

This thesis investigates the spoken L3 German of Swedish CLIL learners in lower secondary school (grades 8-9) in comparison to Swedish non-CLIL controls and German native speakers; its main objective is to investigate whether the CLIL approach has a positive impact on L3 production. The study deals with vocabulary size and frequency in the spoken lexicon as well as communicative strategies and is based on data consisting of narratives elicited through the retelling of Mayer's well-known picture story *Frog, where are you?* Material was also elicited in the learners' L1 Swedish and in their L2 English. In addition to being contrastive, the study is also longitudinal, in the sense that recordings of the learners' foreign language spoken productions were made twice, as opposed to those of their L1 Swedish or the L1 German of the native speaker control group.

Albeit both learner groups dispose of a rather limited lexical production compared with the German native speakers, the analysis of vocabulary size shows that the L3 narratives of the CLIL learners are not only longer, but also more varied and thus have a greater lexical richness than those of the non-CLIL controls. There seems to be no clear correlation between the L1 and the L3 productions, neither for the CLIL group nor for the non-CLIL group, which is to say that the progress in the L3 cannot be directly linked to L1 proficiency. Similar positive results for the CLIL group were observed in the L2 English narratives, which may indicate an impact of CLIL on enhanced skills in other foreign languages. In the investigation vocabulary frequency, the analysis points to a higher level of L3 German proficiency for the CLIL group, in that they show a higher number of synsemantic words (such as e.g. pronouns and cohesive ties) and a lower number of basic, so-called nuclear verbs and adjectives. Again, the same positive tendencies could be seen in their L2 English. The analysis of the employment of communication strategies (CS) among the Swedish learners indicates that both learner groups experience communication problems in their L3 German and thus resort to CS. However, the use of L3-based, so-called positive CS is much more frequent among the CLIL learners, whereas their non-CLIL peers display a clearly predominant use of L1-based, so-called negative CS.

In contrast to earlier Swedish CLIL evaluations of L2 English, this study points to a positive influence of CLIL on spoken L3 German. Even though no statistically significant results could be obtained due to the fairly small size of the test groups, clear gains are visible in all aspects examined, i.e. vocabulary size, vocabulary frequency and communication strategies. There are several pedagogical implications of this study concerning successful classroom L3 learning. Most importantly, the number of L3 CLIL projects should be enhanced in order to boost progress in L3 skills. Thus, a CLIL module (encompassing e.g. connection between input/output, lexical acquisition and communication strategy use) should be introduced in the teacher education programme for traditional FL education to benefit from. Furthermore, there were no drop-outs during the period of investigation in comparison to a drop-out rate of approx. 35 per cent among the controls, which may suggest that CLIL also fosters motivation for FL learning.

ISBN: 978-91-628-8335-5

Karmen Terlević Johansson  
Erfolgreiches Deutschlernen durch CLIL?



## Erfolgreiches Deutschlernen durch CLIL?

*Zu Lexikon und Kommunikationsstrategien in mündlicher L3  
schwedischer Schüler mit bilinguaem Profil*



Karmen Terlević Johansson



GÖTEBORGS UNIVERSITET  
INST FÖR SPRÅK OCH LITTERATURER

Erfolgreiches Deutschlernen durch CLIL?



# Erfolgreiches Deutschlernen durch CLIL?

*Zu Lexikon und Kommunikationsstrategien in mündlicher L3  
schwedischer Schüler mit bilinguaem Profil*

Karmen Terlević Johansson



**GÖTEBORGS UNIVERSITET**  
**INST FÖR SPRÅK OCH LITTERATURER**

Avhandling för filosofie doktorsexamen i tyska med språkvetenskaplig inriktning  
Göteborgs universitet, 2011-09-17

Disputationsupplaga

© Karmen Terlević Johansson, 2011

Tryck: Reprocentralen, Humanistiska fakulteten, Göteborgs universitet

ISBN: 978-91-628-8335-5

”This is Dictionopolis, a happy kingdom, advantageously located in the Foothills of Confusion and caressed by the gentle breezes from the Sea of Knowledge ... Dictionopolis is the place where all the words in the world come from. They’re grown right here in our orchards.”

Norton Juster, *The Phantom Tollbooth* (London: Collins 1962)



## Abstract

Ph.D. dissertation at Gothenburg University, Sweden, 17 September 2011

**Title:** Erfolgreiches Deutschlernen durch CLIL? Zu Lexikon und Kommunikationsstrategien in mündlicher L3 schwedischer Schüler mit bilinguaem Profil

**English title:** Successful German learning through CLIL? A study of lexicon and communication strategies in Swedish students' oral L3

**Author:** Karmen Terlević Johansson

**Language:** German

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

**ISBN:** 978-91-628-8335-5

This thesis investigates the spoken L3 German of Swedish CLIL learners in lower secondary school (grades 8-9) in comparison to Swedish non-CLIL controls and German native speakers; its main objective is to investigate whether the CLIL approach has a positive impact on L3 production. The study deals with vocabulary size and frequency in the spoken lexicon as well as communicative strategies and is based on data consisting of narratives elicited through the retelling of Mayer's well-known picture story *Frog, where are you?* Material was also elicited in the learners' L1 Swedish and in their L2 English. In addition to being contrastive, the study is also longitudinal, in the sense that recordings of the learners' foreign language spoken productions were made twice, as opposed to those of their L1 Swedish or the L1 German of the native speaker control group.

Albeit both learner groups dispose of a rather limited lexical production compared with the German native speakers, the analysis of vocabulary size shows that the L3 narratives of the CLIL learners are not only longer, but also more varied and thus have a greater lexical richness than those of the non-CLIL controls. There seems to be no clear correlation between the L1 and the L3 productions, neither for the CLIL group nor for the non-CLIL group, which is to say that the progress in the L3 cannot be directly linked to L1 proficiency. Similar positive results for the CLIL group were observed in the L2 English narratives, which may indicate an impact of CLIL on enhanced skills in other foreign languages. In the investigation vocabulary frequency, the analysis points to a higher level of L3 German proficiency for the CLIL group, in that they show a higher number of synsemantic words (such as e.g. pronouns and cohesive ties) and a lower number of basic, so-called nuclear verbs and adjectives. Again, the same positive tendencies could be seen in their L2 English. The analysis of the employment of communication strategies (CS) among the Swedish learners indicates that both learner groups experience communication problems in their L3 German and thus resort to CS. However, the use of L3-based, so-called positive CS is much more frequent among the CLIL learners, whereas their non-CLIL peers display a clearly predominant use of L1-based, so-called negative CS.

In contrast to earlier Swedish CLIL evaluations of L2 English, this study points to a positive influence of CLIL on spoken L3 German. Even though no statistically significant results could be obtained due to the fairly small size of the test groups, clear gains are visible in all aspects examined, i.e. vocabulary size, vocabulary frequency and communication strategies. There are several pedagogical implications of this study concerning successful classroom L3 learning. Most importantly, the number of L3 CLIL projects should be enhanced in order to boost progress in L3 skills. Thus, a CLIL module (encompassing e.g. connection between input/output, lexical acquisition and communication strategy use) should be introduced in the teacher education programme for traditional FL education to benefit from. Furthermore, there were no drop-outs during the period of investigation in comparison to a drop-out rate of approx. 35 per cent among the controls, which may suggest that CLIL also fosters motivation for FL learning.

**Keywords:** foreign language learning, CLIL, L1, L2, L3, spoken L3 German, productive vocabulary, tokens/lexical size, types/lexical variation, Guiraud Index/lexical richness, communication strategies



## Geleitwort

Bereits als Kind erwuchs in mir durch die zweisprachigen Straßen- und Ortsschilder Istriens (*Poreč/Parenzo, Koper/Capodistria...*) sowie die zahllosen Gespräche mit meinen kroatischen Großeltern und übrigen Verwandten ein großes Interesse an Fremdsprachen. In meiner Schulzeit erfuhr dieses Interesse weitere Stärkung durch meine Lehrerinnen Barbro Olin und Inger Engström. Dafür bin ich ihnen heute noch sehr dankbar.

Ergebnis meines Interesses an Sprachen an sich sowie in besonderer Weise am Spracherwerb ist nun die vorliegende Dissertation. Dass diese Arbeit zum Ziel geführt werden konnte, verdanke ich insbesondere folgenden Institutionen und Personen:

Zunächst gilt mein herzlicher Dank dem Jubiläumsfond der Schwedischen Reichsbank *Riksbankens Jubileumsfond*, der finanzielle Unterstützung meiner Doktorandenstelle an der Universität Göteborg durch die schwedische Forscherschule für moderne Fremdsprachen *Nationella forskarskolan i moderna språk* gewährte. Ganz herzlichen Dank möchte ich u.a. Prof. Dr. Lars-Gunnar Andersson sowie Prof. em. Dr. Inger Rosengren abstaten. Ihre Kurse und Seminare gaben mir viele wertvolle Ideen und Impulse. Mein Dank gilt in diesem Zusammenhang auch allen Doktorandenkollegen, insbesondere Monika, Lene und Andreas.

Meiner Betreuerin, Doz. Dr. Sigrid Dentler, die mir mit viel Begeisterung und Engagement jederzeit zur Seite stand und mir half, meine Forschungsfragen zu präzisieren sowie den roten Faden nicht zu verlieren, ebenfalls herzlichen Dank!

Viel verdanke ich Prof. em. Dr. Sven-Gunnar Andersson, der stets Zeit hatte, Fragen zu erörtern, und der mir durch seine Opposition im Rahmen des Schlussseminars viele wertvolle Hinweise gab.

Mein Dank gilt ferner Prof. Dr. Beate Lindemann, die mir in der Abschlussphase mit praktischen Ratschlägen beistand sowie Prof. Dr. Christiane Andersen, Dr. Monica Haglund-Dragić, Dr. Mona Arfs und Dr. Franz-Josef d’Avis für ihre konstruktive Kritik in den Kolloquien. Meinem Kollegen Dr. Sven Ekblad möchte ich auch für unsere für meine Arbeit sehr wertvollen Gespräche danken.

Ein Dankeschön gilt allen meinen sympathischen Doktorandenkollegen am Institut und besonders Helena und Katja, für ihre praktische Unterstützung! Großen Dank auch an Johanna und Lina für ihre wunderbare Unterstützung und ihre enge Freundschaft!

Besten Dank an alle Probanden und ihre Lehrer für ihre sehr geschätzte Mitwirkung an meiner Studie.

Ohne die Stiftungen *Helge Ax:son Johnssons stiftelse, Kungliga och Hvitfeldtska stiftelsen* sowie ohne die Kommune *Vårgårda kommun*, deren großzügige Stipendien sowohl die Fertigstellung der vorliegenden Arbeit als auch meine Teilnahme an internationalen Konferenzen ermöglichten, wäre dieses Projekt nicht abzuschließen gewesen.

Meinen freundlichen Kollegen am Gymnasium in Vårgårda, wo ich Englisch und Deutsch unterrichte, möchte ich ebenfalls Dank abstaten.

Besonderer Dank gebührt meinen Freunden für ihre Ermutigung und die freundlichen Ablenkungen von wissenschaftlichen Fragestellungen, die mir Freiräume erschlossen.

Schließlich möchte ich meiner Familie von Herzen Dank sagen:

Meine Mutter und Robert sind immer für mich da. Das habe ich immer wieder spüren dürfen.

Meine Dissertation widme ich Mikael und meinen geliebten Kindern Nicolas, Gabriel und Millie.

Göteborg, im August 2011  
Karmen Terlević Johansson



## INHALTSVERZEICHNIS

|  |           |
|--|-----------|
| <b>1. EINLEITUNG.....</b>  | <b>1</b>  |
| 1.1.    Einleitende Bemerkungen.....                                       | 1         |
| 1.2.    Fragestellungen und Zielsetzung der Arbeit .....                   | 4         |
| 1.3.    Aufbau der Arbeit .....  | 5         |
| <b>2. BILINGUALER SACHFACHUNTERRICHT: PROJEKTE UND EVALUIERUNGEN .....</b> | <b>8</b>  |
| 2.1.    Hintergrund .....  | 8         |
| 2.1.1. Bilingualer Sachfachunterricht / CLIL.....                          | 8         |
| 2.1.2. Positive und negative Auswirkungen von CLIL.....                    | 10        |
| 2.2.    Zu einigen zentralen Modellen und Projekten .....                  | 13        |
| 2.2.1. CLIL-Projekte mit einer Zweitsprache als Unterrichtsmedium.....     | 13        |
| 2.2.2. CLIL-Projekte mit einer Fremdsprache als Unterrichtsmedium.....     | 16        |
| 2.3.    Wichtige CLIL-Evaluierungen vom Lexikonerwerb.....                 | 22        |
| 2.3.1. Laurén .....  | 22        |
| 2.3.2. Das Kieler Projekt.....   | 23        |
| 2.3.3. Washburn .....  | 24        |
| 2.3.4. Sylvén.....   | 25        |
| 2.4.    Einordnung der vorliegenden Arbeit.....                            | 26        |
| 2.5.    Zusammenfassung .....  | 26        |
| <b>3. THEORETISCHE PERSPEKTIVE AUF FREMDSPRACHLICHES LERNEN .....</b>      | <b>28</b> |
| 3.1.    Sprachproduktion und das mentale Lexikon.....                      | 28        |
| 3.2.    Zum Lexikon der geschriebenen bzw. der gesprochenen Sprache.....   | 30        |
| 3.3.    Zum Umfang des Lexikons.....                                       | 31        |
| 3.4.    Explizites und implizites Vokabellernen .....                      | 32        |
| 3.5.    Zu rezeptiven und produktiven Kompetenzen.....                     | 33        |
| 3.6.    Zum Begriff <i>Wortbeherrschung</i> .....                          | 34        |
| 3.6.1. Drei Dimensionen der lexikalischen Kompetenz .....                  | 35        |
| 3.6.2. Automatisierung.....  | 37        |
| <b>4. MATERIAL UND METHODE .....</b>                                       | <b>39</b> |

|           |   |           |
|-----------|---|-----------|
| 4.1.      | Aufbau und bisherige Ergebnisse des Nödinger CLIL-Projekts.....     | 39        |
| 4.2.      | Untersuchungsgegenstand und Art der Untersuchung.....               | 43        |
| 4.2.1.    | Methodologische Fragen in Bezug auf den Untersuchungsgegenstand.... | 45        |
| 4.3.      | Materialerhebung.....   | 49        |
| 4.3.1.    | Elizitation.....  | 49        |
| 4.3.2.    | Testpopulation.....   | 51        |
| 4.3.2.1.  | CLIL- und Kontrollgruppe.....                                       | 51        |
| 4.3.2.2.  | Deutsche Referenzgruppe.....  | 55        |
| 4.3.3.    | Datenerhebungsverfahren.....  | 55        |
| 4.4.      | Die behandelten Aspekte der mündlichen Produktion.....              | 56        |
| 4.4.1.    | Mündliche Lexikonproduktion und lexikalische Frequenz.....          | 56        |
| 4.4.2.    | Kommunikationsstrategien.....                                       | 58        |
| <b>5.</b> | <b>LEXIKALISCHE PRODUKTION.....</b>                                 | <b>59</b> |
| 5.1.      | Einleitung.....   | 59        |
| 5.2.      | Analyse des L1-Lexikons.....  | 61        |
| 5.2.1.    | Lexikalische Produktionen in L1 Deutsch bzw. L1 Schwedisch.....     | 61        |
| 5.2.2.    | Zusammenfassung.....  | 67        |
| 5.3.      | Longitudinale Analyse des L3-Lexikons.....                          | 68        |
| 5.3.1.    | Lexikalische Produktionen in L3 Deutsch: Schuljahr 8.....           | 68        |
| 5.3.2.    | Lexikalische Produktionen in L3 Deutsch: Schuljahr 9.....           | 75        |
| 5.3.3.    | Lexikalische Lernfortschritte: Schuljahr 8 und 9 im Vergleich.....  | 81        |
| 5.4.      | Longitudinale Analyse des L2-Lexikons.....                          | 88        |
| 5.4.1.    | Lexikalische Produktionen in L2 Englisch: Schuljahr 8.....          | 89        |
| 5.4.2.    | Lexikalische Produktionen in L2 Englisch: Schuljahr 9.....          | 91        |
| 5.4.3.    | Lexikalische Lernfortschritte: Schuljahr 8 und 9 im Vergleich.....  | 93        |
| 5.5.      | Zusammenfassung.....  | 95        |
| <b>6.</b> | <b>LEXIKALISCHE FREQUENZ.....</b>                                   | <b>98</b> |
| 6.1.      | Einleitung.....   | 98        |
| 6.1.1.    | Zum Stand der Forschung.....  | 98        |

|           |   |            |
|-----------|---|------------|
| 6.1.2.    | Hypothesenaufstellung und Methode .....                 | 102        |
| 6.2.      | Frequenzen in L1 Deutsch und L3 Deutsch .....           | 105        |
| 6.2.1.    | Die frequentesten Wortformen.....                       | 105        |
| 6.2.2.    | Frequenz der Verben.....                                | 111        |
| 6.2.3.    | Frequenz der Adjektive .....                            | 118        |
| 6.3.      | Frequenzen in L1 Schwedisch .....                       | 125        |
| 6.3.1.    | Die frequentesten Wortformen.....                       | 125        |
| 6.3.2.    | Frequenz der Verben.....                                | 127        |
| 6.3.3.    | Frequenz der Adjektive .....                            | 131        |
| 6.4.      | Frequenzen in L2 Englisch .....                         | 134        |
| 6.4.1.    | Die frequentesten Wortformen.....                       | 134        |
| 6.4.2.    | Frequenz der Verben.....                                | 137        |
| 6.4.3.    | Frequenz der Adjektive .....                            | 141        |
| 6.5.      | Exkurs: Analyse individueller Nacherzählungen .....     | 144        |
| 6.6.      | Zusammenfassung .....                                   | 153        |
| <b>7.</b> | <b>KOMMUNIKATIONSSTRATEGIEN .....</b>                   | <b>160</b> |
| 7.1.      | Einleitung .....  | 160        |
| 7.2.      | Zum Stand der Forschung .....                           | 161        |
| 7.2.1.    | Definitionen und Beschreibungen .....                   | 161        |
| 7.2.2.    | Taxonomien.....   | 165        |
| 7.3.      | Hintergrund der vorliegenden Teilstudie .....           | 172        |
| 7.3.1.    | Methodologische Probleme bei der Analyse.....           | 172        |
| 7.3.2.    | Fragestellungen.....                                    | 176        |
| 7.3.3.    | Die verwendeten Kategorien.....                         | 177        |
| 7.3.4.    | Vorgehensweise .....                                    | 186        |
| 7.4.      | Quantitative Analyse .....                              | 187        |
| 7.4.1.    | Anzahl Strategien auf Gruppenniveau .....               | 187        |
| 7.4.1.1.  | Longitudinale Entwicklung der einzelnen Kategorien..... | 191        |
| 7.4.2.    | Strategienanzahl und Leistungsniveau.....               | 196        |

|   |            |
|---|------------|
| 7.4.2.1. Longitudinale Entwicklung .....                        | 196        |
| 7.4.3. Zusammenfassung .....                                    | 198        |
| 7.5. Qualitative Analyse.....                                   | 199        |
| 7.5.1. Kreativität und Komplexität der Strategieverwendung..... | 199        |
| 7.5.1.1. Borrowing .....  | 200        |
| 7.5.1.2. Paraphrase .....                                       | 203        |
| 7.5.1.3. Ad hoc-Bildung.....                                    | 205        |
| 7.5.2. Zusammenfassung .....                                    | 206        |
| <b>8. ZUSAMMENFASSUNG UND AUSBLICK.....</b>                     | <b>208</b> |
| <b>LITERATURVERZEICHNIS .....</b>                               | <b>214</b> |
| <b>ANHANG.....</b>  | <b>226</b> |

# 1. EINLEITUNG

## 1.1. Einleitende Bemerkungen

Die vorliegende Arbeit möchte folgendes Zitat der European Commission über EU language policy als Ausgangspunkt für eine Einführung in das Thema nehmen<sup>1</sup>:

The EU's language policy promotes multilingualism and aims for a situation in which every EU citizen can speak at least two foreign languages in addition to their mother tongue. This follows the call by EU leaders at the March 2002 Barcelona European Council that every child in the EU should be taught at least two foreign languages from an early age.

Der Bedarf an einer funktionalen Mehrsprachigkeit ist in den letzten Jahrzehnten aufgrund der immer stärkeren Internationalisierung größer geworden. Jedoch spiegelt die Sprachkompetenz der EU-Bürger nicht immer diese Nachfrage wider. Auch in Schweden gibt es ein Problem in Bezug auf die mehrsprachige Kompetenz von Jugendlichen und immer weniger Schüler lernen neben Englisch (L2) ihre zweite Fremdsprache (L3) lange genug, um eine funktionale Kompetenz erreichen zu können. Es stellt sich die Frage, ob es alternative Unterrichtsformen gibt, die diese funktionale Kompetenz sicherstellen können.

Die Drittsprache ist in Schweden zwar obligatorisch, aber viele Lernende springen nach ein bis drei Jahren ab. Auch die Anzahl der Schüler, die ihre Fremdsprache auf dem Gymnasium weiterlernen, sinkt. Deutsch ist in diesem Zusammenhang besonders schwer betroffen, wohingegen Spanisch zur Modersprache geworden ist. Den Schülern scheint das Deutschlernen nicht nur sehr zeitaufwendig, sondern auch schwierig (Thorson *et al.* 2003:18).

---

<sup>1</sup> [http://ec.europa.eu/education/languages/eu-language-policy/index\\_en.htm](http://ec.europa.eu/education/languages/eu-language-policy/index_en.htm)

Die Unentbehrlichkeit einer Mehrsprachigkeit wird auch im EU White Paper (1995) hervorgehoben<sup>2</sup>:

It is no longer possible to reserve proficiency in foreign languages for an elite or for those who acquire it on account of their geographical mobility. In line with the resolution of the Council of Education Ministers of 31 March 1995, it is becoming necessary for everyone, irrespective of training and education routes chosen, to be able to acquire and keep up their ability to communicate in at least two Community languages in addition to their mother tongue. (ibid:45)

Das Ziel des EU White Paper, dass ihre Bürger in naher Zukunft drei EU-Sprachen beherrschen sollten, baut auf drei Prämissen: Fremdsprachenlernen führt zu schulischem Erfolg in vielen Fächern. Fremdsprachenlernen fördert die interkulturelle Kompetenz und einen interkulturellen Gedankenaustausch. Fremdsprachenlernen ermöglicht eine größere Mobilität auf dem Arbeitsmarkt der EU (ibid:47-49).

Ein erster Schritt zur Ermöglichung eines Erfolgs auf dem internationalen Arbeitsmarkt und in einer multikulturellen Gesellschaft ist laut Ting (2011) die Förderung mündlicher Fähigkeiten, damit der Fremdsprachenlerner später das Wagnis eingeht, interkulturell zu kommunizieren (ibid:77):

Communicative competence in an FL is not only an obvious requisite for professional success in today's globalised economy, but the first step towards a more tolerant and multicultural tomorrow [...] FL-learning must at least empower us with the courage to approach and communicate with our FL interlocutors.

Die schwedischen Lehrpläne für Grundschule und Gymnasium (LPO 94, LGY 94) legen großes Gewicht auf die kommunikative Kompetenz beim Fremdsprachenlernen und spiegeln somit die Vision einer mehrsprachigen EU wider (White Paper 1995). Gleichzeitig lässt sich aber feststellen, dass die praktische Umsetzung dieser Sprachenpolitik mit der Vision

---

<sup>2</sup> [http://ec.europa.eu/education/languages/pdf/doc409\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/languages/pdf/doc409_en.pdf)

schlecht übereinstimmt. Wie sollen die Schüler mehr und besser lernen, wenn immer mehr von ihrer Drittsprache abspringen bzw. damit sehr früh aufhören? Es liegt die Schlussfolgerung nahe, dass sich das Fremdsprachenlernen in Schweden in einer Krise befindet. Diesem Mangel an Übereinstimmung zwischen einerseits der Vision eines multilingualen Europas und andererseits der praktischen Sprachenpolitik einzelner Mitgliedsländer widmen auch manche Sprachlehrforscher ihre Aufmerksamkeit: „Multilingualismus wird innerhalb der EU immer stärker gefordert. Das Erfüllen dieser Erwartungen bedarf aber auch einer Effizienzierung des traditionellen Fremdsprachenunterrichts.“ (Wode *et al.* 1994:155).

Nun fragt man sich, wie diese effizienteren Unterrichtsformen zu gestalten sind, damit die erstrebte funktionale Kompetenz erreicht werden kann. Da nur wenige schwedische Schüler ihre L3 bis zur Klasse 11 im Gymnasium lernen und wöchentlich nur 3-4 Unterrichtsstunden haben, verwundert es nicht, wenn dieses Ziel schwer erreichbar bleibt. Wode *et al.* (*ibid*) sehen die Lösung des Problems im bilingualen Unterricht. In der vorliegenden Arbeit soll überprüft werden, ob dieser didaktische Weg die in den Lehrplänen enthaltenen kommunikativen Ziele verwirklichen kann.

Im bilingualen Unterricht bzw. CLIL<sup>3</sup> (Content and Language Integrated Learning) erfolgt das Sprachenlernen dadurch, dass die Fremdsprache als Unterrichtsmedium in Sachfächern wie z.B. Geschichte oder Erdkunde benutzt wird. Diesen Unterrichtstyp kennt man in Schweden seit Ende der 70er Jahre (Åseskog 1977). Sein Ziel ist, durch einen effizienteren Unterricht die fremdsprachliche Kompetenz schwedischer Lernender zu erhöhen, damit sie in Zukunft bei der Arbeit oder bei höherer Ausbildung den Erwartungen einer verbreiteten Internationalisierung entsprechen können. Anders als in z.B. den kanadischen CLIL-Programmen

---

<sup>3</sup> Dieser Typ von Unterricht wird in der Literatur auch bilingualer Unterricht oder Immersionsunterricht genannt (vgl. Kap. 2.1.1).

wird demnach keine muttersprachenähnliche, sondern allein eine funktionale Fremdsprachenbeherrschung angestrebt (Falk 2001:10-11).

Obwohl CLIL in Schweden seit gut 30 Jahren praktiziert wird, geschieht dies hauptsächlich auf dem Gymnasium (Klasse 10-12)<sup>4</sup> mit Englisch als Unterrichtssprache. Nur selten wird eine L3 wie z.B. Deutsch oder Französisch als Unterrichtsmedium gebraucht. Liegt der Bedarf an CLIL aber tatsächlich beim Englischen, welches in Schweden nicht nur in der Schule, sondern vornehmlich auch durch den außerschulischen Input gelernt wird, was zu einer guten funktionalen Sprachbeherrschung führt? Sollten CLIL-Projekte nicht eher in den anderen Fremdsprachen (z.B. in Deutsch) laufen, die im Prinzip ausschließlich durch einen begrenzten schulischen Input gelernt werden und selten große Lernfortschritte mit sich bringen? Eine Mehrheit der wissenschaftlichen Evaluierungen von CLIL-Projekten (L2 Englisch) kommt auch zu dem Schluss, dass sich die mangelnde funktionale Kompetenz vieler Lerner durch CLIL wesentlich verbessern lässt (vgl. Kap. 2.2.2). Eine Handvoll schwedische Untersuchungen stellen allerdings fest, dass die Lernerträge weniger deutlich sind. Es stellt sich daher die Frage, ob schwedische Lerner eine Ausnahme bilden, und ob die CLIL-bedingten Lernfortschritte in einer Drittsprache womöglich anders sind. Diesen Fragen wird in der vorliegenden Arbeit nachgegangen.

## 1.2. Fragestellungen und Zielsetzung der Arbeit

Die vorliegende Studie zielt darauf ab, eine CLIL-Evaluierung vorzunehmen, die, wenn sie positiv ausfällt, auf die künftige Entwicklung des kommunikativen Deutschunterrichts in Schweden eine positive Einwirkung haben könnte. Hier stellt sich die Frage, ob CLIL einen positiven Einfluss auf alle Teilbereiche der funktionalen Fremdsprachenkompetenz ausüben vermag, und welchen Einfluss ihr Umfang und die Art

---

<sup>4</sup> Das schwedische Gymnasium umfasst nur Klasse 10-12 und entspricht somit dem deutschen Oberstufenzentrum.

ihrer Durchführung auf die Lernergebnisse haben<sup>5</sup>. Die vorliegende Studie wurde im Rahmen des Nödinger CLIL-Projekts, in dem Deutsch als Unterrichtsmedium verwendet wurde, gemacht (Näheres hierzu vgl. Kap. 2.3.6 bzw. Kap. 4.1). Sie beschränkt sich aus praktischen Gründen nur auf einen Teilbereich der mündlichen Produktion und zwar auf die Nacherzählung einer Bildergeschichte. Zu ermitteln ist, inwieweit ein begrenzter bilingualer Unterricht (ca. 5 Wochenstunden in den Schuljahren 7-9) in einem sorgfältig durchgeführten CLIL-Projekt zu besseren produktiven Fertigkeiten im lexikalischen Bereich führt. Untersucht wird somit, welchen Einfluss das bilinguale Lernen auf die mündliche sog. *online* Produktion<sup>6</sup> hat, die wenig Zeit für Monitoring erlaubt und demnach automatisierte Kenntnisse widerspiegelt. Fokussiert wird auf Umfang und Variation des produktiven Lexikons, die lexikalische Frequenz bestimmter Wortklassen sowie die zur Bewältigung der Nacherzählung herangezogenen Kommunikationsstrategien der Lernenden. Es soll eine Antwort auf folgende zwei Hauptfragen zur mündlichen L3-Sprachbeherrschung gegeben werden:

- Verwenden beim mündlichen Nacherzählen die CLIL-Schüler im Vergleich zur Kontrollgruppe ein umfangreicheres und von Synonymen geprägtes Vokabular?
- Sind ihre beim Nacherzählen verwendeten Kommunikationsstrategien kreativer und kommunikativ erfolgreicher?

### 1.3. Aufbau der Arbeit

Das folgende Kapitel 2 gibt einen Überblick über den bilingualen Unterricht (CLIL) in einer Auswahl von in erster Linie europäischen Ländern. Zwei Haupttypen von CLIL werden behandelt: CLIL mit einer Minori-

---

<sup>5</sup> Für L2 Englisch wurden Lernfortschritte in fast allen Teilbereichen festgestellt, außer Aussprache, grammatischer Korrektheit, Syntax und produktivem Lexikon (Ruiz de Zarobe 2011:146).

<sup>6</sup> Dieser Terminus bezieht sich auf direkte Kommunikation, die sich in der Realzeit abspielt.

tätssprache bzw. mit einer Fremdsprache als Unterrichtsmedium. Die erste Variante zielt gewöhnlicherweise auf eine muttersprachähnliche Kompetenz, die zweite auf eine funktionale Kompetenz ab. Es folgt eine Beschreibung von schwedischen CLIL-Projekten und ihrem Lernerfolg. Besonders wichtig ist die übersichtliche Darstellung des Nödinger CLIL-Projekts, in dessen Rahmen die Datenerhebung dieser Studie erfolgte. Zum Zweck der theoretischen Einordnung der vorliegenden Studie werden abschließend einige Evaluierungen vom Lexikonerwerb im CLIL-Rahmen kurz besprochen.

Kapitel 3 informiert in Kürze über einige relevante Forschungsergebnisse in Bezug auf Fremdsprachenlernen und besonders mündliche Produktion. Beachtet werden lernbezogene Bereiche wie z.B. rezeptive bzw. produktive Kompetenz und implizites bzw. explizites Vokabellernen.

In Kapitel 4 wird die hier verwendete Methode für die Erprobung des mündlichen Wortschatzes und der Kommunikationsstrategien beschrieben. Diskutiert werden u.a. der Untersuchungsgegenstand und die Datenerhebungsmethode. In diesem Zusammenhang erfolgt auch eine ausführliche Beschreibung der bisherigen Ergebnisse des Nödinger Projekts.

In den darauffolgenden Kapiteln werden die Ergebnisse der Evaluierung behandelt. Diesen empirischen Ergebnissen vorangestellt findet sich eine Auswahl theoretischer Überlegungen zum jeweiligen Teilbereich. Diese Platzierung ist in erster Linie leserbedingt und möchte bewirken, dass der Leser den theoretischen Überblick nicht verliert. Kapitel 5 behandelt das produktive Lexikon. Hier wird die mündliche Lexikonproduktion der CLIL-Probanden quantitativ untersucht und einer schwedischen Kontrollgruppe bzw. einer deutschen Referenzgruppe gegenübergestellt. Desweiteren wird ein Vergleich ihrer L3-Deutschproduktionen mit inhaltlich identischen L1-Produktionen unternommen, um zu ermitteln, inwieweit die Muttersprache hier einen Einfluss hat. Ferner werden die L3-Produktionen mit inhaltlich identischen L2-Produktionen (Englisch) verglichen, um zu prüfen, inwieweit CLIL-Fortschritte in der L3 eine positive Einwirkung auf das L2-Lernen ausüben können. Die quantitative Analyse umfasst den lexikalischen Umfang (Tokens), die lexikalische Va-

riation (Types) und den lexikalischen Reichtum (Types/Tokens: GI) im Hinblick auf alle Textwörter bzw. auf Verben und Adjektive (vgl. hierzu Kap. 4.4.1 bzw. 5.1).

Kapitel 6 untersucht lexikalische Frequenzen in der L3 und vergleicht sie mit entsprechenden Zahlen in der L1 und der L2. Die Frequenzanalyse beschränkt sich auf die 15 frequentesten Einheiten und behandelt die gesamten Textwörter sowie die produzierten Verben und Adjektive. In einem Exkurs, der die L1- bzw. L3-Produktion von ausführlich erzählenden bzw. ausdrucksknappen Sprechern vergleicht, stehen qualitative Aspekte im Blickpunkt.

Kapitel 7 befasst sich mit den in der L3 verwendeten Kommunikationsstrategien (CS). Einleitend werden einige bekannte Forschungsansätze und deren Taxonomien kurz beschrieben, gefolgt von einer Gegenüberstellung der hier verwendeten Analysekategorien. Daraufhin werden die Ergebnisse sowohl quantitativ als auch qualitativ präsentiert und mit Hilfe von Schülerproduktionen illustriert.

Kapitel 8 fasst die Ergebnisse der Arbeit zusammen und diskutiert vor diesem Hintergrund ihre Generalisierbarkeit bzw. didaktische Implikationen. Besprochen werden auch weitere Forschungsaufgaben im Rahmen von CLIL.

## 2. BILINGUALER SACHFACHUNTERRICHT: PROJEKTE UND EVALUATIONEN

### 2.1. Hintergrund

Seit der Gründung der Europäischen Union werden in Europa gute Fremdsprachenkenntnisse immer stärker gefordert. So meint z.B. Wode (1996), dass die jüngste sozio-politische Entwicklung Europas eine kritische Wende in der Einstellung zu Multilingualismus und multilingua-lem Unterricht bewirkt habe und folglich auch zur Anforderung an die Beherrschung von mindestens zwei Fremdsprachen führen sollte (ibid:6). In vielen Ländern befindet sich aber das gegenwärtige Fremdsprachenlernen in einer Krise. CLIL/Bilingualer Sachfachunterricht ist eine Alternative, die möglicherweise zur Lösung dieses Problems führen könnte. Folglich zielt CLIL in vielen Ländern darauf ab, das fremdsprachliche und vor allem das mündliche Kommunikationsvermögen der Lernenden zu stärken.

Es gibt allerdings auch andere Gründe für die Einführung von CLIL. In Kanada wurden beispielsweise bereits in den 60er Jahren auf Druck von Eltern und Forschern englischsprachige Kinder auf Französisch unterrichtet, um die zunehmenden gesellschaftlichen Anforderungen an funktionale Zweisprachigkeit zu erfüllen, sog. *maintenance bilingualism*. *Language revival* ist ein weiteres Motiv, d.h. die Wiedereinführung einer Heimatsprache bzw. Minoritätssprache wie z.B. Katalanisch und Baskisch in Spanien. Auch hier ist die Intention, bilinguale Sprecher zu fördern bzw. das Prestige der Minoritätssprache und ihrer Kultur zu erhöhen. Bilingualität dieser Art ist aber selten der Zweck von CLIL in Ländern wie z.B. Deutschland oder Schweden, wo mittels CLIL in erster Linie eine gute kommunikative Kompetenz in der Zielsprache erstrebt wird (Näheres hierzu siehe Kap. 2.2.2).

#### 2.1.1. Bilingualer Sachfachunterricht / CLIL

Unterricht in einem Sachfach mittels einer Fremdsprache nach dem heutigen CLIL-Verständnis gibt es in Europa seit den 70er Jahren, doch CLIL

verbreitete sich zunächst nur langsam in den Schulen, wurde dann aber ab den 90er Jahren z.T. große Mode. Seit dem Beginn des bilingualen Sachfachunterrichts in Kanada sind verschiedene Termini zur Bezeichnung dieser Unterrichtsform in Gebrauch<sup>7</sup>. In den 70er und 80er Jahren wurden neben *bilingualem Unterricht* der aus Kanada stammende Terminus *immersion* oder *immersion bilingual education* verwendet (Marsh 2002:56). Die Bezeichnung *immersion* umfasst Varianten von Anfangsalter und Unterrichtsumfang wie z.B. *early – middle - late immersion* bzw. *total-partial immersion* (Washburn 1997:21-24).

Aufgrund der großen CLIL-Unterschiede in Europa und Kanada wurden aber neue und adäquatere Bezeichnungen gesucht. So entstand in den 80er und 90er Jahren eine Vielfalt von Termini wie z.B. *content-based language learning*, *language bath*, *language shower* und *multilingual education*. Sie beziehen sich sowohl auf das Lernen einer Fremdsprache als auch einer Heimatsprache (Marsh 2002:57). Der heute international gängige Terminus *Content and Language Integrated Learning* (CLIL) wurde in Anlehnung an die in den Niederlanden ergriffene und später von der Europäischen Kommission unterstützte Initiative von *EuroCLIC* (*the European Network of Administrators, Researchers and Practitioners*) eingeführt. Demnach sollte CLIL als übergreifende Bezeichnung für alle Aktivitäten gelten, in denen eine Fremdsprache als Unterrichtsmedium in Sachfächern fungiert. Der Terminus erlebte während der 90er Jahre eine große Verbreitung, vor allem wegen der betonten Gleichstellung von Fremdsprachen- und Sachfachlernen (ibid:58). In der vorliegenden Studie werden die in der Forschungsliteratur am häufigsten vorkommenden Termini CLIL bzw. bilingualer Unterricht alternierend verwendet.

---

<sup>7</sup> Der Terminus *bilingualer Unterricht* dürfte nicht ganz unproblematisch sein, da er vermutlich eine Assoziation zu bilingualen Sprechern erwecken könnte und somit balancierte Fertigkeiten in zwei Sprachen, bzw. muttersprachähnliche Fertigkeiten in der Fremdsprache evoziert (vgl. Marsh 2002:55).

### 2.1.2. Positive und negative Auswirkungen von CLIL

Die Anzahl wissenschaftlicher Evaluierungen von CLIL-Projekten verschiedener Modelle ist groß und deren Auswirkungen sind in zahlreichen Untersuchungen aus einer Vielfalt von Perspektiven beschrieben worden. Es sind in erster Linie umfangreiche Dokumentationen der guten Lernergebnisse dieser Unterrichtsform, die ein ziemlich homogenes Bild einer erfolgreichen Methodik des Sprachenlernens hervortreten lassen.

Aus einer erschienenen CLIL-Synopsis (Marsh 2002) geht hervor, dass die vielen CLIL-Varianten aus unterschiedlichen Gründen im europäischen Kontext introduziert wurden. Es werden die folgenden fünf Hauptgründe für CLIL angeführt (ibid:66-69):

#### 1) Die kulturelle Dimension:

CLIL ist ein pädagogisch-didaktisches Mittel zur Förderung interkultureller Kenntnisse bzw. Kompetenzen. Die Begriffe lassen sich mit interkulturellem Kommunikationsvermögen verbinden: Mit *learning by doing* fördert CLIL individuelle Lernstile bzw. Lernstrategien und scheint somit sowohl für leistungsstarke wie auch leistungsschwache Lerner geeignet zu sein.

#### 2) Die gesellschaftliche Dimension:

CLIL kann als eine Art Vorbereitung auf Internationalisierung und Integration sowohl in der EU als auch auf globaler Ebene betrachtet werden. Dies entspricht der unter älteren Lernenden häufig stark ausgeprägten instrumental Motivation, d.h. dem Wunsch, eine Sprache zu lernen, um sie zu praktischen Zwecken, z.B. beruflich verwenden zu können. CLIL stellt auch eine Alternative zur Vorbereitung verschiedener internationaler Zertifikate dar. Ferner kann CLIL stark zur Profilierung einzelner Schulen beitragen.

#### 3) Die sprachliche Dimension:

CLIL betont die übergreifende zielsprachliche Kompetenz, die durch das ständige Praktizieren sämtlicher vier Fertigkeiten (Lesen, Schreiben, Hö-

ren und Sprechen) gestärkt wird. Unter ihnen wird vor allem die mündliche kommunikative Kompetenz gefördert. Viele kommunikative Situationen, wie wirtschaftliche Geschäftsgespräche, verlangen gute Beherrschung der mündlichen Fertigkeit.

#### 4) Die inhaltliche Dimension:

CLIL bietet nicht nur die Möglichkeit, verschiedene Inhalte aus unterschiedlichen Perspektiven zu studieren, sondern auch die Aneignung einer hochfrequenten internationalen Terminologie im Sachfachbereich, die zukünftig für Studien und Beruf nötig ist.

#### 5) Die lernbezogene Dimension:

Da CLIL von einer lernerbasierten Methodik ausgeht, richtet sich der Unterricht auf individuelle Bedürfnisse aus. Daraus folgt, dass diese Unterrichtsform nicht nur sprachbegabte, sondern auch die den traditionellen Fremdsprachenunterricht vermeidenden Lerner anzieht<sup>8</sup>.

Es wird ferner angenommen, dass ein erhöhtes metalinguistisches Bewußtsein eine Bereitschaft zur Problemlösung beim Lerner fördert (vgl. z.B. Bialystok 1986:498; Clarkson 2007:191). Bilinguale Sprecher können dank ihres größeren metalinguistischen Bewußtseins ihre Sprachen vergleichen und wahrscheinlich z.B. lexikalische Probleme schneller lösen. In Moore (2006) wird dies wie folgt beschrieben:

[...] that bi- and plurilingual children, in favourable contexts, do not hesitate to use all language resources at their disposal, individually and collectively. They are more open to variation and they show greater flexibility in

---

<sup>8</sup> Genesee (1987:98-99) vertritt die Auffassung, dass Immersion einen positiven Einfluss auf die kognitiven Fähigkeiten sowie auf die Lernfortschritte sozioökonomisch benachteiligter Lerner hat.

adapting to new linguistic systems. Such orientations seem to relate to greater awareness of language patterns, and a more efficient (strategic) use of the resources at hand to facilitate discovery, both at translinguistic and interlinguistic levels. These strategic skills could be constitutive of a plurilingual expertise.(ibid :135)

Auch wurde bei bilingualen Sprechern eine Verstärkung des Kurzzeitgedächtnisses und des Arbeitsgedächtnisses festgestellt, was darauf deutet, dass CLIL das Lernen in sämtlichen Unterrichtsfächern fördern kann, so Mathers (2009), die in diesem Zusammenhang auch die Förderung vom frühen CLIL-Start befürwortet.

Pädagogisch-didaktische Erneuerungen können selbstverständlich auch ohne den Wechsel einer Unterrichtssprache bewirkt werden. Das Einführen von CLIL inspiriert jedoch häufig zur Analyse sowie zu Veränderungen einer bereits vorhandenen Methodik. Ein weiterer Vorteil von CLIL liegt in der für diese Unterrichtsform spezifischen Interaktion zwischen Inhalt und Sprache, durch welche ein sehr effizientes Lernen erzielt werden kann. Nichtsdestoweniger gibt es natürlich auch CLIL-Projekte mit einer methodisch sehr traditionellen Unterrichtsform.

Bezüglich eventueller negativer Effekte bilingualer Programme sind die grundlegenden Fragen ihre womöglich negativen Auswirkungen auf die L1-Sprachfertigkeit bzw. auf die Kenntnisse in den Sachfächern. Eindeutige Evaluierungsergebnisse, die diese Befürchtung bestätigen, sind allerdings selten. Im Gegenteil, die meisten Untersuchungen kommen zum Schluss, dass bilinguale Unterrichtsformen keine schädliche Einwirkung, weder auf die Muttersprache noch auf die Sachfächer, haben (vgl. z.B. Genesee *et al.* 1977; Swain & Lapkin 1982; Huibregtse 2001; Laurén 2003). In Frage gestellt worden ist auch, inwieweit CLIL tatsächlich vorteilhaft auf das Fremdsprachenlernen einwirkt. Aus mehreren in den letzten Jahren durchgeführten Evaluierungen verschiedener europäischer CLIL-Projekte gehen deutliche mit dieser Unterrichtsform verbundene fremdsprachliche Lernerträge hervor. Diese positiven Ergebnisse beziehen sich u.a. auf Projekte in Finnland, Schweden und in den Niederlanden (Dal-

ton-Puffer & Nikula 2006). Dies gilt auch für Deutschland (Bredenbröker 2000; Wolff 2006), die Schweiz (Bürgi 2007) und Spanien (Lasagabaster 2008; Ruiz de Zarobe 2009).

## 2.2. Zu einigen zentralen Modellen und Projekten

Es folgt ein kurzer Überblick über zentrale Auswertungen bilingualer Programme. Zuerst werden Evaluierungen von einigen wegweisenden CLIL-Modellen in Kanada und Australien kurz vorgestellt. Der Schwerpunkt liegt jedoch auf den für meine Untersuchung zentralen bilingualen Projekten, die vor allem in der EU und insbesondere in Schweden durchgeführt worden sind. Abschließend werden einige für diese Studie relevante CLIL-Bewertungen des Lexikonerwerbs behandelt.

### 2.2.1. CLIL-Projekte mit einer Zweitsprache als Unterrichtsmedium

#### Kanada

Die ersten Erprobungen des bilingualen Sachfachunterrichts erfolgten in den 60er Jahren im frankophonen Quebec in Kanada. Bilingualität ist eine wichtige Kompetenz in überwiegend bilingualen Gemeinden, wo beide Sprachen im täglichen Sprachgebrauch verwendet werden (Genesee 1987:95). Die neue Unterrichtsform, unter dem Terminus *immersion* bekannt, bekam dank überraschend positiver Evaluierungen eine schnelle und große Verbreitung. Ende der 90er Jahre nahmen ca. 300 000 kanadische Kinder, d.h. 7% aller Schüler, an einem Immersionsprogramm teil (Johnson & Swain 1997:3). Die am häufigsten vorkommenden Modelle sind *early total*, *early partial* und *late partial immersion*<sup>9</sup> (vgl. Lapkin & Cummins 1984:60). Die Hauptgründe für ihre Einführung sind gesell-

---

<sup>9</sup> Ein *early immersion*-Studiengang bietet insgesamt etwa 6500-7000, und *late immersion* etwa 3000-4000 Stunden Immersionsunterricht (Wesche *et al.* 1990:434-435 in Washburn 1997:26). Ihre Stundenanzahl übersteigt bei Weitem die der schwedischen Projekte. Dies gilt auch für das hier untersuchte Projekt, das ca. 700 auf drei Jahre verteilte Unterrichtsstunden umfasst. Bei der Mehrheit der schwedischen Programme handelt es sich um *late partial immersion*.

schaftlicher und sprachlicher Art (vgl. die Dimensionen 2 und 3 in Kap. 2.1.2).

Charakteristisch für die kanadischen Immersionsprogramme, die sich vor allem an die anglophone Mehrheit wenden, sind laut Swain & Lapkin (1981) ihre Wahlfreiheit, der Anteil von mindestens der Hälfte des Unterrichts in der L2 Französisch und ein curricularer Inhalt, der mit traditionellen Programmen identisch ist (ibid:23).

Infolge ihrer Beliebtheit gibt es eine Fülle an Evaluierungen bilingualer Programme in Kanada (vgl. z.B. Lambert & Tucker 1972; Swain & Lapkin 1981; Genesee 1987). Die Ergebnisse deuten auf große Lernerfolge wie z.B. muttersprachähnliche Kompetenz in den rezeptiven Fertigkeiten Lesen und Hören bei *early total immersion*. Weitere Vorteile sind z.B. ein gutes Selbstbild und eine positive Einstellung zur französischen Sprache und der frankophonen Bevölkerung. In Bezug auf Kenntnisse in der Muttersprache bzw. in den Sachfächern schneiden die Immersionsschüler genauso gut ab wie gleichaltrige anglophone Schüler mit ausschließlich traditionellem Fremdsprachenunterricht (Swain & Lapkin 1981:127-130).

## Spanien

Nach der Autonomie von Katalonien und dem Baskenland 1979 wurden neben Spanisch auch Katalanisch bzw. Baskisch offizielle Landessprachen. Dadurch wurden später auch katalanische und baskische Immersionsprogramme ins Leben gerufen (Artigal 1993:37). Die Programme bauten auf Modelle, die sich als *early total* (Modell A) bzw. *early partial* (Modell B) beschreiben lassen. Die Hauptgründe für die Einführung der Modelle finden sich vor allem in der gesellschaftlichen und der sprachlichen Dimensionen (vgl. Kap. 2.1.2).

In Katalonien praktizierte man drei verschiedene Typen von Sprachprogrammen, wobei in zwei dieser Programme in der Minoritätssprache Unterricht in den Sachfächern erfolgte. (ibid:37-38): in rund 76% aller ka-

talanischen Schulen gab es Modell A mit überwiegend Katalanisch als Unterrichtssprache<sup>10</sup>. Im Modell B war Spanisch stärker vertreten<sup>11</sup>. In Modell C kam nur Spanisch als Unterrichtssprache vor, Katalanisch wurde aber als Fremdsprache gelehrt.

Die bisherige Forschung deutet auf positive Ergebnisse beider Immersionsmodelle, wobei jedoch Modell A das höchste Leistungsniveau in L2 Katalanisch spanischsprachiger Schüler aufweist. Im Vergleich zu den CLIL-Modellen führt Modell C zu einem deutlich niedrigeren Leistungsniveau. Die Sachfachkenntnisse und die Lernfortschritte in Spanisch sind bei den CLIL-Schülern nicht schlechter (Artigal 1993:40-41; Arenas i Sampera 1994:21-24).

Desgleichen zeigen die Auswertungen der baskischen CLIL-Programme, dass das Leistungsniveau auch in der schwächeren Minoritätssprache L2 Baskisch stark vom Programmtyp abhängt, d.h. das Leistungsniveau in Baskisch steigt mit zunehmender Stundenanzahl im CLIL (Olaziregi & Sierra 1989, ref. nach Artigal 1993:42-45). Verteilung und Ausformung der heutigen Programme in diesen Regionen sehen z.T. anders aus (vgl. z.B. Lasagabaster 2000; Muñoz & Navés 2007).

## Finnland

Finnland mit seinen zwei Landessprachen Finnisch und Schwedisch gilt auch als ein Vorzeigeland des CLIL-Unterrichts. Das hauptsächlich praktizierte Modell lässt sich als *early partial* beschreiben und wurde vor allem aus sprachlichen Gründen zur Förderung der Schwedischkenntnisse finnischer Sprecher eingeführt (vgl. Dimension 3 in Kap. 2.1.2). Der erste Immersionsunterricht mit L2 Schwedisch als Unterrichtsmedium, eine

---

<sup>10</sup> In diesem Modell verläuft ab dem Kindergarten 100% des Unterrichts auf Katalanisch. Spanisch wird im Schuljahr 3 sowohl als Fach als auch als Unterrichtsmedium in einem Sachfach introduziert.

<sup>11</sup> Ab Schuljahr 3 gibt es Katalanisch als Unterrichtsmedium in einem Fach und ab Schuljahr 6 in zwei Sachfächern. Im Kindergarten gibt es Katalanisch als Fremdsprache.

*early total immersion*, erfolgte 1987 im finnischen Vasa. Die Unterrichtsform war beliebt, und rund zehn Jahre später war die Schüleranzahl auf ungefähr 2000 gestiegen (Laurén 2003:12-13).

Der finnische Immersionsunterricht zielt auf balancierte Mehrsprachigkeit der Lerner ab. Die Teilnahme ist freiwillig und für alle Schüler ohne schwedische Vorkenntnisse möglich. Das finnische Modell baut auf dem kanadischen auf. Anfangs (ab dem Kindergarten) verläuft der ganze Unterricht auf L2 Schwedisch, nach einigen Jahren aber introduziert man die L1, die danach kontinuierlich mehr Unterrichtszeit bekommt. Die Unterrichtsstunden verteilen sich ab Ende der Primärstufe auf 50% Schwedisch und 50% Finnisch (ibid).

Die Auswirkungen des Immersionsunterrichts sind kontinuierlich evaluiert worden (vgl. z.B. Björklund 1996; Buss 2002; Mård 2002): Tests zeigten z.B., dass die Lexikonproduktion der jüngeren Immersionsschüler der Produktion der schwedischsprachigen Kontrollgruppe quantitativ stark ähnelt, wenn auch mit gewissen qualitativen Einschränkungen bezüglich der lexikalischen Variation. Auch die älteren Immersionsschüler sind noch keine balancierten Bilingualen, sondern weisen interimsprachliche Züge auf, wie z.B. häufig vorkommende Paraphrasen. Die L1 Finnisch beherrschen die Immersionsschüler genau so gut und manchmal sogar besser als ihre finnischsprechenden Kontrollschüler (ibid:16-18)<sup>12</sup>.

### 2.2.2. CLIL-Projekte mit einer Fremdsprache als Unterrichtsmedium

CLIL-Projekte mit einer Fremdsprache als Unterrichtsmedium sind mit Ausnahme von Australien fast alle jüngeren Datums. In Australien dominierte die sprachliche Dimension als Grund. Doch die Gründe im europäischen Raum waren in allen Fällen vielfältiger, d.h. aufgrund der zunehmenden Internationalisierung der letzten 30 Jahre sind auch die kulturelle und die gesellschaftliche Dimensionen von großer Bedeutung

---

<sup>12</sup> Weiter zu Laurén 2003, vgl. Kap. 2.4.1

(vgl. Kap. 2.1.2). In der Mehrzahl der Länder handelt es sich um *late partial*-Modelle.

### Australien

Auch Australien gilt als ein Vorgängerland des CLIL-Unterrichts. So wurde in der Provinz Victoria in Süd-Australien bereits in den 80er Jahren ein umfassendes Immersionsprojekt ins Leben gerufen, mit der Intention, Fremdsprachen bereits in der Grundschule zu introduzieren<sup>13</sup>. Das bilingual erlernte Deutsch wurde mit Hilfe von drei verschiedenen Modellen an den Schulen Bayswater South (A), Syndal North (B) und Bayswater West (C) kontinuierlich evaluiert (Clyne 1986:4). Die Evaluation dokumentierte neben dem Lernerfolg in L2 Deutsch auch die kognitive Entwicklung der Lerner (ibid:18).

Der Unterschied zwischen den Modellen lag in erster Linie im Umfang des bilingualen Unterrichts in verschiedenen Sachfächern gegenüber der Stundenanzahl als traditionelles Sprachfach. So dominierte im Modell A die bilinguale Unterweisung. Im Modell B fand weniger Sachfachunterricht auf Deutsch statt, wobei der traditionelle Deutschunterricht umfangreicher wurde und großen Wert auf grammatische Analyse legte. Das Modell C stellte ein Zwischending mit einem im Verhältnis zu Modell A etwas eingeschränkten bilingualen Unterricht dar. Der Sprachunterricht war in diesem Modell weniger traditionell und förderte besonders die mündliche Textproduktion. Im Modell A fing der bilinguale Unterricht in der 1. Klasse an, der Sprachunterricht ein Jahr später. Im Modell B erfolgten beide ab Klasse 2 und im Modell C ab Klasse 1 (ibid:19-23).

Bei der Evaluierung der vier Kompetenzen Hören, Lesen, Schreiben und Sprechen, mit Rücksicht auf das Anfangsalter, konnten statistisch signifikante Unterschiede festgestellt werden: Die besten Resultate hat Modell A und die schlechtesten Modell B (ibid:30). Doch zeigte sich, dass sich

---

<sup>13</sup> Da Deutsch keine offizielle Landessprache und nur sehr örtlich verankert ist, wird sie hier als Fremdsprache verstanden.

der Unterschied der drei Modelle mit höherem Anfangsalter verringerte. Die Schlussfolgerung war: Je mehr Deutsch als Unterrichtsmedium statt als ausschließlicher Fremdsprachenunterricht, desto größere Anzahl erfolgreicher Deutschlerner (ibid:39). Deutlich wurde auch folgende Tendenz: Um einen möglichst großen Erfolg zu erreichen, sollte der Immersionsunterricht mit einem auf Sprache und Korrektheit angelegten Fremdsprachenunterricht ergänzt werden (ibid:70). Auch Swain (1981:2) betont diese Interdependenz: „each method (immersion and second language programs) incorporate some of the other, and indeed they are but two ends of a long continuum“. Der letzte Stand in Australien sieht z.T. anders aus (vgl. z.B. Lane 2009; Smala 2009).

### Finnland

Neben Minoritätssprachen fungieren auch Fremdsprachen, wie z.B. Englisch, als Unterrichtsmedium im bilingualen finnischen Unterricht. Der Bedarf entstand durch die zunehmende Internationalisierung und bekam Ende der 80er Jahre viel Aufmerksamkeit. Im Bildungsministerium setzte man sich das Ziel, spätestens im Jahr 1996 in der Grundschule bzw. dem Gymnasium in allen finnischen Provinzen bilinguale Programme in einer Fremdsprache eingeführt zu haben (Marsh & Masih 1996:46-47). Bisher befassen sich äußerst wenige wissenschaftliche Studien mit diesen Programmen. Eine Ausnahme bildet die Abhandlung von Järvinen (1999) zum Erwerb englischer Syntax durch finnische Grundschüler. Die Untersuchung ist eine Querschnittsstudie und analysiert die Entwicklung der Syntax in Daten aus den Klassen 3-5. Laut Järvinen hat bereits 25% Immersionsunterricht eine positive Einwirkung auf das implizite Lernen einer Sprache. Die Ergebnisse deuten auf bessere und z.T. andersartige Lernerfolge der Immersionsschüler im Vergleich zu den Kontrollschülern mit nur traditionellem Englischunterricht. So zeigt sich beispielsweise, dass sie sowohl längere als auch komplexere Sätze bilden und bereits nach drei Jahren bilingualen Unterrichts (am Ende der 3. Klasse) syntaktisch vollständige Sätze produzieren können, während dies den Kontrollschülern nicht gelang. (ibid:137).

## England

Seit den 90er Jahren findet eine deutliche Verbreitung des CLIL in England statt, in erster Linie dank der Förderung durch das Bildungsministerium und der Universität Nottingham. Es gibt seit 2006 auch eine nationale pädagogische CLIL-Ausbildung<sup>14</sup> (Coyle 2007:177). Eine Berichterstattung<sup>15</sup> zum Umfang der CLIL-Programme im UK 2001 ergab, dass es sie in 47 Grund- und Gymnasialschulen (*secondary schools*) hauptsächlich mit den Sachfächern Geschichte und Erdkunde gibt. Die bei weitem dominierende Unterrichtssprache ist Französisch, seltener auch Deutsch und Spanisch (ibid:174). Die Beliebtheit der Immersionsprogramme hat dazu beigetragen, dass sie auch auf Universitätsebene Aufmerksamkeit bekommen haben. An der Universität Nottingham wird z.B. eine auf bilingualen Unterricht ausgerichtete Lehrerausbildung angeboten. Es gibt auch wissenschaftliche Dokumentationen von CLIL-Programmen, z.B. über die Art des multimedialen Einsatzes im Unterricht (Coyle 2002:162-166). Meines Wissens fehlen aber bisher Auswertungen der fremdsprachlichen Lernerfolge der englischen Schüler.

## Die Niederlande

In den Niederlanden herrschte in den 80ern und 90ern in Hinblick auf die zunehmende Internationalisierung Unzufriedenheit mit den fremdsprachlichen Lernresultaten. Als eine Folge davon förderte das Bildungsministerium die Erprobung neuer und alternativer Unterrichtsformen wie u.a. Immersionslehrgänge (Huibregtse 1994:137). Ihre Verbreitung blieb bisher allerdings begrenzt (1994:138). Wenn überhaupt sind es vornehmlich auf Englisch durchgeführte Programme in der gymnasialen Mittel- bzw. Oberstufe. Viele Programme kämpfen mit praktischen Problemen, wie z.B. fehlenden oder unangemessenen Lehr-

---

<sup>14</sup> CITT: *CLIL Initial Teacher Training*

<sup>15</sup> Die Berichterstattung wurde durchgeführt durch das CILT: *The National Centre for Languages and Research*

materialien oder mangelnder fremdsprachlicher Kompetenz der Lehrkräfte.

Nach Huibregtse (1994:152) zeigten die ersten Evaluierungen positive Auswirkungen auf den Lernerfolg, was auch ihre spätere Longitudinalstudie (2001) bestätigen konnte. Ihre Analysen machen einen signifikanten Vorsprung der CLIL-Schüler im Leseverständnis, im passiven Wortschatz und in der mündlichen Sprachfertigkeit deutlich. Es wurden keine Belege für negative Folgen auf die muttersprachliche Fertigkeit bzw. auf Kenntnisse in den Sachfächern gefunden (ibid:213-214).

### Deutschland

Der bilinguale Unterricht in Deutschland begann Ende der 60er Jahre mit den deutsch-französischen Zweigen an verschiedenen Gymnasien in Nordrhein-Westfalen und in Rheinland-Pfalz. Dies war die Folge eines deutsch-französischen Kooperationsvertrags auf politischer Ebene, um ein besseres Verständnis zwischen den Nachbarvölkern zu bewirken (Mäsch 1993:155). Der deutsche CLIL hat zwei Varianten, den integrativen bzw. den additiven Typ, von welchen der integrative der häufigste ist. In diesem Unterrichtstyp ist ein und derselbe Lehrer für sowohl den Fremdsprachenunterricht als auch für den bilingualen Sachfachunterricht verantwortlich (ibid:157). Am üblichsten sind die Sachfächer Sozialkunde, Erdkunde und Geschichte (ibid:162-164). Mäsch stellt fest, dass diese Programme erfolgreich sind, geht aber auf keine einzelnen Ergebnisse eventueller Evaluierungen ein (ibid:171).

Ganz anders verhält es sich im Raum Schleswig-Holstein, in dem das führende sog. Kieler Immersionsprojekt vielfach evaluiert wurde und sehr gute Lernergebnisse aufzeigen konnte (vgl. Kap. 2.3.4.). Die Programme wurden Anfang der 90er Jahre initiiert und sind hauptsächlich von additivem Typ mit Englisch als Zielsprache (Wode *et al.* 1994:162). Eine Folge dieser Lernerfolge war die rasche Verbreitung von Immersionsprogrammen in vielen Gymnasien: Im Jahr 2001 handelte es sich um 17% aller Gymnasien im Bundesland (Burmeister & Daniel 2002:500).

Die Immersionsgruppen werden kontinuierlich evaluiert und mit Kontrollgruppen verglichen (Weiteres hierzu vgl. Kap. 2.3).

### Schweden

Die ersten schwedischen Ansätze zum bilingualen Sachfachunterricht gab es Ende der 70er Jahre, doch erst 20 Jahre später erreichte die Unterrichtsform ihre eigentliche Verbreitung (Falk 2001:3). Die schwedischen Lehrgänge gehören zu der sog. *late immersion* und werden somit ab dem 7. Schuljahr der Grundschule oder auf dem Gymnasium introduziert. 1999 gab es in ca. 4% der Grundschulen bzw. 23% der Gymnasien irgendeine Variante von bilinguaem Unterricht, was insgesamt 293 Schulen ausmacht (Nixon 2000:3). Dies scheint auf den ersten Blick eine bedeutend größere Verbreitung als z.B. im UK und in den Niederlanden zu bedeuten, doch der CLIL-Begriff in Schweden hat einen weiten Bedeutungsumfang und umfasst auch Programme mit nur einem CLIL-Fach bzw. einem CLIL-Projekt von sehr kurzer Dauer (z.B. einige Wochen). Die bei weitem gewöhnlichste CLIL-Unterrichtssprache (gut 75%) ist Englisch<sup>16</sup>, d.h. die obligatorische erste Fremdsprache (Näheres zu den einzelnen Programmen vgl. z.B. Washburn 1997, Falk 2000 und Sylvén 2004). So evaluiert auch die Mehrzahl der wissenschaftlichen Auswertungen Englisch in der gymnasialen Oberstufe (Nixon 2000:3). Im Hinblick auf sprachliche Lernerfolge gibt es bisher zwei größere schwedische Auswertungen, beide in Bezug auf Englisch als L2, und zwar Washburn 1997 und Sylvén 2004. Nach diesen Studien hat CLIL keine deutliche Auswirkung auf die fremdsprachlichen Lernfortschritte (vgl. hierzu Kap. 2.3.3 bzw. 2.3.4).

Die vorliegende Untersuchung wurde im Rahmen eines schwedischen sog. bilingualen Schulprojekts mit L3 Deutsch als Unterrichtsmedium durchgeführt. Das dreijährige Projekt (1998-2001) fand in den Klassen 6-9 in der schwedischen Grundschule statt und wurde von Forschern und Studenten am Germanistischen Institut der Universität Göteborg fortlau-

---

<sup>16</sup> An zweite Stelle kommt Deutsch als Unterrichtssprache: ca. 8%.

fund evaluiert. Es stellte in Schweden das erste wissenschaftlich evaluierte Projekt seiner Art mit Deutsch als Unterrichtsmedium dar und sollte dokumentieren, inwieweit bilingualer Unterricht, in dem L3 Deutsch als Medium in einem inhaltsbasierten Unterricht fungiert, zu verbesserter L3-Sprachfertigkeit beiträgt. Die Hauptergebnisse dieses Projekts werden in Dentler (2002) beschrieben, wobei eine Vielzahl Einzelstudien als Seminararbeiten am Institut für Deutsch und Niederländisch der Universität Göteborg vorgelegt wurden. Da das Hauptziel bilingualer Programme das Bewirken einer höheren kommunikativen Kompetenz ist, wurden die Leistungen im sowohl rezeptiven als auch produktiven Bereich und ihre Entwicklung untersucht. Getestet wurden in bestimmten Abständen das Hören, Lesen, Schreiben und Sprechen der CLIL-Schüler und diese wurden mit den entsprechenden Leistungen von Kontrollschülern verglichen. In Kapitel 4.1 erfolgt ein Überblick über die bisher evaluierten Lernerträge des Nödinger Projekts, die alle auf eine eindeutig positive Einwirkung dieser Unterrichtsform hinweisen.

