

Nikoleta Momčilović*
Univerzitet u Nišu
Filozofski fakultet

<https://doi.org/10.18485/zivjez.2018.38.1.4371.3::811.112.2811.163.41'36:811.112.2'36811.111'36:811.112.2'36>
Оригинални научни рад

EINFLUSS VON ERWORBENEN L2-KENNTNISSEN UND ERFAHRUNGEN AUF DAS L3-LERNEN BEI LEXIKALISCH-GRAMMATISCHEN ÜBUNGEN

Die vorliegende Arbeit beschäftigt sich mit dem Einfluss von erworbenen Kenntnissen und Erfahrungen der ersten Fremdsprache (Englisch als L2) auf den Erwerb der zweiten Fremdsprache (Deutsch als L3) bei den Schülern der 6. Klasse bei einer lexikalisch-grammatischen Aufgabe. Dazu wird auch die Reflexion über die sprachlichen Strukturen in L2 und L3 während der konkreten Aufgabe analysiert und auf die Bedeutung des Sprachwissens, Sprachbewusstseins und Sprachlernbewusstseins aufmerksam gemacht. Die Grundlage dieser Arbeit stellt die Tertiärsprachendidaktik dar. Die Ergebnisse der empirischen Forschung geben uns die Einsicht in das Profil des L3-Deutschlerner hinsichtlich der Entwicklungsstufe des deklarativen und prozeduralen Sprachwissens. Die Ergebnisse der Auswertung der lexikalischen Aufgabe bestätigen den positiven Einfluss von L2 auf den L3-Erwerb und die Effizienz der meisten L3-Deutschlerner bei der Lösung dieser Aufgabe, unabhängig von dem Niveau der Reflexion bzw. des Sprach- und Sprachlernbewusstseins. Die Ergebnisse der Auswertung der grammatischen Aufgabe bestätigen, dass die Effizienz bei der Lösung dieser Aufgabe von dem Niveau des Sprach- und Sprachlernbewusstseins, bzw. der Reflexion, abhängig ist. Die Auswirkungen dieser Forschung auf den L3- Deutschunterricht in Serbien besteht in der Einsicht in das Sprachhandeln der L3-Lerner im Sinne der Nutzung des bestehenden Sprach- und Strategienwissens, in die Defizite des Sprach- und Strategienwissens, als auch in die Bedeutung der Förderung des Sprach- und Sprachlernbewusstseins im Tertiärsprachenunterricht, vor allem durch die entsprechende Aufgabenauswahl.

Schlüsselwörter: Englisch als L2, Deutsch als L3, Wissens- und Strategientransfer, Sprach- und Sprachlernbewusstsein

* nikoleta.momcilovic@filfak.ni.ac.rs

1. Einleitung

Psycholinguistische Forschungen deuten auf die Verbundenheit unterschiedlicher Sprachen hin, die ein Sprecher beherrscht, unabhängig von dem Ort im Gehirn, wo sie gespeichert werden, beziehungsweise darauf, dass im Moment der Aktivierung einer Sprache die andere Sprache nicht ausgeschlossen wird (s. Cook 1992, 1993). Beim Erwerb der L3-Sprache wird der Mechanismus für den Fremdspracherwerb aktiviert, dadurch auch die L2-Sprache¹ (Hammarberg 2001: 36).

Ein Schüler, der eine dritte Sprache lernt und erwirbt, kann nicht mehr als eine einsprachige Person betrachtet werden, die erst eine Zweitsprache oder eine Fremdsprache erwirbt, sondern als ein Sprecher einzigartiger Sprachkonfiguration (De Angelis und Selinker 2001: 45). Die Forschungen mit Lernern, die mehrere Sprachen erwerben, zeigen, dass nicht nur die Muttersprache von Lernern sondern auch ihre Zweitsprachen- oder Fremdsprachenkenntnisse den Erwerb der folgenden/neuen/dritten Sprache wegen der Wirkung unterschiedlicher Faktoren beeinflussen (s. Cenoz 2001, Hammarberg 2001, Ringbom 1987, 2001).

Mit der Erhöhung des Sprachwissens und der Erfahrungen im Sprachenlernen entwickelt sich auch das Sprachbewusstsein, Lerner nutzen das Potential des bestehenden Wissens. Die Mehrsprachigkeit wird durch die Entwicklung des Sprachbewusstseins und der Sprachlernstrategien, durch den Sprachvergleich und die Sprachreflexion gefördert. Die positiven Lernererfahrungen in der Nutzung eigener Ressourcen helfen der Lern-Effizienz, führen zum Selbstvertrauen von Lernern hinsichtlich der Fähigkeiten, und führen zur Lernerautonomie.

Eines der Hauptziele im Konzept des Tertiärsprachenunterrichts ist die Schaffung von Sprachbewusstsein und Impulsen für die Entwicklung der Mehrsprachigkeit. Im Tertiärsprachenunter-

1 L1 – erste Sprache, L2 – zweite Sprache, L3 – dritte Sprache. Der Begriff dritte Sprache oder Tertiärsprache (ehr. *third language*) umfasst Sprachen, die nach der zweiten Sprache (ersten Fremdsprache) gelernt werden, also als dritte (vierte oder folgende Sprache) in der Lernreihenfolge.

richt können nicht nur die Prinzipien der Didaktik und Methodik des L2-Unterrichts verwendet werden, weil jetzt nicht nur eine Sprache, die Muttersprache, eine Rolle spielt, sondern auch die Zweit- oder Fremdsprache oder mehrere Sprachen. Die Besonderheit des Tertiärsprachenlernens widerspiegelt sich im mehrfachen gegenseitigen Einfluss (Transfer), so dass individuelle Sprachbiographien von Schülern (s. Krumm 2008) ein bedeutender Faktor werden, der respektiert und bei der Planung des Unterrichtsprozesses thematisiert werden sollte.

Die Beziehungen zwischen Sprachen sind besser, wenn sie öfter benutzt werden - es entstehen Synergien. Die Mehrsprachigkeitsdidaktik betrachtet folgende Aspekte der Entstehung von Synergien zwischen Sprachen: (1) Sprachwissen und Sprachbewusstsein (Sprachaufmerksamkeit/*language awareness*; bezieht sich auf deklaratives Wissen), (2) Sprachlernbewusstsein (Sprachlernaufmerksamkeit/*language learning awareness*; bezieht sich auf prozedurales Wissen) und (3) interkulturelles Bewusstsein (s. Neuner et al. 2009: 24). Dabei soll folgendes erwähnt werden: es herrscht nämlich Unstimmigkeit in Bezug auf die benutzte Terminologie: Sprachbewusstheit, Sprachbewusstsein, Sprachaufmerksamkeit, Sprachreflexion. Alle diese Begriffe verwendet man synonym zum englischen Begriff *language awareness*. *Language awareness* ist ein komplexes Konzept, das schwer präzise zu definieren ist, und hat seine Besonderheiten. Darunter versteht man explizites Sprachwissen, bewusste Wahrnehmung und Sensibilität beim Lernen, Lehren und Sprachgebrauch.² In dieser Arbeit wird der Begriff Sprach- und Sprachlernbewusstsein verwendet (außer in Zitaten, wo auch *Sprachbewusstheit* benutzt wird). Die Auswirkungen dieses Konzeptes auf den Unterricht sind offensichtlich: das Ziel ist, dass Lerner ihre Kulturkenntnisse, verfügbares Sprach- und Strategienpotenzial beim Drittsprachenlernen nutzen (z.B. gemeinsame Strukturen in den Sprachen durch das Vergleichen und Verbinden, die Bewusstmachung des Lernprozesses usw.), und auf diese Weise eine Fremdsprache effizienter erwerben.

2 Definition der Vereinigung für Sprachbewusstsein, erreichbar unter: http://www.lexically.net/ala/la_defined.htm

Nach einem kurzen Rückblick auf die Rolle der L1-, L2- und L3-Sprache im Konzept des Unterrichts der Mehrsprachigkeit werden wir die Ergebnisse einer empirischen Forschung des Unterrichts des Deutschen als zweite Fremdsprache (typische Tertiärsprache)³ aus der Perspektive der Schüler zeigen, beziehungsweise wir werden den Lernprozess untersuchen. Uns interessiert, ob Schüler im L3-Deutschunterricht sprachliche Ressourcen und Strategien aus L2 nutzen, ob sie Aufmerksamkeit auf Ähnlichkeiten zwischen Sprachen richten, ob es einen intersprachlichen Transfer gibt.

2. Die Rolle der Muttersprache, der englischen und deutschen Sprache im Konzept der Mehrsprachigkeit

Traditionell wurde Deutsch als eine der vier gleichermaßen erlernten Weltsprachen in Serbien erlernt, und sein Status in der Ausbildung war die erste oder zweite Fremdsprache. Die Veränderungen in der Sprachenpolitik und der Status des Englischen als die am meisten erlernte (erste) Fremdsprache haben zur Veränderung des Status des Deutschen geführt. Im letzten Jahrzehnt wird Deutsch hauptsächlich als zweite Fremdsprache (L3) nach Englisch als erste Fremdsprache (L2) in Serbien gelernt. Solche Umstände machen Deutsch zur typischen Tertiärsprache, durch deren Erwerb die Entwicklung der Mehrsprachigkeit beginnt. Und dieser Trend ist auch in vielen Ländern der Region anwesend. Aus diesem Grund entwickelt sich immer mehr das neue Gebiet – Didaktik der Mehrsprachigkeit, beziehungsweise Tertiärsprachendidaktik.

