

Wahrnehmung der Germanistikstudenten mit und ohne Auslandserfahrung von ihren kommunikativen Sprachkompetenzen

Derek, Mihaela

Master's thesis / Diplomski rad

2018

Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj: **Josip Juraj Strossmayer University of Osijek, Faculty of Humanities and Social Sciences / Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku, Filozofski fakultet**

Permanent link / Trajna poveznica: <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:142:339184>

Rights / Prava: [In copyright](#) / [Zaštićeno autorskim pravom](#).

Download date / Datum preuzimanja: **2024-12-29**



Repository / Repozitorij:

[FFOS-repository - Repository of the Faculty of Humanities and Social Sciences Osijek](#)



Sveučilište J. J. Strossmayera u Osijeku

Filozofski fakultet Osijek

Jednopredmetni diplomski studij njemačkog jezika i književnosti
nastavničkog usmjerenja

Mihaela Đerek

**Wahrnehmung der Germanistikstudenten mit und ohne
Auslandserfahrung von ihren kommunikativen
Sprachkompetenzen**

Diplomski rad

Mentorica: izv. prof. dr. sc. Vesna Bagarić Medve

Osijek, 2018.

Sveučilište J. J. Strossmayera u Osijeku
Filozofski fakultet Osijek
Odsjek za njemački jezik i književnost
Jednopredmetni diplomski studij njemačkog jezika i književnosti
nastavničkog usmjerenja

Mihaela Đerek

**Wahrnehmung der Germanistikstudenten mit und ohne
Auslandserfahrung von ihren kommunikativen
Sprachkompetenzen**

Diplomski rad

Humanističke znanosti, filologija, germanistika

Mentorica: izv. prof. dr. sc. Vesna Bagarić Medve

Osijek, 2018.

J.-J.-Strossmayer-Universität in Osijek
Fakultät für Geistes- und Sozialwissenschaften Osijek
Diplomstudium der deutschen Sprache und Literatur – Lehramt
(Ein-Fach-Studium)

Mihaela Đerek

**Wahrnehmung der Germanistikstudenten mit und ohne
Auslandserfahrung von ihren kommunikativen
Sprachkompetenzen**

Diplomarbeit

Mentorin: Univ.-Prof. Dr. Vesna Bagarić Medve

Osijek, 2018

J.-J.-Strossmayer-Universität in Osijek
Fakultät für Geistes- und Sozialwissenschaften Osijek
Abteilung für deutsche Sprache und Literatur
Diplomstudium der deutschen Sprache und Literatur – Lehramt
(Ein-Fach-Studium)

Mihaela Đerek

**Wahrnehmung der Germanistikstudenten mit und ohne
Auslandserfahrung von ihren kommunikativen
Sprachkompetenzen**

Diplomarbeit

Geisteswissenschaften, Philologie, Germanistik

Mentorin: Univ.-Prof. Dr. Vesna Bagarić Medve

Osijek, 2018

Erklärung über die eigenständige Erstellung der Arbeit

Hiermit erkläre ich, dass ich die vorliegende Arbeit selbstständig und ohne fremde Hilfe verfasst und keine anderen als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel benutzt habe. Die Stellen der Arbeit, die anderen Quellen im Wortlaut oder dem Sinn nach entnommen wurden, sind durch Angaben der Herkunft kenntlich gemacht.

(Ort und Datum)

(Unterschrift)

Inhaltsverzeichnis

Einführung	1
I. Theoretische Grundlage	2
1. Zwei- und Mehrsprachigkeit.....	2
2. Spracherwerb	4
2. 1 Spracherwerbsfaktoren	4
2. 2 Spracherwerbshypothesen.....	6
3. Deutsch als Zweitsprache und Deutsch als Fremdsprache	7
3. 1 Deutsch als Zweitsprache	7
3. 2 Deutsch als Fremdsprache	8
3. 2. 1 DaF weltweit.....	9
4. Kommunikative Sprachkompetenzen	10
4. 1 Linguistische Kompetenzen	13
4. 2 Soziolinguistische Kompetenzen	13
4. 3 Pragmatische Kompetenzen.....	14
5. Ausgewählte Untersuchungen zu Sprachkompetenzen der Deutschlernenden	14
II. Praktischer Teil – Forschung zu den sprachlichen Kompetenzen der Germanistikstudenten.....	18
1. Forschungsziel, -Fragen und Hypothesen	18
2. Forschungsdesign	19
2. 1 Probanden	19
2. 2 Instrument.....	20
2. 3 Datenerhebung und -Analyse.....	20
3. Ergebnisse.....	21
3.1 Sprachlicher Hintergrund	21
3. 2 Einschätzung der Deutschkenntnisse.....	22
3. 2. 1 Schwierigkeiten beim Erlernen des Deutschen	25
3. 3 Studenten mit und ohne Auslandserfahrung – ein Vergleich	27
3. 4 Austauschstudenten.....	30
4. Diskussion.....	31
5. Schlusswort.....	33
6. Literaturverzeichnis.....	34
Zusammenfassung.....	37

Einführung

Sprachkompetenzen, Germanistikstudenten¹ und Auslandserfahrung sind einzeln Themen vieler wissenschaftlichen Arbeiten. Worüber man aber wenig Literatur finden kann, ist die Verbindung dieser drei Begriffe – nämlich, welche Auswirkung auf die Sprachkompetenzen der Germanistikstudenten die Auslandserfahrung auf dem deutschsprachigen Gebiet hat.

Aus persönlicher Erfahrung weiß ich, dass ein Auslandsaufenthalt in Deutschland eine sehr positive Auswirkung auf die Verbesserung der Sprachkompetenzen hat, besonders bezüglich der Fertigkeit Sprechen. Diese Erfahrung hat mich dazu motiviert, die Wahrnehmung der Germanistikstudenten mit und ohne Auslandserfahrung von ihren Sprachkompetenzen zu ermitteln.

Im ersten Teil dieser Arbeit werden der Spracherwerb und deren Einflussfaktoren und Hypothesen erklärt. Darüber hinaus werden die kommunikativen Sprachkompetenzen – nämlich die linguistischen, soziolinguistischen und pragmatischen Kompetenzen näher erläutert. Dieser Teil wird mit einem Überblick über die ausgewählten bisherigen Forschungen zu diesem Thema abgerundet.

Im zweiten Teil wird die eigene Forschung dargestellt. Auf Basis der theoretischen Unterschiede zwischen Deutsch als Zweitsprache und Deutsch als Fremdsprache wird ein Fragebogen entworfen, der mithilfe von Probanden aus zwölf Ländern weltweit durchgeführt wurde. Die erhobenen Daten wurden analysiert und die Ergebnisse dargestellt, verglichen und interpretiert. In der Diskussion hat man sich mit den aufgestellten Hypothesen auseinandergesetzt.

Da jede Germanistikabteilung Studenten mit und ohne Auslandserfahrung hat, sind die Ergebnisse einer solchen Untersuchung von großer Bedeutung, da man dadurch erfahren kann, welche Sprachfertigkeiten bei beiden Studentengruppen gefördert werden sollten.

¹ Die Bezeichnungen Studenten, Probanden usw. beziehen sich auf Germanistikstudierende beider Geschlechter.

I. Theoretische Grundlage

1. Zwei- und Mehrsprachigkeit

Laut Henrici und Vollmer (2001 in Kniffka, Siebert-Ott 2012: 15) spricht man „von Zweitsprache und Zweitsprachenerwerb [...], wenn der Erwerb innerhalb der Zielkultur stattfindet.“ Bei dem Begriff Zweisprachigkeit sind sich aber die Wissenschaftler nicht einig. Einige sind der Meinung, dass man als zweisprachig nur dann bezeichnet werden kann, wenn man beide Sprachen auf muttersprachlicher Stufe kann. Für die anderen Wissenschaftler genügen aber auch Basiskenntnisse einer zweiten Sprache, um von der Zweisprachigkeit reden zu können (vgl. Tunc 2012: 30).

Zweisprachigkeit kann aus mehreren Sichten betrachtet werden. Auf einer Seite können die Sprecher ausbalanciert und unausbalanciert bilingual sein. Wenn der Sprecher eine Sprache besser als die andere kann, ist die Rede von der unausbalancierten Zweisprachigkeit (vgl. Vujnović Malivuk, Palmović 2015: 21). Ljubešić (1992: 56) unterscheidet dabei zwischen der additiven und subtraktiven Zweisprachigkeit. Bei dem subtraktiven Bilingualismus kommt es zu dem Semilinguismus, was bedeutet, dass das Kind weder die eine noch die andere Sprache auf einer höheren Ebene beherrschen kann. Dabei wird die Muttersprache im Laufe der Zeit mit der Zweitsprache umgetauscht, wobei es zum Sprachgleichgewicht kommt – je besser die Kenntnisse der Zweitsprache werden, desto weniger benutzt man die Muttersprache und die Erstsprachenkenntnisse werden immer schwächer. Andererseits gibt es auch Fälle, wenn der Sprecher sowie die Mutter- als auch die Zweitsprachkenntnisse erweitert – in diesem Fall spricht man über die additive Zweisprachigkeit. Dazu kommt es bei einer positiven Einstellung der Gesellschaft, in der das Kind groß wird.

Auf der anderen Seite betrifft die zweite Aufteilung das Sprecheralter beim Spracherwerb. Falls die Erst- und Zweitsprache zur gleichen Zeit in den ersten drei Lebensjahren erworben werden, spricht man von der gleichzeitigen Zweisprachigkeit. Falls aber die zweite Sprache nach dem dritten Lebensjahr erworben wird, wenn das Kind schon Basiskenntnisse in der Muttersprache hat, handelt es sich um die sequentielle Zweisprachigkeit (vgl. Vujović Malivuk, Palmović 2015: 21).

Eltern, die ihr Kind zweisprachig erziehen, stehen vor vielen Herausforderungen. Deswegen ist es wichtig zu betonen, dass die Hauptfaktoren der erfolgreichen Zweisprachigkeit folgende Aspekte sind: die Dauerunterstützung, das Einschließen des Kindes ins Gespräch und die

interessierten Gesprächspartner. Bei den zweisprachigen Kindern kommt es oft dazu, dass sie die Sprachen mischen, d.h. in einem Satz, den sie auf einer Sprache sagen, verwenden sie einige Wörter aus der anderen Sprache (vgl. ebd.: 7f).

Bei solchen Familien unterscheidet man drei Faktoren: die Muttersprache der Eltern, der Status der Muttersprache der Eltern in Bezug auf die Amtssprache im Wohnland und die sprachliche Erziehungsstrategie der Eltern. Methode, die am meisten bei einer bilingualen Erziehung verwendet wird, ist die OPOL bzw. *one person – one language* Methode, d.h. jedes Elternteil spricht mit dem Kind auf seiner Muttersprache (vgl. ebd.: 3f). Mit der Zeit entwickelten sich aber mehrere Typen der bilingualen Familien. Dabei unterscheiden Harding-Esch und Riley (2003 in Baždarić 2015: 3) fünf Basistypen der zweisprachigen Familien bezüglich der Muttersprache der Eltern, der Amtssprache im Wohnland und der Strategie der Eltern. Diese Typen der bilingualen Familien sind in der Tabelle 1 dargestellt.

Tabelle 1: Basistypen der bilingualen Familien (vgl. Harding-Esch und Riley, 2003)

	Muttersprache der Eltern	Amtssprache im Wohnland	Strategie der Eltern
1	Die Muttersprachen der Eltern unterscheiden sich, wobei beide Elternteile die Sprache des/der Anderen einigermaßen können.	Eine der Muttersprachen ist die Amtssprache im Wohnland.	Jeder spricht auf seiner Muttersprache mit dem Kind.
2	Die Muttersprachen der Eltern unterscheiden sich.	Eine der Muttersprachen ist die Amtssprache im Wohnland.	Die beiden Eltern sprechen mit dem Kind auf der Sprache, die nicht im Wohnland dominant ist. Dabei ist das Kind der Amtssprache nur außer des Elternhauses ausgesetzt.
3	Die Eltern sprechen die gleiche Muttersprache.	Die Muttersprache der Eltern ist nicht dominant im Wohnland	Die Eltern sprechen mit dem Kind auf ihrer Muttersprache.
4	Die Eltern haben unterschiedliche Muttersprachen.	Die dominante Sprache im Wohnland ist nicht die Muttersprache der Eltern.	Jedes Elternteil spricht mit dem Kind auf seiner Muttersprache von der Geburt an.
5	Die Eltern sprechen die gleiche Muttersprache.	Die Muttersprache der Eltern ist die dominante Sprache im Wohnland.	Ein Elternteil spricht jeden Tag mit dem Kind auf einer anderen Sprache.

Ein weiterer verwandter Begriff ist die Mehrsprachigkeit, von der erst dann gesprochen wird, wenn der Sprecher über sprachliche Kompetenzen in mehr als zwei Sprachen verfügt (vgl. Ahrenholz 2014: 5). Heutzutage hat sie eine immer größere Bedeutung. Die Mehrsprachigkeit „betont die Tatsache, dass sich die Spracherfahrung eines Menschen in seinen kulturellen Kontexten erweitert, von der Sprache im Elternhaus über die Sprache der ganzen Gesellschaft

bis zu den Sprachen anderer Völker (die er entweder in der Schule oder auf der Universität lernt oder durch direkte Erfahrung erwirbt)“ (Trim et al. 2013: 17), wodurch kommunikative Fähigkeiten gebildet werden.

Da Eltern meistens die Sprachvorbilder für die Kinder sind, ist ihre Rolle im Spracherwerb ziemlich groß. Topaj (2017: 164f) beschäftigte sich mit der Meinung der Eltern zweisprachiger Kinder und fand Folgendes heraus: Einige Eltern wollen, dass ihre Kinder sowohl die Erst- als auch die Zweitsprache auf einer hohen Stufe beherrschen. Für Andere ist es nur wichtig, dass das Kind in der Muttersprache wenigstens mündlich kommunizieren kann. Einige Eltern verzichten aber auf die Mehrsprachigkeit, da sie der Meinung sind, dass es wichtiger sei, dass die Kinder nur die Umgebungssprache gut beherrschen können oder sie unterschätzen ihre Muttersprache. Mit den Sprachkenntnissen der zweisprachigen Kinder beschäftigte sich Ljubešić (1992: 55), deren Probanden die in Deutschland wohnenden kroatischen und serbischen Kinder waren. Ihre Aufgabe war es, einen kurzen Text aus dem Deutschen in ihre Muttersprache zu übersetzen. Nachdem die Übersetzungen analysiert wurden, kam man zu einem vernichtenden Zusammenschluss – die Kenntnisse ihrer Muttersprache sind ungenügend, obwohl alle Probanden auch Unterricht in ihrer Muttersprache besucht haben. Die Ursache der Mehrheit der Fehler ist aber keine Interferenz, sondern geringe Muttersprachkenntnisse und ein armer Wortschatz.