### 2.3. Wichtige CLIL-Evaluierungen vom Lexikonerwerb

#### 2.3.1. Laurén

Laurén (2003) untersucht in ihrer Abhandlung die longitudinale mündliche bzw. schriftliche Produktion von schwedischlernenden finnischen Schülern aus zwei Immersionsgruppen mit Fokus auf narrative Struktur, Syntax und Lexikon. Es wird vor allem der Frage nachgegangen, ob die Immersionsschüler eine muttersprachähnliche Kompetenz erreichen können. Zu diesem Zweck wird u.a. ihre lexikalische Densität in mündlichen Nacherzählungen mit der von einer muttersprachlichen schwedischen Kontrollgruppe verglichen. Unter Densität ist der Anteil lexikalischer (d.h. bedeutungstragender) Wörter in unterschiedlich langen Texten zu verstehen (Linnarud 1986:47, ref. nach Laurén 2003:89). Lauréns Analysen zeigen eine höhere lexikalische Densität bei den Immersionsschülern (statistisch jedoch nicht signifikant), was auf eine beschränktere Verwendung grammatischer Funktionswörter schließen lässt. Im Vergleich zu den Muttersprachlern ist auch ihre lexikalische Variation be-

deutend kleiner (ibid:148-149). Das gleiche gilt für den Umfang ihrer mündlichen Nacherzählungen, doch verringert sich dieser Unterschied nach längerer Lerndauer (ibid:94).

### 2.3.2. Das Kieler Projekt

In einer experimentellen Anfangsphase wurde gezeigt, dass Immersionsschüler mit sog. *low dose* (ca. 2-3 Wochenstunden) in der L2 Englisch schon nach sieben Monaten längere und synonymenreichere mündliche Texte produzierten als ihre Kontrollschüler, wobei einige der produzierten Vokabeln eine Folge des sog. beiläufigen Lernens waren. Wode *et al.* (1994) kamen hier zu dem Schluss, dass bereits diese Art der *low dose* Immersion ausschlaggebend ist und zwar in dem Sinne, dass die Lernenden angespornt werden, sich neue Wörter allein durch mündliche Interaktion anzueignen (ibid:168). Auch spätere Analysen betreffen den Vokabelerwerb (z.B. Kickler 1995, Wode 1999, Daniel 2001) und machen deutlich, dass hier die Lernerfolge groß sind (Burmeister & Daniel 2002:506). Untersucht wurde das produktive Lexikon mit Fokus auf longitudinale Entwicklung. Aspekten wie z.B. Umfang, lexikalischer Korrektheit und Variation wurde Rechnung getragen (ibid: 507-508).

Die Ergebnisse in Burmeister & Daniel bauen auf mündliche Daten von insgesamt 144 Schülern (sowohl CLIL- wie Kontrollschülern) in der 7. Klasse zwischen 1992 und 1999<sup>17</sup>. Die Analysen zeigen, dass der Immersionsunterricht nicht alle Aspekte des Lexikonerwerbs in gleichem Ausmaß fördert. Die Anzahl lexikalischer Fehler scheint z.B. vom Immersionsunterricht nicht beeinflusst zu sein, was laut den Autoren darauf hindeutet, dass die inhaltliche Fokussierung dieses Unterrichtstyps nicht zugunsten der lexikalischen Korrektheit geschieht (ibid:510). Im Bereich der Textproduktion verwenden die Immersionsschüler mehr Tokens, doch bleibt eine deutliche Differenz in der Typeproduktion aus, was wahrscheinlich auf vom Test gegebenen Begrenzungen beruht (ibid:510-

---

<sup>17</sup> Als Elizitationsmaterial diente der kommunikative *A Difficult Decision Test* (2002:507).

511). Den größten Vorsprung haben die Immersionsschüler in Bezug auf den lexikalischen Reichtum in Form von Synonymen bzw. auf das bei-läufige Vokabellernen durch den CLIL-Input sowie den außerschulischen Input. Auch fällt ihr Textumfang auf (ibid:510-511). Burmeister & Daniel halten weiter fest, dass der Immersionsunterricht, zusätzlich zu diesen positiven lexikalischen Ergebnissen, auch zur Initiativnahme und Selbständigkeit der Schüler führt (ibid:511).

### 2.3.3. Washburn

Washburn (1997) evaluiert das gymnasiale Röllingby-Projekt in Stockholm (1987-1989). Im Projekt bekamen die Lerner 16,5-20 Wochenstunden Unterricht in den Fächern Mathematik, Physik, Chemie, Technik und Turnen auf Englisch. Englisch als Fremdsprache einbegriffen machte der englischsprachige Unterricht 60-70% des Gesamtunterrichts aus (ibid:11). Evaluiert wurden in den Klassen 10-12 das Lese- und Hörverständnis, schriftliche und mündliche Produktion sowie das Lexikon und grammatische Strukturen (ibid:1).

Bezüglich der mündlichen Produktion wurden u.a. das Lexikon und die Flüssigkeit untersucht. Als Elizitationsmaterial dienten hier u.a. Nacherzählungen von drei Zeichentrickfilmen (ibid:196). Beim Nacherzählen in der L2 Englisch wurden Daten von 16 Immersionsschülern und 16 Kontrollschülern eliziert, während in der L1 Schwedisch von nur 9 Probanden jeder Gruppe Daten erhoben wurden. Die Datenerhebung geschah am Ende der 11. Klasse, d.h. nach fast zwei Jahren Immersionsunterricht, zuerst in der L2 Englisch und eine Woche später in der L1 Schwedisch. Hinzu kamen auch Nacherzählungen sechs amerikanischer Schüler (ibid:197-199). Die Analysen ergaben einen deutlichen Vorsprung der Immersionsgruppe in der mündlichen Produktion (ibid:319). Im Verhältnis zu den Kontrollschülern waren ihre Nacherzählungen bedeutend flüssiger, mit weniger gefüllten Pausen und Füllwörtern. Was ihre lexikalische Variation betraf, zeigten sie allerdings nur einen kleinen, statistisch nicht signifikanten Vorsprung. Außerdem wurden die Kommunikationsstrategien beim Nacherzählen einer Analyse unterzogen. Auch

hier gab es nur kleine Unterschiede. Obwohl die Immersionsschüler einen mündlichen Vorsprung hatten, war er, wider Erwarten, sehr klein (ibid). Washburn diskutiert die eventuellen Gründe: Ist das Potential der Immersionsgruppe von zu einfachem Elizitationsmaterial begrenzt worden? Oder ist die untersuchte Lerndauer des Immersionsunterrichts nicht lang genug (ibid:205)? Erwähnt wird auch, dass die unzureichenden Englischkenntnisse einiger Sachfachlehrer möglicherweise den unerwartet kleinen Vorsprung der Immersionsgruppe bewirkt hätten (ibid:13-14). Trotz fehlender signifikanter Leistungsunterschiede stellt Washburn fest, dass die Immersionsgruppe doch einen lexikalischen Vorsprung hat, und zwar beim flüssigen Sprechen. Auch zeigen die Immersionsschüler häufig eine kleinere Streubreite in den Testergebnissen auf, was als die Förderung homogenerer Schülergruppen durch den Immersionsunterricht verstanden wird (vgl. ibid:232-239).

#### 2.3.4. Sylvén

In ihrer Abhandlung erforscht Sylvén (2004) die Auswirkungen des bilingualen Unterrichts auf das beiläufige Vokabellernen in der L2 Englisch schwedischer Gymnasiasten. Die Studie umfasst ca. 360 Informanten (wovon ca. 100 Immersionsschüler sind) im 10. und 11. Schuljahr.

Als Elizitationsmaterial verwendet Sylvén vier verschiedene Vokabeltests mit auf Basis der Frequenz ausgewählten Wörtern (ibid:62). Diese Tests wurden bei drei Gelegenheiten durchgeführt und sowohl quantitativ wie qualitativ ausgewertet (ibid:40-41).

Die Analysen auf Gruppenebene deuten auf eine positive Entwicklung des Vokabulars bei den Immersionsschülern hin: Obwohl ein bemerkbarer Zuwachs in beiden Gruppen vorzufinden ist, vergrößert sich langsam der Vorsprung der Immersionsgruppe. Sylvén stellt auch fest, dass dieser Zuwachs in allen Schülergruppen zum größten Teil hochfrequente Wörter betrifft, jedoch unabhängig von Wortklassenzugehörigkeit der Testitems (ibid:227-228).

Die Ergebnisse sind nach Sylvén nicht ganz eindeutig zu interpretieren, denn der Vorsprung der Vokabelkenntnisse lässt sich auch auf andere

Faktoren als den Immersionsunterricht zurückführen. Ein möglicher Grund wäre der anfänglich vorhandene Vorsprung der Englischkenntnisse bei den Immersionsschülern. Zweitens könnte der Lernerfolg auch von individuellen Faktoren beeinflusst sein wie z.B. dem elterlichen Ausbildungsniveau (ibid:179-180). Auch die Einwirkung der Einstellung bzw. der Motivation zum Englischlernen dürfte laut Sylvén ein entscheidender Faktor sein (ibid:226-227).

#### 2.4. Einordnung der vorliegenden Arbeit

Mit Rücksicht auf die Ergebnisse der bisherigen Evaluierungen des Projekts soll die vorliegende Arbeit untersuchen, ob die CLIL-Schüler auch in ihrer mündlichen on-line Produktion, die wenig Zeit für Selbstmonitoring erlaubt und somit im größeren Ausmaß automatisierte Kenntnisse spiegelt, einen Lernvorsprung aufweisen.

L3-Daten von insgesamt 24 der Grundschüler liegen der vorliegenden Studie zur mündlichen on-line Produktion in L3 Deutsch zu Grunde. In Übereinstimmung mit Washburn und Sylvén werden der Lexikonerwerb und, wie in Washburn, auch Kommunikationsstrategien beim Nacherzählen untersucht, allerdings mit z.T. anderen Datenerhebungsinstrumenten und Analysemethoden. Außerdem dokumentiert meine Studie die mündlichen Lernfortschritte von Grundschülern in einer L3 in der schwedischen Grundschule, was höchstwahrscheinlich zu anderen Ergebnissen führen müsste, weil diese Schüler im Gegensatz zu den englischlernenden Gymnasiasten keinen außerschulischen Input bekommen.

#### 2.5. Zusammenfassung

Im vorliegenden Kapitel wurde, mit Projekten und Evaluierungen aus verschiedenen Ländern als Ausgangspunkt, der bilinguale Sachfachunterricht behandelt, der sich entweder als Immersion oder CLIL bezeichnen lässt. Wie aus dem Überblick hervorgeht, ist der Fokus wissenschaftlicher Auswertungen selten der gleiche, was folglich den Vergleich von Ergebnissen erschwert. Darüber hinaus liegen in jedem Land verschiedene auf die Auswirkungen des bilingualen Unterrichts einwirkende

Faktoren vor, wie z.B. der Umfang vom außerschulischen Input und das Prestige der L2/L3. Dies bedeutet, dass die sehr positiven Ergebnisse in z.B. Kanada nicht automatisch auch in einem schwedischen Kontext zum Tragen kommen müssen. Die Untersuchungen von Washburn und Sylvén legen z.B. den Schluss nahe, dass die Effekte bilingualen Englischunterrichts nicht besonders groß sind. Diese Resultate stimmen jedoch mit bisherigen internationalen Ergebnissen schlecht überein (vgl. z.B. Genesee 1987; Swain & Lapkin 1981; Wode *et al.* 1994). Höchstwahrscheinlich hängt dies mit dem Untersuchungsgegenstand zusammen, d.h. nur die rezeptiven Wortkenntnisse (Sylvén) werden untersucht und nur z.T. auch die on-line Produktion (Washburn). Wie aus den Übersichten hervorgeht, dürften bilinguale Unterrichtsformen für die mündliche on-line Kommunikation und das Lexikon besonders förderlich sein (vgl. z.B. Finnland, die Niederlande bzw. das Kieler Projekt). Jedoch sind in Schweden die Auswirkungen auf gerade diesen Fertigungsaspekt nur in Ausnahmen evaluiert worden. Mit diesem Ausgangspunkt zielt die vorliegende Studie darauf ab, einen ersten Schritt zur Behebung dieses Defizits zu unternehmen.

### 3. THEORETISCHE PERSPEKTIVE AUF FREMDSPRACHLICHES LERNEN

#### 3.1. Sprachproduktion und das mentale Lexikon

Wie verläuft eigentlich die Sprachproduktion? Trotz vieler Versuche hat die Forschung diese Frage bis heute noch nicht mit Sicherheit beantworten können. Jedoch sind mehrere Theorien und Modelle der sprachlichen Produktion vorgelegt worden. Eines der bekanntesten Modelle über gesprochene Sprache ist Levelts Modell ‚*Speaking*‘ (1989). Dieses Modell geht von einer schrittweise verlaufenden Sprachproduktion mit 5 hochautonomen informationsverarbeitenden Komponenten aus, wovon die sog. *conceptualizer*, *formulator*, und *articulator* von zentraler Bedeutung sind. De Bot (1992) hat Levelts monolinguales Modell in Bezug auf mehrsprachige Sprecher und Fremdsprachenlerner modifiziert. Sein Modell geht von einem mentalen Lexikonspeicher aus, in dem lexikalische Elemente aus verschiedenen Sprachen einen z.T. gemeinsamen Speicher haben. Dadurch wird u.a. versucht, Besonderheiten der mündlichen Sprache wie z.B. *Codeswitching* zu erklären (1992:1). Man vergleiche:

Beispiel: Der kleine boy --Der kleine .. Junge .. suchen überall (TdN8ST)

Aus diesem authentischen Beispiel meiner Daten geht hervor, dass das englische Äquivalent für Junge, d.h. *boy*, mitten in einer deutschen Aussage automatisch auftaucht. Dessen ist sich der Proband plötzlich auch bewusst und wiederholt deswegen die einleitende Nominalphrase, jetzt mit dem beabsichtigten deutschen Wort. Dies kann als ein Zeichen dafür verstanden werden, dass sich die beiden denselben Referenten repräsentierenden L2- und L3-Einheiten *boy* bzw. *Junge* im gemeinsamen Speicher befinden, wobei *Junge* aufgrund eines niedrigeren Grads von Automatisierung langsamer abgerufen wird (vgl. hierzu Kap. 3.6.2).

Es gibt auch einen anderen, bewussteren Typ von *Codeswitching*, der vom Lerner strategisch verwendet werden kann:

Beispiel: Ehh .. er .. ru-- rufen aus der .. fönster (dt. Fenster)(JaÄ9M)

In diesem Beispiel sind mehrere Pausen vorhanden, die entweder auf mangelnder L3-Kompetenz oder auf einem Abrufungsproblem beruhen.

Ungeachtet des Grunds hat der Lerner offenbar die Entscheidung getroffen, die intendierte Mitteilung mit Hilfe von einem Wechsel aus L3 Deutsch in die L1 Schwedisch fortzusetzen.

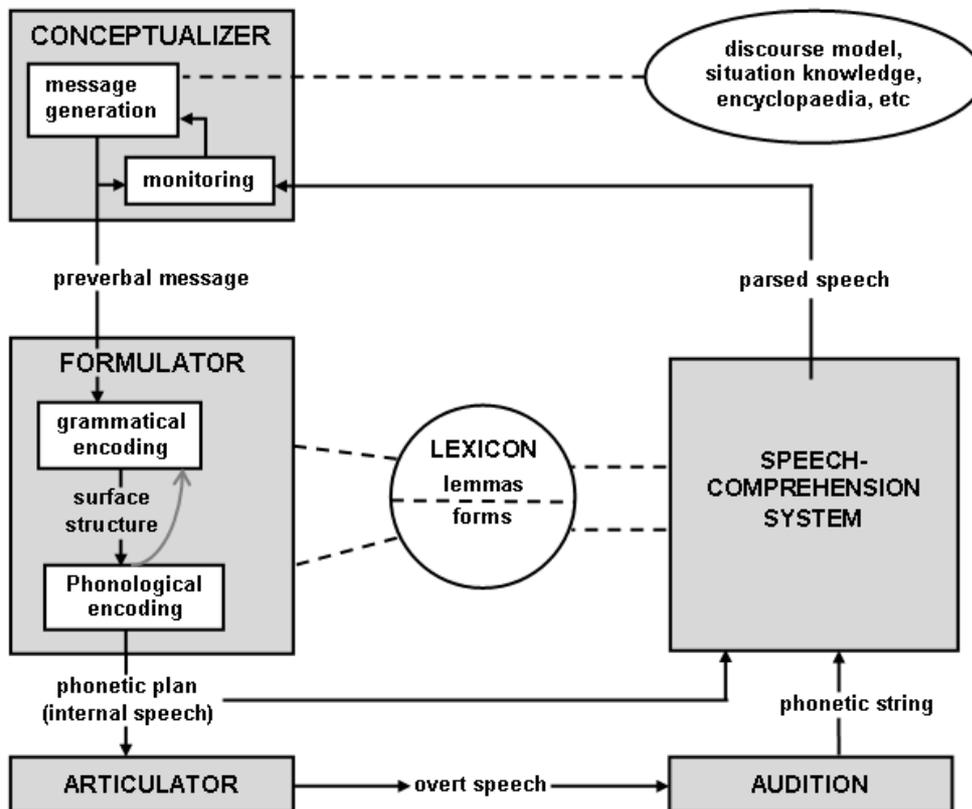


Abb. 3:1: Levelts Modell (in De Bot 1992:3)

Schon Dechert (1983) und andere nach ihm (vgl. z.B. Gitsaki 1999; Towell *et al.* 1996) betonen demgegenüber, dass das mentale Lexikon nicht nur aus lexikalischen Elementen besteht, sondern zum großen Teil auf präfabrizierte, formelähnliche linguistische Einheiten oder sog. Chunks baut. Diese Einheiten tragen laut Dechert zur Flüssigkeit des Sprechens bei und bieten darüberhinaus eine Basis für notwendige Suchprozesse beim Planen und Durchführen des Sprechens (ibid:184). Hinzu kommen die für die fremdsprachliche Produktion typisch abgehackten Sequenzen voller lexikalischer und grammatischer Defizite, gekennzeichnet von

mühsamer Vokabelsuche und Prüfen alternativer Verbalisierungen. Hier konkurrieren die Kenntnisquellen der L1 und der L2<sup>18</sup> auf lexikalischen, syntaktischen und strategischen Ebenen, was häufig Verzögerungen, Füllwörter und Selbstkorrekturen hervorruft (ibid:184-185).

Es liegt auf der Hand, dass der große fremdsprachliche Input im CLIL-Unterricht höchstwahrscheinlich eine bessere Automatisierung von Chunks und festen Phrasen mit sich bringt, was wiederum mit einer flüssigen Rede in Verbindung steht. Abbrüche der Flüssigkeit aufgrund sprachlicher Hindernisse in mündlicher on-line Produktion werden in Kapitel 7 im Zusammenhang mit einer Teilstudie von Kommunikationsstrategien behandelt.

### 3.2. Zum Lexikon der geschriebenen bzw. der gesprochenen Sprache

Die Mehrheit der lexikographischen Literatur basiert auf Untersuchungen der geschriebenen Sprache. Laut McCarthy & Carter (1997) hat die immer noch begrenzte Erforschung der gesprochenen Sprache verschiedene Gründe, wie z.B. den Mangel an guten Korpora dieser Varietät und Mangel an geeigneter analytischer Computersoftware für gesprochene Transkripte. Hinzu kommt der große Zeitaufwand einer Elizitation mündlicher Daten im Vergleich zur Bearbeitung großer schriftlicher Textmengen in Datenbasen (ibid:20). Als ein Defizit sehen McCarthy & Carter, dass gesprochener Sprache und ihren besonderen Charakteristika sowohl in der Forschung als auch im Fremdsprachenunterricht zu wenig Aufmerksamkeit gewidmet wird (ibid:38-39).

Viele sprachliche Besonderheiten sind für die gesprochene Sprache charakteristisch. So sind beim Sprechen Merkmale wie z.B. das Anwenden metalinguistischer Kommentare (z.B. *ich glaube, ja, eben/richtig*) frequent (ibid:23-25). Auch zeigt sich, dass Wörter verschiedene Frequenzen in geschriebener bzw. gesprochener Sprache haben können. Weiter gibt es einen deutlichen Unterschied im Hinblick auf lexikalische Densität (d.h.

---

<sup>18</sup> L2 steht hier stellvertretend für alle Fremdsprachen, d.h. L2, L3, L4, usw.

den Anteil lexikalischer Wörter in einem bestimmten Kontext), wo die gesprochene Sprache bedeutend niedrigere Zahlen aufweist. Obwohl in beiden Varietäten sog. Funktionswörter am häufigsten sind, beinhaltet gesprochene Sprache eine größere Anzahl Funktionswörter.

Ein weiteres vom Sprachmodus abhängiges lexikalisches Maß ist lexikale Variabilität (d.h. Anzahl verschiedener Wörter). Sie ist in der von Wiederholungen charakterisierten gesprochenen Sprache niedriger, was mit einem geringeren Gebrauch von sog. Types zusammenhängt (ibid:32-33). Wiederholungen lassen sich natürlich sowohl in schriftlichen als auch mündlichen Medien finden, überwiegen jedoch in der gesprochenen Sprache. Anders als in der geschriebenen Sprache wird nicht nur die eigene Lexis, sondern auch die des Gesprächspartners wiederholt, um interpersonale Beziehungen im Verlauf der Konversation aufzubauen und zu stärken (ibid:34-35).

Bestimmte Aspekte der gesprochenen Sprache werden in der späteren empirischen Analyse aufgegriffen, z.B. der Anteil von Funktionswörtern und die lexikalische Variabilität. Von anderen Merkmalen, wie z.B. metalinguistischen Kommentaren, wird jedoch abgesehen, weil sie in der sehr einfachen Lerner Sprache der hier untersuchten Probanden äußerst selten sind.

### 3.3. Zum Umfang des Lexikons

Obwohl der Wortbestand einer Sprache sehr umfassend ist, sind nicht alle Wörter gleich geläufig (vgl. z.B. Nation & Waring 1997). Ein Zeichen ihrer Vorkommenshäufigkeit ist die Frequenz, mit der ein Wort in einem Text vorkommt. Die Anzahl hochfrequenter Wörter ist begrenzt, und wenn ein Lerner mit diesen Wörtern vertraut ist, kann er vermutlich die meisten Wörter eines Textes sowie den Inhalt im großen Ganzen verstehen (ibid:8-9). Es versteht sich von selbst, dass der genaue Umfang des benötigten Grundvokabulars schwer feststellbar ist, was u.a. damit zusammenhängt, dass Textsorten und Sprachen häufig schwer vergleichbar sind. Nation & Waring stellen für das Englische z.B. einen Wortschatz von 15.000 lexikalischen Einheiten fest, damit ein Erwachsener Texte von

durchschnittlichem Abstraktionsniveau versteht, was ca. 95% der Textwörter entspricht. Um einfachere Texte, wie z.B. Jugendromane verstehen zu können, sinkt die lexikalische Anforderung auf 2000-2600 Einheiten, die ca. 90-96% der Textwörter abdecken (ibid:9-10).

Laut Nation & Waring sollte ein Englischlerner die ca. 3000 hochfrequenten englischen Wörter beherrschen, und deswegen müsste dem Vokabellernen im Unterricht höchste Priorität zukommen. Auch empfehlen sie das Einüben von Lernstrategien für weniger frequente Wörter, wie z.B. das Raten mit Hilfe des Kontextes. Diese Strategiebeherrschung führt nach Nation & Waring zum besseren Erwerb neuer Wörter und folglich auch zum erweiterten Vokabular (ibid:11). In diesem Zusammenhang werden die Vorteile des beiläufigen Lernens hervorgehoben, wobei z.B. durch Hörübungen und fremdsprachliche Lektüre Wörter im Kontext erworben werden können (ibid). Angesichts des Synonymenreichtums im Englischen ist anzunehmen, dass ein begrenzteres Vokabular von hochfrequenten Wörtern für einen L3-Deutschlerner ausreichen müsste. Krohn (1992) z.B. befürwortet einen Grundwortschatz von ca. 2000 Wörtern für einen 90%-igen Deckungsgrad eines deutschen Normaltextes (ibid:117).

#### 3.4. Explizites und implizites Vokabellernen

Der Begriff *beiläufiges Vokabellernen* ist allerdings nicht unproblematisch. Zu den Kritikern gehört Gass (1999), nach der eine eindeutige Definition dieses Begriffs und deutliche Abgrenzungskriterien gegenüber anderen kognitiven Aktivitäten des Verstehens und des Lernens fehlen. Weiter hebt Gass hervor, dass die Mehrheit aller Fremdsprachenlerner offensichtlich die Semantik von Vokabeln beiläufig (z.B. durch Lektüre) lernt (ibid:319-320). Explizites/intentionales Lernen von Wortformen und Satzbauplänen wird dagegen durch gesteuerte Aufgaben gefördert und hat eine zentrale Rolle beim Erwerb des syntaktischen Rahmens lexikalischer Elemente (ibid:330). Gass stellt somit die oft vertretene Auffassung in Frage, dass es tatsächlich eine deutliche Grenze zwischen beiläufigem und intentionalem Lernen gebe. Man vergleiche: „It is clear that learners

are also their own teachers - they have their own focus of attention.“ (ibid:321).

In Wode (1999:244-245) wird Sprachenlernen generell als beiläufig, beziehungsweise dem Sozialisationsprozess des Individuums gegenüber sekundär angesehen. Somit geschieht im Klassenzimmer, durch den fremdsprachlichen Input des Lehrers oder durch Interaktion mit den anderen Schülern, viel beiläufiges Lernen. Laut Wode, der Parallelen zum natürlichen Spracherwerb zieht, bietet unter den verschiedenen fremdsprachlichen Unterrichtsmethoden gerade der Immersionsunterricht, in dem auf sachfachlichen Inhalt durch kommunikativen Sprachgebrauch fokussiert wird, die besten Voraussetzungen für beiläufiges Lernen. In einer Untersuchung zur mündlichen Produktion im Rahmen eines kommunikativen Tests erwies sich z.B., dass die Immersionsschüler im Vergleich zu den Kontrollschülern sowohl wesentlich längere Texte produzierten als auch einen häufigeren Gebrauch von Synonymen d.h. eine größere lexikalische Variation aufwiesen. Auch waren die Immersionsschüler darin überlegen, Wörter zu verwenden, die weder im Textbuch vorkamen noch beim Test gegeben wurden, sondern aus dem Input innerhalb oder außerhalb des Klassenzimmers stammten. Dieses Lernverhalten und diese Lernfortschritte zeigen nach Wode auf das große Potential von beiläufigem Lernen im Immersionsunterricht (ibid:256).

### 3.5. Zu rezeptiven und produktiven Kompetenzen

Bei einer Person, die neben ihrer Muttersprache auch über eine Fremdsprache verfügt, nehmen laut Meara (2005) ihre zwei Lexika unterschiedliche Rollen ein, wobei das L1-Lexikon dominant ist und das L2 Lexikon zum größten Teil passiv ist. Im dominanten Lexikon befindet sich eine große Anzahl der Einheiten in einem aktivierten Zustand, während dies für das passivere L2-Lexikon für weit weniger Wörter zutrifft. Mit anderen Worten besteht das L1-Lexikon typischerweise aus einem großen aktiven Wortschatz und einem relativ kleinen passiven Vokabular. Die L2 hingegen weist das umgekehrte Verhältnis auf und zwar ein ziemlich

begrenzt aktives Vokabular und ein umfangreicheres passives (ibid:269-270).

Die Dichotomie produktives bzw. rezeptives Lexikon wird jedoch in Melka (1997) zurückgewiesen. Vielmehr bewegt sich die lexikalische Kompetenz eines Lerners auf einem Kontinuum zwischen den beiden Polen der rezeptiven bzw. produktiven Kenntnisse (vgl. auch Faerch, Haastrup & Phillipson 1984; Hatch & Brown 1995) (ibid:100). Ferner vermutet Melka, dass bestimmte Aspekte der lexikalischen Kenntnisse produktiv eingesetzt werden können, andere eher rezeptiv bleiben (ibid:87). Auch Henriksen (1999:313) stellt eine Dichotomie zwischen rezeptivem und produktivem Lexikon in Frage.

Frühere Forschungsergebnisse (vgl. z.B. Dentler 2002; Sylvén 2004; Klawitter Beusch 1999) deuten auf einen bestimmten Vorsprung von CLIL-Schülern im Hinblick auf rezeptive Kenntnisse. Die vorliegende Studie zielt darauf ab, in Anlehnung an Washburn (1997), einen weiteren Schritt zu machen, d.h. herauszufinden, ob auch in Bezug auf produktive Kenntnisse ein Vorsprung vorhanden ist. In dieser Arbeit werden somit die mündliche on-line Produktion und die automatisch produzierten Vokabeln der Lerner untersucht.

### 3.6. Zum Begriff *Wortbeherrschung*

Bei der Analyse vom Lexikon sind zwei grundlegende Fragen zu klären: Erstens die Definition des Begriffs *Wort* und zweitens die Definition des Begriffs *Wortbeherrschung*.

Der Begriff *Wort* wird in der Literatur häufig als stellvertretend für verschiedene theorieabhängige Auslegungen des Terminus wie z.B. *Tokens*, *Types*, *Lemmata* und *Wortfamilien* gebraucht, so Milton (2009:7). In der vorliegenden Arbeit soll vor allem zwei der erwähnten Definitionen nachgegangen werden, und zwar *Tokens* und *Types*. *Tokens* bezieht sich auf die Anzahl sämtlicher Wörter in einem Text und *Types* auf die Anzahl verschiedener Wörter im Text. Dies kann durch folgendes Beispiel illustriert werden:

*Die Doktorandin kauft die CD von Springsteen.*

Der Satz enthält sieben Tokens, aber nur sechs Types, weil der Artikel *die* zweimal vorkommt. In dieser Studie wird Type als *Lemma* verstanden. Zum selben Lemma zählen alle flektierten Formen eines Grundwortes (vgl. z.B. Milton *ibid*:10). Somit umfasst z.B. das Lemma des Verbs *baden* flektierte Verbformen wie *badet, badete, gebadet*, aber nicht das Substantiv *Bad* und z.B. das Lemma des Adjektivs *klein* die Formen *kleiner* und *kleinste*.

Was bedeutet es aber, ein Wort zu beherrschen? Gass & Selinker (1994) beschreiben das lexikalische Wissen als ein Kontinuum von mehr oder weniger expliziten Kenntnissen. Durch viel Input und Üben können sie implizit werden. Diese impliziten Kenntnisse werden beim Generieren von Äußerungen ohne viel Aufwand an Energie aktiviert und tragen z.B. zu einer flüssigen mündlichen Produktion bei (*ibid*:151-152).

U.a. Meara (1997) behandelt die Makrostrukturen der lexikalischen Kompetenz und hebt als Kriterien die Dimensionen des Umfangs und der Struktur hervor. Eine gute lexikalische Kompetenz hängt daher nicht nur von dem Vokabelumfang ab, sondern auch von der Art der lexikalischen Vernetzungen (*ibid*:50).

### 3.6.1. Drei Dimensionen der lexikalischen Kompetenz

Ähnlicherweise betont Henriksen, dass der Prozess des Vokabellernens nicht eindimensional ist, sondern sich u.a. als eine Systemveränderung in den interimsprachlichen semantischen Netzwerken verstehen lässt (1999:315). Ihre Beschreibung lexikalischer Entwicklung basiert auf drei Kontinua des Vokabularerwerbs, wobei von drei Dimensionen lexikalischer Kompetenz ausgegangen wird. Diese sind (*ibid*:303):

- 1) die Dimension der partiellen – präzisen Kenntnisse;
- 2) die Dimension der Kenntnistiefe;
- 3) die rezeptive – produktive Dimension .

Die Dimensionen sind miteinander verbunden in dem Sinne, dass z.B. ein präzises Verständnis bzw. eine produktive Kontrolle von Adjektiven ein tiefes Verständnis paradigmatischer Relationen voraussetzen (ibid:314).

Die Auffassung, dass gut ausgebaute semantische Netzwerke tiefe Kenntnisse herbeiführen, hängt mit dem Begriff des sog. *depth of processing*<sup>19</sup> eng zusammen (Haastrup & Henriksen 2000:225). Auch Hulstijn beleuchtet in einer Studie zum Worterwerb (1992) den Begriff *depth of processing* und formuliert dabei seine sog. *mental effort Hypothesis*. Nach ihr führen mentale Lerneranstrengungen (z.B. Bedeutungserschließungen) sehr gute lexikalische Lernfortschritte (z.B. im Umfang und in der Struktur des Wortschatzes) herbei.

**Tab. 3:1: Die Modelle von Ellis/Gass (in Henriksen &Haastrup 2000:224)**

| <b>ROD ELLIS</b> | <b>SUSAN GASS</b>                       |
|------------------|---|
| Input            | Ambient speech                          |
| Noticing         | Apperceived input<br>Comprehended input |
| Comparing        | Intake                                  |
| Integrating      | Integration                             |
| Output           | Output                                  |

Nach Henriksen & Haastrup (2000:225) verläuft der lexikalische Lernprozess, in Anlehnung an die obigen Modelle, in drei Schritten:

- 1) das Wahrnehmen einer lexikalischen Einheit und ihre kontextuell bedingte Bedeutungserschließung (*notice*);
- 2) das Verständnis von syntagmatischen/paradigmatischen Relationen der Einheit (*analyse*);

---

<sup>19</sup> Eine nähere Definition des Begriffs *depth of processing* ist in N. Ellis (1994) zu finden.

- 3) die Umstrukturierung bereits gespeicherter Kenntnisse der betreffenden Einheit (*integrate*).

In der vorliegenden Arbeit werden demgegenüber, wie bereits erwähnt, nicht einzelne Kenntnistiefen oder partielle bzw. präzise Kenntnisse an sich untersucht, sondern eher die Fähigkeit, die zielsprachlichen Vokabeln in einem bestimmten Kontext einigermaßen richtig zu verwenden, unabhängig von morphologischer oder syntaktischer Korrektheit. Es wird davon ausgegangen, dass die von den Lernern aktiv verwendeten Vokabeln diese drei Schritte im Lernprozess durchlaufen haben, d.h. die Lerner haben die Einheiten wahrgenommen, ihre syntaktischen und semantischen Eigenschaften zum Teil verstanden und analysiert und schließlich auch in ihr mentales Lexikon integriert. Wichtig in diesem Zusammenhang ist der zweite Schritt, das Verständnis der formalen und inhaltlichen syntaktischen und paradigmatischen Relationen. Hier wird jedoch von einem völlig korrekten Verständnis dieser Relationen abstrahiert, d.h. ob der Lerner somit eine produzierte Einheit morphologisch oder syntaktisch nicht ganz korrekt anwendet, zählt im Zusammenhang nicht. Der semantischen Ebene wird insofern Rechnung getragen, als dass die Vokabel, um in die Analyse miteinbezogen zu werden, im gegebenen Kontext einigermaßen angebracht ist. Wenn der Lerner z.B. in einer Szene, in der der Junge auf einen Felsen hinaufklettert, *Stein* statt *Felsen* und *gehen* statt *klettert* sagt, so zählen diese Vokabeln als korrekt produzierte und somit in die Analyse miteinbezogene Einheiten. Um in mündlicher on-line Produktion ein Wort im Kontext hinreichend korrekt zu verwenden, bedarf es in Anlehnung an Henriksens Modell demnach eines bestimmten Grades von Kenntnis und von Kenntnistiefe. In Bezug auf den Verlauf des Lernprozesses kann angenommen werden, dass der Lerner bei einer verständlichen on-line Produktion wenigstens die zweite Stufe erreicht haben muss.

### 3.6.2. Automatisierung

Ein wichtiger Aspekt beim Fremdsprachenerwerb ist die Kontrolle der linguistischen Kenntnisse, auch Automatisierung benannt (vgl. auch Bia-

lystok & Sharwood Smith 1985; McLaughlin 1990). Ausgehend von der Begrenzung der menschlichen Prozessierungskapazität wird angenommen, dass der Lerner mehr Aufmerksamkeit auf neue Information richten kann, wenn seine sprachlichen Abrufungsprozesse automatisch verlaufen. Das menschliche Streben nach einer effizienten Kommunikation setzt laut Gass & Selinker (1994) also eine ökonomische Verteilung der Prozessierungskapazität voraus (ibid:154).

Crookes (1991) betrachtet das Planen und das Monitoring als zwei wichtige Aktivitäten des Lerners, die eine Automatisierung bewirken können. Durch das bewusste Verwenden einer gewissen Struktur bzw. durch das genaue Überwachen der produzierten Struktur kann der Lerner die korrekte Anwendung wahrnehmen und die Struktur folglich in künftigen Aussagen wiederholen, was allmählich zur Automatisierung führt (Crookes 1991:115-116, ref. nach Gass & Selinker 1994:155). Der Grad der Automatisierung ist für die vorliegende Studie nicht unwichtig, denn bei den hier untersuchten mündlichen Produktionen steht die lexikalische on-line Produktion mit ihrer zeitlichen Begrenzung im Blickpunkt. Die automatisierten Kenntnisse kommen bei der mündlichen Kommunikation in Realzeit besonders deutlich zum Vorschein, und bei der hier verwendeten Elizitationsform des Nacherzählens wird dies besonders deutlich auf die Probe gestellt, weil äußerst wenig Zeit für Abrufung und Monitoring gegeben ist.

## 4. MATERIAL UND METHODE

In diesem Kapitel werden die für die Untersuchung erhobenen Daten und die verwendete Methodologie vorgestellt. Nach einer Einführung in das Nödinger CLIL-Projekt (Kap. 4.1) folgt die Darstellung der Herangehensweise und des Analyseverfahrens (Kap. 4.2), sowie der Testpopulation und der elizitierten Daten (Kap. 4.3). Abschließend werden einige später zu behandelnde Teilaspekte der untersuchten Textproduktionen kurz besprochen (Kap. 4.4).

### 4.1. Aufbau und bisherige Ergebnisse des Nödinger CLIL-Projekts

Teilgenommen am Nödinger Schul- und Evaluierungsprojekt haben Schüler an sog. Grundschulen in einer Kommune in der Nähe von Göteborg. Die Schüler verteilen sich auf ca. 30 CLIL-Schüler und ca. 60 Kontrollschüler (vgl. Tab. 4.1). Die Gesamtanzahl der Probanden ist in der folgenden Gegenüberstellung enthalten. Wie deutlich erkennbar, sprangen sehr viele Kontrollschüler in den Jahrgängen 8 und 9 vom Deutschunterricht ab (35%), was sich in einer sinkenden Anzahl widerspiegelt. Für die CLIL-Schüler ist dies nicht der Fall.

**Tab. 4:1: Gesamtzahl der am Nödinger Projekt Teilnehmenden**

|        | CLIL-Gruppe | Kontrollgruppe |
|--------|-------------|----------------|
| Jahr 7 | 33          | 60             |
| Jahr 8 | 31          | 45             |
| Jahr 9 | 31          | 39             |

Der zusätzliche bilinguale Unterricht (CLIL) der Pilotgruppe wurde von einem für die Sachfächer Geschichte, Sozialkunde, Erdkunde und Religion bzw. für Deutsch ausgebildeten Lehrer initiiert und durchgeführt<sup>20</sup>. Es handelt sich hier um 6 Stunden (ca. 240 Minuten) pro Woche im Jahr

---

<sup>20</sup> Seine Muttersprache ist Deutsch.

7, 5 Stunden (ca. 200 Minuten) im Jahr 8 und 6 Stunden (ca. 240 Minuten) im Jahr 9.

Parallel zu dem bilingualen Unterricht erhielten die CLIL-Schüler auch konventionellen Deutschunterricht durch einen weiteren Sprachlehrer. Diese Unterrichtszeit betrug 4 Wochenstunden (160 Minuten) in den Klassen 7 und 8 und 3 Stunden (120 Minuten) in Klasse 9. Die Schüler der Kontrollgruppe erhielten nur traditionellen L3-Deutschunterricht und hatten in allen drei Jahrgängen 4 Wochenstunden Deutsch.

Sämtliche Schüler erhielten auch Fremdsprachenunterricht in der L2 Englisch. Die Stundenanzahl war in den Jahrgängen 7-9 die gleiche: 3 Wochenstunden.

**Tab. 4:2: Wöchentliche Unterrichtszeit (Min.)**

|             | CLIL<br>Jahr 7-8-9 | Kontroll<br>Jahr 7-8-9 |
|-------------|--------------------|------------------------|
| L2 Englisch | 120-120-120        | 120-120-120            |
| L3 Deutsch  | 160-160-120        | 160-160-160            |
| CLIL        | 240-200-240        |                        |

Betont wird für einen erfolgreichen bilingualen Studiengang das Einführen einer ausreichend langen Vorlaufphase (vgl. Wode: 1994:79-82). Bei der CLIL-Gruppe wurde demnach in der 6. Klasse ein sog. verstärkter Vorlauf (Wode 1994:43) introduziert, wobei zu den vorgeschriebenen 100 Minuten Unterricht pro Woche zusätzlich 40 Minuten Deutsch gegeben wurden. Dieser Vorsprung wurde später durch das Wegfallen einer Wochenstunde in der 9. Klasse ausgeglichen. Ab der 7. Klasse erhielten die CLIL-Schüler 80% des Unterrichts in ihren Sachfächern Geschichte, Sozialkunde, Religion und Erdkunde in der L3 Deutsch. In den übrigen 20% der Sachfachstunden verlief der Unterricht aus praktischen Gründen auf Schwedisch (L1), da z.B. für Schweden gesellschaftsspezifische Fragen behandelt wurden. Diese Art bilingualen Unterrichts, die nur in einigen Fächern stattfindet und ziemlich spät introduziert wird, nennt man in der Forschung *late partial immersion* (vgl. Kap. 2.1.1) (Baker 1995:161). Das hier untersuchte Projekt hat im Unterschied zur Mehrheit der *late partial-*

Programme bedeutend weniger Stunden und zwar 680 im Vergleich zu 3000-4000.

Es gibt viele Faktoren, die zu einem erfolgreichen bilingualen Studiengang beitragen. So erwähnen Cummins & Swain (1986) unter anderem die freiwillige Teilnahme der Schüler am Program, ihre hohe Motivation, so wie das Interesse und Engagement der Eltern. Alle diese Faktoren waren im Projekt vorhanden. Zum Zweck eines erfolgreichen bilingualen Unterrichts wurde u.a. ein auf CLIL-Lernen besonders ausgerichtetes Unterrichtsmaterial entwickelt. Weiter wurde eine Zusammenarbeit mit deutschen Partnerschulen ins Leben gerufen. Auch die Unterstützung der Eltern wurde sichergestellt. Sie konnten zum Projektanfang z.B. bei einem kostenlosen Deutschkurs mitmachen und während der drei Projektjahre fand ein monatliches Elterntreffen statt.

Bisherige Evaluierungen des Projekts deuten auf positive Ergebnisse im Hinblick auf sowohl rezeptive als auch produktive (schriftliche) Kompetenz der CLIL-Schüler.

Im Bereich rezeptiver Kompetenz wurden ab Schuljahr 7 sowohl Hörverständnis als auch Leseverständnis evaluiert. Eine Auswertung des Hörverständnisses (Meier 1999:26-27) zeigte bereits zu Beginn einen deutlichen quantitativen Vorsprung der CLIL-Schüler, wobei ihre Antworten im Schuljahr 7 in ca. 80% der Fälle korrekt waren im Vergleich zu ca. 50% bei den Kontrollschülern. Außerdem waren die Ergebnisse der CLIL-Gruppe auffallend homogener, was auf den guten Leistungen der leistungsschwächeren Probanden beruhte.

Auch bei der Auswertung des Leseverständnistests (Klawitter Beusch 1999:52) wurde in diesem Schuljahr ein Vorsprung der CLIL-Gruppe festgestellt. Bei den zwei untersuchten Tests erreichte sie einen deutlich höheren Durchschnitt und die individuellen Ergebnisse ergaben, dass sich ca. 60% der CLIL-Schüler gegenüber nur ca. 30% der Kontrollschüler longitudinal verbessert hatten. Ferner zeigte sich ein qualitativer Unterschied, indem die CLIL-Gruppe z.B. öfter kontextuelle Hinweise bei ihrer Wortbedeutungserschließung verwenden.

In Bezug auf produktive Kompetenz wurden u.a. zwei Masterarbeiten zur schriftlichen Produktion im Schuljahr 9 (Nacherzählungen einer Bildergeschichte) durchgeführt. Eine Arbeit (Horstmann 2001) geht der Verwendung von kohäsiven Merkmalen nach. Der kohäsive Grad, d.h. Anzahl Kohäsionsmittel pro Satz, unterschied sich kaum in den Nacherzählungen, doch die detaillierte Analyse der Kohäsionsmittel pro Satz und im gesamten Text ergab einen qualitativen Vorsprung der CLIL-Schüler, indem eine größere Variation bei den Kohäsionsmitteln festgestellt werden konnte. Auch zeigte sich, wie bei der Auswertungen der rezeptiven Fertigkeiten, eine größere Homogenität in der CLIL-Gruppe (ibid:49).

Auch Martins (2003) untersucht die schriftliche Produktion im Schuljahr 9, und zwar im Hinblick auf lexikalischen Transfer, d.h. den L1/L2-Einfluss auf die L3 Deutsch. Seine Analysekategorien sind (i) Borrowing, (ii) Falsche Freunde, (iii) Semantische Erweiterung und (iv) Lehnübertragung<sup>21</sup>. Die Borrowings waren in beiden Untersuchungsgruppen die weitaus frequentesten, wobei der L1-Einfluss beinahe zweimal so groß wie der L2-Einfluss war. Unter den CLIL-Schülern waren diese Einflüsse allerdings deutlich kleiner (ibid:29).

Auch andere Aspekte wurden untersucht (z.B. Morphologie, Syntax), wobei der Vorsprung der CLIL-Gruppe sich vor allem in der Syntax zeigte (vgl. z.B. Dellton 2000). Ferner fanden Motivationsuntersuchungen und Selbstevaluierungen regelmäßig statt (vgl. z.B. Ljungberg 1999).

Zusammenfassend soll festgestellt werden, dass diese Evaluierungen auf positive Ergebnisse für die CLIL-Gruppe deuten. Außerdem scheint die bilinguale Unterrichtsform eine positive Auswirkung auf den konventionellen DaF-Unterricht an sich zu haben, weil keine CLIL-Schüler gegenüber 35% der Kontrollschüler vom Unterricht abgesprungen sind (Dentler 2002:167).

---

<sup>21</sup> Für eine ausführliche Beschreibung dieser Haupttypen siehe Martins 2003:10-13.

## 4.2. Untersuchungsgegenstand und Art der Untersuchung

Die empirische Untersuchung beschreibt und analysiert die Entwicklung der mündlichen on-line Produktion in L3 Deutsch schwedischer CLIL-Schüler mit Fokus auf ihre Fähigkeit, einen längeren monologischen Text zu gestalten. Demnach steht die mündliche Sprachproduktion in L3 Deutsch der Schülergruppe im Mittelpunkt.

Der Fokus auf die mündliche Lernaltersprache folgt aus der Feststellung, dass wissenschaftliche Untersuchungen zu diesem Bereich für die schwedische Grundschule (Klasse 7-9) bisher fehlen. Der Grund dafür ist u.a., dass CLIL nur in sehr wenigen Fällen in der Grundschule betrieben wird, und dass Studien mündlicher Produktion sehr zeitaufwändig sind. Zentral ist hier die Frage, ob es Lehr- und Lernmethoden gibt, die zu besseren Leistungen im mündlichen Bereich führen können (z.B. CLIL, siehe Kap. 2)<sup>22</sup>.

Die methodische Herangehensweise hat viele Übereinstimmungen mit der von Washburn, was natürlich einen Vergleich von den Lernfortschritten bilingual unterrichteter Gymnasiasten in einer L2 und Grundschüler in einer L3 ermöglicht. Anders als in Washburn beschränkt sich die Studie aus praktischen Gründen nur auf einen Teilbereich der mündlichen Produktion, und zwar auf die Nacherzählung einer Bildergeschichte (*Frog, where are you?*) mit Fokus auf Umfang und Variation des produktiven Lexikons, auf lexikalische Frequenz von Wortformen, Verben und Adjektiven. In Übereinstimmung mit Washburn werden auch Kommunikationsstrategien bei dieser Nacherzählung aufgegriffen (Näheres hierzu vgl. Kap. 4.4.1 bzw. 4.4.2).

Das untersuchte Material besteht aus mündlichen Daten von insgesamt 24 schwedischen Grundschulern im Alter von 14-15 Jahren, verteilt auf

---

<sup>22</sup> Die Unzufriedenheit vieler Schüler (vgl. Kap. 1.1) mit den bisherigen Ergebnissen im traditionellen Fremdsprachenunterricht ist immer noch sehr groß, obwohl die Beherrschung der mündlichen Sprache laut der stark auf kommunikative Sprachfertigkeit ausgerichteten schwedischen Lehrpläne ein wichtiges Ziel ausmacht (vgl. Lpo 94).

eine bilinguale Pilotgruppe und eine Kontrollgruppe. Die Pilotgruppe erhielt außer traditionellem Fremdsprachenunterricht in L3 Deutsch auch bilingualen Unterricht, d.h. sie wurde in vier Sachfächern auf Deutsch unterrichtet<sup>23</sup>. Im Gegensatz dazu lernte die Kontrollgruppe nur Deutsch im sog. traditionellen Fremdsprachenunterricht. Die Probanden hatten beim ersten Mal der Datenerhebung zwei Jahre Deutsch gelernt und waren 14 Jahren alt. Die zweite Testrunde erfolgte nach einem Jahr. Die Nacherzählung der Bildergeschichte *Frog, where are you?* wurde fünfmal gemacht, bei der ersten Testgelegenheit in der L1 Schwedisch (Herbst 1999), der L3 Deutsch und der L2 Englisch (Frühjahr 2000 in dieser Reihe) und bei der zweiten auf Deutsch und Englisch (Frühjahr 2001)<sup>24</sup>.

Hinzu kommen weitere Daten von 6 gleichaltrigen deutschen Muttersprachlern, die als Referenzgruppe dienen (vgl. Kap. 4.3.2.2). Ihre Daten wurden nur einmal erhoben. Wichtig ist nämlich, die Interimsprache der schwedischen Lerner mit deutschen Daten vergleichen zu können, da die Produktion der deutschen Referenzgruppe Auskunft darüber gibt, wie gleichaltrige deutsche Schüler ohne sprachliche Hindernisse dieselbe Testaufgabe lösen, d.h. wie umfangreiche Texte sie produzieren und welche Variation in ihrer Wortwahl vorliegt.

Die Sprachfertigkeit in der L3 Deutsch wurde mit sowohl der L1 Schwedisch als auch der L2 Englisch verglichen. Ein Vergleich mit der Muttersprache Schwedisch ist notwendig, um zu ermitteln, wie der narrative Stil der Schüler aussieht, d.h. wie sich ihre mündliche Produktion ohne sprachliche Hindernisse gestalten kann. Welche von ihnen zählen z.B. zu den wortkargen Erzählern und welche erzählen hingegen gerne und flüssig? Schlägt sich dieser Erzählstil immer in der Fremdsprache nieder?

---

<sup>23</sup> CLIL erfolgte in den Fächern Geschichte, Sozialkunde, Geographie und Religion.

<sup>24</sup> Dass Schwedisch nur einmal aufgenommen wurde, beruht darauf, dass die Schüler keinen muttersprachlichen Lernfortschritt in einem alltäglichen Register (wie dem der Nacherzählung einer Bildergeschichte) machen.

Oder ist die umfangreiche und flüssige L3-Produktion eines Lerners ausschließlich die Folge seiner hohen L3-Kompetenz?

Der Vergleich zum Englischen wurde gemacht, um eventuelle Unterschiede zu der Fertigkeit der zuerst gelernten Fremdsprache aufzudecken. Von besonderem Interesse ist die Frage, ob ein bilingualer Studiengang nicht nur positive Einwirkung auf die als Unterrichtsmedium verwendete Fremdsprache hat, sondern auch auf eine weitere Fremdsprache, wie schon in vielen Untersuchungen behauptet wurde (vgl. Björklund & Mård-Miettinen 2011; Griessler 1998; Knust 1994; Wolff 2002). Es stellt sich also die Frage, ob Deutsch als Medium im bilingualen Sachfachunterricht nicht nur zu verbesserten Kenntnissen in der L3 Deutsch, sondern auch in der L2 Englisch beitragen kann.

#### 4.2.1. Methodologische Fragen in Bezug auf den Untersuchungsgegenstand

##### Zur Datenerhebung

Zum Zweck einer empirischen Untersuchung mündlicher on-line Produktion können sowohl Interviews als auch Elizitationen als Untersuchungsmethode dienen. Das Interview ermöglicht eine größere Breite der zu produzierenden Daten, während die Elizitation einen inhaltlichen Rahmen setzt. Hier wurde die Elizitation gewählt, weil sie den gleichen Kerninhalt in den Nacherzählungen sämtlicher Teilnehmer sicherstellt, was wiederum einen longitudinalen Vergleich von individuellen und gruppenspezifischen Lernfortschritten erleichtert. Es wurden demnach keine Spontandaten in der Form von zwangslosem Sprechen erhoben. Vielmehr handelt es sich um eine Art Narrationen, die beim Nacherzählen einer textlosen Bildergeschichte (vgl. Kap. 4.3.1) auf Tonband aufgenommen wurden. Der Nachteil einer derartigen Herangehensweise besteht aber darin, dass die Produktion in einer z.T. gekünstelten Situation verläuft, d.h. etwas Erlebtes, Gehörtes oder Gelesenes nachzuerzählen vermag jeder, aber die Aufgabe, eine Bildergeschichte in eine passende sprachliche Form zu kleiden, mag ungewohnt und unnatürlich erscheinen. Das Optimale wäre natürlich Aufnahmen von Produktionen in ei-

ner ungesteuerten Kommunikationssituation zu machen, z.B. durch Observationen schulischer Unterrichtsstunden. Ein Vorteil der nur teilweise spontan elizitierten Daten ist aber, dass eine methodische Schwierigkeit völlig spontaner Daten umgangen werden kann: mit einer gezielten und identischen Aufgabenstellung ist nämlich die Gefahr klein, dass sich die zu vergleichenden Texte in Bezug auf Inhalt und Wortwahl zu sehr unterscheiden. Problematisch ist auch, Schülerproduktionen in authentischen Kommunikationssituationen zu erhalten. Der Zweck der gewählten Datenerhebungsmethode war somit die Konstanthaltung vieler Faktoren zur Sicherung der Reliabilität der Ergebnisse.

### Zum longitudinalen Vergleich der Lernfortschritte

Nur selten befasst sich die Sprachlehrforschung mit Longitudinaluntersuchungen. Dies lässt sich vor allem auf die praktischen Probleme zurückführen, die häufig durch Datenerhebungen entstehen: Das Einsammeln, Transkribieren und Analysieren der Daten ist häufig sehr zeitaufwändig. Auch Informanten zu finden, die bereit sind, sich während einer längeren Zeit testen zu lassen, bereitet Schwierigkeiten.

Die folgende Arbeit geht einen Mittelweg und beschränkt die Datenerhebung auf zwei Testgelegenheiten im Abstand von einem Jahr. Die Studie ist somit longitudinal angelegt, um einen womöglich größeren Lernfortschritt der CLIL-Schüler auf die Spur zu kommen und in dem Sinne zuverlässigere Ergebnisse zu bekommen, indem der gleiche Test (die Nacherzählung) zweimal verwendet wird. Es wird u.a. den folgenden Fragen nachgegangen: Werden die Nacherzählungen umfangreicher, je länger der Lernprozess verläuft? Lässt sich eine größere Variation in der Wortwahl nachweisen oder haften die Lerner bei ihren sog. *lexical teddy bears*, den Kernwörtern (vgl. hierzu Kap. 6.1.1)? Bezüglich der Kommunikationsstrategien stellt sich die Frage, ob sich im Laufe von einem Jahr der Anteil an positiven Strategien vergrößert oder nicht.

## Zum Untersuchungsgegenstand

Bei der Untersuchung der mündlichen produktiven Fähigkeit ist natürlich die Auswahl der zu untersuchenden Teilfertigkeiten bedeutsam. Hier fiel die Wahl auf das produktive Lexikon, da Wörter zentrale Bausteine in der Kommunikation sind und von den CLIL-Lernern besonders gut gelernt werden müssten, da ihnen im Unterricht sehr viel deutscher Input begegnet. Im Blickpunkt sind die Produktionen der CLIL-Schüler mit Umfang und Variation der verwendeten Textwörter. Von Bedeutung ist hier somit nicht, was die Lerner nicht beherrschen, sondern eher, was sie inhaltlich tatsächlich vermitteln können, wie sie es machen, und welches Niveau ihre mündliche Kompetenz erreicht. In Anlehnung an Vi-berg (1993), Hastrup & Henriksen (2000) und Flyman Mattsson (2003) wird der longitudinale Lernfortschritt während einer Zeitspanne von einem Jahr im Hinblick auf die Erweiterung des verbalen und adjektivi-schen Basisvokabulars (Kernwörter gegenüber spezifischere Wörter) un-tersucht. Außer Umfang und Variation wird der Frequenz von gesamten Textwörtern, Verben und Adjektiven nachgegangen. Der Grund für die Wahl gerade dieser Wortklassen ist, dass sie im Gegensatz zu z.B. Sub-stantive in einer alltäglichen Erzählung wie der hier vorliegenden je nach Sprachfertigniveau durch mehr oder weniger präzise und gelunge-ne Synonyme ausgedrückt werden können. Ferner werden Kohäsions-mittel wie Konjunktionen und Pronomina untersucht, da die häufige Verwendung von Sprachelementen dieser Art fast immer auf eine Sprachbeherrschung über die unmittelbare Basissprache hinaus weist (vgl. weiter Kap. 6.1.1).

Die Analyse des produktiven Lexikons kann Informationen zur Sprach-fertigkeit im lexikalischen Bereich ermitteln. Häufig kommt aber vor, dass Fremdsprachenlerner aus Zeitmangel oder auf Grund von sprachli-chen Kenntnislücken die zielsprachlich beabsichtigte Einheit nicht fin-den, sondern einfach auslassen oder auf mehr oder weniger gelungene Paraphrasen oder Synonyme zurückgreifen müssen. Mit anderen Wor-ten kann also ein Lerner zu einer Kommunikationsstrategie (CS) greifen, wenn er sich verständigen, d.h. dem Kommunikationspartner seine Mit-

teilung herüberbringen will. In dieser Studie soll auch die Verwendung von Kommunikationsstrategien untersucht werden, so wie sie bei der Nacherzählung zwischen der Interviewerin und dem Lerner zum Tragen kommen.

Es gibt kritische Stimmen, die den Erfolg des bilingualen Lernens in Frage stellen: Die Kritik bezieht sich auf einen eventuell negativen Einfluss auf Sachfachinhalte, auf die muttersprachliche (fachsprachliches Vokabular) und fremdsprachliche Kompetenz (grammatische Korrektheit) (vgl. z.B. Falk 2001).

Nichtsdestoweniger gibt es bedeutend mehr Untersuchungen, die auf eine positive Einwirkung von CLIL auf mehrere Teilbereiche der fremdsprachlichen Kompetenz hindeuten. Beispielsweise wurde in einer Evaluationsstudie des Kieler bilingualen Projekts festgestellt, dass CLIL vor allem das zielsprachliche Vokabular vergrößert und verbessert (Burmeister & Daniel 2002:506). Auch zeigt sich CLIL in Bezug auf kommunikative Fähigkeiten als vorteilhaft. So meint z.B. Knust (1994), dass dieser Ansatz größere Spontaneität, höheres Engagement, häufigere Interaktion und größere Selbständigkeit fördert (ibid:502). Aus einem jüngst erschienenen Forschungsüberblick (Ruiz de Zarobe 2011) über den CLIL-Einfluss (L2 Englisch) auf verschiedene sprachliche Kompetenzen spanischer Schüler gehen deutliche und statistisch signifikante Lernfortschritte bezüglich des rezeptiven Lexikons hervor, während im produktiven Lexikon die deutlichen Vorteile im Hinblick auf Token- und Typeanzahl ausbleiben, obwohl die CLIL-Lerner bezüglich der Type-Token-Ratio etwas besser abschneiden und somit einen gewissen Vorsprung im lexikalischen Reichtum aufweisen (vgl. Jimenes Catalàn *et al.* 2006; Jimenes Catalàn & Ruiz de Zarobe 2009). Auch Moreno Espinosa (2009) kommt zu einem ähnlichen Schluss. Weiter zeigt sich ein qualitativer Unterschied im Hinblick auf den lexikalischen Transfer, insofern dass CLIL-Schüler im höheren Grade mittels Borrowing (z.B. morphologische) zielsprachliche Anpassungen machen und somit L2-Regeln anwenden und nicht auf den Codeswitching in die L1 zurückgreifen. Für die traditionell

unterrichteten Schüler ist die Tendenz genau umgekehrt (Agustin Llach 2009).

Hier stellt sich die Frage, ob die CLIL-Schüler der vorliegenden Studie den gleichen Trend aufweisen, d.h. haben auch sie ein größeres produktives L3-Vokabular (Tokens, Types, lexikalischer Reichtum) als ihre Kontrollschüler? Verfahren sie andersartig, um ein kommunikatives Problem zu lösen, wenn sie in für sie sprachlich anspruchsvolle Situationen geraten? Lässt sich ein quantitativer und/oder qualitativer Vorsprung in ihrer Kreativität der verwendeten Kommunikationsstrategie womöglich feststellen?

### 4.3. Materialerhebung

#### 4.3.1. Elizitation

Einen für die mündliche Sprachproduktion gut geeigneten Elizitationsstimulus zu finden, ist nicht ganz unproblematisch. Filmausschnitte oder Zeichentrickfilme kommen häufig zur Anwendung, können aber Lerner mit niedriger Fremdsprachenkompetenz überfordern. Studien zur mündlichen Textproduktion zeigen aber, dass z.B. textlose Bilderbücher für die Elizitation längerer Redebeiträge gut geeignet sind (vgl. Berman & Slobin 1994). Hier wurde als Elizitationsmaterial das in der Forschung sehr bekannte Bilderbuch *Frog, where are you?*<sup>25</sup> angewendet (Mayer 1969).

Die verwendete sog. *frogstory* könnte für Jugendliche im Alter von 14-15 Jahren womöglich ein wenig kindisch erscheinen, hat aber den Vorteil, dass sie eine Reihe alltäglicher Szenen und Gegebenheiten schildert, die

---

<sup>25</sup> Die Bildergeschichte wurde zum ersten Mal in einer Studie von Bamberg verwendet (1985) und kommt seitdem als Elizitationsmaterial in mehr als 150 Arbeiten vor (vgl. Berman & Slobin 1994: xi im Vorwort, 665-678 im Anhang).

Fremdsprachenlerner nach 2-3 Jahren Unterricht in passende sprachliche Formen kleiden können müssten. Die Bildergeschichte stellt demnach keine zu hohen sprachlichen Anforderungen und ist auch ausreichend umfassend, um einen guten Einblick in die individuellen Sprachgewandtheiten zu erlauben.

Die Geschichte besteht aus 24 Bildern ohne Text und handelt von einem Jungen und seinen zwei Lieblingstieren, einem kleinen Hund und einem Frosch. Eines Morgens ist der Frosch verschwunden und der Junge geht zusammen mit seinem Hund in den Wald, um seinen Frosch zu suchen.

Es ist folgendes auf den Bildern zu sehen (vgl. die kompletten Illustrationen im Anhang 1):

- Szene 1. Ein Junge und sein Hund sehen sich einen Frosch in einer Glasvase an
- Szene 2. Der Junge und der Hund gehen schlafen; der Frosch verschwindet aus der Vase
- Szene 3. Der Junge und der Hund wachen auf und vermissen den Frosch
- Szene 4. Der Junge und der Hund durchsuchen das Zimmer nach dem Frosch
- Szene 5. Sie sehen zum Fenster hinaus; der Hund hat seinen Kopf in die Vase gesteckt
- Szene 6. Der Hund fällt aus dem Fenster und die Vase zerbricht
- Szene 7. Der Junge steht unter dem Fenster; er hält den Hund, der ihn fröhlich ins Gesicht leckt, in seinen Armen
- Szene 8. Beide gehen in den Wald und der Junge ruft nach dem Hund, der indessen weggelaufen ist
- Szene 9. Der Junge sucht in einem Loch in der Erde; der Hund beschnuppert einen Bienenkorb
- Szene 10. Eine Wühlmaus kommt aus dem Loch heraus und beißt den Jungen in die Nase
- Szene 11. Der Bienenkorb ist vom Hund auf dem Boden hinuntergestoßen worden; der Junge sucht nach dem Frosch in einem Baum
- Szene 12. Der Junge wird von einer Eule erschreckt und fällt zu Boden; Die Bienen verfolgen den Hund
- Szene 13. Der Junge steht neben einem Stein; die Eule fliegt über ihn

- Szene 14. Der Junge klettert auf den Stein hinauf, hält sich an einigen vermeintlichen Zweigen fest und ruft nach dem Frosch
- Szene 15. Ein Hirsch, an dessen Geweih der Junge sich festhält, taucht hinter dem Stein auf und hebt den Jungen hoch in die Luft
- Szene 16. Der Hirsch läuft mit dem Jungen weg, der Hund läuft ihnen eifrig nach
- Szene 17. Der Hirsch bleibt plötzlich an einem steilen Hang stehen, und der Junge und sein Hund fallen hinunter
- Szene 18. Sie landen in einem Teich unterhalb des Steilhangs
- Szene 19. Der Hund rettet sich auf den Kopf des Jungen; der Junge setzt seine Hand ans Ohr und horcht nach dem Frosch
- Szene 20. Der Junge bedeutet dem Hund, leise zu sein
- Szene 21. Sie klettern über einen alten Baumstamm, der am Wasserrand liegt
- Szene 22. Dahinter entdecken sie plötzlich zwei Frösche
- Szene 23. Sie sehen auch viele kleine Frösche
- Szene 24. Sie nehmen einen kleinen Frosch mit, winken den anderen Fröschen zu und kehren nach Hause zurück

#### 4.3.2. Testpopulation

Eine Studie der gesprochenen Sprache ist sehr zeitaufwändig, weshalb im Rahmen dieser Arbeit keine größeren Datenmengen analysiert werden konnten. Folglich geht die vorliegende Untersuchung nicht von allen am bilingualen Schulprojekt teilnehmenden Probanden aus, sondern nur einer begrenzteren repräsentativen Auswahl.

