

DEUTSCH ALS ZWEITE FREMDSPRACHE NACH ENGLISCH

**Eine Repräsentativuntersuchung über den Einfluss des bereits
gelernten englischen Vokabulars auf den lexikalischen Gebrauch der
deutschen Sprache**

Ümit KAPTI

DOKTORA TEZİ

Alman Dili Eğitimi Ana Bilim Dalı
Danışman : Prof.Dr. Mustafa ÇAKIR

Eskişehir
Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eylül 2006

DEUTSCH ALS ZWEITE FREMDSPRACHE NACH ENGLISCH

**Eine Repräsentativuntersuchung über den Einfluss des bereits
gelernten englischen Vokabulars auf den lexikalischen Gebrauch der
deutschen Sprache**

Inaugural-Dissertation

zur Erlangung des Doktorgrades
der Erziehungswissenschaften im Fachbereich
“Deutsch als Fremdsprachendidaktik”

am Institut für Graduiertenausbildung in Erziehungswissenschaften
der Anadolu Universität Eskişehir

vorgelegt von
Mag.phil. Ümit KAPTI

Eskişehir
Institut für Graduiertenausbildung in Erziehungswissenschaften
der Anadolu - Universität

September 2006

Dissertantenkolloquium

Betreuer : Prof. Dr. Mustafa ÇAKIR (Anadolu Universität-Eskişehir)
Gutachter : Prof. Dr. Cemal YILDIZ (Marmara Universität-İstanbul)
Gutachter : Yrd.Doç.Dr. Ayhan BAYRAK (Anadolu Universität-Eskişehir)

INHALTSVERZEICHNIS

	Seite
ÖZ	iv
ABSTRACT	vi
JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI.....	viii
VORWORT.....	ix
CURRICULUM VITAE.....	x
1. Einleitung: zum Aufbau der Arbeit	1
1.1. Die Grundlagen des DaF-Unterrichts in der Türkei	4
1.1.1. Die Ausgangspunkte des Angebots Fremdsprachenunterricht	4
1.1.2. Fremdsprachenunterricht nach der Gründung der Republik bis 1997	8
1.1.3. Die Situation des Deutschen als Fremdsprache nach 1997	12
1.1.4. Aspekt der Mehrsprachigkeit und bevorstehender Eintritt in die EU	22
1.1.5. Das neue Curriculum an den Universitäten seit dem Studienjahr 1998-1999.....	24
1.1.5.1. Das neu eingeführte Curriculum für die Deutschlehrausbildung	24
1.2. Abhandlungen über den Erwerb einer weiteren Sprache	27
1.2.1. Lernen der ersten Fremdsprache (L2)	27
1.2.2. Gesteuerter und ungesteuerter Fremdspracherwerb	28
1.2.3. Zweitsprache	29
1.2.4. Ansätze in der Zweitspracherwerbsforschung	30
1.2.4.1. Der Interlanguage-Ansatz	31
1.2.4.1.1. Sprachtransfer.....	32
1.2.4.1.2. Transfer des Trainings	32
1.2.4.1.3. Strategien des Zweitsprachenlernens	32
1.2.4.1.4. Strategien der Zweitsprachenkommunikation.....	33
1.2.4.1.5. Übergeneralisierung	33
1.2.4.2. Die "critical period"-Hypothese	33
1.2.4.3. Der universalistische Ansatz	34
1.2.4.4. Die Identitätshypothese	36
1.2.4.5. Der funktionale Ansatz	37
1.2.4.6. Der konzeptorientierte Ansatz	39
1.2.5. Fremdsprache	42
1.2.6. Lernen einer weiteren Fremdsprache (L3)	43
1.2.7. Fremdspracherwerbstyp des Einzelnen	47
1.2.8. Einfluss der Sprachverwandtschaften auf den Spracherwerb	48
1.3. Interlingualer Transfer und Interferenz.....	49
1.3.1. Transfer	49
1.3.2. Interferenz	54
1.3.3. Beschreibung und Analyse von Fehlern.....	54
1.3.3.1. Sprachtransfer oder Interferenz	55
1.3.3.2. Übergeneralisierung von Regeln der Zielsprache	56
1.3.3.3. Ignorierung von Regelbeschränkungen.....	56
1.3.3.4. Unvollständige Anwendung von Regeln.....	56
1.3.3.5. Falsche voraussetzende Konzepte.....	56
1.3.3.6. Transfer des Trainings.....	56
1.3.4. Fehlererkennung.....	57
1.3.5. Kompetenz- und Performanzfehler.....	62
1.3.6. Kriterien der Fehlerbeschreibung im Erwerbsprozeß.....	65

1.4.	Forschungsüberblick über den L3 Erwerb	69
1.5.	Problemstellung der Untersuchung	72
1.6.	Merkmalsvorhersagen	74
1.7.	Geltungsbereich der Untersuchung	75
2.	Vorbereitung und Durchführung der Untersuchung	76
2.1.	Untersuchungsmethodik	76
2.2.	Grundgesamtheit und Stichprobe	78
2.3.	Datenerhebungsinstrumente und ihre Gütekriterien	80
2.4.	Anwendung der Messinstrumente	82
2.5.	Datenanalyse	82
3.	Die Auswertung der Untersuchungsergebnisse	84
3.1.	Einführung	84
3.2.	Die zu verwechselnden englischen Wörter	85
3.3.	Richtige Übersetzung des angegebenen deutschen Wortes ins Englische	170
3.4.	Die Übersetzung des in der ersten Spalte angegebenen englischen Wortes ins Deutsch	230
4.	Abschliessende Bemerkungen	290
4.1.	Abschliessende Bemerkungen	291
ANHANGSVERZEICHNIS		301
	Fragebogen	301
	Einstufungstest Deutsch	312
	Alle tabellarischen Darstellungen von Divergenzen der Reihe nach mit ihrer Nummer im Textteil	328
	Alle Abbildungen der Reihe nach mit ihrer Nummer im Textteil	342
	Erlaubnisschreiben vom Dekanat	347
LITERATURVERZEICHNIS		348

DOKTORA TEZ ÖZÜ

İNGİLİZCE'DEN SONRAKİ İKİNCİ YABANCI DİL ALMANCANIN ÖĞRENİMİ **İngilizce Sözcüklerin Almanca Sözcüklerin Öğrenilmesine Etkisi Üzerine Betimsel Bir Araştırma**

Ümit KAPTI

Alman Dili Eğitimi ABD

Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eylül 2006

Danışman: Prof.Dr. Mustafa ÇAKIR

Bu çalışmada İngilizce'den sonra ikinci yabancı dil olarak Almanca öğrenenlerin her iki dil arasındaki benzerliklerin etkisiyle Almanca'nın öğrenilmesi sırasında karşılaştıkları dilsel benzerliklerden ne şekilde etkilendikleri araştırılmaktadır. Çalışma sadece sözcük boyutu ile sınırlandırılmıştır.

Araştırmada Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Almanca öğretmenliği Programındaki öğrencilerin birinci yabancı dil olarak İngilizce öğrendikleri ve anılan programa İngilizce yabancı dil puanı ile kayıt yaptıkları, ardından ikinci yabancı dil olarak Almanca'yı öğrendikleri gerçeğinden hareketle; önce İngilizce ve Almanca yabancı dil bilgileri, standart seviye belirleme sınavlarıyla (Michigan Test ve Test-DaF) ölçüldü. Ardından, sözcük boyutundaki dilsel etkileşimlerin etkisini / kaynağını gösterebilecek bir 5'li likert tipi ölçek geliştirilerek uygulandı. Anılan ölçeğin ilk bölümünde öğrencilerin öğrenim durumları ve demografik bilgileri yer aldı. Takip eden üç ayrı bölümde ise uluslar arası kabul edilebilirliği olan sözlük ve araştırma bulguları ile belirlenen sözcük çiftlerinden oluşturulan üç ayrı kategori oluşturuldu. Buna göre, önce Almanca sözcüklerin ortografik yazımla örtüştüğü veya benzeştiği 113 Almanca-İngilizce sözcük çifti verilerek öğrencilerin bu alandaki sözcük bilgileri ölçüldü. Takip eden bölümde Almanca ve İngilizce anlam olarak örtüşen 114 sözcük çiftine yer verildi. Son bölümde ise İngilizce sözcükler ve bunların Almanca karşılıklarının verildiği 112 sözcük çifti yer aldı.

Geliştirilen ölçekten elde edilen veriler ile ilk iki testin sonuçları SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) ortamına aktarıldı ve buradan elde edilen veriler sayısal olarak yorumlandı.

Sözcüklerin anlamları farklı bile olsa öğrenciler birbirine tam benzeyen veya çok benzeyen sözcükleri birbirini anlamca karşılayan sözcükler olarak algılayıp kullanabiliyorlar. Bu da dilbilimsel bakışla, diller arasında olumlu veya olumsuz aktarımlar yapılabildiğini gösteriyor.

Bu sonuçlara göre müfredatta bu durum dikkate alınabilir ve bu sözcük çiftlerine kısmen de olsa yer verilerek, öğrencilerin bu konuda bilinçlenmeleri sağlanabilir. Diller arasındaki bu benzeşmeyi dil öğrenimini olumsuz olarak etkileyen bir durum olarak değerlendirip, dil öğrenmeyi engelleyen bir olgu olarak kabul etmek yerine, öğrencilerin bilinçlendirilmesiyle, dil öğrenme sürecinde avantaja dönüştürülebilir. Böylece öğrencinin bu yolla özgüveninin ve dil bilincinin geliştirilmesine katkıda bulunulabilir.

Abstract

GERMAN AS A SECOND FOREIGN LANGUAGE BESIDES ENGLISH A descriptive study on the lexical effects of English vocabulary on the learning process of German vocabulary

The aim of this study is to figure out the effects of linguistic similarities that the German foreign language learners - whose first foreign language is English - come across while learning German. The study is limited to the vocabulary dimension.

The participants of the study are the students, who enrolled in German Language Teacher Training Program at Faculty of Education in Anadolu University. All of the students come to the German language teacher training program through a national placement exam which was in English. The proficiency levels of the participants both in English and German were examined through standard proficiency exams (Michigan Tests and Test-DaF). Additionally, a 5 point Likert type questionnaire, which was intended to figure out the source and reason of linguistic interaction in terms of vocabulary, was developed and administered to the participants. The first part of the questionnaire inquires the demographic information and educational backgrounds of the participants. The following parts of the questionnaire divided into three parts which include word pairs. All of the word pairs that were used in this study either take place in internationally acceptable vocabularies, or that are identified through the findings of the studies of the researcher. Regarding this, 113 German-English word pairs, which look like each other in terms of their orthographic features, were given to the participants in order to examine their word knowledge. In the next section, 114 German word and their English equivalents, and in the final section, 112 English word and their German equivalents were given to the participants.

The data that obtained through the questionnaire and through the proficiency exam results in both languages were computerized through SPSS 12.0 package program and they were interpreted statistically.

The interpretations of the results show that the learners perceive and use the orthographically similar words as equivalent words in both languages. In terms of linguistic perspective, this finding shows that there are positive and negative transfers between the languages.

Regarding this fact, the curriculum might be designed as covering those word pairs in order to make the learners conscious about them. Accordingly, it can be claimed that, the similarities between the vocabularies of languages can be used beneficially in terms of developing the learners' self confidence and arising their language awareness, instead assuming these transfers as negative attitudes while learning a foreign language.

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

Ümit KAPTI'nın "Deutsch als zweite Fremdsprache Nach Englisch Eine Repräsentativuntersuchung über den Einfluss des bereits gelernten englischen Vokabulars auf den lexikalischen Gebrauch der deutschen Sprache" başlıklı tezi 22.09.2006 tarihinde, aşağıda belirtilen jüri üyeleri tarafından Anadolu Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliğinin ilgili maddeleri uyarınca Yabancı Diller Eğitimi Anabilim Dalı Almanca Öğretmenliği Programında, Doktora tezi olarak değerlendirilerek kabul edilmiştir.

	Adı-Soyadı	Unvanı
Üye (Tez Danışmanı)	: Prof.Dr.Mustafa ÇAKIR	
Üye	: Prof.Dr.Yüksel KOCADORU	
Üye	: Prof.Dr.Cemal YILDIZ	
Üye	: Prof.Dr.Tahsin AKTAŞ	
Üye	: Yard.Doç.Dr.Ayhan BAYRAK	

Prof.Dr. İknur KEÇİK
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

VORWORT

Auf diesem langen Weg begleiteten mich viele Menschen, denen ich meinen aufrichtigen Dank aussprechen möchte. Es waren zum Teil längere Abschnitte, zum Teil kürzere Phasen, wo ich auf die Mithilfe von Arbeitskollegen, Freunden und Familienmitglieder angewiesen war und zählen konnte.

Ich möchte zuallererst Prof. Dr. Yüksel KOCADORU, Dekan der Pädagogischen Fakultät und Lehrstuhlleiter, für die organisatorische und menschliche Unterstützung beim Verfassen dieser Dissertation herzlichst danken.

Prof. Dr. Mustafa ÇAKIR hat als Betreuer der Dissertation einen wichtigen Anteil an der Entstehung dieser Arbeit. Die partnerschaftliche Art dieser Begleitung empfand ich in jeder Phase als ungemein gewinnbringend und motivierend. Einen weiteren Dank möchte ich Prof. Dr. Cemal YILDIZ aussprechen: Seine Anregungen für meine Dissertation und mühsame Reisen aus İstanbul nach Eskişehir im Rahmen der halbjährlichen Doktorandenkolloquien empfand ich als sehr wertvoll. Die letzte, sehr intensive Zeit an dieser Dissertation konnte nur in Angriff genommen werden dank der grossen Flexibilität und Freundschaft von Asst.-Doz. Dr. Ayhan BAYRAK, der mich immer wieder tatkräftig unterstützte.

Mag.phil. Ümit KAPTI

Eskişehir, am 11.09.2006

CURRICULUM VITAE

Mag.phil. Ümit KAPTI
Dissertant am Institut für Graduiertenausbildung in Erziehungswissenschaften
im Fachbereich "Deutsch als Fremdsprachendidaktik"

Bildung

- Mag. 2000 Institut für Graduiertenausbildung der Sozialwissenschaften der Anadolu
– Universität
- Liz. 1991 Deutschlehrerausbildung an der Fremdsprachenabteilung der
Pädagogischen Fakultät der Anadolu Universität, Eskişehir
- Gym. 1987 Privates Gymnasium "Özel Antalya Lisesi" in Antalya

Arbeitserfahrung

- 1991- Studienassistent
1993-1996 Mitarbeiter bei der Kontaktstelle der Anadolu Universität in Köln
1996 Lehrbeauftragter an der Deutschlehrerausbildung der Pädagogischen
Fakultät der Anadolu Universität, Eskişehir

Berufskammern/Vereine/Mitgliedschaften

- 2002 Gesellschaft für Interkulturelle Germanistik (GIG), 01/09/2002

Stipendien und Preise

- 1992- Forschungsstipendium von ÖAD für 4 Monate an der Universität
Klagenfurt

Publikationen

"Isolation, "Integration" und City-Hass Literatur von Türken in Deutschland"
(Unveröffentlichte Magisterarbeit am Institut für Graduiertenausbildung der
Sozialwissenschaften der Anadolu - Universität, 2000

"Wortschatzerweiterung im DaF-Unterricht: Deutsch als zweite Fremdsprache in der
Türkei", in: Mustafa Çakır (Hrsg.). **mehr Sprache-mehrsprachig-mit Deutsch**,
Aachen: Shaker Verlag, 2002, pp. 113-123.

Personalangaben

Geburtsort- u. jahr: 25. März 1969 Geschlecht: männlich,
Sprachkenntnisse: Deutsch, Englisch und Latein.

1. Einleitung: zum Aufbau der Arbeit

In der Türkei verlor die Deutsche Sprache nach dem zweiten Weltkrieg zusehends an Bedeutung bis, in den 80er Jahren, ein neues Interesse Deutsch als Fremdsprache auf den 2. Platz nach Englisch und vor Französisch brachte. Seitdem ist die deutsche Sprache die zweite am häufigsten gelernte Fremdsprache in der Türkei. Die am häufigsten gelernte Fremdsprache ist, wie auch in anderen Ländern, die englische Sprache. Viele der Menschen, die in einem der deutschsprachigen Länder lebten, kehrten insbesondere in den 80er Jahren in die Türkei zurück, die Beliebtheit der deutschen Sprache in den 80er Jahren beruht auf diesem Hintergrund. Die Kinder dieser Familien, die entweder in Deutschland geboren oder aufgewachsen sind, mussten in der Türkei nun 'aufgefangen' und in das türkische Schulwesen (re)integriert werden. Aus diesem Grund gründete man die Reintegrationsschulen, mit dem Ziel der (Re)Integration der Rückkehrerkinder oder Remigranten. Das Deutsche war hier zum großen Teil, wenn nicht gänzlich, Unterrichtssprache. Da die Zahl der Rückkehrer stieg, nahm auch die Nachfrage an der deutschen Sprache zu. Seit den 80er Jahren spielen die Remigranten eine immer wichtigere und heutzutage sogar die beherrschende Rolle im Deutschunterricht der Türkei. Viele Eltern in der Türkei möchten, dass ihre Kinder mehrere Sprachen erlernen, da eine Mehrsprachigkeit insbesondere bei der Suche nach einer Arbeit von Vorteil ist, aber auch allgemein in der Öffentlichkeit angesehen ist. Das Deutsche wird in letzter Zeit besonders bevorzugt, weil es eine europäische Sprache ist. Die gegenwärtigen wirtschaftlichen Beziehungen spielen eine wichtige Rolle.

Viele der Studenten an der Abteilung für Deutschlehrerausbildung waren Rückkehrerkinder und wählten das Deutschstudium, weil Deutsch das einzige Fach war, das an sie keine hohen Anforderungen stellte, viele sahen aber auch keine andere Perspektive. Derzeit befindet sich Deutsch als Fremdsprache in der Türkei in einer wichtigen Phase der Neuorientierung. Mit der Veränderung der oben beschriebenen Situation hatte sich das Studentenprofil geändert und ab dem Studienjahr 2000-2001 hat man angefangen, neben den deutschsprachigen Rückkehrerkindern auch die Studenten mit Englisch als erster Fremdsprache aus den lehrerausbildenden Anadolu-Schulen

aufzunehmen. Diese Studenten haben dann begonnen, in den einjährigen Vorbereitungsklassen Deutsch als zweite Fremdsprache zu lernen. Es gibt in der Abteilung für Deutschdidaktik in Eskişehirer Anadolu Universität auch Studenten, die Englisch als Fremdsprachendidaktik studieren und während ihres Studiums Deutsch als zweite Fremdsprache lernen. Diese Studenten haben dann im Unterricht angefangen Fehler zu produzieren, die wir von unseren früheren Studenten nicht gewohnt waren.

Die im Folgenden dargestellte Dissertation geht auf unterschiedlicher Weise der Frage nach, wie sich Einflüsse vorher gelernter Sprachen bei Sprechern zeigen, die drei oder mehrere Sprachen beherrschen. In diesem Fall ist die deutsche Sprache als eine Tertiärsprache zu verstehen und wird von dem Begriff Drittsprache unterschieden. Die Drittsprache bezeichnet die dritte Sprache, mit der ein Kind aufwächst. Mit Tertiärsprache wird gemeint, dass jemand bereits eine Fremdsprache gelernt hat, wenn sie oder er beginnt, eine andere Fremdsprache, in unserem Fall Deutsch zu lernen. Und in vielen Fällen handelt es sich bei der ersten Fremdsprache um Englisch.¹

Der Wortschatz ist eines der wichtigsten Elemente der Fremdsprache und jeder Sprache. Und beim Wortschatz sind viele Vergleichsmöglichkeiten vorhanden und diese sind bei verwandten Sprachen wie Englisch und Deutsch umso grösser.

Das Goethe Institut wirbt im grossen Umfang dafür, dass *Deutsch als zweite Fremdsprache nach Englisch* leichter zu lernen sei. Es geht darum, Englisch als "Brücke" zum Deutschen zu benutzen. Es ist wichtig, dass diese Lerner dann bereits Lernerfahrungen, Strategien und Fremdsprachenwissen haben, wenn sie mit Deutsch beginnen.

Die vorliegende Arbeit ist in vier Kapiteln gegliedert und fängt mit dem ersten Kapitel an, das die thematische Grundlage der Arbeit bildet. Im ersten Abschnitt dieser Arbeit werden die Grundlagen des DaF-Unterrichts in der Türkei angegeben. In diesem Abschnitt wird die historische Entwicklung des Fremdsprachenwesens in der Türkei

¹ Vgl.: Britta Hufeisen. "Deutsch als zweite Fremdsprache". In : Fremdsprache Deutsch, 1/1999, Goethe Institut, Klett Verlag, S. 4-6.

aufgeführt. Es folgen dann die aktuelle Lage und Situation in Gegenwart sowie das Angebot und die Stellung über das Deutsch als zweite Fremdsprache in der Türkei.

Im folgenden Abschnitt "1.2. Abhandlungen über den Erwerb einer weiteren Sprache" thematisiert das Wesen des Fremdsprachenlernens und seinen Formen. Speziell wird in die Ansätze der Zweitsprachenerwerbsforschung eingegangen und am Ende dieses Kapitels wird auf den Einfluss der Sprachverwandtschaften hingewiesen.

Abschnitt "1.3 Interlingualer Transfer und Interferenz" behandelt die in dieser Arbeit sehr wichtigen Termini wie z.B.: Transfer, Interferenz, Fehleranalyse, Fehlererkennung, Kompetenz und Performanz und Fehlerbeschreibung. Diese sind wichtige Bereiche, die für die Arbeit von grosser Bedeutung sind.

Abschnitt "1.4. Forschungsüberblick über den L3 Erwerb" behandelt näheres über den Forschungsüberblick und gibt Beispiele zur Besonderheit des L3 Erwerbs. Diesem folgt Kapitel "1.5. Problemstellung der Untersuchung" und hier wird im Zusammenhang die Problemstellung dieser Untersuchung, die mit dieser Arbeit gelöst werden soll, angegeben.

Abschnitt „1.6. und 1.7“ befassen sich mit den Merkmalsvorhersagen nach den Angaben der Probanden und ihrem schulischen Werdegang und der Geltungsbereich bei sprachwissenschaftlichen Untersuchungen wird nochmals erwähnt.

Das 2. Kapitel gibt Informationen über die Vorbereitung und Durchführung der repräsentativen Untersuchung und klärt auch Einzelheiten zu den Messinstrumenten.

Im Anschluss daran folgt, die ausführliche Auswertung der Untersuchungsergebnisse in Kapitel 3 mit vielen Beispielen. Die Repräsentativuntersuchung wird samt den erhobenen Daten mit einer Zusammenfassung hier aufgeführt.

Die vorliegende Arbeit endet mit Kapitel 4, das „Abschliessende Bemerkungen“ beinhaltet.

1.1. Die Grundlagen des DaF-Unterrichts in der Türkei

Die Fähigkeit, mit Menschen aus anderen Kulturen sprachlich in direkte Verbindung treten zu können - sei es durch persönlichen Kontakt, durch die Medien, die Literatur oder innerhalb anderer kultureller oder wissenschaftlicher Anlässe - wird im allgemeinen geschätzt.

Dieser Teil gibt einen kurzen Überblick über die Tendenzen im Fremdsprachenunterricht. Wenn die geschichtliche Entwicklung des Fremdsprachenunterrichts unter Lupe genommen wird, stellt man fest, dass die Situation des Fremdsprachenunterrichts in der türkischen Geschichte von einer großen Vielfalt gezeichnet ist. Dessen Ergebnis führte zu Mangel an Fremdsprachenkompetenz unter den Bürgern und wurde schon von staatlichen Kommissionen, Politikern, führenden Vertretern der Wirtschaft und Pädagogen gleichermaßen beklagt.

Um heutige Situation der Fremdsprachen in der Republik Türkei nachvollziehen zu können, muss man zuerst einen Blick auf die lange Geschichte des Fremdsprachenunterrichts bzw. DaF-Unterrichts werfen.

1.1.1. Die Ausgangspunkte des Angebots Fremdsprachenunterricht

Aus der Geschichte wissen wir, dass die Türken durch die Kreuzzüge schon seit dem 12. Jahrhundert n. Chr. mit deutschsprachigen Menschen in Kontakt gekommen sind und uns mit ihnen auseinandersetzen.

Wenn wir einen Blick auf unsere Geschichte werfen, stellen wir fest, daß man dem Erlernen fremder Sprachen eine Beachtung schenkt, immer wenn es sich um Reformen in der Bildung handelt. Dabei waren und sind immer noch die kulturellen, politischen, wirtschaftlichen Kontakte zu einem Land Präferenzfaktoren bei der Erlernung einer Fremdsprache. Die

Beziehungen der Türken mit den Deutschen haben schon mit den Kreuzzügen in den Jahren 1189-1192 begonnen.²

Obwohl in diesen Jahren der Bedarf bestand, Deutsch als Fremdsprache zu beherrschen, wurden keine Schritte in diese Richtung unternommen. Hierzu muss aber betont werden, dass unter der Herrschaft des Osmanischen Reiches schon Fremdsprachen wie Arabisch und Persisch gelehrt wurden. Diese waren, wie auch von Yaşar Önen betont, von kulturellem Interesse und von religiösem Glauben bedingt.

Yurdumuzda Osmanlı idaresi altında yüzyıllar boyunca medreselerde ve benzeri din okullarında yabancı dil olarak yalnız Arapça ve Frasça öğretilmiştir. Çünkü bu iki dil islam dininin ve kültürünün kaynak dili ve aracı idi, batıda Yunanca ve Latincenin Hıristiyanlığın ve klasik kültürün kaynak dilleri olduğu gibi.³

Die Neigung zu europäischen Sprachen in der Türkei war, bedingt von der Einstellung zu der christlichen Welt, von der sie fern bleiben wollten, negativ beeinflusst. Um bei nötigen Anlässen die Kommunikation herzustellen, nahm man die Dienste der Übersetzer von Minderheiten in Anspruch.

..... Fransızca, İngilizce, Almanca ya da İtalyanca gibi bir batı dilinin resmen okullarda öğretilmesi söz konusu olamazdı. Ülkeler idare etmiş birçok memleketleri hakimiyeti altına almış olan Türkler azınlık saydıkları bu memleketlerin dillerini öğrenmeyi önemsemedikleri gibi, dini inançlarla da kafirlerin dilini öğrenmek suretiyle günah işlemek durumuna düşmek istemezlerdi. Halbuki Haçlı seferlerinden beri Türkler batı alemleri ile gerek savaş, gerekse barış yolu ile yüzyıllar boyunca temas halinde idiler. Frenklerle karşılaşmada özellikle resmi

² Gönül Durukafa / Kuthan Kahramantürk, "Die Zukunftsperspektive des Deutschen in der Türkei," **Fremdsprachenunterricht und die Stellung des Deutschen in der Türkei**, Mustafa Çakır (Hrsg.) (Aachen: Shaker Verlag, 2001), S.207.

³ Yaşar Önen, "Cumhuriyet Devrinde Almanca Öğretimi ve Germanistik," **Cumhuriyetin 50. Yıldönümü Anma Kitabı**. (Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih Coğrafya Fakültesi (Yay.).Ankara:1974), S. 255.

Aus dem Türkischen übersetzt von Ümit Kaptı. "In unserem Land wurden jahrhundertlang unter der Herrschaft der Osmanischen Regierung an Medressen und ähnlichen Schulen nur Arabisch und Persisch als Fremdsprache gelehrt. Weil diese beiden Sprachen, Arabisch und Persisch, die Sprachquelle und das Vermittlungsmittel des Islams und seiner Kultur waren, wie im Westen Griechisch und Latein die Urquellen des Christentums und der klassischen Kultur waren."

temaslarda Rum, Ermeni asıllı azınlıklar ya da Slav, Macar, Alman vb. milletlere mensup kimselerden tercüman olarak faydalanmaktaydılar.⁴

Oft wurden auf diesem Wege Staatsgeheimnisse mit Angehörigen von Minderheiten geteilt, weil man im eigenen Land keine türkischstämmigen Beamten hatte, die Fremdsprachen der westlichen Welt, wie Französisch, Englisch, Deutsch oder Italienisch usw. konnten. Nach vielen Erfahrungen wie dem Verrat der anvertrauten Geheimnisse erlitt das Land einen bestimmten Schaden, sodass man notwendigerweise nach einer neuen Lösung in der Fremdsprachenausbildung suchte.

Diese Vorausdeutung verwirklichte sich besonders bei dem Aufstand der Griechen, wonach man sich entschloss, Türkische Übersetzer zu benutzen. Und mit dieser Absicht wurde die Übersetzerkammer 'Babı Ali Tercüme Odası' gegründet.⁵

Nach der Gründung dieser Kammer, die für die Ausbildung der Übersetzer zuständig sein sollte, stellte man sich die Frage, wer nun in der Kammer die Fremdsprache unterrichten könne. Und man wandte sich, wie Yaşar Önen es in seinem oben zitierten Artikel zur Sprache bringt, an Personen, die christlicher Abstammung waren und den Islam angenommen hatten. Nach einiger Zeit wurde der Deutschunterricht auch an der Schule 'Galatasaray Sultanisi' angeboten.

⁴ Önen, S. 255

Aus dem Türkischen übersetzt von Ümit Kaptı. "... es konnte niemals die Rede davon sein, dass man westliche Sprachen wie Französisch, Englisch, Deutsch oder Italienisch offiziell an den Schulen lehrte. Die Türken, die viele Länder verwaltet und viele Länder unter ihre Herrschaft gebracht haben, haben keinen Wert darauf gegeben, die Sprachen dieser Länder zu lernen, welche sie als Minderheiten bezeichneten, und mit ihrem religiösen Glauben wollten sie auch keine Sünden begehen, indem sie die Sprache der Hayden lernten, obwohl die Türken seit den Kreuzzügen sowohl bei Kriegen als auch bei Frieden jahrhundertlang in Berührung kamen. Bei den Begegnungen mit den Europäern und besonders bei offiziellen Begegnungen haben von Menschen, die Angehörige von Minderheiten wie Griechen, Armenier oder auch Angehörige von Slawischen, Ungarischen, Deutschen, usw. Nationen als Übersetzer Gebrauch gemacht."

⁵ "Osman Ergin, Türkiye Maarif Tarihi, C. 1, S. 59". In: ÖNEN, Yaşar, "Cumhuriyet Devrinde Almanca Öğretimi ve Germanistik," **Cumhuriyetin 50. Yıldönümü Anma Kitabı**. (Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih Coğrafya Fakültesi (Yay.).Ankara: 1974), S. 255.

Einen grossen Beitrag zur Verbreitung der deutschen Sprache leisteten die 1868 eröffnete “Deutsche Schule” und die Österreichische “Sankt Georg Knaben- und Mädchenschule”, welche zur Zeit des Zweiten Weltkriegs geschlossen wurden und, die aber nach dem Krieg erneut und bis heute ihrer Tätigkeit nachgingen.

Mit der zweiten konstitutionellen Periode wurden an den Schulen ab 1908 die Fremdsprachen, Französisch, Deutsch und Englisch gelehrt.⁶ Wie wirkungsvoll sich die kommerziellen Beziehungen zwischen Deutschland und der Türkei auf das Interesse an der deutschen Sprache auswirkten, kann man sich anhand des folgenden Zitats ohne weiteres vorstellen:

Nach der Gründung der deutschen Einheit von Bismark 1871 zeigte sich ein besonderes Interesse am Osmanischen Reich, da die Osmanen gerne deutsche Güter importierten. Das Osmanische Reich hat bei der deutschen Firma Krupp im Jahre 1873, 500 Kanonen bestellt. Nach dem Krieg mit Russland in den Jahren 1877-1878 hat sich ein Kongress in Berlin versammelt, wo sich die Notwendigkeit der Zusammenarbeit mit den Deutschen herausgestellt hat und das Osmanische Reich schloss dementsprechend engere Kontakte zu Deutschland.⁷

In Çakır wird diese Entwicklung hinsichtlich der Fremdsprache folgendermaßen geschildert:

Damals, in der Zeit des Osmanischen Reiches, war die französische Sprache die von den Türken meist bevorzugte erste westlich orientierte Fremdsprache. Auf Deutsch hatte man damals auch beachtlichen Wert gelegt, weil die Weiterentwicklung der bilateralen politischen Beziehungen zwischen dem Deutschen Reich und dem Osmanischen Reich zur Verbreitung des Deutschen als Fremdsprache unter der türkischen Bevölkerung positiv beigetragen hatte.⁸

Und schließlich wirkte sich diese Entwicklung so aus, dass sich die Deutschen aufgrund solcher gemeinsamer Interessen sich in Istanbul niederliessen und dort auch Geschäfte eröffneten. Im folgenden Zitat wird diese Situation noch einmal geschildert:

Im Jahre 1910 wurden in Istanbul 120 deutsche Geschäfte eröffnet. 3000 deutsche Bürger lebten im gleichen Jahr in Istanbul. Wie die Geschichte zeigt, waren die Interessensbereiche bilateral. Es ergab sich mit der Zeit die Notwendigkeit, diese Kontakte mit der Erlernung der deutschen Sprache zu intensivieren. Zu diesem Zweck wurde zum ersten Mal im Jahre 1839 in der Schule für Tierärzte Deutsch als Fremdsprache eingeführt. Das Fach Deutsch als Fremdsprache hat also eine 162 jährige Geschichte. Im Jahre 1869 wurde das Fach Deutsch als Fremdsprache zum ersten Mal

⁶ Vgl. Önen, S.257. **Aus dem Türkischen übersetzt von: Ümit Kaptı.**

⁷ Durukafa/Kahramantürk, S. 207.

⁸ Mustafa Çakır, “Die aktuelle Lage und Zukunftsperspektive des Deutschen als Fremdsprache in der Türkei,” **Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht** [Online], 7(2), 14 pp. Available: http://www.spz.tu-darmstadt.de/projekt_ejournal/jg_07_2/beitrag/cakir1.htm (2002, S. 1)

im Curriculum der Gymnasien eingeführt. In der Schule für Fremdsprachen (Mekteb-i Elsine) lehrte man ab 1892 Deutsch.⁹

Das Fach Deutsch als Fremdsprache hat also eine 167-jährige Geschichte. Es gibt aber eine Übereinstimmung darüber, dass Deutsch als Fremdsprache in der Türkei im Jahre 1839 seinen Anfang hat.

Die Anfänge des Fremdsprachenunterrichts im staatlichen Schulwesen stellen wir nach der Tanzimat Reform, die Sultan Abdülmecit 1839 durch einen Erlass eingeleitet hatte, fest.¹⁰

Nachdem hier versucht wurde, die Entwicklung des Deutschen als Fremdsprache vor der Gründung der Republik Türkei kurz zu schildern, wird im weiteren die Entwicklung des Deutschen als Fremdsprache in der Türkei nach der Gründung der Republik Türkei aufgeführt.

1.1.2. Fremdsprachenunterricht nach der Gründung der Republik bis 1997

Nach der Gründung der Republik Türkei wurden sehr wichtige Reformen und Veränderungen sowohl im sozialen Bereich als auch im Schulwesen eingeführt. Man erinnere sich hier an die Schriftreform, die von großer Bedeutung ist. Weil die junge Türkei in erster Linie Handelsbeziehungen mit dem Ausland hatte und grosser Bedarf an Personen mit Fremdsprachenkenntnissen bestand, wurden an den Schulen obligatorisch Fremdsprachen angeboten und gelehrt. Um hier die Entwicklungen der Fremdsprachenwahl in der Türkei zu erläutern, werden folgende ausgearbeitete Tabellen angeführt:

TABELLE 1

Fremdsprachenwahl an den staatlichen und privaten Mittelschulen zwischen den Jahren 1943-1944

Schuljahr	Deutsch %	Französisch %	Englisch %
1943-1944	10.04	67.65	22.30

Quelle: MEB-Statistiken vom 1947, eigene Zusammenstellung¹¹

⁹ Durukafa/Kahramantürk, S. 208.

¹⁰ İbrahim İlkan, "Stellenwert der deutschen Sprache und das Germanistik Studium in der Türkei," **Fremdsprachenunterricht und die Stellung des Deutschen in der Türkei**, Mustafa Çakır (Hrsg.) (Aachen: Shaker Verlag, 2001), S. 128.

¹¹ T.C. Milli Eğitim; **Orta Öğretim İstatistikleri, 1943-1944** (İstanbul: Pulman Matbaası, 1947).

TABELLE 2
Fremdsprachenwahl an den staatlichen und privaten Mittelschulen zwischen den Jahren 1948-1949

Schuljahr	Deutsch %	Französisch %	Englisch %
1948-1949	5	57	38

Quelle: MEB-Statistiken vom 1957, eigene Zusammenstellung¹²

Tabelle 1 zeigt, dass das Deutsche im Schuljahr 1943-1944 mit 10.04 %, hinter Französisch und Englisch an dritter Stelle seinen Platz einnahm. Aber im Schuljahr 1948-1949 zeigt Tabelle 2 einen Rückgang der Fremdsprachen Deutsch und Französisch zu Gunsten des Englischen. Unten sehen wir, ob sich an diesem Trend etwas veränderte oder nicht.

TABELLE 3
Fremdsprachenwahl an den staatlichen und privaten Mittelschulen zwischen den Jahren 1950-1953

Schuljahr	Deutsch %	Französisch %	Englisch %
1950-1951	5	55	41
1952-1953	4.5	49	46.5

Quelle: MEB-Statistiken vom 1952 und 1954, eigene Zusammenstellung¹³

Tabelle 3 veranschaulicht, dass der Rückgang der Fremdsprachen Deutsch und Französisch weiterhin zu Gunsten des Englischen andauerte. Aber nach 1960 bestehen neue Verhältnisse und Beziehungen zu Europa und die Fremdsprachenwahl der Schüler an den Schulen hat sich geändert, die in der folgenden Tabelle zusammengefasst sind.

TABELLE 4
Fremdsprachenwahl an den staatlichen und privaten Mittelschulen zwischen den Jahren 1961-1965

Schuljahr	Deutsch %	Französisch %	Englisch %
1961-1962	9	39	52
1962-1963	9	37	54
1963-1964	9	35	56
1964-1965	10	34	56

Quelle: MEB-Statistiken vom 1968, eigene Zusammenstellung¹⁴

¹² T.C. Milli Eğitim; **Orta Öğretim İstatistikleri, 1948-1949**, (İstanbul: Pulman Matbaası, 1950).

¹³ T.C. Milli Eğitim; **Orta Öğretim İstatistikleri, 1950-1951, 1952-1953**, (Ankara: Yeni Matbaa 1952 ve 1954).

¹⁴ T.C. Milli Eğitim İstatistikleri; **Orta Öğretim , 1961-1965**, (Devlet İstatistik Matbaası, 1968).

Hier sieht man die Zunahme der Sprachen Deutsch und Englisch, und besonders wichtig ist der Rückgang des Französischen. Nach dem Schuljahr 1961-1962 verliert Französisch den Platz 1 unter den Fremdsprachen. Zugleich nimmt Englisch den ersten Platz ein, Französisch Platz 2 und Deutsch Platz 3. Wie die Entwicklung der Sprachenwahl weiter verlief, zeigt die folgende Tabelle für das Schuljahr 1990-1991.

TABELLE 5
Fremdsprachenwahl an den staatlichen und privaten Mittelschulen im Schuljahr 1990-1991

Schuljahr	Deutsch %	Französisch %	Englisch %
1990-1991	7	2	91

Quelle: MEB-Statistiken vom 1993, eigene Zusammenstellung¹⁵

Hier nimmt Englisch mit 91 %, den eindeutigen Platz 1 ein, während Deutsch Platz 2 belegt und Französisch auf Platz 3 zurückfällt. In den neunziger Jahren gab es viele Neuheiten in fast allen Bereichen der Wissenschaft; Englisch als Wirtschaftssprache nahm den Platz 1 als Fremdsprache ein. Die Türkei als ein Entwicklungsland mit grossem Interesse an der Aussenwelt folgte dieser Entwicklung.

Die folgende Tabelle zeigt den Rang des Englischen sowie die Situation des Fremdsprachenangebots und der Nachfrage nach anderen Fremdsprachen. Die folgenden allgemeinen Zahlen über die Fremdsprachenverteilung in der Republik Türkei haben sich bis 1997 nicht wesentlich verändert.

Wie in Tabelle 6 veranschaulicht ist, hat sich der Rückgang des Deutschen in den Anadolu-Gymnasien nach dem Schuljahr 1977-1978 verringert. Bemerkenswert ist der kurzfristige Anstieg des Interesses an Deutsch, der in engem Zusammenhang mit der Exportpolitik der Türkei und dem Rückkehrförderungsgesetz der BRD von 1984 in enger Beziehung steht.

¹⁵ T.C. Milli Eğitim İstatistikleri; **Orta Öğretim, 1990-1991**, (T.C. Başbakanlık Devlet İstatistik Matbaası, 1993).

TABELLE 6
Fremdsprachenwahl an den Anadolu-Gymnasien zwischen den Jahren 1976-1996

Schuljahr	Deutsch %	Französisch %	Englisch %
1976 – 1977	28.9	14.5	56.6
1977 - 1978	23.4	9.4	67.2
1989 – 1990	11.2	3.2	85.6
1991 – 1992	8.2	1.8	90
1992 – 1993	7.4	2.1	90.5
1994 – 1995	6	1.4	92.6
1995 - 1996	5.9	0.8	93.3

Quelle: MEB-Statistiken vom 1976 bis 1997, eigene Zusammenstellung¹⁶

Im Weiteren werden das Gesetz und die möglichen Folgen im Überblick dargestellt¹⁷.

In den 80'er Jahren änderte sich die Exportpolitik der Türkei, internationale Handelsbeziehungen nahmen zu und der Tourismus fing an zu blühen. Der Bedarf an Personen mit Fremdsprachenkenntnissen steigerte auch so den Bedarf des Fremdsprachenangebots an den Schulen. Anadolu-Gymnasien waren Schulen mit besonders vielen Fremdsprachenwochenstunden, und auch deshalb sehr beliebt. Das Rückkehrförderungsgesetz von 1984 in Deutschland förderte den Zuwachs der Anadolu-Gymnasien mit der Fremdsprache "Deutsch", weil mit dem genannten Gesetz nun im Jahre 1983 100.977 Menschen in die Türkei kehrten.

Die meisten Türken in Europa lebten in Deutschland und in anderen deutschsprachigen Ländern wie Österreich, Schweiz und Liechtenstein. Das Gesetz von 1984 förderte die Rückkehr vieler Familien in die Türkei. Die Kinder dieser "ersten" Generation, also die "zweite" Generation, versuchten, mit ihren vorhandenen Deutschkenntnissen an den Anadolu-Gymnasien ihre Ausbildung fortzusetzen. Diese Entwicklung führte dazu, dass Deutsch in der Türkei an den Schulen eine zeitlang gewählt wurde. Die Schüler dieser Gymnasien bildeten in den folgenden Jahren an den Abteilungen für Deutschlehrerausbildung und deutsche Philologie (Germanistik) die Mehrzahl der Studenten.

¹⁶ T.C. Milli Eğitim İstatistikleri; **Orta Öğretim, 1976-1977, 1977-1978, 1989-1990, 1991-1992, 1992-1993, 1994-1995, ve 1995-1996**, (T.C. Başbakanlık Devlet İstatistik Matbaası, 1981,1991, 1994, 1997).

¹⁷ Vgl. Ayten Genç, **Türkiye'de Geçmişten Günümüze Almanca Öğretimi** (Ankara: Seçkin, 2003), S. 54-55.

1.1.3. Die Situation des Deutschen als Fremdsprache nach 1997

Die Profile der Studenten in der Deutschlehrausbildung zeigen, dass sich die Fremdsprache Deutsch ziemlich eindeutig als Zweite Fremdsprache in der Türkei etabliert hat. Diese Tatsache wurde von Güler folgenderweise betont¹⁸:

Geht man von der länderspezifischen Fremdsprachensituation in der Türkei aus, so kann gesagt werden, dass bei weit über 90 % der Deutschlernenden - wenn sie einen qualitativ guten Englischunterricht gehabt haben - zumindest ausreichende (meistens aber rudimentäre) Englisch-Kenntnisse voraussetzen sein werden. Anstelle hier ängstlich auf das Englische zu blicken und um Stundenanteile zu ringen, sollte Deutsch die Rolle einer zentralen zweiten, ggf. auch dritten Fremdsprache akzeptieren.

Die Bedeutung des Jahres 1997 hinsichtlich der Veränderungen im Schulwesen werden von Yıldız mit Befürwortung vorgelegt¹⁹:

Die 1997 vom Türkischen Parlament beschlossene Verlängerung der allgemeinen Schulpflicht von 5 Jahren auf 8 Jahre hat zu einer tiefgreifenden Veränderung im türkischen Schul- und Bildungssystem geführt. Die Verlängerung der Schulpflicht auf 8 Jahre kann also nur positiv gesehen werden angesichts einer immer komplexer werdenden Wirtschaft und Gesellschaft, in denen eine qualifizierte Ausbildung immer wichtiger wird. Auf die politischen und wirtschaftlichen Entwicklungen in einer globalisierten Welt und der bevorstehende Beitritt der Türkei zur Europäischen Union setzen neue Voraussetzungen für das türkische Bildungswesen.

Wie auch oben erwähnt, ist das Jahr 1997 besonders für das Schulwesen ein wichtiges Datum in der Geschichte der Türkei, insbesondere für das Schulwesen. In diesem Jahr wurden grundlegende Änderungen in dem Schulsystem vorgenommen. Für Deutsch als zweite Fremdsprache in der Türkei besteht die Chance, ihren Platz Nummer "2" zu verteidigen.

Laut Güler²⁰, mit der Einführung der regulären achtjährigen Schulpflicht im Jahr 1997/98 fällt in Zukunft die Entscheidung für eine erste Fremdsprache viel früher als

¹⁸ Gülten Güler, "Deutsch als zweite Fremdsprache im schulischen Fremdsprachenunterricht in der Türkei: Perspektiven für die Didaktik und Methodik des Deutschen als zweite Fremdsprache in der Deutschlehrausbildung," *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* [Online], 5(2), 11 pp. Available: http://www.spz.tu-darmstadt.de/projekt_ejournal/jg_05_2/beitrag/gueler1.htm (2000)

¹⁹ Cemal Yıldız, "Neue Entwicklungen im türkischen Schulwesen: Neuregelung der Curricula zur Deutschlehrausbildung: Ziele – Inhalte Perspektiven," **mehr Sprache - mehrsprachig – mit Deutsch**, Mustafa Çakır (Hrsg.) (Aachen: Shaker Verlag, 2002), S 1.

²⁰ Güler, (2000), S. 2

bisher. Auch Sakarya - Maden beschreibt die damalige Situation wie folgt²¹:

Mit der Schulreform im Jahre 1997 trat in der Türkei die ununterbrochene achtjährige Grundschulpflicht in Kraft, die den vorgezogenen Beginn des Fremdsprachenunterrichts ab der 4. Klasse, darunter auch Deutsch verordnete. Zugleich wurde ab der 6. Klasse eine zweite Fremdsprache als Wahlfach angeboten. Heute hat aber Deutsch als zweite Fremdsprache seinen Platz eingenommen.

Der erwartete Aufstieg des Deutschunterrichtes verwirklichte sich mit dieser Änderung dennoch nicht. Weil Deutsch ein Fach unter vielen Wahlfächern war, wurde es laut Aussagen von Sakarya Maden von wenigen Schülern gewählt, sodass sich dies auf das Studentenprofil an den Abteilungen Deutsche Philologie und Deutschlehrerausbildung negativ auswirkte²².

Das Grundproblem ist nämlich darin zu sehen, dass das Ministerium für Nationale Erziehung keine konkrete Fremdsprachenpolitik verfolgt, und dass das Englische trotz des Mangels an Englischlehrern quasi wie eine Modewelle die Fremdsprachenpolitik determiniert, ohne dass es an weitere Möglichkeiten von Fremdsprachen wie dem Deutschen in dem Rahmenplan denkt.

Die Relevanz der Fremdsprachenpolitik eines Landes kann anhand dieser Situation leicht nachvollzogen werden. Es besteht großer Bedarf an einer langfristigen und stabilen Fremdsprachenpolitik.

Der Stand des Deutschen an den Gymnasien wird unter anderem durch die Auswirkungen auf die Abteilungen für Deutschlehrerausbildung aufgrund neu immatrikulierter Studenten verdeutlicht.

Der neue Studentenprofil in den meisten Abteilungen für Deutschlehrerausbildung (Die meisten Studenten bekommen mit Punkten aus der englischen Universitätsaufnahmeprüfung eine Zulassung in die Abteilungen für Deutschlehrerausbildung) erfordert sogar sowohl in den Vorbereitungsklassen der Universitäten als auch in Fächern wie Grammatik, Leseverstehen (in den ersten 4 Semestern des 4-jährigen Studiengangs) die Einsetzung einer L3-Methodik/Didaktik, damit mit der Berücksichtigung der Erfahrungen in der ersten Fremdsprache eine zweite Fremdsprache viel effektiver und schneller gelernt werden kann.²³

²¹ Sevinç Sakarya Maden, "Erarbeitung eines Konzepts für Da2.FS nach Englisch: Lehreraus- und Fortbildung in der Türkei," **mehr Sprache - mehrsprachig – mit Deutsch**, Mustafa Çakır (Hrsg.) (Aachen: Shaker Verlag, 2002), S.103.

²² Mustafa Çakır, (2002). Die aktuelle Lage und Zukunftsperspektive des Deutschen als Fremdsprache in der Türkei. Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht [Online], 7(2), 14 pp. Available: http://www.spz.tu-darmstadt.de/projekt_ejournal/jg_07_2/beitrag/cakir1.htm (2002) (S. 2)

²³ Sevinç Sakarya Maden, "Erarbeitung eines Konzepts für Da2.FS nach Englisch: Lehreraus- und Fortbildung in der Türkei," **mehr Sprache - mehrsprachig – mit Deutsch**, Mustafa Çakır (Hrsg.) (Aachen: Shaker Verlag, 2002), S.110.

Ob diese neue Situation nun zu Gunsten der deutschen Sprache Anwendung findet und auch bewusst behandelt wird, ist keine offene Frage mehr, da die Auswirkungen nach wie vor noch zu wünschen übrig lassen. Dies zeigt, dass sich die achtjährige Schulpflicht noch nicht als Förderung der zweiten Fremdsprache erwiesen hat, was damit zusammen hängt, dass in der Realität was mit der nicht flächendeckenden Einführung der zweiten Fremdsprache zusammenhängt.

Die folgenden Tabellen geben Auskunft über die Fremdsprachenwochenstunden an den Schulen.

TABELLE 7

Fremdsprachenunterrichtsstunden an den neuen Grundschulen nach dem Jahre 1997

FS-Stunden	4. Klasse	5. Klasse	6. Klasse	7. Klasse	8. Klasse
Obligatorisch	2	2	4	4	4
Leistungsfach	1-2	1-2	1-2	1-2	1-2
Wahlfach	- - -	- - -	2	2	2

Quelle: MEB-Statistiken vom 1998, eigene Zusammenstellung²⁴

Hier sieht man, dass eine Fremdsprache obligatorisch von der 4. bis zur 8. Klasse gelehrt wird, die zweite Fremdsprache als zweites Wahlfach aber erst ab der 6. Klasse angeboten wird. Da Deutsch nur eines von vielen Wahlfächern ist, wird es oft nicht gewählt. Der Ruf der deutschen Sprache als "schwere Sprache" beeinflusst die Wahl negativ.

Güler beschreibt die Situation wie folgt²⁵:

Landesweit geführte Statistiken zeigen, dass nur 1% (ca. 37 972) der Schüler Deutsch als erste Fremdsprache bevorzugen und somit das Englische eindeutig eine Priorität im Fremdsprachenunterricht an den staatlichen Schulen in der Türkei genießt. Deutsch als erste Fremdsprache wird z. Z. nur an einigen privaten Grundschulen in den drei Metropolen Istanbul, Ankara und Izmir angeboten.

Das ist der Zustand an den Grundschulen mit achtjähriger Pflichtzeit. Aber insbesondere die obligatorische Fremdsprache ist für Deutsch eine Gelegenheit, als zweite

²⁴ T.C. MEB , **Tebliğler Dergisi**, 1998, Sayı: 2492, S. 1004.

²⁵Gülten Güler, (2000), S. 2.

Fremdsprache gewählt werden zu können und Deutsch muss die Gelegenheit nutzen, sich als zweite Fremdsprache nach Englisch zu etablieren.

Die Tabelle 10 zeigt die Möglichkeit an den Gymnasien eine zweite Fremdsprache zu wählen sowie die Wochenstundenzahl an den jeweiligen Gymnasiumstypen. An den Gymnasien kann Deutsch als Leistungsfach gewählt werden und gerade hier muss die Wahl der Fremdsprache "Deutsch" gefördert werden.

Das Programm an den fremdsprachenstarken Anadolu-Gymnasien ist wie folgt:

TABELLE 8

Fremdsprachenwochenstunden an den Anadolu-Gymnasien nach der Schulreform 1997

Fachrichtung	Art des FSUs	Vorbereitungsklasse	9. Klasse	10. Klasse	11. Klasse
Fremdsprachen	Obligatorisch	24	8	10	10
	Leistungsfach (Wahlfach)	---	2	4	4
Naturwiss. / Soziales / Türkisch- Mathematik	Obligatorisch	24	8	4	4
	Leistungsfach (Wahlfach)	---	2	2	2

Quelle: MEB-Statistiken vom 1998, eigene Zusammenstellung²⁶

Eine zweite Fremdsprache ist hier Pflicht, es muss folglich eine zweite Fremdsprache nach Englisch gewählt werden. Es wird hier "Englisch" betont, weil die Statistiken an den Schulen zeigen, dass Englisch mit nahezu 98% die erste Fremdsprache ist, die unterrichtet wird.

An den allgemeinen Gymnasien ist die zweite Fremdsprache auch vertreten, jedoch zeigt die Praxis, dass dies nicht ordnungsgemäß durchgeführt wird. Es bleibt zu hoffen, dass mit der Anweisung des Ministeriums für Nationale Erziehung im Schuljahr 2006-2007 die zweite Fremdsprache endlich als obligatorische Fremdsprache eingeführt wird. Nicht ausser Acht zu lassen ist, dass es sich hierbei um ein wesentliches Kriterium im Rahmen der vollen Mitgliedschaft der Türkei in die EU handelt.

²⁶ T.C. MEB , **Tebliğler Dergisi**, 1998, Sayı: 2492, S. 1138-1144.

TABELLE 9
Fremdsprachenangebot in der 8-jährigen Primarstufe bzw. Pflichtschule

	Klassen								Gesamtstundenzahl
	1	2	3	4	5	6	7	8	
Pflichtfach-Fremdsprache	-	-	-	2	2	4	4	4	16
Wahlfach Fremdsprache	-	-	-	2	2	2	2	2	10
Gesamtwochenstunden	-	-	-	4	4	6	6	6	26

* Eigene Zusammenstellung aus (Milli Eğitim Bakanlığı Tebliğler Dergisi –Ağustos 2005-2575-S. 540.)

Wahlfach “Fremdsprache” ist ein Fach unter vielen anderen Wahlfächern und wird am Anfang des Schuljahres den Bedingungen der Schule und Umwelt, dem Interesse, Wunsch und Bedarf der Schüler und mit der Beachtung der Meinungen der Eltern vom Lehrerrat der Schule bestimmt. In der obigen Tabelle ist davon ausgegangen, dass die Schüler alle Wahlfächer genau so wie die Pflichtfächer belegen. Die Tatsache entspricht der Voraussage nicht. Es können starke Abweichungen auftreten, denn ein weiterer Fremdsprachenunterricht fällt den Schülern vor einer Universitätsaufnahmeprüfung schwer und wird hauptsächlich nicht belegt.

TABELLE 10
Fremdsprachenangebot am sogenannten Gymnasium “Genel Lise”

Fachbereich: Natur- u. Sozialwissenschaften – Schwerpunkt: Türkisch und Mathematik	Klassen				Gesamtstundenzahl
	1	2	3	4	
Art des angebotenen F-Unterrichts					
Pflichtfach-Fremdsprache	3	3	-	-	6
Wahlfach Fremdsprache	-	2	2	2	6
Gesamtwochenstunden					12

* Eigene Zusammenstellung aus (Milli Eğitim Bakanlığı Tebliğler Dergisi –Ağustos 2005-2575-S. 542-579.)

In den sogenannten Gymnasien “Genel Lise” wird Fremdsprachenunterricht in den ersten zwei Jahren als Pflichtfach eingeführt. Zusätzlich zu den Pflichtfächern wird Fremdsprache ab der zweiten Klasse als zweistündiges Wahlfach angeboten. Inwieweit dieses Angebot wahrgenommen wird, ist ein weiteres Thema.

TABELLE 11
Fremdsprachenangebot an den fremdsprachlichen Gymnasien

Genel Lise (Fachbereich: Fremdsprachen)	Klassen				Gesamtstundenzahl
	1	2	3	4	
Art des angebotenen F-Unterrichts					
Pflichtfach-Fremdsprache	3	-	-	-	3
Leistungsfach Fremdsprache		13	13	13	39
Wahlfach Fremdsprache	-	2	2	2	6
Gesamtwochenstunden	3	15	15	15	48

Eigene Zusammenstellung aus (Milli Eğitim Bakanlığı Tebliğler Dergisi –Ağustos 2005-2575-S. 542-579.)

In den schwerpunktmässig Fremdsprachen erteilten Fachbereichen des Gymnasiums wird in der ersten Klasse 3 Stunden angeboten aber von der zweiten bis zur vierten Klasse werden 13 Stunden als Leistungsfach und 2 Stunden als Wahlfach angeboten.

TABELLE 12
Fremdsprachenangebot an den Gymnasien

Anadolu Lisesi (Fen Bilimleri Alanı-Sosyal Bilimler Alanı-Türkçe Matematik Alanı-) Anadolu Öğretmen Lisesi (Fen Bilimleri Alanı-Sosyal Bilimler Alanı-Türkçe-Matematik Alanı)	Klassen				Gesamtstundenzahl
	1	2	3	4	
Art des angebotenen F-Unterrichts					
Pflichtfach-Fremdsprache	10	4	4	4	22
Zweite Pflichtfremdsprache	-	2	2	2	6
Wahlfach Fremdsprache	2	2	2	2	8
Gesamtwochenstunden	12	8	8	8	36

* Eigene Zusammenstellung aus (Milli Eğitim Bakanlığı Tebliğler Dergisi –Ağustos 2005-2575-S. 542-579.)

In diesen Gymnasien ist auch reichlich Fremdsprache im Lehrprogramm und von der zweiten bis zur vierten Klasse sind 2 Stunden “Zweite Pflichtfremdsprache” im Programm.

TABELLE 13
Fremdsprachenangebot an den Gymnasien

Anadolu Lisesi (Yabancı Dil Alanı-) Anadolu Öğretmen Lisesi (Yabancı Dil Alanı)	Klassen				Gesamtstundenzahl
	1	2	3	4	
Art des angebotenen F-Unterrichts					
Pflichtfach-Fremdsprache	10	-	-	-	10
Zweite Pflichtfremdsprache	-	2	2	2	6
Fachunterricht	-	13	13	13	39
Wahlfach Fremdsprache	2	2	2	2	8
Gesamtwochenstunden	12	17	17	17	63

* Eigene Zusammenstellung aus (Milli Eğitim Bakanlığı Tebliğler Dergisi –Ağustos 2005-2575-S. 542-579.)

Diese Gymnasien haben sehr viel Fremdsprachenunterricht im Program, auffallend ist, dass es in den Klassen 2 bis 4 13 Stunden Fremdsprachenunterricht gibt.

TABELLE 14
Fremdsprachenangebot an den Gymnasien

Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi (Müzik Alanı-Resim Alanı)	Klassen				Gesamtstundenzahl
	1	2	3	4	
Art des angebotenen F-Unterrichts					
Pflichtfach-Fremdsprache	6	3	3	3	15
Wahlfach Fremdsprache	-	2	2	2	6
Gesamtwochenstunden	6	5	5	5	21

* Eigene Zusammenstellung aus (Milli Eğitim Bakanlığı Tebliğler Dergisi –Ağustos 2005-2575-S. 542-579.)

An diesen Gymnasien gibt es in der ersten Klasse 6 Stunden Fremdsprachenunterricht aber in den Klassen zwei, drei und vier sind 3 Stunden Fremdsprachenunterricht Pflicht- und 2 Stunden als Wahlfach angeboten.

TABELLE 15
Fremdsprachenangebot an den Gymnasien

Fen Lisesi	Klassen				Gesamtstundenzahl
	1	2	3	4	
Art des angebotenen F-Unterrichts					
Pflichtfach-Fremdsprache	8	3	3	3	17
Wahlfach Fremdsprache	-	2	2	2	6
Gesamtwochenstunden	8	5	5	5	23

* Eigene Zusammenstellung aus (Milli Eğitim Bakanlığı Tebliğler Dergisi –Ağustos 2005-2575-S. 542-579.)

Diese Gymnasien bieten in der ersten Klasse 8 Stunden Fremdsprachenunterricht an, aber in den folgenden Klassen gibt es 3 Stunden Fremdsprachenunterricht als Pflichtfach und 2 Stunden als Wahlfach.

TABELLE 16
Fremdsprachenangebot an den Gymnasien

Spor Lisesi	Klassen				Gesamtstundenzahl
	1	2	3	4	
Art des angebotenen F-Unterrichts					
Pflichtfach-Fremdsprache	3	3	-	-	6
Wahlfach Fremdsprache	-	2	2	2	6
Gesamtwochenstunden	3	5	2	2	12

* Eigene Zusammenstellung aus (Milli Eğitim Bakanlığı Tebliğler Dergisi –Ağustos 2005-2575-S. 542-579.)

Diese Gymnasien haben nur 3 Stunden Pflichtfremdsprachenunterricht in der ersten und zweiten Klasse, und von der zweiten bis zur vierten Klasse gibt es 2 Stunden Fremdsprache als Wahlfach.

TABELLE 17
Fremdsprachenangebot an den Gymnasien

İmam Hatip Lisesi (Predigergymnasium) Meslek Liseleri (Berufsgymnasien) Teknik Liseler Technische Gymnasien) Sağlık Meslek Liseleri	Klassen				Gesamtstundenzahl
	1	2	3	4	
Art des angebotenen F-Unterrichts					
Pflichtfach-Fremdsprache	3	3	-	-	6
Wahlfach Fremdsprache	-	-	-	-	-
Gesamtwochenstunden	3	3	-	-	6

* Eigene Zusammenstellung aus (Milli Eğitim Bakanlığı Tebliğler Dergisi –Ağustos 2005-2575-S. 542-579.)

Das sind Gymnasien mit nur 3 Stunden Fremdsprache in der ersten und zweiten Klasse, als Wahlfach ist kein Fremdsprachenunterricht im Programm.

TABELLE 18
Fremdsprachenangebot an den Gymnasien

Anadolu İmam Hatip Lisesi (Anadolu Prediger Gymnasium)	Klassen				Gesamtstundenzahl
	1	2	3	4	
Art des angebotenen F-Unterrichts	1	2	3	4	
Pflichtfach-Fremdsprache	9	4	4	3	20
Wahlfach Fremdsprache	-	-	-	-	-
Gesamtwochenstunden	9	4	4	3	20

* Eigene Zusammenstellung aus (Milli Eğitim Bakanlığı Tebliğler Dergisi –Ağustos 2005-2575-S. 542-579.)

An diesen Gymnasien gibt es nur Pflichtfremdspracheunterricht und als Wahlfach ist keine andere Fremdsprache im Programm.

TABELLE 19
Fremdsprachenangebot an den Gymnasien

Anadolu Meslek Lisesi (Anadolu Berufsgymnasium) Anadolu Teknik Liseleri (Technisches Anadolugymnasium)	Klassen				Gesamtstundenzahl
	1	2	3	4	
Art des angebotenen F-Unterrichts	1	2	3	4	
Pflichtfach-Fremdsprache	10	4	4	4	22
Wahlfach Fremdsprache	-	-	-	-	-
Gesamtwochenstunden	10	4	4	4	22

* Eigene Zusammenstellung aus (Milli Eğitim Bakanlığı Tebliğler Dergisi –Ağustos 2005-2575-S. 542-579.)

Obwohl die Vorbereitungsklassen an den Anadolu Gymnasien abgeschafft wurden, wurde diesen folgenden Gymnasien als Ausnahme eine Erlaubnis für die Vorbereitungsklassen erteilt.

TABELLE 20
Fremdsprachenangebot an den Gymnasien

Sosyal Bilimler Lisesi (Gymnasium für Sozialwissenschaften) (Sozialwissenschaften- Türkisch und Mathematik Abteilungen)	Klassen					Gesamtstundenzahl
		Vorbereitungsklasse	1	2	3	
Art des angebotenen F-Unterrichts		1	2	3	4	
Pflichtfach-Fremdsprache	18	5	5	5	5	38
Wahlfach Fremdsprache	4	2	2	2	2	12
Gesamtwochenstunden	22	7	7	7	7	50

* Eigene Zusammenstellung aus (Milli Eğitim Bakanlığı Tebliğler Dergisi –Ağustos 2005-2575-S. 542-579.)

Obwohl die Vorbereitungsklassen an den Anadolu Gymnasien abgeschafft wurden, wurde diesen folgenden Schulen als Ausnahme auch eine Erlaubnis erteilt. An diesen Schulen wird der Unterricht in Deutsch abgehalten.

TABELLE 21
Fremdsprachenangebot an den Gymnasien

İstanbul Lisesi und Kadıköy Anadolu Lisesi (Naturwissenschaften- Sozialwissenschaften-Türkisch und Mathematik Abteilungen)	Klassen					Gesamtstundenzahl
	Vorbereitungsklasse	1	2	3	4	
Art des angebotenen F-Unterrichts						
Pflichtfach-Fremdsprache	20	10	4	4	4	42
Obligatorisch II. Fremdsprache	4	2	2	2	2	12
Wahlfach Fremdsprache	-	-	2	2	2	6
Gesamtwochenstunden	24	12	8	8	8	60

* Eigene Zusammenstellung aus (Milli Eğitim Bakanlığı Tebliğler Dergisi –Ağustos 2005-2575-S. 542-579.)

Die Zahlen der Fremdsprachstunden lassen nicht viel zu erläutern, das sind nun Schulen, in denen der Unterricht in Deutsch abgehalten werden.

TABELLE 22
Fremdsprachenangebot an den Gymnasien

İstanbul Lisesi und Kadıköy Anadolu Lisesi (Fremdsprachenabteilung)	Klassen					Gesamtstundenzahl
	Vorbereitungsklasse	1	2	3	4	
Art des angebotenen F-Unterrichts						
Pflichtfach-Fremdsprache	20	10	-	-	-	30
Obligatorisch II. Fremdsprache	4	2	2	2	2	12
Fachunterricht Fremdsprache	-	-	13	13	13	39
Wahlfach Fremdsprache	-	-	2	2	2	6
Gesamtwochenstunden	24	12	17	17	17	87

* Eigene Zusammenstellung aus (Milli Eğitim Bakanlığı Tebliğler Dergisi –Ağustos 2005-2575-S. 542-579.)

Das sind auch Gymnasien mit deutscher Unterrichtssprache und daher sind die hohen Fremdsprachenwochenstunden an diesen Gymnasien ganz normal.

Mit dem Beschluss Nr. 46 vom 16.04.2004 des Vorstands des Ministerialrates für Unterricht und Erziehung (Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı) wurde ab dem Schuljahr 2004-2005 die zweite Fremdsprache zusätzlich eingeführt. Demnach hat in diesem Schuljahr die zweite Fremdsprache, beginnend mit der Einführung in den Vorbereitungsklassen und dann weiterführend in den höheren Klassen, ihren festen

Platz in dem Curriculum der Anadolugymnasien, Anadolugymnasien für bildende Künste und an den Naturwissenschaftlichen Gymnasien eingenommen.²⁷

Die zweite Fremdsprache wird an diesen Schulen mit vier Stunden in der Vorbereitungsklasse und dann anschliessend je 2 Stunden in den 9., 10. und 11. Klassen eingeführt.

Wie bekannt ist zur Zeit Englisch mit großem Abstand die meistgelernte Fremdsprache in der Türkei. Es ist nicht zu diskutieren, daß Englisch die türkische Sprachpolitik dominiert. Diese Dominanz hat aber ohne Zweifel einen negativen Einfluß auf das Erlernen anderer Fremdsprachen wie Deutsch oder Französisch. Dagegen fordert die europäische Gemeinschaft, daß jeder europäische Bürger mindestens zwei Fremdsprachen in der Schule lernen müsse.²⁸

Wie auch immer die Regelung und Praxis sein wird, Sprachpolitisch gibt es noch vieles zu überlegen.

Weil Englisch nun als Lingua Franca seinen Platz an vielen Orten eingenommen hat und anscheinend alle Kommunikationsbedürfnisse befriedigt, geht die Motivation verloren, eine weitere oder weitere Sprachen nach Englisch als L2 zu lernen. Wenn aber Englisch nach anderen Sprachen gelernt wird, besteht immer noch viel Interesse und Motivation für das Englisch als L3. Dies ist mit bildungspolitischen Entscheidungen zur Fremdsprachenfolge zu regeln.²⁹

Wie oben angemerkt, kann mit der Fremdsprachenfolge auch die Motivation für Fremdsprachen gestärkt werden, denn man muss sich auch in der Türkei über ein "life long learning" bewusst werden.

Bevor im Anschluss der Aspekt der Mehrsprachigkeit und der bevorstehende Eintritt der Türkei in die EU behandelt werden soll, wird an dieser Stelle ein Zitat angeführt:

Seit dem Zweiten Weltkrieg hat das (amerikanische) Englisch sowohl das Französische, das seit dem 17. Jahrhundert vorherrschende internationale Verhandlungssprache war, als auch das Deutsche, das vor allem als Bildungssprache in ganz Europa eine große Rolle spielte, in vielen Kommunikationsbereichen verdrängt. Gerade dieser Vergleich macht sehr schön deutlich, wie sprachliche Verhältnisse Machtverhältnisse widerspiegeln. Das Aufsteigen einer Sprache zur Weltsprache hat kaum etwas mit leichter Erlernbarkeit und schon gar nicht mit einer besonderen

²⁷ T.C. Milli Eğitim Bakanlığı, Tebliğler Dergisi, Band: 67, Mai 2004, Zahl: 2560, Beschluss 46, S. 365 ff.)

²⁸ Nilüfer Tapan, "Entwicklungen und Perspektiven der Deutschlehrerausbildung in der Türkei," **Berufsbezogene Deutschlehrerausbildung, Dokumentation zum Workshop am 26./27. Mai 2000 in İstanbul.** (Hrsg.) Nilüfer TAPAN/Tülin POLAT/Hans-Werner SCHMIDT (İstanbul: KG Ajans, 2000), S. 37.

²⁹ Hans-Jürgen Krumm, "Die Zukunft des Fremdsprachenunterrichts an Europas Schulen," **Die Union**, Vierteljahresschrift für Integrationsfragen 1, (2002), S.75.

Eignung zu tun, auch wenn diese Argumente gern zugunsten des Englischen angeführt werden. Sprache ist Ausdruck politischer Einflussverhältnisse.³⁰

Nicht au ausser Acht zu lassen ist der politische Einfluss auf die Sprachenpolitik der Länder und die Notwendigkeit, sich dieser Situation der Fremdsprachenpolitik zu nähern.

1.1.4. Aspekt der Mehrsprachigkeit und bevorstehender Eintritt in die EU

Dass sich die Türkei dem Leitprinzip der Mehrsprachigkeit in Europa anpassen muss, wird unter anderem folgendermaßen betont: "Die Mehrsprachigkeit wird insbesondere in den letzten Jahren Bestandteil vieler Diskussionen, da sie durch den erwünschten EU-Beitritt als unerlässlich angesehen wird."³¹

Es ist unbestritten, dass die Zukunft Europas "mehrsprachig" ist und das dieser Prozess gefördert und diesbezügliche Barrieren aufgehoben werden sollten.

Deutsch hat immer weniger Schüler bzw. Interessenten. Ein weiterer brennender Punkt dabei ist die Vernachlässigung der Ziele auf die Interkulturalität hin, der Beitritt der Türkei in die EU kann sich mit einer weiteren Fremdsprache oder gegebenenfalls mehreren Fremdsprachen effizienter durchsetzen, deshalb sollte das türkische Schul- und Bildungssystem vielmehr die türkischen Bürger darauf vorbereiten, mit mehreren europäischen Sprachen und Kulturen in Kontakt zu treten und auf diese Weise interkulturelle Prozesse kennenzulernen und Toleranz gegenüber dem Fremden zu entwickeln, um auch ihre Mobilität im ganzen Europa zu gewährleisten und zu erleichtern.³²

Das ist ein recht offener und klarer Grund, in Zukunft für eine solche Entwicklung zu appellieren. Es ist auch ein Selbstzweck insofern vorhanden, als dass der Mensch eine

³⁰ Holger Konrad, „Entwurf einer „europäischen Sprachenordnung“. Baumgarten, Nicole/Böttger, Claudia/Motz, Markus/Probst, Julia (eds.), Übersetzen, Interkulturelle Kommunikation, Spracherwerb und Sprachvermittlung - das Leben mit mehreren Sprachen. Festschrift für Juliane House zum 60. Geburtstag. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* [Online], 8(2/3). (2003), S. 1-19. Verfügbar: <http://www.ualberta.ca/~german/ejournal/Konrad1.htm>.

³¹ Kadriye Öztürk, "Wozu Mehrsprachigkeit? Mehrsprachigkeit im türkischen Schul- und Bildungssystem," **mehr Sprache - mehrsprachig – mit Deutsch**, Mustafa Çakır (Hrsg.) (Aachen: Shaker Verlag, 2002), S. 34.

³² Kadriye Öztürk, (2002), S. 36.

Fremdsprache für sein aktives Leben braucht, da die Interessen der Menschen weit über die Länder hinaus gehen. Die Horizonterweiterung mit Fremdsprache oder Fremdsprachen wird anhand der folgenden Auffassung hervorgehoben.

Das Erlernen einer Fremdsprache bedeutet gleichzeitig eine Begegnung der betreffenden Kulturen. Durch den näheren Kontakt mit der Fremdkultur erweitert sich zugleich der Blickwinkel und Horizont des Fremdsprachenlerner. Diese Horizonterweiterung und der Versuch des Verstehens der anderen Kultur bietet dem Fremdsprachenlerner die Möglichkeit sowohl die Fremdkultur, als auch seine eigene Kultur besser wahrzunehmen, um sich anschliessend mit ihnen auseinandersetzen zu können.³³

Die Türkei entwickelt sich offensichtlich in die Richtung einer mehrsprachigen Zukunft. Dieser langsame Weg wird am Beispiel der zweiten Fremdsprache an den Schulen deutlich. Es bleibt zu hoffen, dass die Politik in dieser Hinsicht nicht auf große Hindernisse stößt.

Mehrsprachigkeit /.../ betont die Tatsache, daß sich die Spracherfahrung eines Menschen in seinen kulturellen Kontext 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). Diese Sprachen und Kulturen werden aber nicht in strikt voneinander getrennten mentalen Bereichen gespeichert, sondern bilden vielmehr gemeinsam eine kommunikative Kompetenz, zu der alle Sprachkenntnisse und Spracherfahrungen beitragen und in der die Sprachen miteinander in Beziehung stehen und interagieren.³⁴

Die Zukunft Europas ist von individueller und beruflicher Mobilität gekennzeichnet. Daraus folgt, dass Mehrsprachigkeit ein Muss für Europa ist.

Im Zusammenhang zu den Empfehlungen für die Fremdsprachenpolitik der Türkei und insbesondere hinsichtlich des 17. Dezember 2004 sind folgende Punkte aus dem Beitrag von Çakır nochmals hervorzuheben³⁵:

- Die türkische Erziehungspolitik sollte auf der Basis eines parteipolitisch unabhängigen, auf die nationalen und internationalen Erfordernisse ausgerichteten Aufgabenkataloges ein neues, selbstbewusstes Selbstverständnis entwickeln und in praktisches Handeln umsetzen.
- Häufiger als früher ist in letzter Zeit von Werbung für Deutsch als zweite Fremdsprache die Rede, ein Begriff, der gelegentlich mit der Begründung kritisiert wird, warum die deutsche

³³ Binnur Erişkon Cangil, "Landeskunde in den türkischen Lehrwerken für Deutsch als zweite Fremdsprache," **mehr Sprache - mehrsprachig – mit Deutsch**, Mustafa Çakır (Hrsg.) (Aachen: Shaker Verlag, 2002), S. 73.

³⁴ John Trim / Brain North / Danielk Coste / Joseph Skeils, **Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen**. (Europarat. Rat für kulturelle Zusammenarbeit), München, Langenscheidt, 2001. S. 17.

³⁵ Mustafa Çakır, "Die aktuelle Lage und Zukunftsperspektive des Deutschen als Fremdsprache in der Türkei," **Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht** [Online], 7(2), 14 pp. Available: http://www.spz.tu-darmstadt.de/projekt_ejournal/jg_07_2/beitrag/cakir1.htm (2002) (S. 13)

Sprache im türkischen Schulsystem als zweite Pflichtfach nicht angeboten wird; für Sprache könne man nicht werben wie für irgendein Produkt, und ohnedies sei es bedenklich, Bedarf zu wecken, man solle sich damit begnügen, diesen auf optimale Weise zu decken, wo er sich zeige.

- Fremdsprachenangebote sollten auch in der Türkei als notwendiger Beitrag der Schulen zum Zusammenführen der Menschen in Europa angesehen werden. In der Folge würde das Fremdsprachenlernen ein größeres Gewicht und eine neue Qualität im türkischen Schulsystem gewinnen.
- Unbestreitbar ist, dass Fremdsprachenkenntnisse entscheidend die
 - Orientierung,
 - Meinungsbildung,
 - Mobilität und
 - beruflichen Chancen im zukünftigen Europa
 mitbestimmen. Die politischen und sozialen Absichten der Türkei, Vollmitglied der Europäischen Union werden zu wollen, verstärken diese Aussage noch. Um die Stellung des Deutschen als Fremdsprache in der Zukunft in türkischen Schulen gewährleisten zu können, sollten zunächst
- die individuellen Lernvoraussetzungen der Lernenden verbessert werden und
- die Analyse der Ziele von Lernenden angesprochen werden.

Erst mit der L3 beginnt die Mehrsprachigkeit in unserem Sinne. Die hier gemeinte Mehrsprachigkeit ist die individuelle Mehrsprachigkeit, die in der schulischen Ausbildung beginnt, also der Anfang des Erlernens der zweiten Fremdsprache.

1.1. 5. Das neue Curriculum an den Universitäten seit dem Studienjahr 1998-1999

Im Studienjahr 1998/1999 wurde vom Hochschulrat (YÖK) die Lehrerausbildung an allen Universitäten in der ganzen Türkei verbindlich und einheitlich geregelt. Parallel zu dieser Entwicklung wurde ein neues Curriculum für die Pädagogischen Fakultäten eingeführt.

1.1.5.1. Das neu eingeführte Curriculum für die Deutschlehrerausbildung

Das neue Curriculum für die einheitliche Deutschlehrerausbildung sieht folgendermaßen aus:

TABELLE 23

Lizenziat-Programm für Deutsch als Fremdsprachendidaktik

Erstes Studienjahr			
I. Semester		II. Semester	
Lehrveranstaltung	Kredit	Lehrveranstaltung	Kredit
Deutsche Grammatik I	3	Deutsche Grammatik II	3
Konversation I	3	Konversation II	3
Lesefertigkeit I	3	Lesefertigkeit II	3
Schreibfertigkeit I	3	Schreibfertigkeit II	3
Türkisch I: Schriftlicher Ausdruck	2	Türkisch II: Mündlicher Ausdruck	2
Atatürks Prinzipien u. Revolutionsgeschichte I	0	Atatürks Prinzipien u. Revolutionsgeschichte II	0
Einführung i. d. Lehrerberuf	3	Schulerfahrung I	3
		Wahlfach I	2
Gesamtkredit	17	Gesamtkredit	19

Zweites Studienjahr			
III. Semester		IV. Semester	
Lehrveranstaltung	Kredit	Lehrveranstaltung	Kredit
Fortgeschrittene Lesefertigkeiten	3	Fortgeschrittene Schreibfertigkeiten	
Einführung i.d. deutsche Literaturwiss. I	3	Einführung i.d. deutsche Literaturwiss. II	3
Spracherwerb	3	Ansätze der Deutschdidaktik	3
Computer	3	Einführung in die Linguistik I	3
Türkische Phonetik und Morphologie	3	Türkische Syntax und Semantik	3
Entwicklungs- und Lernpsychologie	3	Unterrichtsplanung u. -bewertung	4
Gesamtkredit	18	Gesamtkredit	19

Drittes Studienjahr			
V. Semester		VI. Semester	
Lehrveranstaltung	Kredit	Lehrveranstaltung	Kredit
Einführung in die Linguistik II	3	Einf. in das wissenschaftliche Arbeiten	3
Analyse u. Didaktik v. Kurzgeschichten	3	Methodik/Didaktik des Deutschunterrichts II	3
Übersetzung Deutsch/Türkisch	3	Fremdsprachendidaktik im Primarbereich	3
Methodik/Didaktik des Deutschunterrichts I	3	Analyse u. Didaktik v. Romanen	3
Lehrtechniken und Materialerstellung	3	Klassenführung	3
Wahlfach II	3	Wahlfach IV	3
Wahlfach III	2		
Gesamtkredit	20	Gesamtkredit	18

Viertes Studienjahr			
VII. Semester		VIII. Semester	
Lehrveranstaltung	Kredit	Lehrveranstaltung	Kredit
Erstellung u. Auswertung von Prüfungen/Tests	3	Übersetzung Türkisch/Deutsch	3
Analyse und Didaktik von Dramen	3	Analyse und Didaktik von Gedichten	3
Analyse und Adaptierung von Lehrmaterialien	3	Lernberatung	3
Lehrwerkanalyse	3	Schulpraxis	5
Schulerfahrung II	3		
Wahlfach V	3		
Gesamtkredit	18	Gesamtkredit	14
Kredite insgesamt			143

Quelle: YÖK - Rahmenprogramm vom 1998, eigene Übersetzung³⁶

³⁶ T.C. YÖK, Eğitim Fakültesi Öğretmen Lisans Programları (Ankara: März 1998), S. 65.

Die Auflistung der Lehrveranstaltungen in den acht Semestern des 4-jährigen Studiums zeigt, dass die "Methodik-Didaktik"-Lehrveranstaltungen einen großen Anteil ausmachen. Nicht angeführt in der Liste sind die Lehrveranstaltungen in den Vorbereitungsklassen der Universitäten. Die Lehrveranstaltungen dieser Vorbereitungsklassen sind wie folgt:

Grammatik	6 Wochenstunden
Konversation	6 Wochenstunden
Schriftlicher Ausdruck	5 Wochenstunden
Textanalyse u. -arbeit	6 Wochenstunden
Sprachanwendungen	2 Wochenstunden

Diese Lehrveranstaltungen dauern insgesamt 28 Wochen mit je 25 Wochenstunden. Also werden in den Vorbereitungsklassen in einem Jahr 700 Stunden unterrichtet.

Betrachtet man das gesamte Studentenprofil und die Deutschkenntnisse neuer Studenten, so stellt sich die Frage, ob diese Kenntnisse überhaupt ausreichend sind. Hinzu kommt die fehlende Motivation der Studenten, die meist an den Abteilungen sind, weil sie nicht in die Englischlehrerabteilungen eingesetzt werden konnten.

Wegen des niedrigen Sprachstands der Studienanfänger hat die VB-Klasse eine Schlüsselfunktion. Als Intensivkurs ist sie für die ganze Ausbildung der angehenden Deutschlehrer relevant. Sie trägt maßgeblich zum Erwerb der Fremdsprache bei und hat als Ziel, eine ausreichende Sprachkompetenz (Basiskompetenz) für die Aufnahme des Fachstudiums zu vermitteln.³⁷

In diesem Sinne haben die Vorbereitungsklassen eine sehr wichtige Aufgabe zu erfüllen. Das Fehlen des Deutschunterrichts an den Gymnasien (von den Ausnahmen abgesehen) macht die Situation noch deutlicher. Denn auch das Studentenprofil hat sich in den letzten Jahren geändert – Kinder der Gastarbeiter, die mit der Rückkehrwelle nach 1982 in die Türkei zurückkehrten, kommen nicht mehr zum Studieren, weshalb sich in weiterer Folge das Bild an den Deutschlehrerabteilungen geändert hat.

³⁷ Handan Köksal, "3.4 Einblick in die Vorbereitungsklassen des Bereichs Deutschlehrerausbildung in der Türkei," **Berufsbezogene Deutschlehrerausbildung, Dokumentation zum Workshop am 26./27. Mai 2000 in Istanbul**, (Hrsg.) Nilüfer Tapan/Tülin Polat/Hans-Werner Schmidt (Istanbul: KG Ajans, 2000), S.104-105.

1.2. Abhandlungen über den Erwerb einer weiteren Sprache

In vielen europäischen Ländern ist es für die meisten Menschen ganz normal, drei Sprachen zu sprechen. In der Europäischen Union können diese Menschen die Vorteile der Unionsbürgerschaft und des Binnenmarktes voll ausschöpfen. Es fällt ihnen leichter, für ihre Ausbildung oder aus beruflichen oder sonstigen Gründen in andere Länder zu gehen. Ihre Sprachkenntnisse werden von den Arbeitgebern geschätzt. Laut Angaben der Europäischen Kommission ist Deutsch die Muttersprache von 24 % der EU-Bürger und wird als Fremdsprache von 8 % der EU-Bürger gesprochen³⁸.

In diesem Teil werden die mit dieser Arbeit zusammenhängenden Begriffe und Prozesse kurz dargestellt.

1.2.1. Lernen der ersten Fremdsprache (L2)

Fremdsprachenkompetenz ist heute für den beruflichen Erfolg entscheidend. Für eine Analyse des Fremdsprachenunterrichts in der Türkei sollte die Unterscheidung von Begriffen gemacht werden. Laut Apeltauer ist die Unterscheidung von Lernen und Erwerben wie folgt³⁹:

Besteht für die Lerner keine Möglichkeit, ausserhalb der Schule mit Sprechern Kontakt aufzunehmen, die diese Sprache als Muttersprache sprechen, wird vom Erwerb einer Fremdsprache gesprochen.

Laut dieser Aussage ist die Aneignung einer weiteren Sprache unter schulischen Bedingungen ein L2, bzw. Fremdsprachenlernen, weil die erste Sprache oder die Erstsprache, die als Muttersprache oder L1 bezeichnet wird, bereits weitgehend ausgebildet ist. Wie es oben zu erklären versucht wird, ist die erste bevorzugte und

³⁸ Siehe: http://www.europa.eu.int/comm/education/policies/lang/languages/index_de.html (18.01.2006)

³⁹ Ernst Apeltauer, "Einführung in den gesteuerten Zweitspracherwerb". In: Ernst Apeltauer (Hrsg.). **Gesteuerter Zweitspracherwerb: Voraussetzungen und Konsequenzen für den Unterricht**. 1. Aufl. (München: Hueber, 1987), S. 9.

durch das Ministerium in den Schulen angebotene Fremdsprache Englisch. Die Situation des Deutschen ist als zweite Fremdsprache zu betrachten.

In unserem Fall ist das “Deutsch als zweite Fremdsprache” und es wird in der Türkei in der schulischen Situation in einer gesteuerten Form gelernt und hat nichts mit dem Erwerben einer Zweitsprache zu tun. Deshalb geht es hier nicht um einen Erwerb des Deutschen als erste oder zweite Fremdsprache sondern es wird als Lernprozess betrachtet.

Es gibt weitere Termini, die man von vornherein definieren sollte um später möglichen Missverständnissen vorbeugen zu können. Das sind Begriffe wie z.B.: gesteuerter und ungesteuerter Fremdspracherwerb, Zweitsprache und Fremdsprache.

1.2.2. Gesteuerter und ungesteuerter Fremdspracherwerb

Gesteuerter und ungesteuerter Fremdspracherwerb sind eine Dichotomie und werden von Königs sehr präzise dargelegt.

Erwerben” und “Lernen” bezeichnen verschiedene Formen der Aneignung einer fremden Sprache. Erwerben bezeichnet den außerunterrichtlichen, natürlichen und ungesteuerten Vorgang der Aneignung einer fremden Sprache. Lernen bezeichnet den Gegensatz dazu, nämlich unterrichtliches, gesteuertes Aneignen einer Sprache.⁴⁰

Hier sehen wir, dass “Erwerben” für “ungesteuert” und “Lernen” für “gesteuert” steht. Diese Begriffe wurden auch von Hufeisen kurz unterschieden:

Dabei nehme ich an, dass der Aneignungsmodus *Lernen* einige besondere Merkmale aufweist, die den des *Erwerbens* nicht auszeichnen (u.a. strukturierter Input z.B. durch Lehrwerke, Unterricht und Lehrpersonen, häufig metalinguistischer Art, oft geringer Input). Trotz allem sehe ich den Aneignungsmodus *Erwerben* als den übergeordneten an, mit dem der des *Lernens* eine große

⁴⁰ Vgl. Frank G. Königs, “Die Dichotomie Lernen/Erwerben,” in: Bausch & Christ & Hüllen & Krumm (Hrsg): **Handbuch Fremdsprachenunterricht**. (Tübingen: Francke, 1989), S. 356.

Schnittmenge an Merkmalen teilt. Oder anders herum formuliert: Lernen geschieht nie ohne Erwerb.⁴¹

1.2.3. Zweitsprache

Die Zweitsprache, in unserem Fall das ‘Deutsch als Zweitsprache’, hat sich in Deutschland als wissenschaftliche Disziplin bei Zweitspracherwerbsforschungen und –studien entwickelt, die auf angeworbene Arbeitnehmer bezogen waren.