2. Spracherwerb

Bei dem Spracherwerb wird zwischen dem ungesteuerten und gesteuerten unterschiedet. Bei dem ungesteuerten Zweitspracherwerb wird die Sprache ungesteuert durch den Alltag erworben. Wie beispielsweise ein ausländischer Arbeiter, der ohne Deutsch zu wissen nach Deutschland kommt und die Sprache durch die alltägliche Kommunikation erwirbt. Solch eine Situation wurde als „paradox“ bezeichnet, denn „um kommunizieren zu können, muss er die Sprache lernen, und um die Sprache zu lernen, muss er kommunizieren können“ (Tunc 2012: 43). Andererseits wird der gesteuerte Spracherwerb durch den Sprachunterricht und unterschiedliche Lehr- und Lernmaterialien gesteuert (ebd.).

2.1 Spracherwerbsfaktoren

Laut Rösch (2011: 14) teilt man die Zweitspracherwerbsfaktoren auf externe und interne auf. Zu den Externen zählen die Motivation zum Lernen der Sprache, wie viel und qualitativ mit der Zielsprache umgegangen wird und auf welche Weise und in welchem Maß der Lerner der

Sprache ausgesetzt wird. Die internen Faktoren ziehen die biologischen Prädispositionen, das Können der Erstsprache oder anderen Fremdsprachen usw. hinein. Apeltauer (1987 in Aba, Kaminski 2005: 3) teilt ebenfalls die Zweitspracherwerbsfaktoren auf interne und externe. Externe Faktoren, die dabei von großer Bedeutung sind, sind die Folgenden: der Abstand zwischen des Ziellandes und Herkunftslandes, die Anzahl der Muttersprachler in der Umgebung, Berührung mit der Sprache, die Lebensform, Integrationsmaß und geplante Aufenthaltslänge. Andererseits zählen zu den internen Faktoren die folgenden Punkte: „Lebenslage, soziale Einbindung, Handlungsfähigkeit, emotionale Bindung, Status, physische und psychische Befindlichkeit“ (ebd.).

Es gibt auch andere Klassifikationen der Spracherwerbsfaktoren. In Apeltauer (1997: 80) findet man die Klassifikation, in der zwischen drei Zweitspracherwerbsvariablen differenziert wird. Die erste Gruppe von Faktoren wird als kognitive Variablen bezeichnet und stimmt mit den internen Faktoren überein. Dazu zählen beispielsweise gute Muttersprachenkenntnisse, die eine gute Basis für den Zweit- bzw. Fremdspracherwerb sind, anderenfalls könnte das ein Lernhindernis vorstellen. Es ist auch bekannt, dass der Spracherwerb bei dem höheren Lebensalter schwieriger ist, als bei Kindern. Wobei aber auch Folgendes bedacht werden sollte: „So spielt z.B. mit zunehmendem Alter die eigene Aussprache als Identitäts- oder Gruppenzugehörigkeitsmerkmal eine Rolle“ (ebd.: 73). Die zweite Gruppe der Variablen bezieht sich auf die affektiven und attitudinalen Variablen und kann mit den externen Faktoren verglichen werden. Da betont Apeltauer (1997: 74), dass neben der Dauer des verbrachten Aufenthalts im Zielland auch andere Elemente wichtig sind, wie beispielsweise Motivation und die Ähnlichkeiten bzw. Unterschiede zwischen der Mutter- und Zweitsprache. Falls der Sprecher Sprachlust und Motivation zeigt, resultiert das mit einer schnelleren Entwicklung der Lernprozesse (vgl. ebd.: 106). Falls sich aber der Sprecher im Zielland befindet, sind die Maß und Qualität der Sprachkontakte viel höher, wodurch seine Lernmotivation unterschiedlich beeinflusst wird (ebd.: 113).

Die dritte Gruppe sind soziale Variablen, worunter gesellschaftlich-kulturelle Fähigkeiten, Alter und Geschlecht verstanden werden (vgl. Rösch 2017: 184). Der Spracherwerb steht in einer engen Verbindung mit den sozialen Prozessen, d.h. er wird vom gesellschaftlichen Umfeld und von der Kommunikation beeinflusst. Die sozialen Faktoren können den Spracherwerb beschleunigen, andererseits haben sie aber manchmal auch einen negativen Einfluss, was zu Sprachstörungen oder anderen Schwierigkeiten führen kann (vgl. Aba, Kaminski 2005: 1).

Da die Mehrsprachigkeit immer mehr gefördert wird, besonders im Kindesalter, werden immer mehr Kinder mit mehreren Sprachen groß. Dies trifft auf Deutschland zu. Deutschland ist ein multikulturelles Land, in dem ein Drittel der jüngeren Bevölkerung einen Migrationshintergrund hat. In Berlin ist sogar jedes zweite Kind im Alter bis sechs Jahre einer anderen Herkunft und wächst zweisprachig auf. Der Spracherwerb verläuft aber nicht bei jedem auf die gleiche Weise und wird von unterschiedlichen Faktoren beeinflusst. Einerseits haben die Familie und die Sprachen selbst einen großen Einfluss, andererseits spielen auch das Alter des Kindes und der Kontakt zur Sprache eine große Rolle. Öfters passiert aber, dass die Sprachen nicht gleichmäßig erworben werden. Es gibt Fälle, wo das Kind eine Sprache gut gemeistert hat, in der anderen Sprache hat es aber nur Basiskenntnisse. Weiterhin kann passieren, dass das Kind beide Sprachen vor der Schule sehr gut kann, mit der Zeit vergisst es aber in einigen Fällen die Muttersprache. Bei Vielen kommt es zur ausbalancierten Mehrsprachigkeit, d.h. solche Kinder haben gute Kenntnisse in beiden oder mehreren Sprachen (vgl. Topaj et al. 2017: 163).

Nach der Ansicht von Topaj et al. (2017) spielt eine große Rolle bei dem Spracherwerb die Familie und Sprache(n), die zu Hause gesprochen werden. Es ist wichtig, ob eine der in der Familie gesprochenen Sprachen auch die Umgebungssprache ist. Ein wichtiger Faktor ist auch das Alter des Kindes. Denn eine Sprache wird abhängig vom Alter auf unterschiedliche Weisen erworben. Daraus wird es klar, dass die zweite Sprache in den ersten Lebensjahren verschieden erworben wird, im Unterschied, wenn die Zweitsprache erst ab dem Alter von drei oder vier Jahren gelernt wird. Dabei sind die Qualität und Quantität des Kontakts mit der Sprache sehr wichtig. Im Allgemeinen bedeutet das, dass zu Hause die Muttersprache gesprochen werden sollte. Dabei sollten auch andere Muttersprachler aus der Familie und Umgebung teilnehmen, sodass die Kinder so viel wie möglich Kontakt zur Sprache haben. Man sollte das Kind so erziehen, dass es die Wichtigkeit seiner Muttersprache versteht, trotzdem sollte aber auch die Sprache der Umgebung zur gleichen Zeit, beispielsweise im Kindergarten, erworben werden (vgl. Topaj et al. 2017: 167).

2. 2 Spracherwerbshypothesen

Im 20. Jahrhundert galten die Identitäts- und Kontrastivhypothese als Hauptzweispracherwerbshypothesen. Laut der Identitätshypothese verläuft der Erwerb der ersten und zweiten Sprache auf die gleiche Weise, d.h. beim Zweitspracherwerb handelt es sich eigentlich um einen zweiten Erstspracherwerb. Auf der anderen Seite behauptet die Kontrastivhypothese, dass die Lerner beim Erwerb der Zweitsprache auf ihre Erstsprache vergleichend zurückgehen. Inzwischen verbreitete sich die Interlanguagehypothese, laut der die

Lerner auf dem Weg zur Zielsprache eine Lernersprache entwickeln. Bei der Lernersprache kommt es immer zu Veränderungen, wodurch sie immer mehr der Zielsprache ähnelt (vgl. Rösch 2011:12). Die Initiatoren dieser Hypothese nehmen für die Basis die Tatsache, dass die Erstsprache in einem großen Maß den Zweitsprachenerwerb beeinflusst. Dabei kommt es entweder zum positiven oder negativen Transfer (vgl. Tunc 2012: 46).

3. Deutsch als Zweitsprache und Deutsch als Fremdsprache

Deutsch als Zweitsprache (=DaZ) und Deutsch als Fremdsprache (=DaF) haben viele Gemeinsamkeiten, trotzdem sollte man diese zwei Begriffen unterscheiden. „Mit Fremdsprache ist [...] eine Sprache gemeint, die außerhalb ihres normalen Verwendungsbereichs – gewöhnlich im Unterricht – gelernt und dann nicht neben der Erstsprache zur alltäglichen Kommunikation verwendet wird“ (Tunc 2012: 44). Die Zweitsprache wird andererseits als eine Sprache bezeichnet „die nach oder neben der Erstsprache als zweites Mittel der Kommunikation dient und gewöhnlich in einer sozialen Umgebung erworben wird, in der man sie tatsächlich spricht“ (ebd.). Daraus lässt sich beschließen, dass sich die Fremd- und Zweitsprache in Bezug auf die Erwerbsweise, die Sprachumgebung und die Rolle der Identitätsbildung des Lerners unterscheiden (ebd.). Wenn man die Lernprozesse betrachtet, wird man schon vom Begriff Zweitspracherwerb auf den ungesteuerten Lernprozess hingewiesen, und auf der anderen Seite beim Fremdsprachenlernen auf den gesteuerten Lernprozess (Rösch 2011: 13). Baur (2001: 470) ist der Meinung, dass man DaZ und DaF aber nicht prinzipiell trennen kann, denn es gibt viele Ähnlichkeiten zwischen ihnen, wie z. B. in Bezug auf Phonetik, Grammatik, Fehleranalyse, Übungen usw. Trotzdem werden wir DaZ und DaF als unterschiedliche Konstrukte betrachten und sie in den folgenden Unterkapiteln in Bezug auf folgende Bereiche darstellen: Aneignungsbedingung, kommunikative Anforderungen, Beginn des Spracherwerbs, Interaktionsbedingungen und Erstsprache.

3. 1 Deutsch als Zweitsprache

Betrachtet man DaZ, wird eindeutig, dass die Sprache durch die Kommunikation im Alltag erworben wird. Dabei ist aber die gesellschaftliche Umgebung etwas reduzierter, da der Lerner die deutsche Sprache vor allem in der Schule oder anderen Bildungseinrichtungen spricht oder in der Familie, aber meistens mit Geschwistern und Freunden. Wenn man Deutsch als Zweitsprache lernt, beginnt der Spracherwerb häufig mit dem Einstieg in eine deutsche Bildungsanstalt, wie beispielsweise Kindergarten oder Schule. Beim Erwachsenenalter fängt der Zweitspracherwerb aber häufig dann an, nachdem eine Arbeitsstelle aufgenommen wird. Was

die kommunikativen Anforderungen angeht, ein besonderes Gepräge gibt die Tatsache, dass die Lerner wichtige Aufgaben meistens ohne genügenden sprachlichen Kompetenzen erledigen müssen. Ferner wird die Muttersprache zuerst übermächtig, aber mit der Zeit eher rezessiv, wodurch der Sprachniveaumeistens nicht altersgemäß ist (vgl. Ahrenholz 2014: 12). Der Zweitspracherwerb hängt aber vom Alter der Lernenden ab. Mit steigendem Alter wird die Diskrepanz zwischen der ersten und zweiten Sprache immer eindeutiger (vgl. Rösch 2011: 13).

In Deutschland hat etwa 18% der Bevölkerung einen Migrationshintergrund. Dazu zählt man folgende Gruppen, die Deutsch als Zweitsprache lernen: „zugewanderte Ausländerinnen und Ausländer, in Deutschland geborene Ausländerinnen und Ausländer, eingebürgerte Ausländerinnen und Ausländer, Spätaussiedlerinnen und Spätaussiedler, Kinder mit mindestens einem Elternteil, der eins der genannten Merkmale in zweiter oder dritter Generation erfüllt“ (Huneke, Steinig 2013: 54).

Heutzutage wird oft von der so genannten doppelten Halbsprachigkeit gesprochen. Das bezieht sich auf Kinder, die zweisprachig aufgewachsen sind, und weder ihre Muttersprache noch die Zweitsprache gut genug sprechen können. Diese Erscheinung wird aber von vielen Wissenschaftlern als Mythos bezeichnet, da es bekannt ist, dass der gleichzeitige Erwerb mehrerer Sprachen für Kinder keine große Herausforderung ist². „Obwohl der Auftrag der Schule darin besteht, allen SchülerInnen – unabhängig von Geschlecht oder Herkunft – die gleichen Bildungschancen zu bieten und sie optimal zu fördern, kann empirisch nachgewiesen werden, dass mehrsprachige SchülerInnen mit Migrationshintergrund im deutschsprachigen Raum niedrigere Schulleistungen aufweisen und im Bildungssystem benachteiligt sind“ (Khan 2018: 39).

3. 2 Deutsch als Fremdsprache

Deutsch als Fremdsprache wird hauptsächlich im Unterricht gelernt. Dementsprechend beginnt man mit dem Spracherwerb im unterschiedlichen Alter an verschiedenen Bildungsanstalten, beispielsweise in der Grundschule, Sekundarstufe oder an der Universität. Zur Kommunikation in der Fremdsprache kommt es an der Bildungseinrichtung, weswegen man Deutsch vor allem nur mit Lehrern und Lernern spricht. Gegebenenfalls kommt es zu Interaktionen im Tandem

²Vgl. URL: <https://www.sfb632.uni-potsdam.de/de/presse/press2010-12.html>, abgerufen am 12.4.2018

oder Internet. Bei den Lernern bleibt aber die Muttersprache dominant (vgl. Ahrenholz 2014: 12).