##### 4.3.2.1. CLIL- und Kontrollgruppe

Für die mündlichen Tests musste unter den am Schul- und Evaluierungsprojekt teilnehmenden Schülern eine Auswahl getroffen werden. Die schwedische Testpopulation besteht aus insgesamt 24 Schülern und setzt sich, wie oben erwähnt (Kap. 4.1.), aus zwei Testgruppen zusammen: einer Pilotgruppe, der sog. CLIL-Gruppe, und einer Kontrollgruppe, die zwei Unterrichtsgruppen entstammt.

Die folgende tabellarische Aufstellung gibt Auskunft über sämtliche Testgelegenheiten und die Anzahl der teilnehmenden Schüler (CLIL= CLIL-Gruppe, K= Kontrollgruppe):

**Tab. 4:3: Testgelegenheiten und Anzahl der teilnehmenden Schüler**

| Testgelegenheit                        | CLIL | Kontroll |
|--|------|----------|
| 1a)Dezember 99:<br>L1 Schwedisch       | 8    | 11       |
| 1b)Mai 00:<br>L3 Deutsch + L2 Englisch | 8    | 16       |
| 2) Mai 01:<br>L3 Deutsch + L2 Englisch | 8    | 16       |

Eine Auswahl unter z.T. heterogenen Schülergruppen ist immer kritisch, musste aber trotzdem durchgeführt werden, und zwar mit dem Ziel, aus jeder Gruppe Schüler auszuwählen, die für die jeweiligen Gruppen repräsentativ sind. Es sollte in jeder Gruppe eine möglichst identische Anzahl Schüler vergleichbaren Leistungsniveaus vertreten sein. Es handelt sich um die folgenden Niveaus: Leistungsschwache (S), leistungsmittlere (M) und leistungsstarke (ST) Lerner. Diese Leistungseinstufung basiert auf Einschätzungen ihrer holistischen Deutschkenntnisse durch ihre sehr erfahrenen Deutschlehrer und betrifft neben der mündlichen Produktion auch die schriftliche, wie auch die rezeptiven Fertigkeiten Lesen und Hören. Die Leistungseinstufungen spiegeln ihre Benotungen im Fach DaF (Deutsch als Fremdsprache) wider und basieren somit auf den Noten IG - G (nicht bestanden - befriedigend), G+ - VG (gut) und VG+ - MVG (sehr gut)<sup>26</sup>.

---

<sup>26</sup> Im schwedischen Notensystem gibt es nur die vier Noten IG, G, VG und MVG. Bei der Benotung verschiedener Teilmomente des Faches wird eine Graduierung der Noten unternommen (mit + bzw. -), die jedoch nicht im Zeugnis angegeben wird.

**Tab. 4:4: Anteil der Informanten nach Leistungsniveau in L3 Deutsch**

|                 | Leistungsniveaus |   |    |
|-----------------|------------------|---|----|
|                 | S                | M | ST |
| CLIL (N=8)      | 1                | 5 | 2  |
| Kontroll (N=16) | 4                | 6 | 6  |

Tabelle 4.4 macht deutlich, dass die angestrebte identische Anzahl CLIL- und Kontrollschüler nicht erreicht wurde<sup>27</sup>. Doch zeigt sich bei einer Operationalisierung der verschiedenen Leistungsniveaus, dass das durchschnittliche Niveau der zwei Gruppen im Prinzip identisch ist<sup>28</sup>.

Zur Zeit der Untersuchung besuchten die Schüler drei verschiedene Grundschulen in kleinen Ortschaften nördlich von Göteborg. Häufig ist es so, dass didaktisch neue und innovative Programme (wie z.B. CLIL) oder Schulen von Schülern besucht werden, die eine Auswahlgruppe sind, z.B. sozial, bildungsmäßig oder ökonomisch bessergestellte. Hintergrundfaktoren dieser Art haben einen Einfluss auf Schulergebnisse (vgl. z.B. Gardner 2006). Solche Einflussfaktoren treffen jedoch auf die hier untersuchten CLIL-Probanden nicht zu. Die Schüler waren alle in kleinen Ortschaften wohnhaft, und ihre Familien gehören zu den niedrigeren sozialen Schichten. Die Ortschaften der Kontrollgruppe sind in Bezug auf die oben erwähnten Faktoren landesdurchschnittlich. Im Vergleich ist der Wohnort der CLIL-Schüler weniger vorteilhaft, was Schule und Ausbildung anbelangt. So zeigen z.B. die Zahlen des schwedischen statistischen Zentralamts zur Zeit der Datenerhebung, dass der Anteil postgymnasial ausgebildeter Einwohner fast um 10% niedriger als der schwedische Durchschnitt ist. Im Hinblick auf Arbeitslosigkeit, Sozialhilfe und Immigrantanteil ist die Kommune jedoch eher durchschnittlich

---

<sup>27</sup> Aus praktischen Gründen, wie z.B. die Abwesenheit einiger Schüler bei einem oder zwei der Tests, konnte eine identische Anzahl nicht erreicht werden.

<sup>28</sup> Wenn die drei Leistungsniveaus S-M-ST mit 1-2-3 Punkte benotet werden, beläuft sich das durchschnittliche Niveau beider Gruppen auf 2,1.

(vgl. Hansson 1999:3-4). Die angegebenen Daten spiegeln sich im sozio-ökonomischen Hintergrund der CLIL-Probanden wider, von denen sehr wenige Eltern einen akademischen Beruf haben. Somit haben die CLIL-Schüler keine Vorteile bezüglich sozio-ökonomischer Hintergrundfaktoren.

Man könnte trotz dieser Umstände erwarten, dass die Pilotgruppe aus sog. Eliteschülern bestehe, was aber nicht der Fall ist. Frühere nationale und örtliche Evaluierungen zeigten nämlich auf homogene Gruppen mit landesdurchschnittlichen Schulkenntnissen. Vor diesem Hintergrund lässt sich schlussfolgern, dass sowohl die CLIL-Gruppe als auch die Kontrollgruppe aus ganz durchschnittlichen Schülern bestehen.

Hansson (1999) untersuchte die Ergebnisse der CLIL-Schüler bereits im Schuljahr 5 in einem örtlichen Mathematiktest, einem nationalen Englischtest und im Schuljahr 6 einem standardisierten Schwedischtest. Aus Hanssons Studie lässt sich der Schluss ziehen, dass die hier untersuchte Pilotgruppe kurz vor dem Beginn des Projekts im Durchschnitt keine hochleistende Lerner sind, sieht man die Ergebnisse der angeführten Tests an. Jedoch waren die CLIL-Schüler leistungsmässig homogener als der nationale Durchschnitt, d.h. nur wenige von ihnen hatten sehr schlechte bzw. sehr gute muttersprachliche Kenntnisse. Nicht selten werden die Leistungen in der L1 als ein Indikator für die angeborene Sprechlerneignung verstanden (vgl. z.B. Dewaele 2007). Hier schneidet die Pilotgruppe nicht besonders gut ab, setzt man bei ihren durchschnittlichen Testergebnissen in Schwedisch im Schuljahr 6 an (ibid:17).

Die L1 sämtlicher Kontrollschüler ist Schwedisch. In der CLIL-Gruppe hat die Mehrheit Schwedisch als L1. Es gibt jedoch einen Schüler mit Serbisch als L1, der aber in sehr jungem Alter nach Schweden gezogen ist, eine muttersprachliche Kompetenz in Schwedisch aufweist und somit in der Untersuchung miteinbezogen ist.

#### 4.3.2.2. Deutsche Referenzgruppe

In der vorliegenden Untersuchung wurde darauf Wert gelegt, die schwedischen Produktionen mit muttersprachlichen Produktionen vergleichen zu können. Zu diesem Zweck wurde eine Referenzgruppe herangezogen, bei der der gleiche Elizitationstest einmal gemacht wurde und zwar im Jahr 2001. Die sechs Schüler waren gleichaltrig und besuchten bei der Testgelegenheit ein Kieler Gymnasium. Mit dieser Schule hatte die CLIL-Gruppe bereits einen engen Kontakt in Form von Schüleraustausch, Klassenreisen usw. Die Auswahl der Referenzgruppe basiert auf denselben Kriterien wie das Aussuchen der Probandengruppen, d.h. sie wurde von ihrem Lehrer im Hinblick auf ihre durchschnittlichen muttersprachlichen Leistungen in drei Leistungsstufen (S-M-ST) eingeteilt. Leistungsmäßig lassen sich die Testgruppen mit dieser Referenzgruppe allerdings nicht vergleichen, denn nicht jeder Schüler in Deutschland kann Gymnasialschüler werden. Dennoch ist die Referenzgruppe für den muttersprachlichen Vergleich geeignet, da eine Nacherzählung von einer Bildergeschichte der hier verwendeten Art in der L1 keine besonderen kognitiven oder sprachlichen Kompetenzen erfordert.

#### 4.3.3. Datenerhebungsverfahren

Es war die Aufgabe der Probanden, die Bildergeschichte mündlich wiederzugeben. Vor der Aufnahme wurden sie auf Schwedisch instruiert, die Geschichte selbständig und mit eigenen Worten zu erzählen. Bei der ersten Testgelegenheit konnten sie sich die Geschichte auch kurz ansehen. Sie wurden auch darüber informiert, dass einige im Bilderheft für sie extra eingefügte Vokabeln bei der Nacherzählung verwendet werden konnten, wenn sie z.B. nicht selbst auf passende Vokabeln kommen<sup>29</sup>.

---

<sup>29</sup> Bei der Auszählung der Textwörter wurden diese Vokabeln nur als selbstproduzierte Wörter interpretiert, wenn sie nach zumindest drei Sätzen nach ihrer Ersterwähnung erfolgten.

Die mündlichen Daten wurden unter den schwedischen Schülern dreimal erhoben (vgl. Tab. 4:3). Die erste Testgelegenheit fand im Herbst 1999 im 8. Schuljahr statt und die Nacherzählungen erfolgten dabei auf der L1 Schwedisch. Danach folgten die zwei Testgelegenheiten in der L3 Deutsch und der L2 Englisch und zwar im Frühjahr 2000 und 2001. Die Probanden erzählten mit anderen Worten einmal auf Schwedisch und zweimal auf Deutsch und Englisch. Die Reihenfolge zuerst L3 Deutsch und darauf L2 Englisch wurde gewählt, um einen womöglichen Transfer des Englischen auf das Deutsche zu vermeiden.

Die individuellen Erzählungen wurden auf Tonband aufgenommen und so weit wie möglich in Anlehnung an standardliche Orthographie transkribiert.

#### 4.4. Die behandelten Aspekte der mündlichen Produktion

##### 4.4.1. Mündliche Lexikonproduktion und lexikalische Frequenz

Es versteht sich von selbst, dass mündliche Produktion aus ganz verschiedenen Perspektiven untersucht werden kann. Vieles entfällt aber aufgrund der sehr einfachen produktiven Lernaltersprache der hier untersuchten Probanden. So ist z.B. wegen undeutlicher Aussprache bei der mündlichen Produktion problematisch, der Morphologie nachzugehen. Das Lernerlexikon, hingegen, scheint einen gut geeigneten Untersuchungsgegenstand auszumachen und wird auch in der Forschung als ein von dem CLIL geförderter kommunikativer Bereich beschrieben (vgl. z.B. Wode *et al.* 1994).

Das Ziel dieser Studie ist, den Lernfortschritt in der mündlichen L3 Deutsch-Produktion schwedischer CLIL-Schüler im Vergleich zu ihren Fertigkeiten in L1 Schwedisch und L2 Englisch zu beschreiben und analysieren und den Produktionen der Kontrollschüler gegenüberzustellen. Darüber hinaus werden die L3 Deutsch-Produktionen mit den L1 Deutsch-Produktionen der Referenzgruppe kontrastiert. Gegenstand der Analyse sind:

- der Textumfang, d.h die Anzahl sämtlicher produzierten Textwörter (Tokens);
- die lexikalische Variation, d.h die Anzahl verschiedener produzierten Wörter (Types);
- der lexikalische Reichtum, d.h. der Anteil Types von Tokens<sup>30</sup>;
- die frequentesten Einheiten unter den gesamten Textwörtern sowie unter den Verben und Adjektiven.

Die Frequenz wurde ergänzend zum Umfang und zur Variation geprüft, um durch Anzahl und Typ von Kernwörtern bzw. spezifischen Wörtern der lexikalischen Kompetenz indirekt auf die Spur zu kommen.

In Bezug auf Umfang und Variation der Sprachproduktion wurde nur der sog. Kerninhalt der jeweiligen Äußerungen untersucht, d.h. es wurden alle die Flüssigkeit störenden Besonderheiten der gesprochenen online Sprache entfernt, wie z.B. Selbstkorrekturen oder Verzögerungen in Form von gefüllten oder ungefüllten Pausen.

Neben der longitudinalen Analyse des Textumfangs, wurde auch auf das produktive Verblexikon und Adjektivlexikon eingegangen. Ihr Lernprozess und ihre erhöhte Variation verlaufen in der mündlichen Sprache langsam. Frühere Forschungsergebnisse (z.B. Viberg 1993; Haastrup & Henriksen 2000) zeigen aber, dass gerade die Anzahl der verwendeten Kernverben und Kernadjektive mit der Zeit sinkt, während gleichzeitig der Gebrauch ihrer spezifischeren Varianten ansteigt. Vom Inhalt der verwendeten Bildergeschichte werden besonders frequente Bewegungsverben, Kommunikationsverben und Adjektive der Emotion gefördert, die die Probanden mehr oder weniger beherrschen müssten. Ferner gibt es für die Verben und Adjektive im Gegensatz zu den von den wenigen Figuren der Geschichte festgelegten Substantiven viele alternative Ausdrucksmöglichkeiten.

---

<sup>30</sup> Die Type-Token-Ratio wurde mit Hilfe des Maßes Guiraud Index (GI) berechnet (vgl. Kap.5.1).

Neben diesen Autosemantika wurde auch der Verwendung von Synsemantika nachgegangen, um zu ermitteln, welche in dieser Art von einfachen Produktionen überhaupt vorkommen. Es wurde davon ausgegangen, dass ihr Gebrauch mit erhöhter fremdsprachlicher Kompetenz zunimmt.

#### 4.4.2. Kommunikationsstrategien

Außer dieser Untersuchung der Sprachfertigkeit im lexikalischen Bereich wurde eine ergänzende Teiluntersuchung zur kommunikativen Fähigkeit und zwar zu Kommunikationsstrategien (CS) durchgeführt. Die Untersuchung basiert ausschließlich auf L3-Daten (Deutsch) im Schuljahr 8 und 9, und auch hier dient die mündliche Nacherzählung der Bildergeschichte als Untersuchungsmaterial, weil sie für das Überprüfen kommunikativer Basisfähigkeiten als gut geeignet verstanden wurde, d.h. sie verlangt vom Erzähler, dass er dem Hörer seine Mitteilung verständlich machen kann<sup>31</sup>. Hier stellt sich die Frage, wie sich der Unterrichtstyp auf die kommunikative Kompetenz auswirkt, d.h. ob die bilingualen Lerner andere Kommunikationsstrategien als die Kontrollschüler lernen und verwenden (vgl. z.B. Knust 1994). Den eventuellen Gruppenunterschieden soll sowohl quantitativ als auch qualitativ nachgegangen werden (vgl. hierzu Kap. 7). Doch basiert, aus praktischen Gründen, die qualitative Analyse der Kommunikationsstrategien nicht auf der ganzen Bildergeschichte, sondern nur auf zwei Bildszenen. Es wurden in erster Linie leistungsmittlere und leistungsstarke Probanden verglichen. Im Blickpunkt steht ihre Anwendung von mehr oder weniger kreativen CS.

---

<sup>31</sup> Man vergleiche z.B. die Forderung nach kommunikativer Kompetenz im Lehrplan der schwedischen Grundschule, Lpo 94.

## 5. LEXIKALISCHE PRODUKTION

### 5.1. Einleitung

In diesem Kapitel wird die Lexikonproduktion, d.h. Textumfang, lexikalische Variation und lexikalischer Reichtum, der bilingual unterrichteten Gruppe analysiert. Im Blickpunkt der quantitativen Untersuchung steht die Entwicklung ihres L3-Deutschlexikons während einer einjährigen Zeitspanne. Ihre mündliche Produktion wird mit der einer schwedischen Kontrollgruppe verglichen. Es stellt sich u.a. die Frage, inwieweit ein Zuwachs an Tokens und Types stattfindet.

Die Analyse basiert auf *Wordlist*, einem Teil des Analyseprogrammes *WordSmith*<sup>32</sup>. Nun versteht sich von selbst, dass umfangreiche Lernerproduktionen, im Vergleich zu kürzeren, im Normalfall eine kleinere Anzahl von Types beinhalten, d.h. dass sich Wörter in längeren Texten öfter wiederholen als in kürzeren. Demzufolge stellt die Anzahl produzierter Types eine unzureichende Vergleichsbasis dar, wenn die Lexikonkompetenz einzelner Gruppen oder Individuen zu beschreiben ist. Auch der Textlänge muss bei diesem Vergleich Beachtung geschenkt werden. Eine Möglichkeit, dem Anteil von Types in Bezug auf Textlänge, d.h. dem sog. lexikalischen Reichtum einer Produktion auf die Spur zu kommen, bietet der sog. *Guiraud Index*. Dieser wurde hier verwendet. Der Formel für Ausrechnung des lexikalischen Reichtums in der vorliegenden Studie ist wie folgt:

$$\text{Guiraud Index:}$$
$$\frac{\text{Types}}{\sqrt{\text{Tokens}}}$$

---

<sup>32</sup> Ein von Mike Scott für Wortanalyse entwickeltes computerisiertes Analyseprogramm. <http://www.lexically.net/wordsmith/>

Der Guiraud Index versucht die Variation in den Textlängen zu kompensieren, indem Texten verschiedenen Umfangs durch eine besondere Formel mit Verwendung der Quadratwurzel Rechnung getragen wird. Ein anderes, häufig verwendetes Messinstrument ist die *Type-Token-Ratio* (TTR), die aber wegen ihrer Empfindlichkeit in Bezug auf Textlänge auch als weniger geeignet beschrieben wird (Richards & Malvern 1997; Vermeer 2000).

Einleitend wird versucht, etwas dem persönlichen Erzählstil der Probanden in ihrer L1 nachzugehen. Übereinstimmende Daten im Hinblick auf Textumfang und lexikalischen Reichtum in ihrer L1 werden untersucht, um herauszufinden, inwieweit sie den L3-Produktionen ähneln. Hier stellen sich Fragen wie z.B.: Gibt es in dieser Hinsicht so etwas wie einen persönlichen Erzählstil, der sich zwischen einer wortkargen bis hin zu einer wortreichen Ausdrucksweise bewegt und der in die Fremdsprache transferiert wird? Und wenn dies der Fall ist, wie parallelisiert sich dieser Erzählstil mit der Sprachfertigkeit in der Fremdsprache? Produzieren z.B. leistungsstarke Lerner im Normalfall auch längere, durch lexikalischen Reichtum geprägte Texte? Oder haben mehrere Probanden in der Muttersprache und der Fremdsprache verschiedene Erzählstile, die sich mit einem bestimmten fremdsprachlichen Leistungsniveau nicht einfach korrelieren lassen?

Obwohl bei der quantitativen Untersuchung das Hauptaugenmerk der Entfaltung der lexikalischen Kompetenz der CLIL-Schüler in ihrer Drittsprache Deutsch gilt, wird auch ein Vergleich mit der entsprechenden Kompetenz in ihrer ersten Fremdsprache Englisch gemacht, um zu sehen, ob der Lernverlauf vergleichbar ist. Sind ihre englischen Texte gleich umfangreich und von ähnlichem lexikalischem Reichtum geprägt? Oder sind sie sogar länger und lexikalisch reicher, da die Schüler seit Schuljahr drei Englisch lernen? Und falls sie in Deutsch bedeutend besser abschneiden als die Kontrollgruppe, tun sie dies auch in Englisch? Die Frage ist interessant, denn es gibt Forschungsansätze, die einen positiven Einfluss des bilingualen Unterrichts auf weitere Fremdsprachen zu

sehen glauben (vgl. z.B. Griessler 1998; Björklund & Mård-Miettinen 2011).

Die Lexikonproduktionen der CLIL-Lerner werden nicht nur mit den Produktionen der Kontrollschüler verglichen, sondern auch einer gleichaltrigen deutschen Referenzgruppe gegenübergestellt. Dadurch ergibt sich die Möglichkeit, die L1- und L3-Produktionen der schwedischen Lerner mit den L1-Produktionen deutscher Lerner zu vergleichen und die folgenden Fragen zu beleuchten: Wie gestalten sich die mündliche Produktionen der deutschen Schüler, die in ihrer Muttersprache erzählen, wo keine sprachlichen Hindernisse vorhanden sind? Um wie viel kürzer sind die L3-Produktionen der Schweden? Sind auch ihre L1-Texte den deutschen L1-Texten gegenüber kürzer? Und wie verhält sich in entsprechender Weise ihr lexikalischer Reichtum?

Der Aufbau des Kapitels ist wie folgt: Zuerst werden quantitative Daten der muttersprachlichen Produktion, sowohl von den zwei schwedischen Schülergruppen als auch von der deutschen Referenzgruppe, vorgelegt, gefolgt von der L3-Produktion und schließlich der L2-Produktion der schwedischen Probanden. In jedem Kapitel wird nach einer Analyse auf Gruppenniveau kurz auch auf individuelle Leistungen eingegangen. Aufgrund einer nicht identischen Anzahl von Schülern in den verschiedenen Testgruppen wird in der Analyse der Produktion von Tokens und Types sowie des Guiraud Index (GI) auf Gruppenniveau immer vom Mittelwert (MW) ausgegangen. Ebenso wird dieser Wert in den tabellarischen Aufstellungen mit Angaben zur Standardabweichung (SD) ergänzt.

## 5.2. Analyse des L1-Lexikons

### 5.2.1. Lexikalische Produktionen in L1 Deutsch bzw. L1 Schwedisch

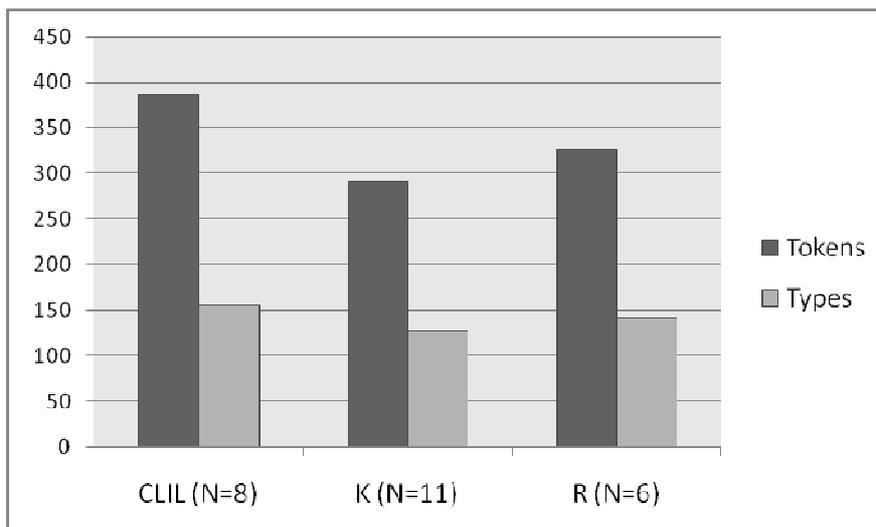
#### Gruppenniveau

Tabelle 5:1 unten zeigt eine Gegenüberstellung (mit MW und SD) der Testergebnisse in L1-Schwedisch der bilingual unterrichteten Gruppe

(CLIL) und ihrer Kontrollgruppe (K), sowie in L1-Deutsch der Referenzgruppe (R).

**Tab. 5:1: L1-Produktionen: CLIL-Gruppe, Kontrollgruppe und Referenzgruppe**

|            | <b>Tokens</b> | <b>Types</b> | <b>G I</b> |
|------------|---------------|--------------|------------|
| CLIL (N=8) | 3096          | 516          | 9,27       |
| MW         | 387,0         | 155,4        | 7,97       |
| SD         | 166,6         | 37,87        | 0,54       |
| K (N=11)   | 3203          | 511          | 9,03       |
| MW         | 291,2         | 126,8        | 7,43       |
| SD         | 70,06         | 26,47        | 0,87       |
| R (N=6)    | 1960          | 383          | 8,51       |
| MW         | 326,7         | 141          | 7,79       |
| SD         | 62,73         | 22,38        | 0,54       |



**Abb. 5:1: Mittelwert von Tokens/Types**

Aus den obigen Aufstellungen geht hervor, dass die schwedischen L1-Produktionen in beiden Lernergruppen mit der deutschen L1-Produktion durchschnittlich relativ gut übereinstimmen. Die Gegenüberstellung macht deutlich, dass der größte Textumfang, die größte lexikalische Variation und der größte lexikalische Reichtum in der bilingual unterrichteten Gruppe vorzufinden ist. Danach kommen in absteigen-

der Reihenfolge die deutsche Referenzgruppe und die schwedische Kontrollgruppe.

Die CLIL-Gruppe produziert im Durchschnitt 387,0 Tokens und leistet somit bezüglich des Textumfangs den höchsten Durchschnittswert. An zweite Stelle kommt die deutsche Referenzgruppe mit 326,7 Tokens, und schließlich die Kontrollgruppe mit 291,2 Tokens. Die Homogenität der deutschen L1-Gruppe ähnelt der der schwedischen Kontrollgruppe (SD: 62,73 bzw. SD: 70,06). Die Standardabweichung der CLIL-Gruppe deutet auf den ersten Blick auf eine auffallend größere Heterogenität (SD: 166,6) gegenüber den übrigen Gruppen. In Wirklichkeit dürfte die Homogenität in etwa gleich groß sein, denn in der CLIL-Gruppe gibt es einen Probanden mit extremen Höchstwerten, die die Standardabweichung stark beeinflussen.

Im Hinblick auf Types zeigt sich folgendes: Der höchste Mittelwert, 155,4 Types, ist bei der CLIL-Gruppe zu finden und der niedrigste, 126,8, bei der Kontrollgruppe. Dazwischen befindet sich die deutsche Referenzgruppe mit 141 Types.

Beim lexikalischen Reichtum zeichnet sich ein ähnliches Bild ab: Der durchschnittliche Guiraud Index beträgt nämlich in der bilingual unterrichteten Lernergruppe den höchsten Wert (7,97), dicht gefolgt von der deutschen Referenzgruppe (7,79). Den niedrigsten Wert im direkten Vergleich hat die Kontrollgruppe (7,43).

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass die CLIL-Gruppe am besten abschneidet, d.h. durchschnittlich die umfangreichsten Texte mit der größten lexikalischen Variation produziert und auch den größten lexikalischen Reichtum in ihrer Muttersprache aufweist. Ihre Werte sind allerdings etwas ungleicher verteilt als in den anderen zwei Gruppen.

### Individualniveau

Unten folgt eine Darstellung der individuellen Testergebnisse. Die individuellen Resultate verdeutlichen nicht nur die durchschnittlichen Gruppenwerte, sondern werden später auch herangezogen, um den L3-

bzw. L2-Lernfortschritt einzelner Individuen nachzeichnen zu können (vgl. Kap. 5.3.3 bzw. 5.4.3).

*L1 Deutsch: Die Referenzgruppe*

**Tab. 5:2: Individuelle Ergebnisse der Referenzschüler (N=6)**

| Schüler         | Tokens       | Types      | G I         |
|-----------------|--------------|------------|-------------|
| 1               | 292          | 134        | 7,84        |
| 2               | 258          | 115        | 7,16        |
| 3               | 424          | 170        | 8,26        |
| 4               | 280          | 122        | 7,29        |
| 5               | 372          | 165        | 8,55        |
| 6               | 334          | 140        | 7,66        |
| <b>MW (N=6)</b> | <b>326,7</b> | <b>141</b> | <b>7,79</b> |

Die Aufstellung macht eine ziemlich große Streubreite in Bezug auf Textumfang innerhalb der deutschen Referenzgruppe deutlich, wobei die niedrigste (Proband 2: 258) und die höchste (Proband 3: 424) Tokenanzahl eine Spannweite von 166 hergibt.

Dieselben Probanden weisen mit einer Spannweite von 55 Types auch den niedrigsten bzw. höchsten Wert von Types auf, nämlich 115 bzw. 170.

Im Hinblick auf den lexikalischen Reichtum, wird deutlich, dass sich der Guiraud Index in L1 Deutsch zwischen 7,16 und 8,55 bewegt. Proband 3, der die höchste Produktion von Tokens bzw. Types aufweist, hat auch einen hohen Guiraud Index (8,26); den höchsten Wert finden wir aber bei Proband 5, dessen Anteil von Types größer ist.

Die bei den deutschen Muttersprachlern zum Vorschein kommende Tendenz ist eine starke Korrelation zwischen umfangreichen Texten und großer lexikalischer Variation und, selbstverständlich, einem hohen Guiraud Index. Daraus kann der Schluss gezogen werden, dass sämtliche drei Kriterien die Voraussetzung für eine erfolgreiche Textproduktion bilden. In diesem Sinne legt ein langer Text mit niedriger Variation oder

umgekehrt ein hoher Guiraud Index in einem extrem kurzen Text nicht notwendigerweise ein großes produktives Vokabular nahe. Obwohl in der deutschen Referenzgruppe Schüler aller drei Leistungsniveaus vorkommen, ist die Streubreite in dieser Gruppe am geringsten, was demnach auf die homogenste Leistungsgruppe deutet. Eine mögliche Erklärung dafür ist, dass es sich hier um Gymnasialschüler handelt, die im Unterschied zum schwedischen Schulsystem eine Auswahlgruppe ausmachen. Daraus folgt, dass ein als leistungsschwach bewerteter Schüler an einem deutschen Gymnasium wahrscheinlich nicht einfach mit einem als leistungsschwach bewerteten Schüler in Schweden gleichgesetzt werden kann. Aus den individuellen L1-Produktionen der schwedischen Kontrollgruppe geht u.a. hervor, dass nicht alle Muttersprachler gute Erzähler sind (vgl. z.B. die niedrigen Werte von Proband 17 in Tab. 5:4).

### *L1 Schwedisch: Die CLIL-Gruppe*

**Tab. 5:3: Individuelle Ergebnisse der CLIL-Schüler (N=8) – Schuljahr 8**

| Schüler         | Tokens       | Types        | G I         |
|-----------------|--------------|--------------|-------------|
| 1               | 283          | 127          | 7,55        |
| 2               | 474          | 189          | 8,68        |
| 3               | 303          | 125          | 7,18        |
| 4               | 319          | 145          | 8,12        |
| 5               | 767          | 231          | 8,34        |
| 6               | 374          | 165          | 8,53        |
| 7               | 291          | 127          | 7,44        |
| 8               | 285          | 134          | 7,94        |
| <b>MW (N=8)</b> | <b>387,0</b> | <b>155,4</b> | <b>7,97</b> |

Die CLIL-Gruppe weist auf Gruppenebene die höchsten Mittelwerte für sowohl Tokens als auch Types auf (387,0 bzw. 155,7). In Bezug auf Textumfang (Tokenanzahl) bewegen sich die Werte innerhalb einer Spannweite von ca. 90 (283-374 Tokens), sieht man von den Extremwerten des Probanden 5 (767 Tokens) ab. Eine ähnliche Spannweite von ca. 80 To-

kens hat die deutsche Referenzgruppe. In beiden Gruppen verteilen sich die Werte ziemlich ebenmäßig.

Ähnliches gilt für die lexikalische Variation. Wenn wir vom Probanden 5 absehen, verteilen sich die Typewerte ziemlich gleichmäßig zwischen 127 und 189 Types. Diese Spannweite von rund 60 Types entspricht 50 Types in der deutschen Referenzgruppe, d.h. die lexikalische Variation scheint etwas größer unter den CLIL-Schülern.

Der durchschnittliche lexikalische Reichtum auf Gruppenebene ist der höchste von allen Schülergruppen (Guiraud Index 7,97). Unter den Individuen erstreckt sich der Index von 7,18 bei Proband 3 bis 8,68 bei Proband 2, was eine Spannweite von 1,50 ausmacht.

*L1 Schwedisch: Die Kontrollgruppe*

**Tab. 5:4: Individuelle Ergebnisse der Kontrollschüler (N=11) – Schuljahr 8**

| Schüler          | Tokens       | Types        | G I         |
|------------------|--------------|--------------|-------------|
| 1                | 332          | 148          | 8,12        |
| 4                | 291          | 113          | 6,62        |
| 5                | 211          | 102          | 7,02        |
| 6                | 260          | 116          | 7,19        |
| 7                | 384          | 151          | 7,71        |
| 9                | 268          | 112          | 6,84        |
| 10               | 339          | 134          | 7,28        |
| 11               | 307          | 166          | 9,47        |
| 14               | 356          | 140          | 7,42        |
| 16               | 317          | 140          | 7,86        |
| 17               | 138          | 73           | 6,21        |
| <b>MW (N=11)</b> | <b>291,2</b> | <b>126,8</b> | <b>7,43</b> |

Bei der Kontrollgruppe kristallisiert sich dieselbe Tendenz heraus wie bei den anderen Testgruppen, nämlich dass die Werte für den Textumfang mit der lexikalischen Variation und dem lexikalischen Reichtum korrelieren.

Die Tabelle macht eine im Vergleich zu den anderen Gruppen weit größere Spannweite von ca. 170 Tokens deutlich: von 211 (Proband 5) bis 384 (Proband 7). Dabei wird von den Extremwerten des Probanden 17 abstrahiert.

Demgegenüber ähneln sich die Werte für die lexikalische Variation (Anzahl von Types) den anderen Untersuchungsgruppen. Die Werte verteilen sich (abgesehen vom Probanden 17) gleichmäßig auf eine Spannweite von 64 (gegenüber 60 für CLIL und 50 für R).

Es fällt auf, dass sich der höchste Wert für den lexikalischen Reichtum in der Kontrollgruppe finden lässt: 9,47 (Proband 11) gegenüber CLIL-Höchstwert 8,68 und Referenz-Höchstwert 8,55.

### 5.2.2. Zusammenfassung

Die Untersuchung der muttersprachlichen Produktion macht folgende Tendenz deutlich: Die muttersprachlichen Textproduktionen der schwedischen Schüler in sowohl der CLIL-Gruppe als auch der Kontrollgruppe sind in Bezug auf die lexikalischen Aspekte den Produktionen der deutschen Referenzgruppe sehr gut vergleichbar. Sämtliche drei Durchschnittswerte von Tokens, Types und dem Guiraud Index sind sich sehr ähnlich, sieht man von zwei Extremwerten ab. Die höchsten durchschnittlichen Werte gibt es in der CLIL-Gruppe. Die deutsche Referenzgruppe hat die niedrigsten Werte für die durchschnittlichen Standardabweichungen der Token- und Typeproduktionen. Dies wurde als ein Anzeichen ihrer etwas größeren Leistungshomogenität verstanden, was wiederum mit einer anderen Schülersauswahl im deutschen Gymnasium im Vergleich zur schwedischen Grundschule in Verbindung gebracht wurde.

Washburn diskutiert die Bedeutung des Testdesigns für die Validität der Testergebnisse (vgl. Kap. 2.3.3). Der hier durchgeführte Vergleich von den muttersprachlichen Produktionen in L1 Deutsch bzw. L1 Schwedisch deutet auf eine hohe Validität des verwendeten Tests, denn Umfang und Variation der jeweiligen Produktionen ähneln sich. Er scheint somit einen deutlichen Rahmen dafür abzustecken, wie sich ein durch-

schnittlicher Erzähler in der Muttersprache ausdrückt, d.h. ungeachtet der nicht ganz identischen Werte des Textumfangs, der lexikalischen Variation und des lexikalischen Reichtums. Nun stellt sich die Frage, ob sich die Produktionen in der L3 (oder der L2) unterscheiden. Wenn ja, wie viel und in welcher Weise?

### 5.3. Longitudinale Analyse des L3-Lexikons

Im vorangehenden Kapitel konnte festgestellt werden, dass die lexikalische L1-Produktion der schwedischen Lerner der der deutschen Muttersprachler entspricht. Daraus ergibt sich die Frage, wie sich ihr Deutsch (L3) mit dem Deutsch (L1) der deutschen Referenzgruppe vergleichen lässt, d.h. wie verläuft die Produktion von Tokens und Types in einer Fremdsprache, in der sprachliche Hindernisse vorkommen? Auch hier geht die Analyse von Werten sowohl auf Gruppenniveau als auch auf Individualniveau aus.

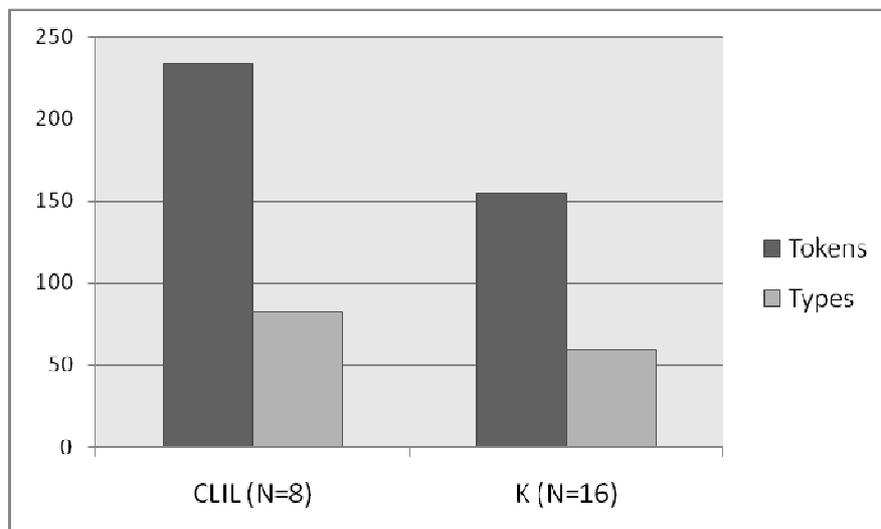
#### 5.3.1. Lexikalische Produktionen in L3 Deutsch: Schuljahr 8

##### Gruppenniveau

Unten folgt eine Gegenüberstellung von den Testergebnissen der L3-Produktionen der schwedischen Lernergruppen.

**Tab. 5:5: L3-Produktion der CLIL-Gruppe und der Kontrollgruppe - Schuljahr 8**

|            | <b>Tokens</b> | <b>Types</b> | <b>G I</b> |
|------------|---------------|--------------|------------|
| CLIL (N=8) | 1865          | 187          | 4,33       |
| MW         | 233,1         | 82,63        | 5,42       |
| SD         | 38,90         | 9,41         | 0,22       |
| K (N=16)   | 2477          | 168          | 3,38       |
| MW         | 154,8         | 58,94        | 4,77       |
| SD         | 35,68         | 11,00        | 0,55       |



**Abb. 5:2 Mittelwert von Tokens/Types**

Aus den obigen Auszählungen geht deutlich hervor, dass anders als bei den L1-Produktionen die L3-Produktionen der schwedischen Lerner mit den muttersprachlichen deutschen Produktionen (siehe Tab. 5:1) nicht vergleichbar sind. Die bedeutend niedrigeren Mittelwerte von Tokens und Types spiegeln sich in deutlich kürzeren Texten und auch in wesentlich geringerer lexikalischer Variation in der L3 wider. Vergleicht man hingegen die schwedischen Lernergruppen miteinander, ist der Unterschied natürlich wesentlich geringer. Nichtsdestoweniger gibt es einen Unterschied zwischen den CLIL-Schülern und den Kontrollschülern: Wie bei der muttersprachlichen Produktion schneidet die CLIL-Gruppe hinsichtlich Tokens am besten ab, wobei ihre Standardabweichung (SD) jedoch etwas größer ist. Die Spannweite zwischen den beiden Gruppen ist 78,3.

Hinsichtlich Types weist die CLIL-Gruppe ebenfalls die umfangreichere Produktion auf. Hier beträgt die Spannweite zwischen den beiden Gruppen 23,69. Jedoch ist ihre SD in diesem Fall etwas geringer als in der Kontrollgruppe.

In Bezug auf den lexikalischen Reichtum zeigt sich, dass der durchschnittliche Guiraud Index in beiden Lernergruppen (CLIL: 5,42 bzw. K: 4,77) weit unter dem Index der deutschen Referenzgruppe (7,79) liegt. Dieser Unterschied erklärt sich dadurch, dass die schwedischen Schüler nach zwei Jahren Deutschunterricht ein sehr begrenztes produktives Lexikon haben und dabei auch häufig auf verschiedene sprachliche Hindernisse stoßen. Es kann also festgestellt werden, dass die Lexikonproduktion von diesen Gruppen beim mündlichen Erzählen weit von der zielsprachlichen Produktion entfernt ist. Beim Vergleich der Lernergruppen miteinander deuten die obigen Angaben darauf hin, dass, wie im Fall der Tokens und Types, die CLIL-Gruppe der Kontrollgruppe auch in Bezug auf den lexikalischen Reichtum überlegen ist. Interessanterweise ist die SD beim lexikalischen Reichtum, im Unterschied zu der SD bei den einzelnen Auszählungen von Tokens und Types, in der CLIL-Gruppe geringer als in der Kontrollgruppe. Es kann also die Schlussfolgerung gezogen werden, dass die CLIL-Gruppe in der L3 Deutsch im Schuljahr 8 homogenere Vokabelkenntnisse als ihre Kontrollgruppe besitzt.

### Individualniveau

Außer einem großen Unterschied zwischen dem L1-Lexikon der deutschen Gruppe und dem L3-Wortschatz der schwedischen Gruppen wurden oben auch Gruppenunterschiede zwischen den schwedischen Probanden deutlich. Im Folgenden wird der Frage nachgegangen, worin diese Spannweite auf individueller Ebene liegt.

## Die CLIL-Schüler

**Tab. 5:6: Individuelle Ergebnisse der CLIL-Schüler (N=8) – Schuljahr 8**

| Schüler         | Tokens       | Types        | G I         |
|-----------------|--------------|--------------|-------------|
| 1               | 196          | 75           | 5,36        |
| 2               | 236          | 82           | 5,34        |
| 3               | 267          | 94           | 5,75        |
| 4               | 243          | 81           | 5,20        |
| 5               | 267          | 92           | 5,63        |
| 6               | 223          | 84           | 5,63        |
| 7               | 161          | 65           | 5,12        |
| 8               | 272          | 88           | 5,34        |
| <b>MW (N=8)</b> | <b>233,1</b> | <b>82,63</b> | <b>5,42</b> |

Auf Gruppenniveau verwendet die CLIL-Gruppe in Bezug auf Textumfang im Durchschnitt 233,1 Tokens (SD: 38,90). Die geringste Anzahl von Tokens (161) wird von Proband 7 verwendet, der hier wohl als Ausreißer zu betrachten ist, und die höchste (272) von Proband 8, wobei die Probanden 5 und 3 fast gleich so viel (267) produzieren. Die Spannweite innerhalb der Gruppe ist relativ groß, 111 Tokens. Die Streuung ist, Proband 7 ausgenommen, aber nicht besonders groß, denn die Übrigen produzieren zwischen 223 und 272 Tokens.

Der Mittelwert der Types beträgt bei der CLIL-Gruppe 82,63. Die Spannweite in Bezug auf Types liegt bei 29 und reicht von 65 bis 94. Hier ist also die Streuung verhältnismäßig geringer als bei der Produktion von Tokens. Das niedrigste Ergebnis hat wieder Proband 7. Am besten schneidet hier Proband 3 ab.

Was den lexikalischen Reichtum betrifft, befindet sich der Guiraud Index in der bilingual unterrichteten Gruppe (MW: 5,42) zwischen 5,12 und 5,75 und macht eine Spannweite von 0,63 aus. Die Streuung innerhalb dieser Gruppe ist im Vergleich zur L1-Produktion somit nicht besonders groß. Den niedrigsten Index hat Proband 7 und den höchsten Proband 3.

Der Erzählstil in der Muttersprache - in Form von Textumfang und lexikalischer Variation - spiegelt sich in der L3 nur bei drei der acht Proban-

den sehr deutlich: Die Probanden 5 und 6 produzieren in beiden Fällen einen der längsten Texte und haben ebenfalls eine große lexikalische Variation, und Proband 7 schneidet beide Male im Hinblick auf sowohl Tokens als auch Types im Vergleich zu den Übrigen in der Gruppe weniger gut ab. Hingegen ist die Token-Produktion von z.B. Proband 8 in den beiden Sprachen sehr unterschiedlich, da er im Vergleich zu den übrigen Mitschülern einen kürzeren schwedischen, jedoch den längsten deutschen Text produziert. Auch die höchste Type-Produktion in der Gruppe von Proband 3 reflektiert nicht seine knappe muttersprachliche Produktion. Somit ist festzuhalten, dass die Art und Weise, eine Erzählung in der eigenen Muttersprache zu gestalten nicht immer in eine Fremdsprache übertragen wird.

### *Die Kontrollschüler*

**Tab. 5:7: Individuelle Ergebnisse der Kontrollschüler(N=16) – Schuljahr 8**

| Schüler          | Tokens       | Types        | G I         |
|------------------|--------------|--------------|-------------|
| 1                | 176          | 72           | 5,43        |
| 2                | 56           | 40           | 5,35*       |
| 3                | 180          | 54           | 4,02        |
| 4                | 149          | 54           | 4,42        |
| 5                | 125          | 54           | 4,83        |
| 6                | 115          | 41           | 3,82        |
| 7                | 147          | 51           | 4,21        |
| 8                | 179          | 61           | 4,56        |
| 9                | 194          | 77           | 5,53        |
| 10               | 152          | 50           | 4,06        |
| 11               | 174          | 69           | 5,23        |
| 12               | 193          | 68           | 4,89        |
| 13               | 141          | 61           | 5,14        |
| 14               | 140          | 55           | 4,65        |
| 15               | 189          | 73           | 5,31        |
| 16               | 167          | 63           | 4,88        |
| <b>MW (N=16)</b> | <b>154,8</b> | <b>58,94</b> | <b>4,77</b> |

Beim Vergleich auf Gruppenniveau erweist sich, dass die Kontrollgruppe am schlechtesten abschneidet, sowohl in Bezug auf Textlänge als auch auf Anzahl von Types. Der Mittelwert von Tokens in dieser Gruppe ist 154,8 und ist demnach viel niedriger als bei der CLIL-Gruppe (233,1). Aus Tabelle 5:7 geht hervor, dass die Spanne von 56 bis 194 eine Spannweite von 138 Tokens ausmacht. Den kürzesten Text produziert Proband 2 und den längsten Proband 9. Die Spannweite ist zwar groß, aber es muss in Betracht genommen werden, dass es sich hier bei Proband 2 um einen Extremwert handelt, wodurch der Gruppendurchschnitt etwas nach unten verschoben wird. Auch die geringe Standardabweichung bei der obigen Gruppenanalyse deutet, abgesehen vom Ausreißer 2, auf eine homogene Gruppe.

Bezüglich der Types hat die Kontrollgruppe eine durchschnittliche Anzahl von 58,94 produziert, d.h. bedeutend weniger als die bilingual unterrichtete Gruppe (82,63), jedoch mit einer größeren Streuung als in der CLIL-Gruppe. Zwischen dem Minimal- und dem Maximalwert ist eine Spannweite von 37 Types vorhanden, und zwar von 40 bis 77. Die geringste Produktion findet man bei Proband 2, der ebenso den bei weitem kürzesten Text hat, und die umfangreichste bei Proband 9.

Auch der durchschnittliche Guiraud Index der Kontrollgruppe (4,77) ist bedeutend niedriger als der der CLIL-Gruppe (5,42). Auf individueller Ebene liegt dieser Wert mit einer Spannweite von 1,71 zwischen 3,82 und 5,53. Wieder ist der höchste Wert bei Proband 9 und der niedrigste bei Proband 6 zu finden. Jedoch muss hier der GI-Wert vom Probanden 2 als Wegweiser der lexikalischen Kompetenz in Frage gestellt werden, da dieser Wert auf einem extrem begrenzten Textumfang basiert. Also ist bei diesem Probanden eines der drei Kriterien für eine erfolgreiche und lexikalisch als gut zu bewertende Textproduktion, nämlich das Kriterium des ausreichenden Textumfangs, nicht erfüllt.

Wie kann die L3-Produktion im Lichte der muttersprachlichen Produktion der betroffenen Probanden interpretiert werden? Was einen eventuellen Einfluss des persönlichen narrativen Stils in der Muttersprache auf die fremdsprachliche Produktion betrifft, lässt er sich von den so weit

analysierten L1- bzw. L3-Leistungen einigermaßen bestätigen, indem die L1-Leistungen bei einer knappen Mehrheit (6 von 10) mit den L3-Leistungen übereinstimmen.<sup>33</sup> Demnach sind z.B. sämtliche drei lexikalischen Werte, d.h. Umfang, Variation und Reichtum von Probanden 1 und 11 in beiden Sprachen überdurchschnittlich. Wie in der CLIL-Gruppe gibt es auch hier Ausnahmen. So entsprechen z.B. die guten lexikalischen L3-Leistungen von Proband 9 in Bezug auf Umfang und Variation sowie sein überdurchschnittlicher GI nicht seinen schlechteren L1-Leistungen. Dasselbe gilt für Proband 7, wobei er aber im Gegenteil in der L1 über und in der L3 unter dem Gruppenmittelwert liegt. Bemerkenswert ist übrigens, dass die L3-Produktion von Proband 9, der in der Kontrollgruppe am besten abschneidet, deutlich geringer als die umfassendste in der CLIL-Gruppe ist.

Zusammenfassend geht beim Vergleich der nach drei Jahren L3-Deutschunterricht getesteten Produktionen hervor, dass die mündliche Produktion der CLIL-Gruppe im Hinblick auf sämtliche drei getesteten Größen, und zwar Textumfang, lexikalische Variation und lexikalischen Reichtum, deutlich höhere Durchschnittswerte erreicht, und dass sie folglich auch homogener als die Kontrollgruppe ist.

Auf individueller Ebene kann ebenso festgestellt werden, dass die besten quantitativen Testergebnisse der Kontrollgruppe durch sechs der acht CLIL-Probanden bei Weitem überschritten werden.

Durch einen Vergleich der L1-Produktionen mit den L3-Produktionen ist einem eventuellen Einfluss des persönlichen narrativen Stils in der Muttersprache nachgegangen worden. Aus dem Vergleich ergibt sich, dass sich ein solcher Einfluss bei vielen Probanden nicht bestätigen lässt.

---

<sup>33</sup> Probanden 2, 3, 8, 12, 13 und 15 sind bei der L1-Produktion entfallen, was folglich einen Vergleich zwischen ihren L1- und L3-Produktionen nicht erlaubt.

### 5.3.2. Lexikalische Produktionen in L3 Deutsch: Schuljahr 9

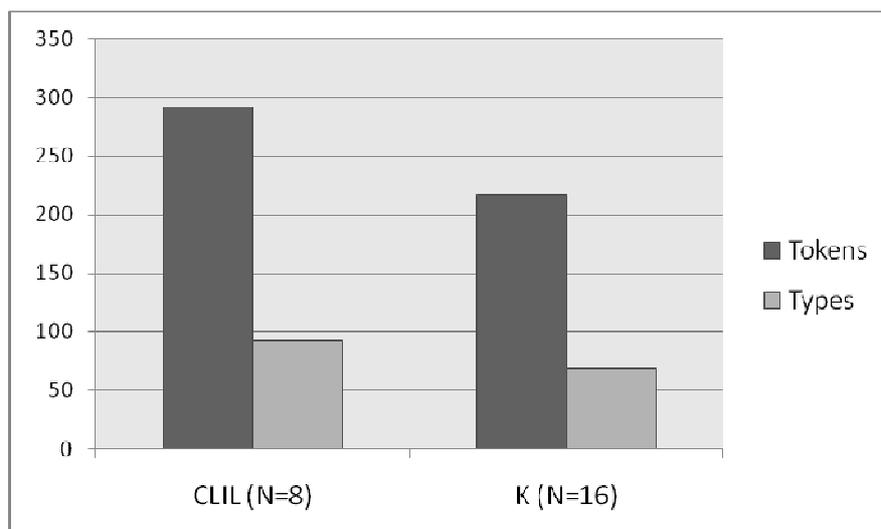
Im Kapitel 5.3.1 wurde deutlich, dass die besten Testergebnisse in L3 Deutsch im Schuljahr 8 in der bilingual unterrichteten Gruppe zu finden sind. Es wird im Folgenden der L3-Produktion im Schuljahr 9 in ähnlicher Weise nachgegangen, um herauszufinden, ob sich das gleiche Bild abzeichnet, oder ob die CLIL-Gruppe nach der einjährigen Zeitspanne ihren Vorsprung sogar erweitert hat.

#### Gruppenniveau

Bei der Analyse auf Gruppenniveau zeigt sich, dass der Abstand zwischen den interimsprachlichen Lexika der schwedischen Lernergruppen und dem L1-Lexikon der (deutschen) Referenzgruppe nach einem Jahr zwar kleiner, aber gleichwohl groß ist. Es gibt auch immer noch Unterschiede zwischen den schwedischen Schülergruppen sowohl in Bezug auf Textlänge und lexikalische Variation, wie auch in Bezug auf den lexikalischen Reichtum. Unten folgen die Testergebnisse ihrer L3-Produktionen im Schuljahr 9.

**Tab. 5:8: L3-Produktion der CLIL-Gruppe und der Kontrollgruppe - Schuljahr 9**

|            | <b>Tokens</b> | <b>Types</b> | <b>G I</b> |
|------------|---------------|--------------|------------|
| CLIL (N=8) | 2337          | 228          | 4,72       |
| MW         | 292,1         | 92,63        | 5,44       |
| SD         | 75,79         | 15,20        | 0,35       |
| K (N=16)   | 3463          | 192          | 3,26       |
| MW         | 216,44        | 68,88        | 4,73       |
| SD         | 64,99         | 13,12        | 0,51       |



**Abb. 5:3: Mittelwert von Types/Tokens**

Bei der zweiten Testrunde nähert sich die L3-Deutschproduktion der CLIL-Gruppe der L1-Deutschproduktion der Referenzgruppe an, was den Umfang der Lexikonproduktion anbelangt, mit einem Mittelwert von 292,1 gegenüber 326,7 (vgl. Tab. 5:1). Beim Vergleich der durchschnittlichen Werte der beiden schwedischen Lernergruppen kann festgestellt werden, dass die CLIL-Gruppe in Bezug auf Textlänge immer noch deutlich besser als die Kontrollgruppe abschneidet (292,1 gegenüber 216,44 Tokens). Der Unterschied ist nach einem Jahr jedoch etwas kleiner geworden (75,7 gegenüber 78,3 im Schuljahr 8). Aufgrund eines geringeren Textumfangs ist selbstverständlich auch die Standardabweichung etwas kleiner in der Kontrollgruppe. Die Spannweite ist zwischen der Kontrollgruppe und der Referenzgruppe viel größer als zwischen der letzteren und der CLIL-Gruppe (110,26 gegenüber 34,6).

Dasselbe Muster tritt hinsichtlich der Types auf: Am meisten produziert die CLIL-Gruppe mit einem durchschnittlichen Wert von 92,63 Types, verglichen mit 68,88 in der Kontrollgruppe. Die Spannweite zwischen ihnen beträgt demnach bei der zweiten Testrunde 23,75, d.h. sie ist unverändert. Wiederholt ist die SD aufgrund der geringeren lexikalischen Variation bei der Kontrollgruppe etwas geringer. Im Vergleich zu der deutschen Referenzgruppe (MW: 141 – vgl. Tab. 5:1) befinden sich beide

Lernergruppen immer noch auf einem niedrigeren Niveau. Es werden somit von den deutschen Muttersprachlern immer noch deutlich mehr Types verwendet, was demnach ebenso einen höheren lexikalischen Reichtum mit sich bringt. Jedoch ist die Spannweite in Bezug auf Types, wie im Fall der Tokens, zwischen der Referenzgruppe und der CLIL-Gruppe wesentlich kleiner (48,37 gegenüber 72,12).

Im Hinblick auf den lexikalischen Reichtum befinden sich die niedrigen durchschnittlichen Guiraud-Werte der beiden Lernergruppen nach der einjährigen Zeitspanne immer noch weit unter dem der deutschen Referenzgruppe (7,79): 5,44 in der CLIL-Gruppe und 4,73 in der Kontrollgruppe.

### Individualniveau

Hier stellt sich die Frage, ob die oben festgestellte Verbesserung der CLIL-Gruppe für alle Schüler gilt, oder ob einige von diesem Trend abweichen. Die individuellen L3-Produktionen der Lernergruppen werden anschließend auch den L1-Produktionen der deutschen Muttersprachler gegenübergestellt.

### *Die CLIL-Schüler*

**Tab. 5:9: Individuelle Ergebnisse der CLIL-Schüler (N=8) – Schuljahr 9**

| Schüler         | Tokens       | Types        | G I         |
|-----------------|--------------|--------------|-------------|
| 1               | 275          | 94           | 5,67        |
| 2               | 268          | 97           | 5,93        |
| 3               | 241          | 78           | 5,02        |
| 4               | 324          | 93           | 5,17        |
| 5               | 461          | 124          | 5,78        |
| 6               | 286          | 89           | 5,26        |
| 7               | 210          | 73           | 5,04        |
| 8               | 272          | 93           | 5,64        |
| <b>MW (N=8)</b> | <b>292,1</b> | <b>92,63</b> | <b>5,44</b> |

Hier beläuft sich der Gruppenmittelwert auf 292,1 Tokens. Verglichen mit dem Mittelwert der deutschen Muttersprachlergruppe (326,7 – vgl. Tab. 5:2) sind die Texte der Muttersprachler durchschnittlich immer noch bedeutend länger. Trotzdem produzieren immerhin sechs der acht CLIL-Schüler einen längeren Text als den kürzesten L1-Text. Weiter wird durch die Gegenüberstellung sichtbar, dass der Textumfang des Probanden 5 deutlich größer als der Durchschnittswert ist (vgl. 461 gegenüber 292,1). Ein Vergleich mit den Muttersprachlern zeigt, dass dieser Proband sogar einen längeren Text produziert als alle L1-Sprecher (461 gegenüber 424 - vgl. Tab. 5:2). Verglichen mit der Produktion im Schuljahr 8 ist die Spannweite innerhalb der CLIL-Gruppe jetzt gut zweimal so groß (251 gegenüber 111 Tokens vgl. Tab. 5:6). Am kürzesten ist der Text von Proband 7 und bei weitem am längsten der von Proband 5 (210 bzw. 461). Es sind also nach einem Jahr immer noch dieselben Lerner, die den niedrigsten bzw. den höchsten Wert<sup>34</sup> der Gruppe aufweisen. Die als leistungsstark bewerteten Probanden 2 und 8 nähern sich nicht der Tokenzahl von Proband 5, sondern produzieren deutlich kürzere Texte.

Im Hinblick auf Types ist der durchschnittliche Wert 92,63. Wieder fällt die hohe Anzahl bei Proband 5 auf, d.h. eine Anzahl, die sogar den zwei niedrigsten Werten der Muttersprachler ähnlich ist (124). Den niedrigsten Wert finden wir wieder bei Proband 7 (73). Die Spannweite zwischen dem Maximal- und dem Minimalwert beträgt hier folglich 51 Types.

Hinsichtlich des lexikalischen Reichtums kann festgestellt werden, dass der durchschnittliche Guiraud Index 5,44 ist, während er sich auf individueller Ebene mit einer Spannweite von 0,91 zwischen 5,02 und 5,93 befindet. Der höchste Wert findet sich bei Proband 2, der also nachweislich den höchsten Anteil an Types im Verhältnis zum Textumfang hat. Proband 5, der im Vergleich trotz der deutlich größerer Token- und Type-Werte einen geringeren Anteil an Types hat, weist den zweithöchsten

---

<sup>34</sup> Proband 5 produzierte bei der ersten Testgelegenheit im Schuljahr 8 den zweithöchsten Wert und Proband 8 den höchsten (267 bzw. 272 Tokens).

Wert auf. Am niedrigsten sind die Werte der Probanden 3 und 7 (5,02 bzw. 5,04).

### *Die Kontrollschüler*

Von den schwedischen Lernergruppen hat sich die Kontrollgruppe durchgehend als die schwächere gezeigt, mit den durchschnittlich kürzesten Texten bzw. der kleinsten lexikalischen Variation.

**Tab. 5:10: Individuelle Ergebnisse der Kontrollschüler (N=16) – Schuljahr 9**

| Schüler          | Tokens        | Types        | G I         |
|------------------|---------------|--------------|-------------|
| 1                | 224           | 78           | 5,21        |
| 2                | 101           | 47           | 4,68        |
| 3                | 195           | 60           | 4,30        |
| 4                | 185           | 60           | 4,41        |
| 5                | 135           | 50           | 4,30        |
| 6                | 134           | 50           | 4,32        |
| 7                | 247           | 82           | 5,22        |
| 8                | 219           | 76           | 5,14        |
| 9                | 170           | 69           | 5,29        |
| 10               | 262           | 59           | 3,65        |
| 11               | 250           | 71           | 4,49        |
| 12               | 312           | 88           | 4,98        |
| 13               | 267           | 87           | 5,32        |
| 14               | 183           | 72           | 5,32        |
| 15               | 238           | 75           | 4,86        |
| 16               | 341           | 78           | 4,22        |
| <b>MW (N=16)</b> | <b>216,44</b> | <b>68,88</b> | <b>4,73</b> |

In der bilingual unterrichteten Gruppe bewegt sich die Tokenanzahl auf individueller Ebene zwischen 101 und 341. Die Analyse auf Gruppenniveau ergibt bei der Kontrollgruppe einen Mittelwert von 216,4 Tokens, wobei 101 die geringste und 341 die höchste Anzahl ist. Die Spannweite innerhalb der Gruppe beläuft sich auf 240 Tokens. Proband 12 produziert dieses Mal nicht mehr den längsten Text. Stattdessen ist der größte Textumfang bei Proband 16 zu finden, und der geringste bei Proband 2.

Es stellt sich heraus, dass sich 7 der 16 Probanden in der Kontrollgruppe unter dem Minimalwert in der CLIL-Gruppe befindet. Die Maximal- bzw. Minimalwerte der Kontrollschüler befinden sich somit auch nach einem Jahr weit unter denen der CLIL-Gruppe. Während sechs der acht CLIL-Schüler einen längeren Text als den kürzesten der deutschen Muttersprachler produzieren, geschieht dies nur bei vier der sechzehn Kontrollschüler.

Der Maximal- bzw. Minimalwert von Types ist in der CLIL-Gruppe 124 bzw. 73. In der Kontrollgruppe lässt sich im Verhältnis zum Mittelwert von Types (68,88) feststellen, dass Proband 12, der den längsten Text hat, die höchste Anzahl verschiedener Lexeme verwendet (88), und Proband 2, der wie vor einem Jahr wieder den kürzesten Text produziert, die geringste Anzahl (47). Die Spannweite innerhalb der Gruppe beläuft sich also auf 41. Wie bei den Tokens ist bezüglich der lexikalischen Variation der Vorsprung der CLIL-Schüler deutlich. Demnach liegen die Type-Produktionen der Kontrollschüler noch weiter unter denen der deutschen Muttersprachler. Im Gegensatz zu den CLIL-Schülern, wo ein Proband eine etwas größere lexikalische Variation als zwei Muttersprachler erreicht (vgl. Tab. 5:2), kommt keiner der Kontrollschüler in seine Nähe.

Die Kontrollgruppe weist einen durchschnittlichen Guiraud Index von 4,73 auf, was der niedrigere Wert des lexikalischen Reichtums in den beiden Lernergruppen ist und dabei wesentlich unter dem Durchschnittswert der CLIL-Gruppe liegt (5,44). Auf Individualniveau bewegt sich der Guiraud Index der Kontrollschüler zwischen 5,32 und 3,65, wobei sich die Mehrheit zwischen 5,32 und 4,22 befindet und Proband 10 mit dem Wert 3,65 also als Ausreißer zu betrachten ist. Die Spannweite zwischen dem Maximal- und dem Minimalwert beläuft sich auf 1,67 (1,1 wenn vom Ausreißer abstrahiert wird) im Vergleich zu 0,9 bei der CLIL-Gruppe. Auch fällt auf, dass sich in der CLIL-Gruppe kein Proband unter 5,02 befindet und dass nur 6 der 16 Probanden in der Kontrollgruppe einen höheren Guiraud-Wert als den niedrigsten der CLIL-Gruppe haben. Es stellt sich folglich heraus, dass, wenn auch kein Lerner je den le-

xikalischen Reichtum eines Muttersprachlers erreicht, die CLIL-Lerner dem viel näher kommen als die Lerner der Kontrollgruppe.

### 5.3.3. Lexikalische Lernfortschritte: Schuljahr 8 und 9 im Vergleich

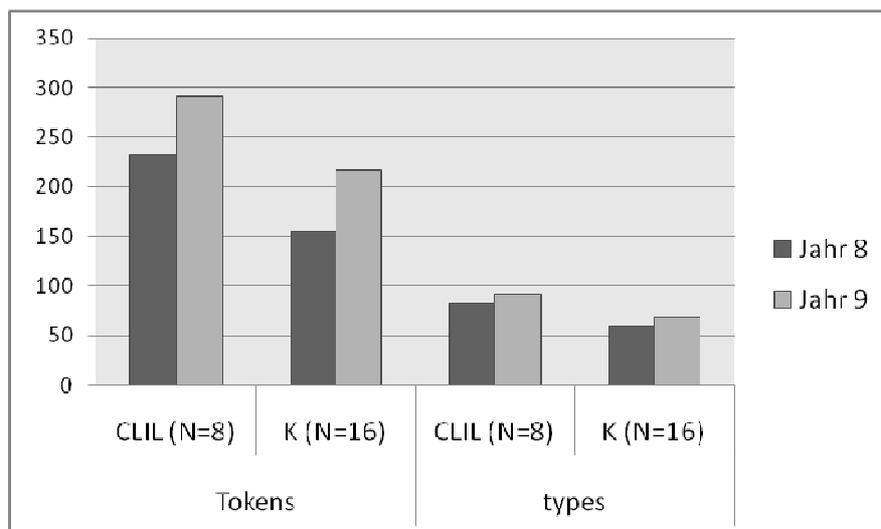
Im Folgenden soll die lexikalische Entwicklung in der L3 Deutsch der schwedischen Lernergruppen von Schuljahr 8 bis Schuljahr 9 behandelt werden.

