

Die Verwendung von Kommunikationsstrategien im bilingualen Kontext

Welche Kommunikationsstrategien verwenden deutsch-niederländische Schüler und Schülerinnen beim Lösen einer Finde-die-Unterschiede Aufgabe?

Anneloes de Brouwer
Masterarbeit - MA Linguistics
E. Knopp
04.11.2018

Abstrakt

2014 wurde die Euregio Realschule in Kranenburg gegründet. In dieser Schule wird auf sowohl Deutsch als auch Niederländisch kommuniziert wobei das Ziel ist, dass die SuS am Ende der Schule sich in beiden Sprachen unterhalten können. Die SuS haben aber einen unterschiedlichen sprachlichen Hintergrund: Manche sind bilingual aufgewachsen und andere lernen ihre Zweitsprache erst in der Schule. Es gibt in der Schule keine bestimmte Unterrichtssprache. Die vorliegende Arbeit untersucht, auf welche Art und Weise die SuS miteinander kommunizieren und welche Kommunikationsstrategien sie dabei verwenden. Die SuS der 8. Klasse haben in Paaren eine Finde-die-Unterschiede Aufgabe in beiden Sprachen erledigt. Die Ergebnisse zeigen, dass die SuS in ihrer Zweitsprache mehr Kommunikationsstrategien als in ihrer Muttersprache benötigen. Die verbalen Strategien, die am meisten verwendet wurden, sind paraphrasieren und Codeswitching. Nonverbal unterstützten vor allem ikonische Gesten die verbale Sprache. Auch deutet eine nonikonische Geste darauf, dass jemand sprachliche Schwierigkeiten empfindet, obwohl diese nicht bewusst als Strategie verwendet wird. Die Arbeit zeigt, dass die SuS mittels der Verwendung von Kommunikationsstrategien in der Lage sind sich auch in ihrer Zweitsprache zu unterhalten. Sie zeigt aber auch, dass die sprachlichen Unterschiede zwischen den SuS groß sind. Die Schule könnte diese verringern, durch, beispielsweise, two-way Aufgaben im Unterricht einzublenden, sodass die SuS häufiger ihre Zweitsprache verwenden.

Inhaltsangabe

1	Einleitung	4
2	Forschungsstand	5
2.1	<i>Immersion als Methode</i>	5
2.2	<i>Kommunikationsstrategien im L2 Erwerb</i>	6
2.2.1.	Metadiskurs	8
2.2.2	Codeswitching als Kommunikationsstrategie	8
2.2.3	Gesten als Kommunikationsstrategien	10
3	Forschungsziel und Hypothese	13
4	Material und Methode	15
4.1	<i>Teilnehmer</i>	15
4.2.1	Information Gap Tasks	16
4.2.2	Finde-Die-Unterschiede	17
4.3	<i>Vorgehensweise</i>	20
4.3.1	Aufnahmen	20
4.4	<i>Analyse</i>	20
4.4.1	Klassifizierung von Kommunikationsstrategien	22
5	Analyse	26
5.1	<i>Deutsch-Deutsch</i>	26
5.1.1	Paar 1	27
5.1.2	Paar 8	34
5.2	<i>Niederländisch-Niederländisch</i>	41
5.2.1	Paar 3	42
5.3	<i>Niederländisch + Deutsch</i>	49
5.3.1	Paar 2	50
5.3.2	Paar 11	57
5.4	<i>Bilingualen</i>	66
5.4.1	Paar 7	67
6	Diskussion	73
6.1	<i>Metadiskurs</i>	74
6.2	<i>Verbal</i>	75
6.2.1	Codeswitching	76
6.3	<i>Nonverbal</i>	77
6.4	<i>Sprachniveau</i>	78
6.5	<i>Zusammenfassung</i>	79
6.6	<i>Beschränkungen</i>	81
7	Fazit für die Schule	82
8	Quellenangaben	84
Anhang 1	Kommunikationsstrategien von van Mulken und Hendriks (2014)	89
Anhang 2	Ergebnisse des Fragebogens	90
Anhang 3	Material	91
3.1	<i>Bilderset 1</i>	91
3.2	<i>Bilderset 2</i>	92
Anhang 4	Anweisungen	93
4.1	<i>Deutsch</i>	93
4.2	<i>Niederländisch</i>	94

1 Einleitung

Heutzutage ist Bilingualismus die Norm (Grosjean, 2010). Diese Arbeit behandelt die Zwei- oder Mehrsprachigkeit der Schüler der Euregio Realschule in Kranenburg. Kranenburg ist ein Deutsches Dorf an der deutsch-niederländischen Grenze bei Nimwegen. Da es hier um die Grenzregion geht, gibt es sowohl deutsche als auch niederländische Bewohner. Diese Schule ist eine Initiative der Bewohner von Kranenburg und wurde erst Schuljahr 2016/2017 geöffnet. Die Schule strebt eine Verbindung zwischen dem deutschen und niederländischen Schulsystem an. Die wichtigste Voraussetzung der SuS ist, dass sie motiviert sind beide Sprachen zu lernen, damit sie am Ende der Schule sich in beiden Sprachen unterhalten können. Die Schule vergibt mehrere (deutsche) Abschlüsse. Auch gibt es für die absolvierenden Schüler die Möglichkeit, in das niederländische Schulsystem zu wechseln (Euregio Realschule, o.D.).

Bilingualer Unterricht ist schon mehr als 5000 Jahre alt (Baker, 2001). Seit der Gründung der ersten bilingualen Schule gibt es verschiedene Arten zweisprachigen Unterrichts. Baker (2001) hat diese verschiedenen Arten klassifiziert. Die Euregio Realschule ist jedoch ein Sonderfall. Die Kategorien von Baker gehen davon aus, dass die Schüler, die die Schule besuchen, den gleichen sprachlichen Hintergrund haben. Das ist bei den Schülern dieser Schule nicht der Fall. Außerdem werden die beiden Sprachen mit der gleichen Priorität behandelt, weshalb hier nicht von Mehrheiten- und Minderheitensprachen gesprochen werden kann. Es handelt sich hier also um ein neu gegründetes Schulkonzept. Die Euregio Realschule ist eine duale Immersion Schule (bzw. Two-way immersion). Diese Kategorie wird dadurch gekennzeichnet, dass die beiden Sprachen gleichwichtig sind (Center for Applied Linguistics), o.D.). Das Hauptziel dieser Schule ist, dass die SuS am Ende der Schule die zwei Sprachen völlig beherrschen und, dass es fast keine Unterschiede bezüglich des Niveaus zwischen dem Erst- und Zweitsprache gibt (Pacific Policy Research Center, 2010). Dieses Ziel wird verfolgt, indem die SuS sowohl auf Deutsch und Niederländisch Unterricht bekommen. Außerdem haben die SuS eine unterschiedliche Muttersprache: Manche haben Deutsch als Muttersprache, andere Niederländisch oder eine andere Sprache. Dadurch, dass die SuS voneinander unterschieden, können die einander mit Sprachlichen Schwierigkeiten helfen. Die vorliegende Arbeit untersucht ob die Euregio Realschule diese Anforderungen erfüllt. Gelingt es, dass die SuS in beiden Sprachen flüssig werden, sich gegenseitig helfen und erfolgreich kommunizieren können?

2 Forschungsstand

2.1 Immersion als Methode

(Bilinguale) Schulen, die das Konzept Immersion handhaben, haben als Ziel den Zweitspracherwerb zu fördern. Es gibt dabei zwei Arten, die am häufigsten vorkommen: Eine monolinguale und eine duale Immersionsschule. Auf einer monolingualen Immersionsschule ist das Ziel, dass die SuS eine Zweitsprache erwerben, die in der Gesellschaft oft als wichtige Sprache fungiert. Diese Arbeit behandelt das sprachliche Verhalten der SuS der Euregio Realschule. Bei dieser Schule geht es um eine duale Immersionsschule, wobei die deutsche und niederländische Sprache zentral stehen. Immersion als Schulkonzept ist eine Methode, die den Zweitspracherwerb positiv beeinflusst. Auf einer Immersionsschule wird nicht nur die Sprache mittels klassischer Methoden erlernt, sondern wird ab Anfang in der oder den Zielsprache(n) kommuniziert. Auch müssen die SuS sich in dieser Sprache unterhalten. Diese Methode basiert sich laut Stein (1999) auf dem folgenden Prinzip: L2 Erwerb ist nur erfolgreich, wenn der L2-Lerner verständlichen Input in der Zielsprache (L2) bekommt. Der Input fördert aber vor allem die passiven Fähigkeiten (Hören, Lesen). Damit auch die aktive Fähigkeiten (Schreiben, Sprechen) erworben werden, wird vor allem Output gebraucht.

Eine duale Immersionsschule (bzw. two-way immersion) wird von mehreren Merkmalen, die einen positiven Einfluss auf den Zweitspracherwerb haben, gekennzeichnet. Die SuS haben eine unterschiedliche Muttersprache: So hat die Hälfte beispielsweise Spanisch als Muttersprache, die übrigen SuS Englisch. Die SuS befinden sich ungeachtet der Muttersprache im selben Klassenraum und bekommen den gleichen Unterricht: Manchmal wird z.B. auf Spanisch unterrichtet und manchmal auf Englisch. Wenn die Sprachen gleich wichtig sind, ist die Verteilung 50/50. Wenn es aber eine Mehrheits- und Minderheitensprache gibt, kann die Schule sich dafür entscheiden, beispielsweise, 80% der Zeit auf Englisch zu unterrichten. Dabei müssen aber beide Sprachen bei einer Immersionsschule gebraucht werden, damit die SuS ausreichend Input bekommen. Die Sprachen werden voneinander getrennt: Es wird entweder nur auf Spanisch gesprochen oder nur auf Englisch. Zusätzlich wird der Zweitspracherwerb dadurch gefördert, dass die SuS durch unterschiedlichen Muttersprachen stimuliert werden, miteinander zu kommunizieren bzw. Output zu kreieren (Pacific Policy Research Center, 2010).

2.2 Kommunikationsstrategien im L2 Erwerb

Seit den 70er-Jahren sind Kommunikationsstrategien ein häufiges diskutiertes Thema im Bereich auf den Zweitspracherwerb und hängen mit dem Begriff Lernersprache zusammen. Es wurde beobachtet, dass die linguistischen Fähigkeiten und die kommunikativen Intentionen von L2-Sprechern oft nicht miteinander übereinstimmen. Die linguistischen Mängel können sie beheben, indem sie Kommunikationsstrategien verwenden. Obwohl diese Strategien von (fast) jedem L2-Lerner benutzt werden, gibt es bis heute keine eindeutige Definition dieses Begriffs (Dörnyei und Scott, 1997). Die häufigsten Definitionen werden kurz zusammengefasst.

Laut der traditionellen Auffassung (Tarone, 1977) kompensieren Kommunikationsstrategien linguistische Mängel, die bei der Planung auftreten. Diese Definition besagt außerdem, dass Kommunikationsstrategien getrennt von anderen Problem-Solving und Negotiation of Meaning Fähigkeiten sind. Bis in die 80er-Jahre waren Kommunikationsstrategien nur sprecherbezogen. Einige Jahre später, 1983, hat Tarone ihre Definition aber um Folgendes erweitert:

„Mutual attempts of two interlocutors to agree on a meaning in situations where requisite meaning structures do not seem to be shared.“

Diese Definition passt zur interaktionellen Auffassung (bzw. inter-individual view). Die Kommunikationsstrategien sind nicht nur für den Sprecher da, sondern auch für die Zuhörer. Diese Auffassung besagt, dass sie eine gemeinsame Verhandlung bezüglich der Information sind, wobei der Sprecher versucht, trotz der sprachlichen Mängel so verständlich wie möglich zu sein. Die Absicht ist nicht das Übertragen perfekter linguistischer Kodierung, sondern das Übertragen der korrekten Bedeutung (Dörnyei und Scott, 1997).

1983 wurde diese Definition von Canale erweitert. Er schlug vor, dass Kommunikationsstrategien alle Strategien umfassen, die die Effektivität von Kommunikation fördern. Im weitesten Sinne des Wortes sind Kommunikationsstrategien also Strategien, die einen kommunikativen Zweck haben. Dazu gehören auch Strategien, die nicht informationsorientiert sind, sondern beispielsweise mit der Zeitplanung zu tun haben (Dörnyei und Scott, 1997).

Die verschiedenen Auffassungen haben eine unterschiedliche Taxonomie. Forscher sind sich aber über bestimmte Sachen einig: L2-Lerner benutzen fast immer ihre Kenntnisse aus anderen Sprachen in ihrer Zielsprache (L2). Auch können die Kommunikationsstrategien in verschiedene Kategorien eingeteilt werden z.B. Paraphrasierung, lexikaler Ersatz und Gesten. Die Strategien können aber auch interaktiv sein. Der Sprecher kann beispielsweise den Zuhörer um Hilfe bitten (Kellerman und Bialystok 1997).

Bis heute gibt es nur wenig Studien, die die Kommunikation von Bilingualen in ihren beiden Sprachen erforscht haben. Eine dieser Studien ist von van Mulken und Hendriks (2014). Sie haben untersucht, welche Kommunikations- und Kompensationsstrategien niederländische und deutsche Studenten benutzen, wenn sie auf Deutsch, Niederländisch und der Lingua Franca Englisch (Verkehrssprache) eine Finde-die-Unterschiede-Aufgabe lösen. Das Ziel dieser Studie war herauszufinden, welche Sprache multinationale Unternehmen am besten im Personal verwenden können. Die Strategien, die sie berücksichtigt haben, befinden sich im Anhang 1. Die Teilnehmer konnten nicht direkt miteinander die Unterschiede besprechen, sondern mussten über Onlinechat miteinander kommunizieren. Die Ergebnisse zeigen, dass die Teilnehmer die meisten Kompensationsstrategien benutzen, wenn sie das Experiment auf Englisch erledigt haben. Außerdem brauchten die Studenten die wenigsten Kompensationsstrategien, wenn sie in ihrer Muttersprache sprachen. Hieraus wird die Schlussfolgerung gezogen, dass es erfolgreicher sein wird, untereinander in der L1 und L2 zu kommunizieren, statt eine Lingua Franca einzuführen. Die Muttersprachler heben nämlich das Sprachniveau der L2-Sprecher. Auch zeigt die Forschung, dass sowohl L1-, als auch L2-Sprecher Kompensationsstrategien benutzen. Diese Forschung hat aber einige Einschränkungen. Zuerst hat diese Studie nicht gezeigt, ob auch die L2-Sprecher in einer L2-L2 Kombination in der Lage sind, die Aufgabe in ihrer schwächeren Sprache zu lösen. Die Forscher ziehen dazu auch die Schlussfolgerung, dass L1-Sprecher beim Lösen der Aufgabe mehr Wörter als L2-Sprecher benutzt haben. Eine wichtige Begrenzung dieser Studie ist außerdem, dass sie nur die Sprachverwendung im Bereich des Onlinechats erforschte und nicht direkt auf den bilingualen Unterricht zutrifft. Es scheint logisch, dass Sprecher bei face-to-face Konversation andere Kommunikations- und Kompensationsstrategien verwenden.

2.2.1. Metadiskurs

Strategien, die mit dem Metadiskurs zusammenhängen, sorgen dafür, dass ein Gespräch strukturiert ist. Der Begriff Metadiskurs wurde 1993 von Crismore, Markkanen und Steffensen wie Folgend definiert:

“linguistic material in texts, written or spoken, which does not add anything to the propositional content but that is intended to help the listener or reader organize, interpret and evaluate the information given”

Van Mulken und Hendriks (2014) haben den Metadiskurs bei den Gesprächen beobachtet, haben jedoch nicht erläutert, welche Aspekte des Metadiskurs sie genau beobachtet haben. Sie erklären, dass die Teilnehmer in ihrer Muttersprache im Durchschnitt mehr gesprochen haben als in ihrer Zweitsprache. Gholami, Rafsanjani Nejad und Looragi Pour (2014) haben die Texte von EFL Lerner analysiert. Sie haben dabei untersucht, ob das sprachliche Niveau (auf Basis des TOEFL Tests) die Verwendung von Metadiskursfunktionen beeinflusst. Die Ergebnisse zeigen, dass das Niveau diese Verwendung positiv beeinflusst. Hierbei geht es aber um geschriebene Texte. Correia, Mamde, Baptista und Eskenazi (2015) haben eine Korpus Studie durchgeführt, wobei sie Diskursfunktionen von gesprochenem Text analysiert haben. Insgesamt haben sie ein Set hergestellt, das aus 16 Funktionen besteht.

2.2.2 Codeswitching als Kommunikationsstrategie

Ein häufig besprochenes Thema bezüglich Mehrsprachigkeit und Kommunikationsstrategien ist Codeswitching. Obwohl Codeswitching keine offizielle Definition hat, wird oft die folgende Definition verwendet: Codeswitching is the shift from one language to another within a conversation or utterance (Jingxia, 2010).

Es bedeutet also, dass obwohl eine Person beispielsweise in ihrer Erstsprache spricht, sie gleichzeitig entweder unbewusst oder bewusst auch ihre andere Zweitsprache dabei verwendet. Das mentale Lexikon und das dazugehörige BIA+ Modell erklären dieses Phänomen (Dijkstra und van Heuven, 1998). Das BIA+ Modell argumentiert, dass die mehrere Sprachen ein geteiltes mentales Lexikon haben. Infolgedessen sind die zwei Sprachen einer bilingualen Person immer gleichzeitig aktiviert und miteinander verbunden. Codeswitching kann laut Hughes et al. (2006) in die folgenden Kategorien unterteilt werden:

- 1) Borrowing: Ein einziges Wort aus der L1 gibt es nicht in der L2 oder andersrum. Ein Deutsch-Niederländisches Beispiel ist das Wort „Fingerspitzengefühl“. Dieses Wort hat kein niederländisches Äquivalent.
- 2) Calque: Das wortwörtliche Übersetzen eines kulturspezifischen Worts. Ein Beispiel von dieser Art Codeswitching ist wenn Niederländer das deutsche „Übermensch“ mit „Overmens“ übersetzen.
- 3) Intersential: Das Einblenden eines ganzen Satzes oder einer ganzen Phrase aus der einen Sprache zur Zielsprache. Dabei gibt es zwei Arten:
 - a. Codeswitching: Die Sprache ändert sich zwischen zwei Sätzen (auch Intersential genannt (Jingxia, 2010)).
 - b. Codemixing: Die Sprache ändert sich innerhalb eines Satzes (auch Intra-sential genannt (Jingxia, 2010)).

Eine weitere Kategorie, die von Poplack (1980) eingeführt wurde, ist Tag-Switching.

- 4) Tag-switching: Die Insertion einer Phrase bzw. formelhaften Wendung (z.B. „ach so, keine Ahnung) aus der Erstsprache in der Zweitsprache oder andersherum.

Hughes et al. (2006) behaupten, dass das intersentiale Codeswitching die schwierigste Art des Codeswitching ist, da der Sprecher beide Sprachsysteme gleichzeitig vollständig beherrschen und kontrollieren muss. Jingxia spezifiziert diese Aussage weiter und sagt, dass es am schwierigsten ist, die Sprache innerhalb eines Satzes zu ändern. Tag-switching ist laut Jingxia (2010) hingegen einfacher verwendbar. Er schreibt dazu:

„It seems that the fixed phrases of greeting or parting are quite often involved in switches. Since tags are subject to minimal syntactic restrictions, they may be inserted easily at a number of points in a monolingual utterance without violating syntactic rules.“

Beim Codeswitching sind die zwei Sprachen einer zweisprachigen Person gleichzeitig aktiviert. Diese Person befindet sich deshalb in einem bilingualen Modus (Lewis, Jones und Baker (2012)). Je besser eine Person diese zwei Sprachen meistert, desto stärker ist dieser bilinguale Modus bzw. interferieren die zwei Sprachen miteinander. Codeswitching ist eine Folge dieses Modus. Dadurch, dass die zwei Sprachen immer miteinander verknüpft sind,

kann eine Person sich dafür entscheiden, Ihre zwei Sprachen gemischt zu verwenden. Codeswitching kann aber auch unbewusst verwendet werden.

Codeswitching war in der Vergangenheit negativ mit dem zweisprachigen Unterricht verbunden (Aitchison, 1991). Man ging davon aus, dass Codeswitching ein Anzeichen für sprachliche Defizite war und deshalb den Zweitspracherwerb behinderte. Trotzdem benutzen Lehrer und SuS Codeswitching oft bewusst. Gründe dafür sind das Schaffen von Verständnis und das Unterstützen der Zweitsprache (Jingxia, 2010). Außerdem kann es vorkommen, dass es bestimmte Begriffe nur in einer bestimmten Sprache gibt. Sprecher können aber auch unbewusst auf Codeswitching zurückgreifen. Hughes et al. (2006) unterscheiden zwischen low-proficiency L2 learners and high-proficiency L2 learners. Beide Arten von Sprechern benutzen Codeswitching, es gibt aber einen großen Unterschied zwischen den zwei Gruppen. Die schwachen L2 Sprecher sind sich immer der Sprache, die sie sprechen, bewusst und verwenden Codeswitching deshalb bewusst. Codeswitching indiziert in diesen Fällen die Schwäche und fungiert wie ein „Filler“. Außerdem führt das Verwenden der anderen Sprache oft dazu, dass die Kommunikation fließend läuft. Für starke L2-Lerner gilt, dass sie das Codeswitching in den meisten Fällen unterbewusst anwenden. Wenn starke L2 Sprecher bewusst Codeswitching verwenden, haben sie ein bestimmtes Ziel, zum Beispiel wenn es ein bestimmtes Wort/Konzept in der Zielsprache nicht gibt, sowie beim „Borrowing“.

2.2.3 Gesten als Kommunikationsstrategien

.Heutzutage wird von den vier Dimensionen nach McNeill (2007) gesprochen. Eine Geste kann zu mehreren Dimensionen gehören. Die vier Dimensionen, die in der Literatur verwendet, werden sind:

- 1) Ikonisch: Stellen die konkreten Entitäten oder Aktionen dar.
- 2) Metaphorisch: Unterstützt die semantischen Informationen, stellen aber keine konkreten Entitäten oder Aktionen dar.
- 3) Deiktisch: Weisen, deuten (gilt nicht nur für die Arme/Hände, sondern für den ganzen Körper)
- 4) Beats/Rhythmisch: Bewegungen der Arme/Hände mit dem Rhythmus der Sprache. Diese Art zeigt manchmal auch die Betonung.

Eine fünfte Art von Gesten wurde nicht von McNeill behandelt:

5) Nonikonisch: Bewegungen, die nicht mit der Sprache zusammenhängen und keine semantischen Informationen enthalten, zum Beispiel Nägelkauen, mit den Fingern tippen etc. (Ravizza, 2003)

Die verschiedenen Dimensionen hängen mit verschiedenen Arten der Sprachverarbeitung zusammen. Dennoch gibt es hier Übereinstimmungen: sowohl ikonische, metaphorische als auch nonikonische Gesten fördern den lexikalischen Zugriff. Dieser lexikalische Zugriff ist das Phänomen, das den lexikalischen Abrufen von Lexemen beschreibt. Diese Lexeme werden von Menschen in ihrem mentalen Lexikon gespeichert. Je öfter ein Lexem gehört und/oder gesprochen wird, desto schneller kann dieses Lexem lexikalisch abgerufen werden. Ravizza (2003) verbindet diesen Begriff mit dem Tip-of-the-tongue-Prinzip. Bei diesem Prinzip ist der Sprecher in der Lage, die semantischen Informationen zu aktivieren, schafft es aber nicht, die phonologischen Informationen zu aktivieren bzw. das Wort auszusprechen. Krauss und Hadar haben schon 2000 gezeigt, dass ikonische und metaphorische Gesten diesen lexikalischen Zugriff erleichtern, da das Lexem auf diese Art und Weise multimodal aktiviert wird. Laut dieser Forschung wird der lexikalische Zugriff also nur erleichtert, wenn die Gesten mit den semantischen Informationen zusammenhängen. Das ist bei nonikonischen Gesten also nicht der Fall. Ravizza (2003) hat aber gezeigt, dass auch diese Art Geste das lexikalische abrufen erleichtern. Die Gesten müssen also nicht semantisch auf das Lexem bezogen sein.

Der Einfluss von Zweisprachigkeit auf die Verwendung von Gesten ist schon oft untersucht worden. Die Ergebnisse sind bis heute aber nicht einstimmig. Gesten werden benutzt, damit die sprachliche Botschaft unterstützt wird und zusätzliche Informationen geäußert werden können, wobei sie sowohl dem Sprecher als auch Zuhörer helfen (Cassel, McNeil und McCullough (1999). Zwei Eigenschaften von Gesten sind, dass sie Bedeutungen haben und mit der Sprache zusammenwirken. Die Gesten werden synchron mit der Sprache geäußert: Die Gesten haben ohne die dazugehörige Sprache keine Bedeutung. Sie bekommen nur ihre Bedeutung, da sie mit der Sprache zusammenhängen (McNeill, 2007). Dabei ist es wichtig zu beachten, dass Gesten eine arbiträre Verbindung zwischen Symbol und Referent sind (Nicoladis, 2007). Es wird behauptet, dass Zweitsprachler mit schlechteren Sprachkenntnissen mehr Gesten als Muttersprachler verwenden, da die Gesten für die schlechteren sprachlichen Fähigkeiten kompensieren können

Nicoladis (2007) hat außerdem herausgefunden, dass Sprecher im Vergleich zu Wörtern mit hoher Frequenz bei Wörtern mit niedriger Frequenz mehr ikonische Gesten verwenden. Wörter mit einer niedrigen Frequenz sind im lexikalen Lexikon schwächer aktiviert worden und sind infolgedessen schwieriger lexikalisch abrufbar. Die Gesten helfen also dabei, die semantischen und phonologischen Informationen zu aktivieren und je niedriger die Fähigkeit in der Zielsprache, desto mehr (ikonische) Gesten werden vom Sprecher benutzt. Aufgrund dieser Theorien benutzen schwache L2-Sprecher mehr ikonische Gesten im Vergleich zu fortgeschrittenen L2-Sprechern, da sie einen geringeren Wortschatz besitzen bzw. sie über schwächere lexikalische Verknüpfungen im mentalen Lexikon verfügen. Bilinguale benutzen infolgedessen also auch mehr Gesten in ihrer L2 als in ihrer L1 (Krauss und Hadar, 1999).