In Serbien wird die Bedeutung der Muttersprache und der ersten Fremdsprache für das Lernen der zweiten Fremdsprache, und

3 Deutsch als Fremdsprache wird als typische Tertiärsprache angesehen, weil es selten als L2 gelernt wird, und öfter als L3 oder folgende Fremdsprache und zwar hauptsächlich nach dem Englischen als L2 (s. Hufeisen 1998, 2001), wobei Englisch als typologisch verwandte Sprache großen Einfluss auf Deutsch ausübt.

dadurch die Entwicklung der Mehrsprachigkeit, auch in den Lehrplänen und Lehrprogrammen hervorgehoben. Viele Elemente der Muttersprache, Begriffe, Strategien usw. stehen dem Lerner zur Verfügung und können beim Lernen einer zweiten Fremdsprache aktiviert werden. Und im anfänglichen Tertiärsprachenunterricht ist die Entwicklung des Bewusstseins „von den Ähnlichkeiten (Transfer) als auch das bewusste Zur-Kennntnis-Nehmen der Unterschiede (Vermeidung oder Erklärung von Interferenzen) für das Erlernen der Tertiärsprache hilfreich“ (Neuner et al. 2009: 33), wobei sowohl die Muttersprache als auch die erste Fremdsprache berücksichtigt werden.

Vom Aspekt der Mehrsprachigkeitsdidaktik ist das Potenzial des Englischen bei der Entwicklung der individuellen Mehrsprachigkeit sehr bedeutend. Wegen seiner Ähnlichkeit mit anderen europäischen Sprachen, als auch möglicher Synergien beim Erwerb von folgenden Sprachen, ist es eine ideale Basis-Fremdsprache oder Brückensprache. Englisch und Deutsch sind typologisch⁴ und genetisch verwandte Sprachen, aus der Gruppe der westgermanischen Sprachen, teilen den gemeinsamen Wortschatz, haben ähnliche Grammatik. Deshalb kann Englisch das Erlernen des Deutschen als zweite Fremdsprache erleichtern. Auch die Muttersprache hat wichtige Rolle im Konzept der Mehrsprachigkeit, besonders in Hinsicht auf die Vertiefung der Sensibilisierung für andere Sprachen und unterschiedliche Kulturen.

„Die Ausgangsfrage bei der Entwicklung der Tertiärsprachendidaktik lautet: Wie kann man das sprachliche Wissen und die Sprachlernerfahrungen, die Schüler von ihrer Muttersprache und vom Erlernen der ersten Fremdsprache schon mitbringen, im Unterricht der Folgefremdsprachen (Tertiärsprachen) so nutzbar machen, dass diese effizienter gelernt werden?“ (Neuner et al. 2009: 24). In diesem Sinne sollen sowohl Bedürfnisse als auch sprachliches Potenzial von Schülern beachtet werden.

4 Es besteht allgemeine Tendenz zur Aktivierung von L2, öfter als L1, was unter anderem von der typologischen Verwandtschaft der Sprachen (s. Cenoz 2001, de Angelis und Selinker 2001), der realen Kompetenzstufe in der Zielsprache (s. Hammarberg 2001, de Angelis und Selinker 2001), oder der Sprache, die als typologisch näher wahrgenommen wird (s. Kellermann 1977, 1986; Williams und Hammarberg 1998, Cenoz, 2001) abhängig ist.

3. Ziel und Zweck der Arbeit

Im Unterricht des Deutschen als zweite Fremdsprache kann man bei Schülern und Studenten oft den Wissens- und Strategietransfer aus vorher erworbenen/erlernten Sprachen beobachten, der sich unbewusst oder bewusst entwickelt, und der positiv oder negativ sein kann. Außerdem merkt man immer häufiger⁵ bei den Deutschlehrern eine allmähliche Änderung des Zugangs zum Unterricht, nämlich die Berücksichtigung des Vorwissens (vor allem der englischen Sprache) und die Anwendung bestimmter Elemente der Mehrsprachigkeitsdidaktik, deren Ziel effizienter und schneller Erwerb der dritten Sprache ist. Deutsch wird in Serbien hauptsächlich als Tertiärsprache (L3) nach dem Englischen (L2)⁶ gelernt, und diese Konstellation ermöglicht den Schülern und Lehrern effiziente Nutzung des Potenzials des bestehenden Sprach- und Strategiewissens und der Erfahrungen, beziehungsweise die Synergie zwischen schon erworbenen und gezielten Sprachen. Es wird aber die Frage gestellt, inwieweit L3-Schüler dieses Potenzial nutzen und ob das L3-Lernen erleichtert wird. Der Ausgangspunkt in der L3-Didaktik ist keine Interferenz sondern Transfer, der sich auf folgendes bezieht:

1. Sprachwissen (Elemente, Einheiten, Strukturen), als auch das Gespräch und die Bewusstmachung von Ähnlichkeiten und Unterschieden,
2. Sprachlernbewusstsein (Lerntechniken- und Strategien, Verständnis- und Kommunikationsstrategien), wobei die Bewusstmachung von vorherigen Erfahrungen wichtig ist, die weiterentwickelt werden sollten.

In dieser Arbeit analysieren wir den Einfluss des bestehenden Wissens und der Erfahrungen, die beim Lernen des Englischen als L2 erworben wurden, auf das L3-Lernen bei den Schülern der

5 Beobachtungen der Autorin dieser Arbeit als Multiplikatorin/Teacher Trainer.

6 Im Gesetz über die Grundlagen des Ausbildungs- und Erziehungssystems und in anderen Vorschriften ist es nicht vorgeschrieben, dass Englisch den Status von L2 und Deutsch den Status von L3 hat. Jeder Schüler wählt eine Fremdsprache selbst, die Auswahl von Schülern und Eltern ist aber hauptsächlich Englisch als L2 und Deutsch als L3.

sechsten Klasse Grundschule, die seit einem Jahr Deutsch lernen (Wissens- und Strategientransfer), wobei wir uns auch auf zwei wichtige Aspekte fokussieren: Sprachbewusstsein und Sprachlernbewusstsein. Unser Ziel ist festzustellen, ob Schüler durch Sprachenvergleich, Lösung einer stimulierenden Aufgabe und Reflexion des Lernprozesses nach dem Sprach- und Strategienwissen greifen. Anders gesagt, wir versuchen den positiven Einfluss des Vorwissens auf die Beherrschung des Deutschen als L3 (aufgrund des Sprach- und Sprachlernbewusstseins) festzustellen. Mit Rücksicht darauf, dass die typologische Verwandtschaft d.h. Ähnlichkeit zwischen dem Englischen als L2 und dem Deutschen als L3 sehr groß ist, wird die Aktivierung des Vorwissens und größerer positiver Einfluss (Transfer) erwartet.

Die Ergebnisse der Forschung können für die Entwicklung der schulischen Mehrsprachigkeit im L3-Deutschunterricht von Bedeutung sein, indem sie uns wichtige Informationen über die mehrsprachigen Kompetenzen (Sprach- und Sprachlernbewusstsein) von L3-Deutschlernern als das Potenzial, das im Unterricht genutzt werden kann, geben können. Dazu können den Deutschlehrern auch Richtlinien hinsichtlich der Anwendung von Prinzipien und Methoden geboten werden, durch die die Nutzung des bestehenden Wissens und der Strategien gefördert wird.

Außerdem können die Ergebnisse der Forschung ein nützlicher Indikator bei der Erstellung von neuen Unterrichtsmaterialien, für die Didaktisierung der Inhalte der bestehenden Lehrwerke als auch für weitere Forschungen mit Schülern und Lehrern sein (z.B. Aktionsforschung, subjektive Theorien, oder eine transversale Forschung mit mehreren Probanden im ganzen Land).

4. Wortschatz- und Grammatikarbeit im Tertiärsprachenunterricht

Wenn ein Schüler mit dem L3-Lernen beginnt (in diesem Fall Deutsch), hat er schon nützliche vierjährige Erfahrung mit dem Fremdsprachenlernen (Englisch als L2). Er hat Fähigkeit, Sprachen

zu lernen, kann sich auf seine Lebenserfahrung und andere Erfahrungen verlassen, kennt den eigenen Lerntyp, besitzt schon entwickelte Fremdsprachlernstrategien, Kommunikationsstrategien und subjektive Theorien über das Sprachenlernen, was im Anfangsunterricht das Lernen erleichtert (Hufeisen 2001: 648). Es entstehen Synergien zwischen L1, L2 und L3 und der gemeinsame Wortschatz ist sehr hilfreich. Schüler verbinden das bestehende und neue Wissen, verwenden den Wortschatz aus L1 und L2 beim L3-Lernen, nutzen typologische Verwandtschaft der Sprachen, verwenden intelligentes Raten und andere Strategien, metasprachliche Terminologie, Reflexion usw. Wenn der Transfer sich bewusst entwickelt, ist das Lernen schneller, es erhöht sich das Sprach- und Sprachlernbewusstsein.

Im Prozess des Sprachenlernens und Spracherwerbs spielt das mentale Lexikon, beziehungsweise die Aktivierung und Benutzung des Schüler-Lexikons, eine große Rolle. Nach Erkenntnissen der Gedächtnisforschung, der Theorie der Informationsverarbeitung, der Wissenspsychologie und der Psycholinguistik geschieht das Lernen in der Regel so, dass neues Wissen nur dann dauerhaft im Gedächtnis gespeichert wird, wenn es in vorhandene Wissenbestände integriert und verankert wird (vgl. Königs 2000: 5). Das bedeutet, dass L1 beim Tertiärsprachenlernen die Grundlage für weiteres Lernen darstellt, dass die Erfahrung mit dem L2-Lernen (mit der ersten Fremdsprache) die Erweiterung des Wissens ermöglicht.