#### Gruppenniveau

Die quantitative Analyse der lexikalischen Entwicklung in L3 Deutsch auf Gruppenniveau ergibt folgendes:

**Tab. 5:11: Entwicklung des L3 Deutsch-Lexikons**

|          | CLIL (N=8) |          |             | K (N=16)    |            |               |
|----------|------------|----------|-------------|-------------|------------|---------------|
|          | Tokens     | Types    | G I         | Tokens      | Types      | G I           |
| Jahr 8   | 1865       | 187      | 4,33        | 2477        | 168        | 3,38          |
| MW       | 233,1      | 82,63    | 5,42        | 154,8       | 58,94      | 4,77          |
| Jahr 9   | 2337       | 228      | 4,72        | 3463        | 192        | 3,26          |
| MW       | 292,1      | 92,63    | 5,44        | 216,4       | 68,88      | 4,73          |
| Diff.    | 472 (25%)  | 41(22%)  | 0,39 (9%)   | 986 (40%)   | 24 (14%)   | -0,12 (-3%)   |
| Diff. MW | 59 (25%)   | 10 (12%) | 0,02 (0,4%) | 61,63 (40%) | 9,94 (17%) | -0,04 (-0,8%) |



**Abb. 5:4: Longitudinale Entwicklung des Mittelwertes**

Aus den Auszählungen in der obigen Tabelle kann der Schluss gezogen werden, dass sowohl die CLIL-Gruppe als auch die Kontrollgruppe einen Zuwachs von sowohl Tokens als auch Types aufweisen. Die durchschnittliche Steigerung von Tokens ist in den beiden Gruppen fast gleich (59 gegenüber 61,6), was nach einem Jahr eine kaum veränderte Spannweite zwischen ihnen zeigt (78,3 gegenüber 75,7). Prozentual gesehen ist die Steigerung von Tokens bei der CLIL-Gruppe hoch, dennoch deutlich geringer als bei der Kontrollgruppe (25% gegenüber 40%). Eine mögliche Erklärung der prozentual geringeren Zunahme von Tokens bei der CLIL-Gruppe könnte sein, dass ihre durchschnittliche Textproduktion schon eingangs, d.h. bei der ersten Testrunde im Schuljahr 8, deutlich länger ist und deswegen im Vergleich zu der Kontrollgruppe prozentual weniger zunimmt. Es kann festgestellt werden, dass der Textumfang der Kontrollgruppe nach einem Jahr dem der CLIL-Gruppe nicht viel näher gekommen ist und dass also der durchschnittliche CLIL-Text immer noch einen deutlich größeren Umfang hat.

Was die Entwicklung von Types anbelangt, wird deutlich, dass die durchschnittliche Anzahl bei beiden Gruppen im relativ ähnlichen Maß zugenommen hat und prozentual einigermaßen vergleichbar ist (12 bzw. 17%). Die Differenz zwischen den beiden Gruppen bleibt im Prinzip unverändert (ca. 23,7). Dies deutet folglich darauf, dass sich die Kontrollgruppe, wie bei den Tokens, nach der einjährigen Zeitspanne auch nicht der durchschnittlichen Type-Produktion der CLIL-Gruppe genähert hat.

In Bezug auf den lexikalischen Reichtum der durchschnittlichen Gruppenproduktionen zeigt sich, dass der Guiraud Index bei der CLIL-Gruppe nach einem Jahr kaum merkbar steigt, und dass er in der Kontrollgruppe kaum merkbar sinkt (0,02 zu -0,04). Somit hat sich auch die Spannweite zwischen den Gruppen nur wenig verändert (0,65 zu 0,71). Dieser Mangel an Zuwachs ist darauf zurückzuführen, dass es sich um eine zu kleine Zunahme von Types im Vergleich zur Zunahme von Tokens handelt, was somit den durch den Guiraud Index errechneten Grad des lexikalischen Reichtums negativ beeinflusst. Fest steht allerdings, dass der lexikalische Reichtum der CLIL-Gruppe bei beiden Testgele-

genheiten den der Kontrollgruppe wesentlich übersteigt und dass sich ihr Vorsprung im Laufe von einem Jahr sogar etwas vergrößert.

### Individualniveau

Im Folgenden wird die lexikalische Entwicklung in L3 Deutsch auf individueller Ebene dargestellt.

#### *Die CLIL-Gruppe*

Bei den einzelnen Analysen der individuell produzierten Tokens und Types der CLIL-Gruppe wird ersichtlich, dass sowohl die Anzahl von Tokens als auch Types generell steigt.

**Tab. 5:12: Entwicklung des L3-Lexikons bei den CLIL-Schülern (N=8)**

| Schüler | Jahr 8<br>Tokens/Types | Jahr 9<br>Tokens/Types | Diff.<br>Tokens/Types | Diff.%<br>Tokens/Types |
|---------|------------------------|------------------------|-----------------------|------------------------|
| 1       | 196/75                 | 275/94                 | 79/19                 | 40%/25%                |
| 2       | 236/82                 | 268/97                 | 32/15                 | 14%/18%                |
| 3       | 267/94                 | 241/78                 | -26/-16               | -10%/-17%              |
| 4       | 243/81                 | 324/93                 | 81/12                 | 33%/15%                |
| 5       | 267/92                 | 461/124                | 194/32                | 73%/35%                |
| 6       | 223/84                 | 286/89                 | 63/5                  | 28%/6%                 |
| 7       | 161/65                 | 210/73                 | 49/8                  | 30%/12%                |
| 8       | 272/88                 | 272/93                 | 0/5                   | 0%/6%                  |

Die Produktion von Tokens ist bei der zweiten Testrunde bei sechs der acht Probanden deutlich größer, bei einem unverändert und bei einem deutlich geringer. Der Textumfang wird bei den Probanden 1, 2, 4, 6, 7 und vor allem 5 größer. Es wird in der obigen Aufstellung deutlich, dass sich die Spannweite zwischen den Minimal- und Maximal-Werten von Tokens innerhalb der CLIL-Gruppe nach einem Jahr mehr als verdoppelt hat, von 111 (Min.: 161, Max.: 272) auf 251 (Min.: 210, Max.: 461). Sieht man jedoch vom Ausreißer Probanden 5 ab, der einen extrem langen

Text hat, erscheint die Gruppe bezüglich Textumfang nach einem Jahr mit der Spannweite 114 (Max.: 324) gleichbleibend homogen.

Der Anteil an Types ist zur selben Zeit bei sieben Probanden größer und bei einem niedriger. Wiederum ist die größte Zunahme bei Proband 5 zu finden, obwohl auch bei den Probanden 1, 2, 4 und 7 ein deutlicher Zuwachs stattfindet. Auch hier besteht die Mehrheit aus leistungsmittleren Probanden, obwohl sich auch ein leistungsstarker Proband verbessert hat. Anders als bei der Token-Produktion verbessert sich die Type-Produktion bei dem einzigen als leistungsschwach eingestuften Probanden nicht sehr viel. Wie bei den Tokens findet fast eine Verdoppelung der Spannweite von Types, von 29 (Min.: 65, Max.: 94) auf 51 (Min.: 73, Max.: 124), statt. Wieder handelt es sich jedoch um eine ungleichmäßige Streuung, indem die 124 Types bei Proband 5 als ein Extremwert verstanden werden können. Den extrem hohen Wert des Ausreißers ausgenommen ergibt sich eine Spannweite von 26, die im Gegensatz zu Jahr 8 etwas abgenommen hat, und im Hinblick auf Types eine den Tokens sehr ähnliche und große Homogenität ergibt.

Obwohl der Unterschied zwischen der geringsten und der umfangreichsten Produktion sich longitudinal vergrößert hat, steht fest, dass die CLIL-Gruppe mit der Ausnahme von Proband 5, dessen Produktion von einer extrem großen Zunahme gekennzeichnet ist, langsam noch homogener wird.

**Tab. 5:13: Entwicklung des Guiraud Index in der L3 der CLIL-Schüler (N=8)**

| Schüler | G I Jahr 8 | G I Jahr 9 | Diff. | Diff.% |
|---------|------------|------------|-------|--------|
| 1       | 5,36       | 5,67       | 0,31  | 5,8%   |
| 2       | 5,34       | 5,93       | 0,59  | 11,0%  |
| 3       | 5,75       | 5,02       | -0,73 | -12,7% |
| 4       | 5,20       | 5,17       | -0,03 | -0,6%  |
| 5       | 5,63       | 5,78       | 0,15  | 2,6%   |
| 6       | 5,63       | 5,26       | -0,37 | -6,6%  |
| 7       | 5,12       | 5,04       | 0,08  | 1,6%   |
| 8       | 5,34       | 5,64       | 0,30  | 5,6%   |

In Bezug auf den lexikalischen Reichtum hat sich der Guiraud Index bei fünf, d.h. einer Mehrheit, der acht CLIL-Schüler verbessert, bei zwei deutlich verschlechtert und ist bei einem im Prinzip unverändert. Die Texte sind mit anderen Worten generell länger geworden, während der Anteil an Types nicht im entsprechenden Maß größer geworden ist, besonders im Fall von Proband 5. Dies bedeutet somit, dass eine Zunahme der Tokens nicht automatisch von einer Zunahme der Types begleitet wird. Die Spannweite zwischen dem Minimal- und dem Maximalwert steigt von 0,63 (Min.: 5,12, Max.: 5,75) auf 0,91 (Min.: 5,02, Max.: 5,93).

### *Die Kontrollschüler*

**Tab. 5:14: Entwicklung des L3-Lexikons bei den Kontrollschülern (N=16)**

| Schüler | Jahr 8<br>Tokens/Types | Jahr 9<br>Tokens/Types | Diff.<br>Tokens/Types | Diff.%<br>Tokens/Types |
|---------|------------------------|------------------------|-----------------------|------------------------|
| 1       | 176/72                 | 224/78                 | 48/6                  | 27/8%                  |
| 2       | 56/40                  | 101/47                 | 45/7                  | 80/18%                 |
| 3       | 180/54                 | 195/60                 | 15/6                  | 8/11%                  |
| 4       | 149/54                 | 185/60                 | 36/6                  | 24/11%                 |
| 5       | 125/54                 | 135/50                 | 10/-4                 | 8/-7%                  |
| 6       | 115/41                 | 134/50                 | 19/9                  | 17/22%                 |
| 7       | 147/51                 | 247/82                 | 100/31                | 68/61%                 |
| 8       | 179/61                 | 219/76                 | 40/15                 | 22/25%                 |
| 9       | 194/77                 | 170/69                 | -24/-8                | -12/-10%               |
| 10      | 152/50                 | 262/59                 | 110/9                 | 72/18%                 |
| 11      | 174/69                 | 250/71                 | 76/2                  | 44/3%                  |
| 12      | 193/68                 | 312/88                 | 119/20                | 62/29%                 |
| 13      | 141/61                 | 267/87                 | 126/26                | 89/43%                 |
| 14      | 140/55                 | 183/72                 | 43/17                 | 31/31%                 |
| 15      | 189/73                 | 238/75                 | 49/2                  | 26/3%                  |
| 16      | 167/63                 | 341/78                 | 174/15                | 104/24%                |

Bei der Kontrollgruppe steigt die Anzahl von Tokens nach einer Zeitspanne von einem Jahr bei allen außer einem Schüler, und deutlich bei 13 der 16 Probanden. Eine extreme Zunahme findet bei den Probanden 2, 7,

10, 11, 12, 13 und 16 statt, die sich um 44 bis 104% verbessern. Es soll jedoch darauf aufmerksam gemacht werden, dass es sich bei Proband 2 trotz der immensen Zunahme bei der zweiten Testgelegenheit immer noch um einen sehr begrenzten Textumfang handelt.

Die Anzahl von Types nimmt bei 14 zu und geht bei 2 Probanden zurück. Bei der Mehrheit ist eine deutliche Zunahme zu sehen: 7 der 16 Probanden, beinahe die Hälfte also, produziert nach einem Jahr 22-61% mehr. Aus der obigen Aufstellung geht hervor, dass die Spannweite in Bezug auf Tokens wesentlich gestiegen ist, nämlich von 138 (Min.: 56, Max.: 194) auf 240 (Min.: 101, Max.: 341), während die Spannweite bezüglich Types von 37 (Min.: 40, Max.: 77) bis 41 (Min.: 47, Max.: 88) sich nicht besonders viel verändert hat.

Es wird somit deutlich, dass die Schülerproduktionen in dieser Gruppe hinsichtlich der Textlänge, aber nicht hinsichtlich der lexikalischen Variation, viel heterogener geworden sind.

**Tab. 5:15: Entwicklung des Guiraud Index in der L3 der Kontrollschüler (N=16)**

| Schüler | G I Jahr 3 | G I Jahr 4 | Diff. | Diff. % |
|---------|------------|------------|-------|---------|
| 1       | 5,43       | 5,21       | -0,22 | -4%     |
| 2       | 5,35       | 4,68       | -0,67 | -13%    |
| 3       | 4,02       | 4,30       | 0,28  | 7%      |
| 4       | 4,42       | 4,41       | -0,01 | 0,2%    |
| 5       | 4,83       | 4,30       | -0,53 | -11%    |
| 6       | 3,82       | 4,32       | 0,50  | 13%     |
| 7       | 4,21       | 5,22       | 1,01  | 24%     |
| 8       | 4,56       | 5,14       | 0,58  | 13%     |
| 9       | 5,53       | 5,29       | -0,24 | -4%     |
| 10      | 4,06       | 3,65       | -0,41 | -10%    |
| 11      | 5,23       | 4,49       | -0,74 | -14%    |
| 12      | 4,89       | 4,98       | 0,09  | 2%      |
| 13      | 5,14       | 5,32       | 0,18  | 4%      |
| 14      | 4,65       | 5,32       | 0,67  | 14%     |
| 15      | 5,31       | 4,86       | -0,45 | -8%     |
| 16      | 4,88       | 4,22       | -0,66 | -14%    |

Der Guiraud Index hat sich auf individueller Ebene bei 8 von den 16 Probanden verbessert, bei 7 verschlechtert und ist bei einem im Prinzip unverändert geblieben. In diesem Vergleich wird, wie bereits erwähnt, vom Proband 2 abgesehen, der bei beiden Testrunden abweichende Werte aufweist. Aus der Aufstellung geht hervor, dass die Spannweite zwischen dem Minimal- und dem Maximalwert nach einem Jahr 1,67 (Min.: 3,65, Max.: 5,32) beträgt, verglichen mit 1,71 (Min.: 3,82, Max.: 5,53) im Jahr 8. Dies bedeutet, dass der Unterschied zwischen dem geringsten und dem größten lexikalischen Reichtum im Prinzip unverändert bleibt.

Zusammenfassend kann der Schluss gezogen werden, dass die L3-Texte in beiden Lernergruppen im Durchschnitt länger geworden sind, wobei die CLIL-Gruppe deutlich überlegen ist. Trotz einer prozentual wesentlich größeren Zunahme erreicht die Kontrollgruppe auch bei der zweiten Testgelegenheit nicht das Leistungsniveau der CLIL-Gruppe bei der ersten Testrunde. Obwohl die Texte nach einem Jahr durchschnittlich länger sind, ist der Unterschied zwischen den kürzesten bzw. den längsten Texten in beiden Lernergruppen jetzt deutlich größer. Auf den ersten Blick erscheint dieser Unterschied in beiden Gruppen gleich groß, jedoch zeigt sich, dass es sich in der CLIL-Gruppe um einen Ausreißer handelt, was heißt, dass sie in Bezug auf Textlänge folglich homogener als die Kontrollgruppe ist.

Im Hinblick auf die lexikalische Variation in den Schülertexten kann ebenso konstatiert werden, dass sich beide Gruppen durchschnittlich verbessern. Obgleich die Zunahme bei der Kontrollgruppe etwas größer ist, nähert sie sich dem Niveau der CLIL-Gruppe nicht. Sämtliche Probanden eingerechnet tritt in der CLIL-Gruppe eine deutliche Zunahme der Spannweite zwischen dem Minimal- und dem Maximalwert hervor. Ausgenommen dem Ausreißer, dem Probanden 5, ist die Gruppe nach einem Jahr jedoch gleichermaßen homogen. Die Spannweite der Kontrollgruppe ist im Prinzip unverändert. Ein Vergleich von den Gruppenspannweiten zeigt außerdem, dass die CLIL-Gruppe in Bezug auf ihre lexikalische Variation deutlich homogener ist.

Der durch den Guiraud Index errechnete lexikalische Reichtum bleibt in Bezug auf die Durchschnittswerte in beiden Gruppen im Prinzip unverändert. Er nimmt nur in einer der Lernergruppen bei mehr als 50% der Schüler etwas zu, und zwar in der CLIL-Gruppe. Die Spannweite zwischen dem Minimal- und dem Maximalwert ist nach einem Jahr in der CLIL-Gruppe größer und in der Kontrollgruppe im Prinzip unverändert. Fest steht, dass die CLIL-Probanden in Bezug auf sämtliche drei Größen als Gruppe nicht nur die deutlich höchsten durchschnittlichen Werte produzieren, sondern auch homogener als die Kontrollprobanden sind. Es liegt die Vermutung nahe, dass die bilinguale Unterrichtsform als Zusatz zum traditionellen Fremdsprachenunterricht den lexikalischen Reichtum und die Entwicklung des Textumfangs (Tokens) bzw. der lexikalischen Variation (Types) deutlich stärker fördert als ausschließlich traditioneller Fremdsprachenunterricht. Ähnliche Ergebnisse zeigen die verschiedenen Bayswater-Unterrichtsmodellen in Australien (vgl. Kap. 2.2.2).

#### 5.4. Longitudinale Analyse des L2-Lexikons

Wie im Methodenkapitel schon erwähnt, zielt die vorliegende Arbeit darauf ab, einen Vergleich mit einer anderen Fremdsprache, nämlich L2 Englisch, mit andersartigen Lernbedingungen zu machen (vgl. Kap. 4.2). Es handelt sich bei L2 Englisch u.a. um eine viel längere Unterrichtszeit. Ein weiterer Unterschied ist, dass die schwedischen Schüler im Prinzip ausschließlich in der Schule mit Deutsch in Kontakt kommen. Demgegenüber gibt es für sie generell einen täglichen Zugang zum Input des Englischen mittels verschiedener Medien wie z.B. Musik, Film oder computerrelatierte Tätigkeiten. Aufgrund dieses Vorsprungs haben sie ein höheres Kompetenzniveau in der L2 Englisch als in der L3 Deutsch erreicht. Doch wurde einleitend festgestellt, dass die Mehrheit der CLIL-Schüler in Klasse 5 in einem nationalen Englischtest unter dem schwedischen Durchschnitt abgeschnitten haben, was aber für die Kontrollschüler nicht der Fall war (vgl. Kap. 4.3.2.1). Nun stellt sich die Frage, inwie-

weit die bilinguale Unterrichtsform womöglich einen positiven Einfluss auf den Lernerfolg in anderen Fremdsprachen (hier Englisch als L2) ausübt, indem sich z.B. die Motivation zum Sprachenlernen verstärkt. Hier wurde deshalb untersucht, ob die CLIL-Schüler im Jahr 8 in ihrer mündlichen Textproduktion den Kontrollschülern ähneln oder sogar überlegen sind und ob ihre englischen Textproduktionen im Jahr 9 ihren deutschen Nacherzählungen in Bezug auf größeren Textumfang und größerer lexikalischen Variation den Kontrollschülern gegenüber ähneln. Bei der Analyse der L2 Englisch werden nur die Vergleiche auf Gruppenniveau diskutiert. Jedoch werden die Ergebnisse auf Individualniveau im Anhang dargestellt.

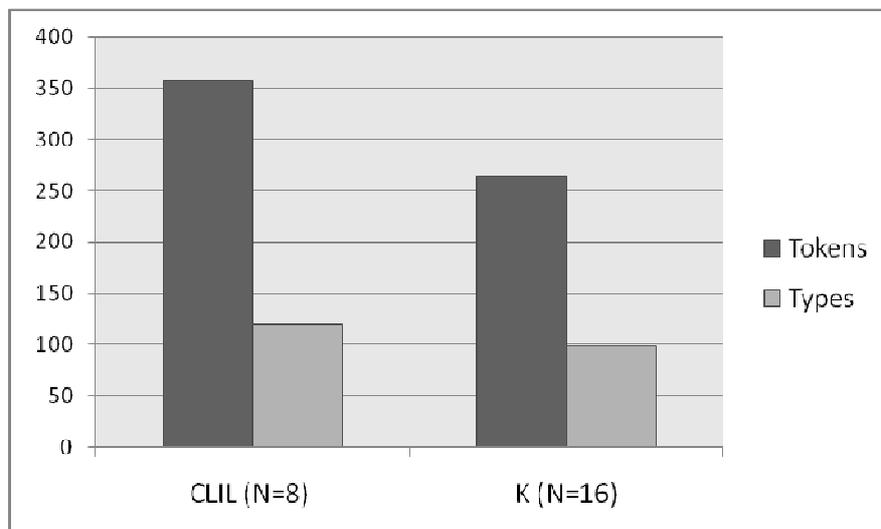
#### 5.4.1. Lexikalische Produktionen in L2 Englisch: Schuljahr 8

##### Gruppenniveau

Zusammenfassend geht beim Vergleich der nach 5 Jahren L2-Englischunterricht getesteten Produktionen der bilingual unterrichteten Gruppe bzw. der Kontrollgruppe deutlich hervor, dass die lexikalische Produktion der CLIL-Gruppe im Hinblick auf sämtliche drei getesteten Maße, nämlich Textumfang, lexikalische Variation und lexikalischen Reichtum, deutlich höhere Durchschnittswerte hat und folglich auch besser als die der Kontrollgruppe ist.

**Tab. 5:16: L2-Produktion der CLIL-Gruppe (N=8) und der Kontrollgruppe (N=16) - Schuljahr 8**

|            | <b>Tokens</b> | <b>Types</b> | <b>G I</b> |
|------------|---------------|--------------|------------|
| CLIL (N=8) | 2860          | 318          | 5,95       |
| MW         | 357,5         | 120,3        | 6,38       |
| SD         | 74,91         | 15,07        | 0,38       |
| K (N=16)   | 4216          | 346          | 5,33       |
| MW         | 263,5         | 98,13        | 6,03       |
| SD         | 43,63         | 17,02        | 0,63       |



**Abb. 5:5: Mittelwert von Tokens/Types**

Aus der Tabelle wird ersichtlich, dass die Reihenfolge bezüglich des Produktionsumfangs in der L2 Englisch dieselbe ist wie in der L3 Deutsch: An erster Stelle befindet sich die CLIL-Gruppe, die mit einem Mittelwert von 357,5 Tokens einen deutlich längeren durchschnittlichen Text als die Kontrollgruppe mit 263,5 produziert. Der Unterschied zwischen den beiden Gruppen hinsichtlich der durchschnittlichen Anzahl von Tokens ist somit 94. Die SD in der bilingualen Gruppe ist deutlich größer als in der Kontrollgruppe. Im Vergleich zu den L3-Produktionen geht hervor, dass die L2-Produktionen wesentlich länger sind (CLIL: 357,5 gegenüber 233,1; K: 263,5 gegenüber 154,8 – vgl. Kap. 4.2.1.1).

In ähnlicher Weise zeigt sich eine größere Anzahl von Types bei der CLIL-Gruppe. Die Produktion beläuft sich hier auf durchschnittlich 120,3 und in der Kontrollgruppe auf 98,13, wobei die durchschnittliche Spannweite zwischen den Gruppen 22,2 beträgt. Verglichen mit der L3-Produktion zeichnet sich wieder dasselbe Bild ab. Demnach ist die lexikalische Variation in der CLIL-Gruppe größer, während die SD der Gruppen ziemlich gleich ist. Wie im Fall der Textlänge ist die lexikalische Variation bei beiden Gruppen in der L2 größer als in der L3 (vgl. Kap. 5.3.1).

In Bezug auf den lexikalischen Reichtum der Lernertexte zeigt sich eine Spannweite von 0,35 zwischen den Gruppen, wobei der durchschnittliche Guiraud Index in der CLIL-Gruppe größer als in der Kontrollgruppe ist (6,38 gegenüber 6,03), während die SD hingegen geringer ist.

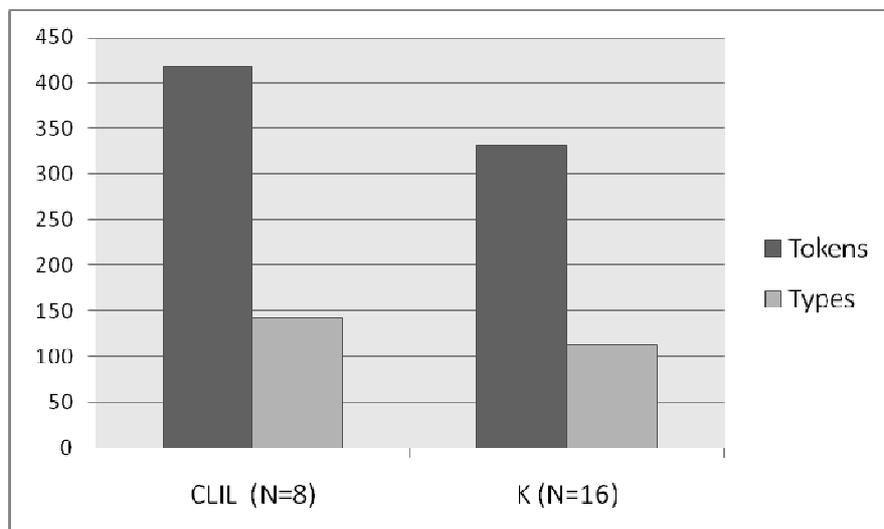
Die L2-Produktion im Schuljahr 8 ist ferner der L3-Produktion in demselben Schuljahr gegenübergestellt worden, um dem Einfluss des Inputumfangs (und infolgedessen des fremdsprachlichen Lernfortschritts) nachzugehen. Vergleicht man die durchschnittliche Produktion von Tokens bzw. Types sowie den Guiraud Index in den beiden Fremdsprachen im 8. Jahrgang, d.h. bei der ersten Testgelegenheit, wird deutlich, dass die lexikalischen Produktionen in der L2 Englisch in beiden Lernergruppen ihre Produktionen in der L3 Deutsch (vgl. Tab. 5:5) bei weitem übersteigt. Dies bedeutet mit anderen Worten, dass die englischen Schülertexte nicht nur länger, sondern auch stärker lexikalisch variieren und somit von einem größeren lexikalischen Reichtum geprägt sind.

#### 5.4.2. Lexikalische Produktionen in L2 Englisch: Schuljahr 9

##### Gruppenniveau

**Tab. 5:17: L2-Produktion der CLIL-Gruppe und der Kontrollgruppe - Schuljahr 9**

|            | <b>Tokens</b> | <b>Types</b> | <b>GI</b> |
|------------|---------------|--------------|-----------|
| CLIL (N=8) | 3351          | 411          | 7,10      |
| MW         | 418,9         | 141,9        | 6,95      |
| SD         | 168,6         | 37,97        | 0,70      |
| K (N=16)   | 5310          | 399          | 5,48      |
| MW         | 331,9         | 113,4        | 6,24      |
| SD         | 98,62         | 24,73        | 0,62      |



**Abb. 5:6: Mittelwert von Tokens/Types**

Auf Gruppenniveau zeigt sich, dass im Schuljahr 9 die durchschnittliche lexikalische Produktion in der L2 der CLIL-Gruppe bezüglich sämtlicher drei Größen, d.h Tokens, Types und Guiraud Index, höhere Werte als die der Kontrollgruppe aufweist.

Bei einem Vergleich zwischen den beiden Gruppen hinsichtlich der L2-Produktion im Jahr 9 stellt sich heraus, dass die Anzahl von Tokens bzw. Types in beiden Gruppen gestiegen ist. Die Reihenfolge ist in Bezug auf Textlänge nach der einjährigen Zeitspanne dieselbe, und zwar liegt die bilingual unterrichtete Gruppe an erster Stelle, allerdings mit einer deutlich größeren Standardabweichung gefolgt von der traditionell unterrichteten Kontrollgruppe, wobei die CLIL-Gruppe im Durchschnitt 418,9 Tokens produziert, und die Kontrollgruppe 331,9. Die Spannweite zwischen den durchschnittlichen Werten in den beiden Gruppen sinkt folglich etwas von 94 auf 87 (vgl. Tab. 5:16). Die Kontrollgruppe kommt mit anderen Worten dem Produktionsniveau der CLIL-Gruppe zwar etwas näher, bleibt aber immer noch weit unter ihr.

Was die durchschnittliche Anzahl von Types anbelangt, geht hervor, dass sie in der CLIL-Gruppe bei 141,9 liegt, und in der Kontrollgruppe

bei 113,4. Die Spannweite zwischen den Mittelwerten der beiden Gruppen beträgt nun 28,5 Types und steigt somit nach einem Jahr etwas. Auch bei den Types ist die Standardabweichung etwas größer in der CLIL-Gruppe.

Der lexikalische Reichtum steigt nach der einjährigen Zeitspanne in beiden Testgruppen, in der CLIL-Gruppe, die jetzt einen deutlichen Vorsprung von 0,71 hat (GI: 6,95 gegenüber 6,24), jedoch beinahe dreimal so viel. Bei einem Vergleich zum lexikalischen Reichtum in der L3 im selben Zeitraum (vgl. Tab. 5:8) wird deutlich, dass er nach einem Jahr in der L2 immer noch wesentlich größer ist.

Die Gegenüberstellung von den L2-Produktionen mit den L3-Produktionen macht deutlich, dass der Input-Faktor (d.h. die wesentlich längere Lerndauer im Englischen) einen bedeutenden Einfluss auf die Textlänge, die lexikalische Variation sowie den lexikalischen Reichtum hat.

#### 5.4.3. Lexikalische Lernfortschritte: Schuljahr 8 und 9 im Vergleich

Ein Vergleich zwischen den beiden Gruppen zeigt, dass sämtliche drei Messwerte im Schuljahr 8 sowie im Schuljahr 9 durchschnittlich in der CLIL-Gruppe höher sind. Diese produziert somit längere Texte mit einer höheren lexikalischen Variation und einem höheren lexikalischen Reichtum. Klar ist auch, dass obwohl sich sämtliche Werte nach der einjährigen Zeitspanne verbessern, die Werte der Kontrollgruppe im Schuljahr 9 immer noch nicht die Werte der CLIL-Gruppe im Schuljahr 8 erreichen. In Bezug auf Tokens und Types ist die CLIL-Gruppe homogener als die Kontrollgruppe, während die letztere bezüglich des Guiraud Index ein wenig homogener ist. Somit lässt sich die anfangs gestellte Frage, ob die bilinguale Unterrichtsform den Lernerfolg in einer anderen Fremdsprache, d.h. in diesem Fall der L2 Englisch, positiv beeinflusst, folgenderweise beantworten: Trotz durchschnittlicher Werte in einem nationalen Englischtest in Klasse 5 stellt sich heraus, dass die CLIL-Gruppe in sowohl der 8. als auch der 9. Klasse höhere durchschnittliche lexikalische Werte als die Kontrollgruppe erreicht. Wie im Deutschen produzieren

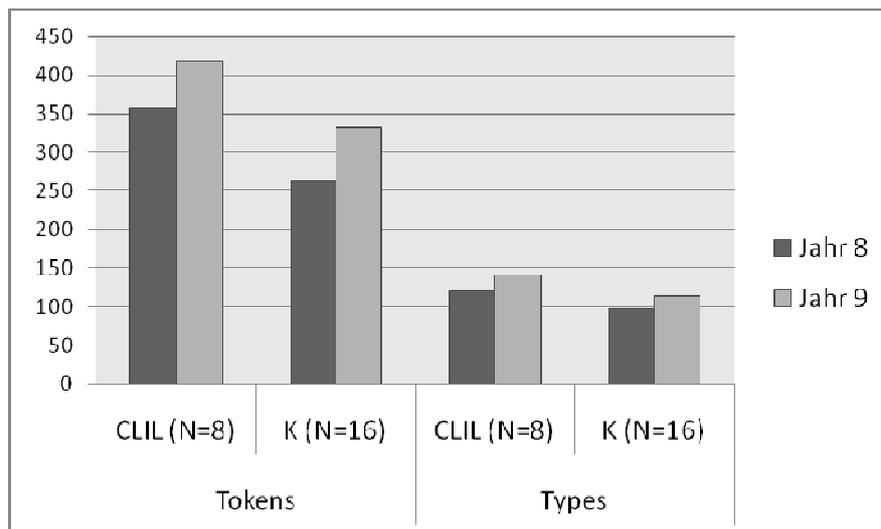
also die CLIL-Schüler in der L2 Englisch längere Texte mit einer größeren lexikalischen Variation und einem größeren lexikalischen Reichtum, was möglicherweise auf einen positiven Einfluss der bilingualen Unterrichtsform hindeuten könnte.

### Gruppenniveau

Die Analyse ergibt Folgendes in Bezug auf die lexikalische Entwicklung auf Gruppenebene:

**Tab. 5:18: Entwicklung des L2 Englisch-Lexikons**

|          | <i>CLIL (N=8)</i> |              |            | <i>K (N=16)</i> |              |            |
|----------|-------------------|--------------|------------|-----------------|--------------|------------|
|          | <b>Tokens</b>     | <b>Types</b> | <b>G I</b> | <b>Tokens</b>   | <b>Types</b> | <b>G I</b> |
| Jahr 8   | 2860              | 318          | 5,95       | 4216            | 346          | 5,33       |
| MW       | 357,5             | 120,3        | 6,38       | 263,5           | 98,1         | 6,03       |
| Jahr 9   | 3351              | 411          | 7,10       | 5310            | 399          | 5,48       |
| MW       | 418,9             | 141,9        | 6,95       | 331,9           | 113,4        | 6,24       |
| Diff     | 491 (17%)         | 93 (29%)     | 1,15 (19%) | 1094 (26%)      | 53 (15%)     | 0,15 (3%)  |
| Diff. MW | 61,4 (17%)        | 21,6 (18%)   | 0,57 (9%)  | 68,4 (26%)      | 15,3 (16%)   | 0,21 (3%)  |



**Abb. 5:7: Longitudinale Entwicklung des Mittelwertes**

Aus den obigen Auszählungen geht hervor, dass bei beiden Gruppen eine Zunahme in der Produktion von sowohl Tokens als auch Types zu finden ist. Wie bei der Entwicklung in der L3 Deutsch, aber im geringeren Grad, ist der prozentuale Zuwachs des Durchschnittswerts von Tokens in der Kontrollgruppe höher als in der bilingual unterrichteten Gruppe, und zwar 26% im Vergleich zu 17%. Die Spannweite zwischen den Mittelwerten in den beiden Gruppen ist nach der einjährigen Zeitspanne etwas geringer, aber ziemlich unverändert. Hierbei ist anzumerken, dass das Ergebnis von der Kontrollgruppe nach einem Jahr immer noch deutlich unter der CLIL-Gruppe liegt und nicht einmal deren Produktion bei der ersten Testrunde erreicht.

In Bezug auf Types geht hervor, dass die CLIL-Gruppe eine etwas größere Zunahme als die Kontrollgruppe aufweist, nämlich 18%, gegenüber 16%, wobei die Spannweite zwischen den Gruppen nach einem Jahr etwas größer ist. Der prozentuale Zuwachs entspricht im Prinzip dem Zuwachs in der L3. Wie im Fall der Tokens ist auch hinsichtlich der Types die Produktion der CLIL-Gruppe bei der ersten Testgelegenheit größer als die der Kontrollgruppe bei der zweiten Gelegenheit.

Bezüglich des lexikalischen Reichtums zeigt sich wie bei der L3-Produktion, dass ein im Verhältnis zur Textlänge zu kleiner Zuwachs von Types den Index negativ beeinflusst und somit eine niedrige Zunahme des Wertes bewirkt. Der durchschnittliche Guiraud Index steigt nach einem Jahr zwar bei beiden Lernergruppen, jedoch deutlich mehr bei der bilingual unterrichteten Gruppe (9 gegenüber 3%). Daraus ergibt sich, dass die bilingual unterrichtete Schülergruppe bei der zweiten Testgelegenheit einen etwas größeren lexikalischen Reichtum aufweist als die traditionell unterrichtete Kontrollgruppe. Wie bei den übrigen Werten erreicht die Kontrollgruppe nie das Leistungsniveau der CLIL-Gruppe.

## 5.5. Zusammenfassung

In diesem Kapitel wurde die mündliche lexikalische Produktion der CLIL-Gruppe im Hinblick auf Tokens und Types bzw. lexikalischen

Reichtum in der L3 longitudinal mit der Kontrollgruppe verglichen. Die Texte der Lernergruppen wurden ferner den muttersprachlichen Produktionen einer deutschen Referenzgruppe gegenübergestellt. Darüberhinaus wurden die L3 Deutsch-Produktionen der Lerner auch mit ihren L2 Englisch-Produktionen kontrastiert. Um einer eventuellen Einwirkung eines persönlichen Erzählstils auf die L3 nachzugehen, wurde zusätzlich eine Analyse von L1-Texten derselben Schüler gemacht.

Es stellte sich heraus, dass die bilingual unterrichtete Gruppe der traditionell unterrichteten bei beiden Testgelegenheiten in der L3 Deutsch weit überlegen ist. Dies gilt nicht nur für die Anzahl von Tokens, d.h. die Textlänge, sondern auch für den lexikalischen Reichtum, d.h. den Anteil von Types in Relation zur Textlänge. Die Kontrollgruppe erreicht nicht die Werte der CLIL-Gruppe.

Aus dem Vergleich mit der deutschen L1-Referenzgruppe zeigt sich, dass keine der Lernergruppen in ihre Nähe kommt und daher immer noch als Anfänger zu betrachten sind.

Hingegen wird bestätigt, dass die L1 Schwedisch-Produktionen sowohl der CLIL-Schüler als auch der Kontrollschüler den L1 DeutschProduktionen hinsichtlich des Textumfangs, der lexikalischen Variation und des lexikalischen Reichtums entsprechen, d.h. sie haben die gleichen Fähigkeiten in ihrer Muttersprache. Es lässt sich also feststellen, dass die schwedischen Texte weder kürzer noch lexikalisch ärmer sind. Dass aber die L3-Texte weniger umfangreich und lexikalisch dürftig sind, beruht höchstwahrscheinlich nicht auf der Überführung eines individuellen wortkargeren Erzählstils in die fremdsprachliche Produktion, sondern ist das Ergebnis eines mangelhaften L3-Vokabulars.

Ein Vergleich der L3- und L2-Produktionen zeigt, dass CLIL- und Kontrollschüler bessere lexikalische Kenntnisse in ihrer L2 Englisch haben: ihre Werte der Token- und Typeanzahl und des lexikalischen Reichtums sind bedeutend höher. Dies lässt sich auf die längere Unterrichtszeit und auf den großen außerschulischen Input zurückführen. Der durchschnittliche Text ist bei beiden Testgelegenheiten in beiden Fremdsprachen in der bilingual unterrichteten Gruppe am längsten, und der Abstand zwi-

schen ihr und der Kontrollgruppe bleibt im Prinzip unverändert. In beiden Gruppen ist ebenso eine entsprechende Zunahme von der lexikalischen Variation zu sehen. Die Spannweite zwischen den Gruppen ist nach der einjährigen Zeitspanne sogar etwas größer. In Bezug auf den lexikalischen Reichtum verbessert sich die CLIL-Gruppe mehr als die Kontrollgruppe, die nur sehr geringe Lernfortschritte aufweist. Die Tendenz scheint somit zu sein, dass sich der Unterschied im Lernfortschritt mit der Zeit vergrößert, d.h. die CLIL-Schüler profitieren im lexikalischen Bereich sehr stark von dem erhöhten Input der CLIL-Unterweisung. Auch ist festzustellen, dass die Kontrollschüler auch im Jahr 9 nicht die Leistungen der CLIL-Schüler im Jahr 8 erreichen.

Der große L2-Vorsprung der CLIL-Gruppe ist bemerkenswert, wenn ihre unterdurchschnittlichen Resultate im nationalen Englishtest in Klasse 5 in Betracht genommen werden. Sie lassen sich als das Ergebnis eines positiven CLIL-Einflusses auf die L2 Englisch deuten.

Schließlich zeigt diese Teiluntersuchung, anders als in bisherigen schwedischen CLIL-Evaluierungen (vgl. z.B. Washburn 1997; Sylvén 2004), jedoch in Übereinstimmung mit mehreren europäischen Studien (vgl. z.B. Lasagabaster 2000; Huibregtse 2001; Burmeister & Daniel 2002), dass CLIL eine positive Einwirkung auf sowohl das L2- als auch das L3-Lernen hat.

## 6. LEXIKALISCHE FREQUENZ

### 6.1. Einleitung

Das vorliegende Kapitel geht der lexikalischen Frequenz in der mündlichen Produktion sowohl quantitativ als auch qualitativ nach. Die Analyse umfasst sowohl die Vorkommenshäufigkeit verschiedener Wortformen als auch die Häufigkeit einzelner Verben und Adjektive. Bei der Wortformenfrequenz bilden die unterschiedlichen Wortklassen den Ausgangspunkt und bei der Verb- und Adjektivanalyse geht die Diskussion von dem in der Forschung häufig verwendeten Begriff *nuclear words* (siehe unten) aus. Es werden ferner einige semantische Eigenschaften der lexikalischen Einheiten in Betracht genommen.

Wie im vorangehenden Kapitel werden die L1-Produktionen mit den L3-Produktionen zum Vergleich herangezogen. Außerdem wird ein kurzer Vergleich mit der L2 Englisch unternommen.

#### 6.1.1. Zum Stand der Forschung

Fremdsprachenlerner weisen öfters die Tendenz auf, sich bei der ziel-sprachlichen Produktion einer sicheren Strategie zu bedienen. Dies bedeutet, dass Lerner auf eine Strategie zurückgreifen, die ihnen ermöglicht, in mündlichen Produktionen vorzugsweise ein vertrautes Vokabular anzuwenden.

Viberg (1993) untersucht das Lernervokabular und vergleicht in diesem Zusammenhang die Verbfrequenz in elf europäischen Sprachen und stellt eine deutliche Ähnlichkeit fest. So gibt es unter den 20 häufigsten Verben in jeder Sprache jeweils sechs Verben (*be, can, give, take, say, see*) mit einer identischen grundlegenden Bedeutung<sup>35</sup>. Zehn Sprachen haben zwei weitere Verben (*go, make*) gemeinsam.

---

<sup>35</sup> Es geht dabei um Bedeutungen wie z.B. *possession, verbal communication, cognition* usw.

Laut Viberg deuten Frequenzdaten darauf hin, dass die Mehrheit dieser Verben auch zu den grundlegendsten oder unmarkierten Verben in vielen nicht-europäischen Sprachen (z.B. Chinesisch und Arabisch) gehören. Viberg nennt sie *nuclear verbs* und stellt fest: „The nuclear verbs are the typologically least marked verbs within their respective semantic fields“ (ibid: 347).

*Nuclear words* oder sog. *Kernwörter* spielen am Anfang des Lernprozesses eine bedeutende Rolle (1998:167). Demzufolge werden sie laut Viberg von Lernern häufig übergeneralisiert, indem sie aufgrund eines mangelnden aktiven Lexikons anstatt der intendierten, semantisch nahen Wörter verwendet werden (1993:362-364). Vibergs Ergebnisse stimmen mit ähnlichen Tendenzen im Gastarbeiterdeutsch des Heidelberger Projekts überein (vgl. Klein & Dittmar 1979).

Auch Muttersprachler favorisieren sog. *Kernverben* (*nuclear verbs*) und andere grundlegende Verben, doch nicht im gleichen Ausmaß wie Lerner, sondern wählen abwechselnd ein spezifischeres Verb. Das Erreichen einer fast muttersprachlichen Kompetenz in einer Fremdsprache ist sehr zeitaufwendig, und viele Lerner bleiben auf niedrigeren Lernstufen zurück, wo es ihnen häufig gelingt, mit nur grundlegenden Verben erfolgreich zu kommunizieren (ibid:368).

Die Überanwendung der Kernverben, wie sie Viberg (1998:183) bei frühen Lernern beschreibt, ist auch bei Sprachverlust beobachtet worden<sup>36</sup>. Wie bei Fremdsprachenlernern spielen hier diese Verben im stark reduzierten Verblexikon eine zentrale Rolle und werden im großen Ausmaß übergeneralisiert<sup>37</sup>. Die starke Reduktion des Verblexikons deutet laut Viberg darauf hin, dass diese Produktion einen größeren prozessualen Aufwand fordert als z.B. die von Substantiven (vgl. auch Gentner 1981).

---

<sup>36</sup> Kuhberg 1992

<sup>37</sup> Beobachtet im L2-Deutsch von zwei türkischen Jungen nach ihrer Wiederkehr in die Türkei (Kuhberg 1992).

Es wird bei Viberg unterschieden zwischen grundlegenden Kernverben und sog. *sprachspezifischen (areal-specific)* Verben. Letztere sind grundlegende Verben, die nicht unmarkiert, sondern aufgrund arealspezifischer Charakteristika eher als sprachspezifisch zu betrachten sind. Zu den häufigsten Verben in den meisten europäischen Sprachen zählen die Verben *be* und *have* (1993:348). In der vorliegenden Arbeit wird in Anlehnung an Flyman Mattsson (2003) der Terminus Kernverb als ein auch die grundlegenden Verben umfassender Sammelbegriff verwendet.

Hasselgren (1994) verwendet für solche grundlegenden Wörter den Terminus *lexical teddy bears* und stellt in Übereinstimmung mit Viberg ihre hohe Frequenz bei Fremdsprachenlernern fest (ibid:237):

Finding the right word in a second language is not easy. The choice may seem vast and time is rarely on our side. And the pressure not to produce a ‚bloomer‘ intensifies as we advance. Little wonder then that, stripped of the confidence and ease we take for granted in our first language flow, we regularly clutch for the words we feel safe with: our ‘lexical teddy bears’.

Hasselgren untersucht das Lexikon in schriftlicher Produktion in der L2 Englisch fortgeschrittener norwegischer Lerner mit Fokus auf Wortwahl im Vergleich zur muttersprachlichen Produktion. Sie stellt fest, dass sich die Lerner sehr häufig auf ihre *lexical teddy bears* verlassen und also vorwiegend schon bekannte Basisvokabeln wählen. Es handelt sich hauptsächlich um mit der L1 form- und bedeutungsverwandte Wörter, sog. *Kognata*, oder um eine Überanwendung von Kernwörtern (ibid: 256).

Das Verblexikon und die Verwendung von Kernverben in Lehrer- bzw. Lernaltersprachen wird auch von Flyman Mattsson (2003:Kap. 7) aufgegriffen. Die Daten basieren auf Elizitationsfragen und Nacherzählungen in L3 Französisch schwedischer Gymnasiasten (Schuljahr 10 und 12) und ihrer Lehrer sowie auf eine Referenzgruppe von Muttersprachlern. Die Ergebnisse zeigen eine hohe Frequenz dieser Verben bei sowohl Lernern wie auch deren Sprachlehrern und bestätigen ähnliche Befunde (Håkansson 1987). Auch bei z.B. den Muttersprachlern kommen Kernverben vor. Es gibt erstaunlicherweise in den Antworten auf die Elizitationsfragen keinen signifikanten Unterschied, weder bei der Type-

Token-Ratio noch bei der Deckungsbreite der Kernverben, zwischen den Lernern und Muttersprachlern. In den Nacherzählungen der Muttersprachler findet sich allerdings sowohl eine deutlich höhere Variation des Verbgebrauchs als auch eine kleinere Deckungsbreite der Kernverben. Bei der zweiten Testrunde verwenden die Lerner etwas weniger Kernverben, die Abnahme ist aber nicht statistisch signifikant.

Der Terminus *nuclear* kommt nicht nur im Zusammenhang mit Verben vor, sondern wird auch z.B. von Henriksen & Haastrup (2000) in Bezug auf Adjektive angewandt. Henriksen & Haastrup stellen fest, dass Lerner sich durch den Aufbauprozess semantischer Netzwerke<sup>38</sup> eine bestimmte Tiefe des lexikalischen Wissens aneignen, eine Voraussetzung für die lexikalische Progression (ibid:221). Dies wurde schon früher in der L1-Forschung beschrieben (siehe z.B. Miller & Wakefield in Anglin 1993: 173-4; Meara 1996:49). Aufbau semantischer Netzwerke bedeutet, dass ein Wort seinen Platz in Beziehung zu anderen Wörtern im selben lexikalischen Feld findet, wenn sich beim Lerner ein zunehmendes Verständnis von paradigmatischen Beziehungen herausbildet wie z.B. Antonymie, Synonymie und Graduierung (ibid:222). Sie beziehen sich hier auf das von Miller & Fellbaum (1991) aufgestellte Modell für Adjektive (ibid:226).

Henriksen & Haastrup führten 1998 in Anlehnung an Vibergs Studie (1993) zur lexikalischen Organisation und Progression eine dreijährige longitudinale Untersuchung vom Adjektivlexikon in der L2 Englisch von dänischen Lernern (im Alter von 12-14 Jahren) durch. Ihre Untersuchung fokussiert auf Adjektive der Emotion und Adjektive der physischen Dimension, wobei durch Testen der Rezeption mit Hilfe von Sortieraufgaben u.a. der Frage nachgegangen wird, ob die Lerner im Stande sind, Synonyme innerhalb dieser Adjektivgruppen zu unterscheiden. Der Unterschied zwischen diesen zwei Typen von Adjektiven besteht darin, dass die Adjektive der physischen Dimension auf konkrete Entitäten verweisen und zu den frequentesten Adjektiven gehören sowie ziemlich

---

<sup>38</sup> Der Terminus *semantic network building* wurde von Aitchison (1994) introduziert.

früh in der L1 gelernt werden, während die Adjektive der Emotion abstraktere Merkmale aufweisen und auch weniger häufig verwendet werden (ibid:228). Laut Henriksen & Haastrup verläuft der Zuwachs von Adjektiven im Unterschied zu Verben und Substantiven extrem langsam. Sie berichten über eine Überanwendung von Kernadjektiven unter den Englischlernern mit der Erklärung, dass solche Wörter leicht zu lernen sind, aufgrund intralingualer Faktoren wie Frequenz, große Deckungsbreite und formale Einfachheit (2000:153-155). Ihre Analysen zeigen einen kleinen Zuwachs von neuen Adjektiven, doch werden nach 3 Jahren immer noch viele Kernadjektive überangewendet (ibid:168). Damit bestätigt sich ihre Hypothese, dass diese grundlegenden Adjektive in der Anfangsphase des Fremdsprachenerwerbs überwiegen und die sprachliche Nuancierung, d.h. das Verwenden von Synonymen, somit fehlt.

Das Verwenden von Kernwörtern als eine Art sichere Strategie und als Ersatz für andere Wörter, mit denen man weniger vertraut ist, wird auch in der Forschung unter dem Oberbegriff *Kommunikationsstrategie* (CS) beschrieben. Diese Art Ersatzstrategie ist in der Literatur auch unter Bezeichnungen wie z.B. *Approximierung* (Tarone 1980), *Generalisierung* (Faerch & Kasper 1983) und *Holistische Konzeptuelle Strategien* (Poulisse et al. 1990) behandelt worden. Dieser Gebrauch und andere Typen von kommunikativen Strategien in der mündlichen Produktion sollen im Kapitel 7 näher untersucht werden.

### 6.1.2. Hypothesenaufstellung und Methode

Das Ziel der vorliegenden Teiluntersuchung ist, die Forschungsergebnisse zu fremdsprachlichen Wortfrequenzen in Viberg, Flyman Mattsson und Haastrup & Henriksen zu ergänzen. So beleuchtet mein Beitrag die Wortfrequenz aus z.T. neuen Perspektiven. Es wird demnach die Frequenz im L3-Deutsch bei Anfängern (im Alter von 14-15 Jahren) untersucht. Weiter werden zwei Unterrichtstypen einander gegenübergestellt, und zwar traditioneller Fremdsprachenunterricht in Kombination mit bilingualem Sachfachunterricht gegenüber traditionellen Fremdsprachenunterricht allein. Auch wird die L3 Deutsch der Lerner mit ihrer L2

Englisch bzw. L1 Schwedisch wie auch der L1 Deutsch einer Referenzgruppe verglichen.

Im Zusammenhang mit den Frequenzanalysen der Verben und Adjektive lassen sich folgende Hypothesen aufstellen:

#### *L1 Deutsch vs. L1 Schwedisch*

- 1) Die Frequenz in Bezug auf Kernwörter bzw. spezifische Wörter ist in den beiden Muttersprachen ähnlich.

#### *L1 Deutsch. vs. L3 Deutsch*

- 1) Die Lerner neigen dazu, die Kernverben bzw. Kernadjektive vorzuziehen und im größeren Ausmaß als die Muttersprachler zu verwenden (Überanwendung). Sie neigen dazu, spezifischere, d.h. nicht grundlegende, Verben bzw. Adjektive zu vermeiden und dadurch semantische Distinktionen zu neutralisieren (Unteranwendung).
- 2) Es gibt bei den Lernern eine Tendenz zur Abnahme der Kernverben, aber nicht der Kernadjektive, da der letztere Prozess deutlich langsamer verläuft und sich nach einer einjährigen Lerndauer nicht feststellen lässt.

#### *L3 Deutsch: CLIL-Gruppe vs. Kontrollgruppe*

- 1) Die Frequenzen in der CLIL-Gruppe sind im Vergleich zur Kontrollgruppe den muttersprachlichen Frequenzen ähnlicher, d.h. die CLIL-Lerner verwenden weniger Kernverben, jedoch nicht Kernadjektive, da dieser Lernprozess viel langsamer verläuft.

- 2) Die Abnahme der Kernverben wie auch die Zunahme der spezifischen Verben verläuft in der CLIL-Gruppe schneller.

### *L3 Deutsch vs. L2 Englisch*

- 1) Die Lernerfrequenzen in der L3 Deutsch in der CLIL-Gruppe beeinflussen auch die entsprechenden Frequenzen in der L2 Englisch.
- 2) Es werden in der L2 Englisch weniger Kernwörter bzw. mehr spezifische Wörter als in der L3 verwendet.

Die Vorgehensweise ist in sämtlichen Analysen dieselbe: Es werden Frequenzlisten tabellarisch aufgestellt und anschließend folgt eine Diskussion. Angegeben werden in den Frequenzlisten:

- die 15 häufigsten Wortformen von Verben und Adjektiven (Types);
- ihre Frequenz in Zahlen (Tokens);
- ihr Anteil an der Gesamtproduktion<sup>39</sup> der Untersuchungsgruppen;
- Angaben zum Vorkommen in den individuellen Nacherzählungen.

Bei der qualitativen Analyse wird erstens ein Vergleich auf Gruppenniveau gemacht. Vorkommen von Kernwörtern, Kognata und ihren intralingualen Faktoren wie Frequenz, großer Deckungsbreite und formeller Einfachheit werden untersucht. Bezüglich der Entwicklung des Verblexikons<sup>40</sup> und des Adjektivlexikons wird die eventuelle Abnahme oder Zunahme der Kernwörter analysiert. Zweitens erfolgt eine Analyse der Unterschiede auf Individualniveau mit ein paar Szenen aus den Nacher-

---

<sup>39</sup> Bei den Verbfrequenzen wird der Anteil der gesamten Verbproduktion jeweiliger Gruppe berücksichtigt und bei den Adjektivfrequenzen der der gesamten Adjektivproduktion.

<sup>40</sup> Der hier verwendete Terminus *Verblexikon* bezieht sich auf das individuelle mentale produktive Verblexikon der Probanden. Das Gleiche gilt auch für den Terminus *Adjektivlexikon*.

zählungen von Lernern unterschiedlicher Kompetenz als Ausgangspunkt. Hier werden mehr und weniger ausführlich erzählende Lerner qualitativ miteinander verglichen.

## 6.2. Frequenzen in L1 Deutsch und L3 Deutsch

### 6.2.1. Die frequentesten Wortformen

Beim Überblick der Wortformenfrequenz der Referenzgruppe, der CLIL-Gruppe und der Kontrollgruppe (Tab. 6:1, 6:2 und 6:3) stellt sich heraus, dass tatsächlich 9 der 15 frequentesten Wörter der Muttersprachler auch bei den Lernergruppen vorhanden sind. Trotz der viel umfangreicheren Lexikonproduktion der ersteren unterscheiden sich die Gruppen in dieser Hinsicht weniger als vielleicht zu erwarten wäre. Ebenso kommen in sämtlichen Gruppen hochfrequente Wörter aus sowohl den offenen als auch den geschlossenen Klassen vor. Dieselben Wortklassen tauchen zum größten Teil sowohl bei den L1-Sprechern sowie bei den L3-Sprechern auf, so z.B. Verben, Substantive, Präpositionen und Konjunktionen. Es gibt jedoch einen wesentlichen Unterschied, nämlich dass der Gebrauch von grammatischen Funktionswörtern<sup>41</sup> bei der deutschen Referenzgruppe deutlich überwiegt (9/15). Die schwedischen Lerner verwenden hingegen meistens lexikalische Wörter aus den offenen Wortklassen (CLIL: Jahr 8: 10/15, Jahr 9: 8/15; K: Jahr 8: 11/15, Jahr 9: 10/15). Bei den Lernern sind im Unterschied zu den Muttersprachlern vor allem die Verben deutlich frequenter.

#### *Die Muttersprachler*

Unten folgt eine Aufstellung der 15 frequentesten Wortformen der deutschen Referenzschüler.

---

<sup>41</sup> Als solche werden vereinfachend sämtliche zu den geschlossenen Wortklassen gehörende Wortformen betrachtet, d.h. auch Pronomina.

**Tab. 6:1: Frequenz der Wortformen in der deutschen Referenzgruppe (N=6)**

| RANG | WORT     | FREQ | %   | TEXTE |
|------|----------|------|-----|-------|
| 1    | UND      | 169  | 8,6 | 6     |
| 2    | ER       | 101  | 5,1 | 6     |
| 3    | JUNGE    | 82   | 4,2 | 6     |
| 4    | HUND     | 68   | 3,5 | 6     |
| 5    | IN       | 60   | 3,1 | 6     |
| 6    | SEIN (V) | 60   | 3,1 | 6     |
| 7    | FROSCH   | 58   | 3,0 | 6     |
| 8    | AUF      | 46   | 2,3 | 6     |
| 9    | HABEN    | 34   | 1,7 | 6     |
| 10   | SEIN (P) | 34   | 1,7 | 6     |
| 11   | MIT      | 30   | 1,5 | 6     |
| 12   | SICH     | 30   | 1,5 | 6     |
| 13   | SIE      | 28   | 1,4 | 6     |
| 14   | AUS      | 27   | 1,3 | 6     |
| 15   | GLAS     | 25   | 1,3 | 6     |

Aus der Tabelle geht hervor, dass die funktionalen Wörter eine deutliche Mehrheit der Wortformen ausmachen. Weiter zeigt sich, dass die frequentesten Wörter ca. 1-9% der gesamten Tokenanzahl ausmachen.

Die frequenteste Wortform, die ca. 9% der gesamten Texte ausmacht, ist die Konjunktion *und*. Es sind allerdings keine anderen Konjunktionen in der Frequenzliste vorhanden.

Hochfrequent sind auch unter den lexikalischen Wortformen Substantive, die die Hauptfiguren der Geschichte *Frog, where are you?* beschreiben. Aus diesem Grund scheint eine separate Analyse dieser Wortart weniger sinnvoll und wird somit ausgeschlossen. Jedoch ist ersichtlich, dass die Substantive *Junge, Hund* und *Frosch* den 3., 4. und 7. Rang haben.

Bei den Muttersprachlern sind zwei Typen von Pronomina vorhanden: Personalpronomina und Possessivpronomina. Personalpronomina wie *er* und *sie* gehören zu den häufigsten Wörtern, wobei *er* das frequentere ist.

Sie werden von sämtlichen Lernern mehrmals verwendet. Die umfassende Verwendung von *er*, das den 2. Rang hat und ca. 5% der gesamten Texte ausmacht, liegt natürlich hauptsächlich daran, dass es auf die Hauptfiguren im Genus Maskulinum (vor allem *Junge*) verweist. Das einzige Possessivpronomen, das bei allen L1-Sprechern auftritt und den 10. Rang hat, ist *sein*.

Auch die Präpositionen sind frequent und zum großen Teil vom Rahmen der Geschichte bestimmt. Hier kommen die von sämtlichen deutschsprachigen Probanden gebrauchten *in*, *auf*, *mit* und *aus* auf den 5., 8., 11. bzw. 14. Rang.

Zu erwarten wäre, dass eine Geschichte mit häufigem Ortwechsel einige Fortbewegungsverben in der Frequenzliste hätte generieren können. Dies ist jedoch nicht der Fall. Unter den frequentesten Wortformen befinden sich stattdessen auf dem 6. bzw. 9. Rang die Verben *sein* und *haben*.

Es tauchen in der Frequenzliste der häufigsten Wortformen in der L1 Deutsch keine Adjektive auf.

Im Folgenden wird eine Analyse der 15 frequentesten Wortformen der Lernergruppen vorgenommen. Sie werden der Frequenz der Muttersprachler gegenübergestellt, um eventuelle Ähnlichkeiten und Unterschiede zu beleuchten.

Die CLIL-Gruppe

Tab. 6:2: Frequenz der Wortformen in der CLIL-Gruppe (N=8)

| RANG | JAHR 8   |      |     |       | JAHR 9     |      |      |       |
|------|----------|------|-----|-------|------------|------|------|-------|
|      | WORT     | FREQ | %   | TEXTE | WORT       | FREQ | %    | TEXTE |
| 1    | UND      | 180  | 9,7 | 8     | UND        | 263  | 11,3 | 8     |
| 2    | JUNGE    | 126  | 6,8 | 8     | JUNGE      | 126  | 5,4  | 8     |
| 3    | ER       | 105  | 5,6 | 8     | SEIN (V)   | 123  | 5,3  | 8     |
| 4    | HUND     | 82   | 4,4 | 8     | ER         | 114  | 4,9  | 8     |
| 5    | SEIN (V) | 81   | 4,3 | 8     | IN         | 95   | 4,1  | 8     |
| 6    | FROSCH   | 78   | 4,2 | 8     | HUND       | 86   | 3,7  | 8     |
| 7    | IN       | 69   | 3,7 | 8     | FROSCH     | 72   | 3,1  | 8     |
| 8    | HABEN    | 62   | 3,3 | 8     | AUF        | 51   | 2,2  | 8     |
| 9    | KLEIN    | 51   | 2,7 | 8     | HABEN      | 49   | 2,1  | 8     |
| 10   | AUF      | 37   | 2,0 | 8     | KLEIN      | 42   | 1,8  | 7     |
| 11   | SIE      | 28   | 1,5 | 8     | SIE        | 38   | 1,6  | 7     |
| 12   | SUCHEN   | 28   | 1,5 | 8     | GLASBÜCHSE | 34   | 1,5  | 8     |
| 13   | FALLEN   | 27   | 1,4 | 8     | HIRSCH     | 31   | 1,3  | 8     |
| 14   | HIRSCH   | 26   | 1,4 | 8     | NICHT      | 31   | 1,3  | 8     |
| 15   | RUFEN    | 25   | 1,3 | 8     | SEIN (P)   | 31   | 1,3  | 7     |

Die Analyse der Lexikonproduktion im Kapitel 4 ergab, dass sich die CLIL-Gruppe mit der Zeit der Produktion der Muttersprachler annähert, obwohl sie bei der zweiten Testgelegenheit immer noch weit von ihnen entfernt ist. Dies wird auch im Hinblick auf die Wortformfrequenz bestätigt. So lässt sich eine gewisse Tendenz zum häufigeren Gebrauch der Funktionswörter bei der zweiten Testgelegenheit erkennen (d.h. eine Steigerung von 5 auf 7 Funktionswörter der gesamten 15 Einheiten), obwohl ihre Anzahl immer noch geringer ist als bei der Referenzgruppe. Auch ihre Tokenanzahl steigt mit der Zeit aufgrund mehrfacher Wiederholung der frequentesten Wörter. Dass die Tokenanzahl bei den Muttersprachlern geringer ist, liegt daran, dass sich ihre Tokens auf mehr Types verteilen als bei den CLIL-Schülern, d.h. dass ihr Lexikon wesentlich größer ist.

Wie bei den Muttersprachlern ist die häufigste Wortform die Konjunktion *und*, die bei der Referenzgruppe etwa den gleichen Anteil der Gesamtanzahl an Tokens hat.

Auch zeigt sich, dass Substantive gleich frequent wie bei den Muttersprachlern (4) sind, d.h. die drei Hauptfiguren in der Geschichte, *Junge*, *Hund* und *Frosch*, kommen in etwa der gleichen Anzahl vor.

Die sieben frequentesten Wörter sind in beiden Gruppen dieselben, obwohl ihr Rang nicht identisch ist. So hat das zweithäufigste Wort *er* in der Referenzgruppe den 3. bzw. 4. Rang in der CLIL-Gruppe. Auch das Personalpronomen *sie* der Muttersprachler kommt hier vor und wird ungefähr gleich häufig realisiert. Die niedrigere Frequenz von Pronomina in der CLIL-Gruppe bedeutet, dass die Lerner seltener eine Pro-Form als anaphorische Referenz statt einer Wiederholung der Substantive verwenden. Die CLIL-Schüler scheinen demnach dieses Kohäsionsmerkmal nicht völlig zu beherrschen. Das bei den Muttersprachlern vorkommende Possessivpronomen *sein* taucht auch bei den CLIL-Schülern auf, doch erst bei der zweiten Testgelegenheit.

Präpositionen sind bei den CLIL-Schülern weniger frequent als bei den Muttersprachlern. So zählen bei beiden Testgelegenheiten in der CLIL-Gruppe nur die beiden Präpositionen *in* und *auf* zu den frequentesten Wortformen. Sie sind bei der zweiten Gelegenheit frequenter und dem Präpositionsgebrauch der Referenzgruppe demnach etwas ähnlicher.