Andere Wissenschaftler sind jedoch vom Gegenteil überzeugt. Sie argumentieren, dass Sprecher in ihrer L1 mehr Gesten nutzen, da sie sich in ihrer Muttersprache komplexer als in ihrer L2 äußern und deshalb mehr Gesten brauchen, damit die Nachricht korrekt übertragen werden kann (Nicoladis, Mayberry und Genesee, 1999). Die Literatur, die Nicoladis (2007) bespricht, ist sich also nicht einig darüber, welchen Einfluss L1 und L2 auf die Verwendung von Gesten haben. Nicoladis (2007) argumentiert, dass Bewegungen (also auch Gesten) und lexical access Hand in Hand gehen und stimmt hier mit Ravizza (2003) überein. Ein wichtiges und konkretes Ergebnis im Bereich der Gestenverwendung ist, dass Codeswitching auch bezüglich Gesten passiert. Es wurde gezeigt, dass Bilinguale Gesten, die charakteristisch für ihre L1 sind, auch in ihrer L2 benutzt haben (Nicoladis, 2007). Obwohl es verschiedene Forschungen zur Verwendung von ikonischen Gesten bei Bilingualen gibt, gibt es bis jetzt noch keine konkreten Ergebnisse im Bereich der metaphorischen, deiktischen und rhythmischen Gebärde in Bezug auf den lexikalischen Zugriff.

3 Forschungsziel und Hypothese

Das Ziel der Studie ist herauszufinden, auf welche Art und Weise deutsch-niederländische bilinguale Schüler ihre zwei Sprachen verwenden und welche Kommunikationsstrategien sie dabei verwenden. Dabei wird zuerst betrachtet, ob die SuS in der Lage sind, eine Finde-die-Unterschiede-Aufgabe in sowohl in ihrer Erst- als auch Zweitsprache zu lösen. Es wird angenommen, dass die Teilnehmer die Aufgaben am schnellsten lösen, wenn beide Teilnehmer eines Paares in ihrer Muttersprache sprechen. Aus der Forschung von van Mulken und Hendriks (2014) geht hervor, dass die Aufgaben am besten gelöst wurden, wenn die Teilnehmer daran gewöhnt sind, in der Zielsprache zu kommunizieren. Dadurch, dass sie beide die Sprache beherrschen, erfahren sie keine sprachlichen Schwierigkeiten. Diese Paare werden aber am wenigsten Beispiele in der Zweitsprache finden, da sie weniger Erfahrung damit haben. Die Paare, die aus zwei bilingualen SuS bestehen, empfinden bei beiden Aufgaben keine sprachlichen Probleme, da sie beide Sprachen sehr gut sprechen und verstehen. Die Paare, die aus einem Deutsch-Muttersprachler und einem Niederländisch-Muttersprachler bestehen, sind in der Lage die Aufgaben zu lösen, brauchen aber mehr Zeit als die reinen Muttersprachler, da es immer einen Teilnehmer gibt, der in seiner Zweitsprache kommunizieren muss.

Außerdem wird untersucht, welche Kommunikationsstrategien die SuS beim Erledigen verwenden. Dabei wird untersucht, ob die Kommunikationsstrategien aus sprachlichen Schwierigkeiten hervorgehen, oder eine andere Ursache haben. Zuerst wird dabei den Metadiskurs betrachtet. Die SuS werden in ihrer Muttersprache aufgrund Gholami, Rafsanjani Nejad und Pour (2014) mehr Metadiskursfunktionen verwenden als in ihrer Zweitsprache. Wie van Mulken und Hendriks (2014) zeigen, brauchten die SuS in ihrer Zweitsprache mehr Kommunikationsstrategien als in ihrer Muttersprache, da diese die sprachlichen Mängel kompensieren. Bei dieser Studie gehörten diese Strategien vor allem zu den informationsorientierten Strategien. Deshalb werden die Strategien, die die SuS in dieser Studie verwenden, sich hauptsächlich auf die Information beziehen. Die Strategie Codeswitching ist eine Subkategorie dieser informationsorientierten Strategien und kommt wird in dieser Studie ausführlich betrachtet, da sie eine häufig diskutierte Strategie im bilingualen Sprachgebrauch ist. Außerdem gibt es sowohl Anhänger als auch Gegner bezüglich der bewussten Verwendung von Codeswitching im Zweitspracheunterricht (vgl. Aitchinson, 1991; Swain und Lapkim, 2000, Jingxia, 2010).

Die Teilnehmer bei van Mulken und Hendriks (2014) haben zudem verschiedene paralinguistische Strategien verwendet. In dieser Studie bezieht sich diese Kategorie auf die nonverbale Kommunikation inkl. Gestenverwendung. Gesten spielen eine wichtige Rolle in der Kommunikation, da diese die verbale Sprache multimodal unterstützen und sowohl die Kommunikation für sowohl Sprecher als auch Zuhörer kognitiv erleichtern (Cassel, McNeil und McCullough (1999). Die vorliegende Arbeit untersucht, ob die SuS sich der Gestenverwendung bewusst sind und Gesten bewusst als Kommunikationsstrategie verwenden. Die Studie von Ravizza (2003) zeigt, dass nonikonische Gesten dem Sprecher dabei helfen, ein Wort aus dem mentalen Lexikon abzurufen. Die Teilnehmer werden also in ihrer Zweitsprache öfter diese Gesten zeigen, da die lexikalischen Verknüpfungen im mentalen Lexikon schwächer als in der Erstsprache sind. Den SuS wird am Anfang explizit gesagt, dass sie Gesten verwenden dürfen, wenn die verbale Sprache fehlt. Es wird deshalb angenommen, dass die Teilnehmer bewusst Gesten verwenden werden. Die Teilnehmer werden sich aber nicht immer der Gestenverwendung bewusst sein. Sie werden aber auch alle Arten Gesten zeigen, wenn sie fließend sprechen, ohne, dass sie sich dessen bewusst sind. Zum Schluss wird untersucht, ob Muttersprachler beim Auflösen das Niveau ihres Gesprächspartners, der kein Muttersprachler ist, heben. Die Studie von van Mulken und Hendriks (2015) zeigt, dass eine Finde-die-Unterschiede-Aufgaben am besten gelöst wird, wenn auf jedem Fall einer der Gesprächspartner die Sprache vollkommen beherrscht. Deshalb werden auch bei dieser Studie die Muttersprachler das Niveau der nicht-Muttersprachler anheben.

4 Material und Methode

4.1 Teilnehmer

Alle Teilnehmer des Experiments sind Schüler der Euregio Realschule, die sich in Kranenburg befindet. Aufgrund des Interesses dieser Schule nehmen alle SuS der 6. Klasse an dem Experiment teil. Insgesamt haben 22 SuS an dem Experiment teilgenommen: 7 Männer und 15 Frauen. Die Schüler waren 11, 12 und 13 Jahre alt¹.

Die Teilnehmer füllen vorangehend an dem Experiment einen Fragebogen aus. Dieser Fragebogen basiert auf dem THALIS/Colic: Kinder-Fragebogen (Mattheoudakis, Chatzdiki, Christina und Agathopoulou, 2016). Er untersucht nicht nur den sprachlichen Hintergrund der Schüler, sondern auch auf welche Art und Weise die Schüler die deutsche, niederländische und in manchen Fällen englische Sprache verwenden. Auch elizitiert er, wie die Schüler gegenüber den drei Sprachen stehen und wie viel Wert sie darauf legen, diese Sprachen verstehen und verwenden zu können. Auf Basis ihrer sprachlichen Hintergründe werden die Schüler in die folgenden vier Untergruppen eingeteilt:

- Schüler mit Deutsch als Muttersprache, 10 SuS (D),
- Schüler mit Niederländisch als Muttersprache, 5 SuS (N),
- Schüler mit sowohl Deutsch und Niederländisch als Muttersprache, 6 SuS (B) und
- Schüler mit einer anderen Muttersprache , 1 SuS (A).

Damit alle Fragen beantwortet werden können und alle möglichen Kombinationen das Experiment erledigen, werden die folgenden Paare zusammengestellt: D + D (3 Paare), N + N (ein Paar), D + N (drei Paare), B + B (drei Paare) und A + D (ein Paar). Nur ein Teil der Paare wird analysiert. Der Auswahl der Paare wird in 4.4 besprochen ² .

¹ Der Durchschnitt Alter konnte nicht berechnet werden, da manche Teilnehmer ihr Geburtsdatum unvollständig eingegeben haben.

² Allgemeine Informationen sowie Alter und Geschlecht bezüglich dieser Personen sind vorhanden. Damit die SuS anonym bleiben, werden diese nicht vermeldet.

4.2 Material

4.2.1 Information Gap Tasks

Information Gap Tasks sind Aufgaben, die eine wichtige Rolle im Bereich des Zweitspracherwerbs spielen. Das Ziel dieser Aufgaben ist es, Interaktion zwischen den Probanden und konkreten Output (bzw. pushed output, Swain (1985)) zu erzeugen. Dabei produzieren die Teilnehmer semi-spontane Sprache: die Sprache ist kontrollierter als die produzierte Sprache im Klassenraum, wird aber trotzdem in eine bestimmte Richtung gewiesen. Da die SuS sich frei miteinander unterhalten können aber gleichzeitig die Aufgabe lösen sollen, spielen Form, Funktion und Bedeutung eine wichtige Rolle beim Auflösen solcher Aufgaben. Die SuS sollen sich auf diese drei Faktoren konzentrieren, damit sie die Aufgabe erfolgreich lösen können. Dabei wird insbesondere auch ihre Aufmerksamkeit betrachtet. (Pica, Kang und Sauro (2006). Diese Aufgaben führen im Fremdsprachenunterricht dazu, dass die SuS zusammenarbeiten und sich anstelle der Muttersprachen in ihren Zweitsprachen miteinander unterhalten. Da die Aufgaben kontrolliert sind - es gibt nur eine bestimmte Aufgabe - sind die Ergebnisse bzw. ist die Sprachverwendung der SuS sehr zuverlässig und bietet viele Informationen in Bezug auf die Verarbeitung einer Zweitsprache. Nicht jeder ist damit einverstanden, manche Forscher glauben, dass die Ergebnisse solcher Aufgaben nicht benutzt werden können, da die verwendete Sprache von der spontanen (im Klassenraum verwendeten Sprache) abweichen. Nakahama, Tyler und van Lier (2001) sprechen in Bezug auf Information Gap Tasks über „Repair Negotiation“ (bzw. Wiederherstellungsverhandlungen): Repair Negotiation ist ein Prozess, bei dem mindestens ein Teilnehmer ein Problem empfindet, das beim anderen Teilnehmer nicht existiert. Es gibt zwei Begriffe, die damit zusammenhängen: Trigger und Signal. Der Trigger ist das Problem oder das Fehlen von Informationen bei mindestens einem Teilnehmer. Das Signal ist die Antwort auf dieses Problem. Das Signal kann mit dem Begriff Negotiation for meaning (NfM) erweitert werden (Jenks, 2009). SuS versuchen anhand NfM sprachliche Mängel und Missverständnisse zu überwinden. Das Signal hängt von der Situation ab. Es könnte unter anderem eine Bestätigung des Triggers, eine Verständnisprüfung oder Frage nach Verdeutlichung sein. Diese Signals können außerdem sowohl verbal und non-verbal geäußert werden. Abbildung 2 zeigt den Ablauf einer solchen Repair Negotiation bei einem Gap-Task. Sie zeigt, dass ein Trigger durch einen Signal gefolgt

wird. Anschließend folgt eine Rückmeldung von der ersten Person und darauf eine Antwort von der zweiten Person. Diese Reihenfolge kann häufig beim Lösen eines Problems beobachtet werden. Ohne Trigger gibt es kein Signal und ohne Signal gibt es keine Rückmeldung usw.

Information Gap Tasks sollen also dazu führen, dass die L2-Lerner nicht nur Input bekommen, sondern auch Output produzieren, damit die Lernersprache aktiviert wird und die Unterschiede zwischen den zwei Sprachen betont werden. Wenn die Lernersprache nicht aktiviert wird fehlt die Aufgabe und es ergibt sich kein Einfluss auf den Zweitspracherwerb (Doughty, 1996). Information Gap Tasks werden in zwei Kategorien unterteilt: One-Way und Two-Way Aufgaben. Bei One-Way Aufgaben müssen die Teilnehmer keine Informationen austauschen. Bei Two-Way Aufgaben fehlen bestimmten Informationen, wodurch die Teilnehmer die Aufgabe ohne Informationsaustausch nicht lösen können. Slimani-Rolls (2005) hat gezeigt, dass Two-Way Information Gap Tasks den Zweitspracherwerb stärker fördern als One-Way Aufgaben (Slimani-Rolls, 2005).

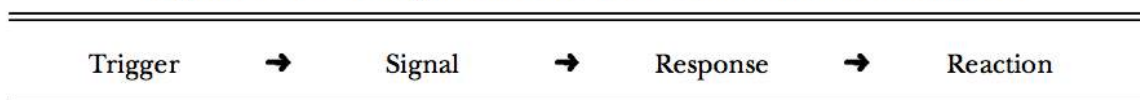


Abbildung 2: Negotiation of Meaning nach Doughty, 1996 (Nakahama, Tyler und van Lier (2001))

4.2.2 Finde-Die-Unterschiede

Die Paare werden eine Finde-die-Unterschiede-Aufgabe lösen. Diese Aufgabe besteht aus zwei Bildern, die fast identisch sind. Es gibt zwischen den Bildern eine x Zahl Unterschiede. Das Ziel dieser Aufgabe ist, diese Unterschiede herauszufinden. Eine Finde-die-Unterschiede-Aufgabe kann auch als Gap Task fungieren. Hierbei gibt es zwei Personen, die jede ein Bild bekommen. Die Personen dürfen sich nur das eigene Bild angucken. Mittels Kommunizieren sollten sie die Unterschiede herausfinden. Diese Aufgaben sorgen dafür, dass die Probanden auf eine semi-spontane Art und Weise miteinander kommunizieren. Die SuS werden zweimal eine Finde-die-Unterschiede-Aufgabe erledigen. Da es hierbei um eine Two-Way Aufgabe geht müssen die Teilnehmer miteinander kommunizieren, da sie ansonsten die Aufgaben nicht lösen können. Außerdem wird bei diesen Aufgaben, im Gegensatz zu anderen Find-the-Gap-Tasks, der Wortschatz geprüft (Pica, Kang und Sauro, 2006). Die meisten der Kinder kennen diese Art Aufgabe schon, wodurch es keine Missverständnisse gibt wird und sie wenig Anweisungen brauchen. Die Paare erledigen die Aufgabe zweimal: einmal auf Niederländisch

und einmal auf Deutsch. Deshalb werden zwei Finde-die-Unterschiede-Aufgaben gebraucht. Das Material basiert auf dem Material von van Mulken und Hendriks (2014). Statt Reisegepäck stellen die Abbildungen dieses Experiments Gegenstände dar, die die Schüler oft benutzen oder auf jeden Fall kennen. Die beiden Bilder stellen vor allem Schreibwaren dar. Jedes Bild zeigt aber unterschiedliche Gegenstände. Die Unterschiede der zwei Sets ähneln sich artgemäß. Die Tabellen 1 und 2 auf der nächsten Seite zeigen die verschiedenen Unterschiede pro Set. Manche Unterschiede, z.B. das Getränkeglas, sind sehr leicht zu erkennen. Das Experiment darf aber nicht zu einfach sein, da die Schüler wirklich miteinander kommunizieren sollen. Deshalb gibt es auch Unterschiede, die weniger einfach wahrnehmbar sind, wie zum Beispiel der Schlüssel. Die zwei Bildersets befinden sich im Anhang 3.

Gegenstand	Bild 1	Bild 2	Art Unterschied
Das Glas	Wasser	Eistee	Gegenstand
Das Haargummi	Ein	Zwei	Anzahl
Die Schlüssel	Rechts von der Brille	Links von der Brille	Ort
Das Lesezeichen	Anwesend	Abwesend	Anwesenheit
Der Textmarker	Orange oben	Pink oben	Ort
Die Zeichnung	Zwei Sterne	Fünf Sterne	Anzahl
Die Heftklammer ³	Blau, Rot und Grün	Blau, Rot und Grün	/

Tabelle 1: Unterschiede des ersten Bildersets (Anhang 3.1)

Das zweite Bildersetz zeigt ebenfalls Schreibwaren. Sie unterscheiden sich aber von denen im ersten Set. Die Unterschiedsarten sind gleich: zweimal Anzahl, zweimal Ort, einmal Gegenstand und einmal Anwesenheit.

Gegenstand	Bild 1	Bild 2	Art Unterschied
Die Laptotasche	Anwesend	Abwesend	Anwesenheit
Die Spielkarte	10-3-Q-9	10-3-Q	Anzahl
Das Ladekabel	Blau	Gold	Gegenstand
Der Marker	In der Mitte oben Laptop	An der linken Seite oben Laptop	Ort
Anzahl Stifte	5	3	Anzahl
USB	Rechts im Laptop	Links im Laptop	Ort
Die Trauben ⁴	7	7	/

Tabelle 2: Unterschiede des zweiten Bildersets (Anhang 3.2)

³ Die Farben der Heftklammer waren bei der gedruckten Version unklar, wodurch die Teilnehmer diese nicht einstimmig interpretieren konnten. Dieser Unterschied wurde bei der Auswertung nicht bewertet.

⁴ Die Trauben waren bei der gedruckten Version nicht deutlich voneinander abtrennbar. Infolgedessen wurde auch dieser Unterschied nicht bewertet.

4.3 Vorgehensweise

Sowohl die verbale als auch non-verbale Kommunikation spielen bei diesem Experiment eine Rolle. Deshalb werden die Aufgaben im Gegensatz zu van Mulken und Hendriks (2014) vis-à-vis erledigt. Die Paare sitzen am Tisch mit ca. einem Meter Abstand zwischen den beiden Teilnehmern. Die Teilnehmer haben die Anweisungen bzgl. des Experiments sowohl schriftlich als auch mündlich bekommen⁵ (Anhang 4). Sie wissen, dass sie das Experiment hauptsächlich auf Deutsch oder Niederländisch erledigen sollen. Falls sie ein bestimmtes Wort nicht wissen, werden sie versuchen das Wort zu beschreiben oder anhand von Gesten zu verdeutlichen. Die SuS sind sich auch darüber bewusst, dass es insgesamt sechs Unterschiede zwischen den Bildern gibt. Die Schüler dürfen nur das eigene Bild ansehen. Deshalb gibt es einen kleinen Schirm zwischen den zwei Teilnehmern, sodass das andere Bild abgeschirmt ist. Indem der Schirm nur die Bilder abschirmt, sind die Körper der Schüler und mögliche Gesten noch immer wahrnehmbar. Die Hälfte der Paare erledigt die Aufgabe zuerst auf Deutsch, die andere Hälfte auf Niederländisch. Außerdem bekommt die Hälfte der Paare zuerst Set 1 und die andere Hälfte zuerst Set 2, damit die Ergebnisse ausgeglichen betrachtet werden können

4.3.1 Aufnahmen

Alle Proben werden aufgenommen, egal ob die Kommunikation tatsächlich weiter transkribiert und analysiert wird. Eine Kamera wird das Bild aufnehmen und zur Sicherheit nimmt ein Handy auch die Proben auf.⁶ Die Schule und die Eltern der Schüler haben diese Aufnahmen schriftlich genehmigt. Auch die Schüler wurden ausführlich informiert und in den Entscheidungsprozess mit einbezogen.

4.4 Analyse

Die benötigten Ergebnisse des Fragebogens und der Videoaufnahmen wurden zuerst miteinander verbunden. Anschließend wurden die Namen entfernt und den Teilnehmern eindeutige Nummern zugewiesen, beispielsweise D1 (Deutsch als Muttersprache, Schüler 1) damit die Ergebnisse völlig anonymisiert sind.

⁵ Die Anweisungen bei der deutsche Aufgabe wurden von Frau Knopp gegeben, bei der Niederländischen Aufgabe von Frau de Brouwer.

⁶ Die Zeit wird gestoppt, da die Proben maximal 10 Minuten dauern dürfen.

Zunächst wurden die Ergebnisse des Fragebogens aufmerksam analysiert. Damit nicht alle Informationen für diese Arbeit relevant sind, wird nur ein kleiner Teil betrachtet. Der erste Aspekt, der beobachtet wird, ist die Muttersprache(n) der SuS. Die Muttersprache ist die Sprache, die die SuS schon seit ihrer Geburt hören und Zuhause gesprochen haben. Zweitens wird der erste Gebrauch von sowohl der deutschen als auch der niederländischen Sprache beobachtet, da diese Informationen zeigen, wie lange die SuS mit ihrer Zweitsprache beschäftigt sind. Auch wird beobachtet, welche Sprache(n) die SuS aktuell im Alltag sprechen. Es geht dabei um die Sprache(n), die sie mit Freunden, Familie und in der Schule sprechen. Zum Schluss mussten die SuS beim Fragebogen ihr Sprachniveau für Deutsch, Niederländisch, Englisch und eine eventuelle 4. Sprache einschätzen. Die Ergebnisse des Fragebogens wurden pro Kategorie zusammengefasst. Beim Analyseteil werden nicht nur die Ergebnisse der analysierten Paare besprochen, sondern von allen Teilnehmern, da es auch innerhalb einer Gruppe große (sprachliche) Unterschiede gibt. Die Ergebnisse des Fragebogens zeigen diese Heterogenität (siehe auch Anhang 2).

Aufgrund dieser Ergebnisse wurde überprüft, ob die Paare tatsächlich in die richtige Kategorie eingeteilt wurden (beispielsweise ob ein B-B Paar tatsächlich zweisprachig Niederländisch und Deutsch erzogen wurde?). Da es nicht möglich war, alle Paare zu transkribieren und analysieren, wurde eine Auswahl getroffen⁷. Von jeder Kategorie wurde mindestens ein Paar analysiert. Da es bei den D-D Paaren und N-D Paaren aber wesentliche Unterschiede zwischen den Paaren bezüglich des sprachlichen Hintergrunds und der Art und Weise der Aufgabenerledigung gab, wurden hier jeweils zwei Paare analysiert. Dabei wurden die zwei Paare gewählt, die sich am meisten voneinander unterscheiden. Bei den NL-NL und B-B Paaren gab es in beiden Kategorien nur ein Paar, die die Kriterien erfüllen.

Die Aufgaben wurden zuerst verbal transkribiert. Dabei wurden auch sprachliche Fehler direkt von der Aufnahme übernommen und auch Geräusche sowie Lachen und Ausrufe bzw. Interjektionen wie „Ehm“ notiert. Auch Stille wurden notiert. Anschließend wurden diese Transkriptionen analysiert und die verbalen Kommunikationsstrategien mittels Kodieren auf die Transkriptionen notiert. Dabei hat jede Kategorie (Sprecher- = Grün Zuhörer- = Rot, Informationsorientiert = Blau) seine eigene Farbe, damit die verschiedenen Strategien auf einen Blick deutlich dargestellt werden.

Anschließend wurde auch das nonverbale Verhalten analysiert. Dabei wurden die Aufnahmen mehrmals angesehen und Gesten und andere nonverbale Signale auf den Transkriptionen

⁷ Die Aufnahmen der übrigen Proben werden aber trotzdem gespeichert, da die im Rahmen des Projekts vielleicht in der Zukunft hilfreich sein könnten.

notiert. Falls es Bewegungen gab, die die SuS ständig beim Erledigen gezeigt hatten, wurden diese nur einmal notiert und zusätzlich vermerkt, dass diese ständig gezeigt wurde. Es wurde nicht nur notiert, dass es eine Bewegung gab, sondern auch was für eine Art von Bewegung bzw. Geste, wo die Bewegung gezeigt wurde (beispielsweise unter oder über dem Tisch) und ob die Teilnehmer Blickkontakt hatten.

i

„[...] en daar rechts daarnaast is een ehm... Een ... Ja zo klok die je om je hand kan doen.“

En boven die Macbook is nog een tekstmarker in geel.“

„Ja. Ehm in de middel is een macbook en daarop liggen vier kaartjes. En in ...“

„Kan je iets beschrijven?“

Nach dem Fertigstellen der Transkriptionen konnte die Analyse beginnen. Es wurde pro Paar betrachtet, wie die Teilnehmer sich verhalten haben. Dabei wurde zuerst der Metadiskurs beobachtet: Welche Unterschiede bzw. Übereinstimmungen gibt es in diesem Bereich bei den Teilnehmern zwischen den zwei Aufgaben? Anschließend wurde das verbale und nonverbale Verhalten analysiert. Da die verbale Strategien vermutlich mit der Zielsprache zusammenhängt, wurde diese pro Sprache analysiert. Die nonverbalen Analysen wurden miteinander verglichen und es wurde analysiert, ob die körperliche Sprache bei den zwei Aufnahmen sich voneinander unterscheidet.

4.4.1 Klassifizierung von Kommunikationsstrategien

Diese Arbeit ist basiert auf der Studie von van Mulken und Hendriks (2014). Da diese Studien einander ähneln, sind die Kommunikationsstrategien, die bei den Analysen berücksichtigt werden, zum Teil von dieser Studie übernommen worden. Ein großer Unterschied ist aber die Art und Weise, auf die die Teilnehmer die Experimente erledigen. Beim Experiment dieser Arbeit kommunizieren die Teilnehmer nicht über Livechat miteinander, sondern (non)verbal vis-a-vis. Die paralinguistischen Strategien von van Mulken und Hendriks (2014) werden deshalb von nonverbalen kommunikativen Signalen ersetzt. Dabei geht es nicht nur um

tatsächliche Gesten, sondern auch andere nonverbale Signale sowie beispielsweise übereinstimmendes Nicken („ja“). Die Strategien, die in dieser Arbeit beobachtet werden befinden sich inkl. Beispiele auf Seite 26. Außerdem unterscheiden Van Mulken und Hendriks (2014) zwischen Kommunikations- und Kompensationsstrategien. Dabei sind die Kompensationsstrategien Teil der Kommunikationsstrategien. Kompensationsstrategien sind laut ihrer Studie aber nur die Strategien, die für die Informationsgewinnung genutzt werden. Dieser Unterschied wird bei dieser Arbeit nicht gemacht. Da die Kompensationsstrategien auch zur Kategorie Kommunikationsstrategien gehören, wird bei dieser Arbeit nur von Kommunikationsstrategien gesprochen. Die Arbeit untersucht aber, ob die SuS Strategien deswegen verwenden, weil die Sprache fehlt, oder ob sie andere Anlässe haben.