Laut einigen Wissenschaftlern sei Pubertät eine Grenze für den Fremdspracherwerb. „Die Zeit bis dahin, in der das Gehirn noch 'formbar' sei, müsse man für den Erwerb einer Fremdsprache nutzen“ (Huneke, Steinig 2013: 14), wird erklärt. Wenn man danach mit dem Lernen einer Fremdsprache beginnt, kann man schwer die sprachlichen Fähigkeiten auf dem muttersprachlichen Niveau erreichen. Dabei treten meistens Probleme mit der richtigen Aussprache. Da ab dem sechsten Lebensjahr immer schwieriger wird, eine Sprache akzentfrei zu erwerben, wird es empfohlen, viel früher vor der Pubertät mit dem Fremdsprachenlernen zu beginnen. „Wenn, aber Lerner im Schulunterricht nur wenige Stunden in der Woche für fremdsprachliches Lernen zu Verfügung haben, geht der Vorteil eines frühen Beginns verloren“ (ebd.).

3. 2. 1 DaF weltweit

Weltweit wird hauptsächlich Englisch als erste Fremdsprache gelernt, wodurch Deutsch an der Bedeutung in zahlreichen Ländern verliert. Wie beispielsweise in Frankreich, wo nur 10% der Schüler Deutsch als ihre erste Fremdsprache gewählt hat. Interesse für Deutsch als zweite Fremdsprache ist nur etwas höher – nämlich 20%. In Italien ist die Lage ähnlich, wo deutsche Sprache nach dem Englischen und Französischen auf dem dritten Platz positioniert ist. In der Türkei gewinnt Englisch auch an Popularität. Trotzdem werden aber Deutschkenntnisse wegen engen Kontakten zwischen Deutschland und der Türkei nicht unterschätzt. Die Lage sieht in Ungarn aber anders aus. Da Ungarn früher zum deutschsprachigen Raum gehörte, ist die ungarische Germanistik etwas anders als die anderen Germanistikuniversitäten im Ausland. Einer der Gründe dafür ist auch der Deutschunterricht, der von den meisten Schülern gewählt wird (vgl. Duesberg 2006: 412f). Dahingegen ist in Russland und Schweden Englisch die erste Fremdsprache, gefolgt vom Deutschen auf der zweiten Stelle. Die Situation wird anders in Großbritannien und den USA betrachtet, denn dort ist Englisch die Muttersprache. In Großbritannien haben sie mit der Krise der Fremdsprachen zu kämpfen, da die Schüler im *Advanced Level* keine Fremdsprachen lernen müssen. Deswegen nimmt das Interesse sowohl nach dem Französischen als auch nach dem Deutschen ab (vgl. ebd.: 415ff).

Auf der anderen Seite wird in den USA vorwiegend Spanisch mit 64,5% gelernt. Auf dem zweiten Platz liegt Französisch mit 22,3%, gefolgt von der deutschen Sprache, die mit 6,1% den dritten Platz einnimmt. Da in den letzten zwei Jahrhunderten viele Deutsche nach Brasilien

ausgewandert sind, ist es nicht verwunderlich, dass es nirgendwo außerhalb Europas solch ein hoher Prozentanteil der Deutschlernenden gibt. Trotzdem ist aber die englische Sprache meistens die einzige Fremdsprache, die in der Schule gelernt wird. An einigen Schulen, wo Deutsch trotzdem unterrichtet wird, wird es von der spanischen Sprache immer mehr verdrängt (vgl. ebd.: 418f).

In Japan, Südkorea, Taiwan und China hat der Deutschunterricht auch eine lange Tradition. In der letzten Zeit werden aber in Japan und Südkorea immer mehr die Sprachen der Nachbarländer gelernt - nämlich Koreanisch bzw. Japanisch und Chinesisch. An den japanischen Universitäten wird Deutsch meistens als zweite Fremdsprache gelernt. „Deutschkenntnisse sind im Gegensatz zu guten Englisch- oder Chinesischkenntnissen bei der Stellensuche in Japan kein Pluspunkt“ (Duesberg 2006: 421). Germanistik ist in Taiwan und China eher nur auf den Beruf ausgerichtet (vgl. ebd.: 420-423).

Was die Lage des Deutschunterrichts in Kroatien anbetrifft, folgt auch Kroatien dem Trend der anderen europäischen Länder, wo Englisch als erste und Deutsch als zweite Fremdsprache gelernt wird (vgl. Horvatić Čajko 2009: 103). Laut der Untersuchung von Knežević und Šenjig Golub (2014: 163f) sind die meisten Eltern der Meinung, dass Englisch die wichtigste Fremdsprache für die Zukunft ihrer Kinder ist. Danach folgen Deutsch, Italienisch und Französisch. Die Autorinnen kamen zu einer interessanten Erkenntnis – nämlich nur 2,5% ihrer Probanden finden, dass man zuerst mit dem Deutschunterricht anfangen sollte, wonach Englisch eingeführt werden sollte.

4. Kommunikative Sprachkompetenzen

Um das Sprachniveau der Lernenden und ihre Sprachkompetenzen zu bestimmen, wird *Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen* (=GERS) benutzt, der genau beschreibt, über welche Kenntnisse und Fertigkeiten die Lernenden auf einem bestimmten Sprachniveau verfügen müssen (vgl. Trim 2013: 14). GERS wurde 2000 auf Englisch veröffentlicht, im folgenden Jahr erschien auch die deutsche Version. Mit GERS wird versucht, eine Grundlage für das Fremdsprachenlernen in europäischen Ländern zu entwerfen. In diesem Referenzrahmen wird Rücksicht sowohl auf den kulturellen Kontext als auch auf das interkulturelle Lernen genommen (vgl. Rösch 2011: 41). In GERS wird das Wissen der Lernenden auf sechs Niveaustufen mit passenden *Can-do-Standards* aufgeteilt. Für jede Stufe wird genau erklärt, über welches Wissen die Lernenden verfügen müssen. Jedes Niveau wird detaillierter in der Tabelle 2

beschrieben. Woran aber die Fremdsprachdidaktiker Kritik üben, ist das Manko an der Landeskunde und Interkulturalität. Außerdem wird der Mangel an grammatischen Phänomenen und der Sprachreflexion kritisiert (vgl. ebd.: 43).

Tabelle 2: Gemeinsame Referenzniveaus: Globalskala (übernommen aus Trim, John u.a. 2013: 35)

Kompetente Sprachverwendung	C2	Kann praktisch alles, was er/sie liest oder hört, mühelos verstehen. Kann Informationen aus verschiedenen schriftlichen und mündlichen Quellen zusammenfassen und dabei Begründungen und Erklärungen in einer zusammenhängenden Darstellung wiedergeben. Kann sich spontan, sehr flüssig und genau ausdrücken und auch bei komplexeren Sachverhalten feinere Bedeutungsnuancen deutlich machen.
	C1	Kann ein breites Spektrum anspruchsvoller, längerer Texte verstehen und auch implizite Bedeutungen erfassen. Kann sich spontan und fließend ausdrücken, ohne öfter deutlich erkennbar nach Worten suchen zu müssen. Kann die Sprache im gesellschaftlichen und beruflichen Leben oder in Ausbildung und Studium wirksam und flexibel gebrauchen.
Selbstständige Sprachverwendung	B2	Kann die Hauptinhalte komplexer Texte zu konkreten und abstrakten Themen verstehen; versteht im eigenen Spezialgebiet auch Fachdiskussionen. Kann sich so spontan und fließend verständigen, dass ein normales Gespräch mit Muttersprachlern ohne größere Anstrengung auf beiden Seiten gut möglich ist. Kann sich zu einem breiten Themenspektrum klar und detailliert ausdrücken, einen Standpunkt zu einer aktuellen Frage erläutern und die Vor- und Nachteile verschiedener Möglichkeiten angeben.
	B1	Kann die Hauptpunkte verstehen, wenn klare Standardsprache verwendet wird und wenn es um vertraute Dinge aus Arbeit, Schule, Freizeit usw. geht. Kann die meisten Situationen bewältigen, denen man auf Reisen im Sprachgebiet begegnet. Kann sich einfach und zusammenhängend über vertraute Themen und persönliche Interessensgebiete äußern. Kann über Erfahrungen und Ereignisse berichten, Träume, Hoffnungen und Ziele beschreiben und zu Plänen und Ansichten kurze Begründungen oder Erklärungen geben.
Elementare Sprachverwendung	A2	Kann Sätze und häufig gebrauchte Ausdrücke verstehen, die mit Bereichen von ganz unmittelbarer Bedeutung zusammenhängen (z. B. Informationen zur Person und zur Familie, Einkaufen, Arbeit, nähere Umgebung). Kann sich in einfachen, routinemäßigen Situationen verständigen, in denen es um einen einfachen und direkten Austausch von Informationen über vertraute und geläufige Dinge geht. Kann mit einfachen Mitteln die eigene Herkunft und Ausbildung, die direkte Umgebung und Dinge im Zusammenhang mit unmittelbaren Bedürfnissen beschreiben.
	A1	Kann vertraute, alltägliche Ausdrücke und ganz einfache Sätze verstehen und verwenden, die auf die Befriedigung konkreter Bedürfnisse zielen. Kann sich und andere vorstellen und anderen Leuten Fragen zu ihrer Person stellen – z. B. Wo sie wohnen, was für Leute sie kennen oder was für Dinge sie haben – und kann auf Fragen dieser Art Antwort geben. Kann sich auf einfache Art verständigen, wenn die Gesprächspartnerinnen oder Gesprächspartner langsam und deutlich sprechen und bereit sind zu helfen.

Kompetenz ist ein Begriff, der oft bestritten wird. Chomsky (1965 in Bagarić, Mihaljević Djigunović 2007: 84f) unterscheidet dabei zwischen Kompetenz und Performanz. Kompetenz definiert er als das Sprachwissen, das der Sprecher besitzt, während die Performanz als die Sprachverwendung in einer konkreten Situation beschrieben wird. Auf der anderen Seite wurde

die kommunikative Kompetenz von Canale und Swain (1980 in Bagarić, Mihaljević Djigunović 2007: 85f) und Canale (1983 in ebd.) als eine Verbindung des Basiswissens und der Kommunikationsfertigkeiten beschrieben. Das Basiswissen bezieht sich dabei auf das Wissen über die Sprache und andere Perspektiven des Sprachgebrauchs. Die Kommunikationsfertigkeiten sind andererseits mit der Performanz bei Chomsky vergleichbar.

Laut GERS sind Kompetenzen „die Summe des (deklarativen) Wissens, der (prozeduralen) Fertigkeiten und der persönlichkeitsbezogenen Kompetenzen und allgemeinen kognitiven Fähigkeiten, die es einem Menschen erlauben, Handlungen auszuführen“ (Trim et al. 2013: 21). Unter allgemeinen Kompetenzen werden nicht nur das Wissen und die Kompetenzen der Lernenden betrachtet, sondern auch der persönliche Bereich im Sinne von der Fähigkeit zum Lernen o. Ä. Was das Wissen anbetrifft, bezieht sich der Begriff nicht nur auf das theoretische Wissen, sondern auch auf das Weltwissen, das für die Kommunikation sehr wichtig ist (vgl. Trim et al. 2013: 22). Dafür benötigt man aber kommunikative Sprachkompetenz, die aus der linguistischen, soziolinguistischen und pragmatischen Komponente besteht.

In der Literatur findet man unterschiedliche Aufteilungen der kommunikativen Kompetenz. Canale und Swain (1980 in Bagarić, Mihaljević Djigunović 2007: 87) segmentieren sie in drei Bereiche: die grammatische, soziolinguistische und strategische Kompetenz. Canale (1983 in ebd.) ergänzte später diese Aufteilung mit der Diskurskompetenz. Unter der grammatikalischen Kompetenz versteht man Kenntnisse im Bereich der Morphologie, Syntax, Semantik, Phonologie, Orthographie und des Wortschatzes. Die soziolinguistische Kompetenz umfasst die gesellschaftlich-sprachlichen Regeln der Sprachbenutzung und die Diskursregeln, die später als die Diskurskompetenz verstanden wurden. Sie wird als Kompetenz, einen Text kohärent zu gestalten, bezeichnet. Unter der strategischen Kompetenz wird das verbale und nonverbale Kommunikationsvorgehen verstanden. Es wird bei den unzureichenden grammatikalischen oder soziolinguistischen Kompetenzen verwendet (vgl. Lahti 2010: 16).

Auf dieser Aufteilung stützen Bachman und Palmer (1996 in Lahti 2010: 17) ihr Modell der kommunikativen Kompetenz. Laut diesem Modell beinhaltet die Sprachfähigkeit die Sprachkompetenz bzw. das Sprachwissen und die strategische Kompetenz, wobei das Sprachwissen aus dem organisatorischen und pragmatischen Wissen besteht. Andererseits wird die strategische Kompetenz als das Wissen der Lernenden, sich in unterschiedlichen Situationen richtig sprachlich äußern können, verstanden.

GERS versteht unter allgemeinen Kompetenzen das deklarative Wissen, Fertigkeiten und prozedurales Wissen, persönlichkeitsbezogene Kompetenz, Lernfähigkeit und die kommunikative Sprachkompetenz, die auf die linguistische, soziolinguistische und pragmatische Kompetenz untergeteilt wird. Darauf wird in den folgenden Unterkapiteln näher eingegangen (vgl. Trim et al. 2013).

4. 1 Linguistische Kompetenzen

Unter linguistischen Kompetenzen versteht man folgende untergeordnete Kompetenzen: lexikalische, grammatische, semantische und phonologische (vgl. Trim et al. 2013: 110). Die linguistischen Kompetenzen beziehen sich vor allem auf Lexik und Syntax, aber auch auf die anderen sprachlichen Fertigkeiten. Betrachtet wird nicht nur, wie umfangreich und qualitativ das deklarative Wissen ist, sondern auch seine kognitiven Möglichkeiten, das erworbene Wissen zu organisieren und speichern, was von Person zu Person variiert (vgl. ebd.: 24).

Die lexikalische Kompetenz umfasst nicht nur das Wissen des Wortschatzes einer Sprache, sondern auch dessen Verwendungsfähigkeit. Darunter versteht man Einzelwörter und „feste Wendungen, die aus mehreren Wörtern bestehen und jeweils als ein Ganzes gelernt und verwendet werden“ (Trim et al. 2013: 111f). Der Begriff der grammatischen Kompetenz wird durch das Wissen der Grammatik einer Sprache und das Verwendungskönnen bestimmt. Unter der semantischen Kompetenz wird verstanden, dass der Lerner die Wortbedeutung versteht (vgl. ebd.: 113-116). Phonologische Kompetenz beinhaltet das Wissen in folgenden Bereichen: „die lautlichen Einheiten (Phoneme) der Sprache und ihre Realisierung in bestimmten Kontexten (Allophone), die phonetischen Merkmale, die Phoneme voneinander unterscheiden, die phonetische Zusammensetzung von Wörtern (Silbenstruktur, Phonemfolge, Wortakzent, Wortton), Satzphonetik (Prosodie), phonetische Reduktion“ (ebd.: 117).