Deutsch als Zweitsprache fungiert dabei in erster Linie als Fachterminus für den unterrichtlich unterstützten sowie den außerunterrichtlichen Spracherwerb von Arbeitsmigranten (“Gastarbeitern”) und deren Kindern, trifft aber in den zentralen Merkmalen auch für die Gruppe der Flüchtlinge, Aus- und Umsiedler zu.

Dabei betont die Bezeichnung ‘Zweitsprache’ zutreffend, daß sich der existentielle Status von Deutsch als Zweitsprache weit mehr mit der Muttersprache, also der Erstsprache vergleichen läßt als mit einer 1., 2. oder xsten Fremdsprache: die Zweitsprache ist ihrem Range nach die zweite Sprache und folgt der Muttersprache hinsichtlich ihrer sozialen und kommunikativen Bedeutung.⁴²

Hier sehen wir die Bedeutung der Zweitsprache, für deren Erwerb die Motivation durch die Bedingtheit und den öfteren Kontakt mit der Umgebung sehr entscheidend ist.

Der Begriff Zweitsprache war und ist psycholinguistisch zu verstehen. Er zählt nicht einfach die Reihenfolge der Sprachen, mit denen ein Mensch im Laufe seines Lebens konfrontiert wird. Gemeint ist vielmehr ein zweiter Spracherwerb, der deutlich nach dem Erstspracherwerb stattfindet.⁴³

Um hier Missverständnisse auszuschliessen, soll mit dem folgenden Zitat fortgefahren werden:

Der Erst- oder besser Primärspracherwerb ist nicht zwingend ; auch wenn Kinder mit zwei oder mehr Sprachen aufwachsen, sprechen PsycholinguistInnen von zwei- oder mehrsprachigem Erstspracherwerb. Werden diese Sprachen nicht parallel, sondern deutlich nacheinander erworben, spricht man bezogen auf die nachgeordnet erworbene(n) Sprache(n) von Zweitspracherwerb (auch Zweitspracherwerb kann sich theoretisch auf mehrere Sprachen beziehen, sofern diese parallel erworben werden).⁴⁴

⁴¹ Britta Hufeisen, “L1, L2, L3, L4, Lx - alle gleich? Linguistische, lernerinterne und lernerexterne Faktoren in Modellen zum multiplen Spracherwerb,“ Baumgarten, Nicole/Böttger, Claudia/Motz, Markus/Probst, Julia (eds.), **Übersetzen, Interkulturelle Kommunikation, Spracherwerb und Sprachvermittlung - das Leben mit mehreren Sprachen**. Festschrift für Juliane House zum 60. Geburtstag. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* [Online], 8(2/3). (2003), S. 1.

⁴² Hans Barkowski, Deutsch als Zweitsprache. In: Bausch & Christ & Krumm (Hrsg.): **Handbuch Fremdsprachenunterricht**. Francke Verlag, Tübingen, 1995, S. 360.

⁴³ Heidi Rösch, “Deutsch als Zweitsprache (DaZ) und interkultureller Deutschunterricht-ein Blick zurück in die Zukunft der Deutschdidaktik”. In: Deutsch International, Ulrich Steinmüller (Hrsg.) (Frankfurt: Verlag für Kulturelle Kommunikation, 1983), S.7.

⁴⁴ Heidi Rösch, S. 7.

In diesem Zusammenhang gibt es einige Termini, die sich anhand des nachfolgenden Schemas und der Erläuterung von Wolfgang Klein sehr verständlich darstellen lassen⁴⁵:

TABELLE 24
Spracherwerb nach Wolfgang Klein

Alter etwa	Erwerb von Sprache A	Erwerb von Sprache B	Name
1-3	+	-	Erstspracherwerb
	+	+	bilingualer Erstspracherwerb
3-4 bis zur Pubertät	+	+	Zweitspracherwerb von Kindern
nach der Pubertät	-	+	Zweitspracherwerb von Erwachsenen

Quelle: Aus Klein, 1984, S. 27.

Demnach spricht man von Fremdspracherwerb, wenn Sprache B nicht im Sprachland B erworben wird. Deutsch als Zweitsprache bezieht sich dagegen auf den Erwerb, den Gebrauch und die Vermittlung des Deutschen in zielsprachlicher Umgebung. So kann festgehalten werden, dass der wesentliche Unterschied zwischen Fremdspracherwerb und Zweitspracherwerb in der Form und dem Ausmaß des Kontakts liegt, den die Zweitsprachenlerner mit der fremden Sprache haben.

1.2.4. Ansätze in der Zweitsprachenerwerbsforschung

Insgesamt gesehen hat die Zweitsprachenerwerbsforschung in den letzten 30 Jahren ein beachtliches Ausmaß angenommen. Hier sollen nur einige wichtige Fragestellungen und Ansätze in der Zweitsprachenerwerbsforschung in Anlehnung von Aroui vorgestellt werden⁴⁶:

⁴⁵ Wolfgang Klein, **Zweitspracherwerb: Eine Einführung**. (Königstein/Ts, 1984), S. 27.

⁴⁶ Vgl.: Djelloul Aroui, "Räumliche Repräsentationen als Basis für das Interlingua-Modul in Sprachlehrsystemen: zur Korrespondenz zwischen lokalen Präpositionalphrasen im Französischen und Deutschen". Dissertation zur Erlangung des Doktorgrades am Fachbereich Informatik der Universität Hamburg. (Hamburg, 1999). (Dort insbesondere Kapitel 2: Zweitsprachenerwerb, Fehleranalyse in CALL-Systemen und Repräsentation von Wissen in der KI, S.6).

1.2.4.1. Der Interlanguage-Ansatz

Dieser Ansatz entstand in Anlehnung an die Untersuchungen von Corder (1967), Nemser (1971) und Selinker (1972)⁴⁷. Selinker (1969 und 1972) spricht bei der Interimsprache von einer Art sprachlichem Zwischensystem, das der Lerner beim Erwerb der Zweitsprache entwickelt. Der Ansatz betrachtet die Interimsprachen als eigenständige Sprachsysteme mit ihren eigenen Gesetzmäßigkeiten; demnach sind sie keine Teilmengen der Ausgangs- oder der Zielsprache. Der Lerner bildet laut Çakır⁴⁸ ein spezifisches Sprachsystem (Interimsprache) heraus, das Züge von Grund- und Zweitsprache sowie eigenständige, von Grund- und Zweitsprache unabhängige sprachliche Merkmale aufweist. Bausch und Kasper betonen, dass kreative sprachliche Prozesse hier zugrunde liegen und je weiter der L2-Erwerb fortschreitet, desto mehr nähert sich die Interimsprache der Zielsprache an⁴⁹.

Die Interimsprachentheorie geht also davon aus, daß der Zweitsprachenlerner die Interimsprache weiterentwickelt und die Interimsprache daher mehr und mehr gegen die Zielsprache konvergiert. Selinker hält es für möglich, daß die beiden Sprachen zu irgendeinem Zeitpunkt äquivalent sind.

Knapp-Potthoff/ Knapp gehen also davon aus, dass der Lernprozeß hinsichtlich des Zweitsprachenerwerbs als dynamisch und systemhaft aufgefaßt wird⁵⁰. Desweiteren geht man davon aus, daß dieser Ansatz auch nicht der Tatsache widerspricht, daß es inter- und intraindividuelle Variationen bei den Zweitsprachenerwerbsprozessen gibt, sofern nur die sprachlichen Konstanten innerhalb eines Lernersystems oder die

⁴⁷ Vgl: Steve Pit Corder, "Significance of Learners' errors," IRAL 5, p.162 - 169, 1967.; William Nemser: Approximative systems of foreign language learners. IRAL 9, p.115 - 123, 1971 (weitere Informationen über Nemser: <http://www.uni-klu.ac.at/groups/iaa/People/wn.htm> (27.06.2006); Larry Selinker, "Language transfer". General Linguistics 9, 67-92, 1969; Larry Selinker, "Interlanguage". IRAL 10, 209-31, 1972.

⁴⁸ Vgl. auch: Mustafa Çakır, "Übergangskompetenz und Interimsprache bzw. Instabilität und Variabilität der Lernaltersprache," in: **Der Beitrag der türkischen Germanistik zu der internationalen Germanistik: Tagungsbeiträge des V. türkischen Germanistik-Symposiums, 1.-2. Juni 1995**, veranstaltet von der Abt.f. DaF-Lehrerbildung an der Pädagogischen Fakultät der Anadolu Universität in Eskişehir. (Eskişehir: 1996), S. 255-262.

⁴⁹ Vgl.: Karl-Richard Bausch und Gabriele Kasper, "Der Zweitsprachenerwerb. Möglichkeiten und Grenzen der "großen" Hypothesen," in: *Linguistische Berichte* 64, (1979), S. 3-35.

⁵⁰ Annelie Knapp-Potthof, Karlfried Knapp. **Fremdsprachenlernen und -lehren**. Stuttgart 1982, S. 55.

Gemeinsamkeiten zwischen mehreren zu vergleichenden Lernersystemen eindeutig als dominant belegt werden können. Selinker stellt die Interimsprache als Produkt von fünf zentralen kognitiven Prozessen dar:

1.2.4.1.1. Sprachtransfer

Der Sprachtransfer wird als psycholinguistischer Prozeß angesehen, er ist "eine potentiell bewußte kreative Aktualisierung vorhandenen Wissens"⁵¹ [Kasper 1981:349]. Der Sprachtransfer bezeichnet den störenden Einfluß der Erst- auf die Zweitsprache. Als typischer Sprachtransfer ist die Ähnlichkeit zwischen Elementen der L1 und der L2, die auf der graphemisch-phonemischen oder auf der semantischen Ebene liegen kann. Weitere Ausführungen zum Sprachtransfer finden sich im Abschnitt 1.3..

1.2.4.1.2. Transfer des Trainings

Unter Transfer des Trainings versteht Selinker etwas, das auch als "induced errors" bekannt ist⁵².

Fehler, die a) auf den Lehrplan; b) auf ungeeignete Lehrmaterialien, oder c) auf Unzulänglichkeiten des Lehrers (z.B. mangelhafte Ausbildung, Übersimplifizierung von Regeln, unzureichende Abgrenzung sogenannter Synonyme) zurückzuführen sind.

1.2.4.1.3. Strategien des Zweitsprachenlernens

Unter Strategien des Zweitsprachenlernens versteht man kognitive Regelbildungsprozesse, durch die der Lerner ausgehend von den Sprachdaten, denen er ausgesetzt ist, das zweitsprachliche System zu rekonstruieren versucht. Er bildet Hypothesen über dieses System, die er anhand der einlaufenden Daten überprüft und gegebenenfalls aufgibt oder modifiziert⁵³.

⁵¹ Vgl.: Gabriele Kasper, **Pragmatische Aspekte in der Interimsprache**. (Tübingen: Gunter Narr, 1981), S. 349.

⁵² Sascha W. Felix: The effect of formal instruction on second language acquisition. *Language Learning* 31,(1981), S. 87-112. Nancy Stenson: Induced errors. In John H. Shumann & Nancy Stenson, (Hrsg.), *New Frontiers in Second Language Learning*. Rowley, Mass.: Newbury House, 1978, S. 54-70.

⁵³ "Helga Fervers, **Fehlerlinguistik und Zweitsprachenerwerb, wie Franzosen Deutsch lernen**. Romanische Seminar der Universität Köln, Neue Folge - Heft 62, 1983, S. 64". aus: Djelloul AROUI, 1999, S. 7.

1.2.4.1.4. Strategien der Zweitsprachenkommunikation

Im Unterschied zu den Lernstrategien, die langfristig angelegt sind und zur Weiterentwicklung der Sprachkompetenz dienen, werden Kommunikationsstrategien als situationsspezifische 'Reparaturmechanismen' bewußt eingesetzt und lassen sich an den sogenannten "hesitation phenomena" erkennen⁵⁴. Leider sind diese "hesitation phenomena" natürlich nur bei mündlicher Sprachproduktion erkennbar, im Schriftlichen läßt sich nur in den seltensten Fällen nachweisen, daß dem Lerner die Begrenztheit seiner sprachlichen Mittel bewußt war und er deshalb gezielt zu einer Kommunikationsstrategie griff.

1.2.4.1.5. Übergeneralisierung

Übergeneralisierung bedeutet, daß der Lerner sprachliche Gesetzmäßigkeiten, die er erkannt hat (oder auch nur zu erkennen glaubt), auf Bereiche ausweitet, in denen sie keine Gültigkeit haben. Intralinguale Fehler treten also auf, wo der Lerner auf zielsprachliche Strukturen zurückgreift und mittels der Generierung sprachlicher Regeln der Zielsprache versucht, sein lernersprachliches Problem zu lösen; es kommt also zu einer L2-Interferenz (z.B. der Lerner versteht ein Verb wie übernachten als sogenanntes trennbares Verb und bildet das Partizip Perfekt übergenachtet, er generalisiert also die Regelmäßigkeit der Konjugation trennbarer Verben so, als sei sie auf alle zusammengesetzten Verben des Deutschen anwendbar).

1.2.4.2. Die "critical period"-Hypothese

Diese Hypothese besagt, daß der L2-Lerner ab dem 12./13. Lebensjahr weniger erfolgreich ist als vor dieser Altersstufe, d.h. die L2-Erwerbsfähigkeit ist altersspezifisch determiniert.

⁵⁴ "Claus Faerch / Gabriele Kasper: **On identifying communication strategies in interlanguage production**. In, Faerch C./ Kasper, G., (Hrsg.), **Strategie in Interlanguage Communication** (London: Longman, 1983), S. 214", zitiert nach: Djelloul AROUI, 1999, S. 7.

Diese Hypothese lehnt besonders an Überlegungen von Lenneberg⁵⁵, der dabei zunächst die allgemeine Spracherwerbsfähigkeit untersuchte. Er äussert sich so:

"The termination of the critical period for language acquisition seems to be related to a loss of adaptability and inability for re-organization in the brain, particular with respect to the topographical extent of neuro-physiological processes... The limitations in man may well be connected with the particular phenomenon of cerebral lateralisation of functions, which only becomes irreversible after cerebral growth phenomena have come to a conclusion."

Die Hypothese ist biologisch begründet und sieht gehirnphysiologische Veränderungsprozesse als wesentliche Steuerungsmechanismen für den menschlichen Spracherwerb an. Danach sind bei Erwachsenen größere Schwierigkeiten beim Erlernen einer Fremdsprache zu erwarten. Bislang fehlen Beweise dafür, daß allein biologische Prozesse der Grund für besondere L2-Erwerbsprobleme Erwachsener sind. Dennoch hat Lenneberg mit seiner Hypothese die Frage nach möglichen Unterschieden zwischen Kindern und Erwachsenen beim L2-Erwerb in die Forschung hineingetragen. Erwähnt sei, daß Fathmann sich um eine empirische Überprüfung der Hypothese bemühte und dabei zu dem Ergebnis kam, daß ältere Kinder im allgemeinen schneller lernen als jüngere, Erwachsene dagegen langsamer als die älteren Kinder⁵⁶.

Es zeigt sich hier, daß sich Kinder im Gegensatz zu Erwachsenen fast immer beim Erwerb der phonologischen Eigenschaften einer Zweitsprache leichter tun⁵⁷

1.2.4.3. Der universalistische Ansatz

Dieser Ansatz vernachlässigt die L1-Transfer. In diesem Ansatz folgt die Analyse nur linguistischen und struktur- bzw. Sprachsysteminternen Kriterien. Außersprachliche Einflußfaktoren haben laut Aroui keine Bedeutung⁵⁸. Vom Ansatz her ein durchaus konsequentes Vorgehen, denn es geht hier um biogenetisch "innerlich" festgelegte, von

⁵⁵“ Eric Lenneberg, **Biological foundation in language** (New York, 1967), S. 179,” zitiert nach: Djelloul Aroui, 1999, S. 8.

⁵⁶“A. Fathmann: The relationship between age and second Language productive ability, in: LL 25, (1975) S..245 - 253,” zitiert bei: Djelloul Aroui, 1999, S. 8.

⁵⁷ Vgl. Knapp-Otthoff/Knapp, 1982.

⁵⁸ Aroui, 1999, S. 9.

Umweltfaktoren unabhängige Erwerbsmechanismen. Ebenso liegen Persönlichkeitsvariablen außerhalb des Untersuchungsfeldes bei dieser universalistischen Sprachtheorie, denn alle Lerner einer Zielsprache weisen dieselben Strukturen in den jeweiligen Entwicklungsstadien auf.

Im Rahmen dieses Ansatzes wird davon ausgegangen, daß der Spracherwerb in den verschiedenen Strukturbereichen einer festen, universal gültigen Erwerbsreihenfolge unterliegt. Dabei wird vorausgesetzt, daß es eine Erwerbssystematik gibt und daß ihr 'wie' im einzelnen bestimmbar sei und für alle Lerner einer vorgegebenen Zielsprache verbindlich ist. Die Lerner durchlaufen demnach bestimmte Stadien, und diesen Stadien können feste, unveränderliche Strukturmerkmale zugeordnet werden.

Diesem Ansatz zufolge werden bestimmte Strukturmerkmale eines zu erlernenden Sprachsystems in jedem Falle vor anderen Merkmalen desselben Systems erworben. Überlegungen dazu von Chomsky (1959) hinsichtlich der Existenz solcher Spracherwerbsuniversalien in Abhängigkeit von entwicklungspsychologischen bzw. biogenetisch-mentalenen Prozessen bildeten die Voraussetzung für entsprechende Präzisierungen im Rahmen einer universalistisch ausgerichteten Spracherwerbsforschung⁵⁹. In der deutschen L2- Erwerbsforschung sind insbesondere Felix (1982) und Wode⁶⁰ (1981) dem universalistischen Ansatz zuzuordnen. Felix nimmt an, daß der Spracherwerb uneingeschränkt auf der Ebene formaler Strukturen zu erklären ist. "*Diese formalen Prinzipien, d.h. der Systemcharakter von Sprache, werden nicht durch Kategorien des menschlichen Denkens oder Erkenntnis motiviert, sondern sie stellen ein eigenständiges und unabhängiges Phänomen sui generis dar*"⁶¹.

Es ist auffallend, daß die Untersuchungen von Felix und Wode auf den syntaktischen und morphologischen Bereich beschränkt bleiben. Besondere Aufmerksamkeit

⁵⁹ Zitiert nach: Djelloul Aroui, 1999, S. 9; "Chomsky, N.: Review of B.F. Skinner, Verbal behaviour (New York 1957), in: Language 35, S. 26 - 58, 1959".

⁶⁰ Zitiert nach: Djelloul Aroui, 1999, S. 9 "Wode, H.: Language Acquisition Universals: A View of Language Acquisition. **Arbeitspapier zum Spracherwerb Nr. 26**, Universität Kiel, Juni 1981".

⁶¹ Vgl.: Sascha W. Felix, **Psycholinguistische Aspekte des Zweitspracherwerbs** (Tübingen 1982), S. 93.

schenken die beiden Forscher dem Erwerb der Negation und der Interrogation. Sicher hat der Ansatz in der Erst- als auch in der Zweitsprachenerwerbsforschung seinen Platz.

1.2.4.4. Die Identitätshypothese

Die Identitätshypothese geht davon aus, daß die Prozesse des Zweitsprachenerwerbs mit denen des Erstsprachenerwerbs identisch sind. Ein L2-Lerner durchläuft demnach dieselben Entwicklungsstadien wie ein Kind, das dieselbe Sprache als L1 erwirbt. In beiden Fällen aktiviert der Lerner angeborene mentale Prozesse, die bewirken, daß die zweitsprachlichen Regeln und Elemente in der gleichen Abfolge erworben werden wie die grundsprachlichen⁶².

Dulay/Burt (1974 a, 1974 b und 1975) unternahmen theoretische Überlegungen zu Spracherwerbsuniversalien, die sie zu ihrer Hypothesenbildung führen⁶³. Susan Erwin-Tripp (1974)⁶⁴ kamen auf empirischem Wege zu derselben Annahme. Dabei wurde der ungesteuerte (natürliche) Erwerb des Französischen durch amerikanische Kinder untersucht, die im Alter zwischen 4 und 9 Jahren waren. Es zeigten sich bereits Sonderentwicklungen und Fehler als Transfer aus L1 (Englisch), die bei Französisch L1-Lernern in dieser Art nicht existieren. Daneben gab es aber auch übereinstimmende Erwerbsphänomene. Die Hypothese mußte in ihrer Gültigkeit jedoch eingeschränkt werden.

Es folgten weitere Untersuchungen, die neben dem Morphemerwerb vor allem den Syntaxerwerb zu ihrem Hauptgegenstand machten. Die Datenbasis wurde somit verbreitert. Die Ergebnisse hatten aber eine Abschwächung der Hypothese zur Folge, auch im syntaktischen Strukturbereich. Damit gilt auch zu beachten, daß im L1-Erwerb die kognitive und konzeptuelle Entwicklung mit der Sprachentwicklung einhergeht,

⁶² Vgl.: Karl-Richard Bausch und Gabriele Kasper, "Der Zweitsprachenerwerb. Möglichkeiten und Grenzen der "großen" Hypothesen," in: *Linguistische Berichte* 64, (1979), S.9.

⁶³ Vgl. die Ausführungen in folgenden Werken: [Dulay/ Burt 1974a] Dulay, H./ Burt, M.: Natural sequences in child second language acquisition. *Language Learning* 24, 37-53, 1974. [Dulay/ Burt 1974b] Dulay, H./ Burt, M.: A new perspective on the creative construction process in child second language acquisition. *Language learning* 24, 253-278, 1974. [Dulay/ Burt 1975] Dulay, H./ Burt, M.: A new approach to discovering universal strategies of child second language acquisition, in: *Developmental psycholinguistics: theory and applications*. D. Dato (Hg.). Washington D.C., p. 209 - 233, 1975.

⁶⁴ Vgl. Susan Erwin-Tripp, "Is Second Language Learning Like The First?" in: *TESOL Quarterly* 8,(1974), S.111 – 127.

wohingegen im Falle des ungesteuerten wie gesteuerten L2-Erwerb, aufgrund der kognitiven Entwicklung des Lernalters, sowie im Zuge eines L1-Vorwissen, keine entsprechende Parallelentwicklung stattfindet. Der L2-Lerner hat schon wesentliche Voraussetzungen, die dem L1-Lerner noch fehlen. Die Identitätshypothese trifft zwar in Teilbereichen zu, aber letztendlich ist sie in ihrer Formulierung zu pauschal. Beispielsweise läßt sie die unterschiedlichen Lernalter beim L1- bzw. L2-Erwerb (und damit die unterschiedliche kognitive Entwicklung) außer acht. Sie geht von präpubertären Lernen aus⁶⁵. Sie ist nur als ein Erklärungsansatz unter anderen zu beachten.

1.2.4.5. Der funktionale Ansatz

Im Unterschied zum universalistischen Ansatz, der am morphologischen und syntaktischen Strukturbereich orientiert ist, bemühen sich Untersuchungen zum funktionalen Ansatz, semantische und pragmatische Aspekte in ihrer Analyse mit zu berücksichtigen.

Die Vertreter dieses Ansatzes gehen davon aus, "daß die Lernaltersprache dadurch charakterisiert ist, daß mit ihrer Hilfe komplexe Bedeutungsstrukturen im Diskurs und im Interaktionsprozeß zwischen den Gesprächspartnern repräsentiert werden, wobei der Lerner bestimmte Kommunikationsstrategien anwendet, um so die Diskrepanz zwischen verbaler Intention und seinen verfügbaren zielsprachlichen Ausdrucksmöglichkeiten zu kompensieren. Dementsprechend sind sprachliche Formen in bezug auf ihre pragmatischen und inhaltlichen Funktionen zu analysieren"⁶⁶.

Der pragmatische Aspekt betrifft Faktoren, die für den Gebrauch der Sprache in der konkreten Kommunikationssituation von Bedeutung sind⁶⁷. Auch die Einbeziehung sozialpsychologischer Faktoren kennzeichnet diesen Ansatz. Im Mittelpunkt der

⁶⁵ Vgl. Dulay-Burt: 1974a/b.

⁶⁶ Heinz Kuhberg, **Der Erwerb der Temporalität des Deutschen durch zwei elfjährige Kinder mit Ausgangssprache Türkisch und Polnisch**. (Frankfurt a.M. 1987), zitiert nach: Djelloul AROUI, 1999, S. 11.

⁶⁷ Vgl. von Stutterheim, Ch. v.: **Temporalität in der Zweitsprache**. Berlin (1986), S. 18; zitiert nach: Djelloul AROUI, 1999, S. 11.

funktionalen Betrachtungsweise steht immer wieder der Begriff der "Kommunikationsstrategien". Danach werden Spracherwerbsphänomene als Resultat bestimmter Kommunikationsstrategien erklärt⁶⁸ und verschiedene Autoren haben dabei im wesentlichen drei Strategien der erwähnten Art herausgearbeitet⁶⁹:

1. Transferstrategie (Rückgriff auf die L1)
2. Vereinfachungsstrategie ("simplification")
3. Vermeidungsstrategie ("topic avoidance")

In einigen Studien zum Zweitsprachenerwerb Erwachsener wird die Hypothese aufgestellt, daß der Erwerbsverlauf und der Lernerfolg von sozialen und psychologischen Faktoren abhängig sei. Die Ergebnisse zeigen, daß der L2-Erwerb durch Faktoren wie "psychologisch" "psychological distance and social" beeinflusst wird⁷⁰. Eine Korrelation zwischen sprachlichen Strukturen und sozialpsychologischen Faktoren kann jedoch nicht nachgewiesen werden, da zwischen soziopsychologischen Faktoren und Spracherwerbsprozessen nur ein vermittelter Zusammenhang besteht.

Es zeigt sich, daß die Faktoren "Alter bei der Einreise", "Kontakt in der Freizeit", "Kontakt mit Deutschen", und "Ausbildung in der Heimat" den größten Einfluß auf den Erwerbsprozeß besitzen⁷¹. Auch der Input als bedeutsamer Einflußfaktor für die sprachliche Entwicklung der Lerner konnte mit dem funktionalen Ansatz verstärkt in den Vordergrund der L2 Erwerbsforschung rücken. Dabei wurde eine "vereinfachte" Anwendung der Zielsprache durch Standartsprecher gegenüber Ausländern versucht,

⁶⁸ Vgl. dazu Clahsen, H./ Meisel, J.M./ Pienemann, M.: **Deutsch als Zweitsprache. Der Spracherwerb ausländischer Arbeiter**. Tübingen (1983), S. 178 ff, zitiert nach: Djelloul AROUI, 1999, S. 11.

⁶⁹ Kuhberg, 1987, S. 30.

⁷⁰ Vgl. "Krollpfeiffer, 1996" zitiert nach: Djelloul AROUI, 1999, S. 11.

⁷¹ Vgl. Heidelberger Forschungsprojekt, P. D. *Sprache und Kommunikation ausländischer Arbeiter*. Kronberg, Germany: Scriptor Verlag, 1975; Mustafa Çakır, **Die Rolle von Kultur und Identität beim Erwerb des Deutschen als Zweitsprache: Am Beispiel türkischer Arbeitnehmer in Vorarlberg**. (Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yay. No: 537 - Eğitim Fakültesi Yay. No: 20, 1991).

wie sie bereits unter dem Terminus "foreigner talk" behandelt wurde⁷². So ist es möglich, daß der Erwerbsprozeß in besonderer, vom universalistischen Ansatz nicht erwarteter Weise verlaufen kann, da Besonderheiten des an den Lerner herangetragenen Inputmaterials seinen L2-Erwerb auch auf besondere Weise steuern. Die Berücksichtigung des Inputs als einen der erwerbssteuernden Faktoren ist eine weitere Leistung der funktionalen Betrachtungsweise und wurde am stärksten im Zusammenhang mit dem sog. "Gastarbeiterdeutsch" erörtert.

Der funktionale Ansatz bekam Unterstützung durch empirische Nachweise aus der amerikanischen L2-Erwerbsforschung. In den USA fand man bei Lernern (mit Englisch als L2) des öfteren ganze Ausdruckskomplexe in den Spracherwerbsdaten. Auffallend war, daß sie gemessen am Beherrschungsniveau der Zweitsprachenlerner nicht entsprechend geprüft sein konnten und daß sie außerdem an bestimmte situative Kontexte gebunden waren⁷³.

1.2.4.6. Der konzeptorientierte Ansatz

Der konzeptorientierte Ansatz hat enge Beziehungen mit den Studien über die Erstsprachenerwerbsforschung. Geprägt wurde er vor allem von Cromer (1968), Slobin (1973), Miller und Johnson-Laird (1976) sowie Clark (1973)⁷⁴.

Der Ansatz geht laut Aroui (1999) von der Hypothese aus, daß konzeptuelle Repräsentationen für den Verlauf des L2-Erwerbs und die besonderen Formen des L2-Gebrauchs von entscheidender Bedeutung sind. Dieses Erklärungsmodell ist eine Weiterentwicklung des funktionalen Ansatzes. Funktional ist er, da sprachliche Formen als Ausdruckssysteme bestimmter Inhalte verstanden und anhand konzeptueller Kategorien systematisiert werden.

⁷² Vgl. insbes. Jürgen Meisel, "Linguistic simplification: a study of immigrant workers and foreigner talk," in: Second language development: trends and issues. Sascha Felix (Hrsg.). Tübingen, 1980, S. 13 - 40,"; zitiert nach: Djelloul AROUI, 1999, S. 12.

⁷³ Vgl. Heinz Kuhberg, 1987, zitiert nach: Djelloul AROUI, 1999, S. 12.

⁷⁴ Zitiert nach: Djelloul Aroui, 1999, S. 12: R.F. Cromer.: The development of temporal reference during the acquisition of language. Unpublished Doctoral Thesis. Harvard Universtiy 1968; D.J. Slobin, "Cognitive prerequisites for the development of grammar", in: C. Ferguson/ D. Slobin (Hrsg.), (1973) S.175 – 208. Miller G. & Johnson-Laird P.N.: Language and Perception. Cambridge: cambridge University Press, 1976. H. H. Clark, "Space, Time, Semantics, and the Child. Cognitive Development and the Acquisition of Language," ed. T. E. Moore, (New York: Academiz Pres, 1973), S. 65-110.

Diesem Erklärungsmuster folgend steuern allgemeine kognitive Wahrnehmungsmuster den Spracherwerb⁷⁵. Konkret sieht das so aus, daß der Mensch während seiner kognitiven Entwicklung bestimmte grammatische Konzepte ausbildet. Die Ausprägung dieser Konzepte, über die ein erwachsener Sprecher verfügt, werden im Verlauf des Erstspracherwerbs festgelegt. Durch die Muttersprache, in diesem Fall Türkisch, werden für den Sprecher bestimmte begriffliche Kategorien in den Vordergrund von Konzeptualisierungsvorgängen gebracht. Die mit der Erstsprache erworbene spezifische Form der Konzeptualisierung geht als eine wesentliche Konstituente in den Zweitspracherwerb des Erwachsenen ein.

Mit dem konzeptorientierten Ansatz wird versucht, die Situation des Lernalters nachzuvollziehen, um so Einsicht über Erwerbsverlauf und Organisation sprachlicher Ausdrucksformen und deren Zusammenhang mit den ihnen vorausgesetzten konzeptuellen Strukturen zu gewinnen. Der konzeptorientierte Ansatz wird von dem Interlanguage und dem funktionalen Ansatz unterstützt. Bei dieser Form des Zweitspracherwerbs und -gebrauchs spielen die konzeptuellen Strukturen eine zentrale Rolle.

Im Zusammenhang mit dem Zweitspracherwerb unterscheidet Felix zwei Arten von Zweitspracherwerb.

“**1. Natürlicher Zweitspracherwerb** bezeichnet eine Lernsituation, in der jemand eine zweite Sprache ohne Hilfe von formellen Lehrverfahren erwirbt. Er setzt voraus, daß das Individuum zunächst seine Muttersprache ganz oder teilweise lernt. Unter formalen Lernverfahren verstehe man auch das systematische Selbststudium von Lehrbüchern usw.

2. Gesteuerter Zweitspracherwerb ist ein Überbegriff für jegliche Art des formal kontrollierten Sprachstudiums und geschieht nach einem ausgearbeiteten Programm.”⁷⁶

Die einzelnen Unterschiede beim Zweitspracherwerb werden von Bachmayer folgendermaßen geschildert:

⁷⁵ Vgl. Krollpfeiffer, 1996, zitiert nach: Djelloul Aroui, 1999, S. 13.

⁷⁶ Sascha W. Felix, **Psycholinguistische Aspekte des Zweitspracherwerbs** (Tübingen: Narr, 1982), S. 9.

“Die Aneignung einer fremden, zweiten oder weiteren Sprache wird hingegen von den meisten Menschen, besonders wenn sie die Sprache unterrichtsgesteuert erwerben wollen, zumeist als bewußtes Problem erfahren, besonders wenn der Zweitspracherwerb nicht zum Zeitpunkt des Erwerbs der Muttersprache stattfindet. Hier liegt ein nachzeitiger Zweitspracherwerb vor.Nicht nur Kinder, auch Erwachsene können eine zweite oder weitere Sprache durch Interaktionen mit Sprechern dieser Sprache erwerben. Diese Spracherwerbsform wird als natürlicher Zweitspracherwerb bezeichnet.”⁷⁷

Der Zweitspracherwerb wird auch folgenderweise definiert:

“Die Zweitsprache beschreibt den Erwerb und den alltäglichen Gebrauch der Sprache innerhalb des Sprachraumes der Zielsprache durch dort lebende Ausländer. Sie ist die Verkehrssprache der Gemeinschaft, die die Lerner umgibt. Sie kann im natürlichen Kontext, beispielsweise durch das Leben im Land der Zielsprache, erworben werden.”⁷⁸

“Der Erwerb sprachlicher Mittel in der Zweitsprache ist durch den Lehrer bzw. die Lehrerin nicht kontrollierbar. Die Lerner begegnen in ihrer deutschsprachigen Umgebung einer großen Menge an Sprachvarietäten (z.B. Dialekten, Ausländerdeutsch, Gastarbeiterdeutsch, Hochdeutsch, Fachsprachen, und Alltagssprachen), sodaß eine Systematisierung durch den Unterricht notwendig erscheint.”⁷⁹

Bausch und Kasper bezeichnen den Zweitspracherwerb als “Sammelbegriff für jeden Spracherwerb, der sich simultan mit oder konsekutiv zum Grundsprachenerwerb vollzieht”⁸⁰

Apeltauer deutet in diesem Zusammenhang :

“In diesem Sinne ist die Aneignung einer weiteren Sprache unter schulischen Bedingungen ein nachzeitiger Zweitspracherwerb, weil die Erstsprache (Muttersprache) bereits weitgehend ausgebildet ist, ehe mit der Zweitsprache begonnen wird. Besteht für die lerner keine Möglichkeit, außerhalb der Schule mit Sprechern Kontakt aufzunehmen, die diese Sprache als Muttersprache sprechen, wird vom Erwerb einer Fremdsprache gesprochen.”⁸¹

Im folgenden soll nach dem Terminus ‘Zweitsprache’ der Terminus ‘Fremdsprache’ erläutert werden.

⁷⁷ Gabriele Bachmayer, **Deutsch als Fremd- und Zweitsprache** (Frankfurt am Main: Peter Lang, 1993), S. 31.

⁷⁸ Bachmayer, S. 38.

⁷⁹ Bachmayer, S. 38.

⁸⁰ Vgl. Karl-Richard Bausch & G. Kasper, “Der Zweitsprachenerwerb: Möglichkeiten und Grenzen der “großen” Hypothesen”. *Linguistische Berichte*. 1979 / 64, S. 3.

⁸¹ Ernst Apeltauer, “Einführung in den gesteuerten Spracherwerb.” in: Ernst Apeltauer (Hrsg.). **Gesteuerter Spracherwerb: Voraussetzungen und Konsequenzen für den Unterricht** (München: Hueber, 1987), S. 9.

1.2.5. Fremdsprache

Die Fremdsprache ist nicht wie die Zweitsprache zu verstehen und hat ihre eigenen Unterschiede im Auftreten und Stattfinden.

Im Gegensatz dazu steht der Fremdsprachenunterricht, in dem Lerner eine zweite oder weitere Sprache durch formale Lehrverfahren in einem zumeist institutionalisierten Unterricht lernen, wie folgend kurz dargestellt:

“Als Fremdsprache wird die Sprache bezeichnet, die nicht Verkehrssprache der Kommunikationsgemeinschaft ist, in der die LernerInnen leben. Da für die LernerInnen keine Möglichkeit besteht, außerhalb des Unterrichts mit SprecherInnen Kontakt aufzunehmen, die diese Sprache als Muttersprache sprechen, wird vom Erwerb einer Fremdsprache gesprochen.”⁸²

“Deutsch als Fremdsprache” ist somit die Bezeichnung eines Unterrichtsfaches an verschiedenen Institutionen im In- und Ausland, das in allgemeinsprachlichen und fachsprachlichen Unterricht unterteilt werden kann. Die Fremdsprachenlerner, die Deutsch im nichtdeutschsprachigen Land erlernen, eignen sich diese Sprache überwiegend reproduktiv an.

Aber auch fremdsprachige Studierende und Praktikanten, von denen man annimmt, dass sie nach ihrer Ausbildung und Lehre wieder in ihre Heimat zurückkehren, erhalten daher Unterricht in Deutsch als Fremdsprache. Somit kann bei bestimmten Zielgruppen häufig nicht klar zwischen Deutsch als Fremdsprache und Deutsch als Zweitsprache entschieden werden.

“Besteht für die Lerner keine Möglichkeit, außerhalb der Schule mit Sprechern Kontakt aufzunehmen, die diese Sprache als Muttersprache sprechen, wird vom Erwerb einer Fremdsprache gesprochen.”⁸³

Beim Erlernen der ersten Fremdsprache eröffnen sich für die Lernenden im Vergleich zum muttersprachlichen Unterricht neue Dimensionen von Spracherfahrung und

⁸² Bachmayer, S. 32.

⁸³ Apeltauer, 1987. S. 9.

Sprachlernerfahrung.⁸⁴ Es stellt sich auch die Frage, wie umfangreich eine Sprache ist. Die Komplexität und subjektive Definierbarkeit soll anhand des folgenden Zitats verdeutlicht werden:

“Was ist das Wesen, die Natur der Sprache? Ich will an dieser Stelle eine Anekdote erzählen. Unlängst stieß ich in einer Wochenschrift auf folgende Frage: >> Wie lange ist die Küste Großbritanniens? Antwort: Kommt darauf an, wie genau man hinsieht. Auf einer großen Karte läßt sich die Länge der Küstenlinie rasch überschlagen, doch wer im Dienste der Genauigkeit den feineren Maßstab wählt, findet immer kleinere Klippen und Buchten, deren Umfang er dem Ergebnis noch zuschlagen müßte. Schließlich kriecht man mit dem Maßstab über Felsen und entdeckt doch stets weitere Nischen und Kanten.<< Der Kern der Sprache ist die Lexik und das ist der Wortschatz, und der Wortschatz ist Chaos.”⁸⁵

Nach dieser Anekdote, die die Grenzenlosigkeit der Sprache veranschaulicht, werden im folgenden Abschnitt die Situation und das Wesen einer L3 behandelt.

1.2.6. Lernen einer weiteren Fremdsprache (L3)

Der Situation und zeitlichen Sequenzierung nach beginnt der schulische Fremdsprachenunterricht bei den Schülern zu Beginn des Lernens von Deutsch als zweiter Fremdsprache zu einem Zeitpunkt, in dem die Schüler schon Kenntnisse, Wissensstrukturen und Fertigkeiten sowie Kommunikations- und Sprachlerngewohnheiten haben, welche sie bereits im Unterricht in der ersten Fremdsprache erworben haben.⁸⁶

Daher liegt es nahe, diese Komponenten aus der ersten Fremdsprache in den zweiten Fremdsprachenlernprozess einzubringen. Dies geschieht nicht nur negativ, sondern häufig auch im Positiven. Die geschilderte Situation trifft auch für Deutsch als zweite Fremdsprache in der Türkei zu.

⁸⁴ Gerhard Neuner, “3. Mehrsprachigkeitskonzept und Tertiärsprachendidaktik,”

Mehrsprachigkeitskonzept- Tertiärsprachen Deutsch nach Englisch. (Hrsg) Britta Hufeisen/ Gerhard Neuner (Kapfenberg: Buchenegg, 2003), S. 22.

⁸⁵ Franz-Josef Hausmann, “Ist der deutsche Wortschatz lernbar? Oder: Wortschatz ist Chaos,” **Info DaF**, Nr. 5, Jahrgang 20, Oktober 1993,(Hrsg.)DAAD. 1993, S. 473.

⁸⁶ Karl-Richard Bausch und Karin Kleppin, “Thesen und Empfehlungen zu den Besonderheiten des Lehrens und Lernens von Deutsch als zweiter Fremdsprache,” in Karl Richard Bausch. und Manfred Heid. (Hrsg.). **Das Lehren und Lernen von Deutsch als zweiter oder weiterer Fremdsprache. Spezifika, Probleme, Perspektiven.** (Bochum, 1990), S. 15.

“Die intellektuelle Entwicklung des Schülers hat in dem betreffenden Alter einen Stand erreicht, der sich durch einen meist höheren Abstraktionsgrad auszeichnet. Die Lehrmethoden haben dieser Tatsache Rechnung zu tragen, indem sie sich vom Gegenständlichen weiter entfernen, was aber nicht heißen soll, daß der Fremdsprachenunterricht dann auf theoretisch hohem Niveau erteilt werden sollte. Die Aneignung der zweiten Fremdsprache vollzieht sich besonders im Falle des Deutschen auf der Grundlage zahlreicher sprachpraktischer Übungen. Dabei muß aber bemerkt werden, daß man sich bis heute oft damit begnügt hat, die Lehrmethoden der ersten Fremdsprache auf die der zweiten zu übertragen. Es wäre jetzt notwendig, nach neuen Mitteln zu suchen, die zu einer Intensivierung des Lernvorgangs führen. Das hieße also, den noch zu langsamen Lernprozeß zu beschleunigen.”⁸⁷

Im Zusammenhang mit dem Einsatz der L3 im Rahmen der schulischen Ausbildung sollte folgendes kurz geschildert werden:

“Anzumerken ist, daß im Schulbereich das Erlernen der ersten Fremdsprache nicht abgeschlossen ist, wenn der Unterricht in der/den Folgefremdsprachen einsetzt. Für die institutionelle Organisation des Fremdsprachenangebots im Schulbereich ist also einerseits die zeitliche Aufeinanderfolge der einzelnen Fremdsprachen charakteristisch (z.B. Deutsch nach Englisch), andererseits ist der Lernprozess durch das gleichzeitige, parallele Erlernen mehrerer Fremdsprachen auf unterschiedlichem Kompetenzniveau gekennzeichnet (z.B. Deutschlernen mit schon vorhandenen Englischkenntnissen, im Kopf).”⁸⁸

Das Thema dieser Arbeit ist der Erwerb des Deutschen als zweite Fremdsprache nach dem Englischen und somit das Lernen einer L3, das in der Regel mit der 6. Klasse der Grundschule beginnt. Wir haben zu diesem Zeitpunkt Schüler, die ihre entwickelten kognitiven Fähigkeiten, ihre ausgebildete Sprachentwicklung sowie ihre Fremdspracherfahrung in vieler Hinsicht nutzen können. Die Spezifika des Deutsch als zweite Fremdsprache nach Englisch in der Türkei ist von großer Bedeutung. Die Organisation des Schul- und Unterrichtssystems im jeweiligen Land sowie die Tradition der kulturellen Verbindung zu den deutschsprachigen Ländern spielen eine wichtige Rolle, wobei die Verbindung der Türkei mit den deutschsprachigen Ländern nicht außer Acht zu lassen ist.

⁸⁷ Gérard Cauquil, “Deutsch als zweite Fremdsprache,” in: **Das Lehren und Lernen von Deutsch als zweiter oder weiterer Fremdsprache: Spezifika, Probleme, Perspektiven**, (Hrsg.) Karl Richard Bausch, Manfred Heid (Bochum: Brockmeyer, 1990), S. 41.

⁸⁸ Britta Hufeisen/ Gerhard Neuner, **Mehrsprachigkeitskonzept -Tertiärsprachen – Deutsch nach Englisch**, S. 5.

In diesem Zusammenhang erscheint folgende interessante Metapher erwähnenswert, die Bausch im Zusammenhang mit der deutschen Sprache und auch allgemein mit dem Erwerb einer L3 gemacht hat:

"Sitzt der Wirklichkeitsbereich 'Deutsch als zweite Fremdsprache' sozusagen zwischen zwei Stühlen; d.h., einerseits sind ... bei den Schülern bereits bestimmte Lern-, Transfer- und Kommunikationsgewohnheiten sowie ein individuell-strukturierter Sprachbesitz ausgebildet, und andererseits nimmt das Lernen von Deutsch als zweiter Fremdsprache gegebenenfalls seinerseits wiederum Einfluß auf den nachfolgenden Erwerb von weiteren Sprachen."⁸⁹

Dies verdeutlicht auch die Tatsache, dass im Rahmen der genannten Entwicklung der Erwerb der ersten Fremdsprache L2 (meist Englisch) und später der Erwerb der L3, also Deutsch die zweite Fremdsprache folgt. Beim Erwerb der ersten Fremdsprache gibt es nur eine Transferbasis, das wäre für den Fall der Türkei Türkisch und Englisch. Aber nun ist die Situation anders und man hat beim Erwerb der L3, also Deutsch mehrere Transferbasen, die durch das Vorhandensein mehrerer Sprachen gewährleistet sind. Es ist unabdingbar, diese Gegebenheit zum Positiven zu nutzen. Gerade hier müsste die Forschung einlenken und diese Realität auch im Schulwesen bzw. auf allen Ebenen des Deutsch als Fremdsprache nach dem Englischen bewusst wahrnehmen und dementsprechend handeln.

“Diesen qualitativen Unterschied nun macht sich die Tertiärsprachendidaktik zu Nutze und bezieht explizit die kognitiven und emotionalen Vorerfahrungen der Lernenden im L3-Unterricht mit ein. Wenn die zuzulernenden Sprachen sich sehr ähnlich sind, kann dieser Rückgriff sich auch stark auf sprachliche Aspekte beziehen; sind sie eher unterschiedlich, so kommen viel mehr lernstrategische und kognitive Faktoren zum Tragen. Gerade bei diesem Fall ist es auch zwingend notwendig, daß die Lehrkräfte perfekte L2-Sprechende sind. Sie aktivieren nicht in erster Linie die Sprachen selbst, sondern das Lernpotenzial, das beim Lernen dieser vorherigen Sprachen angelegt wurde. So werden Vorerfahrungen nicht länger ignoriert bzw. liegen brach, sondern ermöglichen es, daß der L3 FSP auf einer höheren Stufe beginnen, die Progression steiler angelegt sein und die Inhalte anspruchsvoller sein können.”⁹⁰

⁸⁹ Karl-Richard Bausch, “Zur Erhellung der Frage nach den Spezifika des Lehr- und Lernbereichs 'Deutsch als zweite Fremdsprache'.” in : **Das Lehren und Lernen von Deutsch als zweiter oder weiterer Fremdsprache: Spezifika, Probleme, Perspektiven**, (Hrsg.) Karl Richard Bausch, Manfred Heid (Bochum: Brockmeyer, 1990), S. 27.

⁹⁰ Britta Hufeisen, “Zur Einführung.” **Mehrsprachigkeitskonzept-Tertiärsprachen – Deutsch nach Englisch**. (Hrsg) Britta Hufeisen /Gerhard Neuner (Kapfenberg: Buchenegg, 2003), S. 9.

So ist auch die geringere Stundenzahl der zweiten Fremdsprache im Curriculum der Sekundarstufe kein großes Hindernis im Hinblick auf das effiziente Lehren der zweiten Fremdsprache.

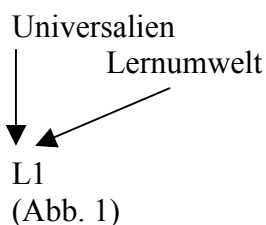
Damit Folgefremdsprachen anders unterrichtet werden können als die erste Fremdsprache, muss diese Tatsache untersucht werden und nur so kann man das bereits entwickelte Potenzial aus mutter- und erstfremdsprachlichem Unterricht ausnutzen.

Der Unterschied von L3 Lernern und L2 Lernern wird mit dem folgenden Zitat und den dazugehörigen Abbildungen noch einmal verdeutlicht:

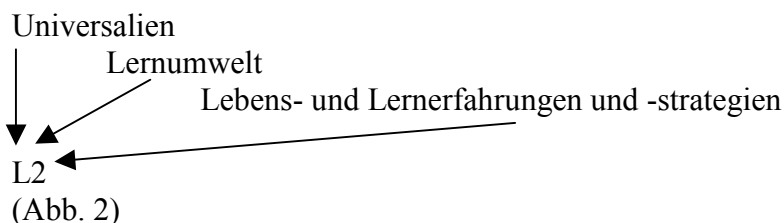
“Die Einflußfaktoren beim Lernen einer L3 sind nicht nur komplexer geworden, sondern unterscheiden sich auch qualitativ deutlich vom L2-Lernen, erstens durch die Existenz einer anderen Fremdsprache und zweitens durch spezifische Fremdsprachenlernerfahrungen und –strategien, die nicht deckungsgleich mit allgemeinen Lebens- und Lernerfahrungen und –strategien sind.”⁹¹

Abbildungen zum Unterschied der L1-L2 und der L3:

Erwerb einer L1

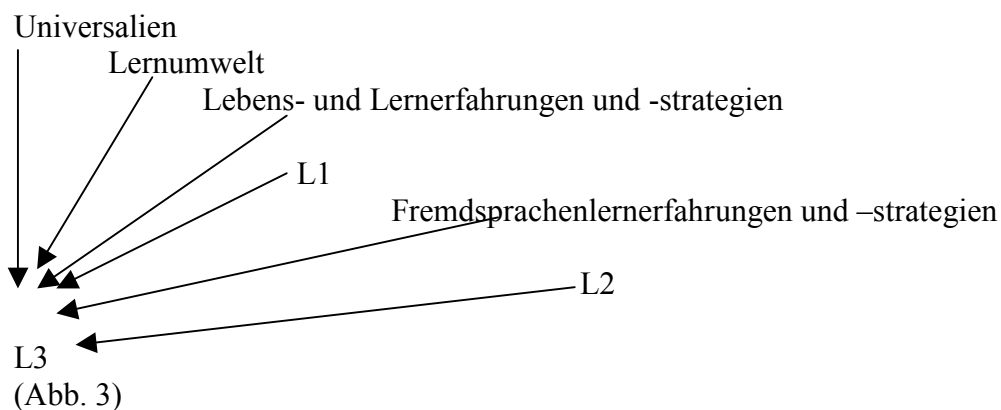


Erwerb einer L2



⁹¹ Britta Hufeisen, “L3 - Stand der Forschung - Was bleibt zu tun?,” in: Britta Hufeisen & Beate Lindemann. (Hrsg.) **Tertiärsprachen. Theorien, Modelle, Methoden** (Tübingen: Stauffenburg, 1998) S.171.

Erwerb einer L3



Diese Abbildungen machen den komplexen Vorgang beim L3-Erwerb deutlich und leicht nachvollziehbar.

1.2.7. Fremdspracherwerbstyp des Einzelnen

Nach den Erfahrungen mit dem Erwerb bzw. Lernen der L2, in unserem Fall wäre das Englisch, weiß der Schüler, wie er selbst als Individuum am besten eine Fremdsprache lernen kann und wo seine Stärken und Schwächen liegen. Er wird demzufolge immer wieder Vergleichsbasen suchen, um das neu zu Lernende mit dem bisherigen Wissen in Beziehung zu setzen.

“Daraus ergibt sich im Rahmen des Faktorenmodells, dass die kompetentere Fremdsprachenlernerin vermutlich Wissen um den eigenen Lerntyp entdeckt, sammelt, weiter entwickelt und gezielt einsetzen kann und auch wird: Wer weiß, wie sie am besten Vokabeln lernt, wird genau diese Technik anwenden und nicht eine andere, von der sie weiß, dass sie nicht funktioniert. Ich gehe davon aus, dass die Ausbildung bzw. das Anwenden von Fremdsprachenlernstrategien mit der Erkenntnis und dem Wissen um den eigenen Lerntyp korreliert.“⁹²

Auch diese Einsicht befürwortet die berechtigte Studie, um die Vorteile dieser Situation effizienter nutzen zu können.

“Ein Germanistikstudent sollte schon Interesse an Modellarbeit haben, er sollte kontrastive Phänomene ja später in seinen Unterricht einarbeiten können. Der Lehrer dagegen muß in jedem

⁹² Britta Hufeisen, “L1, L2, L3, L4, Lx - alle gleich? Linguistische, lernerinterne und lernerexterne Faktoren in Modellen zum multiplen Spracherwerb,“ S. 9

Fall das Kontrastive wie auch das adäquate Teilmodell bzw. die Teilmodelle beherrschen, wie sonst könnte er andernfalls seine Lehrmethode den Erfordernissen entsprechend selbst wählen?"⁹³

Auch hier wird deutlich, dass sich die Entwicklung in der Fremdsprachenmethodik und –didaktik weiter entwickelt und immer mit neuen Forschungsergebnissen gearbeitet werden muss.

1.2.8. Einfluss der Sprachverwandtschaften auf den Spracherwerb

Beim Lernen wird immer versucht, Neues mit Gewohntem zu verknüpfen, um so eine Beziehung zum neuen Bereich herzustellen. Dies kann auch folgenderweise zum Ausdruck gebracht werden: wie bereits im vorherigen Kapitel erwähnt, steht das Englische unter den Sprachen der Welt als *lingua franca* ohne Zweifel an der Spitze. Das Deutsche hingegen, das seit langem eine Wissenschafts- und Wirtschaftssprache ist, büßt unter dem großen Einfluss des Englischen an Popularität ein. Heutzutage wird Deutsch in der Türkei noch sehr stark als zweite Fremdsprache - manchmal sogar erst als dritte - erlernt.

Auf die Verwandtschaft der Sprachen und deren Einfluss im Rahmen der Fremdsprachendidaktik weist Apeltauer mit folgender Äußerung hin:

“Das Lernen verwandter Sprachen gilt allgemein als leichter als das Lernen entfernterer Sprachen. Man begründet dies mit Strukturähnlichkeiten, die sowohl im lexikalischen als auch im grammatischen Bereich vorhanden sein können.”⁹⁴

Die Verwandtschaft der Sprachen untereinander spielt eine große Rolle. Deutsch und Englisch kommen aus der gleichen Sprachfamilie, während Türkisch aus einer ganz anderen Sprachfamilie kommt, sodass es leichter erscheint, Transferbasen zwischen Deutsch und Englisch herzustellen. Folgende Beispiele heben diese Tatsache deutlich hervor.

⁹³ Herbert Pütz, “Kontrastivität als Prinzip im Fremdsprachenunterricht,” **Info DaF**, Nr. 3, Jahrgang 18, August 1991, (Hrsg.) DAAD, (1991), S. 263.

⁹⁴ Ernst Apeltauer, **Gesteuerter Zweitspracherwerb: Voraussetzungen und Konsequenzen für den Unterricht** (München: Max Hueber Verlag, 1987), S. 30.

Dieser Einfluss der Verwandtschaft wird sich auf den Erwerb der Sprachen positiv und vorteilhaft auswirken. Auch der folgende Abschnitt befasst sich mit der Tatsache, dass der Transfer bei verwandten Sprachen öfter herzustellen ist, als bei weiter entfernten Sprachen oder anderer Sprachfamilien.

“Je enger die Muttersprache und die erste Fremdsprache sprachtypologisch verwandt sind, je mehr Internationalismen und Lehnwörter aus der neuen Sprache sich in der Muttersprache vorfinden, desto mehr Anknüpfungspunkte und Transfermöglichkeiten wird man z.B. bei den Sprachsystemen (Grammatik; Wortschatz; Aussprache; Rechtschreibung) herstellen können.”⁹⁵

Dieses Zitat spiegelt die Vorzüge der Sprachverwandtschaft für den Sprachunterricht wieder, an die angeknüpft werden sollte. Diese Gegebenheiten sollten im Fremdsprachenunterricht mit in die Didaktik eingewebt werden. Eine didaktische Berücksichtigung dieser Fakten in die Didaktik im Rahmen des Fremdsprachenunterrichts ist ratsam.

1.3. Interlingualer Transfer und Interferenz

Wie in den obigen Teilen dieser Arbeit weisen verschiedene Untersuchungen darauf hin, dass die Kompetenz, die ein Kind in einer Zweitsprache erreichen kann, unter anderem von dessen Sprachstand in der Erstsprache zur Zeit des intensiven Einsetzens der Zweitsprache abhängt. Begriffsbildungen in der Fremdsprache werden leichter gelernt, wenn diese an Begriffe geknüpft werden können, die vorgängig schon in der Erstsprache aufgebaut wurden. In diesem Zusammenhang treten einige Sprachlernsituationen auf, die im folgenden beschrieben sind.

1.3.1. Transfer

Sprachenlernen bedeutet, an bereits vorhandenes Wissen und Können in einer anderen Sprache anzuknüpfen. Man spricht in der Sprachforschung von interlingualem Transfer oder von Cross-linguistic Influences. Das Lernen von mehreren Sprachen steht neuropsychologisch in einem Gesamtzusammenhang. Die Sprachenkenntnisse

⁹⁵ Gerhard Neuner. “3. Mehrsprachigkeitskonzept und Tertiärsprachendidaktik,” S. 23.

beeinflussen sich gegenseitig. Deshalb ist der Transfer von der Standardsprache zur Einstiegsfremdsprache von Bedeutung.

Der Begriff 'Transfer' bezeichnet laut Cusack also Elemente der Intersprache, die nicht zielgerecht sind und die zumindest oberflächlich mit Elementen bereits beherrschter Sprachen zu vergleichen sind. 'Transfer' beschreibt ein intersprachliches Produkt⁹⁶.

Vor allem wirkt er sich auf die Literalität, auf die geschriebenen Sprachen, aus. Sprachlernstrukturen, die sich Kinder beim Gebrauch der Standardsprache aneignen, bilden eine Basis für das Lernen der Einstiegsfremdsprache.

Im Übrigen unterstützt das Fremdsprachenlernen offensichtlich auch rückwirkend die Wortschatzarbeit und das Erfassen von Regelmäßigkeiten in der Standardsprache und fördert damit die Entwicklung von Lernstrategien. Der Transfer wirkt auch zwischen der Einstiegsfremdsprache, zum Beispiel Englisch, und der weiteren Fremdsprache, zum Beispiel Französisch. Er gewinnt offenbar allgemein umso mehr an Gewicht, je grösser die genetische Verwandtschaft zwischen zwei Sprachen ist (Deutsch, Englisch, Französisch, Italienisch, Spanisch sind verwandte Sprachen aus der Familie der indoeuropäischen Sprachen).

Willi Stadelmann weist darauf hin, damit im Sinne des weiter vorne beschriebenen Transfers bisher gelernte Sprachen sich positiv auf das Lernen weiterer Sprachen auswirken können, ist zu beachten, dass die zeitliche Distanz zwischen dem Einsetzen des Unterrichts in den verschiedenen Sprachen nicht zu gross wird⁹⁷. Er setzt an der gleichen Stelle so fort:

Es braucht einerseits Zeit, damit Kinder eine gewisse Kompetenz in einer Sprache erreichen können, bis der Unterricht in der nächsten Sprache einsetzt. Andererseits darf der Einsatz des Unterrichts in der nächsten Sprache nicht zu weit hinausgeschoben werden, weil sonst die Transfereffekte kleiner werden. Die Schaffung von Synergien wird offenbar schwieriger, wenn der Einstieg in die nächste Sprache spät erfolgt.

⁹⁶Pauleen Cusack, "Mehr als die Muttersprache: Wird die eigene Intersprache von weiteren Sprachen beeinflusst?" **Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht** [Online], 2000/5 (1), S. 20 ff. Available: <http://www.ualberta.ca/~german/ejournal/cusack.htm> (zuletzt abgerufen am 17.02.2006)

⁹⁷ Willi Stadelmann, Sprachunterricht im Dienste der mehrsprachlichen Bildung: Sprachenlernen im Brennpunkt. <http://www.msberlin.net/schw1.htm> (27.01.2005).

Aus den internationalen Forschungsergebnissen und praktischen Erfahrungen von Lehrpersonen, die bereits seit Jahren zwei und mehr Sprachen in der Primarstufe unterrichten, geht hervor, dass der gleichzeitige Erwerb zweier oder mehrerer Fremdsprachen grundsätzlich für normale Kinder kein Problem darstellt. Es gibt auch keine Hinweise, dass sich der frühe Erwerb einer Fremdsprache negativ auf die Kompetenz der Kinder in der Standardsprache auswirkt. Häufig wird die Befürchtung geäußert, dass Kinder die unterschiedlichen Sprachen, die sie lernen, vermischen könnten und somit keine der Sprachen «richtig» lernen würden. Eine spontane Assoziation im Zusammenhang mit dem Wort “Transfer” sind zumeist Interferenzfehler.

Laut Meissner⁹⁸ wird diese Transfermenge zwischen einer L1, 2 und einer Lx auf der Input-Ebene durch Art, Zahl und Umfang von Transferbasen materialisiert. Als eine linguistische Transferbase sei derjenige Komplex (Lexem, grammatische Regularität) definiert, dessen prozedurale und / oder kognitive Kenntnis die Erwerbsleistung in einer nachgeordneten Zielsprache erleichtert⁹⁹. Transferbasen sind diachronisch Ausdruck von Sprachverwandtschaft und / oder von Sprachkontakt, synchronisch von Ähnlichkeit. Nahverwandte Sprachen bieten einander aufgrund ihrer dichten Verknüpfung weitaus mehr Transferbasen als fern- oder gar nichtverwandte. Zwischen ihnen besteht weitgehend Interkomprehensibilität. Ihre einander stark ähnelnden Oberflächen (Lexik, Morphemik, Syntax) verbinden sich mit weitgehend analogen Generationsregeln. Dies erklärt die hohe Lernprogression zwischen nahverwandten Sprachen im rezeptiven und produktiven Bereich. Sie unterscheiden sich bei hochgradig formal-kongruenter und durchaus auch inhaltlich adäquater Lexik¹⁰⁰, weitgehend formal-funktional ähnlicher Morphosyntax und divergierender phonologischer Systematik am

⁹⁸ Franz-Joseph Meissner, “Umriss der Mehrsprachigkeitsdidaktik,” in: Lothar Bredella (Hrsg.): **Verstehen und Verständigung durch Sprachenlernen? Fremdsprachenunterricht in einem zukünftigen Europa.** (Akten des 15. Kongresses für Fremdsprachendidaktik, veranstaltet von der Deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung). (Bochum: Brockmeyer, 1995), S. 175.

⁹⁹ Vgl. auch: Franz-Joseph Meissner, “Fundamentalsprachen und romanische Transfergrammatik: Eine linguistische Bestandsaufnahme im sprachpolitischen Kontext,” **französisch heute**, (1992), S. 321-340.

¹⁰⁰ Vgl. auch: Franz-Joseph Meissner, “Interlexeme - ein europäisches Register und die Mehrsprachigkeitsdidaktik,” *Die Neueren Sprachen*, 92, (1993), S. 532-554.

stärksten auf der Ebene der Norm, weniger auf der des Makrosystems¹⁰¹. Die für das erfolgreiche Sprachenlernen wichtige Verarbeitung von Sprachdaten besteht damit zwischen nahverwandten Sprachen von vornherein auf der Grundlage eines äußerst hohen, weil vorbekannten Inputs. - Die vergleichende Sprachwissenschaft stellt für die romanischen Sprachen ebenso eine Nahverwandtschaft fest wie für die slavischen¹⁰²

Im Rahmen der vorliegenden Arbeit ist aber eher die Bedeutung als positiver Transfer, der lern- und kommunikationsfördernd genutzt werden sollte, relevant.

“ ... da jede weitere Sprache, die nach der Erstsprache erworben wurde, ebenfalls zu den Sprachlernvoraussetzungen eines Individuums wird. Dies mag folgendes Beispiel verdeutlichen: Wenn wir eine früher gelernte Zweit- oder Drittsprache*, die längere Zeit nicht gebraucht wurde, wieder zu aktivieren versuchen, so fallen uns die entsprechenden Wörter oft zuerst in der Erstsprache, dann in der zuletzt gelernten fremden Sprache und erst danach in der früher erlernten (aber nicht mehr gebrauchten) „Zweitsprache“ ein.”¹⁰³

Aufgrund dieses Zitats liegt der Schluss nahe, dass das Lernen und Lehren einer zweiten Fremdsprache die Grundlage für eine didaktisch-methodische Um- bzw. Neuorientierung bilden sollten. Die zweite Fremdsprache wird nämlich viel bewusster gelernt als die erste Fremdsprache, außerdem gibt es viele Anknüpfungspunkte, die geplant und gezielt in den Unterricht einbezogen werden sollten. Des Weiteren wird durch das Bewusstsein die Suche nach bekannten Spracheigenschaften auf natürliche Weise vorgenommen – man denkt sofort nach, ob man so etwas ähnliches schon gelernt hatte.

“Das bedeutet: Sprachbewusstheit durch Vergleichen von L1 und L2 und Besprechen der Wahrnehmungen fördern: Beispiele: Was ist ähnlich? Wo kann man anknüpfen? Was ist ganz anders? Wo gibt es „Fallen“ (Interferenzen)? Was ist an der neuen Sprache ‚merkwürdig‘? Das

¹⁰¹ Hier verweist Franz-Joseph Meissner a.a.O. auf Eugenio Coseriu. (1962, span.). **System, Norm und Rede. In Sprache, Strukturen und Funktionen** (Tübingen: Narr, 1977).

¹⁰² “Henrik Birnbaum (1989). Nahverwandte Sprachen am Beispiel des Romanischen und Slavischen. In: Ursula Klenk;Karl-Heinz Körner und Wolf Thümmel (Hrsg.). **Variatio Linguarum. Beiträge zu Sprachvergleich und Sprachentwicklung. Gustav Ineichen zum 60** (Stuttgart: Steiner, 1989), S. 33-41”; aus: Franz-Joseph Meissner, 1995, S. 176.

¹⁰³ Ernst Apeltauer, **Grundlagen des Erst- und Fremdspracherwerbs**. Fernstudieneinheit 15 (Berlin: Langenscheidt, 2001), S. 17.

* Drittsprache: Zweitsprachen oder Zweit-, Dritt-, Viert-, Fünftsprache.

bedeutet konkret: ausgewählte Wörter, Sätze, Texte der Muttersprache und der ersten Fremdsprache in Beziehung setzen und die Wahrnehmungen, die die Lernenden machen, besprechen, (sammeln – ordnen – systematisieren: SOS-Strategie).¹⁰⁴

Diese Situation sollte bewusst und geplant in den Unterricht einbezogen werden. Es wäre ratsam, diese Wahrnehmungen themenschwerpunktmäßig nachzuforschen und didaktisch relevant in die Methodik einzubeziehen.

“Schon wenn wir uns selbst beim Fremdsprachenlernen beobachten, ergeben sich gravierende Zweifel an dieser Theorie. Selbstverständlich möchte man sagen – lernen wir in einer neuen Sprache z.B. Wörter nicht isoliert, sondern versuchen sie mit Wörtern aus anderen Sprachen, die wir schon beherrschen, in Beziehung zu setzen. Offenbar ist unser Gedächtnis nicht in „wasserdichte Schubladen“ aufgeteilt, sondern es lässt sich viel eher mit einem Netzwerk vergleichen, in dem die einzelnen Wissens Elemente („Knoten im Netz“) auf vielfältige Weise miteinander verbunden sind.“¹⁰⁵

Das verdeutlicht, wie natürlich dieses Verhalten und die Suche nach bekannten Inhalten beim Erwerb eines neuen Stoffes ist.

“Wer eine neue Fremdsprache lernt, nimmt ganz selbstverständlich auf alle Sprachelemente Bezug, die er (oder sie) im Kopf gespeichert hat und aktiviert alle bisherigen Lernerfahrungen aus dem Lernprozess mit vorausgegangenen Fremdsprachen.“¹⁰⁶

Das Gefühl der Vertrautheit und Bekanntheit wirkt im Rahmen des Fremdsprachunterrichts leistungs- und motivationsfördernd.

“Im allgemeinen wird Verstehen durch Ähnlichkeiten von Elementen oder Strukturen erleichtert. Wenn solche Ähnlichkeiten zwischen Ausgangssprache (bzw. Zweitsprache) bestehen, entsteht oft ein Gefühl von Vertrautheit und Bekanntheit.“¹⁰⁷

Besonders in den Anfangsunterrichtsstunden sollten die Schüler auf dieses Gefühl motivierend hingewiesen und ihnen die Möglichkeit gegeben werden, es zu erleben. Hierbei sollte aber die Gefahr einer Übergeneralisierung nicht außer Acht gelassen werden.

¹⁰⁴ Neuner, 2003, S. 22.

¹⁰⁵ Neuner, 2003, S. 16.

¹⁰⁶ Neuner, 1999, S. 15.

¹⁰⁷ Ernst Apeltauer, **Grundlagen des Erst- und Fremdspracherwerbs**. Fernstudieneinheit 15 (Berlin: Langenscheidt, 2001), S. 79.

1.3.2. Interferenz

Die Interferenz¹⁰⁸ bildet als Gegenstück zum positiven Transfer eine große Fehlerquelle im Fremdsprachenunterricht, die sich leistungsmindernd auf Lernende auswirkt.

“Interferenz-so eine Standarddefinition-ist die durch die Beeinflussung von Elementen einer anderen oder der gleichen Sprache verursachte Verletzung einer sprachlichen Norm bzw. der Prozeß dieser Beeinflussung. Interferenz ist demnach möglich zwischen zwei Sprachen und innerhalb einer Sprache.”¹⁰⁹

Interferenz ist also der negative Transfer von Ähnlichkeiten zwischen den Sprachen. Diese werden zwar übertragen, gehören aber aufgrund bestimmter Unterschiede zu falschen Freunden in der Fremdsprachendidaktik.

“Das Nur – Feststellen von Interferenzen ist bereits mehr als reines Fehlerregistrieren, denn es enthält ja implizit bereits die Behauptung, daß die Fehlleistungen im Verhältnis von Ausgangssprache L1 und Zielsprache L2 begründet sind, also in negativem Transfer. Will man aber aus dieser Erkenntnis Konsequenzen ziehen für den Fremdsprachenunterricht, so zwingt sich der Schritt zu Analyse und Systematisierung auf.”¹¹⁰

Analyse und Systematisierung der Interferenzen ist somit eine Aufgabe der Methodik und Didaktik, die mit den Ergebnissen dieser Analyse und Systematisierung eine Umänderung machen sollte.

1.3.3. Beschreibung und Analyse von Fehlern

Obwohl der Fehler beim Spracherwerb so alt ist wie der Spracherwerb selbst, hat er in der wissenschaftlichen Literatur doch erst erstaunlich spät Beachtung gefunden. Der Lerner verwendet beim Zweitspracherwerb Strategien, um L2-Ausdrücke zu erlernen. Diese Strategien lassen sich in drei verschiedenen Kategorien klassifizieren¹¹¹:

¹⁰⁸ Zu diesem Thema siehe auch: János Juhász, **Probleme der Interferenz**. (München: Hueber, 1970).

¹⁰⁹ Herbert Pütz, “Kontrastivität als Prinzip im Fremdsprachenunterricht,” **Info DaF**, Nr. 3, Jahrgang 18, August 1991, (Hrsg.) DAAD, 1991, S. 254.

¹¹⁰ Herbert Pütz, 1991, S. 258.

¹¹¹ T. Chanier, M. Pengelly, M. Twidale, J. Self : Conceptual Modelling in Errors Analysis in Computer Assisted Language Learning Systems. In Massoud Yazdani & Merryanna L. Swartz, "Intelligent Tutoring Systems for Foreign Language Learning". The Bridge to international Communication, 1992. A aus: Zweitspracherwerb, Fehleranalyse in CALL-Systemen und Repräsentation von Wissen in der KI. <http://webdoc.sub.gwdg.de/ebook/ah/1999/aroui/Kapitel2.pdf> (23.06.2006).

1. Strategien des Lernens (wie assimiliert und automatisiert er die Zweitsprachenkenntnisse);
2. Strategien der Produktion (wie benutzt er automatisch die existierenden Ressourcen)
3. Strategien der Kommunikation (wie kompensiert er inadäquate Ressourcen).

Die erste Kategorie von Strategien bezieht sich direkt auf die Aspekte des Sprachenlernens. Beim Erwerb neuer Kenntnisse in der Zielsprache greift der Lernende auf die Vorkenntnisse der Erstsprache oder Zweitsprache zurück oder versucht neue Regeln aus den erhaltenen Eingabedaten zu schließen. Auf die Vorkenntnisse beziehend benutzt er hauptsächlich zwei Strategien: Transfer der Regeln von der Erstsprache und Übergeneralisierung der Regeln von der Zweitsprache. Transfer und Übergeneralisierung können als Vereinfachungsstrategien angesehen werden, die vom Lernenden verwendet werden, die Lernbelastung zu erleichtern.

Hat der Lernende solche Hypothesen entwickelt, so kann er sie auf verschiedene Weise testen; als *receptively* (der Lernende beschäftigt sich mit den in Zweitsprache ausgedrückten Eingaben und vergleicht seine Hypothesen mit den gegebenen Daten), als *productively* (der Lernende produziert Ausdrücke in der Zweitsprache, die Regeln enthalten. Diese Regeln sind Hypothesen, die der Lernende gebildet und ihre Korrektheit mittels erhaltenes Feedback evaluiert hat), als *meta-lingually* (der Lernende fragt um Rat einen Muttersprachler oder einen Lehrer, um die Hypothese zu validieren), oder schließlich als *interactionally* (der Lernende versucht seine Kenntnisse mit Hilfe seines Gesprächspartners zu verbessern). Die vom Lernenden angewandten Strategien können die Ursachen der generierten Fehler sein, die sich wie folgt beschreiben lassen¹¹²:

1.3.3.1. Sprachtransfer oder Interferenz

Der Lernende benutzt seine Erfahrung in der Muttersprache (oder andere fremde Sprachen außer die Zielsprache) als Mittel die Kenntnisse in der Zweitsprache zu organisieren.

¹¹² Vgl.: J. C. Richards, "A non-contrastive approach to error analysis," in Richards J. C. (eds). **Error Analysis: Perspectives on second language acquisition**. Longman 1984.

1.3.3.2. Übergeneralisierung von Regeln der Zielsprache

Der Lernende hat besondere linguistische Kenntnisse und einige Strategien erworben, die er hilfreich findet, die Fakten über die Zielsprache zu organisieren. Aber er verallgemeinert sie überall.

1.3.3.3. Ignorierung von Regelbeschränkungen

Der Lernende hat Regeln erworben, aber er ignoriert die Beschränkungen ihrer Anwendungen.

1.3.3.4. Unvollständige Anwendung von Regeln

Unvollständige Anwendung der Regeln verhindert mehr komplexe Typen von Strukturen zu lernen, da der Lernende findet, daß er effektive Kommunikation mit Anwendung einfacher Regeln leisten kann.

1.3.3.5. Falsche voraussetzende Konzepte

Falsche voraussetzende Konzepte können durch Mißverständnis einer Unterscheidung zwischen Konzepten in der Zielsprache verursacht werden.

1.3.3.6. Transfer des Trainings

Fehler können auch durch die Beeinflussung eines Lehrers und/oder eines "text book writer" verursacht werden, die laut ihrer eigenen Meinungen und Erfahrungen einige Aspekte der Zielsprache betonen und andere Aspekte vernachlässigen.

Es geht in der heutigen Welt immer darum bessere Ergebnisse auf kürzeren Wegen zu erreichen, was das Ziel wissenschaftlicher Studien sein sollte. Lernprozesse und Erkenntnisse, die aktuell zu beobachten sind sowie Analysen dieser Phänomene hinsichtlich der Fehler werden als "Fehleranalyse" bezeichnet, die konkrete Beispiele zu diesen Themenbereichen liefern.

Der Begriff "Fehleranalyse" deutet nicht nur auf die Tatsache hin, dass eine Analyse von Fehlern durchgeführt wird, es handelt sich auch um eine "Methode", mit der

fehlerhafte oder normwidrige Äußerungen von Fremdsprachenlernern zuerst identifiziert, dann beschrieben, erklärt und in Form von Typologien nach bestimmten Kriterien zusammengestellt werden. Dem Fremdsprachenlehrer wird so ermöglicht, die Ergebnisse der Analysen im Unterricht wirkungsvoll zu bearbeiten. In der Unterrichtspraxis kann der Lehrer die Lerner zielorientiert auf ihre Fehler aufmerksam machen.

Die Fehleranalyse wird auch von Rein in ähnlicher Weise bestimmt:

“Fehlerkunde beschäftigt sich mit der Erfassung (= Fehlerstatistik) und genetischen Analyse (= Fehleranalyse) der auf verschiedenen Stufen des Fremdsprachenlernens auftretenden systematischen Fehler mit der praktischen Absicht, objektive Beurteilungsmaßstäbe (= Fehlerbewertung) oder didaktische Maßnahmen zur Reduzierung oder Vermeidung solcher Fehler (= Fehlertherapie) zu entwickeln.”¹¹³

Obwohl hier der Begriff “Fehlerkunde” benutzt wurde, soll in weiterer Folge der Begriff “Fehleranalyse” benutzt werden, da dieser sich mit dem englischen ‘error analysis’ gut deckt und diese im weitesten Sinne miteinbezieht.

1.3.4. Fehlererkennung

Die Frage, was als Fehler zu gelten habe, beschäftigt - wenn auch zum Teil auf dem Hintergrund unterschiedlicher Erkenntnisinteressen - Fremdsprachen oder Zweitsprachenlerner, -lehrer, Linguisten, Sprachlehrforscher und Fremdsprachendidaktiker. Eine Fehlererkennung stellt durch die lexikalisch semantische Analyse die Fehlerart und die Fehlerursache fest. Eine große Zahl von Fehlern läßt sich auf die Muttersprache zurückführen. Es ist unmöglich, alle erdenklichen Fehlertypen, die bei freien Eingaben auftreten können, vorherzusehen.

Unter dem Begriff “Fehler” wird im allgemeinen die “Abweichung vom Richtigen, Unrichtigkeit, Verstoß gegen Regeln”¹¹⁴ verstanden. In diesem Sinne handelt es sich bei “Fehlern“ um die Abweichung von geltenden Normen, ein Verstoß gegen

¹¹³ Kurt Rein, **Einführung in die kontrastive Linguistik** (Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 1983), S. 99.

¹¹⁴ Gerhard Wahrig, **Deutsches Wörterbuch**. (Gütersloh: Bertelsmann, 1993), S. 461.

sprachliche Richtigkeit, Regelmäßigkeit oder Angemessenheit bzw. eine Form, die zu Missverständnissen und Kommunikationsschwierigkeiten führt oder führen kann. Die Interferenzfehler lassen sich beim Sprachenlernen in zwei Sorten unterteilen: *interlinguale*; der Lernende recurriert zur Lösung eines fremdsprachlichen Problems entweder auf andere Sprachen, insbesondere auf die Muttersprache oder *intralinguale*; er greift fälschlicherweise auf Regelmäßigkeiten der Zielsprache zurück. Die interlingualen Interferenzfehler (oder Sprachtransfer), deren Ursache die Übertragung von Strukturen aus der ersten Fremdsprache, in unserem Fall aus dem Englischen, und Muttersprache auf die deutsche Sprache ist, finden in meiner Arbeit eine besondere Beachtung.

Nach der gängigen Auffassung werden Fehler beim Erlernen einer Sprache und vor allem im schulischen Fremdsprachenunterricht als auszumerzendes Übel betrachtet, da sie den Lernerfolg verringern. Im Mittelpunkt des Interesses der Fremdsprachendidaktik steht daher die Entwicklung von Methoden und Verfahren zur Reduktion von Fehlern, denn man geht von der Annahme aus, daß sich eine Fehlerreduktion durch geeignete Lernverfahren erreichen läßt¹¹⁵.

Bei Sprachlehrprozessen stellt das aufgebaute phonetisch-phonologische, grammatisch-syntaktische und lexikalisch-semantische System jeweils eine Art Filter dar, durch den die zu erlernende Sprache wahrgenommen wird. Grammatisch-syntaktische Interferenzfehler sind durch Vertauschungen und Auslassungen einzelner Satzglieder charakterisiert. Lexikalisch-semantische Interferenzfehler ergeben sich durch den falschen Gebrauch eines Wortes¹¹⁶.

Zur Definition von "Fehler" dürfte sich auch außerdem "Abweichung von der Norm" anbieten, wie sie von Ringbom angeführt wurde:

¹¹⁵ Vgl.: Verena Huber, **Der Einfluß anderer Fremdsprachen auf Fehler im Deutschen als L3 oder L4**. Hauptseminararbeit für Lehrveranstaltung 'Seminar: Fehleranalyse' am Institut für Germanistik der Universität Wien, Fachbereich Deutsch - Deutsch als Fremdsprache / Zweitsprache. Wien: 2000.

¹¹⁶ Djelloul Aroui, 1999, S. 19.

“An error can be defined in many different ways. One possible line of approach is to say that an error offends against the norm of the language, but then one has to define what a norm is.”¹¹⁷

Des Weiteren kann festgehalten werden, dass verschiedene Autoren im Zusammenhang mit dem Begriff “Fehler” den Begriff “Abweichung” vorziehen:

“Es geschieht nicht ohne Grund, daß bei der Behandlung von sprachlichen Abweichungen auch der Ausdruck Fehler verwendet wird. Dieser Ausdruck entspricht unseren alltäglichen Erfahrungen im Umgang mit Sprache, [...]. Dennoch ist es sinnvoll, im Rahmen wissenschaftlicher Analysen und Diskussionen primär den Ausdruck Abweichung zu verwenden, damit nicht Bewertungen einer bestimmten (z.B. pädagogischen) Art von vornherein die Untersuchung von Regelabweichungen als prinzipiellen Möglichkeiten sprachlichen Verhaltens beeinflussen.”¹¹⁸

Bevor man sich mit dem Bereich der Fehlerkorrektur und Fehleranalyse auseinandersetzt, muss zuerst geklärt werden, was überhaupt ein Fehler ist. Das scheint zunächst trivial, da ein Fehler, wie erwähnt, immer als eine Abweichung von etwas oder als ein Verstoß gegen etwas zu begreifen ist. Wie unterschiedlich dieses "etwas" im Bereich des Fremdsprachenunterrichts jedoch definiert werden kann und auch wird, hat Karin Kleppin in ihrem Beitrag "Fehler und Fehlerkorrektur" aufgelistet:¹¹⁹

A. Ein Fehler ist eine Abweichung vom Sprachsystem. [Darunter versteht sie ungefähr das, was de Saussure als *Langue* bezeichnet.]

B. Ein Fehler ist eine Abweichung von der geltenden linguistischen Norm.

C. Ein Fehler ist ein Verstoß dagegen, wie man innerhalb einer Sprachgemeinschaft spricht und handelt. [Als deskriptive Norm verstanden.]

D. Ein Fehler ist das, was ein Kommunikationspartner nicht versteht.

E. Ein Fehler ist das, was ein Muttersprachler nicht versteht.

F. Ein Fehler ist das, was gegen Regeln in Lehrwerken und Grammatiken verstößt. [Hier also im Gegensatz zu Punkt C gegen eine präskriptive Norm als Maßstab.]

G. Ein Fehler ist das, was ein Lehrer als Fehler bezeichnet.

¹¹⁷ Henrik Ringbom. **The role of the first language in foreign language learning** (Clevedon Philadelphia: Multilingual Matters, 1987), S. 71; vgl. auch folgende Werke: Henrik Ringbom 'The influence of other languages on the vocabulary of foreign language learners', in Nickel, G. & Nehls, D. (eds.), *Error Analysis, Contrastive Analysis and Second Language Learning*, Heidelberg (1982): IRAL; Henrik Ringbom, 'Borrowing and lexical transfer'. *Applied Linguistics* (1983); Henrik Ringbom (ed.) *Psycholinguistics and foreign language learning* (1983).

¹¹⁸ Dieter Cherubim (Hrsg.), **Fehlerlinguistik: Beiträge zum Problem der sprachlichen Abweichung**. (Tübingen: Niemeyer, 1980), S. VIII.

¹¹⁹ Karin Kleppin. Fehler und Fehlerkorrektur. Fernstudieneinheit 19 (Berlin: Langenscheidt, 1998), S.19-20.

H. Ein Fehler ist das, was ein Muttersprachler in einer bestimmten Situation nicht sagen oder tun würde. [Hierbei ist eine pragmatische Norm die Bezugsgröße.]

I. Ein Fehler ist das, was gegen die Norm im Kopfe des Lehrers verstößt.

J. Fehler sind relativ. Was bei einer Lerngruppe in einer bestimmten Unterrichtsphase als Fehler gilt, wird bei einer anderen in einer anderen Phase toleriert."

Es wird deutlich, dass sich diese Definitionen teilweise überschneiden, während sie zugleich verschiedene Blickwinkel aufzeigen. Als Lehrer stellten sich hierbei folgende Fragen: warum soll etwas als Fehler identifiziert werden und was ist das eigentliche Gesamtziel des Unterrichts?

Die oben angeführten Definitionen sollten mit der Definition von Raabe ergänzt werden:

"... von vornherein und damit auf ökonomisch-sinnvolle Weise nicht mehr vom Begriff des Fehlers, sondern vom (Ober-)Begriff der Abweichung als Raum, in dem sich einmal der herkömmliche Fehler, dann aber auch z.B. das sprachliche Vermeidensverhalten [...] befinden, auszugehen. Vereinzelt wurde schon gesehen, daß die eigentliche Fehleranalyse teilweise "schweigt", d.h., daß unsichtbare "Fehler", die auf Vermeidensverhalten beruhen, in ihr unberücksichtigt und damit unanalysiert bleiben müssen. Was naheliegt, [...], ist, daß mit der Abweichung ein größerer Objektbereich in gleichen Analyseverfahren [...] identischen Forschungszielen unterstellt ist."¹²⁰

Die Begriffe "Fehler" und "Abweichung" werden von Michiels folgendermaßen bewertet:

"Mit Abweichung werden also auch Phänomene wie z.B. Vermeidung und Überrepräsentation erfaßt. Es können auch Auslöser von muttersprachlichen Reaktionen wie falsch ist es vielleicht nicht, aber ich würde es anders sagen thematisiert werden, ohne daß gleich der negativ besetzte Terminus Fehler verwendet werden muß..."¹²¹

Der Begriff "Fehler" soll im Rahmen der vorliegenden Themenstellung nicht im abwertenden sondern im bestimmten Sinn benutzt werden. Es ist eine Feststellung, mit

¹²⁰ Horst Raabe, Der Fehler beim Fremdsprachenerwerb und Fremdsprachengebrauch. In: Dieter Cherubim (Hrsg.) **Fehlerlinguistik: Beiträge zum Problem der sprachlichen Abweichung**. (Tübingen: Niemeyer, 1980), S. 67-68.

¹²¹ Bruno Michiels, "Die Rolle der Niederländischkenntnisse bei französischsprachigen Lernern von Deutsch als L3. Eine empirische Untersuchung," *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* [Online], 3(3), 111 pp. Available: http://www.spz.tu-darmstadt.de/projekt_ejournal/jg_03_3/beitrag/mich1.htm; /mich2.htm; /mich3.htm; /mich4.htm; /mich5.htm,(1999), S. 35-36.

der man sich klar ausdrücken möchte. Auch der Begriff “Abweichung” ist gängig und wird oft gebraucht.

Es gibt auch verdeckte bzw. übersehene Fehler. Dies kommt zum einen vor, wenn eine Äußerung zwar grammatisch, lexikalisch und situativ korrekt erscheint, sie jedoch nicht in der Äußerungsabsicht des Lernalers liegt, oder aber, zum Anderen, wenn Schüler bzw. Lerner Sachverhalte, bei denen sie sich nicht sicher sind, vermeiden, weil sie Angst haben, Fehler zu machen. An dieser Stelle soll der Unterschied zwischen den Begriffen ‘mistakes’ und ‘errors’¹²² geklärt werden:

“... ‘mistakes’ sind unsystematische fehlerhafte Äußerungen, die auch in der L1 auftreten (Unkonzentriertheit, Begrenztheit des Gedächtnisses, ...) ‘mistakes’ sind im L2-Erwerbsprozeß irrelevant.

‘errors’ sind systematische fehlerhafte Äußerungen, die dem jeweiligen Spracherwerbsstand und den Annahmen des Lernalers über die Sprache entsprechen. ‘errors’ sind zur Erforschung des L2-Erwerbs relevant, sie erlauben die Rekonstruktion der Kenntnisse des Lernalers, seiner ‘transitional competence’...”

Es gibt beim Erlernen einer Fremdsprache oder auch beim Lernen im Allgemeinen nichts Natürlicheres als Fehler der Lerner und auch genauso selbstverständlich ist, dass Lehrer die Lerner korrigieren, um diese Fehler zukünftig zu vermeiden. Aber gerade hier wird deutlich, dass man überhaupt erst etwas lernen muss, um Fehler zu machen. Reiner Schmidt zeigt die Natürlichkeit des Fehlers anhand folgenden Beispiels:

“Fehler zu machen, so könnte man sagen, ist die natürlichste Sache der Welt, weil offensichtlich untrennbar mit dem menschlichen Wesen und Dasein verbunden: “Irren ist menschlich” behauptet denn auch das Sprichwort, und Goethe läßt den “Herrn” in Faust I (Prolog im Himmel) gar sagen: “Es irrt der Mensch, solang er strebt.”¹²³

Das Streben der Menschen steht in engem Zusammenhang mit dem Ziel der Ausbildungspolitik - dem lebenslangen Lernen. Da jedes Lernen Schritt für Schritt erfolgt, sind die Niveaus der Fremdsprachenkenntnisse unterschiedlich.