Zuerst wurde der Metadiskurs betrachtet. In dieser Kategorie werden verschiedene Funktionen, die mit dem Metadiskurs zu tun haben, besprochen. Diese sind zum Teil basiert auf der Forschung von Correia, Memade, Baptista und Eskenazi (2015). Insgesamt beschreiben sie in ihrer Korpus Studie 16 Diskursfunktionen. Diese Funktionen gehören aber zum Teil schon zu den Kommunikationsstrategien von van Mulken und Hendriks (2014). Die Funktionen, die deshalb im Bereich des Metadiskurs besprochen werden, sind: Das Introdizieren eines neuen Gegenstands, das Gespräch bzw. die gefunden Unterschiede zusammenfassen, das Bestätigen eines neuen Unterschieds und das Wiederholen von Informationen, die bereits ausgetauscht wurden. Die Forschung von van Mulken und Hendriks (2014) hat aber auch gezeigt, dass die Teilnehmer in ihrer Muttersprache mehr sprechen als in ihrer Zweitsprache. Deshalb wird auch die Zahl der gesprochenen Wörter im Metadiskurs besprochen.

Anschließend wurden die Kategorien 1 bis zum 9 analysiert. Die Strategien 1-6 beziehen sich auf dem Sprecher. Sie beziehen sich auf der Person, die in diesem Moment spricht. Sie fragt oder sagt etwas, weil sie etwas nicht verstanden hat oder sich nicht 100% sicher ist(Heh?). Auch gehörten das Zeigen von sprachlichem Mängel (keine Ahnung wie das heißt), Unsicherheit (Ehm ja keine Ahnung) und Mistverständnisse (ach so, nein) dazu. Es geht bei dieser Arbeit aber nicht um die Richtigkeit der Sprache. Deshalb wird Strategie 2: Selbstkorrektur nur zum Teil berücksichtigt. Sie wird nur beachtet, wenn es um Codeswitching geht, oder die Interjektionen Hand in Hand mit einer Geste bzw. Bewegung gehen. Bei den Strategien, die sich auf den Zuhörer gehören, beziehen die Strategien sich nicht auf derjenige, der spricht sondern der Zuhörer. Derjenige, der das Wort hat, kann beispielsweise fragen ob sein Gesprächspartner ihn verstanden hat. Auch kann er seine Hilfe anbieten, sobald er bemerkt, dass sein Gesprächspartner Schwierigkeiten empfindet.

Die letzte Orientierung bezieht sich auf die Information. Diese Kategorie ist in zwei Subkategorien unterteilt. Die erste Subkategorie bezieht sich auf dem Prozess zusammen. Es geht hierbei um die Strategien Generalisierung (Brille statt Sonnenbrille) und Paraphrasieren (So Ding, womit man Blätter festkleben kann). Bei der zweiten Subkategorie geht es um die linguistische Codierung. Dazu gehören word coinage (bzw. Kunstwörter) (Tekstmarker auf Niederländisch), Verfremden (een rosane [..]) , Codeswitching (een oplader van Handy). Auch wird die Verwendung von formelhaften Wendungen betrachtet.

Die 10. Kategorie enthält die paralinguistischen Strategien. Wie im theoretischen Rahmen erörtert, sind Gesten sowohl für den Sprecher als auch den Zuhörer da. Die Gesten können aber auch informationsorientiert sind, wenn sie einen Gegenstand darstellen oder den lexikalischen Zugriff fördern. Diese Kategorie wird in drei weitere Kategorien unterteilt: Gesten, übrige Bewegungen bzw. nonikonische Geste und Körperhaltung. Zu den Gesten gehören Bewegungen, die tatsächlich zu einer der vier Dimensionen von McNeill (2007) gehören. Die nonikonischen Gesten und anderen Bewegungen (z.B.. übereinstimmend nicken) gehören zu den übrigen Bewegungen. Abschließend wird auch die Körperhaltung analysiert: Gibt es einen Unterschied bezüglich der Körperhaltung bei den Teilnehmern in der deutschen und niederländischen Aufgabe und ändert sich die Haltung im Laufe des Gesprächs?

Orientierung	Strategie
Speaker-oriented	Metadiskurs 1. Verständnisprüfung (für den Sprecher) <i>Heh?</i> 2. Selb Korrektur <i>Liegen auf der ehm liegt auf dem</i> 3. Frage für Hilfe <i>Ich weiß nichts mehr</i> 4. Zeigen von sprachlichem Mängel <i>Keine Ahnung wie das heißt</i> 5. Zeigen von Unsicherheit <i>Ehm ja keine Ahnung</i> 6. Zeigen von Misverständnis <i>Ach so, nee</i>
Hearer-oriented	7. Verständnisprüfung (für den Hörer) <i>Niet met die andere soort pennen. Zulke pennen he?</i> 8. Anbieten von Hilfe <i>Ja das ist Kaugummi</i>
Message-oriented	9. Informationsübertracht Prozessbezogen: A. Generalisation <i>Brille (statt Sonnenbrille)</i> B. Circumlocution, paraphrase <i>So Ding, womit man Blätter festkleben kann</i> Linguistische Codierung C. Word coinage <i>Tekstmarker</i> D. Foreignising <i>Ik heb [...] een rosane</i> E. Codeswitching <i>Een oplader van Handy</i> F. Formelhafte Wendungen <i>Bei mir auch</i>
Speaker, hearer and message-oriented	10. Paralinguistisch A. Gesten B. Übrige Bewegungen C. Körperhaltung

5 Analyse

5.1 Deutsch-Deutsch

Die Ergebnisse des Fragebogens bestätigen, dass die Teilnehmer dieser Gruppe deutschsprachig erzogen wurden. Sie bewerteten ihre deutsche Sprachfähigkeiten in sowohl dem Bereich Verständnis und dem Bereich Sprechen mit sehr gut. Außerdem haben die 6 Teilnehmer alle angegeben, dass sie es für sehr wichtig halten, die deutsche Sprache verstehen und sprechen zu können. Die Ergebnisse für die niederländische Sprache weichen davon ab. Die meisten SuS schätzen ein, dass sie die niederländische Sprache gut sprechen. Nur ein Teilnehmer hat sein niederländisches Sprachniveau bezüglich des Sprechens auf sehr gut eingeschätzt (D4). Außerdem hat D5 eingegeben, die niederländische Sprache nicht so gut sprechen zu können. Es muss weiterhin betrachtet werden, dass D3 die Bereiche Lesen und Schreiben mit „nicht so gut“ bewertet hat, und als Kommentare geschrieben hat, dass er nicht so gut mit der niederländischen Sprache klarkommt. Auch gibt es große Unterschiede in Bezug auf die Wichtigkeit der Sprache. Obwohl die SuS dieser Gruppe eingegeben haben, es sehr wichtig zu finden, die deutsche Sprache verstehen und sprechen zu können, ist das für die niederländische Sprache nicht der Fall. Nur die Hälfte der Gruppe (D1, D2 und D4) legt sehr viel Wert darauf, die niederländische Sprache verwenden zu können. D6 hat im Gegensatz dazu eingegeben, es gar nicht wichtig zu finden die niederländische Sprache verstehen zu können. Er hält es aber für wichtig sich auf Niederländisch äußern zu können. Außerdem hat dieser Proband nicht nur Deutsch als Muttersprache, sondern auch Arabisch. Die übrigen Teilnehmer legen Wert darauf, die niederländische Sprache verstehen und sprechen zu können, finden es aber wichtiger, die deutsche Sprache zu meistern. D1 und D5 haben beide niederländische Verwandte und somit nicht nur deutschen Input, sondern seit der Geburt auch niederländischen Input bekommen. Sie haben aber bis zur Realschule größtenteils auf Deutsch kommuniziert. Die übrigen Schüler dieser Kategorie haben die niederländische Sprache auf der Realschule erstmals gehört und gesprochen.

5.1.1 Paar 1

Teilnehmer	Paar	Muttersprache(n)	Erster Input DE	Erster Input NL	Niveau DE	Niveau NL	Sprache im Alltag
D1	1	DE	Geburt	Geburt	++	+ / ++	DE + NL
D2	1	DE	Geburt	Realschule	++	+	DE

	Deutsch	Niederländisch
Reihenfolge	1	2
Set	1	2
Zeit	07:15	10:00
Anzahl Unterschiede	6	4*
Anzahl Wörter	585	739
Turns	41	75
Gesprächseröffnung	D1	D1
Zeitpunkt des Anfangs	0:08	0:09

* Die Teilnehmer haben vier Unterschiede notiert. Einer ist aber falsch. Am Ende des Gesprächs diskutieren sie erneut über diesen Gegenstand, die Zeit reicht aber nicht aus.

	Deutsch		Niederländisch	
	D1	D2	D1	D2
Anzahl Wörter	343	242	514	225
Anzahl verbale Strategien	3	3	22	18
Anzahl nonverbale Strategien	1	1	11	16
Anzahl Metadiskurs	10	3	9	3

Paar 1 besteht aus D1 und D2. Beide Teilnehmer haben Deutsch als Muttersprache. Die deutsche Aufgabe konnten sie innerhalb 07:15 Minuten lösen. Auf Niederländisch haben sie nur drei Unterschiede finden können. Bei beiden Aufgaben zeigte D1 mehr metadiskursive Sprachhandlungen als sein Gesprächspartner. Auch hatte er bei beiden Aufgaben einen größeren Redeanteil als sein Partner. Auf Deutsch haben beide Teilnehmer nur 3 verbale Strategien und 1 nonverbale Strategie verwendet. Auf Niederländisch haben beide viel mehr (non)verbale Strategien verwendet.

Metadiskurs

Dieses Paar hat sich sowohl bei den deutschen also auch den niederländischen Aufgaben ähnlich verhalten. D1 hat in beiden Fällen das Gespräch auf dieselbe Art und Weise eröffnet: Die Teilnehmer guckten sich das Bild an und anschließend fragte D1 wer mit dem Beschreiben anfangen sollte (Beispiele 1 + 2).

1 00:08 – D1 – 1.1 ⁸

„möchtest du beschreiben oder ich?“

2 00:08 – D1 – 1.2

„moet ik eerst beschrijven?“

Auch während der Aufgabe leitete hauptsächlich D1 das Gespräch. Bei beiden untenstehenden Beispielen (3 + 4) zeigt der Proband zwei Strategien, die mit dem Metadiskurs verbunden sind: Das Gespräch wird zusammengefasst und einen neuer Gegenstand bzw. neuer Unterschied wird introduziert.

3 04:00 – D1 – 1.1

„Ich habe nun zwei. Und... das waren schon drei Sachen. Welche Farben haben dann die Arte Büroklammern?“

4 08:11 – D1 – 1.2

„Vier verschillen. Liggen ook de oordopjes op de computer?“

Dabei gibt es einen großen Unterschied mit D2: Dieser Teilnehmer zeigt eher ein passives Verhalten. Das zeigt sich bei beiden Aufgaben. In den meisten Fällen stellt D1 eine Frage und D2 beantwortet diese Frage. D2 stellt bei der deutschen Aufgabe anschließend keine neue Frage, sondern wartet meistens bis D1 erneut eine Frage stellt oder etwas aus der Antwort folgert (Beispiel 5). Nur selten introduziert er einen neuen Gegenstand (Beispiel 6).

5 04:44 – D1 + D2 – 1.1

„ehm.. was ist bei dir die Anzahl von ehm Tabletten?“

Eeh, zwei-vier-sechs-acht-zehn-zwölf

Bei mir auch. Liegt bei diesem roten ober und pinken Textmarker den roten oder der Pinke?“

6 07:28 – D1 + D2 – 1.2

„Ehm o. En heb jij ook zo'n beetje rode USB-stick?“

Ja een rood met zwart

⁸ Zeitpunkt 00:08, Schüler D1, Videoaufnahme 1.1

Oke...

En... heb jij een pinke schaar of een rode?''

Verbale Kommunikation

Deutsch

Die Strategien, die die Probanden während des Lösens dieser Aufgabe verwendet haben, haben vor allem mit dem Metadiskurs zu tun. Abgesehen von diesen Strategien, haben die Schüler nur Strategien, die sprecherorientiert sind, benutzt. D1 benutzt diese zweimal: Er wiederholt damit nochmals die Informationen, die D2 davor mitgeteilt hat und überprüft, ob er diese richtig interpretiert hat (Beispiel 7). Auch D2 zeigt diese Strategie (Beispiel 8). Der Proband zeigt damit, dass er nicht verstanden hat, was D1 gesagt hat. Da D2 kein Lesezeichen auf dem Bild sieht, überprüft er, ob er D1 richtig verstanden hat (Beispiel 8). Die Sprache geht hier nicht Hand in Hand mit Interjektionen wie „ehm“, sondern verläuft fließend. Es ist hier also nicht die Rede von sprachlichen Schwierigkeiten, sondern diese Strategien sind eine Folge der unterschiedlichen Bilder.

7 03:50 – D1 – 1.1

„[...] Und, das hast du doch gerade gesagt, du hast doch vier Sterne auf dem gelben Zettel gesehen?''

8 06:47 – D1 + D2 – 1.1

„[...] Und das hat so ein Lesezeichen an sich? Welche Farbe hatte das?
Lesezeichen?''

Niederländisch

Obwohl es keinen großen Unterschiede bezüglich des Metadiskurs gibt, haben die Teilnehmer auf Niederländisch viel mehr Kommunikationsstrategien aus den anderen Kategorien im Vergleich zu der deutschen Aufgabe verwendet. Die meisten Strategien, die sie verwendet haben, sind informationsorientiert. Alle Subkategorien abgesehen von der Verwendung von formelhaften Wendungen kamen dabei vor. Beispiel 9 zeigt die Generalisierung von der Sonnenbrille, beim Beispiel 10 paraphrasiert D1 eine Raute. Beim Beispiel 11 hat D2 den deutschen Begriff „Textmarker“ auch auf Niederländisch verwendet. Obwohl das Wort nicht falsch ist, werden Niederländer dieses Wort nie verwenden, sondern werden den Gegenstand mit „markeerstift“ bezeichnen. Das letzte Beispiel, 12, zeigt die Verfremdung von Wörtern. „Rosane“ ist kein niederländisches Wort. D2 hat dieses Wort trotzdem richtig dekliniert.

9 04:17 – D1 + D2 – 1.2

„[...] *Links daarnaast is een rode bril.*
Bedoel je een zonnebril?“

10 07:09 – D1 – 1.2

„[...] het is geen vierhoek maar het ziet er bijna zo uit [...]“

11 03:06 – D2 – 1.2

„[...] *Ehm daarover ligt een gele tekstmarker [...]*“

12 06:04 – D2 – 1.2

„*Ja ik heb een blauwe, een rode, een rosane [...]*“

Die obengenannten Beispiele sind nur ein kleiner Teil der insgesamt benutzten Kommunikationsstrategien: Insgesamt haben die zwei Schüler in dieser Aufnahme 29 Mal Kompensationsstrategien, die sich auf der Information beziehen, verwendet. Dabei kommen vor allem die Subkategorien „Word coinage“ (Beispiele 14) und „Codeswitching“ (Beispiel 14) vor. Die Probanden haben mehrmals ein Wort falsch übersetzt und ein deutsches statt niederländisches Wort verwendet (s.a. Beispiel 11 und 12).

13 01:11– D1 – 1.2

„[...] een oplader van Handy [...]“

14 03:44 – D2 – 1.2

„ [...] *vijf eh... penns?*“

Diese Beispiele zeigen, dass das Einsetzen der Muttersprache, entweder bewusst oder unbewusst, mehrere Gründe haben könnte. D1 benutzt am Anfang fließend das deutsche Wort Handy. Einige Sekunden später fragt dieser Teilnehmer aber, ob es erlaubt ist, das deutsche Wort für „nietmachine“ (bzw. „Tacker“) zu verwenden, da das Wort ihm nicht einfällt. Damit zeigt D1, dass er sich nicht bewusst ist, das deutsche Wort Handy benutzt zu haben. Auch D2 scheint sich nicht davon bewusst zu sein, manchmal deutsche Wörter zu verwenden. Mehrmals benutzt er das Wort „pink“ (bzw. NL „roze“), obwohl diese Farbe in den Niederlanden nicht mit „pink“ beschrieben wird. Diese Farbe passt er an die niederländische

Deklination an und diese Sätze verlaufen fließend. Auch D2 fielen bestimmte Wörter nicht ein, wie die niederländische Übersetzung des deutschen „(Filz)Stiften“ (bzw. NL: „(vilt)stiften“). Statt das Wort zu beschreiben, nennt er diese Gegenstände „Penns“. Es ist klar, dass er hier Probleme mit dem lexikalischen Zugriff empfand, da vor diesem Wort das Ausrufewort „eh“ gesagt wird. D1 hat D2 nicht geholfen bzw. korrigiert. Die Teilnehmer beschrieben manchmal auch eine bestimmte Sache. Beide wussten sie nicht, was die niederländische Übersetzung von „Uhr“ ist. Sie paraphrasierten dieses Konzept das ganze Gespräch (Beispiel 15). Diese Strategie gilt nicht nur für dieses Beispiel, sondern auch anderen Wörtern, wie zum Beispiel „Tacker“.

15 02:26 – D1 – 1.2

„[...] ja zo een klok die je om je hand kan doen.“

Die sprachlichen Schwierigkeiten bzw. ein mangelhaftes niederländisches mentales Lexikon führten auch dazu, dass die Probanden Kommunikationsstrategien einsetzen, die sprecher- und zuhörerbezogen sind. Die beiden Teilnehmer zeigen, dass sie Probleme mit der niederländischen Sprache hatten (Beispiel 16). Dabei bat D2 gleichzeitig um Hilfe. D1 versuchte D2 diese Hilfe zu bieten (Beispiel 17). Auch hat er D2 mehrmals Fragen gestellt, die es für D2 leichter gemacht haben, einen Gegenstand zu beschreiben. D1 hilft D2 nicht nur im Bereich des Metadiskurs, sondern zeigt im Beispiel 8 auch, dass er in der Lage ist, seinem Gesprächspartner mit der Sprache zu helfen.

16 06:38 – D2 – 1.2

„Grijs, eh“

17 08:50 – D1 – 1.2

„Wat kan je ermee doen?“

Nonverbale Kommunikation

Wie im Metadiskurs beschrieben wurde, fingen die Teilnehmer bei beiden Aufnahmen damit an, die Bilder zu beschreiben. Während sie das machten, verwendeten sie ständig deiktische Gesten: Sie weisen mit dem Finger oder Kugelschreiber auf dem Gegenstand, den sie beschrieben. Der Zuhörer konnte diese Bewegung nicht sehen, da das Bild abgeschirmt war. Abgesehen von diesen deiktischen Gesten werden bei der deutschen Aufnahmen nur zweimal

zusätzliche Geste benutzt: D2 wusste nicht, wie er die Abbildung auf dem geschlossenen Buch beschreiben sollte und machte dabei eine drehende Bewegung mit seiner rechten Hand. Gleichzeitig beschreibt er die Abbildung. Einige Sekunden später fragt D1 ob D2 auch dieses Lesezeichen hat (Beispiel 8). Da D2 verwirrt darauf antwortet beschreibt D1 mithilfe einer ikonischen Geste das Lesezeichen. Die Geste ist für D2 aber nicht sichtbar. Außerdem guckt D1 während des Erläuterns D2 nicht in die Augen, sondern auf das Bild.

Die niederländische Aufnahme ähnelt im Großen und Ganzen der deutschen Aufnahme: Die Schüler zeigen immer auf das Bild, wenn sie etwas beschreiben. Aus der mündlichen Analyse geht schon hervor, dass die Teilnehmer auf Niederländisch mehr sprachliche Schwierigkeiten empfanden und infolgedessen mehr Strategien verwendet haben. Auch haben sie mehr Gesten verwendet. Bei 1:50 versucht D1 einen Tacker auf Niederländisch zu beschreiben. Er verwendet parallel dazu eine ikonische Geste, die den Tacker darstellt. Diese Geste macht er in der Luft, sodass diese für D2 wahrnehmbar ist. Während des Beschreibens schauen die Teilnehmer sich gegenseitig an. Am Ende (ab 08:45) versuchten beide Probanden nochmals anhand Text und Gesten den Tacker und die dazugehörigen Klammern zu beschreiben. Die Gesten sind in diesem Fall wieder vor allem für den Zuhörer da und sind entsprechend wahrnehmbar. Trotzdem sind nicht alle Gesten, die D1 dabei verwendet, für D2 wahrnehmbar (09:26). Eine Minute später, bei 2:50, ist D2 an der Reihe, das Bild zu beschreiben. Er fängt den Satz mit „en in...“ an, kann aber nicht die (richtigen) Worte finden (Beispiel 18). Er macht die gleiche Bewegung wie bei der deutschen Aufnahme, die drehende Bewegung mit seiner rechten Hand. Anschließend zeigt er, dass er völlig ratlos ist: Er legt die Hand auf dem Kopf.

18 02:48 – D2 – 1.2

„[...] *En in...*“

Die drehende Bewegung wird von D2 ständig wiederholt, wenn er ein bestimmtes Wort nicht weiß. Dabei fällt auf, dass diese Geste auch zur Dimension Rhythmisch gehört (06:05). Die Geste ist genau mit der Sprache synchronisiert. Außerdem sucht dieser Teilnehmer immer Blickkontakt mit D1, wenn er verzweifelt ist. Da D1 vor allem auf das Bild guckt, funktioniert das nicht jedes Mal. Sobald D1 D2 aber Hilfe anbietet, blickt er auf (z.B. 4:22). Obwohl D1 am Anfang ganz bewusst seine Sprache mit Gesten unterstützt, war das nicht das ganze Gespräch der Fall. Er benutzt beim Versuch ein Konzept zu beschreiben (z.B. 05:38 und 07:55) mehrmals ikonische Gesten aber diese sind für D2 aber nicht wahrnehmbar.

Zusammenfassung

Dieses Paar hat Deutsch als Muttersprache und hat angegeben, die deutsche Sprache sehr gut sprechen und verstehen zu können. Außerdem legen beide Schüler sehr viel Wert darauf, diese Sprache aktiv und passiv verwenden zu können. Obwohl Niederländisch nicht ihre Muttersprache ist, sprechen und verstehen sie diese Sprache gut. D1 spricht diese Sprache sogar sehr gut. Außerdem finden sie es (sehr) wichtig, diese Sprache zu beherrschen.

Diese Teilnehmer haben die Aufgabe auf Deutsch innerhalb von 7:14 Minuten gelöst. Auf Niederländisch haben sie nur vier Unterschiede gefunden. Die Teilnehmer haben sich aber ähnlich verhalten, egal ob sie in ihrer Muttersprache oder Zweitsprache kommuniziert haben. D1 hat bei beiden Aufgaben meistens die Initiative ergriffen und das Gespräch strukturiert. Verbal gibt es aber große Unterschiede. Auf Deutsch brauchten diese Schüler fast keine Kommunikationsstrategien. Außerdem resultierten die zwei Strategien, die sie verwendet haben, nicht aus sprachlichen Schwierigkeiten, sondern aus dem Allgemeinverständnis und sind sprecherorientiert. Auf Niederländisch brauchten sie viele Kommunikationsstrategien, damit sie sich verständlich machen konnten. Diese waren vor allem Message-orientiert und alle Kategorien sind dabei vorgekommen. Außerdem hat D1 mehrmals Hilfe angeboten, sobald er den Eindruck bekam, dass D2 nicht die entsprechenden Wörter finden konnte. Obwohl es verbal also große Unterschiede gibt, haben die Teilnehmer sich nonverbal auf Deutsch und Niederländisch ähnlich verhalten. Beide zeigen bei beiden Aufgaben auf das Bild und benutzen viele deiktische Gesten, die nicht von dem Gesprächspartner wahrgenommen werden konnten. Die Schüler haben aber ikonische Gesten verwendet, wenn sie die Wörter nicht finden konnten. Diese sind aber nicht immer wahrnehmbar. Außerdem zeigt D2 ständig eine drehende Handbewegung, sobald er es nicht sofort schafft, das richtige Wort zu finden.

5.1.2 Paar 8

Teilnehmer	Paar	Muttersprache(n)	Erster Input DE	Erster Input NL	Niveau DE	Niveau NL	Sprache im Alltag
D5	8	DE	Geburt	Geburt	++	+/-	DE
D6	8	DE + Arabisch	Geburt	Realschule	++	+	DE + Arabisch

	Deutsch	Niederländisch
Reihenfolge	2	1
Set	1	2
Zeit	10:00	10:00
Anzahl Unterschiede	0	0
Anzahl Wörter	723	502
Turns	70	60
Gesprächseröffnung	D5	D5
Zeitpunkt des Anfangs	0:13	1:30

	Deutsch		Niederländisch	
	D5	D6	D5	D6
Anzahl Wörter	339	384	241	261
Anzahl verbale Strategien	6	7	13	12
Anzahl nonverbale Strategien	3	4	3	1
Anzahl Metadiskurs	23	22	18	17

Paar 8 besteht auch aus zwei Teilnehmern, die Deutsch als Muttersprache haben. Die Probanden D5 und D6 haben bei beiden Aufnahmen keine Unterschiede notiert und haben infolgedessen zweimal innerhalb von 10 Minuten miteinander gesprochen. Auf Deutsch haben sie sich aktiver als auf Niederländisch miteinander unterhalten. Sowohl D5 als auch D6 haben in ihrer Zweitsprache mehr verbale Strategien im Vergleich zu ihrer Muttersprache verwendet. Bei den metadiskursiven Sprachhandlungen ist dies exakt umgekehrt.

Metadiskurs

Die beiden Aufgaben, deutsch und niederländisch, wurden dadurch gekennzeichnet, dass die keine Struktur hatten: Die Gespräche wurden nicht zusammengefasst und außerdem haben die Teilnehmer nicht tatsächlich über die Unterschiede gesprochen. Das hat dazu geführt, dass sie bei beiden Aufgaben keine Unterschiede notiert haben⁹. Sie haben immer gesagt, was sie auf dem Bild sehen und der Gesprächspartner hat anschließend gesagt, ob er das auch auf seinem

⁹ Dieses Paar hat die Aufgabe zuerst auf Niederländisch erledigt. Anschließend haben sie die Anmerkung erhalten, dass sie die Unterschiede nicht gezählt hatten. Trotzdem haben sie auch das zweite Mal die Unterschiede nicht notiert bzw. gezählt.

Bild sieht oder nicht (Beispiele 19 + 20). Aus der Zahl Strategien, die mit dem Metadiskurs zusammenhängen, und den Turns in Kombination mit der Wortzahl geht hervor, dass die Teilnehmer sehr oft neue Gegenstände introduziert haben. Sie haben diese Gegenstände aber nicht tatsächlich diskutiert. Wenn die Bilder nicht miteinander übereinstimmten, haben sie nicht weiter darüber geredet und/oder geschlossen, dass es einen Unterschied gab.