4. 2 Soziolinguistische Kompetenzen

Soziolinguistische Kompetenzen werden als „Kenntnisse und Fertigkeiten, die zur Bewältigung der sozialen Dimension des Sprachgebrauchs erforderlich sind“ (Trim et al. 2013:118) definiert. Sie beziehen sich auf die Sprachbenutzung im soziokulturellen Bereich. Solche Kompetenzen hängen von der Gesellschaft und von deren Konventionen und Normen ab. Die soziolinguistische Komponente wirkt auf die Kommunikation zwischen Personen, die aus unterschiedlichen Kulturen kommen und die sich dieser Wirkung manchmal gar nicht bewusst sind (vgl. ebd.: 24). Dabei befasst man sich mit besonderen sprachgebrauchlichen Fragen, wie beispielsweise: wie bezeichnet man sprachlich die gesellschaftlichen Beziehungen oder Fragen

zur Höflichkeit, zu den Redewendungen, den sprachlichen Unterschieden usw. Die gesellschaftlichen Beziehungen sind zum Beispiel von der Stellung in der Gesellschaft und vom Grad der Intimität und Vertrautheit abhängig. Dabei können aber kulturelle und sprachliche Unterschiede auftreten, wie beispielsweise bei der Art und Weise der Begrüßung oder Anrede. Unter soziolinguistischen Kompetenzen werden auch Sprichwörter, feste Redewendungen und Zitate verstanden. Außerdem versteht man darunter Registerunterschiede, wodurch Verschiedenheiten in der Formalität bearbeitet werden, wie beispielsweise Unterschiede zwischen einer formellen und informellen Aussage. Außerdem sollte ein Lerner soziale, regionale, nationale u.ä. Varietäten in der Sprache zur Kenntnis nehmen (vgl. Trim et al. 2013: 118ff).

4.3 Pragmatische Kompetenzen

Pragmatische Kompetenzen befassen sich mit der funktionalen Verwendung der Sprache und basieren auf den interaktionellen Szenarien und Skripten (vgl. Trim et al. 2014: 25). Sie bestehen aus der Diskurskompetenz, der funktionalen Kompetenz und der Schemakompetenz. Die Diskurskompetenz bezieht sich auf die Kenntnisse des Lernenden, einen kohärenten Satz oder Textteil zu schreiben. Außerdem sollte der Sprachverwendende folgende Bereiche beachten: Thema, Reihenfolge, Struktur, Stil usw. Funktionale Kompetenz wird in Beziehung mit der Benutzung der gesprochenen und geschriebenen Sprache in kommunikativen Situationen gesetzt (vgl. ebd.: 123ff). Dabei sind zwei qualitative Elemente für funktionale Resultate wichtig – und zwar Flüssigkeit und Genauigkeit des Ausdrucks (vgl. ebd.: 128)

5. Ausgewählte Untersuchungen zu Sprachkompetenzen der Deutschlernenden

Wie schon vorher betont wurde habe ich zum Thema der sprachlichen Kompetenzen der Germanistikstudenten leider keine vergleichende Untersuchung bezüglich ihres Aufenthalts in einem deutschsprachigen Land gefunden. Die Untersuchungen, die im folgenden dargestellt werden, beschäftigen sich aber mit Themen, die einigermaßen zum Thema dieser Arbeit gehören.

Žepić (1980) beschäftigte sich in seiner Untersuchung mit den typischen Fehlern der Germanistikstudenten an der Philosophischen Fakultät in Zagreb. Diese Fehler klassifizierte er

auf morphologische, lexikalische und syntaktische. In die Gruppe der morphologischen Fehler gehören auch die Rechtschreibfehler, die am häufigsten vorkommen. Der Autor bemerkt, dass die folgenden Fremdwörter oft „katastrophal“ geschrieben wurden: *Intänsitet, Egsistenz und Egzistenz, paradoksal, Konzentrazion, Iniziative, Konkurenz, ästhätisch und esthetysch, apstakt, Ilegitimität, phylosophisch, hystorisch, Pedagogie, Anakronismus, Interresse, Dinamismus, Theorie, Tese, Extase* usw. (Žepić 1980: 112). Es wurde auch festgestellt, dass viele Studenten Schwierigkeiten sowohl mit der Adjektivdeklinaton, als auch mit dem Genus der Wörter haben. Deswegen kommt es oft zu Fehlern wie *jeder historischer Zustand, alle andere Präfixe, die Wille, die Name* usw. (ebd: 112f). Weitere morphologische Fehler, die häufig vorkamen, sind der falsche Komparativ, Genitiv oder das Possessivpronomen u. Ä. Der Autor findet den Grund dieser Fehler in der Interferenz der Muttersprache (vgl. Žepić 1980: 113). Die untersuchten Germanistikstudenten machten auch viele semantischen Fehler, außerdem kommt es oft zur Verbdrittstellung und zu den Fehlern mit der Wortfolge. Des Weiteren betont Žepić (1980: 116) Folgendes: „Es fällt auf, dass die meisten morphologischen und semantischen Fehler auf falscher Analogie, falscher Generalisierung und falscher Übertragung muttersprachlicher Einheiten beruhen.“

Pon und Keglević (2015: 285) führten eine Untersuchung bezüglich der Grammatikkompetenzen der kroatischen DaF-Lernenden, die bald mit ihrem Germanistikstudium beginnen, durch und fanden Folgendes heraus: „46 Probanden (81%) sind demnach auf der Niveaustufe B1, 11 Probanden (19%) haben diese Stufe noch nicht erreicht. Nur ein Proband erreichte alle 25 Punkte – seine schriftsprachliche Kompetenz mag über dem Niveau B1 liegen.“ Da sogar 19% der Germanistikstudenten trotz der bestandenen höheren Stufe des Abiturs unter der B1-Stufe sind, stellt sich die Frage, ob das kroatische Abitur im Fach Deutsch auf der höheren Stufe wirklich dem B2-Niveau entspricht.

Bagarić Medve und Berkec (2017: 19) führten auch eine Untersuchung mit ähnlichen Probanden durch. Sie beschäftigten sich nämlich mit kommunikativen Sprachkompetenzen der Germanistikstudenten, die mit ihrem Studium erst begonnen haben. Sie kamen zur folgenden Schlussfolgerung: die Mehrheit der untersuchten Germanistikstudenten ist tatsächlich auf der B2-Stufe, wobei aber bemerkenswert ist, dass die deutsche Grammatik, Lesen und Schreiben einigen Studenten große Schwierigkeiten bereiten – dementsprechend sind sie in diesen Sprachbereichen nicht auf dem B2-Niveau. Busse (2014 in Bagarić Medve, Berkec 2017: 7) beschäftigte sich auch mit den Germanistikstudenten des ersten Studienjahres und untersuchte das Thema ihrer Motivation zum Studium. Am Ende konnte sie schlussfolgern, dass Bereiche,

die ihnen die größten Probleme bereiten, die Folgenden sind: Schwierigkeiten beim Lesen der Literatur, Schreiben und Unterrichtsverfolgung.

Bagarić (2007: 223) beschäftigte sich in ihrer Untersuchung mit den kommunikativen Kompetenzen der kroatischen Schüler auf Deutsch und Englisch. Die Probanden, die eine Grundschule in Kroatien besucht haben, lernten die Fremdsprachen vier bis fünf Jahre lang, während die Lerndauer bei den Schülern aus der Sekundarstufe acht bis neun Jahre beträgt. Auf der Stufe A2 bestehen kleinere oder größere Unterschiede beim Schreiben bzw. Sprechen auf Englisch und Deutsch. Was das Sprechen anbetrifft, wurde Mangel am Basiswortschatz festgestellt. Wenn aber andererseits die Kompetenzen der Deutsch- und Englischlernenden auf der Stufe B1 verglichen werden, zeigten die Englischlernenden signifikant bessere Kenntnisse im Gegensatz zu den Schülern der deutschen Sprache. Ein Grund dafür wäre der schulische und außerschulische Spracherwerb, der sich bei beiden Sprachen unterscheidet (vgl. ebd.: 232f).

Yu Chen (2015) beschäftigte sich mit der Frage, ob die StudentInnen aus China ihre deutschen sprachlichen Kompetenzen während des Aufenthalts in Deutschland verbessern. Er kam zum folgenden Zusammenschluss: „Mit [den] Befunden wird eindeutig dargelegt, dass entgegen der allgemein verbreiteten Auffassung keine kausale Korrelation zwischen einem langfristigen Aufenthalt bzw. Studium in Deutschland und Lernfortschritten in Deutsch besteht. Nach dieser Studie wird bei nicht wenigen Probanden sogar ein Rückschritt festgestellt“ (Chen 2015: 173).

An der Schlesischen Universität in Katowice hat Leslaw (2008: 453) eine Umfrage mit dem Thema „Tertiärsprache und Sprachbewusstheit – Was deutschlernende Anglistikstudenten über ihre sprachlichen Erfahrungen denken“ durchgeführt. Die Probanden waren Anglistikstudierende, die Deutsch als zweite Fremdsprache lernen. Man wollte herausfinden, ob und in welchem Maß die Muttersprache und bereits erworbene Fremdsprachen den Erwerb des Deutschen beeinflussen.

Die Probanden bemerken, dass ihnen im lexikalischen Bereich viele grammatikalischen und vokabularischen Ähnlichkeiten mit dem Englischen beim Erwerb der deutschen Sprache helfen. Es gibt aber auch Fälle, wenn das Englische den Lernenden Schwierigkeiten bereitet, wie z.B. „Ich erwische mich oft daran, dass ich in einem deutschen Text englischen Vokabeln und umgekehrt einmische.“ oder „Man verwechselt oft die deutsche und englische Präpositionen wie z. B. glauben an aber believe in something, leiden an aber suffer from, interessiert sein an aber to be interested in“ (Leslaw 2008: 459). Im Bereich der Aussprache gibt es Probleme, wenn gleiche Wörter wie beispielsweise *Chance* oder *Computer* anders ausgesprochen werden. Ferner gibt ein

Lerner wieder, dass seine englische Aussprache einen schlechten Einfluss auf die Intonation im Deutschen hat. Wobei Einige auch die Interferenz der Muttersprache erkannt haben (vgl. ebd.: 461).

II. Praktischer Teil – Forschung zu den sprachlichen Kompetenzen der Germanistikstudenten

Der praktische Teil dieser Arbeit beschäftigt sich mit der Forschung, die mithilfe einer Umfrage durchgeführt wurde. Zuerst wurden Forschungsziel, -Fragen und Hypothesen dargestellt. Danach stellte man die Probanden und das Instrument vor, wonach die Ergebnisse analysiert und diskutiert wurden.

1. Forschungsziel, -Fragen und Hypothesen

Das Hauptziel dieser Arbeit besteht darin, die Wahrnehmung der Germanistikstudenten mit und ohne Auslandserfahrung von ihren Sprachkompetenzen zu ermitteln und Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen diesen zwei Gruppen von Studenten in Bezug auf ihre Sprachkompetenzen zu entdecken. Die Forschungsfragen, mit deren Beantwortung sich diese Arbeit befasst, sind:

1. Wie schätzen die untersuchten Studenten ihre Deutschkompetenzen ein?
2. Welche Schwierigkeiten haben oder hatten die Studenten beim Deutscherwerb?
3. Wie beeinflusst die Auslandserfahrung in einem deutschsprachigen Land die sprachlichen Kenntnisse und Fertigkeiten der Germanistikstudenten?

Nachdem die Untersuchung durchgeführt wird, erwartet man, dass die folgenden Hypothesen bestätigt werden:

1. Studenten mit Auslandserfahrung schätzen ihre Deutschkenntnisse besser ein, als die andere Probandengruppe.
2. Die Schwierigkeiten, mit denen die Germanistikstudenten beim Deutscherwerb zu kämpfen haben, unterscheiden sich bezüglich ihrer Auslandserfahrung.
3. Der Aufenthalt in einem deutschsprachigen Land beeinflusst die Deutschkenntnisse und Sprachbeherrschung positiv.

2. Forschungsdesign

2.1 Probanden

Die Probanden dieser Untersuchung waren 62 Germanistikstudenten – oder etwas konkreter 48 Studentinnen (77,42%) und 14 Studenten (22,58%). Die Untersuchung wurde vor allem mit Germanistikstudenten aus Osijek und internationalen Studenten aus Gießen durchgeführt, weswegen der hohe Prozentanteil dieser Studenten nicht wundern sollte. Die Altersspanne der untersuchten Studenten liegt zwischen 19 und 32 Jahren, wobei die meisten Probanden (35,5%) 23 Jahre alt sind. Die Germanistikstudenten kommen aus 12 Ländern weltweit: 44 Probanden sind aus Kroatien (70,4%), aus den USA und Italien je vier Studenten (6,4%), zwei Studenten aus Mazedonien (3,2%) und je ein Student (1,6%) aus Frankreich, Indien, Polen, Südkorea, Griechenland, Serbien, Ägypten und aus der Türkei. Dementsprechend studieren die meisten Studenten in Osijek (48%), in Zagreb (12,8%), je zwei in Zadar (3,2%) und Skopje (3,2%). Weitere Studienorte, die angeführt wurden, sind unter anderem Alexandria, Belgrad, Bergamo, Genua, Istanbul, Seoul, Wisconsin, Modena, Pune usw. 58,1% der Probanden studieren neben Germanistik noch ein Fach – und zwar die Meisten (19,2%) studieren Anglistik, darauf folgen Verlagswesen und Kroatistik mit je 6,4%. Die große Mehrheit (62,4%) der Studenten befindet sich gerade in ihrem Masterstudium, wobei die meisten in ihrem letzten Semester sind (38,4%).

Wie es auf der Tabelle 3 dargestellt ist, wurden die Probanden bezüglich ihres Aufenthalts im deutschsprachigen Land in zwei Gruppen geteilt. Eine Gruppe bilden Studenten, die in einem deutschsprachigen Land gewohnt haben (76%), während sich die Studenten ohne Auslandserfahrung (24%) in der zweiten Gruppe befinden. Da die Aufenthaltsdauer der Studenten mit Auslandserfahrung bei einigen Probanden sehr unterschiedlich ist, wurde entschlossen, diese Gruppe auf zwei weiteren Untergruppen zu teilen – Germanistikstudenten mit längerer Auslandserfahrung (35%) und Germanistikstudenten mit kürzerer Auslandserfahrung (41%). In der Gruppe mit längerer Auslandserfahrung befinden sich Germanistikstudenten, die die Sprache entweder in der Familie erworben haben oder in einem deutschsprachigen Land den Kindergarten oder beispielsweise die Grundschule besucht haben. Die zweite Untergruppe bilden die Studenten mit kürzerem Auslandsaufenthalt. Da gehören Probanden, die auf dem deutschsprachigen Gebiet etwas kürzere Zeit verbracht haben (meistens von einem Monat bis zu einem oder zwei Jahren), wie beispielsweise 24 Austauschstudenten, die die große Mehrheit (96%) dieser Untergruppe ausmachen. Da für diese Untersuchung bestimmte

Studenten ausgewählt wurden, also Germanistikstudenten, handelt es sich hier um das geschichtete Zufallsverfahren.

