

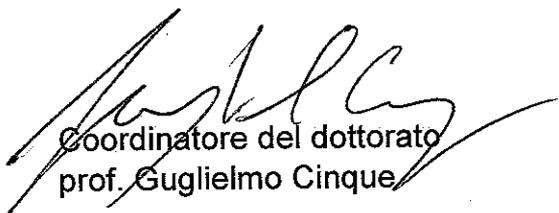
Università Ca' Foscari Venezia

Dottorato di ricerca in
Linguistica e filologia moderna – Indirizzo linguistico-glottodidattico 21° ciclo
(A. A. 2005/2006 – A.A. 2007/2008)

DaFnE-Sensibilisierungsverfahren.
Empirische Untersuchung zu Motivation, Lehr- und Lernstrategien im
Schulkontext des plurilingualen Sprachunterrichts.

SETTORE SCIENTIFICO-DISCIPLINARE DI AFFERENZA*: LIN 02

Tesi di dottorato di Paola De Matteis
955245


Coordinatore del dottorato
prof. Guglielmo Cinque


Tutore della dottoranda
prof.ssa Ulrike Kindl



DaF*n*E-Sensibilisierungsverfahren.
Empirische Untersuchung zu Motivation,
Lehr- und Lernstrategien
im Schulkontext des plurilingualen Sprachunterrichts

Inhaltsverzeichnis

Einführung	S.	3
1. Konzepte: Sprachenvielfalt, Mehrsprachigkeit, Tertiärsprachen(lernen)	S.	8
1.1 Mehrsprachigkeitskonzept	S.	10
1.2 Mehrsprachendidaktik	S.	13
1.3 Was ist Tertiärsprachenlernen?	S.	16
2. Fragestellung zur DaFnE-Untersuchung	S.	20
2.1 DaFnE-Untersuchung	S.	23
2.2 Aufbau der Untersuchung und Forschungsdesign	S.	24
2.3 Anlass und Szenario der Untersuchung	S.	26
2.4 Untersuchungsgegenstand und Untersuchungsadressaten	S.	33
2.5 Untersuchungsadressaten DaFnE-Testgruppen und DaFnE- Kontrollgruppen	S.	34
2.6 DaFnE-Testgruppe: Probandenprofil	S.	35
2.7 DaFnE-Kontrollgruppe: Profil	S.	49
2.8 Anzahl der DaFnE-Probanden und der Kontrollpersonen	S.	51
2.9 DaF-Lernen	S.	53
3. Das DaFnE-Experimentfeld	S.	56
3.1 Tertiärsprachenunterricht am Beispiel des DaFnE-Sensibilisierungsprojekts	S.	57
3.2 DaFnE-Sensibilisierungsprojekt: Unterrichtsgestaltung	S.	61
3.3 Motivation im DaFnE-Sensibilisierungsprojekt	S.	74
3.4 Lernmotivation und Lernhaltung	S.	80
4. DaFnE-Lernfaktoren	S.	82
5. Lernerautonomie, Sprachlernbewusstheit und Sprachlernstrategien im DaFnE-Unterricht	S.	88
5.1 Profil des autonomen und lernstrategischen DaFnE-Lerners	S.	90
5.2 Lernerautonomie	S.	94
6. Sprachlernbewusstheit und Sprachlernstrategien im DaFnE-Sensibilisierungsverfahren	S.	98
6.1 Lernstrategien als Mittel zur Förderung der Lernerautonomie im DaFnE-Sensibilisierungsverfahren	S.	100
6.2 Lernphasen: Aneignung oder kognitive Phase	S.	107
6.2.1 Assoziative Phase	S.	108
6.2.2 Autonome Phase	S.	109
6.3 Eigenschaften von erfolgreichen DaFnE-Schülern/innen	S.	110
6.3.1 Einflüsse auf den Gebrauch von Lernstrategien	S.	134
6.3.2 Einführung von Strategien in eine gesteuerte Lernsituation	S.	137
6.4 Minimalprofil des lernstrategischen DaFnE-Lernenden	S.	142
7. Schlussfolgerungen	S.	144
Bibliographie	S.	153
Anhang	S.	161

Einführung

Es ist empirisch nachgewiesen worden, dass zwischen dem Erlernen einer 1. Fremdsprache (FS1) und dem Lernen einer 2. oder 3. Fremdsprache (FS2, FS3, FS4, FSx), das als Tertiärsprachenlernen bezeichnet wird, qualitative und quantitative Unterschiede zu beobachten sind (Thomas: 1988; Hufeisen: 1991; Hufeisen/Neuner: 2005). Wenn beim Erlernen der ersten Fremdsprachen Lernende auf keine Vorkenntnisse und Vorerfahrungen verfügen und als Null-Anfänger gelten, besteht die Gelegenheit für sie beim Tertiärsprachenlernen aktiv auf ihre Erfahrungen mit dem FS2-Lernen zurückzugreifen. Im Tertiärsprachenlernen gelten FS3/FS4-Lerner nicht mehr als Nullanfänger, weil sie schon Erfahrung am Fremdsprachenlernen gesammelt haben.

Schwerpunkt der vorliegenden Arbeit sind das Lernen Deutsch als 3. Fremdsprache (FS3) an der Sekundarstufe 2 im plurilingualen Unterricht, nach Englisch (DaFnE) und Französisch, und die damit verbundene Entwicklung von DaFnE-Sprachenlernenstrategien auf der Basis von Lernvorerfahrungen. Im Mittelpunkt dieser Studie wird die Aufmerksamkeit auf die bedeutenden Wirkungen der zuvor erlernten Fremdsprache bzw. Englisch auf das Lernen des Deutschen als Fremdsprache (DaF) gerichtet.

Es handelt sich hier um eine 4 Jahre lang longitudinale Studie, die sich auf eine empirische Untersuchung stützt, die nach dem Verfahren der Forschungs-Aktion durchgeführt wurde. Darüber hinaus kann diese Untersuchung in den Rahmen der Tertiärsprachenforschung eingeordnet werden, eines Studienbereichs, dem erst seit einigen Jahren die Sprachforschung und die Sprachdidaktik ihre Aufmerksamkeit gewidmet haben.

Das Interesse für dieses Untersuchungsgebiet entspringt meiner langjährigen Erfahrung als Lehrerin Deutsch als Fremdsprache an italienischen Schulen sowie als Lehreraus- und fortbilderin im Fach Deutsch als Fremdsprache.

„Beobachtungsgegenstand“ dieser empirischen Untersuchung sind Schülergruppen einer Sekundarstufe 2, die Deutsch als dritte Fremdsprache nach Englisch (1. Fremdsprache/FS1) und Französisch (2. Fremdsprache/FS2) lernen. Die Beobachtung der jeweiligen Gruppen hat sich jedes Mal besonders auf das erste Schuljahr der Sekundarstufe 2 konzentriert, als die jeweiligen Schüler begannen, sich zum ersten Mal mit der deutschen Sprache zu beschäftigen. Jede Schülergruppe wurde dann auch in den folgenden Jahren bis zum Erwerb des Zertifikats Deutsch als Fremdsprache für Jugendliche (ZDJ)¹ des Goethe Instituts weiter beobachtet.

Ein besonderes Merkmal des deutschen Sprachunterrichts im schulischen Zusammenhang ist die Tatsache, dass das Fach Deutsch als Fremdsprache im Allgemeinen an der italienischen Schule meistens als zweite oder als dritte Fremdsprache in den Sprachlernerfahrungen und -biographien der Schüler/innen auftritt (es wird hier die Schule in Südtirol nicht berücksichtigt). Die häufige Sprachkonstellation im gängigen Curriculum der Sekundarstufe 2 ist Englisch, Französisch und Deutsch, während in der Sekundarstufe 1², wo vorhanden, Deutsch nach Englisch mit zwei Stunden die Woche angeboten wird. Das bedeutet, dass die Schüler/innen schon Erfahrung im Fremdsprachenlernen haben, wenn sie Deutsch zu lernen anfangen, und unter diesem Gesichtspunkt sie nicht als Null-Anfänger angesehen werden können. Rückgriffe auf die vorgelesenen Sprachen sollten also unvermeidlich und sinnvoll sein. Ein Lerner, der sich zusätzliches sprachliches Wissen aneignet, macht fremdsprachenspezifische Erfahrungen, die ihm dann später beim Lernen weiterer Fremdsprachen zur Verfügung stehen sollten.

Die Fremdsprachenlernerfahrungen eines Lerners lassen sich durch die Anzahl der zuvor gelernten Sprachen kennzeichnen, denen die Lerndauer,

¹ Das Zertifikat Deutsch entspricht der Kompetenzstufe B1 des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens (Europarat: 2001). Es wurde in trinationaler Zusammenarbeit (Deutschland/Schweiz/Österreich) entwickelt. Es dokumentiert den Sprachlernenden, dass sie Kommunikationssituationen des persönlichen Alltags bewältigen können. Das Zertifikat Deutsch für Jugendliche orientiert sich in seiner Themenauswahl und Aufgabensituierung an der Lebenswelt von Schülern/Schülerinnen im Alter von 12 bis 18 Jahren.

² In Italien Scuola secondaria di primo grado.

die Art des Fremdsprachenunterrichts, das Kompetenzniveau hinzufügen sind. Ein Lerner, der eine Sprache zu lernen beginnt, die auch Ähnlichkeiten mit bereits zuvor gelernten Sprachen aufweist wie im Falle Deutsch nach Englisch kann nicht nur von seinem Vorwissen, das Kenntnisse und sein Sprachwissen (z.B. Wortschatz und Grammatik) in der vorgelesenen Fremdsprache und auch in der Muttersprache umfasst, sondern vielmehr von seinem Lerntechnik- und strategienwissen profitieren.

Als übergeordnete Fragestellung der vorliegenden Arbeit soll untersucht werden, wie sich das Vorwissen und die Vorerfahrungen eines Lerners auf das Erlernen Deutsch als dritter Fremdsprache (Tertiärsprache) nach Englisch bzw. in einem plurilingualen Zusammenhang auswirken.

Die 1. Fremdsprache Englisch bietet insbesondere ein erhebliches Potenzial für positiven Transfer nach FS3 Deutsch. Im Falle des Deutschen, wegen seiner engen Sprachverwandtschaft mit dem Englischen, kann der Rückgriff sich sowohl auf sprachliche Aspekte als auch stark auf lernstrategische und kognitive Faktoren beziehen. Obwohl eine Interferenzgefahr darin besteht und nicht zu leugnen ist, die dagegen nicht als Hindernis sondern als positiv anzusehen ist, ist dieses Potenzial im Unterricht auszunutzen, um das Sprachbewusstsein (*language awareness*) der Schüler/innen über die Zielsprachen aufzubauen und die Lernmotivation zu konsolidieren und zu steigern. In einem plurilingualen Unterricht ist die Ausnutzung zunächst des Englischen und dann auch anderer vorgelesener Fremdsprachen äußerst förderlich diese Lernziele zu erreichen. Das Englische zusammen mit anderen vorgelesenen Sprachen gelten als Herden- bzw. Brückensprache, die die Lehrperson nicht einfach durch eine bewusst kontrastive bzw. komparative Didaktisierung von lexikalischen, morphologischen, semantischen sowie grammatischen Phänomenen anregt, sondern vielmehr durch ständige Hinweise auf den Einsatz von den Schülern/innen schon bekannten Lerntechniken, die die Schüler/innen als individuelle Lernstrategien erarbeiten können.

Im plurilingualen Schulkontext ist Deutsch als Fremdsprache eine typisch 2. oder eher 3. Fremdsprache. Wie in vielen anderen europäischen Ländern hat Englisch als große Fremdsprache (EUROSTAT: 2008; Reimann: 2009) eine führende Rolle auch im italienischen Schulkontext übernommen, wo Deutsch als Fremdsprache nach Englisch gelernt und unterrichtet wird. Obwohl Deutsch in der EU laut Erhebungen von EUROSTAT (2008) als eine der meistangebotenen Fremdsprachen in den schulischen Lehrplänen mit Französisch und Spanisch in den meisten europäischen Ländern gilt, spielt Deutsch an den italienischen Schulen nur die dritte Geige hinter Englisch, Französisch und Spanisch. Laut Erhebungen von EUROSTAT (2008) ist Deutsch also eine der am häufigsten erlernten Fremdsprachen in Europa bzw. in Nordeuropa, aber im italienischen Schulangebot ist diese Sprache auf dem Rückzug. Im italienischen Sekundarbereich werden Deutsch und Spanisch meistens als Wahlpflichtfremdsprachen nach dem obligatorischen Englischen angeboten. Während Spanisch von den Schülern/innen sehr beliebt ist, stagniert Deutsch auf einem relativ niedrigen Niveau. Der Grund für diesen Rückgang mag zum Teil auch am Deutschunterricht selbst liegen, der von den Lernenden als „hart“ und „schwer“ wahrgenommen und erlebt wird. Ein wichtiger Hemmfaktor für die Motivation zum Erlernen des Deutschen als Fremdsprache ist die klischeehafte Annahme, dass Deutsch eine schwer zu erlernende Sprache wäre, im Vergleich zu der vermuteten leichteren spanischen Sprache. Sowohl Deutsch als auch Spanisch sind Opfer klischeehafter Einstellungen, die auf einer Seite Deutsch als „unmögliche“ Sprache und auf der anderen Spanisch als „zweifelsohne leichtere“ Sprache bezeichnen. Beide Einstellungen stammen aber aus dem Mangel an direkter Erfahrung mit den jeweiligen Sprachen, wie ich aus meiner eigenen persönlichen Erfahrung feststellen konnte. Meines Erachtens sollte die Rede eher von Zugänglichkeit zur Sprache sein: d.h. was Deutsch betrifft, den Zugang zu dieser Sprache durch eine erneuerte und verbesserte Lehrmethodik leichter zugänglich zu machen, wobei das FS3-

Lernen durch Aktivierung des Lernpotenzials leicht und schneller erfolgen kann.

1. Konzepte: Sprachenvielfalt, Mehrsprachigkeit, Tertiärsprachen(lernen)

Rutschuk, (...) war eine wunderbare Stadt für ein Kind (...) denn es lebten dort Menschen der verschiedensten Herkunft, an einem Tag konnte man sieben oder acht Sprachen hören. (...) Als Kind hatte ich keinen Überblick über diese Vielfalt, aber ich bekam unaufhörlich ihre Wirkungen zu spüren.
(E. Canetti, 1979, *Die gerettete Zunge*, S. 10)

Die Begriffe Sprachenvielfalt und Mehrsprachigkeit liegen im Wesen der europäischen Dimension, die unsere zeitgenössische Gesellschaft, und Ausbildungsinstitutionen kennzeichnet. Sprachenvielfalt und Mehrsprachigkeit sind zugleich Kennzeichen und übergeordnetes Ziel der Ausbildungspolitik Europas. Wie schon im Weißen Buch (1995) und in den darauffolgenden europäischen Dokumenten zur Sprachpolitik betont wurde wie z.B. *Aktionsplan 2004-2006* (2003), *New Framework Strategy for Multilingualism* (2005), *Rahmen für die europäische Erhebung über Sprachenkompetenz* (2007) und *Schlussfolgerungen des Rates zur Mehrsprachigkeit* (2008), um den wettbewerbsfähigsten und dynamischsten wissensbasierten Wirtschaftsraum der Welt zu verwirklichen und zu vollenden, sollte jeder europäische Bürger während der Schulzeit zwei Fremdsprachen über die eigene Muttersprache hinaus lernen. Multilingualismus und Plurilingualismus bilden also den Schwerpunkt der europäischen Sprachenpolitik, die auf die Verbreitung und die Diversifizierung des Fremdsprachenerwerbs und –lernens zielt und in den letzten Jahren zur Entfaltung eines neuen Mehrsprachigkeitskonzepts beigetragen hat.

Im Bereich des Fremdsprachenlehrens und –lernens hat diese Situation auf einen Paradigmenwechsel in den Konzepten der Mehrsprachigkeit und Mehrsprachigkeitsdidaktik gewirkt (Holtus: 1990, S. 129; Raupach: 1995, S. 471; Europarat: 2001; Schneider/Clalüna: 2003, S. 7; EUROSTAT: 2008, S. 39). Mehrsprachigkeit und die damit verbundene Didaktik gelten heute als junges Forschungsfeld oder lieber als Perspektivenwechsel

(Meißner: 1993; Franceschini: 2006) in der gegenwärtigen Sprachwissenschaft und angewandten Linguistik, die sich bislang auf den Bilingualismus konzentriert haben. Die Forschung hat sich in der Vergangenheit nämlich vorwiegend mit Mehrsprachigkeit beschäftigt, im Sinne vom Bilingualismus, wobei die Lernenden durch natürliche Spracherwerbsprozesse bilingual oder mehrsprachig gekennzeichnet sind und sie in allen Sprachen über eine ähnlich hohe Kompetenz verfügen. Die Begriffe Zwei- und Mehrsprachigkeit sind fast immer noch als Synonyme im unterrichtsmethodischen sowie im sprachpolitischen Umfeld verwendet, obwohl laut Weinreich (1976) nur mit dem Erwerb einer dritten Fremdsprache eine echte Mehrsprachigkeit anzusehen ist. Als Untersuchungsgegenstand im Allgemeinen hat sich die Mehrsprachigkeit erst seit wenigen Jahren vom Bilingualismus emanzipiert und endlich als selbstständigen Forschungsbereich behauptet (Bausch: 1995; Hufeisen: 2000, S. 24). Nach Cenoz (2005, S. 1) sind Plurilingualismus und mehrsprachiges Lernen keine Variante des Bilingualismus oder des Zweisprachenerwerbs (*Second Language Acquisition*). Die Mehrsprachigkeitsforschung beschäftigt sich mit allen Sprachen, die im Kopf eines Lernenden vorkommen, seien es Muttersprache, Zweitsprache oder Fremdsprachen (Hufeisen: 2003, S. 11).

In dieser Arbeit wird die Zweisprachigkeit als Bilingualismus außer Betracht gelassen und die Aufmerksamkeit wird auf das institutionell gesteuerte Lernen von Tertiärsprachen im schulischen Fremdsprachenbereich bzw. Deutsch als Fremdsprache nach Englisch (DaFnE) im italienischen Schulkontext gelenkt.

1.1 Mehrsprachigkeitskonzept

*Es war oft von Sprachen die Rede,
sieben oder acht verschiedene wurden allein in unserer Stadt gesprochen,
etwas davon verstand jeder,
nur die kleinen Mädchen, die von den Dörfern kamen,
konnten Bulgarisch allein und galten deshalb als dumm.
Jeder zählte die Sprachen auf, die er kannte,
es war wichtig, viele von ihnen zu beherrschen,
man konnte durch ihre Kenntnis sich selbst
oder anderen Menschen das Leben retten.
(E. Canetti, 1979, *Die gerettete Zunge*, S. 38)*

Mehrsprachigkeit kann aus verschiedenen Gesichtspunkten betrachtet werden. Es kann von territorialer Mehrsprachigkeit (zwei oder mehr Sprachen werden auf demselben Gebiet gesprochen), individueller Mehrsprachigkeit (ein Individuum, eine Gruppe beherrschen mehr als eine Sprache) und von institutioneller Mehrsprachigkeit (die Verwaltung einer Stadt, eines Bezirks usw.) die Rede sein.

Seit langem ist versucht worden, Kriterien auszuformulieren, zur eindeutigen Einstufung eines Menschen als mehrsprachig. Zunächst wurde die Gleichbeherrschung der verschiedenen Sprachen als Mehrsprachigkeit verstanden, später wurde die Schwelle aufgehoben, ab der ein Mensch als mehrsprachig gelten kann (Weinreich: 1976). Die zahlreichen Definitionen und Bezeichnungen von Mehrsprachigkeit beweisen, dass Mehrsprachigkeit und vor allem individuelle Mehrsprachigkeit ein komplexes Phänomen ist.

Unter echter Mehrsprachigkeit versteht Braun (1937, S. 115) eine aktive und totale Beherrschung zweier oder mehrerer Sprachen, die aber selten zu erreichen ist. Wandruszka (1979) und Holtus (1990) sehen die Fähigkeit einer perfekten Beherrschung mehrerer Sprachen als umstritten an. In seinem Buch *Die Mehrsprachigkeit des Menschen* (1979) hebt Mario Wandruszka hervor, dass jeder Mensch mehrsprachig ist und dass jeder Mensch über eine innere und eine äußere Mehrsprachigkeit verfügt. Die innere Mehrsprachigkeit kennzeichnet sich durch die unterscheidbaren Sprachvarianten, die jeder Mensch schon in seiner eigenen Sprache besitzt, wie z.B. Dialekt, Umgangssprache, Fachsprache, Kenntnis seiner

Muttersprache, Hochsprache. Die äußere Mehrsprachigkeit bezeichnet dagegen die Fähigkeit des Menschen andere Sprachen über seine eigene hinaus zu lernen, da das menschliche Gehirn in der Lage ist, mehrere Sprachen aufzunehmen und sie im Gedächtnis zu speichern. Mehrsprachigkeit ist für Oksaar (1980, S. 43) heterogen und kennzeichnet sich durch qualitative (wie gut man Fremdsprachen beherrschen kann), quantitative (wie viele Fremdsprachen man beherrschen kann) und funktionale Faktoren (wozu Fremdsprachen gebraucht werden), die vom Alter, von Lebensbedingungen und –erfahrungen des Individuums und von der Häufigkeit der Verwendung der einzelnen Sprachen abhängen. Der abwechselnde Gebrauch von mehr als einer Sprache gilt für Holtus (1990, S. 127) als Mehrsprachigkeit, während Bausch (1995) meint, die Begriffe „Mehrsprachigkeit“ und „Zweisprachigkeit“ werden noch in weniger differenzierter Form gebraucht. Königs (2000) kann dagegen drei Arten von Mehrsprachigkeit unterscheiden:

1. Die retrospektive Mehrsprachigkeit, d.h. wenn der Lerner bereits zweisprachig ist und in den Unterricht seine Mehrsprachigkeit einsetzt. Dieser zweisprachige Lerner verfügt bereits über Kenntnisse und Kompetenzen in der unterrichteten Sprache.
2. Die retrospektive-prospektive Mehrsprachigkeit, wenn der Lerner seine Mehrsprachigkeit im Unterricht einsetzt und sie ausnutzt, um eine weitere Fremdsprache zu erlernen.
3. Die prospektive Mehrsprachigkeit, wenn der einsprachige Lerner im Unterricht seine Mehrsprachigkeit auf- und ausbaut.

Der Europarat in seinem *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen* (2001) hebt einen Unterschied zwischen Vielsprachigkeit und Mehrsprachigkeit hervor. Unter Vielsprachigkeit wird die Koexistenz verschiedener Sprachen in einer bestimmten Gesellschaft verstanden. Vielsprachigkeit ist z.B. im Sprachangebot einer Schule oder eines Bildungssystems zu finden, wo Schüler mehr als eine Sprache lernen. Der

Begriff Mehrsprachigkeit bezieht sich dagegen auf die individuelle Sphäre und betont die Fähigkeit eines Menschen sich in mehreren Sprachen verständigen zu lassen, „die er entweder in der Schule oder auf der Universität lernt oder durch direkte Erfahrung erwirbt“ (Europarat: 2001, S. 17). Nach Lüdi (2002, S. 174) ist mehrsprachig, wer über ein Repertoire verfügt, das ihn dazu befähigt, die schriftlichen und/oder mündlichen kommunikativen Bedürfnisse im Alltag in unterschiedlichen Situationen in mehreren Sprachen angemessen zu befriedigen.

Als Ausgangspunkt zur Definition „Mehrsprachigkeit“ hinsichtlich meiner Arbeit lehne ich mich an die Deutung von retrospektiver, retrospektive-prospektiver und prospektiver Mehrsprachigkeit von Königs (2000) an, nach dem der Lerner seine Sprachkenntnisse und –kompetenzen durch den Unterricht in einer dritten oder weiteren Fremdsprache verstärkt und seine Mehrsprachigkeit ausbaut und erweitert, sowie auch und an das Konzept vom Europarat (2001) und von Lüdi (2002).

Unter Mehrsprachigkeit sind also nicht die perfekten und fast gleich beherrschten Sprachkenntnisse und -kompetenzen in zwei oder mehreren Sprachen in Wort und Schrift zu verstehen, wie es häufig in der Fachdiskussion behauptet wurde. Durch diesen Perspektiven- und Einstellungswechsel gestaltet sich das Ziel des Sprachunterrichts neu. Es handelt sich nicht mehr, den idealen Muttersprachler (*near nativeness*) nachzuahmen, und eine totale Beherrschung einer oder mehrerer Sprachen zu erreichen, die isoliert und getrennt von einander gelehrt und gelernt werden, sondern es geht vielmehr darum, „ein sprachliches Repertoire zu entwickeln, in dem alle sprachlichen Fähigkeiten ihren Platz haben“ (Europarat: 2001, S. 17). Welche Folgerungen können nun aus dieser Definition von Mehrsprachigkeit gezogen werden? Das Mehrsprachigkeitskonzept beruht auf die Annahme, dass die individuelle Sprachfähigkeit aus der Beherrschung zahlreicher Sprachen besteht, wobei man Sprachkenntnisse und -kompetenzen unterschiedlich zum Zweck der Kommunikation und der interkulturellen Interaktion (Europarat: 2001, S. 163) entwickelt hat. Wenn man diese Annahme im

Fremdsprachenunterricht berücksichtigt, muss das Fremdsprachenlehren und -lernen sprachübergreifend angebahnt werden. In diesem Sinne trägt das Mehrsprachigkeitskonzept zu einem integrativen Rahmen der Sprachdidaktik bei, die den Begriff der Tertiärsprachen einbezieht und hervorhebt. Als Tertiärsprachen werden die und/oder jene Sprachen bezeichnet, die nach der ersten und der zweiten Fremdsprache gelernt werden, wie im Falle der vorliegenden Arbeit „DaF/nE-Sensibilisierungsverfahren“.

1.2 Mehrsprachendidaktik

Das Thema der Mehrsprachigkeit und der damit verbundenen Didaktik ist derzeit im Bereich Fremdsprachendidaktik sehr aktuell (Jessner: 2008). Aus diesem Begriff entsteht das Konzept einer integrierten Sprachdidaktik, die im Rahmen der Fremdsprachendidaktik und nicht außerhalb entwickelt werden soll. Nach diesem Perspektivenwechsel in der Deutung des Begriffs Mehrsprachigkeit ändern die Einstellungen, die didaktischen Methoden und die Ziele des Fremdsprachenlehrens und -lernens, die eine Überwindung (Christ: 2001, S. 3) des methodischen Konzepts des einsprachigen Unterrichts (Piepho: 1974) sehen. Es handelt sich nicht mehr um möglichst lineare und (wie vermutet) effiziente Sprachvermittlung, sondern um den Erwerb der Befähigung zu kommunikativer Kompetenz, zu der man durch allerlei Verfahren und Ansätze gelangen kann.

Die Schule als Institution und didaktische Organisation muss sich dieses Perspektivenwechsels aneignen, indem dementsprechend sie den Fremdsprachenunterricht neu gestaltet, und die Lehrkräfte im Hinblick auf das mehrsprachige Lernen neu aus- und fortgebildet werden müssen.

Im Fremdsprachenunterricht handelt es sich das positive Transferpotenzial auszunutzen, das die Lerner schon besitzen (Königs: 2000), und auf die monolinguale Unterrichtspraxis und auf damit

verbundene Haltungen zu verzichten (Meißner: 1998, S. 5). Der Europarat weist darauf hin, dass „Sprachen und Kulturen werden nicht in strikt voneinander getrennten mentalen Bereichen gespeichert, sondern bilden vielmehr gemeinsam eine kommunikative Kompetenz, zu der alle Sprachkenntnisse und Spracherfahrungen beitragen und in der die Sprachen miteinander in Beziehung stehen und interagieren“ (Europarat: 2001, S. 17). Laut dieser neuen Konzepte sind die heutigen Schüler/innen als mehrsprachige Lerner anzusehen, die an ein eigenes Sprachrepertoire verfügen. Wenn diese Schüler/innen sich einer neuen Sprache annähern, sollten sie nicht mehr als Nullanfänger angesehen werden. In Anlehnung an Königs (2000) erweitert der mehrsprachige Lerner jedes Mal seinen vorhandenen Sprachbesitz durch die neue Zielsprache.

Um individuelle Mehrsprachigkeit schulisch zu vermitteln, muss man sich darüber im Klaren sein, dass es bei Lernern immer Unausgewogenheiten in den Kompetenzniveaus und im Sprachprofil der verschiedenen Fremdsprachen gibt. Lernende sind meist in einer Sprache kompetenter als in einer anderen. Eine Zielperspektive des Fremdsprachenunterrichts kann also darin bestehen, eine *funktionale Mehrsprachigkeit* auszubilden, und zwar unter Verzicht auf die Vermittlung einer umfassenden, muttersprachensprecherähnlichen Sprach- und Kommunikationskompetenz (Europarat: 2001, S. 164). Für den Fremdsprachenunterricht ist die Entfaltung angemessener bewusster Lernstrategien wichtig, indem man auf die Kenntnis mehrerer Sprachen zurückgreifen kann, „um den Sinn eines geschriebenen oder gesprochenen Textes zu verstehen, der in einer eigentlich unbekannteren Sprache verfasst wurde, dabei erkennt man zum Beispiel Wörter aus einem Vorrat an Internationalismen, die hier nur in neuer Gestalt auftreten“ (Europarat: 2001, S. 17).

Der Fremdsprachenunterricht im schulischen Bereich sollte das Sprachlernbewusstsein (prozedurales Wissen: wie man effizient eine Fremdsprache lernt) fördern und entwickeln. Dies würde gelten, wenn z.B. beim DaF/E-Lernen die vorhandenen Sprachlernerfahrungen und

Sprachkenntnisse systematisch und effektiv genutzt werden. Im Fremdsprachenunterricht könnten je nach Lernstil und Sprachkompetenz unterschiedliche Techniken und Strategien angewandt werden. Aus meinen Beobachtungen und Erhebungen, die ich in unterschiedlichen Schulklassen im Laufe dieser Untersuchung geführt habe, hat sich ergeben, dass normalerweise im Fremdsprachenunterricht die Lehrpersonen die Sprachvorerfahrungen der Schüler/innen kaum in Betracht ziehen. Was den DaF-Unterricht betrifft, hat sich aus meinen Beobachtungen ergeben, dass die meisten DaF-Lehrer im DaF-Unterricht der ersten Fremdsprache Englisch, weiteren vorgelernten Fremdsprachen oder der Muttersprache der Lernenden keine besondere Beachtung beimessen. Dadurch wird das Lernpotenzial der Schüler/innen irgendwie vernachlässigt, da Schüler/innen, die mehr Sprachen lernen oder beherrschen, besser als monolinguale Schüler/innen eine neue Sprache erlernen. Erklärung dafür ist, dass das Lernen zweiter, dritter oder weiterer Sprachen ganz wesentlich durch die Erfahrung der ersten Sprachaneignung beschleunigt wird (List: 1995, S. 35). Darüber hinaus hat das Lernen einer weiteren Fremdsprache gewisse Qualitäten, die durch gängige Erwerbsmodelle nicht erklärt werden können (Marx: 2008, S. 129).

Der Unterricht sowohl in der dritten als auch in den später beginnenden Fremdsprachen setzt normalerweise in der Übergangsphase zum Erwachsensein ein. Offensichtlich ist, dass die Schüler zu diesem Zeitpunkt aufgrund physiologischer Veränderungen im Gehirn eher dazu neigen, Wissen kognitiv zu erarbeiten. Durch die Erfahrung beim Lernen von mindestens zwei Fremdsprachen haben die Lernenden soviel Sprach- und Sprachlernwissen angesammelt, dass der Unterricht in einer dritten oder weiteren Fremdsprache keinesfalls genauso ablaufen darf wie in der ersten oder zweiten Fremdsprache. Die Erklärung dafür ist, dass dieses Verfahren die Schüler unterfordern würde. Lernende, die eine zweite oder dritte Fremdsprache erlernen, bringen ein sehr viel ausgeprägteres, sprachanalytisches und –vergleichendes sowie metasprachliches Verhalten ein als Schüler, die nur eine Fremdsprache lernen. Sie sind sich jedoch

nicht immer dieses Potenzials bewusst. Es liegt an dem Lehrer, sie darauf aufmerksam zu machen und sie zur Ausnutzung ihres Lernpotenzials zu fördern.

1.3 Was ist Tertiärsprachenlernen?

*New und Nutzlich Sprachbuchlein
in welchem die rechte Frantzösische Sprach
durch das Latein und Teutsch ganz deutlich wird außgelegt
also daß es ein jeder leichtlich ergreifen kan. Alle Reisenden
und der Sprachen Liebhabenden sehr nothwendig. erst auff ein newes mit
bestem Fleiß übersetzt.
Gedruckt zu Freyburg in Uchtland
bey Johann Jacob Quentz , 1687.*

Wie es sich aus dem Zitat zu verstehen gibt, stellt das mehrsprachige, integrierte Lernen eigentlich keine Neuheit dar. Das Mehrsprachigkeitskonzept umfasst also eine integrierte (Fremd)sprachendidaktik, die auch als Tertiärsprachendidaktik bezeichnet wird.

Als Tertiärsprachen werden diejenigen (Fremd)sprachen gemeint, die man nach einer ersten Fremdsprache erlernt. Dieser Forschungsbereich wird von den meisten Sprachwissenschaftlern als FS3³-Erwerb/Lernen bzw. Tertiärsprachenlernen bezeichnet und hat als Ausgangspunkt die Bemerkung, dass der „lernpsychologische Unterschied zwischen dem Lernen einer zweiten und dritten oder X. Fremdsprache nicht so groß ist wie der zwischen dem Lernen einer ersten und zweiten Fremdsprache“ (Hufeisen: 1993, S. 14). Tertiärsprachenlerner besitzen und entwickeln intellektuelle und kognitive Fähigkeiten, haben spezifische Denk- und Problemlösungsverfahren entfaltet, die ihre Lernstile bestimmen und den

³ Die Forscher dieses Bereichs sind aber bei der Bezeichnung L3 bzw. FS3 nicht einig, da dieser Begriff unterschiedlich verwendet wird (Mißler 1999: S. 10-13). In der vorliegenden Studie bezeichne ich das Fach „Deutsch als Fremdsprache“ als FS3, da DaF als 3. Fremdsprache hier behandelt und besprochen wird. Meine Aufmerksamkeit wird auf das Deutsche als Fremdsprache nach dem Englischen am italienischen Schulkontext gerichtet. In der Sprachkonstellation der vorliegenden Studie gelten Englisch als 1. Fremdsprache, Französisch als 2. Fremdsprache und Deutsch als 3. Fremdsprache, wobei Deutsch als 2. Fremdsprache nach dem Englischen auftritt.

Erwerb einer weiteren Fremdsprache erleichtern. Sie sind in der Lage abstrakt zu denken, sprachliche Regeln abzuleiten und Hypothesen zu überprüfen. Daher, wie Abendroth-Timmer/ Breidbach (2000, S. 14) merken lassen, erfolgt der Erwerb einer zweiten Sprache auf der Basis der zuerst erworbenen Sprache und der jeweiligen kognitiven Reife. Dadurch können die einzelnen Lernphasen verkürzt oder übersprungen werden. Laut der erwähnten Forscher kann ferner angenommen werden, „dass Assoziationsgesetze wirken (...). Jeder Erwerb einer weiteren Sprache wird durch die vorhandenen Sprachbestände beeinflusst, die sich gegenseitig bedingen. Es ist sogar festzustellen, dass gerade die Fähigkeit zum Sprachtransfer bei Mehrsprachiger höher ist“ (Abendroth-Timmer/Breidbach: 2000, S. 14). Diese Annahme findet Beleg im Referenzrahmen für Sprachen, in dem die gegenseitige Beziehung und Interaktion der erlernten und zu erlernenden Sprachen betont wird (Europarat: 2001, S. 17).

Im schulischen Kontext wird das Fremdsprachenlehren und – lernen immer noch nach einem monolingualen Aufbau durchgeführt, trotz der Umgestaltung der Schülerklassen durch die zunehmende Anwesenheit mehrsprachiger Schüler/innen. Bei der Gestaltung des Fremdsprachenunterrichts denkt man immer noch an monolinguale Lerner und die Fremdsprachen werden in zeitlicher Abfolge nacheinander unterrichtet. Zum Teil wird das Fremdsprachenlernen durch Überlagerung mehrerer Fremdsprachen durchgeführt, die nebeneinander, additiv und unkoordiniert (Krumm: 2005, S. 45) unterrichtet werden. Im Schulunterricht richtet sich der Blick eher auf ein einziges Fach und nicht fächerübergreifend. Fremdsprachen werden meistens isoliert voneinander geübt, als abgeschlossene Systeme betrachtet, unterrichtet und selten miteinander verbunden. Diesbezüglich erhofft bzw. fordert Krumm (2003, S. 47) eine „curriculare Mehrsprachigkeit“, da, wenn Schülerinnen und Schüler mehr als eine Fremdsprache lernen und können, das Lernen der verschiedenen Sprachen aufeinander bezogen sein sollte (ebda, S. 46). Die Herstellung von Bezügen zwischen den einzelnen Sprachen finden selten

statt, obwohl diese Bedingungen Änderungen auch auf das Erlernen einer Tertiärsprache wirken, das anders gestaltet ist als das der 1. Fremdsprache. Eine der Ursachen dafür liegt auch in der Ausbildung und an dem Sprachprofil der Fremdsprachenlehrkräfte, wie Krumm weiter betont, die noch nicht auf einen richtigen Paradigmenwechsel zur curricularen Mehrsprachigkeit orientiert und danach ausgebildet sind. Immer noch wissen „viele Lehrkräfte, die eine Sprache unterrichten, so wenig um welche Sprachen ihre Schüler daneben oder danach lernen. Ordnung in die Sprachenvielfalt zu bringen bleibt den Lernenden allein überlassen“ (Krumm: 2005, S. 45).

Diese neue Perspektive würde einen dringenden Paradigmenwechsel nicht nur im schulischen Sprachunterricht sondern vielmehr in der Gestaltung einer geeigneten Lehreraus- und Fortbildung verlangen, die noch in alten monolingualen Mustern fest verankert ist. Aus dieser Perspektive ergibt sich, dass es sich nicht mehr um das Lehren und Lernen einer (Fremd)sprache handelt, sondern dass es sich eher um eine Optimierung und Entwicklung eines mehrsprachigen Repertoires geht. Laut des Referenzrahmens für Sprachen (Europarat: 2001, S. 163-171) rückt das Bedürfnis der Entfaltung eines mehrsprachigen Kompetenzprofils im Fremdsprachenunterricht in Vordergrund. Danach sollte sich die Gestaltung des Fremdsprachenunterrichts im Rahmen einer Entfaltung des Sprachlernbewusstseins erfolgen, d.h. wie man Fremdsprachen effizient lernen kann (prozedurales Wissen), wobei die Entwicklung eines Sprachlernbewusstseins zum übergeordneten Ziel des schulischen Fremdsprachenunterrichts wird und im Besonderen des Tertiärsprachenunterrichts einzuordnen ist. Überdies wirken auf das Lernen einer dritten Fremdsprache unterschiedliche interne und externe Faktoren aus. Unter den internen Faktoren sind Alter, Motivation, metalinguistisches Bewusstsein, Fremdsprachenlernerfahrungen, Strategienwissen zu erwähnen. Unter den externen Faktoren sind die Gestaltung und der Aufbau des Unterrichts, die Lehrmethode und die

Lehrkraft hervorzuheben. Was die DaF/E-Lehrmaterialien⁴ angeht, sind zur Zeit noch wenige DaF/E-Lehrwerke in Anlehnung an die Tertiärsprachendidaktik zu finden. In diesen DaF/E-Lehrwerken wird aber die Tertiärsprachendidaktik eher als kontrastive Didaktik ausgelegt, wobei der Einbezug des Englischen in den Vordergrund rückt, ohne jedoch eine entsprechende effiziente Sprach- und Lernreflexion einzuleiten. Eine echte Analyse der eigenen Lernstärken und -schwächen wird in den DaF/E-Lehrwerken nicht in Betracht gezogen, was eigentlich in meiner Erfahrung Ausgangspunkt für ein effizientes und strategisches Lernen ist, wie es im Kapitel über Lernstrategien in der vorliegenden Arbeit beschrieben und besprochen wird. Was in diesen Lehrmaterialien m. E. fehlt, ist ein gezieltes Training von Lerntechniken durch eine gemeinsame Besprechung (Lernberatung) mit den Schülern/innen, die auf den bewussten Einsatz von Lerntechniken und auf ihre persönliche Verarbeitung zielt. Die DaF/E-Lernerberatung ist weniger eine Frage der Aufgabentypen als vielmehr eine Frage der Organisation und der Bewusstmachung des Lernprozesses, den die Lehrpersonen aktivieren sollten.

⁴ Bei diesem Lehrmaterial handelt es sich meistens um regionale Schullehrwerke, die sich nach der Auffassung des Tertiärsprachenlernens entwickeln, das auf die Kenntnisse der vorgelernten Sprache stützt. Das Tertiärsprachenlernkonzept ist in den Lehrerhandreichungen *Deutsch nach Englisch: good + gut = ottimo* von Berger, Curci und Gasparro (2003) oder *Deutsch ist easy* von Kursiša und Neuner (2006) angedeutet. In diesen Werken wird m. E. als Tertiärsprachendidaktik vor allem ein kontrastiver Vergleich zwischen der englischen und der deutschen Sprache gemeint, der oft junge Lerner irreführen kann.

2. Fragestellung zur DaFnE-Untersuchung

In der Tertiärsprachendidaktik und in der Gestaltung des Tertiärsprachenunterrichts muss man mit Faktoren rechnen, wie die vorherigen Ausführungen hervorgehoben haben, die nicht nur mit technischen Aspekten verbunden sind, sondern auch u.a. mit interner und externer Motivation, mit den Einstellungen der Schüler/innen und mit ihren Lernstilen. Aus diesen Annahmen sind folgende allgemeine Fragen in der vorliegenden empirischen Untersuchung grundlegend:

1. Wie kann man das Lehren und Erlernen Deutsch als Fremdsprache nach dem Englischen als 1. Fremdsprache erleichtern bzw. zugänglicher machen und effizienter gestalten?
2. Welche Rolle spielen vorhandene Fremdsprachenkenntnisse und Fremdsprachenlernerfahrungen beim Fremdsprachenlernen?
3. Wo bestehen Anknüpfungsmöglichkeiten und welche Konsequenzen für den Unterricht bringt das mit sich?
4. Wie kann man das Bewusstsein dieser Sprachlernerfahrungen in den Lernenden erwecken?
5. Welche Ziele sollen im Tertiärsprachenunterricht bzw. DaFnE-Unterricht erreicht werden?
6. Wie sollte die Lehreraus- und –fortbildung neu gestaltet werden?

Die Konzepte Mehrsprachigkeit und Tertiärsprachenlernen liegen dieser Untersuchung zugrunde, und nach diesen Konzepten steigt die Frage auf, ob DaFnE-sensibilisierte Schüler/innen „besser“, „leichter“ bzw. „schneller“ DaF (Deutsch als Fremdsprache) lernen als Schüler/innen in einem traditionellen DaF-Sprachkurs. Anders formuliert soll untersucht werden, ob ein DaFnE-Sensibilisierungsunterricht den Lernenden eine bedeutende und ausschlaggebende Hilfe beim DaF-Lernen leistet, im Vergleich zu einer DaF-Kontrollgruppe, die keine DaFnE-Sensibilisierung im Deutschunterricht bekommt.

Als Anlass dieser empirischen Untersuchung gelten folgende Fragen:

- a. Führt der Aufbau eines DaFnE-Sensibilisierungsverfahrens dazu, dass Schüler/innen leichter und schneller Deutsch als Fremdsprache nach Englisch als „nicht DaFnE-sensibilisierte“ Lernende lernen, so dass sie weniger Unterrichtsstunden als die vorausgesehenen 400-600 Unterrichtseinheiten brauchen, um das dritte Sprachkompetenzniveau B1⁵ nach dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen (2001, S. 35) zu erreichen und eventuell auch die externe Zertifizierung „Zertifikat Deutsch für Jugendliche“ abzulegen?
- b. Werden die Unterschiede zwischen der Sensibilisierungsgruppe und der Kontrollgruppe im Laufe der Zeit größer?
- c. Sind sich sensibilisierte DaFnE-Schüler/innen der Vorteile bewusster, die sie aus vorher gelernten Fremdsprachen bzw. vorherigen Lernerfahrungen ziehen können?

Diese Fragen stehen im engen Zusammenhang mit folgenden Ausgangshypothesen:

1. *Schüler/innen, die eine gezielte Sensibilisierung im DaFnE-Unterricht bekommen, werden ihre Kenntnisse des Englischen als Fremdsprache und anderer vorgelernter Fremdsprachen sowie Lerntechniken und Lernstrategien beim Lernen des Deutschen als Fremdsprache besser nutzen, und erreichen daher bessere Ergebnisse beim DaF-Lernen.*

Um diese Ergebnisse zu erreichen, braucht man einen Unterricht besonderer Art zu gestalten, der auf die Sprachenkonstellation Deutsch

⁵ Die Prüfung entspricht der dritten Stufe (B1) auf der sechstufigen Kompetenzskala des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen. Die Beschreibung dieses Kompetenzniveaus lautet: „Kann die Hauptpunkte verstehen, wenn klare Standardsprache verwendet wird und wenn es um vertraute Dinge aus Arbeit, Schule, Freizeit usw. geht. Kann die meisten Situationen bewältigen, denen man auf Reisen im Sprachgebiet begegnet. Kann sich einfach und zusammenhängend über vertraute Themen und persönliche Interessengebiete äußern. Kann über Erfahrungen und Ereignisse berichten, Träume, Hoffnungen und Ziele beschreiben und zu Plänen und Ansichten kurze Begründungen oder Erklärungen geben“ (Niveau B1 – Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen).

nach Englisch nach dem Mehrsprachigkeitskonzept von Königs(2000), des Europarats (2001), von Christ (2001) und von Krumm (2005) zugeschnitten sei. Bei gleicher Anzahl an Unterrichtsstunden werden sensibilisierte DaFnE-Lernende mehr aufnehmen als Lernende, die einen herkömmlichen DaF-Unterricht bekommen.