“Fremdsprachenlernende produzieren in jedem Stadium ihrer Sprachbeherrschung Fehler. Diese Fehler sind unterschiedlicher Art und Herkunft, u.a. gehen sie zurück auf den Einfluß anderer Sprachen. Deutsch ist eine typische zweite Fremdsprache (=L3), die meistens nach Englisch als

⁶⁵ Vgl. Steve Pit Corder, “The significance of learners’ errors,” in: IRAL 5/1967, S. 161-170

¹²³ Reiner Schmidt, Fehler, in: Einführung in die Didaktik des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache mit Videobeispielen, Gerd Henrici, Claudia Riemer (Hrsg.). Band II. (Göppingen: Schneider Verlag, 1996), S. 331.

erster Fremdsprache (=L2) gelernt wird, und Fehler im Deutschen gehen oft auf die Tatsache zurück, daß als erste Fremdsprache gelernt wurde.”¹²⁴

Der folgende Abschnitt beschäftigt sich mit dem Unterschied zwischen den sogenannten Kompetenz- und Performanzfehlern. Anschließend soll die Fehleranalyse behandelt werden.

1.3.5. Kompetenz- und Performanzfehler

Die Begriffe “Kompetenz- und Performanzfehler” stehen in engem Zusammenhang und sollen im folgenden im Zusammenhang mit dem vom Corder vertretenden Dichotomie zwischen *mistake* und *error* näher dargestellt und erklärt werden.

“Whereas a mistake is a random performance slip caused by fatigue, excitement, etc., and therefore can be readily self-corrected, an error is a systematic deviation made by learners who have not yet mastered the rules of the L2. A learner cannot self-correct an error because it is a product reflective of his or her current stage of L2 development, or underlying competence. Rather than being seen as something to be prevented, then, errors were signs that learners were actively engaged in hypothesis testing which would ultimately result in the acquisition of target language rules.”¹²⁵

Nach diesem Zitat gebe ich ein weiteres Zitat von Kielhöfer bevor es noch einmal erklärt wird:

“Fehler, die während der Phase des Spracherwerbs auftreten, gehen auf mangelhafte Sprachkompetenz in dieser Sprache zurück. Wenn man als Vollkompetenz die Kompetenz des idealisierten native speaker definiert, besitzt der Lerner der L2 Teilkompetenz in L2. Diese Teilkompetenz besteht darin, daß der Lerner noch nicht über das volle Regelwissen der L2 verfügt. Die Teilkompetenz ist eine dynamische Größe, ihr idealisierter Zielpunkt ist die Vollkompetenz des native speaker. Die Teilkompetenz des Lerners führt zu Verstößen gegen das L2-System und die L2-Norm. Solche Verstöße sind ihrem Ursprung nach theoretisch verschieden von performanzbedingten Fehlern. Performanzfehler unterlaufen auch dem Sprecher mit Vollkompetenz in realen Sprechsituationen. Außerlinguistische Faktoren wie Eile, Müdigkeit, etc. führen zu syntaktischen Fehlstarts, Anakoluthen, Verstößen gegen die Regelkorrektheit. Solche als "Flüchtigkeitsfehler" bezeichneten Performanzfehler treten auch beim Erwerb einer L2 auf. Wir könnten sie als kompetenzunabhängige Performanzfehler bezeichnen, oder, je nach Interpretation, als performanzabhängige Kompetenzfehler, weil nämlich die Kompetenz durch performative Einflüsse gestört wird. [...] Kompetenz manifestiert sich immer als Performanzkompetenz. Bei der Realisierung ist die Kompetenz zwangsläufig immer performativen Einflüssen aller Art

¹²⁴ Britta Hufeisen, “Deutsch als zweite Fremdsprache,” **Materialien Deutsch als Fremdsprache**, Heft 42, (Hrsg.) Fachverband Deutsch als Fremdsprache (FaDaF (Regensburg: Kartenhaus Kollektiv, 1996), S. 191.

¹²⁵ Freeman Larsen, D. und M. Long, **An introduction to second language acquisition research** (New York: Longmans, 1991), S. 58-60.

unterworfen. Da die Fehlerlinguistik ihre Daten aus der Performanz gewinnt, ist für die Fehlerlinguistik eine autonome Kompetenz zunächst einmal ein rein theoretisches Konstrukt.“¹²⁶

Dies verdeutlicht, dass Kompetenzfehler systematische Fehler sind. Performanzfehler andererseits sind Fehler, die der Schüler zwar macht, die aber leichter zu verbessern scheinen. Die “mistakes” stehen im Deutschen für Performanzfehler während die “errors” Kompetenzfehler bedeuten. Dies wird durch folgende Aussage verdeutlicht:

“Die mistakes sind auch daran zu erkennen, daß der Lerner sie selbst entdecken und verbessern kann, während die Einsicht in errors fehlt.“¹²⁷

Diese Erkenntnis wird mit dem nächsten Zitat noch verständlicher:

“Während die ersteren (Flüchtigkeitsfehler, Müdigkeitsfehler, die sogenannten "Ver-Leistungen": Versprechen, Verhören, Verschreiben) nichts über das eigentliche Können oder die eigentliche *interlanguage* aussagen, spiegeln die letzteren in ihrem Vorkommen und in ihrer Anzahl und Art den Stand der jeweiligen Lernaltersprache wider (mit jedoch dem Problem der interindividuellen bzw. intraindividuellen Varianz: nicht jeder macht denselben Fehler bzw. der Lernprozeß ist ein dynamischer, variabler Prozeß).“¹²⁸

Es ist folglich ein bedeutender Unterschied, ob ein Lerner seinen eigenen Fehler selber bemerkt und verbessert, und so seine Performanz selbst steigert, oder ob es ein Versprechen oder sogar ein Fehler ist, den der Lerner durch sein persönliches sprachliches Regelsystem bildet. Dies hebt die Relevanz der Ursachen von Fehlern hervor. Die sprachliche Performanz eines Lerners zeichnet sich oft durch starkes Auseinanderklaffen von Regelwissen und Regelanwenden aus: das Nebeneinander richtiger und falscher Äußerungen macht die Einstufung eines Fehlers problematisch, wenn sich die Fehler keiner der beiden Kategorien eindeutig zuordnen lassen.

Die Tatsache, dass Fehler heute nicht mehr nur negativ gesehen werden, sei an dieser Stelle erneut erwähnt. Kielhöfer jedoch bezeichnete diese Fehler noch “als Defekte, die zu bekämpfen und auszumerzen wesentliche Aufgabe des Fremdsprachenunterrichts ist“¹²⁹.

¹²⁶ Bernd Kielhöfer, **Fehlerlinguistik des Fremdspracherwerbs. Linguistische, lernpsychologische und didaktische Analyse von Französischfehlern**. (Kronberg: Scriptor, 1975), S. 6.

¹²⁷ Gerhard Nickel, (Hrsg.), *Fehlerkunde* (Berlin: Cornelsen-Velhagen & Klasing, 1972a).

¹²⁸ Michiels, S. 36.

¹²⁹ Kielhöfer, 1975, S. 21.

Das Vorkommen von Fehlern ist eine nicht zu leugnende Tatsache, die in jeder Form menschlicher Kommunikation erscheinen kann und deshalb durchaus als etwas "Normales" im mündlichen und schriftlichen Sprachgebrauch anzusehen ist. Dies wird mit der Aussage von Nickel nochmals bekräftigt:

“Vielmehr glaubt man an einen dynamischen Rotationsvorgang, der an die Stelle der Linie den Kreis setzt und in dessen Verlauf Rückkoppelungseffekte eine Rolle spielen, die es dem Lernenden erlauben, in einem trial and error-Verfahren immer weiter voranzuschreiten und sich dabei selbst an Fehlern zu orientieren. Hier hat der Fehler korrigierende Funktion und ist dadurch mit Ausgangspunkt eines neuen Fortschrittszyklus. ... Bei dieser Auffassung wird der Fehler als ein notwendiges Zwischenstadium betrachtet, in dem positive Keime für einen Fortschritt stecken.”¹³⁰

So ist es angemessen, Fehler nicht mehr als negative Erscheinungen zu sehen, da sie nur da auftauchen, wo etwas Neues gelernt wird, ist es angemessen, sie nicht mehr als negative Erscheinungen zu sehen:

“Indem Fehler dabei helfen, Lernprobleme zu identifizieren, und indem die Häufigkeit ihrer Vorkommen normalerweise mit dem Schwierigkeitsgrad des jeweiligen sprachlichen Problems korreliert, liefert eine Fehleranalyse relevante Daten für den anschließenden Korrektivunterricht des Lehrers (*remedial teaching*). Langfristig trägt Fehleranalyse zur Verbesserung des Sprachenunterrichts im allgemeinen bei (Anpassung und Graduierung, Optimalisierung des Lehr- und Lernmaterials). Nebenbei muß hier jedoch angemerkt werden, daß sich der Lehrer im Unterricht nicht nur für die Fehler interessieren soll. Ein ausschließliches Interesse für Lernmißfolge (ohne Ermutigung für die hoffentlich viel zahlreicheren Lernerfolge) und ständige Korrekturen könnten die Lernmotivation allmählich untergraben.”¹³¹

Sprachliche Fehlleistungen sind folglich notwendige Schritte im Lernprozess und sogar Voraussetzung für den Lernerfolg:

“Errors are an important source of information about second language acquisition because they demonstrate conclusively that learners do not simply memorize target language rules and then reproduce them in their own utterance. They indicate that learners construct their own rules on the

¹³⁰ Gerhard Nickel, “Grundsätzliches zur Fehleranalyse und Fehlerbewertung,”(1972b) In:Gerhard Nickel (Hrsg.) 1972a, S. 8-9.

¹³¹ Michiels, S. 37.

basis of input data, and that in some instances at least these rules differ from those of the target language.”¹³²

Es mag sein, dass einige nicht viel aus vergleichenden Studien und Arbeiten halten, denn :

“Auch wenn die kontrastive Grammatik nicht die Erwartungen erfüllen konnte, die sie selbst mit einem unrealistischen Anspruch geweckt hatte, so bedeutet das nicht, daß der Sprachvergleich nicht doch einen wertvollen Beitrag für die Linguistik leisten kann.”¹³³

Der Autor dieser Arbeit ist demnach von der Notwendigkeit solch einer Fehleranalyse überzeugt und hofft hiermit einen Beitrag für Deutsch als 2. Fremdsprache nach Englisch in der Türkei leisten zu können.

Der nächste Schritt in dieser Arbeit ist die Fehleranalyse, die zum Anfang unter ihren wichtigen Anhaltspunkten aufgeführt wird. Im folgenden sollen nun die einzelnen Arbeitsschritte einer Fehleranalyse im Rahmen des Fremdsprachenerwerbs aufgeführt werden

1.3.6. Kriterien der Fehlerbeschreibung im Erwerbsprozeß

Es gilt, Kriterien festzulegen, anhand derer eine begründete Entscheidung darüber gefällt werden kann, ob ein Fehler vorliegt und wie er gewichtet werden kann. Die Auswahl der Kriterien orientiert sich dabei an dem jeweiligen Beschreibungsinteresse und ist beeinflusst vom Stellenwert, der dem Fehler im Erwerbsprozeß beigemessen wird.

a) Sprachliche Korrektheit als Kriterium: Als Fehler gilt hierbei eine Abweichung vom Sprachsystem, d.h. ein Verstoß gegen das Regelsystem einer Sprache (Beispiel: 'Ich arbeite in Deutschland') sowie gegen eine sprachliche Norm, wie sie in Grammatiken, Wörterbüchern oder Institutionen 'festgelegt' wurde. Die von Coseriu

¹³² Rod Ellis, **Understanding second language acquisition** (Oxford: Oxford University Press, 1986), S. 9.

¹³³ Oskar Putzer, **Fehleranalyse und Sprachvergleich**. (Ismaning: Max Hueber, 1994), S. 17.

eingeführte Unterscheidung von Norm- und Systemverstoß hat vor allem in den 70er Jahren eine rege Diskussion über den Begriff des Fehlers nach sich gezogen¹³⁴. Kritisiert wurde bei dem Begriffspaar Sprachsystem/Sprachnorm vor allem die sich dahinter verbergende Annahme, es gäbe so etwas wie ein formales, vom Individuum unabhängiges, Regelsystem und eine allseits akzeptierte linguistische Norm einer Sprache.

Ebenso problematisch für die Fehleridentifizierung ist die Bezugsgröße des Sprachgebrauchs, der Sprachwirklichkeit, so wie 'man' in deutschsprachigen Ländern spricht. Eine vollständige und 'wertneutrale' Beschreibung von Sprache in unterschiedlichen Regionen und unterschiedlichen sozialen Schichten, anhand derer Lerneräußerungen zu überprüfen sind, ist für den Unterricht Deutsch als Fremd/Zweitsprache weder handhabbar noch wünschenswert.

b) Verständlichkeit als Kriterium: Hierbei steht im Mittelpunkt, ob ein Fehler die Kommunikation behindert oder nicht. Im Extremfall hieße dies: Alles, was von einem möglichen Kommunikationspartner verstanden wird, gilt nicht als Fehler, selbst wenn Abweichungen von einer gelernten grammatischen Regel feststellbar sind.

c) Kulturelle Situationsangemessenheit als Kriterium: Thematisiert wird hierbei der verbale und nonverbale Verstoß gegen eine (sozio-kulturell) angenommene pragmatische Norm, der Verstoß gegen Verhaltenserwartungen in einer bestimmten Situation, z.B. gegen Regeln der Höflichkeit.

d) Unterrichtsabhängige Kriterien: Im Fremdsprachenunterricht kommt meist eine präskriptive Norm zur Geltung, wie sie z.B. dem Lehrwerk, der benutzten Grammatik zugrundeliegt oder wie der Lehrer sie vorschreibt.

e) Lernerbezogene Kriterien: Je nach Situation wird entschieden, ob, bei wem und unter welchen Umständen ein Fehler zu ignorieren, zu tolerieren oder zu korrigieren,

¹³⁴ Vgl. zu diesem Thema z.B.: Gerhard Nickel (Hrsg.) **Fehlerkunde, Beiträge zur Fehleranalyse, Fehlerbewertung, Fehlertherapie**. Berlin, 1972. Dieter Cherubim (Hrsg.) **Fehlerlinguistik**. Tübingen, 1980.

wie er zu gewichten und zu bewerten ist. Es soll z.B. dem Lernstand entsprechend oder auch mit Blick auf die unterschiedlichen Unterrichtsphasen korrigiert werden. Der Lerner und seine möglichen Lernschwierigkeiten werden in den Mittelpunkt gestellt. Es interessiert nicht mehr, ob ein Fehler objektiv feststellbar ist,

Bei der Leistungsmessung bzw. bei der Leistungsbeurteilung der Schüler spielen die Anzahl und die Art der Fehler für den Lehrer eine große Rolle. Für den Wissenschaftler ist es jedoch viel wichtiger darzustellen, wie das Erlernen von (Fremd-) Sprachen geschieht, wo die Fehler am häufigsten auftreten und warum sie gerade dort auftreten. Mit der Ursachenforschung wird versucht, diesen Fehlern auf den Grund zu gehen und sie in weiterer Folge von vornherein auszuschließen. Aber hierbei stellt sich sowohl für den Lehrer als auch für den Wissenschaftler die Frage, was falsch ist und wie die Fehler genau identifiziert werden sollen. Die Fehleridentifizierung ist folglich das oberste Anliegen beider.

Bei diesem Vorgang tauchen auch für Muttersprachler immer wieder unklare Situationen auf, was von Michiels folgendermaßen beschrieben wird:

“Ein solches Verfahren ist in vielen Fällen aber reine Theorie, weil dem nicht-muttersprachlichen Forscher nicht immer Muttersprachler 'zur Verfügung stehen' einerseits und weil auch Muttersprachler sich (vor allem im Bereich der Lexik) über die Richtigkeit oder Angemessenheit (eines bestimmten Wortes) uneinig sein können andererseits. In solchen Zweifelsfällen soll denn auch kein Fehler 'gewertet' werden, denn es erscheint nicht logisch, von Fremdsprachenlernern zu erwarten, was Muttersprachler selbst nicht leisten können.”¹³⁵

Der nächste Schritt ist es, sich an zielsprachliche Normen zu halten – in diesem Fall an die Normen des Deutschen – was zur folgenden Feststellung führt: *Die Identifizierung von Fehlern setzt einen Begriff von sprachlicher "Korrektheit" voraus*¹³⁶, was nicht übersehen werden darf.

Auch Hufeisen bezieht sich auf diese Thematik:

“[Eine] Definition mit dem Bezugspunkt Sprachsystem hat neben der grammatischen Richtigkeit als zweites Kriterium die semantische Interpretierbarkeit. So stützt sich die Korrektheit einerseits

¹³⁵ Michiels, S. 39.

¹³⁶ Gabriele Kasper 1975, S. IV.

auf die Grammatikalität einer Äußerung (Systemkompetenz der Sprechenden), andererseits auf die Akzeptabilität und Angemessenheit (Normkompetenz) und ihre gegenseitige Bedingtheit.“¹³⁷

Eine Fortführung dieser Bedenken und Erkenntnisse anhand von weiteren Beispielen würde zu einer gewissen Uneinigkeit führen, die Michiels folgendermaßen beschreibt:

“Abgesehen von dem Normproblem lassen sich außerdem viele Äußerungen einfach nicht in eine zweigliedrige Kategorie *falsch* bzw. *richtig* einordnen. Vielmehr ist von einer Skala mit verschiedenen Akzeptabilitätsgraden (z.B. grammatisch - marginal - abweichend - ungrammatisch) auszugehen.“¹³⁸

Mit den Regeln und Normen der Zielsprache können sämtliche Normabweichungen oder auch Normverstöße als Fehler gewertet werden, es gibt aber auch Situationen oder Fälle, in denen sogar Muttersprachler sich nicht einig sind.

Eine Lösungsmöglichkeit für diese Problematik wäre folgende Forderung:

Die Fehleridentifizierung sollte von einem Team durchgeführt werden, das aus Wissenschaftlern mit sehr guten Sprachkenntnissen der Zielsprache und wenn möglich auch aus Muttersprachlern besteht. Nur so können die verdeckten Fehler festgestellt werden. Es gibt Fälle, wo auf den ersten Blick keine Normwidrigkeit herrscht, ein zweiter Blick zeigt aber die fehlende Übereinstimmung mit der Intention des Lerners. Die oberflächliche Korrektheit ist folglich keine Garantie für Fehlerfreiheit.¹³⁹

Auch das nächste Zitat unterstützt diese Erkenntnis:

“Ich glaube, dieses Beispiel zeigt eindeutig genug, daß das Nicht-Abweichen von der zielsprachlichen Norm keine Garantie für die Abwesenheit von Fehlern bzw. für die Kenntnis der zielsprachlichen Norm ist.“¹⁴⁰

Um eine Aussage bewerten zu können, ist es nötig, die mit der Aussage zusammenhängende Intention zu kennen. Für die Interpretation durch Lehrer oder Wissenschaftler bieten sich laut Corder folgende zwei Möglichkeiten:

“Zwei Wege bieten sich an, je nachdem, ob wir den Schüler persönlich erreichen können oder nicht. Wenn er anwesend ist, können wir ihn bitten, das, was er ausdrücken wollte, in seiner Muttersprache zu sagen und seine Aussage in die Zielsprache zu übersetzen. Dieses Vorgehen

¹³⁷ Britta Hufeisen, **Englisch als erste und Deutsch als zweite Fremdsprache** (Frankfurt am Main : Peter Lang, 1991), S. 42.

¹³⁸ Michiels, S. 41.

¹³⁹ Michiels, S. 41.

¹⁴⁰ Beate Lindemann, „Zum Fehlerbegriff in einer Lerner Sprachenanalyse,“ **Deutsch als Fremdsprache**, 2, 1995, S. 93.

würde ich 'autorisierte Interpretation' nennen, und es versetzt uns in die Lage, eine 'autorisierte Rekonstruktion' seiner ursprünglichen (eventuell fehlerhaften) Äußerung vorzunehmen. Wenn der Lernende nicht persönlich befragt werden kann, müssen wir versuchen, eine Interpretation seiner Äußerung anhand ihrer Form und ihres linguistischen und situationsbedingten Kontextes vorzunehmen. Wenn die Äußerung des Lernenden formal falsch ist, mag es uns selbst unter Hinzuziehung des Kontextes und der Situation schwerfallen zu entscheiden, was er sagen wollte. ... Interpretationen, die nur auf die Form und den Kontext der Äußerung des Lernenden (unter Hinzunahme dessen, was wir als Lehrer vielleicht über ihn und seine Sprachkenntnisse wissen) gestützt sind, will ich 'plausible Interpretation' und die entsprechenden Rekonstruktionen 'plausible Rekonstruktion' nennen."¹⁴¹

Für die vorliegende Arbeit wurden sowohl die autorisierte Interpretation als auch die plausible Rekonstruktion bei der Erstellung des Tests beachtet. Der Test beruht auf Unterrichtspraxiserfahrungen von Studenten und Deutschlehrern.

1.4. Forschungsüberblick über den L3 Erwerb

Im Rahmen dieser Arbeit sind die linguistisch zu erklärenden Fehler von besonderem Interesse. Von diesen werden anschließend nur die interlingualen (Übernahme von Elementen aus der L2 (Englisch) in die L3 (Deutsch): Einflüsse des Englischen) und nicht die intralingualen Fehler (falsche Regelanwendung: Übergeneralisierung, z.B. in er trinkte oder er komnte) in die Typologie aufgenommen.

Zu den für den Deutschunterricht besonders interessanten Konstellationen Englisch als L2, Deutsch als L3 hat Hufeisen 1991 eine umfangreiche Untersuchung publiziert, die eine Veröffentlichung ihrer Dissertationsschrift darstellt. Sie unterzog sich in dieser Arbeit der Aufgabe, den Einfluß zu untersuchen, dem Muttersprachler nichtindoeuropäischer Sprachen (Arabisch, Indisch, Japanisch, Thai und Ungarisch), die Englisch als L1 gelernt haben, ausgesetzt ist, wenn sie Deutsch als L2 lernen. In ihrer Arbeit weist sie nach, daß sich Einflüsse der L1 - des Englischen - in nahezu allen Bereichen der Sprachbeherrschung finden (Syntax, Semantik, Rechtschreibung, Morphologie etc.). Sie hält als Ergebnis fest, daß knapp 10% der Fehler in der Untersuchung mit einer korrekten englischen Äußerung identisch sind¹⁴².

¹⁴¹ Corder 1972a, S. 41-42.

¹⁴² Vgl.: Lidia Agafonova, "Zur Frage des Lehrens und Lernens vom Deutschen als zweiter Fremdsprache nach dem Englischen in den neuen Schultypen in Rußland (Oberstufe)," **Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht** [Online], 1997/2 (3), S. 18 ff.

Hufeisen versuchte 1991 mit dem folgenden Klassifikationsraster die Fehlerklassifizierung zu veranschaulichen¹⁴³:

TABELLE 25
Hufeisensche Klassifikationsraster

Ort seines Auftretens	Art des Verstoßes		
	Syntaktik	Semantik	Pragmatik
Graphemabweichung	1		
Monemabweichung	2	3	4
Syntagmaabweichung	5	6	7
Satzabweichung	8	9	10
Textabweichung	11	12	13

Eine Weiterentwicklung des Modells zur Klassifizierung ist das 1996 entwickelte zweidimensionale Klassifikationsraster, in dem die Abweichungen bzw. Fehler durch ihre Art wie auch durch den Ort ihres Auftretens beschrieben werden. Dieses Raster lässt sich folgendermaßen darstellen¹⁴⁴:

TABELLE 26
Hufeisensche Raster von 1996

	Syntaktik	Semantik	Pragmatik
Graphem	1	2	3
Morphem	4	5	6
Lexem	7	8	9
Syntagma	10	11	12
Satz	13	14	15
Text	16	17	18

Nach diesem Raster bezieht sich die Art der Abweichung auf die Kriterien **Grammatikalität** (Syntaktik, Beziehung der Zeichen untereinander), **Akzeptabilität** (Semantik, Bedeutung der Zeichen) und **Angemessenheit** (Pragmatik, Beziehung zwischen Zeichen und Zeichenbenutzern).

Im folgenden werden diese 18 Einheiten des Rasters anhand von Beispielen erklärt. Basis hierfür sind die Erklärungen von Hufeisen und Michiels: "Syntaktik" hat hier die Bedeutung der herkömmlichen "Grammatik".

Available: <http://www.ualberta.ca/~german/ejournal/agafon1.htm> (zuletzt abgerufen am 17.02.2006)

¹⁴³ Britta Hufeisen, 1991, S. 52.

¹⁴⁴ Hufeisen, 1991, S. 52.

Ist die Beziehung zwischen sprachlichem Zeichen und Bezeichnetem gestört, so handelt es sich um eine Semantikabweichung¹⁴⁵: rein "sprachlich-grammatisch" ist die Äußerung fehlerfrei, sie entspricht aber nicht der außersprachlichen Wirklichkeit bzw. den Intentionen des Senders. "Eine pragmatische Abweichung wird festgestellt, wenn die Äußerung zwar grammatisch richtig, aber in Bezug auf die Kommunikationssituation nicht angemessen ist" so Hufeisen nach der oben erwähnten Auffassung.

Hufeisen¹⁴⁶ hat an praktischen Beispielen (ihren eigenen und aus verschiedenen Lehrwerken) gezeigt, wie Englisch als L1 für den Deutschunterricht als L2 eingesetzt werden kann.

Sie unterscheidet in ihrer Arbeit zwischen der Benutzung vom Englischen als "Brücke", z.B. bei gemeinsamem Wortschatz oder gemeinsamer Grammatik, und Englisch als "Metasprache", die bei Erklärungen und Regelformulierungen eingesetzt werden kann.

Sie führte eine Fehleranalyse bei schriftlich beschriebenen Geschichten von nicht-indoeuropäischen Muttersprachlern durch. Die Versuchspersonen lernten zur Zeit Deutsch im jeweiligen Heimatland und beschäftigten sich gleichzeitig weiter mit dem früher gelernten Englischen. Es stellte sich heraus, dass ein bedeutender Anteil (knapp 9%) aller produzierten Fehler ausschließlich dem früher gelernten Englischen zuzuschreiben waren¹⁴⁷. Sie klassifizierte festgestellte L2-L3-Interaktionen weiter nach dem Ort und der Art (den semiotischen Beziehungen der Elemente) der Abweichung; hier waren Interaktionen am deutlichsten im syntaktischen Bereich, weniger prägnant waren die semantischen und pragmatischen Abweichungen. In Bezug auf traditionelle Fehlerraster ergaben sich häufig aus dem Englischen herzuleitende Transferfehler in der Phonologie (Vokale und Doppelkonsonanten betreffend), und der Syntax (Verben und ihre Komplemente, Infinitivkonstruktionen und Wortfolge betreffend) aber auch in der

¹⁴⁵ Hufeisen, 1991, S. 49.

¹⁴⁶ Britta Hufeisen, "Deutsch als Fremdsprache bei Lernenden mit Englisch als erster Fremdsprache," **Neusprachliche Mitteilungen**, Jg. 46, 3/1993), S. 167-174 und Hufeisen, BRITTA. Englisch im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. (München: Klett Edition, 1994).

¹⁴⁷ Vgl.: Hufeisen, 1991, S. 90.

Semantik (so genannte *cognates* - formähnliche Wörter -, Wortfelder und Phraseologismen betreffend).¹⁴⁸

Über diese transferanfälligen Sprachelemente wurde in darauffolgenden Untersuchungen u.a. auch von Agafonova (1997) und Groseva (1998) berichtet¹⁴⁹.

Auf dem Hintergrund dieser Perspektive ist die Studie theoretisch entworfen und praktisch durchgeführt worden. Dass Deutsch nach Englisch als zweite Fremdsprache in der Türkei gelehrt wird, ist zu einem natürlichen Werdegang geworden. So ist es fraglich geworden, inwieweit angesichts der Entwicklungen der letzten Zeit Deutsch seinen Stand weiterhin aufrecht erhalten kann.

1.5. Problemstellung der Untersuchung

Diejenigen, die Deutsch als zweite Fremdsprache nach Englisch lernen oder die Englisch als zweite Fremdsprache nach Deutsch lernen, stehen der Einsicht gegenüber, dass Ähnlichkeiten zwischen diesen beiden Sprachen beim Lernen der 2. Fremdsprache Vorteile mitsich bringen oder das Lernen erleichtern. Der Wortschatz welcher ein sehr wichtiger Teil des Fremdsprachenlernens ist, ist von Fallstricken umweben. So lautet z. B. die Entsprechung für "winter" im Englischen auch im Deutschen "*Winter*". Die Entsprechung für das Wort "gift" im Englischen ist aber im Deutschen nicht "*Gift*" sondern "*Geschenk*". Diese Situation bereitet für Sprachbenutzer, die sich dem nicht bewusst sind, bei der schriftlichen und mündlichen Kommunikation große Probleme. Anfänger, die Deutsch nach Englisch als zweite Fremdsprache lernen und als Fremdsprache Deutsch lernen, können sehr leicht in eine diesbezügliche Sprachfalle geraten.

¹⁴⁸ Vgl.: Hufeisen, 1991, S. 92.

¹⁴⁹ Lidia Agafonova., "Zur Frage des Lehrens und Lernens vom Deutschen als zweiter Fremdsprache nach dem Englischen in den neuen Schultypen in Rußland (Oberstufe)," **Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht [Online]**, 1997/2(3), und Maria Groseva, "Deutsch als L3 bei bulgarischen Lernern. Wichtige Herangehensweisen und Strategien," in Britta Hufeisen und Beate Lindemann (Hrsg.) **Tertiärsprachen. Theorien, Modelle, Methoden** (Tübingen: Stauffenburg, 1998), S. 133-144.

Hufeisen, die den Einfluss der ersten Fremdsprache Englisch auf die zweite Fremdsprache Deutsch untersucht hat, kam zum Ergebnis, dass bei ihren Versuchspersonen ein Elftel aller Fehler auf die Einwirkungen der Zweit- auf die Tertiärsprache zurückgeführt werden kann¹⁵⁰.

Bei den Kommunikationsstrategien stellt man folgende Möglichkeiten von Transfer fest: a) Der Lerner übersetzt Wort für Wort aus der Muttersprache (literal translation) und produziert auf diese Weise manchmal fehlerhafte Äußerungen b) Der Lerner führt Wörter von einer anderen Sprache ein, z.B. *.balon.* statt *.balloon.* (language switch)¹⁵¹.

Als eine Form interlingualen Transfers (vgl. Kasper 1986: 586) wird der Begriff *foreignizing* genannt, wobei ein sprachliches Element phonologisch oder morphologisch von einer anderen Sprache in die Zielsprache adaptiert wird.

In diesem Zusammenhang kann die Problemstellung dieser Untersuchung, dass mit dieser Studie gelöst werden soll, folgenderweise formuliert werden:

In welchem Maß beeinflussen die Sprachfallen im Wortschatzbereich das Lernen von Deutsch als zweiter Fremdsprache beim Lernen des Deutschen als zweite Fremdsprache nach dem Englischen?

In dieser Untersuchung wurden außerdem zur Klärung des Problems weitere folgende Fragen gestellt.

1. Auf welchem Niveau sind die Englischkenntnisse, die als erste Fremdsprache gelernt wurden? Um diese Frage zu beantworten wurde den Befragten ein Standarteinstufungstest für Englisch gegeben.
2. Inwiefern gibt es bei Deutsch als zweite Fremdsprache nach Englisch Lernenden, deren Sprachniveau und Sprachbewusstsein ein höheres ist, auch bedeutende Unterschiede in der Häufigkeit des Transfers ins Deutsche?

¹⁵⁰ Hufeisen, 1991, S. 90.

¹⁵¹ Vgl. Rod Ellis, 1994, S. 397.

3. Wie ist der Sprachlernerfolg in der Zweiten Fremdsprache der Lernenden, die bereits zuvor eine Fremdsprache gelernt haben? Um dies herausstellen zu können wurde den Befragten ein Standarteinstufungstest für Deutsch gegeben.
4. In welchen Situationen kommen Übertragungen mit positivem oder negativem Transfer, denen man während des Wortschatzerwerbs meist bei lautgleichen und orthographisch sich ähnelnden Wörtern findet, stärker vor?

1.6. Merkmalsvorhersagen

Sozialwissenschaftliche Theorien und empirische Sozialforschung stehen in enger Wechselwirkung miteinander. Die Beobachtung sozialer Phänomene und Prozesse (z.B. neue Arbeitsverhältnisse, der Wandel von Familienstrukturen, die Zuwanderung von Ausländern, die Folgen der Internetnutzung, die Veränderung der Einkommensverteilung u.a.m.) erfolgt immer im Lichte von Theorien. Zunächst geht man von einer Theorie, einer Hypothese über einen vermuteten Zusammenhang oder einer bestimmten Fragestellung aus, bevor man per Interview, durch Beobachtung im Experiment oder mit anderen Methoden empirische Daten erhebt. Diese Studie stützt sich auf folgende Vorhersagen:

1. Die an der Untersuchung teilnehmenden Probanden haben sich in ihren vorherigen Fremdsprachlernprozessen ausreichende Sprachkenntnisse nach dem EU-Fremdsprachenpass angeeignet.
2. Die Probanden, die Englisch können, übertragen beim Deutschlernen Wörter, die sie beim Englischlernen sich angeeignet haben, ins Deutsche, wenn diese Wörter den deutschen Wörtern lautgleich oder orthographisch ähnlich sind.
3. Die an der Befragung teilnehmenden Probanden zur Datenerhebung haben auf die Fragen mit bestem Gewissen geantwortet.
4. Die Tests in dieser Untersuchung sind hinsichtlich ihrer Geltung (Validität) und Verlässlichkeit (Reliabilität) ausreichend und auf einem anerkennbarem Standart.

1.7. Geltungsbereich der Untersuchung

Der Geltungsbereich ist eine von Gütekriterien und umschreibt, welchen Gegebenheiten die Ergebnisse einer Untersuchung für ein bestimmtes Untersuchungsobjekt bzw. für bestimmte Untersuchungsobjekte gelten¹⁵².

Der Geltungsbereich bei sprachwissenschaftlichen Untersuchungen ist häufig einer der am ehesten angreifbaren Punkte. Die Ergebnisse bzw. Daten sollten auf keinen Fall verallgemeinert werden. Sehr häufig wird davon ausgegangen, dass Daten, die vor längerer Zeiten erhoben wurden, immer noch Aussagen über heutige Sprache erlauben. Ebenso wird oft angenommen, dass Daten, die in einem ganz bestimmten Dorf oder einer ganz bestimmten Stadt erhoben worden sind, Aussagen erlauben über die Landessprache insgesamt. Man sollte darüber genau überlegen, wofür die erhobenen Daten überhaupt repräsentativ sein können.

Der Geltungsbereich dieser Untersuchung sind die Folgenden:

1. Bei der Bestimmung zwischen der Beziehung zwischen der früheren oder gegenwärtigen Ausbildungssituation und des Erfolgs der Befragten wurden die ausgewerteten Leistungen bewertet.
2. Die Untersuchung bezieht sich nicht auf Zeitraum des Lehrprozess, sondern begrenzt sich nur auf den Stand zum Zeitpunkt, an dem die Untersuchung durchgeführt wurde.
3. Die erhobenen Daten der Untersuchung sind auf die an der Untersuchung teilgenommenen Studierenden des Lehrstuhls für DaF-Didaktik an der Pädagogischen Fakultät begrenzt und die Repräsentation der Grundgesamtheit in der Türkei wird nicht gewährleistet.

¹⁵² Ruth Albert und Cor J. Koster. **Empirie in Linguistik und Sprachlehrforschung: ein methodologisches Arbeitsbuch**. (Tübingen: Günter Narr Verlag, 2002), S. 14.

2. Vorbereitung und Durchführung der Untersuchung

Das vorliegende Kapitel soll die **Vorbereitung und Durchführung der Untersuchung** darstellen. Dieses ist unabdingbare Voraussetzung für die in Kapitel 3 dargestellten Ergebnisse.

2.1. Untersuchungsmethodik

Die Ergebnisse dieser repräsentativen Untersuchung können sich auf die sich an dem in ausgewählten Klassenräumen befindeten Studierenden des Lehrstuhls für Deutsch als Fremdsprachendidaktik an der Pädagogischen Fakultät der Anadolu Universität beziehen. Alle Studierenden, die bereit waren, an dieser Untersuchung teilzunehmen, bildeten die untersuchbaren Einheiten bzw. "Klumpen", die eine gemeinsame Merkmalkombination aufweisen. Also, alle Studierenden lernen Deutsch als zweite Fremdsprache nach Englisch.

Aus der Grundgesamtheit aller Studierenden wurde zunächst keine Stichprobe gezogen, sondern aus Gründen, dass alle Studierenden bereits vorgruppiert sind und für Untersuchung leicht organisieren lassen, wurde eine Klumpenstichprobe (cluster samples) erstellt¹⁵³. Im Laufe der Organisation der Untersuchung konnte diese Grundgesamtheit nicht als Stichprobe gezogen werden, denn alle Studierenden mussten an den drei verschiedenen Messinstrumenten teilnehmen, aber einige Studierenden waren an den Tagen, an denen die Sprach-Tests und Fragebogen angewendet werden, in den Klassenräumen abwesend. So dann ist eine Stichprobengruppe aus der Grundgesamtheit selbst entstanden. Mit der Entstehung dieser Stichprobe lautete dann die Frage "Wie kann gewährleistet werden, dass diese Stichprobe eine Grundgesamtheit möglichst genau repräsentiert?" Eine Stichprobe kann für eine Grundgesamtheit entweder in bezug auf alle Merkmale (globale Repräsentativität) oder in bezug auf bestimmte Merkmale (spezifische Repräsentativität) repräsentativ sein. Aus dieser Ausgangsposition heraus wurde entschieden, dass die Zahl der ausgewählten Stichprobe

¹⁵³ Eine Klumpenstichprobe besteht aus allen Untersuchungsteilnehmern, die sich in mehreren, zufällig ausgewählten Klumpen befinden. Vgl.: Jürgen Bortz. Statistik für Sozialwissenschaftler. 5. vollständig überarbeitete und aktualisierte Aufl., (Berlin; Heidelberg; New York: Springer Verlag, 1999), S. 88.

im Vergleich zu der Gesamtgruppe eine ausreichende Population aufweist und nur die Eskişehirer Studierenden repräsentieren.

Die anhand von Sprach-Tests und Fragebögen erhobenen Daten wurden in Zahlen und Prozentsätzen angegeben und in Tabellen oder in Abbildungen veranschaulichend interpretiert. Es geht hier um qualitative Forschung und ist kein statistisches Verfahren anwendbar.

Die Stichprobe ist zuerst zwei verschiedenen Standardtests, dem „Placement Test“ (**Michigan Test of English Language Proficiency**) und am **Einstufungstest DaF- des Goethe Instituts**, unterzogen worden, um deren Sprachstände zu messen. Hierbei ging es darum zu messen, auf welchem Niveau sie das als erste Fremdsprache gelernte Englisch und das als zweite Fremdsprache nach dem Englischen erteilte Deutsch gelernt haben. Außerdem konnte anhand des letzten Testes aufgezeigt werden, in welchen Schulbahnen die Stichprobe sich befunden hat und in welchem Maße sie von Sprachlernmöglichkeiten der Anadolu Universität Gebrauch gemacht hat.

Das dieser Untersuchung zugrundegelegte Modell hat also hiermit retrospektiven Charakter, denn der gezogene Klumpenstichprobe ist dem Test keine spezielle Ausbildung erteilt worden. Es wurden keine Lehrveranstaltungen gestaltet; lediglich hinsichtlich der Ermittlung der Schwierigkeiten beim Lernen der zweiten Fremdsprache auf lexikalischer Ebene eine Untersuchung gemacht worden.

Bei dieser Untersuchung ist auf einen Vortest verzichtet worden, weil die angewendeten Einstufungstests für Englisch und Deutsch standardisierte Tests sind und in der internationalen Literatur als allgemein gültig anerkannt sind.

Mit den standardisierten Testen wurde die Unabhängigkeit der Testergebnisse durch zufällige oder systematische Verhaltensvariationen des Untersuchers während der Testdurchführung gewährleistet. Betrifft es die Auswertungs- und Interpretationsobjektivität, so hat das Rechenzentrum der Universität die Hilfe geleistet, indem die unabhängige Interpretation des Testergebnisses von der

interpretierenden Person frei schaffen wurde. So ist die Interpretationsobjektivität von „Placement Test“ gegeben, wenn aus den gleichen Auswertungsergebnissen gleiche Schlüsse gezogen werden. Der vom Goethe Institut beschaffene DaF-Einstufungstest wurde auch benutzt, um die Verlässlichkeit zu schaffen.

2.2. Grundgesamtheit und Stichprobe

In der empirischen Forschung bezeichnet die **Grundgesamtheit** (auch *Grundpopulation*) die Menge aller potentiellen Untersuchungsobjekte für eine bestimmte Fragestellung. In unserem Beispiel bilden die Studierendenanzahl des Lehrstuhls für Deutsch als Fremdsprachendidaktik an der Pädagogischen Fakultät der Anadolu Universität die Grundgesamtheit, also insgesamt 141 Studierenden. Aus pragmatischen Erwägungen wurde nicht die Grundgesamtheit, sondern eine Stichprobe untersucht, die für die Grundgesamtheit repräsentativ ist¹⁵⁴.

Von den insgesamt 141 Studierenden haben 123 an dem „Placement Test“ (**Michigan Test of English Language Proficiency**) teilgenommen und am Einstufungstest DaF-des Goethe Instituts haben 88 Studenten teilgenommen. Vor Auswertung der Tests wurden alle Fragebögen manuell untersucht, 3 Studenten wurden nicht zur Bewertung genommen, weil sie viele Fragen ausgelassen haben. Letztendlich wurde die Untersuchung anhand der insgesamt 85 Studenten, welche die **Stichprobe**¹⁵⁵ bilden, durchgeführt.

TABELLE 27
Grundgesamtheit und Stichprobe der Untersuchung

Gruppe	Populationsgrösse (Grundgesamtheit)	Teilnehmer an der Untersuchung	Zur Bewertung herangezogen (Stichprobe)	Aus der Bewertung ausgeschlossen
männlich	42	17	17	0
weiblich	99	71	68	3
Gesamt	141	88	85	3

¹⁵⁴ Vgl.: Ruth Albert und Cor J. Koster. **Empirie in Linguistik und Sprachlehrforschung: ein methodologisches Arbeitsbuch** (Tübingen: Günter Narr Verlag, 2002), S. 28.

¹⁵⁵ Unter Stichprobe wird nachfolgend explizit die Personenstichprobe (d.h. die Untersuchungspersonen) verstanden (in Abgrenzung z.B. zur Variablenstichprobe).

Die oben angegebene Tabelle weist die Zahlenangaben über die Grundgesamtheit und Stichprobe aus. Ausgehend davon, dass Eigenschaften wie **Geschlechterverteilung der Stichprobe, Schulrichtung in der Sekundarstufe, Dauer der Englisch- und Deutschlernzeit, Durchschnittsniveau der Englischkenntnisse nach MICHIGAN Test und Durchschnittsniveau der Deutschkenntnisse nach DaF-Test** bei der Bewertung wichtig sein können, wurden anhand dieser Arbeit hervorgehoben. Die Angaben hierzu sind in Tabelle 28 hinreichend repräsentiert.

TABELLE 28
Geschlechtermerkmale der Stichprobe

Geschlechterverteilung der Stichprobe	Zahl	Prozent %
männlich	17	20,00
weiblich	68	80,00
Gesamtzahl der Stichprobe	85	100,00

Wie aus Tabelle 28 ersichtlich ist, besteht die Stichprobengröße zu 20 % aus Studenten und 80 % aus Studentinnen. Das ist die allgemeine Charakteristika der Geschlechterverteilung von Fremdsprachenstudierenden.

TABELLE 29
Schulrichtung der Stichprobe

I. Schulrichtung in der Sekundarstufe	Zahl	Prozent %
Lise (allg. bild. türk. Gymnasium)	10	11,80
Anadolu Öğretmen Lisesi (Anadol-Lehrer-Gym.)	13	11,50
Yabancı Dil Ağırlıklı Anadolu Lisesi (in Fremdspr. unt. Gym.)	10	11,80
Anadolu Lisesi (Anadolu -Gym.)	21	24,70
Süper Lise (Super Gym.)	20	23,50
Özel Lise (Priv. Gym.)	9	10,60
Andere (andere Schulen wie Berufsschulen etc.)	2	2,40
Gesamt	85	100,00

Diese Studierenden haben in ihrer vorherigen Ausbildungsstufe (Sekundarstufe) unterschiedliche Werdegänge hinter sich. Die meisten Studenten kommen aus den Anadolu-Gymnasien und den Super Gymnasien und zwar insgesamt 48,2 %. Weil diese Studenten meistens die Vorbereitungsklassen in der Sekundarstufe besucht haben, lernen 51,8 % von Ihnen seit 7-8 Jahren Englisch. Erstaunlicherweise lernen 31,8 % seit 1-2 Jahren Deutsch und 45,9 % seit 3-4 Jahren. Das Sprachniveau "Intermediate" haben 31,8 % und das Sprachniveau "Advanced-Low" haben 34,1 % der Studenten erreicht,

nur 10,6 % von ihnen haben das Niveau "Advanced" erreicht. Im Einstufungstest für Deutsch haben 61,2 % der Studenten das Niveau "Mittelstufe I" erreicht. Eine zweite Fremdsprache haben 71,8 % der Studenten in der Sekundarstufe erteilt bekommen.

TABELLE 30
Fremdsprachenmerkmale der Stichprobe

II. Dauer der Englischlernzeit	Zahl	Prozent %
1-2 Jahre	6	7,10
3-4 Jahre	16	18,80
5-6 Jahre	14	16,50
7-8 Jahre	44	51,80
9 Jahre und mehr	5	5,90
Gesamt	85	100
III. Dauer der Deutschlernzeit		
weniger als 1 Jahr	2	2,40
1-2 Jahre	27	31,80
3-4 Jahre	39	45,90
5-6 Jahre	7	8,20
7-8 Jahre	7	8,20
9 Jahre und mehr	3	3,50
Gesamt	85	100,00
IV. Durchschnittsniveau der Englischkenntnisse nach MICHIGAN Test		
Beginner	2	2,40
Beginner-High	4	4,70
Intermediate - Low	14	16,50
Intermediate	27	31,80
Advanced - Low	29	34,10
Advanced	9	10,60
Gesamt	85	100,00
V. Durchschnittsniveau der Deutschkenntnisse nach DaF-Test		
Grundstufe GI	---	---
Grundstufe GII	1	1,20
Grundstufe GIII	21	24,70
Mittelstufe MI	52	61,20
Mittelstufe MII	11	12,90
Mittelstufe MIII	---	---
Oberstufe OI	---	---
Gesamt	85	100,00

2.3. Datenerhebungsinstrumente und ihre Gütekriterien

Bei der Datenerhebung wurden zwei Standardtests und ein Fragebogen (steht im Anhang) benutzt. Um die englische Sprachkenntnisse der Studierenden festzustellen, wurde der in der Hochschule für Fremdsprachen an unserer Universität benutzte „Placement Test“ (**Michigan Test of English Language Proficiency**) angewendet, denn die Studierenden behaupteten, dass sie über sehr gute Englischkenntnisse verfügten. Jedoch müsste die Gültigkeit diesbezüglichen Aussagen festgestellt werden.

Für das Messen der Deutschkenntnisse wurde ein durch Goethe Institut entwickelter **Einstufungstest für Deutsch als Fremdsprache** (steht im Anhang) benutzt, um die Normierung und die Vergleichbarkeit sowie die Nützlichkeit der erhobenen Daten durch den Test zu ermöglichen.

Der von den Studierenden ausgefüllte Fragebogen wurde aus Informationen, die in den Internetseiten¹⁵⁶ des Fachgebiets stehen und aus Wörterbüchern¹⁵⁷ bekannt sind, als Messinstrument entwickelt (steht im Anhang) und in seine Entwicklung wurde mit den intensiven Hilfestellungen von Fachleuten der Statistikabteilung möglichst genug Sorgfalt gesteckt.

Im ersten Teil des Fragebogens stehen die personenbezogenen geschlossenen Fragen; im zweiten, dritten und vierten Teil sind Wörter, die sehr gern verwechselt werden. Deswegen bezeichnet man sie auch als **false friends** (dt. falsche Freunde). Die Wortpaare wurden zweispaltig erstellt. In der ersten Spalte des ersten Teils werden die deutschen Wörter angegeben, die zweite Spalte gibt dann die zu verwechselnden Wörter an, wie z.B. *aktuel* vs. *actual*; die zweite Spalte des dritten Teils gibt die richtige englische Übersetzung des angegebenen deutschen Wortes an, wie z.B. *aktuell* vs. *topical, current*; die zweite Spalte des vierten Teils gibt die deutsche Übersetzung des in der ersten Spalte angegebenen englischen Wortes an. In diesen Fragebogen werden keine Kontrollfragen eingebaut.

Weist eine Untersuchung die Gütekriterien nicht auf, fehlen die wissenschaftlich überprüften Grundlagen und notwendigen Kontrolluntersuchungen. Nach Lienert unterscheidet man bei repräsentativen Untersuchungen Haupt- und Nebengütekriterien¹⁵⁸. **Hauptkriterien** sind die *Objektivität*, die *Reliabilität* und die *Validität*, **Nebengütekriterien** sind die Ökonomie (Wirtschaftlichkeit), Nützlichkeit, Normierung und Vergleichbarkeit von empirischen Untersuchungen. Diese Untersuchung erfüllt diese Gütekriterien mit standardisierten Sprachtests und Fragebogen dank der Hilfe von Fachkräften der Statistik Abteilung der Fakultät für

¹⁵⁶ http://www.englisch-hilfen.de/words/false_friends.htm (zuletzt abgerufen am 16.02.2006)

¹⁵⁷ Cambridge International Dictionary of English (London: Cambridge University Press, 1995), S. 343.

¹⁵⁸ Vgl.: Gustav A. Lienert. **Testaufbau und Testanalyse**. (München: Psychologie Verlagsunion, 1989).

Naturwissenschaften der Anadolu Universität. Sie haben ihn als angemessen bewertet und wurde nach dieser Begutachtung angewandt¹⁵⁹.

2.4. Anwendung der Messinstrumente

Die Messinstrumente der Untersuchung, die Tests und der Fragebogen, wurden mit der Genehmigung (steht im Anhang) der Pädagogischen Fakultät der Anadolu Universität im Wintersemester 2005/2006 an der Pädagogischen Fakultät der Anadolu Universität durchgeführt.

Die Tests wurden an verschiedenen Tagen an die gleichen Gruppen angewandt. Da der „Placement Test“ (**Michigan Test of English Language Proficiency**) unter Aufsicht von den Lektoren der Hochschule für Fremdsprachen an der Anadolu Universität durchgeführt werden sollte, wurden die für die Studenten geeigneten Tage für diese Prüfung ausgesucht.

Die Studierenden, die erst am vorher vereinbarten Tag im Unterricht anwesend sein konnten, konnten an dem Michigantest teilnehmen und an einem anderen vereinbarten Wochentag wurde der deutsche Einstufungstest abgehalten. Schliesslich hatten die Studenten, die an dem Deutshtest teilgenommen hatten, am dritten vereinbarten Wochentag die verteilten Fragebögen ausgefüllt.

Wir haben versucht alle Studenten, die an dem Englishtest teilgenommen haben zu erreichen. Am Michigantest haben insgesamt 123 Studenten teilgenommen und später waren einige dieser Studenten bei der Durchführung des deutschen Tests nicht anwesend und 3 haben die Fragebögen nicht vollständig ausgefüllt, so wurden nur 85 Studenten zur Bewertung genommen. Weitere Informationen über Grundgesamtheit und Stichprobe finden sich oben in 2.2.

2.5. Datenanalyse

Vor der Analyse der erhobenen Daten wurden verschiedene Stufen hinsichtlich der Datenverarbeitung durchgegangen. In diesem Zusammenhang wurde zunächst

¹⁵⁹ An dieser Stelle ist Frau Dr. Z. Aşan aufrichtig zu danken.

kontrolliert, ob die Studenten den Fragebogen vollständig ausgefüllt haben. Hierzu wurden alle Einstufungs-Tests einzeln optisch kontrolliert. Nach diesem Vorgang wurden die auszubewertenden Testsergebnisse in den Computern eingespeichert. So konnten alle Daten für die Datenanalyse bereitgestellt werden.

Bei der statistischen Analyse und Berichterstellung wurden im Windows die MS Programme und SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) benutzt.

3. Die Auswertung der Untersuchungsergebnisse

3.1. Einführung

Die Daten, die hier analysiert werden, wurden durch einen Fragebogen erhoben. Dieser für diese Dissertation entwickelte Fragebogen, dessen Merkmale unter 2.3. (Datenerhebungsinstrumente und ihre Gütekriterien) angegeben wurden, besteht insgesamt aus 4 Abschnitten.

Mit dieser Arbeit wurden die Stichprobenmerkmale unter 2.2. (Grundgesamtheit und Stichprobe) angegeben. Dort wurden die Merkmale besonders hervorgehoben bzw. die Deutschlernzeit und Englischlernzeit sowie die Merkmale der Fremdsprachenkenntnisse in Bezug auf mit dem Englischen als erste und dem Deutschen als zweite Fremdsprache. Hier ist es wichtig zu wissen, dass die meisten Studierenden, an denen dieser Test durchgeführt wurde, Durchschnittsniveau der Deutschkenntnisse nach den Ergebnissen vom DaF-Einstufungstest erst "Mittelstufe I" (61,20 %) und Durchschnittsniveau der Englischkenntnisse nach dem MICHIGAN-Test "Advanced – Low" (34,10 %) besitzen.

Vor der Auswertung der einzelnen Testabschnitte werden zuerst einige Beispiele zu Wortpaaren angegeben, die von vielen Studenten als "unbekannt" ausgewählt wurden.

Im ersten Abschnitt wurden diese Wörter seitens der Studenten mit der Itemangabe in der Klammer, dem deutschen Wort und dem englischen Wort angegeben: z.B.: (Item-17) *Dom vs. dome*; (Item-30) *Glanz vs. glance*; (Item-49) *Lager vs. lager*; (Item-61) *Minze vs. to mince*; (Item-62) *Mist vs. mist* und (Item-72) *Prokurist vs. procurer*. Diese Wortpaare bestehen aus Wörtern, die sehr selten benutzt werden. Das gilt natürlich nicht für das Wortpaar *Glanz vs. glance*.

Ergänzend werden hier weitere Beispiele zu Wortpaaren angegeben, die von vielen Studenten als "Trifft gar nicht zu" angekreuzt worden sind. Auch hier sind die Wortpaare aus einem deutschen und englischen Wort mit der Itemangabe angegeben:

(Item-7) *Box (Lautsprecher) vs. box*; (Item-10) *Büro vs. bureau*; (Item-33) *gültig vs. guilty*; (Item-75) *prüfen vs. prove*; (Item-79) *Rock vs. rock*; (Item-81) *Schnecke vs. snake*; (Item-82) *See vs. to sea / sea*; (Item-86) *Speisen vs. spices*; (Item-91) *Stuhl vs. chair*; und (Item-109) *weil vs. while*. Bei dieser Art von Wortpaaren wird von den Studenten natürlich erwartet, daß sie die Entsprechungen (Bedeutungen) wissen müssten, da sie die Paare als falsche Paare erkannt haben.

Im folgenden werden die Ergebnisse der Untersuchung der Reihenfolge der Testabschnitte nach als Teil I (die zu verwechselnden englischen Wörter) – Teil II (richtige Übersetzung der angegebenen deutschen Wörter ins Englische) und Teil III (die Übersetzung des in der ersten Spalte angegebenen englischen Wortes ins Deutsche) angegeben.

3.2. Die zu verwechselnden englischen Wörter

Kids für Kinder, Love story für Liebesgeschichte, up to date für am laufenden, Happy end für glücklicher Ausgang, Handy für Mobiltelefon, Edinbörg für Edinburgh, Body bag für Damenhandtasche, Prime time für Hauptsendezeit, News room für Nachrichtenraum, Service point für Auskunft usw.

Man denkt nicht mehr darüber nach, ob das, was man sagt, auch wirklich englisch ist. Das alte Happy End war genauso Unsinn, auf englisch heißt es nämlich happy ending. Eine kleine Verwechslung ist den Werbeleuten auch bei der Schaffung des Warennamens Body bag unterlaufen, denn dieses Wort kennzeichnet keine "Damenhandtasche" wie im Denglischen, sondern findet in den V. St. für die Bezeichnung des "Leichensackes" Verwendung. Es gibt im Englischen genauso wenig ein Handy (mobile phone) wie ein McClean (toilet), einen Funeral master (undertaker) oder gar eine Peace box (coffin)¹⁶⁰.

Doch selbst die Wörter, die scheinbar die gleiche Bedeutung haben wie in der Gebersprache, weisen keine deckungsgleiche Bedeutung auf. Das ist auch ganz

¹⁶⁰ Vgl.: Gottfried Fischer, "Die Aufgabenbereiche der Sprachpflege heute," <http://homepage.univie.ac.at/goetz.fischer/aufgabenbereiche.htm> (zuletzt abgerufen am 08.08.2006).

selbstverständlich, denn im Deutschen stehen sie in einem anderen Wortfeld, haben andere Synonyme und Antonyme, d.h. andere bedeutungsgleiche und gegenteilige Wörter, nehmen andere Einschränkungen an, stehen mit anderen Wörtern zusammen – sobald Fremdwörter ins Deutsche gelangen, werden sie deutsche Wörter. Das erschwert selbstverständlich auch unseren Studenten den Zugang zu Fremdsprachen, weil sie die englischen Wörter mit den deutschen Wörtern verwechseln.

Von den beantworteten Fragen des I. Testabschnitts wurden die Wörter, die den Zugang zum Deutschen erschweren und im Deutschen und Englischen identisch oder fast identisch aussahen, als Fragen formuliert. Die Antworten, bei denen mehr als 50 Studenten die gleiche Antwort ausgewählt haben, wurden angegeben.

Unten folgen die 43 Wortpaare, die sich in der Form identisch sind oder fast identisch aussehen, aber sich in der Bedeutung unterscheiden:

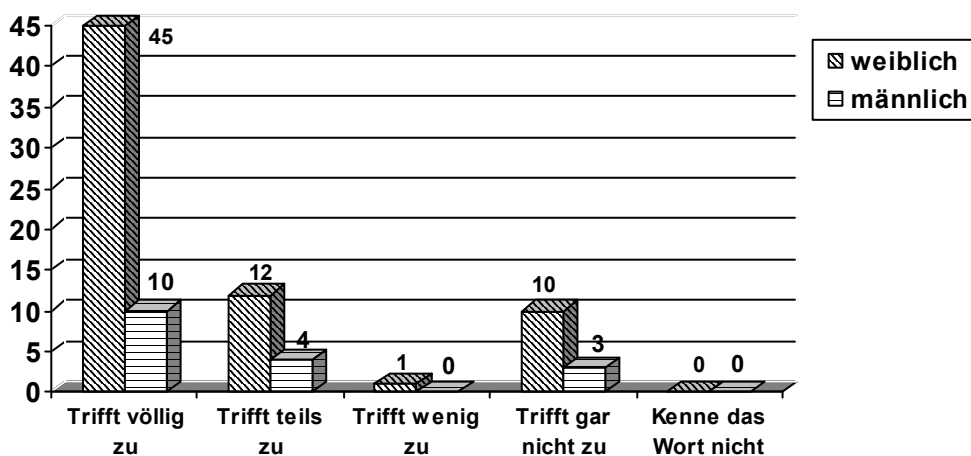


Abbildung 004: Häufigkeitsverteilung nach Geschlechtern für das Wortpaar *aktuell* vs. *actual*

Das erste Wortpaar in der Abbildung 004 lautet *aktuell* (Deutsch) – *actual* (Englisch), diese Wörter wurden von 45 Studentinnen und 10 Studenten von insgesamt 85 Studenten als völlig identisch angesehen. Es waren nur 13 Studenten, die dieses Wortpaar als völlig unterschiedlich angegeben haben, indem sie “Trifft gar nicht zu” angekreuzt haben.

TABELLE 31
Beobachtete Häufigkeiten nach dem Durchschnittsniveau der Englischkenntnisse

Sprachkompetenz in Englisch	aktuell vs. actual					Gesamt
	Trifft völlig zu	Trifft teils zu	Trifft wenig zu	Trifft gar nicht zu	Kenne das Wort nicht	
Beginner	1	0	0	1	0	2
Beginner High	3	1	0	0	0	4
Intermediate Low	6	5	0	3	0	14
Intermediate	16	8	1	2	0	27
Advanced Low	24	1	0	4	0	29
Advanced	5	1	0	3	0	9
Gesamt	55	16	1	13	0	85

In der obigen Tabelle 31 ist es zu sehen, dass die Studenten mit Englischkenntnissen des Niveaus “Advanced Low” die grösste Anzahl der Studenten bilden, die *aktuell vs. actual* völlig identisch angesehen haben. Es steckt also auch viel Prahlucht in der Verwendung vom Englischen, denn die Studierenden behaupten, dass sie über sehr gute Englischkenntnisse verfügen, immer wenn sie sich an ein deutsches Wort nicht erinnern können, wollen sie dadurch beweisen, dass sie zwar einen mangelhaften deutschen aber guten englischen Wortschatz beherrschen. Die Verwendung des Denglischen und die vollkommene Ersetzung der deutschen Sprache durch die Englische gründen u.a. auch auf der Überschätzung der in der Schule gelernten Englischkenntnisse, bewirkt durch Fernsehfolgen, und der Unterschätzung der eigenen Deutschkenntnisse.

TABELLE 32
Beobachtete Häufigkeiten nach dem Durchschnittsniveau der Deutschkenntnisse

Sprachkompetenz in Deutsch	aktuell vs. actual					Gesamt
	Trifft völlig zu	Trifft teils zu	Trifft wenig zu	Trifft gar nicht zu	Kenne das Wort nicht	
(G) Grundstufe II	1	0	0	0	0	1
(G) Grundstufe III	14	5	0	2	0	21
(M) Mittelstufe I	36	11	0	5	0	52
(M) Mittelstufe II	4	0	1	6	0	11
Gesamt	55	16	1	13	0	85

Aus dieser Tabelle ist ersichtlich, dass die meisten Studierenden Deutschkenntnisse des Niveaus “Mittelstufe I” besitzen. 36 von 52 Studenten haben trotz der “Mittelstufe I” sich dafür entschieden, dass *aktuell* und *actual* sich völlig identisch sind. Interessant ist, dass sich 6 von 11 Studenten der “Mittelstufe II” sich dazu entschieden haben, dass diese Wörter sich gar nicht identisch sind.

TABELLE 33
Beobachtete Häufigkeiten im Vergleich mit den Englisch- und Deutschkenntnissen

		aktuell vs. actual										Gesamt
		Trifft völlig zu		Trifft teils zu		Trifft wenig zu		Trifft gar nicht zu		Kenne das Wort nicht		
Sprachkompetenz in Deutsch		G	M	G	M	G	M	G	M	G	M	
Sprachkompetenz in Englisch	Beginner	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	2
	Beginner High	0	3	1	0	0	0	0	0	0	0	4
	Intermediate Low	1	5	1	4	0	0	1	2	0	0	14
	Intermediate	7	9	2	6	0	1	0	2	0	0	27
	Advanced Low	7	17	1	0	0	0	1	3	0	0	29
	Advanced	0	5	0	1	0	0	0	3	0	0	9
Gesamt		55		16		1		13		0		85

An dieser Tabelle kann man nun sehen, wie es im allgemeinen mit den Englischkenntnissen und Deutschkenntnissen der Studenten im Vergleich aussieht, die sich dafür entschieden haben, dass *aktuell* im Deutschen und *actual* im Englischen sich völlig übereinstimmen. Man entnehme der Tabelle, dass die 17 Studenten Englischkenntnisse des Niveaus “Advanced Low” und Deutschkenntnisse der “Mittelstufe” besitzen. Es sind also Studenten, die sich in beiden Sprachen recht gut zurechtfinden müssten.

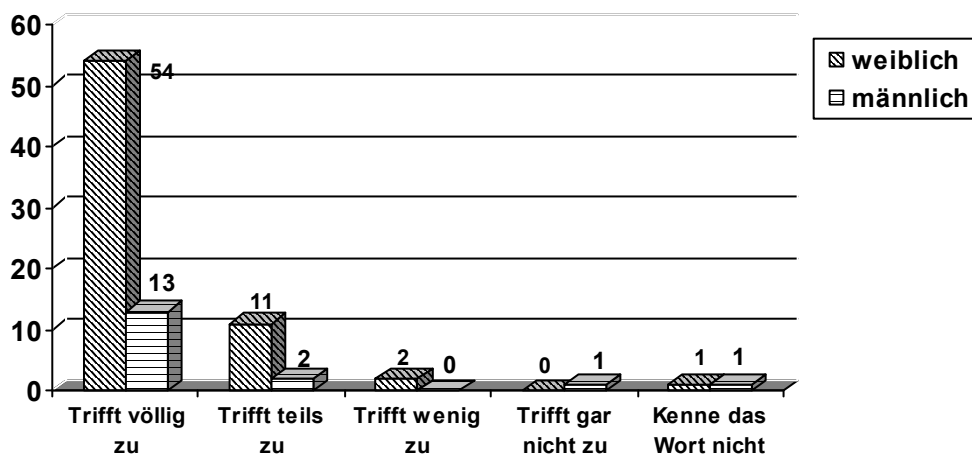


Abbildung 005: Häufigkeitsverteilung nach Geschlechtern für das Wortpaar Chef vs. chef

Das zweite Wortpaar in der Abbildung 005 lautet *Chef* (Deutsch) – *chef* (Englisch). Diese Wörter wurden von 54 Studentinnen und 13 Studenten der insgesamt befragten 85 Studenten als “Trifft völlig zu” angesehen. Es war nur ein Student, der dieses

Wortpaar als völlig unterschiedlich angegeben hat, er hat “Trifft gar nicht zu” ausgewählt.

TABELLE 34
Beobachtete Häufigkeiten nach dem Durchschnittsniveau der Englischkenntnisse

Sprachkompetenz in Englisch	Chef vs. chef					Gesamt
	Trifft völlig zu	Trifft teils zu	Trifft wenig zu	Trifft gar nicht zu	Kenne das Wort nicht	
Beginner	1	1	0	0	0	2
Beginner High	2	2	0	0	0	4
Intermediate Low	9	5	0	0	0	14
Intermediate	25	0	1	0	1	27
Advanced Low	24	4	0	1	0	29
Advanced	6	1	1	0	1	9
Gesamt	67	13	2	1	2	85

Hier sieht man deutlich, dass Studenten des Niveaus “Intermediate” mit 25 und “Advanced Low” mit 24 Studenten vertreten sind, die *Chef vs. chef* als völlig zutreffend ausgewählt haben.

TABELLE 35
Beobachtete Häufigkeiten nach dem Durchschnittsniveau der Deutschkenntnisse

Sprachkompetenz in Deutsch	Chef vs. chef					Gesamt
	Trifft völlig zu	Trifft teils zu	Trifft wenig zu	Trifft gar nicht zu	Kenne das Wort nicht	
Grundstufe II	1	0	0	0	0	1
Grundstufe III	18	3	0	0	0	21
Mittelstufe I	40	7	2	1	2	52
Mittelstufe II	8	3	0	0	0	11
Gesamt	67	13	2	1	2	85

Auch diese Tabelle 35 zeigt deutlich, dass die meisten Studenten Deutschkenntnisse des Niveaus “Mittelstufe I” besitzen. Obwohl 40 von 52 Studenten über die Kenntnisse “Mittelstufe I” verfügen, entscheiden sie sich dafür, dass *Chef* und *chef* bedeutungsmässig völlig identisch seien. Interessant ist, dass sich nur einer von 11 Studenten der “Mittelstufe II” dazu entschieden hat, diese Wörter hinsichtlich ihrer Bedeutung gar nicht als identisch anzusehen sind.

Die unten angegebene Tabelle gibt nähere Auskunft, wie es im allgemeinen mit den Englischkenntnissen und Deutschkenntnissen der Studenten im Vergleich aussieht, die sich dafür entschieden haben, dass die Wörter *Chef* im Deutschen und *chef* im Englischen völlig übereinstimmen.

TABELLE 36
Beobachtete Häufigkeiten im Vergleich mit den Englisch- und Deutschkenntnissen

		Chef vs. chef										Gesamt
		Trifft völlig zu		Trifft teils zu		Trifft wenig zu		Trifft gar nicht zu		Kenne das Wort nicht		
Sprachkompetenz in Deutsch		G	M	G	M	G	M	G	M	G	M	
Sprachkompetenz in Englisch	Beginner	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	2
	Beginner High	1	1	0	2	0	0	0	0	0	0	4
	Intermediate Low	2	7	1	4	0	0	0	0	0	0	14
	Intermediate	9	16	0	0	0	1	0	0	0	1	27
	Advanced Low	7	17	2	2	0	0	0	1	0	0	29
	Advanced	0	6	0	1	0	1	0	0	0	1	9
Gesamt		67		13		2		1		2		85

Die Tabelle gibt noch die Informationen, dass die 17 Studenten Englischkenntnisse des Niveaus “Advanced Low” und Deutschkenntnisse der “Mittelstufe” besitzen. Es sind also Studenten, die in beiden Sprachen ein nicht ausreichendes Niveau besitzen.

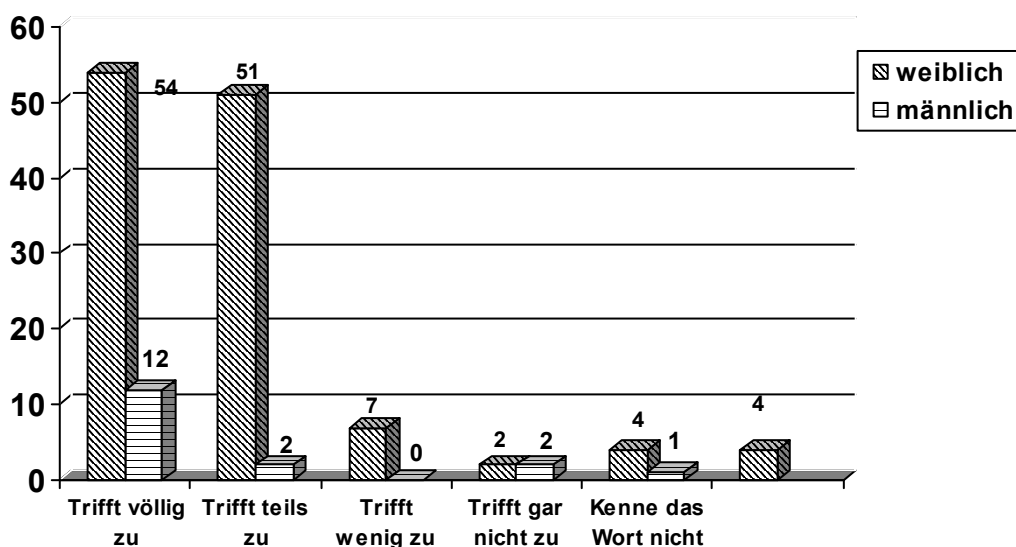


Abbildung 006: Häufigkeitsverteilung nach Geschlechtern für das Wortpaar Chips vs. chips

Chips (Deutsch) – *chips* (Englisch) ist das Wortpaar in der Abbildung 006, das von 51 Studentinnen und 12 Studenten der insgesamt 85 Studenten als völlig identisch angesehen wurde. Es waren nur 6 Studenten, die dieses Wortpaar als völlig unterschiedlich angegeben haben, weil sie “Trifft gar nicht zu” ausgewählt haben.

TABELLE 37
Beobachtete Häufigkeiten nach dem Durchschnittsniveau der Englischkenntnisse

Sprachkompetenz in Englisch	Chips vs. chips					Gesamt
	Trifft völlig zu	Trifft teils zu	Trifft wenig zu	Trifft gar nicht zu	Kenne das Wort nicht	
Beginner	1	1	0	0	0	2
Beginner High	2	1	0	1	0	4
Intermediate Low	10	3	1	0	0	14
Intermediate	23	0	0	3	1	27
Advanced Low	22	2	0	2	3	29
Advanced	5	2	1	0	1	9
Gesamt	63	9	2	6	5	85

Auch an dieser Tabelle sehen wir, dass die Studenten mit Englischkenntnissen der Stufen “Intermediate” und “Advanced Low” die Mehrzahl bilden, die das Wortpaar *Chips vs. chips* als völlig entsprechend ausgewählt haben.

TABELLE 38
Beobachtete Häufigkeiten nach dem Durchschnittsniveau der Deutschkenntnisse

Sprachkompetenz in Deutsch	Chips vs. chips					Gesamt
	Trifft völlig zu	Trifft teils zu	Trifft wenig zu	Trifft gar nicht zu	Kenne das Wort nicht	
Grundstufe II	1	0	0	0	0	1
Grundstufe III	17	1	0	1	2	21
Mittelstufe I	36	6	2	5	3	52
Mittelstufe II	9	2	0	0	0	11
Gesamt	63	9	2	6	5	85

Wie Tabelle 38 zeigt, haben 36 Studenten des Niveaus “Mittelstufe I” sich dafür entschieden, dass *Chips* und *chips* sich bedeutungsmässig völlig identisch sind. Interessant ist, dass sich hier keiner von den 11 Studenten der “Mittelstufe II” sich dazu entschieden hat, dass diese Wörter hinsichtlich ihrer Bedeutung gar nicht identisch sind. Von diesen 11 Studenten haben sich 9 dafür entschieden, dass diese Wörter sich völlig übereinstimmen und 2 haben sich dafür entschieden, dass sie sich nur zum Teil entsprechen.

Die Tabelle 38 zeigt die Studenten, die ihre Entscheidung im Zusammenhang mit ihren Englisch- und Deutschkenntnissen getroffen haben. Sie haben sich dafür entschieden, daß *Chips* im Deutschen und *chips* im Englischen völlig übereinstimmen.

TABELLE 39
Beobachtete Häufigkeiten im Vergleich mit den Englisch- und Deutschkenntnissen

		Chips vs. chips										Gesamt
		Trifft völlig zu		Trifft teils zu		Trifft wenig zu		Trifft gar nicht zu		Kenne das Wort nicht		
Sprachkompetenz in Deutsch		G	M	G	M	G	M	G	M	G	M	
Sprachkompetenz in Englisch	Beginner	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	2
	Beginner High	1	1	0	1	0	0	0	1	0	0	4
	Intermediate Low	2	8	1	2	0	1	0	0	0	0	14
	Intermediate	8	15	0	0	0	0	1	2	0	1	27
	Advanced Low	7	15	0	2	0	0	0	2	2	1	29
	Advanced	0	5	0	2	0	1	0	0	0	1	9
Gesamt		63		9		2		6		5		85

Die in der Tabelle 39 dargestellten Ergebnisse zeigen, dass 15 Studenten Englischkenntnisse des Niveaus “Advanced Low” und 15 Studenten des Niveaus “Intermediate” besitzen und ihre Deutschkenntnisse dem Niveau der “Mittelstufe” entsprechen.

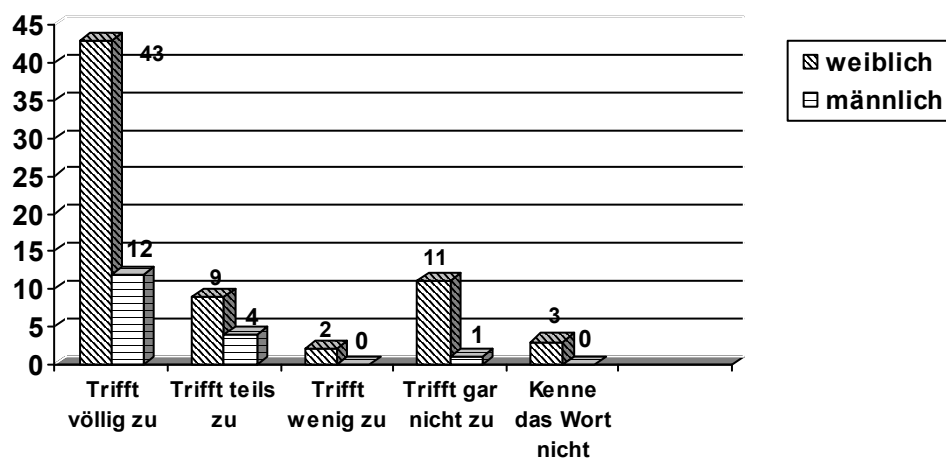


Abbildung 007: Häufigkeitsverteilung nach Geschlechtern für das Wortpaar *Direktion* vs. *direction*

Die Abbildung 007 zeigt das Wortpaar *Direktion* (Deutsch) – *direction* (Englisch). 43 Studentinnen und 12 Studenten der insgesamt 85 Studenten betrachten entsprechend in Bezug auf die Aussagen dieses Wortpaar als völlig identisch. Es waren nur 12 Studenten, die dieses Wortpaar als völlig unterschiedlich betrachtet haben, in dem sie “Trifft gar nicht zu” ausgewählt haben.

TABELLE 40
Beobachtete Häufigkeiten nach dem Durchschnittsniveau der Englischkenntnisse

Sprachkompetenz in Englisch	Direktion vs. direction					Gesamt
	Trifft völlig zu	Trifft teils zu	Trifft wenig zu	Trifft gar nicht zu	Kenne das Wort nicht	
Beginner	0	1	0	0	1	2
Beginner High	0	2	0	2	0	4
Intermediate Low	8	2	0	3	1	14
Intermediate	20	4	1	1	1	27
Advanced Low	20	3	1	5	0	29
Advanced	7	1	0	1	0	9
Gesamt	55	13	2	12	3	85

Aus der Tabelle 40 versteht es sich von selbst, dass die Auswirkungen vom Sprachstand abhängt und entsprechend in bezug auf die Aussagen in der fünfstufigen Skala haben 20 Studenten des Niveaus “Intermediate” und 20 Studenten des Niveaus “Advanced Low” “trifft völlig zu” geantwortet.

TABELLE 41
Beobachtete Häufigkeiten nach dem Durchschnittsniveau der Deutschkenntnisse

Sprachkompetenz in Deutsch	Direktion vs. direction					Gesamt
	Trifft völlig zu	Trifft teils zu	Trifft wenig zu	Trifft gar nicht zu	Kenne das Wort nicht	
Grundstufe II	1	0	0	0	0	1
Grundstufe III	10	4	1	5	1	21
Mittelstufe I	39	6	1	5	1	52
Mittelstufe II	5	3	0	2	1	11
Gesamt	55	13	2	12	3	85

39 Studenten des Niveaus “Mittelstufe I” haben sich dafür entschieden, dass *Direktion* und *direction* sich von der Bedeutung her völlig identisch sind. Nur 2 Studenten der “Mittelstufe II” haben sich dafür entschieden, dass diese Wörter hinsichtlich ihrer Bedeutung gar nicht identisch sind.

Die Tabelle 42 zeigt, dass die Wörter *Direktion* im Deutschen und *direction* im Englischen völlig übereinstimmen würden.

TABELLE 42
Beobachtete Häufigkeiten im Vergleich mit den Englisch- und Deutschkenntnissen

		Direktion vs. direction										Gesamt
		Trifft völlig zu		Trifft teils zu		Trifft wenig zu		Trifft gar nicht zu		Kenne das Wort nicht		
Sprachkompetenz in Deutsch		G	M	G	M	G	M	G	M	G	M	
Sprachkompetenz in Englisch	Beginner	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	2
	Beginner High	0	0	1	1	0	0	0	2	0	0	4
	Intermediate Low	1	7	0	2	0	0	1	2	1	0	14
	Intermediate	5	15	3	1	0	1	1	0	0	1	27
	Advanced Low	5	15	0	3	1	0	3	2	0	0	29
	Advanced	0	7	0	1	0	0	0	1	0	0	9
Gesamt		55		13		2		12		3		85

Tabelle 42 zeigt, dass 15 Studenten Englischkenntnisse das Niveau “Advanced Low” und 15 Studenten das Niveau “Intermediate” besitzen und Deutschkenntnisse der “Mittelstufe” haben, die sich für “Trifft völlig zu” entschieden haben.

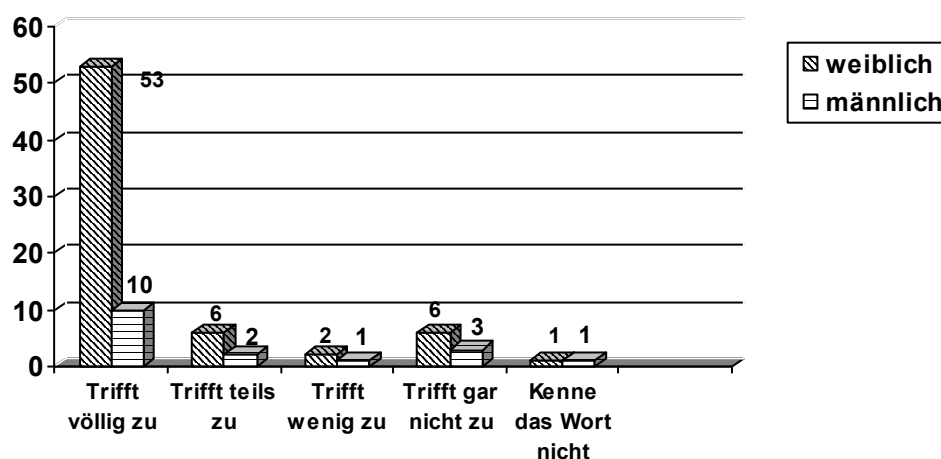


Abbildung 008: Häufigkeitsverteilung nach Geschlechtern für das Wortpaar Fabrik vs. fabric

In der obigen Abbildung 008 ist das Wortpaar *Fabrik* (Deutsch) – *fabric* (Englisch) zu sehen. Diese Wörter wurden von 53 Studentinnen und 10 Studenten der insgesamt 85 Studenten als völlig identisch angesehen. Es waren nur 9 Studenten, die dieses Wortpaar als völlig unterschiedlich angegeben haben, denn sie haben “Trifft gar nicht zu” ausgewählt. In der Tat stimmen diese Wörter inhaltlich nicht überein.

TABELLE 43
Beobachtete Häufigkeiten nach dem Durchschnittsniveau der Englischkenntnisse

Sprachkompetenz in Englisch	Fabrik vs. fabric					Gesamt
	Trifft völlig zu	Trifft teils zu	Trifft wenig zu	Trifft gar nicht zu	Kenne das Wort nicht	
Beginner	2	0	0	0	0	2
Beginner High	2	2	0	0	0	4
Intermediate Low	11	2	1	0	0	14
Intermediate	22	1	0	2	2	27
Advanced Low	19	2	2	6	0	29
Advanced	7	1	0	1	0	9
Gesamt	63	8	3	9	2	85

Auch hier zeigt die Tabelle 43, dass die Studenten mit Englischkenntnissen des Niveaus “Intermediate” die Mehrzahl der Studenten bilden, die *Fabrik vs. fabric* völlig identisch angesehen haben.

TABELLE 44
Beobachtete Häufigkeiten nach dem Durchschnittsniveau der Deutschkenntnisse

Sprachkompetenz in Deutsch	Fabrik vs. fabric					Gesamt
	Trifft völlig zu	Trifft teils zu	Trifft wenig zu	Trifft gar nicht zu	Kenne das Wort nicht	
Grundstufe II	1	0	0	0	0	1
Grundstufe III	15	2	1	2	1	21
Mittelstufe I	39	4	2	6	1	52
Mittelstufe II	8	2	0	1	0	11
Gesamt	63	8	3	9	2	85

Die Tabelle 44 zeigt, dass 39 Studenten des Niveaus “Mittelstufe I” sich dafür entschieden haben, dass *Fabrik* und *fabric* bedeutungsmässig völlig identisch sind. Interessant ist, dass sich ein Studierender der “Mittelstufe II” unter 11 Studierenden dazu entschieden hat, dass diese Wörter hinsichtlich ihrer Bedeutung gar nicht identisch sind. Von diesen 11 Mittelstufe II -Studierenden haben sich weiterhin 8 dafür entschieden, dass das Wortpaar völlig übereinstimmt und 2 haben sich dafür entschieden, dass es sich nur zum Teil entspricht.

Diese Tabelle 45 zeigt die Studenten, die ihre Entscheidung mit Hilfe ihrer bereits erworbenen Englisch- und Deutschkenntnissen getroffen haben, so dass sie sich dafür entschieden haben, daß die Wörter *Fabrik* im Deutschen und *fabric* im Englischen völlig übereinstimmen.

TABELLE 45
Beobachtete Häufigkeiten im Vergleich mit den Englisch- und Deutschkenntnissen

		Fabrik vs. fabric										Gesamt
		Trifft völlig zu		Trifft teils zu		Trifft wenig zu		Trifft gar nicht zu		Kenne das Wort nicht		
Sprachkompetenz in Deutsch		G	M	G	M	G	M	G	M	G	M	
Sprachkompetenz in Englisch	Beginner	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	2
	Beginner High	1	1	0	2	0	0	0	0	0	0	4
	Intermediate Low	3	8	0	2	0	1	0	0	0	0	14
	Intermediate	6	16	1	0	0	0	1	1	1	1	27
	Advanced Low	6	13	1	1	1	1	1	5	0	0	29
	Advanced	0	7	0	1	0	0	0	1	0	0	9
Gesamt		63		8		3		9		2		85

Man entnehme der Tabelle 45 auch, dass 16 Studenten Englischkenntnisse das Niveau "Intermediate" und 13 Studenten das Niveau "Advanced Low" besitzen und zugleich Deutschkenntnisse der "Mittelstufe" haben. Interessant ist auch, dass 7 der insgesamt 9 Studenten des Niveaus "Advanced" gleichzeitig Deutschkenntnisse der "Mittelstufe" haben.

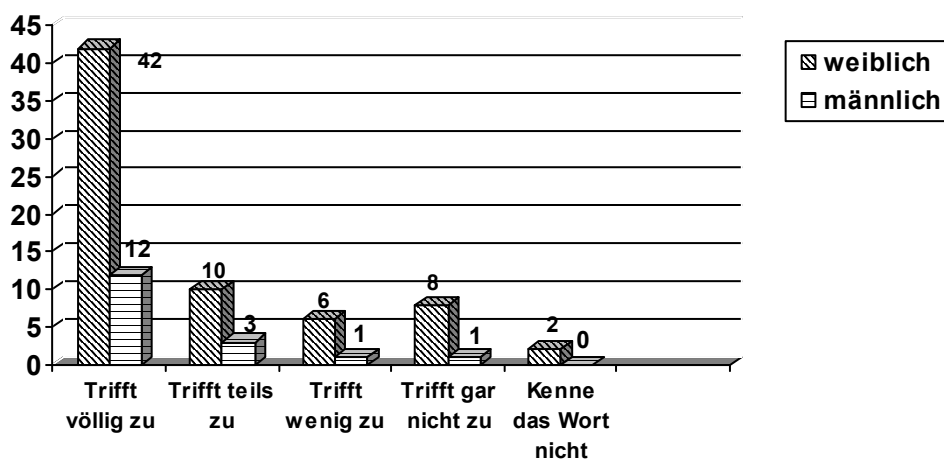


Abbildung 009: Häufigkeitsverteilung nach Geschlechtern für das Wortpaar Fehler vs. failure

Dieses Wortpaar in der Abbildung 009 lautet *Fehler* (Deutsch) – *failure* (Englisch). Diese Wörter wurden von 42 Studentinnen und 12 Studenten der insgesamt 85 Studenten inhaltlich als völlig identisch angesehen. Es waren nur 9 Studenten, die dieses Wortpaar als völlig unterschiedlich angegeben haben, da sie "trifft gar nicht zu" ausgewählt haben.

TABELLE 46
Beobachtete Häufigkeiten nach dem Durchschnittsniveau der Englischkenntnisse

Sprachkompetenz in Englisch	Fehler vs. failure					Gesamt
	Trifft völlig zu	Trifft teils zu	Trifft wenig zu	Trifft gar nicht zu	Kenne das Wort nicht	
Beginner	1	0	0	0	1	2
Beginner High	4	0	0	0	0	4
Intermediate Low	9	2	1	1	1	14
Intermediate	19	3	1	4	0	27
Advanced Low	15	6	5	3	0	29
Advanced	6	2	0	1	0	9
Gesamt	54	13	7	9	2	85

Hier ändert sich auch nichts, dass die Studenten mit Englischkenntnissen des Niveaus "Intermediate" wieder die Mehrzahl der Studenten bilden, die *Fehler vs. failure* völlig identisch angesehen haben.

TABELLE 47
Beobachtete Häufigkeiten nach dem Durchschnittsniveau der Deutschkenntnisse

Sprachkompetenz in Deutsch	Fehler vs. failure					Gesamt
	Trifft völlig zu	Trifft teils zu	Trifft wenig zu	Trifft gar nicht zu	Kenne das Wort nicht	
Grundstufe II	1	0	0	0	0	1
Grundstufe III	9	5	5	1	1	21
Mittelstufe I	36	7	2	7	0	52
Mittelstufe II	8	1	0	1	1	11
Gesamt	54	13	7	9	2	85

36 Studenten des Niveaus der "Mittelstufe I" haben sich nach der obigen Tabelle dafür entschieden, dass *Fehler* und *failure* bedeutungsmässig völlig identisch sind. Interessant ist aber wieder, dass sich hier nur einer von den 11 Studenten der "Mittelstufe II" sich dazu entschieden hat, dass diese Wörter hinsichtlich ihrer Bedeutung gar nicht identisch sind. Von diesen 11 Studenten haben sich aber weiterhin 8 dafür entschieden, dass das Wortpaar völlig übereinstimmt.