Tabelle 3: Probandenaufteilung

Probandengruppe	Anzahl	Prozent-anteil	Probandengruppe - Unterteilung	Anzahl	Prozent-Anteil
Germanistikstudenten mit Auslandserfahrung	47	76%	längerer Auslandsaufenthalt	22	35%
			kürzerer Auslandsaufenthalt	25	41%
Germanistikstudenten ohne Auslandserfahrung	15	24%			

2. 2 Instrument

Als Instrument für diese Untersuchung diente ein selbst erstellter Fragebogen (s. Anhang 1), der aus zwei Teilen und insgesamt 25 Fragen verschiedenen Typs (offene, halboffene oder geschlossene Fragen) besteht. Der erste Teil des Fragebogens beinhaltet Fragen zur Person (Geschlecht, Alter, Staatsangehörigkeit, Studium, Studienort u.ä.), Fragen zur Sprachbiografie und Fragen zum Einschätzen von Deutschkenntnissen. Danach folgt der zweite Teil, der nur von den Austauschstudenten zu erfüllen ist. Da sind Fragen zu ihren Deutschkenntnissen und zu ihrem Deutschgebrauch zu beantworten.

Man hat als Instrument einen Fragebogen gewählt, da man dadurch eine größere Anzahl der Studenten erreichen kann. Vor allem war es praktisch, da die Probanden aus unterschiedlichen Heimatländern kommen und die Umfrage online ausfüllen konnten. Das versicherte ihnen die Anonymität, wobei sie außerdem mehr Zeit hatten, um die Fragen zu beantworten. Andererseits zeigte dieses Instrument auch einige Nachteile für dessen Erstellerin. Denn der Fragebogen wurde an eine ziemlich große Probandenzahl geschickt, wobei er von nur etwa 60% ausgefüllt wurde. Ferner hatte man das Problem, wenn Einige die Frage falsch verstanden haben oder beispielsweise Symbole wie ein Komma, Punkt oder Bindestrich geschrieben haben.

2. 3 Datenerhebung und -Analyse

Nachdem man die Fragen für den Fragebogen formuliert hatte, wurde er auf der Internetseite *google docs* online erstellt und an die ausgewählten Germanistikstudenten geschickt. Als alle Probanden die Fragen beantwortet haben, bekam man einen Überblick über alle und einzelne Antworten. Außerdem besteht dabei die Möglichkeit, eine Tabelle mit allen Ergebnissen zu erstellen, mit deren Hilfe man leicht die Daten analysieren konnte.

Nachdem man alle Daten gesammelt hat, wurden sie analysiert, und zwar entweder qualitativ oder quantitativ, je nach Typ der Frage. Die offenen und halb offenen Fragen wurden auf die qualitative Weise nach der folgenden Vorgehensweise analysiert: Zuerst wurden die Daten vorbereitet und durchgelesen, danach hatte man sie auf das Wesentliche reduziert und allgemein kategorisiert. Letztlich wurden die Daten kritisch überprüft. Andererseits wurde bei den geschlossenen Fragen die quantitative Analyse verwendet. Dabei wurden die Daten deskriptiv analysiert und beschrieben.

3. Ergebnisse

In den folgenden Unterkapitel werden die Ergebnisse der durchgeführten Forschung dargestellt und analysiert. Man konzentrierte sich dabei auf den sprachlichen Hintergrund der Probanden, auf die Einschätzung der Deutschkenntnisse und die Antworten der Austauschstudenten. Letztlich stellte man einen Vergleich zwischen den Germanistikstudenten mit und ohne Auslandserfahrung dar.

3.1 Sprachlicher Hintergrund

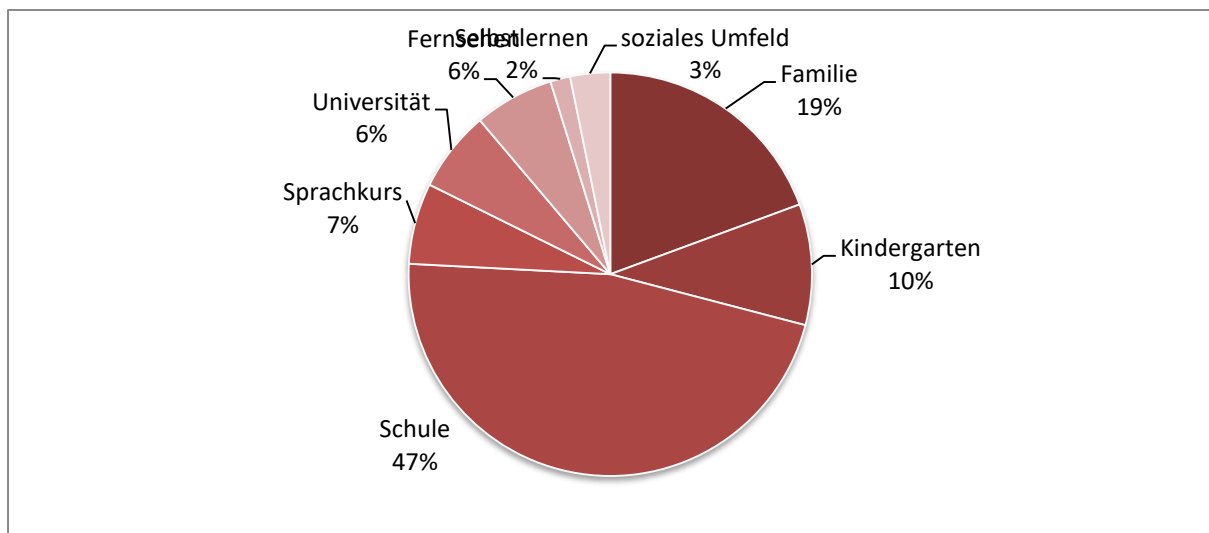
Die Frage *Haben Sie in einem deutschsprachigen Land gewohnt?* bejahten 71% Studenten, während 29% der Studenten bis jetzt in keinem der Länder des deutschsprachigen Raums gewohnt haben. Die Probanden, die diese Frage mit *ja* beantworteten, führten folgende Städte an: Gießen (24%), Wien (6,4%), Heidelberg und Stuttgart (4,8%), Berlin und Wiesbaden (3,2%). Wie es aus der folgenden Tabelle zu sehen ist, führten einige Studenten einen ziemlich langen Auslandsaufenthalt an – nämlich 10, 13 und 15 Jahren, während die meisten entweder zwei Jahre oder ein Monat angegeben haben. Einige verbrachten ein Jahr in einem deutschsprachigen Land.

Tabelle 4: Aufenthaltsdauer

Aufenthaltsdauer	Prozent der Studenten
15 Jahre	1,6%
13 Jahre	1,6%
10 Jahre	1,6%
2 Jahre	9,6%
1 Monat	9,6%
1 Jahr	8%
3 Jahre	6,4%
5 Jahre	6,4%
4 Monate	6,4%

In dieser Zeit hat 11,2% der Probanden eine Schule besucht. Während die Anzahl der Studenten, die eine Universität während ihres Auslandsaufenthalts besucht haben, etwas höher ist – nämlich 35,5%. Dabei handelt es sich meistens um die Justus-Liebig-Universität in Gießen (22,4%), worauf Ruprecht-Karls-Universität in Heidelberg (4,8%) und Universität Wien (3,2%) folgen.

70% der Probanden haben ein Sprachzeugnis, wobei die meisten Studenten (60%) auf der C1-Stufe sind. Auf die Frage *Wie lange lernen Sie Deutsch?* antwortete die Mehrheit (12,8%) mit *14 Jahre*, je 9,6% antworteten mit *18 Jahre* und *13 Jahre*. Interessanterweise antworteten 4,8% mit *mein ganzes Leben*. Wie es auf der unten gezeigten Grafik sichtbar ist, haben die meisten untersuchten Germanistikstudenten (47%) angefangen, Deutsch in der Schule zu lernen. 19% der Probanden erwarben die deutsche Sprache in der Familie, während 10% der Studenten mit dem Deutscherwerb im Kindergarten begonnen haben. Darauf folgen: Sprachkurs (7%), Universität (6%), Fernsehen (6%), soziales Umfeld (3%) und Selbstlernen (2%).



Grafik 1 - Deutscherwerb

3. 2 Einschätzung der Deutschkenntnisse

Die Probanden sollten ihre Kenntnisse im Bereich von Orthografie, Phonologie, Lexik und Grammatik auf der Skala von 1 (sehr schlecht) bis (5 sehr gut) einschätzen. Im Bereich der Orthografie schätzten sich die Studenten mit folgenden Mittelwerten ein: die Rechtschreibkenntnisse (4,32) und Zeichensetzungskennnisse (4,22). Als die Probanden zu den Schwierigkeiten aus dem orthografischen Bereich gefragt wurden, antworteten die Meisten (16%) mit *Kommasetzung*, worauf die Antwort *keine Schwierigkeiten* (14,4%) folgt. 8% der Probanden führten Schwierigkeiten mit *doppelten Buchstaben* an. Je 3,2% Studenten

berichteten, dass ihnen die meisten Probleme *Umlaute, die Unterscheidung vom s-Laut und Rechtschreibung* bereiten.

Ihr Wissen bezüglich der Aussprache von Lauten und Lautkombinationen bewerteten die Probanden mit einem Mittelwert von 4,40, während ihre Kenntnisse in Bezug auf Akzent, Rhythmus und Intonation ein arithmetisches Mittel von 4,30 haben. Die Frage zu den Schwierigkeiten in diesem Bereich beantworteten die Meisten (24%) mit *Aussprache*, wobei sie die meisten Probleme mit dem Aussprechen des Ich-, h- und r-Lauts haben. 17,6% Personen haben *keine* oder *nicht viele Schwierigkeiten*. Während je 11,2% der Probanden Probleme mit dem Akzent und den Umlauten haben.

Was die Lexik anbetrifft, schätzten die Probanden ihre Kenntnisse im Bereich der Einzelwörter mit 4,37, während andere Bereiche folgendermaßen eingeschätzt wurden: Sprichwörter (3,64), Idiome (3,64), Funktionsverbgefüge (3,83) und festen Kollokationen (3,91). Der lexikalische Bereich, der den untersuchten Studenten die größten Schwierigkeiten bereitet, ist Idiomatik (11,2%). Außerdem haben viele Studenten Probleme mit den Fachwörtern (9,6%), Zusammensetzungen (8%) und mit dem neuen Vokabular (8%). 8% der Studenten führten an, dass es ihnen schwerfällt, sich an die neuen Wörter zu erinnern.

Aus der Grammatik wurden die untersuchten Germanistikstudenten nach ihren morphologischen und syntaktischen Kenntnissen gefragt. Etwa die Hälfte der Probanden schätzte sich in beiden Bereichen mit der Note 4 ein – dementsprechend hat Morphologie einen Mittelwert von 4,12 und Syntax 4,09. Dabei haben die Meisten Schwierigkeiten mit dem Kasus (17,6%), wonach Probleme mit der Wortfolge im Satz (14,4%), Adjektivdeklinaton, Artikel und Tempora (6,4%) folgen.

Die Tabelle 5 zeigt, wie die Probanden ihre linguistischen Kompetenzen eingeschätzt haben. Aus der Tabelle ist ersichtlich, dass die untersuchten Germanistikstudenten ihre Kenntnisse im Bereich der Aussprache von Lauten und Lautkombinationen und im Bereich der Einzelwörter am höchsten einschätzen, während sie sich am niedrigsten in den folgenden Bereichen eingeschätzt haben: Sprichwörter und Idiome.

Tabelle 5: Linguistische Kompetenzen aller Probanden

Variable	N	Min	Max	AM	SA
Rechtschreibung	62	3,00	5,00	4,3226	,64717
Zeichensetzung	62	2,00	5,00	4,2258	,68758

Aussprache von Lauten und Lautkombinationen	62	2,00	5,00	4,4032	,75660
Akzent, Rhythmus, Intonation	62	2,00	5,00	4,3065	,75939
Einzelwörter (Nomen, Verben, Adjektive..)	62	3,00	5,00	4,3710	,70673
Sprichwörter (z. B. Liebe macht blind)	62	1,00	5,00	3,6452	,97673
Idiome (z.B. Lügen haben kurze Beine)	62	2,00	5,00	3,6452	1,02584
Funktionsverbgefüge (z.B. in Gang setzen)	62	1,00	5,00	3,8387	,85303
Feste Kollokationen (z.B. einen Vortrag halten)	62	1,00	5,00	3,9194	,91074
Morphologie	62	2,00	5,00	4,1290	,75713
Syntax	62	1,00	5,00	4,0968	,86289

Des Weiteren wurden die Probanden nach ihrem Wissen bezüglich ihrer sprachlichen Fertigkeiten gefragt. Sie sollten nämlich einige Aussagen auf der Skala von 1 (trifft auf mich gar nicht zu) bis 5 (trifft auf mich völlig zu) einschätzen. Wie es in der Tabelle 6 dargestellt ist, schätzten sich die Probanden am besten bei den folgenden Aussagenein: *Ich kann ohne allzu große Mühe Fernsehsendungen und Spielfilme verstehen.* (4,45) und *Ich kann längeren Redebeiträgen folgen, auch wenn diese nicht klar strukturiert sind und wenn Zusammenhänge nicht explizit ausgedrückt sind.* (4,37), während die folgenden Behauptungen den niedrigsten Mittelwert haben: *Ich kann Fachartikel und längere Anleitungen verstehen, auch wenn sie nicht in meinem Fachgebiet liegen.* (3,98) und *Ich kann mich spontan und fließend ausdrücken, ohne öfter deutlich erkennbar nach Worten suchen zu müssen.* (4,06).