Im anfänglichen L3-Unterricht (besonders in den ersten Monaten) ist die Wortschatzarbeit sehr wichtig, weil das mentale Lexikon sich weiter entwickelt und differenziert. Die Struktur des mentalen Lexikons ist sehr dynamisch, beziehungsweise veränderlich, weil ein Lerner täglich neue Wörter lernt und Beziehungen zwischen den Wörtern bildet, wobei manche Wörter vergessen werden. Die Beziehungen zwischen den Wörtern werden über den Assoziationsnetz gespeichert, und die Aktivierung des Lexikons hängt vom Lernkontext ab. Das Verbinden von Sprachen, beziehungsweise die Aktivierung bestimmter Sprachen aus dem (mehrsprachigen) mentalen Lexikon ist dank einer konkreten Situation oder Aufgabe möglich, die es verlangt, z.B. aufgrund einer Aufgabe, die sich auf das Sprechen, Lesen, Schreiben oder Übersetzen bezieht (de Bot 2004: 409).

In unserer empirischen Forschung haben wir Aufgaben mit ähnlichen/verwandten Wörtern benutzt, die eine schnelle Aktivierung von mehreren Sprachen im mentalen Lexikon auslösen. Diese Dynamik und das Verbinden von alten und neuen Elementen stellen eine dauerhafte Informationsquelle dar. Für die Gestaltung von Aufgaben und Übungen im Wortschatzbereich, durch die die Aktivierung vom bestehenden Wissen (L2-Englisch, L3-Deutsch) ausgelöst wird, sind folgende Kriterien am wichtigsten:

- Nutzen von Anglizismen und Internationalismen und anderen Ähnlichkeiten,
- zuerst rezeptive Aufgaben/Übungen erstellen, dann Produktion,
- den Lernenden vermitteln, wie Wörter leichter zu lernen und zu behalten,
- Schüler dazu anregen, über eigenes Lernen und Verhalten nachzudenken und zu sprechen,
- Hilfe in den Übungen anbieten, um die Unterschiede zwischen den Sprachen deutlich zu machen und Fehler zu korrigieren (s. Neuner et al. 2009: 67).

Wenn es um die Grammatik im L3-Anfangsunterricht handelt, ist folgendes wichtig:

- Vergleichen und Besprechen (Vergleichen der sprachlichen Strukturen in drei Sprachen: Englisch, Deutsch und Muttersprache; Nutzen des Vorwissens und Aktivierung von Lernenden, Reflexion),
- SOS-Prinzip für eigenständige und selbstverantwortete Arbeit,
- Grammatik orientiert sich an den Texten und Themen, ist also nicht die ausschließliche Grundlage des Unterrichts; Unterschied zwischen der *Verstehensgrammatik* und *Mitteilungsgrammatik*, rezeptive Grammatik für anspruchsvollere Inhalte,
- Arbeitsanweisungen im Anfangsunterricht immer in der Muttersprache (zeitweise Englisch bei heterogenen Gruppen) (s. Neuner et al. 2009: 84).

5. Gegenstand und Ziel der empirischen Forschung

Unsere Forschung basiert auf den Erkenntnissen aus den bisherigen Forschungen von zwischensprachlichen Einflüssen, bezie-

ungsweise dem Transfer beim Drittsprachenerwerb. Der Fokus liegt auf dem Einfluss des Englischen als L2 auf das Lernen des Deutschen als L3. Es wird die Frage gestellt, ob L2 in diesem Prozess den Schülern hilft, wie das Sprachverhalten von Schülern beim L3-Erwerb ist, beziehungsweise, ob das Sprach- und Strategienwissen aus L2 genutzt werden. Mit Rücksicht darauf, dass zwischen sprachliche Einflüsse, beziehungsweise der Wissens- und Strategientransfer beim Tertiärsprachenlernen im Anfangsunterricht intensiver ist, und dass die zweite Fremdsprache in Serbien in der fünften Klasse Grundschule eingeführt wird, haben wir entschlossen, diese Forschung im Anfangsunterricht durchzuführen.

Das Ziel der empirischen Forschung ist, den Einfluss von erworbenen Kenntnissen und Erfahrungen aus L2 auf das L3-Lernen bei der Lösung einer lexikalisch-grammatischen Aufgabe zu analysieren, die das Wahrnehmen und Vergleichen von sprachlichen Strukturen, als auch das Nutzen von Vorwissen und Reflexion erfordert, was auf das Vorhandensein des Sprach- und Sprachlernbewusstseins bei den Schülern der sechsten Klasse hindeutet, deren L1 Serbisch, L2 Englisch und L3 Deutsch sind. Wir versuchen festzustellen, ob Schüler (erfolgreich) die Bedeutung der deutschen Wörter aufgrund der englischen Wörter erschließen können, ob sie das grammatische Phänomen (durch den Sprachenvergleich) erkennen, und ob sie die (im bestimmten Moment für sie unbekannt) grammatische Regel in der L3 aufgrund der grammatischen Regel in L2 formulieren können. Wir bewerten die Richtigkeit der Antworten in der Wortschatz-Aufgabe, das Erkennen oder Nicht-Erkennen der sprachlichen Struktur d.h. des grammatischen Phänomens, und wir schätzen die Richtigkeit und Präzision der Formulierung/Ausführung der grammatischen Regel in der grammatischen Aufgabe ein.

Die Hauptforschungsfrage lautet: *Können die Schüler aufgrund der L2-Sprache die Bedeutung der Wörter in der L3-Sprache erschließen, das neue grammatische Phänomen in der L3 erkennen und die grammatische Regel in der L3 formulieren?*

Die Forschung umfasst die Lösung einer Aufgabe, in der man das gleichzeitige Vergleichen von Wortschatz und Grammatik erwartet (es handelt sich um den Komparativ). Es wird angenommen, dass der Transfer aus L2 aktiviert wird, und zwar aus folgenden Gründen:

- der Transfer aus der L2 in der L3-Produktion ist öfter im Wortschatzbereich (s. Ringbom 2001),
- der Transfer aus der L1 in der L3-Produktion ist öfter im Grammatikbereich (s. Ringbom 2001), in unserem Fall aber handelt es sich um die identische Bildung des Komparativs in L2 und L3; also große Ähnlichkeit von L2 und L3 und genügende sprachliche Kompetenz von Schülern in L2 können die L2 aktivieren.

Das Instrument in unserer Forschung ist eine Aufgabe/Übung für Schüler: der lexikalische Teil der Aufgabe initiiert die Aktivierung des Vorwissens aus L2 und das Erkennen der Wortschatz-Ähnlichkeiten (gemeinsamen Wortschatz) in L2 und L3; der grammatische Teil der Aufgabe initiiert die Aktivierung des Vorwissens und der Erfahrungen aus L2 und dem L2-Lernen, als auch induktives Denken. Das alles kann auf das Bestehen einer bestimmten Stufe der Reflexion des Lernprozesses bzw. des Sprach- und Sprachlernbewusstseins hindeuten.

Die Analyse des Lernproduktes, d.h. des Ergebnisses der Wortschatzaufgabe, die die Schüler gelöst haben, bietet uns Einsicht in die Außenperspektive des Lernprozesses, und die gewonnenen Daten aus der grammatischen Aufgabe (aufgrund des Vergleichens und der Reflexion) ermöglichen uns das Verständnis des Forschungsgegenstandes aus der inneren Perspektive.

6. Probanden

Die Auswahl der Probanden haben einige Faktoren beeinflusst. Nach der Tertiärsprachentheorie und Tertiärsprachendidaktik- und Methodik geht man von der Annahme aus, dass die erste Fremdsprache (Englisch in unserem Fall) im Alter von etwa 9–10 Jahren (oder früher) einsetzt und bis zum Ende der Schulzeit parallel zur zweiten Fremdsprache fortgeführt wird, während die zweite Fremdsprache (Deutsch in unserem Fall) 3–4 Jahre später einsetzt, wenn Schüler schon in gewissem Maße Englisch beherrscht haben (vgl. Neuner et al. 2009: 24).

Die Probanden in unserer Forschung lernen Englisch seit der ersten Klasse Grundschule, als sie 7 Jahre alt waren (was noch

günstiger ist), und Deutsch begannen sie vier Jahre später in der fünften Klasse Grundschule zu lernen, im Alter von 11 Jahren. Aufgrund der Daten, die im einführenden Fragebogen (über Sprachbiographien) gesammelt wurden, konnten wir erfahren, ob die Probanden Englisch und Deutsch früher, vor Schulantritt, außerhalb der Schule, gelernt haben und auf diese Weise zu ihrer Mehrsprachigkeit beigetragen haben. In Anbetracht des Forschungsziels stellen die ausgewählten Probanden eine homogene Gruppe von Schülern dar, deren L1 Serbisch, L2 Englisch und L3 Deutsch ist, was sie zu typischen Tertiärsprachenlernern macht.

Die Auswahl der Probanden hat auch die Tatsache beeinflusst, dass die Schüler seit dem elften Lebensjahr (späte Kindheit) eine kognitive Reife besitzen, die durch analytisches und selbstbewusstes Lernen gekennzeichnet ist, die sich im Richten der Aufmerksamkeit auf Sprachformen und Lernprozesse widerspiegelt. Das hat großen Einfluss auf den Tertiärspracherwerb, Entwicklung der Mehrsprachigkeit und, unter bestimmten Bedingungen, auf die Entwicklung des Sprach- und Sprachlernbewusstseins.