19 04:36 – D5 + D6 – 8.1

„Mijn eerste kaart is een negen met een hart op daarop

Bij mij niet. De tacker is zwart.“

20 01:07 – D5 + D6 – 8.2

„Bei mir auch. Hmm auf dem Bild mit den Blumen sind vier Blumen.

Ja bei mir auch. Ehm neben die Kakteen steht was zum Trinken.“

Obwohl die Teilnehmer die Aufgaben auf eine ähnliche Art und Weise erledigt haben, gibt es trotzdem zwei große Unterschiede zwischen den zwei Aufnahmen. Der erste Unterschied ist der Anfang. Auf Niederländisch hat es 90 Sekunden gedauert, bis D5 das Gespräch eröffnet hat. Auf Deutsch hat es nur 13 Sekunden gedauert, bis er anfing. Es gab bei beiden Aufgaben längere Stille (mehr als eine halbe Minute). Beide Male hat D5 das Gespräch wieder eröffnet. Der zweite Unterschied hängt damit zusammen. Auf Niederländisch haben die Schüler nur 502 Wörter innerhalb den 10 Minuten (bzw. in diesem Fall 8:30) gesprochen. Auf Deutsch haben sie mehr Wörter benutzt, nämlich 722.

Bei diesen Teilnehmern wirft sich die Frage auf, ob die Schüler wirklich aktiv an dem Experiment teilgenommen haben und einander aufmerksam zugehört haben. Am Anfang sagt D5 schon, dass es bei ihm im roten Buch einen Sticker sowie ein Lesezeichen gibt. D6 antwortet darauf, dass es das bei ihm nicht gibt. Wenige Minuten später sagt D5, dass der Zettel, der im Buch steckt, blau ist, obwohl D6 schon gesagt hat, dass es diesen Zettel bei ihm nicht gibt. Auch in der niederländischen Aufgabe ist das der Fall. Am Anfang sagt D5 beispielsweise, dass über dem Laptop ein gelber Marker liegt. Später im Gespräch sagt D6, dass der Stift über dem Laptop gelb-schwarz ist.

Verbale Kommunikation

Deutsch

Die beiden Teilnehmer haben Deutsch als Muttersprache. Trotzdem gab es in beschränkter Zahl Kommunikationsstrategien, die informations- und sprecherorientiert sind. Manchmal haben sie bestimmte Gegenstände mit einem Oberbegriff beschrieben oder mit einem Wort, das nicht 100% auf dem Gegenstand zutrifft. Hier geht es um einen Marker. Da er den Stift ausführlich beschrieb, hat diese Beschreibung nicht zu Missverständnissen geführt (Beispiel 21).

21 00:41 – D5 – 8.2

„Neben dem Bild von dem Blumen liegt ein grün grüner mit schwarzen Streifen Stift.“

Manchmal kam die Kommunikation aber auch zur Schwierigkeiten und Missverständnisse. Zuerst haben die Teilnehmer, vor allem D6, mehrmals Oberbegriffe verwendet, die in erster Instanz unklar waren. Er hat mehrmals das Bild auf der rechten Seite einfach mit „Bild“ oder „Bild mit den Blumen“ umschrieben. Da es aber zwei Bilder mit Blumen gab, war es für seinen Gesprächspartner unklar, über welches Bild er sprach. Dabei musste D5 mehrmals um eine Erläuterung bitten, da er D6 nicht verstanden hat. Beim untenstehenden Beispiel geht es um den roten Kugelschreiber, der in der transparenten Kiste lag. Dieser Kugelschreiber wurde von D6 als Malstift/Buntstift beschrieben (Beispiel 22). Es geht hier aber bei beiden Bildern um den gleichen Gegenstand: einen roten Kugelschreiber. Da D6 hier aber die falsche Beschreibung verwendete, scheint es, als gäbe es hier einen Unterschied.

22 06:23 – D5 + D6 – 8.2

„[...] und eine rote Malstift.

Und ein?

Rote Malstift. So ne Buntstift.

Bei mir ist das nicht so.“

Abgesehen von diesem Fragment wurden auf Deutsch keine weiteren falschen Begriffe verwendet. Ein Detail ist erwähnenswert: Die Teilnehmer haben in ihrer Muttersprache sehr oft die formelhafte Wendung „bei mir auch“ verwendet. Außerdem hatten die Sätze fast

immer die gleiche Struktur: Zuerst wurde der Ort beschrieben, anschließend der Gegenstand (Beispiel 23).

23 00:56 – D5 + D6 – 8.2

Auf dem roten Buch liegen drei Klammern.

Ja bei mir auch. Ehm über das rote Buch liegen Tabletten.“

Niederländisch

Obwohl die Teilnehmer relativ wenig auf Niederländisch gesprochen haben, haben sie im Vergleich zu der deutschen Aufnahme mehr verbale Strategien verwendet. Diese beziehen sich vor allem auf Informationen, insbesondere in der Subkategorie Codeswitching (Beispiele 24 + 25 + 26). Beide Teilnehmer haben manchmal auf Deutsch gesprochen. D6 scheint sich immer dessen bewusst gewesen zu sein, da vorangehend stets ein Wort wie „ehm“ verwendet wurde oder D6 leiser als normal gesprochen hat, wie beim Beispiel 25. D5 war sich in erster Instanz nicht des Codeswitchings bewusst. Er hat sich erst nachdem er auf Deutsch gesprochen hat verbessert (Beispiel 26).

24 03:12 – D6 – 8.1

„[...] bij mij ligt en ja wie heißt das ehh Tacker, keine Ahnung wie das heißt“

25 – 06:06 – D6 – 8.1

„Ich weiß nichts mehr. Ehm“

26 – 06:24 – D5 – 8.1

„[...] De middelste kaart is bei mir bij mij een drie en een blad“

Außerdem wurden manchmal Wörter verwendet, die nicht genau mit dem Gegenstand übereinstimmten oder, die kein richtiges niederländisches Wort sind. Es fällt vor allem auf, dass D6 das Ladekabel das erste Mal richtig beschreibt: „opladerkabel“ (02:52, 8.1). Später im Gespräch wird dieses Kabel aber ständig „accukabel“ genannt. Dies ist ein niederländisches Wort, ist in diesem Kontext aber nicht richtig. Außerdem zeigen die Beispiele 27 und 28 manche Fragmente, in denen die Schüler nicht das richtige Wort verwendet haben.

27 – 02:38 – D5 – 8.2

„Ehm bij mij ligt een klok rechts naar naast de laptop“

28 – 07:40 – D6 – 8.2

„[...] bij mij zijn de eerste kaar zijn neu negen hart harden“

Abschließend haben sie die gleiche formelhafte Wendung wie auf Deutsch verwendet. Sie haben sehr oft „bij mij ook“ (bzw. bei mir auch) gesagt. Außerdem haben sie sehr kurze Sätze geäußert. Die Teilnehmer haben aber nicht um Hilfe gebeten und haben einander nicht mit der Sprache geholfen.

Nonverbale Kommunikation

Die Teilnehmer haben bei beiden Aufnahmen eine sehr geschlossene Körperhaltung. Die Schultern waren gebogen und die Hände befanden sich bei beiden Aufnahmen bei beiden Teilnehmern größtenteils unter dem Tisch. Trotzdem bewegten sich beide Personen sehr viel. Sie zeigten aber keine Gesten oder andere nonverbale Signale, sondern machen einen nervösen Eindruck. Diesen Eindruck erweckt D6 vor allem bei der Aufgabe auf Niederländisch mehr als D5. Beide Personen hielten die ganze Aufnahmen lang den Kugelschreiber in der Hand. Vor allem D6 hat diesen außerdem die ganze Zeit bewegt. Infolgedessen sind eventuelle Gesten von diesem Teilnehmer sehr schwierig wahrnehmbar bzw. identifizierbar, da er seine Hände die ganze Zeit bewegt. Außerdem haben beide Teilnehmer für lange Zeit ihre Beine bewegt. Sie haben damit eine wippende Bewegung gemacht. D5 hat manche Bewegungen gezeigt, die als Geste identifiziert werden konnten. Auf Deutsch hat er mehrmals eine metaphorische Geste benutzt. Diese hat er aber nur am Anfang der Aufgabe verwendet. Beispiel 29 zeigt das letzte Mal, dass er eine Geste verwendet hat. Zwischen „ein“ und „Sticker“ gab es eine sehr kurze Stille, da er vermutlich das richtige Wort nicht finde konnte. Vor dem Wort „Sticker“ schlägt er kurz und kräftig mit seiner Hand auf den Tisch. Diese Geste zeigt er auch bei 00:50, wenn er nicht sofort das Wort „Stift“ findet.

29 02:02 – D5 – 8.2

„In dem roten Buch ist ein .. Sticker, sowie ein Lesezeichen.“

Bei D6 ist aufgrund seiner vielen Bewegungen nur einmal eine klare Geste wahrnehmbar (Beispiel 30). Am Anfang dieses Satzes befinden seine Hände sich unter dem Tisch. Er hat am Anfang dieses Satzes (08:51) langsamer als normal gesprochen und während er sprach, hat er seine rechte Hand auf den Tisch gelegt. Anschließend hat er mit seiner Rechten eine drehende Bewegung gemacht. Diese erhielt er einen Moment aufrecht, sobald er Zettel gesagt hat, hat er die Hand aber wieder unter den Tisch bewegt.

30 08: 51 – D6 – 8.2

„[...] **Unter das Buch mit den gelben Zettel** ist noch ein Buch drunter. Ein Braunes.“

Diese Handbewegung wird aber nicht von D6 auf Niederländisch gezeigt, sondern von D5. Er zeigt aber nur im Beispiel 31 diese drehende Handbewegung. Bei den übrigen zwei Beispielen bewegt er auch seine Hand, zeigt aber zwei unterschiedliche Bewegungen.

31 02:18 – D5 – 8.1

„Bij mij ook. Op mijn laptop lig-**gen** speelkaarten“

32 03:30 – D5 – 8.1

„Bij mij is een USB stick in de laptop.“

33 06:24 – D5 – 8.1

„De middelste kaart is bei mir bij mij een drie en **een** een blad“

Abgesehen von diesen Beispielen wird nur eine andere Geste gezeigt. Beim Beispiel 34 versucht D6 die Raute auf einer der Spielkarten zu beschreiben. Er weiß aber nicht das richtige Wort. Er versucht sie deshalb mit dem Wort „Viereck“ zu beschreiben, aber auch bei diesem Wort dauert es einige Sekunden, bis er das richtige Wort gefunden hat. Sobald er das Wort „vierkant“ ausgesprochen hatte, hob er seine Hand wieder über den Tisch und zeichnete auf dem Tisch eine Art Viereck.

34 06:09 – D6 – 8.1

[..] *De onderste kaart is een 10 met ehm vier**kant** daarop.*“

Zusammenfassung

Diese Teilnehmer haben beide Deutsch als Muttersprache und haben ihr deutsches Sprachniveau mit sehr gut bewertet. D5 bekommt schon seit der Geburt niederländischen Input aber hat sein Sprachniveau mit gut (Verstehen) und nicht so gut (Sprechen) bewertet. D6 hat die niederländische Sprache erst auf die Realschule kennengelernt. Er hat bei beiden Bereichen gut angegeben. Beide Teilnehmer finden es nicht so wichtig/mittel wichtig die niederländische Sprache verwenden zu können. Die deutsche Sprache halten sie für wichtiger. Die Personen haben sich bei beiden Aufnahmen ähnlich verhalten. Beide haben nicht weiter über bestimmte Gegenstände diskutiert und haben sehr oft neue Gegenstände introduziert. Sie haben das Gespräch aber nie zusammengefasst oder andere Metadiskurs-Funktionen gezeigt. Bei beiden Aufnahmen wirft sich außerdem die Frage auf, ob sie aufmerksam teilgenommen haben. Sowohl auf Deutsch als auch auf Niederländisch gibt es eine beschränkte Zahl verbale und nonverbale Kommunikationsstrategien. Die meisten verbalen Kommunikationsstrategien, die sie verwendet haben, beziehen sich auf Informationen. Dabei haben sie in beiden Sprachen mehrmals Oberbegriffe und Begriffe, die den Gegenstand nicht genau beschreiben, verwendet. Außerdem haben sie bei der niederländischen Aufgabe mehrmals Deutsch gesprochen. Vor allem D6, aber in eingeschränktem Maße auch D5 haben bei beiden Aufnahmen eine sehr nervöse und angespannte Körperhaltung gezeigt. Beide Schüler bewegten sich sehr viel und infolgedessen waren Gesten bei D5 fast nicht wahrnehmbar. D5 hat am Anfang auf Deutsch mehrmals metaphorische Gesten benutzt. Auch auf Niederländisch hat er mehrmals nonikonische Geste gezeigt. D6 hat nur zweimal eine Geste gezeigt: Einmal eine Handbewegung auf Deutsch und einmal eine ikonische Geste auf Niederländisch.

5.2 Niederländisch-Niederländisch

Im Gegensatz zu den Deutsch-Deutsch Paaren gab es nur ein Paar, das lediglich Niederländisch erzogen wurde. Die zwei Schüler haben ihre Sprachfähigkeiten positiv eingeschätzt. Sie haben angegeben, dass sie die niederländische Sprache nicht nur sehr gut sprechen, sondern auch sehr gut verstehen. Außerdem halten sie es für sehr wichtig, diese Sprache verwenden zu können. Das gilt nicht für die deutsche Sprache. N1 spricht die deutsche Sprache sehr gut, erfährt mit dem Verstehen aber Schwierigkeiten: In diesem Bereich hat er seine Fähigkeit mit gut bewertet. N2 hat bei beiden Bereichen gut eingegeben. Beide Schüler bekommen aber schon seit einem jungen Alter deutschen Input, da sie einen Kindergarten in Deutschland besucht haben. N2 legt aber sehr viel Wert darauf, die deutsche Sprache zu meistern. N1 hält das auch für wichtig, aber findet es wichtiger, die Sprache sprechen zu können, als sie fehlerfrei lesen und schreiben zu können. Mit ihren Freunden sprechen sie heutzutage beide Sprachen. Zuhause sprechen sie aber lediglich Niederländisch.

5.2.1 Paar 3

Teilnehmer	Paar	Muttersprache(n)	Erster Input DE	Erster Input NL	Niveau DE	Niveau NL	Sprache im Alltag
N1	3	NL	Kindergarten	Geburt	++/+	++	DE + NL
N2	3	NL	Kindergarten	Geburt	+	++	DE + NL

	Deutsch	Niederländisch
Reihenfolge	1	2
Set	2	1
Zeit	10:00	10:00
Anzahl Unterschiede	5	5 (4)*
Anzahl Wörter	433	948
Turns	63	60
Gesprächseröffnung	N1	N1
Zeitpunkt des Anfangs	0:04	0:06

* Sie haben fünf Unterschiede notiert. Einen der Unterschiede war aber falsch.

	Deutsch		Niederländisch	
	N1	N2	N1	N2
Anzahl Wörter	240	193	466	482
Anzahl verbale Strategien	6	2	3	6
Anzahl nonverbale Strategien	1	5	10	10
Anzahl Metadiskurs	15	10	12	17

Die beiden Teilnehmer, N1 und N2 haben Niederländisch als Muttersprache. Auf Deutsch haben sie einen Unterschied mehr als auf Niederländisch gefunden. Sie haben jedoch auf Niederländisch viel mehr als auf Deutsch gesprochen. Trotzdem war die Zahl Turns fast gleich. N1 hat auf Deutsch mehr verbale Strategien und metadiskursive Handlungen als auf Niederländisch verwendet. Für seinen Gesprächspartner gilt das genau umgekehrt. Beide Personen zeigten in ihrer Muttersprache mehr nonverbale Strategien als in ihrer L2.

Metadiskurs

Die niederländischen und deutschen Aufnahmen ähneln sich bezüglich des Anfangs: In beiden Fällen fing N1 an. Das hat er aber nicht freiwillig gemacht. In beiden Fällen könnte man sagen, dass N2 N1 dazu verpflichtet hat, anzufangen¹⁰ (Beispiele 35 + 36). Dabei fällt vor allem auf, dass er das sowohl bei der deutschen als auch niederländischen Aufnahme auf

¹⁰ Diese Fragmente gehören offiziell nicht zu den Aufnahmen. Da die Aufnahmen vom Handy aber schon liefen, sind sie doch aufgenommen worden.

Niederländisch gefragt bzw. gesagt hat. Obwohl N2 also auf Niederländisch angefangen hat, hat er sobald die Kamera lief lediglich Deutsch gesprochen.

35 00:00 – N1 + N2 - /

„Ich muss jetzt mit dir Deutsch reden.

Jij begint.

Oké.“

36 00:00 – N1 + N2 - /

„Will je beginnen?

Oké.“

Im Laufe der Gespräche wurde von beiden Teilnehmern mehrmals die Initiative ergriffen. Trotzdem zeigt N2 in der niederländischen Aufnahme eine aktivere Teilnahme im Vergleich zur deutschen Aufnahme. Das geht daraus hervor, dass er auf Niederländisch sowohl relativ als auch absolut mehr gesprochen hat und auch öfter neue Gegenstände introduziert hat.

Auf Niederländisch haben die Teilnehmer ständig mit einander gesprochen. Auf Deutsch war das nicht der Fall. Insgesamt wurde drei Mal für längere Zeit geschwiegen, wobei die längste Stille fast eine Minute gedauert hat (7:42-8:36). Außerdem sagten diese Schüler bei der deutschen Aufnahme, dass sie nicht wissen, was noch übrige Unterschiede sein könnten (Beispiel 43). Auf Niederländisch ist das nicht der Fall. Sie introduzieren immer neue Gegenstände, wodurch das Gespräch fließend läuft.

Doch es gibt auch eine große Übereinstimmung: Beide Gespräche haben fast keine Struktur. Das Gespräch wird nicht zusammengefasst und die Teilnehmer sagen es nicht explizit, wenn sie einen Unterschied gefunden haben. Es ist aber sehr deutlich, dass N1 sehr aktiv an dem Gespräch teilnimmt. Diese Aufmerksamkeit wird bei den verbalen Strategien ausführlicher betrachtet.

Verbale Kommunikation

Deutsch

Die Teilnehmer haben insgesamt 8 verbale Strategien benutzt. Die meisten Strategien, die sie benutzt haben, sind informationsorientiert. Sowohl N1 als auch N2 paraphrasieren mehrmals ein Wort, wenn ihnen das genaue Wort nicht einfällt. Die Beispiele 37, 38 und 39 zeigen, dass sie das Sprachniveau des Gesprächspartners heben können, obwohl beide Schüler

Niederländisch als Muttersprache haben. Anschließend beschreibt N2 sein Bild, worauf auch eine Uhr abgebildet ist und er beschreibt diesen Gegenstand auch tatsächlich mit dem Wort Uhr. Wenige Sekunden später stellt N1 N2 eine neue Frage, wobei er das Wort „Uhr“ benutzt. Hieraus geht also hervor, dass er verstanden hat, dass das Wort „Uhr“ das Wort war, das ihm nicht einfiel. Außerdem gilt diese Art Priming nicht nur für unbekannte Wörter, sondern auch für Synonyme. N1 beschreibt das Ladekabel mit dem Begriff „Auflade Stecker“. N2 benutzt aber das Wort „Ladekabel“ dafür. Auch dieses Wort übernimmt N1 von N2. Damit zeigt er, dass er N2 aufmerksam zuhört. Andersrum ist das nicht der Fall. N1 benutzt beispielsweise das Wort „Ohrstöpsel“ statt „Kopfhörer“. Es folgt aber keine Rückmeldung von N2, dass er keine Ohrstöpsel auf seinem Bild sieht. Da N2 die Beschreibung von N1 weder wiederholte noch zusammenfasste, ist nicht klar, ob er N1 aufmerksam zuhörte oder vor allem auf sein eigenes Bild fokussiert war. Andererseits fallen auch N2 bestimmte Wörter nicht ein. Ein Beispiel dafür ist das Wort Tacker. Er benutzt infolgedessen im Beispiel 40 die Strategie Paraphrasierung. Auch hier zeigt N1 nochmals, dass er aufmerksam zuhört (Beispiel 41).

37 00:12 – N1 – 3.1

„[...] Worauf man die Zeit sehen kann, auf ein Armband.“

38 01:00 – N2 – 3.1

„*Ich habe 'ne Uhr [...]*“

39 02:08 – N1 – 3.1

„Oké und welche Farbe hat deine Uhr?“

40 01:02 – N2 – 3.1

„[...] *so Ding, womit man eh Blätter so festkleben kann.*“

41 03:27 – N1 – 3.1

„Und deine so 'ne Tacker?“

Ausgenommen von den informationsorientierten Strategien, werden bei dieser Aufnahme zweimal Strategien für den Zuhörer und einmal für den Sprecher benutzt. Die Strategien, die sich auf den Zuhörer beziehen, wurden beide von N1 benutzt. Er ist sich in beiden Fällen nicht sicher, ob N2 ihn richtig verstanden hat. N1 hat in diesem Fall gut eingeschätzt, dass N2

diese Hilfe brauchte, da aus dem weiteren Gespräch hervorgeht, dass N2 ihn falsch verstanden hat (Beispiel 42). Dieses Missverständnis könnte mit der Sprache zu tun haben, da der Gegenstand bei beiden Bildern gleich abgebildet ist. Es wäre außerdem möglich, dass die fehlende Aufmerksamkeit dieses Missverständnis verursacht hat.

42 03:33 – N1 + N2 – 3.1

„Liegen da auch diese Füllungen bei?

Ja die sind grün glaub ich

Für den Tacker meine ich die eisernen Dinge

Ja silber“

Außerdem gaben beide Teilnehmer beim Beispiel 43 an, dass sie keine weiteren Unterschiede mehr wissen und bieten also um eine Art Hilfe. Da die beiden Teilnehmer ratlos sind, funktioniert diese Strategie in diesem Fall nicht.

43 05:48 – N1 + N2 – 3.1

„Ich weiß nichts mehr.

Ich auch nicht.“

Niederländisch

Obwohl die Teilnehmer auf Niederländisch die doppelte Anzahl Wörter benutzt haben, gibt es nicht mehr Kommunikationsstrategien als bei der deutschen Aufgabe. Trotzdem gibt es auch in diesem Bereich eine Übereinstimmung: N1 zeigt auch in seiner Muttersprache, dass er N2 sehr aufmerksam zuhört. Obwohl N1 hier den richtigen Begriff verwendete, passte er trotzdem seine Sprache an N2 an (Beispiele 44 + 45).

44 03:27 – N1 + N2 – 3.2

„Ja. Ik heb op dat notitieboekje van die figuren drie paperclips liggen.

Ja ik heb een soort van knijpdingen.

Oh ja dat bedoelde ik“

45 09:56 – N1 – 3.2

„Welke kleur hebben jouw paperclips? [...]“

Außerdem wirft auch hier sich wieder die Frage auf, ob N2 sich konzentriert. N2 bittet mehrmals um Hilfe im unterstehenden Beispiel 46, da er sich nicht sicher ist, ob er N1 richtig verstanden hat. N1 erklärt deshalb mehrmals, wo sich der Schlüssel befindet. Das, was er beschreibt, stimmt mit seinem Bild überein. Bei N2 liegt der Schlüssel aber an einem anderen Ort. Trotz der Beschreibung sagt N2, dass sein Schlüssel am gleichen Ort liegt.

46 08:52 – N1 + N2 – 3.2

„[...] *en waar ligt jouw sleutel?*“

Ehm rechts naast het plakband en links naast de ehm bril.

Eehmm.. dus.. hoe bedoel je? Je hebt de bril in het midden en daarnaast ligt plakband en daarnaast ligt de sleutel?

Nee. Eh eerst de sleutel en dan de plakband?

En daarna de bril?

Nee eerst de bril zegmaar, de sleutel en de plakband.

Oja zo heb ik het ook.“

Nonverbale Kommunikation

Die Teilnehmer zeigen viele Unterschiede zwischen der deutschen und niederländischen Aufnahme bezüglich der nonverbalen Kommunikation. Diese Unterschiede sind zum Teil sehr gut wahrnehmbar. Wenn die Teilnehmer die Aufgabe auf Deutsch lösen, haben sie eine sehr verschlossene Körperhaltung. Die Arme und Hände liegen gespannt auf den Knien oder befinden sich auf dem Tisch. Wenn sie auf dem Tisch liegen, sind sie immer noch angespannt, sie haben nämlich beide geballte Fäuste. Die Schüler zeigen eine entspanntere Körperhaltung, wenn sie die Aufgabe auf Niederländisch erledigen: Obwohl sich die Arme auch am Anfang dieses Gesprächs unter dem Tisch befinden, hoben die Teilnehmer diese während des Gesprächs auf den Tisch. Sobald die Arme sich auf dem Tisch befinden, zeigen sie außerdem fast die ganze Zeit auf dem Gegenstand auf dem Bild, über den gesprochen wird.

Auf Deutsch verwendeten die Teilnehmer nur eine beschränkte Anzahl Gesten. Diese Gesten wurden vor allem am Anfang des Gesprächs gezeigt, als sie beschrieben, was sie auf ihren Blättern sehen. Beide Teilnehmer benutzen einmal eine ikonische Geste. Sie verwenden diese, wenn sie ein Wort (Uhr und Tacker, Beispiele 37 und 41) nicht abrufen können. Außerdem unterstützt eine ikonisch-deiktische Geste die Sprache von N2, wann er am Ende beschreibt, wo sein Stift sich befindet. Wann sie diese Gegenstände beschreiben und darstellen, gucken

sie den Zuhörer an, statt auf das Blatt zu schauen. Sie scheinen sich also dieser Gesten bewusst zu sein. Außerdem zeigt N2 mehrmals eine drehende Handbewegung. Er zeigt diese in Fällen, wenn er sich nicht sicher ist was die richtige Beschreibung ist¹¹.