Tabelle 6: Sprachliche Fertigkeiten

Variable	N	Min	Max	AM	SA
Ich kann längeren Redebeiträgen folgen, auch wenn diese nicht klar strukturiert sind und wenn Zusammenhänge nicht explizit ausgedrückt sind.	62	2,00	5,00	4,3710	,83438
Ich kann ohne allzu große Mühe Fernsehsendungen und Spielfilme verstehen.	62	1,00	5,00	4,4516	,88108
Ich kann lange, komplexe Sachtexte und literarische Texte verstehen und Stilunterschiede wahrnehmen.	62	2,00	5,00	4,1935	,82658
Ich kann Fachartikel und längere Anleitungen	62	2,00	5,00	3,9839	,87763

verstehen, auch wenn sie nicht in meinem Fachgebiet liegen.					
Ich kann mich spontan und fließend ausdrücken, ohne öfter deutlich erkennbar nach Worten suchen zu müssen.	62	2,00	5,00	4,0645	,90302
Ich kann mich klar und angemessen über ein breites Spektrum allgemeiner und beruflicher Themen oder über Freizeitthemen äußern.	62	2,00	5,00	4,2581	,90419
Ich kann die Sprache im gesellschaftlichen und beruflichen Leben wirksam und flexibel gebrauchen.	62	2,00	5,00	4,2581	,93975
Ich kann meine Gedanken und Meinungen präzise ausdrücken und meine eigenen Beiträge geschickt mit denen anderer verknüpfen.	62	1,00	5,00	4,1129	,99350
Ich kann komplexe Sachverhalte ausführlich darstellen und dabei Themenpunkte miteinander verbinden, bestimmte Aspekte besonders ausführen und meinen Beitrag angemessen abschließen.	62	2,00	5,00	4,1290	1,04777
Ich kann mich grammatisch korrekt ausdrücken.	62	2,00	5,00	4,3065	,66748
Ich kann mich schriftlich klar und gut strukturiert ausdrücken und meine Ansicht ausführlich darstellen.	62	2,00	5,00	4,4032	,68854
Ich kann in Briefen, Aufsätzen oder Berichten über komplexe Sachverhalte schreiben und die für mich wesentlichen Aspekte hervorheben.	62	2,00	5,00	4,3548	,70355
Ich kann in meinen schriftlichen Texten den Stil wählen, der für die jeweiligen Leser angemessen ist.	62	2,00	5,00	4,1613	,90886
Ich kann klar und gut strukturiert schreiben und dabei Gliederungs- und Verknüpfungsmittel angemessen einsetzen.	62	2,00	5,00	4,2903	,79727

3. 2. 1 Schwierigkeiten beim Erlernen des Deutschen

Die Probanden wurden zur Schwierigkeitenbeseitigung beim Deutscherwerb gefragt, worauf die Meisten die folgenden Antworten angegeben haben, die in der Tabelle 7 dargestellt sind: Üben, Lesen, Lernen, im Wörterbuch oder Internet nachschlagen und Videos, Filme oder Serien auf Deutsch anschauen.

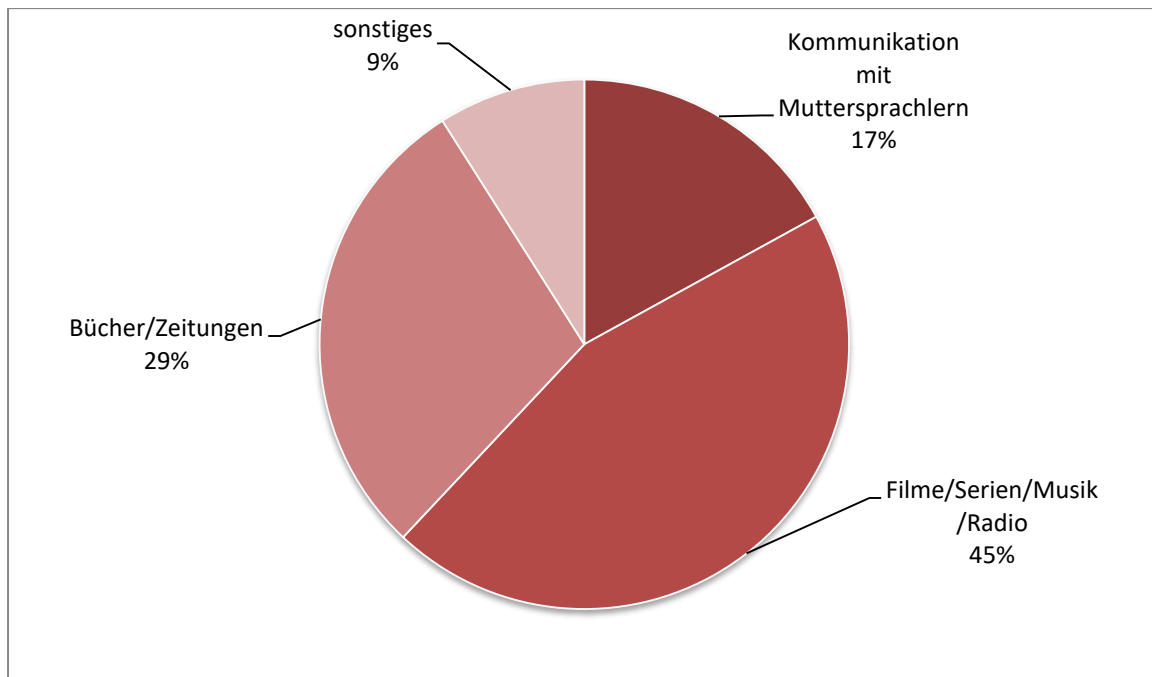
Tabelle 7: Schwierigkeitenbeseitigung

Antwort	Prozentanteil
Üben	33,6%

Lesen	19,2%
Lernen	14,4%
im Wörterbuch oder Internet nachschlagen	14,4%
Videos/Filme/Serien auf Deutsch anschauen	12,8%

Probanden wurden außerdem gefragt, welche Schwierigkeiten bei ihnen bezüglich der vier Fertigkeiten auftreten. Beim Hörverstehen beschwerten sich die Meisten über das Sprechtempo (20%) und wenn der Sprecher ein Dialekt spricht (16%). Andererseits führten 12,8% der Studenten an, dass sie dabei keine Probleme haben, da sie schon seit Jahren deutsches Fernsehen schauen. Was das Leseverstehen betrifft, bereitet das unbekannte Vokabular (33,6%) den untersuchten Germanistikstudenten die größten Schwierigkeiten. Viele (17,6%) haben allerdings beim Leseverstehen keine großen Probleme. Die Fertigkeit Sprechen finden viele Germanistikstudenten nicht schwierig (14,4%), andererseits führten die Meisten an, dass sie sich beim Sprechen an bestimmte Wörter nicht erinnern können (20,8%). 11,2% der Studenten finden den deutschen Akzent schwierig. Interessanterweise haben 9,6% der Studenten Angst vor dem Sprechen, wobei Einige angeführt haben, dass sie schüchtern sind oder dass sie es nicht mögen zu sprechen. Wenn sie schreiben, haben die meisten Studenten Schwierigkeiten mit der Rechtschreibung und Kommasetzung (24%) oder sie behaupten ein unzureichendes Vokabular zu haben (11,2%). Auf der anderen Seite haben viele (11,2%) keine großen Probleme dabei, obwohl die Einigen (12,8%) anführten, dass sie sich schriftlich besser als bei der mündlichen Kommunikation ausdrücken können.

Wie es an der unten gezeigten Grafik zu sehen ist, bekämpfen die meisten Germanistikstudenten ihre Schwierigkeiten mit der deutschen Sprache entweder durchs Filme- und Serienschauen oder sie hören deutsche Musik und deutsches Radio. Viele (29%) versuchen ihre Deutschkenntnisse mithilfe vom Lesen (29%) zu lösen. Einige (17%) finden die Kommunikation mit den Muttersprachlern für die richtige Lösung gegen sprachliche Schwierigkeiten.



Grafik 2 – Schwierigkeitenbeseitigung

Die Frage *Würde Ihnen ein längerer Aufenthalt in einem deutschsprachigen Land helfen, ihre Deutschkenntnisse zu verbessern?* bejahten fast alle Probanden (93,5%). Die große Mehrheit (48%) findet, dass sie in einem deutschsprachigen Land ihre Sprachkenntnisse durch die Kommunikation mit den Einheimischen verbessern würden. 17,6% der Studenten sind der Meinung, dass sie nach einem Auslandsaufenthalt fließender sprechen würden, während 12,8% anführten, dass sie dadurch die Sprache des Alltags und die Umgangssprache leichter erwerben würden.

3. 3 Studenten mit und ohne Auslandserfahrung – ein Vergleich

Nachdem alle Antworten bearbeitet und verglichen wurden, hatte man die Studenten auf Probanden mit und ohne Auslandserfahrung geteilt. Wie schon vorher erklärt wurde, besteht die Gruppe mit Auslandserfahrung aus zwei Untergruppen. Die Probanden wurden nämlich aufgrund der Dauer und Art ihrer Auslandserfahrung geteilt. Dementsprechend befinden sich in der Gruppe mit längerem Auslandsaufenthalt Studenten, die mit dem Deutscherwerb entweder in der Familie oder im Kindergarten oder in der Schule in einem deutschsprachigen Land begonnen haben. Die zweite Untergruppe bilden Studenten, die eine kürzere Auslandserfahrung haben, wobei die Dauer von ein paar Monaten bis ein paar Jahren dauerte. Die große Mehrheit dieser

Untergruppe bilden Probanden, die an einem Studentenaustausch teilgenommen haben. In der dritten Gruppe sind Germanistikstudenten, die Deutsch nur in ihrem Heimatland gelernt haben und keine Auslandserfahrung in einem der Länder des deutschsprachigen Gebiets haben.

Bezüglich des Sprachniveaus der Studenten ist es festzustellen, dass die große Mehrheit (72%) der Studenten mit längerer Auslandserfahrung die C1-Stufe hat, worauf die C2-Stufe mit 22% folgt. Probanden, die in die Gruppe mit kurzem Auslandserfahrung gehören, schätzten ihr Sprachniveau am meisten mit C1-Stufe (53%), worauf die B2-Stufe mit 26% folgt. Studenten ohne Auslandserfahrung haben meistens das C1-Niveau (53%). Ihre Sprachkenntnisse schätzten viele Probanden dieser Gruppe mit B2-Stufe (40%), womit die Probanden ohne Auslandserfahrung das niedrigste Sprachniveau haben.

Außerdem wurden die Angaben zu den Deutschkenntnissen analysiert. Zuerst bearbeitete man die Selbsteinschätzung der Studenten in folgenden Sprachbereichen: Orthografie, Phonologie, Lexik und Grammatik. Dabei schätzten sich die Probanden folgendermaßen ein: Studenten mit längerer Auslandserfahrung haben einen Mittelwert von 4,38; die Probanden ohne Auslandserfahrung 3,93 und die Germanistikstudenten mit kürzerem Auslandsaufenthalt 3,89. Danach beschäftigte man sich mit den Antworten zum Sprachgebrauch, wo die Probanden entscheiden sollten, in welchem Maß die Aussagen sie betreffen. Auch in diesem Bereich schätzten sich die drei Gruppen in der gleichen Reihenfolge ein. Am besten schätzten sich die Probanden mit längerem Auslandsaufenthalt mit einem Mittelwert von 4,56 ein; worauf die beiden anderen folgen: die Studenten ohne Auslandserfahrung (4,10) und die Probandengruppe mit kürzerer Auslandserfahrung (3,97).

Die Ergebnisse der Einfaktorionellen ANOVA zeigten, dass es einen statistisch signifikanten Unterschied zwischen drei Probandengruppen bezüglich ihrer Sprachkompetenzen in den folgenden Bereichen gibt: Sprichwörter, Idiome, Funktionsverbgefüge und feste Kollokationen – was auch in der Tabelle 8 zu sehen ist. Nachdem der Post-Hoc-Test durchgeführt wurde, hat man entdeckt, dass ein statistisch signifikanter Unterschied im Bereich der Sprichwörter zwischen den Studenten mit kürzerem Auslandsaufenthalt und den Studenten mit längerem Auslandsaufenthalt besteht ($p=0,037$). Des Weiteren gibt es in Bezug auf Idiome einen statistisch signifikanten Unterschied zwischen den Studenten ohne Auslandsaufenthalt und den Studenten mit längerem Auslandsaufenthalt ($p=0,026$), zwischen den Studenten mit einer kurzen Auslandserfahrung und diesen mit einer langen Auslandserfahrung ($p=0,045$), und zwischen den Studenten mit einer langen Auslandserfahrung und diesen ohne Auslandserfahrung ($p=0,026$). Was das

Funktionsverbgefüge betrifft, besteht ein statistisch signifikanter Unterschied zwischen der Probandengruppen mit dem kürzeren Auslandsaufenthalt und der Probandengruppe mit dem längeren Auslandsaufenthalt ($p=0,010$).

Tabelle 8: ANOVA

		Quadratsumme	df	Mittel der Quadratsumme	F	Sig.
Sprichwörter (z. B. Liebe macht blind)	Zwischen den Gruppen	6,775	2	3,388	3,887	,026
	Innerhalb der Gruppen	51,418	59	,871		
	Gesamt	58,194	61			
Idiome (z.B. Lügen haben kurze Beine)	Zwischen den Gruppen	8,509	2	4,255	4,508	,015
	Innerhalb der Gruppen	55,684	59	,944		
	Gesamt	64,194	61			
Funktionsverbgefüge (z.B. in Gang setzen)	Zwischen den Gruppen	6,530	2	3,265	5,089	,009
	Innerhalb der Gruppen	37,857	59	,642		
	Gesamt	44,387	61			
Feste Kollokationen (z.B. einen Vortrag halten)	Zwischen den Gruppen	5,451	2	2,725	3,562	,035
	Innerhalb der Gruppen	45,146	59	,765		
	Gesamt	50,597	61			

Betrachtet man die beiden Untergruppen (Studenten mit längerem und kürzerem Auslandsaufenthalt) als eine Gruppe – nämlich Germanistikstudenten mit Auslandserfahrung, kommt man zu den Ergebnissen, die in der Tabelle 9 dargestellt werden. Germanistikstudenten mit Auslandserfahrung erreichten einen höheren Mittelwert in Bereichen der Sprachkompetenzen und Sprachgebrauch. Während die Probandengruppe ohne Auslandserfahrung sich etwas schlechter einschätzte.