Die Probe umfasst 104 Schüler aus vier Grundschulen (Niš, Serbien), davon 56 Mädchen und 48 Jungen. Die ausgewählte Probe deutet sowohl auf individuelle Eigenschaften eines L3-Lerners als auch Eigenschaften eines typischen L3-Deutschlernalters hin, dessen L1 Serbisch und L2 Englisch ist.

7. Instrumente

Im einführenden Teil, vor der Lösung der lexikalisch-grammatischen Aufgabe, wurden den Probanden einige Fragen gestellt, die sich auf die Sprachprofile, bzw. ihre persönliche Sprachbiographien beziehen (ihre L1, L2, L3, das Sprachniveau und die Lerndauer von L2 und L3), um festzustellen, ob es sich um mehrsprachige Personen handelt, und ob ihre Kompetenzen auf einem Niveau liegen, das ihnen erfolgreiches Lernen und den Erwerb von L3 und die Entwicklung von mehrsprachigen Kompetenzen ermöglichen würde. Mehrsprachige Lerner haben nämlich entwickeltes Sprach- und

Sprachlernbewusstsein. Außerdem deuten die Sprachen, die in der Familie gesprochen werden, und die Motivation für Sprachenlernen potentiell auch auf Erfolg beim L3-Lernen, bzw. beim Lernen einer Folgesprache hin (vgl. Klieme 2006). Den Probanden wurden, unter anderem, folgende Fragen im Zusammenhang mit mehrsprachigen Kompetenzen gestellt: *Was ist deine Muttersprache? Hast du Englisch vor dem Schulantritt gelernt? Hast du Deutsch vor der 5. Klasse gelernt?* usw. Vor der Antwort auf diese Fragen und vor der Lösung der lexikalisch-grammatischen Aufgabe wurde den Probanden die Erklärung gegeben, dass es sich nicht um einen sprachlichen Test handelt, sondern um das Sammeln und die Analyse von Daten über den Einfluss der ersten Fremdsprache im Prozess des Lernens der zweiten Fremdsprache.

Für die praktische Untersuchung des Einflusses der erworbenen L2-Kenntnissen und Strategien auf das Lernen der L3 wurde die lexikalisch-grammatische Aufgabe benutzt, die so konzipiert wurde, dass die Schüler zum Wissens- und Strategientransfer angeregt werden, dass sie Sprachstrukturen wahrnehmen und vergleichen und das bestehende Sprach- und Strategienwissen nutzen können. Außerdem beeinflusst die Reflexion und die Bewusstmachung von sprachlichen Phänomenen und eigenen Kompetenzen den weiteren Verlauf des Lernens und erleichtert die Autonomie. Die Schüler erwerben Kompetenzen für das Fremdsprachenlernen, erhöhen die Verantwortung für eigenes Lernen und Kontrolle darüber (s. Holec 1981).

Von den Probanden wurde verlangt, die Bedeutung der deutschen Wörter (L3) aufgrund der englischen (L2) zu erschließen, zu erkennen, um was für ein grammatisches Phänomen es sich handelt, und danach die grammatische Regel in der L3 aufgrund der Regel in der L2 zu formulieren. Es handelt sich um Adjektive und ihre Vergleichsformen/ Komparationsformen/ Steigerungsformen, konkret den Komparativ. Zu diesem Zweck wurden folgende Teilaufgaben gestellt:

A. *Vergleiche englische und deutsche Adjektive.*⁷

Englisch:	<i>prettier</i>	<i>louder</i>	<i>smaller</i>	<i>younger</i>	<i>thinner</i>
Deutsch:	<i>schöner</i>	<i>lauter</i>	<i>kleiner</i>	<i>jünger</i>	<i>dünn</i>

⁷ Die Anweisungen waren in serbischer Sprache.

In dieser einführenden Teilaufgabe wurden Adjektivpaare (Englisch-Deutsch) im Komparativ geboten⁸. Diese Teilaufgabe hatte die Funktion eines Inputs, der den Vergleich, die Wahrnehmung der Ähnlichkeiten und Unterschiede der Adjektive und das Erschließen der deutschen Adjektive mithilfe der englischen ermöglicht hat (es wurde auch nicht ausgeschlossen, dass die englischen Wörter mithilfe der deutschen erschlossen werden können, was aber nicht unser Ziel war).

B. *Wie lauten deutsche Adjektive entgegengesetzter Bedeutung? Ergänze die Tabelle und vergleiche.*

Englisch	Deutsch
<i>older</i>	
<i>bigger</i>	
<i>uglier</i>	
<i>thicker</i>	
<i>quieter</i>	

In dieser lexikalischen Teilaufgabe wurden fünf neue englische Adjektive in der Tabelle geboten, zu denen deutsche Adjektive entgegengesetzter Bedeutung (im vorigen Input geboten) zugeschrieben werden sollten. Die Reihenfolge der Adjektive in der Tabelle ist nicht dieselbe wie im Input, damit die Schüler konzentriert die Adjektive lesen und vergleichen können. Das Ziel war, die Bedeutung der deutschen Wörter aufgrund der englischen zu erschließen.

Danach wurde auch die grammatische Teilaufgabe gestellt, die von den Probanden die Aktivierung des bestehenden erworbenen Wissens und der Erfahrungen aus L2 und L3, das Vergleichen der grammatischen Regeln und die Reflexion verlangt.

C. *Um was für eine Grammatik handelt es sich? Versuche, die grammatische Regel für deutsche (und englische) Adjektive zu formulieren.*

⁸ Quelle: Glas-Peters, S., Pude, A. und Reimann, M. 2012. *Menschen. Deutsch als Fremdsprache*. Arbeitsbuch. Hueber Verlag. S. 80. Beispiele aus dem Arbeitsbuch wurden teilweise verändert.

In der Teilaufgabe B. wurde das Vergleichen der Wörter auf dem semantischen Niveau verlangt, während der Fokus in der Teilaufgabe C. auf dem Wahrnehmen und Vergleichen des grammatischen Phänomens und auf der Reflexion des Denkprozesses während der Lösung der lexikalischen Aufgabe war. Eine solche Aufgabe ist nach dem SOS-Prinzip konzipiert, für das folgende Schritte charakteristisch sind: 1. *Sammeln* – ein bestimmtes Grammatikphänomen markieren, 2. *Ordnen* – gesammelte Elemente in Tabellen zusammengefügt, 3. *Systematisieren* – Lernende versuchen, eine erste Regel zum Grammatikphänomen zu formulieren. (Neuner et al. 2009: 79). Im Tertiärsprachenunterricht kann das SOS-Prinzip in Verbindung mit dem Sprachvergleich eingesetzt werden, denn durch den Vergleich aktivieren Schüler „relevantes Vorwissen aus dem Englischen“ (Hypothesenbildung) und die Grammatik des Englischen dient als Referenzgrammatik (Neuner et al. 2009: 80).

8. Sprachwissen, Sprach- und Sprachlernbewusstsein (language awareness) und Reflexion

Bevor die gewonnenen Daten analysiert werden, erwähnen wir noch, dass unterschiedliche Definitionen des Konzeptes *language awareness* im L3-Unterricht ein gemeinsames Merkmal haben, sie heben nämlich die Wichtigkeit kognitiver Prozesse und die Fähigkeit hervor, über die Sprache auf dem metasprachlichen Niveau nachzudenken.

Die Grundlage der Mehrsprachigkeitsdidaktik bildet gerade kognitives Lernen und Lehren (s. Jessner-Schmid 2008: 70). Kognitive Faktoren sind schon beim L2-Lernen vorhanden, aber beim L3-Lernen ermöglichen zusätzliche fremdsprachenspezifische Faktoren (vgl. *Faktorenmodell* der Mehrsprachigkeit bei Hufeisen 2000, Hufeisen und Marx 2007) höhere Sprachkompetenz und höheres Sprach- und Sprachlernbewusstsein, das eine wichtige Rolle bei der Aktivierung und Nutzung von erworbenen Kenntnissen und Erfahrungen spielt. L3-Lerner sind älter und erfahrener, und wie ihre Lernerfahrung wächst, so wächst auch ihr Niveau des Sprach- und Sprachlernbewusstseins, sie nutzen verfügbares Wissen und Strategien. Doch, die Aktivierung des bestehenden Sprachwissens

entwickelt sich nicht immer bewusst, weshalb die Bewusstmachung notwendig ist, um den Wissens- und Strategientransfer anzuregen. „*Sprachbewusstheit*⁹ entwickelt sich in der Fremdsprache auf Grund eines aufmerksamen Umgangs mit der neuen Sprache. Sie befähigt Lernende, die fremde Sprache kontrolliert anzuwenden und Verstöße gegen Regelungen im Bereich sprachlicher Formen und Strukturen sowie des Sprachhandelns zu erkennen und gegebenenfalls zu korrigieren“ (Nold und Rossa 2007: 226).

Eine der bekannten Forschungen bzw. Überprüfungen der Sprachbewusstheit (s. Fußnote 9) für die Muttersprache und Fremdsprache wurde im Rahmen der deutschen Studie DESI (*Deutsch-Englisch-Schülerleistungen International*) mit den Schülern des Jahrgangs 9 für die Unterrichtsfächer Deutsch und Englisch durchgeführt. Es wurde untersucht, welche Kompetenzen Schüler aufgrund ihrer unterrichtlichen Lernerfahrungen in Grammatik und sprachlichem Handeln abrufen und einsetzen können, wobei die Fähigkeit zur *Sprachreflexion* als spezifische Kompetenz angesehen wird, die auf Wissen über Sprache (explizites/deklaratorisches/verbalisiertes Wissen) beruht, und die Teilkompetenz *Korrekturfähigkeit* als spezifische Kompetenz, die stärker vom Wissen des Sprachgebrauchs oder des Sprachgefühls (vorwiegend implizites und prozedurales Wissen) bestimmt ist (s. Nold und Rossa 2007: 226).