TABELLE 48
Beobachtete Häufigkeiten im Vergleich mit den Englisch- und Deutschkenntnissen

		Fehler vs. failure										Gesamt
		Trifft völlig zu		Trifft teils zu		Trifft wenig zu		Trifft gar nicht zu		Kenne das Wort nicht		
Sprachkompetenz in Deutsch		G	M	G	M	G	M	G	M	G	M	
Sprachkompetenz in Englisch	Beginner	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	2
	Beginner High	1	3	0	0	0	0	0	0	0	0	4
	Intermediate Low	1	8	0	2	1	0	0	1	1	0	14
	Intermediate	5	14	2	1	1	0	1	3	0	0	27
	Advanced Low	3	12	3	3	3	2	0	3	0	0	29
	Advanced	0	6	0	2	0	0	0	1	0	0	9
Gesamt		54		13		7		9		2		85

Auch diese Tabelle 48 gibt nähere Auskunft, wie es im allgemeinen mit den Englischkenntnissen und Deutschkenntnissen der Studenten im Vergleich aussieht, die sich dafür entschieden haben, dass das Wortpaar *Fehler* im Deutschen und *failure* im Englischen völlig übereinstimmen. Die Tabelle zeigt, dass 14 Studenten Englischkenntnisse des Niveaus “Intermediate” und Deutschkenntnisse der “Mittelstufe” besitzen. Es sind also Studenten, die in beiden Sprachen ein recht gutes Niveau besitzen, es sind also keine neuen Laien.

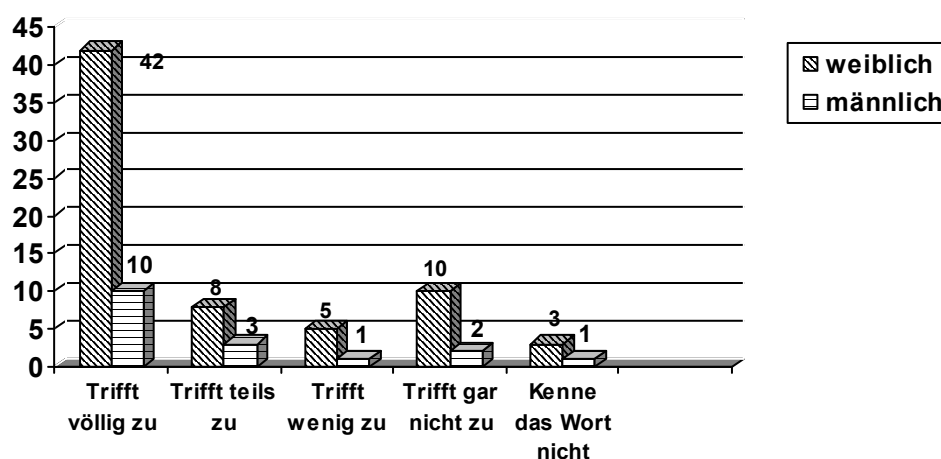


Abbildung 010: Häufigkeitsverteilung nach Geschlechtern für das Wortpaar familiär vs. familiar

Auch diese Wörter *familiär* (Deutsch) und *familiar* (Englisch) sind wie der Abbildung 010 zu entnehmen ist von 42 Studentinnen und 10 Studenten der insgesamt 85 Studenten als völlig identisch angesehen worden. Es waren nur 12 Studenten, die dieses Wortpaar als völlig unterschiedlich angegeben haben, indem sie “Trifft gar nicht zu” ausgewählt haben.

TABELLE 49

Beobachtete Häufigkeiten nach dem Durchschnittsniveau der Englischkenntnisse

Sprachkompetenz in Englisch	Familiär vs. familiar					Gesamt
	Trifft völlig zu	Trifft teils zu	Trifft wenig zu	Trifft gar nicht zu	Kenne das Wort nicht	
Beginner	1	1	0	0	0	2
Beginner High	2	0	0	2	0	4
Intermediate Low	9	2	1	1	1	14
Intermediate	17	5	3	1	1	27
Advanced Low	16	3	2	7	1	29
Advanced	7	0	0	1	1	9
Gesamt	52	11	6	12	4	85

Hier ist es zu sehen, dass die Studenten mit Englischkenntnissen des Niveaus “Intermediate” und “Advanced Low” die Mehrzahl der Studenten bilden, *die familiär vs. familiar* völlig identisch angesehen haben.

TABELLE 50
Beobachtete Häufigkeiten nach dem Durchschnittsniveau der Deutschkenntnisse

Durchschnittsniveau der Deutschkenntnisse	familiär vs. familiar					Gesamt
	Trifft völlig zu	Trifft teils zu	Trifft wenig zu	Trifft gar nicht zu	Kenne das Wort nicht	
Grundstufe II	1	0	0	0	0	1
Grundstufe III	13	2	1	3	2	21
Mittelstufe I	34	7	5	6	0	52
Mittelstufe II	4	2	0	3	2	11
Gesamt	52	11	6	12	4	85

An dieser Tabelle erkennt man, dass 34 Studenten, die sich dafür entschieden haben, dass das Wortpaar *familiär* und *familiar* in Deutsch und Englisch völlig übereinstimmt, Studenten mit Deutschkenntnissen des Niveaus “Mittelstufe I” sind.

TABELLE 51
Beobachtete Häufigkeiten im Vergleich mit den Englisch- und Deutschkenntnissen

		familiär vs. familiar										Gesamt
		Trifft völlig zu		Trifft teils zu		Trifft wenig zu		Trifft gar nicht zu		Kenne das Wort nicht		
Sprachkompetenz in Deutsch		G	M	G	M	G	M	G	M	G	M	
Sprachkompetenz in Englisch	Beginner	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	2
	Beginner High	1	1	0	0	0	0	0	2	0	0	4
	Intermediate Low	1	8	0	2	0	1	1	0	1	0	14
	Intermediate	6	11	2	3	0	3	0	1	1	0	27
	Advanced Low	6	10	0	3	1	1	2	5	0	1	29
	Advanced	0	7	0	0	0	0	0	1	0	1	9
Gesamt		52		11		6		12		4		85

Diese Tabelle zeigt die Studenten, die sich dafür entschieden, daß *familiär* im Deutschen und *familiar* im Englischen völlig übereinstimmen. Auch die obige Tabelle 51 zeigt, dass 10 Studenten Englischkenntnisse das Niveau “Advanced Low” und 11 Studenten das Niveau “Intermediate” besitzen und Deutschkenntnisse der “Mittelstufe” haben.

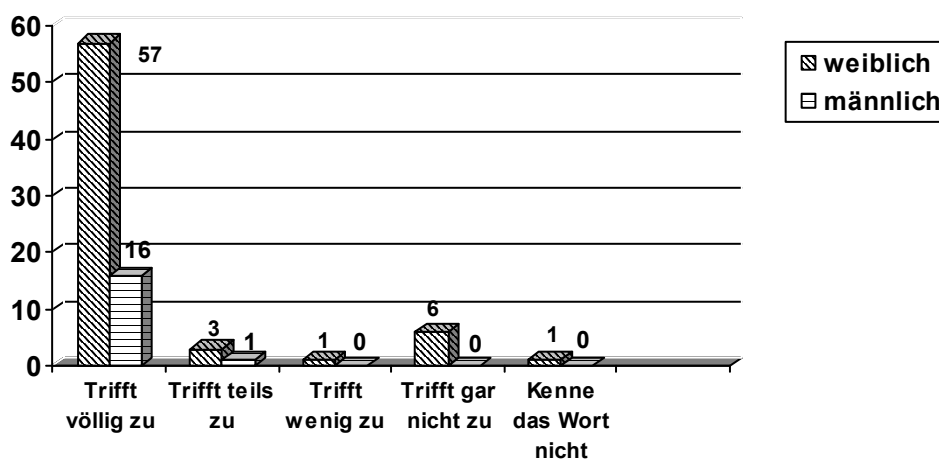


Abbildung 011: Häufigkeitsverteilung nach Geschlechtern für das Wortpaar *Fotograf vs. photograph*

Das Wortpaar der Abbildung 011 lautet *Fotograf* (Deutsch) – *photograph* (Englisch). Diese Wörter wurden von 57 Studentinnen und 16 Studenten der insgesamt 85 Studenten als völlig identisch angesehen. Es waren nur 6 Studenten, die dieses Wortpaar als völlig unterschiedlich angegeben haben, da sie “Trifft gar nicht zu” ausgewählt haben.

TABELLE 52

Beobachtete Häufigkeiten nach dem Durchschnittsniveau der Englischkenntnisse

Sprachkompetenz in Englisch	Fotograf vs. photograph					Gesamt
	Trifft völlig zu	Trifft teils zu	Trifft wenig zu	Trifft gar nicht zu	Kenne das Wort nicht	
Beginner	2	0	0	0	0	2
Beginner High	2	1	0	1	0	4
Intermediate Low	11	1	1	0	1	14
Intermediate	24	1	0	2	0	27
Advanced Low	26	1	0	2	0	29
Advanced	8	0	0	1	0	9
Gesamt	73	4	1	6	1	85

An Tabelle 52 ist es zu sehen, dass die Studenten mit Englischkenntnissen des Niveaus “Advanced Low” die Mehrzahl der Studenten bilden, die *Fotograf vs. photograph* völlig identisch angesehen haben. An zweiter Stelle sind 24 Studenten mit dem Niveau “Intermediate”.

TABELLE 53
Beobachtete Häufigkeiten nach dem Durchschnittsniveau der Deutschkenntnisse

Sprachkompetenz in Deutsch	Fotograf vs. photograph					Gesamt
	Trifft völlig zu	Trifft teils zu	Trifft wenig zu	Trifft gar nicht zu	Kenne das Wort nicht	
Grundstufe II	1	0	0	0	0	1
Grundstufe III	16	1	1	3	0	21
Mittelstufe I	48	1	0	2	1	52
Mittelstufe II	8	2	0	1	0	11
Gesamt	73	4	1	6	1	85

In dieser Tabelle werden die gesamten Häufigkeiten nach dem Durchschnittsniveau der Deutschkenntnisse betrachtet. Aus dieser Tabelle ist ersichtlich, dass die meisten Studenten Deutschkenntnisse des Niveaus “Mittelstufe I” besitzen. 48 von 52 Studenten haben sich trotz Deutschkenntnissen der “Mittelstufe I” dafür entschieden, dass *Fotograf* und *photograph* völlig identisch sind.

TABELLE 54
Beobachtete Häufigkeiten im Vergleich mit den Englisch- und Deutschkenntnissen

		Fotograf vs. photograph										Gesamt
		Trifft völlig zu		Trifft teils zu		Trifft wenig zu		Trifft gar nicht zu		Kenne das Wort nicht		
Sprachkompetenz in Deutsch		G	M	G	M	G	M	G	M	G	M	
Sprachkompetenz in Englisch	Beginner	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	2
	Beginner High	0	2	0	1	0	0	1	0	0	0	4
	Intermediate Low	2	9	0	1	1	0	0	0	0	1	14
	Intermediate	8	16	0	1	0	0	1	1	0	0	27
	Advanced Low	7	19	1	0	0	0	1	1	0	0	29
	Advanced	0	8	0	0	0	0	0	1	0	0	9
Gesamt		73		4		1		6		1		85

Die in der Tabelle 54 angegebenen Werte zeigen, wie es im allgemeinen mit den Englischkenntnissen und Deutschkenntnissen der Studenten im Vergleich aussieht. Die Werte weisen darauf hin, dass 19 Studenten Englischkenntnisse des Niveaus “Advanced Low” und Deutschkenntnisse der Mittelstufe besitzen. Es sind also Studenten, die sich m.E. in beiden Sprachen recht gut zurechtfinden müssten.

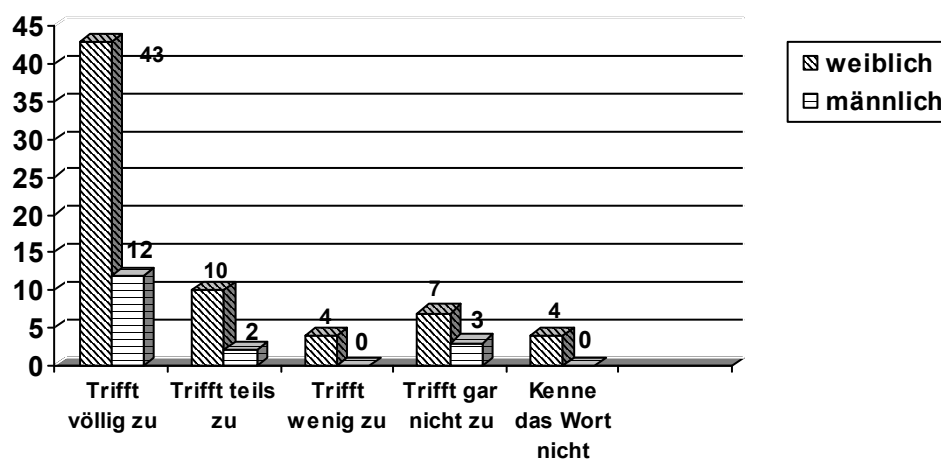


Abbildung 012: Häufigkeitsverteilung nach Geschlechtern für das Wortpaar *Handy vs. handy*

Das Wortpaar in der Abbildung 012 lautet *Handy* (Deutsch) – *handy* (Englisch). Diese Wörter wurden von 43 Studentinnen und 12 Studenten der insgesamt 85 Studenten als völlig identisch angesehen und nur 10 Studenten haben dieses Wortpaar als völlig unterschiedlich angegeben, weil sie “Trifft gar nicht zu” ausgewählt haben.

TABELLE 55
Beobachtete Häufigkeiten nach dem Durchschnittsniveau der Englischkenntnisse

Sprachkompetenz in Englisch	Handy vs. handy					Gesamt
	Trifft völlig zu	Trifft teils zu	Trifft wenig zu	Trifft gar nicht zu	Kenne das Wort nicht	
Beginner	1	1	0	0	0	2
Beginner High	4	0	0	0	0	4
Intermediate Low	9	2	0	2	1	14
Intermediate	18	3	1	3	2	27
Advanced Low	16	6	2	4	1	29
Advanced	7	0	1	1	0	9
Gesamt	55	12	4	10	4	85

Die Tabelle 55 beschreibt, dass die Studenten mit Englischkenntnissen des Niveaus “Intermediate” die Mehrzahl der Studenten bilden, die *Handy vs. handy* völlig identisch angesehen haben. Es sind 18 Studenten des Niveaus “Intermediate” und 16 Studenten des Niveaus “Advanced Low”, die diese Mehrzahl bilden.

Mit der folgenden Tabelle 56 werden die beobachteten Häufigkeiten nach dem Durchschnittsniveau der Deutschkenntnisse dokumentiert. Im folgenden wird lediglich beschrieben, welchen Sprachstand die Stichprobenteilnehmer haben.

TABELLE 56
Beobachtete Häufigkeiten nach dem Durchschnittsniveau der Deutschkenntnisse

Sprachkompetenz in Deutsch	Handy vs. handy					Gesamt
	Trifft völlig zu	Trifft teils zu	Trifft wenig zu	Trifft gar nicht zu	Kenne das Wort nicht	
Grundstufe II	1	0	0	0	0	1
Grundstufe III	14	4	0	2	1	21
Mittelstufe I	33	7	4	5	3	52
Mittelstufe II	7	1	0	3	0	11
Gesamt	55	12	4	10	4	85

Die Tabelle 56 enthält, dass 33 Studenten des Niveaus “Mittelstufe I” sich dafür entschieden haben, dass *Handy* im Deutschen und *handy* im Englischen sich bedeutungsmässig völlig identisch sind. Interessant ist, dass sich hier 3 von den 11 Studenten der “Mittelstufe II” sich dazu entschieden haben, dass diese Wörter hinsichtlich ihrer Bedeutung gar nicht identisch sind. Aber von diesen 11 Studenten haben sich 7 dafür entschieden, dass das Wortpaar völlig übereinstimmt und einer hat sich dafür entschieden, dass es nur zum Teil entspricht.

TABELLE 57
Beobachtete Häufigkeiten im Vergleich mit den Englisch- und Deutschkenntnissen

		Handy vs. handy										Gesamt
		Trifft völlig zu		Trifft teils zu		Trifft wenig zu		Trifft gar nicht zu		Kenne das Wort nicht		
Sprachkompetenz in Deutsch		G	M	G	M	G	M	G	M	G	M	
Sprachkompetenz in Englisch	Beginner	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	2
	Beginner High	1	3	0	0	0	0	0	0	0	0	4
	Intermediate Low	1	8	1	1	0	0	1	1	0	1	14
	Intermediate	6	12	1	2	0	1	1	2	1	1	27
	Advanced Low	7	8	2	4	0	2	0	4	0	1	29
	Advanced	0	7	0	0	0	1	0	1	0	0	9
Gesamt		55		12		4		10		4		85

Diese Tabelle 57 enthält nähere Daten über beobachtete Häufigkeiten im Vergleich mit den Englisch- und Deutschkenntnissen der Studenten, die sich dafür entschieden haben, dass das Wortpaar *Handy* im Deutschen und *handy* im Englischen sich völlig übereinstimmen. Diese Tabelle zeigt, dass 12 Studenten Englischkenntnisse des Niveaus “Intermediate” und Deutschkenntnisse der “Mittelstufe” besitzen. Dann gibt es je 8 Studenten der Stufen “Intermediate Low” und “Advanced Low” mit Deutschkenntnissen der “Mittelstufe”. Es gibt auch noch 7 Studenten die Englischkenntnisse der Stufe “Advanced” haben und gleichzeitig auch

Deutschkenntnisse der Mittelstufe besitzen. Es sind also Studenten, die m.E. in beiden Sprachen ein recht gutes Niveau besitzen müssten

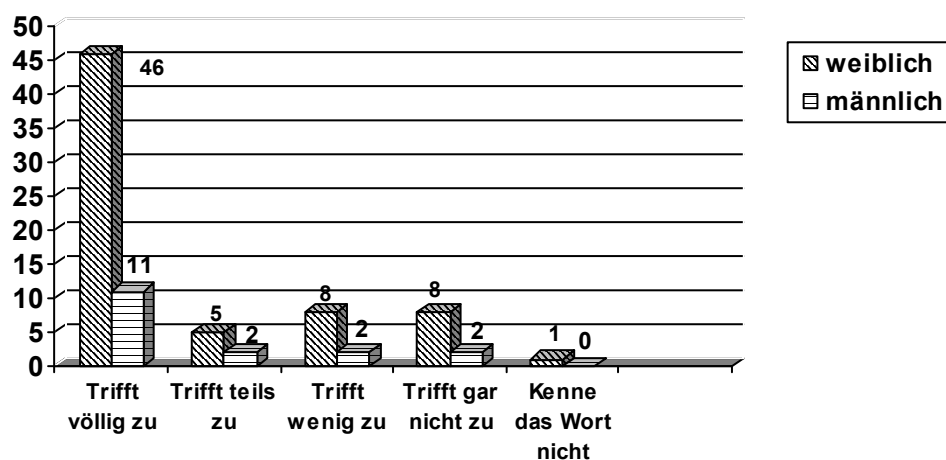


Abbildung 013: Häufigkeitsverteilung nach Geschlechtern für das Wortpaar *Hausaufgaben vs. housework*

Aus der Abbildung 013 geht hervor, dass das Wortpaar *Hausaufgaben* (Deutsch) – *housework* (Englisch) von 46 Studentinnen und 11 Studenten der insgesamt 85 Studenten als völlig identisch angesehen wurde. Es waren auch hier nur 13 Studenten, die dieses Wortpaar als völlig unterschiedlich angegeben haben, indem sie “Trifft gar nicht zu” ausgewählt haben.

TABELLE 58

Beobachtete Häufigkeiten nach dem Durchschnittsniveau der Englischkenntnisse

Sprachkompetenz in Englisch	Hausaufgaben vs. housework					Gesamt
	Trifft völlig zu	Trifft teils zu	Trifft wenig zu	Trifft gar nicht zu	Kenne das Wort nicht	
Beginner	1	0	0	1	0	2
Beginner High	4	0	0	0	0	4
Intermediate Low	8	0	3	2	1	14
Intermediate	23	1	2	1	0	27
Advanced Low	18	4	2	5	0	29
Advanced	3	2	3	1	0	9
Gesamt	57	7	10	10	1	85

In der obigen Tabelle 58 wird lediglich beschrieben, dass die Studenten mit Englischkenntnissen des Niveaus “Intermediate” die Mehrzahl bilden, die *Hausaufgaben vs. housework* völlig identisch angesehen haben.

TABELLE 59
Beobachtete Häufigkeiten nach dem Durchschnittsniveau der Deutschkenntnisse

Sprachkompetenz in Deutsch	Hausaufgaben vs. housework					Gesamt
	Trifft völlig zu	Trifft teils zu	Trifft wenig zu	Trifft gar nicht zu	Kenne das Wort nicht	
Grundstufe II	1	0	0	0	0	1
Grundstufe III	14	1	3	2	1	21
Mittelstufe I	38	2	7	5	0	52
Mittelstufe II	4	4	0	3	0	11
Gesamt	57	7	10	10	1	85

Das Wortpaar *Hausaufgaben* und *housework* wurde von 38 Studenten des Niveaus "Mittelstufe I" als bedeutungsmässig völlig identisch gehalten.

TABELLE 60
Beobachtete Häufigkeiten im Vergleich mit den Englisch- und Deutschkenntnissen

		Hausaufgaben vs. housework										Gesamt
		Trifft völlig zu		Trifft teils zu		Trifft wenig zu		Trifft gar nicht zu		Kenne das Wort nicht		
Sprachkompetenz in Deutsch		G	M	G	M	G	M	G	M	G	M	
Sprachkompetenz in Englisch	Beginner	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	2
	Beginner High	1	3	0	0	0	0	0	0	0	0	4
	Intermediate Low	1	7	0	0	1	2	0	2	1	0	14
	Intermediate	7	16	0	1	1	1	1	0	0	0	27
	Advanced Low	6	12	1	3	1	1	1	4	0	0	29
	Advanced	0	3	0	2	0	3	0	1	0	0	9
Gesamt		57		7		10		10		1		85

Die Tabelle 60 zeigt die Studenten, die sich dafür entschieden, daß *Hausaufgaben* im Deutschen und *housework* im Englischen völlig übereinstimmen. Die beobachteten Häufigkeiten im Vergleich mit den Englisch- und Deutschkenntnissen können der Tabelle 60 entnommen werden, dass 12 Studenten Englischkenntnisse des Niveaus "Advanced Low" und 16 Studenten des Niveaus "Intermediate" besitzen und Deutschkenntnisse der "Mittelstufe" haben.

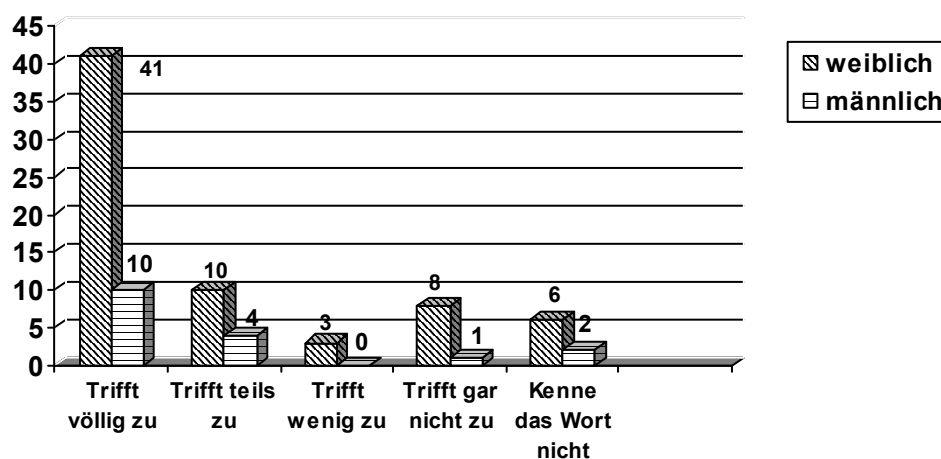


Abbildung 014: Häufigkeitsverteilung nach Geschlechtern für das Wortpaar *Hausmeister* vs. *housemaster*

Die Abbildung 014 zeigt die Ergebnisse des Wortpaares *Hausmeister* (Deutsch) – *housemaster* (Englisch). Diese Wörter wurden von 41 Studentinnen und 10 Studenten der insgesamt 85 Studenten als völlig identisch angesehen. 9 Studenten haben für dieses Wortpaar “Trifft gar nicht zu” ausgewählt.

TABELLE 61
Beobachtete Häufigkeiten nach dem Durchschnittsniveau der Englischkenntnisse

Sprachkompetenz in Englisch	Hausmeister vs. housemaster					Gesamt
	Trifft völlig zu	Trifft teils zu	Trifft wenig zu	Trifft gar nicht zu	Kenne das Wort nicht	
Beginner	0	1	0	0	1	2
Beginner High	3	0	0	1	0	4
Intermediate Low	9	4	0	0	1	14
Intermediate	16	4	2	4	1	27
Advanced Low	18	4	1	3	3	29
Advanced	5	1	0	1	2	9
Gesamt	51	14	3	9	8	85

Dieser Tabelle kann entnommen werden, dass 18 Studenten Englischkenntnisse der Stufe “Advanced Low” und 16 Studenten der Stufe “Intermediate” angehören, die *Hausmeister* und *housemaster* als gleichbedeutend empfunden haben.

TABELLE 62
Beobachtete Häufigkeiten nach dem Durchschnittsniveau der Deutschkenntnisse

Sprachkompetenz in Deutsch	Hausmeister vs. housemaster					Gesamt
	Trifft völlig zu	Trifft teils zu	Trifft wenig zu	Trifft gar nicht zu	Kenne das Wort nicht	
Grundstufe II	1	0	0	0	0	1
Grundstufe III	11	3	0	5	2	21
Mittelstufe I	38	8	2	2	2	52
Mittelstufe II	1	3	1	2	4	11
Gesamt	51	14	3	9	8	85

Die Tabelle 62 zeigt, dass 38 Studenten des Niveaus “Mittelstufe I” sich beim *Hausmeister* im Deutschen und *housemaster* im Englischen dafür entschieden haben, dass sie bedeutungsmässig völlig identisch sind. Es ist zu merken, dass sich hier 4 von den 11 Studenten der “Mittelstufe II” zum Ausdruck gebracht haben, dass sie diese Wörter nicht kennen.

TABELLE 63
Beobachtete Häufigkeiten im Vergleich mit den Englisch- und Deutschkenntnissen

		Hausmeister vs. housemaster										Gesamt
		Trifft völlig zu		Trifft teils zu		Trifft wenig zu		Trifft gar nicht zu		Kenne das Wort nicht		
Sprachkompetenz in Deutsch		G	M	G	M	G	M	G	M	G	M	
Sprachkompetenz in Englisch	Beginner	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	2
	Beginner High	0	3	0	0	0	0	1	0	0	1	4
	Intermediate Low	2	7	1	3	0	0	0	0	0	1	14
	Intermediate	4	12	1	3	0	2	3	1	1	0	27
	Advanced Low	6	12	1	3	0	1	1	2	1	2	29
	Advanced	0	5	0	1	0	0	0	1	0	2	9
Gesamt		51		14		3		9		8		85

Mit der Tabelle 63 werden beobachtete Häufigkeiten im Vergleich mit den Englisch- und Deutschkenntnissen von Studenten dokumentiert, die sich dafür entschieden, daß *Hausmeister* im Deutschen und *housemaster* im Englischen völlig entsprechen. Diese Tabelle enthält auch die Informationen, dass 12 Studenten Englischkenntnisse des Niveaus “Intermediate” und 12 Studenten des Niveaus “Advanced Low” besitzen und zugleich Deutschkenntnisse der “Mittelstufe” haben. Interessant ist auch, dass alle 9 Studenten des Niveaus “Advanced” auch Deutschkenntnisse der “Mittelstufe” haben.

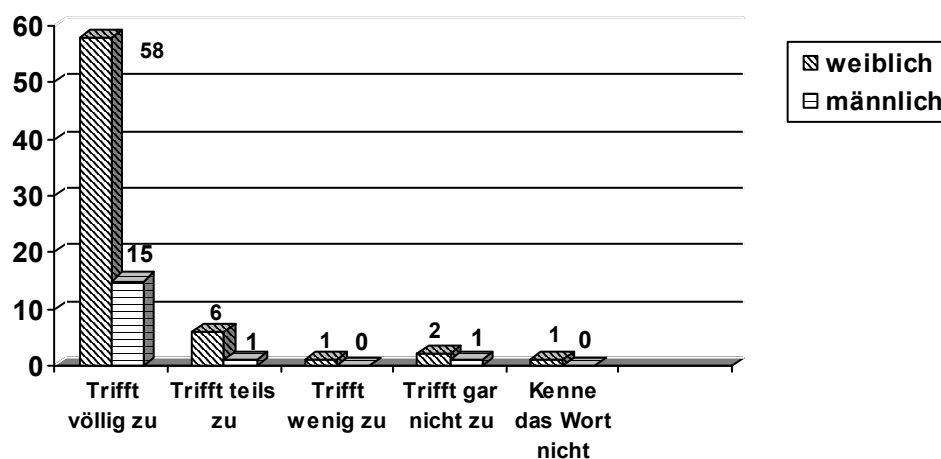


Abbildung 015: Häufigkeitsverteilung nach Geschlechtern für das Wortpaar Hochschule vs. high-school

Das Wortpaar *Hochschule* (Deutsch) – *high-school* (Englisch) wurde von 58 Studentinnen und 15 Studenten der insgesamt 85 Studenten als völlig identisch angesehen. Die Tabelle 64 zeigt auch, dass nur 3 Studenten dieses Wortpaar als völlig unterschiedlich angegeben haben, indem sie “Trifft gar nicht zu” ausgewählt haben.

TABELLE 64

Beobachtete Häufigkeiten nach dem Durchschnittsniveau der Englischkenntnisse

Sprachkompetenz in Englisch	Hochschule vs. high-school					Gesamt
	Trifft völlig zu	Trifft teils zu	Trifft wenig zu	Trifft gar nicht zu	Kenne das Wort nicht	
Beginner	2	0	0	0	0	2
Beginner High	4	0	0	0	0	4
Intermediate Low	12	1	0	0	1	14
Intermediate	25	1	1	0	0	27
Advanced Low	23	3	0	3	0	29
Advanced	7	2	0	0	0	9
Gesamt	73	7	1	3	1	85

Auch bei diesem Wortpaar haben die zahlenmässig stark vertretenen Studenten des Niveaus “Intermediate” und “Advanced Low” gemeint, dass die Wörter sich bedeutungsmässig decken würden.

TABELLE 65

Beobachtete Häufigkeiten nach dem Durchschnittsniveau der Deutschkenntnisse

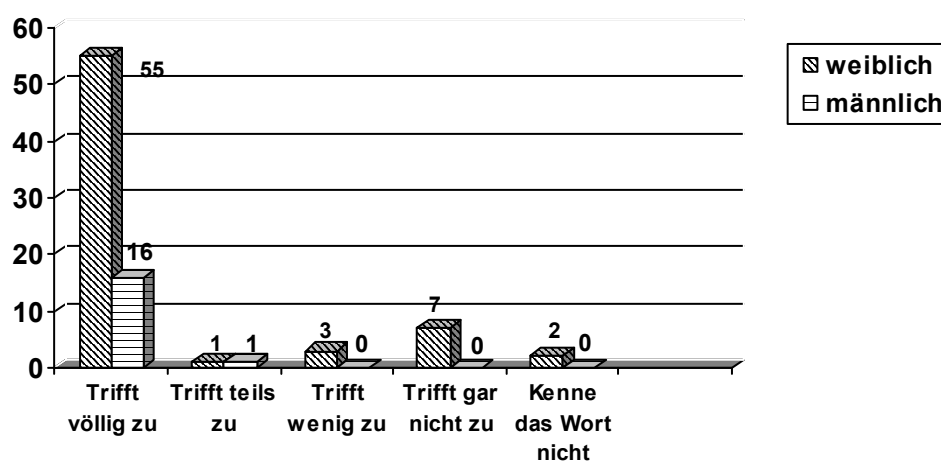
Sprachkompetenz in Deutsch	Hochschule vs. high-school					Gesamt
	Trifft völlig zu	Trifft teils zu	Trifft wenig zu	Trifft gar nicht zu	Kenne das Wort nicht	
Grundstufe II	1	0	0	0	0	1
Grundstufe III	18	0	1	1	1	21
Mittelstufe I	47	4	0	1	0	52
Mittelstufe II	7	3	0	1	0	11
Gesamt	73	7	1	3	1	85

Die Tabelle 65 zeigt besonders auffallend, dass sich 47 Studenten des Niveaus "Mittelstufe I" sich dafür entschieden haben, dass *Hochschule* im Deutschen und *high-school* im Englischen bedeutungsmässig völlig identisch sind. Interessant ist, dass sich auch hier 7 von den 11 Studenten der "Mittelstufe II" dazu entschieden haben, dass diese Wörter hinsichtlich ihrer Bedeutung völlig übereinstimmen.

TABELLE 66

		Hochschule vs. high-school										Gesamt
		Trifft völlig zu		Trifft teils zu		Trifft wenig zu		Trifft gar nicht zu		Kenne das Wort nicht		
Sprachkompetenz in Deutsch		G	M	G	M	G	M	G	M	G	M	
Sprachkompetenz in Englisch	Beginner	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	2
	Beginner High	1	3	0	0	0	0	0	0	0	0	4
	Intermediate Low	2	10	0	1	0	0	0	0	1	0	14
	Intermediate	8	17	0	1	1	0	0	0	0	0	27
	Advanced Low	8	15	0	3	0	0	1	2	0	0	29
	Advanced	0	7	0	2	0	0	0	0	0	0	9
Gesamt		73		7		1		3		1		85

Die Tabelle 66 enthält die in Frage kommenden Daten, wie es mit den Englischkenntnissen und Deutschkenntnissen der Studenten im Vergleich aussieht, die sich dafür entschieden haben, dass *Hochschule* im Deutschen und *high-school* im Englischen völlig übereinstimmen. Die Tabelle zeigt, dass 15 Studenten Englischkenntnisse das Niveau "Advanced Low" und 17 Studenten das Niveau "Intermediate" mit Deutschkenntnissen der "Mittelstufe" besitzen. Es sind also Studenten, die sich in beiden Sprachen recht gut zurechtfinden müssten.

Abbildung 016: Häufigkeitsverteilung nach Geschlechtern für das Wortpaar *human* vs. *human*

Wie aus der Abbildung 016 zu sehen ist, haben 55 Studentinnen und 16 Studenten das Wortpaar *human* (Deutsch) – *human* (Englisch), als völlig identisch angesehen. Bei diesem Wortpaar haben nur 7 Studenten “Trifft gar nicht zu” ausgewählt.

TABELLE 67
Beobachtete Häufigkeiten nach dem Durchschnittsniveau der Englischkenntnisse

Sprachkompetenz in Englisch	Human vs. human					Gesamt
	Trifft völlig zu	Trifft teils zu	Trifft wenig zu	Trifft gar nicht zu	Kenne das Wort nicht	
Beginner	2	0	0	0	0	2
Beginner High	4	0	0	0	0	4
Intermediate Low	11	0	1	1	1	14
Intermediate	22	1	0	3	1	27
Advanced Low	23	1	2	3	0	29
Advanced	9	0	0	0	0	9
Gesamt	71	2	3	7	2	85

Dasselbe Ergebnis ist auch in der Tabelle 67 zu sehen. Die zahlenmässig stark vertretenen Studenten des Niveaus “Intermediate” und des Niveaus “Advanced Low” sind der Auffassung, dass die Wörter sich bedeutungsmässig decken würden.

TABELLE 68
Beobachtete Häufigkeiten nach dem Durchschnittsniveau der Deutschkenntnisse

Sprachkompetenz in Deutsch	Human vs. human					Gesamt
	Trifft völlig zu	Trifft teils zu	Trifft wenig zu	Trifft gar nicht zu	Kenne das Wort nicht	
Grundstufe II	1	0	0	0	0	1
Grundstufe III	16	0	2	2	1	21
Mittelstufe I	45	1	1	5	0	52
Mittelstufe II	9	1	0	0	1	11
Gesamt	71	2	3	7	2	85

Dieser Tabelle kann man entnehmen, dass sich 45 Studenten des Niveaus “Mittelstufe I” sich dafür entschieden haben, dass *human* im Deutschen und *human* im Englischen sich bedeutungsmässig völlig decken. Unerwartet ist, dass sich auch hier 9 von den 11 Studenten der “Mittelstufe II” dazu entschieden haben, dass diese Wörter hinsichtlich ihrer Bedeutung völlig übereinstimmen.

TABELLE 69
Beobachtete Häufigkeiten im Vergleich mit den Englisch- und Deutschkenntnissen

		Human vs. human										Gesamt
		Trifft völlig zu		Trifft teils zu		Trifft wenig zu		Trifft gar nicht zu		Kenne das Wort nicht		
Sprachkompetenz in Deutsch		G	M	G	M	G	M	G	M	G	M	
Sprachkompetenz in Englisch	Beginner	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	2
	Beginner High	1	3	0	0	0	0	0	0	0	0	4
	Intermediate Low	1	10	0	0	0	1	1	0	1	0	14
	Intermediate	8	14	0	1	0	0	1	2	0	1	27
	Advanced Low	7	16	0	1	2	0	0	3	0	0	29
	Advanced	0	9	0	0	0	0	0	0	0	0	9
Gesamt		71		2		3		7		2		85

Diese Tabelle zeigt die Studenten, die der Überzeugung sind, daß *human* im Deutschen und *human* im Englischen völlig übereinstimmen. Diese Tabelle enthält auch die Daten, dass 16 Studenten Englischkenntnisse das Niveau "Advanced Low" und 13 Studenten das Niveau "Intermediate" besitzen und zugleich Deutschkenntnisse der "Mittelstufe" haben. Interessant ist auch, dass alle 9 Studenten des Niveaus "Advanced" auch Deutschkenntnisse der "Mittelstufe" haben und alle haben sich für "Trifft völlig zu" entschieden.

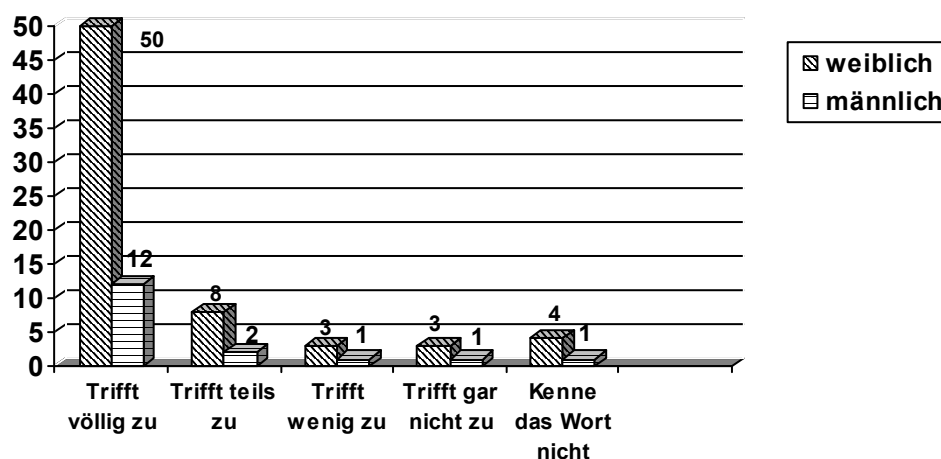


Abbildung 017: Häufigkeitsverteilung nach Geschlechtern für das Wortpaar irritieren vs. to irritate

Das weitere Wortpaar *irritieren* -(Deutsch) – *to irritate* (Englisch) lässt sich in der Abbildung 017 beschreiben. Diese Wörter wurden von 50 Studentinnen und 12 Studenten der insgesamt 85 Studenten als völlig identisch angesehen. Es waren nur 4

Studenten, die dieses Wortpaar als völlig unterschiedlich angegeben haben, weil sie “Trifft gar nicht zu” ausgewählt haben.

TABELLE 70
Beobachtete Häufigkeiten nach dem Durchschnittsniveau der Englischkenntnisse

Sprachkompetenz in Englisch	irritieren vs. to irritate					Gesamt
	Trifft völlig zu	Trifft teils zu	Trifft wenig zu	Trifft gar nicht zu	Kenne das Wort nicht	
Beginner	0	1	0	0	1	2
Beginner High	4	0	0	0	0	4
Intermediate Low	10	2	1	1	0	14
Intermediate	20	1	1	1	4	27
Advanced	21	4	2	2	0	29
Low	7	2	0	0	0	9
Advanced						
Gesamt	62	10	4	4	5	85

In der Tabelle 70 sind die Daten eingetragen, dass die Studenten mit Englischkenntnissen des Niveaus “Advanced Low” die Mehrzahl der Studenten bilden, die *irritieren vs. to irritate* völlig identisch angesehen haben.

TABELLE 71
Beobachtete Häufigkeiten nach dem Durchschnittsniveau der Deutschkenntnisse

Sprachkompetenz in Deutsch	irritieren vs. to irritate					Gesamt
	Trifft völlig zu	Trifft teils zu	Trifft wenig zu	Trifft gar nicht zu	Kenne das Wort nicht	
Grundstufe II	1	0	0	0	0	1
Grundstufe III	16	0	2	1	2	21
Mittelstufe I	38	8	2	2	2	52
Mittelstufe II	7	2	0	1	1	11
Gesamt	62	10	4	4	5	85

Aus der Tabelle 71 ist ersichtlich, dass die meisten Studenten Deutschkenntnisse des Niveaus “Mittelstufe I” besitzen. 38 von 52 Studenten haben sich trotz der angeeigneten Deutschkenntnisse der “Mittelstufe I“ dafür entschieden, dass *irritieren* und *to irritate* völlig identisch sind.

TABELLE 72
Beobachtete Häufigkeiten im Vergleich mit den Englisch- und Deutschkenntnissen

		irritieren vs. to irritate										Gesamt
		Trifft völlig zu		Trifft teils zu		Trifft wenig zu		Trifft gar nicht zu		Kenne das Wort nicht		
Durchschnittsniveau der Deutschkenntnisse		G	M	G	M	G	M	G	M	G	M	
Sprachkompetenz in Englisch	Beginner	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	2
	Beginner High	1	3	0	0	0	0	0	0	0	0	4
	Intermediate Low	2	8	0	2	0	1	1	0	0	0	14
	Intermediate	7	13	0	1	0	1	0	1	2	2	27
	Advanced Low	7	14	0	4	2	0	0	2	0	0	29
	Advanced	0	7	0	2	0	0	0	0	0	0	9
Gesamt		62		10		4		4		5		85

In dieser obigen Tabelle wird es angegeben, wie es im allgemeinen mit den Englischkenntnissen und Deutschkenntnissen der Studenten im Vergleich aussieht. Wir entnehmen der Tabelle, dass 14 Studenten Englischkenntnisse das Niveau “Advanced Low” und Deutschkenntnisse der Mittelstufe besitzen. Es sind also Studenten, die sich in beiden Sprachen recht gut zurechtfinden müssten.

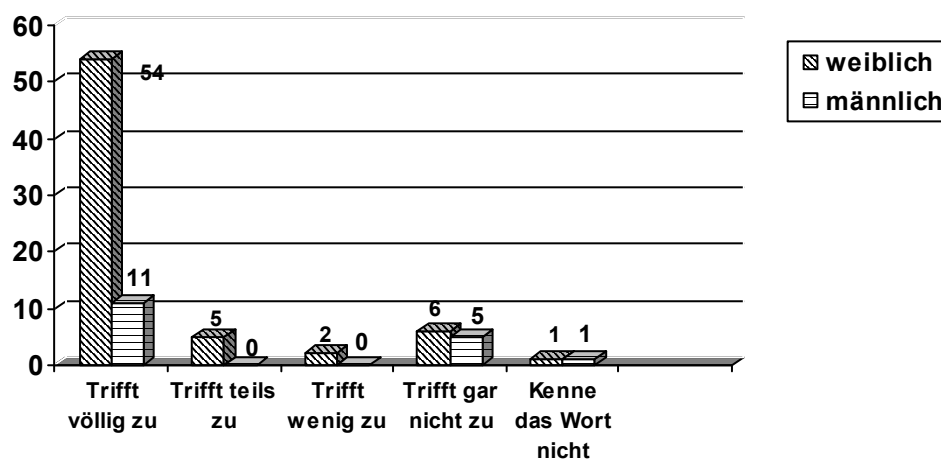


Abbildung 018: Häufigkeitsverteilung nach Geschlechtern für das Wortpaar *Kollege vs. college*

Hier sind 54 Studentinnen und 11 Studenten der Überzeugung, dass das Wortpaar *Kollege* (Deutsch) – *college* (Englisch) aus der Tabelle 070 völlig identisch sei. Es waren nur 11 Studenten, die dieses Wortpaar als völlig unterschiedlich angegeben haben, indem sie “Trifft gar nicht zu” ausgewählt haben.

TABELLE 73
Beobachtete Häufigkeiten nach dem Durchschnittsniveau der Englischkenntnisse

Sprachkompetenz in Englisch	Kollege vs. college					Gesamt
	Trifft völlig zu	Trifft teils zu	Trifft wenig zu	Trifft gar nicht zu	Kenne das Wort nicht	
Beginner	2	0	0	0	0	2
Beginner High	4	0	0	0	0	4
Intermediate Low	11	2	0	0	1	14
Intermediate	24	1	0	2	0	27
Advanced Low	20	2	1	5	1	29
Advanced	4	0	1	4	0	9
Gesamt	65	5	2	11	2	85

Die Tabelle 73 enthält die Informationen, dass die Studenten mit Englischkenntnissen des Niveaus “Intermediate” und des Niveaus “Advanced Low” die Mehrzahl der Studenten bilden, die *Kollege* vs. *college* völlig identisch angesehen haben.

TABELLE 74
Beobachtete Häufigkeiten nach dem Durchschnittsniveau der Deutschkenntnisse

Sprachkompetenz in Deutsch	Kollege vs. college					Gesamt
	Trifft völlig zu	Trifft teils zu	Trifft wenig zu	Trifft gar nicht zu	Kenne das Wort nicht	
Grundstufe II	1	0	0	0	0	1
Grundstufe III	18	2	0	1	0	21
Mittelstufe I	42	1	2	5	2	52
Mittelstufe II	4	2	0	5	0	11
Gesamt	65	5	2	11	2	85

Auch hier tritt es hervor, dass sich 47 Studenten des Niveaus “Mittelstufe I” dafür entschieden haben, dass sich *Kollege* im Deutschen und *college* im Englischen inhaltlich völlig entsprechen. Interessant ist, dass sich hier 4 von den 11 Studenten der “Mittelstufe II” auch dazu entschieden haben, dass diese Wörter hinsichtlich ihrer Bedeutung völlig übereinstimmen.

TABELLE 75
Beobachtete Häufigkeiten im Vergleich mit den Englisch- und Deutschkenntnissen

		Kollege vs. college										Gesamt
		Trifft völlig zu		Trifft teils zu		Trifft wenig zu		Trifft gar nicht zu		Kenne das Wort nicht		
Sprachkompetenz in Deutsch		G	M	G	M	G	M	G	M	G	M	
Sprachkompetenz in Englisch	Beginner	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	2
	Beginner High	1	3	0	0	0	0	0	0	0	0	4
	Intermediate Low	2	9	1	1	0	0	0	0	0	1	14
	Intermediate	8	16	1	0	0	0	0	2	0	0	27
	Advanced Low	8	12	0	2	0	1	1	4	0	1	29
	Advanced	0	4	0	0	0	1	0	4	0	0	9
Gesamt		65		5		2		11		2		85

Die Tabelle 75 zeigt die Anzahl von Studenten, die sich dafür entschieden haben, daß *Kollege* im Deutschen und *college* im Englischen völlig übereinstimmen. Diese Tabelle enthält auch die Informationen, dass 12 Studenten Englischkenntnisse das Niveau “Advanced Low” und 16 Studenten das Niveau “Intermediate” besitzen sowie Deutschkenntnisse der “Mittelstufe” haben.

Das Wortpaar *kompetent* (Deutsch) – *competent* (Englisch) wird in der Abbildung 019 beschrieben und wurde von 48 Studentinnen und 8 Studenten der insgesamt 85 Studenten als völlig identisch angesehen. Es gab keinen Studenten, der für dieses Wortpaar “Trifft gar nicht zu” ausgewählt hat, aber 16 Studenten haben gesagt, dass sie das Wort nicht kennen.

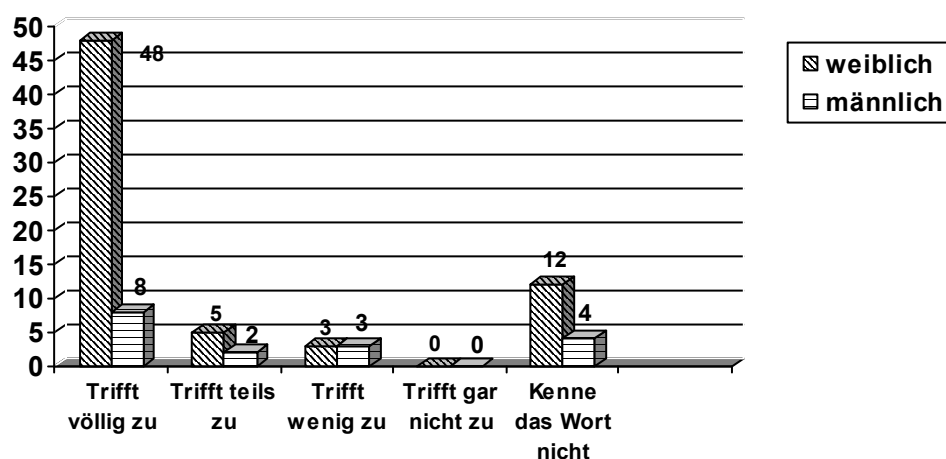


Abbildung 019: Häufigkeitsverteilung nach Geschlechtern für das Wortpaar kompetent vs. competent

Das Wortpaar *kompetent* (Deutsch) – *competent* (Englisch) lässt sich in der Abbildung 019 beschreiben. Diese Wörter wurden von 48 Studentinnen und 8 Studenten der insgesamt 85 Studenten als völlig identisch angesehen. Es gab keine Studenten, die dieses Wortpaar als völlig unterschiedlich angegeben haben.

TABELLE 76
Beobachtete Häufigkeiten nach dem Durchschnittsniveau der Englischkenntnisse

Sprachkompetenz in Englisch	Kompetent vs. competent					Gesamt
	Trifft völlig zu	Trifft teils zu	Trifft wenig zu	Trifft gar nicht zu	Kenne das Wort nicht	
Beginner	1	0	0	0	1	2
Beginner High	2	0	1	0	1	4
Intermediate Low	10	2	0	0	2	14
Intermediate	17	3	0	0	7	27
Advanced Low	20	2	4	0	3	29
Advanced	6	0	1	0	2	9
Gesamt	56	7	6	0	16	85

Hier ist es zu sehen, dass die Studenten mit Englischkenntnissen des Niveaus "Advanced Low" die Mehrzahl der Studenten bilden, die *kompetent vs. competent* als völlig identisch angesehen haben.

TABELLE 77
Beobachtete Häufigkeiten nach dem Durchschnittsniveau der Deutschkenntnisse

Sprachkompetenz in Deutsch	Kompetent vs. competent					Gesamt
	Trifft völlig zu	Trifft teils zu	Trifft wenig zu	Trifft gar nicht zu	Kenne das Wort nicht	
Grundstufe II	0	1	0	0	0	1
Grundstufe III	14	2	1	0	4	21
Mittelstufe I	38	4	1	0	9	52
Mittelstufe II	4	0	4	0	3	11
Gesamt	56	7	6	0	16	85

Der Tabelle 77 kann man entnehmen, dass sich 38 Studenten des Niveaus "Mittelstufe I" dafür entschieden haben, dass *kompetent* im Deutschen und *competent* im Englischen bedeutungsmässig völlig identisch sind.

TABELLE 78
Beobachtete Häufigkeiten im Vergleich mit den Englisch- und Deutschkenntnissen

		Kompetent vs. competent										Gesamt
		Trifft völlig zu		Trifft teils zu		Trifft wenig zu		Trifft gar nicht zu		Kenne das Wort nicht		
Sprachkompetenz in Deutsch		G	M	G	M	G	M	G	M	G	M	
Sprachkompetenz in Englisch	Beginner	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	2
	Beginner High	0	2	0	0	0	1	0	0	1	0	4
	Intermediate Low	1	9	1	1	0	0	0	0	1	1	14
	Intermediate	6	11	1	2	0	0	0	0	2	5	27
	Advanced Low	7	13	1	1	1	3	0	0	0	3	29
	Advanced	0	6	0	0	0	1	0	0	0	2	9
Gesamt		56		7		6		0		16		85

In dieser oben stehenden Tabelle kann man nun sehen, wie es im allgemeinen mit den Englischkenntnissen und Deutschkenntnissen der Studenten im Vergleich aussieht, die

sich dafür entschieden haben, dass kompetent im Deutschen und competent im Englischen völlig übereinstimmen. Die Tabelle enthält die Informationen, dass die 13 Studenten den Englischkenntnissen des Niveaus “Advanced Low” und 11 Studenten des Niveaus “Intermediate” und auch den Deutschkenntnissen der “Mittelstufe” mächtig sind. Es sind also Studenten, die sich in beiden Sprachen recht gut zurechtfinden müssten.

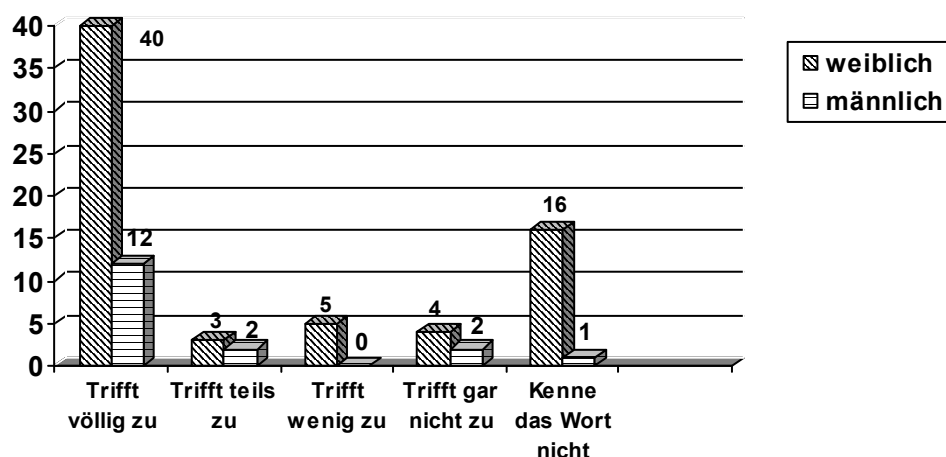


Abbildung 020: Häufigkeitsverteilung nach Geschlechtern für das Wortpaar Konkurrenz vs. concurrence

Das Wortpaar *Konkurrenz* (Deutsch) und *concurrence* (Englisch) wurde in der Abbildung 020 grafisch dargestellt und wurde von 45 Studentinnen und 10 Studenten völlig identisch angesehen. Es waren nur 6 Studenten, die dieses Wortpaar als völlig unterschiedlich angegeben haben, denn sie haben “Trifft gar nicht zu” ausgewählt. Aber 17 haben “Kenne das Wort nicht” angekreuzt.

TABELLE 79

Beobachtete Häufigkeiten nach dem Durchschnittsniveau der Englischkenntnisse

Sprachkompetenz in Englisch	Konkurrenz vs. concurrence					Gesamt
	Trifft völlig zu	Trifft teils zu	Trifft wenig zu	Trifft gar nicht zu	Kenne das Wort nicht	
Beginner	2	0	0	0	0	2
Beginner High	3	0	0	0	1	4
Intermediate Low	9	1	2	1	1	14
Intermediate	16	3	1	1	6	27
Advanced Low	16	1	2	3	7	29
Advanced	6	0	0	1	2	9
Gesamt	52	5	5	6	17	85

Oben in der Tabelle 79 ist es zu sehen, dass die Studenten mit Englischkenntnissen des Niveaus “Intermediate” und “Advanced Low” mit je 16 Studenten die Mehrzahl der Studenten bilden, die *Konkurrenz vs. concurrence* völlig identisch angesehen haben.

TABELLE 80
Beobachtete Häufigkeiten nach dem Durchschnittsniveau der Deutschkenntnisse

Sprachkompetenz in Deutsch	Konkurrenz vs. concurrence					Gesamt
	Trifft völlig zu	Trifft teils zu	Trifft wenig zu	Trifft gar nicht zu	Kenne das Wort nicht	
Grundstufe II	1	0	0	0	0	1
Grundstufe III	10	1	3	1	6	21
Mittelstufe I	36	3	2	3	8	52
Mittelstufe II	5	1	0	2	3	11
Gesamt	52	5	5	6	17	85

Mit der obigen Tabelle 80 werden die beobachteten Häufigkeiten nach dem Durchschnittsniveau der Deutschkenntnisse in bezug auf das Wortpaar *Konkurrenz vs. concurrence* so dokumentiert, dass sich 36 Studenten des Niveaus “Mittelstufe I” dafür entschieden haben, dass *Konkurrenz* im Deutschen und *concurrence* im Englischen völlig identisch sind. Interessant ist, dass sich auch hier 5 von den 11 Studenten der “Mittelstufe II” dazu entschieden haben, dass diese Wörter hinsichtlich ihrer Bedeutung völlig übereinstimmen.

TABELLE 81
Beobachtete Häufigkeiten im Vergleich mit den Englisch- und Deutschkenntnissen

		Konkurrenz vs. concurrence										Gesamt
		Trifft völlig zu		Trifft teils zu		Trifft wenig zu		Trifft gar nicht zu		Kenne das Wort nicht		
Sprachkompetenz in Deutsch		G	M	G	M	G	M	G	M	G	M	
Sprachkompetenz in Englisch	Beginner	0	2	0	0	0	0	0	0	1	0	2
	Beginner High	0	3	0	0	0	0	0	0	0	0	4
	Intermediate Low	2	7	0	1	1	1	0	1	0	1	14
	Intermediate	5	11	0	3	1	0	0	1	3	3	27
	Advanced Low	4	12	1	0	1	1	1	2	2	5	29
	Advanced	0	6	0	0	0	0	0	1	0	2	9
Gesamt		52		5		5		6		17		85

Diese Tabelle dient zur Darstellung der beobachteten Häufigkeiten im Vergleich mit den Englisch- und Deutschkenntnissen in bezug auf die Entscheidung, dass *Konkurrenz* im Deutschen und *concurrence* im Englischen völlig übereinstimmen. Die Tabelle enthält, dass die 12 Studenten den Englischkenntnissen des Niveaus “Advanced Low”

und 11 Studenten des Niveaus “Intermediate” und auch den Deutschkenntnissen der “Mittelstufe” mächtig sind.

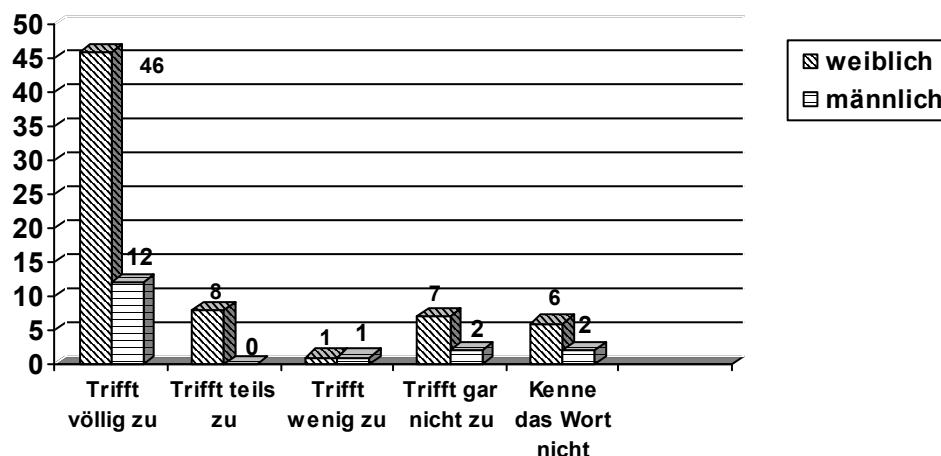


Abbildung 021: Häufigkeitsverteilung nach Geschlechtern für das Wortpaar *konservieren vs. to conserve*

Dieser Abbildung wird entnommen, dass 46 Studentinnen und 12 Studenten gemeint haben, dass das Wortpaar *konservieren* (Deutsch) – *to conserve* (Englisch) völlig identisch seien. Es gibt nur 9 Studenten, die dieses Wortpaar als völlig unterschiedlich angegeben haben, denn sie haben “Trifft gar nicht zu” ausgewählt. Und schliesslich haben 8 Studenten angegeben, dass sie das Wort nicht kennen würden.

TABELLE 82
Beobachtete Häufigkeiten nach dem Durchschnittsniveau der Englischkenntnisse

Sprachkompetenz in Englisch	konservieren vs. to conserve					Gesamt
	Trifft völlig zu	Trifft teils zu	Trifft wenig zu	Trifft gar nicht zu	Kenne das Wort nicht	
Beginner	1	0	0	0	1	2
Beginner High	4	0	0	0	0	4
Intermediate Low	11	1	0	2	0	14
Intermediate	16	2	2	3	4	27
Advanced	21	4	0	2	2	29
Low	5	1	0	2	1	9
Advanced						
Gesamt	58	8	2	9	8	85

Hier ist es zu sehen, dass die Studenten mit Englischkenntnissen des Niveaus “Advanced Low” die Mehrzahl der Studenten bilden, die *konservieren vs. to conserve* völlig identisch angesehen haben.

TABELLE 83
Beobachtete Häufigkeiten nach dem Durchschnittsniveau der Deutschkenntnisse

Sprachkompetenz in Deutsch	konservieren vs. to conserve					Gesamt
	Trifft völlig zu	Trifft teils zu	Trifft wenig zu	Trifft gar nicht zu	Kenne das Wort nicht	
Grundstufe II	1	0	0	0	0	1
Grundstufe III	18	0	1	2	0	21
Mittelstufe I	35	7	1	4	5	52
Mittelstufe II	4	1	0	3	3	11
Gesamt	58	8	2	9	8	85

Diese Tabelle zeigt wieder, dass sich 35 Studenten des Niveaus der “Mittelstufe I” sich dafür entschieden haben, dass *konservieren* im Deutschen und *to conserve* im Englischen bedeutungsmässig völlig übereinstimmen.

TABELLE 84
Beobachtete Häufigkeiten im Vergleich mit den Englisch- und Deutschkenntnissen

		konservieren vs. to conserve										Gesamt
		Trifft völlig zu		Trifft teils zu		Trifft wenig zu		Trifft gar nicht zu		Kenne das Wort nicht		
Sprachkompetenz in Deutsch		G	M	G	M	G	M	G	M	G	M	
Sprachkompetenz in Englisch	Beginner	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	2
	Beginner High	1	3	0	0	0	0	0	0	0	0	4
	Intermediate Low	2	9	0	1	0	0	1	1	0	0	14
	Intermediate	7	9	0	2	1	1	1	2	0	4	27
	Advanced Low	9	12	0	4	0	0	0	2	0	2	29
	Advanced	0	5	0	1	0	0	0	2	0	1	9
Gesamt		58		8		2		9		8		85

Die Tabelle 84 gibt nähere Auskunft, wie es im allgemeinen mit den Englischkenntnissen und Deutschkenntnissen der Studenten im Vergleich aussieht, die sich dafür entschieden haben, dass die Wörter *konservieren* im Deutschen und *to conserve* im Englischen völlig übereinstimmen. Die Tabelle zeigt, dass 12 Studenten Englischkenntnisse des Niveaus “Advanced Low” und jeweils 9 Studenten der Niveaus “Intermediate Low” und “Intermediate” und auch den Deutschkenntnissen der “Mittelstufe” mächtig sind.

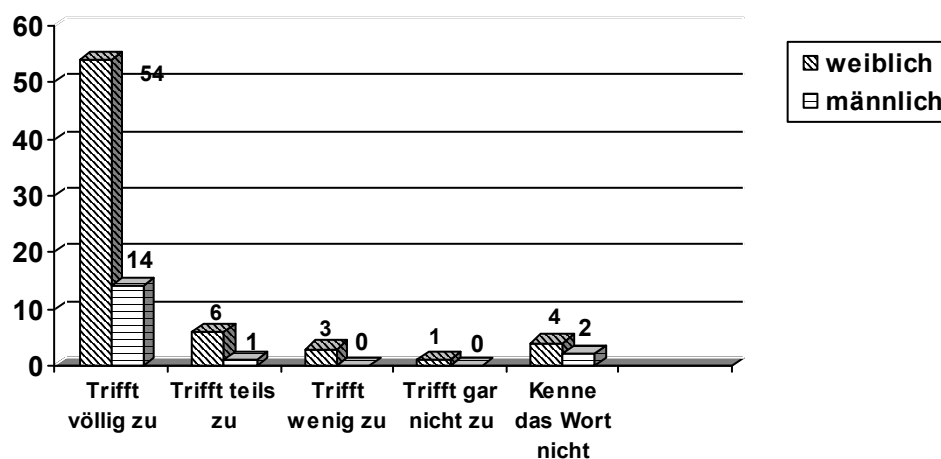


Abbildung 022: Häufigkeitsverteilung nach Geschlechtern für das Wortpaar *Konzept vs. concept*

Die Abbildung 022 liefert Hinweise darauf, dass das Wortpaar *Konzept* (Deutsch) – *concept* (Englisch) von 54 Studentinnen und 14 Studenten der insgesamt 85 Studenten als völlig identisch angesehen wurde. Es gibt nur einen Studenten, der “Trifft gar nicht zu” ausgewählt hat.

TABELLE 85

Beobachtete Häufigkeiten nach dem Durchschnittsniveau der Englischkenntnisse

Sprachkompetenz in Englisch	<i>Konzept vs. concept</i>					Gesamt
	Trifft völlig zu	Trifft teils zu	Trifft wenig zu	Trifft gar nicht zu	Kenne das Wort nicht	
Beginner	1	0	0	0	1	2
Beginner High	4	0	0	0	0	4
Intermediate Low	13	1	0	0	0	14
Intermediate	19	2	2	1	3	27
Advanced Low	23	3	1	0	2	29
Advanced	8	1	0	0	0	9
Gesamt	68	7	3	1	6	85

Mit der Tabelle 85 wird erläutert, dass die Studenten mit Englischkenntnissen des Niveaus “Advanced Low” die Mehrzahl der Studenten bilden, die *Konzept vs. concept* völlig identisch angesehen haben.

TABELLE 86

Beobachtete Häufigkeiten nach dem Durchschnittsniveau der Deutschkenntnisse

Sprachkompetenz in Deutsch	<i>Konzept vs. concept</i>					Gesamt
	Trifft völlig zu	Trifft teils zu	Trifft wenig zu	Trifft gar nicht zu	Kenne das Wort nicht	
Grundstufe II	1	0	0	0	0	1
Grundstufe III	16	2	1	0	2	21
Mittelstufe I	43	4	1	1	3	52
Mittelstufe II	8	1	1	0	1	11
Gesamt	68	7	3	1	6	85

Die Tabelle 86 gibt einen Einblick in die Bereiche, dass sich 43 Studenten des Niveaus der “Mittelstufe I” dafür entschieden haben, dass *Konzept* im Deutschen und *concept* im Englischen von der Bedeutung her völlig identisch sind. Interessant ist, dass sich auch hier 8 von den 11 Studenten der “Mittelstufe II” dazu entschieden haben, dass diese Wörter hinsichtlich ihrer Bedeutung völlig übereinstimmen.

TABELLE 87
Beobachtete Häufigkeiten im Vergleich mit den Englisch- und Deutschkenntnissen

		Konzept vs. concept										Gesamt
		Trifft völlig zu		Trifft teils zu		Trifft wenig zu		Trifft gar nicht zu		Kenne das Wort nicht		
Sprachkompetenz in Deutsch		G	M	G	M	G	M	G	M	G	M	
Sprachkompetenz in Englisch	Beginner	0	1	0	0	1	1	0	0	0	1	2
	Beginner High	1	3	0	0	0	1	0	0	0	0	4
	Intermediate Low	2	11	1	0	0	0	0	0	0	0	14
	Intermediate	6	13	0	2	0	0	0	1	2	1	27
	Advanced Low	8	15	1	2	0	0	0	0	0	2	29
	Advanced	0	8	0	1	0	0	0	0	0	0	9
Gesamt		68		7		3		1		6		85

Die Tabelle 87 enthält einen Überblick über die Verteilung der Antworten. An dieser Stelle kann man sehen, wie es im Vergleich mit den Englisch- und Deutschkenntnissen der Studenten aussieht, die sich dafür entschieden haben, dass *Konzept* im Deutschen und *concept* im Englischen völlig übereinstimmen. Diese Tabelle zeigt, dass die 15 Studenten Englischkenntnisse des Niveaus “Advanced Low” und 13 Studenten des Niveaus “Intermediate” und auch den Deutschkenntnissen der “Mittelstufe” mächtig sind. Es sind also Studenten, die sich in beiden Sprachen recht gut zurechtfinden müssten.

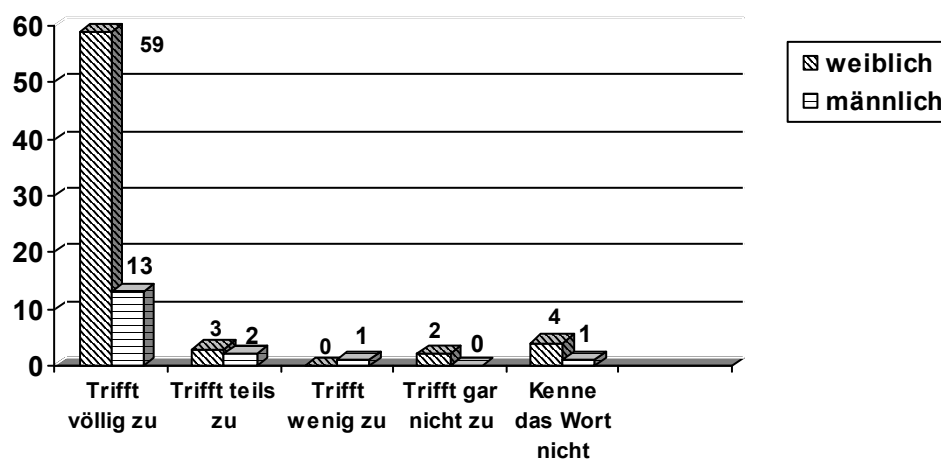


Abbildung 023: Häufigkeitsverteilung nach Geschlechtern für das Wortpaar Kritik vs. critic

Auch die Wörter *Kritik* (Deutsch) und *critic* (Englisch) sind wie der Abbildung 023 zu entnehmen ist, von 59 Studentinnen und 13 Studenten der insgesamt 85 Studenten als völlig identisch angesehen worden. Es waren nur 2 Studenten, die dieses Wortpaar als völlig unterschiedlich angegeben haben, denn sie haben “Trifft gar nicht zu” ausgewählt.

TABELLE 88

Beobachtete Häufigkeiten nach dem Durchschnittsniveau der Englischkenntnisse

Sprachkompetenz in Englisch	Kritik vs. critic					Gesamt
	Trifft völlig zu	Trifft teils zu	Trifft wenig zu	Trifft gar nicht zu	Kenne das Wort nicht	
Beginner	2	0	0	0	0	2
Beginner High	3	1	0	0	0	4
Intermediate Low	12	0	0	0	2	14
Intermediate	23	1	1	1	1	27
Advanced Low	25	2	0	1	1	29
Advanced	7	1	0	0	1	9
Gesamt	72	5	1	2	5	85

Auch hier ist es zu sehen, dass die Studenten mit Englischkenntnissen des Niveaus “Advanced Low” die Mehrzahl der Studenten bilden, die *Kritik vs. critic* völlig identisch angesehen haben.

TABELLE 89

Beobachtete Häufigkeiten nach dem Durchschnittsniveau der Deutschkenntnisse

Sprachkompetenz in Deutsch	Kritik vs. critic					Gesamt
	Trifft völlig zu	Trifft teils zu	Trifft wenig zu	Trifft gar nicht zu	Kenne das Wort nicht	
Grundstufe II	1	0	0	0	0	1
Grundstufe III	17	2	0	1	1	21
Mittelstufe I	46	1	1	1	3	52
Mittelstufe II	8	2	0	0	1	11
Gesamt	72	5	1	2	5	85

Und diese Tabelle entspricht den vorhergegangenen und zeigt, dass sich 46 Studenten des Niveaus "Mittelstufe I" dafür entschieden haben, dass *Kritik* im Deutschen und *critic* im Englischen bedeutungsmässig völlig identisch sind. Interessant ist auch, dass sich hier wieder 8 von den 11 Studenten der "Mittelstufe II" dazu entschieden haben, dass diese Wörter hinsichtlich ihrer Bedeutung völlig übereinstimmen.

TABELLE 90
Beobachtete Häufigkeiten im Vergleich mit den Englisch- und Deutschkenntnissen

		Kritik vs. critic										Gesamt
		Trifft völlig zu		Trifft teils zu		Trifft wenig zu		Trifft gar nicht zu		Kenne das Wort nicht		
Sprachkompetenz in Deutsch		G	M	G	M	G	M	G	M	G	M	
Sprachkompetenz in Englisch	Beginner	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	2
	Beginner High	1	2	0	1	0	0	0	0	0	0	4
	Intermediate Low	2	10	0	0	0	0	0	0	1	1	14
	Intermediate	7	16	1	0	0	1	1	0	0	1	27
	Advanced Low	8	17	1	1	0	0	0	1	0	1	29
	Advanced	0	7	0	1	0	0	0	0	0	1	9
Gesamt		72		5		1		2		5		85

In der Tabelle 90 wird aufgezeigt, wie die Wörter gleich gestellt werden. Die Tabelle 90 zeigt die Anzahl der Studenten, die sich dafür entschieden, daß *Kritik* im Deutschen und *critic* im Englischen völlig übereinstimmen. Auch die Tabelle gibt einen Einblick, dass 16 Studenten Englischkenntnisse des Niveaus "Intermediate" und 17 Studenten des Niveaus "Advanced Low" mächtig sind und zugleich Deutschkenntnisse der "Mittelstufe" haben. Interessant ist auch, dass 7 der insgesamt 9 Studenten des Niveaus "Advanced" auch Deutschkenntnisse der "Mittelstufe" besitzen und sich für "Trifft völlig zu" entschieden haben.

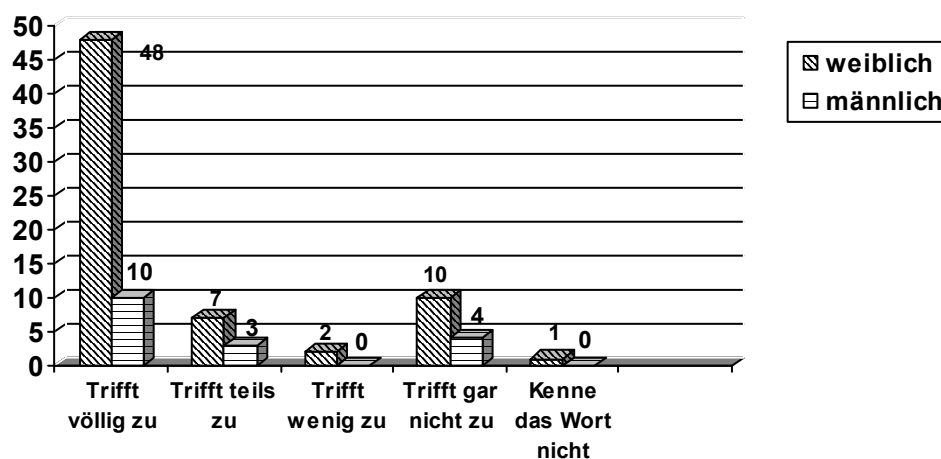


Abbildung 024: Häufigkeitsverteilung nach Geschlechtern für das Wortpaar *Limone vs. lemon*

Aus der Abbildung 024 geht hervor, dass das Wortpaar *Limone* (Deutsch) – *lemon* (Englisch) von 48 Studentinnen und 10 Studenten als völlig identisch angesehen wurde. Es waren auch hier nur 14 Studenten, die dieses Wortpaar als völlig unterschiedlich angegeben haben, denn sie haben “Trifft gar nicht zu” ausgewählt.

TABELLE 91

Beobachtete Häufigkeiten nach dem Durchschnittsniveau der Englischkenntnisse

Sprachkompetenz in Englisch	Limone vs. lemon					Gesamt
	Trifft völlig zu	Trifft teils zu	Trifft wenig zu	Trifft gar nicht zu	Kenne das Wort nicht	
Beginner	0	1	0	1	0	2
Beginner High	3	1	0	0	0	4
Intermediate Low	10	1	0	3	0	14
Intermediate	22	1	1	3	0	27
Advanced Low	18	4	1	5	1	29
Advanced	5	2	0	2	0	9
Gesamt	58	10	2	14	1	85

In der Tabelle 91 wird aufgezeigt, dass die Studenten mit Englischkenntnissen des Niveaus “Intermediate” die Mehrzahl der Studenten bilden, die *Limone vs. lemon* völlig identisch angesehen haben.

TABELLE 92
Beobachtete Häufigkeiten nach dem Durchschnittsniveau der Deutschkenntnisse

Sprachkompetenz in Deutsch	Limone vs. lemon					Gesamt
	Trifft völlig zu	Trifft teils zu	Trifft wenig zu	Trifft gar nicht zu	Kenne das Wort nicht	
Grundstufe II	1	0	0	0	0	1
Grundstufe III	13	3	0	5	0	21
Mittelstufe I	41	4	1	5	1	52
Mittelstufe II	3	3	1	4	0	11
Gesamt	58	10	2	14	1	85

Auch die obige Tabelle 92 gibt einen Einblick in die Bereiche, in denen die Studierenden nach Sprachstand eingeteilt wurden und versucht wird, ob es einen Zusammenhang zwischen dem Sprachstand und das Ersetzen des englischen Wortes an die Stelle des deutschen Wortes gibt. Sie zeigt, dass 41 Studenten des Niveaus der "Mittelstufe I" sich dafür entschieden haben, dass *Limone* im Deutschen und *lemon* im Englischen bedeutungsmässig völlig entsprechen.

TABELLE 93
Beobachtete Häufigkeiten im Vergleich mit den Englisch- und Deutschkenntnissen

		Limone vs. lemon										Gesamt
		Trifft völlig zu		Trifft teils zu		Trifft wenig zu		Trifft gar nicht zu		Kenne das Wort nicht		
Sprachkompetenz in Deutsch		G	M	G	M	G	M	G	M	G	M	
Sprachkompetenz in Englisch	Beginner	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	2
	Beginner High	1	2	0	1	0	0	0	0	0	0	4
	Intermediate Low	1	9	1	0	0	0	1	2	0	0	14
	Intermediate	7	15	1	0	0	1	1	2	0	0	27
	Advanced Low	5	13	1	3	0	0	3	2	0	1	29
	Advanced	0	5	0	2	0	0	0	2	0	0	9
Gesamt		58		10		2		14		1		85

Mit dieser Tabelle lässt sich feststellen, wie es im allgemeinen mit den Englischkenntnissen und Deutschkenntnissen der Studenten im Vergleich aussieht. Bei der Ausarbeitung ist diese Tabelle zu Rate zu ziehen, da sie deutlich macht, wie sich der Sprachstand auf das Sprachlernen auswirkt. Die Studenten haben sich dafür entschieden, dass *Limone* im Deutschen und *lemon* im Englischen sich völlig übereinstimmen. Die Tabelle zeigt auch, dass 13 Studenten Englischkenntnisse des Niveaus "Advanced Low" und 15 Studenten des Niveaus "Intermediate" und auch den Deutschkenntnissen der "Mittelstufe" mächtig sind.

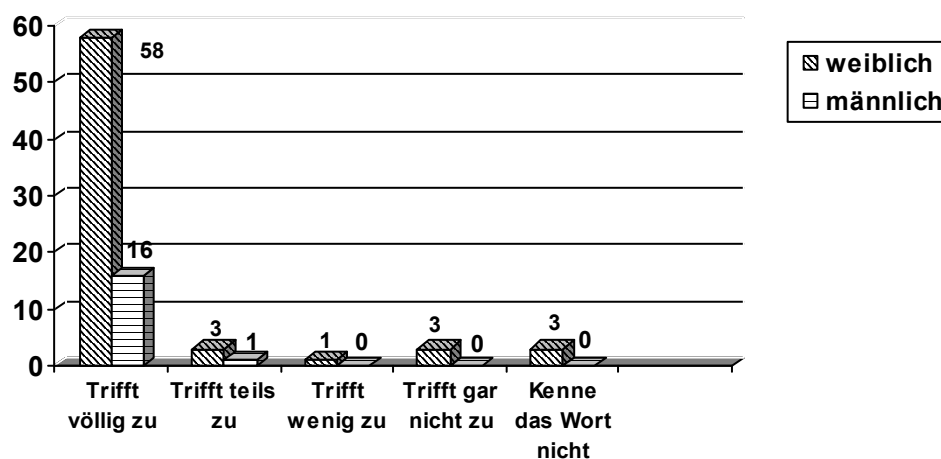


Abbildung 025: Häufigkeitsverteilung nach Geschlechtern für das Wortpaar *List vs. list*

Auch die Wörter *List* (Deutsch) und *list* (Englisch) sind wie der Abbildung 025 zu entnehmen ist von 58 Studentinnen und 16 Studenten als völlig identisch angesehen worden. Es waren nur 3 Studenten, die dieses Wortpaar als völlig unterschiedlich angegeben haben, und 3 Studenten haben “Kenne das Wort nicht” ausgewählt.

TABELLE 94
Beobachtete Häufigkeiten nach dem Durchschnittsniveau der Englischkenntnisse

Sprachkompetenz in Englisch	List vs. list					Gesamt
	Trifft völlig zu	Trifft teils zu	Trifft wenig zu	Trifft gar nicht zu	Kenne das Wort nicht	
Beginner	1	0	0	0	1	2
Beginner High	4	0	0	0	0	4
Intermediate Low	12	1	0	1	0	14
Intermediate	26	0	0	0	1	27
Advanced Low	25	3	1	0	0	29
Advanced	6	0	0	2	1	9
Gesamt	74	4	1	3	3	85

Die Tabelle 94 zeigt, dass die Studenten mit Englischkenntnissen des Niveaus “Intermediate” die Mehrzahl der Studenten bilden, die *List vs. list* völlig identisch angesehen haben.

TABELLE 95
Beobachtete Häufigkeiten nach dem Durchschnittsniveau der Deutschkenntnisse

Sprachkompetenz in Deutsch	List vs. list					Gesamt
	Trifft völlig zu	Trifft teils zu	Trifft wenig zu	Trifft gar nicht zu	Kenne das Wort nicht	
Grundstufe II	1	0	0	0	0	1
Grundstufe III	17	3	0	1	0	21
Mittelstufe I	50	1	0	1	0	52
Mittelstufe II	6	0	1	1	3	11
Gesamt	74	4	1	3	3	85

An der Tabelle 95 lässt sich aber ablesen, dass sich 50 Studenten des Niveaus der “Mittelstufe I” der Überzeugung sind, dass *List* im Deutschen und *list* im Englischen bedeutungsmässig völlig identisch sind. Interessant ist, dass sich auch hier 6 von den 11 Studenten der “Mittelstufe II” dazu entschieden haben, dass diese Wörter hinsichtlich ihrer Bedeutung völlig übereinstimmen.

TABELLE 96
Beobachtete Häufigkeiten im Vergleich mit den Englisch- und Deutschkenntnissen

		List vs. list										Gesamt
		Trifft völlig zu		Trifft teils zu		Trifft wenig zu		Trifft gar nicht zu		Kenne das Wort nicht		
Sprachkompetenz in Deutsch		G	M	G	M	G	M	G	M	G	M	
Sprachkompetenz in Englisch	Beginner	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	2
	Beginner High	1	3	0	0	0	0	0	0	0	0	4
	Intermediate Low	1	11	1	0	0	0	1	0	0	0	14
	Intermediate	9	17	0	0	0	0	0	0	0	1	27
	Advanced Low	7	18	2	1	0	1	0	0	0	0	29
	Advanced	0	6	0	0	0	0	0	2	0	1	9
Gesamt		74		4		1		3		3		85

Diese Tabelle 96 zeigt die Studenten, die sich dafür entschieden, daß *List* im Deutschen und *list* im Englischen völlig übereinstimmen. Wir entnehmen der Tabelle auch, dass 18 Studenten im Englischen das Niveau “Advanced Low” und 17 Studenten das Niveau “Intermediate” besitzen und Deutschkenntnisse der “Mittelstufe” haben.

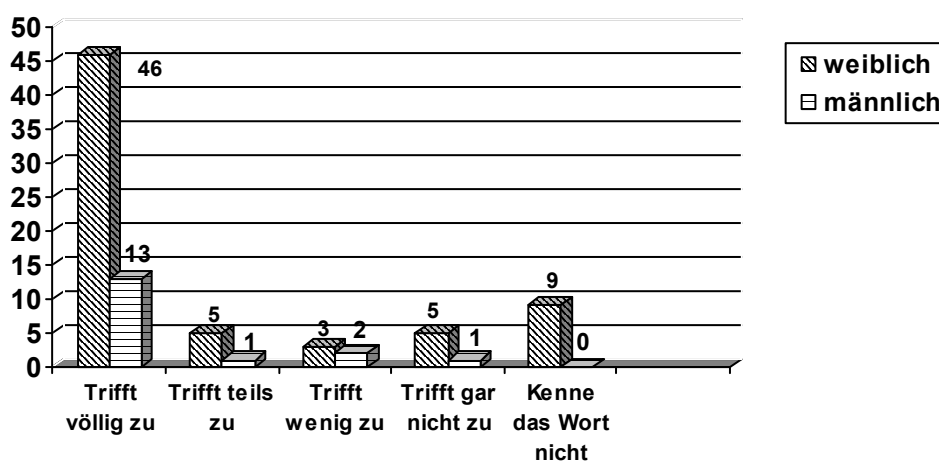


Abbildung 026: Häufigkeitsverteilung nach Geschlechtern für das Wortpaar *Lyrik vs. lyrics*
Das Wortpaar in der Abbildung 026 lautet *Lyrik* (Deutsch) – *lyrics* (Englisch). Diese Wörter wurden von 46 Studentinnen und 13 Studenten der insgesamt 85 Studenten als

völlig identisch angesehen. Es waren nur 6 Studenten, die dieses Wortpaar als völlig unterschiedlich angegeben haben, indem sie “Trifft gar nicht zu” ausgewählt haben. 9 Studenten haben angegeben, dass sie das Wort nicht kennen.

TABELLE 97
Beobachtete Häufigkeiten nach dem Durchschnittsniveau der Englischkenntnisse

Sprachkompetenz in Englisch	Lyrik vs. lyrics					Gesamt
	Trifft völlig zu	Trifft teils zu	Trifft wenig zu	Trifft gar nicht zu	Kenne das Wort nicht	
Beginner	2	0	0	0	0	2
Beginner High	4	0	0	0	0	4
Intermediate Low	12	0	0	1	1	14
Intermediate	19	1	2	1	4	27
Advanced Low	16	4	2	3	4	29
Advanced	6	1	1	1	0	9
Gesamt	59	6	5	6	9	85

Hier ist es zu sehen, dass die Studenten mit Englischkenntnissen des Niveaus “Advanced Low” die Mehrzahl der Studenten bilden, die *Lyrik vs. lyrics* völlig identisch angesehen haben.

TABELLE 98
Beobachtete Häufigkeiten nach dem Durchschnittsniveau der Deutschkenntnisse

Sprachkompetenz in Deutsch	Lyrik vs. lyrics					Gesamt
	Trifft völlig zu	Trifft teils zu	Trifft wenig zu	Trifft gar nicht zu	Kenne das Wort nicht	
Grundstufe II	1	0	0	0	0	1
Grundstufe III	13	1	2	1	4	21
Mittelstufe I	36	4	3	4	5	52
Mittelstufe II	9	1	0	1	0	11
Gesamt	59	6	5	6	9	85

An der Tabelle 98 lässt sich ablesen, dass die meisten Studenten Deutschkenntnisse des Niveaus “Mittelstufe I” besitzen. 36 von 52 Studenten haben trotz der “Mittelstufe I” sich dafür entschieden, dass *Lyrik* und *lyrics* völlig identisch sind. Interessant ist, dass sich nur einer von 11 Studenten der “Mittelstufe II” dazu entschieden hat, dass diese Wörter gar nicht identisch sind.

TABELLE 99
Beobachtete Häufigkeiten im Vergleich mit den Englisch- und Deutschkenntnissen

		Lyrik vs. lyrics										Gesamt
		Trifft völlig zu		Trifft teils zu		Trifft wenig zu		Trifft gar nicht zu		Kenne das Wort nicht		
Sprachkompetenz in Deutsch		G	M	G	M	G	M	G	M	G	M	
Sprachkompetenz in Englisch	Beginner	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	2
	Beginner High	1	3	0	0	0	0	0	0	0	0	4
	Intermediate Low	2	10	0	0	0	0	0	1	1	0	14
	Intermediate	6	13	0	1	1	1	0	1	2	2	27
	Advanced Low	5	11	1	3	1	1	1	2	1	3	29
	Advanced	0	6	0	1	0	1	0	1	0	0	9
Gesamt		59		6		5		6		9		85

Mit der Tabelle 99 lässt sich feststellen, wie es im allgemeinen mit den Englischkenntnissen und Deutschkenntnissen der Studenten im Vergleich aussieht. In dieser Tabelle wird weiter aufgeschlüsselt, dass 11 Studenten Englischkenntnisse des Niveaus “Advanced Low” und 13 Studenten des Niveaus “Intermediate” besitzen, außerdem besitzen diese insgesamt 24 Studenten Deutschkenntnisse der Mittelstufe. Es sind also Studenten, die sich in beiden Sprachen recht gut zurechtfinden müssten.