Das Verb *sein* ist bei der zweiten Testgelegenheit frequenter, und kommt doppelt so häufig wie in der Referenzgruppe vor. Auch das Verb *haben* ist etwas frequenter, obwohl seine Frequenz mit der Zeit dazu tendiert abzunehmen. Es sind keine weiteren Kernverben unter den häufigsten Wortformen zu finden. Wie schon festgestellt wurde, kommen mehr Verben als bei den Muttersprachlern vor. Bei der ersten Testgelegenheit tauchen z.B. zusätzlich zu den gemeinsamen Verben noch *suchen*, *fallen* und *rufen* auf. Bei der zweiten Testgelegenheit sind sie nicht mehr unter den frequentesten 15 Wörtern vorhanden.

Während Adjektive unter den 15 frequentesten Wörtern der Referenzgruppe völlig fehlen, ist bei der zweiten Testgelegenheit der CLIL-Gruppe *klein* als einziges Adjektiv vertreten.

### Die Kontrollgruppe

Tab. 6:3: Frequenz der Wortformen in der Kontrollgruppe (N=16)

| RANG | JAHR 8     |      |      |       | JAHR 9     |      |      |       |
|------|------------|------|------|-------|------------|------|------|-------|
|      | WORT       | FREQ | %    | TEXTE | WORT       | FREQ | %    | TEXTE |
| 1    | UND        | 296  | 11,9 | 16    | UND        | 437  | 12,6 | 16    |
| 2    | JUNGE      | 205  | 8,3  | 16    | JUNGE      | 246  | 7,1  | 15    |
| 3    | HUND       | 135  | 5,5  | 16    | HUND       | 221  | 6,4  | 16    |
| 4    | ER         | 132  | 5,3  | 16    | ER         | 168  | 4,9  | 16    |
| 5    | FROSCH     | 122  | 4,9  | 16    | SEIN (V)   | 155  | 4,5  | 16    |
| 6    | SEIN (V)   | 119  | 4,8  | 16    | FROSCH     | 142  | 4,1  | 16    |
| 7    | IN         | 94   | 3,8  | 16    | IN         | 139  | 4,0  | 16    |
| 8    | FALLEN     | 58   | 2,3  | 16    | AUF        | 115  | 3,3  | 14    |
| 9    | AUF        | 53   | 2,1  | 12    | HIRSCH     | 62   | 1,8  | 16    |
| 10   | SUCHEN     | 47   | 1,9  | 16    | FALLEN     | 61   | 1,8  | 16    |
| 11   | BIENE      | 44   | 1,8  | 16    | BIENE      | 54   | 1,6  | 16    |
| 12   | HIRSCH     | 44   | 1,8  | 16    | HABEN      | 54   | 1,6  | 15    |
| 13   | GLASBÜCHSE | 41   | 1,7  | 16    | GLASBÜCHSE | 53   | 1,5  | 16    |
| 14   | HABEN      | 40   | 1,6  | 16    | ZU         | 53   | 1,5  | 12    |
| 15   | STOCK      | 35   | 1,4  | 16    | LOCH       | 47   | 1,4  | 16    |

Wie bei der CLIL-Gruppe ist bei der zweiten Testgelegenheit ein größerer Anteil an Funktionswörter zu sehen, obwohl diese Tendenz bei der Kontrollgruppe etwas schwächer ist (Steigerung von 4 auf 5). Auch kann festgestellt werden, dass die Kontrollgruppe im Jahr 9 das Niveau der CLIL-Gruppe im Jahr 8 erreicht. Demnach befindet sich die Kontrollgruppe sowohl in Bezug auf die Lexikonproduktion als auch auf die Frequenz weiter von der muttersprachlichen Produktion entfernt als die CLIL-Gruppe, was auf eine langsamere Entwicklung ihres Lexikons deuten dürfte. Diese Tendenz wird ferner von der markant höheren Tokenanzahl der frequentesten Wörter bei der Kontrollgruppe bestätigt.

Das in allen Gruppen frequenteste Wort ist auch hier die Konjunktion *und*.

Die sieben frequentesten Wörter sind dieselben wie in der CLIL-Gruppe und der Referenzgruppe. Die in der Geschichte zentralen Substantive *Junge*, *Hund* und *Frosch* sind gleich häufig. Der Gebrauch von Substantiven ist im Durchschnitt häufiger als in der CLIL-Gruppe (Jahr 8: 7, Jahr 9: 6).

Ähnlich wie in der CLIL-Gruppe ist auch in der Kontrollgruppe das Substantiv *Junge* frequenter als das Personalpronomen *er*, das zu beiden Testgelegenheiten erst den 4. Rang hat. Dies ist das einzige hochfrequente Personalpronomen in der Kontrollklasse. Das in den anderen Gruppen häufig vorkommende Possessivpronomen *sein* hat in der Kontrollgruppe eine niedrige Frequenz.

Wie bei der CLIL-Gruppe sind bei der ersten Testgelegenheit die Präpositionen *in* und *auf* in der Frequenzliste der Wortformen vorhanden. Im Unterschied zu der CLIL-Gruppe kommt *mit* als zusätzliche Präposition bei der zweiten Gelegenheit hinzu. Jedoch gehört diese Präposition nicht zu den frequentesten bei den Muttersprachlern.

Das Verb *sein* macht bei beiden Testgelegenheiten im Prinzip denselben Anteil der totalen Tokenanzahl aus. Sein Anteil ist etwas geringer als bei den CLIL-Schülern. Auch das Verb *haben* ist bei der Kontrollgruppe zu beiden Testgelegenheiten weniger frequent, zeigt aber eine kleine Zunahme. Kein weiteres Kernverb ist in der Wortformliste vorhanden. Auch *fallen* und *suchen* zählen hier zu den 15 frequentesten Wörtern und *fallen* sogar bei der zweiten Testgelegenheit.

Anders als in der CLIL-Gruppe ist in der Kontrollgruppe kein Adjektiv vorhanden (Für eine Zusammenfassung siehe Kap. 6.6).

### 6.2.2. Frequenz der Verben

Wie bei der Wortformfrequenz zeigt sich, dass auch viele der frequentesten Verben in sämtlichen Untersuchungsgruppen dieselben sind (vgl. Tab. 6:4, 6:5 und 6:6). Die Übereinstimmung der Verben ist dieselbe wie

bei den frequentesten Wörtern, d.h. 9 von 15 sind für alle Gruppen gemeinsam. In Anlehnung an Viberg bzw. Flyman Mattsson lassen sich viele<sup>42</sup> als Kernverben beschreiben, die grundlegenden Verben *sein* und *haben* miteinbezogen. Diese Verben gehören zu den absolut frequentesten im Korpus. In der Referenzgruppe und der CLIL-Gruppe machen sie die zwei frequentesten Verben aus, in der Kontrollgruppe ist *sein* auch am frequentesten, *haben* steht jedoch auf dem 4. bzw. 3. Rang. Weiter sind *kommen*, *gehen* und *sehen* in allen Gruppen sehr häufig. Auch *fallen* und *rufen*, die aber keine Kernverben sind, gehören zu den häufigsten Verben. Ihr hoher Gebrauch spiegelt aber wichtige Inhalte der Bildergeschichte wider, die im großen Ausmaß Fortbewegungsverben fordern.

Im Anschluß an die folgenden Analysen auf Gruppenniveau wird die Gesamtanzahl von Tokens und Types in den Fällen angegeben, in denen sie die in den Tabellen wiedergegebenen Zahlen übersteigen.

---

<sup>42</sup> Fünf in der deutschen Referenzgruppe und sechs in der CLIL- bzw. in der Kontrollgruppe.

### Die Muttersprachler

Es kommen bei den deutschen Muttersprachlern insgesamt 470 Verbtokens (MW: 78,3) und 159 Verbtupes (MW: 48,5) vor.

**Tab. 6:4: Frequenz der Verben in der deutschen Referenzgruppe (N=6)**

| RANG | VERB           | FREQ | %V   | TEXTE |
|------|----------------|------|------|-------|
| 1    | SEIN           | 60   | 12,8 | 6     |
| 2    | HABEN          | 34   | 7,2  | 6     |
| 3    | KOMMEN         | 17   | 3,6  | 6     |
| 4    | GUCKEN         | 16   | 3,4  | 6     |
| 5    | GEHEN          | 13   | 2,8  | 6     |
| 6    | SUCHEN         | 13   | 2,8  | 6     |
| 7    | RUFEN          | 12   | 2,6  | 6     |
| 8    | SITZEN         | 11   | 2,3  | 5     |
| 9    | FINDEN         | 9    | 1,9  | 5     |
| 10   | HERUNTERFALLEN | 9    | 1,9  | 5     |
| 11   | SEHEN          | 9    | 1,9  | 4     |
| 12   | WERDEN         | 9    | 1,9  | 5     |
| 13   | FALLEN         | 8    | 1,7  | 4     |
| 14   | ERSCHRECKEN    | 7    | 1,5  | 4     |
| 15   | MITNEHMEN      | 6    | 1,3  | 5     |

Es geht hervor, dass die 15 frequentesten Verben der Muttersprachler ca. 1-12% und insgesamt ca. 45% sämtlicher Verbtokens ausmachen. Die Tabelle macht sichtbar, dass fünf Kernverben (*sein, haben, kommen, gehen* und *sehen*) zu den häufigsten Verben der Muttersprachler tatsächlich gehören. Zwei davon, *sein* und *haben*, gehören bereits zu den gebräuchlichsten Wortformen der Nacherzählungen. Unter den Verben haben sie den 1. und 2. Rang und ihre Frequenz weicht auch deutlich von den restlichen Verben ab. Demnach ist *sein* mit knapp 13% aller Verbokkurrenzen mit Abstand das frequenteste Verb und *haben* ist zweimal so häufig wie *kommen*. Zu ihrer Sonderstellung trägt natürlich die Tatsache bei,

dass sie grundlegend sind<sup>43</sup>. Zusätzlich zu ihnen kommen *kommen*, *gucken*, *gehen* und *sehen* auf den 3., 4., 5. bzw. 11. Rang und machen jeweils ca. 2-4% der gesamten Verbtokens aus. Es handelt sich hier eigentlich um Basisverben aus zwei semantischen Feldern. Demnach gehören *gehen* und *kommen* zum semantischen Feld der Fortbewegung, während die Synonyme *gucken* und *sehen* zum Feld der Perzeption zählen. Zu den Fortbewegungsverben gehören auch die frequenten Synonyme *fallen* und *herunterfallen*, die jedoch keine Kernverben sind.

Auch treten in Tabelle 6:4 hochfrequente Verben wie z.B. *sitzen* auf. Die zwei letzten Verben *erschrecken* und *mitnehmen* dürfen in der Alltagssprache weniger frequent sein, kommen allerdings im Korpus häufig vor, weil ihr Gebrauch vom Inhalt der Geschichte nahegelegt wird.

#### *Die CLIL-Gruppe*

Die Gesamtanzahl von Verbtokens sowie von Verbtupes der CLIL-Gruppe übersteigt die in der Frequenzliste angegebenen Zahlen. Die Tokens betragen 449 bei der ersten und 561 bei der zweiten Testgelegenheit (MW: 56,1 bzw. 70,1). Eine geringere longitudinale Zunahme lässt sich bei den Types feststellen, von 65 auf 79 (MW: 27 bzw. 29,25). Besonders auffällig ist hier der große Abstand zur Referenzgruppe im Bezug auf Types. Ihr Verblexikon ist deutlich begrenzter als das der Muttersprachler. Nichtsdestoweniger findet durch eine langsame Zunahme nicht nur der Tokens sondern auch der Types ein kleiner Lernfortschritt statt.

---

<sup>43</sup> Eventuell könnte ihre doppelte Funktion als Kopula bzw. temporales Hilfsverb auch einwirken. Hier wird jedoch kein Unterschied zwischen den zwei Funktionen gemacht, da *sein/haben* hauptsächlich als Vollverben auftreten, indem das Präsens bzw. Präteritum als narratives Tempus von den Probanden verwendet wird.

Tab. 6:5: Frequenz der Verben in der CLIL-Gruppe (N=8)

| RANG | JAHR 8       |      |      |       | JAHR 9   |      |      |       |
|------|--------------|------|------|-------|----------|------|------|-------|
|      | VERB         | FREQ | %V   | TEXTE | VERB     | FREQ | %V   | TEXTE |
| 1    | SEIN         | 81   | 18,0 | 8     | SEIN     | 123  | 21,9 | 8     |
| 2    | HABEN        | 62   | 13,8 | 8     | HABEN    | 49   | 8,7  | 8     |
| 3    | SUCHEN       | 28   | 6,2  | 8     | RUFEN    | 30   | 5,3  | 8     |
| 4    | FALLEN       | 27   | 6,0  | 8     | FALLEN   | 29   | 5,2  | 7     |
| 5    | RUFEN        | 25   | 5,6  | 8     | SUCHEN   | 28   | 5,0  | 8     |
| 6    | GEHEN        | 21   | 4,7  | 8     | GEHEN    | 19   | 3,4  | 8     |
| 7    | KOMMEN       | 15   | 3,3  | 7     | KOMMEN   | 18   | 3,2  | 7     |
| 8    | LAUFEN       | 11   | 2,4  | 6     | FINDEN   | 17   | 3,0  | 5     |
| 9    | SEHEN        | 11   | 2,4  | 6     | LAUFEN   | 15   | 2,7  | 7     |
| 10   | VERSCHWINDEN | 10   | 2,2  | 8     | BELLEN   | 14   | 2,5  | 8     |
| 11   | BELLEN       | 8    | 1,8  | 7     | SAGEN    | 10   | 1,8  | 7     |
| 12   | BREMSEN      | 8    | 1,8  | 8     | SEHEN    | 10   | 1,8  | 5     |
| 13   | FINDEN       | 8    | 1,8  | 5     | JAGEN    | 9    | 1,6  | 6     |
| 14   | HORCHEN      | 8    | 1,8  | 8     | HÖREN    | 8    | 1,4  | 7     |
| 15   | JAGEN        | 8    | 1,8  | 7     | KLETTERN | 8    | 1,4  | 6     |

Wie schon festgestellt sind die Kernverben *sein* und *haben* wie bei den Muttersprachlern die frequentesten. Ihre Frequenz ist hier aber etwas höher, nämlich 18% bzw. ca. 14% bei der ersten Testgelegenheit. Auffallend ist, dass sich bei der zweiten Testgelegenheit der Anteil der gesamten Tokens bei *sein* vergrößert, jedoch bei *haben* kleiner wird. Frequent sind weiter die Kernverben *gehen*, *kommen*, *sagen* und *sehen*. Sie sind etwas frequenter als bei den Muttersprachlern (2-5%), bei denen sie jedoch aufgrund des umfangreicheren Verblexikons einen höheren Rang bekommen. Jedoch zeigt sich bei der CLIL-Gruppe eine schwache Tendenz zur Abnahme der Frequenz bei *gehen* und *sehen*, während der Gebrauch von *kommen* im Prinzip unverändert bleibt. Diese Tendenz stimmt mit den Ergebnissen in Viberg (1993) und Flyman Mattsson (2003) überein, nämlich dass der Gebrauch von Kernverben mit der Zeit langsam abnimmt.

Anschließend an die Diskussion zu den Kernverben ist auch zu bemerken, dass *gucken*, das bei sämtlichen Muttersprachlern vorhanden und

viel frequenter als das synonyme Kernverb *sehen* ist, auch im Verblexikon der CLIL-Schüler vorkommt, wo es jedoch erst den 80. Bzw. 70. Rang belegt. Der Inhalt fordert Fortbewegungsverben und außer *gehen* und *kommen* sind auch *fallen*, *laufen* und *jagen* unter den häufigsten vorzufinden. Andere vom Inhalt der Nacherzählung nahegelegten Verben sind *suchen* und *rufen*. Diese sind anders als bei den Muttersprachlern sogar frequenter als einige Kernverben. Der Grund dafür könnte möglicherweise das begrenztere Verblexikon der CLIL-Lerner sein.

### *Die Kontrollgruppe*

Die Kontrollgruppe weist die größten Tokenanzahlen bei Verben aber die geringsten Typeanzahlen sämtlicher Gruppen auf. So werden bei den Testgelegenheiten einmal 600 Verbtokens und 51 Verbtypes produziert (MW: 37,5 bzw. 19,43) und darauf 754 bzw. 62 (MW: 47,1 bzw. 20,68). Obwohl die Typeanzahl mit der Zeit steigt, versteht sich, dass das Verblexikon der Kontrollgruppe immer noch viel begrenzter ist als das der Muttersprachler, sowie auch deutlich begrenzter als das der CLIL-Gruppe. Auch im Jahr 9 erreicht die Kontrollgruppe nicht die Token- und Typewerte der CLIL-Gruppe im Jahr 8.

**Tab. 6:6: Frequenz der Verben in der Kontrollgruppe (N=16)**

| <i>JAHR 8</i> |              |             |           |              |
|---------------|--------------|-------------|-----------|--------------|
| <b>RANG</b>   | <b>VERB</b>  | <b>FREQ</b> | <b>%V</b> | <b>TEXTE</b> |
| 1             | SEIN         | 119         | 19,8      | 16           |
| 2             | FALLEN       | 58          | 9,7       | 16           |
| 3             | SUCHEN       | 47          | 7,8       | 16           |
| 4             | HABEN        | 40          | 6,7       | 16           |
| 5             | RUFEN        | 28          | 4,7       | 15           |
| 6             | GEHEN        | 22          | 3,7       | 14           |
| 7             | VERSCHWINDEN | 22          | 3,7       | 16           |
| 8             | SEHEN        | 19          | 3,2       | 10           |
| 9             | BELLEN       | 17          | 2,8       | 16           |
| 10            | BREMSEN      | 16          | 2,7       | 16           |
| 11            | KOMMEN       | 16          | 2,7       | 9            |
| 12            | HORCHEN      | 15          | 2,5       | 14           |
| 13            | LECKEN       | 15          | 2,5       | 15           |
| 14            | WINKEN       | 15          | 2,5       | 15           |
| 15            | FINDEN       | 14          | 2,3       | 7            |
| <i>JAHR 9</i> |              |             |           |              |
| <b>RANG</b>   | <b>VERB</b>  | <b>FREQ</b> | <b>%V</b> | <b>TEXTE</b> |
| 1             | SEIN         | 155         | 20,6      | 16           |
| 2             | FALLEN       | 61          | 8,1       | 16           |
| 3             | HABEN        | 54          | 7,2       | 15           |
| 4             | SUCHEN       | 42          | 5,6       | 12           |
| 5             | GEHEN        | 39          | 5,2       | 13           |
| 6             | SEHEN        | 31          | 4,1       | 15           |
| 7             | FINDEN       | 30          | 4,0       | 10           |
| 8             | LAUFEN       | 29          | 3,8       | 13           |
| 9             | RUFEN        | 26          | 3,4       | 12           |
| 10            | BELLEN       | 23          | 3,1       | 16           |
| 11            | KOMMEN       | 22          | 2,9       | 9            |
| 12            | SAGEN        | 20          | 2,7       | 12           |
| 13            | VERSCHWINDEN | 19          | 2,5       | 14           |
| 14            | LECKEN       | 16          | 2,1       | 16           |
| 15            | SCHLAFEN     | 16          | 2,1       | 14           |

Der erste Rang des Kernverbs *sein* stimmt mit den übrigen Gruppen überein. Hingegen ist das Verb *haben* etwas weniger frequent. Auch ist *sein* ca. dreimal so häufig, während die Diskrepanz zwischen den beiden Verben sowohl bei den Muttersprachlern als auch bei den CLIL-Schülern geringer ist. Wie bei der CLIL-Gruppe kommen die übrigen Kernverben *gehen*, *sehen*, *kommen* und *sagen* vor, wobei *sagen* in beiden Gruppen erst bei der zweiten Testrunde zu den frequentesten Verben zählt. Die Frequenz der Kernverben, *sein* und *haben* ausgenommen, ist weiter sehr ähnlich in den Lernergruppen, nämlich ca. 3-5%. Ein Unterschied besteht darin, dass *kommen* bei der CLIL-Gruppe gewöhnlicher als *sehen* ist. Während bei der CLIL-Gruppe eine gewisse Tendenz zur Abschwächung der Kernverben gesehen werden kann, ist die Situation hier die umgekehrte. So erweist sich eine Tendenz zur Zunahme bei *gehen* und *sehen*. Diese Tendenz korrespondiert folglich nicht mit den Ergebnissen in Viberg bzw. Flyman Mattsson.

Das bei den Muttersprachlern im Vergleich zum Kernverb *sehen* viel frequentere Synonym *gucken* kommt auch nicht in der Frequenzliste der Kontrollgruppe vor. Es fehlt im Unterschied zur CLIL-Gruppe bei der ersten Testrunde, ist jedoch bei der zweiten Testgelegenheit frequenter und steht auf dem 56. Rang.

Auch bei der Kontrollgruppe sind die Fortbewegungsverben *fallen* und *laufen* frequent, während das etwas spezifischere *jagen* hingegen nicht vorhanden ist. Die vom Inhalt der Geschichte geforderten Verben *suchen* und *rufen* werden ebenso häufig verwendet und sind bei der ersten Testrunde wie bei der CLIL-Gruppe im Kontrast zu der Referenzgruppe frequenter als die Kernverben (Weiteres hierzu vgl. die Zusammenfassung in Kap. 6.6).

### 6.2.3. Frequenz der Adjektive

Zu den Adjektiven werden in der vorliegenden Teiluntersuchung in Anlehnung an Haastrup & Henriksen (2000) nur sog. reine Adjektive gezählt, die als Satzglied eine attributive oder prädikative adjektivische

Funktion haben, und also nicht diejenigen, die eine adverbiale Funktion besitzen.

Im Unterschied zu den Gegenüberstellungen von den Wortformen und Verben machen die Angaben in Bezug auf Adjektive (Tab. 6.7, 6.8 und 6.9) noch größere Frequenzunterschiede zwischen den Gruppen deutlich, vor allem zwischen einerseits der Referenzgruppe und andererseits den Lernern. Das Adjektivlexikon ist bei den Muttersprachlern zweimal so umfangreich wie bei der CLIL-Gruppe bzw. der Kontrollgruppe. Auch ist die Übereinstimmung der Adjektivverwendung auf Gruppenniveau geringer als im Fall der Verben. Somit sind von den 15 frequentesten Adjektiven nur 4 für sämtliche Gruppen gemeinsam.

Unten sollen einzelne Adjektive und ihre Verwendung behandelt werden.

#### *Die Muttersprachler*

In Übereinstimmung mit dem Verbgebrauch werden in den Nacherzählungen mehr Adjektive produziert als die in der Frequenzliste enthaltenen 15 Adjektive. Bei den Muttersprachlern beträgt die Gesamtanzahl an Adjektivtokens 79 (MW: 13,2) bzw. an Adjektivtypes 32 (MW: 8,5).

**Tab. 6:7: Frequenz der Adjektive in der deutschen Referenzgruppe (N=6)**

| RANG | ADJEKTIV  | FREQ | %A   | TEXTE |
|------|-----------|------|------|-------|
| 1    | KLEIN     | 22   | 27,8 | 6     |
| 2    | NÄCHST    | 6    | 7,6  | 2     |
| 3    | WÜTEND    | 6    | 7,6  | 4     |
| 4    | LEISE     | 4    | 5,1  | 3     |
| 5    | GANZ      | 3    | 3,8  | 3     |
| 6    | GROß      | 3    | 3,8  | 2     |
| 7    | SAUER     | 3    | 3,8  | 2     |
| 8    | VOLL      | 3    | 3,8  | 2     |
| 9    | ERSTAUNT  | 2    | 2,5  | 2     |
| 10   | LEER      | 2    | 2,5  | 2     |
| 11   | NASS      | 2    | 2,5  | 2     |
| 12   | ZUFRIEDEN | 2    | 2,5  | 2     |
| 13   | ALLEIN    | 1    | 1,3  | 1     |
| 14   | ÄRGERLICH | 1    | 1,3  | 1     |
| 15   | ARM       | 1    | 1,3  | 1     |

Bei der Frequenzanalyse aller produzierten Wortformen ist festzustellen, dass keine Adjektive unter den 15 frequentesten Wörtern zu finden waren. Wie erwartet zeigt sich die oben dargestellte Adjektivproduktion der deutschen Referenzgruppe auch als deutlich begrenzter als ihre Verbproduktion. So machen die 15 frequentesten Adjektive der Muttersprachler ca. 77% ihrer Adjektivtokens aus (im Vergleich zu ca. 45% bei den Verben). Ferner geht hervor, dass nur drei der fünfzehn frequentesten Adjektive mehrmals in demselben Text vorkommen. Auch wird deutlich, dass nur fünf der Adjektive von der Hälfte oder mehr der Probanden gebraucht werden. Aus dieser frequentiellen Perspektive unterscheidet sich das Adjektivlexikon von dem Verblexikon dieser L1-Sprecher. Darüber hinaus scheint die Wahl von einigen besonderen Adjektiven als inhaltlich mehr gebunden als die der Verben. Demnach legt der Inhalt der Geschichte im Prinzip einen Gebrauch von Adjektiven wie z.B. *leer* und *nass* nahe, die sich vermutlich an der Peripherie der deutschen Kernadjektive befinden.

Das bei weitem frequenteste Adjektiv ist *klein*, das gut dreimal so üblich wie das zweithäufigste Adjektiv ist und ca. ein Viertel sämtlicher Adjektivtokens ausmacht. Auch zeichnet sich dieses Adjektiv dadurch aus, dass es das einzige ist, das in sämtlichen L1-Texten vorkommt. *Klein* ist laut Haastrup & Henriksen (vgl. oben Kap. 6.1.1) als ein Kernadjektiv zu kategorisieren und gehört zu dem semantischen Feld der physischen Dimension. Das Antonym *groß* hat hier den 5. Rang. Häufig sind laut Haastrup & Henriksen neben den Dimensionsadjektiven auch Emotionsadjektive. Bei ihren Probanden befinden sich unter den häufigsten Emotionsadjektiven z.B. *angry* (*böse*) und *glad* (*froh*). Ihre deutschen Entsprechungen sind jedoch nicht unter den häufigsten der hier untersuchten Muttersprachler zu finden, obwohl ein Vorkommen von *böse*<sup>44</sup> vorhanden ist.

Es kann festgestellt werden, dass die Muttersprachler die Kernadjektive *böse* und *froh* häufig mit spezifischeren Synonymen oder mit Adjektiven naheliegender Bedeutung ersetzen. So kommen anstatt *böse* Adjektive wie z.B. *wütend*, *sauer* und *ärgerlich* vor, und statt *froh* produzieren sie *zufrieden* und *glücklich*.

In den folgenden Tabellen wird die Frequenz der Adjektive bei den CLIL-Schülern bzw. den Kontrollschülern veranschaulicht. Da ihre Adjektivproduktion in beiden Gruppen anders als bei den Muttersprachlern sehr begrenzt ist, macht die in den Tabellen enthaltene Anzahl von Types und Tokens auch die Gesamtproduktion aus.<sup>45</sup>

---

<sup>44</sup> Dies könnte darauf beruhen, dass das Kernverb *böse* nicht dieselbe Deckungsbreite wie das Kernverb *angry* hat und somit in diesem Zusammenhang weniger angemessen ist.

<sup>45</sup> Ausgenommen der zweiten Testrunde der CLIL-Gruppe, wo insgesamt 16 Types bzw. 99 Tokens produziert werden.

Die CLIL-Gruppe

Tab. 6:8: Frequenz der Adjektive in der CLIL-Gruppe (N=8)

|      | JAHR 8       |      |      |       | JAHR 9       |      |      |       |
|------|--------------|------|------|-------|--------------|------|------|-------|
| RANG | ADJEKTIV     | FREQ | %A   | TEXTE | ADJEKTIV     | FREQ | %A   | TEXTE |
| 1    | KLEIN        | 51   | 60,7 | 6     | KLEIN        | 42   | 42,4 | 7     |
| 2    | GROß         | 9    | 10,7 | 4     | FROH         | 14   | 14,1 | 5     |
| 3    | BÖSE         | 8    | 9,5  | 7     | BÖSE         | 12   | 12,1 | 7     |
| 4    | FROH         | 8    | 9,5  | 7     | GROß         | 6    | 6,1  | 3     |
| 5    | GLÜCKLICH    | 2    | 2,4  | 2     | GLÜCKLICH    | 5    | 5,1  | 2     |
| 6    | FRÜH         | 1    | 1,2  | 1     | KAPUTT       | 4    | 4,0  | 4     |
| 7    | GANZ         | 1    | 1,2  | 1     | INTERESSIERT | 3    | 3,0  | 1     |
| 8    | INTERESSIERT | 1    | 1,2  | 1     | NÄCHST       | 3    | 3,0  | 3     |
| 9    | NÄCHST       | 1    | 1,2  | 1     | GUT          | 2    | 2,0  | 2     |
| 10   | NASS         | 1    | 1,2  | 1     | UNGLÜCKLICH  | 2    | 2,0  | 1     |
| 11   | NETT         | 1    | 1,2  |       | FREI         | 1    | 1,0  | 1     |
| 12   | -            |      |      |       | GANZ         | 1    | 1,0  | 1     |
| 13   | -            |      |      |       | GEFÄHRLICH   | 1    | 1,0  | 1     |
| 14   | -            |      |      |       | JUNG         | 1    | 1,0  | 1     |
| 15   | -            |      |      |       | RUHIG        | 1    | 1,0  | 1     |

Die totale Anzahl verwendeter Adjektivtokens in der CLIL-Gruppe beläuft sich auf 84 im Jahr 8 und verteilt sich auf 11 Types (MW: 10,5 bzw. 4,25). Im Jahr 9 steigt sie auf 99 und die Typeanzahl auf 16 (MW: 12,4 bzw. 5,5). Anders als im Fall der Verben liegt bei der Adjektivverwendung nur ein kleiner Unterschied zwischen der CLIL-Gruppe und der deutschen Referenzgruppe vor. Dies rührt natürlich daher, dass der inhaltliche Rahmen der *Frogstory* eine Begrenzung ausmacht.

Wie bei den Muttersprachlern wird das Kernadjektiv *klein* am häufigsten gebraucht und lässt auch die übrigen verwendeten Adjektive weit hinter sich. Es ist etwa zweimal so häufig wie bei den Muttersprachlern und beträgt ca. 40-60%. Seine Frequenz nimmt aber bei der zweiten Testrunde deutlich ab, was sicherlich mit lexikalischen Lernfortschritten zusammenhängt. Insgesamt 4 Kernadjektive kommen in beiden Testrunden vor, d.h. *klein* und *groß*, bzw. *froh* und *böse*. Es handelt sich mit ande-

ren Worten um antonyme Paare von zentralen Adjektiven der Dimension bzw. Emotion. Während eine deutliche Abnahme bei dem Gegensatzpaar *klein* und *groß* zu sehen ist, findet eine Zunahme der Frequenz bei *froh* und *böse* statt. Hier zeigt sich dieselbe Tendenz wie bei Haastrup & Henriksen (2000).

Auch fällt auf, dass trotz der erhöhten Frequenz von *froh* auch die Verwendung des Synonyms *glücklich* (kein Kernadjektiv) zunimmt. Weiter kommt bei der zweiten Testgelegenheit sein Antonym *unglücklich* hinzu, was die Beherrschung einer zusätzlichen paradigmatischen Beziehung deutlich macht.

### Die Kontrollgruppe

Tab. 6:9: Frequenz der Adjektive in der Kontrollgruppe (N=16)

|      | JAHR 8     |      |      |       | JAHR 9      |      |      |       |
|------|------------|------|------|-------|-------------|------|------|-------|
| RANG | ADJEKTIV   | FREQ | %A   | TEXTE | ADJEKTIV    | FREQ | %A   | TEXTE |
| 1    | BÖSE       | 21   | 42,0 | 16    | BÖSE        | 23   | 28,8 | 12    |
| 2    | FROH       | 15   | 30,0 | 15    | FROH        | 11   | 13,8 | 5     |
| 3    | KAPUTT     | 5    | 10,0 | 4     | KAPUTT      | 10   | 12,5 | 10    |
| 4    | KLEIN      | 3    | 6,0  | 2     | GLÜCKLICH   | 8    | 10,0 | 6     |
| 5    | GEFÄHRLICH | 1    | 2,0  | 1     | KLEIN       | 8    | 10,0 | 5     |
| 6    | GROß       | 1    | 2,0  | 1     | GROß        | 4    | 5,0  | 3     |
| 7    | NÄCHST     | 1    | 2,0  | 1     | MÜDE        | 4    | 5,0  | 1     |
| 8    | NASS       | 1    | 2,0  | 1     | TRAURIG     | 4    | 5,0  | 3     |
| 9    | NEU        | 1    | 2,0  | 1     | NÄCHST      | 3    | 3,8  | 3     |
| 10   | TRAURIG    | 1    | 2,0  | 1     | NASS        | 2    | 2,5  | 2     |
| 11   | -          |      |      |       | HOCH        | 1    | 1,3  | 1     |
| 12   | -          |      |      |       | INTERESSANT | 1    | 1,3  | 1     |
| 13   | -          |      |      |       | NEU         | 1    | 1,3  | 1     |
| 14   | -          |      |      |       | -           |      |      |       |
| 15   | -          |      |      |       | -           |      |      |       |

Der Gebrauch von Adjektiven steigt nach einem Jahr bei der Kontrollgruppe von 50 auf 80 Tokens etwas an (MW: 3,1 bzw. 5). Ebenso erhöht sich die Anzahl der Types von 10 auf 13 (MW: 2,75 bzw. 3,31).

Bei einem Vergleich mit der CLIL-Gruppe fällt ins Auge, dass die Produktion verschiedener Adjektive bei beiden Testrunden ähnlich ist (10 gegenüber 11 bzw. 13 gegenüber 16). Jedoch ist ihre Zunahme in der Kontrollgruppe trotz einer doppelten Anzahl von Probanden geringer. Auffällig ist, dass die frequentesten Adjektive in der kleineren CLIL-Gruppe bei beiden Testrunden in viel größerem Ausmaß verwendet werden (Jahr 8: MW: 10,5 gegenüber 3,1 Tokens, Jahr 9: MW: 12,4 gegenüber 5 Tokens).

Anders als bei den anderen Gruppen steht bei der Kontrollgruppe zu beiden Testgelegenheiten das Kernadjektiv *böse* auf dem 1. Rang. Es macht einen bedeutenden Anteil der gesamten Adjektivokkurrenzen aus, nämlich ca. 40% bei der ersten Testrunde, und sinkt auf ca. 30% bei der zweiten. Darauf folgt bei beiden Testrunden sein Antonym *froh*. Das bei den Muttersprachlern und der CLIL-Gruppe weitaus frequenteste Kernadjektiv *klein* und sein Gegensatz *groß* sind weniger frequent, befinden sich aber in der obersten Hälfte der Frequenzliste. Im Gegenteil zu den Kernadjektiven der Emotion nimmt aber die Frequenz dieser Dimensionsadjektive etwas zu. In ein paar Fällen werden *böse* und *froh* im zweiten Test mit den hinzugekommenen Adjektiven *glücklich* bzw. *traurig* aus demselben semantischen Feld ersetzt (Weiteres hierzu vgl. Kap. 6.6).

### 6.3. Frequenzen in L1 Schwedisch

#### 6.3.1. Die frequentesten Wortformen

##### *Die CLIL-Gruppe*

**Tab. 6:10: Frequenz der Wortformen in der CLIL-Gruppe (N=8)**

| RANG | WORT  | FREQ. | %   | TEXTE |
|------|-------|-------|-----|-------|
| 1    | OCH   | 263   | 8,5 | 8     |
| 2    | HAN   | 222   | 7,2 | 8     |
| 3    | SÅ    | 124   | 4,0 | 8     |
| 4    | HUND  | 79    | 2,6 | 8     |
| 5    | I     | 78    | 2,5 | 8     |
| 6    | VARA  | 77    | 2,5 | 8     |
| 7    | PÅ    | 70    | 2,3 | 8     |
| 8    | GRODA | 64    | 2,1 | 8     |
| 9    | POJKE | 62    | 2,0 | 7     |
| 10   | DE    | 60    | 1,9 | 8     |
| 11   | DET   | 52    | 1,7 | 8     |
| 12   | HA    | 40    | 1,3 | 8     |
| 13   | MEN   | 36    | 1,2 | 8     |
| 14   | DÄR   | 34    | 1,1 | 8     |
| 15   | SOM   | 34    | 1,1 | 8     |

In der CLIL-Gruppe machen in der Muttersprache die 15 frequentesten Wortformen ca. 1-8% der totalen Tokenanzahl (3096) aus. Der Anteil an Funktionswörtern ist dem der Referenzgruppe ähnlich und macht die Mehrheit der Frequenzliste aus (12/15).

Wie erwartet ist das häufigste Wort wie in den fremdsprachlichen Texten die Konjunktion *och* (*und*).

Die die Hauptfiguren bezeichnenden Substantive *pojke* (*Junge*), *hund* (*Hund*) und *groda* (*Frosch*) sind wie in den übrigen Texten in der Frequenzliste vorzufinden. Anders als in den fremdsprachlichen Produktionen hat *pojke* hier jedoch erst den 9. Rang.

Das Personalpronomen *han* (*er*) ist die zweithäufigste Wortform und ersetzt demnach das Substantiv *pojke* sehr häufig. Das andere Personalpronomen, *de* (*sie*, 3. P. Pl.) belegt den 10. Rang und hat somit eine bedeutend niedrigere Frequenz.

Wie in der L2 kommen zwei Verben unter den 15 häufigsten Wortformen vor, und zwar *vara* (*sein*) und *ha* (*haben*).

Wie in der deutschen Referenzgruppe sind keine Adjektive vorhanden.

### *Die Kontrollgruppe*

**Tab. 6:11: Frequenz der Wortformen in der Kontrollgruppe (N=11)**

| RANG | WORT  | FREQ. | %   | TEXTE |
|------|-------|-------|-----|-------|
| 1    | OCH   | 303   | 9,5 | 11    |
| 2    | HAN   | 164   | 5,1 | 11    |
| 3    | SÅ    | 143   | 4,5 | 11    |
| 4    | DE    | 100   | 3,1 | 11    |
| 5    | HUND  | 96    | 3,0 | 11    |
| 6    | I     | 93    | 2,9 | 11    |
| 7    | GRODA | 80    | 2,5 | 11    |
| 8    | POJKE | 78    | 2,4 | 10    |
| 9    | VARA  | 67    | 2,1 | 11    |
| 10   | PÅ    | 65    | 2,0 | 11    |
| 11   | HA    | 63    | 2,0 | 11    |
| 12   | DET   | 59    | 1,8 | 11    |
| 13   | SOM   | 44    | 1,4 | 11    |
| 14   | LETA  | 37    | 1,2 | 10    |
| 15   | MED   | 34    | 1,1 | 10    |

Die 15 häufigsten Wortformen in der Kontrollgruppe machen ca. 1-9% ihrer totalen Tokenanzahl aus (3203), d.h. die Verhältnisse sind ähnlich wie in der CLIL-Gruppe.

Der Anteil an Funktionswörtern ist in Übereinstimmung mit der CLIL-Gruppe in der L1 am größten und zwar 9/15, d.h. ebenso wie in der deutschen Referenzgruppe, aber etwas kleiner als in der CLIL-Gruppe.

Hier liegt der Schluss nahe, dass ein hoher Anteil an Funktionswörtern ein Zeichen des flüssigen monologischen Redebeitrags in der gesprochenen Alltagssprache ist. Ähnlich wie in der CLIL-Gruppe ist die Konjunktion *och* die weitaus häufigste Wortform.

Weiter kommen in Übereinstimmung mit den L2- und L3-Produktionen die für die Nacherzählung zentralen Substantive *pojke*, *hund* und *groda* in der Frequenzliste vor. Ähnlich wie in der CLIL-Gruppe hat *pojke* jedoch einen deutlich niedrigeren Rang in der L1-Produktion, weil seine pronominale Wiederaufnahme durch *han* (*er*, 2. Rang) erfolgt. Auch das Personalpronomen *de* (*sie*, 3. P. Pl.) gehört zu den häufigst verwendeten Wortformen.

Während in der L2 nur ein Verb unter den 15 frequentesten Wortformen vorkommt, gebrauchen die Kontrollschüler in ihrer L1 drei Verben. Zusätzlich zu den grundlegenden *vara* und *ha* kommt *leta* (*suchen*) hinzu. Ein Vergleich mit den muttersprachlichen Produktionen der zwei anderen Gruppen zeigt, dass die Kontrollschüler am häufigsten zu Verben greifen. In Anlehnung an Haastrup & Henriksen (2000) lässt sich ihre höhere Verbfrequenz als Anzeichen einer nicht gleich guten lexikalischen Kompetenz interpretieren.

Es gibt keine Adjektive unter den häufigsten L1-Wortformen der Kontrollgruppe (Für eine Zusammenfassung siehe Kap. 6.6).

### 6.3.2. Frequenz der Verben

#### *Die CLIL-Gruppe*

Die Gesamtanzahl von Verbtokens ist 788 (MW: 98,5) und von Verbtotypes 203 (MW: 55,6). Interessant ist, dass die Referenzgruppe in L1 Deutsch wesentlich niedrigere Zahlen hat (MW: 78,3 bzw. 48,5). Der Grund dafür ist wahrscheinlich, dass die Erzählstile in den zwei Sprachen unterschiedlich sind, wobei die deutschen Schüler beim Nacherzählen vermutlich ein höheres Stilniveau mit weniger sprechsprachlichen Besonderheiten trainieren (z.B. Modalpartikeln und Paraphrasen), während

beim mündlichen Erzählen in der schwedischen Schule nicht in erster Linie auf Stilniveau fokussiert wird, sondern vielmehr auf ein lebhaftes Erzählen.

**Tab. 6:12: Frequenz der Verben in der CLIL-Gruppe (N=8)**

| RANG | VERB        | FREQ. | %V  | TEXTE |
|------|-------------|-------|-----|-------|
| 1    | VARA        | 77    | 9,8 | 8     |
| 2    | HA          | 40    | 5,1 | 8     |
| 3    | BLI         | 27    | 3,4 | 8     |
| 4    | FÅ          | 25    | 3,2 | 6     |
| 5    | LETA        | 21    | 2,7 | 8     |
| 6    | BÖRJA       | 20    | 2,5 | 7     |
| 7    | SITTA       | 20    | 2,5 | 7     |
| 8    | GÅ          | 16    | 2,0 | 6     |
| 9    | HITTA       | 15    | 1,9 | 7     |
| 10   | ROPA        | 15    | 1,9 | 7     |
| 11   | SE          | 14    | 1,8 | 7     |
| 12   | KLÄTTRA UPP | 11    | 1,4 | 6     |
| 13   | KOLLA       | 11    | 1,4 | 6     |
| 14   | KOMMA UT    | 11    | 1,4 | 7     |
| 15   | ROPA EFTER  | 11    | 1,4 | 5     |

Die frequentesten 15 Verben machen in der CLIL-Gruppe ca. 40% der totalen Anzahl von Verbtokens aus, also etwas weniger als bei den deutschen Muttersprachlern (ca. 45%).

Die Verben *vara* und *ha* sondern sich unter den frequentesten Verben ab und machen ca. 10% bzw. 5% aller Verbtokens aus. Zu ihrer Sonderstellung trägt die Tatsache bei, dass sie Kernverben sind und in Bezug auf *vara* im gewissen Maß wahrscheinlich auch, dass es zwei Funktionen (Vollverb, Kopula) haben kann. Auch die Kernverben *gå* (*gehen*) und *se* (*sehen*) gehören zu den 15 frequentesten Verben. Unter diesen Verben finden sich weiter *bli* (*werden*) und *få* (*bekommen*). Außer *gå* kommen die spezifischeren Fortbewegungsverben *klättra upp* (*hinaufklettern*) und *komma ut* (*hinauskommen*) vor, jedoch seltener.

Interessanterweise wird zusätzlich zum grundlegenden Perzeptionsverb *se*, wie bei der Referenzgruppe, auch *kolla* (*gucken*) verwendet. Das im Vergleich weniger markierte *titta* wird nicht verwendet. Dies beruht höchstwahrscheinlich darauf, dass die Lerner eher zu dem umgangssprachlicheren und in der Jugendsprache häufiger vorkommenden Verb *kolla* greifen.

Die in den fremdsprachlichen Produktionen und vom Textinhalt her geforderten Verben finden in der L1 ihre Entsprechungen in *leta* (*suchen*, 5. Rang) und die etwas weniger frequenten *ropa* (*rufen*, 10. Rang) bzw. *ropa efter* (*rufen nach*, 15. Rang).

Im Unterschied zur L2 werden in der L1 Schwedisch keine modalen Hilfsverben verwendet.

### *Die Kontrollgruppe*

In Anbetracht der unterschiedlichen Gruppengrößen fällt auf, dass die Gesamtanzahl der Verbtokens fast die gleiche wie in der CLIL-Gruppe ist, 786, doch ist ihr MW deutlich geringer, weil diese Gruppe eben größer ist (MW: 71,5 bzw. CLIL: 98,5). Dies trifft auch bezüglich der Verbtypen zu (231), hier ist aber auch der MW niedriger (MW: 45,5 bzw. CLIL: 55,6).

Wie aus der Tabelle hervorgeht, ist der Anteil der frequentesten Verben von den gesamten Verbtokens im Prinzip genau so groß wie bei der CLIL-Gruppe, d.h. ca. 40%. Auch überlappt sich eine Mehrheit der Verben der beiden Gruppen. In ein paar Fällen handelt es sich um ein Verb, das in der einen Gruppe mit einer Partikel und in der anderen ohne gebraucht wird. Darüber hinaus gibt es mehr spezifische Wörter wie z.B. *kolla* (*gucken*) bei der CLIL-Gruppe und *jaga* (*jagen*) bei der Kontrollgruppe.

Tab. 6:13: Frequenz der Verben in der Kontrollgruppe (N=11)

| RANG | VERB         | FREQ. | %V  | TEXTE |
|------|--------------|-------|-----|-------|
| 1    | VARA         | 67    | 8,5 | 11    |
| 2    | HA           | 63    | 8,0 | 11    |
| 3    | LETA         | 37    | 4,7 | 10    |
| 4    | BLI          | 28    | 3,6 | 11    |
| 5    | KOMMA        | 16    | 2,0 | 6     |
| 6    | FÅ           | 14    | 1,8 | 9     |
| 7    | ROPA EFTER   | 14    | 1,8 | 8     |
| 8    | SITTA        | 13    | 1,7 | 8     |
| 9    | HITTA        | 12    | 1,5 | 7     |
| 10   | JAGA         | 12    | 1,5 | 10    |
| 11   | FORTSÄTTA    | 10    | 1,3 | 6     |
| 12   | GÅ           | 10    | 1,3 | 7     |
| 13   | RAMLA NER    | 10    | 1,3 | 5     |
| 14   | SE           | 10    | 1,3 | 5     |
| 15   | SPRINGA IVÄG | 10    | 1,3 | 9     |

Von den zu den häufigsten Wortformen zählenden drei Verben sondern sich die Kernverben *vara* und *ha* von den restlichen Verben deutlich ab. Sie machen 8-9% aller Verbtokens aus. Zusätzlich zu diesen Kernverben werden auch *komma* (*kommen*), *gå* (*gehen*) und *se* (*sehen*) gebraucht. Außer *komma* und *gå* gibt es vier weitere Fortbewegungsverben, die allerdings keine Kernverben sind, nämlich *jaga* (*jagen*), *fortsätta* (*fortfahren*), *ramla ner* (*hinunterfallen*) und *springa iväg* (*wegrennen*).

Im Unterschied zur Referenzgruppe und der CLIL-Gruppe gibt es außer dem Kernverb *se* (*sehen*) kein weiteres Perzeptionsverb, wie z.B. die schwedische Entsprechung von *gucken*.

Die vom Textinhalt her verlangten Verben wie z.B. *suchen* und *rufen*, deren Gebrauch in beiden Fremdsprachen (L3 Deutsch, L2 Englisch) häufig ist, haben die sehr frequente schwedische Entsprechung *leta* und die etwas weniger frequente *ropa efter*, wobei das letztere hier nur zusammen mit der Partikel verwendet wird.

Wie in der CLIL-Gruppe sind keine modalen Hilfsverben in der Frequenzliste (Weiteres hierzu vgl. Kap. 6.6).

### 6.3.3. Frequenz der Adjektive

#### *Die CLIL-Gruppe*

Die Gesamtanzahl der Adjektivtokens beträgt 121 (MW: 15,1) und die Anzahl von Adjektivtypes 44 (MW: 10,0) im Vergleich zu 79 bzw. 32 (MW: 13,2 bzw. 8,5) bei den Muttersprachlern. Der MW der Types in der CLIL-Gruppe wird jedoch durch sehr hohe Frequenzen bei einem Ausreißer erhöht, und gleicht eher dem Typewert der Referenzgruppe (8,4), sieht man vom Ausreißer ab.

**Tab. 6:14: Frequenz der Adjektive in der CLIL-Gruppe (N=8)**

| RANG | ADJEKTIV    | FREQ. | %A   | TEXTE |
|------|-------------|-------|------|-------|
| 1    | LITEN       | 20    | 16,5 | 8     |
| 2    | STOR        | 15    | 12,4 | 7     |
| 3    | GLAD        | 11    | 9,1  | 5     |
| 4    | ARG         | 9     | 7,4  | 6     |
| 5    | HEL         | 6     | 5,0  | 5     |
| 6    | BRA         | 7     | 5,8  | 3     |
| 7    | TYST        | 5     | 4,1  | 5     |
| 8    | FÖRVÅNAD    | 3     | 2,5  | 3     |
| 9    | LYCKLIG     | 3     | 2,5  | 3     |
| 10   | FARLIG      | 2     | 1,7  | 2     |
| 11   | FÖRTVIVLAD  | 2     | 1,7  | 2     |
| 12   | GAMMAL      | 2     | 1,7  | 2     |
| 13   | INTRESSERAD | 2     | 1,7  | 1     |
| 14   | JÄTTEGLAD   | 2     | 1,7  | 1     |
| 15   | ROLIG       | 2     | 1,7  | 2     |

Es zeigte sich oben (Tab. 6:16), dass die Adjektive in der Frequenzliste von Wortformen fehlten. Dies spiegelt sich in dieser Tabelle wider, die

auf eine deutlich begrenztere und weniger variierte Verwendung von Adjektiven als von Verben hinweist. Weiter sind die einzelnen Adjektive durchgehend individueller und selten vielen Probanden gemeinsam. Auch wird klar, wie begrenzt die gesamte Tokenanzahl ist, wenn man die Tatsache bedenkt, dass die frequentesten 15 Adjektive der CLIL-Gruppe ca. 75% ihrer Tokenanzahl ausmachen (im Vergleich zu ca. 40% bei den Verben). Es zeigt sich also ein ähnliches Bild wie bei den Muttersprachlern (ca. 77%).

Wie erwartet ist *liten* (*klein*) das deutlich frequenteste Adjektiv, genau wie in den fremdsprachlichen Produktionen sowie in der Referenzgruppe. Nur dieses Kernadjektiv wird von sämtlichen Probanden gebraucht. Auf den 2. Rang kommt sein Antonym *stor* (*groß*), das in allen Texten außer einem vorkommt. Diesen grundlegenden Dimensionsadjektiven folgen zwei weitere Kernadjektive der Emotion, d.h. *glad* (*froh*) und *arg* (*böse*). In Übereinstimmung mit den Ergebnissen in Haastrup & Henriksen (2000:236) sind diese hochfrequenten Adjektive mit großer Deckungsbreite, anders als bei der Referenzgruppe, die frequentesten unter den Emotionsadjektiven.

Ähnlich wie bei den deutschen Muttersprachlern kommen mehrere sowohl positive als auch negative Emotionsadjektive vor, die keine grundlegende Kernadjektive mit großer Deckungsbreite sind (vgl. Haastrup & Henriksen *ibid*), wie z.B. *förtviolad* (*verzweifelt*). Die CLIL-Gruppe verwendet sie jedoch weniger frequent.

### *Die Kontrollgruppe*

Die gesamte Anzahl von Adjektivtokens beträgt 117 (MW: 10,6) und die Anzahl von Adjektivtypes 44 (MW: 7,0). Aus den Mittelwerten geht hervor, dass die Kontrollgruppe durchschnittlich weniger Adjektive mit niedrigerer Frequenz verwendet.

**Tab. 6:15: Frequenz der Adjektive in der Kontrollgruppe (N=11)**

| RANG | ADJEKTIV    | FREQ. | %A   | TEXTE |
|------|-------------|-------|------|-------|
| 1    | LITEN       | 28    | 24,0 | 7     |
| 2    | STOR        | 9     | 7,7  | 4     |
| 3    | TYST        | 9     | 7,7  | 8     |
| 4    | ARG         | 7     | 6,0  | 6     |
| 5    | GLAD        | 6     | 5,1  | 6     |
| 6    | HEL         | 2     | 1,7  | 2     |
| 7    | FÖRVÅNAD    | 2     | 1,7  | 2     |
| 8    | GAMMAL      | 2     | 1,7  | 2     |
| 9    | ILSKEN      | 2     | 1,7  | 2     |
| 10   | INTRESSERAD | 2     | 1,7  | 1     |
| 11   | IRRITERAD   | 2     | 1,7  | 2     |
| 12   | KUL         | 2     | 1,7  | 2     |
| 13   | NY          | 2     | 1,7  | 2     |
| 14   | RÄDD        | 2     | 1,7  | 2     |
| 15   | SKAMSEN     | 2     | 1,7  | 2     |

Auch das Adjektivlexikon der Kontrollgruppe ist im Vergleich zu ihrem Verblexikon wesentlich begrenzter und weniger variiert: Die 15 häufigsten Adjektive der Kontrollgruppe machen ca. 68% ihrer Adjektivtokens aus (im Vergleich zu ca. 40% bei den Verben).

Anders als bei der CLIL-Gruppe und der Referenzgruppe hat *klein/little* weder im Deutschen noch im Englischen den 1. Rang. Doch im Schwedisch hat das Äquivalent *liten* den 1. Rang und eine im Verhältnis zum darauffolgenden Adjektiv sehr hohe Frequenz. In fast ähnlicher Weise wie in der CLIL-Gruppe folgen drei weitere Kernadjektive; *stor* (*groß*), *arg* (*böse*) und *glad* (*froh*).

Weiter finden sich auch ein paar nicht grundlegende Emotionsadjektive in der Frequenzliste, die außer *förvånad* (*erstaunt*) negative Emotionen ausdrücken, wie z.B. *ilsken* (*wütend*) und *irriterad* (*irritiert*) (Weiteres hierzu vgl. Kap. 6.6).

## 6.4. Frequenzen in L2 Englisch

### 6.4.1. Die frequentesten Wortformen

#### *Die CLIL-Gruppe*

**Tab. 6:16: Frequenz der Wortformen in der CLIL-Gruppe (N=8)**

| RANG | JAHR 8 |       |     |       | JAHR 9 |       |     |       |
|------|--------|-------|-----|-------|--------|-------|-----|-------|
|      | WORT   | FREQ. | %   | TEXTE | WORT   | FREQ. | %   | TEXTE |
| 1    | AND    | 281   | 9,8 | 8     | AND    | 321   | 9,6 | 8     |
| 2    | HE     | 181   | 6,3 | 8     | HE     | 182   | 5,4 | 8     |
| 3    | BE     | 161   | 5,6 | 8     | BE     | 181   | 5,4 | 8     |
| 4    | BOY    | 115   | 4,0 | 8     | BOY    | 113   | 3,4 | 8     |
| 5    | DOG    | 96    | 3,4 | 8     | IN     | 101   | 3,0 | 8     |
| 6    | FROG   | 87    | 3,0 | 8     | DOG    | 100   | 3,0 | 8     |
| 7    | IN     | 75    | 2,6 | 8     | FROG   | 99    | 3,0 | 8     |
| 8    | THEY   | 60    | 2,1 | 8     | THEY   | 62    | 1,9 | 8     |
| 9    | TO     | 55    | 1,9 | 8     | HIS    | 59    | 1,8 | 8     |
| 10   | IT     | 46    | 1,6 | 8     | IT     | 56    | 1,7 | 8     |
| 11   | HIS    | 41    | 1,4 | 8     | TO-INF | 50    | 1,5 | 7     |
| 12   | BUT    | 38    | 1,3 | 8     | BUT    | 49    | 1,5 | 8     |
| 13   | TO-INF | 37    | 1,3 | 8     | SO     | 46    | 1,4 | 7     |
| 14   | THEN   | 36    | 1,3 | 6     | NOT    | 45    | 1,3 | 7     |
| 15   | START  | 33    | 1,2 | 8     | HAVE   | 41    | 1,2 | 8     |

In der obigen Frequenzliste erweisen sich keine größeren Unterschiede bezüglich der Wortformfrequenz der CLIL-Gruppe zwischen der ersten und der zweiten Testrunde. Beide Male machen die 15 frequentesten Wortformen ca. 1-10% der totalen Anzahl von Tokens (2860 bzw. 3351, vgl. Tab. 5:18) aus. Weiter haben die meisten Wörter zu beiden Testgelegenheiten eine ähnliche Frequenz.

Wie in der L3 Deutsch belegt die Konjunktion *and* (*und*) den 1. Rang und zeigt einen großen Abstand zum nächsten Wort.

Die die Hauptfiguren der Geschichte beschreibenden Substantive *boy* (Junge), *dog* (Hund), und *frog* (Frosch) zählen auch im Englischen zu den 15 frequentesten Wörtern, wobei *Junge* allerdings etwas häufiger als *boy* ist.

Interessanterweise wird in der L2 Englisch im Gegenteil zur L3 Deutsch bei beiden Testrunden das Personalpronomen *he* (*er*) dem Substantiv *boy* vorgezogen. Es scheint demnach, als ob die CLIL-Schüler in der L2 Englisch schon bei der ersten Testrunde die Technik der pronominalen Wiederaufnahme besser als in der L3 Deutsch beherrschen.

Ein anderer Unterschied ist, dass in der L2 Englisch zu beiden Gelegenheiten nur zwei Verben in der Frequenzliste vorhanden sind, nämlich einmal *be* (*sein*) und *start* (*anfangen*) und später *be* und *have* (*haben*).

Auffallend ist auch, dass der Anteil an Funktionswörtern in L2 Englisch wesentlich größer ist und sogar eine deutliche Mehrheit der Frequenzliste bei beiden Testgelegenheiten ausmacht. Also zeigt sich ein ähnliches Bild wie in der L1 der deutschen Muttersprachler. Diese Tendenz lässt sich als ein Anzeichen höherer Sprachkompetenz verstehen.

Bei der Kontrollgruppe machen laut der Frequenzangaben die 15 häufigsten Wortformen zu beiden Testgelegenheiten ca. 1-11% der totalen Tokenanzahl aus (4216 bzw. 5310, vgl. Tab. 5:18). Auch sind die meisten Wörter bei beiden Testrunden ungefähr gleich frequent, was mit den entsprechenden Ergebnissen der CLIL-Gruppe übereinstimmt.

In gleicher Weise wird ferner der erste Rang von der Konjunktion *and* belegt. Der Abstand zum zweitfrequentesten Wort *be* ist auffallend und sogar etwas größer als bei der CLIL-Gruppe.

Die Kontrollgruppe

Tab. 6:17: Frequenz der Wortformen in der Kontrollgruppe (N=16)

| RANG | JAHR 8 |       |      |       | JAHR 9 |       |      |       |
|------|--------|-------|------|-------|--------|-------|------|-------|
|      | WORT   | FREQ. | %    | TEXTE | WORT   | FREQ. | %    | TEXTE |
| 1    | AND    | 450   | 10,7 | 16    | AND    | 582   | 11,0 | 16    |
| 2    | BE     | 271   | 6,4  | 16    | BE     | 332   | 6,3  | 16    |
| 3    | HE     | 198   | 4,7  | 16    | DOG    | 232   | 4,4  | 16    |
| 4    | BOY    | 195   | 4,6  | 16    | HE     | 227   | 4,3  | 15    |
| 5    | DOG    | 182   | 4,3  | 16    | BOY    | 200   | 3,8  | 15    |
| 6    | FROG   | 148   | 3,5  | 16    | FROG   | 178   | 3,4  | 16    |
| 7    | IN     | 138   | 3,3  | 16    | IN     | 166   | 3,1  | 16    |
| 8    | THEY   | 110   | 2,6  | 16    | THEY   | 130   | 2,4  | 15    |
| 9    | THERE  | 70    | 1,7  | 14    | HIS    | 89    | 1,7  | 16    |
| 10   | HIS    | 63    | 1,5  | 16    | IT     | 78    | 1,5  | 16    |
| 11   | IT     | 62    | 1,5  | 16    | ON     | 72    | 1,4  | 16    |
| 12   | TO     | 62    | 1,5  | 16    | POT    | 72    | 1,4  | 15    |
| 13   | POT    | 60    | 1,4  | 16    | TO-INF | 68    | 1,3  | 14    |
| 14   | BUT    | 50    | 1,2  | 14    | TO     | 64    | 1,2  | 16    |
| 15   | FROM   | 49    | 1,2  | 14    | BUT    | 61    | 1,1  | 14    |

Die für den Inhalt der Nacherzählung zentralen Substantive *boy*, *dog* und *frog* sind, wie erwartet, auch in der Frequenzliste der L2 Englisch zu finden. Jedoch ist der Gebrauch von *boy* im Vergleich zu *Junge* weniger frequent und macht einen deutlich geringeren Anteil der gesamten Tokens aus. Im Unterschied zur CLIL-Gruppe kommt zusätzlich das Substantiv *pot* (*Glas*) hinzu.

Auch in der Kontrollgruppe tendiert in der L2 Englisch anders als in der L3 Deutsch das Personalpronomen *he* das Substantiv *boy* zu ersetzen. Diese Tendenz ist jedoch etwas schwächer als in der CLIL-Gruppe.

Der Anteil an Verben unter den 15 frequentesten Wörtern ist, wie in der CLIL-Gruppe, geringer als in der L3. Es kommt nämlich bei beiden Testgelegenheiten nur das Verb *be* vor, während die CLIL-Gruppe zwei Verbtupes produziert.

Wie in der CLIL-Gruppe ist der Anteil an Funktionswörtern in der L2 Englisch sichtlich größer und macht eine Mehrheit der frequentesten Wörter aus (Weiteres hierzu vgl. Kap. 6.6).

#### 6.4.2. Frequenz der Verben

##### *Die CLIL-Gruppe*

Wie in der L3 Deutsch, aber wesentlich deutlicher, übersteigt die Anzahl von produzierten Verbtupes bzw. Verbtokens die in der Frequenzliste unten angegebenen Zahlen. Die gesamte Anzahl von Types nimmt zu, von 128 auf 157 (MW: 40,75 bzw. 44,6) und die Tokenanzahl steigt von 687 auf 845 (MW: 85,8 bzw. 105,6). Es geht deutlich hervor, dass das Verblexikon in der L2 Englisch viel größer als in der L3 Deutsch ist. Bemerkenswert ist auch die große Ähnlichkeit zwischen der totalen Anzahl von Verbtupes in der L2 Englisch der CLIL-Gruppe und in der L1 Deutsch der Referenzgruppe (vgl. Kap. 6.2.2).

**Tab. 6:18: Frequenz der Verben in der CLIL-Gruppe (N=8)**

| RANG | JAHR 8       |       |      |       | JAHR 9       |       |      |       |
|------|--------------|-------|------|-------|--------------|-------|------|-------|
|      | VERB         | FREQ. | %V   | TEXTE | VERB         | FREQ. | %V   | TEXTE |
| 1    | BE           | 161   | 23,4 | 8     | BE           | 181   | 21,4 | 8     |
| 2    | START        | 33    | 4,8  | 8     | HAVE         | 41    | 4,9  | 8     |
| 3    | HAVE         | 32    | 4,7  | 8     | LOOK         | 27    | 3,2  | 8     |
| 4    | LOOK         | 29    | 4,2  | 8     | GET          | 25    | 3,0  | 7     |
| 5    | GET          | 24    | 3,5  | 8     | DO           | 24    | 2,8  | 6     |
| 6    | GO           | 21    | 3,1  | 8     | GO           | 24    | 2,8  | 7     |
| 7    | SEE          | 17    | 2,5  | 7     | START        | 24    | 2,8  | 6     |
| 8    | FIND         | 16    | 2,3  | 7     | SEE          | 22    | 2,6  | 8     |
| 9    | FALL         | 13    | 1,9  | 6     | RUN          | 20    | 2,4  | 7     |
| 10   | FALL<br>DOWN | 13    | 1,9  | 7     | FALL<br>DOWN | 19    | 2,2  | 6     |
| 11   | RUN          | 13    | 1,9  | 6     | FIND         | 17    | 2,0  | 5     |
| 12   | CLIMB UP     | 12    | 1,7  | 7     | CAN          | 15    | 1,8  | 4     |
| 13   | COME OUT     | 11    | 1,6  | 7     | CALL         | 12    | 1,4  | 3     |
| 14   | HEAR         | 9     | 1,3  | 8     | SEARCH       | 11    | 1,3  | 3     |
| 15   | CALL FOR     | 8     | 1,2  | 3     | SHOUT        | 11    | 1,3  | 3     |

Die 15 frequentesten Verben machen ca. 1-23% des produktiven Verblexikons aus. Dieser hohe Anteil ist bemerkenswert und könnte damit zusammenhängen, dass das frequenteste Verb *be* nicht nur als Kopula fungiert, sondern auch sehr häufig als Hilfsverb in progressiven Konstruktionen von den Probanden verwendet wird. Die Mehrheit der hier aufgeführten Verben kommt in beiden Testrunden vor, und ihr Anteil der gesamten Verbtokens ist fast identisch.

Wie bei der Analyse der Wortformfrequenz schon festgestellt wurde, gehören *be* und *have* zu den absolut frequentesten Formen. *Be* ist in beiden Tests das bei weitem frequenteste Verb und macht ca. 23 bzw. 21% der totalen Tokens aus. *Have* belegt mit im Prinzip unverändertem Anteil der gesamten Tokens, ca. 5%, zuerst den 3. und darauf den 2. Rang. Frequent sind weiter wie im Deutschen die Kernverben, obwohl hier nur zwei vorkommen, d.h. *go* (*gehen*) und *see* (*sehen*). Sie machen einen etwas geringeren Anteil der totalen Tokens (ca. 3%) als in der L3 Deutsch aus. Auch bleibt ihr Anteil an den gesamten Tokens im Prinzip unverändert. Das Kernverb *come* (*kommen*) kommt hier nicht in seiner Grundform vor, sondern wird mit dem Partikel *out* produziert. Das in der L3 Deutsch frequente Kommunikationsverb *sagen* ist in der L2 Englisch nicht unter den frequentesten Verben vorzufinden. Möglicherweise erlaubt der größere Wortschatz in der L2 den Lernern sich über die Bildszenen detaillierter auszudrücken, was zu einem geringeren prozentualen Anteil der Kommunikationsverben führt. In der begrenzteren L3 Deutsch werden hingegen bekannte Wörter und Phrasen häufiger wiederholt, und zentrale Aktivitäten wie z.B. *nach dem Frosch rufen* tauchen hier häufiger auf. Die Lerner verfügen nur über eine begrenzte Anzahl von Synonymen der Kommunikationsverben und dies trägt höchstwahrscheinlich dazu bei, dass nur bestimmte Kernverben in der L3 (wie z.B. *sagen*) eine hohe Frequenz haben.