Im DESI-Modell werden drei (beobachtbare) Fähigkeitsniveaus von *Sprachbewusstheit* unterschieden, die sich auf unterschiedliche Umgänge von Schülern mit der Sprache bezieht:

- Niveau 1: hauptsächlich unbewusste Fähigkeit (Sprache als Werkzeug)
- Niveau 2: implizite Sprachbewusstheit (Monitoring des Sprachhandelns)
- Niveau 3: explizite Sprachbewusstheit (Umgang mit grammatischen Begriffen und Strukturen) (Eichler 2007: 128).

Unsere Forschung befasst sich nicht mit dem Testen/der Überprüfung des Sprach- oder Sprachbewusstseins, dieses Modell hat

9 Hier wird noch einmal auf die Unstimmigkeit bezüglich der Terminologie: Sprachbewusstheit, Sprachbewusstsein, *language awareness*, Reflexion etc. aufmerksam gemacht. Der zitierte Satz stammt aus der deutschen Studie DESI - *Deutsch-Englisch-Schülerleistungen International* (s. Eichler und Nold 2007).

uns aber als Orientierung zur Erstellung einer Skala zur Einschätzung der Reflexion unserer Probanden über sprachliche Elemente/Strukturen und über Strategien/Lernprozesse während der Lösung einer Aufgabe gedient (bzw. Einschätzung des Sprach- oder Sprachbewusstseins).

9. Datenerhebung und Auswertungskriterien

In den Antworten auf die Teilaufgaben und den Aussagen der Schüler (verbalisierte Reflexion) haben wir einige Aspekte des Sprachhandelns/Umgangs mit sprachlichen Phänomenen analysiert: Sprachgebrauch (in der Aufgabe), Vergleichen der sprachlichen Elemente und Strukturen in L2 und L3 (Nachdenken über die lexikalischen und grammatischen Begriffe), Erkennen und Formulieren der grammatischen Regel (Strategie).

Wir haben Kriterien festgelegt, nach denen die Antworten der Probanden ausgewertet wurden, und haben entsprechende Punktezahlen (wegen einer leichteren Analyse) für die richtig gelöste Aufgabe und die richtigen/vollständigen/begründeten Antworten vergeben, um sie auszuwerten.

A. Vergleiche englische und deutsche Adjektive.

B. Wie lauten deutsche Adjektive entgegengesetzter Bedeutung?

Ergänze die

Tabelle und vergleiche.

C. Um was für eine Grammatik handelt es sich? Versuche, die grammatische

Regel für deutsche (und englische) Adjektive zu formulieren.

Die einführende Teilaufgabe A war eigentlich der Input, der die Lösung der Teilaufgaben B. und C. ermöglicht hat. In der Teilaufgabe B. sollte man fünf entsprechende Adjektive nennen (=Sprachwissen, Strategie). In der Teilaufgabe C. sollte man das grammatische Phänomen nennen (=Wissen über Sprache) und die grammatische Regel formulieren, was induktives Erschließen erforderte (=Strategie).

Tabelle 1: Die vorgesehene Punktezahl für die Antwort auf die lexikalische Teilaufgabe und die Einschätzung der Entwicklung des Sprach- und Strategienwissens (Wissen der L2 und L3, Vergleichen von L2 und L3).

Richtige Antwort (Adjektiv)	Punkte	Entwicklungsstufe des Sprach- und Strategienwissens
0-1 richtige Antwort	0	unentwickelt
2-3 richtige Antworten	1	mäßig entwickelt
4-5 richtige Antworten	2	hochentwickelt

Tabelle 2: Die vorgesehene Punktezahl für die Antwort auf die grammatische Teilaufgabe und die Einschätzung der Entwicklung des Wissens über die Sprache und Strategien (des Sprach- und Sprachlernbewusstseins/der Reflexion).

Auswertungskriterien der Probandenantworten	Punkte	Entwicklungsstufe des Sprach- und Sprachlernbewusstseins
<ul style="list-style-type: none"> - keine/falsche Antwort - Frage nicht verstanden/ Antwort nicht themenbezogen - unverständliche/sinnlose Antwort 	0	unentwickelt
<ul style="list-style-type: none"> - richtige, aber spärliche Antwort - vage/unbestimmte/ unvollständige Antwort - Antwort mit einfacher Sprache/ ohne treffende Terminologie/ umschreibend 	1	mäßig entwickelt
<ul style="list-style-type: none"> - richtige/vollständige Antwort - begründete Antwort/ Phänomene beschrieben - auf bestimmte Relationen/ Phänomene hingedeutet - komplexe Sprache, präzise Terminologie in der Antwort 	2	hochentwickelt

Bei der Auswertung der Antworten deuten wir auf den Aspekt des Sprachhandelns hin, der sich zum Teil auf deklaratives Wissen und zum Teil auf prozedurales Wissen bezieht, als auch die Reflexion. Wir haben uns nach der engen Verbundenheit des Sprachwissens, des Sprach- und Sprachlernbewusstseins und der Reflexion gerichtet. Nämlich, für sprachreflexive Handlungen müssen Schüler auf kognitiver Ebene mit zwei Komponenten verfügen: mit Sprachbewusstheit und mit sprachlichem Wissen (Budde 2012: 57).¹⁰

Es wird die Frage gestellt, ob die Probanden die Fähigkeit besitzen (neben ausreichendem L2- und L3-Sprachwissen), die Struktur der Sprache und den Prozess des Sprachgebrauchs bewusst wahrzunehmen (Wolff 1993: 514), ob sie auf den verfügbaren Wortschatz als auch die grammatischen Regeln in L2 zugreifen, auf die Lernstrategien aus L2 zugreifen und dieselbe beim L3-Lernen verwenden, und ob sie das reflektieren. Das Ziel dieser Forschung ist keine Überprüfung der Kompetenz *Sprach- und Sprachlernbewusstheit*, sondern die Einschätzung der Entwicklung des Sprach- und Strategienwissens und Einschätzung der Entwicklung des Wissens über die Sprache und Strategien (des Sprach- und Sprachlernbewusstseins).

Auswertung der Antworten auf die Teilaufgabe C: *Um was für eine Grammatik handelt es sich? Versuche, die grammatische Regel für deutsche (und englische) Adjektive zu formulieren.*

Keine Punkte wurden für falsche/unbestimmte/unverständliche oder sinnlose Antworten vergeben, z.B.

S8: *Um Adjektive.*

S31: *Ich weis nicht, wie ich auf diese Frage antworten soll. Es ist ein bisschen unklar. Na, der Unterschied liegt darin, dass manche Wörter sehr ähnlich sind.*

S42: *Adjektive. Es ist sehr ähnlich.*

10 Die Autorin benutzt auch den Begriff Sprachbewusstheit, worunter sie „kognitive Dispositionen versteht, die dazu führen, dass auf sprachliches Wissen zugegriffen wird und/oder die von Wissen und Kenntnissen über Sprachgebrauch und von Spracherfahrungen geleitet werden“ (Budde 2007: 57). Auch diese Autorin deutet auf unterschiedliche Definitionen der Sprachbewusstheit hin.

S57: *Vergleichbar.*

S79: *Ich bin nicht sicher.*

Ein Punkt wurde für unvollständige Antworten vergeben, in denen entweder der grammatische Begriff genannt wurde oder die grammatische Regel richtig formuliert/begründet wurde. Für ein bisschen vage/unbestimmte Antworten, in denen ein Schüler „mit eigenen Wörtern“ eine Regel formuliert hat, wurde auch ein Punkt vergeben. Es ist interessant, wie ein Schüler (S53), der den Begriff Komparation nicht gekannt hat und die Endung „er“ im Komparativ auch nicht gemerkt hat, durch die aufmerksame Beobachtung und das Vergleichen von L2 und L3 den Unterschied in der Schreibweise englischer und deutscher Adjektive gemerkt hat (Vokalen- und Konsonantenpaare). Die Empfehlung für den Tertiärsprachenunterricht ist, dass gerade die „Entdeckung“ der minimalen Unterschiede in der englischen und deutschen Rechtschreibung das L3-Lernen interessant macht (Neuner et al. 2009: 88), was einer der Probanden auch angeführt hat. Es gab ein Dilemma bei der Auswertung von sprachlich nicht ganz präzisen Antworten. Es folgen die Beispiele (Adjektive), für die je ein Punkt vergeben wurde.

S21: *Um entgegengesetzte Adjektive. Stamm des Adjektivs + „er“*

S23: *Um Adjektive und Vergleichen. Die Endungen sind „er“, und das Adjektiv bleibt gleich.*

S53: *Um Grammatik der Adjektivänderung. Wenn man im Englischen Wort auf „ou“ trifft, ändern sie sich im Deutschen zu „ü“, und „t“ ändert sich zu „d“.*

S73: *Es handelt sich um entgegengesetzte Bedeutung. Die Wörter enden auf „er“.*

S94: *Adjektivkomparation.*

21: *О супротним придевима. Придевска основа + „er“.*

23: *О придевима и упоређивању. Наставци су „er“, а придев остаје исти.*

53: *Граматици о промени придева. Када у енглеској речи наиђемо на „ou“, у немачком се мењају у „ü“, „t“ у „d“.*

73: *Ради се о супротном значењу. Завршавају се речи на „er“.*

94: *Компарација придева.*

Zwei Punkte wurden für vollständige und richtige Antworten vergeben, in denen der grammatische Begriff (Terminus) konkret genannt und die grammatische Regel richtig formuliert/begründet wurde. Das Dilemma bestand bei einigen Antworten, wie bei dem Schüler S19, der den richtigen Terminus „Komparation“ parallel zum Syntagma „Adjektivgrammatik“ gebraucht hat, das er „mit seiner eigenen Terminologie“ geprägt hat. Es folgen die Beispiele, für die je zwei Punkte vergeben wurden.