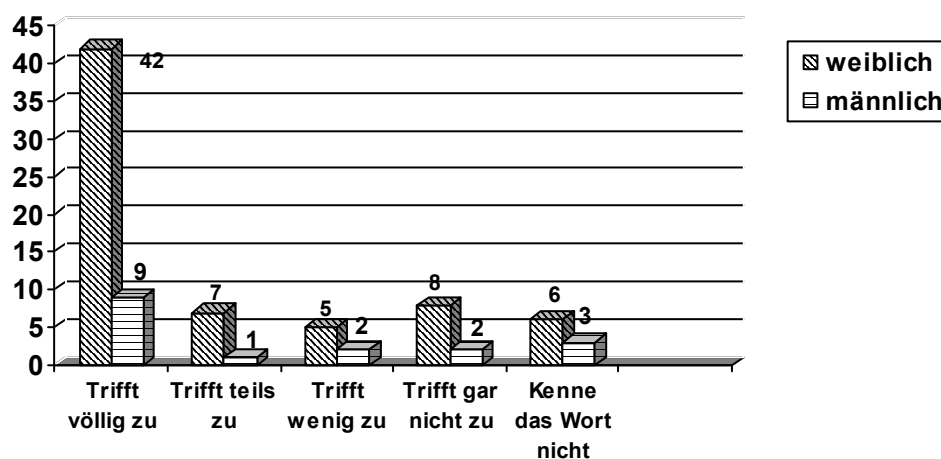


Abbildung 027: Häufigkeitsverteilung nach Geschlechtern für das Wortpaar *Marke vs. mark*

Das Wortpaar der Abbildung 027 lautet *Marke* (Deutsch) und *mark* (Englisch), diese Wörter wurden von 42 Studentinnen und 9 Studenten der insgesamt 85 Studenten als völlig identisch angesehen. Es waren nur 10 Studenten, die dieses Wortpaar als völlig unterschiedlich angegeben haben, sie haben “Trifft gar nicht zu” ausgewählt, aber 9 Studenten haben “Kenne das Wort nicht” angekreuzt.

TABELLE 100

Beobachtete Häufigkeiten nach dem Durchschnittsniveau der Englischkenntnisse

Sprachkompetenz in Englisch	Marke vs. mark					Gesamt
	Trifft völlig zu	Trifft teils zu	Trifft wenig zu	Trifft gar nicht zu	Kenne das Wort nicht	
Beginner	1	1	0	0	0	2
Beginner High	4	0	0	0	0	4
Intermediate Low	8	0	0	4	2	14
Intermediate	17	4	1	1	4	27
Advanced Low	16	3	4	3	3	29
Advanced	5	0	2	2	0	9
Gesamt	51	8	7	10	9	85

In dieser oben stehenden Tabelle 100 wird das Wortpaar *Marke* vs. *mark* aufgezeigt. Dort wird verdeutlicht, dass die zahlenmässig stark vertretenen Studenten des Niveaus “Intermediate” und “Advanced Low” sind. Sie sind der Überzeugung, dass sich die Wörter bedeutungsmässig decken würden.

TABELLE 101

Beobachtete Häufigkeiten nach dem Durchschnittsniveau der Deutschkenntnisse

Sprachkompetenz in Deutsch	Marke vs. mark					Gesamt
	Trifft völlig zu	Trifft teils zu	Trifft wenig zu	Trifft gar nicht zu	Kenne das Wort nicht	
Grundstufe II	1	0	0	0	0	1
Grundstufe III	14	0	1	3	3	21
Mittelstufe I	31	8	3	5	5	52
Mittelstufe II	5	0	3	2	1	11
Gesamt	51	8	7	10	9	85

Diese Tabelle zeigt nur, dass sich 31 Studenten des Niveaus “Mittelstufe I” dafür entschieden haben, dass *Marke* im Deutschen und *mark* im Englischen völlig identisch sind.

TABELLE 102

Beobachtete Häufigkeiten im Vergleich mit den Englisch- und Deutschkenntnissen

		Marke vs. mark										Gesamt
		Trifft völlig zu		Trifft teils zu		Trifft wenig zu		Trifft gar nicht zu		Kenne das Wort nicht		
Sprachkompetenz in Deutsch		G	M	G	M	G	M	G	M	G	M	
Sprachkompetenz in Englisch	Beginner	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	2
	Beginner High	1	3	0	0	0	0	0	0	0	0	4
	Intermediate Low	2	6	0	0	0	0	1	3	0	2	14
	Intermediate	7	10	0	4	0	1	1	0	1	3	27
	Advanced Low	5	11	0	3	1	3	1	2	2	1	29
Advanced	0	5	0	0	0	2	0	2	0	0	9	
Gesamt		51		8		7		10		9		85

Dieser Tabelle kann man entnehmen und sehen, wie es im allgemeinen mit den Englischkenntnissen und Deutschkenntnissen der Studenten im Vergleich aussieht. Sie zeigt die Studenten, die sich dafür entschieden haben, dass *Marke* im Deutschen und *mark* im Englischen völlig übereinstimmen. Die Tabelle zeigt, dass 11 Studenten das Niveau “Advanced Low” und 10 Studenten das Niveau “Intermediate” im Englischen besitzen und die Deutschkenntnisse die der “Mittelstufe” entsprechen.

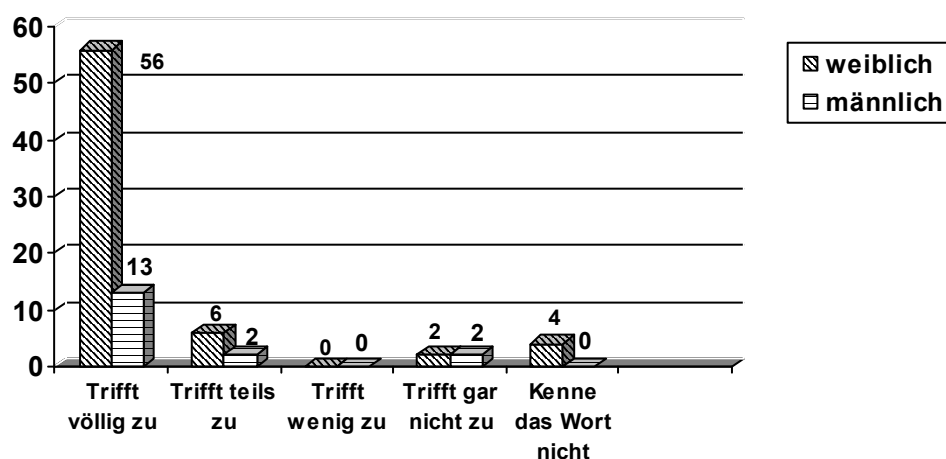


Abbildung 028: Häufigkeitsverteilung nach Geschlechtern für das Wortpaar Marmelade vs. marmelade

Marmelade (Deutsch) – *marmelade* (Englisch) ist das Wortpaar in der Abbildung 028 und wurde von 56 Studentinnen und 13 Studenten der insgesamt 85 Studenten als völlig identisch angesehen. Es gab 3 Studenten, die für dieses Wortpaar “Trifft gar nicht zu” ausgewählt haben und genau sovielen haben gesagt, dass sie das Wort nicht kennen.

TABELLE 103

Beobachtete Häufigkeiten nach dem Durchschnittsniveau der Englischkenntnisse

Sprachkompetenz in Englisch	Marmelade vs. marmelade					Gesamt
	Trifft völlig zu	Trifft teils zu	Trifft wenig zu	Trifft gar nicht zu	Kenne das Wort nicht	
Beginner	2	0	0	0	0	2
Beginner High	3	1	0	0	0	4
Intermediate Low	12	0	0	1	1	14
Intermediate	22	3	0	0	2	27
Advanced Low	21	4	0	3	1	29
Advanced	9	0	0	0	0	9
Gesamt	69	8	0	4	4	85

Die Studenten mit Englischkenntnissen des Niveaus “Intermediate” bilden die Mehrzahl und Studenten des Niveaus “Advanced Low” bilden die zweitgrösste Menge der

befragten Studenten, die *Marmelade* vs. *marmelade* als völlig identisch angesehen haben.

TABELLE 104
Beobachtete Häufigkeiten nach dem Durchschnittsniveau der Deutschkenntnisse

Sprachkompetenz in Deutsch	Marmelade vs. marmelade					Gesamt
	Trifft völlig zu	Trifft teils zu	Trifft wenig zu	Trifft gar nicht zu	Kenne das Wort nicht	
Grundstufe II	1	0	0	0	0	1
Grundstufe III	17	2	0	1	1	21
Mittelstufe I	41	5	0	3	3	52
Mittelstufe II	10	1	0	0	0	11
Gesamt	69	8	0	4	4	85

Diese oben stehende Tabelle zeigt, dass sich 41 Studenten des Niveaus "Mittelstufe I" dafür entschieden haben, dass *Marmelade* im Deutschen und *marmelade* im Englischen sich bedeutungsmässig völlig entsprechen. Aber interessant ist, dass sich hier 10 von den 11 Studenten der "Mittelstufe II" dazu entschieden haben, dass diese Wörter hinsichtlich ihrer Bedeutung völlig übereinstimmen.

TABELLE 105
Beobachtete Häufigkeiten im Vergleich mit den Englisch- und Deutschkenntnissen

		Marmelade vs. marmelade										Gesamt
		Trifft völlig zu		Trifft teils zu		Trifft wenig zu		Trifft gar nicht zu		Kenne das Wort nicht		
Sprachkompetenz in Deutsch		G	M	G	M	G	M	G	M	G	M	
Sprachkompetenz in Englisch	Beginner	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	2
	Beginner High	1	2	0	1	0	0	0	0	0	0	4
	Intermediate Low	2	10	0	0	0	0	1	0	0	1	14
	Intermediate	8	14	0	3	0	0	0	0	1	1	27
	Advanced Low	7	14	2	2	0	0	0	3	0	1	29
	Advanced	0	9	0	0	0	0	0	0	0	0	9
Gesamt		69		8		0		4		4		85

Diese Tabelle gibt nähere Auskunft, wie die Englisch- und Deutschkenntnisse der Studenten im Zusammenhang stehen, und ob ein gegenseitiger Einfluss auf das Lernen des Deutschen als zweite Fremdsprache existiert. Die Tabelle 105 gibt ferner die Stichprobengrösse an, die sich dafür entschieden haben, dass das Wortpaar *Marmelade* im Deutschen und *marmelade* im Englischen völlig übereinstimmen könnte. Die Tabelle 105 zeigt noch, dass jeweils 14 Studenten Englischkenntnisse des Niveaus "Advanced Low" und des Niveaus "Intermediate" angehören und Deutschkenntnisse der "Mittelstufe" besitzen.

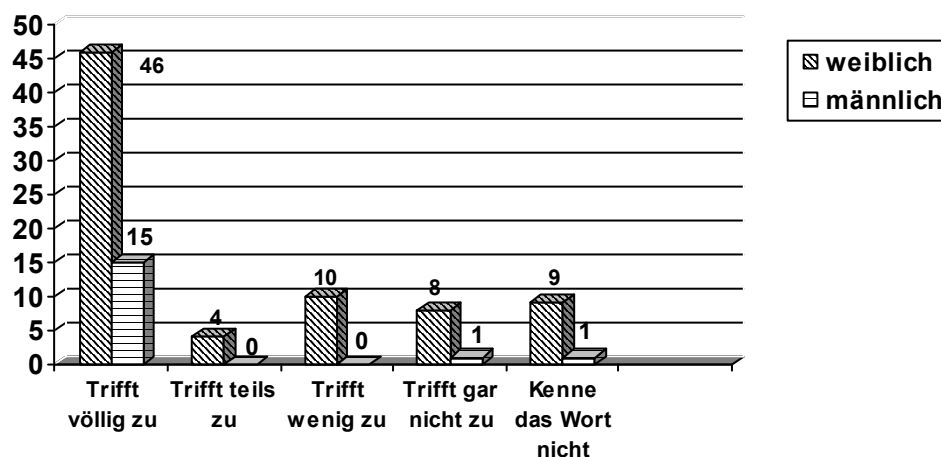


Abbildung 029: Häufigkeitsverteilung nach Geschlechtern für das Wortpaar *Mörder* vs. *murder*

Das Wortpaar, das aus den Wörtern *Mörder* (Deutsch) und *murder* (Englisch) besteht, ist in der Abbildung 029 zu sehen. Diese Wörter wurden von 46 Studentinnen und 15 Studenten der insgesamt 85 Studenten als völlig gleich angesehen. Es waren nur 9 Studenten, die diese Wörter als völlig unterschiedlich angegeben haben, denn sie haben “Trifft gar nicht zu” ausgewählt. Aber es gab ferner 10 Studenten, die angegeben haben, dass sie das Wort nicht kennen.

TABELLE 106

Beobachtete Häufigkeiten nach dem Durchschnittsniveau der Englischkenntnisse

Sprachkompetenz in Englisch	Mörder vs. murder					Gesamt
	Trifft völlig zu	Trifft teils zu	Trifft wenig zu	Trifft gar nicht zu	Kenne das Wort nicht	
Beginner	1	0	0	0	1	2
Beginner High	3	0	0	1	0	4
Intermediate Low	12	0	0	1	1	14
Intermediate	17	1	1	3	5	27
Advanced Low	19	3	0	4	3	29
Advanced	9	0	0	0	0	9
Gesamt	61	4	1	9	10	85

Gleiche Tendenz, die Wörter als identisch zu betrachten, zeichnet sich auch beim Wortpaar *Mörder* vs. *murder* ab. In der Tabelle 106 wird aufgezeigt, dass die zahlenmässig stark vertretenen Studenten des Niveaus “Intermediate” mit 17 und “Advanced Low” mit 19 Studenten sind und die der Überzeugung sind, dass die Wörter sich bedeutungsmässig decken würden.

TABELLE 107
Beobachtete Häufigkeiten nach dem Durchschnittsniveau der Deutschkenntnisse

Sprachkompetenz in Deutsch	Mörder vs. murder					Gesamt
	Trifft völlig zu	Trifft teils zu	Trifft wenig zu	Trifft gar nicht zu	Kenne das Wort nicht	
Grundstufe II	1	0	0	0	0	1
Grundstufe III	11	1	1	5	3	21
Mittelstufe I	40	2	0	4	6	52
Mittelstufe II	9	1	0	0	1	11
Gesamt	61	4	1	9	10	85

Tabelle 107 zeigt beispielhaft, dass sich 40 Studenten des Niveaus “Mittelstufe I” dafür entschieden haben, dass *Mörder* im Deutschen und *murder* im Englischen bedeutungsmässig völlig identisch sind. Interessant ist aber, dass auch hier 9 von den 11 Studenten der “Mittelstufe II” sich dazu entschieden haben, dass diese Wörter hinsichtlich ihrer Bedeutung völlig übereinstimmen.

TABELLE 108
Beobachtete Häufigkeiten im Vergleich mit den Englisch- und Deutschkenntnissen

		Mörder vs. murder										Gesamt
		Trifft völlig zu		Trifft teils zu		Trifft wenig zu		Trifft gar nicht zu		Kenne das Wort nicht		
Sprachkompetenz in Deutsch		G	M	G	M	G	M	G	M	G	M	
Sprachkompetenz in Englisch	Beginner	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	2
	Beginner High	0	3	0	0	0	0	1	0	0	0	4
	Intermediate Low	1	11	0	0	0	0	1	0	1	0	14
	Intermediate	4	13	1	0	1	0	2	1	1	4	27
	Advanced Low	7	12	0	3	0	0	1	3	1	2	29
	Advanced	0	9	0	0	0	0	0	0	0	0	9
Gesamt		61	4	1	9	10	85					

Dieser Tabelle kann man entnehmen, wie es im allgemeinen mit den Englischkenntnissen und Deutschkenntnissen der Studenten im Vergleich aussieht. Sie zeigt die Studenten, die sich dafür entschieden haben, dass *Mörder* im Deutschen und *murder* im Englischen völlig übereinstimmen. In dieser Tabelle wird weiter aufgeschlüsselt, dass 12 Studenten Englischkenntnisse des Niveaus “Advanced Low” und 13 Studenten des Niveaus “Intermediate” besitzen und den Deutschkenntnissen der “Mittelstufe” mächtig sind.

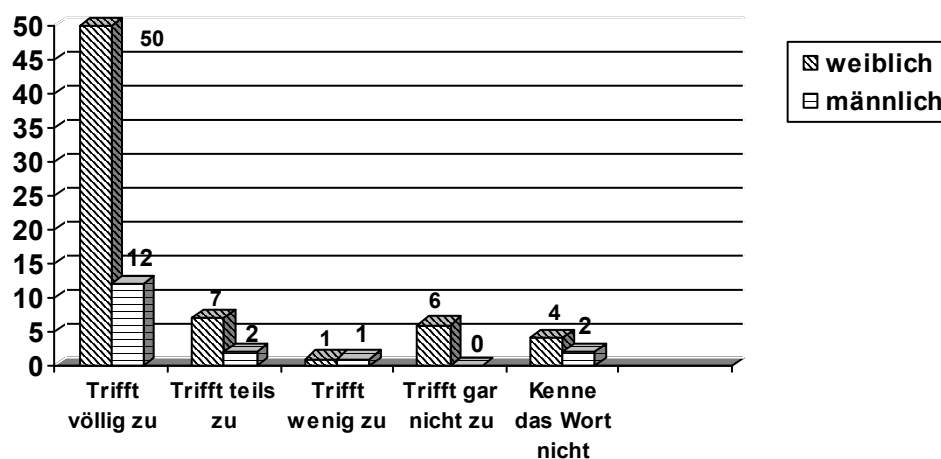


Abbildung 030: Häufigkeitsverteilung nach Geschlechtern für das Wortpaar *Note (Zensur)* vs. *note*

Das Wortpaar der Abbildung 030 besteht aus den Wörtern *Note (Zensur)* (Deutsch) und *note* (Englisch). Diese Wörter wurden von 50 Studentinnen und 12 Studenten der insgesamt 85 Studenten als völlig identisch angesehen. Es waren nur 6 Studenten, die dieses Wortpaar als völlig unterschiedlich angegeben haben, denn sie haben “Trifft gar nicht zu” ausgewählt. Aber auch genausoviele Studenten, also 6 Studenten, haben “Kenne das Wort nicht” angekreuzt.

TABELLE 109

Beobachtete Häufigkeiten nach dem Durchschnittsniveau der Englischkenntnisse

Sprachkompetenz in Englisch	Note (<i>Zensur</i>) vs. <i>note</i>					Gesamt
	Trifft völlig zu	Trifft teils zu	Trifft wenig zu	Trifft gar nicht zu	Kenne das Wort nicht	
Beginner	2	0	0	0	0	2
Beginner High	2	0	0	2	0	4
Intermediate Low	9	1	1	1	2	14
Intermediate	23	2	0	0	2	27
Advanced Low	20	4	0	3	2	29
Advanced	6	2	1	0	0	9
Gesamt	62	9	2	6	6	85

Die gleiche Tendenz ist auch in der obigen Tabelle 109 für das Wortpaar *Note (Zensur)* vs. *note* zu sehen. Die zahlenmässig stark vertretenen Studenten der Niveaus “Intermediate” und “Advanced Low” sind der Überzeugung, dass die Wörter sich bedeutungsmässig decken würden, da sie so ähnlich aussehen.

TABELLE 110
Beobachtete Häufigkeiten nach dem Durchschnittsniveau der Deutschkenntnisse

Sprachkompetenz in Deutsch	Note (Zensur) vs. note					Gesamt
	Trifft völlig zu	Trifft teils zu	Trifft wenig zu	Trifft gar nicht zu	Kenne das Wort nicht	
Grundstufe II	1	0	0	0	0	1
Grundstufe III	15	3	0	3	0	21
Mittelstufe I	39	4	2	3	4	52
Mittelstufe II	7	2	0	0	2	11
Gesamt	62	9	2	6	6	85

In der Tabelle 110 wird aufgeschlüsselt, dass sich 39 Studenten des Niveaus “Mittelstufe I” dafür entschieden haben, dass *Note (Zensur)* im Deutschen und *note* im Englischen sich bedeutungsmässig entsprechen. Interessant ist, dass sich auch hier 7 von den 11 Studenten der “Mittelstufe II” dazu entschieden haben, dass diese Wörter ihrer Bedeutung nach völlig übereinstimmen.

TABELLE 111
Beobachtete Häufigkeiten nach dem Durchschnittsniveau der Englischkenntnisse

		Note (Zensur) vs. note										Gesamt
		Trifft völlig zu		Trifft teils zu		Trifft wenig zu		Trifft gar nicht zu		Kenne das Wort nicht		
Sprachkompetenz in Deutsch		G	M	G	M	G	M	G	M	G	M	
Sprachkompetenz in Englisch	Beginner	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	2
	Beginner High	1	1	0	0	0	0	0	2	0	0	4
	Intermediate Low	1	8	1	0	0	1	1	0	0	2	14
	Intermediate	8	15	1	1	0	0	0	0	0	2	27
	Advanced Low	6	14	1	3	0	0	2	1	0	2	29
	Advanced	0	6	0	2	0	1	0	0	0	0	9
Gesamt		62		9		2		6		6		85

Diese Tabelle zeigt die Studenten, die sich dafür entschieden, daß *Note (Zensur)* im Deutschen und *note* im Englischen völlig übereinstimmen. Wir entnehmen der Tabelle auch, dass 14 Studenten Englischkenntnisse des Niveaus “Advanced Low” und 15 Studenten die des Niveaus “Intermediate” besitzen und Deutschkenntnisse der “Mittelstufe” haben.

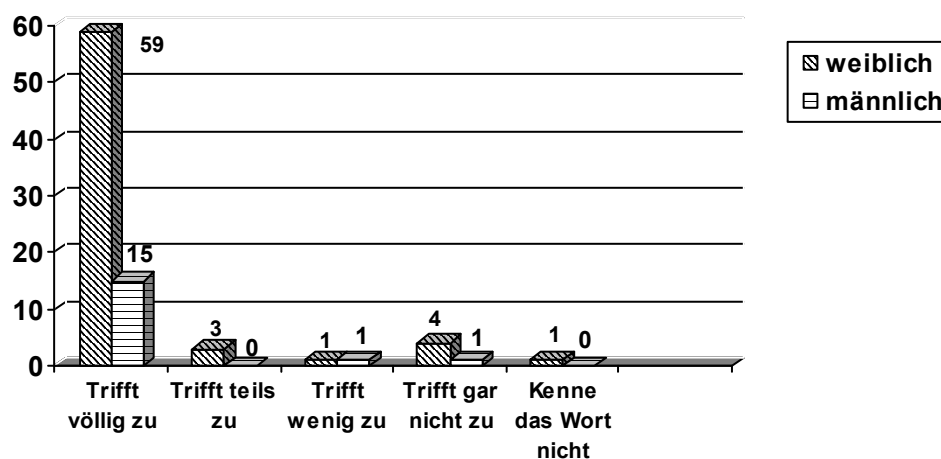


Abbildung 031: Häufigkeitsverteilung nach Geschlechtern für das Wortpaar *Paket vs. paket*

Die Abbildung 031 bezieht sich auf das Wortpaar *Paket* (Deutsch) und *paket* (Englisch). Diese Wörter wurden von 59 Studentinnen und 15 Studenten der insgesamt 85 Studenten als völlig identisch angesehen. Es folgen hier noch 5 Studenten, die dieses Wortpaar als völlig unterschiedlich angegeben haben, denn sie haben “Trifft gar nicht zu” ausgewählt.

TABELLE 112
Beobachtete Häufigkeiten nach dem Durchschnittsniveau der Englischkenntnisse

Sprachkompetenz in Englisch	Paket vs. paket					Gesamt
	Trifft völlig zu	Trifft teils zu	Trifft wenig zu	Trifft gar nicht zu	Kenne das Wort nicht	
Beginner	2	0	0	0	0	2
Beginner High	4	0	0	0	0	4
Intermediate Low	12	0	0	1	1	14
Intermediate	26	1	0	0	0	27
Advanced Low	24	1	1	3	0	29
Advanced	6	1	1	1	0	9
Gesamt	74	3	2	5	1	85

Mit der Tabelle 112 wird ein Überblick über die Ergebnisse der beobachteten Häufigkeiten nach dem Durchschnittsniveau der Englischkenntnisse in bezug auf das Wortpaar *Paket vs. paket* gegeben. Hier ist es zu sehen, dass die Studenten mit Englischkenntnissen des Niveaus “Intermediate” und “Advanced Low” die Mehrzahl der Studenten bilden, die *Paket vs. paket* völlig identisch angesehen haben.

TABELLE 113
Beobachtete Häufigkeiten nach dem Durchschnittsniveau der Deutschkenntnisse

Sprachkompetenz in Deutsch	Paket vs. paket					Gesamt
	Trifft völlig zu	Trifft teils zu	Trifft wenig zu	Trifft gar nicht zu	Kenne das Wort nicht	
Grundstufe II	1	0	0	0	0	1
Grundstufe III	17	1	0	2	1	21
Mittelstufe I	49	1	0	2	0	52
Mittelstufe II	7	1	2	1	0	11
Gesamt	74	3	2	5	1	85

Auch in der Tabelle 113 wird verdeutlicht, dass sich 49 Studenten des Niveaus "Mittelstufe I" dafür entschieden haben, dass *Paket* im Deutschen und *paket* im Englischen semantisch völlig identisch sind.

TABELLE 114
Beobachtete Häufigkeiten im Vergleich mit den Englisch- und Deutschkenntnissen

		Paket vs. paket										Gesamt
		Trifft völlig zu		Trifft teils zu		Trifft wenig zu		Trifft gar nicht zu		Kenne das Wort nicht		
Sprachkompetenz in Deutsch		G	M	G	M	G	M	G	M	G	M	
Sprachkompetenz in Englisch	Beginner	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	2
	Beginner High	1	3	0	0	0	0	0	0	0	0	4
	Intermediate Low	1	11	0	0	0	0	1	0	1	0	14
	Intermediate	8	18	1	0	0	0	0	0	0	0	27
	Advanced Low	8	16	0	1	0	1	1	2	0	0	29
	Advanced	0	6	0	1	0	1	0	1	0	0	9
Gesamt		74		3		2		5		1		85

Interessant ist, dass sich auch hier 7 von den 11 Studenten der "Mittelstufe II" dazu entschieden haben, dass diese Wörter hinsichtlich ihrer Bedeutung völlig übereinstimmen.

An der Tabelle 114 kann man auch sehen, wie sich die Studenten im allgemeinen mit den Englischkenntnissen und Deutschkenntnissen im Vergleich aussehen lassen, die sich dafür entschieden haben, dass *Paket* im Deutschen und *paket* im Englischen völlig übereinstimmen. Die Tabelle zeigt ferner, dass die 16 Studenten Englischkenntnisse des Niveaus "Advanced Low" und 18 Studenten die des Niveaus "Intermediate" und den Deutschkenntnissen der "Mittelstufe" mächtig sind.

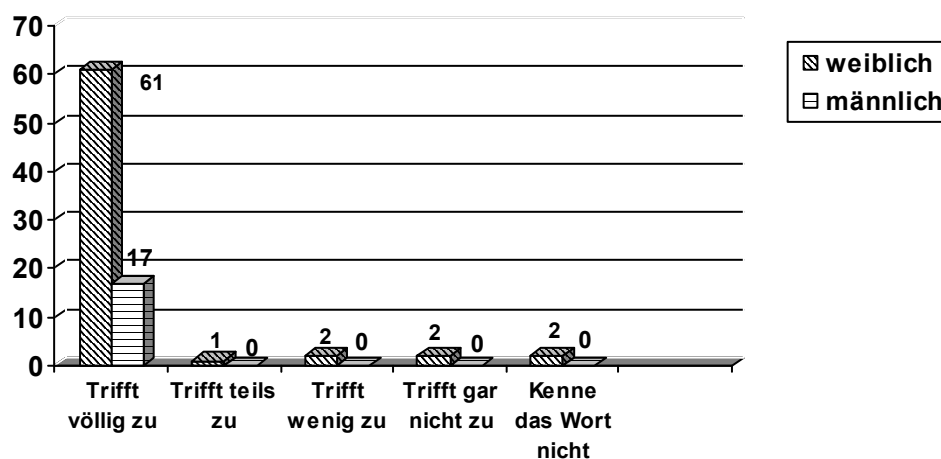


Abbildung 032: Häufigkeitsverteilung nach Geschlechtern für das Wortpaar *Personal vs. personal*

Die Abbildung 032 gibt an, dass das Wortpaar *Personal* (Deutsch) – *personal* (Englisch) von beträchtlichen 61 Studentinnen und 17 Studenten der insgesamt 85 Studenten als völlig identisch angesehen wurde. Hier haben nur 2 Studenten “Trifft gar nicht zu” ausgewählt.

TABELLE 115

Beobachtete Häufigkeiten nach dem Durchschnittsniveau der Englischkenntnisse

Sprachkompetenz in Englisch	Personal vs. personal					Gesamt
	Trifft völlig zu	Trifft teils zu	Trifft wenig zu	Trifft gar nicht zu	Kenne das Wort nicht	
Beginner	2	0	0	0	0	2
Beginner High	4	0	0	0	0	4
Intermediate Low	12	0	0	1	1	14
Intermediate	26	0	1	0	0	27
Advanced Low	26	0	1	1	1	29
Advanced	8	1	0	0	0	9
Gesamt	78	1	2	2	2	85

Mit der Tabelle 115 lässt sich feststellen, dass jeweils 26 Studenten Englischkenntnisse der Stufe “Advanced Low” und der Stufe “Intermediate” angehören, die *Personal* und *personal* als gleich entsprechend empfunden haben.

TABELLE 116

Beobachtete Häufigkeiten nach dem Durchschnittsniveau der Deutschkenntnisse

Sprachkompetenz in Deutsch	Personal vs. personal					Gesamt
	Trifft völlig zu	Trifft teils zu	Trifft wenig zu	Trifft gar nicht zu	Kenne das Wort nicht	
Grundstufe II	1	0	0	0	0	1
Grundstufe III	19	0	1	1	0	21
Mittelstufe I	48	0	1	1	2	52
Mittelstufe II	10	1	0	0	0	11
Gesamt	78	1	2	2	2	85

Die Daten der Tabelle 116 sind besonders auffallend, dass sich 48 Studenten des Niveaus “Mittelstufe I” dafür entschieden haben, dass *Personal* im Deutschen und *personal* im Englischen sich bedeutungsmässig entsprechen würde. Interessant ist, dass sich aber hier 10 von den 11 Studenten der “Mittelstufe II” sich dazu entschieden haben, dass diese Wörter hinsichtlich ihrer Bedeutung völlig übereinstimmen.

TABELLE 117

Beobachtete Häufigkeiten im Vergleich mit den Englisch- und Deutschkenntnissen

		Personal vs. personal										Gesamt
		Trifft völlig zu		Trifft teils zu		Trifft wenig zu		Trifft gar nicht zu		Kenne das Wort nicht		
Sprachkompetenz in Deutsch		G	M	G	M	G	M	G	M	G	M	
Sprachkompetenz in Englisch	Beginner	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	2
	Beginner High	1	3	0	0	0	0	0	0	0	0	4
	Intermediate Low	2	10	0	0	0	0	1	0	0	1	14
	Intermediate	8	18	0	0	1	0	0	0	0	0	27
	Advanced Low	9	17	0	0	0	1	0	1	0	1	29
	Advanced	0	8	0	1	0	0	0	0	0	0	9
Gesamt		78		1		2		2		2		85

Diese Tabelle gibt nähere Auskunft, dass das Wortpaar *Personal* im Deutschen und *personal* im Englischen nach der studentischen Überzeugung völlig übereinstimmen. Aus der Tabelle 117 erfährt man ferner, dass die 17 Studenten Englischkenntnisse dem Niveau “Advanced Low” und 18 Studenten der Stufe “Intermediate” angehören und Deutschkenntnisse der “Mittelstufe” besitzen.

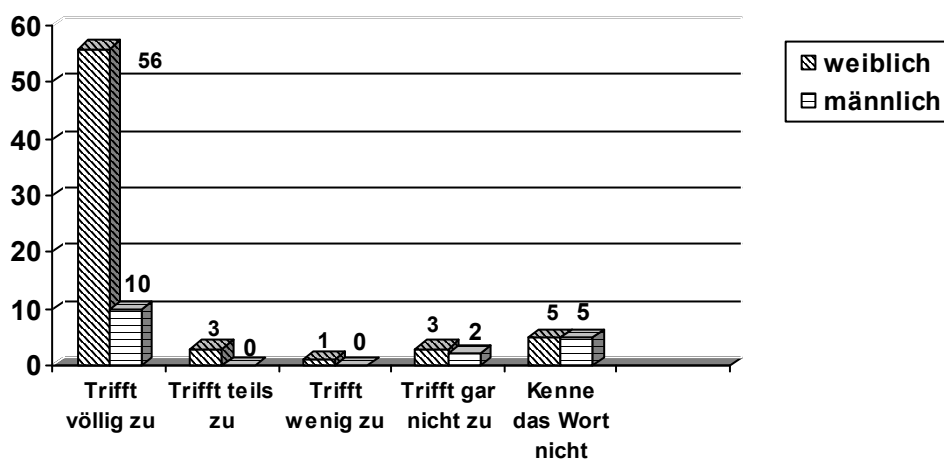


Abbildung 033: Häufigkeitsverteilung nach Geschlechtern für das Wortpaar *Petroleum vs. petroleum*

Petroleum (Deutsch) – *petroleum* (Englisch) ist das Wortpaar in der Abbildung 033. Diese Wörter wurden von 56 Studentinnen und 10 Studenten der insgesamt 85 Studenten als völlig identisch angesehen. Es waren nur 5 Studenten, die dieses Wortpaar als völlig unterschiedlich angegeben haben, denn sie haben “Trifft gar nicht zu” ausgewählt, aber 10 Studenten haben angegeben, dass sie das Wort nicht kennen würden.

TABELLE 118
Beobachtete Häufigkeiten nach dem Durchschnittsniveau der Englischkenntnisse

Sprachkompetenz in Englisch	Petroleum vs. petroleum					Gesamt
	Trifft völlig zu	Trifft teils zu	Trifft wenig zu	Trifft gar nicht zu	Kenne das Wort nicht	
Beginner	1	1	0	0	0	2
Beginner High	4	0	0	0	0	4
Intermediate Low	13	1	0	0	0	14
Intermediate	22	0	1	0	4	27
Advanced Low	19	1	0	4	5	29
Advanced	7	0	0	1	1	9
Gesamt	66	3	1	5	10	85

In dieser Tabelle wird weiter aufgeschlüsselt, dass die Studenten mit Englischkenntnissen des Niveaus “Intermediate” die Mehrzahl der Studenten bilden, die *Petroleum vs. petroleum* als völlig identisch angesehen haben.

In der Tabelle 119 wird aufgeschlüsselt, dass sich 43 Studenten des Niveaus der “Mittelstufe I” dafür entschieden haben, dass *Petroleum* im Deutschen und *petroleum* im Englischen sich bedeutungsmässig völlig entsprechen. Interessant ist, dass sich hier 7 von den 11 Studenten der “Mittelstufe II” sich auch dazu entschieden haben, dass diese Wörter hinsichtlich ihrer Bedeutung völlig übereinstimmen.

TABELLE 119
Beobachtete Häufigkeiten nach dem Durchschnittsniveau der Deutschkenntnisse

Sprachkompetenz in Deutsch	Petroleum vs. petroleum					Gesamt
	Trifft völlig zu	Trifft teils zu	Trifft wenig zu	Trifft gar nicht zu	Kenne das Wort nicht	
Grundstufe II	1	0	0	0	0	1
Grundstufe III	15	1	0	0	5	21
Mittelstufe I	43	2	0	3	4	52
Mittelstufe II	7	0	1	2	1	11
Gesamt	66	3	1	5	10	85

Diese unten stehende Tabelle 120 zeigt die Anzahl der Studenten, die ihre Entscheidung im Zusammenhang mit ihren Englisch- und Deutschkenntnissen getroffen haben.

TABELLE 120
Beobachtete Häufigkeiten im Vergleich mit den Englisch- und Deutschkenntnissen

		Petroleum vs. petroleum										Gesamt
		Trifft völlig zu		Trifft teils zu		Trifft wenig zu		Trifft gar nicht zu		Kenne das Wort nicht		
Sprachkompetenz in Deutsch		G	M	G	M	G	M	G	M	G	M	
Sprachkompetenz in Englisch	Beginner	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	2
	Beginner High	1	3	0	0	0	0	0	0	0	0	4
	Intermediate Low	2	11	1	0	0	0	0	0	0	0	14
	Intermediate	7	15	0	0	0	1	0	0	2	2	27
	Advanced Low	6	13	0	1	0	0	0	4	3	2	29
	Advanced	0	7	0	0	0	0	0	1	0		9
Gesamt		66		3		1		5		10		85

Sie haben sich dafür entschieden, daß *Petroleum* im Deutschen und *petroleum* im Englischen völlig übereinstimmen. Dieser Tabelle kann man entnehmen, dass 15 Studenten Englischkenntnisse in der Stufe "Intermediate" und 13 Studenten das Niveau "Advanced Low" besitzen und zugleich Deutschkenntnisse der "Mittelstufe" haben. Interessant ist auch, dass alle 9 Studenten das Niveau "Advanced" und Deutschkenntnisse der "Mittelstufe" haben, und 7 von ihnen sich auch für "Trifft völlig zu" entschieden haben.

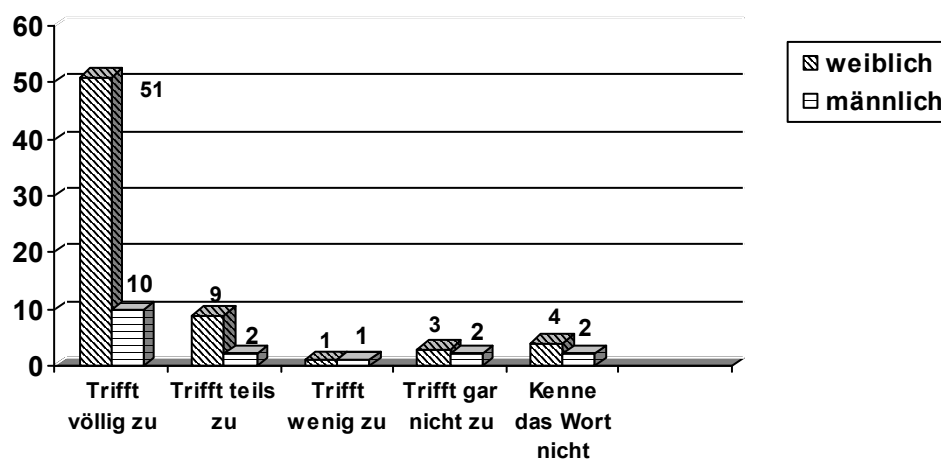


Abbildung 034: Häufigkeitsverteilung nach Geschlechtern für das Wortpaar *prinzipiell* vs. *principal*

Mit den folgenden Abbildung 034 wird ein Überblick vermittelt, dass das Wortpaar *prinzipiell* (Deutsch) – *principal* (Englisch) von 51 Studentinnen und 10 Studenten der insgesamt 85 Studenten als völlig identisch angesehen wurde. Es waren auch hier nur 5

Studenten, die dieses Wortpaar als völlig unterschiedlich angegeben haben, indem sie “Trifft gar nicht zu” ausgewählt haben. Nebenbei gab es 6 Studenten, die gesagt haben, dass sie das Wort nicht kennen würden.

TABELLE 121
Beobachtete Häufigkeiten nach dem Durchschnittsniveau der Englischkenntnisse

Sprachkompetenz in Englisch	prinzipiell vs. principal					Gesamt
	Trifft völlig zu	Trifft teils zu	Trifft wenig zu	Trifft gar nicht zu	Kenne das Wort nicht	
Beginner	1	0	0	0	1	2
Beginner High	3	1	0	0	0	4
Intermediate Low	11	3	0	0	0	14
Intermediate	21	2	0	2	2	27
Advanced Low	17	5	2	2	3	29
Advanced	8	0	0	1	0	9
Gesamt	61	11	2	5	6	85

In dieser Tabelle ist es zu sehen, dass die Studenten mit Englischkenntnissen des Niveaus “Intermediate” die Mehrzahl der Studenten bilden, die *prinzipiell vs. principal* völlig identisch angesehen haben.

TABELLE 122
Beobachtete Häufigkeiten nach dem Durchschnittsniveau der Deutschkenntnisse

Sprachkompetenz in Deutsch	prinzipiell vs. principal					Gesamt
	Trifft völlig zu	Trifft teils zu	Trifft wenig zu	Trifft gar nicht zu	Kenne das Wort nicht	
Grundstufe II	1	0	0	0	0	1
Grundstufe III	13	3	1	2	2	21
Mittelstufe I	41	5	1	2	3	52
Mittelstufe II	6	3	0	1	1	11
Gesamt	61	11	2	5	6	85

Auch die obigen Tabelle 122 macht deutlich, dass sich 41 Studenten des Niveaus “Mittelstufe I” dafür entschieden haben, dass *prinzipiell* im Deutschen und *principal* im Englischen sich semantisch völlig entsprechen. Interessant ist, dass sich hier 6 von den 11 Studenten der “Mittelstufe II” auch dazu entschieden haben, dass diese Wörter hinsichtlich ihrer Bedeutung völlig übereinstimmen.

TABELLE 123
Beobachtete Häufigkeiten im Vergleich mit den Englisch- und Deutschkenntnissen

		Prinzipiell vs. principal										Gesamt
		Trifft völlig zu		Trifft teils zu		Trifft wenig zu		Trifft gar nicht zu		Kenne das Wort nicht		
Sprachkompetenz in Deutsch		G	M	G	M	G	M	G	M	G	M	
Sprachkompetenz in Englisch	Beginner	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	2
	Beginner High	1	2	0	1	0	0	0	0	0	0	4
	Intermediate Low	1	10	2	1	0	0	0	0	0	0	14
	Intermediate	7	14	0	2	0	0	1	1	1	1	27
	Advanced Low	5	12	1	4	1	1	1	1	1	2	29
	Advanced	0	8	0	0	0	0	0	1	0	0	9
Gesamt		61		11		2		5		6		85

Die Tabelle 123 zeigt die Studenten, die sich dafür entschieden, daß *prinzipiell* im Deutschen und *principal* im Englischen völlig übereinstimmen. Diese Tabelle gibt ferner auch die Informationen, dass 12 Studenten Englischkenntnisse des Niveaus “Advanced Low” und 14 Studenten Kenntnisse des Niveaus “Intermediate” besitzen und Deutschkenntnisse der “Mittelstufe” haben.

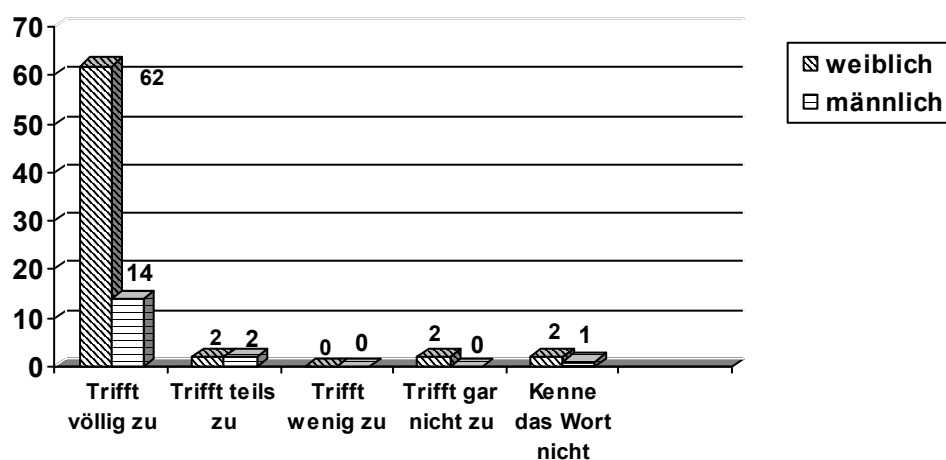


Abbildung 035: Häufigkeitsverteilung nach Geschlechtern für das Wortpaar Programm (TV) vs. programme (TV)

Das Wortpaar *Programm (TV)* (Deutsch) und *programme (TV)* (Englisch) steht in der Abbildung 035. Diese Wörter wurden von 62 Studentinnen und 14 Studenten als völlig identisch angesehen. Es gab nur 2 Studenten, die dieses Wortpaar als völlig unterschiedlich angegeben haben, denn sie haben “Trifft gar nicht zu” ausgewählt. Außerdem haben bei diesem Wortpaar 3 Studenten “Kenne das Wort nicht” angekreuzt.

TABELLE 124
Beobachtete Häufigkeiten nach dem Durchschnittsniveau der Englischkenntnisse

Sprachkompetenz in Englisch	Programm (TV) vs. programme (TV)					Gesamt
	Trifft völlig zu	Trifft teils zu	Trifft wenig zu	Trifft gar nicht zu	Kenne das Wort nicht	
Beginner	2	0	0	0	0	2
Beginner High	3	1	0	0	0	4
Intermediate Low	13	1	0	0	0	14
Intermediate	26	0	0	0	1	27
Advanced Low	24	2	0	2	1	29
Advanced	8	0	0	0	1	9
Gesamt	76	4	0	2	3	85

In dieser Tabelle ist es zu sehen, dass die Studenten mit Englischkenntnissen des Niveaus “Intermediate” mit 26 und “Advanced Low” mit 24 Studenten die Mehrzahl der Studenten bilden, die *Programm (TV)* vs. *programme (TV)* völlig identisch angesehen haben.

TABELLE 125
Beobachtete Häufigkeiten nach dem Durchschnittsniveau der Deutschkenntnisse

Sprachkompetenz in Deutsch	Programm (TV) vs. programme (TV)					Gesamt
	Trifft völlig zu	Trifft teils zu	Trifft wenig zu	Trifft gar nicht zu	Kenne das Wort nicht	
Grundstufe II	1	0	0	0	0	1
Grundstufe III	19	2	0	0	0	21
Mittelstufe I	49	1	0	2	0	52
Mittelstufe II	7	1	0	0	3	11
Gesamt	76	4	0	2	3	85

In der Tabelle 125 wird aufgezeigt, dass sich 49 Studenten des Niveaus “Mittelstufe I” dafür entschieden haben, dass *Programm (TV)* im Deutschen und *programme (TV)* im Englischen bedeutungsmässig völlig identisch sind. Interessant ist, dass sich auch hier 7 von den 11 Studenten der “Mittelstufe II” dazu entschieden haben, dass diese Wörter hinsichtlich ihrer Bedeutung völlig übereinstimmen.

TABELLE 126
Beobachtete Häufigkeiten im Vergleich mit den Englisch- und Deutschkenntnissen

		Programm (TV) vs. programme (TV)										Gesamt
		Trifft völlig zu		Trifft teils zu		Trifft wenig zu		Trifft gar nicht zu		Kenne das Wort nicht		
Sprachkompetenz in Deutsch		G	M	G	M	G	M	G	M	G	M	
Sprachkompetenz in Englisch	Beginner	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	2
	Beginner High	1	2	0	1	0	0	0	0	0	0	4
	Intermediate Low	2	11	1	0	0	0	0	0	0	0	14
	Intermediate	9	17	0	0	0	0	0	0	0	1	27
	Advanced Low	8	16	1	1	0	0	0	2	0	1	29
	Advanced	0	8	0	0	0	0	0	0	0	1	9
Gesamt		76		4		0		2		3		85

Die Daten der Tabelle 126 sind besonders auffallend und zeigen die Englisch- und Deutschkenntnisse der Studenten im Vergleich. Die Studenten haben sich dafür entschieden, dass die Wörter Programm (TV) im Deutschen und programme (TV) im Englischen völlig übereinstimmen. Die Tabelle zeigt ferner, dass 16 Studenten über “Advanced Low” und 17 Studenten über “Intermediate”-Kenntnisse verfügen und sie beherrschen Deutsch der “Mittelstufe”.

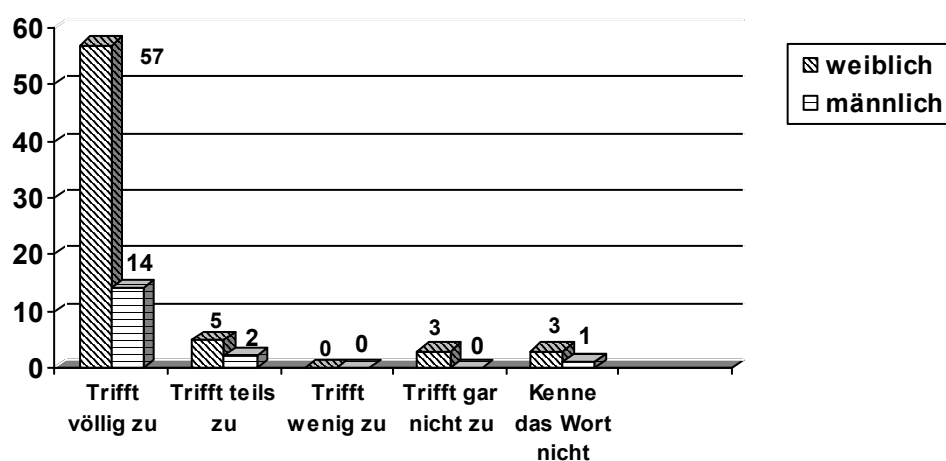


Abbildung 036: Häufigkeitsverteilung nach Geschlechtern für das Wortpaar Prospekt vs. prospect

Das erste Wortpaar in der Abbildung 036 lautet *Prospekt* (Deutsch) – *prospect* (Englisch). Diese Wörter wurden von 57 Studentinnen und 14 Studenten der insgesamt 85 Studenten als völlig identisch angesehen. Es waren nur 3 Studenten, die dieses

Wortpaar als völlig unterschiedlich angegeben haben, denn sie haben “Trifft gar nicht zu” ausgewählt.

TABELLE 127
Beobachtete Häufigkeiten nach dem Durchschnittsniveau der Englischkenntnisse

Sprachkompetenz in Englisch	Prospekt vs. prospect					Gesamt
	Trifft völlig zu	Trifft teils zu	Trifft wenig zu	Trifft gar nicht zu	Kenne das Wort nicht	
Beginner	2	0	0	0	0	2
Beginner High	3	1	0	0	0	4
Intermediate Low	11	0	0	2	1	14
Intermediate	24	2	0	0	1	27
Advanced Low	23	3	0	1	2	29
Advanced	8	1	0	0	0	9
Gesamt	71	7	0	3	4	85

Hier ist es zu sehen, dass die Studenten mit Englischkenntnissen des Niveaus “Intermediate” die Mehrzahl der Studenten bilden, die *Prospekt vs. prospect* völlig identisch angesehen haben.

Aus der Tabelle 128 ist ersichtlich, dass die meisten Studenten Deutschkenntnisse des Niveaus “Mittelstufe I” besitzen. 47 von 52 Studenten haben trotz der “Mittelstufe I” sich dafür entschieden, dass *Prospekt* und *prospect* völlig identisch sind. Interessant ist, dass sich keiner von den 11 Studenten der “Mittelstufe II” dazu entschieden hat, dass diese Wörter gar nicht identisch sind.

TABELLE 128
Beobachtete Häufigkeiten nach dem Durchschnittsniveau der Deutschkenntnisse

Sprachkompetenz in Deutsch	Prospekt vs. prospect					Gesamt
	Trifft völlig zu	Trifft teils zu	Trifft wenig zu	Trifft gar nicht zu	Kenne das Wort nicht	
Grundstufe II	1	0	0	0	0	1
Grundstufe III	16	1	0	1	3	21
Mittelstufe I	47	2	0	2	1	52
Mittelstufe II	7	4	0	0	0	11
Gesamt	71	7	0	3	4	85

In der folgenden Tabelle 129 kann man nun sehen, wie die fremdsprachlichen Kenntnisse der Studenten mit dem Englischen und Deutschen im Vergleich aussieht.

TABELLE 129
Beobachtete Häufigkeiten im Vergleich mit den Englisch- und Deutschkenntnissen

		Prospekt vs. prospect										Gesamt
		Trifft völlig zu		Trifft teils zu		Trifft wenig zu		Trifft gar nicht zu		Kenne das Wort nicht		
Sprachkompetenz in Deutsch		G	M	G	M	G	M	G	M	G	M	
Sprachkompetenz in Englisch	Beginner	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	2
	Beginner High	1	2	0	1	0	0	0	0	0	0	4
	Intermediate Low	1	10	0	0	0	0	1	1	1	0	14
	Intermediate	7	17	1	1	0	0	0	0	1	0	27
	Advanced Low	8	15	0	3	0	0	0	1	1	1	29
	Advanced	0	8	0	1	0	0	0	0	0	0	9
Gesamt		71		7		0		3		4		85

Oben in der Tabelle ist es zu sehen, dass 17 Studenten Englischkenntnisse des Niveaus “Intermediate” und 15 Studenten Kenntnisse des Niveaus “Advanced Low” besitzen und gleichzeitig alle Deutschkenntnisse der Mittelstufe haben. Es sind also Studenten, die sich in beiden Sprachen recht gut zurechtfinden müssten.

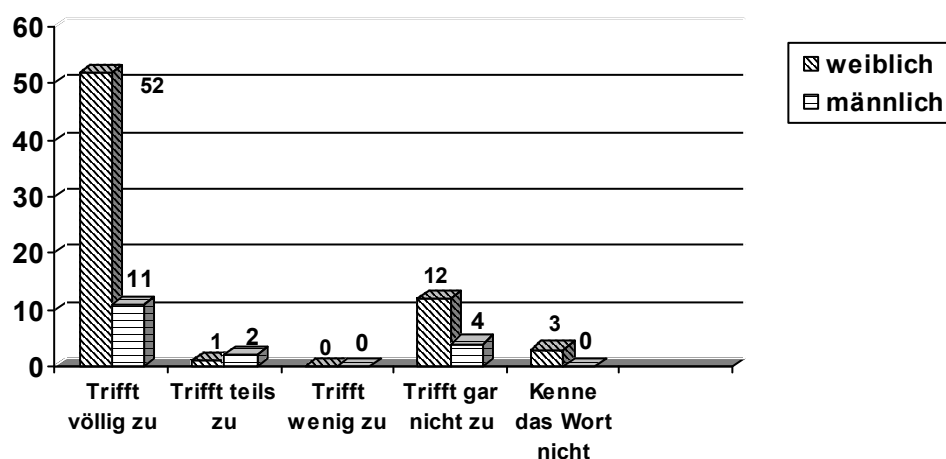


Abbildung 037: Häufigkeitsverteilung nach Geschlechtern für das Wortpaar Roman vs. roman

Die Abbildung 037 gibt die Informationen über die Entscheidung der 85 Studenten für das Wortpaar *Roman* (Deutsch) – *roman* (Englisch), 52 Studentinnen und 11 Studenten haben dieses Wortpaar als völlig identisch angesehen. Es waren hier immerhin 16 Studenten, die dieses Wortpaar als völlig unterschiedlich angegeben haben, denn sie haben “Trifft gar nicht zu” ausgewählt.

TABELLE 130
Beobachtete Häufigkeiten nach dem Durchschnittsniveau der Englischkenntnisse

Sprachkompetenz in Englisch	Roman vs. roman					Gesamt
	Trifft völlig zu	Trifft teils zu	Trifft wenig zu	Trifft gar nicht zu	Kenne das Wort nicht	
Beginner	0	1	0	1	0	2
Beginner High	3	1	0	0	0	4
Intermediate Low	9	0	0	3	2	14
Intermediate	21	1	0	4	1	27
Advanced Low	22	0	0	7	0	29
Advanced	8	0	0	1	0	9
Gesamt	63	3	0	16	3	85

Hier sehen wir, dass die Studenten mit Englischkenntnissen des Niveaus “Advanced Low” mit 22 und den Kenntnissen des Niveaus “Intermediate” mit 21 Studenten vertreten sind und gleichzeitig die Mehrzahl der Studenten bilden. Alle haben *Roman* im Deutschen vs. *roman* im Englischen als völlig identisch angesehen.

TABELLE 131
Beobachtete Häufigkeiten nach dem Durchschnittsniveau der Deutschkenntnisse

Sprachkompetenz in Deutsch	Roman vs. roman					Gesamt
	Trifft völlig zu	Trifft teils zu	Trifft wenig zu	Trifft gar nicht zu	Kenne das Wort nicht	
Grundstufe II	1	0	0	0	0	1
Grundstufe III	17	0	0	3	1	21
Mittelstufe I	41	1	0	9	1	52
Mittelstufe II	4	2	0	4	1	11
Gesamt	63	3	0	16	3	85

Anhand der Tabelle 131 wird der Überblick in die beobachteten Häufigkeiten nach dem Durchschnittsniveau der Deutschkenntnisse in bezug auf das Wortpaar *Roman* vs. *roman* vermittelt, dass sich 41 Studenten des Niveaus “Mittelstufe I” dafür entschieden haben, dass *Roman* im Deutschen und *roman* im Englischen bedeutungsmässig völlig identisch sind.

TABELLE 132
Beobachtete Häufigkeiten im Vergleich mit den Englisch- und Deutschkenntnissen

		Roman vs. roman										Gesamt
		Trifft völlig zu		Trifft teils zu		Trifft wenig zu		Trifft gar nicht zu		Kenne das Wort nicht		
Sprachkompetenz in Deutsch		G	M	G	M	G	M	G	M	G	M	
Sprachkompetenz in Englisch	Beginner	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	2
	Beginner High	1	2	0	1	0	0	0	0	0	0	4
	Intermediate Low	2	7	0	0	0	0	0	3	1	1	14
	Intermediate	8	13	0	1	0	0	1	3	0	1	27
	Advanced Low	7	15	0	0	0	0	2	5	0	0	29
	Advanced	0	8	0	0	0	0	0	1	0	0	9
Gesamt		63		3		0		16		3		85

Die Tabelle 132 vermittelt die Informationen über die Studenten, die ihre Entscheidung im Zusammenhang mit ihren Englisch- und Deutschkenntnissen getroffen haben. Sie sind der Überzeugung, daß das Wort *Roman* im Deutschen mit *roman* im Englischen völlig übereinstimmen. Die Tabelle zeigt ferner auch, dass 13 Studenten Englischkenntnisse des Niveaus "Intermediate" und 15 Studenten Kenntnisse des Niveaus "Advanced Low" besitzen und zugleich Deutschkenntnisse der "Mittelstufe" haben. Interessant ist auch, dass 8 der insgesamt 9 Studenten des Niveaus "Advanced" und auch Deutschkenntnisse der "Mittelstufe" haben, sich für "Trifft völlig zu" entschieden haben.

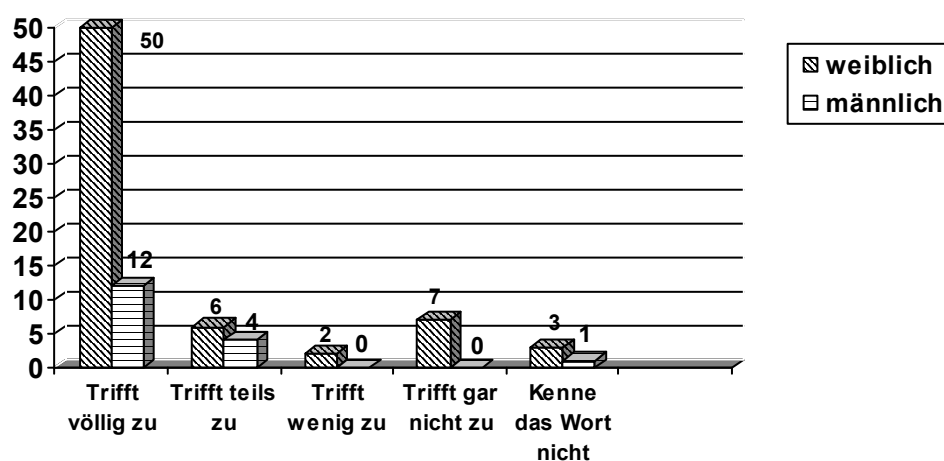


Abbildung 038: Häufigkeitsverteilung nach Geschlechtern für das Wortpaar *sensibel vs. sensible*

Die Abbildung 038 zum Wortpaar *sensibel* (Deutsch) und *sensible* (Englisch) zeigt, dass diese Wörter von 50 Studentinnen und 12 Studenten der insgesamt 85 Studenten völlig identisch angesehen worden ist. Es waren nur 7 Studenten, die dieses Wortpaar

als völlig unterschiedlich angegeben haben, denn sie haben “Trifft gar nicht zu” ausgewählt.

TABELLE 133
Beobachtete Häufigkeiten nach dem Durchschnittsniveau der Englischkenntnisse

Sprachkompetenz in Englisch	sensibel vs. sensible					Gesamt
	Trifft völlig zu	Trifft teils zu	Trifft wenig zu	Trifft gar nicht zu	Kenne das Wort nicht	
Beginner	1	1	0	0	0	2
Beginner High	3	1	0	0	0	4
Intermediate Low	8	0	0	3	3	14
Intermediate	23	2	0	2	0	27
Advanced Low	20	5	2	1	1	29
Advanced	7	1	0	1	0	9
Gesamt	62	10	2	7	4	85

Auch hier lässt sich an der Tabelle 133 ablesen, dass die Studenten mit Englischkenntnissen des Niveaus “Intermediate” die Mehrzahl der Studenten bilden, die *sensibel* vs. *sensible* als völlig identisch angesehen haben.

TABELLE 134
Beobachtete Häufigkeiten nach dem Durchschnittsniveau der Deutschkenntnisse

Sprachkompetenz in Deutsch	sensibel vs. sensible					Gesamt
	Trifft völlig zu	Trifft teils zu	Trifft wenig zu	Trifft gar nicht zu	Kenne das Wort nicht	
Grundstufe II	1	0	0	0	0	1
Grundstufe III	15	2	0	4	0	21
Mittelstufe I	42	4	1	2	3	52
Mittelstufe II	4	4	1	1	1	11
Gesamt	62	10	2	7	4	85

Mit der Tabelle 134 lässt sich feststellen, dass sich 42 Studenten des Niveaus “Mittelstufe I” dafür entschieden haben, dass *sensibel* im Deutschen und *sensible* im Englischen sich bedeutungsmässig völlig entsprechen.

TABELLE 135
Beobachtete Häufigkeiten im Vergleich mit den Englisch- und Deutschkenntnissen

		sensibel vs. sensible										Gesamt
		Trifft völlig zu		Trifft teils zu		Trifft wenig zu		Trifft gar nicht zu		Kenne das Wort nicht		
Sprachkompetenz in Deutsch		G	M	G	M	G	M	G	M	G	M	
Sprachkompetenz in Englisch	Beginner	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	2
	Beginner High	1	2	0	1	0	0	0	0	0	0	4
	Intermediate Low	1	7	0	0	0	0	2	1	0	3	14
	Intermediate	7	16	0	2	0	0	2	0	0	0	27
	Advanced Low	7	13	2	3	0	2	0	1	0	1	29
	Advanced	0	7	0	1	0	0	0	1	0	0	9
Gesamt		62		10		2		7		4		85

An dieser Tabelle kann man nun sehen, wie es im allgemeinen mit den Englischkenntnissen und Deutschkenntnissen der Studenten im Vergleich aussieht. In dieser Tabelle wird weiter aufgeschlüsselt, dass das Wort *sensibel* im Deutschen und *sensible* im Englischen völlig übereinstimmen. Die Tabelle zeigt ferner, dass die 13 Studenten Englischkenntnisse des Niveaus “Advanced Low” und 16 Studenten Kenntnisse des Niveaus “Intermediate” und auch Deutschkenntnisse der “Mittelstufe” besitzen.

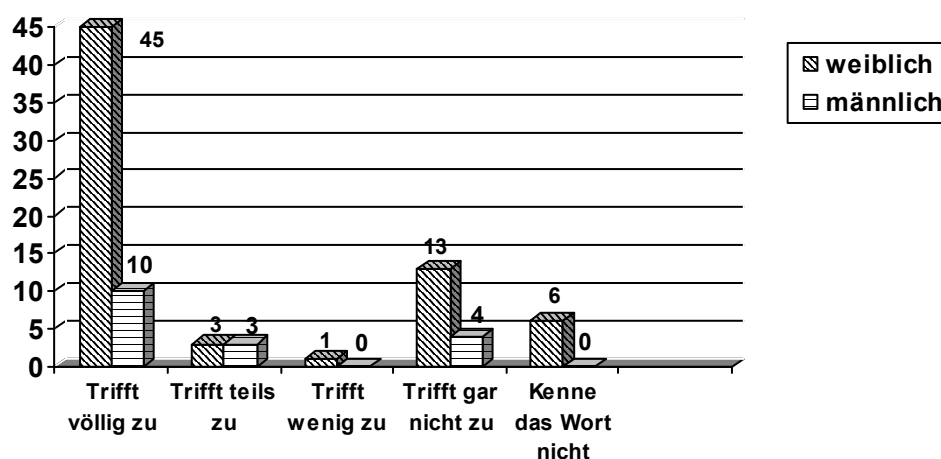


Abbildung 039: Häufigkeitsverteilung nach Geschlechtern für das Wortpaar *seriös* vs. *serious*

Dieses Wortpaar in der Abbildung 039 lautet *seriös* (Deutsch) und *serious* (Englisch). Diese Wörter wurden von 45 Studentinnen und 10 Studenten der insgesamt 85 Studenten als “Trifft völlig zu” angesehen. Es gab bei diesem Wortpaar 17 Studenten, die dieses Wortpaar als völlig unterschiedlich angegeben haben, denn sie haben “Trifft gar nicht zu” ausgewählt.

TABELLE 136

Beobachtete Häufigkeiten nach dem Durchschnittsniveau der Englischkenntnisse

Sprachkompetenz in Englisch	seriös vs. serious					Gesamt
	Trifft völlig zu	Trifft teils zu	Trifft wenig zu	Trifft gar nicht zu	Kenne das Wort nicht	
Beginner	1	0	0	1	0	2
Beginner High	1	1	0	0	2	4
Intermediate Low	6	1	0	6	1	14
Intermediate	20	2	1	3	1	27
Advanced Low	19	2	0	7	1	29
Advanced	8	0	0	0	1	9
Gesamt	55	6	1	17	6	85

Ein ähnliches Ergebnis kann auch bei diesem Wortpaar interpretiert werden. Die zahlenmässig stark vertretenen Studenten der Niveaus “Intermediate” und “Advanced Low” sind der Überzeugung, dass die Wörter sich bedeutungsmässig decken würden.

TABELLE 137
Beobachtete Häufigkeiten nach dem Durchschnittsniveau der Deutschkenntnisse

Sprachkompetenz in Deutsch		seriös vs. serious					Gesamt
		Trifft völlig zu	Trifft teils zu	Trifft wenig zu	Trifft gar nicht zu	Kenne das Wort nicht	
	Grundstufe II	1	0	0	0	0	1
	Grundstufe III	13	1	0	7	0	21
	Mittelstufe I	33	3	1	10	5	52
	Mittelstufe II	8	2	0	0	1	11
Gesamt		55	6	1	17	6	85

Die Tabelle 137 zeigt, dass sich 33 Studenten des Niveaus “Mittelstufe I” dafür entschieden haben, dass sich die Wörter *seriös* im Deutschen und *serious* im Englischen semantisch voll entsprechen. Interessant ist, dass sich hier 8 von den 11 Studenten der “Mittelstufe II” auch dazu entschieden haben, dass diese Wörter hinsichtlich ihrer Bedeutung völlig übereinstimmen.

TABELLE 138
Beobachtete Häufigkeiten im Vergleich mit den Englisch- und Deutschkenntnissen

		seriös vs. serious										Gesamt
		Trifft völlig zu		Trifft teils zu		Trifft wenig zu		Trifft gar nicht zu		Kenne das Wort nicht		
Sprachkompetenz in Deutsch		G	M	G	M	G	M	G	M	G	M	
Sprachkompetenz in Englisch	Beginner	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	2
	Beginner High	1	0	0	1	0	0	0	0	0	2	4
	Intermediate Low	1	5	0	1	0	0	2	4	0	1	14
	Intermediate	7	13	0	2	0	1	2	1	0	1	27
	Advanced Low	5	14	1	1	0	0	3	4	0	1	29
	Advanced	0	8	0	0	0	0	0	0	0	1	9
Gesamt		55		6		1		17		6		85

Diese Tabelle zeigt die Studenten, die ihre Entscheidung im Zusammenhang mit ihren Englisch- und Deutschkenntnissen getroffen haben. Sie haben sich dafür entschieden, daß *seriös* im Deutschen und *serious* im Englischen sich völlig übereinstimmen. Die Tabelle gibt ferner auch die Informationen, dass 14 Studenten Englischkenntnisse des Niveaus “Advanced Low” und 13 Studenten Kenntnisse des Niveaus “Intermediate” besitzen und Deutschkenntnisse der “Mittelstufe” haben.

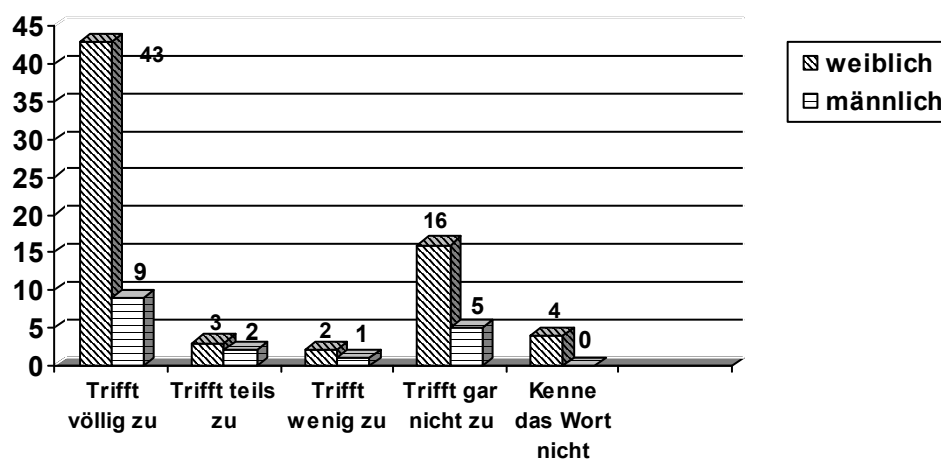


Abbildung 040: Häufigkeitsverteilung nach Geschlechtern für das Wortpaar *streng vs. strong*

In der Abbildung 040 ist es deutlich, dass 43 Studentinnen und 9 Studenten gemeint haben, dass das Wortpaar *streng* (Deutsch) und *strong* (Englisch) völlig identisch seien. Es gibt hier 21 Studenten, die dieses Wortpaar als völlig unterschiedlich angegeben haben, denn sie haben “Trifft gar nicht zu” ausgewählt. Und schliesslich haben 4 Studenten angegeben, dass sie das Wort nicht kennen.

TABELLE 139

Beobachtete Häufigkeiten nach dem Durchschnittsniveau der Englischkenntnisse

Sprachkompetenz in Englisch	streng vs. strong					Gesamt
	Trifft völlig zu	Trifft teils zu	Trifft wenig zu	Trifft gar nicht zu	Kenne das Wort nicht	
Beginner	0	1	0	0	1	2
Beginner High	4	0	0	0	0	4
Intermediate Low	7	1	1	4	1	14
Intermediate	19	0	2	4	2	27
Advanced Low	18	2	0	9	0	29
Advanced	4	1	0	4	0	9
Gesamt	52	5	3	21	4	85

Hier ist es zu sehen, dass die Studenten mit Englischkenntnissen des Niveaus “Intermediate” und “Advanced Low” mit 19 und 18 Studenten die Mehrzahl der Studenten bilden, die *streng vs. strong* völlig identisch angesehen haben.

TABELLE 140
Beobachtete Häufigkeiten nach dem Durchschnittsniveau der Deutschkenntnisse

Sprachkompetenz in Deutsch	streng vs. strong					Gesamt
	Trifft völlig zu	Trifft teils zu	Trifft wenig zu	Trifft gar nicht zu	Kenne das Wort nicht	
Grundstufe II	1	0	0	0	0	1
Grundstufe III	12	1	0	6	2	21
Mittelstufe I	35	2	3	11	1	52
Mittelstufe II	4	2	0	4	1	11
Gesamt	52	5	3	21	4	85

Dieser Tabelle kann man entnehmen, dass sich 35 Studenten des Niveaus “Mittelstufe I” dafür entschieden haben, dass *streng* im Deutschen und *strong* im Englischen sich semantisch ganz entsprechen.

TABELLE 141
Beobachtete Häufigkeiten im Vergleich mit den Englisch- und Deutschkenntnissen

		streng vs. strong										Gesamt
		Trifft völlig zu		Trifft teils zu		Trifft wenig zu		Trifft gar nicht zu		Kenne das Wort nicht		
Sprachkompetenz in Deutsch		G	M	G	M	G	M	G	M	G	M	
Sprachkompetenz in Englisch	Beginner	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	2
	Beginner High	1	3	0	0	0	0	0	0	0	0	4
	Intermediate Low	0	7	0	1	0	1	2	2	1	0	14
	Intermediate	7	12	0	0	0	2	1	3	1	1	27
	Advanced Low	5	13	1	1	0	0	3	6	0	0	29
	Advanced	0	4	0	1	0	0	0	4	0	0	9
Gesamt		52		5		3		21		4		85

Diese Tabelle gibt nähere Auskunft, wie die Englisch- und Deutschkenntnisse der Studenten im Zusammenhang stehen, und ob ein gegenseitiger Einfluss auf das Lernen des Deutschen als zweite Fremdsprache existiert. Die Tabelle gibt noch die Informationen an, dass die 13 Studenten Englischkenntnisse des Niveaus “Advanced Low” und 12 Studenten Kenntnisse des Niveaus “Intermediate” mächtig sind und Deutschkenntnisse der “Mittelstufe” besitzen.

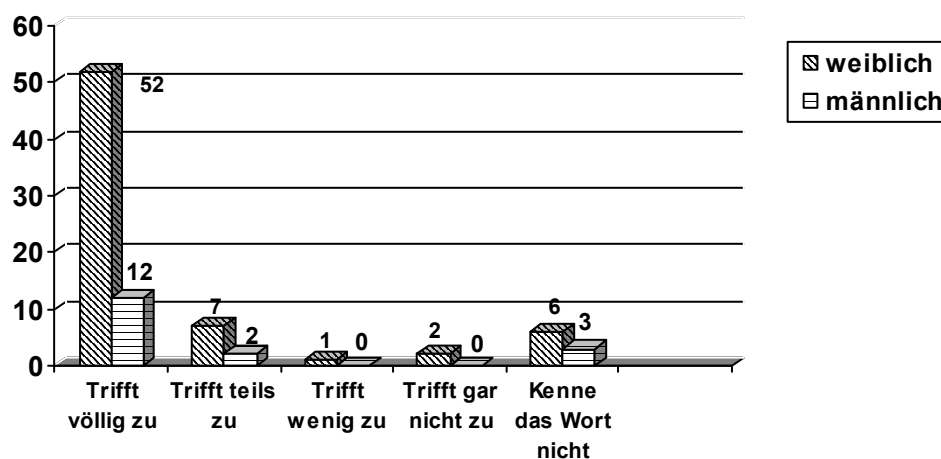


Abbildung 041: Häufigkeitsverteilung nach Geschlechtern für das Wortpaar Stadium vs. stadium

Aus der Abbildung 041 geht hervor, dass das Wortpaar *Stadium* (Deutsch) und *stadium* (Englisch), von 52 Studentinnen und 12 Studenten der insgesamt 85 Studenten als völlig identisch angesehen wurde. Es waren auch hier nur 2 Studenten, die dieses Wortpaar als völlig unterschiedlich angegeben haben, denn sie haben “Trifft gar nicht zu” ausgewählt. Aber 9 Studenten haben “Kenne das Wort nicht” angekreuzt.

TABELLE 142

Beobachtete Häufigkeiten nach dem Durchschnittsniveau der Englischkenntnisse

Sprachkompetenz in Englisch	Stadium vs. stadium					Gesamt
	Trifft völlig zu	Trifft teils zu	Trifft wenig zu	Trifft gar nicht zu	Kenne das Wort nicht	
Beginner	1	1	0	0	0	2
Beginner High	4	0	0	0	0	4
Intermediate Low	9	1	0	1	3	14
Intermediate	22	1	1	0	3	27
Advanced Low	21	5	0	1	2	29
Advanced	7	1	0	0	1	9
Gesamt	64	9	1	2	9	85

In der obigen Tabelle wird aufgeschlüsselt, dass die Studenten mit Englischkenntnissen des Niveaus “Intermediate” und “Advanced Low” mit 22 und 21 Studenten die grösste Zahl der Studenten bilden, die Stadium vs. stadium völlig identisch angesehen haben. Interessant ist, dass nur 2 Studenten “Trifft gar nicht zu” gewählt haben.

TABELLE 143
Beobachtete Häufigkeiten nach dem Durchschnittsniveau der Deutschkenntnisse

Sprachkompetenz in Deutsch	Stadium vs. stadium					Gesamt
	Trifft völlig zu	Trifft teils zu	Trifft wenig zu	Trifft gar nicht zu	Kenne das Wort nicht	
Grundstufe II	1	0	0	0	0	1
Grundstufe III	14	3	0	1	3	21
Mittelstufe I	41	3	1	1	6	52
Mittelstufe II	8	3	0	0	0	11
Gesamt	64	9	1	2	9	85

An dieser Tabelle kann man nun sehen, dass sich bei den Wörtern *Stadium* im Deutschen und *stadium* im Englischen 41 Studenten des Niveaus “Mittelstufe I” dafür entschieden haben, dass sie sich voll entsprechen. Interessant ist, dass sich hier 8 von den 11 Studenten der “Mittelstufe II” auch dazu entschieden haben, dass diese Wörter hinsichtlich ihrer Bedeutung völlig übereinstimmen.

TABELLE 144
Beobachtete Häufigkeiten im Vergleich mit den Englisch- und Deutschkenntnissen

		Stadium vs. stadium										Gesamt
		Trifft völlig zu		Trifft teils zu		Trifft wenig zu		Trifft gar nicht zu		Kenne das Wort nicht		
Sprachkompetenz in Deutsch		G	M	G	M	G	M	G	M	G	M	
Sprachkompetenz in Englisch	Beginner	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	2
	Beginner High	1	3	0	0	0	0	0	0	0	0	4
	Intermediate Low	1	8	1	0	0	0	1	0	0	3	14
	Intermediate	7	15	0	1	0	1	0	0	2	1	27
	Advanced Low	6	15	2	3	0	0	0	1	1	1	29
	Advanced	0	7	0	1	0	0	0	0	0	1	9
Gesamt		64		9		1		2		9		85

Diese Tabelle zeigt die Studenten, die sich dafür entschieden, daß Stadium im Deutschen und stadium im Englischen völlig übereinstimmen. An der Tabelle 144 lässt sich ablesen, dass 15 Studenten Englischkenntnisse des Niveaus “Intermediate” und auch 15 Studenten Kenntnisse des Niveaus “Advanced Low” besitzen und zugleich Deutschkenntnisse der “Mittelstufe” haben. Interessant ist auch, dass 7 der insgesamt 9 Studenten des Niveaus “Advanced” mit Deutschkenntnissen der “Mittelstufe” sich für “Trifft völlig zu” entschieden haben.

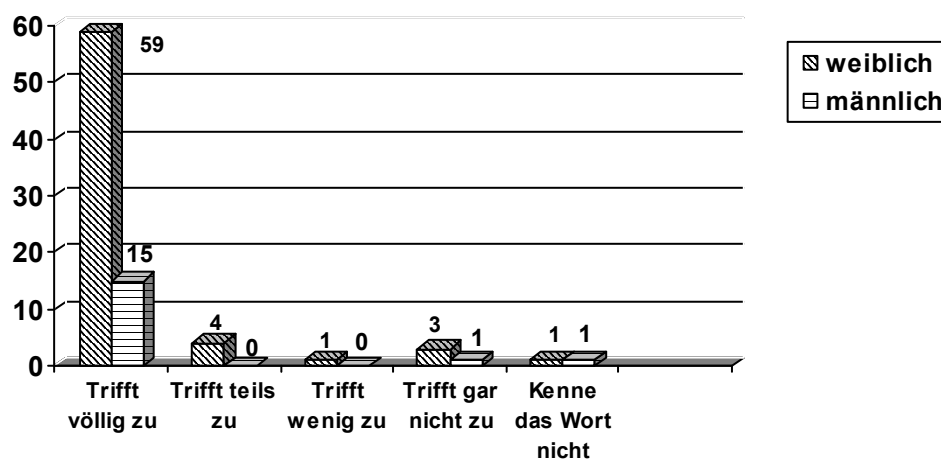


Abbildung 042: Häufigkeitsverteilung nach Geschlechtern für das Wortpaar *sympathisch vs. sympathetic*

Wie aus der Abbildung 042 zu sehen ist, haben 59 Studentinnen und 15 Studenten das Wortpaar *sympathisch* (Deutsch) und *sympathetic* (Englisch), als völlig identisch angesehen. Bei diesem Wortpaar haben nur 4 Studenten “Trifft gar nicht zu” ausgewählt.

TABELLE 145

Beobachtete Häufigkeiten nach dem Durchschnittsniveau der Englischkenntnisse

Sprachkompetenz in Englisch	sympathisch vs. sympathetic					Gesamt
	Trifft völlig zu	Trifft teils zu	Trifft wenig zu	Trifft gar nicht zu	Kenne das Wort nicht	
Beginner	2	0	0	0	0	2
Beginner High	3	0	0	0	1	4
Intermediate Low	11	2	0	0	1	14
Intermediate	24	2	0	1	0	27
Advanced Low	26	0	1	2	0	29
Advanced	8	0	0	1	0	9
Gesamt	74	4	1	4	2	85

An dieser Tabelle ist es zu sehen, dass wieder die Studenten mit Englischkenntnissen des Niveaus “Intermediate” und des Niveaus “Advanced Low” jeweils mit 24 und 26 Studenten die Mehrzahl der Studenten bilden, die *sympathisch vs. sympathetic* völlig identisch angesehen haben. 4 Studenten sagten, dass die Wörter nicht miteinander übereinstimmen und nur 2 sagten, dass sie das Wort nicht kennen würden.

TABELLE 146
Beobachtete Häufigkeiten nach dem Durchschnittsniveau der Deutschkenntnisse

Sprachkompetenz in Deutsch	sympathisch vs. sympathetic					Gesamt
	Trifft völlig zu	Trifft teils zu	Trifft wenig zu	Trifft gar nicht zu	Kenne das Wort nicht	
Grundstufe II	0	1	0	0	0	1
Grundstufe III	16	2	1	2	0	21
Mittelstufe I	49	0	0	2	1	52
Mittelstufe II	9	1	0	0	1	11
Gesamt	74	4	1	4	2	85

Diese Tabelle wiederum zeigt, dass sich 49 Studenten des Niveaus “Mittelstufe I” dafür entschieden haben, dass *sympathisch* im Deutschen und *sympathetic* im Englischen sich semantisch voll entsprechen. Interessant ist, dass sich hier 9 von den 11 Studenten der “Mittelstufe II” auch dazu entschieden haben, dass diese Wörter hinsichtlich ihrer Bedeutung völlig übereinstimmen.

TABELLE 147
Beobachtete Häufigkeiten im Vergleich mit den Englisch- und Deutschkenntnissen

		sympathisch vs. sympathetic										Gesamt
		Trifft völlig zu		Trifft teils zu		Trifft wenig zu		Trifft gar nicht zu		Kenne das Wort nicht		
Sprachkompetenz in Deutsch		G	M	G	M	G	M	G	M	G	M	
Sprachkompetenz in Englisch	Beginner	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	2
	Beginner High	1	2	0	0	0	0	0	0	0	1	4
	Intermediate Low	1	10	2	0	0	0	0	0	0	1	14
	Intermediate	7	17	1	1	0	0	1	0	0	0	27
	Advanced Low	7	19	0	0	1	0	1	1	0	0	29
	Advanced	0	8	0	0	0	0	0	1	0	0	9
Gesamt		74		4		1		4		2		85

Auch die Tabelle 147 gibt einen Einblick in den Bereich der Studenten, die ihre Entscheidung im Zusammenhang mit ihren Englisch- und Deutschkenntnissen getroffen haben. Sie haben sich dafür entschieden, daß *sympathisch* im Deutschen und *sympathetic* im Englischen sich völlig entsprechen. Die Tabelle gibt ferner auch die Informationen, dass 19 Studenten Englischkenntnisse des Niveaus “Advanced Low” und 17 Studenten Kenntnisse des Niveaus “Intermediate” besitzen und Deutschkenntnisse der “Mittelstufe” haben.

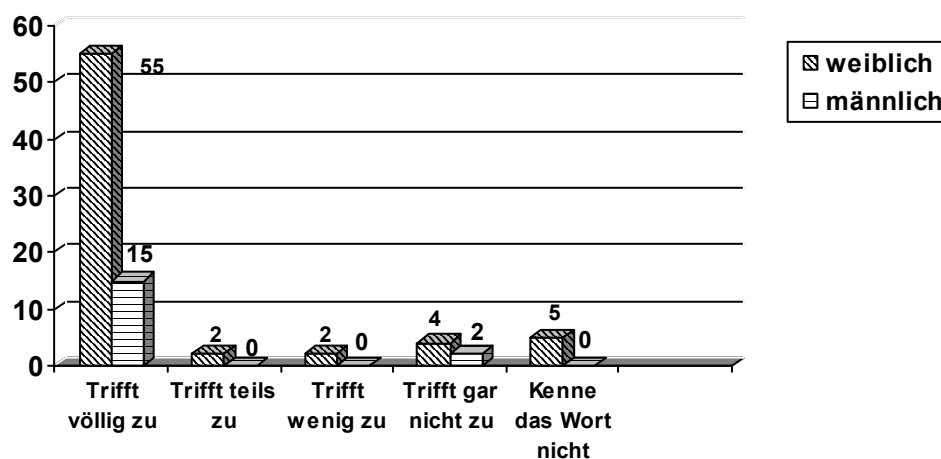


Abbildung 043: Häufigkeitsverteilung nach Geschlechtern für das Wortpaar *Tablett vs. tablet*

In der oben stehenden Abbildung 043 ist das Wortpaar *Tablett*_(Deutsch) und *tablet* (Englisch) in der Abbildung 043 zu sehen. Die Bestandteile des Wortpaares wurden von 55 Studentinnen und 15 Studenten der insgesamt 85 Studenten als völlig identisch angesehen. Es waren nur 6 Studenten, die dieses Wortpaar als völlig unterschiedlich angegeben haben, denn sie haben “Trifft gar nicht zu” ausgewählt, aber es gab trotzdem noch 5 Studenten, die angegeben haben, dass sie das Wort nicht kennen.

TABELLE 148
Beobachtete Häufigkeiten nach dem Durchschnittsniveau der Englischkenntnisse

Sprachkompetenz in Englisch	Tablet vs. tablet					Gesamt
	Trifft völlig zu	Trifft teils zu	Trifft wenig zu	Trifft gar nicht zu	Kenne das Wort nicht	
Beginner	1	0	0	0	1	2
Beginner High	4	0	0	0	0	4
Intermediate Low	10	0	0	2	2	14
Intermediate	24	1	1	0	1	27
Advanced Low	25	0	1	2	1	29
Advanced	6	1	0	2	0	9
Gesamt	70	2	2	6	5	85

In der Tabelle 148 wird aufgezeigt, dass die Studenten mit Englischkenntnissen des Niveaus “Advanced Low” die Mehrzahl mit 25 Studenten bildet und die zweitgrösste Zahl mit 24 Studenten das Niveau “Intermediate” bildet, die *Tablett vs. tablet* völlig identisch angesehen haben.

TABELLE 149
Beobachtete Häufigkeiten nach dem Durchschnittsniveau der Deutschkenntnisse

Sprachkompetenz in Deutsch	Tablet vs. tablet					Gesamt
	Trifft völlig zu	Trifft teils zu	Trifft wenig zu	Trifft gar nicht zu	Kenne das Wort nicht	
Grundstufe II	0	1	0	0	0	1
Grundstufe III	18	0	1	1	1	21
Mittelstufe I	45	1	1	2	3	52
Mittelstufe II	7	0	0	3	1	11
Gesamt	70	2	2	6	5	85

Aber auch diese Tabelle 149 zeigt, dass sich 45 Studenten des Niveaus “Mittelstufe I” dafür entschieden haben, dass *Tablett* im Deutschen und *tablet* im Englischen sich im semantischen Sinne voll entsprechen. Interessant ist, dass sich hier 7 von den 11 Studenten der “Mittelstufe II” auch dazu entschieden haben, dass diese Wörter hinsichtlich ihrer Bedeutung völlig übereinstimmen.

TABELLE 150
Beobachtete Häufigkeiten im Vergleich mit den Englisch- und Deutschkenntnissen

		Tablet vs. tablet										Gesamt
		Trifft völlig zu		Trifft teils zu		Trifft wenig zu		Trifft gar nicht zu		Kenne das Wort nicht		
Sprachkompetenz in Deutsch		G	M	G	M	G	M	G	M	G	M	
Sprachkompetenz in Englisch	Beginner	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	2
	Beginner High	1	3	0	0	0	0	0	0	0	0	4
	Intermediate Low	2	8	0	0	0	0	0	2	1	1	14
	Intermediate	7	17	1	0	1	0	0	0	0	1	27
	Advanced Low	8	17	0	0	0	1	1	1	0	1	29
	Advanced	0	6	0	1	0	0	0	2	0	0	9
Gesamt		70		2		2		6		5		85

An dieser Tabelle kann man nun sehen, wie es im allgemeinen mit den Englischkenntnissen und Deutschkenntnissen der Studenten im Vergleich aussieht, die sich dafür entschieden haben, dass *Tablett* im Deutschen und *tablet* im Englischen völlig übereinstimmen. An der Tabelle 150 lässt sich aber auch ablesen, dass es jeweils 17 Studenten mit Englischkenntnissen des Niveaus “Advanced Low” und 17 Studenten des Niveaus “Intermediate” gibt und gleichzeitig Deutschkenntnisse der “Mittelstufe” besitzen.