Tabelle 9: Mittelwerte der Selbsteinschätzung

Probandengruppe	Mittelwert - Sprachkompetenzen	Mittelwert – Sprachgebrauch
Germanistikstudenten mit Auslandserfahrung	4,13	4,26

Germanistikstudenten ohne Auslandserfahrung	3,93	4,10
--	------	------

3. 4 Austauschstudenten

Der zweite Teil der Umfrage bezieht sich nur auf die Studenten, die an einem Studentenaustausch teilgenommen haben. Sie wurden aufgrund der Frage *Haben Sie vielleicht schon an einem Studentenaustausch teilgenommen oder nehmen Sie eben jetzt an einem Studentenaustausch teil?* aufgeteilt. Die Frage verneinten die Meisten (61,3%) und 38% der Studenten gaben an, an einem Studentenaustausch teilgenommen zu haben, wobei die meisten von ihnen (29%) in Gießen an der Justus-Liebig-Universität ihr Studentenaufenthalt verbracht haben.

Die Studenten sollten ihre Deutschkenntnisse nach ihrem Auslandsaufenthalt auf einer Skala von 1 – 4 in folgenden Sprachbereichen einschätzen: Rechtschreibung, Zeichensetzung, Aussprache von Lauten und Lautkombinationen, Akzent, Rhythmus und Intonation, Einzelwörter, Sprichwörter, Idiome, Funktionsverbgefüge, feste Kollokationen, Morphologie, Syntax. Am besten schätzten sie sich im Bereich der Einzelwörter mit einem Mittelwert von 3,51 und der Aussprache von Lauten und Lautkombinationen (3,45). Während der niedrigste Mittelwert im Bereich der Zeichensetzung (3,06) und Morphologie (3,09) liegt. Außerdem wurden die Probanden nach ihren Fertigkeitenkenntnissen gefragt. Die Meisten finden, dass ihre Sprachkenntnisse (3,62) viel besser geworden sind, während sie ihren Fortschritt im Bereich des Schreibens am niedrigsten eingeschätzt haben (3,34).

Die nächste Frage betraf die Kommunikationspartner während des Studentenaustauschs. Dabei spalten sich die Antworten – nämlich 52% der Befragten haben Deutsch meistens mit Einheimischen gesprochen, während die anderen 48% mit anderen Austauschstudenten gesprochen haben. Auf die Frage bezüglich der Dauer antworteten je 41% mit *etwa 3 Stunden täglich* und *mehr als 5 Stunden täglich*. Die nächste Frage lautete: *Was hat während Ihres Aufenthalts in einem deutschsprachigen Land zur Verbesserung Ihrer deutschen Sprachkompetenz am meisten beigetragen?* Dabei meinten die Meisten, dass ihnen das Deutschsprechen am meisten geholfen hat. Dementsprechend lauteten die häufigsten Antworten: *Sprechen mit den Einheimischen, Deutsch zu sprechen* und *von der Sprache umgeben zu sein*.

4. Diskussion

Aufgrund der analysierten Daten lässt sich schließen, dass die große Mehrheit der Probanden in einem deutschsprachigen Land gewohnt hat. Dabei muss man aber zwischen einem kürzeren und längerem Aufenthalt unterscheiden, denn einige untersuchte Studenten wurden auf dem deutschsprachigen Gebiet geboren oder besuchten beispielsweise dort die Grundschule. Bei den Anderen handelt es sich meistens um Studenten, die an einem Studentenaustausch teilgenommen haben, weswegen die Aufenthaltsdauer bei ihnen zwischen einem Monat und ein oder zwei Jahre beträgt.

Die Ergebnisse zeigen, dass die Gruppe mit der längeren Auslandserfahrung ihre Sprachkenntnisse besser als die anderen zwei Gruppen eingeschätzt hat. Dieses Ergebnis wundert nicht, denn diese Probanden haben Deutsch mehr oder weniger als Zweitsprache gelernt. Bessere Einschätzung der Gruppe ohne Auslandserfahrung im Gegensatz zur Gruppe mit kürzerem Aufenthalt auf deutschsprachigem Gebiet soll erwähnt werden. Dabei muss aber betont werden, dass der Unterschied im Mittelwert sehr niedrig ist. Bedeutet das, dass die Auslandserfahrung nicht entscheidend für ziemlich gute Kenntnisse der deutschen Sprache ist? Die Ursache für diesen Unterschied zwischen zwei Probandengruppen kann darin liegen, dass sich die Mehrheit der untersuchten Studenten in ihrem Masterstudium befindet und dass die große Mehrheit bereits das C1-Sprachniveau hat. Es muss aber betont werden, dass viele Studenten, die im Ausland waren, angeführt haben, dass ihnen der Kontakt mit den Einheimischen und mit der Sprache allgemein bei der Verbesserung der Sprachkenntnisse deutlich geholfen hat. Ferner fragt man sich, wie objektiv die untersuchten Studenten ihre Kenntnisse selbst einschätzen können. Dabei besteht die Gefahr, dass sie sich zu gering oder zu hoch eingeschätzt haben.

Als man aber die Ergebnisse der Germanistikstudenten mit und ohne Auslandserfahrung verglichen hat, kommt man zur Erkenntnis, dass die Studenten mit Auslandserfahrung ihre Deutschkompetenzen besser einschätzen, wodurch die Hypothese *Studenten mit Auslandserfahrung schätzen ihre Deutschkenntnisse besser ein, als die andere Probandengruppe* tatsächlich bestätigt wurde.

Aus den Ergebnissen lässt es sich außerdem schließen, dass alle drei Gruppen der Probanden mit ähnlichen Schwierigkeiten beim Sprachgebrauch zu kämpfen haben. Wie es in den Untersuchungen von Žepić (1980) und Leslaw (2008) dargestellt wurde, haben die meisten Germanistikstudenten Probleme bei der Rechtschreibung, Aussprache und mit den Artikeln.

Žepić (1980) sieht den Hintergrund dieser Schwierigkeiten in der Interferenz der Muttersprache. Das bedeutet aber, dass die folgende Hypothese nicht bestätigt werden kann: *Die Schwierigkeiten, mit denen die Germanistikstudenten beim Deutscherwerb zu kämpfen haben, unterscheiden sich bezüglich ihrer Auslandserfahrung.* Dementsprechend war es auch zu erwarten, dass beide Gruppen ihre Sprachkenntnisse auf die gleiche Weise zu verbessern versuchen, nämlich durch die unterschiedlichen deutschen Medien, wie es auch auf der Grafik 2 dargestellt ist.

Fast alle Probanden (93,5%) finden, dass ihnen ein Aufenthalt in einem deutschsprachigen Land bei der Sprachverbesserung helfen würde – womit man auch rechnen konnte. Trotzdem nahmen nur 38,7% der untersuchten Germanistikstudenten an einem Studentenaustausch teil. Wie man schon erahnen konnte, hatte der Aufenthalt keinen regressiven Effekt auf die Sprachkenntnisse und diese Zeit in einem deutschsprachigen Land hat die Fertigkeit Sprechen bei Vielen sehr positiv beeinflusst. Was dazu beigetragen hat, war die alltägliche Kommunikation mit den Einheimischen. Die Untersuchung, die die Organisation Erasmus+ selbst durchgeführt hat, hat ebenso bewiesen, dass 91% der Erasmusstudenten ihre Kompetenzen in einer Fremdsprache verbessert haben.³Außerdem schätzten sich die Germanistikstudenten mit Auslandserfahrung bezüglich ihrer Sprachkompetenzen und ihres Sprachgebrauchs besser ein als die Probanden ohne Auslandserfahrung – wodurch die folgende Hypothese bestätigt wurde: *Der Aufenthalt in einem deutschsprachigen Land beeinflusst die Deutschkenntnisse und Sprachbeherrschung positiv.*

Andererseits haben sogar 24% der Befragten gar keine Auslandserfahrung in einem deutschsprachigen Land. Einige von ihnen beschwerten sich über die mangelnden Kommunikationsmöglichkeiten oder über die Schwierigkeit, Deutsch fließend zu sprechen. Deswegen stellt sich die Frage – wird die Fertigkeit Sprechen an vielen Germanistikabteilungen nicht gut genug gefördert? Da sich nicht alle Studenten trauen, ein Auslandssemester zu machen, oder sich das nicht leisten können, stellt sich die Frage, wie man Sprechen bei Germanistikstudenten auch außerhalb des deutschsprachigen Raums fördern und verbessern kann.

³vgl. URL: https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/resources/documents/erasmus-annual-report-2016_en, abgerufen am 12. 4. 2018

5. Schlusswort

Die Ergebnisse dieser Untersuchung haben gezeigt, dass sich die untersuchten Germanistikstudenten in folgenden Bereichen am besten eingeschätzt haben: Einzelwörter und Aussprache von Lauten und Lautkombinationen, während ihre Sprichwörter- und Idiomatikenkenntnisse am schlechtesten sind.

Die Probanden führten an, Schwierigkeiten mit der Rechtschreibung und Kommasetzung beim Schreiben zu haben. Andererseits bereiten ihnen beim Sprechen der deutsche Akzent, die Sprechangst und die Tatsache, dass sie sich manchmal an bestimmte Wörter nicht erinnern können, die größten Probleme. Das Hören und Hörverstehen erschweren den vielen Studenten das schnelle Sprachtempo, der Dialekt oder das unbekannte Vokabular. Um diese Sprachschwierigkeiten zu beseitigen, benutzen die meisten Germanistikstudenten die deutschen Medien, d.h. sie schauen deutsche Filme und Serien, hören deutsche Musik usw.

Da die Probanden in drei (Unter)Gruppen geteilt wurden, hatte man ihre Sprachkenntnisse betrachtet, woraus man Folgendes schlussfolgern kann: die besten Deutschkenntnisse besitzen die Probanden mit längerem Auslandsaufenthalt, worauf Studenten ohne Auslandserfahrung folgen. Die Germanistikstudenten mit kürzerer Auslandserfahrung haben ihre Sprachkenntnisse interessanterweise am schlechtesten eingeschätzt. Was die Verteilung auf zwei große Gruppen bzw. Probanden mit und ohne Auslandserfahrung betrifft, schätzten sich die Germanistikstudenten mit Auslandserfahrung besser als die andere Gruppe ein. Dementsprechend kann man beschließen, dass die Auslandserfahrung die Sprachkenntnisse der Germanistikstudenten positiv beeinflusst.

Außerdem zeigte diese Untersuchung, dass die Germanistikstudenten, die an einem Studentenaustausch teilgenommen haben, ihre deutschen Sprachkenntnisse verbessert haben. Am besten schätzten sie sich im Bereich der Aussprache und Einzelwörter ein, während sie beim Schreiben keinen signifikanten Fortschritt bemerkt haben.

Durch die Durchführung dieser Forschung hat sich mein Interesse für das Thema noch mehr geweckt, sodass ich mich gerne weiter damit beschäftigen würde – beispielsweise mit den Unterschieden in Sprachkompetenzen zwischen Germanistikstudenten unterschiedlicher Herkunftsländer – wofür man aber eine größere Probandenzahl jeder Nation bräuchte.

6. Literaturverzeichnis

Aba, Hasan; Martina Kaminski (2005): Der Zweitspracherwerb von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. *Deutsch als Zweitsprache in der beruflichen Bildung*, 1 – 8.

Ahrenholz, Bernt (2014): *Deutsch als Zweitsprache*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.

Apeltauer, Ernst (1997): *Grundlagen des Erst- und Fremdspracherwerbs*. Berlin: Langenscheidt.

Bagarić Medve, Vesna; Silvija Berkec (2017): Komunikacijska jezična kompetencija studenata na početku studija njemačkoga jezika i književnosti. *Strani jezici* 45, 4 – 22.

Bagarić, Vesna (2007): Razina komunikacijske kompetencije učenika engleskoga i njemačkoga jezika u pisanju i govorenju. *Metodika* 8, 1, 221 – 238.

Bagarić, Vesna; Jelena Mihaljević Djigunović (2007): Definiranje komunikacijske kompetencije. *Metodika* 8, 1, 84 – 93.

Baur, Rupprecht S. (2001): Deutsch als Fremdsprache – Deutsch als Zweitsprache – Deutsch als Muttersprache. Felder der Begegnung. *Info DaF* 5, 467-482.

Baždarić, Tamara (2015): Obitelj pred izazovima dvojezičnosti: zablude i istina o učincima istovremene dvojezičnosti na djecu i obitelj. *Acta Iadertina* 12, 1, 1 – 15.

Chen, Yu (2015): Verbessern chinesische Studierende ihre Sprechfertigkeit im Deutschen während des Fachstudiums in Deutschland? Eine empirische Untersuchung unter Berücksichtigung sozialer Aspekte. *Info DaF* 42, 173-175.

Duesberg, Peter (2006): Aktuelle Tendenzen weltweit und Herausforderungen für die deutschsprachigen Länder. *Info DaF* 33, 411-437.

Horvatić Čajko, Irena (2009): Stranojezična znanja i višejezična kompetencija nakon srednjoskolskog obrazovanja. *Metodika* 18, 97 – 111.

Huneke, Hans-Werner; Wolfgang Steinig (2013): *Deutsch als Fremdsprache: eine Einführung*. Berlin: Schmidt.

Khan, Jeaninne (2018): *Mehrsprachigkeit, Sprachkompetenz und Schulerfolg: Kontexteinflüsse auf die schulsprachliche Entwicklung Ein- und Mehrsprachiger*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.

- Knežević, Željka; Ana Šenjug Golub (2014): Stav roditelja prema učenju stranih jezika kao jedan od čimbenika razvoja višjejezičnosti u učenika. *Napredak* 156, 151 – 168.
- Kniffka, Gabriele; Gesa Siebert-Ott (2012): *Deutsch als Zweitsprache. Lehren und lernen*. Paderborn: Schöningh.
- Lahti, Laura (2010): *Die mündliche Sprachkompetenz finnischer Deutschlerner aus Sicht der grammatikalischen Korrektheit*. Universität Helsinki.
- Leslaw, Tobiasz (2008): Tertiärsprache und Sprachbewusstheit – Was Deutsch lernende Anglistikstudenten über ihre sprachlichen Erfahrungen denken. *Info DaF* 35, 453-466.
- Ljubešić, Marta (1992): Prilog poznavanju migrantske dvojezičnosti. *Migracijske teme* 8, 55 – 67.
- Pon, Leonard; Ana Keglević (2015): Zur Grammatikkompetenz kroatischer DaF-Lerner nach Abschluss der Mittelschule. *Zagreber Germanistische Beiträge* 24, 277 – 294.
- Rösch, Heidi (2011): *Deutsch als Zweit- und Fremdsprache*. Berlin: Akademie Verlag.
- Rösch, Heidi (2017): *Deutschunterricht in der Migrationsgesellschaft: Eine Einführung*. Stuttgart: J. B. Metzler.
- Simsek, Yazgül (2017): Sprachgebrauch Türkisch-Deutsch zweisprachiger Jugendlicher in Berlin. In: Yildiz, Cemal et al. (Hrsg.): *Die Zukunft der Mehrsprachigkeit im deutschen Bildungssystem: Russisch und Türkisch im Fokus*. Frankfurt am Main: Peter Lang Edition, 255-280.
- Topaj, Nathalie et al. (2017): Sprachförderung im Alltag bei mehrsprachigen Kindern. In: Yildiz, Cemal et al. (Hrsg.): *Die Zukunft der Mehrsprachigkeit im deutschen Bildungssystem: Russisch und Türkisch im Fokus*. Frankfurt am Main: Peter Lang Edition, 163-174.
- Trim, John et al. (2013): *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. München: Klett-Langenscheidt.
- Tunc, Seda (2012): *Der Einfluss der Erstsprache auf den Erwerb der Zweitsprache. Eine empirische Untersuchung zum Einfluss erstsprachlicher Strukturen bei zweisprachig türkisch-deutschen, kroatisch-deutschen und griechisch-deutschen Hauptschülern und Gymnasiasten*. Münster: Waxmann.