Abgesehen von den deiktischen Gesten, die sie das ganze Gespräch zeigen, verwendeten die Teilnehmer auf Niederländisch noch 20 Mal andere Geste. Dabei wurden sowohl von N1 als auch N2 viele ikonische (und) deiktische Gesten gezeigt. In den meisten Fällen wurden diese Gesten ganz nah am Tisch gemacht, wodurch diese für den Zuhörer nicht wahrnehmbar waren und folglich unbewusst verwendet wurden. Außerdem sind sie manchmal minimal, wie im untenstehenden Beispiel 47. Das ist aber nicht immer der Fall. Zum Teil sind die Gesten sehr gut wahrnehmbar, da der Sprecher die Bewegung in der Luft macht. Ein Beispiel dafür gibt es am Ende, wenn die Teilnehmer versuchen, den Kaktus zu beschreiben (Beispiel 48). N2 hat schon gesagt, dass sie nicht weiß, um welche Art von Kaktus es sich handelt, und sagt deshalb, dass sie rund sind. Zur Unterstützung zeichnet sie die Kakteen in der Luft, wobei sie gleichzeitig N1 anguckt. Ein anderer Fall, in dem der Sprecher sich der Gesten bewusst ist, ist beim Lokalisieren der Schlüssel (Beispiel 46). Wann N1 das dritte Mal beschreibt, wo der Schlüssel liegt, zeigt sie gleichzeitig die Reihenfolge in der Luft. Auch hier gucken die beiden sich in die Augen.

47 07:24 – N1 – 3.2

„Eentje waar je ze zo uit moet klikken en eentje waar je ,m eruit moet schuiven?“

48 09:36 – N2 – 3.2

„Dat weet ik niet haha. Ja gewoon beetje **van die ronde**“

¹¹ Vermutlich hat N1 auch diese Bewegung mehrmals gemacht. Da er diese unter dem Tisch gemacht hat, sind sie nicht wahrnehmbar. Im Laufe des Gesprächs wurde die Kamera umgestellt, sodass auch eventuelle Geste unter dem Tisch beobachtet werden konnten.

Zusammenfassung

Dieses Paar besteht aus N1 und N2 und ist mit der niederländischen Sprache aufgewachsen. Beide haben angegeben, diese Sprache sehr gut aktiv und passiv verwenden zu können und finden es sehr wichtig, diese Sprache beherrschen zu können. Obwohl N2 Deutsch als Zweitsprache hat, hat er auch diese Fähigkeiten mit sehr gut bewertet. N1 hat den Bereich „Sprechen“ mit sehr gut bewertet und „Verstehen“ mit gut. Beide halten es für wichtig, die deutsche Sprache zu meistern. N1 hält das Sprechen aber für am wichtigsten.

In beiden Fällen eröffnet N1 das Gespräch. Sie spricht bei beiden Aufnahmen am Anfang auf Niederländisch. Sobald das Gespräch offiziell anfing, haben sie nur in die Zielsprache gesprochen. Bei der deutschen Aufnahme gab es mehrmals eine längere Stille. Das hat dazu geführt, dass sie viel weniger als in der niederländischen Aufnahme gesprochen haben. Beide Gespräche werden dadurch gekennzeichnet, dass sie keine Struktur haben. Aus der verbalen Analyse geht hervor, dass N2 bei beiden Aufnahmen sehr aufmerksam war. Auf Deutsch beziehen sich die meisten Strategien, die sie benutzt haben, auf die Message. Obwohl die Schüler einen ähnlichen sprachlichen Hintergrund haben, haben sie trotzdem manchmal das Niveau des Gesprächspartners gehoben. Diese Teilnehmer haben in ihrer Muttersprache also viel mehr gesprochen, aber viel weniger Kommunikationsstrategien verwendet. Auch im Bereich der non-verbalen Kommunikation gibt es Unterschiede zwischen den Aufnahmen. Die Teilnehmer haben auf Niederländisch eine entspanntere Körperhaltung. Sie verwenden außerdem auf Deutsch nur eine geringe Zahl Gesten. Sie scheinen sich aber der Gestenverwendung bewusst zu sein. Auch zeigt N2 die drehende Handbewegung, sobald er Schwierigkeiten mit der Sprache hat. Auf Niederländisch haben sie viele Gesten verwendet. Diese gehören vor allem zu den Dimensionen ikonisch und deiktisch. Die Geste sind oft nicht wahrnehmbar und nur sehr kleine Bewegungen. Trotzdem gibt es auch Fälle, wo sie sich der Gesten sehr bewusst sind.

5.3 Niederländisch + Deutsch

Es gab drei Paare mit der deutsch-niederländischen Kombination. Das erste Paar, Paar 2, besteht aus N3 und D7. N3 ist lediglich niederländisch erzogen worden. Er hat aber in Deutschland den Kindergarten und die Grundschule besucht. Obwohl seine Muttersprache Niederländisch ist, hat er im Fragebogen angegeben, dass er die deutsche Sprache sehr gut spricht. Außerdem versteht er diese Sprache gut. Die niederländische Sprache versteht und spricht er sehr gut. Er findet es wichtig, beide Sprachen verwenden zu können. Er legt aber mehr Wert auf die niederländische Sprache. D7 ist das sprachliche Gegenteil von N3. Er ist lediglich deutschsprachig erzogen worden und hat den Kindergarten und die Grundschule in Deutschland besucht. Heutzutage spricht er aber auch Zuhause mit seinem Vater Niederländisch. Seine Muttersprache beherrscht er laut des Fragebogens sehr gut. Die niederländische Sprache spricht und versteht er gut. Er empfindet es sehr wichtig, sowohl die deutsche als auch niederländische Sprache verwenden zu können. Bei beiden Personen ist es wichtig zu beachten, dass sie aktuell beide Sprachen mit ihren Freunden sprechen und deshalb auch außerhalb der Schule die zwei Sprachen verwenden. Außerdem behalten diese Teilnehmer Telefonnummern in beiden Sprachen und schimpfen und fluchen in beiden Sprachen. Die übrigen Aktivitäten (Q23) machen sie nur in ihrer Muttersprache.

N4 hat ähnliche Fragebogenergebnisse wie N3. Auch dieser Teilnehmer wurde vor allem Niederländisch erzogen. Er benutzt im täglichen Leben beiden Sprachen und hat schon seit jungem Alter auch die deutsche Sprache gehört und verwendet, da er mit seinen Großeltern auf Deutsch kommuniziert. Sein Gesprächspartner, D8, ist lediglich Deutsch erzogen worden und hat außerhalb der Schule keinen niederländische Input bekommen. Trotzdem hat er angegeben, bei manchen täglichen Aktivitäten beide Sprachen zu benutzen, und hat seine Niederländisch- Fähigkeiten mit gut bewertet.

Das letzte Paar unterscheidet sich von diesen zwei Paaren. N5 ist vor allem Niederländisch erzogen worden und hat in den Niederlanden den Kindergarten und die Grundschule besucht. Zuhause wurde früher immer auf Niederländisch kommuniziert, aber heutzutage wird zum Teil auch auf Deutsch gesprochen. Er hat sowohl seine deutsche als auch niederländische Fähigkeiten mit gut bewertet und findet es wichtig, beide Sprache verwenden zu können, er hält es aber nicht für sehr wichtig. N5 hat die Aufgaben in Zusammenarbeit mit D9 erledigt. Er ist lediglich deutschsprachig erzogen worden und hat bis er die Realschule besucht hat, keinen niederländischen Input bekommen. Infolgedessen spricht und versteht er die deutsche Sprache sehr gut. Seine niederländischen Fähigkeiten hat er mit gut bewertet. Er hat aber auch

angegeben, dass er, im Gegensatz zu den meisten Schüler der Realschule, vor allem Deutsch in der Schule spricht¹². Außerdem hat er auch hauptsächlich deutsche Freunde.

5.3.1 Paar 2

Teilnehmer	Paar	Muttersprache(n)	Erster Input DE	Erster Input NL	Niveau DE	Niveau NL	Sprache im Alltag
D7	2	DE	Geburt	Realschule	++	+	DE
N3	2	NL	Kindergarten	Geburt	+ / ++	++	NL

	Deutsch	Niederländisch
Reihenfolge	1	2
Set	1	2
Zeit	10:00	09:32
Anzahl Unterschiede	4	6 (5)*
Anzahl Wörter	787	705
Turns	95	88
Gesprächseröffnung	N3	N3
Zeitpunkt des Anfangs	0:12	0:03

* Dieses Paar hat einen Unterschied doppelt aufgeschrieben und hat dementsprechend nur 5 tatsächliche Unterschiede gefunden.

	Deutsch		Niederländisch	
	N3	D7	N3	D7
Anzahl Wörter	369	418	464	241
Anzahl verbale Strategien	9	2	11	9
Anzahl nonverbale Strategien	4	9	12	12
Anzahl Metadiskurs	8	17	16	3

Paar 2 besteht aus D7 und N3. Die Teilnehmer haben auf Niederländisch mehr Unterschieden als auf Deutsch gefunden. N3 hat in seiner Muttersprache mehr (non)verbale Strategien als in seiner Zweitsprache verwendet. Ein großer Teil dieser Strategien waren zuhörerorientiert und fungierten als Hilfsmittel für D7. Beide Teilnehmer haben in ihrer Muttersprache die meisten metadiskursiven Sprachhandlungen verwendet. Auf Deutsch hat D7 vor allem das Wort, auf Niederländisch N3.

¹² Dieses Verhalten wurde auch von den Dozenten wahrgenommen. Dieser Schüler spricht nur auf Niederländisch, wann er dazu verpflichtet wird.

Metadiskurs

Bei beiden Aufnahmen eröffnet N3 das Gespräch. In beiden Fällen fragt er, wer anfängt. Da N3 diese Frage stellt, fängt D7 mit dem Beschreiben an. Auch sonst ähneln die zwei Gespräche sich im Allgemeinen sehr stark. Sie sind beide dadurch gekennzeichnet, dass sie gar nicht strukturiert sind. Das Gespräch wird nicht zusammengefasst und niemand teilt Zwischenergebnisse mit. Bei der niederländischen Aufnahme führt dieses „Chaos“ sogar dazu, dass die Schüler schon sechs Unterschiede gefunden haben, aber noch immer weiter diskutieren (Beispiel 49).

49 09:23 – N3 – 2.2

„[...] Ik zie eigenlijk helemaal niks verder. Wacht, hoeveel hebben we er? Oh we hebben alle verschillen denk ik.“

Die beiden Teilnehmer haben aktiv an den Gesprächen teilgenommen. Bei beiden Gesprächen gab es keine Stille und beide Personen haben mehrmals die Initiative ergriffen. Auch aus der Zahl der Wörter und Turns geht hervor, dass die Gespräche ähnlich gestaltet sind. Auf Deutsch haben die Teilnehmer 787 Wörter verwendet, auf Niederländisch 707. Bei letzterem waren die Teilnehmer aber nach 9:32 Minuten fertig. Auf Deutsch brauchten sie die gesamten 10 Minuten. Die Rollen im Gespräch sind bei den Aufgaben aber umgedreht. Bei der deutschen Aufgabe zeigt D7 die meiste Initiative und sprach am meisten. Auf Niederländisch war das ganze genau umgekehrt.

Verbale Kommunikation

Deutsch

Auf Deutsch hat Paar 2 nur eine geringe Zahl Kommunikationsstrategien verwendet. N3 hat Deutsch als Zweitsprache. Trotzdem hat er keine sprachlichen Schwierigkeiten empfunden. Er hat nie gesagt, dass er ein Wort nicht wusste und hat auch fast keine Interjektionen wie „ehh“ geäußert. In den Fällen, dass er beispielsweise „ehm“ sagte, folgte sofort das richtige deutsche Wort. Obwohl D7 Deutsch als Muttersprache hat, hat sie zweimal Strategien verwendet, die informationsorientiert sind. Das erste Mal hat sie einen Markierer mit dem als roter Schreiber beschrieben. N3 hat anschließend gefragt, ob D7 den Markierer meinte. Ein weiteres Mal spricht N3 von Kaugummi (Beispiel 50). Hierauf antwortet D7 verwirrt. N3 erklärt ihm deshalb, dass dieser viereckige Gegenstand Kaugummi ist.

50 08:15 N3 + D7 – 2.1

„Kaugummi liegt bei mir daneben

Kaugummi...

Also neben dieser Kiste

Hmm bei mir so viereckig

Ja das ist Kaugummi.“

Niederländisch

Im Gegensatz zur deutschen Aufnahme gab es bei dieser Aufnahme viele sprachliche Schwierigkeiten, die auch zu Missverständnissen führten. Diese sprachlichen Fehler gab es vor allem beim Beschreiben von Orten (Beispiel 51). N3 hat mehrmals nicht genau verstanden, welchen Ort D7 meinte und hat infolgedessen mehrmals einen Verständnischeck für den Sprecher erledigt. D7 hat im untenstehenden Fall wortwörtlich das Deutsch übersetzt. Da es aber kein korrektes Niederländisch ist, hat N3 die Beschreibung nicht verstanden.

51 02:16 – N3 + D7 – 2.2

„En daartegenover ligt links bovenin een eh een gele marker.

Ja bij mij over de computer.

Ja bij mij ook. Op de computer of?

Nee naast de computer. Voor...

Voor? Dus ertegenover?

Ja“

Obwohl die Schüler dieses Problem mittels Kommunikation lösen konnten, war das später im Gespräch nicht der Fall (Beispiel 52). Links von dem Computer liegen diese Klammern, die zum Tacker gehören. N3 glaubt aber, dass das keine Klammern, sondern Post-Ist sind und versucht diese zu beschreiben. D7 versucht zu erklären, dass sein Gesprächspartner Unrecht hat, was ihm nicht gelang. Er verwendet dabei keine andere Strategie, sondern hört mit dem Beschreiben auf. Infolgedessen fängt N3 erneut damit an, die Post-Its zu beschreiben. Es gibt in beiden Bildern keine Post-ist, weshalb diese Informationen D7 verwirrten. Am Ende kommen sie zur Schlussfolgerung, dass N3 Post-Its auf dem Bild hat und D7 nicht. Das ist aber ein inkorrekt Unterschied.

52 06:16 – N3 + D7 – 2.2

„Ja bij mij ook. Ehm daarnaast ligt ik weet niet zo goed wat het is. Ik geloof van die sticker die je in zo'n boek ja in zo'n boek kann plakken. Dat je onthoudt welke bladzijde het is. Maar ik weet het niet zeker.

Nee, dat zijn de haakjes die je in de eehhhhm in de ehh ehm ja...

„Haha ik weet ook niet hoe dat heet maar [...]“

Doch gibt es auch Fälle, wo N3 D7 sprachliche Hilfe anbietet. Das erste Mal benutzt D7 den Unterbegriff „Kabel“ für „Auflader Kabel“ (bzw. „telefoonoplader“). Daraufhin fragt N3 explizit, ob das auch tatsächlich der Gegenstand ist, der von D7 beschrieben wurde. Das zweite Mal gibt es ein Missverständnis (Beispiel 53). N3 beschreibt eine „Uhr“ (bzw. „horloge“), dieses Wort ist D7 allerdings nicht bekannt. Anschließend beschreibt er, was er auf dem Bild sieht und benutzt dabei den deutschen Begriff.

53 05:50 – N3 + D7 – 2.2

„[...] Daarboven ligt een horloge bij mij. Boven de nieter ligt bij mij een horloge.

Bij mij een Uhr. Een klok.

Ja dat is een horloge.“

Dadurch, dass N3 D7 also mehrmals Hilfe angeboten hat und die Informationen von D7 überprüfte, brauchte er in seiner Muttersprache mehr Strategien als in seiner Zweitsprache. D7 braucht aber nicht immer die Hilfe von N3 (Beispiel 54). Der dritte Gegenstand, den er nicht im mentalen Lexikon finden konnte, ist eine „Laptoptasche“ (bzw. „laptopphoes“). Dadurch, dass er diese Tasche beschreibt, erfolgt das Übertragen der Informationen.

54 08:16 – D7 – 2.2

„de computer ligt bij mij op een tas, waar je de computer in doet.“

Nonverbale Kommunikation

Die Teilnehmer zeigen bei beiden Aufnahmen eine eher entspannte Körperhaltung. Das untenstehende Fragment ist das einzige Fragment der deutschen Aufnahme, bei dem die Teilnehmer in kurzer Zeit viele Gesten verwendet haben. Die Gesten, die sie benutzt haben gehören zu unterschiedlichen Dimensionen. D7 hat rhythmische Gesten benutzt. Die Gesten, die von N3 verwendet wurden sind sowohl deiktisch als auch rhythmisch. Als N3 diese

deiktische Geste verwendete, hat D7 nicht geschaut. Nachher tat er das doch, als er das linierte Buch beschrieben hat. Außerdem zeigt er während des Beschreibens dieses Buches eine drehende Handgeste bzw. nonikonische Geste, die auch von anderen Teilnehmern benutzt wurde. Infolge dieses kurzen Fragments sprechen sie noch ungefähr eine halbe Minute über dieses Buch. Die ganze Zeit deutet der Finger von N3 auf das Blatt.

55 04:50 – N3 + D7 – 2.1

*„Dann neben dem grauen Buch liegt ein rotes Buch, das zugeklappt ist und mit **so Punkte** darauf*

Bei dir ist das grau und **bei mir** ist das Braun

Nein ich meine was daneben liegt

Ja aber, **der ist mit der Linien** ist bei mir braun also das ist auch ein Unterschied

Oh ja ah mein ist auch braun“

Diese deiktischen Gesten sind gleichzeitig zum Teil auch ikonisch. Während des Beschreibens zeigt der Finger nicht nur auf dem Ort, sondern beispielsweise auch darauf, dass ein Zettel im Buch eingeklebt ist. Das passiert auch, wenn sie über die Kaugummi sprechen. D7 weiß nicht was Kaugummi sind und beschreibt diese also damit, dass sie viereckig sind. Sie zeigt auf das Blatt und zeichnet auf dem Blatt gleichzeitig ein Viereck (Beispiel 50).

Auf Niederländisch haben diese Teilnehmer nicht ständig mit den Fingern auf das Blatt gezeigt. Es gibt es einen großen Unterschied bezüglich D7. Er hat während dieser Aufgabe die erste Hälfte ständig den Kugelschreiber in der linken Hand. Während er spricht, hebt sich die Hand und bewegt sich, aber macht nicht tatsächlich eine rhythmische Bewegung. Außerdem schreibt D7 mit der Rechten. Diese Bewegungen erwecken einen nervösen Eindruck. Auch zeigt dieser Teilnehmer mehrmals eine drehende Handgeste, die nicht in die Dimensionen eingeordnet werden kann. Er zeigt diese Bewegung, wenn er es nicht schafft, das richtige Wort zu finden (Beispiel 56).

56 0:55 – D7 – 2.2

*„En dan ligt **ja uhm** naast de bril een kabel met bloemen erop [...]“*

Beide Personen haben im Vergleich zu der deutschen Aufnahme bei dieser Aufgabe mehr tatsächliche Gesten benutzt. Mehrmals versuchen sie zu beschreiben, wo sich ein bestimmter

Gegenstand auf dem Blatt befindet. Dabei wird die Sprache von einer Kombination deiktisch-metaphorischer Gesten unterstützt (Beispiel 57).

57 00:25 – N3 + D7 – 2.2

„Ja, bij mij daarnaast liggen ook druiven. **Daar bovenaan** toch, beetje?

Ja, oben der bril?

Ja dus **uhh, zegmaar, de bril ligt bij mij rechts helemaal rechts en daar tegenover** liggen die druiven bedoel je?“

Zu Beginn sind die Gesten, die von N3 benutzt werden, nicht für D7 wahrnehmbar, da diese sich ganz nah am Tisch befinden. Das zweite Mal aber, fängt er auf dem gleichen Ort an, scheint sich dann aber der Geste bewusst zu werden, und hebt die Hand. Gleichzeitig versucht er Blickkontakt mit D7 zu halten. In den meisten Fällen scheint N3 die Gesten aber unbewusst zu verwenden, da er in den meisten Fällen auf das Blatt guckt. Das gilt auch dafür, wann er beispielsweise eine ikonische Geste verwendet, sowie bei 05:43. Das trifft auch auf D7 zu. Am Ende des Gesprächs (08:15) introduziert D7 ein neues Thema: die Laptotasche. Das Wort fehlt ihnen, weshalb er den Gegenstand beschreib. Beim Beschreiben zeigt er eine ikonische/metaphorische Geste, die nicht der Gegenstand darstellt, sondern er steckt imaginär den Laptop in die Tasche. Diese Geste ist aber keine fließende Bewegung, sondern wird viermal wiederholt und ähnelt deshalb der drehenden Handbewegung.

Außerdem verwenden diese Teilnehmer beide auch metaphorische Gesten. Das zeigt sich im untenstehenden Beispiel 58. Obwohl die Teilnehmer in diesem Beispiel keine Gegenstände besprechen, benutzen sie trotzdem Gesten. Diese Gesten haben ohne die dazugehörige Sprache gar keine Bedeutung und zeigen nichts Konkretes, unterstützen aber den gesprochenen Text.

58 07:24 – N3 + D7 – 2.2

„Ja nee laat maar ehm.

Maar wat zie je? Dat het uit.“

Zusammenfassung

Dieses Paar besteht aus N3 und D7. N3 hat Niederländisch als Muttersprache, bekommt aber schon seit dem Kindergarten auch deutschen Input. Er hat angegeben, die deutsche Sprache sehr gut zu sprechen und gut zu verstehen. Niederländisch beherrscht er sehr gut. Er legt mehr Wert darauf, die niederländische Sprache zu beherrschen aber findet es wichtig, deutsch zu können. Sein Gesprächspartner, D7, hat Deutsch als Muttersprache. Er hat außerdem in Deutschland den Kindergarten und die Grundschule besucht. Trotzdem spricht er heutzutage Zuhause zum Teil Niederländisch. Seine Muttersprache beherrscht er sehr gut und Niederländisch spricht und versteht er gut. Er legt bei beiden Sprachen sehr viel Wert darauf, diese zu meistern. Beide Aufgaben werden dadurch gekennzeichnet, dass sie von N3 geleitet werden und unstrukturiert sind. Auf Niederländisch haben sie innerhalb von 9:30 Minuten die Unterschiede herausgefunden, auf Deutsch haben sie nur drei Unterschiede gefunden. Auf Deutsch wurde von beiden Teilnehmern nur wenige Strategien verwendet, außerdem haben sie lediglich auf Deutsch gesprochen. Auf Niederländisch hat D7 viele Schwierigkeiten mit der Sprache. Außerdem hat er manchmal deutsche Begriffe verwendet. Die Sprache hat außerdem D7 manchmal behindert, da er sich nicht richtig äußern konnte. Ein Teil der Schwierigkeiten konnte gelöst werden, indem N3 sprachliche Hilfe anbot oder D7 einen Gegenstand beschreibt. Auf Deutsch haben beide Teilnehmer wenig nonverbale Kommunikation gezeigt. Auf Niederländisch gab es vor allem einen Unterschied bzgl. D7. D7 zeigt oft eine drehende Handbewegung und zeigt in der ersten Hälfte ständig, dass er nervös ist. Abgesehen davon haben beide Teilnehmer mehr Gesten, die zur unterschiedlichen Dimensionen gehören, benutzt. N3 scheint sich in den meisten Fällen der Gestenverwendung nicht bewusst zu sein, aber manchmal hebt er die Hände bei den Gesten, damit sie für D7 wahrnehmbar sind.

5.3.2 Paar 11

Teilnehmer	Paar	Muttersprache(n)	Erster Input DE	Erster Input NL	Niveau DE	Niveau NL	Sprache im Alltag
D9	11	DE	Geburt	Realschule	++	+	DE
N5 ¹³	11	NL	Realschule	Geburt	+	+	DE + NL

	Deutsch	Niederländisch
Reihenfolge	1	2
Set	2	1
Zeit	10:00	10:00
Anzahl Unterschiede	4 (5)*	5
Anzahl Wörter	851	748
Turns	95	88
Gesprächseröffnung	N5	N5
Zeitpunkt des Anfangs	0:11**	0:08

* Auf Deutsch glaubt das Paar, dass es vier Unterschiede gefunden hat. Es hat aber einen Unterscheid vergessen aufzuschreiben und hat also eigentlich fünf Unterschiede gefunden.

** Der Teilnehmer hat erst gefragt, ob er jetzt das Blatt wegnehmen darf. Anschließend hat er das Gespräch eröffnet.

	Deutsch		Niederländisch	
	N5	D9	N5	D9
Anzahl Wörter	600	251	663	85
Anzahl verbale Strategien	21	8	12	6
Anzahl nonverbale Strategien	17	23	24	39
Anzahl Metadiskurs	22	7	19	1

Paar 11 hat bei beiden Aufgaben 5 Unterschiede gefunden. Auf Deutsch haben sie aber mehr als auf Niederländisch gesprochen. Bei beiden Aufgaben hatte vor allem D9 das Wort. Auf Niederländisch hat D9 fast nicht gesprochen. N5 hat sowohl auf Deutsch als auch Niederländisch mehr metadiskursive Sprachhandlungen als sein Gesprächspartner verwendet. Auf Deutsch zeigten die Teilnehmer die meisten verbalen Strategien. Hingegen sie auf Niederländisch mehr nonverbale Strategien verwendet haben.

¹³ N5 wurde in Deutschland geboren, hat aber in den Niederlanden den Kindergarten und die Grundschule besucht. Außerdem ist seine ganze Familie aus NL und er hat infolgedessen von der Geburt bis zur Realschule nur sehr sporadisch die deutsche Sprache gehört.

Metadiskurs

Sowohl auf Deutsch als auch Niederländisch hat N5 das Gespräch angefangen. Er hat das aber auf unterschiedliche Weisen gemacht. Auf Deutsch hat er D9 gefragt, was er auf seinem Bild an der linken Seite sieht. Auf Niederländisch hat er selber ein Thema introduziert. Anschließend hat er gefragt, womit D9 gerne anfangen möchte. Bevor er aber geantwortet hat, hat N5 schon weitergesprochen.

59 00:11 – N5 – 11.1

„Was siehst du bei dir an der linken Seite?“

60 00:08 – N5 – 11.2

„Zie jij kauwgoms? [...] Ehm waarmee will jij beginnen? Met welke voorwerpen? Hoeveel kauwgompjes zitten er bij jou in?“

N5 leitete beide Gespräche. Er ergriff meistens die Initiative und obwohl beide Gespräche vom Hundertsten ins Tausendste kommen, versuchte er die Gespräche zu strukturieren. Fast immer, sobald sie einen Unterschied gefunden haben, sagte er explizit, dass sie also einen Unterschied gefunden haben. Er teilte außerdem Zwischenergebnisse mit.