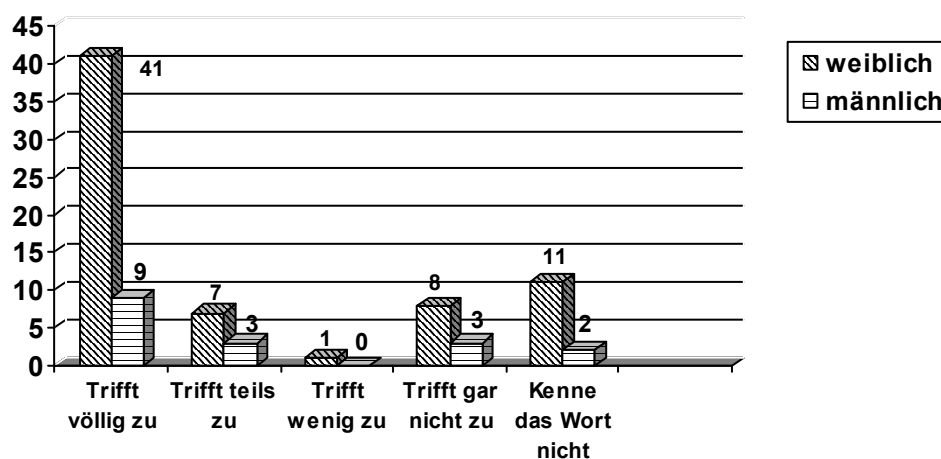


Abbildung 044: Häufigkeitsverteilung nach Geschlechtern für das Wortpaar *überhören* vs. *to overhear*

Aus der Abbildung 044 geht hervor, dass das Wortpaar *überhören* (Deutsch) und *to overhear* (Englisch), von 41 Studentinnen und 9 Studenten der insgesamt 85 Studenten als völlig identisch angesehen wurde. Hier sind 13 Studenten, die dieses Wortpaar als völlig unterschiedlich angegeben haben, denn sie haben “Trifft gar nicht zu” ausgewählt, aber 13 Studenten haben angegeben, dass sie das Wort nicht kennen.

TABELLE 151

Beobachtete Häufigkeiten nach dem Durchschnittsniveau der Englischkenntnisse

Sprachkompetenz in Englisch	überhören vs. to overhear					Gesamt
	Trifft völlig zu	Trifft teils zu	Trifft wenig zu	Trifft gar nicht zu	Kenne das Wort nicht	
Beginner	0	1	0	0	1	2
Beginner High	4	0	0	0	0	4
Intermediate Low	6	1	0	4	3	14
Intermediate	15	6	0	3	3	27
Advanced Low	19	2	1	3	4	29
Advanced	6	0	0	1	2	9
Gesamt	50	10	1	11	13	85

Bei der Ausarbeitung ist diese Tabelle 151 zu Rate zu ziehen, dass die Studenten mit Englischkenntnissen des Niveaus “Intermediate” und des Niveaus “Advanced Low” mit je 15 und 16 Studenten die Mehrzahl der Studenten bilden, die *Konkurrenz* vs. *concurrance* völlig identisch angesehen haben. Aber interessanter Weise haben sich 11 Studenten für “Trifft gar nicht zu” und 13 für “Kenne das Wort nicht” entschieden.

TABELLE 152
Beobachtete Häufigkeiten nach dem Durchschnittsniveau der Deutschkenntnisse

Sprachkompetenz in Deutsch	überhören vs. to overhear					Gesamt
	Trifft völlig zu	Trifft teils zu	Trifft wenig zu	Trifft gar nicht zu	Kenne das Wort nicht	
Grundstufe II	1	0	0	0	0	1
Grundstufe III	14	3	1	0	3	21
Mittelstufe I	31	7	0	8	6	52
Mittelstufe II	4	0	0	3	4	11
Gesamt	50	10	1	11	13	85

Diese Tabelle zeigt, dass sich 31 Studenten des Niveaus “Mittelstufe I” dafür entschieden haben, dass *überhören* im Deutschen und *overhear* im Englischen sich semantisch voll entsprechen

TABELLE 153
Beobachtete Häufigkeiten im Vergleich mit den Englisch- und Deutschkenntnissen

		überhören vs. to overhear										Gesamt
		Trifft völlig zu		Trifft teils zu		Trifft wenig zu		Trifft gar nicht zu		Kenne das Wort nicht		
Sprachkompetenz in Deutsch		G	M	G	M	G	M	G	M	G	M	
Sprachkompetenz in Englisch	Beginner	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	2
	Beginner High	1	3	0	0	0	0	0	0	0	0	4
	Intermediate Low	1	5	1	0	0	0	0	4	1	2	14
	Intermediate	6	9	2	4	0	0	0	3	1	2	27
	Advanced Low	7	12	0	2	1	0	0	3	1	3	29
	Advanced	0	6	0	0	0	0	0	1	0	2	9
Gesamt		50		10		1		11		13		85

An dieser Tabelle kann man nun sehen wie es im allgemeinen mit den Englischkenntnissen und Deutschkenntnissen der Studenten im Vergleich aussieht, die sich dafür entschieden haben, dass *überhören* im Deutschen und *overhear* im Englischen völlig übereinstimmen. Die Tabelle zeigt ferner, dass die 12 Studenten Englischkenntnisse des Niveaus “Advanced Low” und die 9 Studenten des Niveaus “Intermediate” mächtig sind und Deutschkenntnisse der “Mittelstufe” besitzen.

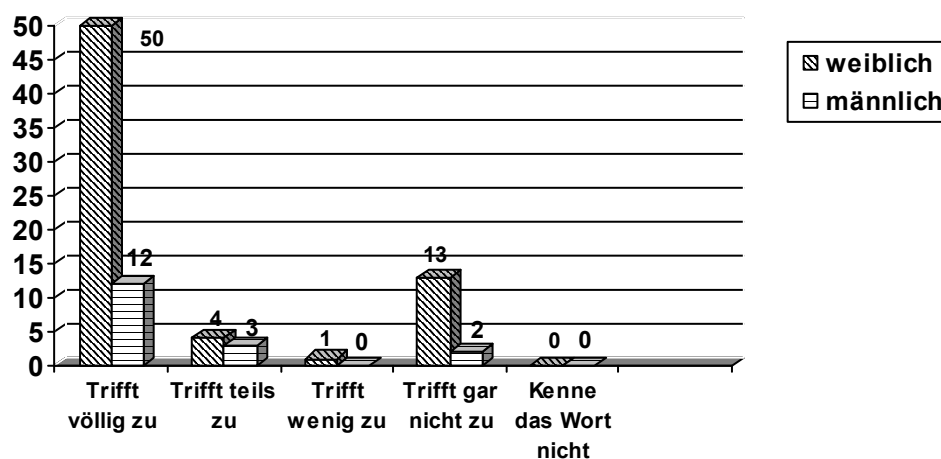


Abbildung 045: Häufigkeitsverteilung nach Geschlechtern für das Wortpaar *wenn* vs. *when*

Das Wortpaar in der Abbildung 045 lautet *wenn* (Deutsch) und *when* (Englisch). Diese Wörter wurden von 50 Studentinnen und 12 Studenten der insgesamt 85 Studenten als völlig identisch angesehen. Es waren nur 15 Studenten, die dieses Wortpaar als völlig unterschiedlich angegeben haben, denn sie haben “Trifft gar nicht zu” ausgewählt.

In Bezug auf das Lernen der deutschen Sprache besteht für einen türkischen Lerner hier die Gefahr, dass sich die beiden Sprachen, zwar nicht in einem ähnlichen Grade, aber doch stark gegenseitig beeinflusst haben. Eine ganze Reihe von deutschen Wörtern wurde in mehr oder weniger veränderter Form in die englische Sprache übernommen. Demzufolge laufen die Studierenden bei der Verwendung einer deutschen Sprache ständig das Risiko, im Übersetzungs- bzw. Lernprozess falschen Freunden zu begegnen, die sich aus einer zwischensprachlichen Interferenz ergeben.

TABELLE 154

Beobachtete Häufigkeiten nach dem Durchschnittsniveau der Englischkenntnisse

Sprachkompetenz in Englisch	wenn vs. when					Gesamt
	Trifft völlig zu	Trifft teils zu	Trifft wenig zu	Trifft gar nicht zu	Kenne das Wort nicht	
Beginner	1	0	0	1	0	2
Beginner High	4	0	0	0	0	4
Intermediate Low	9	2	0	3	0	14
Intermediate	18	3	1	5	0	27
Advanced Low	22	1	0	6	0	29
Advanced	8	1	0	0	0	9
Gesamt	62	7	1	15	0	85

Hier ist es zu sehen, dass die Studenten mit Englischkenntnissen des Niveaus “Advanced Low” die Mehrzahl der Studenten bilden, die *wenn* vs. *when* völlig identisch

angesehen haben. Bei diesem Wortpaar haben sich 15 Studenten für “Trifft gar nicht zu” entschieden.

TABELLE 155
Beobachtete Häufigkeiten nach dem Durchschnittsniveau der Deutschkenntnisse

Sprachkompetenz in Deutsch	wenn vs. when					Gesamt
	Trifft völlig zu	Trifft teils zu	Trifft wenig zu	Trifft gar nicht zu	Kenne das Wort nicht	
Grundstufe II	1	0	0	0	0	1
Grundstufe III	15	3	0	3	0	21
Mittelstufe I	39	2	0	11	0	52
Mittelstufe II	7	2	1	1	0	11
Gesamt	62	7	1	15	0	85

Aus dieser Tabelle 155 ist ersichtlich, dass die meisten Studenten Deutschkenntnisse des Niveaus “Mittelstufe I” besitzen. 39 von 52 Studenten haben trotz der “Mittelstufe I” dafür entschieden, dass *wenn* und *when* völlig identisch sind. Interessant ist, dass sich nur einer von den 11 Studenten der “Mittelstufe II” und 11 Studenten der “Mittelstufe I” sich dazu entschieden haben, dass diese Wörter gar nicht identisch sind.

TABELLE 156
Beobachtete Häufigkeiten im Vergleich mit den Englisch- und Deutschkenntnissen

		wenn vs. when										Gesamt
		Trifft völlig zu		Trifft teils zu		Trifft wenig zu		Trifft gar nicht zu		Kenne das Wort nicht		
Sprachkompetenz in Deutsch		G	M	G	M	G	M	G	M	G	M	
Sprachkompetenz in Englisch	Beginner	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	2
	Beginner High	1	3	0	0	0	0	0	0	0	0	4
	Intermediate Low	1	8	1	1	0	0	1	2	0	0	14
	Intermediate	7	11	1	2	0	1	1	4	0	0	27
	Advanced Low	7	15	1	0	0	0	1	5	0	0	29
	Advanced	0	8	0	1	0	0	0	0	0	0	9
Gesamt		62		7		1		15		0		85

An dieser Tabelle kann man nun sehen wie es im allgemeinen mit den Englischkenntnissen und Deutschkenntnissen der Studenten im Vergleich aussieht. Wir entnehmen der Tabelle, dass 15 Studenten Englischkenntnisse des Niveaus “Advanced Low” und Deutschkenntnisse der Mittelstufe besitzen. Es sind also Studenten, die sich in beiden Sprachen recht gut zurechtfinden müssten.

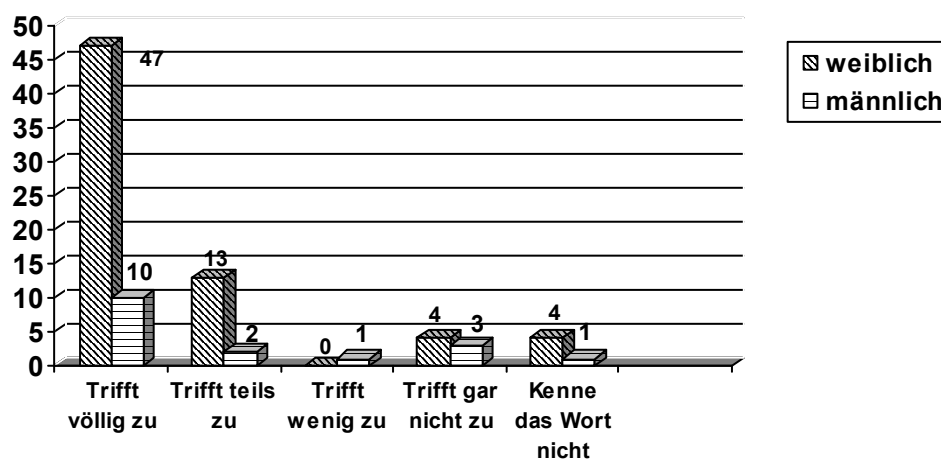


Abbildung 046: Häufigkeitsverteilung nach Geschlechtern für das Wortpaar *sich wundern vs. to wonder*

Der letzten Abbildung 046 in diesem Teil ist es zu entnehmen, dass das Wortpaar *sich wundern* (Deutsch) und *to wonder* (Englisch), von 47 Studentinnen und 10 Studenten der insgesamt zur Bewertung herangezogenen 85 Studenten als völlig identisch angesehen wurde. Es sind hier nur 7 Studenten, die dieses Wortpaar als völlig unterschiedlich angegeben haben, denn sie haben “Trifft gar nicht zu” ausgewählt.

TABELLE 157

Beobachtete Häufigkeiten nach dem Durchschnittsniveau der Englischkenntnisse

Sprachkompetenz in Englisch	sich wundern vs. to wonder					Gesamt
	Trifft völlig zu	Trifft teils zu	Trifft wenig zu	Trifft gar nicht zu	Kenne das Wort nicht	
Beginner	1	1	0	0	0	2
Beginner High	3	1	0	0	0	4
Intermediate Low	8	2	0	2	2	14
Intermediate	18	3	1	3	2	27
Advanced Low	21	6	0	2	0	29
Advanced	6	2	0	0	1	9
Gesamt	57	15	1	7	5	85

Hier ist es wieder zu sehen, dass die Studenten mit Englischkenntnissen des Niveaus “Advanced Low” die Mehrzahl der Studenten bilden, die *sich wundern vs. to wonder* völlig identisch angesehen haben.

TABELLE 158
Beobachtete Häufigkeiten nach dem Durchschnittsniveau der Deutschkenntnisse

Sprachkompetenz in Deutsch	sich wundern vs. to wonder					Gesamt
	Trifft völlig zu	Trifft teils zu	Trifft wenig zu	Trifft gar nicht zu	Kenne das Wort nicht	
Grundstufe II	0	1	0	0	0	1
Grundstufe III	18	2	0	0	1	21
Mittelstufe I	35	6	1	7	3	52
Mittelstufe II	4	6	0	0	1	11
Gesamt	57	15	1	7	5	85

Diese oben stehende Tabelle zeigt, dass sich 35 Studenten des Niveaus “Mittelstufe I” dafür entschieden haben, dass *sich wundern* im Deutschen und *to wonder* im Englischen sich semantisch voll entsprechen. Interessant ist, dass sich hier 4 von den 11 Studenten der “Mittelstufe II” auch dazu entschieden haben, dass diese Wörter hinsichtlich ihrer Bedeutung völlig übereinstimmen. Und 6 meinen, dass sie nur zum Teil übereinstimmen.

TABELLE 159
Beobachtete Häufigkeiten im Vergleich mit den Englisch- und Deutschkenntnissen

		sich wundern vs. to wonder										Gesamt
		Trifft völlig zu		Trifft teils zu		Trifft wenig zu		Trifft gar nicht zu		Kenne das Wort nicht		
Sprachkompetenz in Deutsch		G	M	G	M	G	M	G	M	G	M	
Sprachkompetenz in Englisch	Beginner	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	2
	Beginner High	1	2	0	1	0	0	0	0	0	0	4
	Intermediate Low	2	6	1	1	0	0	0	2	0	2	14
	Intermediate	7	11	1	2	0	1	0	3	1	1	27
	Advanced Low	8	13	1	5	0	0	0	2	0	0	29
	Advanced	0	6	0	2	0	0	0	0	0	1	9
Gesamt		57		15		1		7		5		85

Diese Tabelle zeigt die Studenten, die sich dafür entschieden haben, daß *sich wundern* im Deutschen und *to wonder* im Englischen völlig übereinstimmen. Wir entnehmen der Tabelle auch, dass 13 Studenten Englischkenntnisse des Niveaus “Advanced Low” und 11 Studenten des Niveaus “Intermediate” mächtig sind und Deutschkenntnisse der “Mittelstufe” besitzen.

Zusammenfassendes zum Abschnitt “Die zu verwechselnden englischen Wörter”

Für diese Studie waren die “falschen Freunde” von grosser Bedeutung. Anhand verschiedener Tabellen wird ein Überblick **in die Wortpaare** vermittelt, welche die Hälfte der zu erlernenden Wörter im Deutschen ähnlich sind und zu Beginn des Fremdsprachenlernens den Einstieg in die Sprache erleichtern können.

Mit den Zahlen in den Tabellen und Abbildungen wurde beabsichtigt, die Rolle bzw. den Einfluss dieser ähnlichen Wörter zu zeigen, denn die statistisch erhobenen Daten sind sowohl für die Lehrer als auch für die Studierenden von grosser Bedeutung.

Unten werden noch einige Beispiele angegeben, die von 50-59 Studenten als “trifft völlig zu” ausgewählt wurden. Auch diese Wortpaare werden in gleicher Weise vorgetragen: (Item-22) *Fehler* vs. *failure*; (Item-34) *Handy* vs. *handy*; (Item-35) *Hausaufgaben* vs. *housework*; (Item 57) *Marke* vs. *mark* und (Item-95) *streng* vs. *strong*.

Nun folgen einige Beispiele zu Wortpaaren die von 60-69 Studenten gewählt wurden: (Item-12) *Chef* vs. *chef*; (Item-13) *Chips* vs. *chips*; (Item-40) *Lyrik* vs. *lyrics*; (Item-58) *Marmelade* vs. *marmelade* und (Item-111) *wenn* vs. *when*.

Zuletzt Beispiele für Wörter, die von mehr als 70 Studenten ausgewählt wurden: (Item-27) *Fotograf* vs. *photograph*; (Item-52) *List* vs. *list*; (Item-67) *Personal* vs. *personal*; (Item-71) *Programm (TV)* vs. *programme (TV)*; (Item-102) *sympathisch* vs. *sympathetic* und (Item-103) *Tablett* vs. *tablet*.

Insgesamt wurden 43 Wortpaare, die als “falsche Freunde” betrachtet werden, von mehr als 50 Studenten ausgewählt. Das ist eine ziemlich hohe Zahl, der man ein besonderes Augenmerk widmen sollte, um feststellen zu können, wie sehr die äussere Form der Wörter die Überzeugung der Studenten beeinflusst. Die Studenten versuchen dann alle Wörter, die sie im Gedächtnis gespeichert haben, mit ähnlichen zu vergleichen und da ist es sehr natürlich, dass man “falsche Freunde” sofort für Entsprechungen desselben Wortes in verschiedenen Sprachen hält.

Viele Fehler lassen sich erst dann vermeiden, wenn man auch folgende Faktoren in Betracht ziehen kann: „das Niveau der passiven und aktiven Sprachkenntnisse in beiden Sprachen, die Berücksichtigung individueller Eigenschaften und eigener Einstellung bei einer (nicht nur) besonderen Sprachsituation (z.B. das Vorhandensein eines Bedürfnisses bzw. Interesses, den Inhalt eines fremdsprachigen Textes genau zu

überprüfen), die Gewohnheit und Fähigkeit, kritische Selbstkontrolle zu üben und die Geneigtheit, Fehlleistungen bei einer vermutlich perfekten Sprachkenntnis als möglich anzunehmen¹⁶¹“

3.3. Richtige englische Übersetzung des angegebenen deutschen Wortes

In diesem Abschnitt wurden die Ergebnisse der Daten ausgewählt, bei denen mehr als 50 Studenten die gleiche Antwort auf die Wortpaare gegeben haben. Hier wurden die deutschen Wörter aus dem ersten Abschnitt mit ihren Entsprechungen im Englischen angegeben und die Studenten sollten diese Wortpaare wie im ersten Abschnitt bewerten. Es war wichtig herauszufinden, wie die Studenten mit deutschen Wörtern umgehen, die „falsche Freunde“ im Englischen haben, welche im ersten Teil angegeben wurden. Nun folgen die Ergebnisse zu den 30 Wortpaaren, die in der Form nicht identisch sind aber ihren Bedeutungen entsprechen:

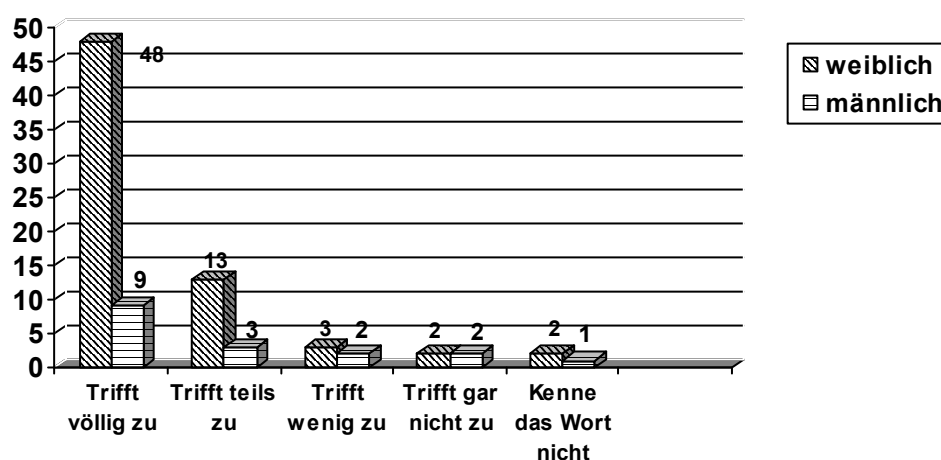


Abbildung 047: Häufigkeitsverteilung nach Geschlechtern für das Wortpaar bekommen vs. get

Das erste Wortpaar lautet *bekommen* (Deutsch) und *get* (Englisch). Diese Wörter wurden von 48 Studentinnen und 9 Studenten der insgesamt 85 Studenten als völlig identisch angesehen. Es waren nur 4 Studenten, die dieses Wortpaar als völlig unterschiedlich angegeben haben. Wenn man es mit dem I. Testabschnitt vergleicht, in

¹⁶¹ Ernest Kuczyński, „Ein Diskurs zu geschichtlichen, terminologischen und definatorischen Fragen der „falschen Freunde des Übersetzers“, in: Orbis Linguarum • Vol . 24, (2003), S. 280.

dem die Wortpaare *bekommen* – *become* angegeben waren, stimmten immerhin 26 Studenten dafür und zwar, dass sie sich entsprechen und 33 Studenten stimmten dagegen, und zwar dass die Wörter sich eindeutig unterscheiden.

TABELLE 160
Beobachtete Häufigkeiten nach dem Durchschnittsniveau der Englischkenntnisse

Sprachkompetenz in Englisch	bekommen vs. get					Gesamt
	Trifft völlig zu	Trifft teils zu	Trifft wenig zu	Trifft gar nicht zu	Kenne das Wort nicht	
Beginner	1	0	0	0	1	2
Beginner High	3	0	1	0	0	4
Intermediate Low	9	3	1	1	0	14
Intermediate	21	2	1	3	0	27
Advanced Low	16	9	2	0	2	29
Advanced	7	2	0	0	0	9
Gesamt	57	16	5	4	3	85

In dieser Tabelle ist es zu sehen, dass “Trifft völlig zu” mit der höchsten Auswahl von 21 Studenten des Niveaus “Intermediate” und 16 Studenten des Niveaus “Advanced Low” gewählt worden ist.

TABELLE 161
Beobachtete Häufigkeiten nach dem Durchschnittsniveau der Deutschkenntnisse

Sprachkompetenz in Deutsch	bekommen vs. get					Gesamt
	Trifft völlig zu	Trifft teils zu	Trifft wenig zu	Trifft gar nicht zu	Kenne das Wort nicht	
Grundstufe II	1	0	0	0	0	1
Grundstufe III	12	3	3	2	1	21
Mittelstufe I	40	8	1	2	1	52
Mittelstufe II	4	5	1	0	1	11
Gesamt	57	16	5	4	3	85

Diese Tabelle zeigt, dass 40 Studenten mit Deutschkenntnissen des Niveaus “Mittelstufe I” sich dafür entschieden haben, dass *bekommen* und *get* bedeutungsmässig völlig identisch sind. Interessant ist, dass sich hier keiner von den 11 Studenten der “Mittelstufe II” sich dafür entschieden hat, dass diese Wörter hinsichtlich ihrer Bedeutung gar nicht identisch sind. Von diesen 11 Studenten haben sich 4 dazu entschieden, dass das Wortpaar völlig übereinstimmt und 5 haben sich dafür entschieden, dass sie sich nur zum Teil entsprechen, aber einer hat sich dazu entschieden, dass sie sich zum Teil nicht entsprechen und einer hat sich für “Kenne das Wort nicht” entschieden.

TABELLE 162
Beobachtete Häufigkeiten im Vergleich mit den Englisch- und Deutschkenntnissen

		bekommen vs. get										Gesamt
		Trifft völlig zu		Trifft teils zu		Trifft wenig zu		Trifft gar nicht zu		Kenne das Wort nicht		
Sprachkompetenz in Deutsch		G	M	G	M	G	M	G	M	G	M	
Sprachkompetenz in Englisch	Beginner	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	2
	Beginner High	1	2	0	0	0	1	0	0	0	0	4
	Intermediate Low	2	7	0	3	1	0	0	1	0	0	14
	Intermediate	6	15	0	2	1	0	2	1	0	0	27
	Advanced Low	4	12	3	6	1	1	0	0	1	1	29
	Advanced	0	7	0	2	0	0	0	0	0	0	9
Gesamt		57		16		5		4		3		85

Diese Tabelle gibt nähere Auskunft, wie es im allgemeinen mit den Sprachkenntnissen der Studenten im Vergleich aussieht, die sich dafür entschieden haben, dass die Wörter *bekommen* im Deutschen und *get* im Englischen völlig übereinstimmen. Die Tabelle zeigt noch, dass 12 Studenten Englischkenntnisse des Niveaus “Advanced Low” und 15 Studenten das Niveau “Intermediate” haben und Deutschkenntnisse der “Mittelstufe” besitzen.

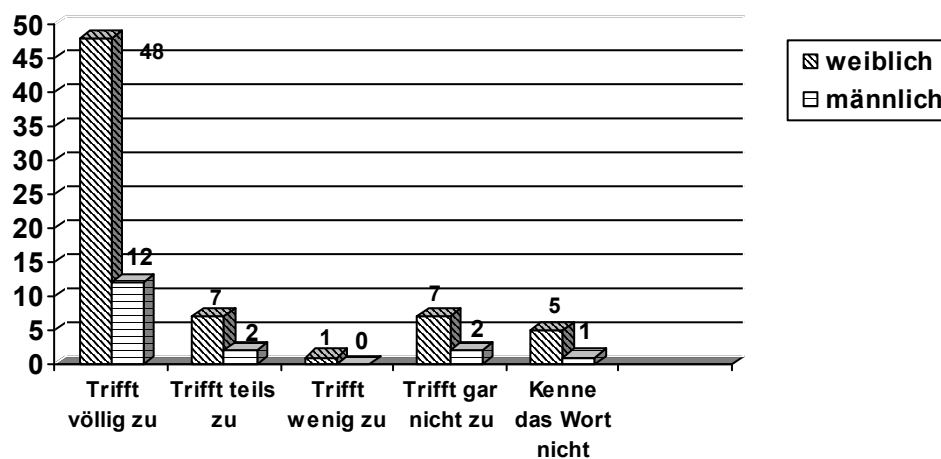


Abbildung 048: Häufigkeitsverteilung nach Geschlechtern für das Wortpaar *Box (Lautsprecher)* vs. *(loud)speaker*

Das zweite Wortpaar in diesem Abschnitt wird in der Abbildung 045 dargestellt und lautet *Box (Lautsprecher)* (Deutsch) und *(loud)speaker* (Englisch). Diese Wörter wurden von 48 Studentinnen und 12 Studenten der insgesamt 85 Studenten als völlig identisch angesehen. Es waren nur 9 Studenten, die dieses Wortpaar als völlig

unterschiedlich angegeben haben, denn sie haben “Trifft gar nicht zu” ausgewählt. Wenn man es mit dem I. Testabschnitt vergleicht, in dem die Wortpaare *Box (Lautsprecher)– box* angegeben waren, stimmten immerhin 29 Studenten dafür, dass sie sich entsprechen und 40 Studenten meinten, dass die Wörter sich eindeutig unterscheiden.

TABELLE 163

Beobachtete Häufigkeiten nach dem Durchschnittsniveau der Englischkenntnisse

Sprachkompetenz in Englisch	Box (Lautsprecher) vs. (loud)speaker					Gesamt
	Trifft völlig zu	Trifft teils zu	Trifft wenig zu	Trifft gar nicht zu	Kenne das Wort nicht	
Beginner	2	0	0	0	0	2
Beginner High	2	0	0	2	0	4
Intermediate Low	13	0	0	0	1	14
Intermediate	17	3	0	3	4	27
Advanced Low	17	6	1	4	1	29
Advanced	9	0	0	0	0	9
Gesamt	60	9	1	9	6	85

Hier gibt die Tabelle die Informationen so, dass “Trifft völlig zu” jeweils von 17 Studenten des Niveaus “Intermediate” und 17 Studenten des Niveaus “Advanced Low” gewählt worden ist.

TABELLE 164

Beobachtete Häufigkeiten nach dem Durchschnittsniveau der Deutschkenntnisse

Sprachkompetenz in Deutsch	Box (Lautsprecher) vs. (loud)speaker					Gesamt
	Trifft völlig zu	Trifft teils zu	Trifft wenig zu	Trifft gar nicht zu	Kenne das Wort nicht	
Grundstufe II	1	0	0	0	0	1
Grundstufe III	10	4	0	4	3	21
Mittelstufe I	41	4	1	3	3	52
Mittelstufe II	8	1	0	2	0	11
Gesamt	60	9	1	9	6	85

Die Tabelle 164 zeigt, dass 41 Studenten mit Deutschkenntnissen des Niveaus “Mittelstufe I” sich dafür entschieden haben, dass *Box (Lautsprecher)* und *(loud) speaker* bedeutungsmässig völlig identisch sind. Interessant ist, dass sich hier 2 von den 11 Studenten der “Mittelstufe II” dazu entschieden haben, dass diese Wörter hinsichtlich ihrer Bedeutung gar nicht identisch sind. Von diesen 11 Studenten haben sich 8 dazu entschieden, dass das Wortpaar völlig übereinstimmt und einer hat sich dafür entschieden, dass sie sich nur zum Teil entsprechen.

TABELLE 165
Beobachtete Häufigkeiten im Vergleich mit den Englisch- und Deutschkenntnissen

		Box (Lautsprecher) vs. (loud)speaker										Gesamt
		Trifft völlig zu		Trifft teils zu		Trifft wenig zu		Trifft gar nicht zu		Kenne das Wort nicht		
Sprachkompetenz in Deutsch		G	M	G	M	G	M	G	M	G	M	
Sprachkompetenz in Englisch	Beginner	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	2
	Beginner High	0	2	0	0	0	0	1	1	0	0	4
	Intermediate Low	3	10	0	0	0	0	0	0	0	1	14
	Intermediate	3	14	1	2	0	0	2	1	3	1	27
	Advanced Low	5	12	3	3	0	1	1	3	0	1	29
	Advanced	0	9	0	0	0	0	0	0	0	0	9
Gesamt		60		9		1		9		6		85

Diese Tabelle zeigt uns die Studenten, die ihre Entscheidung im Zusammenhang mit ihren Englisch- und Deutschkenntnissen getroffen haben. Sie haben sich dafür entschieden, daß Box (Lautsprecher) im Deutschen und *(loud) speaker* im Englischen völlig übereinstimmen. Aus der Tabelle ist auch zu entnehmen, dass 12 Studenten Englischkenntnisse des Niveaus “Advanced Low” und 14 Studenten das Niveau “Intermediate” besitzen und Deutschkenntnisse der “Mittelstufe” haben.

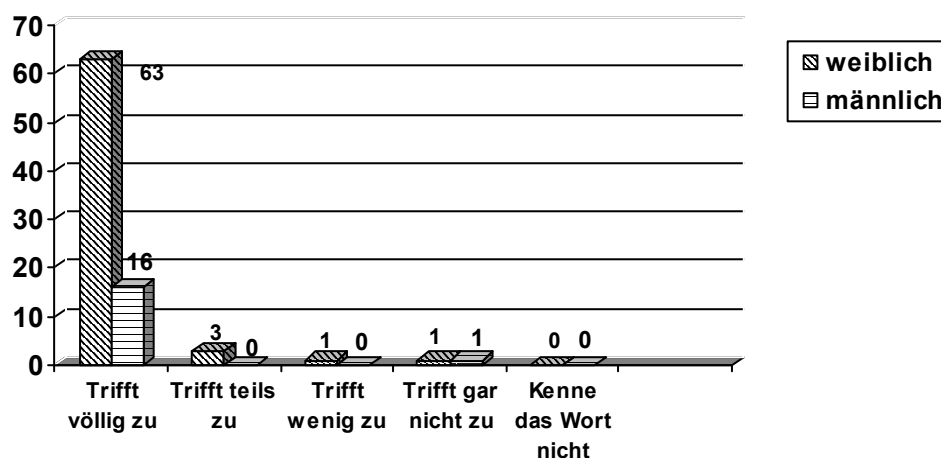


Abbildung 049: Häufigkeitsverteilung nach Geschlechtern für das Wortpaar Brief vs. letter

Diese Abbildung 049 zeigt die Ergebnisse zum Wortpaar *Brief* (Deutsch) – *letter* (Englisch), und diese Wörter wurden von 63 Studentinnen und 16 Studenten der insgesamt 85 Studenten als völlig identisch angesehen. Es waren nur 2 Studenten, die dieses Wortpaar als völlig unterschiedlich angegeben haben. Wenn man es mit dem I. Testabschnitt vergleicht, wo die Wortpaare *Brief* und *brief* angegeben waren, stimmten

immerhin 29 Studenten dafür, dass sie sich entsprechen und 37 Studenten meinten, dass die Wörter sich eindeutig unterscheiden.

TABELLE 166
Beobachtete Häufigkeiten nach dem Durchschnittsniveau der Englischkenntnisse

Sprachkompetenz in Englisch	Brief vs. letter					Gesamt
	Trifft völlig zu	Trifft teils zu	Trifft wenig zu	Trifft gar nicht zu	Kenne das Wort nicht	
Beginner	2	0	0	0	0	2
Beginner High	4	0	0	0	0	4
Intermediate Low	13	1	0	0	0	14
Intermediate	26	1	0	0	0	27
Advanced Low	26	1	1	1	0	29
Advanced	8	0	0	1	0	9
Gesamt	79	3	1	2	0	85

Auch hier ist in der Tabelle 166 zu sehen, dass "Trifft völlig zu" jeweils von 26 Studenten des Niveaus "Intermediate" und 26 Studenten des Niveaus "Advanced Low" gewählt worden ist.

TABELLE 167
Beobachtete Häufigkeiten nach dem Durchschnittsniveau der Deutschkenntnisse

Sprachkompetenz in Deutsch	Brief vs. letter					Gesamt
	Trifft völlig zu	Trifft teils zu	Trifft wenig zu	Trifft gar nicht zu	Kenne das Wort nicht	
Grundstufe II	1	0	0	0	0	1
Grundstufe III	19	2	0	0	0	21
Mittelstufe I	51	0	1	0	0	52
Mittelstufe II	8	1	0	2	0	11
Gesamt	79	3	1	2	0	85

Aus dieser Tabelle ist ersichtlich, dass die meisten Studenten Deutschkenntnisse des Niveaus "Mittelstufe I" besitzen, weil 51 von 52 Studenten der "Mittelstufe I" sich dafür entschieden haben, dass *Brief* und *letter* völlig identisch sind.

TABELLE 168
Beobachtete Häufigkeiten im Vergleich mit den Englisch- und Deutschkenntnissen

		Brief vs. letter										Gesamt
		Trifft völlig zu		Trifft teils zu		Trifft wenig zu		Trifft gar nicht zu		Kenne das Wort nicht		
Sprachkompetenz in Deutsch		G	M	G	M	G	M	G	M	G	M	
Sprachkompetenz in Englisch	Beginner	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	2
	Beginner High	1	3	0	0	0	0	0	0	0	0	4
	Intermediate Low	2	11	1	0	0	0	0	0	0	0	14
	Intermediate	9	17	0	1	0	0	0	0	0	0	27
	Advanced Low	8	18	1	0	0	1	0	1	0	0	29
	Advanced	0	8	0	0	0	0	0	1	0	0	9
Gesamt		79		3		1		2		0		85

Auch diese Tabelle gibt nähere Auskunft, wie es im allgemeinen mit den Englischkenntnissen und Deutschkenntnissen der Studenten im Vergleich aussieht, die sich dafür entschieden haben, dass die Wörter *Brief* im Deutschen und *letter* im Englischen völlig übereinstimmen. Man entnimmt der Tabelle die Informationen, dass die 18 Studenten Englischkenntnisse des Niveaus “Advanced Low” und 17 Studenten das Niveau “Intermediate” haben und Deutschkenntnisse der “Mittelstufe” besitzen.

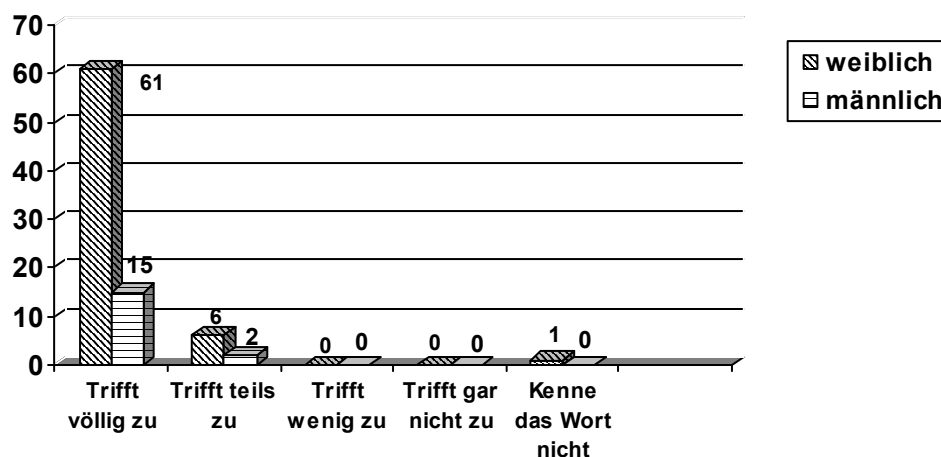


Abbildung 050: Häufigkeitsverteilung nach Geschlechtern für das Wortpaar Büro vs. office

Büro (Deutsch) und *office* (Englisch) sind die gegenübergestellten Wörter dieser obigen Abbildung. 61 Studentinnen und 15 Studenten haben diese Wörter als völlig identisch angesehen. Es gab keinen Studenten, der dieses Wortpaar als völlig unterschiedlich angegeben hat. Wenn man es mit dem I. Testabschnitt vergleicht, wo die Wortpaare *Büro – bureau* angegeben waren, meinten 20 Studenten, dass sie sich entsprechen und 39 Studenten waren der Meinung, dass die Wörter sich eindeutig unterscheiden.

TABELLE 169

Beobachtete Häufigkeiten nach dem Durchschnittsniveau der Englischkenntnisse

Sprachkompetenz in Englisch	Büro vs. office					Gesamt
	Trifft völlig zu	Trifft teils zu	Trifft wenig zu	Trifft gar nicht zu	Kenne das Wort nicht	
Beginner	2	0	0	0	0	2
Beginner High	4	0	0	0	0	4
Intermediate Low	12	2	0	0	0	14
Intermediate	25	1	0	0	1	27
Advanced Low	24	5	0	0	0	29
Advanced	9	0	0	0	0	9
Gesamt	76	8	0	0	1	85

Diese Tabelle zeigt, dass “Trifft völlig zu” von 25 Studenten des Niveaus “Intermediate” und 24 Studenten des Niveaus “Advanced Low” gewählt worden ist.

TABELLE 170
Beobachtete Häufigkeiten nach dem Durchschnittsniveau der Deutschkenntnisse

Sprachkompetenz in Deutsch	Büro vs. office					Gesamt
	Trifft völlig zu	Trifft teils zu	Trifft wenig zu	Trifft gar nicht zu	Kenne das Wort nicht	
Grundstufe II	1	0	0	0	0	1
Grundstufe III	16	5	0	0	0	21
Mittelstufe I	50	2	0	0	0	52
Mittelstufe II	9	1	0	0	1	11
Gesamt	76	8	0	0	1	85

Diese Tabelle gibt nähere Auskunft, dass 50 Studenten des Niveaus “Mittelstufe I” sich dafür entschieden haben, dass *Büro* und *office* bedeutungsmässig völlig identisch sind. Interessant ist, dass sich hier keiner von den 85 Studenten dazu entschieden hat, dass diese Wörter hinsichtlich ihrer Bedeutung gar nicht identisch sind. Von diesen 11 Studenten haben sich weiterhin 9 dafür entschieden, dass das Wortpaar völlig übereinstimmt und einer hat sich dafür entschieden, dass sie sich nur zum Teil entsprechen und schließlich gab es einen Studenten, der “Kenne das Wort nicht” angekreuzt hat.

TABELLE 171
Beobachtete Häufigkeiten im Vergleich mit den Englisch- und Deutschkenntnissen

		Büro vs. office										Gesamt
		Trifft völlig zu		Trifft teils zu		Trifft wenig zu		Trifft gar nicht zu		Kenne das Wort nicht		
Sprachkompetenz in Deutsch		G	M	G	M	G	M	G	M	G	M	
Sprachkompetenz in Englisch	Beginner	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	2
	Beginner High	1	3	0	0	0	0	0	0	0	0	4
	Intermediate Low	1	11	2	0	0	0	0	0	0	0	14
	Intermediate	9	16	0	1	0	0	0	0	0	1	27
	Advanced Low	6	18	3	2	0	0	0	0	0	0	29
	Advanced	0	9	0	0	0	0	0	0	0	0	9
Gesamt		76		8		0		0		1		85

Diese Tabelle zeigt die Studenten, die ihre Entscheidung im Zusammenhang mit ihren Englisch- und Deutschkenntnissen getroffen haben. Sie haben sich dafür entschieden, dass das Wort *Büro* im Deutschen und *office* im Englischen völlig übereinstimmen. Die Tabelle gibt ferner an, dass 18 Studenten Englischkenntnisse des Niveaus “Advanced Low” und 16 Studenten das Niveau “Intermediate” besitzen und Deutschkenntnisse der “Mittelstufe” haben, die sich für “Trifft völlig zu” entschieden haben.

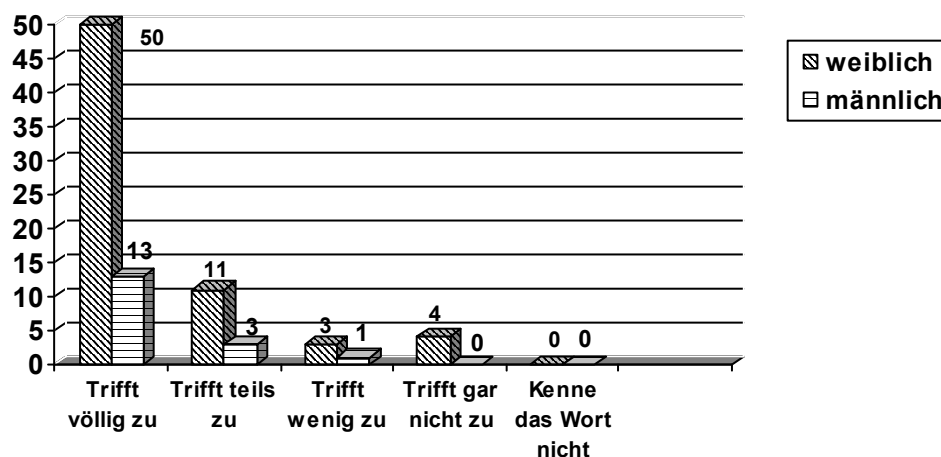


Abbildung 051: Häufigkeitsverteilung nach Geschlechtern für das Wortpaar *Chef* vs. *boss*

Die in Opposition gestellten Wörter *Chef* (Deutsch) und *boss* (Englisch) sind in der Abbildung 051 dargestellt. Diese Wörter wurden von 50 Studentinnen und 13 Studenten als völlig deckend ausgewählt. Es waren nur 4 Studenten, die dieses Wortpaar als völlig unterschiedlich angegeben haben. Aber im I. Testabschnitt, in dem die Wortpaare *Chef* – *chef* gegenübergestellt waren, stimmten erstaunlicherweise 67 Studenten dafür, dass sie sich entsprechen und nur ein Student sagte aus, dass die Wörter sich eindeutig unterscheiden.

TABELLE 172

Beobachtete Häufigkeiten nach dem Durchschnittsniveau der Englischkenntnisse

Sprachkompetenz in Englisch	Chef vs. boss					Gesamt
	Trifft völlig zu	Trifft teils zu	Trifft wenig zu	Trifft gar nicht zu	Kenne das Wort nicht	
Beginner	2	0	0	0	0	2
Beginner High	4	0	0	0	0	4
Intermediate Low	11	2	0	1	0	14
Intermediate	24	1	2	0	0	27
Advanced Low	16	9	2	2	0	29
Advanced	6	2	0	1	0	9
Gesamt	63	14	4	4	0	85

In der Tabelle 172 fällt die gleiche Tendenz auf, dass zumeist “Trifft völlig zu” von 24 Studenten des Niveaus “Intermediate” und 16 Studenten des Niveaus “Advanced Low” gewählt worden ist.

TABELLE 173
Beobachtete Häufigkeiten nach dem Durchschnittsniveau der Deutschkenntnisse

Sprachkompetenz in Deutsch	Chef vs. boss					Gesamt
	Trifft völlig zu	Trifft teils zu	Trifft wenig zu	Trifft gar nicht zu	Kenne das Wort nicht	
Grundstufe II	1	0	0	0	0	1
Grundstufe III	13	7	1	0	0	21
Mittelstufe I	42	4	2	4	0	52
Mittelstufe II	7	3	1	0	0	11
Gesamt	63	14	4	4	0	85

Diese Tabelle zeigt, dass 42 Studenten mit Deutschkenntnissen des Niveaus “Mittelstufe I” sich dafür entschieden haben, dass *Chef* und *boss* bedeutungsmässig völlig identisch sind. Interessant ist, dass sich hier keiner von den 11 Studenten der “Mittelstufe II” dazu entschieden hat, dass diese Wörter hinsichtlich ihrer Bedeutung gar nicht identisch sind. Von diesen 11 Studenten haben sich 7 dazu entschieden, dass das Wortpaar völlig übereinstimmt und 3 haben sich dafür entschieden, dass sie sich gar nicht entsprechen und einer hat sich für “Trifft teils zu” entschieden.

TABELLE 174
Beobachtete Häufigkeiten im Vergleich mit den Englisch- und Deutschkenntnissen

		Chef vs. boss										Gesamt
		Trifft völlig zu		Trifft teils zu		Trifft wenig zu		Trifft gar nicht zu		Kenne das Wort nicht		
Sprachkompetenz in Deutsch		G	M	G	M	G	M	G	M	G	M	
Sprachkompetenz in Englisch	Beginner	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	2
	Beginner High	1	3	0	0	0	0	0	0	0	0	4
	Intermediate Low	1	10	2	0	0	0	0	1	0	0	14
	Intermediate	9	15	0	1	0	2	0	0	0	0	27
	Advanced Low	3	13	5	4	1	1	0	2	0	0	29
	Advanced	0	6	0	2	0	0	0	1	0	0	9
Gesamt		63		14		4		4		0		85

Diese Tabelle gibt nähere Auskunft über die Studenten, die sich dafür entschieden haben, dass die Wörter *Chef* im Deutschen und *boss* im Englischen völlig übereinstimmen. Wir entnehmen der Tabelle, dass 13 Studenten Englischkenntnisse des Niveaus “Advanced Low” und 15 Studenten das Niveau “Intermediate” haben und Deutschkenntnisse der “Mittelstufe” besitzen. Es sind also Studenten, die in beiden Sprachen ein recht gutes Niveau besitzen.

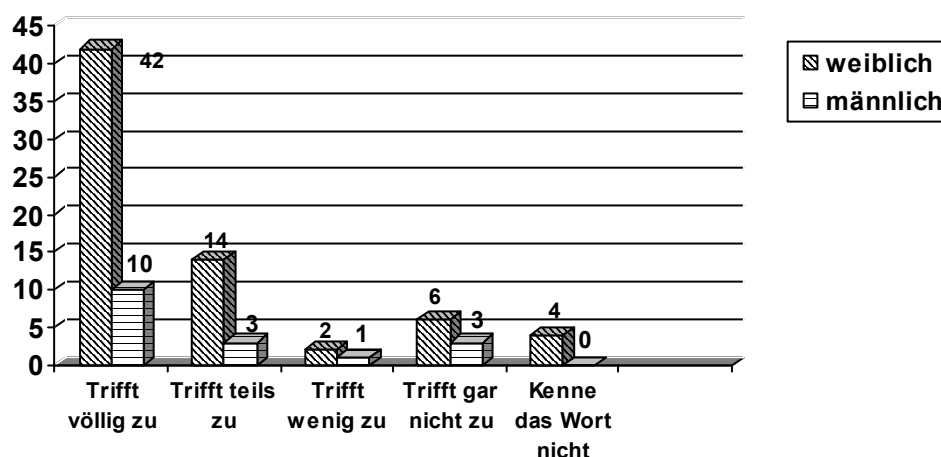


Abbildung 052: Häufigkeitsverteilung nach Geschlechtern für das Wortpaar Daten (Computer) vs. data

Die Wörter *Daten (Computer)* (Deutsch) und *data* (Englisch), die in dieser Tabelle gegenübergestellt werden, wurden von 42 Studentinnen und 10 Studenten als völlig zutreffend ausgewählt. Es gab nur 4 Studenten, die dieses Wortpaar als völlig unterschiedlich angegeben haben. Aber im I. Testabschnitt, in dem das Wortpaar *Daten (Computer) – dates* gegenübergestellt war, stimmten 23 Studenten dafür, dass sie sich entsprechen und 40 Studenten meinten, dass die Wörter sich eindeutig unterscheiden.

TABELLE 175
Beobachtete Häufigkeiten nach dem Durchschnittsniveau der Englischkenntnisse

Sprachkompetenz in Englisch	Daten (Computer) vs. data					Gesamt
	Trifft völlig zu	Trifft teils zu	Trifft wenig zu	Trifft gar nicht zu	Kenne das Wort nicht	
Beginner	1	0	0	0	1	2
Beginner High	4	0	0	0	0	4
Intermediate Low	10	3	0	0	1	14
Intermediate	19	4	1	2	1	27
Advanced Low	10	10	2	6	1	29
Advanced	8	0	0	1	0	9
Gesamt	52	17	3	9	4	85

Anhand der Tabelle 175 wird der Überblick in die beobachteten Häufigkeiten nach dem Durchschnittsniveau der Deutschkenntnisse in Bezug auf das Wortpaar *Daten (Computer) vs. data* vermittelt. Die Tabelle zeigt, dass "Trifft völlig zu" von 19 Studenten des Niveaus "Intermediate" und 10 Studenten des Niveaus "Advanced Low" gewählt worden ist. Hier muss erwähnt werden, dass 10 Studenten des Niveaus "Advanced Low" sich für "Trifft teils zu" entschieden haben.

TABELLE 176
Beobachtete Häufigkeiten nach dem Durchschnittsniveau der Deutschkenntnisse

Sprachkompetenz in Deutsch	Daten (Computer) vs. data					Gesamt
	Trifft völlig zu	Trifft teils zu	Trifft wenig zu	Trifft gar nicht zu	Kenne das Wort nicht	
Grundstufe II	1	0	0	0	0	1
Grundstufe III	10	6	3	2	0	21
Mittelstufe I	33	9	0	7	3	52
Mittelstufe II	8	2	0	0	1	11
Gesamt	52	17	3	9	4	85

Aus dieser Tabelle folgt, dass 33 Studenten des Niveaus "Mittelstufe I" sich dafür entschieden haben, dass *Daten (Computer)* und *data* von der Bedeutung her völlig identisch sind. 8 Studenten der "Mittelstufe II" haben sich auch dafür entschieden, dass diese Wörter sich völlig entsprechen, aber kein Student der "Mittelstufe II" hat sich dazu entschieden, dass diese Wörter hinsichtlich ihrer Bedeutung gar nicht identisch sind.

TABELLE 177
Beobachtete Häufigkeiten im Vergleich mit den Englisch- und Deutschkenntnissen

		Daten (Computer) vs. data										Gesamt
		Trifft völlig zu		Trifft teils zu		Trifft wenig zu		Trifft gar nicht zu		Kenne das Wort nicht		
Sprachkompetenz in Deutsch		G	M	G	M	G	M	G	M	G	M	
Sprachkompetenz in Englisch	Beginner	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	2
	Beginner High	1	3	0	0	0	0	0	0	0	0	4
	Intermediate Low	2	8	1	2	0	0	0	0	0	1	14
	Intermediate	6	13	1	3	1	0	1	1	0	1	27
	Advanced Low	2	8	4	6	2	0	1	5	0	1	29
	Advanced	0	8	0	0	0	0	0	1	0	0	9
Gesamt		52		17		3		9		4		85

Diese Tabelle zeigt die Studenten, die ihre Entscheidung im Zusammenhang mit ihren Englisch- und Deutschkenntnissen getroffen haben. Sie haben sich dafür entschieden, daß *Daten (Computer)* im Deutschen und *data* im Englischen völlig übereinstimmen. Wir entnehmen der Tabelle auch, dass 13 Studenten Englischkenntnisse des Niveaus "Intermediate" und je 8 Studenten die Niveaus "Advanced Low", "Intermediate Low" und "Advanced" besitzen und Deutschkenntnisse der "Mittelstufe" haben.

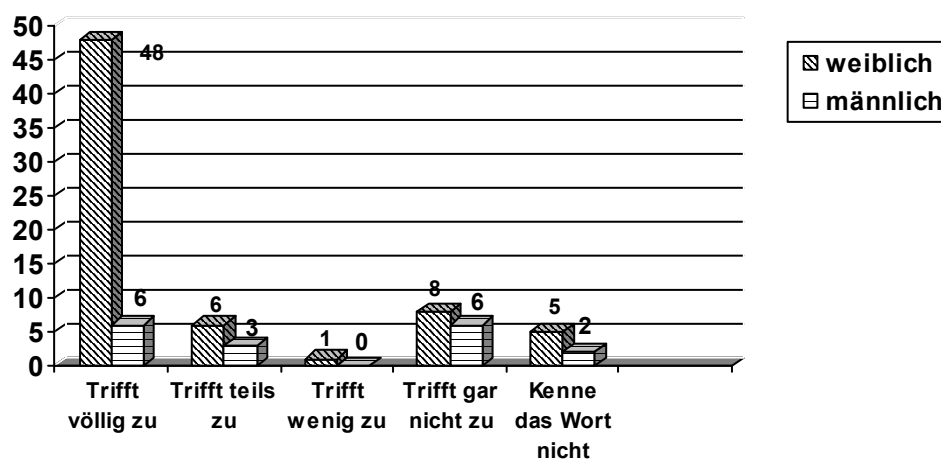


Abbildung 053: Häufigkeitsverteilung nach Geschlechtern für das Wortpaar *Enkel* vs. *grandchild*

Das in dieser Abbildung in Opposition gestellte Wortpaar lautet *Enkel* (Deutsch) und *grandchild* (Englisch). Diese Wörter haben 48 Studentinnen und 6 Studenten als bedeutungsgleich ausgewählt. Es waren trotzdem 14 Studenten, die dieses Wortpaar als völlig unterschiedlich angegeben haben. Aber im I. Testabschnitt, in dem das Wortpaar *Enkel* – *ankle* gegenübergestellt war, stimmten nur 12 Studenten dafür, dass sie sich entsprechen und 46 Studenten waren der Meinung, dass die Wörter sich eindeutig unterscheiden.

TABELLE 178

Beobachtete Häufigkeiten nach dem Durchschnittsniveau der Englischkenntnisse

Sprachkompetenz in Englisch	Enkel vs. grandchild					Gesamt
	Trifft völlig zu	Trifft teils zu	Trifft wenig zu	Trifft gar nicht zu	Kenne das Wort nicht	
Beginner	2	0	0	0	0	2
Beginner High	2	1	0	1	0	4
Intermediate Low	9	1	0	2	2	14
Intermediate	15	5	1	5	1	27
Advanced Low	18	2	0	6	3	29
Advanced	8	0	0	0	1	9
Gesamt	54	9	1	14	7	85

In der Tabelle 178 wird aufgezeigt, dass “Trifft völlig zu” von 18 Studenten des Niveaus “Advanced Low” und 15 Studenten des Niveaus “Intermediate” gewählt worden ist.

TABELLE 179
Beobachtete Häufigkeiten nach dem Durchschnittsniveau der Deutschkenntnisse

Sprachkompetenz in Deutsch	Enkel vs. grandchild					Gesamt
	Trifft völlig zu	Trifft teils zu	Trifft wenig zu	Trifft gar nicht zu	Kenne das Wort nicht	
Grundstufe II	1	0	0	0	0	1
Grundstufe III	8	4	1	6	2	21
Mittelstufe I	37	4	0	6	5	52
Mittelstufe II	8	1	0	2	0	11
Gesamt	54	9	1	14	7	85

Mit dieser obigen Tabelle lässt sich feststellen, dass 37 Studenten des Niveaus “Mittelstufe I” sich dafür entschieden haben, dass *Enkel* und *grandchild* sich bedeutungsmässig völlig identisch sind. Interessant ist, dass sich hier nur 2 von den 11 Studenten der “Mittelstufe II” sich dazu entschieden haben, dass diese Wörter hinsichtlich ihrer Bedeutung gar nicht identisch sind. Von diesen 11 Studenten haben sich weitere 8 dafür entschieden, dass die Wörter völlig übereinstimmen und einer hat sich dazu entschieden, dass sie sich nur zum Teil entsprechen.

TABELLE 180
Beobachtete Häufigkeiten im Vergleich mit den Englisch- und Deutschkenntnissen

		Enkel vs. grandchild										Gesamt
		Trifft völlig zu		Trifft teils zu		Trifft wenig zu		Trifft gar nicht zu		Kenne das Wort nicht		
Sprachkompetenz in Deutsch		G	M	G	M	G	M	G	M	G	M	
Sprachkompetenz in Englisch	Beginner	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	2
	Beginner High	0	2	1	0	0	0	0	1	0	0	4
	Intermediate Low	2	7	0	1	0	0	0	2	1	1	14
	Intermediate	4	11	2	3	1	0	2	3	0	1	27
	Advanced Low	3	15	1	1	0	0	4	2	1	2	29
	Advanced	0	8	0	0	0	0	0	0	0	1	9
Gesamt		54		9		1		14		7		85

Diese Tabelle gibt Informationen über Englisch- und Deutschkenntnisse der Studenten im Vergleich. Diese haben sich dafür entschieden, dass die Wörter *Enkel* im Deutschen und *grandchild* im Englischen völlig übereinstimmen. Wir entnehmen der Tabelle, dass die 15 Studenten Englischkenntnisse des Niveaus “Advanced Low” und 11 Studenten das Niveau “Intermediate” haben und Deutschkenntnisse der “Mittelstufe” besitzen.

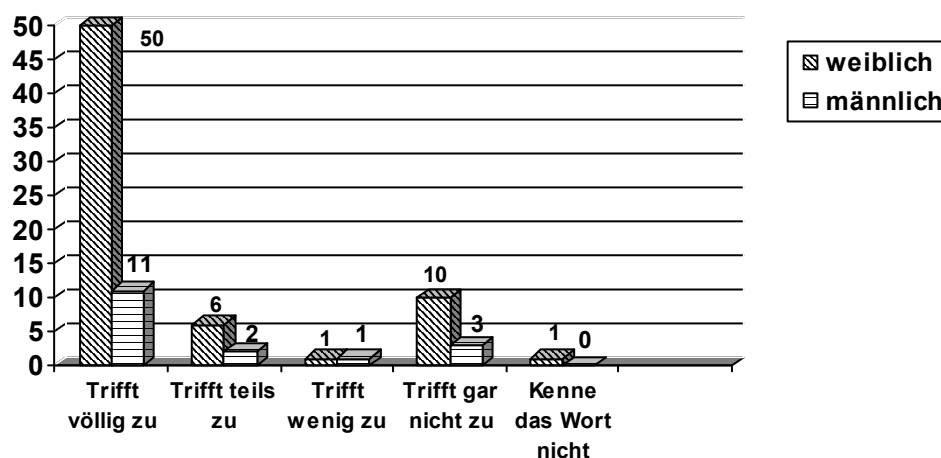


Abbildung 054: Häufigkeitsverteilung nach Geschlechtern für das Wortpaar *Fabrik* vs. *factory*

Die Abbildung zeigt das Wortpaar *Fabrik* (Deutsch) und *factory* (Englisch). Es ist in der Abbildung festzustellen, dass diese Wörter von 50 Studentinnen und 11 Studenten als völlig deckend ausgewählt worden sind. Es gibt 13 Studenten, die dieses Wortpaar als völlig unterschiedlich angegeben haben. Aber im I. Testabschnitt, in dem die Wörter *Fabrik* – *fabric* gegenübergestellt waren, stimmten interessanterweise 63 Studenten dafür, dass sie sich entsprechen und nur 9 Studenten meinten, dass die Wörter sich eindeutig unterscheiden.

TABELLE 181
Beobachtete Häufigkeiten nach dem Durchschnittsniveau der Englischkenntnisse

Sprachkompetenz in Englisch	Fabrik vs. factory					Gesamt
	Trifft völlig zu	Trifft teils zu	Trifft wenig zu	Trifft gar nicht zu	Kenne das Wort nicht	
Beginner	2	0	0	0	0	2
Beginner High	1	0	0	3	0	4
Intermediate Low	10	0	0	4	0	14
Intermediate	21	3	1	1	1	27
Advanced Low	20	4	1	4	0	29
Advanced	7	1	0	1	0	9
Gesamt	61	8	2	13	1	85

Diese obige Tabelle 181 zeigt wieder, dass “Trifft völlig zu” von 21 Studenten des Niveaus “Intermediate” und 20 Studenten des Niveaus “Advanced Low” gewählt worden ist.

TABELLE 182
Beobachtete Häufigkeiten nach dem Durchschnittsniveau der Deutschkenntnisse

Sprachkompetenz in Deutsch	Fabrik vs. factory					Gesamt
	Trifft völlig zu	Trifft teils zu	Trifft wenig zu	Trifft gar nicht zu	Kenne das Wort nicht	
Grundstufe II	1	0	0	0	0	1
Grundstufe III	14	3	1	3	0	21
Mittelstufe I	38	3	1	9	1	52
Mittelstufe II	8	2	0	1	0	11
Gesamt	61	8	2	13	1	85

Die Tabelle 182 zeigt, dass 38 Studenten mit Deutschkenntnissen des Niveaus “Mittelstufe I” sich dafür entschieden haben, dass *Fabrik* und *factory* bedeutungsmässig völlig identisch sind. Interessant ist, dass sich hier einer von den 11 Studenten der “Mittelstufe II” dazu entschieden hat, dass diese Wörter hinsichtlich ihrer Bedeutung gar nicht identisch sind. Von diesen 11 Studenten haben sich 8 dazu entschieden, dass das Wortpaar völlig übereinstimmt und 2 haben sich für “Trifft teils zu” entschieden.

TABELLE 183
Beobachtete Häufigkeiten im Vergleich mit den Englisch- und Deutschkenntnissen

		Fabrik vs. factory										Gesamt
		Trifft völlig zu		Trifft teils zu		Trifft wenig zu		Trifft gar nicht zu		Kenne das Wort nicht		
Sprachkompetenz in Deutsch		G	M	G	M	G	M	G	M	G	M	
Sprachkompetenz in Englisch	Beginner	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	2
	Beginner High	0	1	0	0	0	0	1	2	0	0	4
	Intermediate Low	3	7	0	0	0	0	0	4	0	0	14
	Intermediate	6	15	1	2	1	0	1	0	0	1	27
	Advanced Low	6	14	2	2	0	1	1	3	0	0	29
	Advanced	0	7	0	1	0	0	0	1	0	0	9
Gesamt		61		8		2		13		1		85

Die Tabelle enthält die Informationen über die Studenten, die ihre Entscheidung im Zusammenhang mit ihren Englisch- und Deutschkenntnissen getroffen haben. Sie haben sich dafür entschieden, daß *Fabrik* im Deutschen und *factory* im Englischen völlig übereinstimmen. Und wir entnehmen der Tabelle auch, dass 14 Studenten Englischkenntnisse des Niveaus “Advanced Low” und 15 Studenten das Niveau “Intermediate” besitzen und Deutschkenntnisse der “Mittelstufe” haben, die sich für “Trifft völlig zu” entschieden haben.

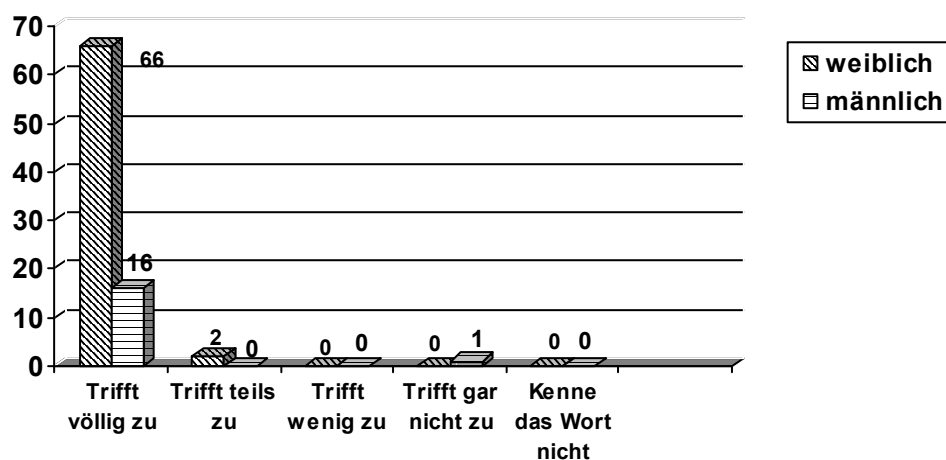


Abbildung 055: Häufigkeitsverteilung nach Geschlechtern für das Wortpaar Fehler vs. mistake

In dieser oben stehenden Abbildung 52 sind die Ergebnisse der in Opposition gestellten Wörter *Fehler* (Deutsch) und *mistake* (Englisch). Diese Wörter wurden von 66 Studentinnen und 16 Studenten als völlig deckend ausgewählt. Es war nur ein Student, der dieses Wortpaar als völlig unterschiedlich angegeben hat. Aber in dem I. Testabschnitt, in dem die Wörter *Fehler* und *failure* gegenübergestellt waren, stimmten 54 Studenten dafür, dass sie sich entsprechen und 9 Studenten meinten, dass die Wörter sich eindeutig unterscheiden.

TABELLE 184

Beobachtete Häufigkeiten nach dem Durchschnittsniveau der Englischkenntnisse

Sprachkompetenz in Englisch	Fehler vs. mistake					Gesamt
	Trifft völlig zu	Trifft teils zu	Trifft wenig zu	Trifft gar nicht zu	Kenne das Wort nicht	
Beginner	2	0	0	0	0	2
Beginner High	4	0	0	0	0	4
Intermediate Low	13	1	0	0	0	14
Intermediate	26	1	0	0	0	27
Advanced Low	28	0	0	1	0	29
Advanced	9	0	0	0	0	9
Gesamt	82	2	0	1	0	85

In dieser obigen Tabelle wird weiter aufgeschlüsselt, dass “Trifft völlig zu” von 28 Studenten des Niveaus “Advanced Low” und 26 Studenten des Niveaus “Intermediate” gewählt worden ist.

TABELLE 185
Beobachtete Häufigkeiten nach dem Durchschnittsniveau der Deutschkenntnisse

Sprachkompetenz in Deutsch	Fehler vs. mistake					Gesamt
	Trifft völlig zu	Trifft teils zu	Trifft wenig zu	Trifft gar nicht zu	Kenne das Wort nicht	
Grundstufe II	1	0	0	0	0	1
Grundstufe III	20	1	0	0	0	21
Mittelstufe I	51	0	0	1	0	52
Mittelstufe II	10	1	0	0	0	11
Gesamt	82	2	0	1	0	85

An der Tabelle 183 lässt sich nun ablesen, dass die meisten Studenten Deutschkenntnisse des Niveaus “Mittelstufe I” besitzen. Aber insgesamt muss gesagt werden, dass bei dem Wortpaar Fehler vs. mistake 82 von den insgesamt 85 Studenten sich dafür entschieden haben, dass die Wörter sich völlig entsprechen.

TABELLE 186
Beobachtete Häufigkeiten im Vergleich mit den Englisch- und Deutschkenntnissen

		Fehler vs. mistake										Gesamt
		Trifft völlig zu		Trifft teils zu		Trifft wenig zu		Trifft gar nicht zu		Kenne das Wort nicht		
Sprachkompetenz in Deutsch		G	M	G	M	G	M	G	M	G	M	
Sprachkompetenz in Englisch	Beginner	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	2
	Beginner High	1	3	0	0	0	0	0	0	0	0	4
	Intermediate Low	2	11	1	0	0	0	0	0	0	0	14
	Intermediate	9	17	0	1	0	0	0	0	0	0	27
	Advanced Low	9	19	0	0	0	0	0	1	0	0	29
	Advanced	0	9	0	0	0	0	0	0	0	0	9
Gesamt		82		2		0		1		0		85

Bei der Ausarbeitung der Daten ist die Tabelle 186 zu Rate zu ziehen, wie sich die Studenten dafür entschieden haben, ob die Wörter Fehler im Deutschen und mistake im Englischen völlig übereinstimmen. Die Tabelle gibt ferner an, dass 19 Studenten Englischkenntnisse des Niveaus “Advanced Low” und 17 Studenten das Niveau “Intermediate” haben und Deutschkenntnisse der “Mittelstufe” besitzen. Es sind also Studenten, die in beiden Sprachen ein recht gutes Niveau besitzen.

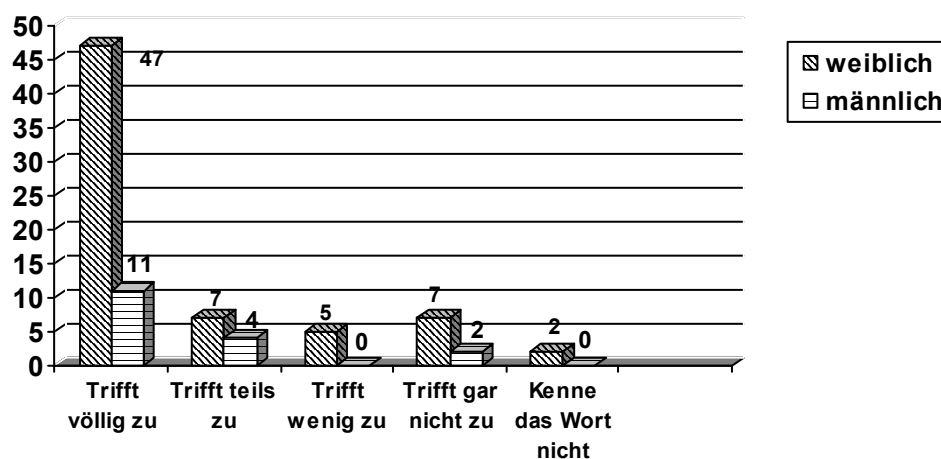


Abbildung 056: Häufigkeitsverteilung nach Geschlechtern für das Wortpaar *Fieber* vs. *temperature*

Das hier in Opposition gestellte Wortpaar lautet *Fieber* (Deutsch) und *temperature* (Englisch). Diese Wörter wurden von 47 Studentinnen und 11 Studenten als völlig bedeutungsgleich ausgewählt. Es waren 9 Studenten, die dieses Wortpaar als völlig unterschiedlich angegeben haben. Aber im I. Testabschnitt, in dem das Wortpaar *Fieber* – *fever* gegenübergestellt war, stimmten immerhin 37 Studenten dafür, dass sie sich entsprechen, aber 25 Studenten teilten die Meinung, dass die Wörter sich eindeutig unterscheiden.

TABELLE 187

Beobachtete Häufigkeiten nach dem Durchschnittsniveau der Englischkenntnisse

Sprachkompetenz in Englisch	Fieber vs. temperature					Gesamt
	Trifft völlig zu	Trifft teils zu	Trifft wenig zu	Trifft gar nicht zu	Kenne das Wort nicht	
Beginner	1	0	0	0	1	2
Beginner High	3	0	1	0	0	4
Intermediate Low	7	2	0	4	1	14
Intermediate	18	4	2	3	0	27
Advanced Low	23	3	2	1	0	29
Advanced	6	2	0	1	0	9
Gesamt	58	11	5	9	2	85

An dieser Tabelle ist es zu sehen, dass “Trifft völlig zu” am meisten von 23 Studenten des Niveaus “Advanced Low” und 18 Studenten des Niveaus “Intermediate” gewählt worden ist.

TABELLE 188
Beobachtete Häufigkeiten nach dem Durchschnittsniveau der Deutschkenntnisse

Sprachkompetenz in Deutsch	Fieber vs. temperature					Gesamt
	Trifft völlig zu	Trifft teils zu	Trifft wenig zu	Trifft gar nicht zu	Kenne das Wort nicht	
Grundstufe II	1	0	0	0	0	1
Grundstufe III	15	3	2	0	1	21
Mittelstufe I	37	6	2	7	0	52
Mittelstufe II	5	2	1	2	1	11
Gesamt	58	11	5	9	2	85

Aus dieser Tabelle folgt, dass 37 Studenten des Niveaus “Mittelstufe I” sich dafür entschieden haben, dass *Fieber* und *temperature* von der Bedeutung her völlig identisch sind.

TABELLE 189
Beobachtete Häufigkeiten im Vergleich mit den Englisch- und Deutschkenntnissen

		Fieber vs. temperature										Gesamt
		Trifft völlig zu		Trifft teils zu		Trifft wenig zu		Trifft gar nicht zu		Kenne das Wort nicht		
Sprachkompetenz in Deutsch		G	M	G	M	G	M	G	M	G	M	
Sprachkompetenz in Englisch	Beginner	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	2
	Beginner High	0	3	0	0	1	0	0	0	0	0	4
	Intermediate Low	1	6	1	1	0	0	0	4	1	0	14
	Intermediate	7	11	1	3	1	1	0	3	0	0	27
	Advanced Low	8	15	1	2	0	2	0	1	0	0	29
	Advanced	0	6	0	2	0	0	0	1	0	0	9
Gesamt		58		11		5		9		2		85

Diese Tabelle zeigt die Studenten, die ihre Entscheidung im Zusammenhang mit ihren Englisch- und Deutschkenntnissen getroffen haben. Sie haben sich dafür entschieden, daß *Fieber* im Deutschen und *temperature* im Englischen völlig übereinstimmen. Wir entnehmen der Tabelle auch, dass 15 Studenten Englischkenntnisse des Niveaus “Advanced Low” und 11 Studenten das Niveau “Intermediate” besitzen und Deutschkenntnisse der “Mittelstufe” haben.

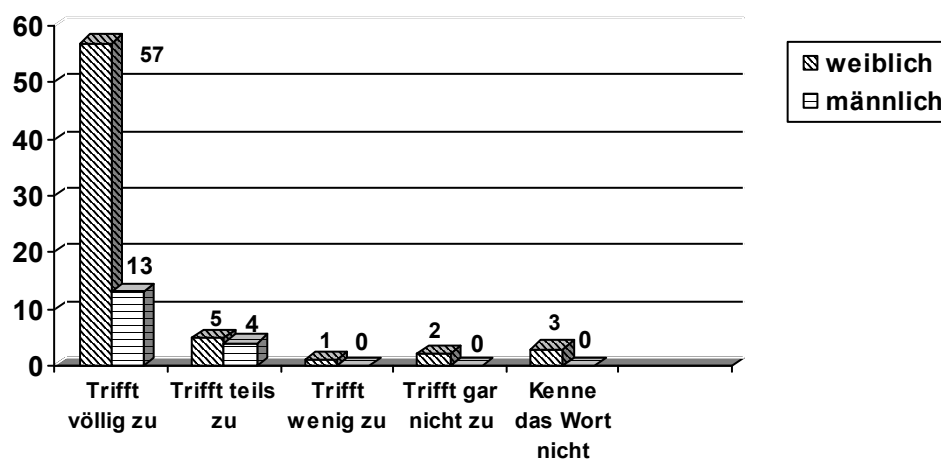


Abbildung 057: Häufigkeitsverteilung nach Geschlechtern für das Wortpaar *Gymnasium* vs. *grammar school, high school* (AE)

Das Wortpaar lautet *Gymnasium* (Deutsch) und *grammar school, high school* (AE) (Englisch). Diese Wörter wurden von 57 Studentinnen und 13 Studenten der insgesamt 85 Studenten als völlig identisch angesehen. Es waren nur 2 Studenten, die diese Wörter als völlig unterschiedlich angegeben haben.

Wenn man es mit dem I. Testabschnitt vergleicht, in dem das Wortpaar *Gymnasium* und *gymnasium* angegeben waren, stimmten immerhin 35 Studenten dafür, dass sie sich entsprechen und 32 Studenten meinten, dass die Wörter sich eindeutig unterscheiden.

TABELLE 190

Beobachtete Häufigkeiten nach dem Durchschnittsniveau der Englischkenntnisse

Sprachkompetenz in Englisch	Gymnasium vs. grammar school, high school (AE)					Gesamt
	Trifft völlig zu	Trifft teils zu	Trifft wenig zu	Trifft gar nicht zu	Kenne das Wort nicht	
Beginner	1	0	0	0	1	2
Beginner High	4	0	0	0	0	4
Intermediate Low	11	2	0	0	1	14
Intermediate	25	0	0	1	1	27
Advanced Low	21	6	1	1	0	29
Advanced	8	1	0	0	0	9
Gesamt	70	9	1	2	3	85

“Trifft völlig zu” wurde wie aus der Tabelle ersichtlich ist von 25 Studenten des Niveaus “Intermediate” und 21 Studenten des Niveaus “Advanced Low” gewählt.

TABELLE 191
Beobachtete Häufigkeiten nach dem Durchschnittsniveau der Deutschkenntnisse

Sprachkompetenz in Deutsch	Gymnasium vs. grammar school, high school (AE)					Gesamt
	Trifft völlig zu	Trifft teils zu	Trifft wenig zu	Trifft gar nicht zu	Kenne das Wort nicht	
Grundstufe II	1	0	0	0	0	1
Grundstufe III	14	4	1	2	0	21
Mittelstufe I	49	3	0	0	0	52
Mittelstufe II	6	2	0	0	3	11
Gesamt	70	9	1	2	3	85

Auch hier an der Tabelle 191 lässt sich ablesen, dass 49 Studenten des Niveaus “Mittelstufe I” sich dafür entschieden haben, dass *Gymnasium* und *grammar school, high school (AE)* sich bedeutungsmässig voll entsprechen.

TABELLE 192
Beobachtete Häufigkeiten im Vergleich mit den Englisch- und Deutschkenntnissen

		Gymnasium vs. grammar school, high school (AE)										Gesamt
		Trifft völlig zu		Trifft teils zu		Trifft wenig zu		Trifft gar nicht zu		Kenne das Wort nicht		
Sprachkompetenz in Deutsch		G	M	G	M	G	M	G	M	G	M	
Sprachkompetenz in Englisch	Beginner	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	2
	Beginner High	1	3	0	0	0	0	0	0	0	0	4
	Intermediate Low	2	9	1	1	0	0	0	0	0	1	14
	Intermediate	8	17	0	0	0	0	1	0	0	1	27
	Advanced Low	4	17	3	3	1	0	1	0	0	0	29
	Advanced	0	8	0	1	0	0	0	0	0	0	9
Gesamt		70		9		1		2		3		85

Diese Tabelle gibt nähere Auskunft wie es im allgemeinen mit den Englischkenntnissen und Deutschkenntnissen der Studenten im Vergleich aussieht, die sich dafür entschieden haben, dass die Wörter *Gymnasium* im Deutschen und *grammar school, high school* im Englischen völlig übereinstimmen. Die Tabelle zeigt noch, dass je 17 Studenten Englischkenntnisse des Niveaus “Advanced Low” und 17 Studenten das Niveau “Intermediate” haben und Deutschkenntnisse der “Mittelstufe” besitzen.

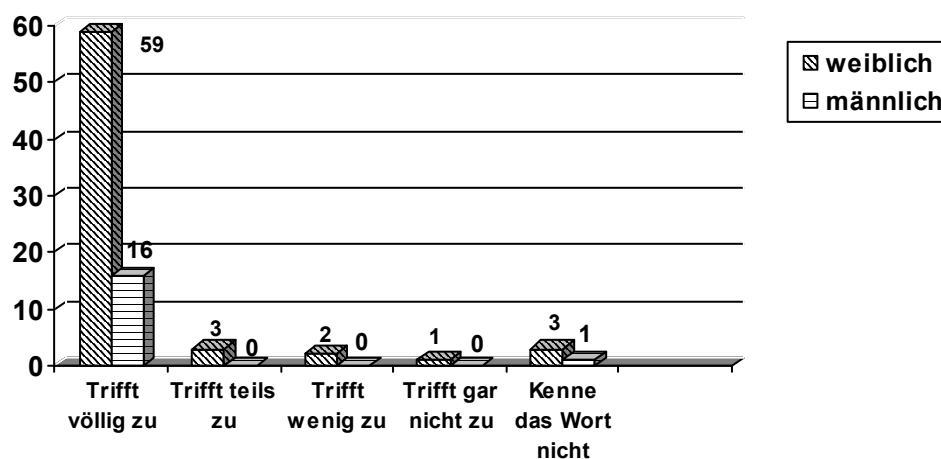


Abbildung 058: Häufigkeitsverteilung nach Geschlechtern für das Wortpaar Handy vs. mobile

Das Wortpaar in diesem Abschnitt ist in der Abbildung 058 aufgeführt und lautet *Handy* (Deutsch) und *mobile* (Englisch). Handy, mittlwerweile eines der meist gehörten und gesagten Wörter im deutschsprachigem Raum. Die Bezeichnung für ein Mobiltelefon. Diese Wörter wurden von 59 Studentinnen und 16 Studenten der insgesamt 85 Studenten als völlig identisch angesehen. Es war nur ein Student, der dieses Wortpaar als völlig unterschiedlich angegeben hat, er hat “Trifft gar nicht zu” ausgewählt. Wenn man es mit dem I. Testabschnitt vergleicht, wo das Wortpaar *Handy* und *handy* angegeben war, stimmten immerhin 55 Studenten dafür, dass sie sich entsprechen und 10 Studenten waren der Meinung, dass die Wörter sich eindeutig unterscheiden.

TABELLE 193

Beobachtete Häufigkeiten nach dem Durchschnittsniveau der Englischkenntnisse

Sprachkompetenz in Englisch	Handy vs. mobile					Gesamt
	Trifft völlig zu	Trifft teils zu	Trifft wenig zu	Trifft gar nicht zu	Kenne das Wort nicht	
Beginner	2	0	0	0	0	2
Beginner High	4	0	0	0	0	4
Intermediate Low	12	1	0	0	1	14
Intermediate	22	2	0	0	3	27
Advanced Low	27	0	1	1	0	29
Advanced	8	0	1	0	0	9
Gesamt	75	3	2	1	4	85

Die Zahlenwerte an dieser Tabelle zeigen, dass 27 Studenten des Niveaus “Advanced Low” und 22 Studenten des Niveaus “Intermediate” “Trifft völlig zu” gewählt haben.

TABELLE 194
Beobachtete Häufigkeiten nach dem Durchschnittsniveau der Deutschkenntnisse

Sprachkompetenz in Deutsch		Handy vs. mobile					Gesamt
		Trifft völlig zu	Trifft teils zu	Trifft wenig zu	Trifft gar nicht zu	Kenne das Wort nicht	
	Grundstufe II	1	0	0	0	0	1
	Grundstufe III	16	2	0	1	2	21
	Mittelstufe I	47	1	2	0	2	52
	Mittelstufe II	11	0	0	0	0	11
Gesamt		75	3	2	1	4	85

Hier ist es aber noch einmal zu sehen, dass 47 Studenten des Niveaus “Mittelstufe I” sich dafür entschieden haben, dass *Handy* und *mobile* bedeutungsmässig völlig identisch sind. Interessant ist, dass sich hier alle 11 Studenten der “Mittelstufe II” dazu entschieden haben, dass diese Wörter hinsichtlich ihrer Bedeutung völlig identisch sind.

TABELLE 195
Beobachtete Häufigkeiten im Vergleich mit den Englisch- und Deutschkenntnissen

		Handy vs. mobile										Gesamt
		Trifft völlig zu		Trifft teils zu		Trifft wenig zu		Trifft gar nicht zu		Kenne das Wort nicht		
Sprachkompetenz in Deutsch		G	M	G	M	G	M	G	M	G	M	
Sprachkompetenz in Englisch	Beginner	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	2
	Beginner High	1	3	0	0	0	0	0	0	0	0	4
	Intermediate Low	2	10	1	0	0	0	0	0	0	1	14
	Intermediate	6	16	1	1	0	0	0	0	2	1	27
	Advanced Low	8	19	0	0	0	1	1	0	0	0	29
	Advanced	0	8	0	0	0	1	0	0	0	0	9
Gesamt		75		3		2		1		4		85

Diese Tabelle zeigt die Studenten, die ihre Entscheidung im Zusammenhang mit ihren Englisch- und Deutschkenntnissen getroffen haben. Sie haben sich dafür entschieden, daß *Handy* im Deutschen und *mobile* im Englischen völlig übereinstimmen. Und wir entnehmen der Tabelle auch, dass 19 Studenten Englischkenntnisse des Niveaus “Advanced Low” und 16 Studenten das Niveau “Intermediate” besitzen und Deutschkenntnisse der “Mittelstufe” haben, die sich für “Trifft völlig zu” entschieden haben.

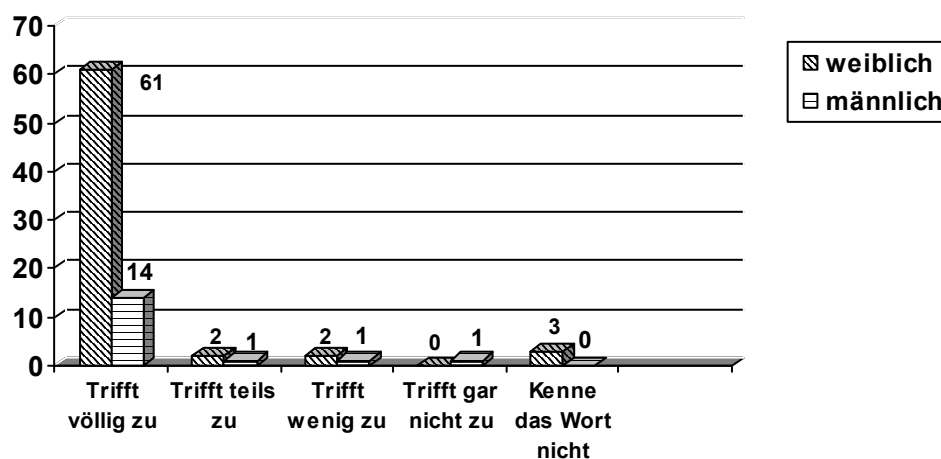


Abbildung 059: Häufigkeitsverteilung nach Geschlechtern für das Wortpaar Hausaufgaben vs. homework

Diese Abbildung zeigt die Ergebnisse zum Wortpaar *Hausaufgaben* (Deutsch) – *homework* (Englisch). Diese Wörter wurden von 61 Studentinnen und 14 Studenten der insgesamt 85 Studenten als völlig identisch angesehen. Es war nur ein Student, der dieses Wortpaar als völlig unterschiedlich angegeben hat. Wenn man es mit dem I. Testabschnitt vergleicht, wo das Wortpaar *Hausaufgaben* – *housework* angegeben war, stimmten immerhin 57 Studenten dafür, dass sie sich entsprechen und 10 Studenten meinten, dass die Wörter sich eindeutig unterscheiden.

TABELLE 196
Beobachtete Häufigkeiten nach dem Durchschnittsniveau der Englischkenntnisse

Sprachkompetenz in Englisch	Hausaufgaben vs. homework					Gesamt
	Trifft völlig zu	Trifft teils zu	Trifft wenig zu	Trifft gar nicht zu	Kenne das Wort nicht	
Beginner	2	0	0	0	0	2
Beginner High	4	0	0	0	0	4
Intermediate Low	10	1	1	1	1	14
Intermediate	25	0	1	0	1	27
Advanced Low	27	1	0	0	1	29
Advanced	7	1	1	0	0	9
Gesamt	75	3	3	1	3	85

An der Tabelle 196 lässt sich ablesen, dass “Trifft völlig zu” jeweils von 27 Studenten des Niveaus “Advanced Low” und 25 Studenten des Niveaus “Intermediate” gewählt worden ist.