S15: *Um Adjektivkomparation. Der Komparativ wird so gebildet, indem man auf das Adjektiv die Endung „er“ setzt.*

S19: *Um Adjektivgrammatik (Komparation). Stamm + „er“*

S63: *Es handelt sich um die Adjektivkomparation, beziehungsweise um Vergleich der Adjektive im Deutschen und Englischen. Bei der Komparation enden die deutschen und englischen Adjektive auf „er“.*

S75: *Adjektivkomparation. Sowohl auf diese als auch auf jene wird die Endung „er“ gesetzt.*

U100: *Es handelt sich um Adjektivkomparation. Manche Adjektive enden auf „er“ sowohl im Englischen als auch im Deutschen.*

15: *О компарацији придева. Компаратив се гради када на придев додамо наставак „er“.*

19: *О граматичи придева (компарацији). Основа + „er“.*

63: *Реч је о компарацији придева, односно поређењу придева у немачком и енглеском. При компарацији немачки и енглески придеви се завршавају на „er“.*

75: *Компарација придева. И на једне и на друге се додаје наставак „er“.*

100: *Ради се о компарацији придева. Неки придеви се завршавају на „er“ и код енглеског и код немачког језика.*

10. Darstellung und Analyse der Forschungsergebnisse

Aufgrund der einführenden Fragen hat man festgestellt, dass es sich um eine ziemlich homogene Schülergruppe handelt, deren

Muttersprache Serbisch ist (96,2% der Probanden). Mehr als die Hälfte der Probanden (54,8%) hat vor dem Schulantritt (außer Schule) Englisch gelernt, was auf hohe Sprachkompetenz hindeuten und eine Grundlage für die Entwicklung der Mehrsprachigkeit darstellen kann. Weniger als ein Viertel der Probanden (23,1%) hat Deutsch vor der fünften Klasse gelernt hat (also vor dem formellen Beginn und außer Schulangebot), was sich bestimmt auch positiv auf ihre mehrsprachigen Kompetenzen ausgewirkt hat. Das letztere zeigt, dass die Entwicklung der Mehrsprachigkeit bei einem kleineren Probandenanzahl mit einem niedrigeren Niveau kognitiver Fähigkeiten begonnen hat (als sie jünger waren).

Unsere Hauptforschungsfrage lautet *Können die Schüler aufgrund der L2-Sprache die Bedeutung der Wörter in der L3-Sprache erschließen, das neue grammatische Phänomen in der L3 erkennen und die grammatische Regel in der L3 formulieren?* Wir haben die Effizienz bei der Lösung der lexikalisch-grammatischen Aufgabe analysiert.

a) Analyse der Effizienz bei der Lösung der Teilaufgabe *Vergleiche englische und deutsche Adjektive. Wie lauten deutsche Adjektive entgegengesetzter Bedeutung? Ergänze die Tabelle und vergleiche.*

Es wird zuerst auf die Auswahl, die Form und den Zweck der Aufgabe aufmerksam gemacht. Auf den ersten Blick sieht die Aufgabe einfach aus (fünf Adjektive zuordnen), es erfordert aber sowohl Sprach- als auch Strategienwissen. Den Schülern wurden in der ersten Teilaufgabe fünf Paare englischer und deutscher Adjektive geboten, unter denen einige schon bekannt waren (nach dem Lehrplan) und einige unbekannt, deren Bedeutung zu erschließen war (mithilfe des Englischen). Vorher wurden in den Lehrplänen- und Programmen die vorgeschriebenen Inhalte für Englisch und Deutsch (als Fremdsprachen) überprüft und festgestellt, dass die Komparation (Synthetischer Komparativ einsilbiger Adjektive) im Englischen in der fünften Klasse gelernt wird. Die Komparation im Deutschen ist nicht in den Lehrplänen für die fünfte und sechste Klasse vorgesehen, und die Lehrer an den Grundschulen, wo die Forschung durchgeführt wurde, haben diese Grammatik nicht bearbeitet, weshalb wir entschieden haben, dass unsere Aufgabe

nicht nur im Bereich Wortschatz, sondern auch im Bereich Grammatik liegt, und zwar nach dem schon genannten SOS-Prinzip, das induktives Lernen anregt.

Die Teilaufgabe A. war mittelmäßig komplex, aber die Mehrheit der Probanden hat sie erfolgreich gelöst und hier sind die Ergebnisse:

- das Adjektiv *jünger* haben 97 Probanden richtig zugeordnet (93,27%)
- das Adjektiv *kleiner* haben 94 Probanden richtig zugeordnet (90,39%)
- das Adjektiv *schöner* haben 81 Probanden richtig zugeordnet (77,89%)
- das Adjektiv *dünner* haben 78 Probanden richtig zugeordnet (75,00%)
- das Adjektiv *lauter* haben 85 Probanden richtig zugeordnet (81,73%)

Das größte Problem bei einigen Schülern haben die Adjektive *dünner* (bei 25% der Probanden) und *schöner* (bei 22,11% der Probanden) und unerwartet das Adjektiv *lauter* (bei 18,27% der Probanden) dargestellt, zu denen vorher parallel die englischen Adjektive entgegengesetzter Bedeutung *thinner*, *prettier* und *louder* geboten wurden. Eine kleine Probandenanzahl hatte Probleme bei der Lösung der Aufgabe, und der Grund dafür waren die vorher gebotenen englischen Adjektive *thicker*, *uglier* und *quieter*, die ihnen offensichtlich nicht bekannt waren. Es handelt sich dabei nicht nur um falsche Zuordnung von Adjektiven. Einige Tabellen in den Fragebögen waren nur teilweise von den Schülern ausgefüllt, d.h. die Schüler haben nur teilweise die Aufgabe gelöst.

Das deutsche Adjektiv *dünner* war vielen Probanden nicht bekannt. In diesem Fall, als den Probanden das englische Adjektiv ähnlicher Form *thinner* oder das Adjektiv entgegengesetzter Bedeutung *thicker* auch nicht bekannt war, konnte man falsche Antworten erwarten. Wenn es Defizite in der englischen Sprache gibt, können die Schüler zur Lösung kommen, indem sie Kompensationsstrategien oder Methode der Eliminierung anwenden. Andere Möglich-

keit ist, dass man aufgrund der Ähnlichkeiten in der Schreibweise dieser Adjektive zur Lösung hätte kommen können (*dünner-thinner* gegenüber *thicker*). Unsere Annahme war (weil der Mehrheit der Schüler englische Adjektive bekannt waren), dass es ihnen bei der Lösung der Aufgabe hätte helfen können, was sich auch als richtig herausstellte. Das war auch das Ziel unserer Forschung: auf den Transfer aus der englischen Sprache als Hilfe beim L3-Lernen aufmerksam zu machen.

Das Adjektiv *schöner* ist den Probanden relativ bekannt, deshalb hat man angenommen, dass Fehler nur bei einer kleineren Probandenanzahl hätten vorkommen können. Besonders weil dieses Adjektiv parallel zum englischen Adjektiv *prettier* geboten wurde, das den Probanden auch bekannt ist. Das Problem könnte vielleicht darin liegen, dass das Antonym *uglier* weniger bekannt ist. In diesem Fall hätten die Probanden wieder die Methode der Eliminierung anwenden können (zuerst das Adjektiv lösen, das sie zweifellos für richtig halten, und auf diese Weise die Wahl einschränken).

Das Adjektiv *lauter* hat unerwartet ein Problem für eine kleinere Probandenanzahl dargestellt, wenn man berücksichtigt, dass sein Äquivalent *louder* es absolut ermöglicht, die Ähnlichkeit zu erkennen. Manche Schüler haben gerade diese Ähnlichkeit in ihren späteren Antworten hervorgehoben. Das Problem könnte im Defizit in der englischen Sprache liegen, im Antonym *quieter*.

Was den Unterschied in der Effizienz bei der ersten Teilaufgabe unter den Probanden betrifft, schauen wir uns zuerst die Probanden an, die vier richtigen Antworten oder alle fünf richtigen Antworten hatten, d.h. keinen einzigen Fehler gemacht haben. Von insgesamt 104 Probanden haben 70, bzw. zwei Drittel (67,30%), alle fünf Adjektive richtig zugeordnet (und je zwei Punkte bekommen), und sieben Probanden (6,73%) haben vier Adjektive richtig zugeordnet (und je zwei Punkte bekommen), was ein sehr gutes Ergebnis darstellt (fast zwei Drittel sehr erfolgreich). Außerdem können wir schließen, dass die Effizienz bei der Lösung der lexikalischen Teilaufgabe sehr hoch war, weil der kleinste Prozentsatz der richtigen Antworten (in Bezug auf andere Adjektive) für das Adjektiv

*dünn*er sogar 75% betragen hat. Das beweist den großen Einfluss des Englischen als L2 auf das Lernen des Deutschen als L3 (in der Situation, wenn Serbisch L1 neutral ist). Kleinere Effizienz bei einer kleineren Probandenanzahl (ein bisschen mehr als Viertel) bei der Lösung dieser Teilaufgabe deutet auf Defizite in der englischen Sprache (und/oder in der deutschen Sprache) hin. Nämlich, 13 Probanden (12,5%) haben drei Adjektive, 9 Probanden (8,65%) haben zwei Adjektive und ein Proband (0,96%) hat nur ein Adjektiv richtig zugeordnet; sogar vier Probanden (3,84%), haben kein Adjektiv richtig zugeordnet.