Auffallend im ersten Test ist eine etwas höhere Frequenz vom Verb *start* als von *have*, und auch *look* (*gucken*) steht nicht weit dahinter. Nicht nur die Frequenz von *start* nimmt bei der zweiten Testgelegenheit deutlich ab, sondern auch von *look*, doch nimmt *look* aufgrund des longitudinalen

Zuwachses des Verblexikons durch spezifischeren Verben einen höheren Rang ein. Die deutsche Entsprechung *gucken* hat die gleiche Frequenz unter den Muttersprachlern, jedoch bei weitem nicht in der CLIL-Gruppe.

Häufig sind außer *go*, wie in der L3, auch weitere Fortbewegungsverben wie z.B. *fall* (*fallen*) und *run* (*rennen/laufen*).

Die in der L3 Deutsch vom Inhalt her geforderten Verben *suchen* und *rufen* haben in der L2-Frequenzliste Entsprechungen wie *search* und *call*.

Bemerkenswert ist im zweiten Test der Gebrauch vom modalen Hilfsverb *can* (können). Dieses Verb ist weder in der L1-Frequenzliste noch in der L3-Frequenzliste der CLIL-Gruppe zu finden. In ihrer L1 kommt es zwar vor, ist aber wenig frequent. Dies gilt auch für die Muttersprachler. In den deutschen Nacherzählungen der CLIL-Lerner fehlt es aber ganz, was möglicherweise an einer mangelnden Beherrschung zweistelliger Verbkonstruktionen im Deutschen liegt.

### *Die Kontrollgruppe*

Auch in der Kontrollgruppe übersteigt die totale Verbproduktion wesentlich die in der Frequenzliste angegebene Anzahl, und zwar beträgt die Anzahl von Verbtupes zuerst 134 und darauf 164 (MW: 31,1 bzw. 36,75), während die Tokenanzahl von 1004 auf 1299 steigt (MW: 62,7 bzw. 81,2). Im Vergleich zur CLIL-Gruppe ist die Anzahl von Types ähnlich, während die Tokenanzahl aufgrund der doppelten Anzahl von Probanden deutlich größer ist.

Tab. 6:19: Frequenz der Verben in der Kontrollgruppe (N=16)

| RANG | JAHR 8       |       |      |       | JAHR 9       |       |      |       |
|------|--------------|-------|------|-------|--------------|-------|------|-------|
|      | VERB         | FREQ. | %V   | TEXTE | VERB         | FREQ. | %V   | TEXTE |
| 1    | BE           | 271   | 27,0 | 16    | BE           | 332   | 25,6 | 16    |
| 2    | LOOK         | 43    | 4,3  | 15    | LOOK         | 50    | 3,8  | 14    |
| 3    | HAVE         | 41    | 4,1  | 15    | HAVE         | 47    | 3,6  | 16    |
| 4    | FALL<br>DOWN | 34    | 3,4  | 14    | FALL<br>DOWN | 46    | 3,5  | 14    |
| 5    | GO           | 34    | 3,4  | 15    | FIND         | 39    | 3,0  | 13    |
| 6    | FIND         | 33    | 3,3  | 12    | GO           | 35    | 2,7  | 15    |
| 7    | GET          | 26    | 2,6  | 11    | SEE          | 28    | 2,2  | 12    |
| 8    | SEE          | 25    | 2,5  | 14    | RUN          | 27    | 2,1  | 14    |
| 9    | FALL         | 22    | 2,2  | 11    | GET          | 24    | 1,8  | 11    |
| 10   | HEAR         | 15    | 1,5  | 15    | START        | 23    | 1,8  | 8     |
| 11   | LICK         | 15    | 1,5  | 15    | TRY          | 20    | 1,5  | 8     |
| 12   | RUN          | 15    | 1,5  | 11    | HEAR         | 19    | 1,5  | 16    |
| 13   | COME OUT     | 14    | 1,4  | 10    | LOOK FOR     | 18    | 1,4  | 11    |
| 14   | START        | 14    | 1,4  | 5     | SAY          | 18    | 1,4  | 14    |
| 15   | TAKE         | 13    | 1,3  | 9     | FALL         | 17    | 1,3  | 7     |

Bei der Kontrollgruppe machen die frequentesten Verben einen etwas größeren Anteil des totalen Verblexikons aus als bei der CLIL-Gruppe, nämlich 1-27%. Wie bei der CLIL-Gruppe bestehen die Frequenzlisten im Jahr 8 und 9 aus einer fast identischen Gruppe von Verben, wobei die meisten auch etwa den gleichen Anteil der totalen Tokenanzahl haben.

Das Verb *be* ist bei beiden Gelegenheiten das bei weitem frequenteste mit einem sehr großen Abstand zu den übrigen Verben. Wie in der L3 Deutsch unterscheidet sich die Kontrollgruppe von den Muttersprachlern und den CLIL-Schülern dadurch, dass *have* nicht den 2. Rang, sondern erst den 3. belegt. Während *be* hier einen größeren Anteil des Verblexikons als bei der CLIL-Gruppe ausmacht, ist der Anteil von *have* in beiden Gruppen in den bisher analysierten Fremdsprachenproduktionen sehr ähnlich. Im Schuljahr 8 und 9 sind ziemlich viele Kernverben in den Frequenzlisten vertreten, d.h. außer *be* und *have* auch *go* bzw. *see* und darauf *go*, *see* und *say*. Sie machen hier ca. 1-3% der gesamten Tokens

aus. In Übereinstimmung mit der CLIL-Gruppe ist ihr Anteil somit verglichen mit der L3 Deutsch bedeutend niedriger. Dies könnte wieder darauf beruhen, dass ihr L2-Lexikon größer ist und mehr und spezifischere Types enthält. Im Unterschied zur CLIL-Gruppe kommt *say/sagen* bei der Kontrollgruppe in beiden Fremdsprachen vor, jedoch etwas weniger frequent in ihrer L2 (vgl. oben).

Das Verb *look* ist wie bei der CLIL-Gruppe sehr frequent, belegt hier sogar den 2. Rang und macht etwa denselben Anteil des Verblexikons wie *have* aus. Da die Erzählung Fortbewegungsverben fordert, sind, wie auf Deutsch, außer dem Kernverb *go* Verben wie z.B. *fall down* und *run* in der Frequenzliste enthalten, wovon das erstere sogar einen höheren Rang als die Kernverben hat. Andere in der L3 produzierte Verben sind, wie schon erwähnt, *rufen* und *suchen*. Das Letztere hat die L2-Entsprechung *look for*. Im Unterschied zur CLIL-Gruppe ist unter den frequentesten Verben der Kontrollschüler kein englisches Äquivalent von *rufen* enthalten. Auch kommt in der Kontrollgruppe kein modales Hilfsverb unter den 15 frequentesten Verben vor (Weiteres hierzu vgl. Kap. 6.6).

### 6.4.3. Frequenz der Adjektive

#### *Die CLIL-Gruppe*

Wie bei den Verben ist die Gesamtanzahl von Adjektivtypes bzw. Adjektivtokens größer als die in der Frequenzliste angegebene, obwohl im geringeren Ausmaß. Demnach kann eine Zunahme der Tokens von 106 in der ersten Testrunde auf 140 in der zweiten festgestellt werden (MW: 13,3 bzw. 17,5). Ebenso nimmt die Anzahl der Types von 24 auf 38 zu (MW: 6,87 bzw. 10,1).

Tab. 6:20: Frequenz der Adjektive in der CLIL-Gruppe (N=8)

| RANG | JAHR 8     |       |      |       | JAHR 9    |       |      |       |
|------|------------|-------|------|-------|-----------|-------|------|-------|
|      | ADJEKTIV   | FREQ. | %A   | TEXTE | ADJEKTIV  | FREQ. | %A   | TEXTE |
| 1    | LITTLE     | 23    | 21,7 | 5     | LITTLE    | 27    | 19,3 | 6     |
| 2    | BIG        | 14    | 13,2 | 5     | HAPPY     | 20    | 14,3 | 7     |
| 3    | HAPPY      | 14    | 13,2 | 7     | ANGRY     | 14    | 13,2 | 7     |
| 4    | ANGRY      | 9     | 8,5  | 7     | BIG       | 13    | 9,3  | 3     |
| 5    | SMALL      | 8     | 7,5  | 6     | SMALL     | 11    | 7,9  | 4     |
| 6    | LARGE      | 7     | 6,6  | 1     | GOOD      | 7     | 5,0  | 3     |
| 7    | QUIET      | 5     | 4,7  | 5     | QUIET     | 7     | 5,0  | 7     |
| 8    | SCARED     | 3     | 2,8  | 2     | NEXT      | 3     | 2,1  | 3     |
| 9    | WET        | 3     | 2,8  | 3     | OKAY      | 3     | 2,1  | 2     |
| 10   | WORRIED    | 3     | 2,8  | 2     | SURPRISED | 3     | 2,1  | 2     |
| 11   | FRIGHTENED | 2     | 1,9  | 2     | WET       | 3     | 2,1  | 3     |
| 12   | GLAD       | 2     | 1,9  | 1     | SAD       | 2     | 1,4  | 2     |
| 13   | LONG       | 2     | 1,9  | 1     | UPSET     | 1     | 0,7  | 1     |
| 14   | MAD        | 2     | 1,9  | 2     | AFRAID    | 1     | 0,7  | 1     |
| 15   | BLACK      | 1     | 0,9  | 1     | BAD       | 1     | 0,7  | 1     |

Wie deutlich hat das Kernadjektiv *little* (*klein*) in beiden Testrunden den ersten Rang, genau wie in den L3-Tests und in der muttersprachlichen Produktion der deutschen Referenzgruppe. Auch ist der Abstand zum darauffolgenden Adjektiv groß. Auf den höchsten Rängen der zwei Gegenüberstellungen sind dieselben Kernadjektive, aber in z.T. anderer Reihenfolge, d.h. das Dimensionsadjektiv *big* (*groß*) und das Emotionsadjektiv *angry* (*böse*).

Ferner kommen andere Adjektive der Emotion vor, z.B. *happy* (*glücklich*) und auch mehrere Adjektive negativer Gefühlsempfindung, z.B. *scared* (*ängstlich*).

### Die Kontrollgruppe

Auch in der Kontrollgruppe ist die totale Anzahl von Adjektivtypes bzw. Adjektivtokens größer als die in der Frequenzliste angegebene. Die Types steigen im Laufe von einem Jahr von 24 auf 32 (MW: 4,9 bzw. 6,37) und die Tokens von 107 auf 160 (MW: 6,7 bzw. 10,0). Ein Vergleich mit der CLIL-Gruppe zeigt, dass die Anzahl verschiedener Adjektive im Jahr 9 in der CLIL-Gruppe etwas größer ist, während die von den Kontrollschülern verwendeten Adjektive etwas häufiger wiederholt werden.

**Tab. 6:21: Frequenz der Adjektive in der Kontrollgruppe (N=16)**

| RANG | JAHR 8   |       |      |       | JAHR 9   |       |      |       |
|------|----------|-------|------|-------|----------|-------|------|-------|
|      | ADJEKTIV | FREQ. | %A   | TEXTE | ADJEKTIV | FREQ. | %A   | TEXTE |
| 1    | HAPPY    | 26    | 24,3 | 14    | HAPPY    | 32    | 20,0 | 14    |
| 2    | ANGRY    | 15    | 14,0 | 13    | ANGRY    | 24    | 15,0 | 13    |
| 3    | BIG      | 12    | 11,2 | 8     | LITTLE   | 21    | 13,1 | 10    |
| 4    | LITTLE   | 11    | 10,3 | 6     | BIG      | 18    | 11,3 | 8     |
| 5    | QUIET    | 10    | 9,3  | 10    | QUIET    | 11    | 6,9  | 11    |
| 6    | SMALL    | 4     | 3,7  | 3     | WET      | 6     | 3,8  | 6     |
| 7    | WET      | 4     | 3,7  | 4     | FEMALE   | 5     | 3,1  | 4     |
| 8    | NEW      | 3     | 2,8  | 3     | NEXT     | 5     | 3,1  | 5     |
| 9    | AFRAID   | 2     | 1,9  | 2     | SAD      | 5     | 3,1  | 3     |
| 10   | MAD      | 2     | 1,9  | 2     | SMALL    | 5     | 3,1  | 5     |
| 11   | NEXT     | 2     | 1,9  | 2     | MAD      | 4     | 2,5  | 4     |
| 12   | OLD      | 2     | 1,9  | 1     | SCARED   | 4     | 2,5  | 2     |
| 13   | QUICK    | 2     | 1,9  | 2     | GOOD     | 2     | 1,3  | 2     |
| 14   | SCARED   | 2     | 1,9  | 2     | OLD      | 2     | 1,3  | 2     |
| 15   | UPSET    | 2     | 1,9  | 1     | SILENT   | 2     | 1,3  | 2     |

Auch im produktiven Lexikon der Kontrollgruppe sind die drei Kernadjektive *little*, *big* und *angry* unter den absolut frequentesten, wobei bei beiden Testgelegenheiten *angry* das häufigste ist.

Ähnlich wie bei der CLIL-Gruppe kommen andere Adjektive der Emotion, die keine Kernadjektive sind, hinzu und vor allem solche negativer Gefühlsempfindung wie z.B. *scared* (ängstlich) und *mad* (böse). Interessanterweise wird auch von den Kontrollschülern das positive *happy* dem

hier völlig fehlenden Kognat *glad* vorgezogen. Auffallend ist, dass *happy* bei beiden Testrunden den 1. Rang hat, also frequenter als die Kernadjektive ist. Somit ist der Adjektivgebrauch der Kontrollschüler nicht ganz identisch mit den Ergebnissen in Haastrup & Henriksen, denn bei ihnen ist das Kernadjektiv *glad* eines der frequentesten 15 Adjektive (2000). Warum meine Probanden gerade *happy* und nicht *glad* verwenden, ist schwer nachvollziehbar (Weiteres hierzu vgl. Kap. 6.6).

### 6.5. Exkurs: Analyse individueller Nacherzählungen

Die durchgeführten Frequenzanalysen basieren alle auf Produktionen auf Gruppenniveau. Im Folgenden soll kurz auf einige individuelle Merkmale einzelner Nacherzählungen fokussiert werden, um die erarbeiteten Gruppentendenzen mit Einzelbeispielen zu verdeutlichen bzw. zu problematisieren. Zu diesem Zweck musste eine Auswahl aus den Nacherzählungen getroffen werden: Untersucht wurde die Versprachlichung von den Szenen No. 14 und 15 in der Bildergeschichte. Sie können als repräsentativ für die Testaufgabe verstanden werden, denn hier müssen unerwartete Ereignisse und Verwicklungen versprachlicht werden, die für Lerner im dritten Jahr Deutschunterricht nicht ohne weiteres zu bewältigen sind. Der Hauptinhalt dieser zwei Szenen lässt sich jeweils in drei Basispropositionen zusammenfassen (vgl. unten), die jedoch nicht von allen Lernern zur Sprache gebracht wurden.

Auch unter den Probanden wurde eine Auswahl getroffen. So wurden die Texte von jeweils vier CLIL- bzw. Kontrollschülern im Schuljahr 9 mit vier Nacherzählungen der deutschen Muttersprachler verglichen. Diese Probanden wurden in erster Linie nicht nach Leistung ausgewählt, sondern danach, dass sie durchschnittlich längere Nacherzählungen produziert hatten. Ergänzend zu den Auswahlgruppen werden auch

Nacherzählungen von zwei ausdrucksknappen Schülern herangezogen, um die Spannweite der Kompetenzen deutlich zu machen.<sup>46</sup>

Die Analyse betrifft in erster Linie den Verbgebrauch, d.h. die Verwendung von Kernverben bzw. spezifischen Verben. Es wird aber auch auf den Gebrauch von einigen kohäsiven Textelementen eingegangen, weil hier besonders große individuelle Unterschiede vorhanden sind. Eine Analyse der Adjektivverwendung fällt aus, weil sie in den Szenen 14 und 15 bereits bei den Muttersprachlern im Großen und Ganzen fehlen. Es stellt sich die Frage, wie ausführlich in der jeweiligen Gruppe nacherzählt wird, ob es Unterschiede gibt und, wenn ja, welche.

Die Vorgehensweise ist folgende: Es werden die Bilder zu den beiden Szenen angeführt, begleitet von den Nacherzählungen je eines Muttersprachlers sowie eines CLIL- und eines Kontrollschülers<sup>47</sup>. Darauf folgen auch zwei Nacherzählungen von zwei ausdrucksknappen Probanden. Die darauffolgenden Gegenüberstellungen enthalten die jeweiligen Vorkommen von Verben bzw. von kohäsiven Textelementen. Hier werden sämtliche verwendeten Types angeführt (mit Tokenangaben in Klammern, falls ihre Anzahl die der Types übersteigt). Ein Sternchen (\*) nach dem Type gibt an, dass die jeweilige Vokabel nicht ganz angemessen verwendet wurde<sup>48</sup>.

---

<sup>46</sup> Die angeführten Beispiele sind redigierte Texte, in denen Wiederholungen, Neuansätze usw. beseitigt worden sind. Im Anhang 2 finden sich einige Auszüge nicht überarbeiteter Originalerzählungen.

<sup>47</sup> In Klammern wird eine anonymisierte Abkürzung ihrer Namen angegeben.

<sup>48</sup> So wurde z.B. das Kernverb *gehen* in ein paar Fällen statt des angemessenen und spezifischeren Verbes *klettern* verwendet, wurde aber trotzdem in die Analyse miteinbezogen, da seine Verwendung nicht die Wiedergabe des Kerninhaltes stört.

## Die Bildszenen



Szene 14.

Basispropositionen:

Der Junge ist auf einen Stein geklettert.

Er hält sich an einigen Ästen fest.

Der Junge ruft nach dem Frosch.



## Szene 15.

Basispropositionen:

Ein Hirsch taucht hinter dem Stein auf.

Die Äste sind das Geweih vom Hirsch.

Der Junge steckt darin fest.

*Beispiele aus den Nacherzählungen ausführlich erzählender Lerner, vom Leistungsniveau unabhängig*

In den folgenden Auszügen sind fehlende Wörter in den Nacherzählungen mit (-) bezeichnet.

Muttersprachler (ML), als leistungsschwach evaluiert:

Szene 14.

(...)bis er auf einen Stein kroch

die Eule setzte sich oben auf einen Ast

der Junge suchte weiter nach seinem Frosch

er hielt sich an zwei Ästen fest

damit er nicht von dem Felsen auf dem er stand herunterfiel

Szene 15.

doch komischerweise waren dies keine Äste

sondern ein Hirsch

und die Äste waren sein Geweih

nun steckte der Junge zwischen den Geweihen des Hirsches fest

CLIL-Schüler (JM), als leistungsmittlerer Lerner evaluiert:

Szene 14.

und die Junge klettert auf eine große Stein

und sucht zwischen zwei Zweige

Szene 15.

aber er ist nicht Zweige

er ist die Geweihe vom eine Hirsch

und jetzt ist der Hirsch böse  
und der Junge hat an der Hirsches Kopf gefällt  
und der Hund versucht zum der Hirsch gekommen

Kontrollschüler (TS), als leistungsstark evaluiert:

Szene 14.

so der Junge gehen auf ein Stein  
und rufen auf die Frosche und auf die Hund  
es ist Zweige  
und der Junge (-) in der Zweige  
und jetzt kommt der Hund  
der Hund ist nicht (-)  
er ist traurig

Szene 15.

aber die Zweige ist nicht der Zweige  
er ist die Geweihe von ein Hirsch  
und der Hirsch steht auf  
und der Junge ist auf der Kopf auf der Hirsch

*Beispiele aus den Nacherzählungen ausdrucksknapper Lerner*

CLIL-Schüler (MA), als leistungsschwach evaluiert:

Szene 14.

er jagen plötzlich auf ein Stein  
er (-) zwei Zweige  
und rufst Frosch

Szene 15.

die Zweige sie sind Geweihe auf ein Hirsch  
und das Hirsch hat sein Kopf  
und der Junge ist auf den Kopf

Kontrollschüler (EL), als leistungsschwach evaluiert:

Szene 14.

er klettert auf ein (-)

er (-) in die Zweige

Szene 15.

die Zweige was Geweihe Hirsch

(-) an der Hirsch Kopf

### Zum Verbgebrauch

Ähnlich wie oben werden die Schüler in den Aufstellungen mit Abkürzungen bezeichnet. Auch wird ihr eingeschätztes Leistungsniveau in Klammern angegeben (S: leistungsschwach, M: leistungsmittlerer, ST: leistungsstark).

**Tab. 6:22: REF (Dt. Referenzgruppe): Verbvorkommen in Szene 14 bzw. 15**

|   | <b>JH (ST)</b>         | <b>ME (ST)</b> | <b>JR (M)</b> | <b>ML (S)</b>   |
|---|------------------------|----------------|---------------|-----------------|
| 1 | KLETTERN               | STEIGEN        | KLETTERN      | KRIECHEN        |
| 2 | SICH FESTHALTEN<br>(2) | GUCKEN         | GUCKEN        | SICH SETZEN     |
| 3 | HERUMSCHLEICHEN        | RUFEN          | KOMMEN        | WEITERSUCHEN    |
| 4 | SICH SETZEN            | SEIN (2)       | NEHMEN        | SICH FESTHALTEN |
| 5 | WOLLEN (HV)            | HERÜBERGUCKEN  |               | HERUNTERFALLEN  |
| 6 | SEIN                   | HABEN (HV)     |               | STEHEN          |
| 7 | NEHMEN                 | SICH LEHNEN    |               | SEIN (2)        |
| 8 |                        |                |               | FESTSTECKEN     |

**Σ 19 verschiedene Verbtipes**

**Tab. 6:23: CLIL (CLIL-Gruppe): Verbvorkommen in Szene 14 bzw. 15**

|   | TO (ST)  | CA (ST)      | JM (M)         | AT (M)    |
|---|----------|--------------|----------------|-----------|
| 1 | KLETTERN | GEHEN *      | KLETTERN       | HABEN (3) |
| 2 | RUFEN    | ZURÜCKKOMMEN | SUCHEN         | KLETTERN  |
| 3 | GEBEN    | SEIN (2)     | SEIN (3)       | HALTEN *  |
| 4 | SEIN (3) | HABEN (HV)   | HABEN (HV)     | WISSEN    |
| 5 | HABEN    | HALTEN *     | FALLEN         | SEIN (3)  |
| 6 | HOLEN *  | HABEN        | VERSUCHEN (HV) | NEHMEN    |
| 7 |          |              | KOMMEN         |           |
| 8 |          |              |                |           |

Σ 15 verschiedene Verbtupes mit 3 Fällen ihrer nicht angemessenen Verwendung

**Tab. 6:24: K (Kontrollgruppe): Verbvorkommen in Szene 14 bzw. 15**

|   | JN (ST)      | TS (ST)     | KA (M)        | TL (M)               |
|---|--------------|-------------|---------------|----------------------|
| 1 | KLETTERN     | GEHEN *     | GEHEN (2)     | KLETTERN             |
| 2 | AUSFLIEGEN * | RUFEN       | SICH STELLEN* | KOMMEN (3, WOVON 1*) |
| 3 | HALTEN *     | SEIN (6)    | FINDEN        | SEIN (3)             |
| 4 | LAUFEN *     | KOMMEN      | RUFEN         | FALLEN               |
| 5 | SEIN (3)     | AUFSTEHEN * | KOMMEN        |                      |
| 6 | SITZEN       |             | SEIN (5)      |                      |
| 7 |              |             | FALLEN        |                      |
| 8 |              |             |               |                      |

Σ 13 verschiedene Verbtupes mit 7 Fällen der nicht angemessenen Verwendung

### Zum Gebrauch einiger kohäsiver Textelemente

Die folgenden Tabellen illustrieren den Gebrauch kohäsiver Textelemente in den Szenen 14 und 15 in der L1 der deutschen Muttersprachler bzw. in der L3 der schwedischen Probanden.

**Tab. 6:25: REF: Vorkommen kohäsiver Textelemente in Szene 14 bzw. 15**

|   | JH      | ME       | JR        | ML      |
|---|---------|----------|-----------|---------|
| 1 | DANN    | DORT     | DANN      | BIS     |
| 2 | UND     | DOCH (2) | UND (3)   | DAMIT   |
| 3 | WÄHREND | UND      | PLÖTZLICH | DOCH    |
| 4 | DOCH    | SONDERN  |           | SONDERN |
| 5 | SONDERN |          |           | NUN     |

Σ 10 verschiedene Types kohäsiver Textelemente

**Tab. 6:26: CLIL: Vorkommen kohäsiver Textelemente in Szene 14 bzw. 15**

|   | TO      | CH      | JM      | AT      |
|---|---------|---------|---------|---------|
| 1 | UND (3) | UND (3) | UND (5) | DANN    |
| 2 | ABER    | ABER    | ABER    | UND (2) |
| 3 |         |         | JETZT   | ABER    |
| 4 |         |         |         | DASS    |
| 5 |         |         |         |         |

Σ 5 verschiedene Types kohäsiver Textelemente

**Tab. 6:27: K: Vorkommen kohäsiver Textelemente in Szene 14 bzw. 15**

|   | JN      | TS      | KA      | TL      |
|---|---------|---------|---------|---------|
| 1 | UND (4) | SO      | UND (6) | UND (5) |
| 2 |         | UND (4) | ABER    |         |
| 3 |         | JETZT   |         |         |
| 4 |         | ABER    |         |         |
| 5 |         |         |         |         |

Σ 4 verschiedene Types kohäsiver Textelemente

Aus den Tabellen geht hervor, dass die Variation der Verben in den Szenen 14 und 15 am größten in der deutschen Referenzgruppe, etwas geringer in der CLIL-Gruppe und am geringsten in der Kontrollgruppe ist.

Der Vergleich der muttersprachlichen Nacherzählungen mit denen der schwedischen Lerner macht deutlich, dass sie qualitativ sehr unter-

schiedlich sind. Die Informationsladung ist zwar ähnlich, ihre Verpackung allerdings nicht. Bereits die Verbverwendung in den oben angeführten Szenen lässt die qualitative Differenz erkennen: Der L1-Sprecher drückt sich stets exakter aus, indem er häufig spezifische und weniger frequente Verben verwendet, während die Lerner die inhaltlich allgemeineren und frequenteren Verben wählen. Bei den Kontrollschülern kommt auch eine Überanwendung von Kernverben vor. Man vergleiche den Verbgebrauch in Szene 14, so wie er unter den Bildern enthalten ist: Während der L1-Sprecher den Jungen auf den Stein *kriechen* lässt, sagt der CLIL-Schüler, dass er auf ihn *klettert*. Der Kontrollschüler sagt einfach *gehen* und verwendet also ein Kernverb, was den Satz zwar verständlich, jedoch nicht zielsprachlich akzeptabel macht. In Szene 15 sagt der L1-Sprecher, dass der Junge *zwischen den Geweihen feststeckt*, und der CLIL-Proband, dass er *auf den Kopf des Hirsches fällt*. Der Kontrollproband bleibt sehr vage und sagt nur, dass der Junge *auf dem Kopf ist*.

Während der Muttersprachler mit längeren Sätzen und kohäsiven Mitteln einen flüssigen Text schafft, sind die Lernererzählungen mit ihren kurzen Sätzen, z.T. fehlerhaften Pro-Formen und mangelnden kohäsiven Mitteln keine wohlgeformten Texte, sondern eher eine Aufzählung von einzelnen Sätzen.

Die Gegenüberstellungen machen deutlich, dass die nicht angemessene Verbverwendung bei den Kontrollschülern doppelt so häufig wie bei den CLIL-Schülern ist. Auch machen die Kernverben bei ihnen einen etwas größeren Anteil der gesamten Verben aus.

Zusammenfassend soll festgehalten werden, dass sich hinter dem quantitativen Frequenzunterschied der beiden Lernergruppen auch ein qualitativer Unterschied verbirgt. Es fehlen zwar in beiden Gruppen die von den Muttersprachlern verwendeten spezifischen Verben, die CLIL-Lerner verwenden aber Kernverben seltener als die Kontrollschüler. Sie gebrauchen stattdessen semantisch etwas spezifischere Verben. Auch fällt auf, dass die Verbverwendung unter den Kontrollschülern sehr häufig fehlerhaft ist. Daraus lässt sich folgern, dass die mündliche Produkti-

on der CLIL-Schüler nicht nur umfangreicher, sondern auch angemessener und korrekter und somit etwas zielsprachenähnlicher ist.

## 6.6. Zusammenfassung

### *L1 Deutsch vs. L1 Schwedisch*

#### Wortformen

Die Analysen der Wortformfrequenz in der L1 der deutschen Referenzgruppe und in der L1 der schwedischen Probanden zeigen viele Übereinstimmungen. So ist der Anteil der Funktionswörter in beiden Muttersprachen sehr groß. In beiden Sprachen ist die Konjunktion *und* am frequentesten. Danach folgen Substantive und Verben. Kennzeichnend ist ferner ein frequenter Gebrauch von Pronomina und Präpositionen. Adjektive fehlen völlig unter den 15 frequentesten Wortformen, da sie deutlich seltener verwendet werden.

#### Das Verblexikon

Auch die Verbverwendung in den beiden Muttersprachen ist gleichartig hinsichtlich sowohl des Umfangs als auch der Variation. Am frequentesten sind die Kernverben *sein* und *haben*, die in den meisten Fällen keine Vollverben sind, sondern als Kopula oder Hilfsverb fungieren. In sowohl L1 Deutsch als auch L1 Schwedisch gehören die durch den Inhalt der *Frogstory* nahegelegten Kernverben der Fortbewegung (*gehen*) bzw. Perzeption (*sehen*) zu den frequentesten Verben. Zusätzlich kommen einige weitere, spezifischere Verben, wie z.B. *herunterfallen* und *erschrecken*, vor.

#### Das Adjektivlexikon

Wie bereits erwähnt ist die Adjektivverwendung in den muttersprachlichen Nacherzählungen begrenzt. Unter den frequentesten Adjektiven sind in beiden Gruppen Kernadjektive der Emotion und der Dimension, wie z.B. *böse* und *groß*, zu finden. Wie bei den Verben werden allerdings

auch spezifische, vom Inhalt der Bildergeschichte nahegelegte Adjektive der Emotion, wie z.B. *erstaunt* und *wütend* gebraucht.

### *L1 Deutsch vs. L3 Deutsch: Muttersprachler vs. Lerner*

Im Blickpunkt stehen die Frequenzdaten der Muttersprachler und der beiden Lernergruppen. Im Folgenden sollen die Hauptegebnisse kurz zusammengefasst werden und zwar ausgehend von Lernerdaten im Schuljahr 9, weil hier seit Schuljahr 8 für beide Gruppen ein Lernfortschritt festgestellt werden konnte (vgl. Kap. 5) und diese Daten somit für einen Vergleich mit muttersprachlichen Produktionen besser geeignet sind. Es ergibt sich Folgendes:

#### Wortformen

Die Frequenzanalyse der produzierten Wortformen macht den großen Anteil an Funktionswörtern unter den Muttersprachlern deutlich. Ein bedeutender Unterschied zwischen dem L1- und dem L3-Lexikon ist somit, dass die Anzahl der Funktionswörter in den Lernergruppen gering ist, wie z.B. die hierzu zählenden pronominalen Pro-Formen. Ihre Neigung, diese Pro-Formen zu vermeiden, beruht höchstwahrscheinlich nicht darauf, dass sie die Pro-Formen nicht beherrschen, sondern kommt vermutlich daher, dass sie nicht die Fähigkeit besitzen, größere, über den Kernsatz hinausgehende Texteinheiten zu planen und zu produzieren. Im Gegensatz zu den Muttersprachlern dominieren bei den Lernern stattdessen lexikalische Wörter aus den offenen Wortklassen.

Ein Mangel an Funktionswörtern in der mündlichen on-line Produktion der Lerner bringt daher mit sich, dass sie sowohl weniger flüssig als auch weniger muttersprachähnlich wirkt. Dies steht im Einklang mit bisherigen Forschungsergebnissen, die auf eine in der Lernaltersprache typische häufige Verwendung von Autosemantika statt Synsemantika verweist (vgl. z.B. Viberg 1993; Klein & Dittmar 1979). Nichtsdestoweniger zeigt sich auch, dass sich das Lexikon beider Lernergruppen, und vor allem das der CLIL-Gruppe, dem der Muttersprachler langsam nähert,

was sich in einem frequenteren Gebrauch von Funktionswörtern im Jahr 9 manifestiert.

### Das Verblexikon

Der Vergleich des produktiven Verblexikons mit dem der Muttersprachler zeigt, dass diese viel mehr Verbtupes und Verbtokens gebrauchen. Nur 9 der von den Muttersprachlern am häufigsten verwendeten 15 Verben kommen auch bei den Lernern vor. Bei den Letzteren fehlen komplexere oder spezifischere Verben, wie z.B. *mitnehmen* und *erschrecken* völlig. Der Anteil an Kernverben ist in beiden Schülergruppen größer als bei den Muttersprachlern, was u.a. damit zusammenhängt, dass die Gesamtanzahl der Verben sowie die Anzahl der spezifischen Verben bei den Lernern geringer sind. In Übereinstimmung mit Viberg (1993) und Flyman Mattsson (2003) lässt sich feststellen, dass die Lerner Kernverben überanwenden, auf Kosten spezifischerer Verben. Diese Resultate stehen demnach in Einklang mit denen von Viberg (*ibid*), nämlich dass der Aufbau des L3-Verblexikons und die Anwendung von anderen Verben als Kernverben ein langsamer Prozess ist.

### Das Adjektivlexikon

Aus den Analysen der Adjektive zeigt sich ein großer Unterschied zwischen einerseits den Muttersprachlern und andererseits den Fremdsprachenlernern, wobei das produktive Adjektivlexikon bezüglich der Types bei den Ersteren ca. 35 bzw. ca. 60% umfangreicher als das der CLIL- bzw. Kontrollgruppe ist. Auch wird klar, dass nur 4 von den 15 frequentesten Adjektiven für alle Gruppen gemeinsam sind. Der Anteil der Kernadjektive ist bei den Lernern noch größer als der der Kernverben, was vor allem an ihrer im Vergleich zu den Muttersprachlern wesentlich geringeren Gesamtproduktion von Adjektiven liegt.

Der longitudinale Vergleich der Lexikonproduktion mit der der Muttersprachler macht einen sehr langsamen Lernfortschritt bei schwedischen Probanden deutlich. Dies trifft besonders auf ihre Adjektivverwendung

zu, von denen eine sehr begrenzte Anzahl immer wieder gebraucht wird. Von einer sich langsam herausbildenden Kenntnistiefe kann kaum die Rede sein, denn anders als bei den Muttersprachlern werden nur ausnahmsweise Synonyme, Antonyme oder Graduierungen zum Ausdruck gebracht.

Dies deutet wiederum auf mangelhafte Kenntnisse paradigmatischer Beziehungen und auch darauf, dass die Lerner ihre semantischen Netzwerke kaum ausgebaut haben, hin. Ein solcher Ausbauprozess liegt laut Haastrup & Henriksen (2000:221) jeder Entwicklung eines Lernerlexikons zugrunde.

### Individuelle Nacherzählungen

Der große lexikalische Vorsprung der Muttersprachler wurde an Hand von individuellen Nacherzählungen zweier Szenen veranschaulicht. Bereits hier wurde deutlich, dass die Muttersprachler keine Kernverben, sondern semantisch spezifischere Verben heranzogen. Auch ihr Gebrauch kohäsiver Textelemente war umfangreicher und variationsreicher.

### *L3 Deutsch: CLIL-Gruppe vs. Kontrollgruppe*

#### Wortformen

Wie oben bereits erwähnt wurde, ist das Lexikon der Lerner in mündlicher on-line Produktion im Vergleich zu den Muttersprachlern ziemlich begrenzt und nicht besonders zielsprachenähnlich. Ein wichtiger Grund für Letzteres ist der Mangel an Funktionswörtern und besonders Pro-Formen. Die Anzahl der Funktionswörter nimmt in beiden Lernergruppen langsam zu, jedoch etwas schneller in der CLIL-Gruppe.

#### Das Verblexikon

Die longitudinal angelegten Analysen zeigen einen Zuwachs an sowohl Verbtypes wie Verbtokens, doch die CLIL-Gruppe hat einen auffallen-

den Vorsprung, was das Typevorkommen angeht: Die Kontrollgruppe produziert sogar noch im Jahr 9 deutlich weniger Verbtupes als die CLIL-Gruppe im Jahr 8. Auffällig ist auch, dass die Verwendung von Kernverben in der CLIL-Gruppe etwas zurückgeht.

### Das Adjektivlexikon

Aus den Analysen des Adjektivlexikons geht hervor, dass ein gewisser Zuwachs in Bezug auf Tokens sowie auf Types in beiden Gruppen vorliegt. Hier kommen also neue, spezifischere Adjektive hinzu, obwohl die Anzahl der Kernadjektive unverändert bleibt. Unter den letzteren werden in der CLIL-Gruppe die Emotionsadjektive mit der Zeit etwas frequenter und die Dimensionsadjektive deutlich weniger frequent. In der Kontrollgruppe sind die Emotionsadjektive zu beiden Testgelegenheiten am häufigsten. Der Vorsprung der CLIL-Gruppe ist zu beiden Gelegenheiten groß. Bemerkenswert ist, dass ihre Anzahl von Tokens und Types nicht einmal nach der einjährigen Zeitspanne von der Kontrollgruppe erreicht wird. Auch kann unter den CLIL-Schülern eine gewisse Zunahme der paradigmatischen Beziehungen festgestellt werden.

### Individuelle Nacherzählungen

Ein Vergleich der individuellen Nacherzählungen zweier Szenen zwischen den CLIL-Schülern und den Kontrollschülern zeigt, dass die CLIL-Lerner einen qualitativen Vorsprung haben, da sie weniger Kernverben und etwas mehr spezifische Verben als die Letzteren anwenden. Auch ist bemerkenswert, dass von den Kontrollschülern zweimal so häufig Verben falsch verwendet werden. Dies dürfte somit darauf hindeuten, dass der Abstand zu den Muttersprachlern bei den CLIL-Schülern etwas geringer ist. In Bezug auf kohäsive Textelemente kommt ein geringer qualitativer Unterschied zum Vorschein, da ihr Gebrauch in beiden Gruppen sehr begrenzt ist. Nichtsdestoweniger wird bei 2 Kontrollschülern nur ein kohäsives Textelement, nämlich die Konjunktion (*und*) verwendet,

im Vergleich zu zwei Textelemente der gleichen Anzahl CLIL-Schüler, deren Produktion somit eine größere Anzahl von Types aufweist.

### *L3 Deutsch vs. L2 Englisch*

#### Wortformen

In der L2 Englisch lässt sich im Vergleich zu der L3 Deutsch in beiden Lernergruppen ein wesentlich höherer Anteil an Funktionswörtern und demnach auch Pro-Formen unter den 15 frequentesten Wortformen finden, während hier nur 1-2 Verben sichtbar sind. Dies deutet höchstwahrscheinlich auf eine höhere Sprachkompetenz in der L2. Die Tendenz, das Personalpronomen *he (er)* das Substantiv *boy (Junge)* ersetzen zu lassen, ist bei der CLIL-Gruppe etwas stärker. Die Pro-Formen sind, wie bereits erwähnt, in der L3 beider Lernergruppen viel seltener.

#### Das Verblexikon

Aus einem Vergleich des produktiven Verblexikons in den beiden Fremdsprachen geht hervor, dass sowohl der Umfang als auch die Variation in der L2 Englisch auffallend größer ist. Der Vergleich der beiden Lernergruppen macht deutlich, dass in der CLIL-Gruppe durchschnittlich mehr Verbtokens sowie Verbtipes vorkommen. Die Zunahme von Tokens und Types ist im Prinzip gleich groß. Wie in der L3 sind die Werte der Kontrollgruppe zur zweiten Testgelegenheit immer noch niedriger als die der CLIL-Gruppe beim ersten Test. Wie in der L1 und der L3 sind die häufigsten Verben *be (sein)* und *have (haben)*. Frequent sind auch Fortbewegungsverben und Verben der Perzeption. Es kommen Kernverben, aber auch spezifische Verben vor.

#### Das Adjektivlexikon

Auch das Adjektivlexikon ist in der L2 Englisch deutlich größer als in der L3 Deutsch, sowohl in Bezug auf Umfang als auch Variation. Die Zunahme von Adjektivtokens ist etwas geringer in der CLIL-Gruppe, die

der Types hingegen deutlich größer. Wie in der L3 Deutsch erreichen die Kontrollschüler in der L2 zur zweiten Testgelegenheit immer noch nicht die zur ersten Testgelegenheit vorhandenen Werte der CLIL-Schüler, obwohl der Unterschied nur sehr klein ist.

Aus den Analysen der Verb- und Adjektivvorkommen in der L2 Englisch geht auch ein gewisser Vorsprung der CLIL-Gruppe hervor, obwohl geringer als in der L3 Deutsch. Dies könnte eventuell auf eine durch CLIL bedingte Übertragung von Lernerfolgen aus der L3 in die L2 hindeuten.

## 7. KOMMUNIKATIONSSTRATEGIEN

### 7.1. Einleitung

Sprachliche Probleme und Schwierigkeiten machen anfangs einen auffälligen Teil der Kommunikation in einer Fremdsprache aus. Die Auseinandersetzung eines Lerners mit diesen Problemen ist komplex und verläuft auf mehreren Ebenen. Nicht unerwartet werden demnach auch die bei der Lösung von sprachlichen Problemen verwendeten kommunikativen Strategien (CS) seit drei Jahrzehnten gründlich erforscht. Trotz umfassender Forschung in diesem Bereich gibt es hier immer noch verschiedene Definitionen und Taxonomien, obwohl sie sich inhaltlich z.T. überlappen. Die Ansätze waren anfangs deskriptiv und definierten und klassifizierten kommunikative Strategien (vgl. z.B. Tarone 1977; Canale 1983), doch später bewegten sie sich in Richtung einer Analyse der zugrundeliegenden kognitiven Prozesse (vgl. z.B. Bialystok 1990; Poullisse 1990, referiert nach Dörnyei & Scott 1997:202-203).

Verglichen mit traditionellem Unterricht ergibt die bilinguale Unterrichtsform deutliche Vorteile in der Kommunikation. Als Grund für den Erfolg des bilingualen Sachfachunterrichts wird oft der Umfang des Inputs hervorgehoben. Der größte Vorteil dieses Unterrichtstyps ist laut Wolff (2002) aber, dass er ein optimales Umsetzen moderner lerntheoretischer und fremdsprachendidaktischer Konzepte ermöglicht:

Anders als im herkömmlichen Fremdsprachenunterricht wird im bilingualen Unterricht mit den authentischen Inhalten des Sachfachs gearbeitet; anders als im traditionellen Unterricht interagieren die Schüler in der Fremdsprache miteinander über reale Inhalte der Wirklichkeit. Dieser authentische Gebrauch der Fremdsprache fördert den Lernprozess in höherem Maße als im herkömmlichen Klassenzimmer, wo vorwiegend über pseudoreale oder fiktive Inhalte kommuniziert wird. (ibid:45)

Eine intensive Auseinandersetzung mit den Sachfachkenntnissen mittels einer Fremdsprache beansprucht gute Fertigkeiten in der mündlichen Kommunikation, wobei die Lerner öfters unter zeitlichem Druck einen anspruchsvollen Inhalt ausdrücken müssen. Das erfolgreiche Kommuni-

zieren setzt häufiges Üben voraus, bestimmte Inhalte mit zugänglichen sprachlichen Mitteln in der Fremdsprache auszudrücken. Dies führt dazu, dass sprachliche Lücken mit Hilfe von kommunikativen Strategien, wie z.B. Umschreibungen oder Vereinfachungen umgangen werden müssen. Hier stellt sich die Frage, ob die empirische Untersuchung dieser Arbeit bestätigen kann, dass die CLIL-Schüler in ihrer Strategieverwendung einen Vorsprung vor den Kontrollschülern haben. Gibt es, mit anderen Worten, Unterschiede zwischen ihnen in Bezug auf kommunikative Strategien? Wie groß ist die Anzahl von Strategien in jeder Gruppe? Wie verteilen sie sich auf positive bzw. negative Strategien (vgl. unten) und gibt es Gruppenunterschiede? Sind die CLIL-Schüler z.B. risikobereiter als die Kontrollschüler (vgl. unten; Corder 1983)? Im Blickpunkt der vorliegenden Studie stehen CS, die aufgrund sprachlicher Defizite entstehen, während solche nicht behandelt werden, die z.B. mit Zeitmangel bei der Sprachverarbeitung zu verbinden sind (wie etwa gefüllte Pausen).

Laut Dörnyei & Scott (1997) werden in der Literatur über Kommunikationsstrategien immer zwei definitorische Kriterien erwähnt und zwar Problem-Orientierung und Bewusstheit. Nun rührt aber die anfangs angedeutete Vielfalt der Definitionen und Taxonomien teils daher, dass bereits der Begriff Problem verschiedenartig ausgelegt wird, teils daher dass die Bewusstheit kein absoluter Zustand ist, sondern mehr oder weniger gegeben sein kann. Hinzu kommt, dass anfänglich bewusst verwendete Strategien automatisiert und somit weniger bewusst werden können. (ibid:182-184).

## 7.2. Zum Stand der Forschung

### 7.2.1. Definitionen und Beschreibungen

In der Forschung zu Kommunikationsstrategien<sup>49</sup> liegt kein Konsens in Bezug auf Definitionen vor. Es gibt auch verschiedene Taxonomien mit

---

<sup>49</sup> Der Terminus *Kommunikationsstrategien* erscheint fortan auch als CS abgekürzt.

manchmal überlappenden, manchmal verschiedenen Kategorien. Zunächst soll auf einige bekannte Definitionen und Beschreibungen von CS kurz eingegangen werden.

In Tarone *et al.* (1983) wird Kommunikationsstrategie wie folgt definiert:

[...] a systematic attempt by the learner to express or decode meaning in the target language, in situations where the appropriate systematic target language rules have not been formed.(ibid: 5)

Die Kommunikationsstrategien können also als systematische Versuche verstanden werden, um Informationen zielsprachlich auszudrücken oder zu dekodieren, wenn die Beherrschung des zielsprachlichen Regelsystems unvollständig ist. Sowohl Tarone *et al.* (1983) als auch Faerch & Kasper (1983) betrachten demnach CS als (potentiell) bewusste Bemühungen des Lerners, kommunikative Probleme zu umgehen und zu lösen.

Faerch & Kasper (ibid) sprechen von Plänen und Strategien in der fremdsprachlichen Kommunikation und stellen die folgende Definition auf:

Communication strategies are potentially conscious plans for solving what to an individual presents itself as a problem in reaching a particular communicative goal. (ibid:36)

Faerch & Kasper verstehen die Kommunikationsstrategien als potentiell bewusste Pläne für Problemlösung, um kommunikative Ziele zu erreichen.

Tarone (1983) unterscheidet zwischen *Kommunikationsstrategien* (CS) bzw. *Lernstrategien* (LS) und meint, dass der Unterschied im Zweck liegt: Der grundlegende Zweck bei CS ist zu kommunizieren, bei Lernstrategien hingegen zu lernen. Das Anwenden von LS ist somit der Versuch, eine linguistische und soziolinguistische Kompetenz in der Zielsprache zu erreichen. CS werden demgegenüber wegen linguistischer Defizite vom Lerner eingesetzt. Hier gibt es zwei Möglichkeiten: der Sprecher

kann entweder den intendierten Inhalt mit alternativen linguistischen Mitteln auszudrücken versuchen oder ihm ausweichen (ibid:73)<sup>50</sup>.

In der Forschung herrschen Meinungsverschiedenheiten darüber, ob sich Sprecher beim Kommunizieren ihrer CS bewusst sind oder nicht. Laut z.B. Cohen (1998) stellen Strategien bewusste Produktionsprozesse dar, was sie von anderen, nicht-strategischen Prozessen unterscheidet:

Thus, language learning and language use strategies can be defined as those processes consciously selected by learners and which may result in action taken to enhance the learning or use of a second or foreign language, through the storage, retention, recall and application of information about that language. (ibid:4)

Bialystok (1990:4) teilt nicht dieses Verständnis von Strategien, sondern möchte auch automatisch ablaufende Verarbeitungsprozesse zu den CS zählen. Sie untermauert dies mit der Beobachtung, dass auch kleine Kinder zu Strategien greifen, ohne sich ihrer bewusst zu sein (referiert nach Cohen 1998:11).

Ungeachtet der Frage, ob CS bewusste oder z.T. auch unbewusst ablaufende Sprachverarbeitungsprozesse darstellen, so kann laut Chamot *et al.* (1996) die Bewusstmachung von CS im Unterricht zu besseren Lernerfolgen führen. Sie verweisen auf eine Studie, in der Immersionsschüler ihre Strategien beschreiben können, d.h. sich ihrer bewusst sind, und auch durch Strategieübungen ihre mündliche Produktion haben verbessern können (referiert nach Cohen 1998:11).

Cohen unterstreicht die Bedeutung eines auf Strategien basierten Unterrichts, bei dem den Lernern, als obligatorischer Teil des Unterrichts, beigebracht wird, bewusst über ihre Strategieverwendung nachzudenken

---

<sup>50</sup> Blum-Kulka & Levenston (1983:125) stellen fest, dass CS auch von Muttersprachlern bzw. Lehrern verwendet werden: Beispielsweise kann bei begrenztem Vokabular des Schülers der Lehrer eine lexikalische Vereinfachung vornehmen, wie z.B. die Verwendung von *Blume* statt *Osterglocke*.

(1998:18). Das Lernziel ist hiermit, dass Lerner nunmehr die hauptsächliche Verantwortung für das eigene Lernen übernehmen sollen, und Lehrer eine unterstützende Rolle annehmen und den Schülern helfen müssen, ihre individuellen Lernziele zu erreichen. Dadurch wird, Cohen zufolge, Sprachlernen tatsächlich eine kooperative Leistung (ibid:66-67). Laut Cohen deuten die Ergebnisse bisheriger Forschung darauf hin, dass sowohl gute als auch weniger gute Lerner lernen können, ihre fremdsprachliche Produktion zu analysieren und zu verbessern (ibid:67).

Yule und Tarone (1997) verweisen in diesem Zusammenhang auf die divergierenden Ergebnisse in Mosiori (1991), Brodersen & Gibson (1982) bzw. Dörnyei *et al.* (1992) und meinen, dass es keine eindeutige Antwort auf das Potential der kommunikativen Strategien gebe.

Corder (1983) unterscheidet zwischen *message adjustment strategies* (risikoscheu) und *resource expansion strategies* (risikobereit) und meint, dass nur die Letzteren das Spracherlernen fördern und daher auch geübt werden sollen (ibid:17). Laut Faerch & Kasper machen kommunikative Strategien einen wichtigen Aspekt der interimsprachlichen Kommunikation aus, weshalb strategische Kompetenz im Fremdsprachenunterricht angestrebt werden sollte (1983:31). Neben Dörnyei & Scott (1997:203) befürworten auch Haastrup & Phillipson (1983:156-157) die Bewusstmachung der CS und ihrer Anwendung und besonders der erfolgreichen CS Paraphrase. Das Beibringen und die Bewusstmachung von CS könnten als Komplement zum Vokabellernen zum größeren kommunikativen Erfolg führen.

Der Begriff *strategische Kompetenz* ist im Laufe der Zeit erweitert worden, und beinhaltet neben Kompensationsstrategien (vgl. z.B. Canale & Swain 1980; Canale 1983) weitere Strategien. Diesen erweiterten Begriff verwenden z.B. Bachman (1990) und Bachman & Palmer (1996), die auch metakognitive Strategien<sup>51</sup> inkludieren (referiert nach Cohen 1998:13-14).

---

<sup>51</sup> Es werden drei Typen von Strategien oder Komponenten angeführt: die zielsetzende, die selbstbewertende und die planende Komponente (*goal-setting component, assessment component, planning component*) (1996:70).

Aufgrund einer stark zunehmenden Forderung an ein umfassendes, verständliches und funktionales Strategieninventar scheinen sich jetzt die verschiedenen Zweige dieses Forschungsgebiet anzunähern (Cohen ibid:21).

### 7.2.2. Taxonomien

Postuliert werden zwei Haupttypen von Kommunikationsstrategien: Vermeidungs- und Kompensationsstrategien. Diese werden danach unterschieden, ob der Sprecher seine Originalmitteilung reduziert oder mehr oder weniger eingreifend umgestaltet (vgl. z.B. Faerch & Kasper 1983:51; Smits 2002:77).

Obwohl die Taxonomie in Faerch & Kasper (1983:51) eine der ersten ist, wird aufgrund ihrer Feingliedrigkeit immer noch auf sie Bezug genommen. Sie hat folgende Struktur:

**Tab. 7:1: CS – Faerch & Kasper**

|  |  |
|--|--|
| Formale Reduktionsstrategien           | Kompensationsstrategien                  |
| Phonologische                          | Codeswitching                            |
| Syntaktische                           | Interlingualer Transfer                  |
| Morphologische                         | Inter-/intralingualer Transfer           |
| Lexikalische                           | Interimsprachlich basierende Strategien: |
|  | Generalisieren                           |
|  | Paraphrase                               |
|  | Ad hoc-Bildung                           |
|  | Umstrukturierung                         |
|  | Kooperative Strategien                   |
|  | Non-linguistische Strategien             |
|  |  |
| Funktionale Reduktionsstrategien       | Suchstrategien                           |
| Aktionale                              |  |
| Modale                                 |  |
| Reduktion des propositionalen Inhalts: |  |
| Vermeidung                             |  |
| Verlassen der Mitteilung               |  |
| Bedeutungssubstitution                 |  |

Corder (1983) geht von denselben zwei Makro-Strategien wie Faerch & Kasper aus, bezeichnet sie aber als *message adjustment/risk avoidance strategies* (Reduktion) bzw. *resource expansion/risk taking strategies* (Kompensation) (ibid:17). Jedoch ist seine weitere Aufteilung nicht gleich feingliedrig. Das strategische Verhalten des Lerners oder die Kodierungsroutine ist im folgenden klassischen Modell Corders enthalten:

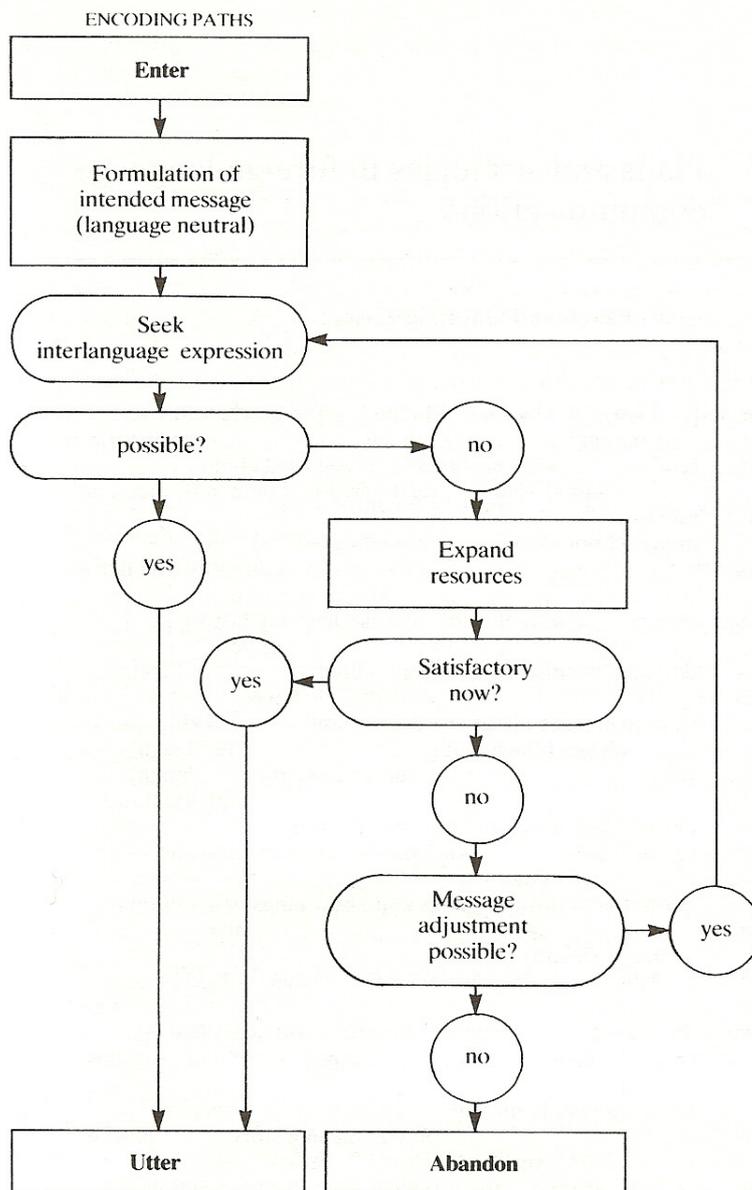


Abb. 7:1: Encoding routine (Corder 1983:19)

*Zu den Strategien in Smits (2002)*

In seiner Arbeit geht Smits von den folgenden Kategorien der CS aus:

**Tab. 7:2: CS - Smits**

|                |
|----------------|
| Codeswitching  |
| Bitte um Hilfe |
| Paraphrase     |
| Annäherung     |
| Ad hoc-Bildung |
| Gestik         |

Als Ausgangspunkt der vorliegenden Analyse dienen die von Smits verwendeten Kategorien, außer der non-verbale, da seine Einteilung in relativ wenige Subkategorien für den einfachen Anfängercharakter meines empirischen Materials besser angemessen ist als z.B. die feingliedrige Einteilung in Faerch & Kasper (vgl. oben).

*Codeswitching* ist nach Smits die weitaus häufigste Strategie (Smits 2002:77). Problematisch ist aber, dass diese CS unterschiedlich definiert wird (vgl. z.B. Clyne 1987). So umfasst sie in Smits z.B. auch das sog. *Borrowing*.

Viele Forscher unterscheiden zwischen *Codeswitching* und *Borrowing* und einige machen auch weitere Differenzierungen. Blum-Kulka & Levenston (1983) bezeichnen sie z.B. als *language switch* und *transfer* und meinen, dass gerade in der Lernersprache eine Trennung dieser CS notwendig wäre. Sie erläutern diesen Unterschied in der folgenden Weise:

If a learner, attempting to communicate in the second language, uses a term from his mother tongue and makes no attempt to adjust the morphology or the phonology, he is employing the strategy we have labelled „language switch“. [...] If, however, the learner creates appropriate second-language morphology and phonology, he may be said to have resorted to transfer. (ibid:133)

Demnach wird einerseits *Codeswitching* als ein kompletter Wechsel in die L1 oder L2 definiert, *Borrowing* andererseits als ein Wechsel, bei

welchem jedoch irgendeine Art linguistischer Anpassung an die Zielsprache geschieht. In Bialystok (1983), deren Taxonomie von L1-basierenden und L2-basierenden Strategien ausgeht, wird dieselbe Distinktion gemacht, jedoch mit den Termini *language switch* und *foreignizing* (ibid:105).

Einige Forscher bezweifeln aber, dass dies zwei deutlich separate Kategorien sind. Boyd (1993) stellt sich z.B. solchen scharfen Distinktionen gegenüber kritisch und meint, dass sie nicht als eine Dichotomie, sondern eher als Endpunkte eines Kontinuums betrachtet werden sollten, da eine deutliche Grenzziehung manchmal schwer fällt (ibid:393). Wichtig ist die Beobachtung, dass die Strategie Codeswitching auch von Fortgeschrittenen verwendet wird, obwohl er wegen seines beschränkten kommunikativen Charakters meist Anfängern zugeschrieben wird (Smits 2002; Poulisse 1990; Bialystok 1984). Codeswitching kann bei engverwandten Sprachen jedoch effektiv sein (Smits 2002:78), oder in Fällen, in denen der Gesprächspartner die Muttersprache des Sprechers versteht (Corder 1983:15).

Im Folgenden wird Codeswitching als ein kompletter Wechsel in L1 Schwedisch oder (seltener) L2 Englisch verstanden. Borrowing hingegen bezeichnet einen modifizierteren Wechsel mit irgendeiner linguistischen (phonologisch-morphologischen) Anpassung an die L3 Deutsch (vgl. weiter Kap. 7.3.3). Diese Anpassung deutet, im Gegensatz zu Codeswitching, auf eine spielerische Kreativität des Lerners, die hier beleuchtet werden soll, weshalb sie auch getrennt analysiert wird.

Nach Smits (2002:78-79) ist *Paraphrase* die zweithäufigste Strategie, gefolgt von der sog. *Annäherung* in z.B. der Bedeutung von *Hyperonymie* bzw. von der *Ad hoc-Bildung* (für Beispiele vgl. Kap. 7.3.3 unten). Ähnliches hierzu vergleiche auch Tarone (1977).

Die hier verwendete Kategorie der Paraphrase umfasst auch Annäherungen, da deren Unterscheidung in den analysierten Lernerproduktionen oft schwer fällt und z.B. Mehrwortparaphrasen sehr selten gemacht werden.

Die Strategie *Bitte um Hilfe* ist etwas völlig Anderes. Der Unterschied liegt in der passiveren Rolle des Lernalers. Die häufige Verwendung dieser weniger kommunikativen, aber leicht handhabbaren Strategie wird in Smits (ibid:80) folgendermaßen kommentiert:

Obwohl vor dem Beginn der Tests den Testpersonen explizit gesagt worden war, dass sie den Experimentator nichts fragen könnten [...], konnten die meisten Sprecher es doch nicht unterlassen, in ihren Beschreibungen zwischendurch um Hilfe, Auskunft oder Bestätigung zu bitten.

Smits untersucht schließlich auch die nonverbale Strategie der *Gestik*. Sie scheint stark persönlichkeitsbedingt, also nicht mit einem bestimmten Niveau der Sprachfertigkeit verbunden zu sein (ibid:81).

#### *Schwedische Untersuchungen zu CS*

In zwei schwedischen Abhandlungen, die die mündliche Produktion in L2-Englisch bei schwedischen Gymnasiasten analysieren, werden zwei gleichartige Taxonomien aufgestellt. Die Ergebnisse in Washburn (1997) bzw. Sundh (2003) sind für die vorliegende Untersuchung nicht unwichtig, da es sich im ersten Fall um eine Studie von CLIL-Schülern handelt und im zweiten um die Produktion von Lernern verschiedener Leistungsebenen. Interessant ist hier, inwieweit sich Ergebnisse und Tendenzen auf das L3 Deutsch meiner jüngeren und weniger fortgeschrittenen Lerner übertragen lassen.

Washburn untersucht in ihrer Abhandlung (siehe Kap. 2.4.3 oben) u.a. das Vokabellernen von bilingual bzw. traditionell unterrichteten Lernern, wobei ein Teilaspekt die Strategieverwendung ist. Die Fragestellung bezieht sich darauf, inwieweit die Strategieverwendung der Lernenden auf der L1 Schwedisch bzw. der L2 Englisch basiert. Erstere versteht sie als negative und Letztere als positive Strategien. Das Korpus wird mit Hilfe einer Bildergeschichte elizitiert und basiert auf mündlichen Erzählungen von 16 CLIL-Probanden und 16 Kontrollschülern. Den Ausgangspunkt bilden die folgenden negativen und positiven Strategien, einschließlich metalinguistischer Kommentare (1997:211-212):

**Tab. 7:3: CS - Washburn**

|  |
|--|
| <b>Negative Strategien:</b>  |
| Verwendung eines schwedischen Wortes,  |
| Verlassen der Mitteilung,  |
| Bitte um Hilfe auf Schwedisch,   |
| Metalinguistischer Kommentar auf Schwedisch gefolgt von einem schwedischen Wort oder von einer englischen Paraphrase |

|   |
|---|
| <b>Positive Strategien:</b>   |
| Verwendung einer englischen Paraphrase,                               |
| Metalinguistischer Kommentar gefolgt von einer englischen Paraphrase, |
| Bitte um Hilfe auf Englisch   |

Die Hauptergebnisse Washburns sind: Die CLIL-Gruppe verwendet bei den Nacherzählungen eine größere Anzahl von Strategien als die Kontrollgruppe (48 vs. 34). Auffällig ist auch ihr häufigerer Gebrauch von positiven Strategien (65%) gegenüber der Kontrollgruppe (35%) (ibid:213).

Die Arbeit von Sundh (2003) untersucht die mündliche Sprachfertigkeit in der L2 Englisch schwedischer Gymnasiasten (29 Probanden) und geht von ihren Produktionen in drei mündlichen Elizitationstests aus. Verglichen werden die Benotungskriterien der mündlichen Produktion mit einer Analyse der Performanz, wobei linguistische Besonderheiten wie z.B. das Vokabular und die Aussprache im Fokus stehen. Im begrenzteren Umfang wird auch der Verwendung von CS bei sprachlichen Lücken und somit der strategischen Kompetenz der Lerner nachgegangen. Sundh stellt u.a. die Hypothese auf, dass leistungsschwache Lerner, trotz eines begrenzten Lexikons, Strategien weniger effektiv anwenden.