2. *Nach einiger Zeit sollte das Englische bei der DaFnE-sensibilisierten Gruppe automatisch zur Brückensprache gelten, wobei die Wechselbeziehung Deutsch-Englisch und dadurch das Erlernen des Deutschen schneller und erfolgreicher verlaufen als in der nicht sensibilisierten DaFnE-Gruppe.*

Mit der Zeit werden die Unterschiede zwischen den zwei Lernergruppen deutlicher.

3. *Sensibilisierte DaFnE-Lernende sind sich der Vorteile bewusster, welche sie aus vorher gelernten Fremdsprachen bzw. vorherigen Lernerfahrungen mit sich bringen.*

Bei den DaFnE-sensibilisierten Gruppen wird daher eine steilere Lernkurve erwartet, die durch eine zunehmende Bewusstheit über Tertiärsprachenlernen gekennzeichnet ist.

Diese Hypothesen entstammen den Ergebnissen der bisherigen Forschung zum multiplen Sprachenlernen (Königs: 2000; Europarat: 2001; Hufeisen: 2001; Hufeisen/Neuner: 2003; Jessner: 2004; Hufeisen/Marx: 2008). Sie stützen sich auf die Forderungen zum Einbezug der ersten Fremdsprache im Drittfremdsprachenunterricht und hervorheben, dass der Tertiärsprachenunterricht einer besonderen Vorgehensweise verlangt (Hufeisen/Neuner: 2003), um Schülern/innen möglichst entgegenzukommen und sie beim DaF-Lernprozess zu fördern. Darüber hinaus bestünde der größte Nutzen einer ersten Fremdsprache in den Anfangsstadien des Tertiärsprachenunterrichts (Marx: 2005). Was die Studie von Marx (2005) betrifft ist zu merken, dass die Probanden der Untersuchung Studenten Muttersprache Englisch aus englischsprachigen Ländern waren, die Deutsch als Tertiärsprache an einer deutschen Universität lernten. Das bedeutet, dass die Probanden über sichere

Sprachkenntnisse in der englischen Sprache verfügten, worauf sie sich problemlos beziehen konnten. Darüber hinaus brauchten die Probanden zur Zielsprache von der Lehrperson nicht motiviert zu werden und das Lernen der deutschen Sprache fand in einer Situation bzw. in Deutschland statt, wo die Probanden kontinuierlich die Zielsprache verwenden konnten. M. E. darf man die Gefahr nicht außer Betracht zu lassen, dass in den Anfangsstadien des Tertiärsprachenunterrichts der Rückgriff auf das Englische oder auf eine andere Fremdsprache nicht problemlos ist, da die Schüler/innen im Schulalter wie die Probanden der vorliegenden Untersuchung nicht immer über eine gute und sichere Kompetenz darin verfügen. Dieser Mangel kann auf das Fremdsprachenlernen und auf die damit verbunden Lernmotivation negativ wirken, wenn Hemmungen und Ängste vor Fehlern entstehen können. Es liegt dann an der Lehrperson, den Rückgriff auf die vorgelernten Sprache geschickt und lerngemäß zu bewältigen. Diese Bemerkung trifft besonders auf die Untersuchungsgruppen der vorliegenden Studie zu, für die Englisch die erste Fremdsprache und Deutsch als Tertiärsprache im Schulcurriculum sind.

2.1 DaFnE-Untersuchung

In dieser Arbeit befasst man sich mit dem Lernen Deutsch als Fremdsprache nach Englisch (DaFnE) im italienischen Schulkontext am Beispiel eines neusprachlichen Gymnasiums mit Brocca-Profil⁶. Die Untersuchung zielte darauf zu beobachten, ob und wie der DaFnE-Sensibilisierungsunterricht im DaF-Anfängerunterricht bzw. im ersten Schuljahr der Sekundarstufe 2 auf das Lernverhalten der Schüler/innen beim Erlernen Deutsch als Fremdsprache nach Englisch gewirkt hätte und ob Schüler/innen, die den DaFnE-Sensibilisierungsunterricht im Anfängerunterricht bekamen, das Sprachkompetenzniveau B1 nach dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen und eventuell

⁶ Das Brocca-Profil wird nachfolgend beschrieben.

auch das Zertifikat Deutsch für Jugendliche mit einer geringeren Stundenanzahl als die nicht DaFnE sensibilisierten Lernenden erworben hätten. Zugleich war auch zu untersuchen, welchen Einfluss die Tertiärsprachendidaktik im Vergleich zu gängigen Modellen des Fremdsprachenlernens auf das Erlernen Deutsch als Fremdsprache in einem mehrsprachigen Curriculum haben.

Bis zum Zeitpunkt der vorliegenden Untersuchung haben sich die meisten Studien im Bereich Tertiärsprachendidaktik bzw. Deutsch als Fremdsprache und deren Auswirkung auf das Erlernen einer weiteren Fremdsprache mit dem Lernverhalten von Universitätsstudenten beschäftigt (Hufeisen: 1991; Mißler: 1999; Ender: 2005; Marx: 2005; Neuner-Afindsen: 2005; Hufeisen/Marx: 2008). Es sind jedoch kaum Untersuchungen bezüglich der Tertiärsprachendidaktik im Bereich Deutsch als Fremdsprache nach Englisch mit Lernenden im Schulalter durchgeführt worden.

Die Beobachtungen und die Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung deuten darauf hin, dass die aufgestellten Vermutungen und Forderungen bezüglich des Tertiärsprachenunterrichts mit Lernenden der Sekundarstufe 2 an einem neusprachlichen Gymnasium im italienischen Schulkontext zutreffend waren. Diesen Ergebnissen hat mit der Zeit auch eine Zunahme der Einschreibungen am DaF-Kurs am neusprachlichen Gymnasium entsprochen, Ort der Untersuchung, wie es aus den graphischen Darstellungen im Laufe dieser Dissertation auszudeuten ist.

2.2 Aufbau der Untersuchung und Forschungsdesign

Diese Arbeit berücksichtigt die Ergebnisse einer Longitudinalstudie im Kontext des Tertiärsprachenlernens bzw. Deutsch als Fremdsprache nach Englisch. Die Longitudinalstudie wurde nach einem mehrmethodischen Untersuchungsdesign (Grotjahn: 1997; Riemer: 2000) gestaltet und bedient sich qualitativer und quantitativer Erhebungsmethoden. Qualitative und quantitative Aspekte wurden in Betracht gezogen, da m.E. Qualität und

Quantität im Fall der vorliegenden Untersuchung eng verbunden waren. Es war zu erwarten, dass Qualität und Quantität Bestandteile eines Kreislaufs wären, wobei sie als gegenseitiger Antrieb gewirkt hätten. Es wurde jedoch großes Wert auf das qualitative Vorgehen gelegt, weil ich mir erwartete, dass die Qualität des Lernens später eine Entsprechung in der Quantität erheblicher individueller Entwicklungen in den Einstellungen zum Deutschlernen und im Lernverhalten der Schüler/innen gehabt hätte. Die Studie wurde longitudinal angelegt, um Veränderungsprozesse im Lernverhalten der DaF/E-Probanden tiefer zu erheben. Die Vielfalt der eingesetzten Erhebungsmethoden ermöglichte eine nähere Betrachtung und Auslegung des Lernverhaltens der DaF/E-Lernenden aus unterschiedlichen Blickwinkeln nach O'Malley/Chamot (1990). Für O'Malley/Chamot (1990) gilt als übergeordnetes Ziel der Datenerhebung bei der Untersuchung vom Lernverhalten im fremdsprachlichen Lernprozess, Informationen über die Art und Weise, wie sich unterschiedliche Lerner bei bestimmten fremdsprachlichen Lernaufgaben unter bestimmten äußeren Bedingungen benehmen, zu elizitieren. Das Untersuchungsverfahren erfolgte auch durch die Anwendung von Mitteln aus der Forschungsaktion wie Interviews bzw. Fragebögen, Beobachtungen, Besprechungen und Tests. Die Erhebungsinstrumente ermöglichten die Sammlung und die Analyse von Informationen über das Lernverhalten der jeweiligen DaF/E-Schüler/innen im DaF/E-Unterricht. Die Beobachtung der von mir gehaltenen DaF/E-Unterrichtsstunden wurde in den Schuljahren 2005-2006 und 2007-2008 von zwei SSIS⁷-Unterrichtspraktikanten durchgeführt, die Interesse am DaF/E-Sensibilisierungsprojekt hatten. Die Beobachtung mancher DaF/E-Unterrichtsstunden wurde teilweise auch von meinen Schüler/innen selbst durchgeführt, und dieses Experiment wirkte auf das Lernverhalten und auf das Lernbewusstsein der Lernenden besonders positiv aus.

⁷ SSIS ist die Abkürzung für Scuola Specializzazione Insegnanti Secondaria. Die SSIS war ein Institut für die Ausbildung der Lehrer der Sekundarstufe. Der Ausbildungskurs schloss sich mit einem Staatsexamen ab. Diese Ausbildungsinstitute wurden 1990 (nach dem Gesetz N. 341) angebahnt, erst 1999 (nach dem Gesetz N. 124) eröffnet und 2009 geschlossen.

Die Longitudinalstudie umfasst eine Beobachtung, die im Schuljahr 2000-2001 gestartet wurde, die sich erst ab dem Schuljahr 2003-2004 in eine systematisch empirische Untersuchung umwandelte und bis zum Schuljahr 2008-2009 ausdehnte. Die empirische Untersuchung wurde erst vom Schuljahr 2003-2004 bis zum Schuljahr 2008-2009 systematisch durchgeführt und beträgt also eine Dauer von sechs Schuljahren. Beobachtungs- und Untersuchungsgegenstand der vorliegenden Studie waren Schüler/innen im italienischen Schulkontext am Beispiel von Lernerklassen im Kurs Deutsch als Fremdsprache am neusprachlichen Gymnasium „Giuseppe Cevolani“ in Cento (Ferrara), wo Deutsch als Fremdsprache in der Sprachkonstellation nach Englisch (DaFnE) und Französisch unterrichtet wird. Die jeweiligen DaFnE-Lernergruppen wurden von den Anfangsstadien bzw. vom ersten Schuljahrgang untersucht und bis zum vierten Jahrgang beobachtet, d.h. bis zum Zeitpunkt des Erwerbs des Kompetenzsprachniveau B1 nach dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen, das meistens auch mit der externen Prüfung des Zertifikats Deutsch des Goethe Instituts bestätigt wurde.

2.3 Anlass und Szenario der Untersuchung

Um den Anlass dieser Untersuchung zu rechtfertigen und zu verstehen, lohnt es sich das Profil der untersuchten Schule, deren Sprachangebot und den DaF-Stand zu erklären.

Die Untersuchung wurde vom Schuljahr 2003-2004 bis zum Schuljahr 2008-2009 an einem neusprachlichen Gymnasium mit Brocca-Profil⁸ und autonomen Fremdsprachenprojekt⁹ durchgeführt.

Als Ort der Untersuchung wurde das Gymnasium „Giuseppe Cevolani“

⁸ „Progetto Brocca“: es handelt sich um die Reform der Sekundarstufe 2, die in den 90er Jahren vorigen Jahrhunderts in Kraft trat. Bezüglich des neusprachlichen Zweigs beträgt das Progetto Brocca das Erlernen von drei Fremdsprachen. Sehr verbreitet ist die Sprachkonstellation Englisch als erste Fremdsprache, Französisch als zweite Fremdsprache und Spanisch oder Deutsch als dritte Fremdsprachen. Das Erlernen der dritten Fremdsprache setzt erst ab dem 3. Schuljahrgang ein, während die erste und die zweite schon ab dem ersten Schuljahrgang der Sekundarstufe 2 starten.

⁹ Autonomes Fremdsprachenprojekt: es handelt sich um ein Projekt, das im Schuljahr 2001-2002 am untersuchten Gymnasium im Rahmen der Regelung der Schulautonomie (nach Gesetz 15 März 1999, N. 59) angebahnt wurde.

in Cento (Ferrara) gewählt, wo ich seit dem Schuljahr 2000-2001 als DaF-Lehrerin im neusprachlichen Zweig tätig bin. Die neusprachliche Fachrichtung des Gymnasiums kennzeichnet sich durch das „Progetto Brocca“, das im Jahr 1996-1997 im Schulcurriculum angewandt wurde.

Das „Progetto Brocca“ im untersuchten neusprachlichen Gymnasium beträgt das Erlernen von drei Fremdsprachen: Englisch, Französisch, Deutsch oder Spanisch. Während Englisch und Französisch schon im ersten Schuljahrgang als Pflichtfächer mit jeweilig 3 und 4 Stunden die Woche einsetzen, startet die dritte Fremdsprache erst ab der dritten Jahrgangsstufe mit fünf Stunden die Woche. Die dritte Fremdsprache gilt in Broccas-Programm hinsichtlich des Sprachangebots als Wahlpflichtfach, d.h. die Sprachwahl ist freiwillig und sie ist den Schülern bei der Einschreibung überlassen. Das bedeutet, dass die Schüler/innen sich bei der Eintragung an dem neusprachlichen Gymnasium entweder für den spanischen oder für den deutschen Kurs anmelden können. Alle Fremdsprachen werden dann bis zum fünften und letzten Schuljahr, also bis zum Abitur, weiter gelernt.

Schon von Anfang an erwies sich der Stand der Eintragungen an dem Kurs Deutsch als Fremdsprache sehr problematisch, weil die meisten Schüler sich lieber für Spanisch anmeldeten, auf Kosten der deutschen Sprache.

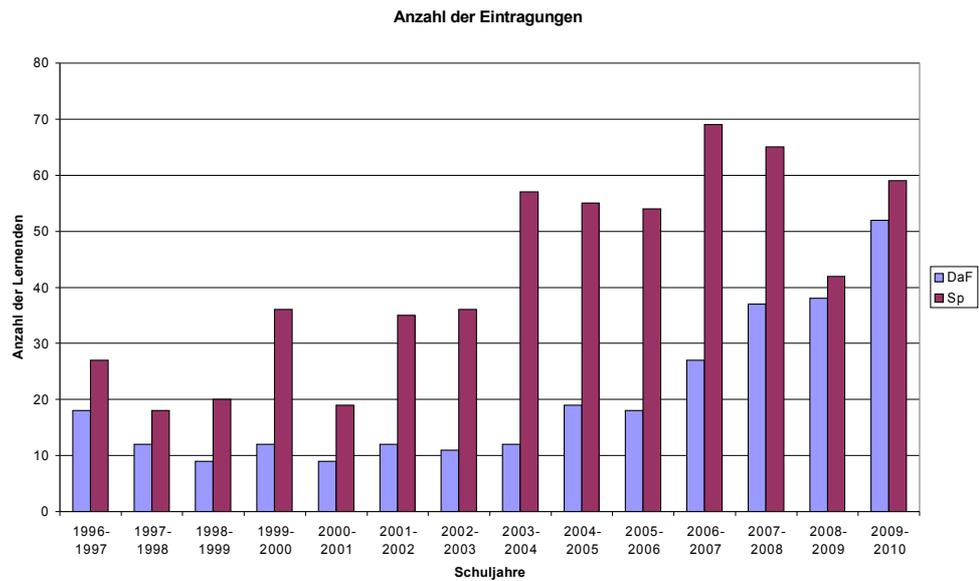


Fig. 1 - Die Grafik zeigt den Stand der DaF-Eintragungen (blau) im Vergleich zu den Spanisch-Einschreibungen (lila) vom Schuljahr 1996-1997 bis zum Schuljahr 2009-2010.

Ein Grund dafür lag in der verbreiteten klischeehaften Einstellung der Schüler/innen und deren Eltern sowohl zum Spanischen als auch zum Deutschen, wobei das erste als leichter zu erlernende Sprache und das zweite als harte und schwere Sprache empfunden wurde. Trotz der jährlichen Werbekampagnen und der damit verbundenen Aktionen für Deutsch als Fremdsprache in Zusammenarbeit mit dem Goethe-Institut bereitete der negative Stand der DaF-Anmeldungen an der Schule ernste organisatorische Schwierigkeiten vor, die mit der Erhaltung des DaF-Kurses selbst eng verbunden waren. Der geringe Anteil der Eintragungen erlaubte keine vollständige DaF-Klasse zu bilden und hätte den DaF-Lehrstuhl am neusprachlichen Gymnasium sogar gefährden können.

Um einen breiteren vergleichenden Überblick des Anteils der Anmeldungen am DaF-Kurs zu bekommen, werden hier die Zahlen vom Schuljahr 1996-1997¹⁰ bis zum Schuljahr 2009-2010 graphisch dargestellt.

¹⁰ Es wird hier das Schuljahr 1996-1997 berücksichtigt, weil zu diesem Zeitpunkt der DaF-Kurs in den Lehrplan an der Schule der Untersuchung eingeführt wurde. Die Angaben beziehen sich immer auf das erste Schuljahr der jeweiligen Schulklassen.

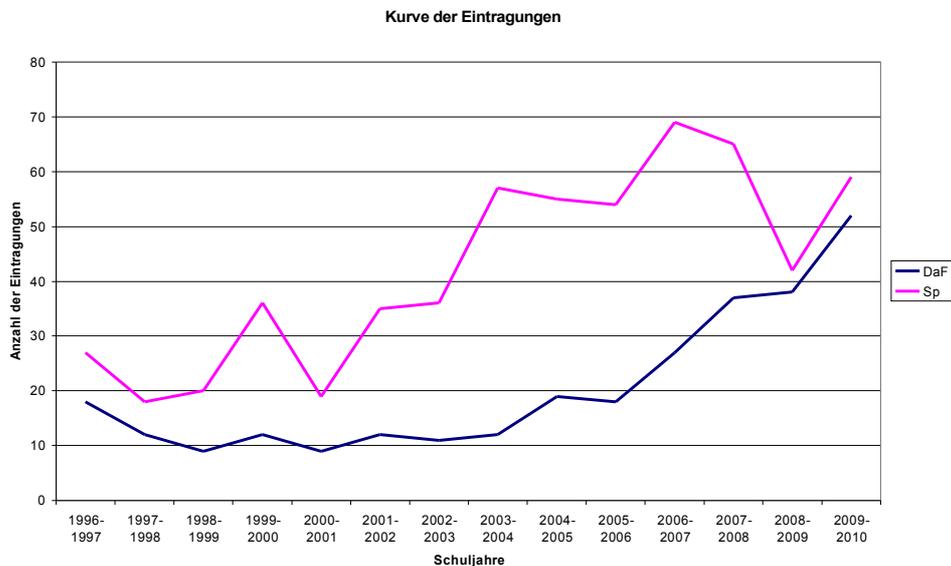


Fig. 2 - Die Grafik zeigt die Entwicklung des Einschreibungsstands in den DaF-Kurs (blaue Kurve) und in den Spanischkurs (rosa Kurve) in der Zeitspanne 1996-2010.

Im Schuljahr 1996-1997, erstem Jahr des neuen Sprachzweigs am Gymnasium „G. Cevolani“, stellt das Fach Deutsch als Fremdsprache eine Neuheit dar und deswegen hatten sich damals viele Schüler am DaF-Kurs angemeldet. Aber in den folgenden Jahren, wie die Grafiken und die Tabelle beweisen, zeigte sich die Situation für den DaF-Kurs immer problematisch, weil die Schüler/innen den Spanisch-Kurs bevorzugten und der niedrige Anteil der Einschreibungen für den DaF-Kurs zur Bildung vollständiger Klassen nicht ausreichte. Das hätte im Laufe der Jahre die Aufhebung des DaF-Lehrstuhls am Gymnasium verursacht. Die Unsicherheit dieser Situation zeigte sofort ihre negativen Auswirkungen, indem im DaF-Kurs viele DaF-Lehrpersonen, die nicht verbeamtet waren, aufeinander folgten und den Daf-Lernenden deswegen keine didaktische Beständigkeit gewährleistet war.

Schuljahr	Anzahl der Einschreibungen DaF-Kurs	Anzahl der Einschreibungen Spanisch-Kurs	DaF-Klassen	Spanisch-Klassen	Gemischte DaF-Spanischklassen
96-97	18	27	1	1	0
97-98	12 ¹¹	18	0	0	1
98-99	9 ¹²	20	0	0	1
99-2000	12	36	1	1	0
00-01	9	19	0	0	1
01-02	12	35	1	1	0
02-03	11	36	1	1	0
03-04	12	57	1	2	0
04-05	19	55	1	2	0
05-06	18	54	1	2	0
06-07	27	69	2	2	0
07-08	37	65	1	2	1
08-09	38	42	2	2	0
09-10	52	59	2	2	0

Fig. 3 - Die Tabelle gibt einen Überblick über den Anteil der Einschreibungen für den DaF- und den Spanischkurs. In manchen Schuljahrgängen bestanden die Klassen aus DaF-Gruppen und Spanisch-Gruppen.

Zum Zeitpunkt des Beginns dieser Untersuchung, d.h. im Schuljahr 2003-2004 wurden 15 Schüler/innen vom Spanisch-Kurs in den DaF-Kurs versetzt. Diese Versetzung ermöglichte die Bildung einer DaF-Klasse.

Im Schuljahr 2004-2005 wurden 6 Schüler/innen vom Spanisch-Kurs zum DaF-Kurs gesteuert. Im Schuljahr 2005-2006 zogen 7 Schüler/innen vom Spanisch-Kurs zum DaF-Kurs um. Im Schuljahr 2006-2007 wurden 19 Schüler/innen vom Spanisch-Kurs zum DaF-Kurs neu orientiert.

Als ich im Schuljahr 2000-2001 in diese Schule als verbeamtete DaF-Lehrerin versetzt wurde und mich mit der kritischen Situation des DaF-Kurses auseinandersetzte, versuchte ich deren mögliche Ursachen und Bedingungen durch eine Umfrage zu verstehen. Die Umfrage zielte darauf, die Einstellungen¹³ zur deutschen Sprache von Schülern/innen und

¹¹ Zwölf Einschreibungen reichten laut der Vorschriften italienischen Schulwesens aus, eine selbstständige Sprachgruppe zu bilden und daher eine Lehrkraft zu haben.

¹² Die Zahl der Eintragungen reichte nicht aus, um eine DaF-Sprachgruppe zu bilden. Um die Gruppe zu bilden, mussten drei Schüler vom Spanisch-Kurs zum DaF-Kurs versetzt werden.

¹³ Den Begriff *Einstellung* bzw. *Spracheinstellungen* verwende ich synonym mit *Sprachattituden* und meine damit, wie in der Sozialpsychologie und Soziolinguistik üblich ist, erlernte, verhaltensmäßig beständige, wenn auch veränderbare Dispositionen, die Individuen oder soziale Gruppen gegenüber sprachliche Erscheinungen zeigen (vgl. Baker: 1992; Stickel: 1999).

deren Eltern zu forschen. Es wurden sowohl die Schüler/innen, die sich für den Spanisch-Kurs am neusprachlichen Gymnasium entschieden hatten, als auch die Schüler/innen der Sekundarstufe 1 befragt, die das Sprachgymnasium besucht hätten und kurz vor der Wahl der dritten Sprache waren. Die Befragung fand auch anlässlich der jährlichen Schulwerbekampagne „Tag der offenen Türen¹⁴“ statt, die das Gymnasium an den Wochenenden zwischen November und Januar jedes Schuljahres organisiert. Die Befragung bezog sowohl die Gastschüler/innen als auch ihre Eltern mitein. Aus der Umfrage ergab sich vor allem die verbreitete negative Einstellung zum Deutschen, das von den meisten Befragten als schwer zu erlernende Sprache galt, obwohl sie zum Zeitpunkt des Interviews noch keine direkte Erfahrung mit dieser Sprache gehabt hatten. Die Aussagen der Befragten bezüglich der DaF-Frage waren von klischeehaften Bildern und Urteilen bedingt. Diese negative Einstellung war erstaunlicherweise auch unter den DaF-Lehrkräften verbreitet, die vom Schuljahr 1996-1997 bis zum Jahr 1999-2000 am Gymnasium DaF unterrichtet hatten. Die Lehrkräfte wurden telefonisch erreicht und interviewt. Aus dem Interview mit ihnen ergab sich, dass Deutsch eine schwere Sprache sei, sowohl zu lernen als auch zu lehren und dass sie sich noch keiner passenden Unterrichtsmethode angeeignet hatten, um diese negativen Einstellungen zu überwinden. Zweifelsohne wirkte diese negative Wahrnehmung der Lehrpersonen auf die Lernenden als Hemmungsfaktor aus.

Im Schuljahr 2002-2003 wurde das Sprachprofil an der untersuchten Schule verstärkt, durch die Anbahnung des Projekts „Flessibilitat“ innerhalb der „Regolamento dell' autonomia“¹⁵, die durch die Neue

¹⁴ Die Veranstaltung „Tag der offenen Türen“ bietet den Schülern des letzten Jahrgangs der Sekundarstufe 1 an, sich über die auszuwählende Schule der Sekundarstufe 2 näher zu informieren. Die Veranstaltung gliedert sich in zwei Teile: einen informierenden und einen praktischen, wobei im ersten Auskunft über die gesamte Schulorganisation erteilt wird und im zweiten praktisch ausgestalteten Teil zwei Workshops (für Deutsch und für Spanisch) à 60 Minuten je von den jeweiligen Sprachlehrern/innen geführt werden, um die Schüler bei der Wahl der dritten Fremdsprache zu beraten.

¹⁵ Regolamento dell'Autonomia, Ermächtigungsgesetz vom 8. März 1999, N. 275, ist eine Regelung vom Ministerium für Bildungswesen, nach der die Schulen den curriculären Stunden- und Lehrplan ändern können. Diese Änderungen dürfen 20% der Gesamtzahl der Unterrichtsstunden nicht überschreiten.

Regelung der Schulpflicht (Ministero della Pubblica Istruzione: 2007, S. 13) bestätigt wird. Nach dieser Regelung dürfen die einzelnen Schulen Abänderungen an ihrem Curriculum-Profil in der Höhe 20% der Gesamtzahl der Unterrichtsstunden vornehmen. Die Abänderungen betrafen hier das fremdsprachliche Profil des Curriculums durch die Einführung der dritten Fremdsprache (Deutsch oder Spanisch) schon ab der ersten Jahrgangsstufe mit zwei Stunden Sprachunterricht die Woche und dementsprechend wurde die Verringerung der Stundenzahl im Curriculum zweier Schulfächer (1 Stunde wöchentlich je Fach) nötig, um die zwei Stunden Deutschunterricht zu gewinnen. Bei dieser neuen Curriculumsgestaltung bleibt jedoch die Wahl der dritten Fremdsprache immer noch den Schülern überlassen, die im letzten Jahr der Sekundarstufe I ihre Entscheidung treffen.

Die Wahl der dritten Fremdsprache erfolgte, wie auch noch heute:

- a. Freiwillig, d.h. die Schüler entscheiden sich frei für die dritte Fremdsprache;
- b. gesteuert, wenn die Anzahl der Anmeldungen für Spanisch zu hoch ist. In diesem Fall werden die Schüler von der Schulleitung aufgefordert, sich für Deutsch zu entscheiden;
- c. stark gesteuert bzw. gezwungen, wenn die Schüler, trotz der Aufforderung sich für Deutsch zu entscheiden, ihre Wahl für Spanisch nicht ändern wollen. In diesem Fall werden die Schüler von der Spanischgruppe in den Deutschkurs durch Auslosung versetzt.

Die folgende Tabelle bietet einen Überblick der Unterrichtsstundenanzahl für die dritte Fremdsprache im Brocca-Curriculum mit verstärktem Sprachenprofil an. Bei den Zeitangaben handelt es sich um Schulstunden und Schulwochen, deren gesamte Anzahl im Laufe des Schuljahres durch extraschulische Faktoren bedingt und daher geringer werden kann.

Schuljahr	Stundenzahl in der 3. Fremdsprache wöchentlich	Vorgesehene Gesamtstundenzahl jährlich	Bemerkungen
1	2 Stunden à 50 Minuten	2 x 33 Wochen = 66	
2	2 Stunden à 50 Minuten	2 x 33 Wochen = 66	
3	5 Stunden à 50 Minuten	5 x 33 Wochen = 165	Einsatz des deutschen Sprachassistenten 1 St. pro Woche
4	5 Stunden à 50 Minuten	5 x 33 Wochen = 165	Einsatz des deutschen Sprachassistenten 1 St. pro Woche
5	4 Stunden à 50 Minuten	4 x 33 Wochen = 132	Einsatz des deutschen Sprachassistenten 1 St. pro Woche

Fig. 4 - Unterrichtsstundenzahl der 3. Fremdsprachen im autonomen Curriculum mit verstärktem Fremdsprachprofil an dem neusprachlichen Gymnasium „G. Cevolani“ Cento, Ferrara.

2.4 Untersuchungsgegenstand und Untersuchungsadressaten

Das mehrsprachige Angebot im Schulcurriculum ist kennzeichnend für die vorliegende Arbeit. Der untersuchte Zielsprachenbereich ist Deutsch als Fremdsprache nach Englisch.

Der Deutschunterricht mit den DaFnE-Probandengruppen wurde im Laufe dieser Studie von mir selbst geleitet. Die Testpersonen wurden weder im Hinblick auf ihre Sprachkenntnisse und Sprachfertigkeiten noch aufgrund ihrer langjährigen Sprachlernerfahrung eingeteilt. Die DaFnE-Probanden sowie die DaFnE-Kontrollgruppen wurden nicht ausgewählt, sondern sie waren alle Schüler/innen gängiger Unterrichtsklassen. Dieses Vorgehen könnte als methodologische Stärke angesehen werden, da es Objektivität in Bezug auf den Verlauf des Projekts sowie auf Strategienegebrauch und Lernertypen belegen könnte.

2.5 Untersuchungsadressaten DaFnE-Testgruppen und DaFnE-Kontrollgruppen

Die folgenden Tabellen geben einen Überblick der DaFnE-Testgruppen (TG) und der parallelen DaFnE-Kontrollgruppen (KG), die vom Schuljahr 2003-2004 bis zum vierten Schuljahrgang, Zeitpunkt des Erwerbs des Sprachkompetenzniveau B1 und eventuell des Zertifikats Deutsch für Jugendliche vom Goethe Institut, untersucht wurden.

Testgruppe	'03-'04	'04-'05	'05-'06	'06-'07	'07-'08	'08-'09
TG-1	28 (2. Kl.)	28 (3. Kl.)	26 (4. Kl.)			
TG-2	27 (1. Kl.)	27 (2. Kl.)	27 (3. Kl.)	27 (4. Kl.)		
TG-3		25 (1. Kl.)	25 (2. Kl.)	25 (3. Kl.)	25 (4. Kl.)	
TG-4			25 (1. Kl.)	25 (2. Kl.)	25 (3. Kl.)	25 (4. Kl.)
TG-5				27 (1. Kl.)	27 (2. Kl.)	27 (3. Kl.)
Gesamtzahl pro Jahr	55	80	103	104	77	52

Fig. 5 - Die Tabelle zeigt die DaFnE-Testgruppen und deren Klassenstärke, die in den jeweiligen Schuljahren an der Untersuchung teilgenommen haben.

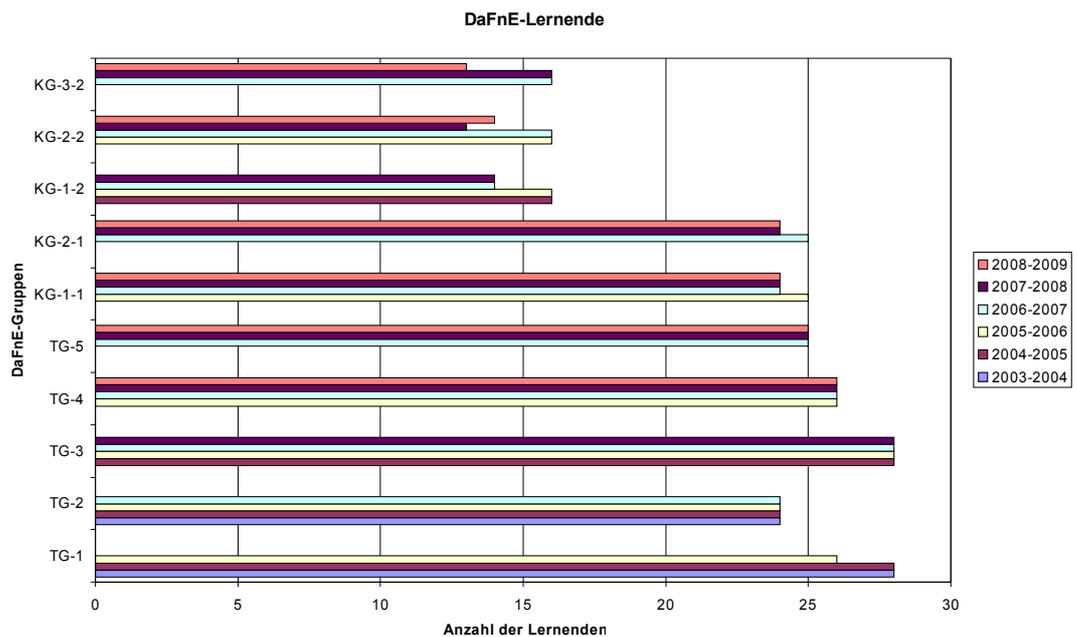


Fig. 6 - Die Grafik gibt einen Überblick der DaFne-Gruppenstärke sowohl der Testgruppen (TG) als auch der Kontrollgruppen (KG) vom Schuljahr 2003-2003 bis zum Schuljahr 2008-2009.

2.6 DaFne-Testgruppen: Probandenprofil

Die Probanden waren am Anfang jedes Untersuchungsjahrs 13-14jährige Schüler/innen, die sich zum ersten Mal im ersten Schuljahrgang des neusprachlichen Gymnasiums mit dem Erlernen Deutsch als Fremdsprache auseinandersetzten. Am Ende jeder Untersuchung waren die Probanden durchschnittlich 16-17 Jahre alt.

Mittels von Arbeitsbögen¹⁶ wurden Informationen und Angaben über jeden/e einzelnen/e Schüler/in erhoben. Es wurden folgende Angaben gesammelt:

- Informationen über den biographischen Hintergrund und über frühere Fremdsprachenlernerfahrungen der Lernenden;
- Informationen über die persönliche Einstellung zur deutschen Sprache und zum deutschen Kulturraum;

¹⁶ Die verwendeten Arbeitsbögen dienten zur Sammlung von Informationen zu Erfahrungen beim bisherigen Fremdsprachenlernen und beim Lernen einer neuen Sprache. Diese Arbeitsbögen wurden als Vorlage für das persönliche Portfolio der Schüler/innen verwendet.

- Informationen über die Art der Motivation zum Deutschlernen.

Die DaFnE-Probanden des ersten Schuljahrgangs sowohl am neusprachlichen Gymnasium als auch im „Istituto Tecnico“ waren DaF-Nullanfänger. Was aber das Erlernen einer Fremdsprache betraf, waren diese Schüler/innen keine richtigen Anfängersprachlerner, da sie seit 7 Jahren Englisch als 1. Fremdsprache und Französisch als 2. Fremdsprache lernten. Dadurch konnten sie auch wenn unbewusst über ein gewisses Repertoire an Lerntechniken und Kenntnissen in zwei Fremdsprachen verfügen. Die DaFnE-Testgruppen bestanden sowohl aus Schülern/innen, die sich freiwillig für die deutsche Sprache als 3. Fremdsprache entschieden hatten, als auch aus Schülern/innen, deren Wahl aus organisatorischen Gründen auf die deutsche Sprache gelenkt wurde und die sich zu dieser Sprache gezwungen fühlten. Besonders bei den Schülern/innen, die widerwillig Deutsch lernen mussten, wirkte diese Bedingung zu Beginn sehr stark auf deren Lernmotivation, da sie überhaupt kein Interesse für diese Sprache hatten. Diese Abneigung vor der deutschen Sprache entsprang vor allem dem eingewurzelten Vorurteil, Deutsch sei eine schwere Sprache, obwohl wie schon vorher erwähnt die meisten Schüler/innen noch keine direkte Erfahrung mit der deutschen Sprache und Kultur gehabt hatten. Dafür gelte Spanisch als viel leichter und amüsanter. Aus diesem Grund musste sich die DaFnE-Lehrerin während der ersten 3-4 Monate jedes ersten Schuljahrgangs der Motivation der Schüler/innen widmen, um sie dessen bewusst zu machen, dass ihre negativen Einstellungen zur deutschen Sprache nur einem klischeehaften Verhalten entstammten.

Was das Profil der DaFnE-Lerner betrifft, lernen die Probanden Deutsch als Fremdsprache nach Englisch und Französisch. Die Probanden bewegen sich bezüglich Deutsch als Fremdsprache auf dem Anfängerniveau (gleichzusetzen mit Sprachniveau A1.2/A2.1 des Europäischen Referenzrahmens). Am Anfang der Longitudinalstudie sind die Probanden 13-14 Jahre alt. Mit 16 Jahren legen sie die externe

Zertifizierung (ZDJ¹⁷- gleichzusetzen mit Sprachniveau B1 des Europäischen Referenzrahmens) ab. Alle Probanden haben 7 Jahre lang Englisch (4 Jahre an der Grundschule und 3 Jahre an der Sekundarstufe 1) und 3 Jahre lang Französisch (3 Jahre an der Sekundarstufe 1, 2 Stunden die Woche insgesamt 180 Stunden). Was das Kompetenzniveau nach dem Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen angeht, sind sie sowohl für die englische als auch für die französische Sprache auf Niveau A2/A2+ einzustufen.

Aus einem mehrsprachigen Gesichtspunkt sind die Probanden bezüglich des Fremdsprachenlernens nicht als Anfänger anzusehen, da sie Englisch und Französisch als Fremdsprachen vorgelernt haben. Sie verfügen daher über ein Vorwissen und ein Repertoire im Bereich Lernstrategien.

Für einige Teilnehmer ist die Zielsprache die dritte, die vierte oder sogar die fünfte Fremdsprache. Rechnet man die Muttersprache mit, so haben die Probanden durchschnittlich bereits vier Sprachen (Muttersprache und drei weitere Sprachen) gelernt, bevor sie mit dem Erlernen des Deutschen beginnen.

Was die DaFnE-Lehrperson betrifft, verfügt sie auf ein mehrsprachiges Profil: ihre Sprachkompetenzen im Deutschen entsprechen der Stufe C1/2, im Englischen der Stufe B2, im Französischen der Stufe B1 und im Spanischen der Stufe A2. Die DaFnE-Lehrperson ist verbeamtet und hat ihren festen Lehrstuhl an dem neusprachlichen Gymnasium. Das gewährleistet die Kontinuität in der Didaktik in den jeweiligen Klassen.

Die Tabellen in den folgenden Seiten geben eine Übersicht über die Anzahl der einzelnen DaFnE-Probanden vom Schuljahr 2003-2004 bis zum Schuljahr 2007-2008. Die folgenden Tabellen beschreiben den Aufbau der einzelnen DaFnE-Klassen, die vom DaFnE-Sensibilisierungsprojekt betroffen wurden.

Wie es aus den Tabellen auszudeuten ist, kennzeichneten sich die jeweiligen DaFnE-Testgruppen als mehrsprachig. Die DaFnE-Klassen wurden weder im Hinblick auf die Sprachenkenntnisse, -erfahrungen und –

¹⁷ ZDJ: Zertifikat Deutsch für Jugendliche vom Goethe-Institut.

fertigkeiten noch aufgrund der Lernmotivation ihrer Schüler/innen gebildet. Für einige Teilnehmer stimmte die Zielsprache mit ihrer Muttersprache überein, für andere war Deutsch sogar die vierte Fremdsprache. Rechnet man die Muttersprache und Latein mit, so hatten die Probanden durchschnittlich mit sechs Sprachen zu tun.

Testgruppe 1 – Schuljahr 2003-2004

In der Testgruppe 1 hatten sich nur 6 Schüler/innen auf 28 (ca. 21%) freiwillig für DaF eingetragen. Diese Gruppe wurde zu Beginn der Untersuchung nur beobachtet, da die systematische DaFnE-Sensibilisierung erst mit der Testgruppe 2 startete. In der letzten Spalte rechts ist die Anzahl der Schüler/innen gezeigt, die nach vier Schuljahren DaF-Unterricht das Zertifikat Deutsch für Jugendliche erwarben.

DaFnE-Proband	Muttersprache	L1	1. FS	2. FS	3. FS	Wahl der 3. FS		Erwerb ZDJ '05-'06
						F.willig	Nicht f.willig	
DP1	Italienisch		Engl.	Franz.	Deutsch		x	
DP2	Italienisch		Engl.	Franz.	Deutsch		x	
DP3	Italienisch		Engl.	Franz.	Deutsch		x	
DP4	Italienisch		Engl.	Franz.	Deutsch		x	
DP5	Italienisch		Engl.	Franz.	Deutsch		x	x
DP6	Italienisch		Engl.	Franz.	Deutsch		x	
DP7	Italienisch		Engl.	Franz.	Deutsch	x		x
DP8	Italienisch		Engl.	Franz.	Deutsch		x	
DP9	Italienisch		Engl.	Franz.	Deutsch		x	
DP10	Italienisch		Engl.	Franz.	Deutsch	x		
DP11	Italienisch		Engl.	Franz.	Deutsch	x		
DP12	Italienisch		Engl.	Franz.	Deutsch		x	
DP13	Chinesisch	Ital.	Engl.	Franz.	Deutsch	x		x
DP14	Italienisch		Engl.	Franz.	Deutsch		x	
DP15	Italienisch		Engl.	Franz.	Deutsch		x	
DP16	Italienisch		Engl.	Franz.	Deutsch		x	
DP17	Italienisch		Engl.	Franz.	Deutsch		x	
DP18	Italienisch		Engl.	Franz.	Deutsch		x	
DP19	Italienisch		Engl.	Franz.	Deutsch		x	
DP20	Italienisch		Engl.	Franz.	Deutsch		x	
DP21	Italienisch		Engl.	Franz.	Deutsch		x	
DP22	Italienisch		Engl.	Franz.	Deutsch		x	
DP23	Bulgarisch	Ital./Span.	Engl.	Franz.	Deutsch	x		x
DP24	Italienisch		Engl.	Franz.	Deutsch		x	
DP25	Italienisch		Engl.	Franz.	Deutsch	x		x
DP26	Italienisch		Engl.	Franz.	Deutsch		x	
DP27	Italienisch		Engl.	Franz.	Deutsch		x	
DP28	Italienisch		Engl.	Franz.	Deutsch		x	

Fig. 7 - Erhebung der Sprachlernerfahrungen und Wahl der 3. Fremdsprache der DaFnE-Probanden Schuljahr 2003-2004.

Testgruppe 2 – Schuljahr 2003-2004

In der Testgruppe 2 hatten sich nur 12 Schüler/innen auf 27 (ca. 44%) freiwillig für DaF entschieden. In der letzten Spalte rechts ist die Anzahl der Schüler/innen gezeigt, die nach vier Schuljahren DaF-Unterricht das Zertifikat Deutsch für Jugendliche erwarben.

DaFnE-Proband	Muttersprache	L1	1. FS	2. FS	3. FS	Wahl der 3. FS		Erwerb ZDJ
						F.willig	Nicht f.willig	2006-2007
DP1	Italienisch		Engl.	Franz.	Deutsch	x		x
DP2	Italienisch		Engl.	Franz.	Deutsch		x	x
DP3	Italienisch		Engl.	Franz.	Deutsch	x		
DP4	Italienisch		Engl.	Franz.	Deutsch	x		
DP5	Italienisch		Engl.	Franz.	Deutsch	x		x
DP6	Italienisch		Engl.	Franz.	Deutsch	x		x
DP7	Italienisch		Engl.	Franz.	Deutsch	x		x
DP8	Italienisch		Engl.	Franz.	Deutsch	x		
DP9	Italienisch		Engl.	Franz.	Deutsch		x	x
DP10	Französisch	Ital	Engl.	Franz.	Deutsch		x	x
DP11	Italienisch		Engl.	Franz.	Deutsch	x		x
DP12	Italienisch		Engl.	Franz.	Deutsch		x	x
DP13	Spanisch	Ital	Engl.	Franz.	Deutsch	x		x
DP14	Italienisch		Engl.	Franz.	Deutsch		x	x
DP15	Italienisch		Engl.	Franz.	Deutsch		x	x
DP16	Italienisch		Engl.	Franz.	Deutsch		x	x
DP17	Italienisch		Engl.	Franz.	Deutsch		x	x
DP18	Italienisch		Engl.	Franz.	Deutsch	x		x
DP19	Italienisch		Engl.	Franz.	Deutsch		x	x
DP20	Italienisch		Engl.	Franz.	Deutsch		x	
DP21	Italienisch		Engl.	Franz.	Deutsch		x	
DP22	Italienisch		Engl.	Franz.	Deutsch		x	
DP23	Italienisch		Engl.	Franz.	Deutsch	x		x
DP24	Italienisch		Engl.	Franz.	Deutsch	x		x
DP25	Italienisch		Engl.	Franz.	Deutsch			
DP26	Italienisch		Engl.	Franz.	Deutsch			
DP27	Italienisch		Engl.	Franz.	Deutsch			

Fig. 8 - Erhebung der Sprachlernerfahrungen und Wahl der 3. Fremdsprache der DaFnE-Probanden Schuljahr 2003-2004.

Testgruppe 3 – Schuljahr 2004-2005

In der Testgruppe 3 hatten sich 19 Schüler/innen auf 25 (76%) freiwillig für DaF entschieden. In der letzten Spalte rechts ist die Anzahl der Schüler/innen gezeigt, die nach vier Schuljahren DaF-Unterricht das Zertifikat Deutsch für Jugendliche erwarben.