61 08:44 – N5 – 11.1

„Dann haben wir doch gar keine viele Unterschiede mehr? Wir haben jetzt erst vier.“

62 06:37 – N5 – 11.2

„We hebben er nou één, twee, drie vier vijf. Nog één.“

D9 hat sich, im Gegensatz zu seinem Gesprächspartner, anders verhalten. Auf Deutsch hat er 7 Mal die Initiative ergriffen bzw. eine Frage gestellt/einen neuen Gegenstand introduziert. Auf Niederländisch hat er das nur einmal versucht. Außerdem hat er auf Niederländisch weniger gesprochen und kürzere Sätze geäußert. Obwohl N5 die Gespräche geleitet hatten, hat D9 seine Fragen auf Deutsch hauptsächlich mit kompletten Sätzen beantwortet. Auf Niederländisch war das nicht der Fall. Er hat nie einen kompletten Satz gesagt und er hat die Fragen nonverbal oder mit einem „ja“ beantwortet. Das hat auch dazu geführt, dass die Teilnehmer zusammen auf Deutsch über 100 Wörter mehr als auf Niederländisch gesprochen haben.

Verbale Kommunikationsstrategien

Deutsch

Die Teilnehmer haben beide nur Kommunikationsstrategien bezüglich der Information und des Sprechers verwendet. Dabei hat vor allem N5 um (sprachliche) Hilfe gebietet (Beispiel 63). Da D9 also Deutsch als Muttersprache hat, hat er ihm dabei mehrmals geholfen.

63 01:49 – N5 + D9 – 11.1

„Wie schreibt man Stift?

S-t-i-f-t“

Doch hat D9 auch mehrmals gezeigt, dass er N5 nicht verstanden hat (Beispiel 64). Dabei ging es nicht tatsächlich um sprachlichen Fehler, sondern darum, dass er den Faden verloren hat. Dadurch, dass N5 oft ein neues Thema ohne Einführung bzw. Oberbegriff introduziert hat, war für D9 nicht immer klar, was er meinte.

64 02:03 – N5 + D9 – 11.1

„[...]. Liegen auf der ehm liegt auf dem Ipad an der rechten Seite eine Dame bei dir? Herzchen? Eh und eine drei. Und ehm... Da ist so Blatt und dann

Heh?“

N5 spricht hier nicht wirklich von einer Dame und einem Herzchen, sondern zielt auf die Spielkarte, die auf dem Laptop liegen. Dadurch, dass er diese nicht zuerst genannt bzw. introduziert hat, ist für D9 unklar, worüber er spricht. Gleichzeitig zeigt N5 in diesem Fragment auch einem sprachlichen Mangel. Er beschreibt das schwarze Kleeblatt einfach mit „Blatt“. Sobald er später andeutet, dass es um die Karte geht, versteht D9 ihn. Auch im untenstehenden Fragment fehlt N5 das richtige Wort. Er versucht es zu beschreiben, aber die Beschreibung, die er benutzt, ist zu abstrakt, wodurch D9 ihn wieder nicht versteht. Er braucht eine zweite Beschreibung, damit er sich verständlich machen kann. Das gilt auch für das Fragment bei 07:55.

Obwohl N5 fast die ganze Zeit lediglich auf Deutsch spricht, benutzt er zweimal auch die niederländische Sprache (Beispiele 65 + 66). Es geht dann um eine Art Kombination aus Codeswitching und Foreignising. Beim ersten Beispiel hat er tatsächlich Schwierigkeiten damit, das Wort „Sonnenbrille“ zu finden. Das zeigt das „eh“ vor dem Wort. Da das erste Teil des Worts auf Deutsch und Niederländisch phonetisch das gleiche ist

(„Zonnebril“/„Sonnenbrille“) ist nicht klar, um welche Art Codeswitching es hier geht. Das zweite Mal äußert er den Satz aber fließend und scheint sich also nicht davon bewusst zu sein, ein falsches Wort zu verwenden. Er hat dabei nicht nur ein niederländisches Wort verwendet, auch stimmt das niederländische „pennen“ nicht mit den Gegenständen auf dem Bild überein. Er zeigt noch ein weiteres Mal den Einfluss seiner Muttersprache auf die deutsche Sprache: Er übersetzt beim Beispiel 67 einen niederländischen Satz (over de bril) wortwörtlich auf Deutsch. Damit meint er aber „bezüglich der Brille“.

65 04:53 – N5 – 11.1

„Siehst du auf der linken Seite ein eh Sonnen**bril**?“

66 05:24 – N5 – 11.1

„Bei mir liegt das links von **Pennen**“

67 06:42 – N5 – 11.1

„Und ehm, *über* die Sonnenbrille, welche Farbe hat die?“

Niederländisch

Aus dem Metadiskurs geht hervor, dass D9 sich bewusst ist, dass er auf Niederländisch sprechen soll. Dieses Bewusstsein geht Hand in Hand mit einer bestimmten Unsicherheit, die nur zum Teil aus den verbalen Kommunikationsstrategien hervorgeht. Obwohl er sich also davon bewusst ist, in seiner Zweitsprache zu sprechen, hat er mehrmals die deutsche Sprache geäußert (Beispiele 68 + 69 + 70). Es scheint aber so zu sein, als ob er sich nicht in allen Fällen davon bewusst ist. Es geht dabei mehrmals um Injektionen und formelhafte Wendungen:

68 02:27 – D9 – 11.2

„*Ach so, ne, groen*“

69 04:20 – D9 – 11.2

„*Ach so. Ja vier*“

70 09:42 – D9 – 11.2

„*Ehm ja keine Ahnung*“

Codeswitching kommt bei D9 aber auch vor, wenn er Farben beschreibt (Beispiel 71). Dabei beschreibt er die Farbe Rot zweimal zuerst auf Deutsch, verbessert sich aber anschließend. Das unterstehende Beispiel zeigt sehr klar, dass er sich manchmal des Codeswitchings bewusst ist, manchmal aber auch nicht:

71 06:46 – D9 – 11.2

„*Ehm op de bladen in de midden. Weíft du. Wo, nee waar één zon, ster en opstaan*“

Nicht nur D9, sondern auch N5 erfuhr sprachliche Schwierigkeiten. Auch dieser niederländische Teilnehmer benutzt am Anfang die deutsche Sprache und ist sich dessen im unterstehenden Beispiel in erster Instanz unbewusst. Er verwendet Codeswitching also nicht als Strategie.

72 01:35 – N5 – 11.2

„[...] één Sonne, één zon [...]“

Obwohl N5 diese Aufgabe in seiner Muttersprache erledigt, paraphrasiert er auch dieses Mal sehr oft Gegenstände, statt das Zielwort zu verwenden (Beispiel 73). Diese unklaren Beschreibungen führen oft dazu, dass D9 nicht versteht, auf welchen Gegenstand sein Gesprächspartner zielt. Wenn er am Anfang schon das Wort „Markeerstift“ (bzw. Marker) gesagt hätte, wäre D9 klar, dass es um diesen Stift geht.

73 02:15 – N5 + D9 – 11.2

„Oké. Zie jij een stift? Welke kleur?

Blauw

Zo'n dikke stift he?“

Außerdem fällt auf, dass die Teilnehmer manchmal die falschen Wörter benutzt haben. Sie nennen das Macbook ein Ipad und die zwei Haargummis werden als Armbänder bezeichnet. Diese falschen Worte haben aber nicht zu Missverständnissen geführt.

Obwohl D9 Schwierigkeiten damit hat, sich auf Niederländisch verbal auszudrücken und N5 zu verstehen, hat er nur wenig um (sprachliche) Hilfe gebeten. Er hat nur einmal verbal um

Hilfe gebeten bzw. gezeigt, dass er ratlos war. N5 hat ihn gefragt, auf welche Art und Weise die Kaugummis auf dem Bild liegen. Er hat darauf geantwortet, dass er keine Ahnung hat.

Nonverbale Kommunikation

Die beiden Teilnehmer haben bei beiden Gesprächen Gesten verwendet und nonverbale Signale gezeigt. N5 hat sich vor allem verbal geäußert. Für D9 gilt das nicht. Er hat oft keine Worte benutzt, sondern hat beispielsweise zustimmend genickt, wann N9 ihm eine Frage gestellt hat. Außerdem hat er auch andere verbalen Gesichtsausdrücke gezeigt, zum Beispiel wenn er N5 nicht verstanden hat. Dadurch, dass die Teilnehmer oft Blickkontakt hatten, wusste N5, dass beispielsweise seine Beschreibung nicht ausreichend war. Auch N5 hat mit seinem Körper bestimmte Signalen abgegeben. Fast jedes Mal, wann er ratlos war, hat er seine Hand zum Kopf gehoben. Diese Bewegung bzw. metaphorische Geste war oft synchron mit Stille, eine Frage oder ein Wort wie „ehm“. Auch hat er mehrmals die gleiche metaphorische Geste benutzt. Fast jedes Mal, wann er nach (sehr) kurzer Stille ein neues Thema introduziert hat, hat er gleichzeitig seinen Finger in die Luft gehoben, wie bei einem „Eureka!-Moment“. Ein Fragment, das diese Bewegungen zeigt ist bei 02:03 (Beispiel 64). N5 versucht zu beschreiben, welcher Gegenstand bei ihm auf dem Macbook (bzw. Ipad) liegt. Außerdem zeigt dieses Fragment die hohe Frequenz von Gesten und nonverbaler Kommunikation, die die Teilnehmer verwendeten. Während N5 die Spielkarte beschreibt, zieht D9 die Augenbrauen zusammen, um ein bestimmtes Signal abzugeben. N5 erzählt weiter, findet aber nicht sofort die richtigen Wörter. Infolgedessen klopft er zweimal mit seiner Hand auf den Tisch. Anschließend hebt er die Hände zu seinem Kopf.

Im Beispiel 74 besprechen die Teilnehmer noch immer die Spielkarte und versuchen das schwarze Kleeblatt 3 zu beschreiben. Keiner weiß aber, wie diese Farbe genau bezeichnet wird. Beim Beschreiben dieser Karte benutzten beide Schüler unterschiedliche Gesten. D9 fängt mit dem Beschreiben an, ihm fehlt aber das Wort. Wenn er versucht es zu beschreiben, hebt er seinen rechten Finger in die Luft und macht damit eine drehende Bewegung, aus der eine ikonische Geste folgt, die das Kleeblatt zeichnet. Als er fertig ist antwortet N5 darauf und macht eine metaphorische Geste, die synchron zum Wort „wie“ läuft. D9 nickt zustimmend. Anschließend fragt N5 nochmals, wie das denn genau aussieht und beschreibt dabei zwei Blätter: ein einzelnes Stück und ein Blatt, das aus drei Blätter besteht. Während des Sprechens, zeichnete er beide Arte in der Luft, sodass diese für D9 wahrnehmbar sind. Zur Bestätigung zeichnet auch D9 anschließend die richtige Art in der Luft.

74 03:22 – N5 + D9 – 11.1

„Ja und bei drei, was siehst du da?“

Das ist, so aus dem Kleeblatt oder so

Also **wie** ein Blatt aussieht?

Ja

Ist das so **ein Ding? So ein Stückchen? Oder so drei Blätter?**

Sind so drei Blätter“

Im obenstehenden Beispiel sind die Schüler sich also der Gesten bewusst. Das ist aber nicht im gesamten Gespräch der Fall. Das gilt zum Beispiel, als sie über die Raute sprechen. Beide wissen das genaue Wort nicht und N5 beschreibt es wie ein Viereck. D9 stimmt zu, erweitert dieses Konzept aber noch, indem er sagt, dass das Viereck schräg ist. Dabei macht er eine ikonische Geste unter dem Tisch, die für seinen Gesprächspartner nicht sichtbar ist. Außerdem zeigt N5 fast die ganze Aufnahme lang mit seinem Finger auf das Blatt. Zum Teil gingen diese deiktischen Gesten bzw. Bewegungen mit ikonischen Gesten Hand in Hand. Da diese Gesten aber so nah am Blatt waren, konnte D9 diese nicht wahrnehmen. Das gilt auch für D9. Oft hat er Gesten unter dem Tisch oder ganz nah am Tisch gemacht, die entsprechend für N5 nicht wahrnehmbar waren.

Aus der deutschen Aufnahme geht hervor, dass die nonverbale Kommunikation zum Teil die verbale Kommunikation ersetzt (Beispiel 75). Auch auf Niederländisch hat diese Art Kommunikation sehr oft das Sprechen ersetzt. Dabei wird auch klar, dass N5 die nonverbale Kommunikation ganz aufmerksam beobachtet.

75 00:08 – N5 – 11.2

„Zie jij kauwgoms? Kauwgompjes? [**Ja**] Aan de linker kant [**Ja**] Naast een potje met stiften
Ja Ehm waarmee will jij beginnen? [**Huh**] Met welke voorwerpen? **Hoeveel** kauwgompjes
zitten er bij jou in?

N9 hat das Gespräch auf diese Art und Weise eröffnet. Innerhalb kurzer Zeit gibt er viele Informationen, es erfolgt aber keine verbale Antwort. Stattdessen nickt D9 zustimmend. N5 schaut D9 oft an, sodass er seine Antwort sieht. Außerdem stellt er eine offene Frage. Der Gesichtsausdruck von D9 ändert sich aber, sobald er diese Frage hört und er sieht erschrocken aus. Nach einer Sekunde Nachdenken introduziert N5 deshalb ein neues Thema. Dabei hebt er wieder den Finger wie er es auch in der deutschen Aufgabe gemacht hat, wenn er eine neue Idee hat. D9 hat in dieser Aufnahme wenig gesprochen. Er hat aber in den Fällen, wo er mehr als „ja/nein“ gesagt hat, viele Geste benutzt. Im untenstehenden Beispiel beschreibt er welche

Farben die Vielzweckklammern auf seinem Bild haben. Er sieht zwei schwarze Klammern und versucht diese Informationen mit N5 zu teilen. Seine Hände befinden sich unter dem Tisch und die Geste ist für N5 nicht wahrnehmbar. Beide Hände zeigen die Anzahl zwei und sie liegen über einander. Gleichzeitig bewegen die Hände sich in einer nicht-rhythmischen Bewegung. Bei 6:47 versucht der deutsche Teilnehmer ein Thema zu introduzieren. Er findet aber nicht sofort die richtigen Wörter. Beim Anfang des Formulierens zeigt er die drehende Handbewegung. Sobald er die Wörter gefunden hat, zeigt er deiktische Gesten und weist auf das Blatt. Auch am Ende im Beispiel 76 sucht er wieder die richtigen Wörter, und wiederholt die drehende Handbewegung.

76 – 05:47 – D9 – 11.2

„Ehh ehh **zwart, also twee**“

N5 hat, wie auch bei der deutschen Aufnahme, über das ganze Gespräch hinweg viele Gesten verwendet. Diese beschränken sich nicht auf eine bestimmte Dimension. Außerdem gehören die Gesten manchmal zu mehreren Dimensionen, sowie im Beispiel 77. Die Gesten sind für D9 wahrnehmbar, befinden sich aber ganz nah am Tisch und außerdem guckt N5 D9 nicht an, wann er diese Gesten verwendet. Hier wirft sich deshalb die Frage auf, ob er sich der Gesten bewusst ist. Die Gesten sind hier sowohl ikonisch als auch rhythmisch.

77 01:32 – N5 – 11.2

„[...] **Twee** bloemetjes, **twee** hartjes, twee sterren, **één** zonne één zon, **één** boom en één“

Manchmal ist es sehr deutlich, dass der niederländische Teilnehmer sich seiner Körpersprache bzw. Gestenverwendung bewusst ist. Er hebt den Kugelschreiber, der sich in seiner Hand befindet, in die Luft, damit für D9 klar ist, um welche Art Schreibwerkzeug es hier geht (Beispiel 78). Außerdem weist er am Anfang dieses Fragments mit dem Kugelschreiber auf das Blatt. Wenn er nicht gleich die richtige Beschreibung findet, macht er mit dem Kugelschreiber eine drehende Bewegung. Diese hört auf, sobald er weiter spricht.

78 04:12 – N5 -11.2

„Bij mij vier. Niet **met die ehh eh** andere soort pennen. **Zulke pennen he.**“

Zusammenfassung

Paar 11 besteht aus N5 und D9. N5 hat Niederländisch als Muttersprache und hat bis zur Realschule keinen deutschen Input bekommen. Er hat angegeben, sowohl die niederländische als auch deutsche Sprache gut zu beherrschen und legt auch Wert darauf, diese zu lernen. Sein Gesprächspartner D9 ist das Gegenteil. Er hat bis zur Realschule nur Deutsch gesprochen und spricht in der Schule noch immer vor allem Deutsch. Die deutsche Sprache beherrscht er sehr gut, die niederländische gut. Er findet es sehr wichtig, seine Muttersprache gut verwenden zu können. Beim Niederländischen hält er die passive Verwendung für wichtiger als die aktive Verwendung.

Bei beiden Aufgaben hat N5 das Gespräch geleitet. Beide Aufgaben sind unstrukturiert, N5 sagt es aber fast jedes Mal explizit, wenn sie einen neuen Unterschied gefunden haben. D9 hat bei beiden Aufgaben eine eher passive Rolle. Auf Niederländisch hat er fast nie gesprochen und die verbale Sprache oft durch nonverbale Sprache ersetzt. D9 hat auf Deutsch manchmal das Niveau von N5 gehoben, wenn dieser Schwierigkeiten mit der Sprache hatte. Obwohl D9 seine Muttersprache sehr gut beherrscht, hat er trotzdem Schwierigkeiten bei der deutschen Aufgabe, da N5 mehrmals sehr undeutlich war. Die Kommunikationsstrategien beziehen sich deshalb auf die Message und den Sprecher. N5 hat in beiden Sprachen gecodeswitcht, D9 hat das nur auf Niederländisch gemacht. Beide waren sich dessen zum Teil bewusst. N5 hat außerdem in seiner Muttersprache oft paraphrasiert statt das Zielwort zu benutzen. Die nonverbale Kommunikation hat bei beiden Gesprächen eine große Rolle gespielt. Beide Teilnehmer haben außerdem ihre eigenen Merkmale. N5 zeigt in beiden Sprachen sehr klar wann er ratlos ist oder eine neue Idee hat. Bei D9 ersetzt die nonverbale Kommunikation die gesprochene Sprache, beispielsweise durch zustimmendes Nicken anstatt die Frage verbal zu beantworten. N5 hat diese nonverbalen Signale aufmerksam berücksichtigt. Auch wurden während beiden Gespräche die ganze Zeit ikonische und deiktische Gesten verwendet. Manchmal wurden diese bewusst eingesetzt.

5.4 Bilingualen

Insgesamt gab es drei Paare, die aus bilingual-erzogen Schülern bestehen: Paar 4, 7 und 9. Paar 4 wurde jedoch eliminiert, da es die Aufgaben nicht ernst genommen hat. Des Weiteren hat sich die Frage aufgeworfen, ob einer der Teilnehmer dieses Paares tatsächlich als bilinguale Person bezeichnet werden kann, da es wesentliche Unterschiede bezüglich der Fähigkeiten zwischen beiden Sprachen gibt¹⁴. Deshalb werden nur die Ergebnisse des Fragebogens der übrigen zwei Paaren betrachtet.

Drei von diesen vier Teilnehmern haben angegeben, sowohl die deutsche als auch die niederländische Sprache sehr gut zu beherrschen. Das gilt nicht nur für den Bereich Lesen und Verstehen, sondern auch für das Sprechen. Außerdem legen diese drei Schüler auch (sehr) viel Wert darauf, beide Sprachen passiv und aktiv verwenden zu können. B3 hält es für wichtiger, die Sprachen verstehen und lesen zu können, statt sprechen zu können. Für die Teilnehmer B1, B2 und B3 gilt, dass im Alltag beide Sprachen verwenden. B1 und B3 wurden tatsächlich zweisprachig erzogen: ab der Geburt haben sie sowohl niederländischen als auch deutschen Input bekommen und sobald sie sprechen konnten, auch diese beiden Sprachen gesprochen. Für B2 gilt das nicht. Er wurde in den Niederlanden geboren und hat bis er die Grundschule besucht hat bzw. umgezogen war nur die niederländische Sprache gehört und gesprochen. Ab dem 5/6 Lebensjahr hat er deutschen Input bekommen. Er hat aber eingegeben, die deutsche Sprache sehr gut zu beherrschen. Deshalb gehört er zu dieser Kategorie.

Einer der Teilnehmer, B4, hat angegeben, nur die niederländische Sprache sehr gut zu beherrschen. Die deutsche Sprache kann er sehr gut lesen und verstehen, aber den Bereich Sprechen hat er mit gut bewertet. Außerdem legt dieser Schüler Wert darauf, diese Sprache verwenden zu können, findet das aber nicht sehr wichtig. Dabei hält er die englische Sprache und seine Muttersprache für wichtiger. In seinem alltäglichen Leben benutzt dieser Teilnehmer vor allem die niederländische Sprache.

¹⁴ Dieser Unterschied wurde von den Dozenten beobachtet. Diese haben angegeben, dass er die deutsche Sprache besser als die niederländische Sprache beherrscht und es bevorzugt, auf Deutsch zu kommunizieren.

5.4.1 Paar 7

Teilnehmer	Paar	Muttersprache(n)	Erster Input DE	Erster Input NL	Niveau DE	Niveau NL	Sprache im Alltag
B1	7	D + NL	Geburt	Geburt	++	++	DE + NL
B2	7	NL	Grundschule	Geburt	++	++	DE + NL

	Deutsch	Niederländisch
Reihenfolge	2	1
Set	1	2
Zeit	08:28	07:58
Anzahl Unterschiede	6	6 (5)*
Anzahl Wörter	798	806
Turns	108	116
Gesprächseröffnung	B1	B1
Zeitpunkt des Anfangs	0:04	0:03

* Die Teilnehmer haben auf Niederländisch zwei mal den gleichen Unterschied aufgeschrieben und haben also eigentlich nur fünf Unterschiede gefunden.

	Deutsch		Niederländisch	
	B1	B2	B1	B2
Anzahl Wörter	578	220	566	240
Anzahl verbale Strategien	2	4	12	6
Anzahl nonverbale Strategien	29	15	24	39
Anzahl Metadiskurs	35	5	33	2

Paar 7 glaubt, dass sie beiden Aufgaben innerhalb der 10 Minuten gelöst hat. Die Zahl Wörter und Turns ähnelt sich für beide Aufgaben. Sowohl auf Deutsch als auch Niederländisch hatte vor allem B1 das Wort. Zusätzlich verwendete er in beiden Sprachen viel mehr metadiskursive Sprachhandlungen als seinen Gesprächspartner. Beide Personen haben auf Niederländisch mehr verbale Strategien als auf Deutsch verwendet. B1 zeigte auf Deutsch mehr nonverbale Strategien, B2 mehr auf Niederländisch.

Metadiskurs

Die Teilnehmer haben bei beiden Aufgaben auf dieselbe Art und Weise miteinander kommuniziert. Bei beiden Aufgaben hat B1 eine aktive Teilnahme und B2 eine eher eine passive Teilnahme gezeigt. B1 hat in beiden Fällen das Gespräch eröffnet (Beispiele 79 + 80). Er hat einfach gesagt, was er auf dem Bild sah:

79 00:04 – B1 – 7.2

„Oké, ich sehe zwei Kakteen oben, rechts“

80 00:03 – B1 – 7.1

„Nou eh ik zie rechtsboven een horloge“

In den meisten Fällen hat B2 zugestimmt, indem er einfach „ja“ geantwortet hat. Falls sein Bild von dem Bild von B1 abwich oder er nicht genau verstanden hat, worüber gesprochen wurde, hat er das auch gesagt (Beispiele 81 + 82).

81 00:08 – B1 + B2 – 7.2

„Ehm. Eh daneben steht ein Glas mit Palmen.

Ja, bei mit ist da auch noch etwas drinnen“

82 04:49 – B1 + B2 – 7.2

„Noch so Kugelschreiber?

So 'ne roten?“

B1 hat aber tatsächlich die Gespräche geleitet. Bei beiden hat B2 nur zweimal ein neues Thema bzw. einen möglichen Unterschied introduziert. Außerdem war auch B1 derjenige, der das Zwischenergebnis zusammengefasst hat (Beispiele 83 und 84). Das hat er sowohl auf Deutsch als auch auf Niederländisch gemacht.

83 05:07 – B1 – 7.1

„We moeten nog 1. [...]“

84 07: 35 – B1 – 7.2

„[...] Ehm noch ein.[...]“

Verbale Kommunikation

Deutsch

Beim Erledigen dieser Aufgabe haben die Teilnehmer keine sprachlichen Schwierigkeiten erfahren. Außerdem haben sie lediglich die deutsche Sprache benutzt und es gab auch kein unbewusstes Codeswitching. Sie haben manchmal Kommunikationsstrategien verwendet, aber diese fungierten wie einen Zusatz (Beispiel 85). Haargummis ist schon der richtige

Begriff, denn es gibt tatsächlich zwei Haargummis auf dem Bild von B1. Diese Beschreibung verdeutlicht die Gegenstände, die B1 sieht.

85 03:00 – B1 – 7.2

„[...] dann liegen da zwei Haargummis, solche die gedreht sind.“

Nur ziemlich am Ende des Gesprächs zeigt B2, dass er Hilfe braucht. Es geht hier aber nicht um sprachliche Hilfe, sondern um Hilfe mit der Beschreibung. B1 hat gefragt, was für eine Art Kaktus B2 auf seinem Bild hat. Auch später benutzt B2 nochmal eine Strategie, die sprecherorientiert ist. Er überprüft in diesem Fall, ob er B1 richtig verstanden hat (Beispiel 86). Auch bei dieser Strategie geht es nicht um ein Missverständnis, das von sprachlichem Mangel verursacht wurde, sondern um eine allgemeine Verständnisprüfung.

86 07:01 – B1 + B2 – 7.2

„*Ich habe... Wie viele?*“

Ich habe neun.

Sachen darauf, oder?“

Niederländisch

Auch auf Niederländisch haben die Teilnehmer nur wenige Strategien benutzt. Außerdem haben sie lediglich die niederländische Sprache gesprochen. Es gab zweimal sprachliche Schwierigkeiten. Auch diese Teilnehmer haben Schwierigkeiten mit dem Beschreiben der Spielkarten erfahren. B2 versucht zu beschreiben, welche drei Karten er auf dem Bild hat. Er kann das Wort „Kleeblatt“ aber nicht finden. Auch B1 fehlt das Wort. Dadurch, dass das übrige Vokabular reicht, finden sie diesen Unterschied trotzdem heraus (Beispiel 87).