Sundh geht bei seiner Kategorisierung der L2-Strategien von Poulisse (1989:12) aus. Diese Kategorisierung findet sich auch bei Washburn wieder, doch im Unterschied zu ihr greift Sundh keine Vermeidungsstrategien auf, erweitert seine Kompensationsstrategien stattdessen um Ad hoc-Bildungen. Die Kategoriegrenzen sind, laut Sundh, unscharf und die

einzelnen Kategorien daher eher als Punkte eines Kontinuums zu verstehen. Man vgl. (ibid:153):

**Tab. 7:4: CS - Sundh**

|   |
|---|
| <b>Mit L1 Schwedisch verbundene Strategien:</b> |
| Bitte um Hilfe auf Schwedisch,                  |
| Verwendung schwedischer Wörter,                 |
| Schwedische Wörter mit englischer Aussprache,   |
| Schwedische Wörter auf Englisch erklärt,        |
| Schwedische Wörter hinzugefügt,                 |
| Ad hoc-Bildung auf schwedischer Basis           |

|   |
|---|
| <b>Mit L2 Englisch verbundene Strategien:</b>           |
| Bitte um Hilfe auf Englisch,                            |
| Warten auf Hilfe,                                       |
| Ersatz durch superordinate oder approximative Wörter,   |
| Ad hoc-Bildung auf englischer Basis,                    |
| Angabe zweier Alternativen,                             |
| Paraphrase (Vergleich, Beschreibung and Umformulierung) |

Sundh findet 224 Vorkommen von Kompensationsstrategien in seinem Material, wobei Leistungsschwache eine bedeutend größere Anzahl verwenden als Leistungsmittlere und Leistungsstarke. Zwischen den zwei letzten Lernergruppen gibt es nur kleine Unterschiede. Es wird festgestellt, dass die Lerner im Allgemeinen häufiger mit L2 Englisch als mit L1 Schwedisch verbundene Strategien verwenden (71% gegenüber 29%), wobei die Leistungsstarken einen Vorsprung zu den Übrigen haben (80% gegenüber 67%). Unter den mit L2 Englisch verbundenen ist die Angabe zweier Alternativen der frequenteste Typ (ibid:201-203).

Auch Bialystok (1983) stellt ähnliche Tendenzen fest: Ihre Untersuchung ergibt, dass L2-Strategien erfolgreicher als L1-Strategien sind, und dass fortgeschrittene Lerner sie auch vorziehen. Nach dieser Untersuchung gibt es somit einen Zusammenhang zwischen dem erfolgreichen Verwenden von CS und fremdsprachlicher Fertigkeit (ibid:116).

Hier stellt sich die Frage, inwieweit sich diese Ergebnisse auf meine Probanden übertragen lassen. Erstens sind sie keine fortgeschrittenen Lerner, was eine andersartige Verteilung von positiven L2-/L3-Strategien und negativen L1-Strategien herbeiführen könnte. Zweitens handelt es sich um jüngere Lerner als in Washburn bzw. Sundh, die aufgrund ihrer begrenzteren fremdsprachlichen Kompetenz womöglich mehr negative Strategien verwenden. Drittens geht es in meiner Untersuchung nicht um eine erste, sondern um eine zweite Fremdsprache.

### 7.3. Hintergrund der vorliegenden Teilstudie

#### 7.3.1. Methodologische Probleme bei der Analyse

Jede Untersuchung von CS muss sich unvermeidlich mit methodologischen Problemen unterschiedlicher Art auseinandersetzen.

Erstens, was lässt sich überhaupt als eine CS verstehen und klassifizieren? Wie häufig muss mit Hilfe sprachlicher Mittel ein kommunikatives Problem gelöst werden, um als CS klassifiziert zu werden? Raupach (1983) meint dazu, dass es sich um eine CS handelt, wenn eine gewisse Vorgehensweise zur Lösung einer unterbrochenen Kommunikation regelmäßig verwendet wird. Man vgl. (ibid:204):

If comparable phenomena occur with a certain regularity in a learner's performance [...] the analyst is justified in describing them as communication strategies.

Raupach fügt auch hinzu, dass Verzögerungsphänomene mehrere Interpretationen haben können: werden da Planungsprobleme signalisiert oder eine Bitte um Hilfe oder eine Bestätigung vom Hörer (ibid:203-204)? Für eine adäquatere Beschreibung der Verzögerungsphänomene und eine Sicherstellung der methodologischen Validität wird deshalb u.a. die Introspektion (ibid:202), sowie ein Vergleich mit der L1-Produktion des Lerners (ibid:207-208) empfohlen. In der vorliegenden Studie konnte nur die muttersprachliche Produktion für ähnliche Sicherstellungen in Betracht kommen.

Wenn CS als Strategien betrachtet werden, um sprachliche Defizite zu umgehen, muss nach Zeichen solcher Defizite gesucht werden. Hierzu gehören z.B. Verzögerungssignale, wie z.B. Pausen. Diese Pausen können entweder Defizite und/oder eine Vokabelsuche signalisieren, wobei die sprachliche Lücke z.B. mit Hilfe einer CS gefüllt werden kann. Demnach ist ein in der vorliegenden Analyse aufgestelltes Kriterium, dass nur das, was nach leeren oder gefüllten Pausen kommt, als eine CS gilt.

Beispiel aus dem Material:

S: Und .. das Frosch eh .. ist .. verschwunden ..

I: [Ja]

S: [Und] .. dass die Junge .. vaknar (JaÄ8)

In diesem Beispiel findet mehrmals eine Vokabelsuche statt, wobei der Lerner schließlich, nach einer längeren Pause, einen strategischen Codeswitching von der L3 Deutsch in die L1 Schwedisch (*vaknar*) (dt. *aufwacht*) macht.

Besonders problematisch ist die CS Reduktion. Wie weiß man, ob ein Lerner Informationen mehr oder weniger bewusst auslässt oder ob seine Mitteilung aus anderen Gründen weniger ausführlich ist? Bei der Festlegung dieses Typs von CS gehe ich von zwei Kriterien aus; teils von den zentralen Ereignissen in jeder Bildszene und teils von den muttersprachlichen Nacherzählungen des Probanden. Das, was hier von dem typischen Informationsumfang abweicht, d.h. die nach dieser Vollständigkeitsnorm fehlende Information, wird als Reduktion kategorisiert.

So fehlt z.B. in einer der Nacherzählungen (SoA8) die ganze Szene 5 (vgl. Anhang 1), d.h. der Lerner lässt die Information aus, dass der Hund mit seinem Kopf in einer Glasbüchse steckt, und auch dass der Junge und der Hund zum Fenster hinausfallen.

Ein weiteres Validitätsproblem entsteht, wenn in einigen Fällen schwer zu entscheiden ist, ob etwas als eine CS zu betrachten ist oder ob es sich um falsches Erlernen, d.h. um eine Fossilisierung von Fehlern handelt. Dies kann bei Codeswitching und Borrowing der Fall sein und dürfte häufig bei nahverwandten Sprachen (L1 und L2/L3) vorkommen.

So enthält das Material z.B. folgendes Beispiel, wo es sich entweder um eine Fossilisierung oder um einen Codeswitching/ein Borrowing handeln könnte:

S: Der Hund hat .. der Bienstock .. zum .. Grund .. ((ja)) (JmN8)

Anstatt *Boden* wird einmal *Grund* (schwed. *grund*/engl. *ground* entspricht u.a. dt. *Boden*, hier aber mit deutscher Aussprache) verwendet, was als eine Fossilisierung betrachtet werden kann. Jedoch benutzt ein anderes Mal derselbe Lerner *mark* (Codeswitching zur L1 Schwedisch). In dieser Hinsicht scheint im ersten Fall keine fossilisierte, fehlerhafte Entsprechung in der L3 vorzuliegen, weshalb *Grund* als Borrowing aus der L2 Englisch (vgl. *ground*) kategorisiert wurde.

Auch die Einteilung in negative bzw. positive CS ist nicht ganz unproblematisch. Die CS Bitte um Hilfe wird beispielsweise bei Faerch & Kasper (1983) als *achievement strategy* (also positiv) beschrieben. Diese positive Einstufung bezieht sich auf ihren kommunikativen Erfolg, nämlich wenn der Interviewer das fehlende Wort ergänzt und die Kommunikation fortsetzen kann. Bei Washburn (1997) wird die gleiche CS einmal als negativ, einmal als positiv kategorisiert, je nachdem ob die Bitte in der L1 oder der L2 ausgedrückt wird. In der vorliegenden Studie wird sie als negativ eingestuft, da sie ausschließlich in der L1 Schwedisch vorkommt. Man vgl:

S: Aber der Hund ist o- .. ist nur lecken .. die Junges .. ((ansikte, vad heter det?)) .. (IsN8)

Aus dem obigen Beispiel geht hervor, dass eine Vokabelsuche vorgeht. Als der Lerner aber das gesuchte Wort *Gesicht* (schwed. *ansikte*) nicht findet, wird eine Bitte um Hilfe in der L1 Schwedisch (*Vad heter det?*) (dt. *Wie heißt das?*) ausgedrückt.

Kompliziert ist auch die Beziehung zwischen der Anzahl von Kommunikationsstrategien und sprachlicher Kompetenz. Was besagt eigentlich eine hohe bzw. niedrige Anzahl von CS? Es kann m. E. nicht ohne Weiteres angenommen werden, dass eine niedrige Anzahl immer eine hohe fremdsprachliche Kompetenz widerspiegelt. Leistungsschwache Lerner können sich eventuell minimal ausdrücken, ohne sehr viele CS zu ver-

wenden. Im Gegensatz zu einem leistungsstarken Lerner kommen beim leistungsschwachen Lerner kaum positive CS, sondern fast ausschließlich negative CS vor, und vor allem Reduktionsstrategien oder aber auch Bitten um Hilfe und Codeswitching (vgl. unten).

Weiter erscheinen CS nicht nur bei Kenntnislücken, sondern können auch wegen eines starken Monitors auftreten, wobei der Lerner die eigene Produktion mit Hilfe von CS korrigiert. Bei Interaktion können Unterbrechungen auch aufgrund des Interviewers entstehen (vgl. Hastrup & Phillipson 1983:152-153). Wird die Frequenz der kommunikativen Unterbrechungen bzw. der CS näher untersucht, muss daher anschließend eine qualitative Analyse vorgenommen werden, bevor irgendwelche Schlussfolgerungen gezogen werden können (ibid:156). Die vorliegende Arbeit hat bei der Analyse von CS aufgrund der problematischen Interpretation ihrer Anzahl in Bezug auf fremdsprachliche Kompetenz positive bzw. negative Strategien als Schwerpunkt. Im Korpus kommen CS fast ausschließlich wegen sprachlicher Defizite vor, in einigen Fällen jedoch auch wegen des sprachlichen Monitors. Diese bereiten jedoch keine Probleme beim Analysieren, da z.B. Selbstkorrektur hier nicht als eine besondere, mit dem Monitor verbundene CS aufgestellt wurde.

Ein weiteres Problem ist manchmal die Festlegung, in welchem Ausmaß die verschiedenen Strategien erfolgreich sind. Problematisch kann nämlich sein, dass sich die Probanden bewusst sind, dass ein Interviewer dieselbe L1 hat, und folglich wissen, dass in dieser Situation L1-basierte Strategien verwendet werden können (vgl. Corder 1983; Boyd 1993; Cohen 1998). Dies könnte dann eine größere Anzahl sog. erfolgreicher L1-CS im Sinne von Faerch & Kasper herbeiführen. Andersherum würden die Probanden vermutlich weniger L1- und mehr L3-basierte Strategien gebrauchen, wenn ein Interviewer ihre Muttersprache nicht kennt. Dies muss beim Vergleich mit den Ergebnissen in Washburn und Sundh, die auf NS-NNS-Interviews<sup>52</sup> basieren, beachtet werden. Zu erwarten ist, dass die vorliegende Studie deutlich mehr L1-Strategien aufweisen wird,

---

<sup>52</sup> *Native speaker* (NS) und *nonnative speaker* (NNS).

was aber nicht notwendigerweise eine direkte Folge der niedrigen Sprachkompetenz der Lerner sein muss, sondern wahrscheinlich damit zusammenhängt, dass die Interviewerin Muttersprachlerin (L1 Schwedisch) ist.

### 7.3.2. Fragestellungen

Forscher wie z.B. Wode und Wolff betonen die wichtigen kommunikativen Vorteile des bilingualen Sachfachunterrichts (vgl. Kap. 6.1). Demgemäß müsste auch eine positive Auswirkung der CLIL-Methode auf die CS in den hier untersuchten Schülerproduktionen erkennbar sein. In der vorliegenden Untersuchung soll demnach der Frage nachgegangen werden, ob der bilinguale Unterrichtstyp einen positiven Einfluss auf die Verwendung von Kommunikationsstrategien ausübt.

Es sollen folgende Fragen beantwortet werden:

- 1) Kommen verschiedene CS in den zwei Untersuchungsgruppen vor und wie verteilen sie sich frequentiell auf Gruppenniveau?

In der Studie von Washburn (1997) kommt in der CLIL-Gruppe ein größerer Anteil von positiven CS vor (vgl. oben), was in Anlehnung an Wolff (2002) als eine Konsequenz des Unterrichtstyps verstanden werden kann. Insofern muss angenommen werden, dass die CLIL-Gruppe der vorliegenden Studie nicht weniger positive CS als ihre Kontrollgruppe aufweist, sondern wahrscheinlich sogar einen gewissen Vorsprung hat.

- 2) Werden vorwiegend positive oder negative CS benutzt und welche sind die häufigsten?

Da in der früheren Forschung Codeswitching (negative CS) (vgl. oben) als die frequenteste CS beschrieben wird, vor allem bei Anfängern mit einer engverwandten Zielsprache, kann angenommen werden, dass diese Strategie auch in meinem Material sehr frequent ist.

- 3) Wie wirkt sich die fremdsprachliche Kompetenz auf die Anwendung der CS aus? Gibt es ähnliche CS-Muster für leistungsschwache, leistungsmittlere und leistungsstarke Lerner?

Die Untersuchung von Sundh stellt einen signifikanten Unterschied zwischen einerseits Leistungsschwachen und andererseits Leistungsmittleren bzw. Leistungsstarken fest (siehe oben). Ist ein ähnlicher Unterschied auch in der vorliegenden Studie sichtbar?

- 4) Verändert sich die Anwendung der CS abhängig vom Lernfortschritt?

Laut Raupach (1983) verändert sich die Verwendung von CS mit der Zeit positiv, und er befürwortet deshalb longitudinale Vergleiche (ibid:207). Laut früherer Forschungsergebnisse in z.B. Bialystok (1990), Washburn (1997) und Sundh (2003) steigt die Anzahl positiver CS, je höher die Kompetenz ist (vgl. oben). Demzufolge müsste mit steigender Kompetenz, d.h. nach einem Jahr Deutsch, eine bestimmte, wenn auch begrenzte positive Veränderung der CS in beiden Untersuchungsgruppen zum Vorschein kommen.

### 7.3.3. Die verwendeten Kategorien

Die analysierten Kategorien wurden z.B. in Faerch & Kasper und Smits (vgl. Kap. 7.2.2) mit Ausgangspunkt in der mündlichen Produktion aufgestellt. Hier werden hauptsächlich Smits Kategorien verwendet (außer Gestik, vgl. Tab. 7:2), da sich mit Hilfe seiner komprimierten Kategorisierung lernsprachliche Muster und Tendenzen deutlich erfassen lassen. Auch dürfte eine grobe Kategorisierung für die sprachlich einfache Produktion von Anfängern gut geeignet sein.

In Anlehnung an Washburn (vgl. Kap. 7.2.2) erfolgt auch eine Einteilung in positive und negative CS, obwohl ihre Grenzen nicht ganz eindeutig sind<sup>53</sup>.

---

<sup>53</sup> Die negativen CS bestehen aus Vermeidungsstrategien sowie Kompensationsstrategien, die positiven jedoch aus nur Kompensationsstrategien.

Die hier verwendeten Kategorien sind wie folgt:

**Tab. 7:5: Die verwendeten CS-Kategorien**

| <b>Negative Strategien:</b> | <b>Positive Strategien:</b> |
|-----------------------------|-----------------------------|
| Reduktion                   | Borrowing                   |
| Verlassen der Mitteilung    | Paraphrase                  |
| Bitte um Hilfe              | Ad hoc-Bildung              |
| Codeswitching               |                             |

Unten folgt eine Erläuterung der einzelnen Kategorien, ergänzt durch Beispiele aus den mündlichen Erzählungen und in einigen Fällen durch die aktuelle Bildszene veranschaulicht.

## I Negative Strategien

### *Reduktion*

Mit dieser Kategorie wird die folgende funktionelle Reduktion erfasst: Die Mitteilung wird aufgrund mangelnder linguistischer Kenntnisse oder Abrufungsprobleme verlassen. Der Inhalt der beabsichtigten Proposition wird entweder reduziert oder ganz ausgelassen.



Beispiel: Bildszene 15

Einige Lerner lassen hier gewisse, sprachlich schwer formulierbare Teile aus, wie z.B. die Information, dass einige Zweige auf dem Bild eigentlich keine Zweige sind, wie es der Junge zuerst angenommen hat, sondern das Geweih von einem Hirsch.

Hier ein Beispiel einer reduzierten Aussage, bei der die Interviewerin behilflich sein muss, um die Geschichte fortzuführen:

S: In .. eh .. Z-- Zweige.

I: Ja, Zweige gibt es da. Er hält einige Zweige.

S: Mm ..

I: Okay. Aber, es sind keine Zweige.

S: Nein ..

I: Was sind das?

S: Ein(e) (.2) Hirsch

I: Ja ..

S: Und .. die .. eh Greiw-- ((nej, jag vet inte))

I: Ja, die Geweihe

S: Geweihe ((ja))

I: Und der Junge, wo ist er jetzt?

S: Eh .. ((på)) die .. Geweihe. (NaA8)

Hier ein Beispiel einer etwas reduzierten Aussage, wo die Interviewerin nur am Ende behilflich sein muss:

I: Und was gibt es da?

S: Da gibt eh .. Zweige.

I: Ja

S: Er ..

I: Ja, okay ..

S: Es war nei-- keine Steine, es war ein .. Hirsch.

I: Ja

S: Und ..

I: Und der Hirsch hat...

S: Geweihe.

I: Ja. Und wo ist der Junge jetzt?

S: Eh an de Kopf. (CAN8)

### *Verlassen der Mitteilung*

Wie bei Reduktion handelt es sich hier um eine funktionelle Reduktion, jedoch mit dem Unterschied, dass in diesem Fall eine Mitteilung initiiert, aber dann aufgrund auftauchender sprachlicher Probleme abgebrochen wird.



Beispiel: Bildszene 19

S: Und (.3) in der Teich .. der Hund und der Junge ist .. sehr .. mm .. ((ja, skit samma))  
-- (JoÄ9)

Dem Lerner fällt hier das zielsprachliche Wort nicht ein, woraufhin er die Mitteilung abbricht.

### *Bitte um Hilfe*

Diese Strategie lässt sich nicht ganz eindeutig als negativ oder positiv verstehen. So wird sie z.B. bei Washburn, je nachdem, ob sie in der L1 oder L2 ausgedrückt wird, als entweder negativ oder positiv betrachtet. Hier wurde sie in erster Linie als negativ betrachtet. Sie ist zwar kommunikativ in dem Sinne, dass der Lerner seine Mitteilung fortsetzen

möchte, aber es stellt sich doch die Frage, ob das Fragen eine kreative oder positive Vorgehensweise ist: Der Proband verzichtet darauf, sein kommunikatives Problem selbst zu lösen, um mit der Erzählung fortfahren zu können, und wendet sich stattdessen an die Interviewerin, um eine Lösung zu bekommen. Diese Strategie wird von mehreren Probanden verwendet, z.B. durch eine direkte (manchmal elliptische) Frage in ihrer L1 (nur selten in der L2 oder L3).



Beispiel: Bildszene 3

S: Das Junge geht X-- eh .. er geht .. ((förvånad?)) (dt. erstaunt) (LiÄ8)

### *Codeswitching*

Die Unterteilung der CS in Codeswitching einerseits und die weitere Kategorie Borrowing andererseits wird von einigen Forschern abgelehnt (vgl. z.B. Boyd 1993), mit der Begründung, dass eine deutliche Grenzziehung manchmal schwer fällt. Damit bin ich auch einverstanden. Jedoch müssen die Kategorien m.E. ihren Ausgangspunkt in der jeweiligen Em-

pirie haben. In meinem Material gibt es sehr wenige Fälle, nämlich nur zwei, die in eine unklare Grauzone geraten, weshalb es, meiner Meinung nach, keinen Grund für eine gemeinsame Kategorie gibt. Bei meiner Klassifizierung von Borrowing liegt immer irgendeine Anpassung (morphologische oder phonologische) an das linguistische System der Zielsprache vor, vgl. z.B. die folgenden Beispiele aus dem empirischen Material:

S: Der Hund f-- eh .. trillen (dt. fallen) über den .. Kant ..

In diesem Beispiel wird das schwedische Verb *trilla* mit Hilfe des Suffixes *-en* morphologisch an das Deutsche angepasst.

S: -- Die Junge .. gucken (.3) in der ..s[sch]tövel (dt. Stiefel) (JOÄ9)

Im obigen Beispiel kommt am Anfang des schwedischen Substantivs *stövel* eine phonologische Anpassung vor.

Ein weniger deutlicher Fall ist z.B. die Verwendung des Substantivs *s[z]äng* (dt. *Bett*), das zwar nur phonetisch dem Deutschen angepasst ist. In diesem Fall wurde die CS als Borrowing klassifiziert.

S: und .. das Jungen .. gucken .. in die .. -- hinter das zäng (JOÄ9)

Die wenigen unklaren Fälle, wo eine eindeutige Kategorisierung nicht möglich war, sind nicht in der Analyse berücksichtigt worden. So entfällt z.B. das Wort *lauds* im folgenden Beispiel, da seine Funktion/Bedeutung schwer entscheidbar ist; Somit lässt sich nicht feststellen, ob es sich um ein Codeswitching in die L2 Englisch oder ein Borrowing aus der L2 Englisch handelt (wobei höchstwahrscheinlich falsch angenommen wird, dass *Laute* auf Englisch *louds* heißen):

S: Und .. eh .. dann die Junge .. horchen .. eh .. lauds .. in .. ein Stock (JAÄ9)

Bei mehreren Probanden findet ein Codeswitching statt, wobei in einem L3-Satz plötzlich ein Wort aus der L1, wie im folgenden Beispiel, oder manchmal, wie im übernächsten Beispiel, aus der L2 erscheint.



Beispiel: Bildszene 20

L1 S: .. an die huvudet (dt. Kopf), er .. tystar (dt. bedeutet leise zu sein) die Hund (NaA9)



Beispiel: Bildszene 4

L2 S: und .. -- und er .. gucken (.3) everywhere (dt. überall).. (JOÄ9)

## II Positive Strategien

### *Borrowing*

Anders als bei Codeswitching wird bei Borrowing<sup>54</sup> ein L1-Wort dem deutschen Sprachsystem morphologisch und/oder phonologisch angepasst. Im Gegenteil zur Vorgehensweise beim Codeswitching wird also diese Anpassung als Zeichen der Kreativität angesehen.



### Beispiel: Bildszene 13

S: eh .. der Junge .. kle- .. [-ttern] ..

I: [Ja] .. Gut, klettern, ja

S: .. eh .. ((upp)) .. auf eine .. s(sch)ten .. (dt. Stein) (Joakim Ala 9)

Im obigen Beispiel findet am Anfang des schwedischen Substantivs *sten* eine phonologische Anpassung an die deutschen Ausspracheregeln statt.

---

<sup>54</sup> Wie im Fall der Paraphrase wird Borrowing von Codeswitching getrennt analysiert, um deutlicher auf die Kreativität der Lerner zeigen zu können.

## Paraphrase

Diese CS umfasst verschiedene Typen der Umschreibung, z.B. umschreibende Syntagmen, statt der Verwendung nur einer Vokabel. Zu dieser Kategorie gehören auch allgemeinere Bezeichnungen mit größerer Extension, sog. Hyperonyme. Eine ähnliche Funktion haben die schon früher behandelten Kernverben (vgl. Kap. 6.2.2) die eine höhere Frequenz sowie größere Extension als die im Kontext zu erwartenden, präziseren Verben aufweisen.

Beispiele aus dem Material:

S: Eh .. in der Moge-- Mo-rgen

I: Ja

S: Eh (.3) das Kinder (.4) (JsA8)

Hyperonym: Statt des korrekten Wortes *Junge* verwendet der Proband den übergeordneten Begriff *Kind*.

In Bildszene 14 unten kommen Paraphrasen in der Form von Syntagmen bzw. Kernverben vor:



Bildszene 14

S: Der Junge klettern auf einen grossen-- ... ein kleinen Berg. (TdN9)

Paraphrase durch ein Syntagma: Ein paar Probanden produzieren, wie im diesen Beispiel, *kleiner Berg* statt *Felsen/Stein*.

S: Eh .. die Junge .. gehen auf ein Stein (JaÄ8)

Kernverb: Ein Proband benutzt *gehen* statt *klettern*.

### *Ad hoc-Bildung*

Ein neues auf den fremdsprachlichen Kenntnissen basierendes Wort wird von einigen Probanden in ihrer on-line Produktion geschaffen. In sämtlichen Fällen der Ad hoc-Bildung<sup>55</sup> geht es um eine Benennung der Frösche in der Geschichte.

Beispiel:

S: Hinter der Stock ist der Frosch mit ein-- mit ein .. Freund, Lieblingsfreund.

I: Ja. Ist das ein Freund, eigentlich?

S: ((Nein)) Es ist ein Fraufrosch! (TdN9)

Statt *Froschweibchen* bilden einige Probanden z.B. das Wort *Fraufrosch*.

#### 7.3.4. Vorgehensweise

Die Analyse der CS erfolgt sowohl quantitativ wie qualitativ.

Quantitativ:

1) *Auf Gruppenniveau: CLIL-Gruppe vs. Kontrollgruppe*

Untersucht werden die Gesamtergebnisse der jeweiligen Gruppen. Bei der Analyse der Verwendung von CS im Laufe der Zeit wird die eventuelle frequentielle Veränderung der jeweiligen Kategorie errechnet.

---

<sup>55</sup> Um eine nuanciertere Darstellung der Kreativität der Lerner geben zu können, werden Ad hoc-Bildungen als eine eigene Kategorie, von den Paraphrasen getrennt, analysiert.

## 2) Auf Leistungsniveau: CLIL-Gruppe vs. Kontrollgruppe

Es wird von den drei Leistungsniveaus (S-M-ST) in den jeweiligen Gruppen ausgegangen, um zu erfahren, ob bei Lernern verschiedener Leistungsniveaus generelle CS-Muster vorkommen und/oder ob die bilinguale Unterrichtsform auch darauf einen Einfluss hat. Aufgrund der geringen Anzahl Lerner pro Leistungsniveau werden die CS-Vorkommnisse nicht statistisch bearbeitet, sondern als eine Art Tendenzen beschrieben.

Qualitativ:

Unabhängig von eventuellen frequentiellen Gruppenunterschieden in Bezug auf einzelne CS, wie z.B. Paraphrase oder Borrowing wird untersucht, ob auch qualitative Unterschiede zwischen den Gruppen vorliegen, d.h. ob komplexere und/oder kreativere CS bei den Lernern in der einen Gruppe überwiegen. Die unten angeführten Beispiele der jeweiligen Kategorien entstammen verschiedenen Leistungsgruppen.

### 7.4. Quantitative Analyse

#### 7.4.1. Anzahl Strategien auf Gruppenniveau

Als Hintergrund der Analysen werden in der folgenden tabellarischen Aufstellung wichtige CS-Daten und mit ihnen verbundene Variablen aufgelistet<sup>56</sup>.

---

<sup>56</sup> Aufgrund des geringeren Textumfangs in der CLIL-Gruppe müssen der Vergleichbarkeit wegen einige ihrer Werte hochgerechnet werden. Dies betrifft die Gesamtanzahl der CS sowie die Anzahl von positiven bzw. negativen CS. Diese Zahlen werden folglich in Bezug auf Schuljahr 8 mit 1,33 und 9 mit 1,48 multipliziert. In der Tabellen werden sie mit \* markiert.

**Tab. 7:6: CS–Daten und ihre Variablen, Jahr 8**

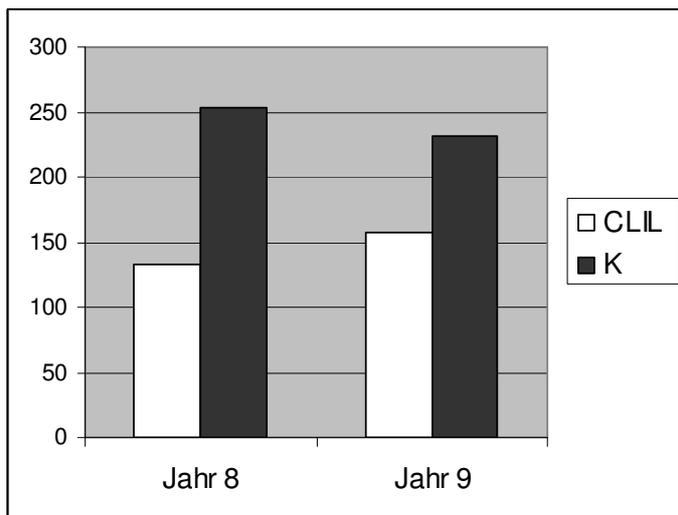
|                        | CLIL (N=8)  | Kontroll (N=16) |
|------------------------|-------------|-----------------|
| Textlänge              | 1865        | 2477            |
| Textlänge/Person       | 233,13      | 154,81          |
| $\sum$ CS              | 100 / * 133 | 254             |
| CS/Person              | 12,5        | 15,9            |
| CS/100 Worte Textlänge | 5,4         | 10,3            |
| Positive CS            | 33 / * 44   | 37              |
| Negative CS            | 67 / * 89   | 217             |
| % pos CS ( $/\sum$ CS) | 33,1        | 14,6            |
| % neg CS ( $/\sum$ CS) | 66,9        | 85,4            |
| Pos CS / Textlänge     | 0,018       | 0,015           |

**Tab. 7:7: CS-Daten und ihre Variablen, Jahr 9**

|                        | CLIL (N=8)  | Kontroll (N=16) |
|------------------------|-------------|-----------------|
| Textlänge              | 2337        | 3463            |
| Textlänge/Person       | 292         | 216             |
| $\sum$ CS              | 106 / * 157 | 231             |
| CS/Person              | 13,25       | 14,43           |
| CS/100 Worte Textlänge | 4,5         | 6,7             |
| Positive CS            | 50 / * 74   | 67              |
| Negative CS            | 56 / * 83   | 164             |
| % pos CS ( $/\sum$ CS) | 47,1        | 29,0            |
| % neg CS ( $/\sum$ CS) | 52,9        | 71,0            |
| Pos CS / Textlänge     | 0,021       | 0,019           |

Einige der aufgelisteten Variablen sind in diesem Zusammenhang weniger relevant und werden deshalb nicht weiter behandelt. Am wichtigsten und interessantesten erscheint die Gesamtanzahl der CS in Relation zur Textlänge sowie der prozentuale Anteil an positiven bzw. negativen CS. Diese Werte werden deswegen ausführlich mit Hilfe einer Abbildung illustriert und diskutiert.

Die folgende Abbildung bietet einen Überblick der longitudinalen Gesamtanzahl der CS in der CLIL- und der Kontrollgruppe:

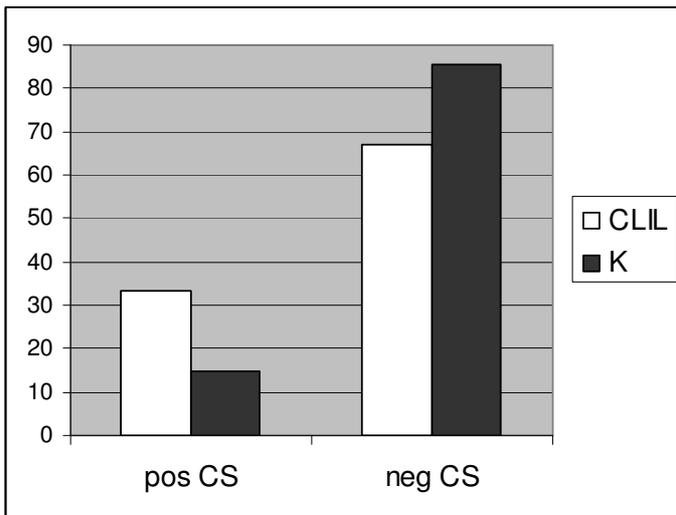


**Abb. 7:2: Anzahl der CS im Jahr 8 und 9: CLIL- und Kontrollgruppe**

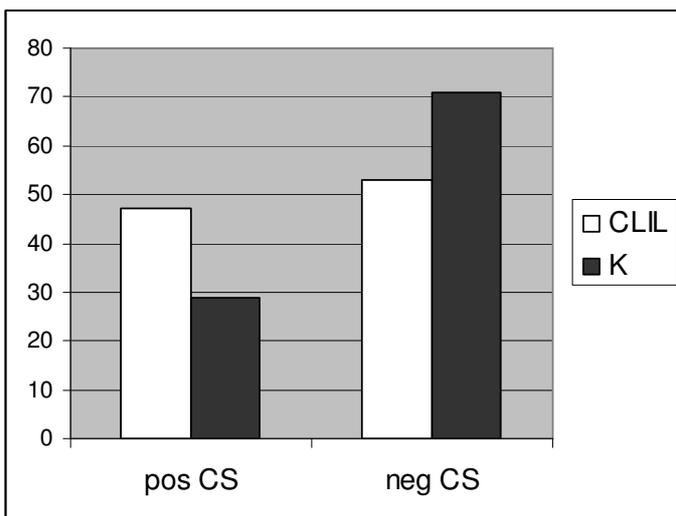
Aus der Abbildung geht hervor, dass die Verwendung der CS in der Kontrollgruppe deutlich frequenter als in der CLIL-Gruppe ist und zwar fast doppelt so häufig im Jahr 8 und gut ein Drittel frequenter im Jahr 9. Da in beiden Gruppen die Anzahl der CS in Beziehung zur produzierten Textmenge sinkt, liegt der Schluss nahe, dass sich die kommunikative Kompetenz in beiden Gruppen longitudinal verbessert. Die CLIL-Gruppe behält allerdings ihren Vorsprung.

Interessant ist in erster Linie nicht nur, dass die CLIL-Gruppe im Laufe der Zeit weniger CS produziert, sondern auch ihren bedeutend höheren Anteil an positiven CS beibehält.

Die folgenden Abbildungen sollen die longitudinale Verteilung von den negativen und positiven CS in den Untersuchungsgruppen verdeutlichen.



**Abb. 7:3: Positive bzw. negative CS im Jahr 8 (%/Σ CS)**



**Abb. 7:4: Positive bzw. negative CS im Jahr 9 (%/Σ CS)**

Wie erwartet lässt sich im Vergleich zu Washburn (1997) bei den Untersuchungsgruppen der vorliegenden Studie ein geringer Anteil an positiven CS feststellen. Stattdessen überwiegen die negativen CS bei der ersten Testrunde deutlich. Obwohl im Gegensatz zu Washburn und Sundh eine deutliche Dominanz der positiven CS hier nicht vorhanden ist, muss das nicht als ein Zeichen mangelnder Kreativität verstanden werden. Dies lässt sich nämlich auch auf den Umstand zurückführen, dass Wash-

burn und auch Sundh im Unterschied zu der vorliegenden Studie englische Muttersprachler ohne Schwedischkenntnisse als Interviewer verwenden. Das bringt natürlich mit sich, dass die Probanden deutlich mehr Englisch sprechen, was wiederum ihren Anteil an positiven CS (wie z.B. Bitte um Hilfe auf der L2 Englisch) erhöht (vgl. Kap. 7.2.2). Desweiteren ist bemerkenswert, dass in der CLIL-Gruppe bei der zweiten Testrunde ein Gleichgewicht zwischen positiven und negativen CS zu Stande kommt.

#### 7.4.1.1. Longitudinale Entwicklung der einzelnen Kategorien

Die Analyse der verschiedenen Kategorien berücksichtigt, dass eine Mehrheit der Probanden für die Steigerung verantwortlich ist, d.h. dass sich die Zunahme der CS auf die meisten der Probanden verteilt.

#### *CLIL-Gruppe Jahr 8*

**Tab. 7:8: Anzahl CS pro Kategorie in der CLIL-Gruppe im Jahr 8**

| <b>Kategorien</b>        | <b>Gesamtzahl</b> |
|--------------------------|-------------------|
| Reduktion                | 35                |
| Verlassen der Mitteilung | 0                 |
| Bitte um Hilfe           | 24                |
| Codeswitching            | 8 (3 L2)          |
| Borrowing                | 15                |
| Paraphrase               | 9                 |
| Ad hoc-Bildung           | 9                 |

**Σ Negative CS: 67      Positive CS: 33**

Die frequenteste Art von CS ist die Reduktion (35), die bei sämtlichen Probanden der CLIL-Gruppe vorkommt. Bitte um Hilfe ist die zweitfrequenteste (24) und wird von einer Mehrheit der Probanden (5/8) verwendet.

Codeswitching kommt in der CLIL-Gruppe nur bei der Hälfte der Probanden vor, wovon einige Fälle interessanterweise aus der L2 Englisch stammen.

Unter den positiven CS ist Borrowing am häufigsten. Diese Kategorie beinhaltet sowohl morphologische als auch phonetische Anpassung.

Die Differenz zwischen negativen und positiven CS in der CLIL-Gruppe ist etwa 2 zu 1, d.h. 67 negative gegenüber 33 positive Kommunikationsstrategien.

### *CLIL-Gruppe Jahr 9*

**Tab. 7:9: Anzahl CS pro Kategorie in der CLIL-Gruppe im Jahr 9**

| <b>Kategorien</b>        | <b>Gesamtzahl</b> |
|--------------------------|-------------------|
| Reduktion                | 44                |
| Verlassen der Mitteilung | 3                 |
| Bitte um Hilfe           | 6                 |
| Codeswitching            | 3                 |
| Borrowing                | 18                |
| Paraphrase               | 19                |
| Ad hoc-Bildung           | 13                |

$\Sigma$  Negative CS: 56      Positive CS: 50

Im Schuljahr 9 treten in der CLIL-Gruppe eine Anzahl positiver Veränderungen ans Licht. Erstens hat sich die Gesamtzahl der Kategorie Bitte um Hilfe stark reduziert und ist nicht mehr die zweit-frequenteste. Die sechs Vorkommen verteilen sich immer noch auf fünf der acht Probanden, doch sind dies nicht die gleichen fünf wie im Jahr 8. Die Anzahl des Codeswitchings ist von acht auf nur drei, sämtliche aus der L1, gesunken. Am frequentesten ist jedoch immer noch die Reduktion, die im Jahr 9 als einzige negative CS etwas häufiger vorkommt (von 35 auf 44 gestiegen). Im Jahr 9 erscheint auch die negative CS Verlassen der Mitteilung, jedoch mit nur drei Vorkommen.

Unter den positiven CS ist die Kategorie Borrowing etwas häufiger (von 15 auf 18 gestiegen), während die Zunahme von Paraphrasen und Ad hoc-Bildungen noch deutlicher ist (von 9 bzw. 9 auf 19 bzw. 13 gestiegen). Dies bedeutet, dass ihre Anzahl sehr hoch ist, und dass sie neben der negativen CS Reduktion zu den häufigsten gehören und zum großen Teil die übrigen negativen CS ersetzen.

Der Vergleich der Gesamtzahl negativer CS mit positiven CS macht sehr deutlich: Während es im Jahr 8 doppelt so viele negative wie positive CS gibt, herrscht jetzt fast ein Gleichgewicht (56 gegenüber 50).

### *Kontrollgruppe Jahr 8*

**Tab. 7:10: Anzahl CS pro Kategorie in der Kontrollgruppe im Jahr 8**

| Kategorien               | Gesamtzahl |
|--------------------------|------------|
| Reduktion                | 104        |
| Verlassen der Mitteilung | 5          |
| Bitte um Hilfe           | 94         |
| Codeswitching            | 14 (7 L2)  |
| Borrowing                | 9          |
| Paraphrase               | 16         |
| Ad hoc-Bildung           | 12         |

$\Sigma$  Negative CS: 217      Positive CS: 37

Die frequenteste CS ist, wie in der CLIL-Gruppe, die Reduktion, die auch hier bei sämtlichen Probanden vorkommt. Verglichen mit der CLIL-Gruppe ist sie jedoch in der Kontrollgruppe viel gewöhnlicher (104 gegenüber \*59). Die zweithäufigste CS ist, wie in der CLIL-Gruppe, die Bitte um Hilfe, die bei sämtlichen aber vor allem den leistungsschwachen Probanden vorkommt. Auffallend ist ihre wesentlich geringere Anzahl in der CLIL-Gruppe (\*32 gegenüber 94), wo diese CS auch nicht von sämtlichen CLIL-Schülern gebraucht wird. Codeswitching kommt bei vier Probanden in der Kontrollgruppe vor und ist ungefähr gleich frequent wie in der CLIL-Gruppe (14 gegenüber \*11), wo er nur von der

Hälfte angewendet wird. Anders als in der CLIL-Gruppe gibt es auch einige Vorkommen des Verlassens (5 Fälle).

Ein Vergleich zwischen den beiden Lernergruppen zeigt, dass die positiven CS in der CLIL-Gruppe doppelt so frequent sind (33% gegenüber 14%). In der Kontrollgruppe werden sie von sämtlichen leistungsstarken und leistungsmittleren Lernern verwendet. Bei nur einem der drei Leistungsschwachen sind jedoch Paraphrasen und Ad hoc-Bildungen zu finden.

Insgesamt überwiegt in dieser Gruppe die Anzahl der negativen CS stark (86%), wobei die Differenz etwa 5 zu 1 und demnach deutlich größer als in der CLIL-Gruppe ist (vgl. oben).

### *Kontrollgruppe Jahr 9*

**Tab. 7:11: Anzahl CS pro Kategorie in der Kontrollgruppe im Jahr 9**

| Kategorien               | Gesamtzahl |
|--------------------------|------------|
| Reduktion                | 75         |
| Verlassen der Mitteilung | 8          |
| Bitte um Hilfe           | 70 (2 L2)  |
| Codeswitching            | 11 (4 L2)  |
| Borrowing                | 25         |
| Paraphrase               | 29         |
| Ad hoc-Bildung           | 13         |

**Σ Negative CS: 164      Positive CS: 67**

Nach einem Jahr ist die Reduktion von sämtlichen verwendeten CS immer noch die dominierende, obwohl ihre Anzahl deutlich gesunken ist. Bitte um Hilfe bleibt die zweitfrequenteste und ihre Anzahl ist nur wenig geringer. Sie kommt bei allen Probanden vor, und besonders häufig bei den leistungsschwachen. Es zeigt sich somit, dass in dieser Gruppe immer noch auf eine bedeutende Anzahl negativer CS zugegriffen wird.

Die positiven CS haben sich in der Kontrollgruppe fast verdoppelt (von 14% auf 29%), sind allerdings in der CLIL-Gruppe immer noch deutlich

frequenter (47%). Ihre Gesamtzahl ist somit größer, und es handelt sich hier um eine Zunahme der Paraphrasen und der Borrowings. Anders als im Jahr 8 werden jetzt positive CS von sämtlichen Leistungsschwachen angewendet.

Die Verteilung zwischen positiven und negativen CS ist also etwa 1 zu 3 in der Kontrollgruppe, was auch klar macht, dass eine Tendenz zum Gleichgewicht, wie in der CLIL-Gruppe, bei weitem nicht vorhanden ist (vgl. oben).

Geht man von einem Vergleich zwischen CLIL-Gruppen und Kontrollgruppen aus, zeigen sich ähnliche Ergebnisse in der vorliegenden Untersuchung wie in Washburn (1997). In Washburn (ibid:213) herrscht im Hinblick auf die Verteilung zwischen positiven und negativen CS ein grosser Unterschied zwischen der CLIL-Gruppe und der Kontrollgruppe: Während in der CLIL-Gruppe die positiven CS deutlich überwiegen (65%), ist ihr Anteil in der Kontrollgruppe niedrig (35%). Ebenso tritt in der vorliegenden Untersuchung ein deutlicher Unterschied zwischen der Anwendung von positiven bzw. negativen CS in den beiden Gruppen hervor, wobei im Jahr 9 die positiven CS in der CLIL-Gruppe 47% ausmachen, in der Kontrollgruppe aber nur 29%.

Dieser Unterschied hat zwei Gründe: Erstens werden in der Kontrollgruppe CS im allgemeinen deutlich frequenter verwendet, was auch signalisiert, dass diese Schüler im größeren Umfang als die CLIL-Schüler auf kommunikative Probleme, die gelöst werden müssen, stoßen. In Washburn kommt auch eine größere Frequenz von CS in der Kontrollgruppe bei ihrer Nacherzählung von einem technischen Experiment vor, doch nicht in der Nacherzählung der Zeichentrickfilme. Zweitens zeigt sich, dass die CLIL-Schüler ihre kommunikativen Probleme generell deutlich frequenter mit Hilfe positiver CS lösen, was somit die Ergebnisse in Washburn bestätigt. Longitudinal kann in der CLIL-Gruppe eine viel stärkere Entwicklung gesehen werden, wobei sie im Prinzip in jedem zweiten Fall auf eine positive Lösung zugreifen, während dies in der Kontrollgruppe nur in jedem dritten Fall geschieht. Dies würde somit, in Anlehnung an Wolff (2002), bedeuten, dass der CLIL-Unterricht

auch in dem vorliegenden Fall durch sein besonders reiches Angebot an mündlicher Kommunikation eine sprachliche Sicherheit fördert und folglich wahrscheinlich auch zu einer erfolgreicherer Kommunikation führt.

#### 7.4.2. Strategienanzahl und Leistungsniveau

Hier soll die dritte Forschungsfrage aufgegriffen werden, nämlich die Frage, wie sich die fremdsprachliche Kompetenz auf die Anwendung der CS auswirkt. Es soll untersucht werden, ob sie unter leistungsschwachen (S), leistungsmittleren (M) und leistungsstarken (ST) Lernern unterschiedlich sind und ob sich hier irgendwelche Muster finden lassen. Ein weiterer Aspekt sind eventuelle Unterschiede in Bezug auf die CLIL-Schüler.

Da die Informantenzahl in dieser Teiluntersuchung sehr begrenzt ist, acht CLIL- und sechzehn Kontrollschüler auf jeweils drei Leistungsgruppen aufgeteilt, kann im Folgenden nur von statistisch sehr schwach abgesicherten Tendenzen gesprochen werden.

##### 7.4.2.1. Longitudinale Entwicklung

**Tab. 7:12: Anzahl CS nach Leistungsniveaus, Jahr 8**

| Leistungsniveau | $\Sigma$ CS | Pos CS | Neg CS |
|-----------------|-------------|--------|--------|
| CLIL-S (N= 1)   | 10          | 40%    | 60%    |
| CLIL-M (N= 5)   | 63          | 32%    | 68%    |
| CLIL-ST (N=2)   | 27          | 33%    | 67%    |
|                 |             |        |        |
| K-S (N= 4)      | 77          | 6%     | 94%    |
| K-M (N= 6)      | 88          | 20%    | 80%    |
| K-ST (N= 6)     | 89          | 16%    | 84%    |

**Tab. 7:13: Anzahl CS nach Leistungsniveaus, Jahr 9**

| Leistungsniveau | $\Sigma$ CS | Pos CS/% | Neg CS/% |
|-----------------|-------------|----------|----------|
| CLIL-S (N= 1)   | 11          | 27%      | 73%      |
| CLIL-M (N= 5)   | 66          | 44%      | 56%      |
| CLIL-ST (N= 2)  | 29          | 62%      | 38%      |
|                 |             |          |          |
| K-S (N= 4)      | 80          | 19%      | 81%      |
| K-M (N=6)       | 79          | 35%      | 65%      |
| K-ST (N=6)      | 72          | 33%      | 67%      |

Nimmt man die CS-Anwendung im Jahr 8 in Bezug auf die verschiedenen Leistungsniveaus in Betracht, werden drei Unterschiede deutlich. Zum einen ist beim einzigen leistungsschwachen (S)-Lerner unter den CLIL-Schülern der Prozentanteil positiver CS höher als bei den leistungsmittleren (M)- bzw. den leistungsstarken (ST)-Lernern, die fast ähnliche Werte zeigen (40% gegenüber 32 bzw. 33%). Dieses unerwartete Ergebnis lässt sich wahrscheinlich nicht verallgemeinern, denn es handelt sich um einen einzigen Lerner, der vermutlich eine Ausnahme darstellt. Zum anderen ist der Prozentanteil positiver CS in der Kontrollgruppe wie erwartbar bei den (M)- und (ST)-Lernern höher als bei den (S)-Lernern (20 bzw. 16% gegenüber 6%). Doch fällt auf, dass die (M)-Lerner einen kleinen Vorsprung haben, was allerdings auf den Zufall beruhen könnte. Demnach korrelieren die Ergebnisse mit Sundhs Untersuchung (2003:202), in der die Werte der (M)- und der (ST)-Lerner relativ ähnlich sind und signifikant höher als die der (S)-Lerner (ausgenommen dem (S)-Lerner der CLIL-Gruppe). Desweiteren fällt auf, dass der Anteil an positiver CS schon im Schuljahr 8 bei den CLIL-Schülern auf allen Leistungsniveaus deutlich höher ist. Dies könnte als ein Zeichen dafür interpretiert werden, dass der CLIL-Unterricht ihre Kreativität gefördert hat, d.h. dass sie in erster Linie auf das Deutsche kreativ zurückgreifen,

wenn sie in Kommunikationsschwierigkeiten geraten (zu ähnlichen Ansichten vgl. z.B. Marsch 2002). Zweifelsohne dürfte in diesem Zusammenhang auch ihr höheres Sprachfertigniveau hier eine wichtige Rolle spielen. Eine weitere Erklärung zur größeren Flexibilität und höheren Kreativität der CLIL-Lerner findet sich in Ting (2011), wo eine neurobiologische Begründung angeführt wird.

Auch im Jahr 9 gibt es immer noch diese Unterschiede. Doch hat in der CLIL-Gruppe der (S)-Lerner den erwarteten niedrigsten Anteil an positiven CS, die (M)-Lerner haben den zweitgrößten und die (ST)-Lerner den größten (27%, 44% und 62%). Auch in der Kontrollgruppe haben die (S)-Lerner den niedrigsten Wert (19%), während der Wert der (M)-Lerner unbedeutend höher als bei den (ST)-Lernern ist (35% gegen 33%). Vergleicht man die beiden Probandengruppen, ist auf allen Niveaus ein Unterschied vorhanden. Besonders in Bezug auf die (ST)-Lerner kann festgestellt werden, dass die leistungsstarken Lerner in der CLIL-Gruppe deutlich besser als die in der Kontrollgruppe abschneiden. Wiederum korrelieren die Ergebnisse im Prinzip mit Sundh (ibid). Der einzige bedeutende Unterschied findet sich in der CLIL-Gruppe, in der die (M)- und die (ST)-Lerner nicht wie erwartbar ähnliche Daten aufweisen, sondern die (ST)-Lerner einen deutlichen Vorsprung in ihren positiven CS haben. Eine mögliche Erklärung wäre, dass Sundh bei seinen Englischlernern einen geringeren Unterschied nachweist, weil ihr Lernen durch den großen außerschulischen Input stark beeinflusst wird. Im CLIL in der L3 Deutsch gibt es demgegenüber nur den schulischen Input und hier dürfte die CLIL-Methode eine große Einwirkung auf das Lernen haben, was in diesem Fall einen Vorsprung der (ST)-Lerner motivieren kann.

#### 7.4.3. Zusammenfassung

Zusammenfassend soll festgehalten werden, dass der Vorsprung der CLIL-Gruppe auch im Schuljahr 9 besteht und immer noch groß ist: Sie verwendet 47% positiver Kommunikationsstrategien und die Kontrollgruppe nur 29%. Während jetzt in der CLIL-Gruppe im Prinzip ein

Gleichgewicht zwischen positiven und negativen CS herrscht, sind die negativen CS in der Kontrollgruppe trotz einer Abnahme immer noch hoch und mehr als doppelt so frequent wie die positiven. Auch ist die Differenz zwischen positiven und negativen CS in der Kontrollgruppe im Schuljahr 9 immer noch größer als im Schuljahr 8 in der CLIL-Gruppe (47 gegenüber 39).

Mit den Leistungsniveaus im Blickpunkt kann festgestellt werden, dass die Ergebnisse in Bezug auf die Kontrollgruppe mit denen in Sundh (ibid) korrelieren, in dem Sinne, dass die Produktion positiver CS bei den leistungsstarken und den leistungsmittleren Lernern fast gleich ist, und auch deutlich größer als die der leistungsschwachen Lerner ist (Schuljahr 9: ST: 33% bzw. M: 35% gegenüber S: 19%). Für die CLIL-Lerner lässt sich auch eine Korrelation feststellen und zwar, dass die leistungsmittleren wie die leistungsstarken Lerner deutlich mehr positive CS als die leistungsschwachen Lerner verwenden. Anders als in der Kontrollgruppe und in Sundh kommt allerdings hier ein gleich großer Unterschied zwischen sämtlichen Leistungsgruppen vor, wobei die leistungsstarken CLIL-Lerner auffallend besser als die leistungsmittleren abschneiden (Schuljahr 9: ST: 62%, M: 44% und S: 27%). Aus dem Vergleich der CLIL-Lerner mit den Kontroll-Lernern geht hervor, dass die CLIL-Lerner auf allen Leistungsniveaus einen deutlichen Vorsprung in der Produktion von positiven CS haben.

## 7.5. Qualitative Analyse

### 7.5.1. Kreativität und Komplexität der Strategieverwendung

Aus der quantitativen Analyse geht hervor, dass die CLIL-Gruppe eine höhere Kompetenz in Bezug auf CS aufweist. Nichtsdestoweniger stellt sich die Frage, ob sich hinter diesem quantitativ festgelegten Vorsprung nicht weitere Unterschiede verbergen, d.h. ob ihre positiven Strategien anders und kreativer sind als unter den Kontrollschülern.

Zu diesem Zweck soll eine Auswahl positiver CS einander gegenübergestellt und analysiert werden. Die Beispiele in dieser qualitativen Analyse

entstammen den Nacherzählungen im Jahr 9 von zwei leistungsstarken bzw. zwei leistungsmittleren Probanden aus jeder Gruppe. Untersucht werden die CS Borrowing bzw. Paraphrase, die eine Mehrheit der Vorkommen ausmachen. Diese dürften am interessantesten sein, da hier die Kreativität der Lerner deutlich zum Vorschein kommt. Hierzu gehören ferner die Ad hoc-Bildungen, die kurz besprochen werden.

### 7.5.1.1. Borrowing

In der folgenden Tabelle wird erstens die produzierte L3-Einheit (PL3) angegeben, zweitens die zugrundeliegende L1-/L2-Einheit (ZL1/L2) und drittens die entsprechende L3-Einheit (EL3). Ein Sternchen (\*) gibt an, dass die Ausgangssprache des Borrowings sich schwer feststellen lässt.

**Tab. 7:14: Vorkommen der Borrowings/Lerner**

| Lerner      | L                        | Borr. 1                            | Borr. 2   | Borr. 3  | Borr. 4                            | Borr. 5  |
|-------------|--------------------------|------------------------------------|---|--|------------------------------------|--|
| CLIL<br>TdN | PL3<br>ZL1<br>ZL2<br>EL3 | hollen<br>hålla<br>sich festhalten | -   | -  | -                                  | -  |
| CLIL<br>CAN | PL3<br>ZL1<br>ZL2<br>EL3 | Gang<br>gång<br>Mal                | räumt<br>rymmer<br>entläuft                                 | krascht<br>*kraschar<br>*crashes<br>geht kaputt        | smellt<br>smells<br>riecht         | Kasten<br>kasta<br>werfen                                  |
| CLIL<br>JmN | PL3<br>ZL1<br>ZL2<br>EL3 | huggte<br>högg<br>biss             | schtopp-<br>pen <sup>57</sup><br>stop<br>stehenblei-<br>ben | macht eine<br>Schtopp<br>makes a stop<br>bleibt stehen | schtoppt<br>stops<br>bleibt stehen | hyssjt<br>hyssjar<br>bedeu-<br>tet ihm<br>leise zu<br>sein |
| CLIL<br>CEN | PL3<br>ZL1<br>ZL2        | fastet<br>fastnar                  | raufen<br>ropa  | -  | -                                  | -  |

<sup>57</sup> Da das deutsche *stoppen* und seine Bedeutung den Lernern unbekannt ist, wird *schtoppen* hier als Borrowing aus der L2 Englisch kategorisiert.

|          |                          |                                    |  |                              |   |   |
|----------|--------------------------|------------------------------------|--|------------------------------|---|---|
|          | EL3                      | steckt fest                        | rufen                                    |                              |   |   |
| K<br>JnÄ | PL3<br>ZL1<br>ZL2<br>EL3 | fallert<br>faller<br>fällt         | raus auf<br>reser s.<br>upp<br>steht auf | -                            | -                                       | -   |
| K<br>TSÄ | PL3<br>ZL1<br>ZL2<br>EL3 | stannen<br>stanna<br>stehenbleiben | tagen<br>ta<br>nehmen                    | -                            | -                                       | -   |
| K<br>TLÄ | PL3<br>ZL1<br>ZL2<br>EL3 | Rum<br>rum<br>Zimmer               | gefangt<br>fångat<br>gefangen            | rymmen<br>rymma<br>entlaufen | schtöpfen<br>stop<br>stehenblei-<br>ben | schtopp<br>t<br>stops<br>bleibt<br>stehen |
| K<br>JeA | PL3<br>ZL1<br>ZL2<br>EL3 | bromsen<br>bromsa<br>bremsen       | -  | -                            | -                                       | -   |

### Beispiele aus der CLIL-Gruppe:

S: Und der Hirsch .. er .. hollen .. der Junge auf sein Kopf. (TdN9ST)

S: Eh .. in deX nacht, wenn .. der Junge .. schläft,  
haben die-- räumt die .. Frosche. (CANST)

S: Und .. -- Und jetzt eh .. hyssjt der .. -- der Junge der Hund ((eller))-- d( ) Junge  
sagt zum de( ) Hund da zum (.2) eh .. ((nej, jag)) (JmN9M)

S: Mm eh .. der Junge eh .. raufen in das Loch .. (CEN9M)

Bei den vier CLIL-Probanden kommen sämtliche sowohl phonologische als auch morphologische Anpassungen vor, doch gibt es keine Unterschiede in Bezug auf morphologische Komplexität zwischen den leistungsstarken und den leistungsmittleren Lernern. Auch fällt auf, dass neben morphologischen Anpassungen auch Verdeutschungen von

schwedischen Vokalen im Verbstamm vorkommen (z.B. *rymma – räumen, ropa – raufen*). Im Hinblick auf das letzte Wortpaar könnte es auch sein, dass *au* in *raufen* deutsch-schwedische Korrespondenzen darstellt, d.h. dass das lange schwedische *o* oft ein deutsches *au* entspricht (vgl. die frühneuhochdeutsche Diphthongierung).

Beispiele aus der Kontrollgruppe:

S: Und der Junge...fallert zu das mark (JnÄ9ST)

S: Der Hirsch .. s(sch)tannen und der Junge und die Hund fällen in der Teich (TSÄ9ST)

S: Der Kind Peter und seinen Hund hat eine .. Frosch .. eh .. gefängt. (TLÄ9M)

I: Warum fällt der Junge?

S: der .. Hirsch ((bromsa)) ..

I: Ja ..

S: .. bromsen .. (JeA9M)

In der Kontrollgruppe sind die Borrowings der leistungsmittleren Lerner nicht phonologisch angepasst und somit weniger komplex als die der leistungsstarken Lerner. Auch in der Kontrollgruppe geschieht eine Verdeutschung schwedischer Verben, jedoch werden nur die für das Deutsche typischen *sch*-Laute gebraucht und also keine Diphthongierungen im Verbstamm wie bei den CLIL-Lernern. Im ersten Beispiel wird das Verb dem Deutschen morphologisch angepasst (*fallert*), doch aufgrund der engen deutsch-schwedischen Verwandtschaft ist schwer festzustellen, ob auch eine phonologische Anpassung erfolgt. Das zweite Beispiel zeigt jedoch sowohl eine phonologische als auch eine morphologische Anpassung (*schtannen*). In den zwei letzten Beispielen handelt es sich um eine morphologische Adaption (*gefängt*; *bromsen*).

### 7.5.1.2. Paraphrase

**Tab. 7:15: Vorkommen der Paraphrasen/Lerner**

| Lerner      | L          | Par. 1                                  | Par. 2                                  | Par. 3                                     | Par. 4                 |
|-------------|------------|---|---|--|------------------------|
| CLIL<br>TdN | PL3<br>EL3 | kleinen Berg<br>(Stein/Felsen)          | -                                       | -  | -                      |
| CLIL<br>CAN | PL3<br>EL3 | geht ob<br>(klettert hinauf)            | läuft<br>(springt)                      | kleines Berg<br>(Stein/Felsen)             | Kinder<br>(Jungen)     |
| CLIL<br>JmN | PL3<br>EL3 | geht aus<br>(klettert hinaus)           | spring frei<br>(entläuft)               | eine Hausauf-<br>gabe geben<br>(bestrafen) | Liebling<br>(Fröschin) |
| CLIL<br>CEN | PL3<br>EL3 | Sch!<br>(bedeutet ihm<br>leise zu sein) | Eltern<br>(große Frösche)               | -  | -                      |
|             |            |   |   |  |                        |
| K<br>JnÄ    | PL3<br>EL3 | gehen aus<br>(hinausklettern)           | groß<br>(viel)                          | -  | -                      |
| K<br>TSÄ    | PL3<br>EL3 | gehen aus<br>(hinausklettern)           | gehen auf<br>(hinaufklettern)           | Sch!<br>(bedeutet ihm<br>leise zu sein)    | -                      |
| K<br>TLÄ    | PL3<br>EL3 | haben<br>(bekommen)                     | -                                       | -  | -                      |
| K<br>JeA    | PL3<br>EL3 | Berg<br>(Stein/Felsen)                  | Sch!<br>(bedeutet ihm<br>leise zu sein) | -  | -                      |

Beispiele aus der CLIL-Gruppe:

S: Der Junge klettern auf einen grossen-- ... ein kleinen Berg. (Td9ST)

S: Eh .. eh .. (eh/r) .. geht au-- o-- op on ein-- .. auf ein ..

I: Ja

S: kleines Berg-- oder .. [Stein] (CAN9ST)

S: De( ) .. Biene .. wollen der Hund eine .. eh .. eh Hausaufgabe geben (JmN9M)

S: Eh .. die Frosche .. ((*eller*)) -- die Junge habt einen .. kleine Frosch .. bekommen

I: Mm

S: *fr--* von .. die Eltern (CEN9M)

In den ersten zwei Beispielen wird das zielsprachlich korrekte (*großer*) *Stein* von beiden leistungsstarken CLIL-Lernern mit der ausgebauten Nominalphrase *ein klein(-er/-es) Berg* ersetzt, was als eine kreative Bildung verstanden werden kann. Auch einer der leistungsmittleren Lerner verwendet eine ausgebaute Nominalphrase. So wird im dritten Beispiel die Phrase *eine Hausaufgabe geben* als eine Umschreibung für dt. *bestrafen* gebraucht - eigentlich eine Lehnübersetzung der schwedischen Phrase *ge någon en läxa* (dt. *den Leviten lesen*). Im vierten Beispiel wird die einfache Nominalphrase *die Eltern* als Paraphrase für *den (großen) Fröschen* verwendet.

Beispiele aus der Kontrollgruppe:

S: .. die Ule (.2) ist müde auf die Junge so .. der Junge (.5)

I: Mm

S: (.3) gehen auf .. ein (.3) ((*sten .. vad sjutton heter sten?*)) (TSÄ9ST)

S: Eh .. eh .. wenn die Junge gets-- eh .. schlä-- schl-- schlafen eh .. mit Hund, der .. Frosche .. eh .. eh ((*ja*))

I: Ja

S: .. gehen aus .. dem Fenster (JnÄ9ST)

S: .. der Junge .. eh .. gehen auf der .. Berg...((*Nä, jag skojar bara. Vad heter det*)) .. ste-- Stein .. (JeA9M)

S: Mm (.2) Peter .. und dX Hund eh .. ist .. ((*nej*)) haben .. eine Froh- Frosch..kind in a Present .. haben. (TLÄM)

Die Paraphrasen der Kontrollschüler sind nicht gleich kreativ wie die der CLIL-Schüler. So ersetzt der erste leistungsstarke Lerner das zielsprachliche *hinaufklettern* mit dem Kernverb *gehen (+auf)*. Auch der zweite leis-

tungsstarke Kontrollschüler und einer der leistungsmittleren Schüler verwenden Kernverben indem sie *hinausklettern* bzw. *bekommen* mit den Kernverben *gehen (+aus)* bzw. *haben* paraphrasieren. In Übereinstimmung mit den CLIL-Lernern produziert ein Kontrollschüler die Paraphrase *Berg* statt *Stein*, jedoch ohne vorangestelltes Adjektiv. Im Großen und Ganzen gibt es unter den jeweiligen Leistungsgruppen wenig Unterschiede im Hinblick auf Kreativität oder Komplexität der verwendeten Paraphrasen. Doch scheinen die Paraphrasen der CLIL-Schüler im Allgemeinen sowohl kreativer als auch syntaktisch komplexer zu sein.

### 7.5.1.3. Ad hoc-Bildung

**Tab. 7:16: Vorkommen der Ad hoc-Bildungen/Lerner**

| Lerner   | L   | Ad h. 1         | Ad h. 2       | Ad h. 3        | Ad h. 4      |
|----------|-----|-----------------|---------------|----------------|--------------|
| CLIL TdN | PL3 | Lieblingsfreund | Fraufrosch    | Froschkinder   | Kinderfrosch |
| CLIL CAN | PL3 | Froschmädchen   | Babyfrosch    | Froschfreund   | -            |
| CLIL JmN | PL3 | -               | -             | -              | -            |
| CLIL CEN | PL3 | Jungefrosch     | Mädchenfrosch | Kinderfroschen | -            |
|          |     |                 |               |                |              |
| K JnÄ    | PL3 | Kinderfrosche   | Kinderfrosche | -              | -            |
| K TSÄ    | PL3 | -               | -             | -              | -            |
| K TLÄ    | PL3 | Froschfrau      | Froschkinder  | Froschkind     | Froschkind   |
| K JeA    | PL3 | Froschfamilie   | -             | -              | -            |

Aufgrund der großen Ähnlichkeit in den Ad hoc-Bildungen werden nur zwei Beispiele aus jeder Gruppe angeführt.

Beispiele aus der CLIL-Gruppe:

S: Hinter der Stock ist der Frosch mit ein-- mit ein .. Freund-- Lieblingsfreund.

I: Ja. Ist das ein Freund, eigentlich?