DaFnE-Proband	Muttersprache	L1	1. FS	2. FS	3. FS	Wahl der 3. FS		Erwerb ZDJ
						F.willig	Nicht f.willig	2007-2008
DP1	Italienisch		Engl.	Franz.	Deutsch	x		x
DP2	Italienisch		Engl.	Franz.	Deutsch	x		x
DP3	Italienisch		Engl.	Franz.	Deutsch		x	x
DP4	Italienisch		Engl.	Franz.	Deutsch		x	x
DP5	Russisch	Ital	Engl.	Franz.	Deutsch	x		
DP6	Italienisch		Engl.	Franz.	Deutsch		x	x
DP7	Italienisch		Engl.	Franz.	Deutsch	x		
DP8	Italienisch		Engl.	Franz.	Deutsch	x		x
DP9	Italienisch		Engl.	Franz.	Deutsch		x	x
DP10	Albanisch	Ita	Engl.	Franz.	Deutsch	x		
DP11	Italienisch		Engl.	Franz.	Deutsch	x		x
DP12	Italienisch		Engl.	Franz.	Deutsch	x		x
DP13	Italienisch		Engl.	Franz.	Deutsch	x		
DP14	Italienisch		Engl.	Franz.	Deutsch	x		
DP15	Italienisch		Engl.	Franz.	Deutsch	x		
DP16	Italienisch		Engl.	Franz.	Deutsch		x	x
DP17	Italienisch		Engl.	Franz.	Deutsch		x	x
DP18	Italienisch		Engl.	Franz.	Deutsch	x		x
DP19	Italienisch		Engl.	Franz.	Deutsch	x		
DP20	Italienisch		Engl.	Franz.	Deutsch	x		x
DP21	Albanisch	Ital	Engl.	Franz.	Deutsch	x		
DP22	Italienisch		Engl.	Franz.	Deutsch	x		x
DP23	Italienisch		Engl.	Franz.	Deutsch	x		x
DP24	Italienisch		Engl.	Franz.	Deutsch	x		x
DP25	Italienisch		Engl.	Franz.	Deutsch	x		

Fig. 9 - Erhebung der Sprachlernerfahrungen und Wahl der 3. Fremdsprache der DaFnE-Probanden im Schuljahr 2004-2005.

Testgruppe 4 – Schuljahr 2005-2006

In der Testgruppe 4 hatten sich 18 Schüler/innen auf 25 (72%) freiwillig für DaF entschieden. In der letzten Spalte rechts ist die Anzahl der Schüler/innen gezeigt, die nach vier Schuljahren DaF-Unterricht das Zertifikat Deutsch für Jugendliche erwarben.

DaFnE- Proband	Muttersprache	L1	1. FS	2. FS	3. FS	Wahl der 3. FS		ZDJ 2008- 2009
						F.willig	Nicht f.willig	
DP1	Italienisch		Engl.	Franz.	Deutsch	x		x
DP2	Italienisch		Engl.	Franz.	Deutsch	x		x
DP3	Italienisch		Engl.	Franz.	Deutsch		x	x
DP4	Italienisch		Engl.	Franz.	Deutsch		x	x
DP5	Italienisch		Engl.	Franz.	Deutsch	x		x
DP6	Italienisch		Engl.	Franz.	Deutsch		x	x
DP7	Italienisch		Engl.	Franz.	Deutsch	x		x
DP8	Italienisch		Engl.	Franz.	Deutsch	x		
DP9	Italienisch		Engl.	Franz.	Deutsch	x		
DP10	Spanisch	Deutsch	Engl.	Franz.	Deutsch	x		x
DP11	Italienisch		Engl.	Franz.	Deutsch	x		x
DP12	Italienisch		Engl.	Franz.	Deutsch	x		x
DP13	Arabisch	Ital.	Engl.	Franz.	Deutsch	x		x
DP14	Italienisch		Engl.	Franz.	Deutsch	x		
DP15	Italienisch		Engl.	Franz.	Deutsch	x		x
DP16	Italienisch		Engl.	Franz.	Deutsch		x	x
DP17	Italienisch		Engl.	Franz.	Deutsch		x	x
DP18	Italienisch		Engl.	Franz.	Deutsch	x		x
DP19	Italienisch		Engl.	Franz.	Deutsch	x		x
DP20	Italienisch		Engl.	Franz.	Deutsch		x	
DP21	Arabisch	Ital.	Engl.	Franz.	Deutsch	x		x
DP22	Italienisch		Engl.	Franz.	Deutsch		x	x
DP23	Italienisch		Engl.	Franz.	Deutsch	x		x
DP24	Italienisch		Engl.	Franz.	Deutsch	x		
DP25	Italienisch		Engl.	Franz.	Deutsch	x		

Fig. 10 - Erhebung der Sprachlernerfahrungen und Wahl der 3. Fremdsprache der DaFnE-Probanden im Schuljahr 2005-2006.

Testgruppe 5 – Schuljahr 2006-2007

In der Testgruppe 5 hatten sich 18 Schüler/innen auf 27 (ca. 66%) freiwillig für DaF entschieden. In der letzten Spalte rechts ist die Anzahl der Schüler/innen gezeigt, die nach drei Schuljahren DaF-Unterricht das Zertifikat Deutsch für Jugendliche erwarben.

DaFnE- Proband	Muttersprache	L1	1. FS	2. FS	3. FS	Wahl der 3. FS		ZDJ 2008- 2009
						F.willig	Nicht f.willig	
DP1	Italienisch		Engl.	Franz.	Deutsch		x	x
DP2	Italienisch		Engl.	Franz.	Deutsch		x	x
DP3	Italienisch		Engl.	Franz.	Deutsch	x		x
DP4	Albanisch	Ital	Engl.	Franz.	Deutsch	x		x
DP5	Italienisch		Engl.	Franz.	Deutsch		x	x
DP6	Italienisch		Engl.	Franz.	Deutsch	x		x
DP7	Englisch	Ital	Engl.	Franz.	Deutsch	x		x
DP8	Italienisch		Engl.	Franz.	Deutsch	x		x
DP9	Italienisch		Engl.	Franz.	Deutsch		x	x
DP10	Italienisch.		Engl.	Franz.	Deutsch		x	x
DP11	Italienisch		Engl.	Franz.	Deutsch	x		x
DP12	Italienisch		Engl.	Franz.	Deutsch	x		
DP13	Albanisch	Ital	Engl.	Franz.	Deutsch	x		x
DP14	Italienisch		Engl.	Franz.	Deutsch	x		x
DP15	Italienisch		Engl.	Franz.	Deutsch	x		x
DP16	Italienisch		Engl.	Franz.	Deutsch		x	x
DP17	Italienisch		Engl.	Franz.	Deutsch	x		x
DP18	Italienisch		Engl.	Franz.	Deutsch		x	x
DP19	Russisch	Ital	Engl.	Franz.	Deutsch	x		
DP20	Italienisch		Engl.	Franz.	Deutsch	x		
DP21	Italienisch		Engl.	Franz.	Deutsch	x		x
DP22	Italienisch		Engl.	Franz.	Deutsch	x		x
DP23	Italienisch		Engl.	Franz.	Deutsch	x		x
DP24	Italienisch		Engl.	Franz.	Deutsch	x		
DP25	Italienisch		Engl.	Franz.	Deutsch	x		x
DP26	Italienisch		Engl.	Franz.	Deutsch		x	x
DP27	Italienisch		Engl.	Franz.	Deutsch		x	

Fig. 11 - Erhebung der Sprachlernerfahrungen und Wahl der 3. Fremdsprache der DaFnE-Probanden im Schuljahr 2006-2007.

Zur vergleichenden Ergänzung der Informationen dieser Tabellen werden hier Angaben zu den Schuljahren (nach der DaFnE-Untersuchung) 2007-2008, 2008-2009 und 2009-2010 hinzugefügt.

Im Schuljahr 2007-2008 ist die Anzahl der Schüler/innen, die sich zum DaFnE-Kurs angemeldet haben, erheblich zugestiegen. In der Gruppe hatten sich 37 Schüler/innen auf 37 (100%) freiwillig für DaF entschieden. In der letzten Spalte rechts ist die Anzahl der Schüler/innen gezeigt, die das Zertifikat Deutsch für Jugendliche erwarben. In diesem Fall wurde das ZDJ nur nach 2 anderthalb Jahren erworben (nach insgesamt 300 DaFnE-Unterrichtsstunden).

Im Schuljahr 2008-2009 hat sich die positive Tendenz der Anmeldungen zum DaFnE-Kurs bestätigt. In der Gruppe hatten sich 38 Schüler/innen freiwillig für DaF entschieden.

Schuljahr 2007-2008

DaFnE -Schül.	Muttersprache	L1	1. FS	2. FS	3. FS	Wahl der 3. FS		ZDJ '09- 10
						F.willig	Nicht f.willig	
DP1	Italienisch		Engl.	Franz.	Deutsch	x		
DP2	Italienisch		Engl.	Franz.	Deutsch	x		x
DP3	Italienisch		Engl.	Franz.	Deutsch	x		x
DP4	Albanisch	Ital.	Engl.	Franz.	Deutsch	x		x
DP5	Italienisch		Engl.	Franz.	Deutsch	x		
DP6	Italienisch		Engl.	Franz.	Deutsch	x		
DP7	Italienisch		Engl.	Franz.	Deutsch	x		
DP8	Italienisch		Engl.	Franz.	Deutsch	x		
DP9	Italienisch		Engl.	Franz.	Deutsch	x		x
DP10	Italienisch.		Engl.	Franz.	Deutsch	x		
DP11	Italienisch		Engl.	Franz.	Deutsch	x		
DP12	Italienisch		Engl.	Franz.	Deutsch	x		
DP13	Albanisch	Ital.	Engl.	Franz.	Deutsch	x		
DP14	Italienisch		Engl.	Franz.	Deutsch	x		
DP15	Italienisch		Engl.	Franz.	Deutsch	x		
DP16	Italienisch		Engl.	Franz.	Deutsch	x		x
DP17	Italienisch		Engl.	Franz.	Deutsch	x		
DP18	Italienisch		Engl.	Franz.	Deutsch	x		
DP19	Arabisch/Franz.	Ital.	Engl.	Franz.	Deutsch	x		x
DP20	Italienisch		Engl.	Franz.	Deutsch	x		
DP21	Italienisch		Engl.	Franz.	Deutsch	x		
DP22	Italienisch		Engl.	Franz.	Deutsch	x		x
DP23	Italienisch		Engl.	Franz.	Deutsch	x		
DP24	Italienisch		Engl.	Franz.	Deutsch	x		
DP25	Englisch	Ital.	Engl.	Franz.	Deutsch	x		x
DP26	Spanisch	Deutsch	Engl.	Franz.	Deutsch	x		
DP27	Arabisch	Ital.	Engl.	Franz.	Deutsch	x		x
DP28	Italienisch		Engl.	Franz.	Deutsch	x		
DP29	Italienisch		Engl.	Franz.	Deutsch	x		
DP30	Italienisch		Engl.	Franz.	Deutsch	x		
DP31	Italienisch		Engl.	Franz.	Deutsch	x		
DP32	Italienisch		Engl.	Franz.	Deutsch	x		
DP33	Italienisch		Engl.	Franz.	Deutsch	x		
DP34	Italienisch		Engl.	Franz.	Deutsch	x		
DP35	Italienisch		Engl.	Franz.	Deutsch	x		
DP36	Italienisch		Engl.	Franz.	Deutsch	x		x
DP37	Italienisch		Engl.	Franz.	Deutsch	x		

Fig. 12 - Erhebung der Sprachlernerfahrungen und Wahl der 3. Fremdsprache der DaFnE-Lernenden im Schuljahr 2007-2008.

Schuljahr 2008-2009

DaFnE -Schül.	Muttersprache	L1	1. FS	2. FS	3. FS	Wahl der 3. FS	
						F.willig	Nicht f.willig
DP1	Italienisch		Engl.	Franz.	Deutsch	x	
DP2	Italienisch		Engl.	Franz.	Deutsch	x	
DP3	Italienisch		Engl.	Franz.	Deutsch	x	
DP4	Chinesisch	Ital.	Engl.	Franz.	Deutsch	x	
DP5	Italienisch		Engl.	Franz.	Deutsch	x	
DP6	Italienisch		Engl.	Franz.	Deutsch	x	
DP7	Italienisch		Engl.	Franz.	Deutsch	x	
DP8	Italienisch		Engl.	Franz.	Deutsch	x	
DP9	Italienisch		Engl.	Franz.	Deutsch	x	
DP10	Italienisch		Engl.	Franz.	Deutsch	x	
DP11	Italienisch		Engl.	Franz.	Deutsch	x	
DP12	Italienisch		Engl.	Franz.	Deutsch	x	
DP13	Italienisch		Engl.	Franz.	Deutsch	x	
DP14	Italienisch		Engl.	Franz.	Deutsch	x	
DP15	Italienisch		Engl.	Franz.	Deutsch	x	
DP16	Bulgarisch	Ital	Engl.	Franz.	Deutsch	x	
DP17	Italienisch		Engl.	Franz.	Deutsch	x	
DP18	Italienisch		Engl.	Franz.	Deutsch	x	
DP19	Italienisch		Engl.	Franz.	Deutsch	x	
DP20	Italienisch		Engl.	Franz.	Deutsch	x	
DP21	Italienisch		Engl.	Franz.	Deutsch	x	
DP22	Italienisch		Engl.	Franz.	Deutsch	x	
DP23	Italienisch		Engl.	Franz.	Deutsch	x	
DP24	Italienisch		Engl.	Franz.	Deutsch	x	
DP25	Italienisch		Engl.	Franz.	Deutsch	x	
DP26	Italienisch		Engl.	Franz.	Deutsch	x	
DP27	Italienisch		Engl.	Franz.	Deutsch	x	
DP28	Italienisch		Engl.	Franz.	Deutsch	x	
DP28	Italienisch		Engl.	Franz.	Deutsch	x	
DP29	Italienisch		Engl.	Franz.	Deutsch	x	
DP30	Italienisch		Engl.	Franz.	Deutsch	x	
DP31	Italienisch		Engl.	Franz.	Deutsch	x	
DP32	Italienisch	Span.	Engl.	Franz.	Deutsch	x	
DP33	Italienisch		Engl.	Franz.	Deutsch	x	
DP34	Italienisch		Engl.	Franz.	Deutsch	x	
DP35	Italienisch		Engl.	Franz.	Deutsch	x	
DP36	Italienisch		Engl.	Franz.	Deutsch	x	
DP37	Italienisch		Engl.	Franz.	Deutsch	x	
DP38	Italienisch		Engl.	Franz.	Deutsch	x	

Fig. 13 - Erhebung der Sprachlernerfahrungen und Wahl der 3. Fremdsprache der DaFnE-Lernenden im Schuljahr 2008-2009.

Schuljahr 2009-2010

Es wurden zwei DaFnE-Klassen gebildet mit je 26 Schülern/innen. In der Gruppe haben sich 52 Schüler/innen auf 52 (100%) freiwillig für DaF entschieden.

Gruppe 1, DP1-DP26, Schuljahr 2009-2010

DaFnE-Schül.	Muttersprache	L1	1. FS	2. FS	3. FS	Wahl der 3. FS	
						F.willig	Nicht f.willig
DP1	Italienisch		Engl.	Franz.	Deutsch	x	
DP2	Italienisch		Engl.	Franz.	Deutsch	x	
DP3	Italienisch		Engl.	Franz.	Deutsch	x	
DP4	Russisch	Ital.	Engl.	Franz.	Deutsch	x	
DP5	Italienisch		Engl.	Franz.	Deutsch	x	
DP6	Italienisch		Engl.	Franz.	Deutsch	x	
DP7	Italienisch		Engl.	Franz.	Deutsch	x	
DP8	Italienisch		Engl.	Franz.	Deutsch	x	
DP9	Italienisch		Engl.	Franz.	Deutsch	x	
DP10	Albanisch	Ital.	Engl.	Franz.	Deutsch	x	
DP11	Italienisch		Engl.	Franz.	Deutsch	x	
DP12	Italienisch		Engl.	Franz.	Deutsch	x	
DP13	Italienisch		Engl.	Franz.	Deutsch	x	
DP14	Italienisch		Engl.	Franz.	Deutsch	x	
DP15	Portugiesisch	Ital.	Engl.	Franz.	Deutsch	x	
DP16	Italienisch		Engl.	Franz.	Deutsch	x	
DP17	Italienisch		Engl.	Franz.	Deutsch	x	
DP18	Italienisch		Engl.	Franz.	Deutsch	x	
DP19	Französisch	Ital.	Engl.	Franz.	Deutsch	x	
DP20	Italienisch		Engl.	Franz.	Deutsch	x	
DP21	Italienisch		Engl.	Franz.	Deutsch	x	
DP22	Italienisch		Engl.	Franz.	Deutsch	x	
DP23	Italienisch		Engl.	Franz.	Deutsch	x	
DP24	Italienisch		Engl.	Franz.	Deutsch	x	
DP25	Italienisch		Engl.	Franz.	Deutsch	x	
DP26	Italienisch		Engl.	Franz.	Deutsch	x	

Gruppe 2, DP 27-DP52, Schuljahr 2009-2010

DaF/nE-Schül.	Muttersprache	L1	1. FS	2. FS	3. FS	Wahl der 3. FS	
						F.willig	Nicht f.willig
DP27	Italienisch		Engl.	Franz.	Deutsch	x	
DP28	Chinesisch	Ital.	Engl.	Franz.	Deutsch	x	
DP29	Italienisch		Engl.	Franz.	Deutsch	x	
DP30	Italienisch		Engl.	Franz.	Deutsch	x	
DP31	Italienisch		Engl.	Franz.	Deutsch	x	
DP32	Italienisch		Engl.	Franz.	Deutsch	x	
DP33	Italienisch		Engl.	Franz.	Deutsch	x	
DP34	Italienisch		Engl.	Franz.	Deutsch	x	
DP35	Italienisch		Engl.	Franz.	Deutsch	x	
DP36	Italienisch		Engl.	Franz.	Deutsch	x	
DP37	Italienisch		Engl.	Franz.	Deutsch	x	
DP38	Italienisch		Engl.	Franz.	Deutsch	x	
DP39	Italienisch		Engl.	Franz.	Deutsch	x	
DP40	Italienisch		Engl.	Franz.	Deutsch	x	
DP41	Italienisch		Engl.	Franz.	Deutsch	x	
DP42	Italienisch		Engl.	Franz.	Deutsch	x	
DP43	Italienisch		Engl.	Franz.	Deutsch	x	
DP44	Italienisch		Engl.	Franz.	Deutsch	x	
DP45	Italienisch		Engl.	Franz.	Deutsch	x	
DP46	Rumänisch		Engl.	Franz.	Deutsch	x	
DP47	Arabisch/Franz.	Ital.	Engl.	Franz.	Deutsch	x	
DP48	Italienisch		Engl.	Franz.	Deutsch	x	
DP49	Italienisch		Engl.	Franz.	Deutsch	x	
DP50	Italienisch		Engl.	Franz.	Deutsch	x	
DP51	Italienisch		Engl.	Franz.	Deutsch	x	
DP52	Italienisch		Engl.	Franz.	Deutsch	x	

Fig. 14 - Erhebung der Sprachlernerfahrungen und Wahl der 3. Fremdsprache der DaF/nE-Lernenden für das Schuljahr 2009-2010.

In der Tabelle unten sind die Klassen je Testgruppe in den unterschiedlichen Schuljahren der Untersuchung zu finden, die erst ab Schuljahr 2004-2005 systematisch durchgeführt wurde.

Testgruppe	2003-2004	2004-2005	2005-2006	2006-2007	2007-2008	2008-2009
TG-1	2L	3L	4L	5L		
TG-2	1L	2L	3L	4L		
TG-3		1L	2L	3L	4L	
TG-4			1L	2L	3L	4L
TG-5				1L	2L	3L

Fig. 15 - Die Tabelle zeigt die Entsprechung Testgruppe-Klasse im Laufe der Untersuchungsjahre.

2.7 DaFnE-Kontrollgruppen: Profil

Als Kontrollgruppen wurden parallele Klassen gewählt, die auch Deutsch als Fremdsprache nach Englisch hatten und die sich mit dem Deutschen zum ersten Mal beschäftigten. Manche Kontrollgruppen waren an dem selben neusprachlichen Gymnasium wie die DaFnE-Testgruppen und manche waren am „Istituto Tecnico“ im IGEA-Kurs (Indirizzo Giuridico Economico Aziendale). Die Kontrollgruppen wurden für die ganze Dauer der Studie beobachtet. Wie die DaFnE-Probanden hatten die Kontrollpersonen 7 Jahre lang Englisch als 1. Fremdsprache gelernt: 4 Jahre in der Grundschule und 3 Jahre in der Sekundarstufe 1. In der Sekundarstufe 1 hatten sie 3 Jahre lang Französisch als 2. Fremdsprache gelernt. Sie verfügten dadurch schon über ein gewisses Repertoire an Lerntechniken und Kenntnissen in zwei Fremdsprachen, obwohl sie sich dessen nicht bewusst waren.

Im neusprachlichen Gymnasium wurden als Kontrollgruppen gleichaltrige Lernende (KG-x-1) beobachtet, die den gleichen Lehrplan hatten und sich unter den gleichen Lernbedingungen bezüglich der Sprachenauswahl wie die DaFnE-Probanden befanden. Die Kontrollpersonen setzten sich zum ersten Mal in der Sekundarstufe 2 mit

der deutschen Sprache auseinander und manche von denen wurden wie manche DaFnE-Probanden zum Deutschkurs gezwungen. Die Beobachtung dieser Gruppen startete erst ab dem Schuljahr 2006-2007, weil erst ab diesem Jahr die Eintragungen im DaF-Kurs ausreichten, um eine zweite DaF-Gruppe zu bilden. Im Laufe der Untersuchung wurden insgesamt 4 DaFnE-Kontrollgruppen (darunter ist auch die Testgruppe 1 mitzurechnen) am neusprachlichen Gymnasium beobachtet. Im „Istituto Tecnico“ wurden ab dem Schuljahr 2004-2005 insgesamt 3 DaFnE-Kontrollgruppen (KG-x-2) des Kurses IGEA beobachtet. Die Kontrollpersonen am „Istituto Tecnico“ lernten Deutsch als zweite Fremdsprache nach Englisch und erhielten schon ab dem ersten Schuljahr 4 Stunden DaF-Unterricht die Woche. Für die Kontrollpersonen im „Istituto Tecnico“ war Deutsch als 2. Fremdsprache im Lehrplan festgelegt.

Alle Schüler der Kontrollgruppen waren im Deutschunterricht Anfänger. Sowohl in der Kontrollgruppe 1 als auch in der Kontrollgruppe 2 erwiesen sich ähnliche Einstellungen zur deutschen Sprache, wie schon bei den DaFnE-Probanden, mit Wirkungen auf die Lernmotivation.

Die DaF-Lehrperson KG-1 verfügt über eine zweisprachige Ausbildung, wobei nach dem Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen ihre Sprachkompetenzen im Deutschen auf Niveau C1/C2 und im Französischen auf Niveau C1 einzustufen sind. Die DaF-Lehrperson KG-1 kann aber kein Englisch. Die DaF-Lehrperson der 1. Kontrollgruppe am selben neusprachlichen Gymnasium ist nicht verbeamtet, sie konnte trotzdem den Klassengruppen didaktische Kontinuität sichern.

Die DaF-Lehrperson KG-2 an dem „Istituto Tecnico“ ist in der deutschen Sprache auf Niveau C1/C2 und verfügt über gute Sprachkompetenzen (Niveau B2 des GERs) im Englischen. Sie ist verbeamtet und konnte kontinuierlich mit den jeweiligen Schülergruppen arbeiten.

2.8 Anzahl der DaFnE-Probanden und der Kontrollpersonen

Wie die Grafik unten darstellt, wurden insgesamt 471 DaFnE-Probanden und 348 Kontrollpersonen beobachtet. Die Grafik unten zeigt die Klassenstärke der jeweiligen DaFnE-Probandengruppen (TG) und der Kontrollgruppen (KG). Die Abkürzung KG-x-1 bezeichnet die Kontrollgruppen am neusprachlichen Gymnasium, und die Abkürzung KG-x-2 bezeichnet die Kontrollgruppen am „Istituto Tecnico“. Obwohl die systematische Untersuchung erst ab dem Schuljahr 2004-2005 startete, enthält die Grafik Angaben zu Testgruppen schon vom Schuljahr 2003-2004, weil diese Daten interessanter Anhaltspunkt im Rahmen des gesamten Überblicks waren. An der Untersuchung haben insgesamt 819 DaFnE-Lernende teilgenommen.

Schuljahr	Anzahl der Schüler der DaFnE-Testgruppen	Anzahl der Schüler der Kontrollgruppen
2003-2004	55	
2004-2005	80	16
2005-2006	103	57
2006-2007	104	89
2007-2008	77	101
2008-2009	52	85
Gesamtzahl	471	348

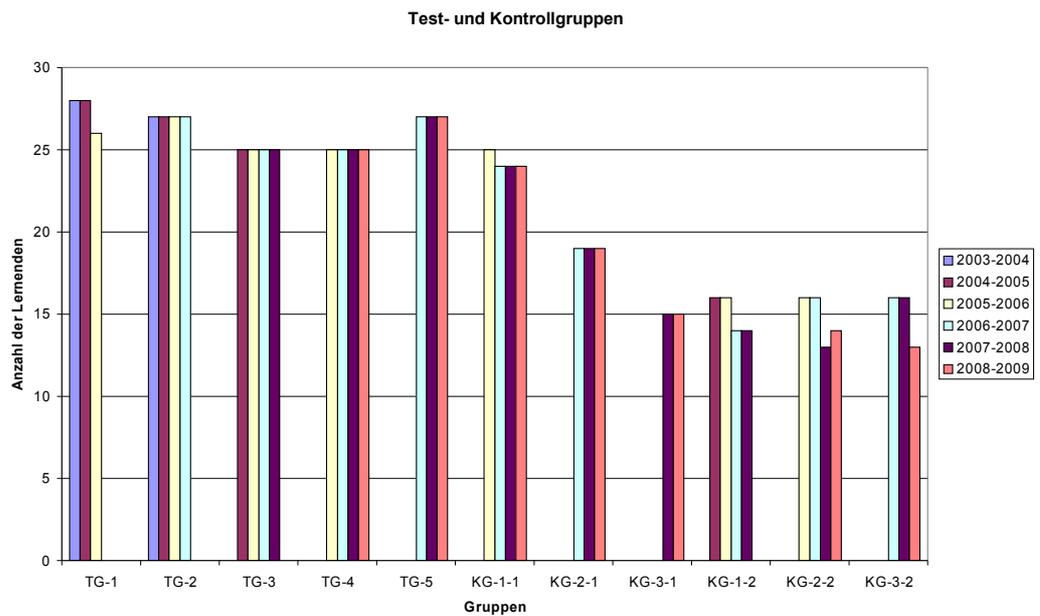


Fig. 16 - Klassenstärke der jeweiligen DaFnE-Probandengruppen (TG) und der Kontrollgruppen (KG).

Schuljahr	DaF-Unterrichtsstunden pro Woche		DaF-Unterrichtswochen im Jahr		DaF-Unterrichtsstunden pro Jahr	
	DP u. KG-x-1	KG-x-2	DP u. KG-x-1	KG-x-2	DP u. KG-x-1	KG-x-2
1. Schuljahr	2	4	30	30	60	120
2. Schuljahr	2	4	32	32	64	120
3. Schuljahr	5	3	30	30	150	99
4. Schuljahr	5	3	30	30	150	99
5. Schuljahr	4	3	30	30	120	99
insgesamt					544	537

Fig. 17 - Durchschnittliche DaF-Unterrichtsstundenzahl im fünfjährigen Curriculum der DaFnE-Probanden (DP) und der Kontrollgruppen (KG).

Als Zeitspanne der Beobachtung wurde die Zeit vom ersten Schuljahr bis zum 4. Schuljahr in der Sekundarstufe 2 und als Ziel der Erwerb des Zertifikats Deutsch (ZDJ) vom Goethe Institut festgelegt.

Schuljahr	DaF-Unterrichtsstunden pro Woche		DaF-Unterrichtswochen im Jahr		DaF-Unterrichtsstunden pro Jahr	
	DP u. KG-x-1	KG-x-2	DP u. KG-x-1	KG-x-2	DP u. KG-x-1	KG-x-2
1. Schuljahr	2	4	30	30	60	115
2. Schuljahr	2	4	32	32	64	112
3. Schuljahr	5	3	30	30	150	90
4. Schuljahr	5	3	30	30	150	95
insgesamt					424	412

Fig. 18 - Durchschnittliche DaF-Unterrichtsstundenzahl der DaFnE-Probanden (DP) und der Kontrollgruppen (KG) bis zum Zeitpunkt des ZDJ vom Goethe Institut.

2.9 DaF-Lernen

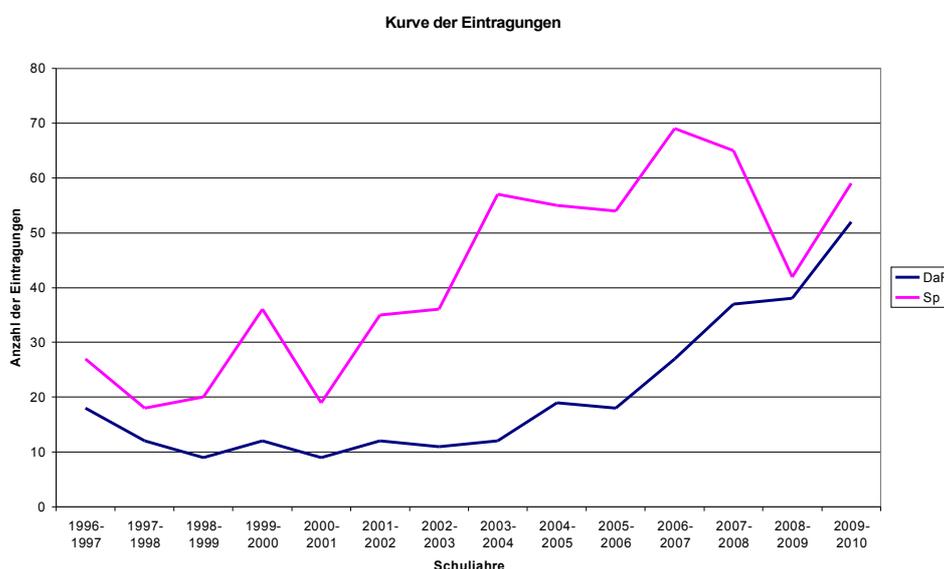


Fig. 19 - Die Grafik zeigt die Variierung der Einschreibungen am DaF-Kurs und am Spanischkurs vom Schuljahr 2000-2001 bis zum Schuljahr 2009-2010

Aus der Grafik ergibt sich, dass im Laufe der Zeit die Einschreibungen zum DaF-Kurs am Gymnasium zugestiegen sind. Die Zunahme ist nach dem Schuljahr 2005-2006 besonders stark, als die Wirkungen des DaFnE-Sensibilisierungsprojekts einen breiteren Umfang zu haben begannen.

Nicht alle DaFnE-Schüler/innen in den jeweiligen Schulklassen hatten freiwillig Deutsch als 3. Fremdsprache gewählt. Die Wahl der 3. Fremdsprache besonders hinsichtlich der deutschen Sprache erfolgte wie vorher erklärt nicht immer freiwillig. In den ersten 2 Jahren dieser Studie

hatten sich nur wenige Schüler freiwillig für Deutsch entschieden, die anderen Lernenden hätten lieber Spanisch gelernt. Aber aufgrund der zu hohen Anzahl der Einschreibungen für Spanisch, und darüber hinaus um den DaF-Kurs am Gymnasium zu erhalten, wurden einige Schüler/innen darum gebeten bzw. dazu gezwungen, den Deutschkurs zu besuchen. Bei diesen Gruppen stellte die Motivation am Anfang ein wichtiges und ernstes Problem dar, womit die DaF-Lehrperson ständig rechnen musste, da die gezwungenen Schüler überhaupt kein Interesse für Deutsch hatten und demotiviert waren.

Die Schüler/innen, die den Deutschkurs besuchten, waren hinsichtlich der deutschen Sprache Nullanfänger. Diese Bezeichnung kann aber im Rahmen des Fremdsprachenlernens nicht verallgemeinert werden (Europarat: 2001, S. 167). Die Schüler/innen waren als erfahrene jedoch meistens unbewusste Sprachlernende anzusehen, da sie schon in der Sekundarstufe 1 Englisch und Französisch gelernt hatten. Diesbezüglich stellte sich die Frage der Aktivierung nicht nur des Vorwissens sondern vielmehr von Motivation, Lernstrategien und der Anbahnung und Entfaltung eines selbstbewussten Sprachenlernprozesses.

An der Schule sind die Testgruppen auch durch eine Sprachenvielfalt gekennzeichnet, wegen der Anwesenheit Migrantenschüler. Im Schuljahr 2003-2004 waren die DaFnE-Probanden DP13 (Muttersprache Chinesisch), DP23 (zweisprachig aufgewachsen Bulgarisch, Spanisch) aus der 1. Testgruppe und die DaFnE-Probanden DP10 (Muttersprache Französisch), DP13 (Muttersprache Spanisch) aus der 2. Testgruppe, im Schuljahr 2004-2005 die Probanden DP5 (Muttersprache Russisch), DP 10 und DP21 (Muttersprache Albanisch), im Schuljahr 2005-2006 die Probandin DP21 (Muttersprache Arabisch) aus der 4. Testgruppe, und im Schuljahr 2006-2007 aus der 5. Testgruppe die Probanden DP4 und DP13 (Muttersprache Albanisch), DP7 (Muttersprache Englisch) und DP19 (Muttersprache Russisch) zum ersten Mal in Italien und gerade aus ihren jeweiligen Herkunftsländern angekommen.

Oft werden mehrsprachige Klassen mit sprachlichen Problemen und unterrichtlichen Erschwernissen verbunden. Aus meiner Erfahrung kann ich aber hervorheben, dass oft eine zweite Dimension vergessen wird, die für diese Klassen ebenso charakteristisch ist. Es handelt sich um die Fülle an neuen Möglichkeiten und Lernanlässen, die sich auftut, wenn Sprachenvielfalt nicht nur einseitig als Problem betrachtet, sondern kreativ als Chance und Ressource für den eigenen Unterricht genutzt wird. Unterricht bzw. DaFnE-Unterricht in mehrsprachigen Klassen bedeutet nicht nur, sich mit unlösbar erscheinenden Problemen konfrontiert zu sehen. Vielmehr bietet ein solcher DaFnE-Unterricht auch unerwartete Möglichkeiten zur Einbeziehung der Muttersprachen aller und zum wichtigen Beitrag zum bewussten Sprachlernen.

3. Das DaFnE-Experimentfeld

Im Folgenden wird die von mir konzipierten Untersuchung vorgestellt und begründet. Im Mittelpunkt der vorliegenden Arbeit liegt eine empirische Untersuchung, die das Ziel hatte, empirisch belegbare Ergebnisse zu ermitteln, ob die Gestaltung eines Sensibilisierungsunterrichts anhand spezieller Instruktionen und Sensibilisierung im schulischen Lernkontext Deutsch als Fremdsprache nach Englisch (DaFnE) behilflich sein kann bzw. ob das Lehren und Erlernen Deutsch als Fremdsprache als Tertiärsprache unter bewusstem Einbezug vorhandener Sprachkenntnisse und Sprachlernerfahrungen besonders bezüglich des Englischen als 1. Fremdsprache effizienter gestaltet werden kann.

Darüber hinaus nehmen zahlreichere und verschiedene Faktoren beim Lernen einer zweiten oder weiteren Fremdsprache Einfluss, wie Uhrzeit und Zeitpunkt des Unterrichts, Motivation durch Methodenwechsel (Albert/Koster: 2002) und Lehrperson. Die vorliegende Arbeit wurde als Feldexperiment konzipiert, wobei alle denkbare Störfaktoren wurden, soweit das im Sprachunterricht möglich war, konstant gehalten. Dabei war es nicht Anliegen der Untersuchung den Einsatz des DaFnE-Sensibilisierungsprojekts als eigene Methode zu proklamieren, sondern zu überprüfen, ob die Gestaltung einer DaFnE-Unterrichtsmethodik eine zu unterstützende Lehr- und Lernform für den DaF-Unterricht ist.

Zur Überprüfung der Wirksamkeit des DaFnE-Sensibilisierungsprojekts wurde ein experimentelles Untersuchungsdesign ausgewählt, dessen Ziel die Messung des Lernerfolgs durch den Erwerb des Sprachkompetenzniveaus B1 mit einer geringeren Stundenanzahl war, als normalerweise vorgesehen.

Das Experimentfeld wurde in einer realen gängigen Unterrichtssituation an einem neusprachlichen Gymnasium im italienischen Schulkontext gestaltet. Gelernt wurde Deutsch als dritte Fremdsprache nach Englisch

und Französisch. In der vorliegenden Untersuchung wurde der Unterricht nach identischen Stundenverlaufsplänen mit gleichen Materialien und DaF-Lehrwerken in den Testgruppen 1-2-3 durchgeführt. Für die Testgruppen 4-5 wurden andere Materialien als für die früheren Testgruppen verwendet. Die Kontrolltests wurden ausschließlich nach den Auswertungskriterien der externen Zertifizierung des Goethe Instituts ausgewertet (Stellfeld: 1994).

Sowohl die Probanden als auch die Kontrollgruppen wurden kontinuierlich von den selben Lehrpersonen unterrichtet: Das erlaubte, wissenschaftlich haltbare Aussagen über die Effizienz des DaFnE-Sensibilisierungsprojekts in einem Feldexperiment machen zu können. Die Probandengruppen lernten auf Basis von DaFnE-Sensibilisierungsunterricht, die Kontrollgruppen ohne den Einsatz von DaFnE-Methodik.

3.1 Tertiärsprachenunterricht am Beispiel des DaFnE-Sensibilisierungsprojekts

Im italienischen schulischen Fremdsprachenangebot ist die übliche Konstellation der Sprachenfolge „Deutsch nach Englisch“ sehr verbreitet, wobei Englisch als erste und Deutsch als zweite oder meistens als dritte Fremdsprache unterrichtet werden. Der Unterricht in der 1. Fremdsprache beginnt manchmal schon im Kindergarten und wird in der Grundschule curricular eingesetzt. Das Erlernen der 2. Fremdsprache setzt durchschnittlich im Alter von 11 ein. Das hängt vom Sprachcurriculum und Sprachangebot an den jeweiligen Schulen der Sekundarstufe 2 ab. Das Lernen der 2. Fremdsprache kann aber auch mit 13-14 Jahren einsetzen, wenn die Schüler/innen in der 9. Klasse der Sekundarstufe 2 sind. An den meisten Schulen werden je nachdem Französisch oder Spanisch und leider immer seltener Deutsch angeboten. Die Ursache des reduzierten Schulangebots Deutsch als Fremdsprache liegt sowohl in der

gängigen negativen Einstellung zur deutschen Sprache, die immer wieder als schwer zu erlernende Sprache wahrgenommen wird, als auch im nicht immer gewinnenden DaF-Unterrichtsverfahren, wie DaF-Lernende oft bestätigen. Hinsichtlich der vorliegenden Untersuchung aus einer Umfrage unter den DaF-Schülern/innen der Kontrollgruppen hat sich nämlich ergeben, dass der DaF-Unterricht als anstrengend und langweilig von den Lernenden erlebt wird, weil ihrer Ansicht nach ihre jeweiligen DaF-Lehrpersonen meistens als sehr „altmodisch“¹⁸ wirken. Im Gegensatz zum DaF-Unterricht, wird der Englischunterricht als interessanter angesehen, obwohl das Unterrichtsverfahren auch im Englischunterricht manchmal sich vom DaF-Unterrichtsverfahren nicht unterscheidet. Englisch sei aber als familiärere und bekanntere Sprache wahrgenommen.

Ähnliche Frage wurde sowohl DaF-Lehrpersonen als auch DaF-Unterrichtspraktikanten an der SSIS gestellt. Die Befragten meinten dagegen, dass gerade die Struktur und der Aufbau der deutschen Sprache ein „traditionelles“ Unterrichtsverfahren verlange, weil auch für die interviewten DaF-Lehrpersonen selbst das Deutsche als schwer zu erlernende Sprache galt. Darüber hinaus erklärten die Interviewten, dass sie sich an das didaktische DaF-Unterrichtsvorbild anlehnen, das sie während des Studiums an der Universität erfuhren, wo sie die Grammatik der deutschen Sprache studierten. Diese Aussagen heben m. E. hervor, dass die befragten DaF-Lehrpersonen sich des Unterschieds zwischen dem „Lernen“ und dem „Studium“ einer Fremdsprache nicht bewusst waren, sowie sie sich dessen nicht bewusst waren, dass an der Schule eine Sprache gelernt und nicht studiert wird. Überdies ist auch zu betonen, dass diese DaF-Lehrkräfte sich weder eine Reflexion über mehrsprachiges Lernen durchgeführt und noch eine entsprechende nach den modernen Ansätzen bzw. auch im Sinne einer Tertiärsprachendidaktik gestaltete DaF-Aus- und Fortbildung bekommen hatten. Diese Stellungnahmen wirken ohne Zweifel

¹⁸ Die Schüler/innen haben mit „altmodisch“ gemeint, dass das Unterrichtsverfahren nach einem meist Grammatikübersetzungsansatz verlief. Die Schüler/innen am Gymnasium spürten sogar keinen Unterschied zwischen dem Latein- und dem Deutschunterricht, während die Schüler/innen an der technischen Schule große Schwierigkeiten mit der italienischen Grammatik und demzufolge mit der deutschen bestätigten.

prägend auf die Motivation der Schüler/innen, ihre Wahrnehmungen und Einstellungen zum DaF, wie es sich aus dem Untersuchungsszenario ergibt. Im Schulkontext ist das Erlernen der 1. Fremdsprache noch nicht abgeschlossen, wenn der Unterricht in der Tertiärsprache einsetzt, wie auch der Fall in der vorliegenden Untersuchung ist. Das bedeutet, dass der Lernprozess der Tertiärsprache Deutsch als Fremdsprache durch das vorhandene, gleichzeitige Erlernen weiterer Fremdsprachen gekennzeichnet und bedingt ist. Im Falle des DaFnE-Unterrichts haben die Schüler Englisch- und Französischkenntnisse im Kopf schon vorhanden. Übergeordnetes und Hauptziel des DaFnE-Tertiärsprachenunterrichts wird also, die Schüler als aktive Lernende ihres Sprachlernprozesses mit einzubeziehen. Die Aktivierung der Lerner liegt darin, sie zum Nachdenken, Vergleichen, Experimentieren, zur Selbständigkeit im Lernen anzuregen. Und diese wird zu einer der Hauptaufgaben der DaFnE-Lehrperson, da Lerner keine leeren Behälter sind, die mit reproduzierbarem Wissen nach starren grammatikalischen Lernschemata angefüllt werden müssen.

Wie bereits erwähnt ist Ausgangs- und Schwerpunkt der vorliegenden Arbeit die allgemeine Annahme, dass das Lehren und Lernen neuer Sprachen einfacher wird, je mehr Fremdsprachen man¹⁹ gelernt hat, je mehr Sprachen man kennt und zur Verfügung hat. Die Aufmerksamkeit richtet sich auf den Erwerb der deutschen Sprache als 3. Fremdsprache bzw. als 2. Fremdsprache nach Englisch und auf die Fragestellung inwiefern das Vorwissen und die Vorerfahrungen eines Lerners den Erwerb einer dritten Fremdsprache bzw. Deutsch als Fremdsprache nach Englisch durch die Entfaltung von Lernstrategien erleichtern, effizienter und schneller machen.

Im Tertiärsprachenunterricht geht man von der Annahme aus, dass es im Gedächtnis des Fremdsprachenlernenden u.a. ein Netzwerk für Sprachen gibt, das im Laufe des Lernens auf andere Netzwerke zugreift und sich mit ihnen anknüpft. Die Auswirkung einer ersten Fremdsprache

¹⁹ Damit werden sowohl die Lerner als auch die Lehrpersonen gemeint.

auf das Erlernen einer 2. oder 3. Fremdsprache wird von der Sprachforschung positiv betrachtet (Hufeisen/Lindemann: 1998; Cenoz/Jessner: 2000; Eichinger: 2008). Erlernte Sprachen werden nicht getrennt in verschiedenen mentalen Bereichen, sondern in einem bestimmten Gehirnareal gespeichert und verarbeitet (Trim et al.: 2001, S. 17). Vorhandene Verfahren und Schemata, die man durch Lernerfahrungen entwickelt hat, bereiten die Grundlage für den Erwerb einer weiteren Fremdsprache vor. Beim DaF-Tertiärsprachenlernen verfügen die Lernenden über entwickelte intellektuelle und kognitive Fähigkeiten bzw. Denk- und Problemlösungsverfahren und daher auch über einen eigenen Lernstil. Sie können Ähnlichkeiten und Schnittstellen zwischen Sprachen entdecken, hervorheben, und bewusste sowie unbewusste Regeln ausnutzen, entwickeln und lernen. Die Lerner übernehmen ein bewusstes und bedeutendes Lernverhalten, wie die kognitive Linguistik erklärt, das der Lerner produziert, „indem er formale Operationen auf gespeicherte Wissensrepräsentationen anwendet“ (Schwarz: 1996, S. 20). Beim Erlernen Deutsch als Fremdsprache gilt das Englische als *default supplier for L3 production* (Cenoz et al.: 2001, S. 6), wobei die Lernenden sich stark auf die 1. Fremdsprache abstützen; Ausschlaggebend sind dabei zunehmende Sprachbewusstheit, *language awareness*, der Transfer von Lernstrategien und insbesondere bei verwandten Sprachen, wie Englisch und Deutsch, der schnellere Wortschatzerwerb und eine erweiterte Verstehensfähigkeit. Die kognitionspsychologische und neurolinguistische Spracherwerbforschung geht davon aus, dass dem Gebrauch verschiedener Sprachen durch das Individuum gemeinsame Sprachverarbeitungsprozesse zugrunde liegen, und dass insbesondere auf der Ebene des semantischen Gedächtnisses keine spezifische Trennung der mentalen Repräsentationen vorliegt (Englekamp/Rummer: 1999; Kiefer: 1999). Dadurch treten ausgeprägte Synergieeffekte auf, wie es im Bereich des Wortschatzerwerbs von typologisch verwandten Sprachen zu merken ist. Das gilt auch für zugrunde liegende sprachliche Fertigkeiten wie Lernstrategien, Lesen und Schreiben, und Analysefähigkeit. Die Ausbildung in einer Sprache schafft

Kompetenzen, die auch in anderen Sprachen zur Verfügung stehen (Jessner: 1998). Diese Annahmen bilden die Grundlage, worauf das DaFnE-Sensibilisierungsverfahrenprojekt der vorliegenden Untersuchung stützt.