87 02:36 – B1 + B2 – 7.1

„*Ehm schoppen, ehm hartje en ehm dat andere.*“

Bij mij een tien, ik weet de naam niet, tien, drie en Q. Bij jou ook?“

Auch später im Gespräch finden die Teilnehmer nicht das richtige Wort. Das Ladekabel ist mit einer anderen Art Kabel festgebunden. B2 umschreibt dieses Kabel mit Tesafilm, was also nicht mit dem Bild übereinstimmt (Beispiel 88). B1 zeigt anschließend, dass er B2 nicht

verstanden hat. Dadurch, dass B2 aber hinzufügt, dass das Band weiß ist, wird er von B1 verstanden.

88 – 05:36 – B1 + B2 – 7.1

„Hij zit met van dat plakband

Plakband?

Ja, zo 'n wit plakband“

Im Laufe des Gesprächs bittet B1 mehrmals um Hilfe. Es geht in diesen Fällen aber nicht um sprachliche Hilfe, sondern er sagt wie beim Beispiel 89, dass er keine Unterschiede mehr weiß.

89 – 06:05 – B1 – 7.1

„Ik zie geen verschil meer.“

Nonverbale Kommunikation

Die nonverbale Kommunikation bzw. Gestenverwendung ähnelt sich bei beiden Aufgaben. Außerdem beschränken sich die Gesten, die von beiden Teilnehmern verwendet werden, nicht auf eine Dimension, sondern bestehen aus allen Arten von Gesten und vielen Kombinationen. In beiden Fällen gibt es einen hohen Grad an Gesten. Bei beiden Aufnahmen weist B2 fast die ganze Zeit mit dem Finger oder Kugelschreiber auf das Bild. Diese deiktischen Gesten gehen oft mit einer Art ikonischen Geste einher. Beim untenstehenden Beispiel 90 beschreibt er das Blumenbild, das sich auf der rechten Seite befindet. Während des Beschreibens zeigt er auf das Bild. Wenn er das Wort Foto nennt, stellt er mit seiner rechten Hand ein Foto dar. Diese ikonische Geste ist für B2 aber nicht wahrnehmbar, da diese sich so nah am Tisch befindet. Nach dieser Geste zeigt er wieder mit dem Kugelschreiber auf sein eigenes Bild.

90 02:28 – B1 – 7.2

*„[...] Dann daneben liegt ein offenes Buch halt und auf der rechten Seite ist so **ein Foto** mit Blumen, die orange, gelb und rot sind.“*

91 06:48 – B1 + B2 – 7.1

„Hoe liggen de oortjes op de computer?“

Ehm de oortjes en kabel liggen hierzo. Zo.

Nee ligt het **opgerold** of liggen ze gewoon **los erop**?

Gewoon erop.

Oh. En kaartjes, liggen die ook **op** de computer?“

Dieses Fragment läuft von 6:48 bis 07:00. Es ist unklar, ob B1 sich in den meisten Fällen bewusst oder unbewusst von seiner Gestenverwendung ist. Innerhalb dieser 12 Sekunden hat B1 sowohl Gesten gezeigt, die nicht für seinen Gesprächspartner wahrnehmbar sind, und andere, die wahrgenommen werden konnten. Wenn er seine Frage weiter spezifiziert, macht er eine ikonische Geste (opgerold bzw. eingerollt) unter dem Tisch. Die Geste, die „los erop“ (bzw. locker darauf) darstellt befindet sich in der Luft, aber noch immer ganz nah am Tisch. Als er anschließend fragt, wo die Karten sich befinden, zeigt er eine deiktische Geste, die sich hoch in der Luft befindet. Außerdem beschafft dieses Fragment auch einen guten Einblick in die frequente Gestenverwendung von B2. Er fängt mit einer Art Geste an, die zu den Dimensionen deiktisch und ikonisch gehören. Diese Gesten laufen genau synchron mit seiner Sprache. Das zweite Mal zeigt er zuerst eine metaphorische Geste, die sich auf „gewoon“ (bzw. einfach) bezieht und anschließend eine deiktische Geste.

Die Teilnehmer benutzen beide auch konventionelle Gesten, wie das Zahlenzeigen (Beispiel 92). Das machen sie aber nur bei der deutschen Aufgabe. Bei der niederländischen Aufgabe zeigen sie auf das Blatt damit das Zählen einfacher geht, anschließend zeigen sie die tatsächliche Zahl aber nicht mit einer Geste. Abgesehen von diesem Zahlenzeigen nickte B2 mehrmals zustimmend, wann er eine Frage beantwortet oder hat er verneinend der Kopf geschüttelt. Dieses Nicken ersetzt hier nicht die Sprache, sondern läuft mit der Sprache synchron.

92 03:57 – B1 + B2 – 7.2

„Warte. Hast du **zwei** Klammern?“

*Ich habe **drei** Klammern. [...]*“

Obwohl aus der verbalen Analyse hervorgegangen ist, dass diese Teilnehmer keine tatsächlichen sprachlichen Schwierigkeiten erfahren haben, hatten sie trotzdem manchmal nicht sofort das richtige Wort gefunden. Das Herausholen aus dem mentalen Lexikon wurde dann von einem Ausrufewort wie „ehh“ gekennzeichnet. Diese Wörter gingen fast immer

Hand in Hand mit einer drehenden Handbewegung (Beispiele 93 + 94). Sobald sie das richtige Wort gefunden haben, hat diese Bewegung aufgehört.

93 00:20 – B2 – 7.1

„*Ehm wat eh wat opgerold is laat zeggen*“

94 02:20 – B1 – 7.1

„[...] **Ehm eh een gele eh** marker ligt daar“

Zusammenfassung

Paar 7 ist bilingual erzogen worden und besteht aus B1 und B2. Beide haben angegeben, sowohl die deutsche als auch niederländische Sprache sehr gut zu beherrschen und auch sehr viel Wert darauf zu legen. Von Geburt an haben sie schon Input in beiden Sprachen bekommen und auch heute verwenden sie im Alltag beide. Dieses Paar hat beide Aufgaben innerhalb von 10 Minuten gelöst. Da die Gespräche unstrukturiert waren, haben sie auf Niederländisch aber nur fünf Unterschiede herausgefunden. Bei beiden Aufgaben hat B1 das Gespräch eröffnet und gesagt, was er auf dem Bild sah. In beiden Gesprächen hat B1 außerdem die Leitung übernommen, während B2 eine eher passive Rolle gespielt hat. Sowohl auf Niederländisch als auch Deutsch haben die Teilnehmer (fast) keine sprachlichen Schwierigkeiten gehabt. Es wurden trotzdem einige Kommunikationsstrategien verwendet, diese dienten aber meist nur als Zusatz. Obwohl auf Niederländisch zweimal das richtige Wort fehlte, hat dies nicht zu Problemen geführt. Dadurch, dass diese Schüler die Sprache sehr gut beherrschen, konnten sie den Gegenstand paraphrasieren. Es wurde außerdem um Hilfe gebeten, aber diese hatte nicht mit der Sprache zu tun. Auch die nonverbale Kommunikation ähnelt sich. Bei beiden Aufgaben gab es eine sehr hohe Gestenfrequenz. Die Gesten bzw. nonverbale Kommunikation wurden immer zur Unterstützung eingesetzt und ersetzen nie die Sprache.

Alle Gestendimensionen kamen vor. Manchmal wurde eine drehende Handbewegung gezeigt, wenn das richtige Wort nicht sofort gefunden wurde. Es ist nicht klar, ob die Sprecher sich der Benutzung dieser Gesten bewusst sind.

6 Diskussion

Die Arbeit hat untersucht, auf welche Art und Weise bilinguale SuS ihre zwei Sprachen verwenden. Damit die Frage beantwortet werden kann, haben die Teilnehmer eine Finde-die-Unterschiede-Aufgabe in ihren zwei Sprachen, Deutsch und Niederländisch, gelöst. Die erste Frage bzw. Hypothese bezieht sich auf das Lösen dieser Aufgaben. Laut der Hypothese würden nur die DE-DE und NL-NL Paare es nicht schaffen, die Aufgaben in ihrer Zweitsprache zu lösen, da sie zu viele sprachliche Schwierigkeiten empfinden wurden. Die Analysen zeigen aber, dass es kein Paar gibt, das tatsächlich sechs Unterschiede bei beiden Aufgaben gefunden hat. Paar 7 (B-B) bildet die Ausnahme, da sie beiden Aufgaben gelöst haben. Die Teilnehmer haben aber bei der niederländischen Aufgabe nur fünf Unterschiede gefunden, da es zweimal den gleichen Unterschied aufgeschrieben hat. Sie waren jedoch nach 07:58 fertig, weshalb die Teilnehmer es aller Wahrscheinlichkeit nach trotzdem geschafft hätten, den letzten Unterschied zu finden. Lediglich Paar 1 (DE-DE) bestätigt die Hypothese: Es hat die deutsche Aufgabe innerhalb von 7:14 Minuten gelöst und auf Niederländisch nur drei Unterschiede gefunden. Paar 3 (NL-NL) ist das Gegenteil von Paar 1 und 8: Die beiden Teilnehmer haben Niederländisch als Muttersprache und haben auf Deutsch mehr Unterschiede als auf Niederländisch gefunden, was der Hypothese widerspricht. Die NL-DE Paare haben die Aufgaben ähnlich gelöst und können die Hypothese weder bestätigen noch widerlegen. Die Zahl Turns kombiniert mit der Zahl Wörter bietet Informationen bezüglich der Gestaltung der Gespräche. Paar 3 (NL-NL) hat bei den Aufgaben ungefähr gleich oft gewechselt. Doch haben sie auf Niederländisch über 500 Wörter mehr gesprochen als auf Deutsch. Daraus lässt sich schließen, dass sie auf Niederländisch längere Sätze geäußert haben. Auch bei den Bilingualen, Paar 7, ähnelt sich die Zahl der Turns. Die Zahl der Wörter der beiden Aufnahmen ähnelt sich aber auch. Das heißt, dass sie das Gespräch auf die gleiche Art und Weise gestaltet haben. Die Zahl der Turns und Zahl der Wörter erlauben aber nicht unbedingt eine Aussage über die Effektivität der Gespräche: Die Zahl der gefundenen Unterschiede unterscheidet sich bei allen Paaren um maximal 1 Unterschied, obwohl die Zahlen der Turns und Wörter sich wesentlich voneinander unterscheiden. Hieraus lässt sich schließen, dass die Anzahl Wörter und Turns keinen direkten Einfluss auf das Endergebnis haben.

6.1 Metadiskurs

Damit die Hauptfrage beantwortet werden kann wurde weiterhin untersucht, welche Kommunikationsstrategien die SuS verwenden, und ob diese Strategien aus sprachlichen Schwierigkeiten hervorgehen. Zu diesen Strategien gehört auch den Bereich Metadiskurs. Zuerst wurde bei jedem Paar der Anfang der Aufgaben analysiert. Die Gespräche wurden bei allen Paaren von derselben Person geöffnet. Auch wurde die Struktur der Gespräche berücksichtigt. Aus den Analysen geht hervor, dass die Verwendung von Strategien, die sich auf den Metadiskurs beziehen, pro Person oder/und pro Paar sehr unterschiedlich war. Manche SuS haben bei beiden Aufgaben die Gespräche mittels Zusammenfassungen und Zwischenergebnissen strukturiert. Es gilt dabei, dass ein Teilnehmer das bei beiden Aufgaben gemacht hat, oder gar nicht. Die Sprache hat also keinen Einfluss auf die Verwendung dieser Strategien. Ein möglicher Grund dafür ist, dass nicht die Sprache hierbei eine Rolle spielt, sondern die Persönlichkeit der Teilnehmer. Die Teilnehmer, die die Gespräche strukturiert haben sind auch die Teilnehmer, die die Gespräche geöffnet haben. Diese Strategien hängen also nicht mit der Sprache zusammen, aber es könnte sein, dass die Persönlichkeit die Verwendung dieser Strategien beeinflusst. Laut Kayaoğlu (2013) sind extrovertierte Lerner eher dazu geneigt, eine Konversation schnell anzufangen. Es gibt aber noch keine eindeutigen Ergebnisse bezüglich des Einflusses der Persönlichkeit auf den Bereich Metadiskurs (vgl. Gan, 2001; Gan 2008). Außerdem haben die meisten dieser Personen beide Sprachniveaus mit (sehr) gut bewertet. Daraus geht hervor, dass sie positiv gegenüber der Verwendung ihrer Zweitsprache stehen. Deshalb wirft sich die Frage auf, ob diese Teilnehmer das auch gemacht hätten, falls sie sich zum Beispiel auf English unterhalten hätten - einer Sprache, die sie weniger gut beherrschen. Möglicherweise verhalten die SuS sich im Bereich Metadiskurs unterschiedlich, wenn sie sich in einer Sprache, die sie nicht so gut beherrschen unterhalten. Die Sprache hat aber trotzdem einen großen Einfluss auf den Verlauf der Gespräche. Bei den Gesprächen, in denen es keinen Muttersprachler der Zielsprache gab, dauerte es manchmal lange, bis das Gespräch eröffnet wurde und/oder gab es während des Gesprächs viel Stille. Das war bei den übrigen Gesprächen nicht der Fall. Die Anwesenheit eines Muttersprachlers hat also einen positiven Einfluss auf die Gestaltung eines Gesprächs. Diese Anwesenheit hat allerdings auch einen Nachteil: Manchmal setzten die Muttersprachler sich an die Spitze und infolgedessen hatten die Teilnehmer, die in ihrer Zweitsprache sprachen, eine eher passive Rolle im Gespräch.

6.2 Verbal

Laut der Hypothese verwenden die SuS in ihrer Zweitsprache mehr verbale Kommunikationsstrategien im Vergleich zu ihrer Muttersprache. Die Ergebnisse der verbalen Analyse stimmen zum größten Teil mit dieser Hypothese überein. Die Paare 1 (DE-DE), 8 (DE-DE), 3 (NL-NL) und 7 (B-B) haben in ihrer Muttersprache weniger Kommunikationsstrategien verwendet. Außerdem haben sie keine sprachlichen Schwierigkeiten empfunden. Diese Empfindung geht daraus hervor, dass sie keine Interjektionen wie „ehm“ verwendet haben und keine nonikonischen Gesten gezeigt haben (s.a. 7.3). In ihrer Zweitsprache war das nicht der Fall. Dort brauchten sie viele Kommunikationsstrategien, damit sie die sprachlichen Mängel kompensieren konnten. Die meisten Strategien, die sie in ihrer Zweitsprache verwendet haben, beziehen sich auf Informationen und sind eine Folge der sprachlichen Schwierigkeiten, die sie empfanden. Diese Ergebnisse stimmen den Ergebnissen von van Mulken und Hendriks (2014) überein. Die Hypothese stimmt aber nicht völlig bei den Paaren überein, die aus einem Deutsch-Muttersprachler und einem Niederländisch-Muttersprachler bestehen (Paar 2 und Paar 11). Bei Paar 2 trifft sie nur auf D7 zu. Er hat auf Deutsch fast keine Strategien verwendet, auf Niederländisch aber sehr viele. Sein Gesprächspartner N3 hat sowohl auf Deutsch als auch auf Niederländisch (fast) keine Strategien verwendet. Die Ergebnisse des Fragebogens sollen dabei berücksichtigt werden. N3 hat sein Deutschniveau auf gut bis sehr gut eingeschätzt und die Frage wirft sich deshalb auf, ob Deutsch für diese Schüler wirklich noch eine Lernersprache ist. Da er die Sprache so gut beherrscht, empfand er keine sprachlichen Schwierigkeiten. Eine andere Ausnahme ist D9 (Paar 11). Er hat auf Niederländischer weniger verbale Strategien als auf Deutsch verwendet. Dieses Ergebnis soll aber nicht mit den anderen Ergebnissen verglichen werden. Dieser Teilnehmer hat auf Niederländisch nur sehr wenig gesprochen und hat außerdem keine Sätze geäußert. Infolgedessen hat er auch nur wenige Strategien verwendet. Er zeigt aber, dass die verbale Sprache nicht immer gebraucht wird. Dieses Verhalten wird bei der nonverbalen Kommunikation ausführlicher besprochen. Die verbalen Strategien, die sich auf Informationen beziehen, wurden nicht nur bei sprachlichen Schwierigkeiten eingesetzt. Manchmal haben die Teilnehmer einen Gegenstand paraphrasiert bzw. ausführlich beschrieben, obwohl es kein Missverständnis gab, und der Zuhörer auch nicht um eine Erläuterung gebeten hat. Dieser Aspekt wird nicht von van Mulken und Hendriks (2014) besprochen und es ist deshalb unklar, ob sie diese Unterscheidung in dieser Kategorie gemacht haben. Diese Strategien verwenden die SuS in manchen Fällen also auch, damit sie sich genauer äußern können. Auch die übrigen Strategien

sind nicht immer eine Folge von sprachlichen Schwierigkeiten. Manchmal wurde eine Aussage wiederholt damit überprüft werden konnte, ob die beiden Teilnehmer einander richtig verstanden hatten. Des Weiteren haben die Unterschiede auf den Bildern manchmal dazu geführt, dass bestimmte Sachen mehrmals erläutert werden mussten. Auch könnte es sein, dass eine Person fast keine Strategien verwendet, aber trotzdem viele Schwierigkeiten mit einer Sprache empfindet. Diese Schwierigkeiten können von formelhaften Wendungen verborgen werden, sowie es bei Paar 8 der Fall war. Diese formelhaften Wendungen sind aber nicht immer erfolgreich: Dadurch, dass es immer dieselbe Satzstruktur und Antworten gibt, werden keine zusätzliche bzw. notwendige Informationen eingebaut. Hierdurch fehlen notwendige Informationen und konnten die Aufgaben nicht erfolgreich gelöst werden.

6.2.1 Codeswitching

Im Bereich des Codeswitchings gibt es große Unterschiede. Die SuS haben die Anweisung bekommen, lediglich auf Deutsch oder Niederländisch zu sprechen. Die meisten Paare haben aber entweder bewusst oder unbewusst auch die andere Sprache verwendet. Dabei haben die SuS vor allem ihre Muttersprache benutzt, wenn sie eigentlich in ihrer Zweitsprache sprechen sollte. Nur ein Teilnehmer, N5, hat es auch andersrum gemacht. Als er auf Niederländisch sprach, hat er einmal ein deutsches Wort verwendet. Aus der Analyse geht hervor, dass die Theorie von Hughes et al. (2006) zum Teil zutrifft. Laut dieser Theorie greifen high-proficiency L2-Sprecher unbewusst und low-proficiency Sprecher bewusst auf das Codeswitching zurück. Es ist aber unklar, wie er genau high und low-proficiency definiert. Aus den Daten geht aber hervor, dass eine Person entweder unbewusst oder bewusst die andere Sprache verwendet hat. Es gab nie eine Kombination von bewusstem und unbewusstem Codeswitching. Das bewusste Codeswitching wird dadurch gekennzeichnet, dass dieses Phänomen Hand in Hand mit „ehh“ „ehm“ etc. ging. In diesen Fällen fungierte Codeswitching als Kommunikationsstrategie. Diese Strategie wird auch von Schwarzer (2004) gezeigt. In dieser Studie bevorzugten die Teilnehmer auch auf das Codeswitching zurückzugreifen damit die Konversion fließend verläuft, anstatt sich besondere Mühe zu geben, um das richtige Wort zu finden. Es gibt aber auch Fälle, in denen sich die Teilnehmer später verbessert haben. In diesen Fällen sind die Schüler sich des Codeswitchings in erster Instanz unbewusst. Die vorliegenden Analysen zeigen abschließend, dass es auch Teilnehmer gibt, die das Verwenden Ihrer Muttersprache gar nicht bemerkt haben. In diesen Fällen gab es vorangehend an diesen Äußerungen keine Interjektionen und außerdem wurden sie fließend verwendet und richtig dekliniert. Es könnte aber sein, dass diese Teilnehmer dachten, dass das Wort aus der L1 auch ein gutes Wort in der L2 sei, und sich infolgedessen keines Fehlers

bewusst waren. Auch scheint die Aufmerksamkeit eine Rolle zu spielen. Ein Teilnehmer, D9, hat sich sehr auf die Verwendung seiner Zweitsprache konzentriert. Trotzdem hat er manchmal in seiner Muttersprache gesprochen und hat sich erst später verbessert. Wenn der Fokus aber auf dem Lösen der Aufgabe lag, hat er oft Ausrufewörter aus der Muttersprache geäußert, ohne, dass er sich dessen (später) bewusst war. Er zeigt also, dass die Kategorie Tag-Switching (Poplack, 1980) einfach verwendet werden kann. Diese kurzen Äußerungen wurden nicht von der niederländischen Sprache beeinflusst und fungieren außerdem nicht als Kommunikationsstrategien, da sie keine wichtigen Informationen bezüglich der Aufgabe enthalten. Diese Art Codeswitching wird als am einfachsten bezeichnet und von L2-Lernern am meisten verwendet, da die Syntax hierbei nur eine geringe Rolle spielt (Hamers & Blanc, 2000). Trotzdem wurde dieses Verhalten von den übrigen Teilnehmern nicht gezeigt. Möglicher Grund dafür könnte sein, dass die Verwendung der Zweitsprache dieses Phänomen beeinflusst. Laut den Dozenten der Euregio Realschule empfindet D9 viele Schwierigkeiten mit seiner L2 und spricht diese infolgedessen fast nie. Das gilt nicht für die übrigen Teilnehmer. Die Frage wirft sich deshalb auf, ob Tag-Switching häufiger vorkommt, wenn L2-Lerner ihre L2 weniger oft benutzen.

Im Bereich des Codeswitching gibt es eine Bemerkung: Die SuS haben die Anweisung bekommen, lediglich in der Zielsprache zu kommunizieren. Falls sie Probleme mit dem lexikalischen Zugriff empfanden, wurde angeregt, das Wort zu beschreiben oder mithilfe von Gesten darzustellen. Diese Anweisung könnte dazu geführt haben, dass die Ergebnisse nicht der Praxis entsprechen. D1 zeigte beispielsweise, dass er diese Regel sehr ernst nimmt, und verwendet infolgedessen Codeswitching nicht als Strategie.

6.3 Nonverbal

Nicht nur das verbale Verhalten, sondern auch das nonverbale Verhalten wurde beobachtet. Dabei ließ sich eine Gemeinsamkeit beobachten: Fast alle SuS haben nonikonische Gesten bzw. eine undefinierbare Handbewegung gezeigt, wenn sie Probleme mit der lexikalischen Aktivierung empfanden. Sobald sie das richtige Wort gefunden hatten, hörte auch die Bewegung auf. Diese Beobachtung bestätigt die Ergebnisse von Ravizza (2003). Diese Geste fungiert aber nicht als Kommunikationsstrategie, da die SuS sich dieser nicht bewusst waren. Sie ist aber ein deutliches Zeichen dafür, dass jemand sprachliche Schwierigkeiten empfindet. Eine zweite Beobachtung, die für alle Paare gilt, ist der Einfluss der sprachlichen Schwierigkeiten auf die Verwendung von ikonischen Gesten. Je mehr sprachliche

Schwierigkeiten die SuS empfanden, desto mehr ikonische Gesten wurden verwendet. Dabei sind die SuS sich dieser Gesten nur manchmal bewusst. In mehreren Fällen waren die SuS sich beim ersten Mal, wann sie etwas sagten/erklärten eher unbewusst: Sie haben beim Erklären auf das Blatt geguckt und/oder die Geste befand sich sehr nah am Tisch, wodurch diese vom Gesprächspartner nicht wahrgenommen werden konnte. Wenn der Gesprächspartner um Hilfe bat und der Sprecher anschließend das Gleiche nochmal erklärte, wurde die Geste oft gehoben und die zwei Teilnehmer hatten Blickkontakt. Außerdem benutzten die Teilnehmer bewusst ikonische Geste, wenn sie ein Wort in der Zielsprache nicht wussten. Die Gesten haben aber nicht die gesprochene Sprache ersetzt. D9 hat jedoch gezeigt, dass bestimmte nonverbale Signale tatsächlich die verbale Sprache ersetzen können. Es geht dabei aber nur um Antworten auf Fragen, die vom Gesprächspartner gestellt wurden. Diese nonverbale Kommunikation erfolgt aber nur, wenn der Gesprächspartner diese Signale aufmerksam beobachtet. Auch wurde die allgemeine Körperhaltung beobachtet. Sie zeigt bei vielen Teilnehmern, ob sie nervöse sind oder nicht. Die Teilnehmer zeigen oft eine geschlossene Körperhaltung, wenn sie in ihrer Zweitsprache sprechen mussten. Diese nervösen Signale, sowie angespannte Hände und das Tippen mit den Beinen/Armen gehen oft in Hand in Hand mit der verbalen Kommunikation. Die SuS entspannten sich aber meist im Laufe des Gesprächs.

6.4 Sprachniveau

Die letzte Frage, die gestellt wurde, ist die Frage, ob Muttersprachler das Niveau der Nicht-Muttersprachler heben. Die Analyse zeigt, dass dies der Fall ist und die Hypothese sich hier bestätigt. Der größte Nachweis dafür geht aus den Allgemeinen Informationen der Proben hervor. Bei Paar 8 hat es sehr lange gedauert, bis jemand das Gespräch eröffnet hat. Im Laufe des Gesprächs gab es außerdem mehrmals Stille und die SuS waren manchmal ratlos. Diese Stille gab es auch bei Paar 3 (NL-NL), als sie auf Deutsch sprachen. Die nonverbale Analyse von Paar 8 zeigte außerdem, dass die Teilnehmer sehr angespannt waren, außerdem haben sie im Fragebogen angegeben, die niederländische Sprache nicht so gut zu beherrschen. Die Teilnehmer hatten also vermutlich Angst, auf Niederländisch zu kommunizieren. Bei den NL-DE Kombinationen und Bilingualen gab es nie längere Stille, obwohl der nicht-Muttersprachler manchmal auch sehr angespannt war (beispielsweise D7 bei der niederländischen Aufgabe). Die Muttersprachler haben mehrmals den nicht-Muttersprachlern bei sprachlichen Mängeln geholfen. Bei Paar 2 hat es aber auch andersrum funktioniert: N3

hat D7 auf Deutsch mit sprachlichen Schwierigkeiten geholfen. N3 beherrscht die Sprache sehr gut und hieraus geht hervor, dass nicht nur Muttersprachler das Niveau heben können, sondern auch nicht-Muttersprachler, die die Sprache sehr gut beherrschen. Die Scaffolding-Theorie bezieht sich also nicht nur auf die gesprochene Sprache, sondern auch auf die Gestaltung eines Gesprächs. Diese Theorie wurde 2005 von Toms, Jianling und Anja introduziert: In the L2 context, scaffolding occurs when a more advanced learner (i.e., an expert) of the L2 is paired with a less knowledgeable student (i.e., a novice). Dabei geht es aber darum, dass die Anwesenheit eines Muttersprachlers einen positiven Einfluss auf der verbale Sprache des Gesprächspartners hat. Die vorliegenden Konversionen zeigen aber auch, dass sie dazu führt, dass die Gespräche fließender verlaufen. Der positive Einfluss auf den Metadiskurs wurde auch von van Mulken und Hendriks (2014) gezeigt. Damit das Niveau der L2-Lerner heben werden kann, ist es aber wichtig, dass er Output produziert. Da beispielsweise D9 fast nicht in seiner Zweitsprache gesprochen hat, konnte sein Gesprächspartner N5 ihn keinen sprachlichen Feedback geben.