S: ((Nein)) Es ist ein Fraufrosch! (TdN9ST)

S: Und er hat eine .. Fr-- Froschmädchen gefunden. (CAN9 ST)

Die CLIL-Schüler bilden aus dem Grundwort *Frosch* und den vor- oder nachgestellten *Frau*, *Kind* und *Mann* Zusammensetzungen wie z.B. *Froschfrau*. Es gibt weiter Zusammensetzungen mit *Junge* und *Mädchen*. Auch die kreative Zusammensetzung *Lieblingsfreund* fällt auf. Allem Anschein nach meint der Sprecher hier nicht seinen bevorzugten Freund, sondern vielmehr seinen Freund, der auch sein Liebling ist.

Beispiele aus der Kontrollgruppe:

S: Der Junge .. gehen zu Hause mit ein .. Kinderfrosche (JnÄ9ST)

S: Und .. hinter de Stock ist .. der .. Frosch

I: Mm ..

S: mit eine .. Frosch..frau (TLÄ9ST)

Auch die Kontrollschüler bilden Zusammensetzungen aus *Frau*, *Kind* und *Familie* mit *Frosch*. Doch im Gegensatz zu den CLIL-Schülern gibt es beim gleichen Lerner keine Variation im Gebrauch von voran- oder nachgestellter Präzisierung. Das ist bei den CLIL-Schülern anders. Zwei von drei weisen diese Variation auf (z.B. *Fraufrosch* bzw. *Froschkinder*). So stellt sich hier bereits ein kleiner qualitativer Unterschied heraus. Außerdem ist ihre Variation von Zusammensetzungen mit *Frosch* viel größer.

### 7.5.2. Zusammenfassung

Die Analyse der CS Borrowing zeigt ein bestimmtes Muster: Verben werden in beiden Untersuchungsgruppen häufig geliehen und dem Deutschen morphologisch-phonologisch angepasst. Ein Vergleich der CLIL-Lerner mit den Kontrollschülern weist auf sowohl eine etwas größere Kreativität als auch Komplexität in den Produktionen der CLIL-Schüler hin, in denen die verwendeten Verben nicht nur morphologisch angepasst werden, sondern ihre schwedischen Stammvokale daneben verdeutscht werden.

Auch bei der CS Paraphrase zeigt sich ein qualitativer Unterschied. Hier verwenden die CLIL-Schüler im Gegensatz zu den Kontrollschülern neben den Einwortumschreibungen auch mehrgliedrige Paraphrasen.

Die CS Ad hoc-Bildung kommt, wie bereits erwähnt, mit begrenzter Variation vor, da sie in sämtlichen Fällen auf denselben Referenten (die Frösche) verweist. Doch wird beim Vergleich deutlich, dass die CLIL-Schüler nicht nur alle Varianten der Kontrollschüler produzieren, sondern auch weitere Zusammensetzungen bilden. Auffallend ist auch ihre Variation von voran- oder nachgestellten Präzisierungen.

Diese Teilanalyse lässt somit einige Tendenzen zum Vorschein kommen, die auf eine größere sprachlich-kognitive Kreativität der CLIL-Lernenden hinweisen.

## 8. ZUSAMMENFASSUNG UND AUSBLICK

Die Untersuchung wurde vor dem Hintergrund gemacht, dass Deutsch in den letzten 15 Jahren in Schule und Universität in Schweden an Wert und Wichtigkeit verloren hat. Dies liegt z.T. an sprachlich-kulturellen Stereotypen, an Modetendenzen (die z.Zt. für Spanisch sprechen) bzw. an der Auffassung, dass Deutsch nutzlos sei, weil die Lingua Franca Englisch sowieso ausreiche. Wichtig scheinen auch die mangelnden Deutschkompetenzen, welche auch dazu beitragen, die Motivation der Lernenden zu verringern. Hier stellt sich die Frage, ob traditionelle Fremdsprachendidaktik und Methode in den Schulen zu kurz kommen und ob nicht andere Wege gesucht werden müssen, um auch für Deutsch einen Platz in der sprachpolitisch angestrebten Mehrsprachigkeit zu sichern. Eine Möglichkeit bietet hier CLIL (*Content and Language Integrated Learning*), d.h. bilingualer Sachfachunterricht, der in vielen Ländern Europas mit positiven Lernergebnissen (vor allem in Englisch als L2) verbunden wird (vgl. Kap. 2.2.2). Schweden bildet hier insofern eine Ausnahme, als dass bisherige Evaluierungen schwedischer CLIL-Programme keine eindeutigen Vorteile in bilingualem Sachfachunterricht nachweisen. (vgl. Kap. 2.3.3 bzw. 2.3.4).

Ziel dieser Studie ist zu überprüfen, ob CLIL für das Lernen von Deutsch als L3 in Schweden förderlich ist. Fokussiert wurde der Lexikonerwerb einer Gruppe CLIL- bzw. Kontrollschüler im 8. und 9. Schuljahr, so wie sich dieser Erwerb beim mündlichen Nacherzählen einer Bildergeschichte (*Frog, where are you?*) darbietet. Desweiteren sollte überprüft werden, ob die CLIL-Schüler anders als die Kontrollschüler vorgehen, wenn sie beim Nacherzählen, trotz ungenügender Deutschkenntnisse, ihre spontane Produktion in der L3 Deutsch zu bewältigen versuchen. Bedienen sie sich anderer Kommunikationsstrategien, um ihre lexikalischen Hindernisse zu überwinden? Eine weitere, obwohl nicht im gleichen Maße zentrale Fragestellung war, ob CLIL in einer Fremdsprache (hier L3 Deutsch) auch eine positive Einwirkung auf die Lernergebnisse in einer weiteren Fremdsprache (hier L2 Englisch) hat. Bei der Evaluierung wurde neben Kontrollschülern auch eine gleichaltrige Referenzgruppe deut-

scher Muttersprachler (Gymnasialschüler) herangezogen (vgl. Kap. 4.2 bzw. 4.3.2).

Um die Reliabilität der Ergebnisse auf Gruppenniveau zu gewährleisten, erfolgte auch eine Analyse individueller Ergebnisse, die mit sehr wenigen Ausnahmen auf verbesserte Lernerfolge sämtlicher Probanden schließen lässt. Bemerkenswert ist in diesem Zusammenhang die Homogenität der Ergebnisse unter den CLIL-Schülern.

Die im Kapitel 5 präsentierten Analysen der lexikalischen Lernfortschritte in L3 Deutsch lassen einen bedeutenden Vorsprung der CLIL-Lerner bezüglich des Textumfangs (Tokens), der lexikalischen Variation (Types) und des lexikalischen Reichtums (Anteil Types von Tokens mit Hinsicht auf Textlänge) erkennen. Im Vergleich zu den deutschen Muttersprachlern ist die Lexikonproduktion beider Lernergruppen, wie zu erwarten, deutlich begrenzter und lexikalisch-syntaktisch öfter ungenügend, dagegen sind die CLIL-Produktionen muttersprachähnlicher als die der Kontrollschüler.

Einleitend mussten auch die schwedischen Probanden die sog. *Frogstory* so wie die deutsche Referenzgruppe in ihrer Muttersprache erzählen. Damit sollte nicht nur die Validität des Datenerhebungsinstruments überprüft werden: Erzeugt die Bildergeschichte ein Nacherzählen, das unabhängig von Muttersprache große lexikalische Übereinstimmungen (Umfang und Variation) aufweist? Ein weiterer Zweck war auch zu überprüfen, ob diese muttersprachlichen Erzählgewohnheiten in die L3 Deutsch übertragen werden, so dass Besonderheiten der L3-Erzählungen in erster Linie durch den L1-Erzählstil hervorgerufen werden. Die Analysen ergaben große Übereinstimmungen auf Gruppenniveau, auf individueller Ebene waren jedoch die Variationen größer und die Produktionen nur selten identisch mit denen in der L3. Dies wurde nicht nur als positiv für die Validität des Messinstruments ausgelegt, sondern auch als ein Anzeichen dessen verstanden, dass Umfang und Variation in den L3-Nacherzählungen nicht auf die L1, sondern auf den L3-Lernfortschritt zurückzuführen sind.

Die entsprechenden Analysen der Produktionen auf L2 Englisch ergaben ähnliche Tendenzen. Doch waren alle Resultate sowohl individuell wie auch auf Gruppenebene besser, was als eine Folge einer bedeutend längeren Lerndauer und eines viel größeren L2-Lexikons verstanden wurde. Auffallend ist aber, dass die CLIL-Gruppe im 8. sowie 9. Schuljahr bessere Leistungen als die Kontrollgruppe erreicht: ein Vorsprung, den sie in früheren Messungen (nationalen Testen im 5. bzw. 6. Jahr) nicht hatten. Dies könnte auf eine positive Einwirkung von CLIL auf Lernfortschritte in weiteren Fremdsprachen hindeuten (vgl. Kap. 5.5).

Im Kapitel 6 wurde eine Teilstudie zur lexikalischen Frequenz durchgeführt. Laut bisheriger Forschungsergebnisse nehmen mit höherer Fremdsprachenkompetenz die Verwendungen von Synsemantika, auf Kosten der Autosematika, in Textproduktionen zu. In Bezug auf Autosemantika wie z.B. Verben und Adjektive gebrauchen Anfänger wiederum häufig hochfrequente sog. Kernverben und Kernadjektive und ersetzen sie im Laufe ihres Lernprozesses erst später durch immer spezifischere Lexeme. Um diesbezüglich einen eventuellen Lernvorsprung der CLIL-Schüler in der L3 Deutsch ermitteln zu können, wurde eine Frequenzanalyse der jeweiligen Produktionen gemacht, mit dem Anteil an Autosemantika und Synsemantika bzw. Kernverben und Kernadjektive im Blickpunkt. Die Überprüfung ergab einen Vorsprung der CLIL-Schüler im 8. und 9. Schuljahr: ihr Anteil an Synsemantika (z.B. Pro-Formen und kohäsive Textelemente) war bedeutend größer und die sog. Kernwörter kamen weniger häufig vor (vgl. Kap. 6.2). Die Ergebnisse der jeweiligen Gruppe wurden auch durch Analysen ihrer individuellen Resultate abgesichert. Eine ähnliche Analyse der L2-Produktionen brachte ähnliche Ergebnisse (vgl. Kap. 6.4). Somit zeigt sich, dass CLIL in einer Fremdsprache eine positive Auswirkung auf die Lernergebnisse in einer anderen Sprache haben kann.

Alles in allem tragen die empirischen Befunde der Kapitel 5 und 6 zu der Schlussfolgerung bei, dass CLIL in der L3 Deutsch, so wie dies in dem hier evaluierten Projekt methodisch-didaktisch durchgeführt wurde, in Kombination mit traditionellem DaF-Unterricht im Vergleich zu aus-

schließlich traditionellem Fremdsprachenunterricht zu bedeutend besseren Lernergebnissen im produktiven lexikalischen Bereich führt. Natürlich lassen sich diese Ergebnisse nicht ohne weiteres verallgemeinern, denn die Untersuchungsgruppen waren klein und der sog. Haloeffekt könnte die Lernmotivation der CLIL-Lernenden verstärkt und ihre Lernergebnisse auf diese Weise indirekt verbessert haben. Doch sind die Ergebnisse dieser Fallstudie ausreichend positiv, um ein Hinweis auf weitere CLIL-Projekte für das Deutschlernen zu geben.

Ein weiteres Merkmal eines fortgeschrittenen Lerners ist seine Fähigkeit, sich mit Muttersprachlern trotz mangelnder lexikalischer Kenntnisse interaktiv verständigen zu können. Von zentralem Interesse sind in diesem Zusammenhang Art und Weise seiner kommunikativen Strategien, d.h. sein Verhalten, um lexikalische Defizite zu umgehen. Bittet der Lerner z.B. um Hilfe bzw. wechselt er in seine Muttersprache? Oder ist er kreativ und verwendet auf der L3 basierende Strategien wie zielsprachliche Paraphrasen oder Ad hoc-Bildungen, die zu einer erfolgreichen Kommunikation mit seinem Gesprächspartner wesentlich beitragen, und zwar einem Partner, der seine L1 nicht versteht? Beide Haupttypen von Kommunikationsstrategien wurden hier unter die Lupe genommen, Erstere als negative und Letztere als positive Strategie bezeichnet. In Übereinstimmung mit ihrem Vorsprung im lexikalischen Bereich waren die CLIL-Schüler erneut die deutlich erfolgreicheren Lerner und Kommunikationspartner; ihr Gebrauch von positiven Kommunikationsstrategien erwies sich als bedeutend frequenter (vgl. Kap. 7). Es kann somit der Schluss gezogen werden, dass CLIL in Deutsch als L3 in Kombination mit traditionellem Fremdsprachenunterricht zu einer im Vergleich zu ausschließlich traditionellem Fremdsprachenunterricht bedeutend besseren funktionalen Sprachbeherrschung führt.

Hier stellt sich die Frage, warum die in der vorliegenden Arbeit durchgeführte CLIL-Evaluation im Gegensatz zu der in Washburn (1997) und Sylvén (2004) eine deutlich positive Einwirkung dieses methodisch-didaktischen Ansatzes zeigt. Die Antwort auf diese Frage muss vermutlich in den unabhängigen Variablen gesucht werden, die für die jeweili-

gen Projekte nicht gleich sind, nämlich der Umfang des CLIL-Anteils, die Zielsprache und die Lerner (Schulform und Alter). Abgesehen von dem nicht ganz identischen CLIL-Anteil im jeweiligen Curriculum fällt sofort auf, dass Washburn und Sylvén fortgeschrittene CLIL-Lerner (Gymnasiasten) in L2 Englisch untersuchten, im Gegensatz zu den weniger fortgeschrittenen CLIL-Grundschulern in L3 Deutsch in dieser Studie. Dies bedeutet mit anderen Worten, dass sich die verbesserten Lernergebnisse in Folge einer zweijährigen CLIL-Phase am eindeutigsten feststellen lassen, wenn CLIL zu Beginn des Lernprozesses praktiziert wird. Ob Deutsch oder Englisch die CLIL-Sprache ist, dürfte aus sprachtypologischer Perspektive des Schwedischen egal sein. Wichtiger scheint, dass Lernfortschritte aufgrund eines bestimmten Lernansatzes im Englischen schwer messbar sind, weil der außerschulische Input des Englischen z.Zt. so groß ist, dass sogar behauptet werden kann, das ausschlaggebende Englischlernen in Schweden findet im außerschulischen Bereich statt. Dies ist für Deutsch nicht der Fall und somit hinterlässt jede lerntheoretisch begründete Erneuerung wie z.B. die des CLIL-Ansatzes deutliche Spuren; in diesem Falle eine Verbesserung der z.Zt. sehr gefragten mündlichen kommunikativen Kompetenz.

Die praktischen Implikationen der hier durchgeführten CLIL-Evaluation sind m.E. vielfältig. Einige Wichtige sind:

- die Einführung einer Vielzahl von L3-CLIL-Projekten, vor allem in den Schuljahren 7-9, um den vielen Absprüngen von Deutsch als L3 vorzubeugen bzw. das Erreichen einer höheren Deutschkompetenz als bisher zu erleichtern;
- die Unterstützung dieser Projekte durch die staatliche Schulbehörde, sowohl finanziell als auch didaktisch (z.B. die Einführung curricularer CLIL-Module in der Lehrerausbildung);
- die Auseinandersetzung mit zentralen CLIL-Merkmalen in der Lehrerfortbildung (Stellenwert des Inputs bzw. Outputs (Art und Umfang), des Lexikonerwerbs und der Kommunikationsstrategien), um im traditionellen Fremdsprachenunterricht davon einen Nutzen ziehen zu können.

Lerntheoretisch wäre äußerst interessant zu erfahren, inwieweit sich die positiven CLIL-Einwirkungen der vorliegenden Evaluierung auf ähnliche Projekte in z.B. Französisch oder Spanisch als L3 übertragen lassen.



## LITERATURVERZEICHNIS

- Agustín Llach, M.P. (2009). The Role of Spanish L1 in the Vocabulary Use of CLIL and non-CLIL EFL Learners. In: Ruiz de Zarobe, Y. & Jiménes Catalán, R.M. (Eds.). *Content and Language Integrated Learning: Evidence from Research in Europe*. Bristol, Multilingual Matters, 112-129.
- Aitchison, J. (1994). *Words in the mind: An introduction to the mental lexicon*. Oxford: Blackwell (2<sup>nd</sup> ed.).
- Anglin, J. M. (1993). *Vocabulary development: a morphological analysis*. With commentary by George A. Miller & Pamela C. Wakefield and a reply by the author. *Monographs of the Society for Research in Child Development* vol. 58, no. 10.
- Arenas I Sampera, J. (1994). The Catalan Immersion Programme: Assessment and Recent Results. In: Laurén, Ch. (Ed.). *Evaluating European Immersion Programmes: From Catalonia to Finland*. University of Vasa, 137-153.
- Artigal, J. M. (1993). Catalan and Basque Immersion Programmes. In: Baetens Beardsmore, H. (Ed.). *European Models of Bilingual Education*. Multilingual Matters, Clevedon, Avon, 30-53.
- Åseskog, T. (1982). Att undervisa el-lära på engelska: ett försök på el-teleteknisk linje på gymnasiet. *Rapporter från Engelska institutionen 1982:1*. Göteborgs Universitet, Göteborg.
- Bachman, L. F. (1990). *Fundamental considerations in language testing*. Oxford: Oxford University Press.
- Bachman, L. F. & Palmer, A. S. (1996). *Language testing in practice*. Oxford: Oxford University Press.
- Baker, C. (1993). Bilingual Education in Wales. In: H. Baetens Beardsmore (Ed.). *European Models of Bilingual Education*. 30-53. Multilingual Matters, Clevedon, Avon.
- Baker, C. (1995). *A parents' and teachers' guide to bilingualism*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Bamberg, M. (1985). *The Acquisition of Narratives*. Berlin: Gruyter.
- Berman, R. A. & Slobin, D. I. (1994). *Relating Events in Narrative: A Crosslinguistic Developmental Study*. Hillsdale, NJ: LEA Lawrence Erlbaum Associates.
- Bialystok, E. (1983). Some factors in the selection and implementation of communication strategies. In: Faerch, C. & Kasper, G. (Eds.). *Strategies in Interlanguage Communication*. New York: Longman, 100-118.
- Bialystok, E. (1990). *Communication strategies*. Oxford: Blackwell.

- Bialystok, E. & Sharwood Smith, M. (1985). Interlanguage is not a state of mind. *Applied Linguistics* 5, 101-117.
- Björklund, S. (1996). *Lexikala drag och kontextualisering i språkbadslevers andraspråk*. Acta Wasaensia 46. Språkvetenskap 8. Vasa universitet.
- Björklund, S. & Mård-Miettinen, K. (2011). Integrating Multiple Languages in Immersion: Swedish Immersion in Finland. In: Tedick, D. J., Christian, D., Williams Fortune, T. (Eds.). *Immersion Education. Practices, Policies, Possibilities*. Bristol: Multilingual Matters, 13-35.
- Boyd, S. (1993). Attrition or expansion? Changes in the lexicon of Finnish and American adult bilinguals in Sweden. In: Hyltenstam, K. & Viberg, Å. (Eds.). *Progression and regression in language*. Cambridge University Press, 386-411.
- Bredenbröcker, W. (2000). Förderung der fremdsprachlichen Kompetenz durch bilingualen Unterricht: Empirische Untersuchungen. Frankfurt/Main, Lang.
- Brodersen, D. & Gibson, K. (1982). Kommunikationsstrategies i folkeskolen. *Sproglæreren* 7, 26-36.
- Bürgi, H. (2007). *Im Sprachbad. Besseres Englisch durch Immersion. Eine Evaluation zweisprachiger Ausbildungsgänge an drei kantonalen Gymnasien in der Schweiz*. Bern: H.E.P.
- Burmeister, P., Piske, T. & Rohde, A. (2002). (Eds.). *An Integrated View of Language Development. Papers in Honor of Henning Wode*. Trier: WVT Wissenschaftlicher Verlag Trier.
- Burmeister, P. & Daniel, A. (2002). How effective is late partial immersion? Some findings from a secondary school program in Germany. In: Burmeister, P., Piske T. & Rohde, A. (Eds.). *An Integrated View of Language Development. Papers in Honor of Henning Wode*. Trier: WVT Wissenschaftlicher Verlag Trier, 499-515.
- Buss, M. (2002). *Verb i språkbadslevers lexikon. En sociolingvistisk studie i andraspråket*. Acta Wasaensia 105. Språkvetenskap 22. Vasa Universitet.
- Canale, M. (1983). On some dimensions of language proficiency. In: Oller, J. W. Jr. (Ed.). *Issues in language testing research*. Rowley, MA: Newbury House, 333-342.
- Canale, M. & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics* 1(1), 1-47.
- Chamot, A. U., Keatley, C., Barnhardt, S., El-Dinary, P., Nagano, K. & Newman, C. (1996) *Learning strategies in elementary language immersion programs: final report*. Language Research Projects, Georgetown University, Washington D.C.
- Clarkson, P. C. (2007). Australian Vietnamese Students Learning Mathematics. High Ability Bilinguals and Their Use of Their Languages. *Educational Studies in Mathematics* 64, 195-215.

- Clyne, M. (Ed.). (1986). *An Early Start. Second Language at Primary School*. River Seine Publications. Melbourne, Australia.
- Clyne, M. (1987). Constraints on code-switching: How universal are they? *Linguistics* 25, 739-764.
- Cohen, A.D. (1998). *Strategies in learning and using a second language*. London: Longman.
- Corder, S. P. (1983). Strategies of communication. In: Faerch, C. & Kasper, G. (Eds.). *Strategies in Interlanguage Communication*. New York: Longman, 15-19.
- Coyle, D. (2002). Case 16. Multimedia Interactive Techniques. In: Marsh, D. (Ed.). *CLIL/EMILE the European dimension*. Jyväskylä: University of Jyväskylä, 162-166.
- Coyle, D. (2007). United Kingdom, England. In Maljers, A., Marsh, D. & Wolff, D. (Eds.). *WINDOWS ON CLIL. Content and Language Integrated Learning in the European Spotlight*. European platform for Dutch education, 172-178.
- Crookes, G. (1991). Second Language Speech Production Research. A Methodologically Oriented Review. *Studies in Second Language Acquisition* 13(2), 113-132.
- Cummins, J. & Swain, M. (1986). *Bilingualism in education: Aspects of theory, research and practice*. London and New York: Longman.
- Dalton-Puffer, C. & Nikula, T. (2006). Pragmatics of Content-based Instruction: Teacher and Student Directives in Finnish and Austrian Classrooms. *Applied Linguistics*. 27 (2), 241-267.
- Daniel, A. (2001). *Lernerwortschatz und Wortschatzlernen im bilingualen Unterricht*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- De Bot, K. (1992). A Bilingual Processing Model: Levelt's 'Speaking' Model Adapted. *Applied Linguistics* 13, 1-24.
- Dechert, H. W. (1983). How a story is done in a second language. In: Faerch, C. & Kasper, G. (Eds.): *Strategies in Interlanguage Communication*. London & New York: Longman, 175-195.
- Dellton, L. (2000). *Zum Erwerb der deutschen Wortfolge. Eine Pilotstudie des Nödinger Projekts*. Unveröffentlichte Seminararbeit der D-Stufe. Universität Göteborg.
- Dentler, S. (2002). Case 17. Mixed Ability Secondary. In: Marsh, D. (Ed). *CLIL/EMILE the European dimension*. Jyväskylä: University of Jyväskylä, 167-171.
- Dentler, S. (2003). Case 17 Mixed Ability Secondary, UniCom, Continuing Education Centre, University of Jyväskylä, Finland.
- Dewaele, J-M. (2007). Predicting language learners' in the L1, L2, L3 and L4: the effect of some psychological and sociocognitive variables. *International Journal of Multilingualism*, 4(3), 169-197.

- Dörnyei, Z. (1995). On the teachability of communication strategies. *TESOL Quarterly* 29(1), 55-85.
- Dörnyei, Z., Csomay, E. & Fischer, A. (1992). *On the teachability of communication strategies*. Unpublished manuscript. English department, Eötvös University. Budapest.
- Dörnyei, Z. & Scott, M. L. (1997). Communication strategies in a second language: Definitions and taxonomies. *Language Learning* 47 (1), 173-210.
- Ellis, R. (1994). A theory of instructed second language acquisition. In: Ellis, N. (Ed.). *Implicit and explicit learning of languages*. London: Academic Press, 79-114.
- EU White Paper on Education and Training. (1995):  
[http://ec.europa.eu/education/languages/pdf/doc409\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/languages/pdf/doc409_en.pdf)
- European Commission. Languages – EU Language Policy:  
[http://ec.europa.eu/education/languages/eu-language-policy/index\\_en.htm](http://ec.europa.eu/education/languages/eu-language-policy/index_en.htm)
- Faerch, C. & Kasper, G. (1983). Plans and strategies in foreign language communication. In: Faerch, C. & Kasper, G. (Eds.). *Strategies in Interlanguage Communication*. New York: Longman, 20-60.
- Faerch, C., Haastrup, K. & Phillipson, R. (1984). *Learner language and language learning*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Falk, M. (2000). *Språk- och innehållsintegrerad inlärnin g och undervisning i praktiken: meningsfull språkträning?* Stockholms universitet. Institutionen för nordiska språk.
- Falk, M. (2001). *SPRINT – hot eller möjlighet?* Stockholm: Skolverket.
- Flyman Mattsson, A. (2003). *Teaching, Learning, and Student Output. A study of French in the classroom*. Doctoral dissertation. Lund University.
- Gardner, B. C. (2006). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Gass, S. M. (1988). Integrating research areas: a framework for second language studies. *Applied Linguistics* 9(2), 198-216.
- Gass, S. M. (1997). *Input, interaction and the second language learner*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Gass, S. M. (1999). Incidental vocabulary learning. *Studies in Second Language Acquisition* 21, 319-333.
- Gass, S. M. & Selinker, L. (1994). *Second language acquisition: an introductory course*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Genesee, F. (1987). *Learning Through Two Languages: Studies of Immersion and Bilingual Education*. Cambridge, MA.: Newbury House.
- Genesee, F., Polich, E. & Stanley, M. (1977). An experimental French immersion program at the secondary school level. *Canadian Modern Language Review* 33, 209-

- Gentner, D. (1981). Some interesting differences between verbs and nouns. *Cognition and Brain Theory*, 4, 161–178.
- Gitsaki, C. (1999). *Second Language Lexical Acquisition: A Study of the Development of Collocational Knowledge*. Bethesda: International Scholars Publications.
- Griessler, M. (1998). *The English Proficiency of LISA-Students: A Comparative and Developmental Linguistic Study*. Unveröffentlichte Diplomarbeit/Magisterarbeit. Geisteswissenschaftliche Fakultät, Universität Wien.
- Guiraud, H. (1954). *Les caracteres statistiques du vocabulaire*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Haastrup, K. & Henriksen, B. (2000). Vocabulary acquisition: acquiring depth of knowledge through network building. *International Journal of Applied Linguistics* 10(2), 221-240.
- Haastrup, K. & Phillipson, R. (1983). Achievement strategies in learner/native speaker interaction. In: Faerch, C. & Kasper, G. (Eds.). *Strategies in Interlanguage Communication*. New York: Longman, 20-60.
- Hansson, A. (1999). *Wer wird Bili-Schüler? Schulische Vorkenntnisse der Schüler des Nödingers Projekts*. Unveröffentlichte Seminararbeit der C-Stufe. Deutsches Seminar, Universität Göteborg.
- Hasselgren, A. (1994). Lexical teddy bears and advanced learners: A study into the ways Norwegian students cope with English vocabulary. *International Journal of Applied Linguistics* 4(2), 237-260.
- Hatch, E., & Brown, C. (1995). *Vocabulary, semantics, and language education*. New York: Cambridge University Press.
- Henriksen, B. & Haastrup, K. (2000). Describing foreign language learners' productive vocabulary use and development. In: Plag, I. & Schneider, K.P. (Eds.). *Language Use, Language Acquisition and Language History. (Mostly) Empirical Studies in Honour of Rüdiger Zimmermann*. Trier: Wissenschaftlicher Verlag Trier, 150-172.
- Henriksen, B. (1999). Three dimensions of vocabulary development. *Studies in Second Language Acquisition* 21 (2). Cambridge University Press, 303-317.
- Horstmann, I. (2001). *Die Geschichte vom roten Apfel. Kohäsionsanalyse von Schülererzählungen im Rahmen des Bili-Projekts*. Unveröffentlichte Seminararbeit der D-Stufe. Deutsches Seminar, Universität Göteborg.
- Huibregtse, I. (1994). Late Immersion in the Netherlands: State of Affairs and Research Plans. In: Laurén, Ch. (Ed.). *Evaluating European Immersion Programmes: From Catalonia to Finland*. University of Vasa, 137-153.

- Huibregtse, I. (2001). *Effecten en Didactiek van tweetalig voortgezet onderwijs in Nederland*. Doctoral Dissertation, University of Utrecht.
- Hulstijn, J. H. (1992). Retention of inferred and given word meanings: Experiments in incidental vocabulary learning. In: Arnaud, P. J. L. & Bejoint, H. (Eds.). *Vocabulary and applied linguistics*. London: Macmillan, 113-125.
- Jiménes Catalán, R. M., Ruiz de Zarobe, Y. & Cenoz, J. (2006). Vocabulary Profiles of English Foreign Language Learners in English as a Subject and as a Vehicular Language. *IEWS Vienna English Working Papers* (Special Issue: Current Research on CLIL. 15/3, 23-27.
- Jiménes Catalán, R.M. & Ruiz de Zarobe, Y. (2009). The receptive Vocabulary of EFL Learners in Two Instructional Contexts: CLIL vs. Non-CLIL. In: Ruiz de Zarobe, Y. & Jiménes Catalán, R. M. (Eds.). *Content and Language Integrated Learning: Evidence from Research in Europe*. Bristol: Multilingual Matters, 81-92.
- Johnson, R. K. & Swain, M. (Eds.). (1997). *Immersion Education: International Perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Järvinen, H. M. (1999). *Acquisition of English in content and language integrated learning at elementary level in the Finnish comprehensive school*. Doctoral dissertation. Turun yliopiston julkaisu. Turku.
- Kickler, K. U. (1995). *Wortschatzerwerb im bilingualen Unterricht. Pilotstudie zur Evaluierung der lexikalischen Fähigkeiten bilingual unterrichteter Schüler anhand eines kommunikativen Tests*. Kiel: l&f Verlag.
- Klawitter Beusch, J. (1999). *Durch wie viele Länder fließt ein Vierländerfluss?* Unveröffentlichte Seminararbeit der D-Stufe. Deutsches Seminar, Universität Göteborg.
- Klein, W. & Dittmar, N. (1979). *Development Grammars. The acquisition of German syntax by foreign workers*. Berlin & New York: Springer Verlag.
- Knust, M. (1994). *„Bili ist echt gut...“: Pilotstudie zur Evaluierung von deutsch-englisch bilinguaalem Unterricht in Schleswig-Holstein*. Kiel: l&f Verlag.
- Krohn, D. (1992). *Grundwortschätze und Auswahlkriterien. Metalexikographische und fremdsprachendidaktische Studien zur Struktur und Funktion deutscher Grundwortschätze*. Göteborger germanistische Forschungen 34. Acta Universitatis Gothoburgensis. Universität Göteborg.
- Kuhberg, H. (1992). Longitudinal L2-attrition versus L2 acquisition in three Turkish children-empirical findings. *Second Language Research* 8(2), 138-154.
- Lambert, W. E. & Tucker, G. R. (1972). *Bilingual education of children: The St. Lambert experiment*. Rowley, MA: Newbury House.

- Lane, B. (2009). Threatening blot on the polyglot. *The Australian (Higher Education Supplement)*. Wednesday June 17, 33.
- Lapkin, S. & Cummins, J. (1984). Canadian French Immersion Education: Current Administrative and Instructional Practices. In: *Studies on Immersion Education: A Collection for United States Educators*. Sacramento: California State Department of Education, 58-86.
- Lasagabaster, D. (2000). Three Languages and Three Linguistic Models in the Basque Educational System. In: Cenoz, J. & Jessner, U. (Eds.). *English in Europe: The Acquisition of a Third Language*. Clevedon: Multilingual Matters, 179-197.
- Lasagabaster, D. (2008). Foreign Language Competence in Content and Language Integrated Courses. *The Open Applied Linguistics Journal*. 1, 31-42.
- Lasagabaster, D. & Ruiz de Zarobe, Y. (2010). *CLIL in Spain: Implementation, Results and Teacher Training*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishers.
- Laurén, Ch. (1999). *Språkbad. Forskning och praktik*. Vasaan yliopiston julkaisuja. Tutkimuksia 226. Språkvetenskap 36. Vaasa.
- Laurén, U. (2003). *Språkbadselevens berättande. Studier i berättelsestruktur samt syntaktisk och lexikal kompetens i språkbadselevens muntliga och skriftliga produktion*. Vasaan yliopiston julkaisuja. Tutkimuksia 247. Språkvetenskap 41. Vasa.
- Levelt, W. J. M. (1989). *Speaking: from intention to articulation*. Cambridge, Massachusetts: The MIT Press.
- Linnarud, M. (1986). *Lexis in composition – a performance analysis of Swedish learners' written English*. Lund Studies in English 74. Lund: Liber.
- Ljungberg, M. (1999). "Lite jobbigt ibland, men annars är det roligt". Einstellung und Motivation im ersten Jahr des Nödinger Projekts. Unveröffentlichte Seminararbeit der D-Stufe. Deutsches Seminar, Universität Göteborg.
- Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet. Lpo 94. (1994). Skolverket.
- Mård, K. (2002). *Språkbadsbarn kommunicerar på andraspråket. Fallstudier på daghemsnivå*. Acta Wasaensia 100. Språkvetenskap 21. Vasa universitet.
- Marsh, D. & Masih, J. (1996). Teaching Content through a Foreign Language in Finland. In: Fruhauf, G., Coyle, D. & Christ, I. (Eds.) *Teaching Content in a Foreign Language*. Alkmaar. European Platform for Dutch Education, 45-66.
- Marsh, D. (Ed). (2002). *CLIL/EMILE - The European Dimension*. Jyväskylä: University of Jyväskylä.
- Martins, J-E. (2003). *Die Geschichte vom roten Apfel 2. Auswertung des L1/L2-Einflusses auf L3 Deutsch in schriftlicher Produktion im Rahmen des Bili-Projekts*. Unveröffentlichte Seminararbeit der D-Stufe. Deutsches Seminar, Universität Göte-

- borg.
- Mäsch, N. (1993). The German Model of Bilingual Education: An Administrator's Perspective. In: Baetens Beardsmore, H. (Ed.). *European Models of Bilingual Education*. Clevedon: Multilingual Matters, 155-172.
- Mathers, R. (2009). *Groundbreaking Research Demonstrates Underlying Advantages of Irish Medium Education*. Press release. Belfast: Queen's University, Belfast.
- Mayer, M. (1969). *Frog, where are you?* New York: Dial Press.
- McCarthy, M. & Carter, R. (1997). Written and spoken vocabulary. In: Schmitt, N. & McCarthy, M. (Eds.). *Vocabulary: Description, Acquisition and Pedagogy*. Cambridge: Cambridge University Press, 20-39.
- McLaughlin, B. (1990). Restructuring. *Applied Linguistics* 11, 113-128. The relationship between first and second languages: Language proficiency and language aptitude. In: Harley, B., Allen, P., Cummins, J. & Swain, M. (Eds.). *The development of second language proficiency*. New York: Cambridge University Press.
- Meara, P. (1996). The dimensions of lexical competence. In: Brown, G., Malmkjaer, K. & Williams, J. (Eds.). *Performance and competence in second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Meara, P. (1997). Towards a new approach to modelling vocabulary acquisition. In: Schmitt, N. & McCarthy, M. (Eds.). *Vocabulary: Description, Acquisition and Pedagogy*. Cambridge: Cambridge University Press, 109-121.
- Meara, P. (2005). Reactivating a dormant vocabulary. In: Foster-Cohen, S., García Mayo, M. & Cenoz, J. (Eds.). *Eurosla Yearbook. Annual Conference of the European Second Language Association*. (Vol. 5) John Benjamins Publishing Company, 269-290.
- Meier, A. (1999). *Weiß jemand wo...? Evaluierung eines Hörverständnistests im Nödinger Projekt*. Unveröffentlichte Seminararbeit der C-Stufe. Deutsches Seminar, Universität Göteborg.
- Melka, F. (1997). Receptive vs. productive aspects of vocabulary. In: Schmitt, N. & McCarthy, M. (Eds.) *Vocabulary: Description, Acquisition and Pedagogy*. Cambridge: Cambridge University Press, 84-102.
- Miller, G. & Fellbaum, C. (1991). Semantic networks of English. *Cognition* 41, 197-229.
- Milton, J. (2009). *Measuring Second Language Vocabulary Acquisition*. Bristol: Multilingual Matters.
- Mosiori, K. (1991). *The effects of consciousness-raising about communication strategies on the second language strategic performance of adult learners of French as a foreign language*. Unpublished doctoral dissertation. University of Toronto.
- Moore, D. (2006). Plurilinguism and Strategic Competence in Context. *International*

- Journal of Multilingualism* 3(2), 125-138.
- Moreno Espinosa, S. (2009). Yuong learners' L2 Word Association Responses in Two Different Learning Contexts. In: Ruiz de Zarobe, Y. & Jiménes Catalán, R.M. (Eds.). *Content and Language Integrated Learning: Evidence from Research in Europe*. Bristol: Multilingual Matters, 93-111.
- Muñoz, C. & Navés, T. (2007). Spain. In: Maljers, A., Marsh, D. & Wolff, D. (Eds.). *Windows On CLIL. Content and Language Integrated Learning in the European Spotlight*. European Platform for Dutch Education, 160-165.
- Nation, P. & Waring, R. (1997). Vocabulary size, text coverage and word lists. In: Schmitt, N. & McCarthy, M. (Eds.). *Vocabulary: Description, Acquisition and Pedagogy*. Cambridge: Cambridge University Press, 6-19.
- Navés, T. (2011). How Promising Are the Results of Integrating Content and Language for EFL Writing and Overall EFL Proficiency? In: Ruiz de Zarobe, Y., Sierra, J.M. & Gallardo del Puerto, F. (Eds.). *Content and Foreign Language Integrated Learning*. Linguistic Insights 108. Bern: Peter Lang, 155-186.
- Nixon, J. (2000). *SPRINT: Språk- och innehållsintegrerad inlärning och undervisning*. Stockholm: Skolverket.
- Olaziregi, I. & Sierra, J. (1989). *EIFE 2. La esenanza del euskera: influencia de los factores. Estudio de 5 de EGB en los modelos A, B y D*. Vitoria-Gasteiz: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.
- Poulisse, N. (1990). *The use of compensatory strategies by Dutch learners of English*. Dordrecht: Foris.
- Poulisse, N., Bongaerts, T. & Kellerman, E. (1987). The use of retrospective verbal reports in the analysis of compensatory strategies. In: Faerch, C. & Kasper, G. (Eds.). *Introspection in second language research*. Clevedon: Multilingual Matters, 213-229.
- Raupach, M. (1983). Analysis and evaluation of communication strategies. In: Faerch, C. & Kasper, G. (Eds.). *Strategies in Interlanguage Communication*. New York: Longman, 199-209.
- Richards, B. J. & Malvern, D. D. (1997). *Quantifying Lexical Diversity in the Study of Language Development*. Reading: The New Bulmershe Papers. The University of Reading.
- Ruiz de Zarobe, Y. & Jiménes Catalán, R. M. (Eds.). *Content and Language Integrated Learning: Evidence from Research in Europe*. Bristol: Multilingual Matters.
- Ruiz de Zarobe, Y. (2011). Which Language Competencies Benefit from CLIL? An Insight into Applied Linguistics Research. In: Ruiz de Zarobe, Y., Sierra, J.M. & Gallardo del Puerto, F. (Eds.). *Content and Foreign Language Integrated Learning*. Linguistic Insights 108. Bern: Peter Lang, 129-153.

- Schmitt, N. & McCarthy, M. (1997). *Vocabulary: Description, Acquisition and Pedagogy*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Schmitt, N. & McCarthy, M. (Eds.). *Vocabulary: Description, Acquisition and Pedagogy*. Cambridge: Cambridge University Press, 6-19.
- Sharwood Smith, M. (1993). Input enhancement in instructed SLA: Theoretical bases. *Studies in Second Language Acquisition* 15, 165-179.
- Smala, S. (2009). Deutsche Immersionsprogramme in Australien. *Fremdsprache Deutsch*, Heft 40, 45-48.
- Smits, T. F. H. (2002). Referentielle und Kommunikationsstrategien bei deutschsprachigen Lernern des Niederländischen. In: Grewendorf, G. & von Stechow, A. (Hrsg.). *Linguistische Berichte* 189/2002. Hamburg: Helmut Buske Verlag, 59-87.
- Sundh, S. (2003). *Swedish School Leavers' Oral Proficiency in English. Grading of Production and Analysis of Performance*. Doctoral dissertation. Acta Universitatis Upsalensis, Uppsala university.
- Swain, M. (1981). Immersion education: Applicability for nonvernacular teaching to vernacular speakers. *Studies in Second Language Acquisition* 4 (1), 1-17.
- Swain, M. (1985). Communicative competence: Some roles of comprehensible input and output in its development. In Gass, S. & Madden, C. (Eds.). *Input in second language acquisition*. Rowley, MA: Newbury House, 235-253.
- Swain, M. & Lapkin, S. (1981). *Bilingual Education in Ontario: a decade of research*. Ontario: Ministry of Education.
- Swain, M. & Lapkin, S. (1982). *Evaluating Bilingual Education: A Canadian Case Study*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Sylvén, L.K. (2004). *Teaching in English or English teaching? On the effects of content and language integrated learning on Swedish learners' incidental vocabulary acquisition*. Doctoral dissertation. Gothenburg: The Department of English, Gothenburg University.
- Tarone, E. (1977). Conscious communication strategies in interlanguage: A progress report. In: Brown, H. D., Yorio, C. A. & Crymes, R. C. (Eds.). *On TESOL '77*. Washington: TESOL, 194-203.
- Tarone, E. (1980). Communication strategies, foreigner talk and repair in interlanguage. *Language Learning* 30, 417-431.
- Tarone, E. (1983). Some thoughts on the notion of 'communication strategy'. In: Faerch, C. & Kasper, G. (Eds.). *Strategies in Interlanguage Communication*. New York: Longman, 61-74.
- Tarone, E., Cohen, A. D. & Dumas, G. (1983). A closer look at some interlanguage terminology: a framework for communication strategies. In: Faerch, C. &

- Kasper, G. (Eds.). *Strategies in Interlanguage Communication*. New York: Longman, 4-14.
- Thorson, S., Molander Beyer, M. & Dentler, S. (2003). *Språklig enfald eller mångfald ... ? En studie av gymnasieelevers och språklärares uppfattningar om elevers val av moderna språk*. UFL-rapport. Nr 2003:06. Göteborgs Universitet. Utbildnings- och forskningsnämnden för lärarutbildning.
- Towell, R., Hawkins, R. & Bazergui, N. (1996). The development of fluency in advanced learners of French. *Applied Linguistics* 17 (1), 84-119.
- Washburn, L. (1997). *English Immersion in Sweden. A Case Study of Röllingby High School 1987-1989*. Doctoral dissertation. The Department of English, Stockholm University.
- Vermeer, A. (2000). Coming to grips with lexical richness in spontaneous speech data. *Language Testing* 17(1), 65-83.
- Wesche, M. (1990). The Canadian Immersion Programs: Recent Developments and Current Issues. Paper presented at the Symposium *Mehrsprachiger Unterricht in Europa*, Kiel, Germany, November 7-9, 1990.
- Viberg, Å. (1993). Crosslinguistic perspectives on lexical organization and lexical progression. In: Hyltenstam, K. & Viberg, Å. (Eds.). *Progression & regression in language: sociocultural, neuropsychological & linguistic perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press, 340-385.
- Viberg, Å. (1998). Crosslinguistic perspectives on lexical acquisition: the case of language-specific semantic differentiation. In: Haastrup, K. & Viberg, Å. (Eds.). *Perspectives on Lexical Acquisition in a Second Language*. Lund: Lund University Press.
- Wode, H. (1994). *Bilinguale Unterrichtserprobung in Schleswig-Holstein. Testentwicklung und holistische Bewertung*. Kiel: L&F Verlag.
- Wode, H. (1996). *How little do we need? A European perspective on immersion teaching*. Kiel: Universität Kiel.
- Wode, H. (1999). Incidental vocabulary acquisition in the foreign language classroom. *Studies in Second Language Acquisition* 21, 243-258.
- Wode, H., Kickler, K., Knust, M. & Priest, B. (1994). The Schleswig-Holstein Bilingual Education Project: A Preliminary Report. In: Laurén, Ch. (Ed.). *Evaluating European Immersion Programmes: From Catalonia to Finland*. University of Vaasa, 154-174.
- Wolff, D. (2002). Zur Bedeutung des bilingualen Sachfachunterrichts im Kontext des Mehrsprachigkeitskonzeptes der Europäischen Union. In: Marsch, D. (Ed.). *CLIL/EMILE – The European Dimension: Actions, Trends and Foresight Potential*.

- Jyväskylä: University of Jyväskylä, 44-46.
- Wolff, D. (2006). Der bilinguale Sachfachunterricht: Ein neues didaktisches Konzept und sein Mehrwert. In: Scherfer, P. & Wolff, D. (Hrsg.). *Vom Lehren und Lernen fremder Sprachen: Eine vorläufige Bestandsaufnahme*. Frankfurt/Main: Lang, 143-156.
- WordSmith PC Software created by Mike Scott and published by Lexical Analysis Software and Oxford University Press: <http://www.lexically.net/wordsmith/>
- Yule, G. & Tarone, E. (1997). Investigating communication strategies in L2 reference: pros and cons. In: Kasper, G. & Kellerman, E. (Eds.). *Communication Strategies: Psycholinguistic and Sociolinguistic Perspectives*. London: Longman, 17-30.

ANHANG

Anhang 1: *Frog, where are you?* (Mayer 1969)

Bild 0 (Titelseite)



Bild 1



Bild 2

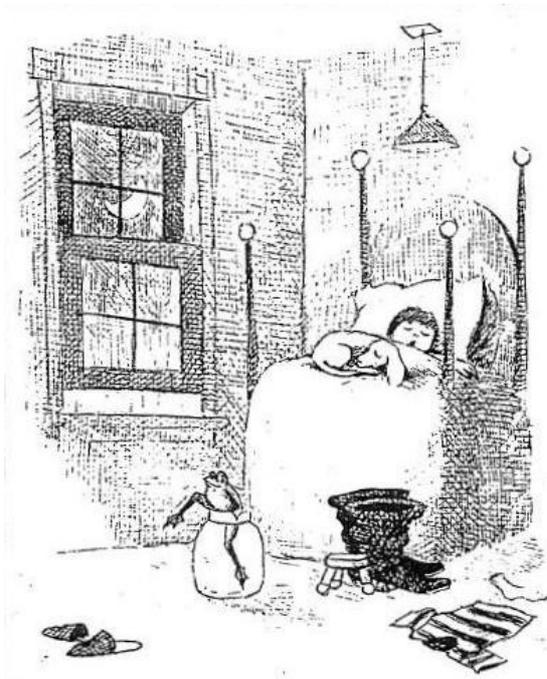


Bild 3



Bild 4



Bild 5

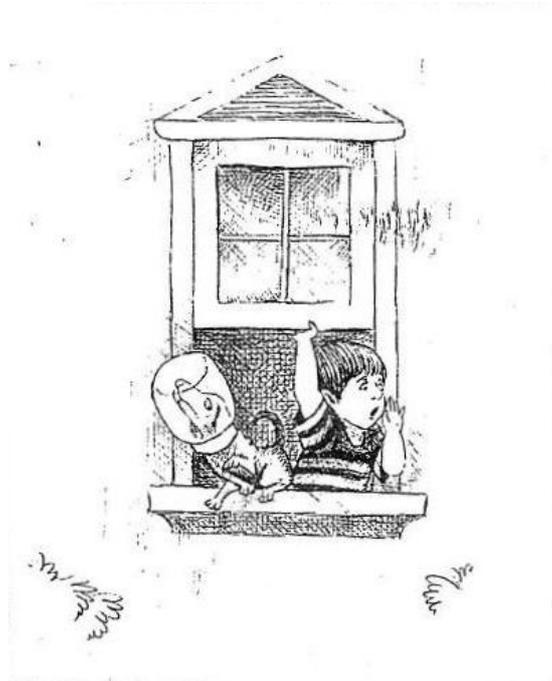


Bild 6

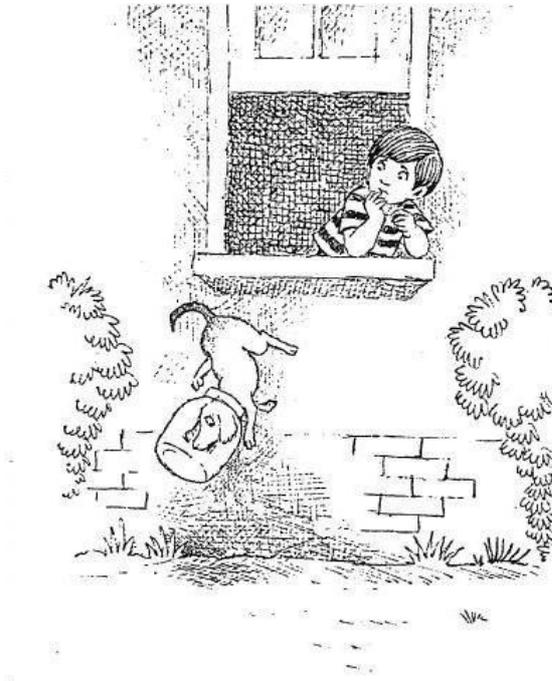


Bild 7



Bild 8

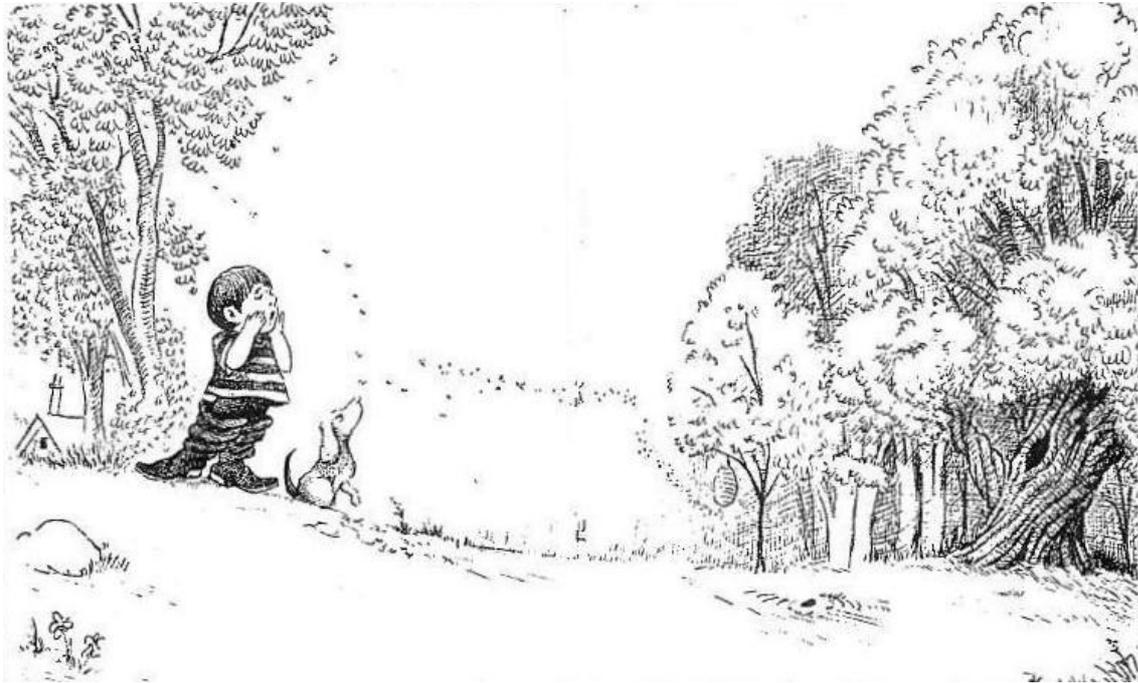


Bild 9



Bild 10



Bild 11

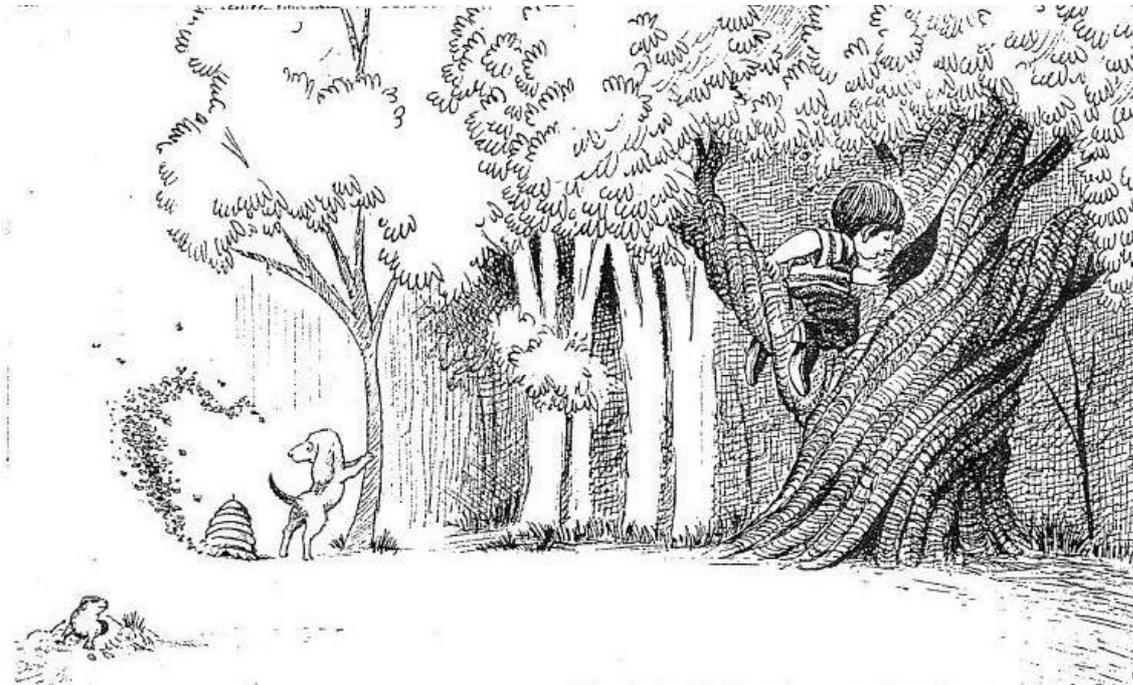


Bild 12

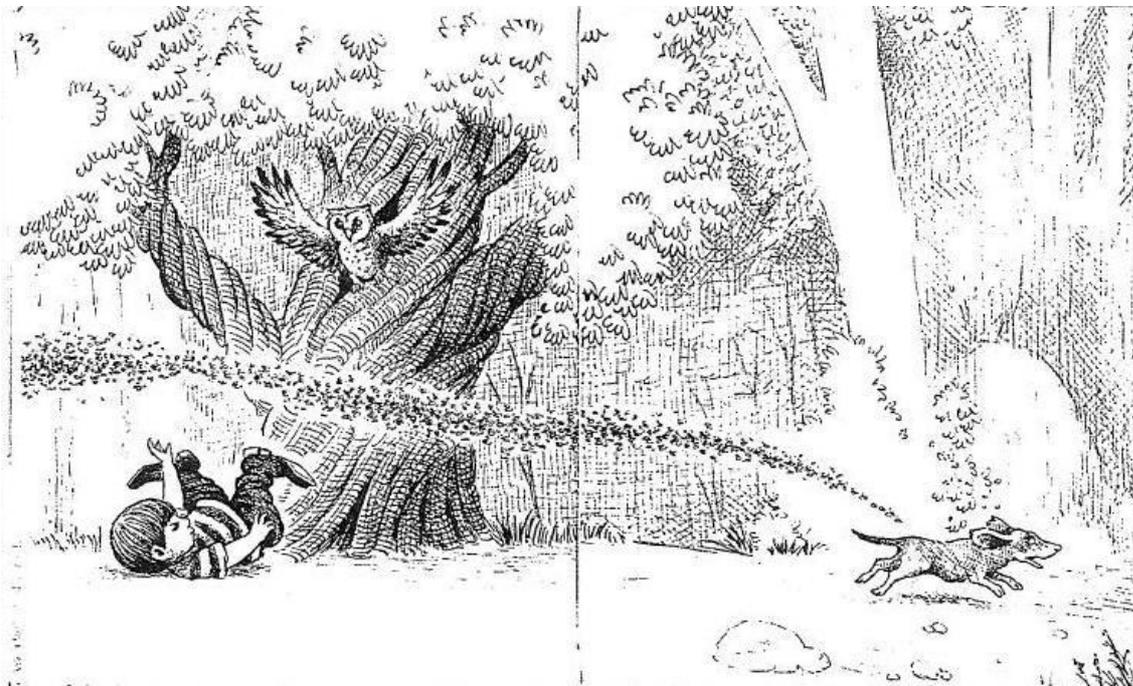


Bild 13



Bild 14



Bild 15



Bild 16



Bild 17



Bild 18



Bild 19



Bild 20



Bild 21



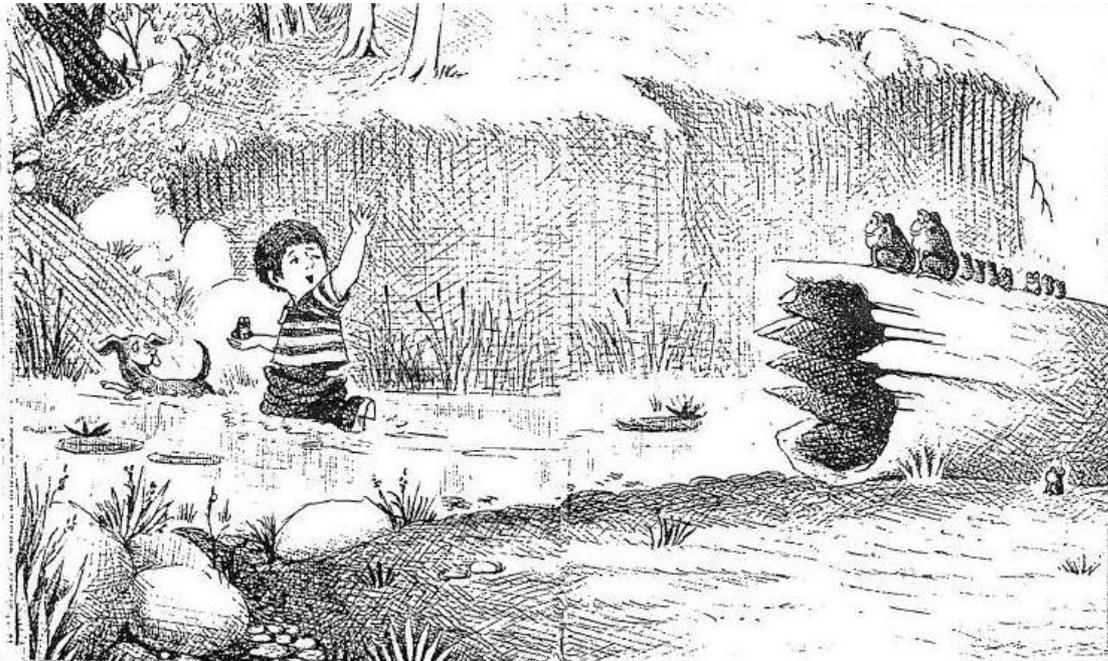
Bild 22



Bild 23



Bild 24



## Anhang 2<sup>58</sup>: Auszüge aus unredigierten Nacherzählungen

CLIL-Lerner, Schuljahr 9 (IeN9)

Es war einmal eine J-- .. eine kleine Junge,  
wer ein ... Frosch in eine kleine Glasbüchse hatte.

Und .. hat auch ein Hund.

I: Ja, sehr gut.

Eh .. eh im Abends, wenn .. der kleine Junge und die-- der kleine Hund ge-schlafen sind,

ist die .. ((rymmer?))

I: *Ja .. kan man säga på något annat sätt, då?*

Ja, gehen die Frosch weg.

I: Ja, sehr gut.

((Ja?)) Und im Morgen eh-- .. morgens, wenn der kleine Junge .. aufstehen sind,

I: Mm.

eh eh.. er finde der .. Frosch verschwunden--

I: Ja.

Er finde,

.. dass der Frosch verschwunden ist.

I: Ja, sehr gut. Und was macht er dann?

((Ja)) Und er .. ((leta, vad heter det?)) eh .. suchen!

I: Ja.

er-- .. er suchen er sucht überalls.

I: Ja.

Und (.2)-- Und .. der Hund ist in die Glasbüchse gesuchen sind.

Und .. wenn der kleine Junge das Fenster geöffnet sind,

---

<sup>58</sup> I= Interviewerin

.. = kürzere Pause

(.2) = längere Pause (Sek.)

der .. kleine Hund gefallen ist.

I: Ja! Und...

Und .. de-- der kleine Junge (.2)-- die kleine Junge .. wurde sehr böse auf die Hund,  
aber der Hund ist nur .. die kleine Junge lecken.

### **Kontroll-Lerner, Schuljahr 9 (E1Ä9)**

Eh .. ein Junge .. hat ein Frosch in .. eine .. Glasbüchse  
und erst Hund sies(t) der Frosch.

I: Ja. Und...

Wann .. eh die-- wann der Junge eh .. schläft,

I: Mm

Eh .. der Frosch .. eh .. eh .. laufen .. eh fr-- von ((eller?))-- från er eh ..

I: Ja .. er läuft .. bort, vad heter bort? Vet du det? We-

Weg

I: Weg, ja. Erläuft weg. Und...

Und .. am nächsten Morgen ..

I: Mm

Eh .. der Junge .. eh .. siehst, dass.. -- siehst,  
dass der .. Frosch .. ist verschwunden.

I: Gut. Und was macht er dann?

Eh er .. -- er sieht for ..-- for de(n) Frosch .. eh in .. -- überall.

I: Mm

Eh er .. können nicht .. der Frosch .. finden.

I: Ne .. und .. was ist das?

Er (.2)-- er (.2) ((gallskriker, men .. eller ropar))

I: Ja .. wie sagt man das? Ropa – nästan samma på tyska ..

((Rufen?))

I: Ja

Er rufen .. auf den Fenster for den Frosch.

I: Mm

Und .. der Hund .. is-t .. bei .. er

I: Mm .. und

mit der G-- eh .. ((*vad hette det nu?*))

I: Ja, wie heisst das? Glas-

Glasbüchse.

I: Ja

O--am erst .. Kopf.

I: Ja .. auf'm Kopf. Was macht der Hund?

Eh der Hund .. fä-- .. eh ..

I: Ja

fallen .. vom de(X) Fenster .. auf .. erste Kopf.

I: Ja, gut

Und .. d(X) Glasbüchse .. eh ver-- .. mm (.2)

I: *Går sønder eller är sønder*

((*nej .. jag kan inte det*))

I: Ist ka-

Kaputt.

I: Kaputt, ja. Gut.

Eh .. der Junge .. ist nicht .. froh.

I: Ne

Aber .. d(X) Hund ist .. froh

I: Mm

Und .. er i-- er ist l-- lecken .. der Junge im .. -- im er-ste Kopf.

I: Ja. .. Gut. ..

### Anhang 3: Lexikalische Produktion in L2 Englisch, Individuelle Ergebnisse

#### Entwicklung des L2-Lexikons bei den CLIL-Schülern (N=8)

| Lerner | Jahr 8<br>Tokens/Types | Jahr 9<br>Tokens/Types | Diff.<br>Tokens/Types | Diff.%<br>Tokens/Types |
|--------|------------------------|------------------------|-----------------------|------------------------|
| 1      | 268/110                | 453/162                | 185/ 52               | 69/47%                 |
| 2      | 410/131                | 431/158                | 21/ 27                | 5/21%                  |
| 3      | 362/132                | 324/123                | -38/ -9               | -10/-7%                |
| 4      | 313/104                | 302/113                | -11/ 9                | -4/ 9%                 |
| 5      | 505/144                | 809/219                | 304/ 75               | 60/52%                 |
| 6      | 322/116                | 384/123                | 62/ 7                 | 19/ 6%                 |
| 7      | 302/101                | 282/ 98                | -20/ -3               | -7/ -3%                |
| 8      | 378/124                | 366/139                | -12/ 15               | -3/ 12%                |

#### Entwicklung des L2-Lexikons bei den Kontrollschülern (N=16)

| Schüler | Schuljahr 8<br>Tokens/Types | Schuljahr 9<br>Tokens/Types | Diff.<br>Tokens/Types | Diff.%<br>Tokens/Types |
|---------|-----------------------------|-----------------------------|-----------------------|------------------------|
| 1       | 270/107                     | 245/100                     | -25/ -7               | -9/-7%                 |
| 2       | 152/74                      | 206/85                      | 54/ 11                | 36/15%                 |
| 3       | 216/75                      | 241/79                      | 25/ 4                 | 12/5%                  |
| 4       | 244/79                      | 232/82                      | -12/ 3                | -5/4%                  |
| 5       | 247/89                      | 293/106                     | 46/ 17                | 19/19%                 |
| 6       | 242/91                      | 252/98                      | 10/ 7                 | 4/8%                   |
| 7       | 263/99                      | 334/108                     | 71/ 9                 | 27/9%                  |
| 8       | 290/107                     | 419/135                     | 129/28                | 44/26%                 |
| 9       | 271/103                     | 277/106                     | 6/ 3                  | 2/ 3%                  |
| 10      | 241/ 76                     | 407/109                     | 166/33                | 69/ 43%                |
| 11      | 294/112                     | 397/137                     | 103/ 25               | 35/ 22%                |
| 12      | 304/111                     | 381/121                     | 77/ 10                | 25/ 9%                 |
| 13      | 283/105                     | 345/125                     | 62/ 20                | 22/ 19%                |
| 14      | 344/130                     | 359/138                     | 15/ 8                 | 4/ 6%                  |
| 15      | 249/90                      | 321/111                     | 72/ 21                | 29/ 23%                |
| 16      | 306/122                     | 601/175                     | 295/53                | 96/43%                 |