3.2 DaFnE-Sensibilisierungsprojekt: Unterrichtsgestaltung

Durch die verschiedenen Untersuchungsprojekte der letzten zwei Jahrzehnte zum Lernen einer Tertiärsprache wurde deutlich, dass Lernende einer dritten Fremdsprache große Vorteile im Erwerbsprozess aufweisen, dass sie Fremdsprachen gegenüber offener sind, selbständiger arbeiten können (prozedurales Wissen, *wie*) und viel bewusster vergleichend (deklaratives Wissen, *was*) vorgehen als Schüler/innen beim Lernen einer ersten oder zweiten Fremdsprache (Mißler: 1999). Aus diesem Grund wird für Lernende einer dritten Fremdsprache die Einrichtung eines Unterrichtsaufbaus, der sich mit dem Vorgehen bei einer ersten Fremdsprache nicht mehr befriedigt, denn ein erfahrener Fremdsprachenlernender wird sich in einem gängigen Sprachunterricht schneller langweilen.

Spezifisch für den DaFnE-Unterricht wurden fünf Prinzipien beachtet, die Bezugspunkte für die Gestaltung und Durchführung des FS3-Unterrichts werden sollten (Neuner et al.: 2003):

- Das kognitive Vorgehensweise mit bewusstem Sprachvergleich;
- das Verstehen als Grundlage des Tertiärsprachenlernen;
- eine Inhaltsorientierung, vor allem auf semantische Bereiche gerichtet, die an Kognaten in der ersten und in der dritten Fremdsprache reich sind;
- eine Textorientierung gemäß dem Alter von FS3-Lernenden;
- eine Ökonomisierung, Optimalisierung und Beschleunigung des Lernprozesses.

Diese Prinzipien verlangen nicht die Entfaltung einer völlig neuen Methodik für den Tertiärsprachenunterricht, sondern ihren Einbezug in den Lehrplan, um einen wirkungsvolleren und effizienteren Fremdsprachenunterricht zu gestalten, der sich der Lernsituation der Tertiärsprache besser anpasst.

Die Einführungseinheiten Deutsch nach Englisch sind vor allem für die ersten DaF-Unterrichtsstunden gedacht und sind im DaF-Kurs ausschlaggebend und wichtiger Motivationsschub. Sie zielen darauf, DaF-Anfänger bewusst zu machen, wie viel sie im Deutschen schon können. Sie haben nicht nur Erfahrungen aus dem allgemeinen früheren Fremdsprachenunterricht gesammelt, sondern auch wegen des viel deklarativen Wissens aus dem Englischen, das sie bei der etymologischen Verwandtschaft zwischen dem Englischen und dem neu zu erlernenden Deutschen ausnutzen können. Die Einheiten sind so gestaltet, dass sie die Lernenden schnell zum Handeln im Deutschen führen, sowie ihre Lernmotivation (Berndt: 2000) für die neue Sprache verstärken²⁰.

Bei der ersten Begegnung mit der deutschen Sprache soll der erste Schritt in Richtung einer Sensibilisierung bzw. Bewusstmachung gegenüber der Situation „Deutsch nach Englisch“ gemacht werden. Diese Einführung²¹ macht zunächst den Lernenden bewusst, dass sie schon sehr viel von dem deutschsprachigen Lebensraum und damit viele deutsche Vokabeln kennen. Es sind Zeugnisse aus den Bereichen Essen, Sport, Auto, Mode usw., die später in den ersten Kapiteln des benutzten Lehrwerks zu finden sind.

Die DaFnE-Lehrerin kommt in die erste Unterrichtsstunde mit einer

²⁰ „Na, Deutsch ist überhaupt nicht so schwer wie man sagt. Ich kann schon so viel!“ ist immer wieder sowohl im Workshop am Tag der offenen Türen als auch im Unterricht zu hören.

²¹ Diese Einführung wird am Tag der offenen Türen mit den Besuchern (Eltern und Schülern/innen) in der Form eines kurzen Workshops gemacht, um besonders den Erwachsenen zu beweisen, wie viel Deutsch man schon kann.

riesigen Schul/Zuckertüte²², lautet die Beschreibung der Unterrichtsstunde eines externen Beobachters, in der deutsche Wörter, Symbole und Süßigkeiten (Gummibärchen) stecken, und wodurch automatisch landeskundlich bezogene Themen aufgegriffen werden, die direkt im Unterricht besprochen werden können. In der Schultüte sind auch Waren deutscher Herkunft zu finden, die die Schüler/innen in ihrem Alltag gewöhnlich erleben aber sich dessen nicht bewusst sind: Tüten von deutschen oder österreichischen Supermärkten, wie Despar, Billa, Lidl; Verpackungen von Lebensmitteln (Milch, Joghurt, Süßigkeiten, Getränke, Wurst, Gebäck usw.), die Vorort zu finden sind; Markenschilder von Autos (Audi, BMW, Mercedes-Benz, VW, Opel), von Elektrogeräten (z.B. Siemens, Bosch); Plakate mit Sportlern und Sängern/innen deutschsprachigen Raums (z.B. Michael Schuhmacher, La Fee, Rammstein, Annette Louisan, Silbermond, Tokio Hotel usw.); Kleidungswerbung (Hugo Boss, Adidas usw.). Anhand dieses Materials beweist die DaFnE-Lehrperson, dass trotz der geographischen Ferne von den deutschsprachigen Regionen die Schüler/innen in ihrem Alltag Gegenstände der deutschen Kultur- und Lebenswelt erleben. Diese erste Begegnung erfolgt normalerweise mit großer Begeisterung und Neugier, sogar für jene Schüler/innen, die zum DaF-Kurs gezwungen wurden und daher keine Motivation und Interesse für das Deutsche haben. Anhand einfacher Übungen, wie die Erkennung von Wörtern, Bildern, Namen beginnen die Schüler/innen sich dessen bewusst zu werden, dass sie gegen ihre Erwartungen schon sehr viel von der deutschsprachigen Welt sowie sehr viele deutsche Vokabeln und Aspekte kennen. Dabei werden von den Schülern/innen selbst Eigenheiten der deutschen Sprache entdeckt: Großschreibung der Substantive, Rechtschreibung, Aussprache und Phonetik. Die Schultüte wird dann an die Wand im Klassenraum gehängt und dient für das ganze Schuljahr als Wortschatzbehälter - und

²² Die Schultüte am ersten Schultag gehört zu den deutschsprachigen Gebräuchen: Kinder, die mit der Schule anfangen, bekommen eine Schultüte, in der allerlei Süßigkeiten und kleine Geschenke stecken, damit der erste Schultag nicht zu bitter ist. Zuckertüten kann man im deutschsprachigen Raum kaufen, im Internet bestellen oder selber basteln. Bastelhinweise sind unter zahlreichen Internetadressen zu finden.

Motivationsaufschub. All das ist der erste Schritt in Richtung einer Sprachsensibilisierung.

Die DaFnE-Lehrperson teilt dann Kartensätze aus, die Wörter aus unterschiedlichen Themenbereichen (Essen, Sport usw.) enthalten. In Partnerarbeit sollen die Schüler/innen in einer begrenzten Zeit die Karten in Kategorien einteilen. Darunter sind viele Internationalismen aus der Muttersprache oder anderen Fremdsprachen bekannt. Die Schüler sammeln, organisieren und systematisieren (SOS-Verfahren) die Vokabeln und dabei können sie sich dessen bewusst werden, wie viel Deutsch sie sich mit minimaler Mühe aneignen können. Wenn gute Lerner/innen diesen Schritt automatisch machen, können schwächere Lerner/innen über die Möglichkeiten aus anderen Sprachen nachdenken. Im Plenum wird dann besprochen, warum sie diese Wörter systematisieren können. Schon in diesen ersten Phasen wird der Baustein Aussprache und Rechtschreibung eingeführt, dessen Behandlung im Laufe des DaFnE-Kurses fortsetzt. Es geht um Einheiten, die den Schülern/innen für Ähnlichkeiten und Unterschiede in den gekannten Sprachen sensibilisieren sollen. Die Schüler/innen sollen entdecken, dass z.B. viele echte Kognaten im Englischen und im Deutschen bestehen, dass diese aber oft eine leicht unterschiedliche Schreibweise bzw. Aussprache aufweisen.

Schon in der zweiten Unterrichtsstunde bekommen DaF-Nullanfänger Beweis, dass sie Texte im Deutschen verstehen können. Es wird ein Text²³ aus der ersten Lektion des gängigen Lehrwerks vorgegeben. Wenn schon nicht alles zum ersten Mal verstanden wird, können die Schüler/innen die Kernaussagen leicht verstehen. Die Lernenden sammeln Ideen über die Figuren im Text und besprechen sie im Plenum. Diese Einheit zielt auf einen weiteren Motivationsschub, indem den Lernenden offenbart wird, dass sie schon deutschsprachige Texte verstehen können. Als abschließende Übung verfassen die Lernenden einen eigenen Vorstellungstext. Hierbei dürfen sprachliche Fehler keinesfalls angemerkt werden, weil das Ziel eine hemmungsfreie Sprachproduktion eines Textes

²³ Der Text enthält ein Vorstellungsgespräch zwischen einem Schüler und einer Schülerin.

im Laufe der ersten DaF-Stunden ist. Auf jeden Fall wird ein Unterschied zwischen schweren und leichten Fehlern gemacht. Als schwere Fehler werden jene Sprachverstöße gemeint, die die Kommunikation, die Verständlichkeit des Gesagten hindern. Dagegen sind die Fehler leicht, wenn z.B. ein Verstoß bei einem Versuch entsteht, etwas auszudrücken, ohne die Verständlichkeit zu hindern.

Zusammen mit dem Erlernen der ersten Wörter und Redemittel werden in diesen ersten Stunden Techniken und Strategien zum Fremdsprachenlernen angesprochen, besprochen und ausprobiert. Die Lernenden können ihre Lernerfahrungen beschreiben und vielleicht neue Strategien verarbeiten. Manches wird direkt im Unterricht aufgefangen. Ein wichtiger Bestandteil des Unterrichts soll es sein, nicht nur an die schon vorhandenen Sprachkenntnisse aus der ersten Fremdsprache zu greifen, sondern die Lernenden auch zu trainieren, bewusst und selbständig an neuen Lernaufgaben heranzugehen und durchzuführen.

Eine weitere wichtige Aktivität in diesen ersten Stunden ist den individuellen Lernertyp zu entdecken. Die Schüler/innen sollten sich bewusst werden, ob sie gute Beobachter sind und wie sie am besten lernen. Dazu wurden Aktivitäten aus Kreuzworträtselzeitschriften, wie z.B. Suche die Unterschiede, und kurze Fragebogen von Rampillon (2000) übernommen und erarbeitet. Im Plenum werden dann die einzelnen Ergebnisse besprochen. Dadurch wird den Schülern offenbart, welchen Lernstil sie persönlich bevorzugen. Die DaFnE-Lehrperson bekommt einen Überblick über die Lerneigenschaften im eigenen Klassenzimmer und demgemäß ihren Schülern/innen dazu verhelfen, angemessene Lernstrategien zu entfalten. Diese Annahme wird vom Europarat (2001, S. 167), der hervorhebt, dass „Lernende, die eine dritte Fremdsprache als Wahlfach lernen, zunächst aufgefordert werden, an Diskussionen über das Lernen und über Lernstrategien teilzunehmen, mit denen sie bereits Erfahrungen haben (...)“. In den weiteren Unterrichtseinheiten werden die verschiedenen Fremdsprachenlernstrategien thematisiert, bzw. Vokabel- und Grammatiklernstrategien. Die Schüler/innen in Partnerarbeit und dann

im Plenum besprechen, wie sie am liebsten Vokabeln oder Grammatik lernen. Sie tragen diese auf eine Liste ein, die für eine Weile im Klassenzimmer aufhängen und dann in der Schultüte aufbewahrt werden. Im DaF/E-Sensibilisierungsvorgehen soll die DaF/E-Lehrperson abwechselnd in den Unterricht neue Vokabeln mit alten verknüpfen, Wörter mit Bildern verbinden und immer wieder soweit es möglich ist auf das Englische und auf andere in der Klasse vorhandene Sprachen zurückzugreifen. Sehr wichtig ist der Baustein „Erschließungsstrategien“, die auf den Reflexionen des EuroComModells (Hufeisen/Marx: 2007) und dem zweiten Prinzip Neuners (2003) (Verstehen als Grundlage des Tertiärsprachenlernens) basiert. Hier geht es um die Teilkompetenzen Lesen und Hören. Die Schüler/innen sollen sich dessen bewusst werden, wie sie mit Lese- oder mit Hörtexten umgehen können, um ein Globalverständnis zu gewinnen. Hierfür werden einfache Lesetexte aus dem Lehrwerk genommen. Normalerweise sind die Themengebiete (Sich vorstellen, Familie, Tagesablauf, Schule usw.), die typischerweise im Anfängerunterricht gleich für alle Sprachen sind und daher haben die Schüler/innen diese ersten Themen schon in der ersten Fremdsprache behandelt. Durch Bilder und Titel können die Schüler/innen bekannte Themen ansprechen und leicht erschließen, worum es in den jeweiligen (Lese- oder Hör-)Texten geht. Dabei wird das intelligente Raten eingeübt. Diese Texte beinhalten viele aus der ersten Fremdsprache schon vertraute Vokabeln, und werden immer von Verstehensaufgaben begleitet. Hierbei ist stets im Vordergrund zu behalten, dass den Schülern/innen nicht das Gefühl vermittelt wird, sie müssten alles verstehen; sie sollten stattdessen durch das Verstehen vereinzelter Textteile kleine Erschließungssiege erringen. Diese Verstehensaufgaben erfolgen immer mit Verstehenshilfen wie z.B. Raster, Richtig- Falschübungen, Assoziogrammen oder *Mind-Maps*, um Schüler/innen darauf zu hinweisen, bewusst nach Bekanntem zu suchen (Helbig: 1998). Mit diesen Texten und Aufgaben soll der ausdrückliche Vergleich zwischen Sprachen sowie das Anknüpfen von Unbekanntem an Bekanntes trainiert werden. Diese einfachen Texte dienen

zur Einführung und Wiederholung von Wortschatz, Grammatik und können je nach Bedarf für weitere Themen aufgegriffen werden.

Im DaFnE-Sensibilisierungsprojekt werden die Unterrichtseinheiten im Unterschied zum traditionellen Verfahren so aufgebaut, dass Lernende schnell neuen, aus früheren Erfahrungen geläufigen Wortschatz erschließen und anwenden können. Durch unterschiedliche Vorgehensweisen, wie z.B. SOS-Verfahren (sammeln, organisieren und systematisieren), Wortkärtchen, Einordnen zum Bild, Wortigel, Klassifizierung und Zuordnen u.a., wird den Schülern/innen immer wieder nahe gelegt, wie viel sie schon in der dritten Fremdsprache wissen.

Der DaFnE-Ansatz ist keine auf bestimmte Stunden begrenzte Methodik, sondern vielmehr ein Gesamtunterrichtskonzept, ein Strategientraining, das jederzeit mit in den Lernprozess einfließt. Die Unterrichtsvorschläge sind keinesfalls als steif oder vollständig aufzufassen, sondern als Richtlinien, die der Unterrichtssituation gemäß adaptiert eingesetzt werden können. Wenn sich eine Übung für die Zielgruppe nicht geeignet ist, wird sie umgestaltet, was eigentlich immer in der Unterrichtspraxis passieren sollte. Die vorgegebenen Erklärungen sollten einfach zur Gedankenanstrengung dienen, allein mit diesen Einheiten ist der Tertiärsprachenunterricht noch längst nicht zu bewältigen.

Das DaFnE-Sensibilisierungsverfahren entfaltet sich aber nicht nur in Anlehnung an ein Mehrsprachigkeitskonzept, wobei andere Sprachen explizit angesprochen werden und interlinguale Erschließungsstrategien thematisiert werden, sondern auch an die Motivation der Schüler/innen zum DaF-Lernen und hat *Ja, ich kann/möchte* statt *ich kann/möchte nicht* als leitendes Motto. Ausgangspunkt des DaFnE-Sensibilisierungsverfahrens ist, dass die Motivation der Schüler/innen mit gesteigertem Bewusstsein verbunden ist. Dieses Bewusstsein stehe aber den Schülern/innen nicht immer im Vordergrund. Es bleibt aber den Schülern dieses Bewusstsein auch mit Kann-Beschreibungen positiv zu erwecken.

Der Motivationskreis des DaFnE-Sensibilisierungsverfahren kann wie folgt verbildlicht werden:

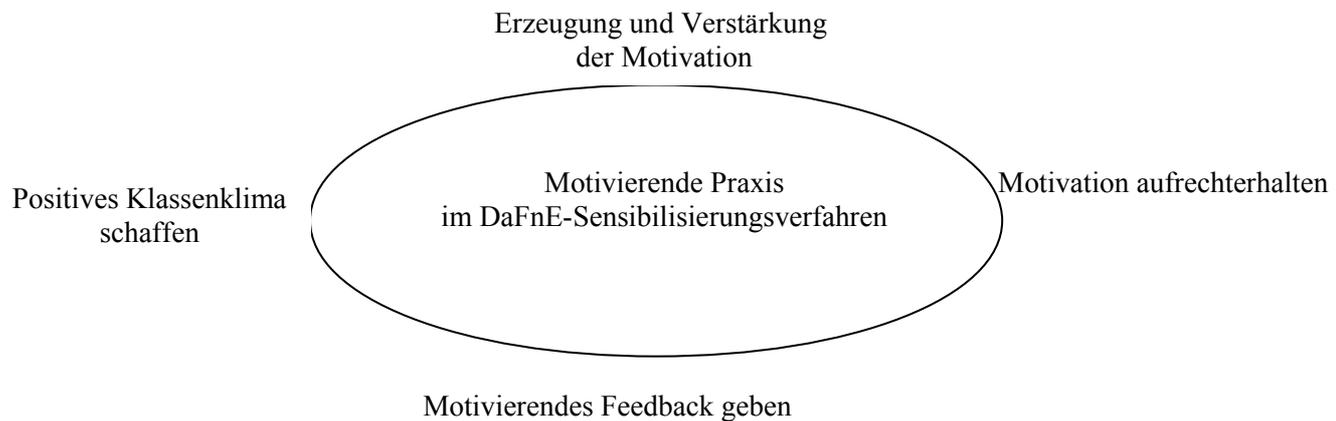


Fig. 20 - DaFnE-Sensibilisierungsverfahrenskreislauf.

Positives Klassenklima schafft man auch durch:

- positives Lehrerverhalten;
- kooperative Stimmung im Klassenzimmer;
- zusammenhängende Lernergruppe.

Erzeugung und Verstärkung der Anfangsmotivation erfolgen auch durch:

- Einstellungen zum DaF-Lernen mit den Schülern/innen besprechen und vorurteilsfrei analysieren;
- Erfolgserwartungen der Schüler/innen unterstützen (*Ja, ich kann/Ich möchte*);
- Handlungs- und zielorientiertes Lernen.

Motivation aufrechterhalten kann man auch durch:

- motivierende Aktivitäten und Aufgaben im DaFnE-Unterricht einsetzen;

- die Selbstachtung der Schüler/innen schützen und ihr Selbstvertrauen stärken;
- Lernerautonomie herstellen;
- Techniken und Strategien zur Selbstmotivation unterstützen;
- Kooperatives Lernen unterstützen.

Motivierendes Feedback dient zur:

- Erhöhung der Lernerbefriedigung;
- motivierenden Belohnung auch als positiver Anerkennung der Lernerfortschritte, die nicht nur unter der Form der Benotung stattfindet, sondern auch als öffentliche Komplimente, Anregungen zur Verbesserung und zum Weitermachen.

In Ablehnung an Dörnyei (2001) werden die unterschiedlichen Phasen des DaF/E-Sensibilisierungsunterrichts so gestaltet, um den Schülern/innen zu beweisen, was sie in der Zielsprache wissen und können.

Im DaF/E-Sensibilisierungsverfahren werden Phänomene der Sprachmischung bzw. Interferenzen als Bestandteil des mehrsprachigen Lernens im Sinne der Tertiärsprachendidaktik angesehen, die sonst in der „traditionellen“ Sprachdidaktik für negativ gelten. Statt den Rückgriff auf vorhandene sprachliche Kompetenzen zu hindern, wird im DaF/E-Sensibilisierungsverfahren das Potenzial der Lernstrategien beim Wortschatzerwerb, bei der Erschließung des Wortschatzes, bei Verstehensschulung und in der Entwicklung von Kommunikationsstrategien systematisch genutzt und trainiert, wie auch eine ständige Reflexion über das Gelernte.

Das DaF/E-Sensibilisierungsverfahren geht davon aus, dass die didaktische Gestaltung des DaF/E-Unterrichts berücksichtigen muss, DaF/E-Lernende haben zur Verfügung andere Lernbedingungen als Lernende des Englischen als erster Fremdsprache oder des Französischen als zweiter Fremdsprache. Laut der neurolinguistischen Forschung werden

später erlernte Sprachen im Gehirn anders verarbeitet und gespeichert, als früh erlernte Sprachen. Das bedeutet für den Deutschunterricht, dass die vorgelernten Sprachen wie auch die Muttersprache eine wichtige Hilfe leisten können. In dem gängigen DaF/E-Lehrmaterial werden Kenntnisse des Englischen in den Vordergrund gerückt, wobei die Aufmerksamkeit meistens auf den Wortschatz gelenkt wird, der sich leicht aus dem Englischen ableiten lässt. Es werden gelegentlich bei der Lexik kontrastive Erklärungen und Beispiele einbezogen, die aber nicht immer systematisch auftreten. M. E. sollten diese Vergleiche in den Lehrwerken nicht nur auf der Ebene des Wortschatzes, der Morphologie und der Aussprache einbezogen werden, sondern auch auf eine makrostrukturelle Ebene durch den Vergleich von komplexeren Textmustern und durch die Reflexion über die dazu eingesetzten Lerntechniken. In dem gängigen Lehrmaterial liegt aber die Reflexion über Sprache und Lerntechniken noch nicht im Mittelpunkt, wie auch die Bewusstmachung von Fremdsprachenlernstrategien selten erzielt wird. Oft wird die Tertiärsprachendidaktik im Bereich Deutsch als Fremdsprache nach Englisch als eine Erweiterung der kontrastiven Didaktik Deutsch-Englisch verstanden. Es handelt sich nicht nur um leicht erschließbaren englischen oder internationalen Wortschatz (wie z.B. Telefon, Hotel, oder Taxi) oder bekannte Strukturen, wie z.B. den Aufbau der Nominalgruppe, morphologische Gemeinsamkeiten, wie bei der Adjektivsteigerung, da sie sich auf ähnlicher Weise in beiden Sprachen bilden lässt, oder um kulturelle Erfahrungen mit einzubeziehen. Die Einbeziehung kontrastiver Erklärungen im Bereich der Teilsysteme des Englischen und des Deutschen als Fremdsprache stellt keine Neuheit dar. M. E. geht es nämlich im DaF/E-Sensibilisierungsverfahren nicht ausschließlich um die Didaktik kontrastiv zu gestalten oder um Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen dem Deutschen und dem Englischen herauszustellen und zu erarbeiten, weil es möglich ist, dass die Schüler/innen die Bedeutungen der englischen Wörter nicht genau kennen. Es geht also im DaF/E-Sensibilisierungsverfahren vielmehr um das

Potenzial des Könnens und der Lernstrategien, die die Schüler/innen bereit besitzen. Wer ein paar Sätze auf Deutsch gelernt hat, kann schon etwas. Dem DaFnE-Sensibilisierungsverfahren liegt die Überzeugung zugrunde, dass man, wenn auch wenig, immerhin etwas auf Deutsch kann. Das sprachliche Können steht im Mittelpunkt und nicht die Defizite. Im DaFnE-Sensibilisierungsverfahren gewinnt der Bereich der Lernstrategien eine prägende Rolle, weil es sich aus dieser empirischen Untersuchung ergeben hat, dass die DaFnE-Probanden sich schneller und effektiver des Deutschen aneignen, im DaF-Unterricht orientieren und dass sie ihre sprachlichen Bedürfnisse zu befriedigen lernen. Das deklarative Wissen (was) und das prozedurale Wissen (wie), die man schon in der ersten Fremdsprache gewonnen hat, erleichtern das Lernen im DaFnE-Sensibilisierungsverfahren. Eine DaFnE-Testperson kann mit Hilfe seinem deklarativen und prozeduralen Wissen Parallelen zwischen seinen vorhandenen Systemen ziehen und dadurch fiele ihm die Erschließung der neu zu erlernenden Zielsprache (DaF) leichter.

Normalerweise verändert der Lernende im Laufe seines Schul- und Lernlebens sein Lernverhalten und seine Lernvorgänge. Dieser Veränderungen waren sich aber die meisten Schüler/innen der Kontrollgruppen in der vorliegenden Untersuchung nicht bewusst. Aus der Beobachtung und der Umfrage unter den DaFnE-Probanden und den Kontrollschülern konnte man feststellen, dass vorhandene Fremdsprachenkenntnisse nur von einer knappen Mehrheit als hilfreich eingestuft, aber allgemein nicht als störend empfunden werden. Sie werden nicht ignoriert, es wird bewusst verglichen und man lernt Deutsch anders als eine erste Fremdsprache. Weiterer Fremdspracherwerb erhöht also nicht nur die Sprachbewusstheit sondern auch die Lernbewusstheit, da die DaFnE-Schüler/innen bald als *good learner* nach Rubin (1975) auftreten. „Das Wichtigste im Unterricht ist die Anwesenheit“ (Slivensky: 2002, S. 346) und wenn die Schüler/innen aktiv daran teilnehmen, können sie gute Fortschritte machen.

Das Aneignen von Strategien nimmt einen wichtigen Platz im DaFnE-Sensibilisierungsverfahren ein. Die Entwicklung und die Pflege dieser Bewusstheit benötigt aber des bewussten Einsatzes der Lehrperson, die die DaFnE-Schüler/innen in ihrem Bewusstseinerwerbprozess und in der Aktivierung ihrer Sprach- und Lernreflexion begleitet, die auch visuell unterstützt wird. Besonders nützlich hat sich die Verbildlichung eines Klassen-DaFnE-Baums nach dem bekannten bayerischen Maibaum erwiesen.

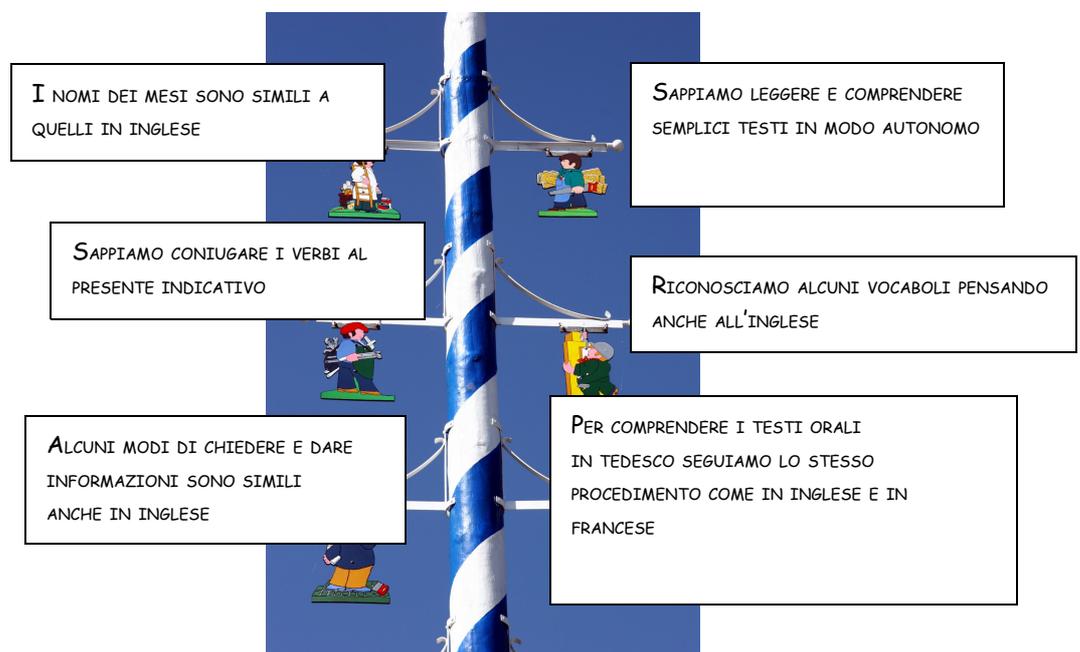


Fig. 21 - Beispiel eines DaFnE-Klassenbaums

Der Klassen-DaFnE-Baum hängt das ganze Jahr lang an der Wand im DaFnE-Unterrichtsraum und dient nicht nur zur Verzierung im Klassenzimmer, sondern zum Mittel, um das Bewusstsein der DaFnE-Schüler/innen aufzubauen und wach zu erhalten. Es handelt sich um eine Art öffentliches Sprachenportfolio, womit der DaFnE-Lernprozess dokumentiert wird. Der Klassen-DaFnE-Baum wird zusammen mit den DaFnE-Schülern/innen auf ein riesiges Plakat gebaut bzw. gezeichnet und wird allmählich mit dem im DaFnE-Sensibilisierungsverfahren erworbenen Wissen „dekoriert“. Diese „Dekorationsphase“ findet regelmäßig an

festgelegten Zeitpunkten statt, wie z.B. am Ende eines Moduls oder einer Einheit. Am Klassen-DaFnE-Baum hängt durch eine visuelle Darstellung das DaFnE-Wissen und -Können der Schüler/innen. Es ist eine Art Inventur, die regelmäßig im DaFnE-Sensibilisierungsverfahren stattfindet. Diese Inventur wirkt stark auf die Motivation, das Lernverhalten und –bewusstsein der DaFnE-Schüler/innen und hilft ihnen zum Aufbau und Umgestaltung ihrer Lerneinstellungen und Lernstile. Damit findet sozusagen eine Sprachlernberatung statt, deren Ziel ist, die Schüler/innen in ihrem DaFnE-Lernprozess zu unterstützen. Dabei übernehmen die Schüler/innen Verantwortung dafür, damit sie einen effizienten DaFnE-Lernweg anbahnen können. Die DaFnE-Lehrperson übernimmt dabei die Rolle des Beraters, der den Schülern/innen hilft, ihre Fähigkeiten zu entwickeln, um Lernstrategien auszuwählen, sich ihre Motive und Einstellungen zum DaF-Lernen bewusst zu machen, ihre Fortschritte zu verfolgen, Motivation und Selbstwirksamkeit aufzubauen, wie auch das italienische Schulministerium in seinem Dokument zur Neuen Schulpflicht (2007, S. 30) unterstreicht. Der Lernende selbst übernimmt eine führende Rolle in seinem Lernprozess, die auch zur Erhaltung und zur Verstärkung seiner Motivation beiträgt. Das bedeutet einen wichtigen Schritt in Richtung Lernerautonomie. Durch ihre aktive Beteiligung am „DaFnE-Baum“ erlangen die Schüler/innen Einsicht in die Lernziele des Unterrichts und die Art und Weise, wie ihre Lernfortschritte erworben werden können. Im Gespräch mit der DaFnE-Lehrperson als Lernberater werden Reflexionsanstöße gegeben, damit die Schüler/innen über sich und ihr eigenes Sprachlernen zu Erkenntnis kommen. Durch dieses Gespräch reflektieren die Schüler/innen ihrer Lernstile, ihrer Lernstrategien und der Entwicklung weiterer Lernstrategien; sie setzen sich mit den externen Lernbedingungen und –voraussetzungen auseinander, um mögliche Motivationsbarriere und Lernbehinderungen abzubauen. Die Schüler/innen erkennen ihre Lernfortschritte und evaluieren das eigene Lernprozess und die verwendeten Lernstrategien. Im DaFnE-Sensibilisierungsverfahren gilt die DaFnE-Lehrkraft als Ansprechpartnerin für die Schüler/innen, denen

von Zeit zu Zeit eine Gesprächsrunde, eine Art DaFnE-Stammtisch, anbietet, in der das Lernverfahren und Lösungsvorschläge besprochen werden. Im Mittelpunkt des DaFnE-Sensibilisierungsverfahrens stehen die Schüler/innen, die durch fortlaufende Reflexion ihrer Lernfortschritte (dokumentiert zum Beispiel durch den Klassen-DaFnE-Baum) eine stärkere Verantwortung für ihren Lernprozess nicht nur übernehmen sondern vielmehr spielen.

3.3 Motivation im DaFnE-Sensibilisierungsprojekt

In der vorliegenden Studie, wie es sich aus der Beschreibung des Untersuchungsszenarios ergibt, gilt Motivation bezüglich des DaFnE-Sensibilisierungsprojekts immer als wichtiger Faktor sowohl in der Wahl der dritten Fremdsprache als auch im DaF-Sprachlernenprozess, wobei sie eine ständig prägende Rolle gespielt hat. Wie Bimmel (2002) hervorhebt, gilt Motivation in der Forschung als eine der Hauptdeterminante des Erfolgs beim Fremdspracherwerb. Der unterrichtliche Kontext übt eine ausschlaggebende Auswirkung auf die Motivation der Schüler/innen aus. Entscheidungen über die Art und den Charakter der Lernaktivitäten, über Evaluation und Belohnung der Performanz der Schüler/innen, über die Frage, wie viel Autonomie die Schüler/innen im Unterricht verfügen sollen sowie eine Vielzahl von anderen Faktoren wie z.B. Lernneugierde, die unter der Kontrolle der Lehrperson stehen, bedingen die Motivation der Lernenden. Einstellungen zum Unterricht und zum eigenen Lernen spielen eine wichtige Rolle, was den Lernerfolg betrifft. Daraus ergibt sich die Frage, wie Lernende dazu motiviert werden können.

Am Anfang dieser Studie bestanden die DaFnE-Probandengruppen aus einer Mehrheit Schüler/innen, die sich bei der Einschreibung an der Schule zunächst für den Spanischkurs angemeldet hatten, und die später zum Deutschkurs gezwungen wurden und die deswegen überhaupt kein Interesse für das Fach Deutsch hatten. Demzufolge wirkte dieser Mangel an Interesse auf ihre Motivation im DaF-Unterricht und bereitete schon von Anfang an der Lehrkraft erhebliche Schwierigkeiten und Hindernisse

vor, die so schnell wie möglich zu überwinden waren. Diese Schüler/innen zeigten meist sogar keine leistungsorientierte DaF-Lernmotivation. Daher wurde die Motivation im DaFnE-Sensibilisierungsverfahren zunächst als wichtiger Bestandteil des Lehrprozesses und als Ziel des Lernprozesses angesehen, worauf die Lehrperson dieser Studie sich besonders konzentrierte, damit die Schüler/innen am DaF-Unterricht aktiv, bewusst und erfolgreich teilnehmen konnten.

Oft gilt der Begriff Motivation als abstraktes Konzept, für dessen Bedeutung es schwierig ist, Übereinstimmung zu finden (Dörnyei: 1998). Unter Motivation versucht man die Gründe zu erklären, warum Menschen sich entscheiden, etwas zu tun, wie viel sie sich bemühen, um ihr Ziel zu verfolgen und wie lange sie bereit sind, in ihrem Handeln fortzusetzen. Im Falle der Probandengruppen 1-2-3-4-5 und im Falle der Kontrollgruppen KG-1-1; 2-1; 3-1; 4-1; 5-1²⁴ der vorliegenden Untersuchung waren diese Bedingungen zu Beginn des ersten Schuljahres nicht immer vorhanden, weil die Entscheidung für die Sprache vom Schulcurriculum und vor allem von den organisatorischen Bedürfnisse des Gymnasiums bedingt wurde. Das galt für die Kontrollgruppen KG-1-2; 2-2; 3-2; 4-2; 5-2 nicht, weil die Schüler/innen dieser Gruppen sich für den DaF-Kurs freiwillig entschieden hatten. Bei diesen Kontrollgruppen war sowohl eine integrative als auch eine instrumentelle Motivation zu erblicken, weil sie sich für die deutschsprachigen Kultur interessierten, der gegenüber sie positiv eingestellt waren (integrative Motivation) und weil sie Deutsch als Fremdsprache als sehr nützlich schätzten, um bessere Arbeitschancen zu haben (instrumentelle Motivation). Es erwies sich aber später im Laufe des DaF-Sprachlernprozesses bei diesen Gruppen als besonders problematisch, die emotionale und kognitive Lernbereitschaft aufrechtzuerhalten. Bei den Kontrollgruppen KG-x-2 zeigte sich die Motivation zusammen mit den Erwartungen der Schüler/innen am Anfang sehr stark: Erwartungen und die damit verbundene Motivation regten ihre emotionale und kognitive

²⁴ Die Kontrollgruppen am neusprachlichen Gymnasium, wo auch die Probandengruppen waren, wurden mit KG-x (Gruppennummer) – 1 (Lehrperson am Gymnasium) identifiziert.

Lernbereitschaft an, was aber im Laufe der Zeit schwächer wurde. Ohne ausreichende Motivation können sogar Lerner mit besonderer Begabung und entwickelten Lernfähigkeiten ihre Ziele nicht erreichen (De Matteis: 2008). Der Unterschied zwischen integrativer und instrumenteller Motivation wurde von Gardner und Lambert²⁵ (1972) hervorgehoben: sie bezeichneten einen Fremdsprachenlerner als integrativ orientiert, wenn er die Zielsprache erwerben möchte, weil er sich für die Zielsprachenkultur interessiert, der gegenüber er positiv eingestellt²⁶ ist.

We felt that the integratively oriented learner might be better motivated because the nature of his goal is more likely to sustain the long-term effort needed to master a second language.

(Gardner/Lambert: 1972, S. 16)

Sowohl bei den DaFnE-Probandengruppen als auch bei den jeweiligen Kontrollgruppen waren das DaF-Lernen und die damit verbundene Motivation von affektiven Faktoren, Fähigkeitsvariablen und individuellen Handlungen beeinflusst. Die affektiven Faktoren umfassen die Einstellung zur Sprache, Motivation, Angst und Selbstvertrauen; die Fähigkeitsvariablen schließen die Sprachbegabung, Intelligenz und Feldunabhängigkeit ein; unter individuellen Handlungen sind Sprachlernstrategien zu verstehen (Gardner: 1996). Der Zusammenhang dieser Faktoren bestimmt, wie viel und wie schnell Schüler/innen lernen.

Für alle Gruppen der vorliegenden Untersuchung fand das Erlernen Deutsch im DaF-Schulunterricht, also in einem formellen Kontext²⁷ statt. Im Laufe des DaFnE-Sensibilisierungsverfahrens zeigten die DaFnE-

²⁵ Die kanadischen Psychologen Gardner und Lambert (1972), die bis zu Beginn der 90er Jahre durch ihren sozialpsychologischen Ansatz die Forschung im Bereich Fremdsprachenlernen dominierten (Dörnyei: 1998), bezeichnen Motivation als Einstellung und Orientierung. Motivation wird von den zwei Forschern als Zusammenhang von Einstellungen und Orientierungen gegenüber dem Zielsprachenland und deren Angehörigen betrachtet.

²⁶ In seinem Modell von 1985 spricht Gardner nicht mehr von integrativer bzw. instrumenteller Motivation, sondern von Orientierung innerhalb der Motivation. Dabei handelt es sich um die Klassifizierung von Gründen, die dazu führen, eine Fremdsprache lernen zu wollen (Kleppin 2001). Unter Orientierungen sind die Gründe zu verstehen, die jemand hat, eine Sprache zu lernen. Als Motivation sind die individuelle Merkmale und das Verhalten eines Lerners bezüglich einer Aufgabe zu deuten. Später hebt Gardner (2001) hervor, dass im Fremdsprachenlernen die Motivation und nicht die Orientierung als wichtigste Variable anzusehen ist.

²⁷ In einem formellen Kontext, wie die Schule, ist Lerner zu einer festgelegten Lernsituation gezwungen ist (Gardner: 1996).

Probanden eine steigende Motivation zum DaF, so dass sie die deutsche Sprache auch in informellen Kontexten²⁸ selbständig zu erlernen begannen, wie z.B. mit dem Musikhören und dem Sehen von Filmen und Musikvideos, dem Lesen von Büchern. Das wirkte immer stärker nicht nur auf die Motivation, sondern auch auf die Einstellungen, das Lernverhalten und die Lernstrategien der DaFnE-Probanden. Bei den DaFnE-Sensibilisierungsgruppen gewannen die Schüler/innen allmählich mehr Bewusstsein, sie wurden selbstsicherer und begannen ihre Hemmungen und Ängste zu überwinden und abzubauen, indem sie im Unterricht als motivierte Lerner aktiver und besser mitarbeiteten und mehr von den Erfahrungen im Klassenraum profitierten. Bei den DaFnE-Probanden, für die das Erlernen der deutschen Sprache gleichzeitig mit anderen Fremdsprachen erfolgte (Englisch und Französisch), war auch eine *interlinguale motivationale Interferenz* (Düwell: 2007, S. 350) zu beobachten, indem sie ihr mehrsprachiges Repertoire an Motivation, Vorwissen, Können und Strategien einsetzten. Diese *interlinguale motivationale Interferenz* übte eine positive Wirkung auf das Lernen der DaFnE-Probanden und entstand im Verlauf des DaFnE-Sensibilisierungsverfahrens, nachdem die DaFnE-Lehrperson die Schüler/innen auf ihre Vorkenntnisse und ihr Können in der ersten und auch zweiten Fremdsprache ständig aufmerksam machte. Dabei zielte die DaFnE-Lehrperson auf die Gestaltung von guten Fremdsprachenlernern.

Auch in Bezug auf die Motivation wurden qualitative Methoden der Datenerhebung eingesetzt, da sich diese zur Erforschung und Ergründung der Einstellungen, der Motivation der Schüler/innen sowie des Lehrer- und Lernerverhaltens besser eigneten. Die eingesetzten qualitativen Instrumente – Unterrichtshospitationen, Schüler- und Lehrergespräche (Lernerberatung) in jeder Phase des DaFnE-Sensibilisierungsverfahrens – ermöglichten einen besseren Einblick in die Kognitionen, in die Lehr- und Lernprozesse der beteiligten Lehrer und Schüler. Die Lernerberatung

²⁸ Der informelle Kontext, der freiwilliger Natur ist, schließt jede andere außerschulische Situation ein, in der Sprachenlernen erfolgt: das Sehen eines Films, das Lesen eines Romans (Gardner: 1996).

erfolgte anhand von Anregungen, die nach dem *Attitude Motivation Test Battery* (AMTB)²⁹ von Gardner et al. (1993) erarbeitet wurden.

Der *Attitude Motivation Test Battery* (AMTB)³⁰ ist ein Erhebungsinstrument, das Gardner und Kollegen entwickelten, um zu prüfen, welche affektiven Faktoren beim Lernen einer Zweitsprache³¹ involviert sind, und um die Kausalbeziehung zwischen Einstellungen, Motivation und Spracherfolg zu verstehen (Gardner/MacIntyre: 1993). Alle diese Studien haben festgestellt, dass Motivation oder einige Aspekte von Spracheinstellungen mit den Leistungen in der Zweitsprache stark verbunden sind.

Der AMTB ist wegweisend für die weitere Motivationsforschung gewesen und im Laufe der Jahre wurde der AMTB von seinen Autoren bearbeitet. Gardner/MacIntyre (1993, S. 2) teilen die zu messenden Eigenschaften, die mit dem Lernen einer Sprache in Verbindung stehen, in fünf Gruppen ein.

1. Motivation

Im AMTB wird die Motivation durch den Wunsch, die Sprache zu erlernen, die motivationale Intensität und die Einstellung gegenüber dem Lernern der Sprache bewertet.

2. Integrativität

²⁹ Die ersten Untersuchungen zur Beziehung von Einstellungen und Motivation zum Zweitsprachenerwerb fanden bereits 1959 statt. Robert Gardner mit Wallace Lambert und seiner Arbeitsgruppe ist der Begründer des sozialpsychologischen Modells, der drei Bereiche beinhaltet: das sozialpsychologische Modell, das Konstrukt des integrativen Motivs und die *Attitude Motivation Test Battery* (AMTB) (Dörnyei: 1998). Diese Untersuchungen ergeben einen Zusammenhang zwischen den Variablen Spracheneinstellungen und soziale Motivation und der Leistung von kanadischen englischsprachigen High-School-Schülern. Dabei interessieren sich die Forscher vor allem für die Untersuchung von Einstellungen bzw. Orientierungen von Lernenden als von kognitiven Variablen unabhängigen Einflussfaktoren auf fremdsprachliche Leistungen (Riemer: 1997). im Unterrichtsfach Französisch (Gardner/MacIntyre: 1993).

³⁰ Der AMTB wurde von Gardner und Mitarbeiter auf das Erlernen des Französischen in Kanada bezogen. Die meisten Studien Gardners haben die Rolle der integrativen Motivation beim Zweitsprachenerwerb von Französisch- oder Englischlernern in Kanada und nicht beim Fremdsprachenlernern erforscht.