TABELLE 197
Beobachtete Häufigkeiten nach dem Durchschnittsniveau der Deutschkenntnisse

Sprachkompetenz in Deutsch	Hausaufgaben vs. homework					Gesamt
	Trifft völlig zu	Trifft teils zu	Trifft wenig zu	Trifft gar nicht zu	Kenne das Wort nicht	
Grundstufe II	1	0	0	0	0	1
Grundstufe III	18	1	0	0	2	21
Mittelstufe I	49	0	2	1	0	52
Mittelstufe II	7	2	1	0	1	11
Gesamt	75	3	3	1	3	85

Die Tabelle 197 zeigt, dass 49 Studenten mit Deutschkenntnissen des Niveaus “Mittelstufe I” sich dafür entschieden haben, dass *Hausaufgaben* und *homework* bedeutungsmässig völlig identisch sind. Interessant ist, dass sich hier keiner von den 11 Studenten der “Mittelstufe II” dazu entschieden hat, dass diese Wörter hinsichtlich ihrer Bedeutung gar nicht identisch sind. Von diesen 11 Studenten haben sich 7 dazu entschieden, dass das Wortpaar völlig übereinstimmt und 2 haben sich dafür entschieden, dass sie sich nur zum Teil entsprechen und einer hat sich für “Kenne das Wort nicht” entschieden.

TABELLE 198
Beobachtete Häufigkeiten im Vergleich mit den Englisch- und Deutschkenntnissen

		Hausaufgaben vs. homework										Gesamt
		Trifft völlig zu		Trifft teils zu		Trifft wenig zu		Trifft gar nicht zu		Kenne das Wort nicht		
Sprachkompetenz in Deutsch		G	M	G	M	G	M	G	M	G	M	
Sprachkompetenz in Englisch	Beginner	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	2
	Beginner High	1	3	0	0	0	0	0	0	0	0	4
	Intermediate Low	2	8	1	0	0	1	0	1	0	1	14
	Intermediate	8	17	0	0	0	1	0	0	1	0	27
	Advanced Low	8	19	0	1	0	0	0	0	1	0	29
	Advanced	0	7	0	1	0	1	0	0	0	0	9
Gesamt		75		3		3		1		3		85

Diese Tabelle zeigt die Studenten, die ihre Entscheidung im Zusammenhang mit ihren Englisch- und Deutschkenntnissen getroffen haben. Sie haben sich dafür entschieden, daß *Hausaufgaben* im Deutschen und *homework* im Englischen völlig übereinstimmen. Wir entnehmen der Tabelle auch, dass 19 Studenten Englischkenntnisse des Niveaus “Advanced Low” und 17 Studenten das Niveau “Intermediate” besitzen und Deutschkenntnisse der “Mittelstufe” haben.

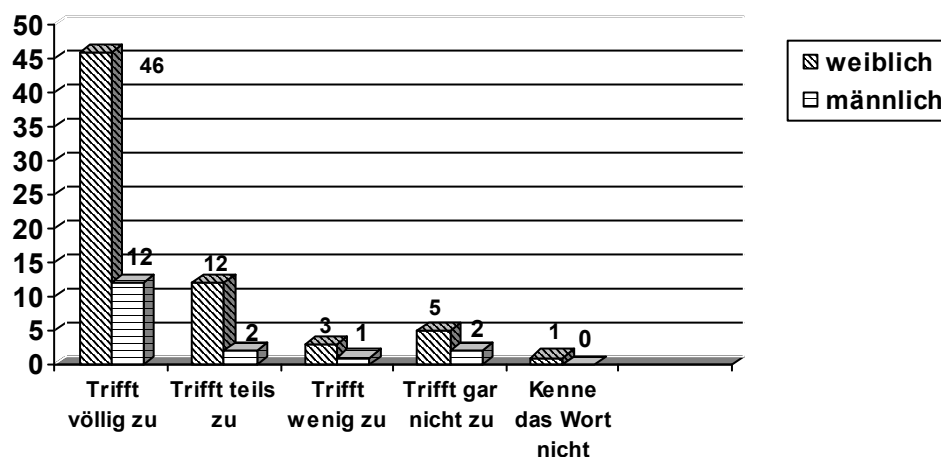


Abbildung 060: Häufigkeitsverteilung nach Geschlechtern für das Wortpaar Hochschule vs. college, university

Hochschule (Deutsch) – *college, university* (Englisch) sind die gegenübergestellten Wörter dieser Abbildung und 46 Studentinnen und 12 Studenten haben diese Wörter als völlig identisch angesehen. Es gab 8 Studenten, die diese Wörter als völlig unterschiedlich angegeben haben. Wenn man es mit dem I. Testabschnitt vergleicht, wo das Wortpaar *Hochschule* und *high-school* angegeben war, stimmten 73 Studenten dafür, dass sie sich entsprechen und 3 Studenten meinten, dass die Wörter sich eindeutig unterscheiden.

TABELLE 199

Beobachtete Häufigkeiten nach dem Durchschnittsniveau der Englischkenntnisse

Sprachkompetenz in Englisch	Hochschule vs. college, university					Gesamt
	Trifft völlig zu	Trifft teils zu	Trifft wenig zu	Trifft gar nicht zu	Kenne das Wort nicht	
Beginner	1	0	0	1	0	2
Beginner High	3	0	0	1	0	4
Intermediate Low	10	1	0	3	0	14
Intermediate	16	6	1	3	1	27
Advanced Low	21	6	2	0	0	29
Advanced	7	1	1	0	0	9
Gesamt	58	14	4	8	1	85

Die Tabelle 199 macht deutlich, dass “Trifft völlig zu” von 21 Studenten des Niveaus “Advanced Low” und 16 Studenten des Niveaus “Intermediate” gewählt worden ist.

TABELLE 200
Beobachtete Häufigkeiten nach dem Durchschnittsniveau der Deutschkenntnisse

Sprachkompetenz in Deutsch	Hochschule vs. college, university					Gesamt
	Trifft völlig zu	Trifft teils zu	Trifft wenig zu	Trifft gar nicht zu	Kenne das Wort nicht	
Grundstufe II	1	0	0	0	0	1
Grundstufe III	13	5	1	2	0	21
Mittelstufe I	37	8	1	5	1	52
Mittelstufe II	7	1	2	1	0	11
Gesamt	58	14	4	8	1	85

Aus dieser Tabelle ist ersichtlich, dass die meisten Studenten Deutschkenntnisse des Niveaus “Mittelstufe I” besitzen. 37 von 52 Studenten der “Mittelstufe I“ haben sich dafür entschieden, dass Hochschule und college, university völlig identisch sind.

TABELLE 201
Beobachtete Häufigkeiten im Vergleich mit den Englisch- und Deutschkenntnissen

		Hochschule vs. college, university										Gesamt
		Trifft völlig zu		Trifft teils zu		Trifft wenig zu		Trifft gar nicht zu		Kenne das Wort nicht		
Sprachkompetenz in Deutsch		G	M	G	M	G	M	G	M	G	M	
Sprachkompetenz in Englisch	Beginner	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	2
	Beginner High	1	2	0	0	0	0	0	1	0	0	4
	Intermediate Low	2	8	1	0	0	0	0	3	0	0	14
	Intermediate	5	11	2	4	0	1	2	1	0	1	27
	Advanced Low	6	15	2	4	1	1	0	0	0	0	29
	Advanced	0	7	0	1	0	1	0	0	0	0	9
Gesamt		58		14		4		8		1		85

Diese Tabelle gibt nähere Auskunft wie es im allgemeinen mit den Englischkenntnissen und Deutschkenntnissen der Studenten im Vergleich aussieht, die sich dafür entschieden haben, dass das Wortpaar *Hochschule* im Deutschen und *college, university* im Englischen völlig übereinstimmen. Wir entnehmen der Tabelle, dass 15 Studenten Englischkenntnisse des Niveaus “Advanced Low” und 11 Studenten das Niveau “Intermediate” haben und Deutschkenntnisse der “Mittelstufe” besitzen. Es sind also Studenten, die in beiden Sprachen ein recht gutes Niveau besitzen.

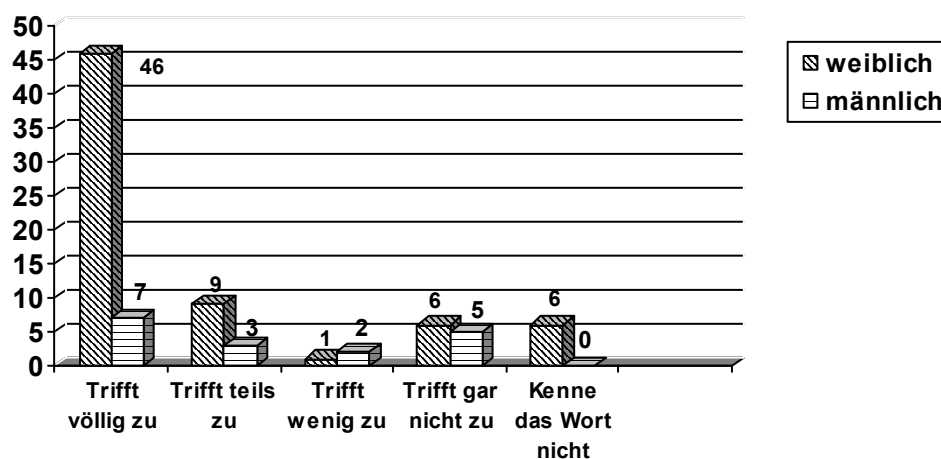


Abbildung 061: Häufigkeitsverteilung nach Geschlechtern für das Wortpaar *human* vs. *humane*

Das in Opposition gestellte Wortpaar lautet hier *human* (Deutsch) und *humane* (Englisch). Diese Wörter wurden von 46 Studentinnen und 7 Studenten als völlig deckend ausgewählt. Es waren nur 11 Studenten, die diese Wörter als völlig unterschiedlich angegeben haben. Aber in dem I. Testabschnitt, wo das Wortpaar *human* – *human* gegenübergestellt war, stimmten staunlicherweise 71 Studenten dafür, dass sie sich entsprechen und 7 Studenten waren der Auffassung, dass die Wörter sich eindeutig unterscheiden.

TABELLE 202

Beobachtete Häufigkeiten nach dem Durchschnittsniveau der Englischkenntnisse

Sprachkompetenz in Englisch	human vs. humane					Gesamt
	Trifft völlig zu	Trifft teils zu	Trifft wenig zu	Trifft gar nicht zu	Kenne das Wort nicht	
Beginner	0	0	0	1	1	2
Beginner High	4	0	0	0	0	4
Intermediate Low	8	2	0	2	2	14
Intermediate	17	1	1	6	2	27
Advanced Low	19	8	0	1	1	29
Advanced	5	1	2	1	0	9
Gesamt	53	12	3	11	6	85

Auch hier in der Tabelle 202 ist es zu sehen, dass “Trifft völlig zu” von 19 Studenten des Niveaus “Advanced Low” und 17 Studenten des Niveaus “Intermediate” ausgewählt worden ist.

TABELLE 203
Beobachtete Häufigkeiten nach dem Durchschnittsniveau der Deutschkenntnisse

Sprachkompetenz in Deutsch		human vs. humane					Gesamt
		Trifft völlig zu	Trifft teils zu	Trifft wenig zu	Trifft gar nicht zu	Kenne das Wort nicht	
	Grundstufe II	1	0	0	0	0	1
	Grundstufe III	11	3	0	5	2	21
	Mittelstufe I	35	8	2	6	1	52
	Mittelstufe II	6	1	1	0	3	11
Gesamt		53	12	3	11	6	85

Auch an dieser Tabelle 202 lässt sich ablesen, dass 35 Studenten des Niveaus "Mittelstufe I" sich dafür entschieden haben, dass *human* und *humane* bedeutungsmässig völlig identisch sind.

TABELLE 204
Beobachtete Häufigkeiten im Vergleich mit den Englisch- und Deutschkenntnissen

		human vs. humane										Gesamt
		Trifft völlig zu		Trifft teils zu		Trifft wenig zu		Trifft gar nicht zu		Kenne das Wort nicht		
Sprachkompetenz in Deutsch		G	M	G	M	G	M	G	M	G	M	
Sprachkompetenz in Englisch	Beginner	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	2
	Beginner High	1	3	0	0	0	0	0	0	0	0	4
	Intermediate Low	1	7	1	1	0	0	0	2	1	1	14
	Intermediate	4	13	0	1	0	1	4	2	1	1	27
	Advanced Low	6	13	2	6	0	0	1	0	0	1	29
	Advanced	0	5	0	1	0	2	0	1	0	0	9
Gesamt		53		12		3		11		6		85

Die Tabelle 204 gibt nähere Auskunft, wie, die Studenten sich dafür entschieden haben, dass die Wörter *human* im Deutschen und *humane* im Englischen völlig übereinstimmen. Die Tabelle zeigt ferner, dass je 13 Studenten Englischkenntnisse des Niveaus "Advanced Low" und 13 Studenten das Niveau "Intermediate" haben und Deutschkenntnisse der "Mittelstufe" besitzen.

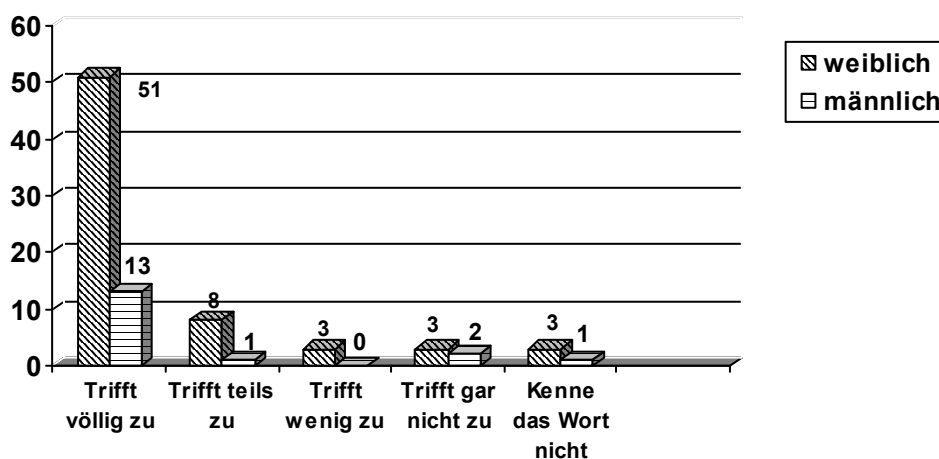


Abbildung 062: Häufigkeitsverteilung nach Geschlechtern für das Wortpaar *Kollege vs. colleague*

Die Wörter *Kollege*(Deutsch) und *colleague* (Englisch) die in dieser Tabelle gegenübergestellt werden, wurden von 51 Studentinnen und 13 Studenten als völlig zutreffend ausgewählt. Es gab nur 5 Studenten, die dieses Wortpaar als völlig unterschiedlich angegeben haben. Aber in dem I. Testabschnitt, wo die Wörter *Kollege* und *college* gegenübergestellt waren, stimmten 65 Studenten dafür, dass sie sich entsprechen und 11 Studenten meinten, dass die Wörter sich eindeutig unterscheiden.

TABELLE 205

Beobachtete Häufigkeiten nach dem Durchschnittsniveau der Englischkenntnisse

Sprachkompetenz in Englisch	Kollege vs. colleague					Gesamt
	Trifft völlig zu	Trifft teils zu	Trifft wenig zu	Trifft gar nicht zu	Kenne das Wort nicht	
Beginner	1	0	0	0	1	2
Beginner High	4	0	0	0	0	4
Intermediate Low	10	0	1	2	1	14
Intermediate	21	3	1	1	1	27
Advanced Low	20	6	1	2	0	29
Advanced	8	0	0	0	1	9
Gesamt	64	9	3	5	4	85

Diese Tabelle zeigt wieder, dass “Trifft völlig zu” von 21 Studenten des Niveaus “Intermediate” und 20 Studenten des Niveaus “Advanced Low” gewählt worden ist.

TABELLE 206
Beobachtete Häufigkeiten nach dem Durchschnittsniveau der Deutschkenntnisse

Sprachkompetenz in Deutsch	Kollege vs. colleague					Gesamt
	Trifft völlig zu	Trifft teils zu	Trifft wenig zu	Trifft gar nicht zu	Kenne das Wort nicht	
Grundstufe II	1	0	0	0	0	1
Grundstufe III	15	1	2	3	0	21
Mittelstufe I	40	7	1	2	2	52
Mittelstufe II	8	1	0	0	2	11
Gesamt	64	9	3	5	4	85

Die Tabelle 206 zeigt, dass 40 Studenten des Niveaus “Mittelstufe I” sich dafür entschieden haben, dass *Kollege* und *colleague* bedeutungsmässig völlig identisch sind.

TABELLE 207
Beobachtete Häufigkeiten im Vergleich mit den Englisch- und Deutschkenntnissen

		Kollege vs. colleague										Gesamt
		Trifft völlig zu		Trifft teils zu		Trifft wenig zu		Trifft gar nicht zu		Kenne das Wort nicht		
Sprachkompetenz in Deutsch		G	M	G	M	G	M	G	M	G	M	
Sprachkompetenz in Englisch	Beginner	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	2
	Beginner High	1	3	0	0	0	0	0	0	0	1	4
	Intermediate Low	2	8	0	0	1	0	0	2	0	0	14
	Intermediate	7	14	0	3	1	0	1	0	0	1	27
	Advanced Low	6	14	1	5	0	1	2	0	0	0	29
	Advanced	0	8	0	0	0	0	0	0	0	1	9
Gesamt		64		9		3		5		4		85

Die Tabelle 207 zeigt die Studenten, die ihre Entscheidung im Zusammenhang mit ihren Englisch- und Deutschkenntnissen getroffen haben. Sie haben sich dafür entschieden, daß *Kollege* im Deutschen und *colleague* im Englischen völlig übereinstimmen. Diese Tabelle gibt ferner auch die Informationen, dass je 14 Studenten Englischkenntnisse des Niveaus “Advanced Low” und 14 Studenten das Niveau “Intermediate” besitzen und Deutschkenntnisse der “Mittelstufe” haben, die sich für “Trifft völlig zu” entschieden haben.

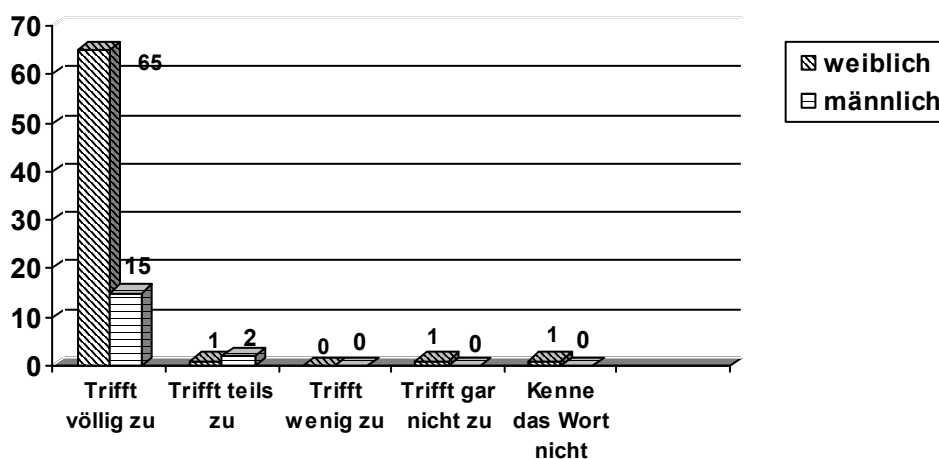


Abbildung 063: Häufigkeitsverteilung nach Geschlechtern für das Wortpaar| Kaffee vs. coffee

Die in dieser Abbildung in Opposition gestellten Wörter lauten *Kaffee* (Deutsch) und *coffee* (Englisch). Diese Wörter haben 65 Studentinnen und 15 Studenten als bedeutungsgleich ausgewählt. Es war trotzdem ein Student, der diese Wörter als völlig unterschiedlich angegeben hat. Aber in dem I. Testabschnitt, wo die Wörter *Kaffee* und *café* gegenübergestellt waren, stimmten 47 Studenten dafür, dass sie sich entsprechen und 17 Studenten waren der Meinung, dass die Wörter sich eindeutig unterscheiden.

TABELLE 208

Beobachtete Häufigkeiten nach dem Durchschnittsniveau der Englischkenntnisse

Sprachkompetenz in Englisch	Kaffee vs. coffee					Gesamt
	Trifft völlig zu	Trifft teils zu	Trifft wenig zu	Trifft gar nicht zu	Kenne das Wort nicht	
Beginner	2	0	0	0	0	2
Beginner High	4	0	0	0	0	4
Intermediate Low	14	0	0	0	0	14
Intermediate	25	0	0	1	1	27
Advanced Low	27	2	0	0	0	29
Advanced	8	1	0	0	0	9
Gesamt	80	3	0	1	1	85

Wie die Englischniveaus der Studenten sind, die “Trifft völlig zu” gewählt haben sehen wir an dieser Tabelle. 27 Studenten haben das Niveau “Advanced Low” und 26 Studenten das Niveau “Intermediate”.

TABELLE 209
Beobachtete Häufigkeiten nach dem Durchschnittsniveau der Deutschkenntnisse

Sprachkompetenz in Deutsch	Kaffee vs. coffee					Gesamt
	Trifft völlig zu	Trifft teils zu	Trifft wenig zu	Trifft gar nicht zu	Kenne das Wort nicht	
Grundstufe II	1	0	0	0	0	1
Grundstufe III	19	1	0	1	0	21
Mittelstufe I	52	0	0	0	0	52
Mittelstufe II	8	2	0	0	1	11
Gesamt	80	3	0	1	1	85

Aus dieser Tabelle folgt, dass sich alle 52 Studenten des Niveaus “Mittelstufe I” sich dafür entschieden haben, dass *Kaffee* und *coffee* von der Bedeutung her völlig identisch sind. Diese hohe Rate ist auch bei Studenten anderer Sprachniveaus nicht anders.

TABELLE 210
Beobachtete Häufigkeiten im Vergleich mit den Englisch- und Deutschkenntnissen

		Kaffee vs. coffee										Gesamt
		Trifft völlig zu		Trifft teils zu		Trifft wenig zu		Trifft gar nicht zu		Kenne das Wort nicht		
Sprachkompetenz in Deutsch		G	M	G	M	G	M	G	M	G	M	
Sprachkompetenz in Englisch	Beginner	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	2
	Beginner High	1	3	0	0	0	0	0	0	0	0	4
	Intermediate Low	3	11	0	0	0	0	0	0	0	0	14
	Intermediate	8	17	0	0	0	0	1	0	0	1	27
	Advanced Low	8	19	1	1	0	0	0	0	0	0	29
	Advanced	0	8	0	1	0	0	0	0	0	0	9
Gesamt		80		3		0		1		1		85

Diese Tabelle zeigt die Studenten, die ihre Entscheidung im Zusammenhang mit ihren Englisch- und Deutschkenntnissen getroffen haben. Sie haben sich dafür entschieden, daß *Kaffee* im Deutschen und *coffee* im Englischen sich ganz entsprechen. Wir entnehmen der Tabelle auch, dass 19 Studenten Englischkenntnisse des Niveaus “Advanced Low” und 17 Studenten das Niveau “Intermediate” besitzen und Deutschkenntnisse der “Mittelstufe” haben.

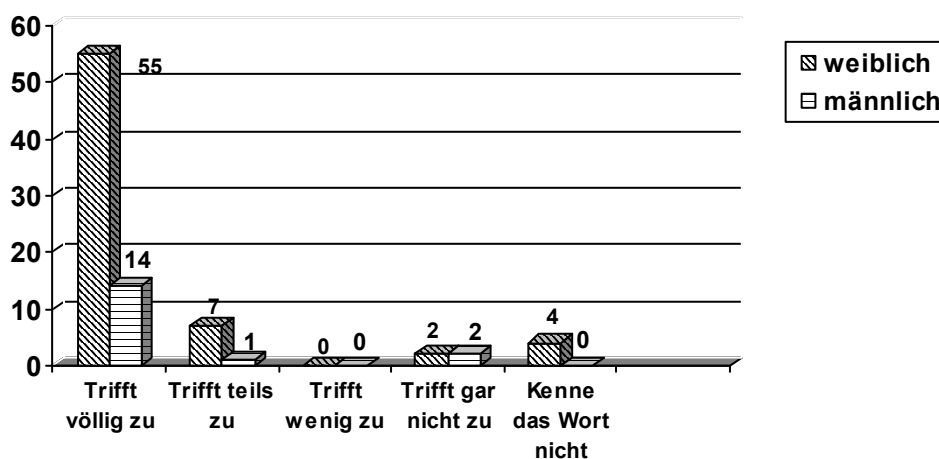


Abbildung 064: Häufigkeitsverteilung nach Geschlechtern für das Wortpaar *Meinung* vs. *opinion*

Die Abbildung zeigt das Wortpaar *Meinung* (Deutsch) und *opinion* (Englisch). Wir sehen an der Abbildung, dass diese Wörter von 55 Studentinnen und 14 Studenten als völlig deckend ausgewählt worden sind. Es gibt 4 Studenten, die dieses Wortpaar als völlig unterschiedlich angegeben haben. Aber in dem I. Testabschnitt, wo die Wörter *Meinung* und *meaning* gegenübergestellt waren, stimmten interessanterweise 42 Studenten dafür, dass sie sich entsprechen und nur 18 Studenten meinten, dass die Wörter sich eindeutig unterscheiden.

TABELLE 211

Beobachtete Häufigkeiten nach dem Durchschnittsniveau der Englischkenntnisse

Sprachkompetenz in Englisch	Meinung vs. opinion					Gesamt
	Trifft völlig zu	Trifft teils zu	Trifft wenig zu	Trifft gar nicht zu	Kenne das Wort nicht	
Beginner	0	0	0	1	1	2
Beginner High	4	0	0	0	0	4
Intermediate Low	10	2	0	1	1	14
Intermediate	23	2	0	1	1	27
Advanced Low	24	4	0	0	1	29
Advanced	8	0	0	1	0	9
Gesamt	69	8	0	4	4	85

Auch hier sehen wir an der Tabelle, dass “Trifft völlig zu” von 24 Studenten des Niveaus “Advanced Low” und 23 Studenten des Niveaus “Intermediate” gewählt worden ist.

TABELLE 212
Beobachtete Häufigkeiten nach dem Durchschnittsniveau der Deutschkenntnisse

Sprachkompetenz in Deutsch	Meinung vs. opinion					Gesamt
	Trifft völlig zu	Trifft teils zu	Trifft wenig zu	Trifft gar nicht zu	Kenne das Wort nicht	
Grundstufe II	1	0	0	0	0	1
Grundstufe III	16	4	0	0	1	21
Mittelstufe I	43	3	0	4	2	52
Mittelstufe II	9	1	0	0	1	11
Gesamt	69	8	0	4	4	85

Diese Tabelle zeigt, dass 43 Studenten mit Deutschkenntnissen des Niveaus "Mittelstufe I" sich dafür entschieden haben, dass *Meinung* und *opinion* bedeutungsmässig völlig identisch sind. Interessant ist, dass sich hier keiner von den 11 Studenten der "Mittelstufe II" dazu entschieden hat, dass diese Wörter sich hinsichtlich ihrer Bedeutung gar nicht identisch sind. Von diesen 11 Studenten haben sich 9 dazu entschieden, dass das Wortpaar völlig übereinstimmt und einer hat sich dafür entschieden, dass sie sich nur zum Teil entsprechen, und einer hat sich für "Kenne das Wort nicht" entschieden.

TABELLE 213
Beobachtete Häufigkeiten im Vergleich mit den Englisch- und Deutschkenntnissen

		Meinung vs. opinion										Gesamt
		Trifft völlig zu		Trifft teils zu		Trifft wenig zu		Trifft gar nicht zu		Kenne das Wort nicht		
Sprachkompetenz in Deutsch		G	M	G	M	G	M	G	M	G	M	
Sprachkompetenz in Englisch	Beginner	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	2
	Beginner High	1	3	0	0	0	0	0	0	0	0	4
	Intermediate Low	1	9	2	0	0	0	0	1	0	1	14
	Intermediate	8	15	0	2	0	0	0	1	1	0	27
	Advanced Low	7	17	2	2	0	0	0	0	0	1	29
	Advanced	0	8	0	0	0	0	0	1	0	0	9
Gesamt		69		8		0		4		4		85

Diese Tabelle gibt nähere Auskunft wie es im allgemeinen mit den Englischkenntnissen und Deutschkenntnissen der Studenten im Vergleich aussieht, die sich dafür entschieden haben, dass die Wörter *Meinung* im Deutschen und *opinion* im Englischen völlig übereinstimmen. Die Tabelle gibt ferner die Daten an, dass 17 Studenten Englischkenntnisse des Niveaus "Advanced Low" und 15 Studenten das Niveau

“Intermediate” haben und Deutschkenntnisse der “Mittelstufe” besitzen. Es sind also Studenten, von denen man in beiden Sprachen ein recht gutes Niveau erwartet.

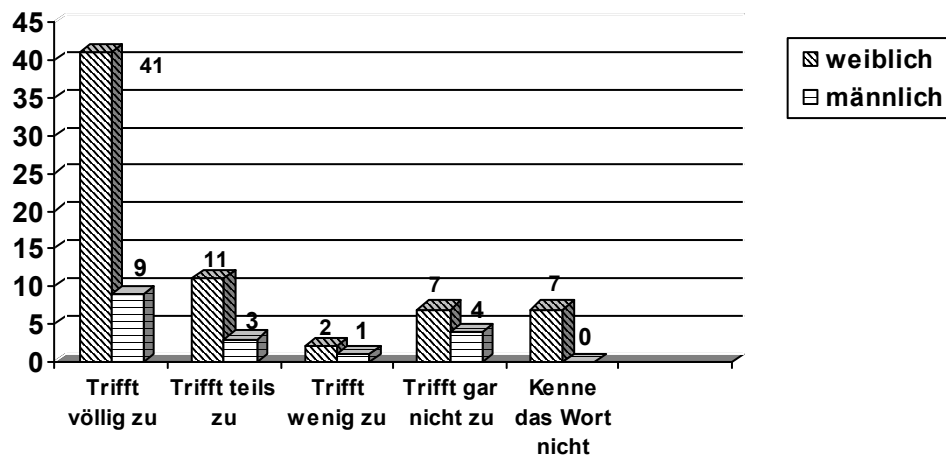


Abbildung 065: Häufigkeitsverteilung nach Geschlechtern für das Wortpaar *Mörder* vs. *murderer*

In dieser Tabelle sind die Ergebnisse der in Opposition gestellten Wörter *Mörder* (Deutsch) und *murderer* (Englisch) zu sehen. Diese Wörter wurden von 41 Studentinnen und 9 Studenten als völlig deckend ausgewählt. Es waren 11 Studenten, die diese Wörter als völlig unterschiedlich angegeben haben. Aber in dem I. Testabschnitt, wo die Wörter *Mörder* und *murder* gegenübergestellt waren, stimmten 61 Studenten dafür, dass sie sich entsprechen und 9 Studenten meinten, dass die Wörter sich eindeutig unterscheiden.

TABELLE 214

Beobachtete Häufigkeiten nach dem Durchschnittsniveau der Englischkenntnisse

Sprachkompetenz in Englisch	Mörder vs. murderer					Gesamt
	Trifft völlig zu	Trifft teils zu	Trifft wenig zu	Trifft gar nicht zu	Kenne das Wort nicht	
Beginner	1	0	0	0	1	2
Beginner High	2	0	0	1	1	4
Intermediate Low	9	1	0	3	1	14
Intermediate	17	3	0	4	3	27
Advanced Low	14	8	3	3	1	29
Advanced	7	2	0	0	0	9
Gesamt	50	14	3	11	7	85

Auch hier kann man aus der Tabelle sehen, dass “Trifft völlig zu” von 17 Studenten des Niveaus “Intermediate” und 14 Studenten des Niveaus “Advanced Low” gewählt worden ist.

TABELLE 215
Beobachtete Häufigkeiten nach dem Durchschnittsniveau der Deutschkenntnisse

Sprachkompetenz in Deutsch	Mörder vs. mörderer					Gesamt
	Trifft völlig zu	Trifft teils zu	Trifft wenig zu	Trifft gar nicht zu	Kenne das Wort nicht	
Grundstufe II	1	0	0	0	0	1
Grundstufe III	9	2	1	4	5	21
Mittelstufe I	34	8	2	6	2	52
Mittelstufe II	6	4	0	1	0	11
Gesamt	50	14	3	11	7	85

Aus dieser Tabelle ist auch ersichtlich, dass die meisten Studenten Deutschkenntnisse des Niveaus "Mittelstufe I" besitzen. 34 von 52 Studenten haben trotz Sprachkenntnisse der "Mittelstufe I" sich dafür entschieden, dass *Mörder* und *mörderer* völlig identisch sind.

TABELLE 216
Beobachtete Häufigkeiten im Vergleich mit den Englisch- und Deutschkenntnissen

		Mörder vs. mörderer										Gesamt
		Trifft völlig zu		Trifft teils zu		Trifft wenig zu		Trifft gar nicht zu		Kenne das Wort nicht		
Durchschnittsniveau der Deutschkenntnisse		G	M	G	M	G	M	G	M	G	M	
Sprachkompetenz in Englisch	Beginner	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	2
	Beginner H	0	2	0	0	0	0	0	1	1	0	4
	Intermediate Low	1	8	0	1	0	0	1	2	1	0	14
	Intermediate	4	13	1	2	0	0	1	3	3	0	27
	Advanced L	5	9	1	7	1	2	2	1	0	1	29
	Advanced	0	7	0	2	0	0	0	0	0	0	9
Gesamt		50		14		3		11		7		85

Diese Tabelle zeigt die Studenten, die ihre Entscheidung im Zusammenhang mit ihren Englisch- und Deutschkenntnissen getroffen haben. Sie haben sich dafür entschieden, daß *Mörder* im Deutschen und *mörderer* im Englischen völlig übereinstimmen. Und wir entnehmen der Tabelle auch, dass 9 Studenten Englischkenntnisse des Niveaus "Advanced Low" und 13 Studenten das Niveau "Intermediate" besitzen und Deutschkenntnisse der "Mittelstufe" haben, die sich für "Trifft völlig zu" entschieden haben.

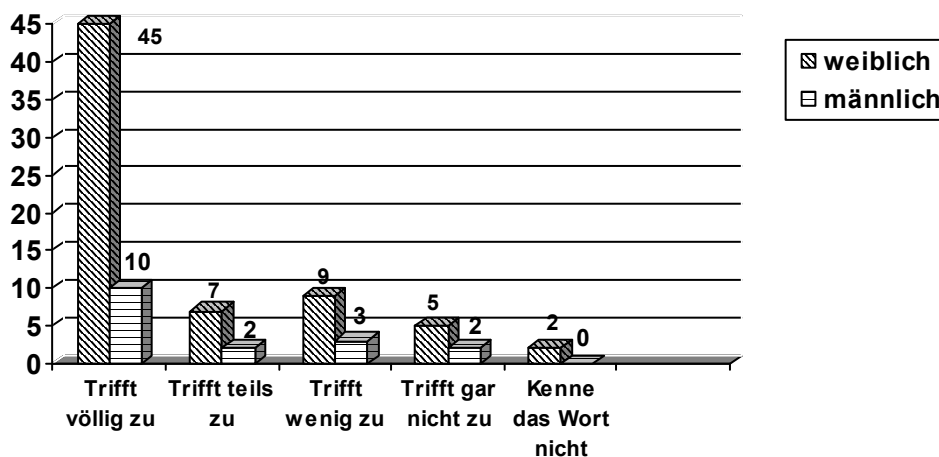


Abbildung 066: Häufigkeitsverteilung nach Geschlechtern für das Wortpaar *Personal* vs. *personnel, staff*

Die hier in Opposition gestellten Wörter lauten *Personal* (Deutsch) und *personnel, staff* (Englisch). Diese Wörter wurden von 45 Studentinnen und 10 Studenten als völlig bedeutungsgleich ausgewählt. Es waren 7 Studenten, die dieses Wortpaar als völlig unterschiedlich angegeben haben. Aber in dem I. Testabschnitt, wo die Wörter *Personal* und *personal* gegenübergestellt waren, stimmten immerhin 78 Studenten dafür, dass sie sich entsprechen aber nur 2 Studenten teilten die Meinung, dass die Wörter sich eindeutig unterscheiden.

TABELLE 217

Beobachtete Häufigkeiten nach dem Durchschnittsniveau der Englischkenntnisse

Sprachkompetenz in Englisch	Personal vs. personnel, staff					Gesamt
	Trifft völlig zu	Trifft teils zu	Trifft wenig zu	Trifft gar nicht zu	Kenne das Wort nicht	
Beginner	1	0	0	1	0	2
Beginner High	4	0	0	0	0	4
Intermediate Low	10	1	0	2	1	14
Intermediate	19	4	3	1	0	27
Advanced Low	15	4	6	3	1	29
Advanced	6	0	3	0	0	9
Gesamt	55	9	12	7	2	85

An der Tabelle 217 kann man sehen, dass “Trifft völlig zu” von 19 Studenten des Niveaus “Intermediate” und von 15 Studenten des Niveaus “Advanced Low” gewählt worden ist.

TABELLE 218
Beobachtete Häufigkeiten nach dem Durchschnittsniveau der Deutschkenntnisse

Sprachkompetenz in Deutsch	Personal vs. personnel, staff					Gesamt
	Trifft völlig zu	Trifft teils zu	Trifft wenig zu	Trifft gar nicht zu	Kenne das Wort nicht	
Grundstufe II	1	0	0	0	0	1
Grundstufe III	13	3	2	3	0	21
Mittelstufe I	37	6	4	3	2	52
Mittelstufe II	4	0	6	1	0	11
Gesamt	55	9	12	7	2	85

Aus dieser Tabelle folgt, dass sich 37 Studenten des Niveaus “Mittelstufe I” dafür entschieden haben, dass *Personal* und *personnel, staff* von der Bedeutung her völlig identisch sind.

TABELLE 219
Beobachtete Häufigkeiten im Vergleich mit den Englisch- und Deutschkenntnissen

		Personal vs. personnel, staff										Gesamt
		Trifft völlig zu		Trifft teils zu		Trifft wenig zu		Trifft gar nicht zu		Kenne das Wort nicht		
Sprachkompetenz in Deutsch		G	M	G	M	G	M	G	M	G	M	
Sprachkompetenz in Englisch	Beginner	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	2
	Beginner High	1	3	0	0	0	0	0	0	0	0	4
	Intermediate Low	2	8	1	0	0	0	0	2	0	1	14
	Intermediate	6	13	1	3	1	2	1	0	0	0	27
	Advanced Low	5	10	1	3	1	5	2	1	0	1	29
	Advanced	0	6	0	0	0	3	0	0	0	0	9
Gesamt		55		9		12		7		2		85

Diese Tabelle gibt nähere Auskunft wie es im allgemeinen mit den Englischkenntnissen und Deutschkenntnissen der Studenten im Vergleich aussieht, die sich dafür entschieden haben, dass die Wörter *Personal* im Deutschen und *personnel, staff* im Englischen sich völlig entsprechen. An dieser Tabelle lässt sich ferner ablesen, dass 10 Studenten Englischkenntnisse des Niveaus “Advanced Low” und 13 Studenten das Niveau “Intermediate” haben und Deutschkenntnisse der “Mittelstufe” besitzen.

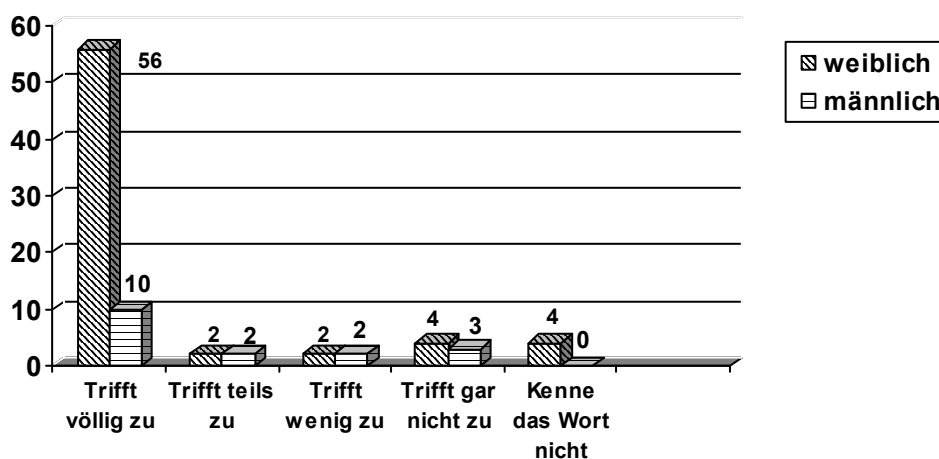


Abbildung 067: Häufigkeitsverteilung nach Geschlechtern für das Wortpaar Rock vs. skirt

Das Wortpaar lautet *Rock* (Deutsch) und *skirt* (Englisch). Diese Wörter wurden von 56 Studentinnen und 10 Studenten der insgesamt 85 Studenten als völlig identisch angesehen. Es waren nur 7 Studenten, die dieses Wortpaar als völlig unterschiedlich angegeben haben. Wenn man es mit dem I. Testabschnitt vergleicht, wo die Wörter *Rock* und *rock* angegeben waren, stimmten immerhin 39 Studenten dafür, dass sie sich entsprechen und 38 Studenten waren der Auffassung, dass die Wörter sich eindeutig unterscheiden.

TABELLE 220

Beobachtete Häufigkeiten nach dem Durchschnittsniveau der Englischkenntnisse

Sprachkompetenz in Englisch	Rock vs. skirt					Gesamt
	Trifft völlig zu	Trifft teils zu	Trifft wenig zu	Trifft gar nicht zu	Kenne das Wort nicht	
Beginner	1	0	0	1	0	2
Beginner High	3	1	0	0	0	4
Intermediate Low	9	0	1	3	1	14
Intermediate	19	1	2	2	3	27
Advanced Low	25	2	1	1	0	29
Advanced	9	0	0	0	0	9
Gesamt	66	4	4	7	4	85

Auch hier sehen wir an der Tabelle, dass “Trifft völlig zu” von 25 Studenten des Niveaus “Advanced Low” und 19 Studenten des Niveaus “Intermediate” gewählt worden ist.

TABELLE 221
Beobachtete Häufigkeiten nach dem Durchschnittsniveau der Deutschkenntnisse

Sprachkompetenz in Deutsch	Rock vs. skirt					Gesamt
	Trifft völlig zu	Trifft teils zu	Trifft wenig zu	Trifft gar nicht zu	Kenne das Wort nicht	
Grundstufe II	0	0	1	0	0	1
Grundstufe III	18	1	1	0	1	21
Mittelstufe I	39	2	2	6	3	52
Mittelstufe II	9	1	0	1	0	11
Gesamt	66	4	4	7	4	85

Aus dieser Tabelle folgt, dass 39 Studenten des Niveaus “Mittelstufe I” sich dafür entschieden haben, dass *Rock* und *skirt* von der Bedeutung her völlig identisch sind. 9 Studenten der “Mittelstufe II” und 18 Studenten der “Grundstufe III” haben sich auch dazu entschieden, dass diese Wörter sich hinsichtlich ihrer Bedeutung genau entsprechen.

TABELLE 222
Beobachtete Häufigkeiten im Vergleich mit den Englisch- und Deutschkenntnissen

		Rock vs. skirt										Gesamt
		Trifft völlig zu		Trifft teils zu		Trifft wenig zu		Trifft gar nicht zu		Kenne das Wort nicht		
Sprachkompetenz in Deutsch		G	M	G	M	G	M	G	M	G	M	
Sprachkompetenz in Englisch	Beginner	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	2
	Beginner High	1	2	0	1	0	0	0	0	0	0	4
	Intermediate Low	3	6	0	0	0	1	0	3	0	1	14
	Intermediate	7	12	0	1	1	1	0	2	1	2	27
	Advanced Low	7	18	1	1	1	0	0	1	0	0	29
	Advanced	0	9	0	0	0	0	0	0	0	0	9
Gesamt		66		4		4		7		4		85

Diese Tabelle gibt uns nähere Auskunft wie es im allgemeinen mit den Englischkenntnissen und Deutschkenntnissen der Studenten im Vergleich aussieht, die sich dafür entschieden haben, dass die Wörter *Rock* im Deutschen und *skirt* im Englischen völlig übereinstimmen. Wir entnehmen der Tabelle, dass 18 Studenten Englischkenntnisse des Niveaus “Advanced Low” und 12 Studenten das Niveau “Intermediate” haben und Deutschkenntnisse der “Mittelstufe” besitzen. Es sind also Studenten, die in beiden Sprachen ein recht gutes Niveau besitzen.

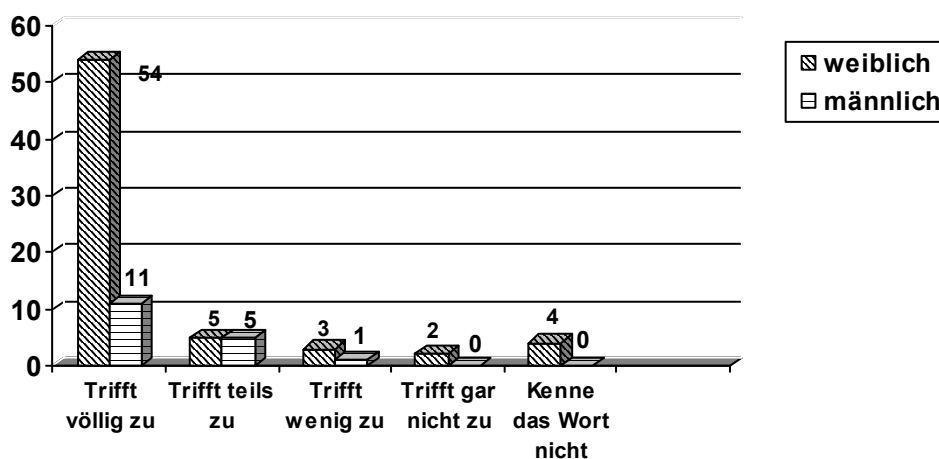


Abbildung 068: Häufigkeitsverteilung nach Geschlechtern für das Wortpaar *Roman vs. novel*

Das Wortpaar in diesem Abschnitt ist in der Abbildung 068 aufgeführt und lautet *Roman* (Deutsch) und *novel* (Englisch). Diese Wörter wurden von 54 Studentinnen und 11 Studenten der insgesamt 85 Studenten als völlig identisch angesehen. Es waren nur 2 Studenten, die dieses Wortpaar als völlig unterschiedlich angegeben haben, indem sie “Trifft gar nicht zu” ausgewählt haben. Wenn man es mit dem I. Testabschnitt vergleicht, wo die Wörter *Roman* und *roman* angegeben waren, stimmten immerhin 63 Studenten dafür, dass sie sich entsprechen und 16 Studenten meinten, dass die Wörter sich eindeutig unterscheiden.

TABELLE 223

Beobachtete Häufigkeiten nach dem Durchschnittsniveau der Englischkenntnisse

Sprachkompetenz in Englisch	Roman vs. novel					Gesamt
	Trifft völlig zu	Trifft teils zu	Trifft wenig zu	Trifft gar nicht zu	Kenne das Wort nicht	
Beginner	1	0	0	1	0	2
Beginner High	3	0	1	0	0	4
Intermediate Low	10	2	0	0	2	14
Intermediate	20	3	3	0	1	27
Advanced Low	22	5	0	1	1	29
Advanced	9	0	0	0	0	9
Gesamt	65	10	4	2	4	85

Die Tabelle zeigt, dass “Trifft völlig zu” von 22 Studenten des Niveaus “Advanced Low” und 20 Studenten des Niveaus “Intermediate” gewählt worden ist.

TABELLE 224
Beobachtete Häufigkeiten nach dem Durchschnittsniveau der Deutschkenntnisse

Sprachkompetenz in Deutsch	Roman vs. novel					Gesamt
	Trifft völlig zu	Trifft teils zu	Trifft wenig zu	Trifft gar nicht zu	Kenne das Wort nicht	
Grundstufe II	1	0	0	0	0	1
Grundstufe III	15	3	1	1	1	21
Mittelstufe I	42	6	2	0	2	52
Mittelstufe II	7	1	1	1	1	11
Gesamt	65	10	4	2	4	85

Aus dieser Tabelle folgt, dass sich bei diesem Wortpaar 42 Studenten des Niveaus "Mittelstufe I" dafür entschieden haben, dass *Roman* und *novel* von der Bedeutung her völlig identisch sind.

TABELLE 225
Beobachtete Häufigkeiten im Vergleich mit den Englisch- und Deutschkenntnissen

		Roman vs. novel										Gesamt
		Trifft völlig zu		Trifft teils zu		Trifft wenig zu		Trifft gar nicht zu		Kenne das Wort nicht		
Sprachkompetenz in Deutsch		G	M	G	M	G	M	G	M	G	M	
Sprachkompetenz in Englisch	Beginner	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	2
	Beginner High	1	2	0	0	0	1	0	0	0	0	4
	Intermediate Low	1	9	1	1	0	0	0	0	1	1	14
	Intermediate	8	12	0	3	1	2	0	0	0	1	27
	Advanced Low	6	16	2	3	0	0	1	0	0	1	29
	Advanced	0	9	0	0	0	0	0	0	0	0	9
Gesamt		65		10		4		2		4		85

Diese Tabelle zeigt die Studenten, die ihre Entscheidung im Zusammenhang mit ihren Englisch- und Deutschkenntnissen getroffen haben. Sie haben sich dafür entschieden, daß *Roman* im Deutschen und *novel* im Englischen völlig übereinstimmen. Man kann der Tabelle 223 ferner entnehmen, dass 16 Studenten Englischkenntnisse des Niveaus "Advanced Low" und 12 Studenten das Niveau "Intermediate" besitzen und Deutschkenntnisse der "Mittelstufe" haben, die sich für "Trifft völlig zu" entschieden haben.

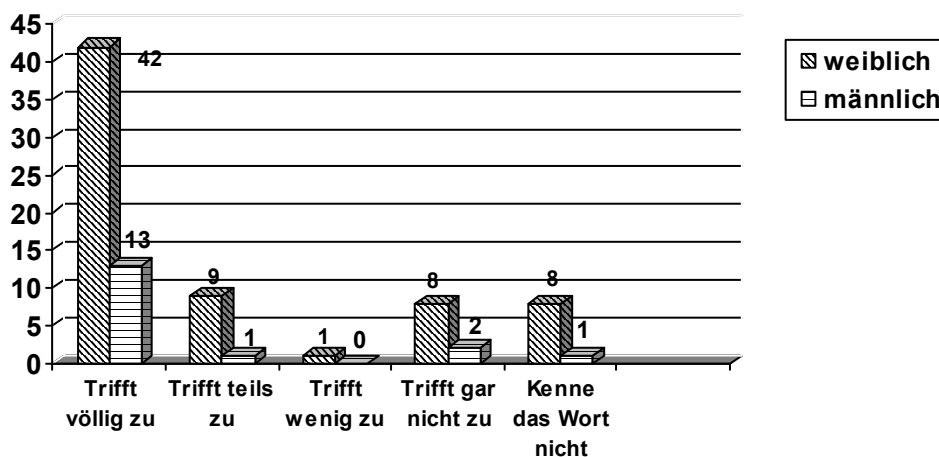


Abbildung 069: Häufigkeitsverteilung nach Geschlechtern für das Wortpaar *Stock* vs. *floor*

Diese Abbildung zeigt die Ergebnisse zum Wortpaar *Stock* (Deutsch) und *floor* (Englisch). Diese Wörter wurden von 42 Studentinnen und 13 Studenten der insgesamt 85 Studenten als völlig identisch angesehen. Es waren auch 10 Studenten, die dieses Wortpaar als völlig unterschiedlich angegeben haben. Wenn man es mit dem I. Testabschnitt vergleicht, wo die Wörter *Stock* (*Etage*) und *stock* angegeben waren, stimmten immerhin 43 Studenten dafür, dass sie sich entsprechen und 17 Studenten meinten, dass die Wörter sich eindeutig unterscheiden.

TABELLE 226

Beobachtete Häufigkeiten nach dem Durchschnittsniveau der Englischkenntnisse

Sprachkompetenz in Englisch	Stock vs. floor					Gesamt
	Trifft völlig zu	Trifft teils zu	Trifft wenig zu	Trifft gar nicht zu	Kenne das Wort nicht	
Beginner	0	0	0	1	1	2
Beginner High	3	0	0	1	0	4
Intermediate Low	9	0	0	2	3	14
Intermediate	18	2	1	3	3	27
Advanced Low	18	6	0	3	2	29
Advanced	7	2	0	0	0	9
Gesamt	55	10	1	10	9	85

Mit der Tabelle 226 wird verdeutlicht, dass “Trifft völlig zu” jeweils von 18 Studenten des Niveaus “Intermediate” und 18 Studenten des Niveaus “Advanced Low” gewählt worden ist.

TABELLE 227
Beobachtete Häufigkeiten nach dem Durchschnittsniveau der Deutschkenntnisse

Sprachkompetenz in Deutsch	Stock vs. floor					Gesamt
	Trifft völlig zu	Trifft teils zu	Trifft wenig zu	Trifft gar nicht zu	Kenne das Wort nicht	
Grundstufe II	1	0	0	0	0	1
Grundstufe III	10	1	1	4	5	21
Mittelstufe I	38	6	0	5	3	52
Mittelstufe II	6	3	0	1	1	11
Gesamt	55	10	1	10	9	85

Diese oben stehende Tabelle 227 zeigt, dass 38 Studenten mit Deutschkenntnissen des Niveaus “Mittelstufe I” sich dafür entschieden haben, dass *Stock* und *floor* bedeutungsmässig völlig identisch sind. Interessant ist, dass sich hier einer von den 11 Studenten der “Mittelstufe II” dazu entschieden hat, dass diese Wörter hinsichtlich ihrer Bedeutung gar nicht identisch sind. Von diesen 11 Studenten haben sich 6 dazu entschieden, dass die Wörter völlig übereinstimmen und 3 haben sich dafür entschieden, dass sie sich nur zum Teil entsprechen und einer hat sich für “Kenne das Wort nicht” entschieden.

TABELLE 228
Beobachtete Häufigkeiten im Vergleich mit den Englisch- und Deutschkenntnissen

		Stock vs. floor										Gesamt
		Trifft völlig zu		Trifft teils zu		Trifft wenig zu		Trifft gar nicht zu		Kenne das Wort nicht		
Sprachkompetenz in Deutsch		G	M	G	M	G	M	G	M	G	M	
Sprachkompetenz in Englisch	Beginner	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	2
	Beginner High	0	3	0	0	0	0	1	0	0	0	4
	Intermediate Low	2	7	0	0	0	0	0	2	1	2	14
	Intermediate	4	14	0	2	1	0	2	1	2	1	27
	Advanced Low	5	13	1	5	0	0	1	2	2	0	29
	Advanced	0	7	0	2	0	0	0	0	0	0	9
Gesamt		55		10		1		10		9		85

Auch diese oben stehende Tabelle 228 gibt nähere Auskunft wie es im allgemeinen mit den Englischkenntnissen und Deutschkenntnissen der Studenten im Vergleich aussieht, die sich dafür entschieden haben, dass die Wörter *Stock* im Deutschen und *floor* im Englischen sich völlig entsprechen. Man kann der Tabelle entnehmen, dass 13 Studenten Englischkenntnisse des Niveaus “Advanced Low” und 14 Studenten das Niveau “Intermediate” haben und Deutschkenntnisse der “Mittelstufe” besitzen.

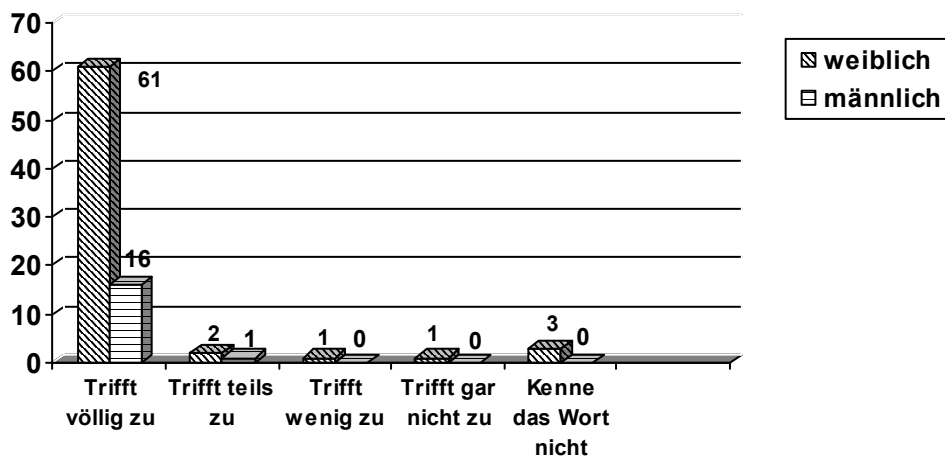


Abbildung 070: Häufigkeitsverteilung nach Geschlechtern für das Wortpaar *Stuhl* vs. *chair*

Stuhl (Deutsch) und *chair* (Englisch) sind die gegenübergestellten Wörter dieser Abbildung. 61 Studentinnen und 16 Studenten haben diese Wörter als völlig identisch angesehen. Es gab nur einen Studenten, der dieses Wortpaar als völlig unterschiedlich angegeben hat. Wenn man es mit dem I. Testabschnitt vergleicht, wo die Wörter *Stuhl* und *stool* angegeben waren, stimmten 13 Studenten dafür, dass sie sich entsprechen und 54 Studenten meinten, dass die Wörter sich eindeutig unterscheiden.

TABELLE 229

Beobachtete Häufigkeiten nach dem Durchschnittsniveau der Englischkenntnisse

Sprachkompetenz in Englisch	Stuhl vs. chair					Gesamt
	Trifft völlig zu	Trifft teils zu	Trifft wenig zu	Trifft gar nicht zu	Kenne das Wort nicht	
Beginner	2	0	0	0	0	2
Beginner High	3	1	0	0	0	4
Intermediate Low	12	0	0	0	2	14
Intermediate	23	1	1	1	1	27
Advanced Low	28	1	0	0	0	29
Advanced	9	0	0	0	0	9
Gesamt	77	3	1	1	3	85

An dieser Tabelle sehen wir nun wieder, dass “Trifft völlig zu” von 28 Studenten des Niveaus “Advanced Low” und 23 Studenten des Niveaus “Intermediate” gewählt worden ist.

TABELLE 230
Beobachtete Häufigkeiten nach dem Durchschnittsniveau der Deutschkenntnisse

Sprachkompetenz in Deutsch		Stuhl vs. chair					Gesamt
		Trifft völlig zu	Trifft teils zu	Trifft wenig zu	Trifft gar nicht zu	Kenne das Wort nicht	
	Grundstufe II	1	0	0	0	0	1
	Grundstufe III	19	0	1	0	1	21
	Mittelstufe I	48	1	0	1	2	52
	Mittelstufe II	9	2	0	0	0	11
Gesamt		77	3	1	1	3	85

Diese obige Tabelle 230 stellt die Informationen dar, dass die meisten Studenten, die sich dafür entschieden haben, dass *Stuhl* und *chair* völlig identisch sind, Deutschkenntnisse des Niveaus "Mittelstufe I" besitzen und zwar 48 von 52 Studenten.

TABELLE 231
Beobachtete Häufigkeiten im Vergleich mit den Englisch- und Deutschkenntnissen

		Stuhl vs. chair										Gesamt
		Trifft völlig zu		Trifft teils zu		Trifft wenig zu		Trifft gar nicht zu		Kenne das Wort nicht		
Sprachkompetenz in Deutsch		G	M	G	M	G	M	G	M	G	M	
Sprachkompetenz in Englisch	Beginner	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	2
	Beginner High	1	2	0	1	0	0	0	0	0	0	4
	Intermediate Low	2	10	0	0	0	0	0	0	1	1	14
	Intermediate	8	15	0	1	1	0	0	1	0	1	27
	Advanced Low	9	19	0	1	0	0	0	0	0	0	29
	Advanced	0	9	0	0	0	0	0	0	0	0	9
Gesamt		77		3		1		1		3		85

Diese Tabelle zeigt die Studenten, die ihre Entscheidung im Zusammenhang mit ihren Englisch- und Deutschkenntnissen getroffen haben. Sie haben sich dafür entschieden, daß *Stuhl* im Deutschen und *chair* im Englischen völlig übereinstimmen. Wir entnehmen der Tabelle auch, dass 19 Studenten Englischkenntnisse des Niveaus "Advanced Low" und 15 Studenten das Niveau "Intermediate" besitzen und Deutschkenntnisse der "Mittelstufe" haben.

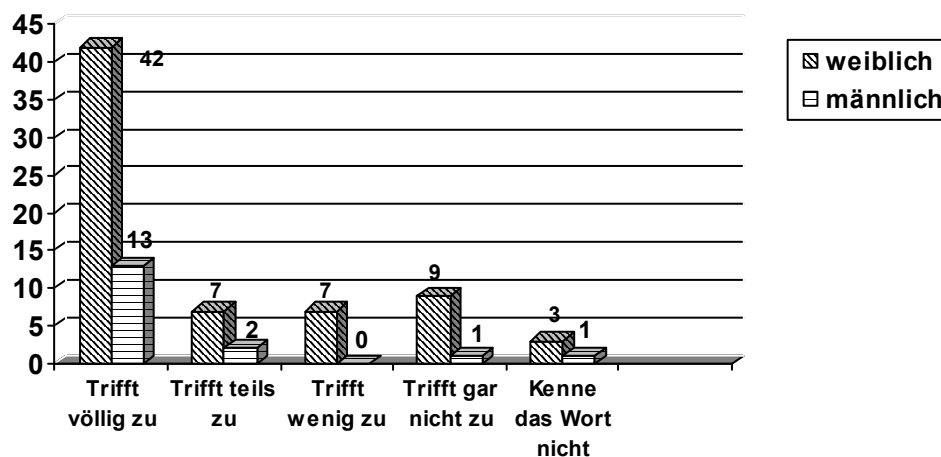


Abbildung 071: Häufigkeitsverteilung nach Geschlechtern für das Wortpaar *sensibel* vs. *sensitive*

Das in Opposition gestellte Wortpaar lautet hier *sensibel* (Deutsch) und *sensitive* (Englisch). Diese Wörter wurden von 42 Studentinnen und 13 Studenten als völlig deckend ausgewählt. Es waren 10 Studenten, die diese Wörter als völlig unterschiedlich angegeben haben. Aber in dem I. Testabschnitt, in dem die Wörter *sensibel* und *sesible* gegenübergestellt waren, stimmten erstaunlicherweise 67 Studenten dafür, dass sie sich entsprechen und 5 Studenten meinten, dass die Wörter sich eindeutig unterscheiden.

TABELLE 232
Beobachtete Häufigkeiten nach dem Durchschnittsniveau der Englischkenntnisse

Sprachkompetenz in Englisch	sensibel vs. sensitive					Gesamt
	Trifft völlig zu	Trifft teils zu	Trifft wenig zu	Trifft gar nicht zu	Kenne das Wort nicht	
Beginner	1	0	0	0	1	2
Beginner High	2	1	1	0	0	4
Intermediate Low	10	0	1	1	2	14
Intermediate	19	2	4	2	0	27
Advanced Low	17	5	1	6	0	29
Advanced	6	1	0	1	1	9
Gesamt	55	9	7	10	4	85

In der Tabelle 232 ist zu sehen, dass “Trifft völlig zu” von 19 Studenten des Niveaus “Intermediate” und 17 Studenten des Niveaus “Advanced Low” gewählt worden ist.

TABELLE 233
Beobachtete Häufigkeiten nach dem Durchschnittsniveau der Deutschkenntnisse

Sprachkompetenz in Deutsch	sensibel vs. sensitive					Gesamt
	Trifft völlig zu	Trifft teils zu	Trifft wenig zu	Trifft gar nicht zu	Kenne das Wort nicht	
Grundstufe II	0	1	0	0	0	1
Grundstufe III	13	2	4	1	1	21
Mittelstufe I	38	3	2	7	2	52
Mittelstufe II	4	3	1	2	1	11
Gesamt	55	9	7	10	4	85

Aus dieser Tabelle folgt, dass 38 Studenten des Niveaus "Mittelstufe I" sich dafür entschieden haben, dass *sensibel* und *sensitive* von der Bedeutung her völlig identisch sind. Nur 2 Studenten der "Mittelstufe II" haben sich dazu entschieden, dass diese Wörter hinsichtlich ihrer Bedeutung gar nicht identisch sind.

TABELLE 234
Beobachtete Häufigkeiten im Vergleich mit den Englisch- und Deutschkenntnissen

		Sensibel vs. sensitive										Gesamt
		Trifft völlig zu		Trifft teils zu		Trifft wenig zu		Trifft gar nicht zu		Kenne das Wort nicht		
Sprachkompetenz in Deutsch		G	M	G	M	G	M	G	M	G	M	
Sprachkompetenz in Englisch	Beginner	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	2
	Beginner High	0	2	0	1	1	0	0	0	0	0	4
	Intermediate Low	2	8	0	0	0	1	0	1	1	1	14
	Intermediate	5	14	2	0	2	2	0	2	0	0	27
	Advanced Low	6	11	1	4	1	0	1	5	0	0	29
	Advanced	0	6	0	1	0	0	0	1	0	1	9
Gesamt		55		9		7		10		4		85

Diese Tabelle zeigt die Studenten, die ihre Entscheidung im Zusammenhang mit ihren Englisch- und Deutschkenntnissen getroffen haben. Sie haben sich dafür entschieden, daß *sensibel* im Deutschen und *sensitive* im Englischen völlig übereinstimmen. Und wir entnehmen der Tabelle auch, dass 11 Studenten Englischkenntnisse des Niveaus "Advanced Low" und 14 Studenten das Niveau "Intermediate" besitzen und Deutschkenntnisse der "Mittelstufe" haben, die sich für "Trifft völlig zu" entschieden haben.

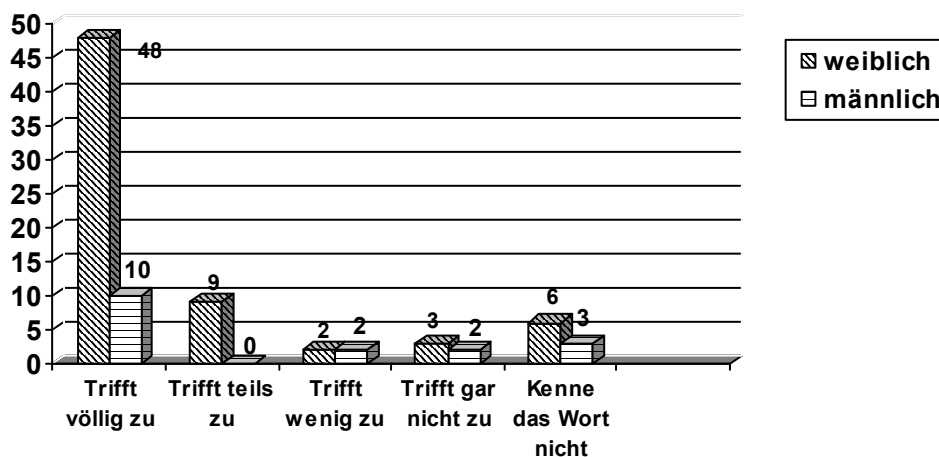


Abbildung 072: Häufigkeitsverteilung nach Geschlechtern für das Wortpaar Strom (Energie) / (Fluss) vs. electricity / river

Die Wörter Strom (Energie) / (Fluss)(Deutsch) und *electricity / river* (Englisch) die in dieser Abbildung gegenübergestellt werden, wurden von 48 Studentinnen und 10 Studenten als völlig zutreffend ausgewählt. Es gab nur 5 Studenten, die dieses Wortpaar als völlig unterschiedlich angegeben haben. Aber in dem I. Testabschnitt, in dem die Wörter *Strom (Energie)/(Fluss)* und *stream* gegenübergestellt waren, stimmten 42 Studenten dafür, dass sie sich entsprechen und 13 Studenten meinten, dass die Wörter sich eindeutig unterscheiden.

TABELLE 235

Beobachtete Häufigkeiten nach dem Durchschnittsniveau der Englischkenntnisse

Sprachkompetenz in Englisch	Strom (Energie) / (Fluss) vs. electricity / river					Gesamt
	Trifft völlig zu	Trifft teils zu	Trifft wenig zu	Trifft gar nicht zu	Kenne das Wort nicht	
Beginner	2	0	0	0	0	2
Beginner High	1	2	0	0	1	4
Intermediate Low	10	1	2	1	0	14
Intermediate	19	0	0	1	7	27
Advanced Low	20	4	2	2	1	29
Advanced	6	2	0	1	0	9
Gesamt	58	9	4	5	9	85

Mit dieser Tabelle 235 lässt sich feststellen, dass “Trifft völlig zu” von 20 Studenten des Niveaus “Advanced Low” und 19 Studenten des Niveaus “Intermediate” gewählt worden ist.

TABELLE 236
Beobachtete Häufigkeiten nach dem Durchschnittsniveau der Deutschkenntnisse

Sprachkompetenz in Deutsch	Strom (Energie) / (Fluss) vs. electricity / river					Gesamt
	Trifft völlig zu	Trifft teils zu	Trifft wenig zu	Trifft gar nicht zu	Kenne das Wort nicht	
Grundstufe II	1	0	0	0	0	1
Grundstufe III	14	2	2	0	3	21
Mittelstufe I	35	7	2	3	5	52
Mittelstufe II	8	0	0	2	1	11
Gesamt	58	9	4	5	9	85

Die obige Tabelle 236 zeigt, dass 35 Studenten mit Deutschkenntnissen des Niveaus “Mittelstufe I” sich dafür entschieden haben, dass *Strom (Energie) / (Fluss)* und *electricity / river* bedeutungsmässig völlig identisch sind. Interessant ist, dass sich hier keiner von den 11 Studenten der “Mittelstufe II” dazu entschieden hat, dass diese Wörter hinsichtlich ihrer Bedeutung gar nicht identisch sind. Von diesen 11 Studenten haben sich 8 dazu entschieden, dass das Wortpaar völlig übereinstimmt und 2 haben sich dafür entschieden, dass sie sich gar nicht entsprechen und einer hat sich für “Kenne das Wort nicht” entschieden.

TABELLE 237
Beobachtete Häufigkeiten im Vergleich mit den Englisch- und Deutschkenntnissen

		Strom (Energie) / (Fluss) vs. electricity / river										Gesamt
		Trifft völlig zu		Trifft teils zu		Trifft wenig zu		Trifft gar nicht zu		Kenne das Wort nicht		
Sprachkompetenz in Deutsch		G	M	G	M	G	M	G	M	G	M	
Sprachkompetenz in Englisch	Beginner	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	2
	Beginner High	1	0	0	2	0	0	0	0	0	1	4
	Intermediate Low	2	8	1	0	0	2	0	1	0	0	14
	Intermediate	6	13	0	0	0	0	0	1	3	4	27
	Advanced Low	6	14	1	3	2	0	0	2	0	1	29
	Advanced	0	6	0	2	0	0	0	1	0	0	9
Gesamt		58		9		4		5		9		85

Diese Tabelle gibt nähere Auskunft wie es im allgemeinen mit den Englischkenntnissen und Deutschkenntnissen der Studenten im Vergleich aussieht, die sich dafür entschieden haben, dass die Wörter *Strom (Energie) / (Fluss)* im Deutschen und *electricity / river* im Englischen sich völlig entsprechen. Man kann der Tabelle entnehmen, dass 14 Studenten Englischkenntnisse des Niveaus “Advanced Low” und 13 Studenten das Niveau “Intermediate” haben und Deutschkenntnisse der “Mittelstufe” besitzen.

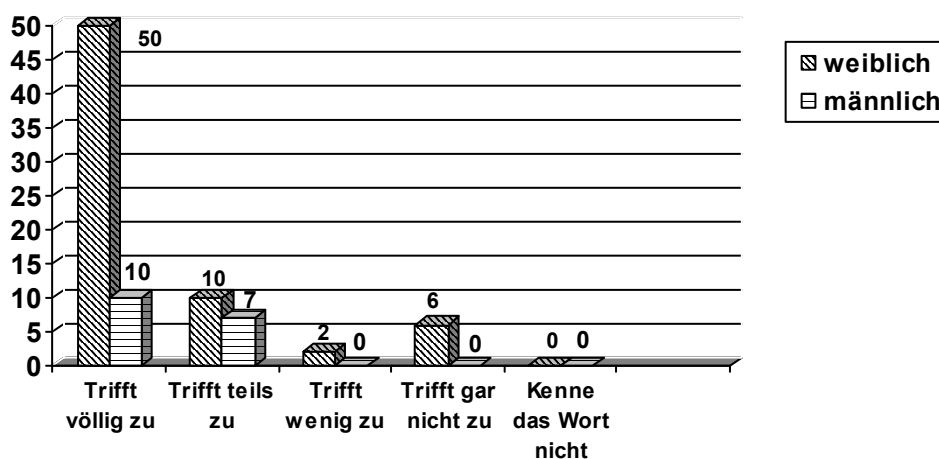


Abbildung 073: Häufigkeitsverteilung nach Geschlechtern für das Wortpaar *sympathisch vs. nice, pleasant, likable*

Die in dieser Abbildung in Opposition gestellten Wörter lauten *sympathisch* (Deutsch) und *nice, pleasant, likable* (Englisch). Diese Wörter haben 50 Studentinnen und 10 Studenten als bedeutungsgleich ausgewählt. Es waren 6 Studenten, die dieses Wortpaar als völlig unterschiedlich angegeben haben. Aber in dem I. Testabschnitt, in dem die Wörter *sympathisch* und *sympathetic* gegenübergestellt waren, stimmten 74 Studenten dafür, dass sie sich entsprechen und 4 Studenten waren der Meinung, dass die Wörter sich eindeutig unterscheiden.

TABELLE 238

Beobachtete Häufigkeiten nach dem Durchschnittsniveau der Englischkenntnisse

Sprachkompetenz in Englisch	sympathisch vs. nice, pleasant, likable					Gesamt
	Trifft völlig zu	Trifft teils zu	Trifft wenig zu	Trifft gar nicht zu	Kenne das Wort nicht	
Beginner	1	0	0	1	0	2
Beginner High	3	1	0	0	0	4
Intermediate Low	9	3	1	1	0	14
Intermediate	17	7	1	2	0	27
Advanced Low	22	5	0	2	0	29
Advanced	8	1	0	0	0	9
Gesamt	60	17	2	6	0	85

Dieser Tabelle kann man entnehmen, dass “Trifft völlig zu” von 22 Studenten des Niveaus “Advanced Low” und 17 Studenten des Niveaus “Intermediate” gewählt worden ist.

TABELLE 239
Beobachtete Häufigkeiten nach dem Durchschnittsniveau der Deutschkenntnisse

Sprachkompetenz in Deutsch	sympathisch vs. nice, pleasant, likable					Gesamt
	Trifft völlig zu	Trifft teils zu	Trifft wenig zu	Trifft gar nicht zu	Kenne das Wort nicht	
Grundstufe II	0	1	0	0	0	1
Grundstufe III	13	6	2	0	0	21
Mittelstufe I	42	7	0	3	0	52
Mittelstufe II	5	3	0	3	0	11
Gesamt	60	17	2	6	0	85

Aus dieser Tabelle ist ersichtlich, dass die meisten Studenten Deutschkenntnisse des Niveaus "Mittelstufe I" besitzen. Es sind 42 von 52 Studenten der "Mittelstufe I", die sich dafür entschieden haben, dass *sympathisch* und *nice, pleasant, likable* völlig identisch sind.

TABELLE 240
Beobachtete Häufigkeiten im Vergleich mit den Englisch- und Deutschkenntnissen

		sympathisch vs. nice, pleasant, likable										Gesamt
		Trifft völlig zu		Trifft teils zu		Trifft wenig zu		Trifft gar nicht zu		Kenne das Wort nicht		
Sprachkompetenz in Deutsch		G	M	G	M	G	M	G	M	G	M	
Sprachkompetenz in Englisch	Beginner	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	2
	Beginner High	1	2	0	1	0	0	0	0	0	0	4
	Intermediate Low	1	8	1	2	1	0	0	1	0	0	14
	Intermediate	5	12	3	4	1	0	0	2	0	0	27
	Advanced Low	6	16	3	2	0	0	0	2	0	0	29
	Advanced	0	8	0	1	0	0	0	0	0	0	9
Gesamt		60		17		2		6		0		85

Diese Tabelle zeigt die Studenten, die sich dafür entschieden haben, daß *sympathisch* im Deutschen und *nice, pleasant, likable* im Englischen völlig übereinstimmen. Wir entnehmen der Tabelle auch, dass 16 Studenten Englischkenntnisse des Niveaus "Advanced Low" und 12 Studenten das Niveau "Intermediate" besitzen und Deutschkenntnisse der "Mittelstufe" haben.

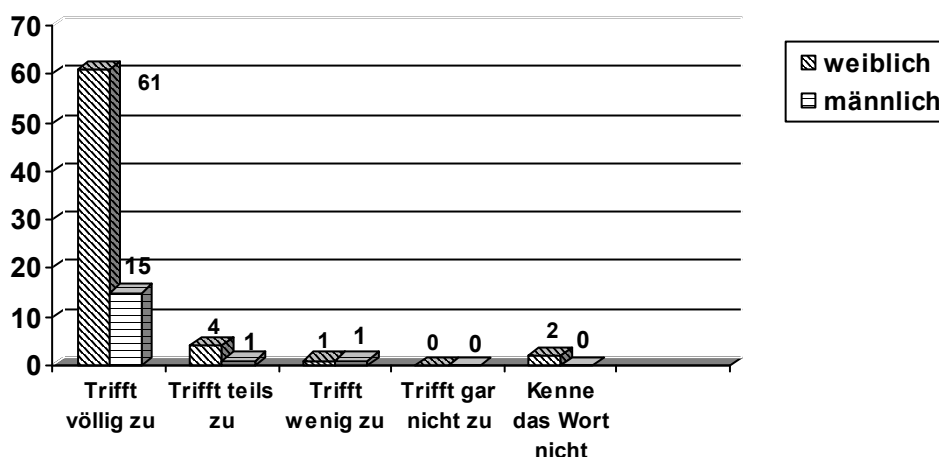


Abbildung 074: Häufigkeitsverteilung nach Geschlechtern für das Wortpaar *weil vs. because, as*

Die Abbildung 074 zeigt die Wörter *weil* (Deutsch) und *because* (Englisch). Man kann an der Abbildung ferner sehen, dass diese Wörter von 61 Studentinnen und 15 Studenten als bedeutungsmässige Entsprechung ausgewählt worden sind. Es gibt keinen Studenten, der dieses Wortpaar als völlig unterschiedlich angegeben hat. Aber in dem I. Testabschnitt, in dem die Wörter *weil* und *while* gegenübergestellt waren, stimmten 16 Studenten dafür, dass sie sich entsprechen und 52 Studenten meinten auffallenderweise, dass die Wörter sich eindeutig unterscheiden und nicht entsprechen.

TABELLE 241
Beobachtete Häufigkeiten nach dem Durchschnittsniveau der Englischkenntnisse

Sprachkompetenz in Englisch	weil vs. because, as					Gesamt
	Trifft völlig zu	Trifft teils zu	Trifft wenig zu	Trifft gar nicht zu	Kenne das Wort nicht	
Beginner	2	0	0	0	0	2
Beginner High	2	1	1	0	0	4
Intermediate Low	12	1	0	0	1	14
Intermediate	24	1	1	0	1	27
Advanced Low	27	2	0	0	0	29
Advanced	9	0	0	0	0	9
Gesamt	76	5	2	0	2	85

Diese obige Tabelle 241 zeigt, dass “Trifft völlig zu” von 27 Studenten des Niveaus “Advanced Low” und 24 Studenten des Niveaus “Intermediate” gewählt worden ist.

TABELLE 242
Beobachtete Häufigkeiten nach dem Durchschnittsniveau der Deutschkenntnisse

Sprachkompetenz in Deutsch		weil vs. because, as					Gesamt
		Trifft völlig zu	Trifft teils zu	Trifft wenig zu	Trifft gar nicht zu	Kenne das Wort nicht	
	Grundstufe II	1	0	0	0	0	1
	Grundstufe III	16	5	0	0	0	21
	Mittelstufe I	50	0	0	0	2	52
	Mittelstufe II	9	0	2	0	0	11
Gesamt		76	5	2	0	2	85

Aus dieser obigen Tabelle 242 folgt, dass sich 50 Studenten des Niveaus “Mittelstufe I” dafür entschieden haben, dass *weil* und *because, as* von der Bedeutung her völlig identisch sind. Diese hohe Rate von “Trifft völlig zu”, ist auch bei Studenten anderer Sprachniveaus nicht anders.

TABELLE 243
Beobachtete Häufigkeiten im Vergleich mit den Englisch- und Deutschkenntnissen

		weil vs. because, as										Gesamt
		Trifft völlig zu		Trifft teils zu		Trifft wenig zu		Trifft gar nicht zu		Kenne das Wort nicht		
Sprachkompetenz in Deutsch		G	M	G	M	G	M	G	M	G	M	
Sprachkompetenz in Englisch	Beginner	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	2
	Beginner High	0	2	1	0	0	1	0	0	0	0	4
	Intermediate Low	2	10	1	0	0	0	0	0	0	1	14
	Intermediate	8	16	1	0	0	1	0	0	0	1	27
	Advanced Low	7	20	2	0	0	0	0	0	0	0	29
	Advanced	0	9	0	0	0	0	0	0	0	0	9
Gesamt		76		5		2		0		2		85

Diese Tabelle gibt die Daten über die Englisch- und Deutschkenntnisse der Studenten im Vergleich an, Diese Tabelle zeigt noch die Studenten an, die sich dafür entschieden haben, dass die Wörter *weil* im Deutschen und *because, as* im Englischen völlig übereinstimmen. Man kann der Tabelle noch entnehmen, dass 20 Studenten Englischkenntnisse des Niveaus “Advanced Low” und 16 Studenten das Niveau “Intermediate” haben und Deutschkenntnisse der “Mittelstufe” besitzen. Es sind also Studenten, die in beiden Sprachen ein recht gutes Niveau besitzen.

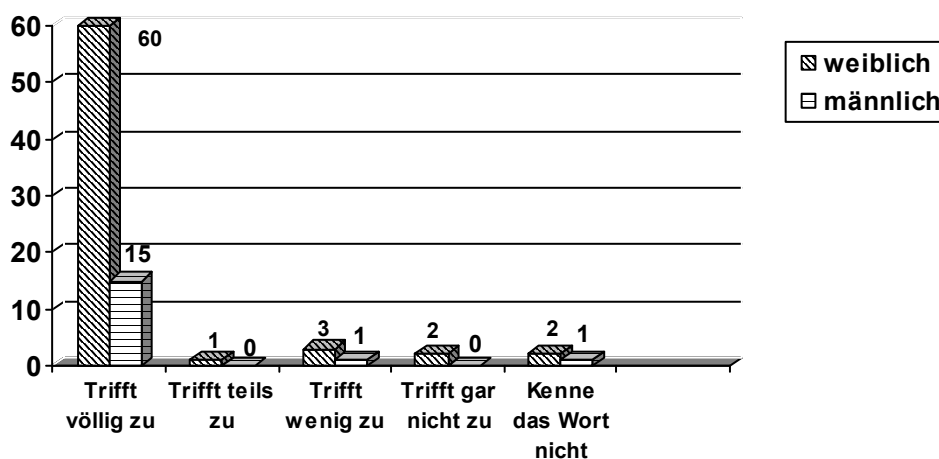


Abbildung 075: Häufigkeitsverteilung nach Geschlechtern für das Wortpaar weit (entfernt) vs. far

In dieser Abbildung 075 sind die Ergebnisse der in Opposition gestellten Wörter *weit(entfernt)* (Deutsch) und *far* (Englisch). Diese Wörter wurden von 60 Studentinnen und 15 Studenten als völlig deckend ausgewählt. Es gab 2 Studenten, die diese Wörter als völlig unterschiedlich angegeben haben. Aber in dem I. Testabschnitt, in dem die Wörter *weit (entfernt)* und *wide* gegenübergestellt waren, stimmten 29 Studenten dafür, dass sie sich entsprechen und 27 Studenten meinten, dass die Wörter sich eindeutig unterscheiden.

TABELLE 244

Beobachtete Häufigkeiten nach dem Durchschnittsniveau der Englischkenntnisse

Sprachkompetenz in Englisch	Weit (entfernt) vs. far					Gesamt
	Trifft völlig zu	Trifft teils zu	Trifft wenig zu	Trifft gar nicht zu	Kenne das Wort nicht	
Beginner	1	0	1	0	0	2
Beginner High	4	0	0	0	0	4
Intermediate Low	11	0	1	1	1	14
Intermediate	24	1	1	1	0	27
Advanced Low	26	0	1	0	2	29
Advanced	9	0	0	0	0	9
Gesamt	75	1	4	2	3	85

“Trifft völlig zu” wurde, wie hier der Tabelle zu entnehmen ist von 26 Studenten des Niveaus “Advanced Low” und 26 Studenten des Niveaus “Intermediate” gewählt worden.

TABELLE 245
Beobachtete Häufigkeiten nach dem Durchschnittsniveau der Deutschkenntnisse

Sprachkompetenz in Deutsch	Weit (entfernt) vs. far					Gesamt
	Trifft völlig zu	Trifft teils zu	Trifft wenig zu	Trifft gar nicht zu	Kenne das Wort nicht	
Grundstufe II	1	0	0	0	0	1
Grundstufe III	17	0	2	1	1	21
Mittelstufe I	48	1	1	0	2	52
Mittelstufe II	9	0	1	1	0	11
Gesamt	75	1	4	2	3	85

Aus dieser Tabelle ist ersichtlich, dass die meisten Studenten Deutschkenntnisse des Niveaus "Mittelstufe I" besitzen. 48 von 52 Studenten der "Mittelstufe I" haben sich dafür entschieden, dass *weit(entfernt)* und *far* völlig identisch sind.

TABELLE 246
Beobachtete Häufigkeiten im Vergleich mit den Englisch- und Deutschkenntnissen

		Weit (entfernt) vs. far										Gesamt
		Trifft völlig zu		Trifft teils zu		Trifft wenig zu		Trifft gar nicht zu		Kenne das Wort nicht		
Sprachkompetenz in Deutsch		G	M	G	M	G	M	G	M	G	M	
Sprachkompetenz in Englisch	Beginner	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	2
	Beginner High	1	3	0	0	0	0	0	0	0	0	4
	Intermediate Low	3	8	0	0	0	1	0	1	0	1	14
	Intermediate	7	17	0	1	1	0	1	0	0	0	27
	Advanced Low	7	19	0	0	1	0	0	0	1	1	29
	Advanced	0	9	0	0	0	0	0	0	0	0	9
Gesamt		75		1		4		2		3		85

Diese Tabelle zeigt die Studenten, die ihre Entscheidung im Zusammenhang mit ihren Englisch- und Deutschkenntnissen getroffen haben. Sie haben sich dafür entschieden, daß *weit* (= *entfernt*) im Deutschen und *far* im Englischen völlig übereinstimmen. Man kann ferner der Tabelle entnehmen, dass 19 Studenten Englischkenntnisse des Niveaus "Advanced Low" und 17 Studenten das Niveau "Intermediate" besitzen und Deutschkenntnisse der "Mittelstufe" haben, die sich für "Trifft völlig zu" entschieden haben.

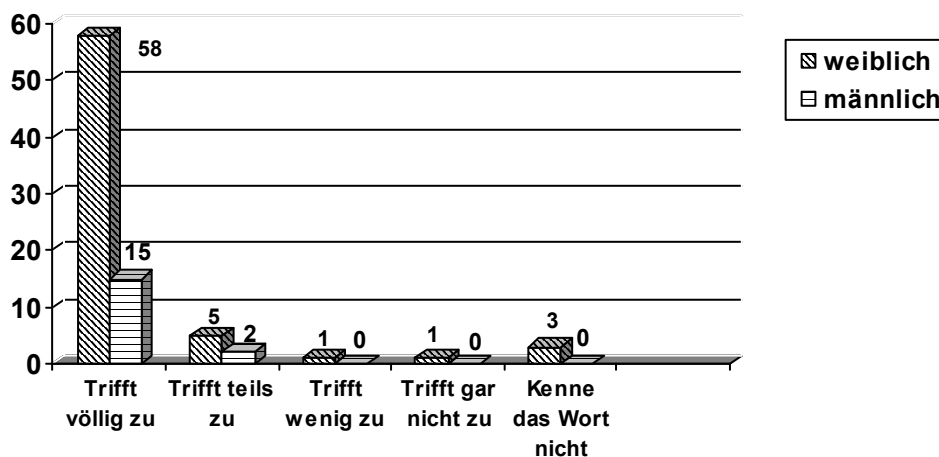


Abbildung 076: Häufigkeitsverteilung nach Geschlechtern für das Wortpaar wenn vs. if

Die hier in Opposition gestellten Wörter lauten *wenn* (Deutsch) und *if* (Englisch). Diese Wörter wurden von 58 Studentinnen und 15 Studenten als völlig bedeutungsgleich ausgewählt. Es war auch ein Student dabei, der dieses Wortpaar als völlig unterschiedlich angegeben hat. Aber in dem I. Testabschnitt, wo die Wörter *wenn* und *when* gegenübergestellt waren, stimmten immerhin 62 Studenten dafür, dass sie sich entsprechen, aber 15 Studenten teilten die Meinung, dass die Wörter sich eindeutig unterscheiden.

TABELLE 247

Beobachtete Häufigkeiten nach dem Durchschnittsniveau der Englischkenntnisse

Sprachkompetenz in Englisch	wenn vs. if					Gesamt
	Trifft völlig zu	Trifft teils zu	Trifft wenig zu	Trifft gar nicht zu	Kenne das Wort nicht	
Beginner	2	0	0	0	0	2
Beginner High	4	0	0	0	0	4
Intermediate Low	11	1	0	0	2	14
Intermediate	22	3	1	0	1	27
Advanced Low	27	1	0	1	0	29
Advanced	7	2	0	0	0	9
Gesamt	73	7	1	1	3	85

Diese Tabelle zeigt wieder, dass “Trifft völlig zu” von 27 Studenten des Niveaus “Advanced Low” und 22 Studenten des Niveaus “Intermediate” gewählt worden ist.