Die Annahme in unserer Forschung, dass die Schüler, die Sprach- und Strategienwissen besitzen, bei der Lösung dieser Teilaufgabe die gebotenen Wörter aus L2 und L3 effizient vergleichen und die Bedeutung der Wörter in der L3 erschließen können, wurde bestätigt. Es hat sich bewiesen, dass die Effizienz bei der Lösung der Aufgabe bei fast drei Vierteln der Probanden auf ein höheres Sprachwissen und die Benutzung der bestehenden Erfahrungen hindeutet.

In der Analyse folgender Daten versuchen wir herauszufinden, welches Wissen und welche Strategien die Schüler bei der Lösung der grammatischen Teilaufgabe verwenden. Es handelt sich um individuelle Prozesse, wir werden aber versuchen, ein allgemeines Bild von einem L3-Deutschler zu bekommen.

b) Analyse der Effizienz bei der Lösung der zweiten Teilaufgabe: *Um was für eine Grammatik handelt es sich? Versuche, die grammatische Regel für deutsche (und englische) Adjektive zu formulieren.*

Hier wird die Beherrschung der grammatischen Begriffe und der Prozentsatz der Effizienz der Probanden bei der Formulierung der grammatischen Regel durch die Induktion analysiert. Bei der Beherrschung der grammatischen Begriffe wurden die Antworten wie „Komparation (der Adjektive)“ und „das Vergleichen/die Steigerung (der Adjektive)“ als richtig ausgewertet. Wenn die Schüler zu den Begriffen „Komparation/Steigerung/Vergleichen“ auch zusätzliche Begriffe wie „Antonyme/Adjektive entgegengesetzter Bedeutung“ zugeschrieben haben, haben diese nicht negativ die Auswertung der richtigen Antworten beeinflusst. Im Hinblick auf

die Formulierung der grammatischen Regel wurden auch die Syntagmen wie „Stamm/Adjektiv + Endung „er“ und ähnliches ausgewertet.

Fast die Hälfte der Probanden hat eine richtige Antwort auf die gestellte Frage *Um was für eine Grammatik handelt es sich?* gegeben. Nämlich, 45 Probanden (43,26%) haben den Begriff „Komparation“ oder „Vergleiche/Steigerung“ richtig genannt, fünf Probanden (4,80%) hatten richtige, aber sprachlich ein bisschen unpräzise Antworten, und ein Proband hat eine richtige Antwort gegeben, aber dazu gab es eine Übergeneralisierung. Nur drei Antworten (2,88%) waren unklar/unbestimmt. Mehr als ein Viertel (26,92%) bzw. 28 Probanden haben keine Antwort gegeben, und 22 Probanden (21,15%) haben eine falsche Antwort gegeben, was insgesamt ein bisschen weniger als die Hälfte der Probanden (48,07%) ausmacht. Wir können schließen, dass die Hälfte aller Probanden grammatische Begriffe (als auch sprachliche Phänomene) beherrscht, was einer der Indikatoren des weniger oder mehr entwickelten Sprachbewusstseins und der Reflexion sein kann, während die andere Hälfte keine konkreten grammatischen Begriffe kennt, beziehungsweise Defizite in diesem Bereich hat. Es gibt sehr wenig Probanden, die auf dem mittleren Niveau grammatische Kategorien beherrschen. Individuelle Unterschiede sind merkbar.

Wenn es um induktives Erschließen handelt (*Versuche, die grammatische Regel für deutsche (und englische) Adjektive zu formulieren.*), hat es sich herausgestellt, dass mehr als die Hälfte (56,73%) diese Fähigkeit nicht besitzt, weil 59 Probanden die grammatische Regel nicht formulieren konnten oder eine falsche Antwort gegeben haben. Bei unvollständigen Antworten handelt es sich bei 18 Probanden (17,30%) um eine unpräzise Ausdrucksweise oder Übergeneralisierung, z.B. „alle Adjektive“ (also, nicht nur Komparativ), oder „Wörter/alle Wörter“ oder „manche Adjektive“ haben die Endung „er“, und ähnliche Unschärfe. Solche Unschärfe in der Verbalisierung bei dieser kleineren Probandenanzahl vermindert ihre Fähigkeit nicht, die grammatische Regel zu formulieren und das Potenzial für die Sprachreflexion zu zeigen, daher kann man schließen, dass sie gewisse (mittelmäßig entwickelte) Fähigkeit für

induktives Erschließen besitzen. Das Viertel aller Probanden (27, bzw. 25,96%) hat in Form eines Satzes, manchmal eines Syntagmas, die Regel formuliert und auf das hohe Niveau des induktiven Erschließens gezeigt. Wenn man diese Fähigkeit mit dem oben genannten Sprachwissen im Zusammenhang bringt, kann man schließen, dass diese kleinere Probandenanzahl ein hoch entwickeltes Sprachbewusstsein, bzw. Reflexion besitzt.

Bezüglich der zweiten Teilaufgabe war unsere Annahme, dass die Probanden mit ausreichendem Sprach- und Strategienwissen das grammatische Phänomen wahrnehmen, das Wissen aus dem Englischen aktivieren, und mithilfe der englischen Referenzgrammatik das Phänomen nennen und die Regel dazu formulieren können. Die verbalisierte Reflexion der Probanden hat uns Einsicht in den Denkprozess ermöglicht, der sich bei den Probanden während der Aufgabelösung entwickelt hat. Das Beherrschen des Sprachwissens und der Sprachstrategien hat gezeigt, dass ein höheres Niveau der Reflexion bzw. des Sprach- und Sprachlernbewusstseins bei nur einem Viertel der Probanden besteht, was einen kleinen Prozentsatz darstellt.

11. Zusammenfassung der Ergebnisse

Bei der Analyse der Effizienz der ersten und zweiten Teilaufgabe haben wir zwei unterschiedliche Erscheinungen bezüglich des Entwicklungsniveaus des Sprachwissens, des Wissens über die Sprache und der Strategien, bzw. des Sprachbewusstseins/der Reflexion beobachtet.

Erstens: Bei der Lösung der lexikalischen Teilaufgabe war die Effizienz bei allen Probanden hoch (67% - alle fünf richtigen Adjektive; 6,73% - vier richtige Adjektive). Der positive Einfluss des Wissens aus L2 auf L3 gerade bei der Lösung dieser Aufgabe wurde bei allen bestätigt, was beweist, dass L2 beim L3-Lernen auch Hilfe für jene Probanden darstellt, deren Sprachbewusstseinsniveau als niedrig eingeschätzt wurde, als auch für jene, deren Sprachbewusstseinsniveau als hoch eingeschätzt wurde. Die Struktur der

gestellten Aufgabe hatte eine spezifische Rolle, den Effekt „der Bewusstmachung“, weil das Wissen aus L2 bei der Mehrheit der Probanden aktiviert wurde. Die Aufgaben im L3-Deutschunterricht sollten so strukturiert werden, dass sie leichte Aktivierung von L2 ermöglichen.

Zweitens: In der Analyse der Ergebnisse der grammatischen Teilaufgabe hat sich der große Unterschied in der Effizienz der Lösung der Aufgabe gezeigt, die den Transfer des Wissens über die Sprache und der Strategien aus L2 erfordert hat (Sprachbewusstsein/Reflexion).

Hinsichtlich der Beherrschung der grammatischen Begriffe hat sich gezeigt, dass eine Hälfte der Probanden diese beherrscht, und die andere Hälfte nicht (hat Defizite). Individuelle Unterschiede sind merkbar.

Hinsichtlich des induktiven Erschließens hat sich gezeigt, dass diese Fähigkeit mehr als die Hälfte der Probanden nicht besitzt, dass eine mäßig entwickelte Fähigkeit weniger als ein Fünftel der Probanden besitzt, und dass eine hoch entwickelte Fähigkeit mehr als ein Viertel der Probanden besitzt.

Der Unterschied in der Effizienz bei der Lösung der Aufgabe hat zur Schlussfolgerung geführt, dass eine Korrelation zwischen der Effizienz und dem Sprach- und Sprachlernbewusstsein besteht.

12. Schlussfolgerung

Die Ergebnisse dieser Forschung sind für die Entwicklung der Mehrsprachigkeit im L3-Deutschunterricht bedeutend, weil sie wichtige Daten über die mehrsprachigen Kompetenzen der L3-Deutschlerner (Sprachbewusstsein, Sprachlernbewusstsein), über Defizite und Erschwernisse, als auch über das Potenzial bieten, das L3-Lerner mit sich hineinbringen. Die Implikationen dieser Befunde widerspiegeln sich in der Benutzung des Potenzials des Englischen als L2 und in der Fähigkeit der Reflexion für Sprachenlernen, als auch in ihrer Anregung im L3-Deutschunterricht. Außer der Reflexion ist die Aufmerksamkeit, Induktion, Kontrastieren und Gespräch über Sprachen wichtig.