³¹ Gegenwärtig wird zwischen Zweit- und Fremdsprache unterschieden, wobei als Zweitsprache für ein Individuum jene Sprache zu bezeichnen ist, die in der alltäglichen Umgebung des Individuums ist. Eine Fremdsprache für ein Individuum ist eine Sprache einer Gruppe, zu der das Individuum keinen engen Kontakt hat oder die das Individuum wenige Möglichkeiten hat, sie aus erster Hand zu erleben.

Diese Eigenschaft wird im AMTB durch die Einstellung zur Zielsprachengruppe, Interesse an Fremdsprachen und integrative Orientierung gemessen.

3. Einstellung gegenüber der Lernsituation

Hier gelten als Variablen Bewertung des Lehrers und Bewertung des Sprachkurses.

4. Sprachangst

Der AMTB bezieht sich nur für die Angst in der Fremdsprachenklasse und die Angst beim Gebrauch der Fremdsprache.

5. Andere Eigenschaften

Es handelt sich um die Eigenschaften der jeweiligen Lernergruppen. Dabei handelt es sich um die instrumentelle Orientierung, Ermutigungen der Eltern und den Orientierungsindex.

Trotz seiner Nützlichkeit ist dieses Instrument nicht frei von Kritiken.

Dörnyei (1994) kritisiert den AMTB, weil seines Erachtens

- die Betonung auf allgemeinen Motivationskomponenten liegt, die eher auf dem sozialen Umfeld als auf dem Fremdsprachenunterricht basieren;
- das Instrument nicht geeignet sei, ausreichend detaillierte Beschreibungen zu sammeln, um damit praktische Richtlinien für den Fremdsprachenunterricht zu entwickeln.

Was diese Studie betrifft, wurde der AMTB nur als Bezugsinstrument verwendet, um die Aufmerksamkeit sowohl der Lehrperson als auch der Schüler/innen auf die Faktoren Motivation, Integrativität, Einstellung gegenüber der Lernsituation, Sprachangst zu lenken.

3.4 Lernmotivation und Lernhaltung

Die Lernmotive der meisten DaFnE-Probanden und Kontrollpersonen waren zugleich von einem starken Interesse für das DaF-Lernen sowie einer Nutzenmotivation und Leistungsmotivation geprägt.

Eine Untersuchung zur Korrelation zwischen der Strategieranwendung und diversen Lernermerkmalen, wie Motivation und Kompetenz in Teilfertigkeiten wie z.B. Hören und Lesen, hat die besondere Bedeutung der Motivation hervorgehoben. Wer eine starke Lernmotivation hat, ist auch dazu bereit, mehr Zeit und kognitive Fähigkeiten zur Bearbeitung einer Aufgabe anzuwenden. Er lässt sich nicht durch eventuell auftretende negative Gefühle beeinflussen und ist eher bereit, Strategien einzusetzen, die ihm bekannt sind oder im Unterricht bearbeitet wurden. Lerner mit einer tieforientierten Lernhaltung haben eine interne Kontrolle aufgewiesen, indem sie bei Lernproblemen eher ihre Bemühungen verstärkten und die eingesetzten Strategien anpassten. Schüler/innen mit einer intrinsischen Motivation und einer tiefenorientierten Lernhaltung verfügen über eine höhere metakognitive Sensitivität. Ob Motivation am DaF-Lernen vom Gender der Lerner bedingt ist, habe ich im Laufe dieser Untersuchung nicht systematisch untersucht. Normalerweise werden Schülerinnen für zielstrebig und fleißiger als Schüler gehalten, das bleibt jedoch im Laufe dieser Studie außer Betracht, da die Schule der vorliegenden empirischen Untersuchung vorwiegend von Schülerinnen besucht wird und daher konnte kein bedeutender Vergleich mit Schülern durchgeführt werden. Um die Motivation hoch zu halten, ist die Lernerberatung wichtiger Bestandteil des DaFnE-Sensibilisierungsverfahrens. Im Gespräch mit der DaFnE-Lehrperson als Lernberater bekommen die Schüler/innen Reflexionsanstöße, damit sie über sich und ihr eigenes Sprachlernen zu Erkenntnis kommen. Durch dieses Gespräch reflektieren die Schüler/innen ihrer Lernstile, ihrer Lernstrategien und der Entwicklung weiterer Lernstrategien; sie setzen sich mit den externen Lernbedingungen und –voraussetzungen auseinander, um

mögliche Motivationsbarrieren und Lernbehinderungen abzubauen. Die Schüler/innen erkennen ihre Lernfortschritte und evaluieren das eigene Lernprozess und die verwendeten Lernstrategien. Großen Schwung hat die Motivation im DaFnE-Sensibilisierungsverfahren durch das Testen der Sprachkompetenzen im Deutschen und die Teilnahme an der externen Zertifizierung. Die externe Zertifizierung³² mit dem Zertifikat Deutsch für Jugendliche, das dem Sprachkompetenzniveau B1 des Referenzrahmens (2001) entspricht, hat eine große und positive Auswirkung auf die Einstellungen und auf die Motivation der DaFnE-Probanden gehabt. Im Laufe des DaFnE-Sensibilisierungsverfahrens konnten die Schüler/innen die Zertifikatsprüfung immer erfolgreich ablegen. Das diente als Belohnung für die jeweiligen DaFnE-Probanden, weil sie eine offizielle Anerkennung ihrer Leistungen und Lernerfolge bekamen. Die Teilnahme an der Zertifikatsprüfung ist im Laufe der Jahre zugestiegen und hat als starke Motivierung zum DaFnE-Kurs mit einer steilen Zunahme der Anmeldungen zum DaFnE-Kurs selbst gewirkt, wie es aus den Graphiken im Kapitel 2 auszudeuten ist.

³² Es handelt sich um weltweit bekannte Zertifikate, die von bekannten Institutionen nach den Vorgaben des Referenzrahmens ausgegeben werden. Zur Prüfung der Sprachkompetenzen der Schüler/innen sind das Goethe-Institut, Zentrale München; das Österreichische Sprachdiplom, Wien, mit ihren Vertretungsstellen in Italien verantwortlich.

4. DaFnE-Lernfaktoren

Deutsch als Fremdsprache taucht in der Sprachkonstellation an der Schule, wo die Untersuchung durchgeführt wurde, als 3. Fremdsprache nach Englisch und Französisch auf. Das Sprachcurriculum hat grundlegend das Brocca-Profil, das den Einsatz der dritten Fremdsprache erst ab dem dritten Schuljahrgang mit 5 Wochenstunden vorsieht. Die Anbahnung des „Progetto Flessibilità“ hat dem Brocca-Profil einige Abänderungen beigebracht, wie es mit dem Untersuchungsszenario beschrieben wurde, und daher startet das Erlernen der dritten Fremdsprache schon zwei Jahre früher, d.h. im ersten Schuljahrgang mit 2 Stunden die Woche.

Deutsch wird in der Sprachkonstellation nach Englisch und Französisch gelernt und stellt sich als Wahlpflichtfach vor. Bei der Einschreibung an der Schule können die Schüler sich entweder für Deutsch oder für Spanisch entscheiden. Wie es in den vorigen Kapiteln betont wurde, ist die Wahl der dritten Fremdsprache immer durch zahlreiche Vorurteile bedingt, die Deutsch als schwer zu erlernende Sprache bezeichnen, dafür ist Spanisch beliebter und laut der Ergebnisse der durchgeführten Befragungen gelte sowohl bei den Schülern/innen als auch bei den Eltern als leichtere und amüsantere zu erlernende Sprache wahrgenommen. Bestätigung dieser Einstellungen waren die zahlreichen Einschreibungen am Spanisch-Kurs und die sehr wenigen Eintragungen am DaF-Kurs. Eine Übersicht dieser Situation ist den Tabellen im zweiten Kapitel zu entnehmen. Um wenigstens eine DaF-Klasse zu bilden und den DaF-Lehrstuhl am neusprachlichen Gymnasium zu sichern wurden die Eintragungen vom Spanisch-Kurs zum DaF-Kurs gesteuert. In den untersuchten DaFnE-Klassen erfolgte die Wahl der dritten Fremdsprache nicht immer freiwillig, die meisten Lernenden hätten lieber Spanisch gelernt. Infolgedessen befanden sich viele Schüler/innen meistens widerwillig in der DaF-Klasse. Bei diesen Gruppen stellte die Motivation am Anfang jedes Schuljahrgangs ein wichtiges und ernstes Problem dar,

womit die DaF-Lehrperson ständig rechnen musste, da die gezwungenen Schüler/innen überhaupt kein Interesse für Deutsch hatten und stark demotiviert waren.

Beim Lernen einer Tertiärsprache, wie Deutsch im Fall dieser Studie, spielen also sowohl lernexterne als auch lerninterne Faktoren eine prägende Rolle.

Lerninterne Faktoren wie Alter, Motivation, kognitive Faktoren, metalinguistisches Bewusstsein, Fremdsprachenlernerfahrungen oder Strategienwissen u.a. üben einen wichtigen Einfluss auf das Lernen einer Tertiärsprache aus., wie auch externe Faktoren.

Unter den externen Lernfaktoren sind also der Status der jeweiligen Zielsprache sowie die Lernumwelt und die institutionellen Bedingungen, in denen sich die Lernenden die neue Sprache aneignen sollen. Eine Fremdsprache, die von den Lernenden und von ihrer Umwelt nicht geschätzt wird, wird generell auch nicht gerne gelernt. Wenn eine Sprache im Schulcurriculum angeboten wird, bedarf es auch an allgemeiner gesellschaftlicher Akzeptanz, um das Schulfach anziehend und interessant zu machen. Das stellt eine problematische Situation dar, wenn die eine Fremdsprache einen sehr hohen Statut genießt (z.B. Spanisch) und die andere jedoch einen geringeren Stellenwert hat, wie Deutsch als Fremdsprache im Fall dieser Studie. Aus den Befragungen, die regelmäßig jedes Jahr während der Schulwerbekampagne durchgeführt wurden, waren die meisten Interviewten in der Auffassung einig, dass Spanisch nicht nur amüsanter und leichter sondern auch nützlicher als Deutsch sei. Deutsch sei immer wieder mit einem hohen Schwierigkeitsgrad verbunden und für die berufliche Zukunft auch nicht so nützlich, obwohl die Region Emilia Romagna, wo die DaFnE-Lernergruppen untersucht wurden, unter den ersten Handelspartnern vieler deutschen Länder ist. Kaum Beachtung bekamen am Anfang die wichtigen Bedingungen im DaF-Kurs, wie didaktische Kontinuität, die die verbeamtete Lehrperson gewährleisten konnte, und, was den Spanisch-Kurs betraf, die jährliche Abwechslung der Lehrperson, da die Lehrstelle noch nicht verbeamtet war bzw. ist.

Eine weitere Bedingung bei den externen Variablen, die den Tertiärsprachenunterricht vor allem in der Anfangsphase beeinflussen, sind, wie Bausch (1998) hervorhob, oft durch Methodenkonzepte gesteuert und durch die gängigen Lehrwerke gestützt, die den Lernerfahrungen der Schüler/innen mit ihrem früheren Fremdsprachenunterricht nur wenig Rechnung tragen. Nur wenige Lehrwerke sind besonders für das Tertiärsprachenlernen entwickelt, z.B. sind Lehrwerke für Deutsch nach Englisch bzw. Deutsch als dritte Fremdsprache nur vereinzelt und als regionale Lehrwerke zu finden. Eine Beschleunigung des Unterrichts mit Hilfe von früheren Sprachlernerfahrungen wird meist nicht vorgesehen und FS3-Lernende werden genau wie diejenigen einer FS1 behandelt. Auf schon erworbene Kenntnisse aus anderen Sprachen wird nur selten zurückgegriffen; bestenfalls wird darauf hingewiesen, dass eine englische Einheit einer deutschen entspricht bzw. nicht entspricht, oder vor Interferenzgefahren gewarnt.

Im Fall dieser Studie Deutsch als Fremdsprache nach Englisch hat sich ergeben, dass sowohl die lerninternen als auch die lernexternen Faktoren einen prägenden Einfluss ausüben.

In den letzten Jahren hat sich das Mehrsprachigkeitskonzept entfaltet und diese Entwicklung hat einen Perspektivenwechsel in der Sprachdidaktik bedingt. Es wurden bisher verschieden Empfehlungen entworfen, wie z.B. von Bausch et al. (1998), Klein/Stegmann (2000) und Neuner (2001), die aber die Diskrepanz zwischen Theorie und Praxis des Tertiärsprachenunterrichts nicht überwunden oder wenigstens verringert haben.

Wenn Tertiärsprachenlernende sich mit dem Lernen einer weiteren Fremdsprache auseinandersetzen, verfügen sie bereits über ein Repertoire von Lernerfahrungen, Wissensstrukturen und Lernstrategien. Im Gegensatz zu Erhebungen mit Universitätsstudenten, sind Tertiärsprachenlernende im Schulalter, wie die am Untersuchungsgymnasium, sich dessen Repertoire an Strategien und Vorkenntnissen nicht bewusst. Die Aktivierung dieses Repertoires sollte die Lehrperson übernehmen und den Unterricht neu

gestalten. Um den DaFnE-Unterricht neu aufzubauen, sollte der Lehrperson bekannt sein, was ihre Lernenden schon erfahren haben, welche Themen- und Sprachbereiche sie im Englischunterricht schon behandelt haben, welche Methoden verwendet worden sind und vor allem wie ihre Schüler/innen lernen. Wie es sich aus dieser empirischen Untersuchung ergeben hat, zählt die einseitige Ausbildung (Kontakt oder Kenntnisse in nur eine Fremdsprache) der Lehrpersonen bei den DaFnE-Lernfaktoren ein Problem dar, denn diese Lehrkräfte können schwer ihre Lernenden auf bewusste Vergleiche zwischen den Sprachen aufmerksam machen. Auch Ängste und Wahrnehmungen seitens der Lehrkräfte tragen dazu bei, dass die dritte Fremdsprache komplett abgekapselt von der ersten oder zweiten Fremdsprache unterrichtet wird. Das sollte beim Tertiärsprachenlernen nicht der Fall sein. Des Weiteren bestehen oft Lehrmethodenunterschiede zwischen der ersten und der zweiten und dritten Fremdsprache, und die Unterrichtsmethodik kann Auswirkungen auf das Lernen der nächsten Fremdsprache haben, wie Kleppin (1990) und Merkelbach (2003) hervorhoben. Das deklarative Wissen³³, das die Schüler/innen beim Lernen der ersten Fremdsprachen schon erworben haben, erleichtert das Lernen der neuen Sprache besonders wenn die involvierten Sprachen typologisch nah sind. Ein Tertiärsprachenlernender kann mit Hilfe seines breiten sprachlichen Wissens seine vorhandenen Systeme vergleichen, Parallelen zwischen ihnen ziehen und leichter Unbekanntes erschließen, raten, und sogar neue verständliche Wörter in der Zielsprache schöpfen. Grundlage dafür sind die vorhandenen Sprachen, die zu Brückensprachen werden. Oft verläuft dieser Prozess unbewusst und wird wie eine Art *default supplier* Sprache (Williams/Hammarberg: 1998) ausgewählt. Das spielt psychologisch eine wichtige Rolle, weil der Lernende mit seinem erweiterten sprachlichen Wissen die Distanz zur dritten Sprache verringert und seinen Lernprozess erleichtert. Aus diesem

³³ Hierbei wird die Definition Neuner et al. (2003, S. 25 f.) berücksichtigt. Das deklarative Wissen umfasst das vorhandene Sprachwissen (Sprachsystem) sowie die Erfahrungen mit der Verwendung von Sprache (sprachliche Fertigkeiten). Das prozedurale Wissen schließt Erfahrungen mit Lehrmethoden, Lernprozessen und Lernstrategien ein.

Grund sollte die Lehrperson im Tertiärsprachenunterricht ständig auf die vielen Ähnlichkeiten zwischen den am nächsten stehenden Sprachsystemen verweisen. In fast alle Sprachbereichen (Wortschatz, Satzbau, Semantik, Pragmatik, usw.) kann eine verwandte Sprache einer Tertiärsprache zur Seite stehen und wichtige Bezugspunkte für Transferleistungen³⁴ anbieten. Wichtiger Anhaltspunkt sind die Internationalismen, die Wörter die eine gemeinsame etymologische Herkunft haben, wie z.B. das deutsche *Haus* und das englische *house*, bekannte morphologische Strukturen, wie Prä- und Postpositionen sowie bekannte Satzmuster und Wortfolge.

Im Anfängerunterricht wurde der Fokus auf den Wiedererkennungstransfer gerichtet. Da in den untersuchten Gruppen manchmal auch Lernende anderer Sprachen waren, und das deklarative Wissen deren Muttersprache wenig Hilfe leistete, hat das Englische die Rolle der Brückensprache übernommen. Auch wenn das sprachliche Niveau im Englischen niedriger als das der Muttersprache war, konnte sowieso eine Sprachbrücke zwischen dem Englischen und dem Deutschen gebaut werden. Die Frage war nicht zu verstehen, wie solche Verbindungen entstehen konnten, weil das durch Assoziationen individuell geschieht. Es war eher interessanter herauszufinden, wie diese Verbindungen verstärkt werden konnten. Zahlreiche Untersuchungen haben sich mit der Analyse von Fehlern beschäftigt, die durch die Interferenz entstehen und die zu vermeiden werden sind. In diesem Bereich wurde der Einfluss einer Sprache auf die andere bzw. des Englischen auf das Deutsche und umgekehrt als Ursache negativen Transfers (u.a. Hufeisen: 1991; Kjær: 2000; Ringbom: 2001) von den DaF-Lehrkräften der Kontrollgruppen angesehen.

³⁴ Transfer: Bezüglich dieses Begriffs herrscht Uneinigkeit, weil an mancher Stelle das Wort „Transfer“ das positive und das negative Transfer (Interferenz) bezeichnet. Manchmal wird das Wort Transfer als negativ im Sinne von Interferenz verstanden und positiv im Sinne von Transfer als zwischensprachlicher Interaktion. Im Rahmen der vorliegenden Arbeit gewinnt das Wort Transfer eine positive Bezeichnung, weil auf die aktive mentale Bemühung der Lernenden aufweist, Brücken zwischen den Sprachen zu erstellen.

Was die DaF/E-sensibilisierte Gruppe betraf, wurden die so genannten Interferenzen von der Lehrperson immer als etwas Positives angesehen, weil sie Beweis mentaler Operationen von den Lernenden sind, die dadurch ihre Hemmungen vor der deutschen Sprache fast überwunden hatten.

5. Lernerautonomie, Sprachlernbewusstheit und Sprachlernstrategien im DaF/E-Unterricht

Lehrkräfte können beim Spracherwerb helfen, aber das konkrete Resultat hängt von den Lernenden selbst ab. Wenn der Unterricht erfolgreich sein soll, müssen die Art und Weise erkannt werden, wie Schüler/innen über Aufgaben reflektieren, die Verfahren und Schemata, die sie dabei einsetzen. Darüber hinaus müssen auch die Strategien analysiert werden, die Schüler/innen beim Aufgabenlösen anwenden. Nicht alle Schüler sind gute Problemlöser, aber Techniken und Methoden zur Problemlösung stehen jedem zur Verfügung und Aufgabe der Lehrperson ist solche Mittel zu aktivieren.

Das bewusste Lernen ist ein Prozess, in dem aktive Arbeit und Engagement der Lernenden erforderlich sind. Zu den Bestandteilen eines bewussten Lernprozesses gehören jene Lehr- und Lernverfahren im Zusammenhang mit Schlüsselkompetenzen, die zur Gestaltung des Profils autonomen und guten Lerner beitragen, und die als eine Kombination aus Wissen, Fähigkeiten und Einstellungen (Europarat: 2006) zu verstehen sind. Sowohl die Definition als auch die Ermittlung von diesen Schlüsselkompetenzen³⁵ werden vom Europarat (2006) in einem Referenzrahmen³⁶ als Hauptziele des Lehr- und Lernprozesses festgelegt. Unter den 8 Schlüsselkompetenzen dieses Referenzrahmens sind auch die Fremdsprachenkompetenz³⁷ und die Lernkompetenz³⁸ einbegriffen.

Um erfolgreiches Lernen zu ermöglichen, stehen unterschiedliche Zugangsweisen zum Lernstoff unter Einsatz von Lerntechniken und verschiedenen Lernstrategien³⁹ zur Verfügung. Jeder Lerner bahnt dabei

³⁵Schlüsselkompetenzen sind diejenigen Kompetenzen, die alle Menschen für ihre persönliche Entfaltung, soziale Integration, Bürgersinn und Beschäftigung benötigen (Europarat: 2006).

³⁶Europarat (2006), Empfehlung des europäischen Parlaments und des Rates zu Schlüsselkompetenzen für lebensbegleitendes Lernen, 2006/962/EG.

³⁷ 2. Schlüsselkompetenz (Europarat: 2006).

³⁸ 5. Schlüsselkompetenz (Europarat: 2006).

³⁹ Der Unterschied zwischen Lerntechniken und Lernstrategien ist nicht immer eindeutig. Sie werden manchmal auch als Arbeitstechniken oder Lerntaktiken bezeichnet (Rampillon: 1996). Balboni (1999) unterscheidet dagegen Lerntechniken von Lernstrategien. Laut Balboni (1999) sind Techniken als Vorgehensweisen im Unterricht zu verstehen, wodurch die Aktivitäten mit den Schülern/innen durchgeführt werden. Techniken umfassen die Analyse, die Bearbeitung der didaktischen Materialien und Aktivitäten und die damit verbundene Reflexion über die Sprache. Techniken können positiv oder negativ auf den Lehr- und Lernprozess wirken und sie können als

unterschiedliche Lernwege (seine eigenen Lernwege) an und daher muss den Lernenden auch bewusst gemacht werden, wie sie effizient lernen können, damit sie ihr Lernen selbst steuern und gute Sprachenlerner werden können. Lerner tragen dadurch zur Konstruktion ihres Lernens und ihres Wissens bei. Dieses Verhalten sei jedoch systematisch zu unterstützen.

Bezüglich des Begriffs „Lernstrategien“ reichen die Definitionen in der Forschungsliteratur von einer Gleichsetzung der Lernstrategien mit Lernfähigkeit bis hin zur Definition von Strategien als Veranlagung und Begabung (Rampillon: 1989; Chamot: 2004).

Im vorliegenden DaF/E-Untersuchung haben sich Lerntechniken und Lernstrategien als ein Verfahren erwiesen, die die Schüler/innen absichtlich und planvoll einsetzen, um ihren fremdsprachlichen Lernprozess vorzubereiten, zu lenken und zu kontrollieren. Lernstrategien sind also als ein Vorgehen zu bezeichnen, das einen Lernvorgang erleichtert. Lernstrategien werden in der Regel selbstbewusst und zielgerichtet eingesetzt, vor allem wenn die Schüler/innen neue Strategien ausprobieren. Lernstrategien hängen vom Lernkontext und vom internen (Sprach)Verarbeitungsprozess der einzelnen Schüler/innen ab. Jeder/e Schüler/in nimmt hinsichtlich auf die Anforderungen des Lernkontextes wahr, welche Lerntechniken und danach welche Lernstrategien zum Bearbeiten einer bestimmten Aufgabe vorzuziehen sind. Es gibt weder gute noch schlechte Lernstrategien. Manche Lernstrategien können dem einen Lerner in einer bestimmten Situation helfen, gewisse Lernziele zu erreichen, die er für wichtig erachtet, während andere Strategien für ihn weniger hilfreich sind.

Lerntechniken können als Werkzeuge betrachtet werden, die die Schüler/innen einsetzen und die sie als Lernstrategien verarbeiten, um ein Problem erfolgreich zu bewältigen. Wenn das Repertoire von Lerntechniken und demzufolge von Lernstrategien nicht umfangreich ist, ist ein effektives Lernen schwer und die Teilnahme der Schüler/innen am Lernen wird

effizient oder ineffizient angesehen werden (Balboni: 1999, S. 100).

gehemmt. Schüler/innen müssen am Lernprozess aktiv beteiligt werden, wenn das Lernen erfolgreich stattfinden soll.

Wichtiger Bestandteil des Tertiärsprachenunterrichts und Schwerpunkt des DaFnE-Sensibilisierungsprojekts zeigte sich die zunächst gesteuert thematisierte Anwendung von Lerntechniken⁴⁰, um die Entfaltung geeigneter Lernstrategien sowie eines effizienten Lernstrategientrainings zu ermöglichen, wobei Selbständigkeit, Selbststeuerung und Selbstverantwortung gefördert werden, d.h. die Schüler/innen werden sich ihres Lernprozesses bewusst, ihn weitgehend selbständig steuern und ihn selbständig kontrollieren. Es darf aber auch die Gefahr nicht übersehen werden, dass die Übertragung des Strategienenerwerbs auf die Unterrichtspraxis ohne einen gezielten Plan zu ineffektivem Lehr- oder Lernverhalten führen kann.

5.1 Profil des autonomen und lernstrategischen DaFnE-Lerners

Ein Lerner, der entweder durch eigene Lernerfahrungen oder durch eine thematisierte Vermittlung von Lernhinweisen ein umfassendes Repertoire von Lernstrategien entwickelt, ist imstande, einen effizienten Lernprozess zu gestalten, den er später auch autonom (als lebensbegleitendes Lernen) durchführen und kontrollieren kann und sich als „guter Sprachenlerner“ zu behaupten. „Der gute Sprachenlerner“, dessen Modell 1975 von Rubin entwickelt wurde, ist anhand seiner Lernstrategien zu erkennen, besonders jener Strategien, die er erfolgreich einsetzt. Rubins Modell wurde 1976 von Hosenfeld weiter entwickelt, indem weitere Lerner-Charakteristika und strategische Techniken identifiziert wurden, die den „guten Sprachenlerner“ ausmachen. Hosenfeld (1976) untersuchte diese

⁴⁰ Der Begriff „Lernstrategie“ wird hier manchmal übergreifend verwendet und schließt Begriffe wie „Lerntechnik“ und „Taktik“ ein. Eine deutliche Trennung zwischen Lerntechnik und Lernstrategie fällt manchmal schwer. Unabhängig von den Bezeichnungen „Lern(er)strategie“ oder „Lerntechnik“ und jeglicher Kategorisierung sind Lernhilfen nur dann sinnvoll und effektiv, wenn ihre Vermittlung nicht abgesondert vom Unterricht stattfindet, sondern Teil des Unterrichts ist.

Charakteristika durch den Einsatz des „Lauten Denken-Protokolls“⁴¹, um die mentalen Prozesse der Lerner zu untersuchen, während sie an Sprachlernaufgaben arbeiteten. Naiman, Fröhlich, Stern und Todesco (1976/1996) setzten mit diesen Untersuchungen fort, und gingen der These nach, dass die Fähigkeit Fremdsprachen zu lernen, teilweise in den allgemeinen Lernstrategien verankert ist.

Aus diesen Studien charakterisiert sich der „gute Sprachenlerner“ als jemand, der ein aktiver Lerner ist, der in der Fremdsprache kommuniziert, der bestehendes Sprachwissen nutzt, von sich aus bei Unklarheiten nachfragt und verschiedene Behaltensstrategien anwendet.

Um das Lernerprofil zu umrissen, wurde auch der V.A.R.K.⁴²-Test eingesetzt, Instrument, mit dem sich individuelle Lerntypen erkennen und kategorisieren lassen. Der V.A.R.K. besteht aus dreizehn Fragen, die auf unterschiedliche Weise die Vorliebe der Testperson für einen oder mehrere Lerntypen prüfen sollen. Im Einzelnen kann man den visuellen Typ (*Visual*), den auditiven Typ (*Aural*), den schreib- und leseorientierten Typ (*Read/Write*) und den kinesthischen Typ unterscheiden. Die Fragen betreffen die Reaktion der Testpersonen auf gewisse Standardsituationen. Zu jeder Frage werden vier Antworten vorgegeben, die jeweils einen Lerntyp repräsentieren. Der Auswertung des Tests liegt ein mathematisches Verfahren zugrunde. Die Präferenz der Testperson ergibt sich aus der Summe der Antworten, aus der Häufigkeit von Antworten die auf einen Lerntypen hinweisen, und aus der relativen Häufigkeit von Antworten, die auf einen Lerntypen hinweisen. Dabei wird nicht nur zwischen den vier genannten Lerntypen differenziert, als Ergebnis ist auch ein sogenannter multimodaler Typ möglich.

⁴¹ Das „Laute Denken Protokoll“ ist eine Technik der psychologischen Forschung. Diese Technik kann im Sprachunterricht eingesetzt werden, damit die Lerner sich ihres Lernprozesses bewusst werden. Bei der Durchführung einer Lernaktivität, wie z.B. bei dem stillen Lesen eines Textes, beschreiben und thematisieren die Lerner, wie sie fortgehen und wie sie an und mit dem Lesetext arbeiten.

⁴² Er wurde 1987 von Professor Neil D. Fleming an der Lincoln Universität (Neuseeland) entwickelt. V.A.R.K. dient zur Ermittlung von unterschiedlichen Lerntypen.

Zur weiteren Befragung der Probanden- und Kontrollgruppen und der jeweiligen Lehrpersonen über Lernstile und Lernstrategien wurde ein eigener Fragebogen nach dem Muster des *Strategy Inventory for Language Learning (SILL)*⁴³ (Oxford: 1990), erarbeitet. Die Ergebnisse dieser Befragungen zeigen, dass beim Lernen und Lehren von Lernstrategien ein bestimmter Lehr- und Lernstil sowie Unterstützung in dessen Umsetzung benötigt werden. Die Antworten der Schüler/innen zeigten weiterhin, dass ihnen Lernstrategientraining Spaß machte und sie individuelle Präferenzen bezüglich des Techniken- und Strategieneinsatzes hatten. Sie waren jedoch verwirrt, wenn zu viele Lerntechniken und Lernstrategien auf einmal eingeführt und bearbeitet wurden.

Die Entfaltung von Lernstrategien umfasst:

- Die thematisierte Vermittlung von strategisch eingesetzten Lerntechniken und persönlich bevorzugten Lernstilen;
- den Erwerb einer Vielfalt von Lerntechniken;
- die zunehmend selbstständigere Organisation und Kontrolle des eigenen Lernens sowie die Bewertung des eigenen Lernens auch unter Berücksichtigung eines Feedbacks von außen.

Die Thematisierung von Lerntechniken bzw. die Bewusstmachung von Strategien im DaFnE-Unterricht kann dazu beitragen, dass die Schüler/innen bereits vorhandene Lerntechniken und selbst entfaltete Strategien bewusst und effektiver einsetzen und neue hinzulernen. Bei solchen Überlegungen geht es um lernende Subjekte, die ihre Persönlichkeit im Lernprozess entwickeln, die ihre DaF-Lerndimension erweitern und die ihren DaF-Lernprozess durch Spannung und Stressabbau, durch Kooperation und Kreativität gestalten. Bei den DaFnE-Probanden war zu beobachten:

⁴³ Der SILL existiert in 17 verschiedenen Sprachen und wurde mit über 10.000 Sprachlernern im fremdsprachlichen Kontext verwendet. Der SILL betrifft sowohl Lernstrategien als auch andere Variablen wie Lernstil, Geschlecht und Kultur.

- Den Abbau von negativen Vorurteilen der deutschen Sprache gegenüber und die Steigerung der Lernmotivation;
- Bekannten diese positiven Einstellungen zur deutschen Sprache zu verbreiten (positive Werbung für DaF);
- die Fähigkeit sich im Lernprozess autonom zu verhalten und durch entsprechende Lernstrukturen diese Fähigkeit zu entfalten;
- der Wunsch, auf früheren Lern- und Lebenserfahrungen aufzubauen, und die Neugier, neue Lernmöglichkeiten zu suchen;
- eine erhebliche Entwicklung der Lernerautonomie⁴⁴ durch die Möglichkeit, selbst bestimmtes Lernen zu üben;
- die volle Kontrolle über Entscheidungen, die ihr eigenes Lernen betreffen;
- ein fächerübergreifendes Lernverhalten.

Diese Bedingungen haben zur Umgestaltung (Allwright: 1988) des gängigen frontal gesteuerten Unterrichtsverlaufs, der am meisten im DaF-Unterricht bei den Kontrollgruppen zu beobachten war. Diese Umgestaltung wurde mit den DaFnE-Probanden durch ein methodologisches Lernertraining (Wenden: 1991), hinsichtlich des Gebrauchs von Lernstrategien und der Entwicklung von Lernerautonomie durchgeführt. Die DaFnE-Probanden konnten am Ende des DaFnE-Sensibilisierungsprojekts als erfahrene und experte DaF-Lerner bezeichnet werden, die

„(...) expert learners have learned how to learn. They have acquired the learning strategies, the knowledge about learning, and the attitudes that enable them to use these skills and knowledge confidently, flexibly, appropriately and independently of a teacher. Therefore, they are autonomous.“ (Wenden: 1991, S. 15)

⁴⁴ Die Lernerautonomie gilt nicht nur als ein fremdsprachliches Konzept, sondern eher als ein pädagogisch übergreifendes Konzept, dass alle Fächer betrifft. Das pädagogisch übergreifende Konzept der Lernerautonomie hat seine konzeptuelle Geburt in den siebziger Jahren unter dem Einfluss von Holec (1981). Nach Holec (1981) ist Lernerautonomie im Fremdsprachenlernen die Fähigkeit, die Verantwortung für das eigene Lernen zu übernehmen. Dieses Konzept wurde von Allwright (1988) weiterentwickelt, indem er für die Lernerautonomie die Umgestaltung des traditionellen Unterrichts und Unterrichtsablaufs als erforderlich betont. Balboni (1998, S. 48) bezeichnet als Lernerautonomie a) die Kompetenz eines Lernalters, seine Kenntnisse und Erwerbsfähigkeiten von einem Fach zu einem anderen zu übertragen, b) die Selbständigkeit beim Fremdsprachenlernen auch im Rahmen eines lebensbegleitenden Lernens.

5.2 Lernerautonomie⁴⁵

Wie schon Lerntechniken und Lernstrategien muss auch die Fähigkeit zu lernen erworben werden. Es reicht nicht aus, den Schülern/innen das Lernen in Situationen zu ermöglichen, in denen sie die Freiheit haben, vorgefertigte Materialien zu benutzen (Holec: 1988), wie es im DaF-Unterricht mit den Kontrollgruppen am meisten passierte. Untersuchungsergebnisse (Holec: 1979; Wenden/Rubin: 1987; O'Malley/Chamot: 1990, 1996; Oxford: 1990; Little: 1995; Littlewood: 1996; Rampillon/Zimmermann: 1998; Raabe: 2000) im Bereich der Autonomieförderung zeigen, dass zum autonomen Lernen zwei Voraussetzungen notwendig sind: 1) der Lerner muss zum autonomen Lernen fähig sein; 2) er muss dazu bereit sein. Zur Vorbereitung des Lerners auf das autonome Lernen ist die Integrierung eines gezielten Lernertrainings in den Fremdsprachenunterricht erforderlich, das den Lerner vor allem zum Lernen lernen⁴⁶ befähigen soll. Die Ausbildung der Lernfähigkeit erfordert eine psychologische und eine methodologische Vorbereitung, wie das italienische Schulministerium in seinem Dokument zur Neuen Schulpflicht unterstreicht (Ministero della Pubblica Istruzione 2007, S. 30). Nach Holec (1991, S. 63 ff.) setzt sich das „Lernen lernen“ aus dem folgenden Komponenten zusammen:

1. Der Entwicklung der Sprachbewusstheit, d.h. einer Sprachkultur;

⁴⁵ Das Konzept der Lernerautonomie entsteht in den 70er Jahren unter dem Einfluss von Henri Holec, Forscher am CRAPEL in Nancy/Frankreich (Centre de Recherche et d'Application Pédagogiques en Langues).

⁴⁶ Lernkompetenz umfasst das Bewusstsein für den eigenen Lernprozess und die eigenen Lernbedürfnisse, die Ermittlung des vorhandenen Lernangebots und die Fähigkeit, Hindernisse zu überwinden, um erfolgreich zu lernen. Lernkompetenz bedeutet, neue Kenntnisse und Fähigkeiten zu erwerben, zu verarbeiten und aufzunehmen sowie Beratung zu suchen und in Anspruch zu nehmen. Lernkompetenz veranlasst den Lernenden, auf früheren Lern- und Lebenserfahrungen aufzubauen, um Kenntnisse und Fähigkeiten in einer Vielzahl von Kontexten — zu Hause, bei der Arbeit, in Bildung und Berufsbildung — zu nutzen und anzuwenden. Motivation und Selbstvertrauen sind für die Kompetenz des Einzelnen von entscheidender Bedeutung (Europarat: 2006).

2. der Entwicklung der Sprachlernbewusstheit, d.h. der Überprüfung der Lernvorerfahrungen über das, was Lernen und Lerner sein betrifft;
3. der Entwicklung einer Lernmethode, d.h. dem Erwerb von Lernstrategien, deren Einsatz zum erfolgreichen Lerner, dem „guten Lerner“ führt.

Der Aufbau der „Lernerautonomie“ der DaFnE-Probanden bereicherte sich durch die „vier Pfeiler“ von Nodari (1996, S. 4-9):

- Die optimale Orientierung im Lehr-/Lerngeschehen;
- die bewusste Übernahme von Verantwortung für das eigene Lernen;
- die Reflexion über das eigene Lernen und die Optimierung des Lernverhaltens;
- die Reflexion über fremde und eigene kulturelle Prägungen.

Die DaFnE-Probanden zeigten sich außerdem imstande, eine kritische Reflexion (Little: 1999) über ihr Lernverhalten und –verfahren durchzuführen. Im DaFnE-Sensibilisierungprojekt kennzeichnete sich die Lernerautonomie nicht völlig als Fähigkeit der Lernenden Entscheidungen über den Lerninhalt zu treffen, wie nach Bimmel und Rampillon (2000), weil die Schüler/innen im gängigen italienischen Schulkontext die Vorgehensweise ihres Lernens und nicht den Lernstoff entscheiden können, was von der Lehrperson nach den jeweiligen Lehrplänen festgelegt wird. Die DaFnE-Probanden entsprechen der Bezeichnung von autonomen Lernern nach Bimmel/Rampillon (2000, S. 22), weil sie sich mit äußeren Konstellationen auseinandersetzen, aktiv einen Wechselbezug zwischen ihrem Vorwissen und neuen Informationen herstellen und auf diese Weise ihr Wissen rekonstruieren, d.h. verändern, erweitern, oder ergänzen können. Bei der Verarbeitung von Informationen wird das neue Wissen durch Anregungen der Lehrperson so manipuliert, dass im Wissensspeicher eine Vernetzung mit dem bereits vorhandenen Wissen entsteht. Es erfolgt eine Interaktion, deren Ergebnis eine

Umstrukturierung des Wissensspeichers ist, was wichtiger Bestandteil des Lernprozesses ist (Chudak: 2007). Jeder Lernende hat ein individuell unterschiedliches Wissen und somit kommt es zu verschiedenen Verarbeitungsprozessen und Lernergebnissen (Wolff: 1996). Aus einer kognitiv orientierten psycholinguistischen Perspektive gelten solche Operationen als kognitive Strategien bzw. als prozedurales Wissen. Die Wissenskonstruktion ist strategiebestimmt und auch die Strategien entfalten sich aus der eigenen Lebenserfahrung (Wolff: 1994; Europarat: 2006). Im Verarbeitungsprozess so wie im DaF/E-Sensibilisierungsprojekt übernimmt die Metakognition eine wichtige Rolle; sie nimmt eine besondere Stelle im Langzeitgedächtnis ein und wird als Wissen über das eigene Wissen und das eigene kognitive Funktionieren (Bimmel/Rampillon: 2000, S. 40), als metasprachliches Reflektieren über die Sprache und den Lernprozess (Wolff: 1992) und als Wissen über das mentale Vorgehen (Königs: 1993) bezeichnet. Ziel des metakognitiven Verfahrens ist im vorliegenden DaF/E-Sensibilisierungsprojekt *Language awareness* unentbehrlich. *Language awareness* ist die Fähigkeit, über die Sprache nachzudenken und in einer Metasprache sprechen zu können (Rampillon: 1997) und unterteilt sich in:

- *Language awareness* (deklaratives Wissen), d.h. sprachliche Kenntnisse (z.B. Wortschatz, Grammatik) und Fertigkeiten (z.B. Hörverstehen);
- *Communicative awareness* (exekutives Wissen), d.h. Wissen darüber, wie die Sprache angewendet wird, welche Kommunikations-, Diskurs-, Körpersprach- und Dominanzstrategien es gibt, sowie die Fertigkeit, sie zu benutzen und zu deuten;
- *Learning awareness* (prozedurales Wissen), d.h. Wissen über die Anwendung und Deutung der Instruktionsstrategien und der Strategien selbst.

Im DaF/E-Sensibilisierungsprojekt war eine Verstärkung der Lernerautonomie durch die *Language awareness* festzustellen, wobei die

DaFmE-Lehrperson die DaFmE-Probanden auf die Verarbeitungs- und Lernprozesse aufmerksam machte. Selbstbeobachtung und die Beobachtung anderer Lernender gaben Anregungen für einen selbstbewussten Fremdsprachenerwerb und für das Anwenden der Fremdsprache. Wenn das Lernen als Konstruktion und dynamisches nicht lineares Verfahren (Herdina/Jessner: 2002) verstanden wird, und von Innen durch persönliche Lernstrategien beeinflusst werden kann, dann sollte der Lernende auch die Möglichkeit haben, sein eigenes dynamisches und autonomes Lernmodell zu entwickeln. Ein Konstruktionsprozess ist eine Interaktion zwischen eingehenden Informationen und bereits erworbenem Wissen, und dabei sollte das vernetzende und strukturbildende Denken unterstützt werden.

Das Konzept der Autonomie stützt auf einer Wechselbeziehung zwischen Lernenden, Mitlernenden und Lehrpersonen. Dadurch ergibt sich eine Neupositionierung der Lehrperson in diesem Prozess. Lernerautonomie bedeutet nicht den Verzicht auf den Lehrenden, sondern es geht vielmehr darum, seine Rolle im Autonomisierungsprozess neu zu bestimmen und infolgedessen wird die Notwendigkeit stärker, die Lehrkräfte im Hinblick auf die Lernerautonomie (Krumm: 2007) auszubilden. Folglich kann das Konzept der Lernerautonomie nicht nur auf den Schülern/innen reduziert werden. Es muss in einer Wechselperspektive zwischen Lerner und Lehrer betrachtet werden.

6. Sprachlernbewusstheit und Sprachlernstrategien im DaFnE-Sensibilisierungsverfahren

Aus den Ausführungen im vorigen Kapitel wird deutlich, dass es im vorliegenden DaFnE-Sensibilisierungsprojekt, das innerhalb des Tertiärsprachenunterrichts und Tertiärsprachenlernens einzurahmen ist, nicht darum geht, ein völlig neues didaktisch-methodische Konzept zu entfalten, sondern dass es darum geht, es bezüglich der Besonderheiten des Lehrens und des Erlernens von Folgefremdsprachen zu präzisieren und zu differenzieren. Im Rahmen des fremdsprachlichen Unterrichts ist das Thema des „Lernen Lernens“ neben den traditionellen Lehr- und Lerninhalten zum wichtigen Lernstoff geworden, wie es in neueren regionalen DaF-Lehrwerken⁴⁷ zu merken ist.

Aus den Beobachtungen der Kontrollgruppen der vorliegenden Untersuchung war zu merken, dass zur Entfaltung von Lernstrategien die bloße Aneignung von Lerntechniken nicht genügte, so wie auch dass die Lehrperson eine Technik und eine damit verbundene mögliche Strategie irgendwann im Unterricht erklärt oder gute Tipps gibt, was die Schüler/innen machen sollten, um effektiver zu lernen. Lehrwerke geben gelegentlich ebenfalls solche Tipps, die zweifellos gut gemeint sind, aber der bloße Hinweis auf Lerntechniken zum Strategiewerwerb und –einsatz genügt nicht, weil Schüler/innen im Altersniveau wie die Lernenden der vorliegenden Untersuchung damit von selbst allein nichts anfangen können. Außerdem handelt es sich bei den Lerntipps zumeist um kognitive Strategien und nur selten finden sich metakognitive bzw. affektive Strategien. Um die Fähigkeit zu erlangen, selbst bestimmt und möglichst erfolgreich zu lernen, sollte die Betonung stärker auf die Vermittlung des Wissens, wie man effektiv lernen kann, gelegt werden. Da es abhängig

⁴⁷ Berger M.C., Curci A.M., Gasparro A. (2003), *Good + gut = ottimo. Ein Modul für die ersten 30 Unterrichtsstunden Deutsch als 2. Fremdsprache an italienischen Schulen*. Milano: Goethe Institut-Internationales.

Vanni A., Delor R. (2007), *Deutsch Sprint. Deutsche Sprache und Kultur für junge Leute*. Bd.1, Milano: Lang-Paravia.

Weerning M. (2007), *Basis Deutsch. Lehrwerk für Deutsch als Fremdsprache. Kursbuch und Arbeitsbuch. A1+*. Firenze: Hueber-Le Monnier.

vom bevorzugten Lernstil des Individuums verschiedene Wege zum Erfolg gibt, sollten die Schüler/innen ermutigt werden, diejenigen Lerntechniken besondere Beachtung zu schenken, die für sie persönlich gut funktionieren und die sie in persönliche Lernstrategien umwandeln können. Es sollte ihnen dabei geholfen werden, eine Fähigkeit zu entwickeln, die ihnen vermittelten Ressourcen in Form von Lernstrategien zum Erreichen eigener Lernziele einzusetzen. Diesem Bereich wird aber von den Lehrkräften jedoch noch nicht die benötigte Beachtung geschenkt, weil sie dieses Thema meistens als Zeitverlust empfinden, wie es sich aus einer von mir durchgeführten Befragung an Fremdsprachenlehrer ergab. Außerdem könnten Schüler/innen diese Aktivitäten nicht nur als zusätzliche Übung sondern auch als ein mühsames Vorgehen empfinden. Wie die Ergebnisse des DaFnE-Sensibilisierungsprojekts dieser Untersuchung beweisen, können Sprachbewusste und lernstrategische DaFnE-Schüler/innen (De Matteis: 2008) schneller und leichter erfolgreiche Ergebnisse als Schüler/innen im traditionellen DaF-Kurs erreichen. In den Mittelpunkt tritt das strategische Verhalten der Lehrenden und der Lernenden ein, die wissen, wie Strategien die Sprachverarbeitung steuern. Darüber hinaus sollen die Lernenden auch lernen, diese Strategien auf ihren Fremdsprachenlernprozess zu übertragen und nutzen. Die Lernenden müssen zu einer metakognitiven Reflexion angeregt werden und Angebote zur Verbesserung der eigenen Handlungs- und Lernweisen erhalten.