Vujnović Malivuk, Kristina; Marijan Palmović (2015): Dvojezično usvajanje jezika: povezanost s jezičnim teškoćama i nejezičnim sposobnostima. *Logopedija* 5, 1, 20 – 24.

Žepić, Stanko (1980): Typische Fehler der Germanistikstudenten. In: Mrazović, Pavica (Hrsg.): *Symposion österreichischer und jugoslawischer Germanisten*. Sammelband, Novi Sad 1980. Novi Sad: Filozofski fakultet, 111-116.

Internetquellen:

1. Erasmus+: Annual report 2016. URL: https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/resources/documents/erasmus-annual-report-2016_en, abgerufen am 12.4.2018
2. Wiese, Heike (2012): Die sogenannte Doppelte Halbsprachigkeit: eine sprachwissenschaftliche Stellungnahme. URL: <https://www.sfb632.uni-potsdam.de/de/presse/press2010-12.html>, abgerufen am 12.4.2018

Zusammenfassung

Da sich selbst in der Praxis die unterschiedlichen Sprachkompetenzen der Germanistikstudenten bemerkbar machen, widmet sich die vorliegende Arbeit der Beantwortung der Hauptfrage, wie die Germanistikstudenten mit und ohne Auslandserfahrung in einem deutschsprachigen Land ihre Sprachkompetenzen einschätzen werden. Zur Beantwortung dieser und weiteren Forschungsfragen hatte man eine Umfrage durchgeführt, deren Ergebnisse man dann analysiert und interpretiert hat. Die Analyse hat gezeigt, dass die Auslandserfahrung einen positiven Einfluss auf die Sprachkompetenzen der Germanistikstudenten hat.

Schlüsselwörter: Sprachkompetenzen, Germanistikstudenten, Auslandsaufenthalt

Sažetak

Budući da je u praksi primijećeno kako studenti germanistike raspolažu različitim jezičnim kompetencijama, ovaj se rad bavi odgovorom na pitanje, kako studenti germanistike koji su duže boravili na njemačkom govornom području i oni koji to nisu procjenjuju svoje jezične sposobnosti. U svrhu odgovora na to i druga istraživačka potpitanja provedena je anketa, čiji su se rezultati analizirali i interpretirali. Rezultati su pokazali da boravak na njemačkom govornom području ima pozitivan utjecaj na jezične kompetencije studenata germanistike.

Ključne riječi: jezične kompetencije, studenti germanistike, boravak na njemačkom jezičnom području

Anhang1

Fragebogen

Die Wahrnehmung der Germanistikstudenten mit und ohne Auslandserfahrung über ihre Sprachkompetenz

Sehr geehrte Germanistikstudierende,

Diese Umfrage ist ein Teil meiner Diplomarbeit an der Philosophischen Fakultät in Osijek (Kroatien). Mit dieser Umfrage möchte ich die Wahrnehmung der Germanistikstudenten über ihre sprachlichen Kompetenzen untersuchen. Mich interessiert, wie die Auslandserfahrung in einem deutschsprachigen Land die sprachlichen Kenntnisse und Fertigkeiten der Germanistikstudenten beeinflusst.

Zuerst erwarten Sie Fragen zu Ihren persönlichen Daten, wonach Fragen zu Ihrer Sprachkompetenzen im Deutschen folgen.

Die Umfrage ist anonym und die Angaben werden streng vertraulich behandelt.

Falls Sie irgendwelche Fragen an mich haben, melden Sie sich an folgende Mail: mihaela.djerek@gmail.com

Vielen Dank für die Teilnahme!

1. Geschlecht:

- weiblich
- männlich

2. Alter: _____

3. Staatsangehörigkeit: _____

4. Studienort im Heimatland: _____

5. a) Studieren Sie noch ein Fach neben Germanistik?

- ja
- nein

b) Falls ja, welches? _____

6. In welchem Semester Ihres Germanistikstudiums sind Sie jetzt? _____

7. a) Haben Sie in einem deutschsprachigen Land gewohnt?

- ja
- nein

b) Falls ja,

- in welchem Land und welcher Stadt? _____
- wie lange? _____

8. a) Haben Sie in dieser Zeit eine Schule besucht?

- ja
- nein

b) Falls ja,

- welche Schule? _____
- wie lange? _____

9. a) Haben Sie in dieser Zeit eine Universität besucht?

- ja
- nein

b) Falls ja,

- welche Universität? _____
- wie lange? _____

10. Wie lange lernen Sie Deutsch?(Bitte, antworten Sie in Jahren oder Monaten.)
_____Jahre / _____Monate

11. Wo haben Sie angefangen, Deutsch zu lernen? (*Mehrere Antworten sind möglich.*)

- Familie
- Kindergarten
- Schule
- Sprachkurs
- Universität
- Irgendwo anders: _____

12. a) Haben Sie ein Sprachzeugnis, z.B. DSD, Goethe-Test oder Ähnliches?

- ja
- nein

b) Falls ja, welche Niveaustufe? (*Falls nicht, schätzen Sie bitte die Niveaustufe Ihrer Deutschkenntnisse selbst ein.*)

- A1 (Anfänger)
- A2 (grundlegende Kenntnisse)
- B1 (fortgeschrittene Sprachverwendung)
- B2 (selbstständige Sprachanwendung)
- C1 (fachkundige Sprachkenntnisse)
- C2 (annähernd muttersprachliche Kenntnisse)

13. Bitte, schätzen Sie Ihre Deutschkenntnisse in den folgenden Sprachbereichen auf der Skala von 1 (sehr schlecht) bis (5 sehr gut) ein.

- Orthographie**
 - Rechtschreibung 1 – 2 – 3 – 4 – 5
 - Zeichensetzung 1 – 2 – 3 – 4 – 5
- Phonologie**
 - Aussprache von Lauten und Lautkombinationen 1 – 2 – 3 – 4 – 5
 - Akzent, Rhythmus, Intonation 1 – 2 – 3 – 4 – 5
- Lexik**
 - Einzelwörter (Nomen, Verben, Adjektive usw.) 1 – 2 – 3 – 4 – 5
 - Sprichwörter (z.B. *Liebe macht blind*) 1 – 2 – 3 – 4 – 5
 - Idiome (z.B. *Lügen haben kurze Beine*) 1 – 2 – 3 – 4 – 5
 - Funktionsverbgefüge (z.B. *in Gang setzen*) 1 – 2 – 3 – 4 – 5
 - Feste Kollokationen (z.B. *einen Vortrag halten*) 1 – 2 – 3 – 4 – 5
- Grammatik**
 - Morphologie 1 – 2 – 3 – 4 – 5
 - Syntax 1 – 2 – 3 – 4 – 5

14. a) Bitte, beschreiben Sie kurz die Schwierigkeiten, die Sie beim Erwerben der deutschen Sprache in den folgenden Sprachbereichen haben/hatten? Wenn möglich, geben Sie ein Beispiel.

Orthographie

Phonologie

Lexik

Grammatik

b) Was unternehmen Sie, um diese Schwierigkeiten zu beseitigen?

15. Wie gut können Sie die deutsche Sprache gebrauchen? Schätzen Sie Ihren Deutschgebrauch auf der Skala von 1 (trifft auf mich gar nicht zu) bis 5 (trifft auf mich völlig zu) ein.

Ich kann längeren Redebeiträgen folgen, auch wenn diese nicht klar strukturiert sind und wenn Zusammenhänge nicht explizit ausgedrückt sind.	1 2 3 4 5
Ich kann ohne allzu große Mühe Fernsehsendungen und Spielfilme verstehen.	1 2 3 4 5
Ich kann lange, komplexe Sachtexte und literarische Texte verstehen und Stilunterschiede wahrnehmen.	1 2 3 4 5
Ich kann Fachartikel und längere Anleitungen verstehen, auch wenn sie nicht in meinem Fachgebiet liegen.	1 2 3 4 5
Ich kann mich spontan und fließend ausdrücken, ohne öfter deutlich erkennbar nach Worten suchen zu müssen.	1 2 3 4 5
Ich kann mich klar und angemessen über ein breites Spektrum allgemeiner und beruflicher Themen oder über Freizeitthemen äußern.	1 2 3 4 5
Ich kann die Sprache im gesellschaftlichen und beruflichen Leben wirksam und flexibel gebrauchen.	1 2 3 4 5
Ich kann meine Gedanken und Meinungen präzise ausdrücken und meine eigenen Beiträge geschickt mit denen anderer verknüpfen.	1 2 3 4 5
Ich kann komplexe Sachverhalte ausführlich darstellen und dabei Themenpunkte miteinander verbinden, bestimmte Aspekte besonders ausführen und meinen Beitrag angemessen abschließen.	1 2 3 4 5
Ich kann mich grammatisch korrekt ausdrücken.	1 2 3 4 5
Ich kann mich schriftlich klar und gut strukturiert ausdrücken und meine Ansicht ausführlich darstellen.	1 2 3 4 5
Ich kann in Briefen, Aufsätzen oder Berichten über komplexe Sachverhalte schreiben und die für mich wesentlichen Aspekte hervorheben.	1 2 3 4 5

Ich kann in meinen schriftlichen Texten den Stil wählen, der für die jeweiligen Leser angemessen ist.	1 2 3 4 5
Ich kann klar und gut strukturiert schreiben und dabei Gliederungs- und Verknüpfungsmittel angemessen einsetzen.	1 2 3 4 5

16. a) Bitte, beschreiben Sie kurz die Schwierigkeiten, die Sie beim Lernen/Erwerben der deutschen Sprache in den folgenden Fertigungsbereichen haben/hatten?

Hörverstehen

Leseverstehen

Sprechen

Schreiben

b) Was unternehmen Sie, um diese Schwierigkeiten zu beseitigen?

17. Was machen Sie allgemein, um ihre Deutschkenntnisse zu verbessern (z.B. Filme in deutscher Sprache sehen usw.)?

-

18.a) Würde Ihnen ein längerer Aufenthalt im deutschsprachigen Land helfen, Ihre Deutschkenntnisse zu verbessern?

- ja
- nein

b) Falls ja, wie?

19. a) Haben Sie vielleicht schon an einem Studentenaustausch teilgenommen oder nehmen Sie eben jetzt an einem Studentenaustausch teil? (z.B. Erasmus+)

- ja
- nein

b) Falls ja,

- wo? _____
- wie lange? _____

Die folgenden Fragen beziehen sich nur auf Studenten mit Auslandserfahrung. d.h. falls Sie die letzte Frage mit 'nein' beantwortet haben, ist diese Umfrage zu Ende für Sie.

20. Als mein Aufenthalt zu Ende war, hatte ich Gefühl, dass meine Deutschkenntnisse in den folgenden Sprachbereichen folgendermaßen geworden sind:

1 – schlechter 2 – weder schlechter noch besser 3 – bisschen besser 4 – viel besser

- | | |
|---|---------------|
| <input type="radio"/> Rechtschreibung | 1 – 2 – 3 – 4 |
| <input type="radio"/> Zeichensetzung | 1 – 2 – 3 – 4 |
| <input type="radio"/> Aussprache von Lauten und Lautkombinationen | 1 – 2 – 3 – 4 |
| <input type="radio"/> Akzent, Rhythmus, Intonation | 1 – 2 – 3 – 4 |
| <input type="radio"/> Einzelwörter | 1 – 2 – 3 – 4 |
| <input type="radio"/> Sprichwörter | 1 – 2 – 3 – 4 |
| <input type="radio"/> Idiome | 1 – 2 – 3 – 4 |
| <input type="radio"/> Funktionsverbgefüge | 1 – 2 – 3 – 4 |
| <input type="radio"/> Feste Kollokationen | 1 – 2 – 3 – 4 |
| <input type="radio"/> Morphologie | 1 – 2 – 3 – 4 |
| <input type="radio"/> Syntax | 1 – 2 – 3 – 4 |

21. Als mein Aufenthalt zu Ende war, hatte ich Gefühl, dass mein Deutschgebrauch in den folgenden Fertigungsbereichen folgendermaßen geworden ist:

1 – schlechter 2 – weder schlechter noch besser 3 – bisschen besser 4 – viel besser

- | | |
|--|---------------|
| <input type="radio"/> Hören und Hörverstehen | 1 – 2 – 3 – 4 |
| <input type="radio"/> Lesen und Lesenverstehen | 1 – 2 – 3 – 4 |
| <input type="radio"/> Sprechen | 1 – 2 – 3 – 4 |

- Schreiben

1 – 2 – 3 – 4

22. Während meines Aufenthalts habe ich Deutsch meistens

- mit Einheimischen gesprochen.
- mit anderen ausländischen Studenten gesprochen.

23. Wie oft haben Sie während Ihres Aufenthalts in einem deutschsprachigen Land Deutsch gesprochen?

- 1 – gar nicht
- 2 – etwa 1 Stunde täglich
- 3 – etwa 3 Stunden täglich
- 4 – mehr als 5 Stunden täglich

24. Was hat während Ihres Aufenthalts in einem deutschsprachigen Land zur Verbesserung Ihrer deutschen Sprachkompetenz am meisten beigetragen?

25. a) Haben Sie bestimmte Probleme beim Erlernen/Gebrauch der deutschen Sprache im deutschsprachigen Land erlebt?

- ja
- nein

b) Wenn ja, welche?