Ein nützlicher Indikator in dieser Forschung ist die Auswahl des Unterrichtsmaterials und die Didaktisierung der Inhalte der bestehenden Lehrwerke. Die Aufgabe/Übung, die in der Forschung benutzt wurde, war ein Instrument „zur Bewusstmachung“ und Anregung der Reflexion. Im L3-Unterricht sollen Materialien/Übungen benutzt werden, die aufmerksames Wahrnehmen und Sprachbewusstsein anregen, besonders auf dem Anfangsniveau. Dabei soll man von den Einstellungen und Wahrnehmungen der Schüler ausgehen und sie dabei anregen, ihre Beobachtungen über die Sprache und Lernprozesse auszusagen. Die Empfehlung für den L3-Deutschunterricht in Serbien ist die Anregung der Entwicklung des Sprachwissens als Grundlage des Sprachhandelns und der Reflexion, und die Entwicklung des Sprach- und Sprachlernbewusstseins. Der Zugang zu L2- und L3-Lehren ändert sich. Implizites Lernen, das für niedriges Alter spezifisch ist, wird durch explizites Lernen in der Periode ersetzt, wenn die zweite Fremdsprache (L3) einsetzt. Deshalb sollten kognitive Dispositionen geschaffen werden, die dazu führen, dass Sprachwissen aktiviert und benutzt wird, und die wird „von Wissen und Kenntnissen über Sprachgebrauch und von Spracherfahrung geleitet“ (Budde 2012: 57).

LITERATURVERZEICHNIS

- Budde 2012: Budde, M. *Über Sprache reflektieren. Unterricht in sprachheterogenen Lerngruppen*. Universität Kassel: University Press.
- Cenoz 2001: Cenoz, J. The effect of linguistic distance, L2 status and age on cross-linguistic influence in third language acquisition. In: J. Cenoz, B. Hufeisen, & U. Jessner (Eds.). *Cross-linguistic influence in third language acquisition: Psycholinguistic perspectives* (pp. 8–20). Clevedon, England: Multilingual Matters.
- Cook 1992: Cook, V. Evidence for multicompetence. *Language Learning*, 42, 4, 557-591.
- Cook 1993: Cook, V. Wholistic multi-competence: Jeu d'esprit or paradigm shift? In: B. Kettemann & W. Wieden (Eds.). *Current issues in European second language acquisition research* (pp. 3–9). Tübingen: Narr.

- De Angelis, Selinker 2001: De Angelis, G./Selinker, L. Interlanguage transfer and competing linguistic systems in the multilingual mind. In: J. Cenoz, B. Hufeisen & U. Jessner (eds.). *Cross-linguistic Influence in Third Language Acquisition: Psycholinguistic Perspectives* (pp. 42–58). Clevedon: Multilingual Matters.
- De Bot 2004: De Bot, K. Mental lexicon. In: Byram, M. (ed.). *Routledge encyclopedia of language teaching and learning*. London / New York: Routledge, 407–410.
- Eichler 2007: Eichler, W. Sprachbewusstheit bei DESI, In: Heiner Willenberg (Hrsg.). *Kompetenzbuch für den Deutschunterricht*. Bertelmannsweiler 2007, S 124–133.
- Eichler, Nold 2007: Eichler, W./Nold, G. Sprachbewusstheit. In: Beck, Bärbel und Klieme, Eckhard [Hrsg.]: *Sprachliche Kompetenzen. Konzepte und Messung. DESI-Studie (Deutsch Englisch Schülerleistung International)*. Weinheim u.a.: Beltz 2007, S. 63-82.
- Glas-Peters, Pude, Reimann 2012: Glas-Peters, S./Pude, A./Reimann, M. *Menschen. Deutsch als Fremdsprache*. Arbeitsbuch. Hueber Verlag.
- Hammarberg 2001: Hammarberg, B. Roles of L1 and L2 in L3 production and acquisition. In: J. Cenoz, B. Hufeisen & U. Jessner. (eds). *Cross-Linguistic Influence in Third Language Acquisition. Psycholinguistic Perspectives*. Clevedon et al.: Multilingual Matters, 21–41.
- Holec 1981: Holec, H. *Autonomy and Foreign Language Learning*. Oxford: Pergamon.
- Hufeisen 1998: Hufeisen, B. L3-Stand der Forschung-Was bleibt zu tun? In: B. Hufeisen, & B. Lindemann (Eds.), *Tertiärsprachen. Theorien, Modelle, Methoden*. Tübingen: Stauffenberg, 169–183.
- Hufeisen 2000: Hufeisen, B. A European perspective - Tertiary languages with a focus on German as L3. In: J. W. Rosenthal (eds). *Handbook of Undergraduate Second Language Education: English as a second language, bilingual and foreign language instruction for a multilingual world*. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum, 209–229.
- Hufeisen 2001: Hufeisen, B. Deutsch als Tertiärsprache. In: Helbig, Gerd & Götze, Lutz & Henrici, Gert & Krümm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*. 1. Halbband, 648–653. Mouton de Gruyter, Berlin.
- Hufeisen, Marx 2007: Hufeisen, B./Marx, N. How can DaF/E and EuroComGerm contribute to the concept of receptive multilingualism? Theoretical and practical considerations. In: J. D. ten Thije & L. Zeevaert (Eds.). *Receptive multilingualism: Linguistic analyses, language policies and didactic concepts* (pp. 307–321).

- Amsterdam: John Benjamins.
- Jessner-Schmid 2008: Jessner-Schmid, U. Multikompetenzansätze zur Entwicklung der Sprachbeherrschung im mehrsprachigen Unterricht. In: B. Bogenreiter-Feigl (Hrsg.), *¿Paradigmenwechsel? Sprachenlernen im 21. Jahrhundert: Szenarios-Anforderungen-Profile-Ausbildung*. Wien: VÖV-Edition Sprachen 2, 64–78.
- Kellermann 1977: Kellermann, E. Toward a characterisation of the strategy of transfer in second language learning. *Interlanguage Studies Bulletin* 2, 58-145.
- Kellermann 1986: Kellermann, E. An eye for an eye: Crosslinguistic constraints on the development of the L2 lexicon. In: E. Kellermann and M. Sharwood Smith (eds). *Crosslinguistic Influence in Second Language Acquisition*. New York: Pergamon, 35–48.
- Königs 2000: Königs, F. G. Mehrsprachigkeit statt Sprachenlosigkeit. X. Lateinamerikanischer Germanistenkongress. Caracas 2000, 1–17 (Publikation auf CD).
- Krumm 2008: Krumm, H. J. Bunt ist besser als nur deutsch: Mehrsprachigkeit und europäische Identität. In: B. Bogenreiter-Feigl (Hrsg.), *¿Paradigmenwechsel? Sprachenlernen im 21. Jahrhundert: Szenarios-Anforderungen-Profile-Ausbildung*. Wien: VÖV-Edition Sprachen 2, 23–38.
- Neuner et al. 2009: Neuner, G. et al. *Deutsch als zweite Fremdsprache*. Berlin et al.: Langenscheidt.
- Nold, Rossa 2007: Nold, G./Rossa, H. Sprachbewusstheit. In: Beck, Bärbel und Klieme, Eckhard [Hrsg.]: *Sprachliche Kompetenzen. Konzepte und Messung. DESI-Studie (Deutsch Englisch Schülerleistung International)*. Weinheim u.a.: Beltz 2007, S. 226–244.
- Ringbom 1987: Ringbom, H. *The Role of the First Language in Foreign Language Learning*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Ringbom 2001: Ringbom, H. Lexical Transfer in L3 Production. In: Cenoz, J., Hufeisen, B. & Jessner, U. (Eds.). *Cross-linguistic influence in third language acquisition: psycholinguistic perspectives*. Clevedon: Multilingual Matters, S. 59–68.
- Williams, Hammarberg 1998: Williams, S./Hammarberg, B. Language switches in L3 production: Implications for a Polyglot Speaking Model. *Applied Linguistics* 19 (3), 295-333.
- Wolff 1993: Wolff, D. Sprachbewusstheit und die Begegnung mit Sprachen. *Die Neueren Sprachen* 92:6, 510-531.

Николета Момчиловић

**УТИЦАЈ СТЕЧЕНИХ ЗНАЊА И ИСКУСТАВА
ИЗ ЈЕЗИКА Л2 НА УЧЕЊЕ ЈЕЗИКА Л3
У ЛЕКСИЧКО-ГРАМАТИЧКИМ ВЕЖБАМА**

Резиме

Рад се бави испитивањем утицаја претходних знања и искустава ученика из енглеског као првог страног језика (Л2) на учење немачког као другог страног језика (Л3) код ученика шестог разреда основне школе којима је српски матерњи језик (Л1) при решавању лексичко-граматичког задатка, при чему се анализира и рефлексија о језичким структурама у Л2 и Л3 у току израде конкретног задатка и указује на значај језичке свесности (*language awareness*) и свесности о учењу језика (*language learning awareness*). Основу рада чини је дидактика и методика терцијарних језика, а сагледавају се карактеристике наставе немачког као другог страног језика после енглеског (концепт *DaFmE*). Резултати емпиријског истраживања пружају нам увид у профил ученика немачког као Л3 у погледу развијености декларативних и процедуралних знања, односно језичке свесности и свесности о учењу језика. Резултати вредновања лексичког задатка (који захтева трансфер знања) потврђују позитиван утицај Л2 на учење Л3 и успешност већине ученика Л3 језика у решавању задатка без обзира на ниво рефлексије односно језичке свесности. Резултати вредновања граматичког задатка (који захтева трансфер знања и стратегија, односно индуктивно закључивање) потврђују да успешност у решавању овог задатка зависи од нивоа језичке свесности и свесности о учењу језика, односно рефлексије. Импликације овог истраживања по наставу немачког као другог страног језика у Србији, и терцијарних језика уопште, састоје се у пружању увида наставницима о језичком понашању Л3 ученика у смислу коришћења претходних знања и стратегија, о дефицитима у језичким и стратегијским знањима, знањима о језику, као и о важности подстицања језичке свесности и свесности о учењу језика у настави другог страног језика, пре свега кроз адекватан одабир задатака.

Кључне речи: енглески као Л2, немачки као Л3, трансфер знања и стратегија, језичка свесност, свесност о учењу језика