Ein Strategientraining hat Erfolgchancen, wenn es in die einzelnen Schulfächer integriert wird und daher fächerübergreifend wird. Trainingsprogramme zu Lernstrategien dürfen aber nicht als selbstständiger Lernstoff von den Schulfächern abgesondert angeboten werden, weil sie kaum Erfolg haben und kein Transfer stattfinden würde. Aus dem DaFnE-Strategientraining hat ein effizientes Transfer stattgefunden, weil die Schüler/innen ihr im DaFnE erworbenes und entwickeltes Strategienwissen bewusst auch effizienter im Französisch und im Englischunterricht eingesetzt haben, wie ich von den jeweiligen Lehrkräften erfahren konnte. Der effiziente bewusste Einsatz von

Lerntechniken und –strategien gewinnt immer mehr an Bedeutung insbesondere bezüglich der neulich italienischen reformierten Schulpflichtverordnung⁴⁸ und -regelung⁴⁹ und der damit verbundenen grundlegenden acht Schlüsselkompetenzen⁵⁰ und vier Kulturwissensbereichen⁵¹.

6.1 Lernstrategien als Mittel zur Förderung der Lernerautonomie im DaFnE-Sensibilisierungsverfahren

Im Konzept der Lernerautonomie kommt dem Begriff der Strategie, die als Mittel des Lernenden zum bewussten Lernprozess dient, eine entscheidende Bedeutung zu. In der Spracherwerbpsychologie werden Lernstrategien als potentiell bewusste kognitive Operationen beschrieben, die dazu beitragen, dass der Lernende das neue Sprachsystem angemessen aufbauen kann (Rampillon: 1989). Lernstrategien sind Bestandteil eines Plans, der erarbeitet wird, um eine komplexe Handlung durchzuführen (Wolff: 2002) aber sie können auch im gewissen Maße automatisch gebraucht werden (Chamot: 2004).

Lernstrategien sind die wichtigsten Bausteine, die selbst gesteuertes Lernen ermöglichen (Bimmel/Rampillon: 2000). Lernende verfügen über eigene Lernstrategien, die sie aus den Lerntechniken erarbeitet haben, die sich aber dessen nicht immer bewusst sind. Das strategische Lernen muss also Bestandteil des DaF-Unterrichts werden, indem es klar und deutlich thematisiert wird. Um das genau durchzuführen, muss aber zunächst der Begriff erklärt werden, sowie gezeigt werden, welche Rolle Lernstrategien im Lernprozess der Lernenden spielen. Trainingsprogramme, in denen die Schüler/innen sich nur in der Anwendung von Lerntechniken üben, das so

⁴⁸ Gesetz über die Schulpflicht in Italien vom 26. Dezember 2006, N. 296, Artikel 1, Abs. 622.

⁴⁹ Italienische Neuschulpflichtregelung vom 22. August 2007.

⁵⁰ Empfehlung des europäischen Parlaments und Rates vom 18. Dezember 2006 zu Schlüsselkompetenzen für lebensbegleitendes Lernen. Europäische Kommission (2008), *Bessere Kompetenzen für das 21. Jahrhundert*. Belgien: Europäische Kommission.

⁵¹ Ministero della Pubblica Istruzione (2007), *Il nuovo obbligo di istruzione: cosa cambia nella scuola?* Firenze: ANSAS.

genannte *blind training*, bleiben ebenfalls weitgehend ohne Erfolg, selbst wenn sie in den Schulunterricht integriert sind. In solchen Programmen werden die Schüler/innen aufgefordert, bestimmte Lerntechniken anzuwenden, ohne selbst dabei nicht bewusst zu sein, dass sie zu einem bestimmten Zeitpunkt die eine Lerntechnik anwenden. Deswegen sollte der Erwerb von Lerntechniken, um effektiv und selbstständig Deutsch als Fremdsprache zu lernen, zum integralen Bestandteil des Deutschunterrichts und der DaF-Lehrwerke gemacht werden.

Bei jedem Lerntechnik- und Strategietraining sollten die Schüler/innen vielfach Gelegenheit bekommen, mit neuen Lerntechniken und -strategien, die sie im Unterricht kennen gelernt haben, zu experimentieren, um festzustellen, welchen Wert diese Lernbausteine für sie haben. Es ist jedoch dabei zu beachten, dass jeder/e Schüler/in einen individuellen Lernertyp vertritt. Eine Lehrmethode, in der alle Lernenden gleich behandelt werden, widerspricht dieser einschlägigen Einsicht. Schüler/innen müssen im Unterricht vielmehr Gelegenheit haben, gemäß ihren individuellen Lerngewohnheiten und Lernstilen angesprochen und gefordert zu werden. Sie müssen auch die Chance haben, auf ihre je individuelle Weise lernen zu können. Das erfordert ein neues Verhalten von Lehrenden, und das ist eine grundlegende Voraussetzung im Fremdsprachenunterricht. Die Lehrperson wird zum Prozesshelfer, sie ermutigt, berät, und im Anschluss an die Lernprozesse verleiht sie nicht nur Noten, sondern gibt vor allem Rückmeldungen zum individuellen Entwicklungsstand eines Lernenden, zu seinen persönlichen Fortschritten und zeigt weitere Lernmöglichkeiten auf.

Ich plädiere deswegen dafür, dass es für die Lehrperson essentiell sei, sich ernsthaft mit den Einstellungen und Überzeugungen zur Frage, wie man effektiv lernen kann, auseinanderzusetzen, um hilfreiches Lernverhalten positiv unterstützen zu können und um ineffektives Lernverhalten zu identifizieren und bei dessen Verbesserung helfen.

Man kann angesichts der heterogenen Zusammensetzung der meisten Lerngruppen nicht für jeden einzelnen Lerner einen eigenen passenden

Lehrstil einsetzen. Es ist aber möglich, über Impulse und Übungen zum Kennen Lernen des eigenen Lernstils Reflexionen über ein effektiveres Lernverhalten zu initiieren. Fragebogentechniken und retrospektive Verfahren tragen zur Kenntnisnahme von Lernstilen bei. Solche Verfahrensweisen werden sehr selten im Unterricht eingesetzt. Daher ist es notwendig, sie als deutliche Anregung in die Lehrmaterialien zu integrieren. Durch ein metakognitives Bewusstsein darüber, wie effektiv gelernt werden kann, sind Schüler/innen in der Lage, ihren Lernprozess zu verstärken und zu verbessern. Dadurch können sie ihren Lernstil finden, entfalten und festigen, Manager des eigenen Lernens werden und eine eigene Lernkultur entwickeln.

Darüber hinaus hat die bewusste Verwendung von effizienten Lerntechniken bzw. -strategien einen positiven Effekt auf die Lernmotivation. Schüler/innen aus den DaFnE-Gruppen der vorliegenden Studie berichten darüber, dass ihre Motivation sich durch den Lernerfolg gesteigert hat, den sie mit der Verwendung von eigenen Lernstrategien erzielten und dass daher sie Freude am Lernen hatten. Freude am Lernen zu wecken bedeutet, die Schüler/innen vom Leistungsprozess und vom psychischen Druck zu entlasten, ihnen Mut zu machen, Zutrauen in die eigene Lernfähigkeit zu entwickeln. Je mehr die Lerner das Gefühl hatten, die Sprache aus eigenem Willen zu lernen und Spaß am Lernprozess erleben, also sie intrinsisch motiviert waren, desto mehr bemühten sie sich, das Deutsche weiterzulernen.

Die Fähigkeit, Lernstrategien effektiv einsetzen zu können und damit Lernhandlungen zielorientiert zu planen, kann als Sprachlernbewusstsein bezeichnet werden. Das Bewusstsein im Fremdsprachenlernen versetzt die Schüler/innen in die Situation, selbst bestimmt Sprachen zu lernen, ermöglicht ihnen eine Kontrolle über die zu erlernende Sprache zu haben. Dieses Sprach- und Lernbewusstsein beschleunigt den Sprachlernprozess und ermöglicht den Schülern/innen mit Sprache effizienter unter neuen Einstellungen und auch kreativer umzugehen. Die Schüler/innen fühlen

sich selber kompetent und haben weniger Angst und Hemmungen im DaF-Unterricht.

Lernstrategien beschränken sich nicht auf rein kognitive Funktionen (direkte Strategien), wie z.B. das Einprägen von Wortbedeutungen. Sie umfassen auch andere Bereiche (indirekte Strategien): die Planung und Einrichtung des eigenen Lernens (Selbststeuerung), den emotionalen, affektiven Bereich (z.B. Entlastung von Druck und Stress), sowie den sozialen Bereich (z.B. Zusammenarbeit).

Diesbezüglich gewinnt die Vermittlung von Lernstrategien und somit auch der Aufbau eines Sprachlernbewusstseins an Wichtigkeit und verlangt ein besonderes Augenmerk in der heutigen Sprachdidaktik.

Das vorliegende DaFnE-Sensibilisierungsprojekt kennzeichnet sich also durch ein systematisches und regelmäßiges Training zur Entwicklung einer individuellen Arbeitsmethode, die den Schülern/innen das Erlernen der dritten Fremdsprache erleichtern konnte. Die Instruktion zum Einsatz von Lerntechniken beeinflusst nicht nur die Lernresultate, sondern auch das Lernverhalten, indem den Schülern/innen Instrumente zur Verfügung gestellt werden, wodurch sie ihren Lernprozess so gestalten können, dass ihre Lernbedürfnisse und ihre Einstellungen berücksichtigt werden. Wenn Lerner nach der Anleitung im Gebrauch von Lerntechniken bessere Ergebnisse im Sprachlernprozess erzielen, dann findet eine Veränderung in ihrem Lernverhalten statt. Es wird deutlich, dass die Verbesserung der Lernergebnisse oder –produkte nur eines der Ziele eines Strategietrainings darstellt. Andere Ziele betreffen die Beeinflussung individueller Faktoren, die beim DaF-Erlernen eine prägende Rolle spielen, wie die Steigerung der Motivation, der Abbau von Angst und negativen Vorurteilen und demzufolge eine Veränderung des Lernverhaltens. Eine weitere und wichtige Konsequenz des gezielten DaFnE-Lerntrainings ist in der Steigerung des Bewusstseins des Lerners über die Gestaltung von Lernhandlungen zu erblicken. Wenn neben der Instruktion von Techniken in einem Lernstrategietraining wiederholt auch die Motive thematisiert werden, die die Schüler/innen für das Ausführen von bestimmten

Lernhandlungen haben, sie so zur Reflexion über ihre Gründe für den Gebrauch von Lernstrategien angehalten werden, ist die Steigerung des Bewusstseins des Lerners über seine eigenen Lernbedürfnisse zu merken. Als Folgen erfolgreicher Vermittlung von Lerntechniken sind also bei den Schülern/innen zu nennen:

- Zunehmende Selbstständigkeit und Unabhängigkeit von der Lehrperson;
- Vorbereitung auf lebensbegleitendes Lernen;
- Individualisierung des Lernprozesses;
- Veränderung der Einstellungen der Schüler/innen zum Deutschen;
- Veränderung der Wahrnehmung bezüglich der eigenen Fähigkeit beim Erwerb der Zielsprache;
- Steigerung der Motivation zum DaF-Erlernen;
- neue positive Einstellungen zur DaF;
- Reduzierung und Abbau der Sprachlernangst und des Leistungsdrucks;
- Herausbildung von komplexeren und differenzierten kognitiven Schemata.

Zum erfolgreichen und langfristigen Gebrauch von Lernstrategien für die Herausbildung eines Sprachlernbewusstseins gelten verschiedene Vermittlungsverfahren, deren Beschreibung in Oxford (1996) zu finden ist. Oxford (1996) klassifiziert die unterschiedlichen Vermittlungsverfahren entsprechend der Intensität des Bewusstseins, mit dem die Lerner im Anschluss an das Vermittlungsverfahren Strategien einsetzen:

- *blind strategy instruction*: der Lerner führt Aktivitäten durch, wie sie im Lehrwerk angegeben werden. Er wendet Strategien dabei unbewusst an, die im Lehrwerk angedeutet werden (z.B. ein Bild vor dem Lesen eines Textes anzusehen, was sein Textverständnis erleichtert, ihm aber nicht erklärt wird, dass die Verwendung von visuellen Hilfen das Verständnis erleichtern kann). Das *blind*

strategy instruction führt nicht automatisch zu einem Strategietransfer auf ähnliche Lernsituationen, weil der Lerner diese Instruktionen unbewusst angewendet und nicht thematisiert hat. Daher entwickelt er kein lernstrategisches Bewusstsein.

- *Reflexion über Verfahren und Strategien*: Bei diesem Verfahren handelt es sich um eine thematisierte Durchführung der Aktivitäten im Lehrbuch. Die Thematisierung erfolgt durch eine durch Fragen von der Lehrperson gesteuerte Reflexion. Dieses kann die Entwicklung eines strategischen Bewusstseins auslösen, wenn die Schüler/innen über ihren Strategienegebrauch mit Hilfe von Fragebögen, Gesprächen oder Diskussionen zu reflektieren angehalten werden.

Ein Unterricht, der den Lerner darüber informiert, welchen Zweck eine Lerntechnik hat und warum sie hilfreich ist, resultiert in einem Ansteigen des Strategienegebrauchs, der zu verbesserten Lernerergebnissen und einem Erhalt der Lerntechnik bzw. -strategie über einen längeren Zeitraum führt. Bewusstsein über Lernstrategien genügt aber nicht für die Entwicklung eines effizienten lernstrategischen Verhaltens. Die Schüler/innen sollen in der Lage sein, ihren Erfolg beim Einsatz dieser oder jener Strategie zu bewerten und auch eine bestimmte Strategie auf andere relevante Aufgaben und Situationen zu übertragen (De Matteis: 2008). Wenn die Schüler/innen ihr eigenes Lernen selbstständig managen, entwickeln sie sich zum eigenen Lernverstärker. Dabei wird übergeordnetes Ziel die Entwicklung einer *Strategy-plus-control-Vermittlung* (Oxford: 1996), d.h. der Fähigkeit:

- Einzusetzende Techniken zu identifizieren;
- Eingesetzte Techniken und Strategien zu beschreiben;
- Strategien zu erarbeiten und zu adaptieren.

Je stärker das lernstrategische Bewusstsein im Rahmen der Strategievermittlung gefördert wird, desto größer ist der Effekt, den sie

auf das Lernverhalten ausübt. Das Lernbewusstsein ist Bestandteil des Strategiekonzepts und damit schließe ich mich der Auffassung von Rampillon (1997) und Cohen (1998) an: wie die Ergebnissen der vorliegenden empirischen Untersuchung zeigen, wird deutlich, dass DaFnE-Schüler/innen, die als strategische DaFnE-Lerner/innen charakterisierbar sind, Strategien bewusst einsetzen und in der Lage sind, ihre Lernhandlungen zu begründen und zu beschreiben. Lernstrategien gehören zu den Lernprozessen: diese Lernprozesse werden vom Lerner bewusst erarbeitet und in Lernhandlungen umgewandelt. Sie unterstützen das Erlernen einer weiteren Fremdsprache, indem sie die Speicherung, das Abrufen und die Anwendung von Informationen über die Zielsprache fördern. Lernstrategien sind in ihrer Ausprägung wie auch in der Anzahl abhängig von der Kreativität der Lehrperson wie der Schüler/innen. Daher kann es keine fest bestimmte Liste von Lernstrategien geben, sondern eine Zusammenstellung wichtiger und häufig angewandter Verfahren. Sie dienen zum Minimalprofil für die erreichte Lernkompetenz in FS1 und stellt eine Grundlage für die Weiterführung der Lernkompetenz in FS3 dar.

Zum schemenhaften Überblick gilt das *Language Awareness*-Raster von Rampillon (1997), die Lernstrategien als Bausteine des Sprachlernbewusstseins bezeichnet, wobei das Sprachlernbewusstsein ein Element des übergeordneten Begriffs der *Language Awareness* darstellt:

		Language Awareness
		Metakognitive Reflexionen zum Fremdsprachenlernen
Linguistic Awareness	-	Sprachliche Kenntnisse
	-	Sprachliche Fertigkeiten
Communicative Awareness	-	Wissen über Funktionsweisen von Sprache
	-	Kommunikationsstrategien
	-	Strategien der Körpersprache
	-	Dominanzstrategien und die Fertigkeiten, diese Strategien zu deuten bzw. selber anzuwenden
Learning Awareness	-	Wissen über Lern-, Denk- und Problemlöseprozesse und die Fertigkeit, diese Strategien zu deuten bzw. anzuwenden
	-	Stützstrategien
	-	Primärstrategien
	-	Instruktionsstrategien

Rampillon (1997)

Lernstrategien sollen hier sowohl als beobachtbares Verhalten als auch als mentale Prozesse verstanden werden, die in beschreibbare Handlungspläne münden. Bei den beobachtbaren Strategien handelt es sich um soziale Arbeitstechniken bzw. Strategien, z.B. eine Aufgabe in Gruppen- oder Partnerarbeit lösen, um Hilfe bei der Lösung einer Aufgabe zu bitten, und um affektive Strategien, z.B. die Belohnung nach dem Erreichen eines Lernziels. Bei mentalen Prozessen handelt es sich um kognitive Strategien, z.B. den Einsatz einer Strategie zum Erlernen von Wortschatz, oder um metakognitive Strategien, wie z.B. die Planung einer Lernhandlung.

Lernstrategien sind entweder als Teil des prozeduralen Wissens oder als Teil des prozeduralen Könnens zu verstehen. Das hängt davon ab, in welcher Phase der Aneignung einer kognitiven Fertigkeit sich der Lerner hinsichtlich einer Strategie befindet. Zur Entfaltung von Lernstrategien werden drei Phasen vorgesehen:

1. Aneignung oder kognitive Phase;
2. Assoziative Phase;
3. Automatisierungs- und Entwicklungsphase.

6.2 Lernphasen: Aneignung oder kognitive Phase

Die Entfaltung eines Lernbewusstseins beginnt in der Aneignungs- oder kognitive Phase. In der kognitiven Aneignungsphase beginnt der Lerner, eine Lernstrategie anzuwenden, die in Form von prozeduralem Wissen repräsentiert ist. Der Lerner wendet sie bewusst an und ihre Anwendung verläuft langsam, weil das Arbeitsgedächtnis in dieser Phase sehr belastet ist.

Das Lernverhalten ist auf dieser Stufe noch vom Einsatz ineffektiver Lernstrategien bedingt, die entweder nicht den Lernbedürfnissen des Lerners entsprechen, den Anforderungen einer Lernaufgabe nicht gerecht werden oder durch eine falsche Annahme über den positive Effekt einer selbst erstellten Lernstrategie geprägt ist. Es kann auch sein, dass der

Schüler oder die Schülerin eine Lernstrategie ineffektiv⁵² anwendet, weil er/sie ihren Ablauf und ihr Ziel noch nicht richtig verstanden hat oder er/sie eine Strategie anwendet, die der Lernsituation und seinem/ihrem Lerntyp nicht entspricht. Ein Lerner, der sich in der kognitiven Phase befindet, ist nicht in der Lage, sein Lernverhalten differenziert und reflektiert zu beschreiben oder seine Lernhandlungen zu begründen, da er sich ihrer nicht oder nicht vollständig bewusst ist. Der Lerner kann aber in dieser Phase bemerken, dass seine Lernhandlungen nicht effektiv sind. Wenn der Lerner diese Fähigkeit ausgebaut hat, befindet er sich am Übergang zur zweiten Phase.

6.2.1 Assoziative Phase

In dieser Phase beginnt der Lerner über seine Lernhandlungen zu reflektieren, seine Lernbedürfnisse zu verstehen und seine Lernhandlungen diesen Bedürfnissen anzupassen. Er beginnt das prozedurale Wissen über Lernstrategien und das prozedurale lernstrategische Können zu entwickeln. In dieser Phase sammelt der Lerner Erfahrung in der Anwendung von Lernstrategien. Mit Hilfe seiner Evaluation entscheidet er, welche Strategien er weiter entwickeln sollte und welche seinen Lernbedürfnissen nicht entsprechen. Er entfaltet sein Strategierepertoire, das er auf seinen Lernertyp anpasst.

In der assoziativen Phase verläuft die Anwendung schneller, weil die Schüler/innen die Strategie optimieren und sie ihren Lernbedürfnissen anpassen. Das prozedurale Wissen über die Strategie wird allmählich in prozedurales Können verwandelt. In dieser Phase ist das Arbeitsgedächtnis nicht so belastet, weil die Konkurrenz zwischen der eingesetzten Strategie und der neuen fremdsprachlichen Information, die verarbeitet werden soll, kleiner wird.

⁵² Als ineffektiv kann das wortwörtliche Übersetzen angesehen werden.

6.2.2 Autonome Phase

In der autonomen Phase der Strategienentwicklung ist die Umwandlung des prozeduralen lernstrategischen Wissens in prozedurales Können fast abgeschlossen. Der Lerner wendet Lerntechniken an und setzt dabei Lernstrategien zum Erreichen seiner Lernziele ein. In dieser Phase hat der Lerner seine lernstrategische Kompetenz entwickelt. Er kann die Strategie effektiv, flexibel und automatisch zur Bearbeitung komplexer und anspruchsvoller fremdsprachlicher Lernaufgaben einsetzen. Seine Lernhandlungen sind planvoll, zielorientiert und effektiv. Er evaluiert seine Lernergebnisse und ist daher in der Lage, Lernschritte zu wiederholen, wenn nötig unter dem Einsatz weiterer, unterstützender Strategien. Sein Können im Hinblick auf die Verwendung von Lernstrategien ist automatisiert, und der Lerner kann sich unter Rückgriff auf diese Strategien völlig auf die Ver- oder Bearbeitung von zielsprachlichen Informationen konzentrieren. Durch den Aufbau von prozeduralem lernstrategischem Wissen und Können verfügt der Lerner über ein Bewusstsein über seine Lernergebnisse, da er in der Lage ist, sie zu bewerten. Ein Lerner, der sich im Hinblick auf die Entwicklung eines Lernbewusstseins in dieser Phase befindet, kann als lernstrategischer und experter Lerner bezeichnet werden (De Matteis: 2008).

Die Förderung von *Language Awareness* stellt neben der Vermittlung unterschiedlicher Lernstrategien einen Baustein im gesteuerten Fremdsprachenunterricht dar. Daher muss der DaFnE-Unterricht als Tertiärsprachenunterricht auf das Sprachlernbewusstsein und damit auf die Lernerautonomie zielen, und die Vermittlung und Entwicklung von Lernstrategien zum eigenen Lernstoff machen. Infolgedessen kann die Zeit, die benötigt wird, um die Strategien zu automatisieren, verkürzt werden.

6.3 Eigenschaften von erfolgreichen DaFnE-Schülern/innen

In der vorliegenden Untersuchung wird die Aufmerksamkeit auch auf Veränderungen im DaF-Lernverhalten gerichtet. Im Rahmen des Tertiärsprachenlernensensibilisierungsprozesses/verfahrens kann ein Modell des erfolgreichen DaFnE-Lerners identifiziert werden. Ausgangspunkt sind die Modelle von Rubin (1975) und Stern (1975), die die Strategien von Lernern untersuchten, die beim Erlernen einer zweiten Sprache erfolgreich waren. Rubin (1975) und Stern (1975) hoben hervor, dass Lernerfolg zumindest von den Lernstrategien abhängt, die ein Lerner verwendet. Sie entwickelten Listen von Strategien, indem sie versuchten ein Inventar von Vorschlägen zu strategischem Lernvorgehen aufzustellen. Diese Listen, bei denen es sich um die unstrukturierten und nicht systematisch verifizierten Ergebnisse von persönlichen Beobachtungen handelt, stellen einen wichtigen Ausgangspunkt dar. Bei erfolgreichen Lernern war folgendes strategische Lernvorgehen zu identifizieren (Stern: 1975):

- Aktive Herangehensweise an die Lernaufgabe;
- Wissen darüber, wie eine Sprache gehandhabt wird;
- Strategien des Experimentierens und Planens mit dem Ziel, die neue Sprache in ein geordnetes System hineinzuentwickeln;
- Bereitschaft zum Üben;
- konstanter Versuch, Bedeutungen zu erschließen;
- Selbstbeobachtung und kritische Sensibilität in Bezug auf den Zielsprachengebrauch;
- fortschreitende Entwicklung der Zielsprache zu einem Referenzsystem und dem Medium des Denkens.

Es folgten detailliertere Auflistungen mit einer genaueren Beschreibung der Charakteristika von erfolgreichen Sprachlernern (u.a. Hosenfeld: 1976; Naiman et al.: 1978, 1996; Bialstock: 1981; Cohen 1990; O'Malley/Chamot: 1990; Oxford: 1990; Wenden: 1991). Darunter war

Hosenfelds (1976) Studie für die Entwicklung folgender Untersuchungsmethoden ausschlaggebend, weil er zum ersten Mal die *Think-Aloud*-Protokolle als Datenerhebungsmethode einsetzte. Naiman et al. (1978) vervollständigte die Beschreibung der Eigenschaften erfolgreicher Fremdsprachenlerner, indem er die Hypothese unterstützte, dass die Fähigkeit, eine zweite Sprache zu lernen, eng mit den Lernstrategien verbunden sei. Naiman mit seinen Mitarbeitern (1978) beobachtete, dass traditionelle Lernprädikatoren wie z.B. Intelligenzquotient (I.Q.), Motivation, Persönlichkeit oder Begabung zur Begründung und Erklärung von unterschiedlichem Lernerfolg nicht ausreichen, sondern auch mit dem Lernverlauf in Verbindung zu bringen sind, der durch die Verwendung von Lernstrategien geprägt wird.

Für die vorliegende Arbeit erwiesen sich die Lernstrategie-Klassifikationsschemata von O'Malley/Chamot (1990) und von Oxford (1990) als besonders nützlich. Der Versuch, eine eindeutige Einordnung der einzelnen Strategien zu geben, erwies sich jedoch als problematisch, denn die Funktion einer Strategie hängt immer auch von der Intention, die der Schüler/innen mit ihrer Anwendung verbindet. So kann eine Strategie sowohl kognitive, als auch metakognitive Funktionen⁵³ übernehmen. Oxford (1990) unterscheidet zwischen direkten und indirekten Strategien: Direkte Strategien beziehen sich auf das Lernen einer Sprache und ziehen nach sich eine unmittelbare Beschäftigung mit dem Sprachmaterial; indirekte Strategien beziehen sich auf die Organisation des Lernens.

Das Schema von O'Malley/Chamot (1990), das sehr weit verbreitet und akzeptiert ist, sortiert Strategien im Hinblick auf die Art der Informationsverarbeitung, die durch ihre Verwendung provoziert wird und entstand auf der Basis kognitionspsychologischer Untersuchungen in Form von Interviews über Lernaufgaben mit Lernexperten und Anfängern und auf der theoretischen Analyse von Aufgaben der Typen „Leseverstehen“ und „Problemlösung“. O'Malley/Chamot (1990) beschreiben Strategien als

⁵³ Zum Beispiel kann eine Textzusammenfassung während des Lesens sowohl als kognitive als auch als metakognitive Strategie eingesetzt werden.

unterschiedliche mentale Prozesse, die sie in drei Hauptgruppen unterteilen: metakognitive, kognitive und sozioaffektive Strategien.

In den folgenden Tabellen werden die Strategien aus der Klassifikation O'Malley/Chamot (1990) aufgelistet, die bei den DaFnE-Probanden und den Kontrollgruppen dieser Untersuchung beobachtet wurden.

Metakognitive Strategien		Lernverhalten der Probanden im DaFnE-Sensibilisierungsverfahren Testgruppen:1-2-3-4-5 und Kontrollgruppen				
O'Malley/Chamot (1990)	<i>Planning:</i> Previewing the organizing concept or principle of an anticipated learning task: proposing strategies for handling an upcoming task; generating a plan for the parts, sequence, main ideas, or language functions to be used in handling a task (organizational planning).					
DaFnE-Verfahren	<i>Planung.</i> Die Probanden sammeln die Hauptideen, Strategien und Sprachmittel zur Durchführung einer Aufgabe. Diese Phase erfolgt zunächst unter der Leitung der Lehrperson sowohl im Plenum/in der Gruppe/in Partnerarbeit als auch in Einzelarbeit.		2	3	4	5
		KG1	KG2	KG3	KG4	KG5
O'Malley/Chamot	<i>Directed attention:</i> Deciding in advance to attend in general to a learning task and to ignore irrelevant distractors; maintaining attention during task execution.					
DaFnE-Verfahren	<i>Gelenkte Aufmerksamkeit:</i> Die Probanden steuern ihre Aufmerksamkeit auf bestimmte Aufgaben beim Erlernen der Zielsprache ...aber nicht immer vernachlässigen sie jene Aspekte, die in dieser Phase nicht gebraucht werden.	1	2	3	4	5
		1	2	3		
		KG1	KG2	KG3	KG4	KG5

Metakognitive Strategien		Lernverhalten der Probanden im DaFnE- Sensibilisierungsverfahren Testgruppen:1-2-3-4-5 und Kontrollgruppen				
O'Malley/Chamot (1990)	<i>Selective attention:</i> Deciding in advance to attend to specific aspects of language input or situational details that assist in performance of a task; attending to specific aspects of language input during task execution.					
DaFnE-Verfahren	<i>Gezielte Aufmerksamkeit:</i> Die Probanden konzentrieren sich nur auf bestimmte Aspekte der Sprache, die sie zur Durchführung der Aufgabe brauchen. In dieser Phase brauchen sie ab und zu die Steuerung der Lehrperson.	1	2	3	4	5
O'Malley/Chamot	<i>Self-management:</i> Understanding conditions that help one successfully accomplish language tasks and arranging for the presence of those conditions; controlling ones language performance to maximise use of what is already known.					
DaFnE-Verfahren	<i>Self-management:</i> Die Probanden legen die Lernsituation aus, in der sie sich befinden. Sie kontrollieren ihre Leistung und nutzen ihre Vorkenntnisse und Kenntnisse beim Rückgreifen auf vorgelernte Sprachen aus.			3	4	5
					KG 4	

Metakognitive Strategien		Lernverhalten der Probanden im DaFnE-Sensibilisierungsverfahren Testgruppen:1-2-3-4-5 und Kontrollgruppen				
O'Malley/Chamot (1990)	<i>Self-monitoring:</i> Checking, verifying, or correcting one's comprehension or performance in the course of a language task.					
DaFnE-Verfahren	<i>Selbstkontrolle:</i> Die Probanden kontrollieren, überprüfen und korrigieren ihre Leistungen bei der Durchführung einer Aufgabe. Im Allgemeinen erfolgte das bei einigen Probanden schon in den ersten Phasen des DaFnE-Projekts, aber die meisten Probanden erreichten dieses Ziel erst in den späteren Phasen des DaFnE-Projekts.			3	4	5
O'Malley/Chamot	<i>Comprehension – Monitoring:</i> checking, verifying, or correcting one's understanding.					
DaFnE-Verfahren	<i>Verständniskontrolle:</i> Die Probanden kontrollieren, überprüfen oder korrigieren ihr Verständnis (Hör- und Leseverständnis).			3	4	5
				KG3	KG4	

Metakognitive Strategien		Lernverhalten der Probanden im DaFnE-Sensibilisierungsverfahren Testgruppen:1-2-3-4-5 und Kontrollgruppen				
O'Malley/Chamot (1990)	<i>Style monitoring:</i> checking, verifying, or correcting based upon an internal stylistic register.					
DaFnE-Verfahren	<i>Style monitoring:</i> Das ist selten vorgekommen.					
O'Malley/Chamot	<i>Strategy monitoring:</i> tracking use of how well a strategy is working.					
DaFnE-Verfahren	<i>Kontrolle und Überprüfung von Strategien:</i> Diese Fertigkeit wurde im Laufe der Zeit entwickelt und bei meisten DaFnE-Probanden beobachtet.		2	3	4	5
O'Malley/Chamot	<i>Double-check monitoring:</i> tracking, across the task, previously undertaken acts or possibilities considered.					
DaFnE-Verfahren	<i>Doppelkontrolle und Überprüfung von Strategien:</i> diese Phase wurde immer von der Lehrkraft gesteuert und von den DaFnE-Probanden als eine Belastung erlebt. <i>Strategienbesprechung und -bewertung:</i> Zunächst wurde sie von den DaFnE-Probanden als eine Belastung erlebt. Im Laufe der Zeit gewann diese Phase an Wichtigkeit unter den Probanden.	1	2	3	4	5

Metakognitive Strategien		Lernverhalten der Probanden im DaFnE- Sensibilisierungsverfahren Testgruppen:1-2-3-4-5 und Kontrollgruppen				
O'Malley/Chamot	<i>Problem identification:</i> explicitly identifying the central point needing resolution in a task or identifying an aspect of the task that hinders its successful completion.					
DaFnE- Verfahren	<i>Beschreibung des Problems:</i> Das wurde schon am Anfang des DaFnE-Projekts trainiert und schnell von den Probanden erworben.	1	2	3	4	5
O'Malley/Chamot	<i>Self-evaluation:</i> Checking the outcomes of one's own language performance against an internal measure of completeness and accuracy; checking one's language repertoire, strategy use, or ability to perform the task at hand.					
VerfahrenDaFnE-	<i>Selbstkontrolle:</i> Kontrolle eigener Sprachleistung hinsichtlich eigener Leistungsmessung (Vollständigkeit); Kontrolle des Sprachrepertoires, des Strategienegebrauchs und der Handlungsfähigkeit.			3	4	5
O'Malley/Chamot	<i>Production evaluation:</i> checking one's work when the task is finished <i>Strategy evaluation:</i> judging one's strategy use when the task is completed.					
VerfahrenDaFnE-	<i>Aufgabenkontrolle und -überprüfung, Leistungsbewertung:</i> Diese Phase wurde immer von der Lehrkraft gesteuert und oft von den DaFnE-Probanden als eine Belastung erlebt.	1	2	3	4	5
			KG2	KG3	KG4	KG5

Kognitive Strategien		Lernverhalten der Probanden im DaFnE-Sensibilisierungsverfahren Testgruppen:1-2-3-4-5 und Kontrollgruppen				
O'Malley/Chamot	<i>Repetition:</i> repeating a chunk of language (a word or a phrase) in the course of performing a language task.					
DaFnE-Verfahren	<i>Wiederholung:</i> Das erfolgte nicht sofort automatisch, es wurde von der Lehrperson aktiviert und erst danach von Probanden als eigenes und gängiges Lernverhalten eingesetzt.	1	2	3	4	5
		KG1	KG2		KG4	
O'Malley/Chamot	<i>Grouping:</i> ordering, classifying, or labelling material used in a language task based on common attributes; recalling information based on grouping previously done.					
DaFnE-Verfahren	<i>Gruppieren:</i> Das erfolgte nicht sofort automatisch, es wurde von der Lehrperson aktiviert und erst danach von den meisten Probanden als eigene Lernverhalten eingesetzt.			3	4	5
						KG5
O'Malley/Chamot	<i>Inferencing:</i> using available information to guess the meanings or usage of unfamiliar language items associated with language task, to predict outcomes, or to fill in missing information.					
DaFnE-Verfahren	<i>Inferencing:</i> : Diese Aktivität wurde als Grundlage des DaFnE-Verfahrens regelmäßig eingesetzt und trainiert. Berücksichtigt wurde nicht nur Englisch, sondern auch die Sprachen der jeweiligen Gruppe. Am Anfang war diese Phase von der Lehrkraft gelenkt.	1	2	3	4	5

Kognitive Strategien		Lernverhalten der Probanden im DaFnE-Sensibilisierungsverfahren Testgruppen:1-2-3-4-5 und Kontrollgruppen				
O'Malley/Chamot	<i>Note taking:</i> writing down key words and concepts in abbreviated verbal, graphic, or numerical form to assist performance of a language task.					
DaFnE-Verfahren	<i>Sich-Notizen machen:</i> Das erfolgte nicht sofort automatisch, es wurde von der Lehrperson aktiviert und erst danach von den meisten Probanden als eigene Lernverhalten eingesetzt.			3	4	5
				KG3		
O'Malley/Chamot	<i>Substitution:</i> selecting alternative approaches, revised plans, or different words or phrases to accomplish a language task.					
DaFnE-Verfahren	<i>Auswahl und Ersatz von Strategien:</i> Das erfolgte nicht sofort automatisch, es wurde von der Lehrperson aktiviert und erst danach von den meisten Probanden als eigene Lernverhalten eingesetzt.		2	3	4	5
O'Malley/Chamot	<i>Elaboration:</i> relating new information to prior knowledge; relating different parts of new information to each other; making meaningful personal associations to information presented.					
VerfahrenDaFnE-	<i>Verarbeitung:</i> Rückgriff auf Vorkenntnisse.			3	4	5
				KG3	KG4	

Kognitive Strategien		Lernverhalten der Probanden im DaFnE-Sensibilisierungsverfahren Testgruppen:1-2-3-4-5 und Kontrollgruppen				
O'Malley/Chamot	<i>World elaboration:</i> using knowledge gained from experience in the world.					
DaFnE-Verfahren	<i>Lebenserfahrungen:</i> Das erfolgte nicht sofort automatisch, es wurde von der Lehrperson aktiviert und erst danach von den meisten Probanden als eigenes Lernverhalten eingesetzt.			3	4	5
O'Malley/Chamot	<i>Between parts elaboration:</i> relating parts of the task to each other.					
DaFnE-Verfahren	<i>Verbindungen schaffen:</i> Das erfolgte nicht sofort automatisch, es wurde von der Lehrperson aktiviert und erst danach von den meisten Probanden als eigenes Lernverhalten eingesetzt.			3	4	5
				KG3	KG4	KG5
O'Malley/Chamot	<i>Questioning elaboration:</i> using a combination of questions and world knowledge to brainstorm logical solutions to a task.					
VerfahrenDaFnE-	<i>Fragenstellung:</i> Diese Phase wurde meistens von der Lehrperson aktiviert und erst in den letzten Phasen des DaFnE-Projekts als eigenes Lernverhalten von den DaFnE-Probanden eingesetzt.			3	4	5
						KG5

Kognitive Strategien		Lernverhalten der Probanden im DaFnE-Sensibilisierungsverfahren Testgruppen: 1-2-3-4-5 und Kontrollgruppen				
O'Malley/Chamot	<i>Self-evaluative elaboration:</i> judging self in relation to materials.					
DaFnE-Verfahren	<i>Selbstbewertete Verarbeitung:</i> Diese Phase wurde immer von der Lehrkraft gesteuert und oft von den DaFnE-Probanden als eine Belastung erlebt.	1	2	3	4	5
O'Malley/Chamot	<i>Creative elaboration:</i> making up a story line, or adopting a clever perspective.					
DaFnE-Verfahren	<i>Kreative Verarbeitung:</i> Das wurde zu Beginn des DaFnE-Projekts außer Betracht gelassen. Erst im vorletzten Jahr des Projekts wurde dieses Verfahren eingesetzt.				4	5
O'Malley/Chamot	<i>Imagery:</i> using mental or actual pictures or visuals to represent information; coded as a separate category, but viewed as a form of elaboration.					
VerfahrenDaFnE-	<i>Bilder:</i> Regelmäßig wurden mentale und konkrete Bilder zum Erlernen der Zielsprache verwendet. Darunter ist der DaFnE-Klassenbaum zu verstehen.	1	2	3	4	5

Kognitive Strategien		Lernverhalten der Probanden im DaFnE-Sensibilisierungsverfahren Testgruppen:1-2-3-4-5 und Kontrollgruppen				
O'Malley/Chamot	<i>Summarisation:</i> making a mental or written summary of language and information presented in a task.					
DaFnE-Verfahren	<i>Zusammenfassung:</i> Diese Aktivität wurde regelmäßig meistens mündlich eingesetzt.	1	2	3	4	5
O'Malley/Chamot	<i>Translation:</i> rendering ideas from one language to another in a relatively verbatim manner.					
DaFnE-Verfahren	<i>Übersetzung:</i> Diese Aktivität wurde eher als Übertragung von einer Sprache in die andere eingesetzt ⁵⁴ . Diese Aktivität wurde aber mit den älteren Schülern/innen trainiert.			3	4	5
		KG1	KG2	KG3	KG4	KG5
O'Malley/Chamot	<i>Transfer:</i> using previously acquired linguistic knowledge to facilitate a language task.					
DaFnE-Verfahren	<i>Transfer:</i> Besonders in den Anfangsphasen des DaFnE-Projekts wurde diese Aktivität regelmäßig als Grundlage des DaFnE-Verfahrens eingesetzt und trainiert. Berücksichtigt wurde nicht nur Englisch, sondern auch die von den Schülern/innen bekannten Sprachen.	1	2	3	4	5

⁵⁴ Diese Aktivität wurde regelmäßig mit den Schülern/innen in den Kontrollgruppen eingesetzt.

Kognitive Strategien		Lernverhalten der Probanden im DaFnE-Sensibilisierungsverfahren Testgruppen: 1-2-3-4-5 und Kontrollgruppen				
O'Malley/Chamot	<i>Deduction/Induction:</i> consciously applying learned or self-developed rules to produce or understand the target language.					
DaFnE-Verfahren	<i>Deduction/Induction:</i> Das erfolgte nicht sofort automatisch, es wurde von der Lehrperson aktiviert und erst danach von den meisten Probanden als eigenes Lernverhalten eingesetzt.	1	2	3	4	5
O'Malley/Chamot	<i>Questioning for clarification:</i> asking for explanation, verification, rephrasing, or examples about the material; asking for clarification or verification about the task; posing questions to the self.					
DaFnE-Verfahren	<i>Um Erklärungen bitten:</i> Das musste bei allen Probandengruppen geübt und trainiert werden. Am Anfang waren die Probanden in Verlegenheit, um Erklärungen oder Wiederholungen zu bitten.	1	2	3	4	5
		KG1	KG2	KG3	KG4	KG5
O'Malley/Chamot	<i>Self-talk:</i> reducing anxiety by using mental techniques that make one feel competent to do the learning task.					
DaFnE-Verfahren	<i>Self-talk:</i> Das wirkte in den ersten Phasen des Projekts auf die „gezwungenen“ Schüler/innen und ihre Motivation besonders positiv aus.	1	2	3	4	5

Soziale und affektive Strategien		Lernverhalten der Probanden im DaFnE-Sensibilisierungsverfahren Testgruppen: 1-2-3-4-5 und Kontrollgruppen				
O'Malley/Chamot	<i>Cooperation</i> : working together with peers to solve a problem, pool information, check a learning task, model a language activity, or get feedback on oral or written performance.					
DaFnE-Verfahren	<i>Kooperative Zusammenarbeit</i> ⁵⁵ : Partner- und Gruppenarbeitsformen wurden im DaFnE-Unterricht als Hauptarbeitsform bevorzugt. Das wirkte in den ersten Phasen des Projekts auf die „gezwungenen“ Schüler/innen und ihre Motivation besonders positiv aus. hatten.	1	2	3	4	5
O'Malley/Chamot	<i>Self-reinforcement</i> : providing personal motivation by arranging rewards of oneself when a language activity has been successfully completed.					
DaFnE-Verfahren	<i>Self-reinforcement</i> : Das wurde schwer einsetzbar, wegen des jungen Alters der DaFnE-Probanden. <i>Reinforcement</i> wurde immer von der Lehrperson gewährleistet.	1	2	3	4	5

⁵⁵ Bei den Kontrollgruppen handelte es sich um gängige Gruppenarbeit.

In den folgenden Tabellen werden die Strategien aus der Klassifikation von Oxford (1990) aufgelistet, die jeweils bei den DaFnE-Probanden und den Kontrollgruppen dieser Studie hervorgehoben wurden. Die DaFnE-Vorgehensweise wurde handlungsorientiert gestaltet, wie bei Oxford⁵⁶ (1990). Die metakognitiven Strategien von O'Malley/Chamot (1990) können teilweise mit Oxfords (1990) „indirekten Strategien“ verglichen werden, da sie sich auf die Planung und Evaluation von Lernaktivitäten beziehen. Dadurch kann der Lerner bei der Planung seines Lernprozesses sein Lernverhalten kontrollieren, organisieren und evaluieren. Kognitive Strategien von O'Malley/Chamot (1990) sind mit „direkten Strategien“ von Oxford (1990) zu vergleichen und beziehen sich auf die Identifikation, die Speicherung und den Abruf von Wörtern, Phrasen und anderen Elementen der zu erlernenden Sprache. Das Auswendiglernen wird von O'Malley/Chamot (1990) als Teil der kognitiven Strategien verstanden und nicht als eigene Gruppe wie bei Oxford (1990).

⁵⁶Oxfords Studie (1990) ist handlungsorientiert und bezieht sich auf lernhandlungsbezogene Lernstrategien.