6.5 Zusammenfassung

Das Ziel der Arbeit war herauszufinden, auf welche Art und Weise deutsch-niederländische Schüler ihre zwei Sprachen verwenden und welche Kommunikationsstrategien sie dabei verwenden. Damit diese Frage beantwortet werden konnte, haben die Teilnehmer zweimal, einmal auf Deutsch und einmal auf Niederländisch, eine Finde-die-Unterschiede Aufgabe in Zusammenarbeit mit einem Mitschüler gelöst. Die Analyse zeigt zuerst, dass die Ergebnisse nicht generalisiert werden dürfen. Jeder Schüler kommuniziert unterschiedlich und das erste Ergebnis ist infolgedessen, dass das kommunikative Verhalten bzw. die Verwendung von Kommunikationsstrategien individuell stark variiert.

Die Anwesenheit eines Muttersprachlers hat einen positiven Einfluss auf sowohl die verbale Sprache als auch den Metadiskurs. Sie führt dazu, dass das Gespräch fließend verläuft und sie kann das Niveau des Gesprächspartners heben. Dieser Einfluss trifft auch auf nicht-Muttersprachler zu, die ihre Zweitsprache sehr gut beherrschen. Die SuS haben bestimmte Übereinstimmungen gezeigt. Sie haben mehr Kommunikationsstrategien gezeigt, wenn sie in ihrer Zweitsprache gesprochen haben. Das gilt nicht nur für die verbale Sprache, sondern auch für die nonverbale Sprache. Im Allgemeinen gilt: Je mehr sprachliche Schwierigkeiten die SuS empfunden haben, desto mehr Strategien haben sie verwendet. Die verbalen Strategien bezogen sich vor allem auf Informationen. Außerdem fragten Sprecher öfter um (sprachliche) Hilfe. Weiterhin kann eine Person innerhalb kurzer Zeit sowohl bewusst als

auch unbewusst seine andere Sprache verwenden. Wenn jemand auf Codeswitching zurückgreift, heißt das also nicht, dass dieses Phänomen immer als Strategie eingesetzt wird. Das gilt auch für die Gestenverwendung. Es gibt eine klare nonikonische Geste bzw. Handbewegung, die zeigt, dass eine Person sprachliche Schwierigkeiten empfindet. Diese Bewegung fördert den lexikalischen Zugriff, ist aber keine Strategie. Ikonische Gesten können aber tatsächlich als Strategie fungieren, da diese die verbale Sprache unterstützen bzw. ersetzen, wenn diese fehlt. Wenn SuS Kommunikationsstrategien, entweder verbal oder nonverbal, verwenden, heißt das aber nicht unbedingt, dass die SuS sprachliche Schwierigkeiten erfahren. Sie können diese Strategien auch verwenden, damit sie die Informationen ausführlicher übertragen können bzw. (multimodal) unterstützen können.

6.6 Beschränkungen

Obwohl aus der Analyse wichtige Ergebnisse hervorgehen, hat die Studie aber auch einige Beschränkungen. Zuerst waren die Finde-die-Unterschiede-Aufgaben vermutlich zu schwierig. Kein Paar hat bei beiden Aufgaben tatsächlich die sechs Unterschiede gefunden. Die Schwierigkeit der Aufgabe hat die SuS aber nicht demotiviert. Sie haben sich bei der zweiten Aufgaben ähnlich verhalten und waren nicht demotivierter, dadurch, dass sie die erste Aufgabe nicht gelöst hatte. Außerdem wurden bei dieser Studie nur 6 Paare beobachtet, die sich wesentlich voneinander unterschieden. Infolgedessen können die Ergebnisse nicht generalisiert werden. Für eine Follow-Up-Studie werden deshalb mehr Teilnehmer gebraucht, damit gezeigt werden kann, ob die Verwendung der Kommunikationsstrategien mit der sprachlichen Fähigkeit zusammenhängt oder vor allem mit der Persönlichkeit der SuS zu tun hat. Außerdem war es trotz der Ergebnisse des Fragebogens schwierig, die SuS zu kategorisieren. Obwohl der Fragebogen Informationen bezüglich des Sprachniveaus der beiden Sprachen und des sprachlichen Hintergrunds verschafft, scheint nicht jede Teilnehmer genau zu einer bestimmten Kategorie zu gehören. N3 scheint aufgrund dieses Experiments eher bilingual aufgewachsen zu sein, statt nur Niederländisch als Muttersprache zu haben. Außerdem haben die SuS ihr Sprachniveau selber eingeschätzt. D6 hat beispielsweise eingegeben, die deutsche Sprache bzw. seine Muttersprache sehr gut zu beherrschen. Aus der Analyse geht aber hervor, dass er sehr viele sprachliche Schwierigkeiten mit dieser Sprache empfindet. Er benutzt oft den falschen Kasus und die falsche Wörter. Diese sprachlichen Fehler wurden bei dieser Arbeit aber nicht berücksichtigt, da es nur um das kommunikative Verhalten geht. Im Fragebogen hatten die SuS nur drei Optionen beim Bewerten ihre Sprachfähigkeiten: Sehr gut, gut und nicht so gut. In einer weiteren Studie könnten die Teilnehmer ihr Niveau von 1 bis 10 einschätzen, damit es mehr Möglichkeiten gibt. Auch wäre es eine Möglichkeit, dass die Teilnehmer nicht selber ihre Sprachniveaus bewerten, sondern die Dozenten diese Informationen verschaffen.

7 Fazit für die Schule

Die Euregio Realschule hat bis heute keine strikten Regeln bezüglich der Umgangssprache in der Schule. Die Dozenten, die aus der Niederlande kommen, unterrichten im Allgemeinen auf Niederländisch und die Deutschen auf Deutsch. Die SuS dürfen aber in ihrer Muttersprache Fragen zu stellen. Das führt dazu, dass die SuS nicht dazu verpflichtet werden (abgesehen von den Fächern Deutsch und Niederländisch) ihre Zweitsprache zu verwenden. Diese Informationen gehen auch aus dem Fragebogen hervor: manche SuS haben angegeben, in der Schule vor allem ihre Muttersprache zu verwenden. Das gilt hauptsächlich für die deutschen SuS. Das Experiment zeigt aber, dass alle SuS in der Lage sind, sich sowohl auf Deutsch als auch Niederländisch kommunikativ zu unterhalten. Es gibt aber große Unterschiede im Bereich des sprachlichen Niveaus der SuS. Diese sprachlichen Unterschiede könnten verringert werden, indem die SuS dazu verpflichtet werden, ihre Zweitsprache zu verwenden. Nicht nur wird beispielsweise Mathematik auf Niederländisch unterrichtet sondern, die SuS dürfen während dieses Unterrichts auch nur auf Niederländisch sprechen. Dabei ist es die Rolle des Dozenten, verbale und nonverbale Kommunikationsstrategien zu berücksichtigen. Dabei geht es vor allem um die nonverbalen Signale, die die SuS zeigen werden, wenn sie unsicher sind. Der Dozent bzw. die Dozentin kann den SuS bei diesen sprachlichen Schwierigkeiten helfen, indem sie Strategien anwenden, die sich am Hörer orientieren. Sobald jemand zeigt, dass er beispielsweise Probleme mit dem lexikalischen Zugriff hat, sollte der Dozent fragen, ob diese Person den Gegenstand beschreiben kann. Eine andere Möglichkeit wäre das Einführen von (Two-Way) Aufgaben im Unterricht, bei denen die SuS zusammenarbeiten sollen. Eine Finde-die-Unterschiede-Aufgabe wäre zur Integration in den Unterricht und folglich der Verbesserung der Sprachkenntnisse der SuS geeignet. Die Teilnehmer müssen bei dieser Aufgabe miteinander kommunizieren, da sie ansonsten die Unterschiede nicht herausfinden können. Außerdem haben die meisten Teilnehmer aktiv an den Aufgaben teilgenommen und nachher gesagt, dass sie Spaß daran hatten. Diese Arbeit zeigt aber auch, dass die Muttersprachler sich manchmal an die Spitze setzen und der Gesprächspartner eine eher passive Rolle beim Erledigen der Aufnahme übernimmt. Außerdem kann die nonverbale Sprache zum Teil die verbale Sprache ersetzen. Es gibt aber eine ausreichende Zahl Aufgaben, die die SuS noch immer in Paaren erledigen können und wobei sie tatsächlich verpflichtet sind, ganze Sätze zu bilden und ein ausgeglichenes Gespräch zu führen. Ein Beispiel wäre ein Frog Story Task. Bei dieser Aufgabe bekommen zwei oder mehr Teilnehmer unterschiedliche Bilder eines Comicstrips.

Mittels Kommunikation müssen die SuS herausfinden, was die Gesprächspartner auf ihrem Bild sehen und die verschiedenen Bilder aneinander verknüpfen. Ähnliche Aufgaben können auch einfach in Fächern wie Geschichte und Biologie integriert werden. Die Aufgabe kann sich beispielsweise auf einem wichtigen Ereignis oder Phänomen beziehen. Die Materialien müssen nicht immer Bilder sein, sondern können auch von z.B. Lückentexten ersetzt werden. Das Ziel bei solchen Aufgaben soll immer das Lösen der Aufgabe sein, sodass der Fokus nicht auf die Verwendung der (Zweit-)Sprache liegt. Trotzdem werden die SuS gleichzeitig ihre Zweitsprache verbessern. Dabei wäre es am besten, wenn die SuS in NL-DE Paare eingeteilt werden: Das heißt, dass einer der Teilnehmer Niederländisch als Muttersprache hat und der andere Deutsch. Dadurch, dass sie eine andere Muttersprache haben, können sie das sprachliche Niveau des Gesprächspartners heben. Diese Kombination spielt aber nicht nur explizit beim Lösen solcher Aufgaben eine Rolle, aber auch im Allgemeinen. Die SuS arbeiten während des Unterrichts oft in Kleingruppen zusammen. Es gibt meistens um die vier Personen pro Kleingruppe. Dabei wäre es am besten, wenn auch die SuS einer Gruppe einen unterschiedlichen sprachlichen Hintergrund haben.

Obwohl der Dozent eine wichtige Rolle im Hinblick auf den Zweitspracherwerb hat, haben die Analysen auch gezeigt, dass die SuS das Niveau ihres Gesprächspartners heben können. Sie haben das gezeigt ohne, dass sie sich einer dieser bestimmten Strategien bewusst waren. Es wäre aber hilfreich, den SuS diese Strategien explizit bewusst zu machen. Außerdem wurde am Anfang des Experiments gesagt, dass sie Gesten verwenden dürften. Infolgedessen haben manche SuS sehr aufmerksam (ikonische) Gesten verwendet und diese Verwendung hat zu besseren Ergebnissen bzw. größeren Unterschieden geführt. Die SuS sollen deshalb über die Wichtigkeit der Verwendung von Gesten informiert werden und angeregt werden, tatsächlich Gesten zu verwenden, damit sie sich besser unterhalten können.

8 Quellenangaben

Aitchison, J. (1991). *Language change: Progress or decay?* Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Baker, C. (2001). *Foundations of bilingual education and bilingualism* (3. Auflage). Clevedon: Multilingual Matters Ltd.

Canale, M. (1983). From communicative competence to communicative language pedagogy. In Richards, J. C., & Schmidt, R. W. (Eds.), *Language and Communication*, 2-27. London: Longman.

Cassell, J., McNeill, D. & McCullough, K. E. (1999). Speech-gesture mismatches: Evidence for one underlying representation of linguistic and non-linguistic information. *Pragmatics and Cognition* 7(1): 1-34.

Center for Applied Linguistics (o.D.). *Two-Way Immersion Education: the Basics*. Verfügbar unter: http://www.cal.org/twi/toolkit/PI/Basics_Eng.pdf (15.10.2018).

Correia, R., Eskénazi, M., & Mamede, N.J. (2015). Lexical Level Distribution of Metadiscourse in Spoken Language. *Conference: Proceedings of the First Workshop on Linking Computational Models of Lexical, Sentential and Discourse-level Semantics*. <https://doi.org/10.18653/v1/W15-2708>

Crismore, A., Markkanen, R., & Steffensen, M. (1993). Metadiscourse in persuasive writing: A study of texts written by American and Finnish university students. *Written Communication*. 10(1), 39-71.

Dijkstra, T. & Van Heuven, W. J. B. 1998: The BIA model and bilingual word recognition. In J. Grainger and A. Jacobs (eds), *Localist Connectionist Approaches to Human Cognition*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 189–225.

Dörnyei, Z., & Scott, M. L. (1997). Communication Strategies in a Second Language: Definitions and Taxonomies. *Language Learning*, 47(1), 173–210.

<https://doi.org/10.1111/0023-8333.51997005>

Doughty, C. (1996). Negotiating the L2 linguistic environment. Unpublished manuscript, Georgetown University, Washington, DC.

Euregio Realschule (o.D). *Gemeinsam zur Schule*. Online verfügbar unter:

<http://eureschule.de/gemeinsam-zur-schule/> (17.10.2018).

Gan, Z. (2008). Extroversion and group oral performance: A mixed quantitative and discourse analysis approach. *Prospect*, 23, 24–42.

Gan, Z. (2011). An Investigation of Personality and L2 Oral Performance. *Journal of Language Teaching and Research*, 2(6). <https://doi.org/10.4304/jltr.2.6.1259-1267>

Gholami, J., Nejad, S. R., & Pour, J. L. (2014). Metadiscourse Markers Misuses; A Study of EFL Learners' Argumentative Essays. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 98, 580–589. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.03.454>

Grosjean, F. (2010). *Bilingual: Life and reality*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Hamers, F. & Blanc, M. (2000). *Bilinguality and Bilingualism*. Cambridge University Press: Cambridge.

Hughes, C. E., Shaunessy, E. S., Brice, A. R., Ratliff, M. A., & McHatton, P. A. (2006). Code switching among bilingual and limited english proficient students: Possible indicators of giftedness. *Journal for the Education of the Gifted*, 30(1), 7–28. <https://doi.org/10.1177/016235320603000102>

Jenks, C. J. (2009). Exchanging missing information in tasks: Old and new interpretations. *Modern Language Journal*, 93(2), 185–194. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2009.00855.x>

Jingxia, L. (2010). Teachers' Code-switching to the L1 in EFL Classroom. *The Open Applied Linguistics Journal*, 3(1), 10–23. <https://doi.org/10.2174/1874913501003010010>

Kayaoğlu, M. N. (2013). Impact of Extroversion and Introversion on Language-Learning Behaviors. *Social Behavior and Personality: An International Journal*, 41(5), 819–825. <https://doi.org/10.2224/sbp.2013.41.5.819>

Kellerman, E. & Bialystok, E. (1997). On psychological plausibility in the study of communication strategies. In G. Kasper & E. Kellerman, *Communication Strategies: Psycholinguistic and Sociolinguistic Perspectives* (S.31-48). London und New York: Longman.

Krauss, R. M., & Hadar, U. (1999). The role of speech-related arm/hand gestures in word retrieval. In R. Campbell & L. Messing (Eds.), *Gesture, speech, and sign* (pp. 93–116). Oxford: Oxford University Press.

Lewis, G., Jones, B., & Baker, C. (2012). Translanguaging: developing its conceptualisation and contextualisation. *Educational Research and Evaluation*, 18(7), 655–670. <https://doi.org/10.1080/13803611.2012.718490>

Mattheoudakis, M., Chatzidaki, A., Christina, M. Und Agathopoulou, E. (2016). Family and school language input: Their role in bilingual children's vocabulary development. *The Journal of Applied Linguistics*, 31, 49-69.

McNeill, D. 2007. How Gestures Carry Meaning. In *Gesture and Thought* (1st ed.). Ill.: University Of Chicago Press, 22 – 59.

Nakahama, Y., Tyler, A., & Van Lier, L. (2001). Negotiation of meaning in conversational and information gap activities: A comparative discourse analysis. *TESOL Quarterly*, 35(3), 377-405.

Nicoladis, E. (2007). The effect of bilingualism on the use of manual gestures. In *Applied Psycholinguistics* (Vol. 28, pp. 441–454). <https://doi.org/10.1017/S0142716407070245>

Nicoladis, E., Mayberry, R. I., & Genesee, F. (1999). Gesture and early bilingual development. *Developmental Psychology*, 35(2), 514–526. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.35.2.514>

Pacific Policy Research Center (2010). *Successful Bilingual and Immersion Education Models/Programs*. Online verfügbar unter: http://www.ksbe.edu/_assets/spi/pdfs/Bilingual_Immersion_full.pdf (15.10.2018).

Pica, T., Kang, H. S., & Sauro, S. (2006). Information gap tasks: Their multiple roles and contributions to interaction research methodology. *Studies in Second Language Acquisition*, 28(2), 301–338. <https://doi.org/10.1017/S027226310606013X>

Poplack, S. (1980). Sometimes I'll start a sentence in Spanish y termino en español: Toward a typology of codeswitching. *Linguistics*, 18(7–8), 581–618. <https://doi.org/10.1515/ling.1980.18.7-8.581>

Ravizza, S. (2003). Movement and lexical access: Do noniconic gestures aid in retrieval? *Psychonomic Bulletin and Review*, 10(3), 610–615. <https://doi.org/10.3758/BF03196522>

Schwarzer, D. (2004). Student and teacher strategies for communicating through dialogue journals in hebrew: A teacher research project. *Foreign Language Annals*, 37(1), 77-84. [doi:http://dx.doi.org.ru.idm.oclc.org/10.1111/j.1944-9720.2004.tb02175.x](http://dx.doi.org.ru.idm.oclc.org/10.1111/j.1944-9720.2004.tb02175.x)

Stein, M. (1999). *Developing Oral Proficiency in the Immersion Classroom*. Online verfügbar unter: <http://carla.umn.edu/immersion/acie/vol2/Bridge2.3.pdf> (29.09.2018).

Swain, M. (1985) Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. In Gass, S. and Madden, C. (Eds.), *Input in Second Language Acquisition*, pp. 235-256. New York: Newbury House.

Swain, M., & Lapkin, S. (2000). Task-based second language learning: The uses of the first language. *Language Teaching Research*, 4(3), 251–274. <https://doi.org/10.1177/136216880000400304>

Tarone, E. (1977). Conscious communication strategies in interlanguage: A progress report. In H. D. Brown, C.A. Yorio & R. C. Crymes (Eds.), *On TESOL 1977* (pp. 194-203). Washington: TESOL.

Tarone E. (1983). On the Variability of Interlanguage Systems. *Applied Linguistics*, 15, 285-295

van Mulken, M., & Hendriks, B. (2014). Your language or mine? or English as a lingua franca? Comparing effectiveness in English as a lingua franca and L1–L2 interactions: implications for corporate language policies. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 4632(January 2016), 1–19. <https://doi.org/10.1080/01434632.2014.936873>

Anhang 1 Kommunikationsstrategien von van Mulken und Hendriks (2014)

Strategy	Description and example	
Speaker-oriented	1. Comprehension check (self)	Speaker checks whether he/she has correctly understood the message; <i>so we have 3 things different so far right?</i>
	2. Self-correction	Speaker restates or retypes the same message: <i>do you have also strwaberries?</i> <i>*strawberries</i>
	3. Appealing for assistance	Speaker explicitly asks for help: <i>what do you call it?</i>
	4. Signalling linguistic deficiency	<i>I don't know what the English word is</i>
	5. Signalling insecurity	<i>I'm afraid my English isn't very good</i>
	6. Signalling misunderstanding	<i>I don't know if that is what you mean? or do you mean paperclip?</i>
Hearer-oriented	7. Comprehension check (other)	Speaker explicitly checks whether interlocutor has correctly understood the message; <i>do you know what i mean with limes?</i>
	8. Offering assistance	Speaker offers help <i>on the right, are there also some peaches? orange fruits?</i>
Message-oriented	9. Compensatory strategies	a. Use of superordinates: <i>under the big yellow fruit</i> b. Description: <i>a little plastic thing for medicine</i>
	Process-oriented:	a. <i>a cumcumber</i> (for cucumber) b. <i>an photoapparat</i> (for camera) c. <i>and teeth brush and pasta</i> (for tooth paste)
	Linguistic encoding	
	a. Word coinage	
	b. Foreignising, literal translation	
	c. Code switching	
Interaction-oriented	10. Paralinguistic	a. <i>THE SECOND DIFFERENCE</i> b. <i>;-)</i> c. <i>jeej</i> d. <i>???</i>
	a. use of capitals	
	b. use of emoticons	
	c. onomatopoeia	
	d. punctuation	
	11. Meta-discourse	<i>Shall I start with mentioning the objects on the left?</i>

Anhang 2 Ergebnisse des Fragebogens

Teilnehmer	Paar	Muttersprache(n)	Erster Input DE	Erster Input NL	Niveau DE	Niveau NL	Sprache im Alltag
D1	1	DE	Geburt	Geburt	++	+/++	D + NL
D2	1	DE	Geburt	Realschule	++	+	DE
D3	5	DE	Geburt	Realschule	++	+/++	DE
D4	5	DE	Geburt	Realschule	++	+	DE
D5	8	DE	Geburt	Geburt	++	+/-	DE
D6	8	DE + Arabisch	Geburt	Realschule	++	+	DE + Arabisch
D7	2	DE	Geburt	Realschule	++	+	DE
D8	6	DE	Geburt	Realschule	++	+	DE
D9	11	DE	Geburt	Realschule	++	+	DE
D10	10	DE	Geburt	Realschule	++	+	D + NL
N1	3	NL	Kindergarten	Geburt	++/+	++	D + NL
N2	3	NL	Kindergarten	Geburt	+	++	D + NL
N3	2	NL	Kindergarten	Geburt	+/++	++	NL
N4	6	NL	Geburt	Geburt	++/+	++	NL
N5 ¹⁵	11	NL	Realschule	Geburt	+	+	D + NL
B1	7	D + NL	Geburt	Geburt	++	++	D + NL
B2	7	NL	Grundschule	Geburt	++	++	D + NL
B3	9	D + NL	Geburt	Geburt	++	++	D + NL
B4	9	NL + Kroatisch	Kindergarten	Geburt	++/+	++	NL
B5	4	DE	Geburt		++	+	D + NL
B6	4	D + NL	Geburt	Geburt	++	+	D + NL
B7	10	D + EN	Geburt	Realschule	+	+	D + EN

¹⁵ N5 wurde in Deutschland geboren, hat aber in den Niederlanden den Kindergarten und die Grundschule besucht. Außerdem ist seine ganze Familie NL und hat infolgedessen ab dem Geburt bis die Realschule nur sehr sporadisch die deutsche Sprache gehört.

Anhang 3 Material

3.1 Bilderset 1



3.2 Bilderset 2



Anhang 4 Anweisungen

4.1 Deutsch

vielen Dank dafür, dass Ihr an unserer Studie teilnehmt. Hierzu sollt Ihr gemeinsam eine Finde-die-Unterschiede Aufgabe lösen. Das Ganze dauert höchstens 10 Minuten. Ihr könnt hierbei keine Fehler machen, denn es geht nicht darum, wie gut ihr die Aufgabe löst, sondern WIE ihr sie löst. Eure Aufgabe ist es, die Unterschiede zwischen zwei Bildern herauszufinden.

Hierzu bekommt ihr beide zwei Bilder mit Gegenständen, die oft im Alltag benutzt werden und die Ihr also kennt. Die Bilder, die ihr beide habt, unterscheiden sich nur minimal voneinander und ihr dürft das Bild, das der andere hat, nicht angucken. Es gibt insgesamt sechs Unterschiede zwischen den zwei Bildern. Es könnte z.B. der Fall sein, dass ein bestimmter Gegenstand zugefügt ist oder weggelassen wurde oder, dass ein Gegenstand sich an einem anderen Ort befindet.

Eure Aufgabe besteht darin, zusammen die sechs Unterschiede herauszufinden. Ihr solltet hierbei so viel wie möglich Deutsch/Niederländisch sprechen. Falls ihr ein bestimmtes Wort in dieser Sprache nicht kennt, oder es euch nicht einfällt, dann versucht das Wort zu umschreiben. Ihr könnt auch Gesten benutzen, um es zu beschreiben. Ihr bekommt einen Notizzettel, damit ihr die Unterschiede notieren könnt, die ihr schon gefunden habt. Das Spiel ist zu Ende, wenn ihr die sechs Unterschiede gefunden habt oder wenn die 10 Minuten vorbei sind.

Habt Ihr noch Fragen?

4.2 Niederländisch

Bedankt dat jullie aan dit onderzoek mee willen doen. Tijdens deze taak zullen jullie samen een kleine “zoek-de-verschillen” opdracht oplossen. Dit zal niet langer dan 10 minuten duren. Jullie kunnen hierbij geen fouten maken want het gaat niet erom hoe goed jullie de opdracht oplossen, maar HOE jullie achter de verschillen komen. Het is dus aan jullie, om de verschillen tussen twee afbeeldingen te vinden.

Jullie krijgen zometeen allebei een foto te zien waarop voorwerpen afgebeeld zijn die in het dagelijkse leven gebruikt worden en jullie dus kennen. De beelden die jullie krijgen, verschillen slechts een klein beetje van elkaar en jullie mogen alleen de afbeelding bekijken die je zelf krijgt. In totaal zijn er zes verschillen tussen de twee afbeeldingen. Het kan bijvoorbeeld zo zijn dat een bepaald voorwerp is weggelaten of toegevoegd, of dat een voorwerp zich op een andere plek vindt.

Het is jullie opdracht om deze zes verschillen te vinden. Jullie moeten hierbij zo veel mogelijk in het Duits/Nederlands praten. Mochten jullie een bepaald woord in deze taal niet weten of er niet op kunnen komen, probeer dan het woord te omschrijven. Hierbij mogen jullie ook gebaren gebruiken. Jullie krijgen kladpapier om de verschillen op te noteren. De taak is voltooid, wanneer jullie de zes verschillen gevonden hebben of de 10 minuten voorbij zijn.

Hebben jullie nog vragen?