Direkte Strategien		Lernverhalten der Probanden im DaFnE-Sensibilisierungsverfahren Testgruppen: 1-2-3-4-5 und Kontrollgruppen				
Oxford (1990)	Memorisierungsstrategien und mentale Bezüge herstellen					
DaFnE-Verfahren	Gruppen bilden, Assoziationen mit dem Vorwissen bilden, Erweiterungen bilden, Neue Wörter in eine selbst gewählten Kontext bringen.	1	2	3	4	5
Oxford	Üben; In natürlichen Situationen üben					
DaFnE-Verfahren	Wiederholen; Erkennen und Verwenden von Sprachmustern und –formeln; Neue Sprachkombinationen finden.	1	2	3	4	5
	Wiederholen.	KG1	KG2	KG3	KG4	KG5
Oxford	Kompensationsstrategien: Intelligent Raten					
DaFnE-Verfahren	Linguistische Hinweise verwenden; Andere Hinweise und Elemente verwenden.	1	2	3	4	5

Direkte Strategien		Lernverhalten der Probanden im DaFnE-Sensibilisierungsverfahren Testgruppen:1-2-3-4-5 und Kontrollgruppen				
Oxford	Memorisierungsstrategien: Bilder und Aussprache verwenden					
DaFnE- Verfahren	Bildliche Vorstellungen verwenden; Semantische Verbindungen herstellen; Schlüsselwörter verwenden; Aussprache erinnern.	1	2	3	4	5
					KG4	KG5
Oxford	Kognitive Strategien: Erhalten und Versenden von sprachlichen Nachrichten					
DaFnE- Verfahren	Schnell den Sinnzusammenhang verstehen. Ressourcen verwenden, um Nachrichten zu empfangen und zu versenden.	1	2	3	4	5
Oxford	Kompensationsstrategien: Mit allen Mitteln wuchern					
DaFnE-Verfahren	Die Muttersprache verwenden, um Hilfe bitten; Mimik oder Gesten verwenden; Kommunikation teilweise vermeiden; Neue Wörter erfinden; Umschreibungen, Synonyme ⁵⁷ verwenden.	1	2	3	4	5

⁵⁷ Umschreibungen und Synonyme wurden öfter unter den Fortgeschrittenen Schülern verwendet.

Direkte Strategien		Lernverhalten der Probanden im DaFnE-Sensibilisierungsverfahren Testgruppen: 1-2-3-4-5 und Kontrollgruppen				
Oxford	Memorisierungsstrategien: Gutes Wiederholen					
DaFnE-Verfahren	Strukturiertes Wiederholen	TG 1-2-3-4-5 Von der Lehrkraft stark gelenkt				
		KG 1-2-3-4-5 Von der Lehrkraft stark gelenkt				
Oxford	Analysieren und überdenken					
DaFnE-Verfahren	Deduktiv vorgehen Ausdrücke analysieren Sprachkontrastiv analysieren (gesteuert)	1	2	3	4	5
Oxford	Memorisierungsstrategien: Handlung mit einbauen					
DaFnE-Verfahren	Mechanisch wiederholen; Bewegung oder Empfinden mit einbauen		2	3 ⁵⁸	4	5

⁵⁸ Mit dieser Probandengruppe wurde das szenische Spiel im Unterricht verwendet. Mit diesem Verfahren arbeiteten die Schüler/innen sehr gerne und sie waren beim DaF-Lernen sehr erfolgreich. Diese Gruppe konnte auch zahlreiche Theateraufführungen gestalten. Mit den anderen Gruppen konnte dieses Verfahren nicht eingesetzt werden, weil die Schüler/innen es nicht annehmen wollten.

Direkte Strategien		Lernverhalten der Probanden im DaFnE-Sensibilisierungsverfahren Testgruppen:1-2-3-4-5 und Kontrollgruppen				
Oxford	Strukturen für Input und Output schaffen					
DaFnE-Verfahren	Notizen machen Zusammenfassen Unterstreichen	TG 1-2-3-4-5 Von der Lehrkraft stark gelenkt				
		KG 1-2-3-4-5 Von der Lehrkraft stark gelenkt				

Indirekte Strategien		Lernverhalten der Probanden im DaFnE-Sensibilisierungsverfahren Testgruppen:1-2-3-4-5 und Kontrollgruppen				
Oxford	Metakognitive Strategien: sich auf das Lernen konzentrieren.					
DaFnE-Verfahren	Einen Überblick gewinnen und Unbekanntes mit schon Bekanntem verbinden; Aufmerksam sein; Störfaktoren ausschalten; Sprachproduktion zugunsten von Hörverstehen zurückstellen.	TG 1-2-3-4-5 Von der Lehrkraft stark gelenkt				
		KG 1-2-3-4-5 Von der Lehrkraft stark gelenkt				
Oxford	Affektive Strategien: Hemmungen senken.					
DaFnE-Verfahren	Entspannungstechniken: Durchatmen, Musik hören, sich im Klassenraum bewegen.	TG 1-2-3-4-5 Von der Lehrkraft stark gelenkt				

Indirekte Strategien		Lernverhalten der Probanden im DaFnE-Sensibilisierungsverfahren Testgruppen: 1-2-3-4-5 und Kontrollgruppen				
Oxford	Soziale Strategien: Fragen stellen.					
DaFnE- Verfahren	Um Klärung oder Bestätigung bitten; Um Korrektur bitten.	TG 1-2-3-4-5 Von der Lehrkraft stark gelenkt				
		KG 1-2-3-4-5 Von der Lehrkraft stark gelenkt				
Oxford	Metakognitive Strategien: Das Lernen und Planen arrangieren					
DaFnE- Verfahren	Sich über Sprachlernen informieren; Organisieren; Ziele setzen; Den Zweck einer Sprachaufgabe identifizieren; Die Bearbeitung einer Sprachaufgabe planen; Übungsmöglichkeiten suchen.	TG 1-2-3-4-5 Von der Lehrkraft stark gelenkt ⁵⁹				
Oxford	Affektive Strategien: sich selbst Mut machen					
DaFnE- Verfahren	Positive Feststellungen machen; Risiken beschränken; Sich selbst belohnen.	TG 1-2-3-4-5 Von der Lehrkraft stark gelenkt				

⁵⁹ Diese Phase war sehr wichtig besonders für einige legasthenische Schüler in den Probandengruppen 4 und 2. Die Arbeitsorganisation sowie ein festgelegter Arbeitsplan leistet dem legasthenischen Schüler eine große Hilfe. Die Legasthenie stellt ein wichtiges Problem dar, wofür noch keine relevante Lösung oder wenigstens Arbeitstechnik im vorliegenden DaFnE-Verfahren erarbeitet worden ist.

Indirekte Strategien		Lernverhalten der Probanden im DaFnE-Sensibilisierungsverfahren Testgruppen: 1-2-3-4-5 und Kontrollgruppen				
Oxford	Soziale Strategien: Mit anderen kooperieren.					
DaFnE-Verfahren	Mit anderen Lernern kooperieren.	1	2	3	4	5
Oxford	Metakognitive Strategien: Das eigene Lernen evaluieren.					
DaFnE-Verfahren	Selbstbeobachtung; Selbstevaluation; Lernertagebuch verfassen ⁶⁰ ; Eigene Gefühle mit anderen besprechen.	TG 1-2-3-4-5 Von der Lehrkraft stark gelenkt.				
Oxford	Soziale Strategien: Zusammen mit anderen kulturelle und interkulturelle Aspekte hervorheben.					
DaFnE-Verfahren	Kulturelles Verständnis entwickeln; Rücksicht auf Gedanken und Gefühle anderer nehmen.	TG 1-2-3-4-5 Von der Lehrkraft stark gelenkt				

⁶⁰ Diese Aktivität war schwer einsetzbar.

Im Laufe der vorliegenden Untersuchung, wie in den Tabellen gezeigt wird, waren Veränderungen im Lernverhalten der DaFnE-Probanden zu merken. Das fand aber selten im Lernverhalten der Kontrollgruppen statt. Das Lernverhalten wurde auf drei unterschiedlichen Ebenen untersucht:

- Auf der Ebene der einzelnen Strategien, die DaFnE-Schüler/innen einsetzen, um ein Lernziel zu erreichen;
- auf der Ebene der Gestaltung einer Lernphase, wobei vor allem das Zusammenspiel der einzelnen Lernstrategien im Verlauf einer Lernphase betrachtet wird;
- auf der Ebene der bewussten Planung dieser Lernphase, die als Meta-Ebene bezeichnet werden kann. Hier spielen Faktoren wie das Wissen über den Nutzen bestimmter Lernstrategien, über eigenen Lernbedürfnissen und – vorlieben und über eine effektive Gestaltung des Lernprozesses eine Rolle. Auf dieser Ebene ist der Einsatz von metakognitiven Strategien anzusiedeln, mit deren Hilfe eine Lernphase geplant, strukturiert und evaluiert werden kann.

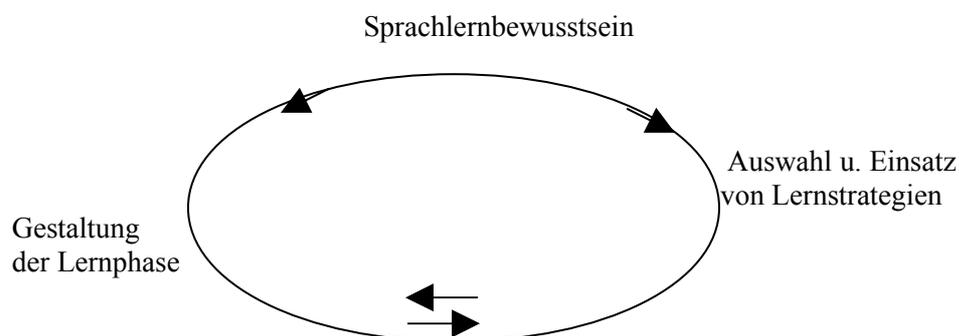


Fig. 22 - Strategieneinsatz im DaFnE-Sensibilisierungsprojekt.

Die drei Ebenen hängen zusammen und beeinflussen sich gegenseitig, denn nur, wenn die DaFnE-Schüler/innen ein klareres Bewusstsein davon haben, wie sie eine Lernaufgabe effizienter bearbeiten können, strukturieren sie die jeweilige Lernphase um und setzen effektivere Lernstrategien ein.

Das Wissen darüber d.h. das Sprachlernbewusstsein, wie Lernaufgaben zu bewältigen sind, bestimmt die Planung und die Organisation der Lernphase, denn die Schüler/innen entscheiden, welche Lernschritte zu begehen sind, um ein bestimmtes Lernziel zu erreichen. Das Sprachlernbewusstsein bedingt darüber

hinaus auch die Auswahl der Lernstrategien. Ein/e Schüler/in, der/die weiß, welche Strategien sich zur Bewältigung einer bestimmten Lernaufgabe und für ihn/sie persönlich eignen, wählt seine/ihre Strategien gezielt aus. Die Auswahl der Strategien hängt von der Planung der Lernphase ab, indem der/die Schüler/in den Lernstoff zunächst ordnet und dazu die kognitive entsprechende Strategie einsetzt. Je ausgeprägter das Lernbewusstsein ist, desto zielorientierter können die Schüler/innen ihre Lernphasen gestalten und Strategien auswählen, die ihren Lernbedürfnissen und den jeweiligen Lernaufgaben entsprechen.

Um Veränderungen im Lernverhalten bezüglich der eingesetzten Lernstrategien, die Strukturierung und die Planung der Lernphasen analysieren zu können, wurde zunächst das Lernverhalten der DaFnE-Probanden und der Kontrollgruppen vor einem Lernstrategietraining auf allen drei Ebenen beobachtet. Grundlegend war die übergreifende Forschungshypothese:

Lernstrategietraining, welches neben der Vermittlung von Lernstrategien auch die Reflexion über das eigene Lernverhalten umschließt, führt dazu, dass der/die DaFnE-Schüler/in sich seines/ihrer eigenen Lernens bewusst wird und löst Veränderungen im Lernverhalten aus. Wenn das Lernstrategietraining sich über einen längeren Zeitraum erstreckt und die Schüler/innen Gelegenheit haben, diese Veränderungen bewusst zu erleben, zu erproben und zu modifizieren, dann wird ihr Lernverhalten effizienter. Das spiegelt sich nicht nur in der Ebene der Gestaltung der Lernphase wider, sondern vielmehr ist in gesteigerten Lernresultaten zu beobachten.

Das DaFnE-Trainingsprogramm setzt zum Ziel unter anderem auch die Entwicklung einer metakognitiven Kompetenz, d.h. der Fähigkeit der DaFnE-Schüler/innen, sich der Komponenten der Metakognition zur Steuerung und zum Reflektieren des eigenen Lernens zu bedienen. Dieses Programm umfasst drei Komponenten:

- a. Bewusstmachung und Erweiterung des metakognitiven Wissens der DaFnE-Probanden;
- b. Förderung der Fähigkeit der DaFnE-Probanden, sich der metakognitiven

- Kontrollprozesse zur Lernsteuerung zu bedienen;
- c. Entwicklung einer positive und starken Lernmotivation beim Lernen und die Stärkung des eigenen Selbstwertgefühls.

6.3.1 Einflüsse auf den Gebrauch von Lernstrategien

Viele Faktoren haben auf den Gebrauch von Lernstrategien bei den DaFnE-Probandengruppen gewirkt. Unter diesen zahlreichen Faktoren spielten Motivation, Einstellungen und Alter einen prägenden Einfluss.

Motivation zum Fremdsprachenlernen scheint die Variable zu sein, die den wichtigsten Einfluss auf die Verwendung von Lernstrategien ausübt.

Eine erhöhte Motivation führt zu einer vermehrten Verwendung von Lernstrategien. Der Gebrauch von Strategien und die Einstellung der DaFnE-Schüler/innen gegenüber der Zielsprache, dem Deutschen, und den Lernstrategien stehen in engem Zusammenhang. Schätzen die DaFnE-Schüler/innen den Nutzen, den sie aus der Anwendung einer Strategien ziehen können, als hoch genug ein, fördert das ihren Strategienegebrauch. Negative Einstellungen resultieren häufig in ineffektivem Strategienegebrauch oder in einer schlechten Anwendung von Strategien. Ohne Zweifel spielt auch das Alter der Schüler/innen eine Rolle für ihre Auffassung über die Effektivität einer Lernstrategie. Je älter Lerner sind, desto nützlicher finden sie Strategien. Den Grund für den Zusammenhang zwischen der Einstellung gegenüber unterschiedlich komplexen Strategien und dem Alter der Schüler/innen ist in der fortschreitenden kognitiven Reife zu sehen.

Ein Lerner kann ein Anfänger für das Lernen einer Fremdsprache sein, durchaus aber durch vorhergehende Lernerfahrungen eine große strategische Kompetenz entfaltet haben oder, im Gegenteil, ein strategischer Lernanfänger sein. Diese unterschiedlichen Kompetenzniveaus muss die Lehrkraft bei der Gestaltung des Sprachcurriculums im Betracht halten, in dem parallel zu den Inhalten

auch das lernstrategische Wissen und das lernstrategische Können entwickelt werden sollen (De Matteis: 2008).

Aus den durchgeführten Beobachtungen mit den Kontrollgruppen war festzustellen, dass die Thematisierung der Lernstrategien im gängigen DaF-Unterricht kaum stattfand. Anhand der Ergebnisse der vorliegenden Studie sollten in einem DaFnE-Sensibilisierungsprojekt Strategien zum inhaltlichen Schwerpunkt des Unterrichts werden. Das Strategientraining im Tertiärsprachenunterricht sollte mit den Einstellungen, den Auffassungen und den festgestellten Bedürfnissen der Schüler/innen korrelieren. Die Lehrperson sollte die zu instruierenden Strategien so auswählen, dass sie einander unterstützen und den Anforderungen der Sprachaufgaben, den Zielen der Schüler/innen und ihrem Lernstil genügen.

Lernstile sind nicht beobachtbar, sie können aber durch Beobachtung von Lernverhalten rückgeschlossen werden. Darüber hinaus sind sich die Lernenden von dem eigenen Lernstil nicht bewusst. Mit Hilfe von Lernstilen unterscheidet man Lernertypen. Um effektiver zu lernen, wäre es ideal, bei den Schülern/innen ein Bewusstsein bezüglich eigener Lernstile zu schaffen, damit sie in gewissen Lernsituationen besser mit Stärken und Schwächen umgehen können. Das Bewusstsein kann durch eine gezielte Besprechung und durch die Thematisierung der jeweiligen Lernverhalten erzeugt werden. Wichtig ist, dass die Schüler/innen eine Vielzahl an Lerntechniken kennen lernen, um so urteilen zu können, welche sie persönlich ansprechen, welche nicht, welche ihre Funktion erfüllen und welche nicht.

Daher sollte das Strategientraining in reguläre Sprachaktivitäten integriert sein, und sich über einen längeren Zeitraum erstrecken und die Schüler/innen sollten zahlreichen Möglichkeiten haben, die Strategien während des DaFnE-Unterrichts zu üben. Was normalerweise diesbezüglich sowohl in den gängigen Lehrwerken als auch aus den Hinweisen von DaFnE-Lehrprogrammen wie z.B. „Deutsch ist *easy*“ (Kursiša/Neuner:

2006) festzustellen ist, dass dieses Strategientraining in Form separater, kurzer Einheiten angeboten wird. Dagegen sollte das DaFnE-Strategientraining Erklärungen, schriftliches Material, Aktivitäten, eine Reflexionsphase über die Strategien und Referenzmaterial zur Wiederholung enthalten. Die Lehrperson sollte das Strategientraining so anlegen, dass es den individuellen Bedürfnissen entspricht und relevant für die Lernaufgaben ist. Es sollte die Schüler/innen mit einem Kontrollmechanismus ausstatten, wie in der folgenden Abbildung zu sehen ist, der es ihnen erlaubt, ihren eigenen Fortschritt zu evaluieren und den Wert einer Strategie für verschiedene DaF-Aufgaben festzulegen.

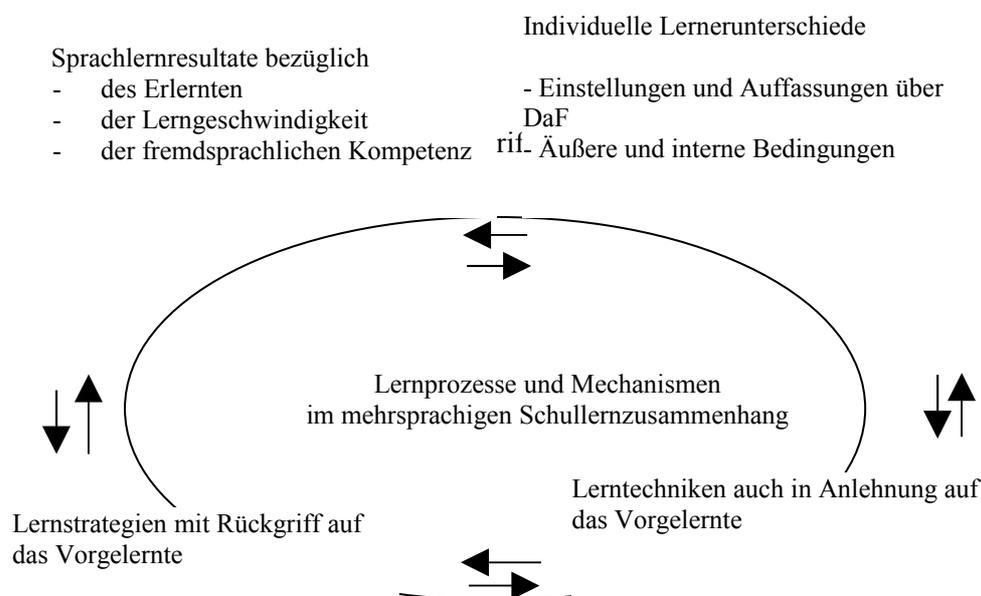


Fig. 23 - Entfaltung des DaFnE-Lernprozesses.

6.3.2 Einführung von Strategien in eine gesteuerte Lernsituation

In der einschlägigen Literatur über den Einfluss von dem ersten Fremdsprache auf der Tertiärsprache wird aufgezeigt, dass der Transfer von Lernstrategien eine wichtige Rolle hat, die von den Schülern/innen genutzt werden, wie z.B. intelligentes Raten, Hypothesentesten, das Wahrnehmen und Nutzen von Sprachverwandtschaften, Einsetzen von Wörtern aus der FS1 oder FS2. In der Unterrichtspraxis fällt immer wieder auf, dass viele Schüler/innen beim Erlernen der Zielsprache zu vergessen scheinen, dass sie in der Muttersprache oder in einer vorgelesenen Sprache schon über Kenntnisse, Lerntechniken und effiziente Strategien verfügen. Ein gezieltes Strategietrainingprogramm sollte die Schüler/innen an diese schon vorhandenen Techniken erinnern und sie ermutigen, diese Techniken weiter einzusetzen. Strategietraining bedeutet, dass die Schüler/innen immer wieder mit Situationen konfrontiert werden, in denen sie neue Formen des Lernens und der Informationsverarbeitung modellhaft erproben können.

Lehrwerke haben immer schon bewusst oder unbewusst zur Entwicklung eines bestimmten Lernverhaltens beizutragen versucht und die Entwicklung und Ausübung bestimmter Lerntechniken beim Lerner betont und unterstützt. Selten bekommen die Schüler/innen Gelegenheit, ihre persönliche Lernmethodik kritisch zu hinterfragen, konstruktiv zu überdenken oder sie mit anderen Lernenden zu diskutieren. Den meisten Schülern/innen fehlt in dieser Hinsicht das Problembewusstsein. Wichtig ist, dass den Schülern/innen Lernprobleme und methodische Unzulänglichkeiten konkret, einleuchten und inspirierend vor Augen geführt werden, mit dem Ziel, Anlässe zum Nachdenken und zum Gespräch zu erhöhen und letzten Endes zur Entwicklung und zum Ausprobieren von Lösungswegen zu gelangen.

Lernstrategien und Anregungen zum bewussten Lernen können explizit vermittelt werden oder implizit in das Material einfließen. Diese zwei

Vorgehensweisen haben Vor- und Nachteile. Bezüglich eines externen, separaten Trainings sind Strategien, wie z.B. Gedächtnisstrategien wie Mnemotechniken, für vielfältige Zusammenhänge generalisierbar und die Schüler/innen können ihre ganze Aufmerksamkeit auf das Erlernen und das Üben der Strategien und die Erweiterung ihrer Methodenkompetenz richten, ohne gleichzeitig auch noch linguistische oder andere Inhalte aufnehmen zu müssen. Dagegen spricht jedoch, dass die Schüler/innen meistens Schwierigkeiten haben, diese Strategien auf andere Sachverhalte zu übertragen und der gewünschte Transfer findet nicht statt. Bei einer expliziten Vermittlung werden die Schüler/innen über den Wert und den Zweck des Strategientrainings mehr oder weniger ausführlich informiert, dagegen bei einer impliziten Vermittlung sollen die angebotenen Materialien und Übungen den Gebrauch von Strategien stimulieren, sie thematisieren jedoch nicht die Begründung für den jeweiligen Gebrauch. Explizite Anregungen, über den Lernprozess zu reflektieren und explizite Einsichten in das Verfahren und Reflexionen über die verwendeten Verfahren, scheinen eine prägende Rolle zu spielen und das Lernverhalten im Sinne einer Autonomisierung positiv zu beeinflussen. Nachteilig ist jedoch dabei, dass nur wenige Lehrpersonen den Lernenden bei dieser Art der Reflexion helfen können, da sie selbst im Rahmen ihrer jeweiligen Ausbildung in der Regel nur selten mit Prozessen und Verfahren zum selbstbestimmten Lernen konfrontiert wurden.

Für eine implizite Vermittlung spricht also, dass keine besonderen, zusätzlichen Erklärungen der zugrunde liegenden Lerntechniken notwendig sind. Die Schüler/innen durchlaufen die Übungen, wenden sinnvolle Operationen an und lernen praktisch nebenbei neue Strategien. Solche impliziten Übungsansätze sind in den gängigen Lehrmaterialien zu finden, die Erkenntnisse aus der Gedächtnisforschung umsetzen wie z.B. das Ordnen von Wortschatz in sinnvollen Gruppen. In diesem Fall handelt es sich von unreflektierten Technikanwendungen, die nur selten zu einer

bewussten, dauerhaften Förderung selbstgesteuerten Lernverhalten beitragen. Aus den vorangegangenen Überlegungen ergibt sich die Forderung an Lehrmaterialien, einerseits Ansätze mit explizitem Trainingscharakter anzubieten und andererseits ausreichende Übungsangebote in das Lernmaterialien zu integrieren.

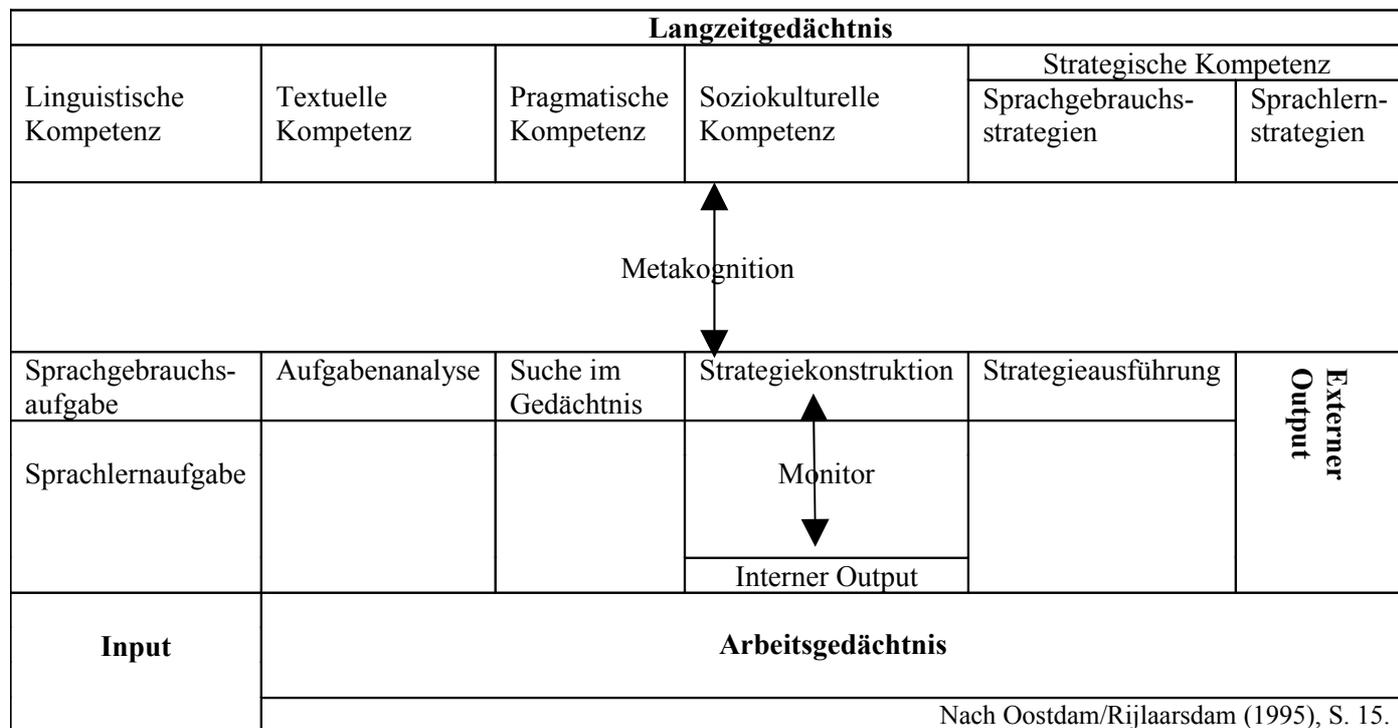
Im DaF/E-Sensibilisierungsunterricht neben den fertigungsbezogenen Techniken (Hör- und Lesestrategien) ist der Bereich der methodischen Kompetenz wichtig, der die Entwicklung eines positiven Lernverhaltens indirekt unterstützen kann. Der Einsatz von Strategien im DaF/E-Sensibilisierungsunterricht führt zu einem erhöhten Selbstbewusstsein unter den Schülern/innen, was sich auf die Motivation auswirken kann, wie gezielte Besprechungen mit DaF/E-Schülern/innen zeigen. Die DaF/E-Schüler/innen gewinnen darüber hinaus ein gesteigertes Bewusstsein über ihren Lernprozess und über Möglichkeiten der Problemlösung, was durchweg als positiv bewertet kann. Voraussetzung dafür ist die Ausdehnung des Strategietrainings über eine längere Zeit, so dass die Schüler/innen ausreichend Gelegenheit haben, die neuen Techniken und Strategien zu überprüfen und sie als Bestandteil ihres Lernverhaltens zu integrieren. Bei der Förderung von Lernstrategien ist wichtig, dass die neuen Verfahren und Überlegungen auch wirklich gespielt und geübt werden. Ein bloßes Vermitteln von Informationen und die Aufforderung auf Nachmachen reichen nicht aus. Ein Strategietraining, dem nur wenige Unterrichtsstunden gewidmet werden, wird das Lernverhalten von Schülern und Schülerinnen langfristig nicht verändern. Obwohl einige Schüler/innen in der Lage zu sein scheinen, ohne Instruktion Lernstrategien zu entwickeln und anzuwenden, brauchen andere systematische Instruktion und wiederholtes Üben, um Strategien effektiv entwickeln und einsetzen zu können. Wenn die unterschiedlichen Aspekte des Lernens über einen längeren Zeitraum erprobt, sammelt und bearbeitet werden, kann die Lehrperson ihre Schüler/innen

systematisch zu mehr Selbständigkeit führen. Die Vermittlung von Strategien führt zu verbesserten Lernfortschritten, wenn die Schüler/innen ihr schon vorhandenes Wissen mit dem neuen Lernstoff verknüpfen und metakognitive Strategien einsetzen. Die nachfolgende Abbildung nach Oostdam/Rijlaarsdam (1995) hilft bei der Beschreibung des Lernmodells im DaF/E-Sensibilisierungsverfahren, dessen Techniken und Strategien vorher tabellarisch nach der Klassifikation von O'Malley/Chamot (1990) und von Oxford (1990) dargestellt wurden. Man kann vier Bestandteile darin unterscheiden: Input, Arbeitsgedächtnis, Langzeitgedächtnis und externen Output.

- Der *Input*, d.h. was eingegeben wird, besteht aus unterschiedlichen Aufgaben;
- Im *Arbeitsgedächtnis* findet die *Aufgabenanalyse* statt. Die Schüler/innen stellt fest, worum es geht, welche Merkmale die Aufgabe hat. Dabei suchen die Schüler/innen in ihrem Langzeitgedächtnis (*Suche im Gedächtnis*) nach Wissen, das sie bei der Erledigung der Aufgabe brauchen. Sie suchen nach einer brauchbaren Strategie (*strategische Kompetenz*), die sie eventuell der neuen Aufgabe anpassen. Wenn sie keine passende Strategie finden, dann erarbeiten sie ihre neue Strategie (*Strategiekonstruktion*), die sie zur Durchführung der Aufgabe brauchen.
- Der *Monitor* überwacht den gesamten Prozess (*Aufgabenanalyse, Suche im Langzeitgedächtnis, Strategiekonstruktion und Strategieausführung*) und stellt fest, ob die gewählte Strategie erfolgreich eingesetzt wird und ob das Ziel erreicht wird.
- Im *Langzeitgedächtnis* stecken die Kompetenzen, die man für die Verarbeitung und das Sprachenlernen braucht.

- Die *linguistische Kompetenz* beträgt unbewusstes und bewusstes Sprachwissen.
- Die *pragmatische Kompetenz* umfasst das Können d.h. die Kenntnisse in Bezug auf den Gebrauch der Sprache.
- Die *textuelle Kompetenz* betrifft die Kenntnisse über den Aufbau mündlicher und schriftlicher Texte.
- Die *soziokulturelle Kompetenz* umfasst die Kenntnisse über den gesellschaftlichen und kulturellen Kontext, in dem die Sprache funktioniert.
- Die *strategische Kompetenz* umfasst die Kenntnisse darüber, wie die Sprache gelernt und gebraucht werden kann.
- Der *externe Output* entspricht den Ergebnissen der Aufgabenausführung.

Beim DaF*n*E-Sensibilisierungsverfahren läuft das Lernen nicht mechanisch ab, sondern die Schüler/innen handeln absichtsvoll, analysieren die jeweiligen Lernsituationen und die damit verbundene Lernproblematik. Die Schüler/innen entwickeln dadurch eine eigene Lernweise, entdecken und verbessern ihr Lerntempo.



Nach Oostdam/Rijlaarsdam (1995), S. 15.

6.4 Minimalprofil des lernstrategischen DaFnE-Lernenden

Für die Vermittlung der Lernstrategien im DaFnE-Sensibilisierungsprojekt wurde die Schwelle von etwa drei Lernjahren angesetzt und nicht nur die ersten dreißig Unterrichtsstunden, wie oft in anderen Studien angedeutet wird (Marx: 2008; Ender: 2007; Kursiša/Neuner: 2006), deren Adressaten keine Schüler sondern Studenten sind. Lerntechniken und dem zuzufolgend Lernstrategien hängen von der Kreativität sowohl der Lehrkraft als auch der Schüler/innen. Es ist insofern nicht möglich und leicht eine detaillierte Liste von Lernstrategien zusammenzustellen, da es sich um individuelle Pläne handelt, die sich die Schüler/innen ausdenken, um ein Ziel zu erreichen und von den subjektiven Eigenschaften und Lernerfahrungen der Schüler/innen bedingt werden.

Die Beschreibung eines Minimalprofils fällt schwer, weil die Ausgangsbasis für das lernstrategische Wissen und Können der Lernenden hypothetisch ist. Es ist nämlich nicht bekannt, auf welche Lernstrategien

die Lernenden schon verfügen und beherrschen. Anhand meiner Beobachtungen habe ich versucht, ein Minimalprofil des strategischen Lernenden auszuzeichnen:

- Planung: Die DaFnE-Schüler/innen sammeln die Hauptideen, Strategien und Sprachmittel zur Durchführung einer Aufgabe;
- Gelenkte Aufmerksamkeit: Die DaFnE-Schüler/innen steuern ihre Aufmerksamkeit auf bestimmte Aufgaben beim Erlernen der Zielsprache;
- Gezielte Aufmerksamkeit: Die DaFnE-Schüler/innen konzentrieren sich nur auf bestimmte Aspekte der Sprache, die sie zur Durchführung der Aufgabe brauchen;
- Self-management: Die DaFnE-Schüler/innen legen die Lernsituation aus, in der sie sich befinden. Sie kontrollieren ihre Leistung und nutzen ihre Vorkenntnisse und Kenntnisse beim Rückgreifen auf vorgelesene Sprachen aus;
- Verständniskontrolle: Die DaFnE-Schüler/innen kontrollieren, überprüfen oder korrigieren ihr Verständnis (Hör- und Leseverständnis) und dabei nutzen ihr fächerübergreifendes Können;
- Wiederholung: Die DaFnE-Schüler/innen setzen sie als eigenes Lernverhalten ein;
- Verarbeitung: Die DaFnE-Schüler/innen greifen auf Vorkenntnisse zurück;
- Bilder: Die DaFnE-Schüler/innen verwenden mentale und konkrete Bilder zum Erlernen der Zielsprache;
- Selbstkontrolle: Die DaFnE-Schüler/innen kontrollieren, überprüfen und korrigieren ihre Leistungen bei der Durchführung einer Aufgabe;
- Leistungskontrolle (Sprachproduktion): Die DaFnE-Schüler/innen kontrollieren, überprüfen oder korrigieren ihre Sprachproduktion;
- Sprachgefühl: Bei dieser Phase beginnt der DaFnE-Lerner sein „Sprachgefühl“, sein „Ohr für die Sprache“ einzusetzen.

7. Schlussfolgerungen

Es lohnt sich zunächst ein paar Anmerkungen zur Situation DaFnE im italienischen Schulkontext zu formulieren, in dem Englisch als erste Fremdsprache und Deutsch meistens als dritte Fremdsprache gelten. DaF-Lernende befinden sich normalerweise selten mit jeglichen Deutschkenntnissen, meistens haben sie sich nicht freiwillig für das Deutsche entschieden, eher werden sie dazu aus schulorganisatorischen Gründen gezwungen. Alle lernen Englisch als erste Fremdsprache und ob sie gute Englischkenntnisse haben oder nicht, ist weniger von Interesse. Nach dieser Untersuchung und nachdem ich selber eine mehrjährige Erfahrung als Deutschlehrerin an der Schule habe, bin ich fest überzeugt, dass der Deutschunterricht eine bedeutende Umgestaltung in Anlehnung an die Tertiärsprachendidaktik braucht. Wo das Englische bzw. andere gekannte Sprachen zu Hilfe kommen, um das DaF-Lernen zu erleichtern und zu beschleunigen, sollte dies gemacht werden. Die vorliegende Untersuchung zeigt, dass der Einsatz der Tertiärsprachendidaktik durchaus hilfreich sein kann und von den Lernenden sowie der Lehrkraft positiv evaluiert wird. Das verlangt aber ein Umdenken in der herkömmlichen Lehrpraxis, die umgestaltet werden soll. Was die DaF-Praxis angeht, sind mehrere regionale DaF-Lehrwerke entwickelt worden, aber nur manche haben einen DaFnE-Aufbau entwickelt, der darauf zielt, den Lernenden den Einstieg ins Deutsche zu erleichtern und zu beschleunigen.

Diese empirische Untersuchung versuchte, durch die Erkenntnisse der gängigen Tertiärsprachenforschung den Stand der aktuellen DaF-Didaktik und Methodik zu überdenken.

Es ist zu betonen, dass die Tertiärsprachenforschung, bzw. DaFnE-Forschung ein sehr junges Feld ist. Diese Studie leistet vielleicht einen kleinen Beitrag dazu, jedoch werden mehr Forschungen und

Erfahrungsberichte benötigt, um Evaluationen eines neuen didaktischen Konzepts zu entfalten.

Vorschläge von Kursiša und Neuner (2006) für den DaF-Unterricht wurden im DaFnE-Sensibilisierungsunterricht mit den Anleitungen der jeweiligen eingesetzten Lehrwerke kombiniert und zu einem Unterrichtskatalog zusammengestellt, der frei von der Lehrkraft einsetzbar war. Die Lehrkraft des DaFnE-Sensibilisierungsunterrichts bediente sich des Englischen als Brückensprache, womit Bezüge zum Deutschen hergestellt wurden und bestehendes Wissen mit einbezogen wurde.

Hilft ein Sensibilisierungsunterricht in der Sprachkonstellation Deutsch als Fremdsprache nach Englisch Lernenden bewusst zu machen, dass diese Unterrichtsgestaltung ihrem Sprachenlernen erleichtern und schneller machen würde?

Die vorliegende Studie zeigte, dass eine gezielte Sensibilisierung mit DaF-Anfängern in der Sprachkonstellation Deutsch als Fremdsprache nach Englisch auf deren Lernverhalten positiv auswirkte, wobei es für den Lernprozess ausschlaggebend war.

Obwohl es im Laufe der Untersuchung beobachtet wurde, dass alle Lernende ihre Sprachvorkenntnisse aus der FS1 hätten nutzen können, zeigte sich die DaFnE-Sensibilisierungsgruppe schon von Anfang an geschickter als die Kontrollgruppe. Dagegen könnte man argumentieren, dass dieses Verfahren nur für Lernende zugänglich sind, die eine sehr gute Kenntnis im Englischen haben. Anhand der Beobachtungen und Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung kann diese Aussage widerlegt werden, da das Kompetenzniveau im Englischen unter den Lernenden unterschiedlich war. Man braucht eigentlich dazu keine literarischen Texte im Englischen zu verstehen, sondern einen trainierten Ausblick auf Sprachen zu haben.

Und wie sieht es mit den Lehrkräften aus? Dieser Punkt stellt ohne Zweifel eine Schwäche dar, die das Scheitern des DaFnE-

Sensibilisierungsverfahrens verursachen könnte. In der Lehrerbildung sowie in der Lehrerfortbildung spielt das Training der Lehrkräfte hinsichtlich einer Tertiärsprachendidaktik eine prägende Rolle. Es könnte dagegen behauptet werden, dass die Lehrkraft gute Sprachkompetenzen im Englischen sowie eine flexiblere, offene und breitere „Sprachweltanschauung“ haben muss. Was das Sprachprofil der zwei Lehrkräfte der Kontrollgruppen vorliegenden Projekts betrifft, hat die eine keine Kompetenz im Englischen dafür aber im Französischen und die andere ein B2-Kompetenzniveau (nach dem GER) im Englischen. Beide aber haben keinen gezielten Sprachen-Sensibilisierungstraining gehabt, sie haben allgemeine Fortbildungskurse in ihrer Fachsprache bekommen. Für Deutschlehrkräfte, die sich noch in der Ausbildung befinden, wäre nicht nur ein Englischkurs empfehlenswert, sondern vielmehr eine Erstausbildung, die das Gleichgewicht zwischen Theorie und Praxis verbessert, und das Lehren als auf Problemlösung oder Forschung in Aktion (*research in action*) einschließt⁶¹. Meines Erachtens wird es in der Zukunft darum gehen müssen, schon in der Lehrerbildung Gelegenheiten zu schaffen, eine theoretische Reflexion über neue Konzepte anzuleiten und diese zu verbinden mit einer gleichzeitigen Reflexion über das eigene Lernen im Rahmen von sprachpraktischen Aktivitäten und über das eigene Lehren im Rahmen von Unterrichtspraktika, was eine engere Verbindung zwischen Lern- und Lehrpraxis bedeutet. Solche Reflexionsprozesse sind sehr wichtig, wie ich bei einer Gruppendiskussion⁶² zum Thema Lernerautonomie und Lernstrategien mit einigen Unterrichtspraktikanten an der SSIS-Venedig feststellen konnte.

⁶¹ Empfehlung des europäischen Parlaments und Rates vom 18. Dezember 2006.

⁶² Es handelt sich um eine Gruppendiskussion, die im Jahr 2006-2007 im Rahmen einer Lehrerbildungsphase über Lernstrategien und Lernerautonomie im Lehrausbildungskurs an der SSIS-Venedig stattfand. Aus dieser Diskussion ergab sich, dass das Thema Lernerautonomie und Lernstrategien etwas Neues für die auszubildenden Lehrer war, das sie für ihren zukünftigen Beruf sehr nützlich schätzten.

Darüber hinaus wäre das interlinguale Verfahren ein übergreifendes Ziel für die Lehrerbildung im Allgemeinen. Für einen erfolgreichen DaF/E-Unterricht ist eine Einführung für die Lehrkräfte in das DaF/E-Konzept empfehlenswert und notwendig durch Fort- und Weiterbildungen. Man soll sich das Konzept aneignen und damit wohl fühlen, um es direkt im eigenen Unterricht einzusetzen oder weiter zu entwickeln und zu erarbeiten, wobei das Englische und andere Sprachen nicht als Störfaktor oder Gefahr, sondern als Unterstützung zum DaF-Erlernen anzusehen sind. Es ist deswegen erforderlich, die gängigen Unterrichtsformen umzudenken, damit der Unterricht vor allem dazu führt, dass sich Lernende eine Sprache schnell aneignen können auch ohne die Anstrengung des traditionellen Unterrichts. Dabei wird ein Schwerpunkt auf rezeptive Kompetenzen vor allem im Anfängerunterricht gelegt, da besonders diese durch bestehendes Wissen aus anderen Sprachen erleichtert werden. Das bedeutet, dass im Rahmen des FS1-Unterrichts die kommunikative Kompetenz über alle Fertigkeiten einer Fremdsprache das Hauptziel ist, während für die weiteren zu erlernenden Sprache man auf partielle Kompetenzen zielen kann, wie im Gemeinsamen Referenzrahmen betont wird (Europarat: 2001, S. 164).

Im Rahmen der Tertiärsprachendidaktik gilt das DaF/E-Konzept meines Erachtens nicht bloß als Förderung der Mehrsprachigkeit sondern vielmehr als Aneignung jener lernstrategischen Mittel, die die Lernenden im Schulalter zu autonomen und „strategischen“ Lernern (De Matteis: 2008) machen. Dadurch können sich Lernende eine Sprache schnell aneignen, sich auf das lebenslange Sprachenlernen vorbereiten und eigene Lernwege anbahnen. Der DaF-Unterricht darf für die Lernenden nicht eintönig und anstrengend sein. Das schnelle Einarbeiten in die Sprache, auch anfangs mit komplexeren Texten, die aber interlingual erschließbar sind, sowie ein andauerndes Herausfordern der Lernenden wirken auf die Motivation und verstärken die Neugier für DaF.

Hier werden sowohl Schlüsse für die Tertiärsprachen im Allgemeinen gezogen als auch für die interaktive Verflechtung und Verzahnung von Sprachen im Kopf eines Lernenden sowie die Bewusstheit über sprachliches Vorwissen.

In der vorliegenden Untersuchung wurde erforscht, ob auf eine besondere Lernergruppe (Schüler an einem neusprachlichen Gymnasium mit Englisch als 1. Fremdsprache und ohne jegliche Kenntnisse des Deutschen) der DaFnE-Sensibilisierungsunterricht positiv ausgewirkt hätte. Im Fall dieser Studie kann diese Frage positiv beantwortet werden.

Hinsichtlich der Untersuchungsmethodik dürfen nicht nur quantitative sondern vielmehr qualitative Daten erhoben werden. Während das quantitative Verfahren viele Informationen zum Produkt des Fremdsprachenlernens und zum Nutzen solch eines Unterrichtsverfahrens vermittelt, bieten qualitative Daten (Interviews usw.) weitere Informationen über die Empfindungen der Lernenden und der Lehrkräfte an. Qualitative Daten erklären welche Erschließungsprozesse beim Fremdsprachenlernen ablaufen, und wie diese im Unterricht genutzt werden können.

In der vorliegenden Studie wurde weiter bewiesen, dass nicht nur eine etymologische Verwandtschaft, sondern vor allem eine vom Lernenden empfundene und vor allem ihm gemachte Nähe (Zugänglichkeit der Sprache) hilft, die L1 und/oder FS1 als Brückensprache beim Lernen der FS3 zu nutzen. Sensibilisierte Lernende konnten die Verbindungen zwischen der neuen und der alten Fremdsprache gestärkt herstellen als die Nicht-sensibilisierte Gruppe. Es wäre interessant zu sehen, ob Unterschiede zwischen solchen Gruppen auch durch gängige psycholinguistische Untersuchungen zum mentalen Lexikon aufgezeigt werden könnten. Da dies aber nicht Ziel der vorliegenden Untersuchung war, muss es einer späteren Studie vorbehalten bleiben.

Es ist schon häufiger bewiesen worden, dass Lernende einer zweiten oder dritten Fremdsprache sich über ihre Sprachen bewusster sind, über mehr Lern- und Kommunikationsstrategien verfügen und einen höheren Grad an metalinguistischem Bewusstsein einsetzen als Lernende einer ersten Fremdsprache. Diese Situation war auch für die vorliegende Untersuchung von Interesse: Wären sich Lernende mit besonderer Sensibilisierung in ihrer Tertiärsprachlernsituation ihrer Vorteile bewusster als die Probanden in der Kontrollgruppe? Die Gesprächsrunden bestätigten, dass Lernende der Sensibilisierungsgruppe den Einbezug des Englischen beim Deutschlernen für eine wesentliche Hilfe hielten. Sie konnten auch erklären, wann und in welchen Bereichen sie den Vergleich zwischen Deutsch und Englisch hilfreich fanden und wann nicht; so schnitten die Einheiten zum Wortschatz wesentlich besser ab in den Lernerberurteilungen als die zur Aussprache; diejenigen zur Grammatik platzierten sich generell zwischen den beiden, was auch die Lehrkraft bestätigte.

Sensibilisierte Lernende mit Übung im interlingualen Vergleich haben ein besseres Verständnis dafür, wann sie Verbindungen bzw. Brücken zur FS1 schlagen können sowie wo genau diese erste Fremdsprache ihnen helfen kann, und sie sind sich dieses Wissens und Könnens auch bewusst. Ohne Sensibilisierung geschah es selten, dass Lernende ihre erste Fremdsprache heranziehen oder als Hilfe bewusst bezeichnen konnten. Eine Sensibilisierung ist notwendig, um Vorteile aus der Kenntnis und aus den Kompetenzen in den vorhandenen Sprachen zu nutzen. Das wurde in der vorliegenden Untersuchung durch häufige, bewusst besprochene Vergleiche zwischen dem Englischen und der neuen Fremdsprache und durch das erneut eingesetzte Ansprechen und Üben von Erschließungsverfahren und Lernstrategien erreicht. Es ist sehr wichtig, solche Übungen wiederholt einzusetzen, bis die Erschließungsprozesse

automatisch ablaufen und Lernende Brücke zum Englischen (das gilt auch für eine andere Sprache) schlagen.

Die Bewusstmachung der schon vorhandenen Kenntnisse führt dazu, dass sich Lernende dieses Vorwissens automatisch gebrauchen und sich daher schneller anderen Problemen widmen können. Ein Beweis dafür befindet sich in der Teilnahme an der Prüfung Zertifikat Deutsch für Jugendliche, die nur die sensibilisierten Gruppen mit weniger Jahren DaF-Unterricht als die nicht-sensibilisierten bestanden.

Dieses Sensibilisierungsverfahren kann in einigen Sprachbereichen von mehr Nutzen sein als in anderen und es wird durch bestimmte Vorgehensweisen verbessert, bzw. durch die tägliche Erarbeitung des vom Englischen erschließbaren Wortschatzes und von Parallelen zwischen Grammatikeinheiten im Englischen und im Deutschen. Besonders auswirkend und als positiv sowohl von den Lernenden als auch von der Lehrerin in dieser Studie wurde vor allem die Reflexion über die Sprache wahrgenommen. Es ist zu vermuten, dass für einen stärker auswirkenden Sensibilisierungsunterricht das Euro-Com-Projekt (Sieben Siebe Projekt) (Hufeisen/Marx: 2007) in Betracht gezogen werden könnte, besonders hinsichtlich der Internationalismen und des germanischen Sprachgenus (Siebe 1 und 2).

Lernstrategien und Erschließungsstrategien zählen zu einem weiteren wichtigen Teil des DaFnE-Sensibilisierungsprojekts. Die Bewusstmachung und Vertiefung der vorhandenen Kenntnisse durch das Sensibilisierungsverfahren führt dazu, dass der Lerner die Zielsprache in kürzester Zeit verstehen kann. Dadurch wird sich der Lernende seines Lernprozesses bewusst und er kann allmählich seinen Lernprozess selbständig anbahnen und gestalten. Dazu brauchen die Lernenden ein kontinuierliches Training zur Bewusstmachung, die die Lehrkraft durch Fragen wie „Wie hast du das verstanden?“, „Was hat dir dabei geholfen?“ oder durch Tipps wie „Wenn du etwa nicht weißt, versuch´ s mal mit einem

englischen Wort oder mit einem Wort einer anderen Sprache“ zustande bringt. Dadurch gibt die Lehrkraft einen wichtigen Schub in Richtung interlinguales Erschließen und Vergleichen. Diesbezüglich soll sich die Lehrkraft dessen bewusst sein, dass interlingual bedingte Fehler auftauchen können, die aber meines Erachtens als positiv anzusehen sind, weil sie Beweis für einen inter-aktiven Erarbeitungsprozess des Lernenden sind. In mehreren thematischen sowie grammatischen Gebieten sind schon zu Beginn des Lernens Überlappungen zu erblicken, die sich zum Ausnutzen anbieten.

Eine weitere wichtige Frage hinsichtlich des DaF/E-Unterrichts liegt in der Lehrerbildung und –fortbildung. Das betrifft die Entwicklung von Sprachlehrkompetenz, um Lernstrategien in den Unterricht zu integrieren. *Der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen* hat die prägende Rolle der handlungsorientierten Methode hervorgehoben, die den Fokus auf das Können, auf die Entwicklung von Lernkompetenzen (Lernen lernen) lenken und legen. Die Forschungsdidaktik hat auch in Italien angefangen, sich nach dieser neuen Perspektive zu entwickeln. Die Neuheit besteht darin, dass es sich nicht mehr um den bloßen unreflektierten Einsatz von Lehrmethoden und –techniken im Sprachunterricht handelt, sondern, dass seit kurzem auch eine angemessene Reflexion über das didaktische Handeln wie auch den Erwerb einer Lehrbewusstheit verlangt wird. Die Bewertung verschiedener Modelle zur Lehrerbildung in Lernstrategienanleitungen könnte dazu führen, bestehende Modelle zu verfeinern und verbessern, um ein schnelles Vorankommen im Stoff zu ermöglichen. Es müssten Forschungen durchgeführt werden, um den Zusammenhang zwischen erfolgreichem Lernstrategienunterricht und Lehrercharakteristika wie Lehrmethode, Einstellung und Überzeugung, Anzahl und Art der Vorbereitung der Lernstrategienanleitungen, Lehrerfahrung und die Dauer des Lernstrategienunterrichts aufzuzeigen, weil meines Erachtens erfolgreicher

Lernstrategienunterricht eng mit bestimmten Lehrercharakteristika verknüpft ist. Ein weiteres und m.E. wichtiges Forschungsfeld, das dringend mehr Beachtung benötigt, ist die Gestaltung eines effizienten DaF-Unterrichts für legasthenische Schüler/innen unterschiedlicher Muttersprache.

Bibliographie

- ABENDROTH-TIMMER D., BREIDBACH S. (Hrsg.) (2000), *Handlungsorientierung und Mehrsprachigkeit Fremd- und mehrsprachliches Handeln in interkulturellen Kontexten*. (Kolloquium Fremdsprachenunterricht Bd. 7). Frankfurt/Main: Lang.
- ALBERT R., KOSTER COR J. (2002), *Empirie in Linguistik und Sprachlehrforschung*. Tübingen: Narr, S. 54f.
- BAKER C. (1992), "Attitudes and Languages". *Multilingual Matters*, N. 83, Clevedon.
- BALBONI P. (1999), *Dizionario di glottodidattica*. Perugia: Edizioni Guerra-Soleil.
- BAUSCH R. (1995), Erwerb weiterer Fremdsprachen im Sekundarschulalter. In: BAUSCH K.-R., CHRIST H., KRUMM H.-J. (Hrsg.) (2007), *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Francke, S. 439.
- BAUSCH K., BEIER K.-H., CHRIST I., HELBIG B., SCHNEIDER M., THÜRMAN E. (1998), Problemaufriss. In: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hrsg.), *Auf der Suche nach dem Sprachenlernabenteuer*. Bönen: Kettler, S. 7-14.
- BERGER M.C., CURCI A.M., GASPARRO A. (2003), *Good + gut = ottimo. Ein Modul für die ersten 30 Unterrichtsstunden Deutsch als 2. Fremdsprache an italienischen Schulen*. Milano: Goethe Institut-Internationes.
- BERNDT A. (2002), „Motivation ist nicht statisch – Motivation ändert sich: Der Faktor Motivation als Kernkompetenz lebenslangen Fremdsprachenlernens“. *Fremdsprache Deutsch*, N. 26, S. 12-15.
- BIMMEL P. (2002), „Zu diesem Heft“. *Fremdsprache Deutsch*, N. 26, S. 5.
- BIMMEL P., RAMPILLON U. (2000), *Lernerautonomie und Lernstrategien*. Berlin: Langenscheidt.
- BIALSTOCK E. (1981), „The Role of Conscious Strategies in Second Language Proficiency“. *Modern Language Journal*, N. 65, S. 69-83.
- BRAUN M. (1937), „Beobachtungen zur Frage Mehrsprachigkeit“. *Göttingische Gelehrte Anzeigen*, N. 4, S. 115–130.
- CANETTI E. (1979), *Die gerettete Zunge. Geschichte einer Jugend*. München: Fischer Verlag.
- CENOZ J. (2005), Learning a Third Language: Cross-Linguistic Influence and Its Relationship to Tipology and Age. In: HUFSEISEN B., FOUSSER J. (Hrsg.), *Introductory Readings in L3*. Tübingen: Stauffenburg Verlag, S. 1.
- CHAMOT A. U. (2004), Stand der Forschung zum Einsatz von Lernstrategien im Zweit- und Fremdspracherwerb. In: BARKOWSKI H., FUNK J. (Hrsg.), *Lernerautonomie und Fremdsprachenunterricht*. Berlin: Cornelsen Verlag.

- COHEN A. (1990), *Language Learning: Insights for Learners, Teachers and Researchers*. Boston: Heinle & Heinle.
- COHEN A. (1998), *Strategies in Learning and Using a Second Language*. London, New York: Longman.
- CHUDAK S. (2007), *Lernerautonomie fördernde Inhalte in ausgewählten Lehrwerken DaF für Erwachsene. Überlegungen zur Gestaltung und zur Evaluation von Lehr- und Lernmaterialien*. Posener Beiträge zur Germanistik. Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- DE MATTEIS P. (2008), „L'apprendente stratega". *Scuola e Lingue Moderne*, N. 1-3, S. 9-19.
- DÖRNEY Z. (1994), „Motivation and Motivating in the Foreign Language Classroom". *The Modern Language Journal*, N. 78, S. 273-284.
- DÖRNEY Z. (1998), „Motivation in Second and Foreign Language Learning". *Language Teaching*, N. 31, S. 117-135.
- DÖRNEY Z. (2001), *Motivational Strategies in the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- DÜWELL H. (2007), Personale Aspekte beim Lehren und Lernen fremder Sprachen. In: BAUSCH K.-R., CHRIST H., KRUMM H.-J. (Hrsg.) (2007), *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (5. Auflage). Tübingen und Basel: Francke Verlag, S. 350.
- ECKEHRT J., RIEMER C. (2000), Awareness und Motivation: Noticing als Bindeglied zwischen kognitiven und affektiven Faktoren des Fremdsprachenlernens. In: RIEMER C. (Hrsg.), *Kognitive Aspekte des Lehrens und Lernens von Fremdsprachen – Cognitive Aspects of Foreign Language Learning and Teaching. Festschrift für Wills J. Edmondson zum 60. Geburtstag*. Tübingen: Narr, S. 228-246.
- ENDER A. (2005), *Wortschatzerwerb und Strategieneinsatz bei mehrsprachigen Lernenden*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- EUROPÄISCHE KOMMISSION (2003), *Förderung des Sprachenlernens und der Sprachenvielfalt: Aktionsplan 2004 – 2006*. KOM (2003), 449.
- EUROPÄISCHE KOMMISSION (2008), *Bessere Kompetenzen für das 21. Jahrhundert*. Belgien: Europäische Kommission.
- EUROPARAT (2001), *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Berlin: Langenscheidt.
- EUROPARAT (2006), *Empfehlung des europäischen Parlaments und des Rates zu Schlüsselkompetenzen für lebensbegleitendes Lernen*. 2006/962/EG.
- EUROPARAT (2007), *Rahmen für die europäische Erhebung über Sprachkompetenz*. KOM (2007), 184.
- EUROPARAT (2008), *Schlussfolgerungen des Rates vom 22. Mai 2008 zur Mehrsprachigkeit*. Amtsblatt Nr. C 140 vom 06/06/2008 S. 0014 – 0015.
- EUROPEAN COMMISSION (1995), *White Paper on Education and Training: Teaching and Learning – Towards the Learning Society*.

- Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- EUROPEAN COMMISSION (2005), *New Framework Strategy for Multilingualism*. COM (2005), 596.
- EUROPEAN COMMISSION (2006), *European and Their Languages*. Special Eurobarometer 243, TNS Opinion & Social.
- EUROSTAT (2008), *Schlüsselzahlen zum Sprachenlernen an den Schulen in Europa*. Brüssel: Eurydice-Netz.
- FLEMING D. N. (1987), V.A.R.K. In: <http://www.vark.learn.com/english/index.asp> [zuletzt geprüft 15.11.09].
- FRANCESCHINI R. (2006), Mehrsprachigkeit: das Lernpotential von Grenzregionen. In: ABEL A., STUFLESSER M., PUTZ M. (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit in Europa – Tagungsband*. Bozen: Eurac Research, S. 33.
- GARDNER R. (1985), The Attitude/Motivation Test Battery: Technical Report. www.publish.uwo.ca/~gardner/amt4e.htm [zuletzt geprüft 15.11.09].
- GARDNER R. (1996), „Motivation and Second Language Acquisition: Perspectives“. *Revue de l'ACLA/Journal of the CAAL*, N. 18, S. 19-42.
- GARDNER R., LAMBERT W. E. (1972), *Attitudes and Motivation in Second Language Learning*. Rowley, Mass.: Newbury House, S. 16.
- GARDNER R., MACINTYRE P.D. (1993), „A Student's Contribution to Second Language Learning. Part II: Affective Variables“. *Language Teaching*, N. 26, S. 1-11.
- GROTHJAHN R. (1997), Strategiewissen und Strategiegebrauch. Das Informationsverarbeitungsparadigma als Metatheorie der L2-Strategieforschung. In: RAMPILLON U., ZIMMERMANN G. (Hrsg.), *Strategien und Techniken beim Erwerb fremder Sprachen*. Ismaning: Max Hueber Verlag, S. 33-76.
- HELBIG B. (1998), Texterschließungstechniken und –strategien bei der Arbeit mit authentischen Textmaterialien im Anfangsunterricht der dritten Schulfremdsprache. In: LANDESINSTITUT FÜR SCHULE UND WEITERBILDUNG (Hrsg.), *Auf der Suche nach dem Sprachlernabenteuer – Neue Wege beim Lehren und Lernen in der dritten Fremdsprache*. Bönen: Verlag für Schule und Weiterbildung, S. 131-145.
- HERDINA P., JESSNER U. (2002), *A Dynamic Model of Multilingualism. Perspectives of Change in Psycholinguistics*. Clevedon: Multilingual Matters.
- HOLEC H. (1981), *Autonomy and Foreign Language Learning*. Oxford: Pergamon.
- HOSENFELD C. (1976), „Learning about Learning: Discovering Our Student's Strategies“. *Foreign Language Annuals*, N. 9, S. 117-129.
- HOLTUS G. (1990), Mehrsprachigkeit: Gegenstandsbereich und Theoriebildung. In: KÜHLWEIN W., RAASCH A. (Hrsg.), *Angewandte Linguistik heute*. Frankfurt am Main: Lang, S. 127–139.

- HUFEISEN B. (1991), *Englisch als erste und Deutsch als zweite Fremdsprache. Empirische Untersuchung zur zwischensprachlichen Interaktion*. Frankfurt: Suhrkamp.
- HUFEISEN B. (2000), „How Do Foreign Learners Evaluate Various Aspects of Their Multilingualism?”. In: DENTLER S., HUFEISEN B., LINDEMANN B. (Hrsg.), *Tertiär- und Drittsprachen. Projekte und empirische Untersuchungen*. Tübingen: Stauffenburg Verlag, S. 24.
- HUFEISEN B. (2001), Deutsch als Tertiärsprache. In: HELBIG G., GÖTZE L., HENRICI G., KRUMM H.-J. (Hrsg.), *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*. Berlin: de Gruyter, S. 648-653.
- HUFEISEN B. (2003), Mehrsprachigkeitskonzept und Tertiärsprachenlernen: Forschungsfelder und Methoden. In: HUFEISEN B., KOITHAN U., NEUNER G. (Hrsg.), *Internationale Qualitätsnetze. Tagungsband*. Kassel: Universität Kassel, S. 11.
- HUFEISEN B., MARX N. (Hrsg.) (2007), *EuroComGerm – Die sieben Siebe: Germanische Sprachen lesen lernen*. Aachen: Shaker Verlag.
- HUFEISEN B., NEUNER G. (Hrsg.) (2003), *Mehrsprachigkeitskonzept – Tertiärsprachenlernen – Deutsch nach Englisch*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- HUFEISEN B., NEUNER G. (2005), *Tertiärsprachenlernen. Deutsch nach Englisch*. Strasbourg: Europarat.
- JESSNER U. (2004), Die Rolle des metalinguistischen Bewusstseins in der Mehrsprachigkeitsforschung. In: HUFEISEN B., MARX N. (Hrsg.), *Beim Schwedischlernen sind Englisch und Deutsch ganz hilfreich. Untersuchungen zum multiplen Sprachenlernen*. Forum Angewandte Linguistik, Band 44. Frankfurt: Lang, S. 17-32.
- JESSNER U. (2008), „Teaching Third Languages: Findings, Trends and Challenges”. In: *Language Teaching, Cambridge Journal Online*, N. 41, S. 15-56, <http://journals.cambridge.org/action/displayJournal?jid=LTA> [zuletzt geprüft 15.11.09].
- KJÄR U. (2000), Deutsch als L3. Zur Interimsprache schwedischer Deutschlerner (unter Berücksichtigung des Einflusses des Englischen als L2). In: DENTLER S., HUFEISEN B., LINDEMANN B. (Hrsg.) (2000), *Tertiärsprachen und Drittsprachen. Projekte und empirische Untersuchungen*. Tübingen: Stauffenburg, S. 41-56.
- KLEIN H., STEGMANN T. (2000), *EuroCom – Die sieben Siebe: Romanische Sprachen sofort lesen können*. Aachen: Shaker.
- KLEPPIN K. (1990), Deutsch als zweite Fremdsprache. In: BAUSCH K., HEID M. (Hrsg.), *Das Lehren und Lernen von Deutsch als zweiter oder weiterer Fremdsprache: Spezifika, Probleme, Perspektiven*. Bochum: Brockmeyer, S. 79-92.
- KLEPPIN K. (2001), „Motivation. Nur ein Mythos? (II)“. *Deutsch als Fremdsprache*, N. 4, S. 219-225.

- KÖNIGS F. (1993), „Wie fertig sind wir mit den Fertigkeiten? Psycholinguistische und lernpsychologische Überlegungen“. In: *Deutsch als Fremdsprache*, N. 2, S. 203-210.
- KÖNIGS F. (2000), Dann auch konsequent! Curriculare, methodische und fremdsprachenpolitische Implikationen der Mehrsprachigkeit. In: GOETHE INSTITUT ATHEN (Hrsg.), *Akten des griechischen Deutschlehrerkongresses 2000, Athen. Akzent Deutsch* (Sonderheft), S. 30-41.
- KRUMM H.-J. (2007), Fremdsprachenlehrer. In: BAUSCH K.-R., CHRIST H., KRUMM H.-J. (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, (5. Auflage). Tübingen und Basel: A. Francke Verlag.
- KURSIŠA A., NEUNER G. (2006), *Deutsch ist easy! Lehrerhandreichungen und Kopiervorlagen „Deutsch nach Englisch“ für den Anfängerunterricht*. Ismaning: Max Hueber Verlag.
- LITTLE D. (1999), Autonomy in Second Language Learning: Some Theoretical Perspectives and Their Practical Implications. In: EDELHOFF C., WESKAMP R. (Hrsg.), *Autonomes Fremdsprachenlernen*. Ismaning: Hueber Verlag.
- MARX N. (2005), Englisch im Fach – und Englisch im DaF? DaFnE in den internationalen Studiengängen. In: MOTZ M. (Hrsg.), *Sprachplanung und Sprachvermittlung in internationalen Studiengängen*. Frankfurt: Lang, S. 65-79.
- MARX N. (2008), „Wozu die Modelle?“. *Fremdsprache Deutsch*, N. 38, S. 20-25.
- MEIBNER F. (2003), Mehrsprachigkeitsdidaktik: Stand, Aufgaben, Entwicklung im Überblick. In: HUFEISEN B., KOITHAN U., NEUNER G. (Hrsg.), *Internationale Qualitätsnetze. Tagungsband*. Kassel: Universität Kassel, S. 23.
- MINISTERO DELLA PUBBLICA ISTRUZIONE (2007), *Il nuovo obbligo di istruzione: cosa cambia nella scuola?* Firenze: A.N.S.A.S.
- MIBLER B. (1999), *Fremdsprachenlernerfahrungen und Lernstrategien. Eine empirische Untersuchung*. Tübingen: Stauffenburg.
- MERKELBACH C. (2003), „Der nicht positive Einfluß des Erwerbs des Englischen als L2 auf den Erwerb des Deutschen als L3“. *Info DaF*, N. 30, S. 541-548.
- NAIMAN N., FRÖHLICH M., STERN H., TODESCO A. (1978), *The Good Language Learner*. Toronto: Ontario Institute for Studies in Education.
- NEUNER G. (2001), Didaktisch-methodische Konzeption. Teil I:2. In: NEUNER G., HUFEISEN B. (Hrsg.), *Tertiärsprachen lehren und lernen. Beispiel: Deutsch nach Englisch. Vorläufige Arbeitsmaterialien*. München: ECML und Goethe Institut Inter Nationes.
- NEUNER G., HUFEISEN B., KURSIŠA A., MARX N., KOITHAN U., ERLLENWEIN S. (2003), *Deutsch im Kontext anderer Sprachen. Tertiärsprachendidaktik: Deutsch nach Englisch*. Berlin: Langenscheidt

- (Fernstudienangeboten Germanistik: Deutsch als Fremdsprache) (Erprobungsfassung).
- NEUNER-AFINDSEN S. (2005), *Fremdsprachenlernen und Lernerautonomie. Sprachlernbewusstsein, Lernprozessorganisation und Lernstrategien zum Wortschatzlernen in Deutsch als Fremdsprache*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag.
- NODARI C. (1996), „Autonomie und Fremdsprachenlernen“. *Fremdsprache Deutsch, Sondernummer*, S. 4-9.
- O'MALLEY J. M., CHAMOT A. U. (1990), *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- OOSTDAM R., RIJLAARSDAM G. (1995), *Towards Strategic Language Learning*. Amsterdam: Amsterdam Uni Press.
- OXFORD R. (1990), *Language Learning Strategies. What Every Teacher Should Know*. Boston, Massachusetts: Heinle & Heinle.
- OXFORD R. (Hrsg.) (1996), *Language Learning Strategies Around The World: Crosscurricular Perspectives*. University of Hawaii: Second language teaching & curriculum center.
- OXFORD R., BURRY-STOCK J. (1995), „Assessing the Use of Language Learning Strategies Worldwide with the ESL/EFL Version of the Strategy Inventory for Language Learning (SILL)“. *System*, N. 23, S. 1-23.
- OXFORD R., NYIKOS M. (1989), „Variables Affecting Choice of Language Learning Strategies by University Students“. *The Modern Language Journal*, N. 73, S. 291-300.
- RAMPILLON U. (1989), *Lerntechniken im Fremdsprachenunterricht. Ein Handbuch*. Ismaning: Hueber Verlag.
- RAMPILLON U. (1997), Be Aware of Awareness – oder Beware of Awareness? Gedanken zur Metakognition im Fremdsprachenunterricht der Sekundarstufe I. In: RAMPILLON U., ZIMMERMANN G. (Hrsg.), *Strategien und Techniken beim Erwerb fremder Sprachen*. Ismaning: Hueber Verlag, S. 173-184.
- RAUPACH M., (1995). Zwei und Mehrsprachigkeit. In: BAUSCH K.-R., CHRIST H., KRUMM H.-J. (Hrsg.) (2007), *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Francke, S. 470-475.
- REIMANN D. (2009), *Italienischunterricht im 21. Jahrhundert. Aspekte der Fachdidaktik Italienisch*. Stuttgart: ibidem-Verlag.
- RIEMER C. (1997), Individuelle Unterschiede im Fremdspracherwerb: Eine Longitudinalstudie über die Wechselwirksamkeit ausgewählter Einflussfaktoren. In: HENRICI G., KOREIK U. (Hrsg.) (1997), *Perspektiven Deutsch als Fremdsprache*. Bd. 8, Hohengehren: Schneider, S. 9-15.
- RIEMER C. (2000), Der interpretative Mehr-Methoden-Ansatz zur Untersuchung individueller Unterschiede. In: AGUADO K. (Hrsg.), *Zur Methodologie der empirischen Fremdsprachenforschung*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 93-104.

- RINGBOM H. (2001), Lexical Transfer in L3 Production. In: CENOZ J., HUFELSEN B., JESSNER U. (Hrsg.), *Cross-Linguistic Influence in Third Language Acquisition: Psycholinguistic Perspectives*. Clevedon: Multilingual Matters, S. 92-108.
- RUBIN J. (1975), „What the „Good Language Learner“ Can Tell Us”. *TESOL Quarterly*, N. 9, S. 41-51.
- SCHNEIDER G., CLALÜNA M., (Hrsg.) (2003), *Mehr Sprache – mehrsprachig – mit Deutsch. Didaktische und politische Perspektiven*. München: IUDICIUM, S. 7.
- SLIVENSKY S. (2002), Traditionelle Lernstrategien – Kommunikative Lernziele – Subjektive Theorien der Lernenden. In: BARKWOSKI H., FAISTAUER R. (Hrsg.), *...in Sachen Deutsch als Fremdsprache*. Festschrift für Hans-Jürgen Krumm zum 60. Geburtstag. Hohengehren: Schneider, S. 340-352.
- STELLFELD E. (1994), *Zu Schreibspielen als Sprachlernspiele im Fremdsprachenunterricht des mittleren Schulalters (Russischunterricht)*. Magdeburg: Fakultät für Geistes-, Sozial- und Erziehungswissenschaften der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg, S. 160.
- STERN H.-H. (1975), „What Can We Learn from the Good Language Learner?”. *Canadian Modern Language Review/La Revue canadienne des langues vivantes*, N. 31, S. 304-318.
- STICKEL G. (1999), „Zur Sprachbefindlichkeit der Deutschen: Erste Ergebnisse einer Repräsentativumfrage, Sprache – Sprachwissenschaft – Öffentlichkeit“. *Jahrbuch IDIS*, S. 16-44.
- THOMAS J. (1988), „The Role Played by Metalinguistic Awareness in Second and Third Language Learning”. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, N. 9, S. 235-247.
- VANNI A., DELOR R. (2007), *Deutsch Sprint. Deutsche Sprache und Kultur für junge Leute*. Bd.1, Milano: Lang-Paravia.
- WANDRUSZKA M. (1979), *Die Mehrsprachigkeit des Menschen*. München: Piper.
- WENDEN A. (1991), *Learner Strategies for Learner Autonomy*. New York: Prentice Hall, S. 15.
- WEERNING M. (2007), *Basis Deutsch. Lehrwerk für Deutsch als Fremdsprache. Kursbuch und Arbeitsbuch. A1+*. Firenze: Hueber-Le Monnier.
- WOLFF D. (1992), Sprachbewusstheit und die Begegnung mit Sprachen. In: CHUDAK S. (2007), *Lernerautonomie fördernde Inhalte in ausgewählten Lehrwerken DaF für Erwachsene. Überlegungen zur Gestaltung und zur Evaluation von Lehr- und Lernmaterialien*. Posener Beiträge zur Germanistik. Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- WOLFF D. (1994), Der Konstruktivismus: Ein neues Paradigma in der Fremdsprachendidaktik? In: HEYD G. (Hrsg.) (1997), *Aufbauwissen für den Fremdsprachenunterricht (DaF). Ein Arbeitsbuch*. Tübingen: Narr.

WOLFF D. (1996), „Kognitionspsychologische Grundlagen neuer Ansätze in der Fremdsprachendidaktik“. *INFO DaF*, N. 5, S. 541-560.
WOLFF D. (2002), *Fremdsprachenlernen als Konstruktion: Grundlagen für eine konstruktivistische Fremdsprachendidaktik*. Frankfurt a.M.: Peter Lang.

ANHANG

Anhang 1: Fragebogen: Umfrage zu Deutsch als FS3 – Einstellungen und Motivation

1. Welche Sprachen hast du gelernt bzw. lernst du?

- a. _____
- b. _____
- c. _____
- d. _____
- e. _____

2. Wo hast du sie gelernt?

3. Seit wann lernst du diese Sprachen?

- a. _____ Jahr/Jahren
- b. _____ Jahr/Jahren
- c. _____
- d. _____
- e. _____

4. Wie viele Stunden Unterricht hattest/hast du in der Fremdsprache?

- a. Englisch
- b. Französisch
- c. Spanisch
- d. Deutsch
- e.
- f.

5. Kannst du das Niveau deiner Sprachkenntnisse beschreiben?

6. Hast du Möglichkeiten zum Üben des Englischen und des Deutschen?

7. Welche Fremdsprache lernst du lieber? Warum?

8. Was meinst du: wozu brauchst du diese Fremdsprachen?

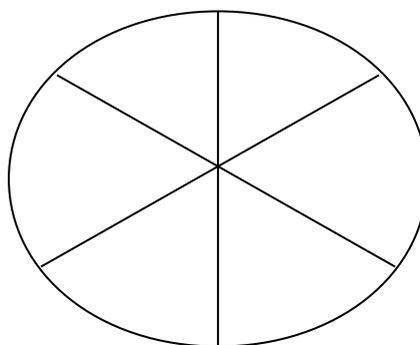
Anhang 2: Fragebogen: Fragen zum Sprachenlernen

1. Findest du, dass Englisch dir beim Deutschlernen hilft?
2. Benutzt du Wörter aus dem Englischen, wenn dir das richtige deutsche Wort nicht einfällt?
3. Hast du schon eine konkrete Unterrichtssituation erlebt, in der dir Englisch geholfen hat und beschreibe sie bitte.
4. Kannst du dich an eine Situation erinnern, in der du aufgrund von Englisch Fehler gemacht hast? Beschreibe sie bitte.
5. Sprecht ihr im Sprachunterricht über die Lernmethoden? Wie oft? Wie?
6. Wie häufig vergleicht die Lehrperson im Deutschunterricht die englische Sprache mit der deutschen Sprache?
7. Notiere in Stichworten alles, was dir zu deiner Erfahrung beim Fremdsprachenlernen besonders wichtig war/ist.

Mein Fremdsprachenlernen	
Positive Erfahrungen	Negative Erfahrungen

8. Wähle aus deinen Stichworten 6 Aspekte aus, die deiner Meinung nach für dein Lernen die wichtigsten waren. Trage sie jeweils in ein Feld deines Erfahrungsrad ein.

Mein Erfahrungsrad



7. Denke darüber nach, ob diese Aspekte noch wichtig für dein Lernen sind. Wenn etwas sich verändert hat, wie bewertest du diese Veränderung? Wenn es keine Veränderung gegeben hat, was sollte sich ändern/verbessert werden?
8. Bespreche mit deiner Lehrerin und deinen Mitschülern deine Einsichten und prüfe, ob deren Erfahrungen mit deinen vergleichbar sind.

Anhang 3: Fragebogen Strategien im Fremdsprachenlernen

1. Weißt du, was Lernstrategien sind? Hast du welche?
2. Hast du eigene Methoden, Tipps und Tricks, die dir beim Lernen helfen?
3. Hast du von Lernstrategien im Sprachunterricht schon gehört?
3. Benutzt du das Internet beim Fremdsprachenlernen?
4. Versuchst du mit Muttersprachlern (native speaker) zu sprechen?
5. Was machst du, wenn du etwas nicht weißt?
6. Was findest du wichtiger im Sprechen: Genauigkeit oder Flüssigkeit?
7. Was meinst du: wie könnten vorhandene Englischkenntnisse und Sprachkenntnisse im allgemeinen dir beim Lernen des Deutschen helfen?

Anhang 4: Fragen zum guten Fremdsprachenlerner

Fragebogen adaptiert nach Oxford (1990), Wenden (1991), Mißler (1998).

Vergleiche bitte dein persönliches Lernverhalten mit dem des guten Fremdsprachenlernalers.

A	B	C	D	E
immer	oft	manchmal	selten	nie

	A	B	C	D	E
1. Ich versuche immer, etwas aus einer Lernsituation zu machen, auch wenn ich sie unangenehm finde.	A	B	C	D	E
2. Ich wähle Lernsituationen aus, die zu meinem Lernstil passen.	A	B	C	D	E
3. Neben dem Unterricht in der Klasse plane ich Aktivitäten, bei denen ich die Sprache Deutsch lernen und üben kann.	A	B	C	D	E
4. Ich finde heraus, welche Probleme ich beim DaF-Lernen habe.	A	B	C	D	E
5. Ich versuche, an meinen spezifischen Problemen zu arbeiten.	A	B	C	D	E
6. Ich versuche alles Mögliche, um der deutschen Sprache näher zu kommen.	A	B	C	D	E
7. Beim Lernen der deutschen Sprache achte ich besonders auf die Aussprache.	A	B	C	D	E
8. Beim Lernen der deutschen Sprache achte ich besonders auf die Grammatik.	A	B	C	D	E
9. Beim Lernen der deutschen Sprache achte ich besonders auf den Wortschatz.	A	B	C	D	E
10. Ich versuche, gute Techniken zum Üben von Hören, Sprechen, Lesen und Schreiben zu entwickeln.	A	B	C	D	E
11. Ich versuche, gute Techniken zur Verbesserung meiner Aussprache, meiner Grammatik, meines Wortschatzes zu entwickeln.	A	B	C	D	E
12. Ich suche nach Hinweisen, die mir helfen zu verstehen, wie die deutsche Sprache funktioniert.	A	B	C	D	E
13. Wenn ich etwas nicht weiß, dann versuche ich zu raten.	A	B	C	D	E
14. Wenn ich etwas nicht weiß, greife ich zu vorgelernten Sprachen zurück.	A	B	C	D	E
15. Ich denke darüber nach, was ich gelernt habe.	A	B	C	D	E
16. Wenn ich etwas auf Deutsch höre/lese, bin ich ungeduldig, wenn ich den Text nicht vollständig verstehe.	A	B	C	D	E
17. Es stört mich, wenn ich nicht alles verstehe, was der Lehrer auf Deutsch sagt.	A	B	C	D	E
18. Ich bin frustriert, wenn ich eine deutsche Grammatikregel nicht vollständig verstehe.	A	B	C	D	E

19. Ich lerne Deutsch auf die gleiche Art und Weise wie andere Sprachen.	A	B	C	D	E
20. Ich weiß, wie man Fremdsprachen gut lernt.	A	B	C	D	E
21. Um erfolgreich lernen zu können, braucht man einen guten/eine gute Lehrer/Lehrerin.	A	B	C	D	E
22. Es ist für mich wichtig, meine Fortschritte sehen zu können.	A	B	C	D	E
23. Ich finde es hilfreich, wenn mein Deutschlehrer/Lehrerin meine Kenntnisse regelmäßig prüft.	A	B	C	D	E
24. Ich spreche gerne mit dem Lehrer über meine Fortschritte.	A	B	C	D	E
25. Ich weiß, welche Aspekte meiner Deutschkenntnisse ich verbessern möchte.	A	B	C	D	E
26. Ich weiß, wenn ich einen Fehler im Deutschen gemacht habe.	A	B	C	D	E
27. Ich mag, wenn der/die Lehrer/in Lernziele vorgibt.	A	B	C	D	E
28. Ich mag, wenn der/die Lehrer/in mir sagt, wo meine Schwierigkeiten liegen.	A	B	C	D	E
29. Ich mag, wenn der/die Lehrer/in sagt, was ich tun soll.	A	B	C	D	E
30. Ich mag, wenn der/die Lehrer/in sagt, wie viel Zeit ich für eine Aktivität aufwenden soll.	A	B	C	D	E
31. Der/Die Lehrer/in sollte immer erklären, warum wir eine Aktivität in der Klasse machen.	A	B	C	D	E
32. Ich habe keine Hemmung davor, den Lehrer um Hilfe zu bitten.	A	B	C	D	E
33. Ich arbeite gerne mit anderen Schülern/innen zusammen.	A	B	C	D	E
34. Die von mir früher gelernten Fremdsprachen stören mein Lernen von Deutsch.	A	B	C	D	E
35. Ich stelle Verbindungen zwischen meinem bisherigen Wissen und neuen Dingen in der Fremdsprache her.	A	B	C	D	E
36. Beim Vokabellernen stelle ich mir eine Situation vor, in der ich das neue Wort verwenden könnte.	A	B	C	D	E
37. Ich sage oder schreibe neue Vokabeln mehrmals.	A	B	C	D	E
38. Ich versuche, die Bedeutung einer mir unbekanntes Vokabel zu erraten.	A	B	C	D	E
39. Ich denke über meine Fortschritte im Deutschen nach.	A	B	C	D	E
40. Ich wiederhole oft die letzte Lektion in meinem Lehrbuch.	A	B	C	D	E
41. Ich lerne gerne Fremdsprachen.	A	B	C	D	E
42. Es ist wichtig, zu wiederholen und viel zu üben.	A	B	C	D	E
43. Am liebsten bestimme ich selbst mein Lerntempo.	A	B	C	D	E

Anhang 5: Lernhilfe zum Deutschlernen – Sinnvoll üben

Checklist

- Aus Stichwörtern ganze Sätze formulieren;
- Bebilderung;
- Fehler berichtigen und markieren;
- Gelerntes auswendig sprechen oder aufschreiben;
- Gelerntes übertragen;
- jemandem etwas erklären;
- Lernkartei;
- Lernplakat;
- Mind-Map;
- Stichwortzettel;
- Texte mündlich und schriftlich zusammenfassen;
- Wortreihen bilden.

Anhang 6: Merkmale des DaF/E-Unterrichts

- klare Strukturierung des DaF/E-Verfahrens bzw. -Unterrichts;
- Strukturiertheit, Klarheit, Verständlichkeit;
- Effiziente Klassenführung und Zeitnutzung;
- Lernförderliches Unterrichtsklima;
- Vielfältige Motivierung;
- Lernen in sinnstiftende Kontexte einbinden;
- Passung: Umgang mit heterogenen Lernvoraussetzungen;
- Inhaltliche Klarheit;
- Methodenvielfalt, angemessene Variation von Methoden und Sozialformen;
- Lern- und Arbeitsformen variabel gestalten;
- Individuelles Fördern, Schülerorientierung, Unterstützung;
- Variationsreich Üben und Wiederholen;
- Konsolidierung, Sicherung, Intelligentes Üben;
- Aktivierung: Förderung aktiven, selbstständigen Lernalters;
- Ziel-, Wirkungs- und Kompetenzorientierung;
- Lernstoffe vernetzen;
- Transparente Leistungserwartungen;
- Zeit zum Lernen lassen;
- Erfahrung von Kompetenzzuwachs ermöglichen;
- Lernhandlungen auswerten und glaubwürdige Rückmeldungen geben.

Estratto per riassunto della tesi di dottorato

Studente: PAOLA DE MATTEIS matricola: 955245

Dottorato: Linguistica e filologia moderna – Indirizzo linguistico-glottodidattico.

Ciclo: 21°

Titolo della tesi:

DaFnE-Sensibilisierungsverfahren.
Empirische Untersuchung zu Motivation, Lehr- und Lernstrategien
im Schulkontext des plurilingualen Sprachunterrichts.

Abstract:

Il presente lavoro si sviluppa nell'ambito della didattica delle lingue terze e si inserisce in una situazione scolastica di apprendimento e insegnamento del tedesco terza lingua straniera dopo l'inglese e il francese, in un contesto didattico plurilingue. Sebbene l'apprendimento della lingua tedesca prenda normalmente avvio successivamente all'inglese, prima lingua straniera, e al francese o allo spagnolo, seconda lingua straniera, molto raramente l'attuale didattica del tedesco tiene nella dovuta considerazione questo aspetto, continuando a trattare gli allievi come dei principianti assoluti, senza approfittare, invece, delle conoscenze e competenze linguistiche che essi già possiedono nel campo dell'apprendimento delle lingue.

Con l'osservazione di allievi, che apprendono il tedesco terza lingua straniera in un curriculum scolastico plurilingue in una scuola secondaria italiana di secondo grado, questo studio mira ad indagare se l'integrazione sistematica nella lezione di tedesco di un programma di sensibilizzazione linguistica, contribuisca alla maturazione negli allievi di una consapevolezza di apprendimento sia linguistica che procedurale, accelerando e migliorando di conseguenza l'apprendimento della lingua tedesca.

English:

This paper deals with tertiary language learning in an upper secondary school in Italy and focusses on the learning and teaching of German as a foreign language in a plurilingual school curriculum. The learning of German as a foreign language usually starts after English. Nevertheless, students are often considered as absolute beginners, despite their actual language learning experiences in English and French, and in their native language, which they could use to facilitate their acquisition of German. Through the observation of a group of learners of German as a third foreign language, this work aims to explore whether and how a systematic

training in German, based on the students' existing competences in the other foreign languages, can develop and improve their learning and linguistic awareness, and speed up their acquisition of German.

Deutsch:

Die vorliegende empirische Untersuchung entwickelt sich im Rahmen des Tertiärsprachenunterrichts und geht auf die gängige Lern- und Lehrsituation bei Deutsch als Fremdsprache in einem plurilingualen Schulsprachunterricht ein: Obwohl Deutsch als zweite oder dritte Fremdsprache nach Englisch als erster und Französisch oder Spanisch als zweiter Fremdsprache gelernt wird, wird diese Tatsache nur selten von dem gängigen Unterrichtsverfahren berücksichtigt und demzufolge werden die Lernenden im Deutschunterricht als Nullanfänger behandelt.

Diese Studie fokussiert eine Gruppe Schüler und Schülerinnen eines neusprachlichen Gymnasiums in Italien, die Deutsch als dritte Fremdsprache nach Englisch und Französisch im plurilingualen Lehrplan lernen. Hierbei wird das Augenmerk durch die Beobachtung einer Schülergruppe auf die Frage gelegt, ob ein gezieltes Sprachsensibilisierungsverfahren im Deutschsprachunterricht und eine Bewusstmachung der schon vorhandenen sowohl sprachlichen als auch prozeduralen Kenntnissen aus den vorgelernten Sprachen zur Beschleunigung und zur Verbesserung des Lern- und Lehrprozesses im Deutschen führen.

Firma della studentessa

Paola De Matteis

UNIVERSITÀ CA' FOSCARI VENEZIA

DSSOF - Sezione Offerta Formativa, Segreteria Studenti
e Diritto allo Studio, Post Lauream
Settore carriere studenti

Dichiarazione di riproducibilità

(Legge 22 aprile 1941 n. 633, modificata dalla Legge 21 maggio 2004 n. 128, artt. 12-13)

La sottoscritta (nome e cognome) PAOLA DE MATTEIS matricola 955245

nata a VO' prov. PADOVA il 25 GIUGNO 1959

iscritta alla Scuola/corso di dottorato di ricerca in LINGUISTICA E FILOLOGIA
MODERNA

Indirizzo LINGUISTICO GLOTTODIDATTICO, Ciclo 21°.

Autrice della tesi di dottorato dal titolo:

DaFnE-Sensibilisierungsverfahren. Empirische Untersuchung zu
Motivation, Lehr- und Lernstrategien im Schulkontext des plurilingualen
Sprachunterrichts.

consapevole delle conseguenze civili e penali derivanti da dichiarazioni mendaci,
ai sensi degli artt. 75 e 76 del D.P.R 28/12/2000 n. 445

Dichiara che la propria tesi è:

riproducibile totalmente per motivi di studio

riproducibile parzialmente, per motivi di studio, per le seguenti parti:

X non riproducibile

Autorizza la pubblicazione della versione digitale della tesi sui siti dell'Ateneo e
delle Biblioteche Nazionali:

sì

X no

Dichiara inoltre:

1. la completa corrispondenza tra la versione elettronica della tesi consegnata e la tesi in formato cartaceo;
2. di essere a conoscenza che l'Ateneo si riserva i diritti di riproduzione per scopi di ricerca e didattici, con citazione della fonte;

3. che il contenuto e l'organizzazione della tesi è opera originale da me realizzata e non compromette in alcun modo i diritti di terzi, ivi compresi quelli relativi alla sicurezza dei dati personali;
4. che pertanto l'Ateneo è in ogni caso esente da responsabilità di qualsivoglia natura civile, amministrativa o penale, e sarà da me tenuta indenne a qualsiasi richiesta o rivendicazione da parte di terzi;
5. che la tesi di dottorato non è il risultato di attività rientranti nella normativa sulla proprietà industriale, non è stata prodotta nell'ambito di progetti finanziati da soggetti pubblici o privati con vincoli alla divulgazione dei risultati, non è oggetto di eventuale registrazioni di tipo brevettale o di tutela.

Venezia, 11.01.2010

Paola De Matteis
(firma del richiedente)

L'Università Ca' Foscari Venezia, in attuazione del Decreto Legislativo 196/03 ("Codice in materia di protezione dei dati personali") si impegna a utilizzare i dati personali forniti esclusivamente nell'ambito del procedimento per il quale la presentazione viene resa;