TABELLE 248
Beobachtete Häufigkeiten nach dem Durchschnittsniveau der Deutschkenntnisse

Sprachkompetenz in Deutsch	wenn vs. if					Gesamt
	Trifft völlig zu	Trifft teils zu	Trifft wenig zu	Trifft gar nicht zu	Kenne das Wort nicht	
Grundstufe II	1	0	0	0	0	1
Grundstufe III	17	3	0	0	1	21
Mittelstufe I	46	3	1	1	1	52
Mittelstufe II	9	1	0	0	1	11
Gesamt	73	7	1	1	3	85

Aus dieser Tabelle ist ersichtlich, dass die meisten Studenten Deutschkenntnisse des Niveaus “Mittelstufe I” besitzen. Hier haben sich 46 von 52 Studenten der “Mittelstufe I“ dafür entschieden, dass *wenn* und *if* völlig identisch sind. Auch Studenten anderer Sprachniveaus haben sich mit grosser Mehrheit für “Trifft völlig zu” entschieden.

TABELLE 249
Beobachtete Häufigkeiten im Vergleich mit den Englisch- und Deutschkenntnissen

		wenn vs. if										Gesamt
		Trifft völlig zu		Trifft teils zu		Trifft wenig zu		Trifft gar nicht zu		Kenne das Wort nicht		
Sprachkompetenz in Deutsch		G	M	G	M	G	M	G	M	G	M	
Sprachkompetenz in Englisch	Beginner	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	2
	Beginner High	1	3	0	0	0	0	0	0	0	0	4
	Intermediate Low	2	9	0	1	0	0	0	0	1	1	14
	Intermediate	7	15	2	1	0	1	0	0	0	1	27
	Advanced Low	8	19	1	0	0	0	0	1	0	0	29
	Advanced	0	7	0	2	0	0	0	0	0	0	9
Gesamt		73		7		1		1		3		85

Dieser letzten Tabelle in diesem Abschnitt kann man die Englisch- und Deutschkenntnisse der Studenten im Vergleich sehen und auch die Studenten, die sich dafür entschieden haben, dass die Wörter *wenn* im Deutschen und *if* im Englischen sich völlig entsprechen, bilden die Mehrzahl. Die Tabelle gibt ferner die Informationen, dass 19 Studenten Englischkenntnisse des Niveaus “Advanced Low” und 15 Studenten das Niveau “Intermediate” haben und Deutschkenntnisse der “Mittelstufe” besitzen.

Zusammenfassendes zum Abschnitt “ Richtige englische Übersetzung des angegebenen deutschen Wortes”

In diesem Abschnitt der Untersuchung wurden die deutschen Wörter beibehalten und ihnen wurden die richtigen englischen Entsprechungen gegeben. Im weiteren wurden die Ergebnisse ihren Häufigkeiten gemäss in drei Gruppen angegeben.

Zuerst werden einige Wortpaare angegeben, die von 50-59 Studenten als “Trifft völlig zu” bestimmt wurden: (Item-15) *Daten (Computer) vs. data*; (Item-23) *Fieber vs. temperature*; (Item-37) *Hochschule vs. college / university*; (Item-88) *Stock (Etage) vs. floor* und (Item-93) *sensibel vs. sensitive*.

Jetzt folgen einige der Wortpaare, die von 60-69 Studenten ausgewählt wurden: (Item-7) *Box (Lautsprecher vs. (loud)speaker*; (Item-41) *Kollege vs. colleague*; (Item-59) *Meinung vs. opinion*; (Item-80) *Roman vs. novel* und (Item-103) *sympathisch vs. nice, pleasant, likable*.

Zuletzt kommen Wortpaare, die von mehr als 70 Studenten ausgewählt worden sind: (Item-8) *Brief vs. letter*; (Item-10) *Büro vs. bureau*; (Item-31) *Gymnasium vs. grammar school, high school*; (Item-42) *Kaffee vs. coffee* und (Item-111) *weit (entfernt) vs. far*.

3.4. Die Übersetzung des in der ersten Spalte angegebenen englischen Wortes

In diesem Testabschnitt wurden die englischen Wörter aus dem ersten Abschnitt mit ihren Entsprechungen im Deutschen den Studenten zur Wahl gestellt und die Studenten sollten diese Wortpaare wie im ersten Abschnitt bewerten.

Für diese Arbeit war es hier wichtig herauszufinden, wie die Studenten mit englischen Wörtern umgehen, die “falsche Freunde” im Deutschen haben, welche im ersten Teil angegeben waren.

In diesem Testabschnitt wurden wieder die Antworten der Fragen zusammengestellt, bei denen mehr als 50 Studenten die gleiche Antwort ausgewählt haben. Unten folgen die Ergebnisse zu den 30 Wortpaaren, die in der Form nicht identisch sind aber ihren Bedeutungen entsprechen und wir können vergleichen, wie die Studenten im ersten Teil entschieden haben und wie sie in diesem Abschnitt geantwortet haben.

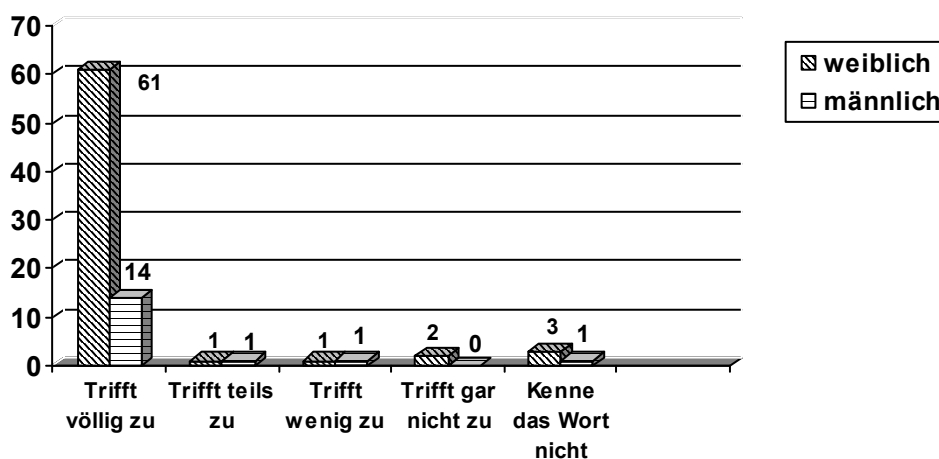


Abbildung 077: Häufigkeitsverteilung nach Geschlechtern für das Wortpaar *art* vs. *Kunst*

Das erste Wortpaar in diesem Abschnitt ist in der Abbildung 077 aufgeführt und lautet *art* (Englisch) vs. *Kunst* (Deutsch). Diese Wörter wurden von 61 Studentinnen und 14 Studenten der insgesamt 85 Studenten als völlig identisch angesehen. Es waren nur 2 Studenten, die dieses Wortpaar als völlig unterschiedlich angegeben haben, denn sie haben “Trifft gar nicht zu” ausgewählt. Wenn man es mit dem ersten Testabschnitt vergleicht, in dem die Wörter *Art* (Deutsch) und *art* (Englisch) angegeben waren, stimmten immerhin 41 Studenten dafür, dass sie sich entsprechen und 30 Studenten meinten, dass die Wörter sich eindeutig unterscheiden, also nichts miteinander zu tun haben.

TABELLE 250

Beobachtete Häufigkeiten nach dem Durchschnittsniveau der Englischkenntnisse

Sprachkompetenz in Englisch	art vs. Kunst					Gesamt
	Trifft völlig zu	Trifft teils zu	Trifft wenig zu	Trifft gar nicht zu	Kenne das Wort nicht	
Beginner	2	0	0	0	0	2
Beginner High	4	0	0	0	0	4
Intermediate Low	11	0	1	1	1	14
Intermediate	24	0	1	0	2	27
Advanced Low	25	2	0	1	1	29
Advanced	9	0	0	0	0	9
Gesamt	75	2	2	2	4	85

An dieser Tabelle ist es zu sehen, dass “Trifft völlig zu” von 25 Studenten des Niveaus “Advanced Low” und 24 Studenten des Niveaus “Intermediate” gewählt worden ist.

TABELLE 251
Beobachtete Häufigkeiten nach dem Durchschnittsniveau der Deutschkenntnisse

Sprachkompetenz in Deutsch		art vs. Kunst					Gesamt
		Trifft völlig zu	Trifft teils zu	Trifft wenig zu	Trifft gar nicht zu	Kenne das Wort nicht	
	Grundstufe II	1	0	0	0	0	1
	Grundstufe III	20	1	0	0	0	21
	Mittelstufe I	45	1	1	1	4	52
	Mittelstufe II	9	0	1	1	0	11
Gesamt		75	2	2	2	4	85

Aus dieser Tabelle ist ersichtlich, dass die meisten Studenten Deutschkenntnisse des Niveaus “Mittelstufe I” besitzen. 45 von 52 Studenten haben trotz der “Mittelstufe I” sich dafür entschieden, dass *art* und *Kunst* völlig identisch sind. Dem hinzu haben 20 Studenten der “Grundstufe III” und 9 Studenten der “Mittelstufe II” sich auch für “Trifft völlig zu” entschieden.

TABELLE 252
Beobachtete Häufigkeiten im Vergleich mit den Englisch- und Deutschkenntnissen

		art vs. Kunst										Gesamt
		Trifft völlig zu		Trifft teils zu		Trifft wenig zu		Trifft gar nicht zu		Kenne das Wort nicht		
Sprachkompetenz in Deutsch		G	M	G	M	G	M	G	M	G	M	
Sprachkompetenz in Englisch	Beginner	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	2
	Beginner High	1	3	0	0	0	0	0	0	0	0	4
	Intermediate Low	3	8	0	0	0	1	0	1	0	1	14
	Intermediate	9	15	0	0	0	1	0	0	0	2	27
	Advanced Low	8	17	1	1	0	0	0	1	0	1	29
	Advanced	0	9	0	0	0	0	0	0	0	0	9
Gesamt		75		2		2		2		4		85

An dieser Tabelle kann man nun sehen, wie es mit den Englischkenntnissen und Deutschkenntnissen der Studenten aussieht, die sich dafür entschieden haben, dass *art* im Englischen und *Kunst* im Deutschen völlig übereinstimmen. Man kann der Tabelle ferner entnehmen, dass die 17 Studenten Englischkenntnisse des Niveaus “Advanced Low” und 15 Studenten das Niveau “Intermediate” haben und Deutschkenntnisse der “Mittelstufe” besitzen. Es sind also Studenten, die sich in beiden Sprachen recht gut zurechtfinden müssten.

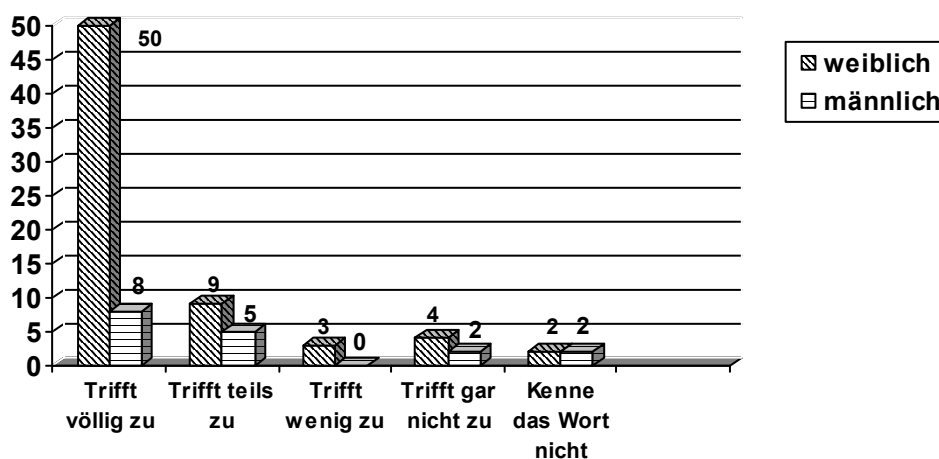


Abbildung 078: Häufigkeitsverteilung nach Geschlechtern für das Wortpaar *brave* vs. *mutig*

Diese Abbildung zeigt die Ergebnisse zum Wortpaar *brave* (Englisch) und *mutig* (Deutsch). Diese Wörter wurden von 50 Studentinnen und 8 Studenten der insgesamt 85 Studenten als völlig identisch angesehen. Es waren nur 6 Studenten, die dieses Wortpaar als völlig unterschiedlich angegeben haben. Wenn man es mit dem I. Testabschnitt vergleicht, wo die Wörter *brav* (Deutsch) und *brave* (Englisch) angegeben waren, stimmten immerhin 26 Studenten dafür, dass sie sich entsprechen und 33 Studenten waren der Meinung, dass die Wörter sich eindeutig unterscheiden.

TABELLE 253

Beobachtete Häufigkeiten nach dem Durchschnittsniveau der Englischkenntnisse

Sprachkompetenz in Englisch	brave vs. mutig					Gesamt
	Trifft völlig zu	Trifft teils zu	Trifft wenig zu	Trifft gar nicht zu	Kenne das Wort nicht	
Beginner	1	0	0	0	1	2
Beginner High	3	0	0	1	0	4
Intermediate Low	13	0	0	1	0	14
Intermediate	17	7	1	1	1	27
Advanced Low	19	4	2	3	1	29
Advanced	5	3	0	0	1	9
Gesamt	58	14	3	6	4	85

Hier sieht man deutlich, dass Studenten des Niveaus "Intermediate" mit 17 und "Advanced Low" mit 19 Studenten vertreten sind, die *brave* vs. *mutig* als völlig zutreffend ausgewählt haben.

TABELLE 254
Beobachtete Häufigkeiten nach dem Durchschnittsniveau der Deutschkenntnisse

Sprachkompetenz in Deutsch	brave vs. mutig					Gesamt
	Trifft völlig zu	Trifft teils zu	Trifft wenig zu	Trifft gar nicht zu	Kenne das Wort nicht	
Grundstufe II	1	0	0	0	0	1
Grundstufe III	14	3	2	1	1	21
Mittelstufe I	37	8	1	4	2	52
Mittelstufe II	6	3	0	1	1	11
Gesamt	58	14	3	6	4	85

An der Tabelle 254 lässt sich ablesen, dass 37 Studenten des Niveaus “Mittelstufe I” sich dafür entschieden haben, dass *brave* und *mutig* bedeutungsmässig völlig identisch sind. Interessant ist, dass sich hier 4 Studenten der “Mittelstufe I” dazu entschieden haben, dass diese Wörter hinsichtlich ihrer Bedeutung gar nicht identisch sind.

TABELLE 255
Beobachtete Häufigkeiten im Vergleich mit den Englisch- und Deutschkenntnissen

		brave vs. mutig										Gesamt
		Trifft völlig zu		Trifft teils zu		Trifft wenig zu		Trifft gar nicht zu		Kenne das Wort nicht		
Sprachkompetenz in Deutsch		G	M	G	M	G	M	G	M	G	M	
Sprachkompetenz in Englisch	Beginner	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	2
	Beginner High	1	2	0	0	0	0	0	1	0	0	4
	Intermediate Low	3	10	0	0	0	0	0	1	0	0	14
	Intermediate	5	12	2	5	1	0	0	1	1	0	27
	Advanced Low	6	13	1	3	1	1	1	2	0	1	29
	Advanced	0	5	0	3	0	0	0	0	0	1	9
Gesamt		58		14		3		6		4		85

Dieser Tabelle kann man entnehmen, wie es mit den Englischkenntnissen und Deutschkenntnissen der Studenten aussieht, die sich dafür entschieden haben, dass *brave* im Englischen und *mutig* im Deutschen völlig übereinstimmen. Die Tabelle zeigt, dass 13 Studenten Englischkenntnisse des Niveaus “Advanced Low” und 12 Studenten das Niveau “Intermediate” haben und Deutschkenntnisse der “Mittelstufe” besitzen.

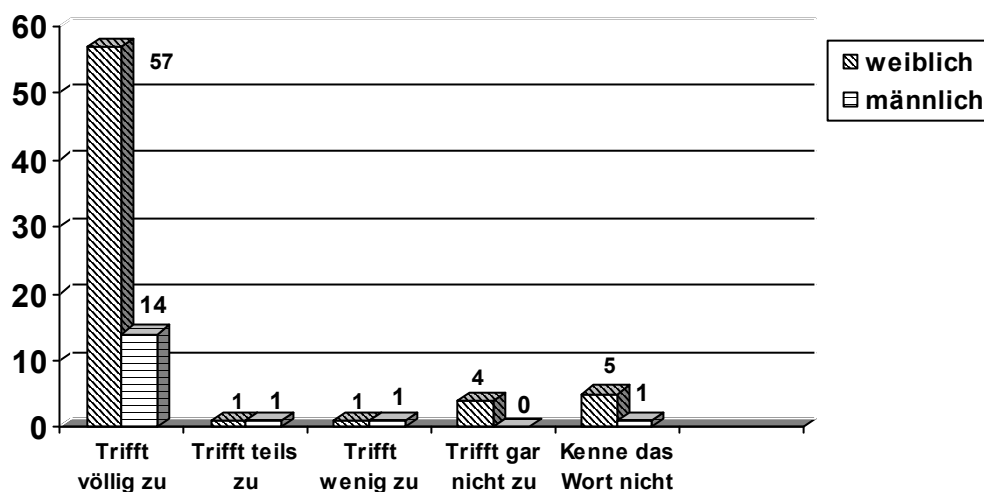


Abbildung 079: Häufigkeitsverteilung nach Geschlechtern für das Wortpaar board vs. Tafel

board (Englisch) und *Tafel* (Deutsch) sind die gegenübergestellten Wörter dieser Abbildung. 57 Studentinnen und 14 Studenten haben diese Wörter als völlig identisch angesehen. Es gab 4 Studenten, die diese Wörter als völlig unterschiedlich angegeben haben. Wenn man es mit dem ersten Testabschnitt vergleicht, wo die Wörter *Bord* und *board* angegeben waren, stimmten 31 Studenten dafür, dass sie sich entsprechen und 30 Studenten meinten, dass die Wörter sich eindeutig unterscheiden.

TABELLE 256

Beobachtete Häufigkeiten nach dem Durchschnittsniveau der Englischkenntnisse

Sprachkompetenz in Englisch	board vs. Tafel					Gesamt
	Trifft völlig zu	Trifft teils zu	Trifft wenig zu	Trifft gar nicht zu	Kenne das Wort nicht	
Beginner	2	0	0	0	0	2
Beginner High	3	0	0	1	0	4
Intermediate Low	10	0	1	1	2	14
Intermediate	22	0	0	2	3	27
Advanced Low	26	1	1	0	1	29
Advanced	8	1	0	0	0	9
Gesamt	71	2	2	4	6	85

An dieser Tabelle 256 ist es zu sehen, dass die Studenten mit Englischkenntnissen des Niveaus “Advanced Low” mit 26 Studenten die Mehrzahl der Studenten bilden, die *board vs. Tafel* völlig identisch angesehen haben. An zweiter Stelle sind 22 Studenten mit dem Niveau “Intermediate”.

TABELLE 257
Beobachtete Häufigkeiten nach dem Durchschnittsniveau der Deutschkenntnisse

Sprachkompetenz in Deutsch	board vs. Tafel					Gesamt
	Trifft völlig zu	Trifft teils zu	Trifft wenig zu	Trifft gar nicht zu	Kenne das Wort nicht	
Grundstufe II	1	0	0	0	0	1
Grundstufe III	16	0	0	4	1	21
Mittelstufe I	45	0	2	0	5	52
Mittelstufe II	9	2	0	0	0	11
Gesamt	71	2	2	4	6	85

Aus dieser Tabelle folgt, dass 45 Studenten des Niveaus “Mittelstufe I” und 9 Studenten des Niveaus “Mittelstufe II” sich dafür entschieden haben, dass *board* und *Tafel* von der Bedeutung her völlig identisch sind.

TABELLE 258
Beobachtete Häufigkeiten im Vergleich mit den Englisch- und Deutschkenntnissen

		board vs. Tafel										Gesamt
		Trifft völlig zu		Trifft teils zu		Trifft wenig zu		Trifft gar nicht zu		Kenne das Wort nicht		
Sprachkompetenz in Deutsch		G	M	G	M	G	M	G	M	G	M	
Sprachkompetenz in Englisch	Beginner	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	2
	Beginner High	0	3	0	0	0	0	1	0	0	0	4
	Intermediate Low	2	8	0	0	0	1	1	0	0	2	14
	Intermediate	6	16	0	0	0	0	2	0	1	2	27
	Advanced Low	9	17	0	1	0	1	0	0	0	1	29
	Advanced	0	8	0	1	0	0	0	0	0	0	9
Gesamt		71		2		2		4		6		85

An dieser Tabelle kann man nun sehen, wie es mit den Englischkenntnissen und Deutschkenntnissen der Studenten aussieht, die sich dafür entschieden haben, dass *board* im Englischen und *Tafel* im Deutschen völlig übereinstimmen. Die Tabelle zeigt, dass 17 Studenten Englischkenntnisse des Niveaus “Advanced Low” und 16 Studenten das Niveau “Intermediate” haben und Deutschkenntnisse der “Mittelstufe” besitzen.

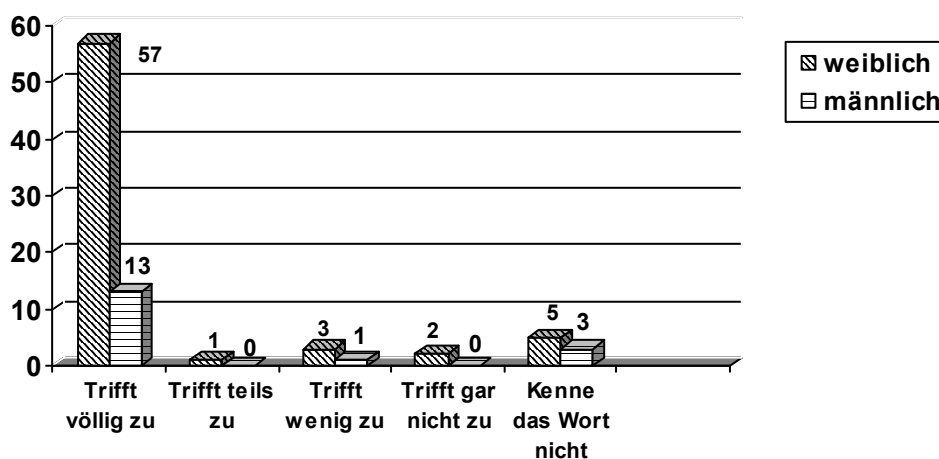


Abbildung 080: Häufigkeitsverteilung nach Geschlechtern für das Wortpaar *famous* vs. *berühmt*

Das Wortpaar besteht aus den Wörtern *famous* (Englisch) und *berühmt* (Deutsch). Diese Wörter wurden von 57 Studentinnen und 13 Studenten der 85 Studenten als völlig identisch angesehen. Es waren nur 2 Studenten, die diese Wörter als völlig unterschiedlich angegeben haben. Wenn man es mit dem I. Testabschnitt vergleicht, in dem die Wörter *famos* (Deutsch) und *famous* (Englisch) angegeben waren, stimmten immerhin 26 Studenten dafür, dass sie sich entsprechen und 31 Studenten sagten aus, dass die Wörter sich eindeutig unterscheiden.

TABELLE 259

Beobachtete Häufigkeiten nach dem Durchschnittsniveau der Englischkenntnisse

Sprachkompetenz in Englisch	famous vs. berühmt					Gesamt
	Trifft völlig zu	Trifft teils zu	Trifft wenig zu	Trifft gar nicht zu	Kenne das Wort nicht	
Beginner	2	0	0	0	0	2
Beginner High	4	0	0	0	0	4
Intermediate Low	12	1	0	0	1	14
Intermediate	23	0	2	1	1	27
Advanced Low	22	0	2	1	4	29
Advanced	7	0	0	0	2	9
Gesamt	70	1	4	2	8	85

Die Tabelle 259 vermittelt die Informationen, dass “Trifft völlig zu” von 23 Studenten des Niveaus “Intermediate” und 22 Studenten des Niveaus “Advanced Low” gewählt worden ist.

TABELLE 260
Beobachtete Häufigkeiten nach dem Durchschnittsniveau der Deutschkenntnisse

Sprachkompetenz in Deutsch	famous vs. berühmt					Gesamt
	Trifft völlig zu	Trifft teils zu	Trifft wenig zu	Trifft gar nicht zu	Kenne das Wort nicht	
Grundstufe II	1	0	0	0	0	1
Grundstufe III	18	1	0	1	1	21
Mittelstufe I	44	0	3	1	4	52
Mittelstufe II	7	0	1	0	3	11
Gesamt	70	1	4	2	8	85

Diese obige Tabelle 260 zeigt, dass 44 Studenten des Niveaus “Mittelstufe I”, 18 Studenten des Niveaus “Grundstufe II” und 7 Studenten der “Mittelstufe II” sich dafür entschieden haben, dass *famous* und *berühmt* bedeutungsmässig völlig identisch sind. Interessant ist, dass sich hier keiner von den 11 Studenten der “Mittelstufe II” sich dazu entschieden hat, dass diese Wörter hinsichtlich ihrer Bedeutung gar nicht identisch sind.

TABELLE 261
Beobachtete Häufigkeiten im Vergleich mit den Englisch- und Deutschkenntnissen

		famous vs. berühmt										Gesamt
		Trifft völlig zu		Trifft teils zu		Trifft wenig zu		Trifft gar nicht zu		Kenne das Wort nicht		
Sprachkompetenz in Deutsch		G	M	G	M	G	M	G	M	G	M	
Sprachkompetenz in Englisch	Beginner	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	2
	Beginner High	1	3	0	0	0	0	0	0	0	0	4
	Intermediate Low	2	10	1	0	0	0	0	0	0	1	14
	Intermediate	8	15	0	0	0	2	1	0	0	1	27
	Advanced Low	8	14	0	0	0	2	0	1	1	3	29
	Advanced	0	7	0	0	0	0	0	0	0	2	9
Gesamt		70		1		4		2		8		85

Dieser Tabelle 261 kann man entnehmen, wie es mit den Englischkenntnissen und Deutschkenntnissen von Studenten aussieht, die sich dafür entschieden haben, dass *famous* im Englischen und *berühmt* im Deutschen völlig übereinstimmen. Wir sehen an der Tabelle, dass 14 Studenten Englischkenntnisse des Niveaus “Advanced Low” und 15 Studenten das Niveau “Intermediate” haben und Deutschkenntnisse der “Mittelstufe” besitzen.

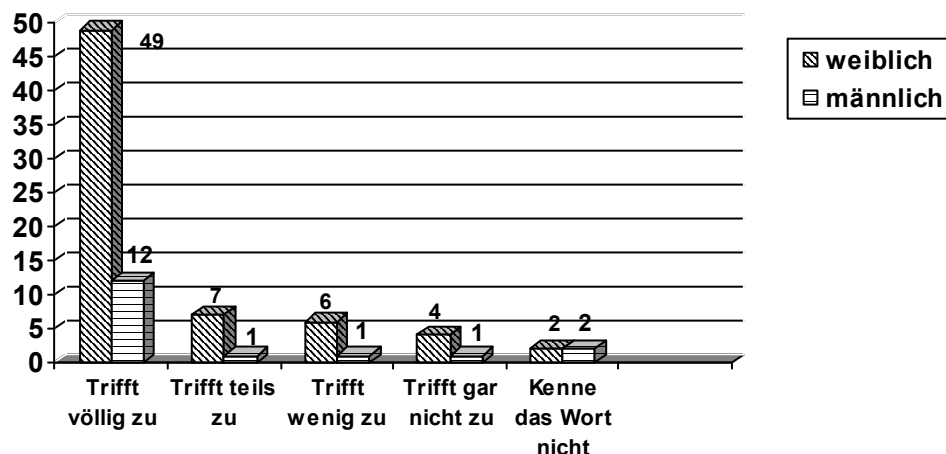


Abbildung 081: Häufigkeitsverteilung nach Geschlechtern für das Wortpaar floor vs. Fußboden

Das in Opposition gestellte Wortpaar lautet hier *floor* (Englisch) und *Fußboden* (Deutsch). Diese Wörter wurden von 49 Studentinnen und 12 Studenten als völlig deckend ausgewählt. Es waren nur 5 Studenten, die dieses Wortpaar als völlig unterschiedlich angegeben haben. Aber in dem I. Testabschnitt, wo die Wörter *Flur*(Deutsch) und *floor* (Englisch) gegenübergestellt waren, stimmten erstaunlicherweise 47 Studenten dafür, dass sie sich entsprechen und 10 Studenten meinten, dass die Wörter sich eindeutig unterscheiden.

TABELLE 262

Beobachtete Häufigkeiten nach dem Durchschnittsniveau der Englischkenntnisse

Sprachkompetenz in Englisch	floor vs. Fußboden					Gesamt
	Trifft völlig zu	Trifft teils zu	Trifft wenig zu	Trifft gar nicht zu	Kenne das Wort nicht	
Beginner	1	0	0	0	1	2
Beginner High	3	1	0	0	0	4
Intermediate Low	12	1	1	0	0	14
Intermediate	20	3	2	1	1	27
Advanced Low	17	2	4	4	2	29
Advanced	8	1	0	0	0	9
Gesamt	61	8	7	5	4	85

An dieser Tabelle kann man sehen, dass “Trifft völlig zu” von 20 Studenten des Niveaus “Intermediate” und 17 Studenten des Niveaus “Advanced Low” gewählt worden ist.

TABELLE 263
Beobachtete Häufigkeiten nach dem Durchschnittsniveau der Deutschkenntnisse

Sprachkompetenz in Deutsch	floor vs. Fußboden					Gesamt
	Trifft völlig zu	Trifft teils zu	Trifft wenig zu	Trifft gar nicht zu	Kenne das Wort nicht	
Grundstufe II	0	1	0	0	0	1
Grundstufe III	12	3	4	0	2	21
Mittelstufe I	42	2	3	4	1	52
Mittelstufe II	7	2	0	1	1	11
Gesamt	61	8	7	5	4	85

Aus dieser Tabelle ist ersichtlich, dass die meisten Studenten Deutschkenntnisse des Niveaus “Mittelstufe I” besitzen. 42 von 52 Studenten haben mit Deutschkenntnissen der “Mittelstufe I“ sich dafür entschieden, dass *floor* und *Fußboden* völlig identisch sind. Interessant ist, dass sich 7 von 11 Studenten der “Mittelstufe II” sich auch dazu entschieden haben.

TABELLE 264
Beobachtete Häufigkeiten im Vergleich mit den Englisch- und Deutschkenntnissen

		floor vs. Fußboden										Gesamt
		Trifft völlig zu		Trifft teils zu		Trifft wenig zu		Trifft gar nicht zu		Kenne das Wort nicht		
Sprachkompetenz in Deutsch		G	M	G	M	G	M	G	M	G	M	
Sprachkompetenz in Englisch	Beginner	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	2
	Beginner High	0	3	1	0	0	0	0	0	0	0	4
	Intermediate Low	2	10	0	1	1	0	0	0	0	0	14
	Intermediate	5	15	2	1	1	1	0	1	1	0	27
	Advanced Low	5	12	1	1	2	2	0	4	1	1	29
	Advanced	0	8	0	1	0	0	0	0	0	0	9
Gesamt		61		8		7		5		4		85

Diese Tabelle gibt Informationen über die Englischkenntnisse und Deutschkenntnisse der Studenten an, die sich bei diesen Wörtern dazu entschieden haben, dass die Wörter *floor* im Englischen und *Fußboden* im Deutschen völlig übereinstimmen. Der Tabelle kann man auch entnehmen, dass 12 Studenten Englischkenntnisse des Niveaus “Advanced Low” und 15 Studenten das Niveau “Intermediate” und Deutschkenntnisse der “Mittelstufe” besitzen.

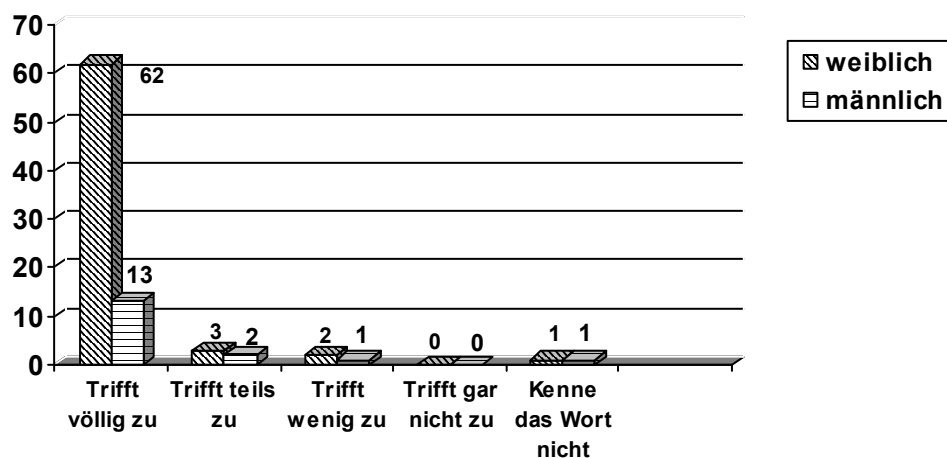


Abbildung 082: Häufigkeitsverteilung nach Geschlechtern für das Wortpaar *photograph* vs. *Foto, Bild*

Das Wortpaar in der Abbildung 082 lautet *Photograph* (Englisch) und *Foto, Bild* (Deutsch). Diese Wörter wurden von 62 Studentinnen und 13 Studenten der insgesamt 85 Studenten als völlig identisch angesehen. Es gab keinen Studenten, der bei diesem Wortpaar “Trifft gar nicht zu” ausgewählt hat. Wenn man es mit dem ersten Testabschnitt vergleicht, wo die Wörter *Fotograf* (Deutsch) und *photograph* (Englisch) angegeben waren, stimmten immerhin 73 Studenten dafür, dass sie sich entsprechen und 6 Studenten meinten, dass die Wörter sich eindeutig unterscheiden, also nichts miteinander zu tun haben.

TABELLE 265

Beobachtete Häufigkeiten nach dem Durchschnittsniveau der Englischkenntnisse

Sprachkompetenz in Englisch	photograph vs. Foto, Bild					Gesamt
	Trifft völlig zu	Trifft teils zu	Trifft wenig zu	Trifft gar nicht zu	Kenne das Wort nicht	
Beginner	2	0	0	0	0	2
Beginner High	4	0	0	0	0	4
Intermediate Low	13	0	1	0	0	14
Intermediate	25	1	0	0	1	27
Advanced Low	23	3	2	0	1	29
Advanced	8	1	0	0	0	9
Gesamt	75	5	3	0	2	85

An dieser Tabelle sieht man deutlich, dass Studenten des Niveaus “Intermediate” mit 25 und “Advanced Low” mit 23 Studenten vertreten sind, die *photograph* und *Foto, Bild* als völlig zutreffend ausgewählt haben.

TABELLE 266
Beobachtete Häufigkeiten nach dem Durchschnittsniveau der Deutschkenntnisse

Sprachkompetenz in Deutsch	photograph vs. Foto, Bild					Gesamt
	Trifft völlig zu	Trifft teils zu	Trifft wenig zu	Trifft gar nicht zu	Kenne das Wort nicht	
Grundstufe II	1	0	0	0	0	1
Grundstufe III	16	2	2	0	1	21
Mittelstufe I	49	1	1	0	1	52
Mittelstufe II	9	2	0	0	0	11
Gesamt	75	5	3	0	2	85

Hier kann wieder gesehen werden, dass 49 Studenten des Niveaus “Mittelstufe I” sich dafür entschieden haben, dass *photograph* und *Foto, Bild* bedeutungsmässig völlig identisch sind. Interessant ist, dass sich hier keiner dazu geäußert hat, dass diese Wörter hinsichtlich ihrer Bedeutung gar nicht identisch sind. Von den 11 Studenten mit Deutschkenntnissen der “Mittelstufe II” haben sich 9 dafür entschieden, dass das Wortpaar völlig übereinstimmt und 2 haben sich dafür entschieden, dass sie sich nur zum Teil entsprechen.

TABELLE 267
Beobachtete Häufigkeiten im Vergleich mit den Englisch- und Deutschkenntnissen

		photograph vs. Foto, Bild										Gesamt
		Trifft völlig zu		Trifft teils zu		Trifft wenig zu		Trifft gar nicht zu		Kenne das Wort nicht		
Sprachkompetenz in Deutsch		G	M	G	M	G	M	G	M	G	M	
Sprachkompetenz in Englisch	Beginner	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	2
	Beginner High	1	3	0	0	0	0	0	0	0	0	4
	Intermediate Low	2	11	0	0	1	0	0	0	0	0	14
	Intermediate	8	17	0	1	0	0	0	0	1	0	27
	Advanced Low	6	17	2	1	1	1	0	0	0	1	29
	Advanced	0	8	0	1	0	0	0	0	0	0	9
Gesamt		75		5		3		0		2		85

Diese Tabelle zeigt die Studenten, die ihre Entscheidung im Zusammenhang mit ihren Englisch- und Deutschkenntnissen getroffen haben. Sie haben sich dafür entschieden, daß *photograph* im Englischen und *Foto, Bild* im Deutschen völlig übereinstimmen. Und wir entnehmen der Tabelle auch, dass 17 Studenten Englischkenntnisse des Niveaus “Advanced Low” und 17 Studenten das Niveau “Intermediate” besitzen und Deutschkenntnisse der “Mittelstufe” haben, die sich für “Trifft völlig zu” entschieden haben.

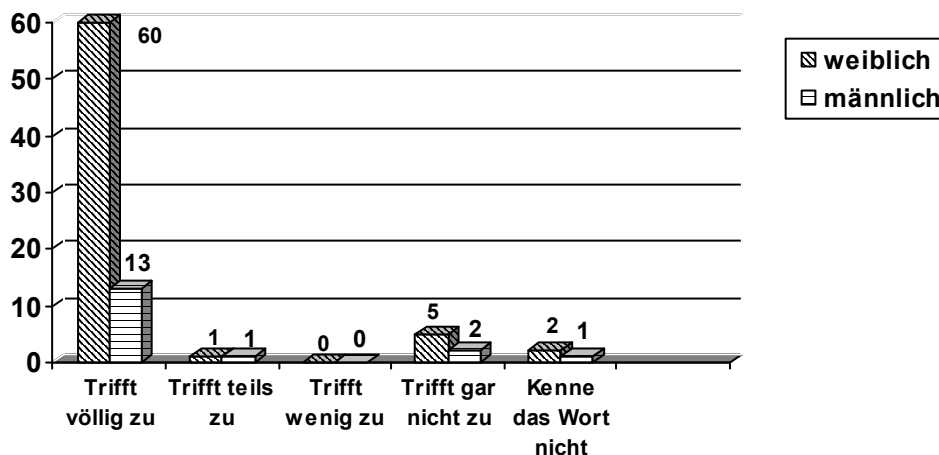


Abbildung 083: Häufigkeitsverteilung nach Geschlechtern für das Wortpaar *gift* vs. *Geschenk*

Die hier in Opposition gestellten Wörter lauten *gift* (Englisch) und *Geschenk* (Deutsch). Diese Wörter wurden von 60 Studentinnen und 13 Studenten als völlig deckend ausgewählt. Es waren 7 Studenten, die diese Wörter als völlig unterschiedlich angegeben haben. Aber in dem I. Testabschnitt, wo die Wörter *Gift* (Deutsch) und *gift* (Englisch) gegenübergestellt waren, stimmten erstaunlicherweise 36 Studenten dafür, dass sie sich entsprechen und 34 Studenten waren der Meinung, dass die Wörter sich eindeutig unterscheiden.

TABELLE 268

Beobachtete Häufigkeiten nach dem Durchschnittsniveau der Englischkenntnisse

Sprachkompetenz in Englisch	gift vs. Geschenk					Gesamt
	Trifft völlig zu	Trifft teils zu	Trifft wenig zu	Trifft gar nicht zu	Kenne das Wort nicht	
Beginner	2	0	0	0	0	2
Beginner High	4	0	0	0	0	4
Intermediate Low	10	1	0	3	0	14
Intermediate	23	1	0	1	2	27
Advanced Low	27	0	0	1	1	29
Advanced	7	0	0	1	0	9
Gesamt	73	2	0	7	3	85

An dieser Tabelle ist es zu sehen, dass die Studenten mit Englischkenntnissen des Niveaus “Advanced Low” mit 27 Studenten die Mehrzahl der Studenten bilden, die *gift* vs. *Geschenk* völlig identisch angesehen haben. An zweiter Stelle sind 23 Studenten mit dem Niveau “Intermediate”.

TABELLE 269
Beobachtete Häufigkeiten nach dem Durchschnittsniveau der Deutschkenntnisse

Sprachkompetenz in Deutsch	gift vs. Geschenk					Gesamt
	Trifft völlig zu	Trifft teils zu	Trifft wenig zu	Trifft gar nicht zu	Kenne das Wort nicht	
Grundstufe II	1	0	0	0	0	1
Grundstufe III	17	0	0	3	1	21
Mittelstufe I	45	1	0	4	2	52
Mittelstufe II	10	1	0	0	0	11
Gesamt	73	2	0	7	3	85

Diese Tabelle zeigt, dass 45 Studenten des Niveaus “Mittelstufe I” sich dafür entschieden haben, dass *gift* und *Geschenk* bedeutungsmässig völlig identisch sind. Interessant ist, dass sich hier keiner von den 11 Studenten der “Mittelstufe II” sich dazu entschieden hat, dass diese Wörter hinsichtlich ihrer Bedeutung gar nicht identisch sind. Von diesen 11 Studenten haben sich 10 dafür entschieden, dass das Wortpaar völlig übereinstimmt und einer hat sich dafür entschieden, dass sie sich nur zum Teil entsprechen.

TABELLE 270
Beobachtete Häufigkeiten im Vergleich mit den Englisch- und Deutschkenntnissen

		gift vs. Geschenk										Gesamt
		Trifft völlig zu		Trifft teils zu		Trifft wenig zu		Trifft gar nicht zu		Kenne das Wort nicht		
Sprachkompetenz in Deutsch		G	M	G	M	G	M	G	M	G	M	
Sprachkompetenz in Englisch	Beginner	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	2
	Beginner High	1	3	0	0	0	0	0	0	0	0	4
	Intermediate Low	2	8	0	1	0	0	1	2	0	0	14
	Intermediate	7	16	0	1	0	0	1	0	1	1	27
	Advanced Low	8	19	0	0	0	0	1	0	0	1	29
	Advanced	0	7	0	0	0	0	0	2	0	0	9
Gesamt		73		2		0		7		3		85

Diese Tabelle gibt nähere Auskunft wie es mit den Englischkenntnissen und Deutschkenntnissen der Studenten aussieht, die sich bei diesen Wörtern dazu entschieden haben, dass das Wortpaar *gift* im Englischen und *Geschenk* im Deutschen völlig übereinstimmen. Man kann der Tabelle entnehmen, dass 19 Studenten Englischkenntnisse des Niveaus “Advanced Low” und 16 Studenten das Niveau “Intermediate” und Deutschkenntnisse der “Mittelstufe” besitzen.

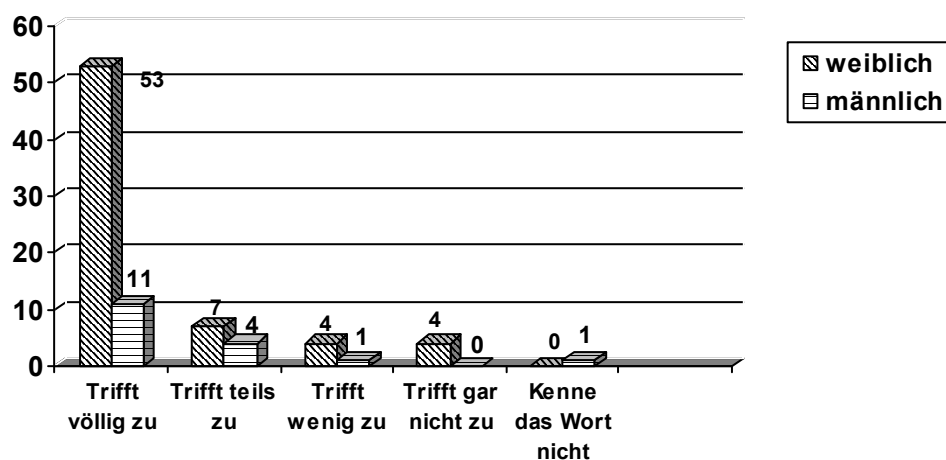


Abbildung 084: Häufigkeitsverteilung nach Geschlechtern für das Wortpaar *housework* vs. *Hausarbeit*

Diese Abbildung zeigt die Ergebnisse zum Wortpaar *housework* (Englisch) und *Hausarbeit* (Deutsch). Diese Wörter wurden von 53 Studentinnen und 11 Studenten der insgesamt 85 Studenten als völlig identisch angesehen. Es waren nur 4 Studenten, die diese Wörter als völlig unterschiedlich angegeben haben. Wenn man es mit dem ersten Testabschnitt vergleicht, wo die Wörter *Hausaufgaben* (Deutsch) und *housework* (Englisch) angegeben waren, stimmten immerhin 57 Studenten dafür, dass sie sich entsprechen und 10 Studenten meinten, dass die Wörter sich eindeutig unterscheiden.

TABELLE 271

Beobachtete Häufigkeiten nach dem Durchschnittsniveau der Englischkenntnisse

Sprachkompetenz in Englisch	housework vs. Hausarbeit					Gesamt
	Trifft völlig zu	Trifft teils zu	Trifft wenig zu	Trifft gar nicht zu	Kenne das Wort nicht	
Beginner	2	0	0	0	0	2
Beginner High	4	0	0	0	0	4
Intermediate Low	12	1	1	0	0	14
Intermediate	20	2	2	3	0	27
Advanced Low	20	7	0	1	1	29
Advanced	6	1	2	0	0	9
Gesamt	64	11	5	4	1	85

An dieser Tabelle sieht man deutlich, dass Studenten des Niveaus "Intermediate" mit 20 und "Advanced Low" auch mit 20 Studenten vertreten sind, die *housework* vs. *Hausarbeit* als völlig zutreffend ausgewählt haben.

TABELLE 272
Beobachtete Häufigkeiten nach dem Durchschnittsniveau der Deutschkenntnisse

Sprachkompetenz in Deutsch	housework vs. Hausarbeit					Gesamt
	Trifft völlig zu	Trifft teils zu	Trifft wenig zu	Trifft gar nicht zu	Kenne das Wort nicht	
Grundstufe II	1	0	0	0	0	1
Grundstufe III	17	2	1	1	0	21
Mittelstufe I	40	6	4	1	1	52
Mittelstufe II	6	3	0	2	0	11
Gesamt	64	11	5	4	1	85

Diese Tabelle zeigt, dass 40 Studenten des Niveaus “Mittelstufe I” sich dafür entschieden haben, dass *housework* und *Hausarbeit* bedeutungsmässig völlig identisch sind. Interessant ist, dass sich 2 von den 11 Studenten der “Mittelstufe II” dazu entschieden haben, dass diese Wörter hinsichtlich ihrer Bedeutung gar nicht identisch sind. Von diesen 11 Studenten haben sich 6 dafür entschieden, dass das Wortpaar völlig übereinstimmt und 3 haben sich dafür entschieden, dass sie sich nur zum Teil entsprechen.

TABELLE 273
Beobachtete Häufigkeiten im Vergleich mit den Englisch- und Deutschkenntnissen

		housework vs. Hausarbeit										Gesamt
		Trifft völlig zu		Trifft teils zu		Trifft wenig zu		Trifft gar nicht zu		Kenne das Wort nicht		
Sprachkompetenz in Deutsch		G	M	G	M	G	M	G	M	G	M	
Sprachkompetenz in Englisch	Beginner	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	2
	Beginner High	1	3	0	0	0	0	0	0	0	0	4
	Intermediate Low	3	9	0	1	0	1	0	0	0	0	14
	Intermediate	7	13	0	2	1	1	1	2	0	0	27
	Advanced Low	7	13	2	5	0	0	0	1	0	1	29
	Advanced	0	6	0	1	0	2	0	0	0	0	9
Gesamt		64		11		5		4		1		85

An dieser Tabelle kann man nun sehen, wie es mit den Englischkenntnissen und Deutschkenntnissen der Studenten aussieht, die sich dafür entschieden haben, dass *housework* im Englischen und *Hausarbeit* im Deutschen völlig übereinstimmen. Die Tabelle gibt ferner die Informationen, dass 13 Studenten Englischkenntnisse des Niveaus “Advanced Low” und 13 Studenten das Niveau “Intermediate” haben und Deutschkenntnisse der “Mittelstufe” besitzen.

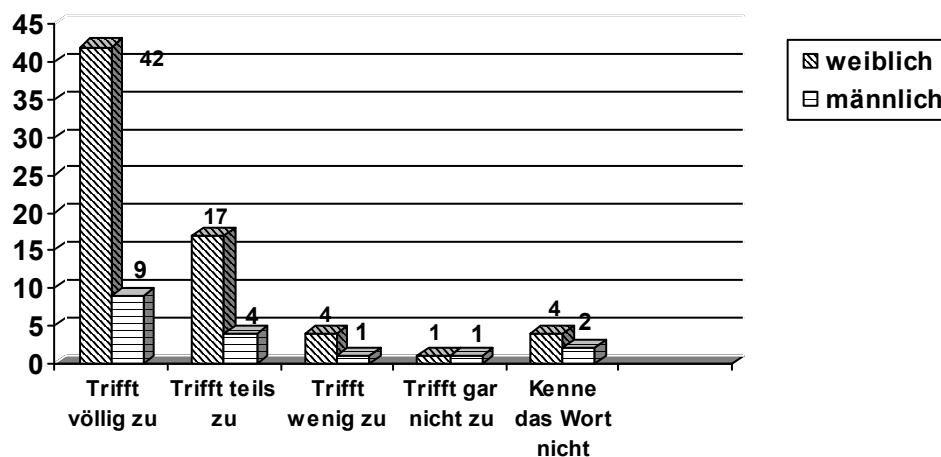


Abbildung 085: Häufigkeitsverteilung nach Geschlechtern für das Wortpaar *human* vs. *menschlich*

Das Wortpaar der Abbildung 085 besteht aus den Wörtern *human* (Englisch) und *menschlich* (Deutsch). Diese Wörter wurden von 42 Studentinnen und 9 Studenten der insgesamt 85 Studenten als völlig identisch angesehen. Es waren nur Studenten, die diese Wörter als völlig unterschiedlich angegeben haben. Wenn man es mit dem I. Testabschnitt vergleicht, wo die Wörter *human* (Deutsch) und *human* (Englisch) angegeben waren, stimmten immerhin 71 Studenten dafür, dass sie sich entsprechen und 7 Studenten waren der Meinung, dass die Wörter sich eindeutig unterscheiden.

TABELLE 274

Beobachtete Häufigkeiten nach dem Durchschnittsniveau der Englischkenntnisse

Sprachkompetenz in Englisch	human vs. menschlich					Gesamt
	Trifft völlig zu	Trifft teils zu	Trifft wenig zu	Trifft gar nicht zu	Kenne das Wort nicht	
Beginner	2	0	0	0	0	2
Beginner High	3	0	0	1	0	4
Intermediate Low	9	2	1	0	2	14
Intermediate	16	7	2	0	2	27
Advanced Low	17	9	1	1	1	29
Advanced	4	3	1	0	1	9
Gesamt	51	21	5	2	6	85

An dieser Tabelle ist es zu sehen, dass “Trifft völlig zu” von 17 Studenten des Niveaus “Advanced Low” und 16 Studenten des Niveaus “Intermediate” gewählt worden ist.

TABELLE 275
Beobachtete Häufigkeiten nach dem Durchschnittsniveau der Deutschkenntnisse

Sprachkompetenz in Deutsch		human vs. menschlich					Gesamt
		Trifft völlig zu	Trifft teils zu	Trifft wenig zu	Trifft gar nicht zu	Kenne das Wort nicht	
Grundstufe II		1	0	0	0	0	1
Grundstufe III		12	5	2	0	2	21
Mittelstufe I		33	13	1	1	4	52
Mittelstufe II		5	3	2	1	0	11
Gesamt		51	21	5	2	6	85

Auch aus dieser Tabelle ist ersichtlich, dass die meisten Studenten Deutschkenntnisse des Niveaus “Mittelstufe I” besitzen. 33 von 52 Studenten haben trotz der “Mittelstufe I” sich dafür entschieden, dass *human* und *menschlich* völlig identisch sind.

TABELLE 276
Beobachtete Häufigkeiten im Vergleich mit den Englisch- und Deutschkenntnissen

		human vs. menschlich										Gesamt
		Trifft völlig zu		Trifft teils zu		Trifft wenig zu		Trifft gar nicht zu		Kenne das Wort nicht		
Sprachkompetenz in Deutsch		G	M	G	M	G	M	G	M	G	M	
Sprachkompetenz in Englisch	Beginner	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	2
	Beginner High	1	2	0	0	0	0	0	1	0	0	4
	Intermediate Low	0	9	1	1	1	0	0	0	1	1	14
	Intermediate	6	10	1	6	1	1	0	0	1	1	27
	Advanced Low	6	11	3	6	0	1	0	1	0	1	29
	Advanced	0	4	0	3	0	1	0	0	0	1	9
Gesamt		51		21		5		2		6		85

Diese Tabelle gibt nähere Auskunft, wie es mit den Englischkenntnissen und Deutschkenntnissen der Studenten aussieht, die sich bei diesen Wörtern dazu entschieden haben, dass die Wörter *human* im Englischen und *menschlich* im Deutschen völlig übereinstimmen. Man kann der Tabelle entnehmen, dass 11 Studenten Englischkenntnisse des Niveaus “Advanced Low” und 10 Studenten das Niveau “Intermediate” und Deutschkenntnisse der “Mittelstufe” besitzen.

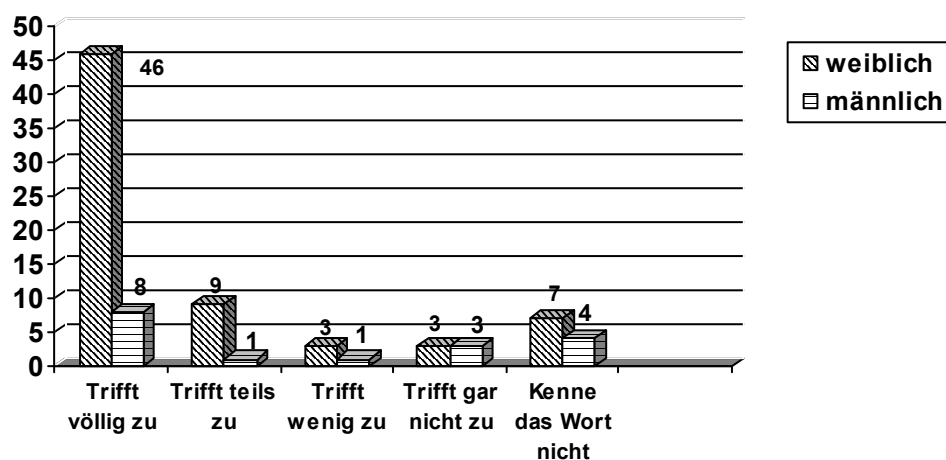


Abbildung 086: Häufigkeitsverteilung nach Geschlechtern für das Wortpaar *to irritate* vs. *jemanden verärgern*

Die hier in Opposition gestellten Wörter sind *to irritate* (Englisch) und *jemanden verärgern* (Deutsch). Diese Wörter wurden von 46 Studentinnen und 8 Studenten als völlig bedeutungsdeckend empfunden. Es waren nur 6 Studenten, die diese Wörter als völlig unterschiedlich angegeben haben. Aber in dem I. Testabschnitt, wo die Wörter *irritieren*(Deutsch) und *to irritate* (Englisch) gegenübergestellt waren, stimmten erstaunlicherweise 62 Studenten dafür, dass sie sich entsprechen und 4 Studenten waren der Meinung, dass die Wörter sich eindeutig unterscheiden.

TABELLE 277

Beobachtete Häufigkeiten nach dem Durchschnittsniveau der Englischkenntnisse

Sprachkompetenz in Englisch	to irritate vs. jemanden verärgern					Gesamt
	Trifft völlig zu	Trifft teils zu	Trifft wenig zu	Trifft gar nicht zu	Kenne das Wort nicht	
Beginner	0	0	1	0	1	2
Beginner High	1	2	0	1	0	4
Intermediate Low	10	0	1	1	2	14
Intermediate	16	3	0	2	6	27
Advanced Low	19	4	2	2	2	29
Advanced	8	1	0	0	0	9
Gesamt	54	10	4	6	11	85

Hier sehen wir an der Tabelle, dass “Trifft völlig zu” von 16 Studenten des Niveaus “Intermediate” und 19 Studenten des Niveaus “Advanced Low” gewählt worden ist.

TABELLE 278
Beobachtete Häufigkeiten nach dem Durchschnittsniveau der Deutschkenntnisse

Sprachkompetenz in Deutsch	to irritate vs. jemanden verärgern					Gesamt
	Trifft völlig zu	Trifft teils zu	Trifft wenig zu	Trifft gar nicht zu	Kenne das Wort nicht	
Grundstufe II	1	0	0	0	0	1
Grundstufe III	14	4	1	1	1	21
Mittelstufe I	34	6	2	4	6	52
Mittelstufe II	5	0	1	1	4	11
Gesamt	54	10	4	6	11	85

Diese Tabelle zeigt, dass 34 Studenten des Niveaus “Mittelstufe I”, 14 Studenten der “Grundstufe III” und 5 Studenten der “Mittelstufe II” sich dafür entschieden haben, dass *to irritate* und *jemanden verärgern* bedeutungsmässig völlig identisch sind

TABELLE 279
Beobachtete Häufigkeiten im Vergleich mit den Englisch- und Deutschkenntnissen

		to irritate vs. jemanden verärgern										Gesamt
		Trifft völlig zu		Trifft teils zu		Trifft wenig zu		Trifft gar nicht zu		Kenne das Wort nicht		
Sprachkompetenz in Deutsch		G	M	G	M	G	M	G	M	G	M	
Sprachkompetenz in Englisch	Beginner	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	2
	Beginner High	0	1	1	1	0	0	0	1	0	0	4
	Intermediate Low	3	7	0	0	0	1	0	1	0	2	14
	Intermediate	6	10	1	2	0	0	1	1	1	5	27
	Advanced Low	6	13	2	2	1	1	0	2	0	2	29
	Advanced	0	8	0	1	0	0	0	0	0	0	9
Gesamt		54		10		4		6		11		85

Diese Tabelle gibt nähere Auskunft wie es mit den Englischkenntnissen und Deutschkenntnissen der Studenten aussieht, die sich bei diesen Wörtern dazu entschieden haben, dass die Wörter *to irritate* im Englischen und *jemanden verärgern* im Deutschen völlig übereinstimmen. In dieser Tabelle wird weiter aufgeschlüsselt, dass 13 Studenten Englischkenntnisse des Niveaus “Advanced Low” und 10 Studenten das Niveau “Intermediate” und Deutschkenntnisse der “Mittelstufe” besitzen.

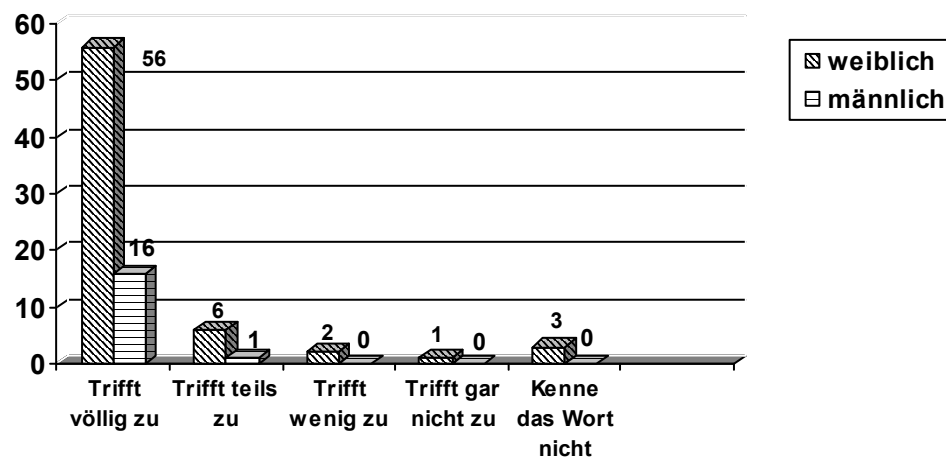


Abbildung 087: Häufigkeitsverteilung nach Geschlechtern für das Wortpaar *list vs. Liste*

list (Deutsch) und *Liste* (Englisch) sind die gegenübergestellten Wörter dieser Abbildung. 56 Studentinnen und 16 Studenten haben diese Wörter als völlig identisch angesehen. Es gab nur einen Studenten, der dieses Wortpaar als völlig unterschiedlich angegeben hat. Wenn man es mit dem I. Testabschnitt vergleicht, wo die Wörter *List* und *list* angegeben waren, stimmten 74 Studenten dafür, dass sie sich entsprechen und 3 Studenten meinten, dass die Wörter sich eindeutig unterscheiden.

TABELLE 280
Beobachtete Häufigkeiten nach dem Durchschnittsniveau der Englischkenntnisse

Sprachkompetenz in Englisch	list vs. Liste					Gesamt
	Trifft völlig zu	Trifft teils zu	Trifft wenig zu	Trifft gar nicht zu	Kenne das Wort nicht	
Beginner	2	0	0	0	0	2
Beginner High	4	0	0	0	0	4
Intermediate Low	9	1	1	0	3	14
Intermediate	22	3	1	1	0	27
Advanced Low	26	3	0	0	0	29
Advanced	9	0	0	0	0	9
Gesamt	72	7	2	1	3	85

Hier sieht man deutlich, dass Studenten des Niveaus "Intermediate" mit 22 und "Advanced Low" mit 26 Studenten vertreten sind, die *list vs. Liste* als völlig zutreffend ausgewählt haben.

TABELLE 281
Beobachtete Häufigkeiten nach dem Durchschnittsniveau der Deutschkenntnisse

Sprachkompetenz in Deutsch		list vs. Liste					Gesamt
		Trifft völlig zu	Trifft teils zu	Trifft wenig zu	Trifft gar nicht zu	Kenne das Wort nicht	
	Grundstufe II	1	0	0	0	0	1
	Grundstufe III	16	2	1	1	1	21
	Mittelstufe I	45	5	0	0	2	52
	Mittelstufe II	10	0	1	0	0	11
Gesamt		72	7	2	1	3	85

Diese Tabelle zeigt, dass 45 Studenten des Niveaus “Mittelstufe I” sich dafür entschieden haben, dass *list* und *Liste* bedeutungsmässig völlig identisch sind. Interessant ist, dass sich hier keiner von den 11 Studenten der “Mittelstufe II” sich dazu entschieden hat, dass diese Wörter hinsichtlich ihrer Bedeutung gar nicht identisch sind. Von diesen 11 Studenten haben sich 10 dafür entschieden, dass das Wortpaar völlig übereinstimmt und einer hat sich dafür entschieden, dass sie sich zum Teil nicht entsprechen.

TABELLE 282
Beobachtete Häufigkeiten im Vergleich mit den Englisch- und Deutschkenntnissen

Sprachkompetenz in Deutsch		list vs. Liste										Gesamt
		Trifft völlig zu		Trifft teils zu		Trifft wenig zu		Trifft gar nicht zu		Kenne das Wort nicht		
		G	M	G	M	G	M	G	M	G	M	
Sprachkompetenz in Englisch	Beginner	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	2
	Beginner High	1	3	0	0	0	0	0	0	0	0	4
	Intermediate Low	1	8	1	0	0	1	0	0	1	2	14
	Intermediate	7	15	0	3	1	0	1	0	0	0	27
	Advanced Low	8	18	1	2	0	0	0	0	0	0	29
	Advanced	0	9	0	0	0	0	0	0	0	0	9
Gesamt		72		7		2		1		3		85

Diese Tabelle zeigt uns die Studenten, die ihre Entscheidung im Zusammenhang mit ihren Englisch- und Deutschkenntnissen getroffen haben. Sie haben sich dafür entschieden, daß *list* im Englischen und *Liste* im Deutschen völlig übereinstimmen. In dieser Tabelle wird weiter aufgeschlüsselt, dass 18 Studenten Englischkenntnisse des Niveaus “Advanced Low” und 15 Studenten das Niveau “Intermediate” besitzen und Deutschkenntnisse der “Mittelstufe” haben, die sich für “Trifft völlig zu” entschieden haben.

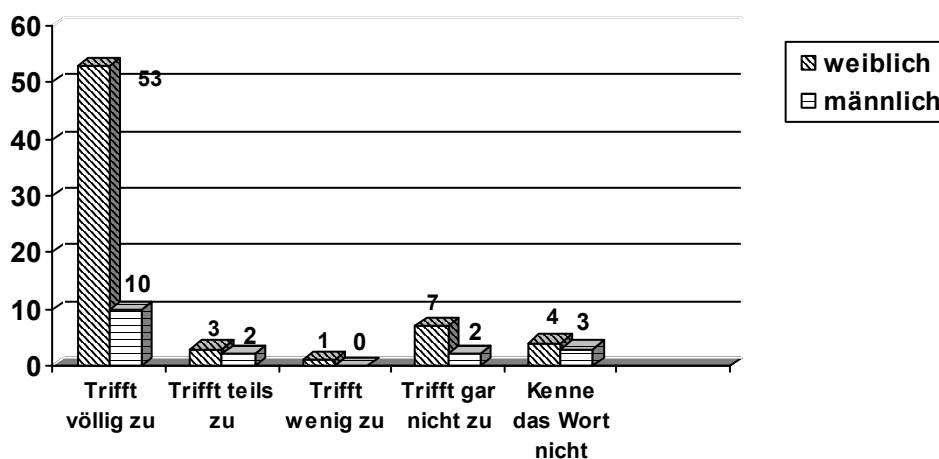


Abbildung 088: Häufigkeitsverteilung nach Geschlechtern für das Wortpaar *mice* vs. *Mäuse*

Das Wortpaar in der Abbildung 088 *mice* (Englisch) vs. *Mäuse* (Deutsch) wurde von 53 Studentinnen und 10 Studenten der insgesamt 85 Studenten als völlig identisch angesehen. Es waren 9 Studenten, die diese Wörter als völlig unterschiedlich angegeben haben, denn sie haben “Trifft gar nicht zu” ausgewählt. Wenn man es mit dem I. Testabschnitt vergleicht, wo die Wörter *Mais* (Deutsch) und *mice* (Englisch) angegeben waren, stimmten immerhin 10 Studenten dafür, dass sie sich entsprechen und 36 Studenten waren der Meinung, dass die Wörter sich eindeutig unterscheiden, also nichts miteinander zu tun haben.

TABELLE 283

Beobachtete Häufigkeiten nach dem Durchschnittsniveau der Englischkenntnisse

Sprachkompetenz in Englisch	mice vs. Mäuse					Gesamt
	Trifft völlig zu	Trifft teils zu	Trifft wenig zu	Trifft gar nicht zu	Kenne das Wort nicht	
Beginner	2	0	0	0	0	2
Beginner High	4	0	0	0	0	4
Intermediate Low	7	2	0	4	1	14
Intermediate	20	3	1	3	0	27
Advanced Low	21	0	0	2	6	29
Advanced	9	0	0	0	0	9
Gesamt	63	5	1	9	7	85

In dieser obigen Tabelle 283 wird aufgeschlüsselt, dass die Studenten mit Englischkenntnissen des Niveaus “Advanced Low” mit 21 Studenten die Mehrzahl der Studenten bilden, die *mice* vs. *Mäuse* völlig identisch angesehen haben, an zweiter Stelle sind 20 Studenten mit dem Niveau “Intermediate”.

TABELLE 284
Beobachtete Häufigkeiten nach dem Durchschnittsniveau der Deutschkenntnisse

Sprachkompetenz in Deutsch	mice vs. Mäuse					Gesamt
	Trifft völlig zu	Trifft teils zu	Trifft wenig zu	Trifft gar nicht zu	Kenne das Wort nicht	
Grundstufe II	1	0	0	0	0	1
Grundstufe III	13	2	1	2	3	21
Mittelstufe I	41	2	0	6	3	52
Mittelstufe II	8	1	0	1	1	11
Gesamt	63	5	1	9	7	85

Aus der Tabelle 284 ist ersichtlich, dass die meisten Studenten Deutschkenntnisse des Niveaus “Mittelstufe I” besitzen. Hier haben 41 von 52 Studenten mit Deutschkenntnissen der “Mittelstufe I“ sich dafür entschieden, dass *mice* und *Mäuse* völlig identisch sind.

TABELLE 285
Beobachtete Häufigkeiten im Vergleich mit den Englisch- und Deutschkenntnissen

		mice vs. Mäuse										Gesamt
		Trifft völlig zu		Trifft teils zu		Trifft wenig zu		Trifft gar nicht zu		Kenne das Wort nicht		
Sprachkompetenz in Deutsch		G	M	G	M	G	M	G	M	G	M	
Sprachkompetenz in Englisch	Beginner	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	2
	Beginner High	1	3	0	0	0	0	0	0	0	0	4
	Intermediate Low	0	7	1	1	0	0	2	2	0	1	14
	Intermediate	7	13	1	2	1	0	0	3	0	0	27
	Advanced Low	6	15	0	0	0	0	0	2	3	3	29
	Advanced	0	9	0	0	0	0	0	0	0	0	9
Gesamt		63		5		1		9		7		85

An dieser Tabelle, wo die Antworten der Studenten mit ihren Englisch- und Deutschkenntnissen zu sehen sind, kann man nun die Studenten sehen, die sich dafür entschieden haben, dass *mice* im Englischen und *Mäuse* im Deutschen völlig übereinstimmen. In dieser Tabelle wird weiter aufgeschlüsselt, dass 15 Studenten Englischkenntnisse des Niveaus “Advanced Low” und 13 Studenten das Niveau “Intermediate” haben und Deutschkenntnisse der “Mittelstufe” besitzen.

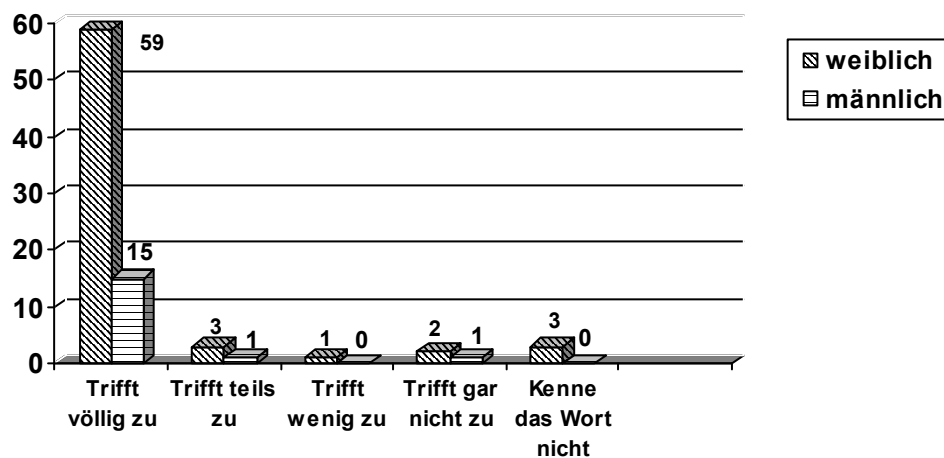


Abbildung 089: Häufigkeitsverteilung nach Geschlechtern für das Wortpaar *map* vs. *Landkarte*

Diese Abbildung 089 zeigt die Ergebnisse zum Wortpaar *map* (Englisch) und *Landkarte* (Deutsch). Diese Wörter wurden von 59 Studentinnen und 15 Studenten der insgesamt 85 Studenten als völlig identisch angesehen. Es waren nur 3 Studenten, die diese Wörter als völlig unterschiedlich angegeben haben. Wenn man es mit dem I. Testabschnitt vergleicht, wo die Wörter *Mappe (Hefter)* (Deutsch) und *map* (Englisch) angegeben waren, stimmten immerhin 32 Studenten dafür, dass sie sich entsprechen und 28 Studenten meinten, dass die Wörter sich eindeutig unterscheiden.

TABELLE 286

Beobachtete Häufigkeiten nach dem Durchschnittsniveau der Englischkenntnisse

Sprachkompetenz in Englisch	map vs. Landkarte					Gesamt
	Trifft völlig zu	Trifft teils zu	Trifft wenig zu	Trifft gar nicht zu	Kenne das Wort nicht	
Beginner	2	0	0	0	0	2
Beginner High	4	0	0	0	0	4
Intermediate Low	12	0	0	0	2	14
Intermediate	23	2	1	0	1	27
Advanced Low	25	1	0	3	0	29
Advanced	8	1	0	0	0	9
Gesamt	74	4	1	3	3	85

Hier ist es zu sehen, dass “Trifft völlig zu” von 23 Studenten des Niveaus “Intermediate” und 25 Studenten des Niveaus “Advanced Low” gewählt worden ist.

TABELLE 287
Beobachtete Häufigkeiten nach dem Durchschnittsniveau der Deutschkenntnisse

Sprachkompetenz in Deutsch		map vs. Landkarte					Gesamt
		Trifft völlig zu	Trifft teils zu	Trifft wenig zu	Trifft gar nicht zu	Kenne das Wort nicht	
	Grundstufe II	1	0	0	0	0	1
	Grundstufe III	16	2	1	1	1	21
	Mittelstufe I	47	2	0	1	2	52
	Mittelstufe II	10	0	0	1	0	11
Gesamt		74	4	1	3	3	85

Die Tabelle 287 zeigt, dass 47 Studenten des Niveaus “Mittelstufe I” sich dafür entschieden haben, dass *map* und *Landkarte* bedeutungsmässig völlig identisch sind. Interessant ist, dass sich hier einer von den 11 Studenten der “Mittelstufe II” dazu entschieden hat, dass diese Wörter hinsichtlich ihrer Bedeutung gar nicht identisch sind. Von diesen 11 Studenten haben sich aber 10 dafür entschieden, dass die Wörter sich völlig entsprechen.

TABELLE 288
Beobachtete Häufigkeiten im Vergleich mit den Englisch- und Deutschkenntnissen

		map vs. Landkarte										Gesamt
		Trifft völlig zu		Trifft teils zu		Trifft wenig zu		Trifft gar nicht zu		Kenne das Wort nicht		
Sprachkompetenz in Deutsch		G	M	G	M	G	M	G	M	G	M	
Sprachkompetenz in Englisch	Beginner	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	2
	Beginner High	1	3	0	0	0	0	0	0	0	0	4
	Intermediate Low	2	10	0	0	0	0	0	0	1	1	14
	Intermediate	7	16	1	1	1	0	0	0	0	1	27
	Advanced Low	7	18	1	0	0	0	1	2	0	0	29
	Advanced	0	8	0	1	0	0	0	0	0	0	9
Gesamt		74		4		1		3		3		85

Die obige Tabelle 288 gibt Auskunft, wie der Sprachstand der Studenten mit den Englisch- und Deutschkenntnissen aussieht, dort werden die Studenten angegeben, die sich bei diesen Wörtern dazu entschieden haben, dass die Wörter *map* im Englischen und *Landkarte* im Deutschen völlig übereinstimmen. Wir entnehmen der Tabelle, dass 18 Studenten Englischkenntnisse des Niveaus “Advanced Low” und 16 Studenten das Niveau “Intermediate” und Deutschkenntnisse der “Mittelstufe” besitzen.

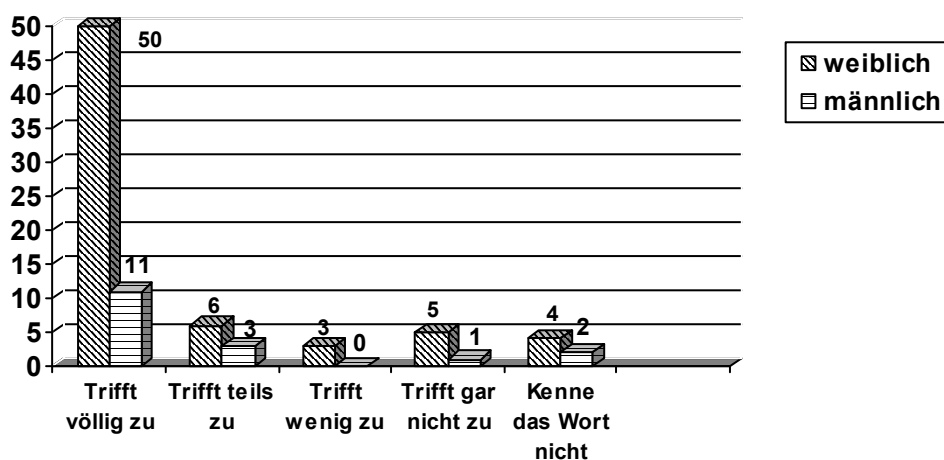


Abbildung 090: Häufigkeitsverteilung nach Geschlechtern für das Wortpaar *mark vs. Note (Zensur)*

Das in Opposition gestellte Wortpaar lautet hier *mark* (Englisch) und *Note (Zensur)* (Deutsch). Diese Wörter wurden von 50 Studentinnen und 11 Studenten als völlig entsprechend ausgewählt. Es waren nur 6 Studenten, die diese Wörter als völlig unterschiedlich angegeben haben. Aber in dem I. Testabschnitt, wo die Wörter *Marke* (Deutsch) und *mark* (Englisch) gegenübergestellt waren, stimmten erstaunlicherweise 51 Studenten dafür, dass sie sich entsprechen und 10 Studenten meinten, dass die Wörter sich eindeutig unterscheiden.

TABELLE 289

Beobachtete Häufigkeiten nach dem Durchschnittsniveau der Englischkenntnisse

Sprachkompetenz in Englisch	mark vs. Note (Zensur)					Gesamt
	Trifft völlig zu	Trifft teils zu	Trifft wenig zu	Trifft gar nicht zu	Kenne das Wort nicht	
Beginner	0	0	0	2	0	2
Beginner High	4	0	0	0	0	4
Intermediate Low	9	2	1	1	1	14
Intermediate	21	2	0	1	3	27
Advanced Low	21	3	2	1	2	29
Advanced	6	2	0	1	0	9
Gesamt	61	9	3	6	6	85

Hier sieht man deutlich, dass Studenten des Niveaus "Intermediate" mit 21 und "Advanced Low" auch mit 21 Studenten vertreten sind, die *mark vs. Note (Zensur)* als völlig zutreffend ausgewählt haben.

TABELLE 290
Beobachtete Häufigkeiten nach dem Durchschnittsniveau der Deutschkenntnisse

Sprachkompetenz in Deutsch	mark vs. Note (Zensur)					Gesamt
	Trifft völlig zu	Trifft teils zu	Trifft wenig zu	Trifft gar nicht zu	Kenne das Wort nicht	
Grundstufe II	1	0	0	0	0	1
Grundstufe III	14	3	2	1	1	21
Mittelstufe I	40	3	1	4	4	52
Mittelstufe II	6	3	0	1	1	11
Gesamt	61	9	3	6	6	85

An dieser Tabelle ist es zu sehen, dass 40 Studenten des Niveaus “Mittelstufe I” sich dafür entschieden haben, dass mark und Note (Zensur) bedeutungsmässig völlig identisch sind. Interessant ist, dass sich hier nur einer von den 11 Studenten der “Mittelstufe II” dazu entschieden hat, dass diese Wörter hinsichtlich ihrer Bedeutung gar nicht identisch sind. Von diesen 11 Studenten haben sich weiterhin 8 dafür entschieden, dass das Wortpaar völlig übereinstimmt und 2 haben sich dafür entschieden, dass sie sich nur zum Teil entsprechen und einer hat “Kenne das Wort nicht” ausgewählt.

TABELLE 291
Beobachtete Häufigkeiten im Vergleich mit den Englisch- und Deutschkenntnissen

		mark vs. Note (Zensur)										Gesamt
		Trifft völlig zu		Trifft teils zu		Trifft wenig zu		Trifft gar nicht zu		Kenne das Wort nicht		
Sprachkompetenz in Deutsch		G	M	G	M	G	M	G	M	G	M	
Sprachkompetenz in Englisch	Beginner	0	0	0	0	0	0	0	2	0	0	2
	Beginner High	1	3	0	0	0	0	0	0	0	0	4
	Intermediate Low	1	8	0	2	1	0	0	1	1	0	14
	Intermediate	7	14	1	1	0	0	1	0	0	3	27
	Advanced Low	6	15	2	1	1	1	0	1	0	2	29
	Advanced	0	6	0	2	0	0	0	1	0	0	9
Gesamt		61		9		3		6		6		85

Diese Tabelle gibt uns nähere Auskunft wie es mit den Englischkenntnissen und Deutschkenntnissen der Studenten aussieht, die sich bei diesen Wörtern dazu entschieden haben, dass die Wörter *mark* im Englischen und *Note(Zensur)* im Deutschen völlig übereinstimmen. In dieser Tabelle wird weiter aufgeschlüsselt, dass 15 Studenten Englischkenntnisse des Niveaus “Advanced Low” und 14 Studenten das Niveau “Intermediate” und Deutschkenntnisse der “Mittelstufe” besitzen.

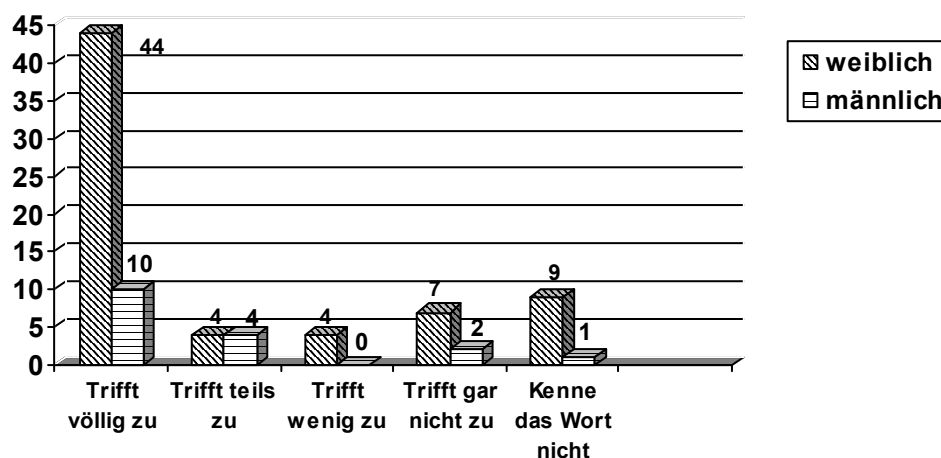


Abbildung 091: Häufigkeitsverteilung nach Geschlechtern für das Wortpaar *meaning* vs. *Bedeutung*

meaning (Englisch) und *Bedeutung* (Deutsch) sind die gegenübergestellten Wörter dieser Tabelle. 44 Studentinnen und 10 Studenten haben diese Wörter als völlig identisch angesehen. Es gab hier 9 Studenten, die diese Wörter als völlig unterschiedlich angegeben haben. Wenn man es mit dem I. Testabschnitt vergleicht, wo die Wörter *Meinung* und *meaning* angegeben waren, stimmten 42 Studenten dafür, dass sie sich entsprechen und 18 Studenten waren der Meinung, dass die Wörter sich eindeutig unterscheiden.

TABELLE 292

Beobachtete Häufigkeiten nach dem Durchschnittsniveau der Englischkenntnisse

Sprachkompetenz in Englisch	meaning vs. Bedeutung					Gesamt
	Trifft völlig zu	Trifft teils zu	Trifft wenig zu	Trifft gar nicht zu	Kenne das Wort nicht	
Beginner	2	0	0	0	0	2
Beginner High	4	0	0	0	0	4
Intermediate Low	7	2	0	2	3	14
Intermediate	16	4	3	2	2	27
Advanced Low	17	2	1	4	5	29
Advanced	8	0	0	1	0	9
Gesamt	54	8	4	9	10	85

In dieser Tabelle wird weiter aufgeschlüsselt, dass “Trifft völlig zu” von 25 Studenten des Niveaus “Advanced Low” und 24 Studenten des Niveaus “Intermediate” gewählt worden ist.

TABELLE 293

Beobachtete Häufigkeiten nach dem Durchschnittsniveau der Deutschkenntnisse

Sprachkompetenz in Deutsch	meaning vs. Bedeutung					Gesamt
	Trifft völlig zu	Trifft teils zu	Trifft wenig zu	Trifft gar nicht zu	Kenne das Wort nicht	
Grundstufe II	1	0	0	0	0	1
Grundstufe III	11	2	2	2	4	21
Mittelstufe I	34	6	1	6	5	52
Mittelstufe II	8	0	1	1	1	11
Gesamt	54	8	4	9	10	85

Diese Tabelle zeigt, dass 34 Studenten des Niveaus “Mittelstufe I” sich dafür entschieden haben, dass *meaning* und *Bedeutung* bedeutungsmässig völlig identisch sind. Interessant ist, dass sich hier einer von den 11 Studenten der “Mittelstufe II” dazu entschieden hat, dass diese Wörter hinsichtlich ihrer Bedeutung gar nicht identisch sind.

TABELLE 294

Beobachtete Häufigkeiten im Vergleich mit den Englisch- und Deutschkenntnissen

		meaning vs. Bedeutung										Gesamt
		Trifft völlig zu		Trifft teils zu		Trifft wenig zu		Trifft gar nicht zu		Kenne das Wort nicht		
Sprachkompetenz in Deutsch		G	M	G	M	G	M	G	M	G	M	
Sprachkompetenz in Englisch	Beginner	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	2
	Beginner High	1	3	0	0	0	0	0	0	0	0	4
	Intermediate Low	2	5	0	2	0	0	0	2	1	2	14
	Intermediate	6	10	1	3	1	2	0	2	1	1	27
	Advanced Low	3	14	1	1	1	0	2	2	2	3	29
	Advanced	0	8	0	0	0	0	0	1	0	0	9
Gesamt		54		8		4		9		10		85

Diese Tabelle zeigt die Studenten, die ihre Entscheidung im Zusammenhang mit ihren Englisch- und Deutschkenntnissen getroffen haben. Sie haben sich dafür entschieden, daß *meaning* im Englischen und *Bedeutung* im Deutschen völlig übereinstimmen. Und wir entnehmen der Tabelle auch, dass 14 Studenten Englischkenntnisse des Niveaus “Advanced Low” und 10 Studenten das Niveau “Intermediate” besitzen und Deutschkenntnisse der “Mittelstufe” haben, die sich für “Trifft völlig zu” entschieden haben.

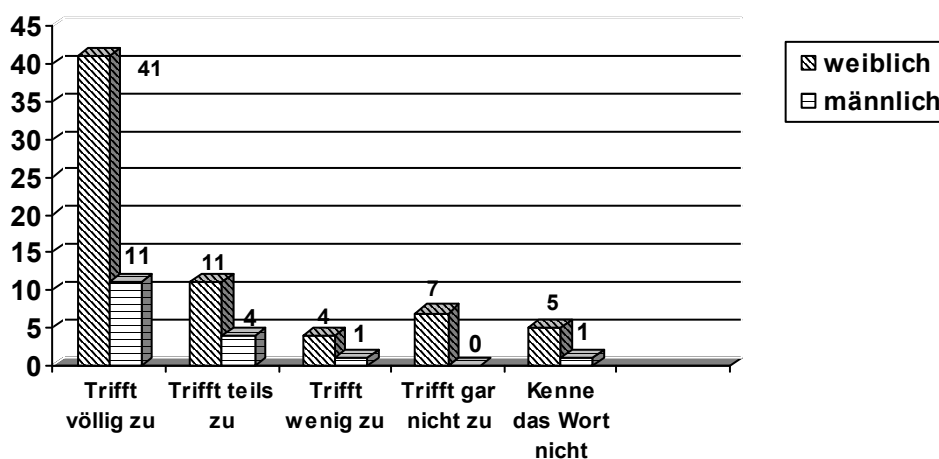


Abbildung 092: Häufigkeitsverteilung der Antworten nach Geschlechtern für das Wortpaar *personal* vs. *persönlich*

Diese Abbildung zeigt die Ergebnisse zum Wortpaar *personal* (Englisch) und *persönlich* (Deutsch). Diese Wörter wurden von 41 Studentinnen und 11 Studenten der insgesamt 85 Studenten als völlig identisch angesehen. Es waren nur 7 Studenten, die diese Wörter als völlig unterschiedlich angegeben haben. Wenn man es mit dem I. Testabschnitt vergleicht, wo die Wörter *Personal* (Deutsch) und *personal* (Englisch) angegeben waren, stimmten immerhin 78 Studenten dafür, dass sie sich entsprechen und nur 2 Studenten meinten, dass die Wörter sich eindeutig unterscheiden.

TABELLE 295

Beobachtete Häufigkeiten nach dem Durchschnittsniveau der Englischkenntnisse

Sprachkompetenz in Englisch	personal vs. persönlich					Gesamt
	Trifft völlig zu	Trifft teils zu	Trifft wenig zu	Trifft gar nicht zu	Kenne das Wort nicht	
Beginner	1	1	0	0	0	2
Beginner High	1	2	1	0	0	4
Intermediate Low	8	2	0	2	2	14
Intermediate	16	5	2	1	3	27
Advanced Low	20	4	2	3	0	29
Advanced	6	1	0	1	1	9
Gesamt	52	15	5	7	6	85

Mit der Tabelle 295 lässt sich feststellen, dass die Studenten mit Englischkenntnissen des Niveaus “Advanced Low” mit 20 Studenten die Mehrzahl der Studenten bilden, die *personal* vs. *persönlich* völlig identisch angesehen haben. An zweiter Stelle sind 16 Studenten mit dem Niveau “Intermediate”.

TABELLE 296
Beobachtete Häufigkeiten nach dem Durchschnittsniveau der Deutschkenntnisse

Sprachkompetenz in Deutsch		personal vs. persönlich					Gesamt
		Trifft völlig zu	Trifft teils zu	Trifft wenig zu	Trifft gar nicht zu	Kenne das Wort nicht	
	Grundstufe II	1	0	0	0	0	1
	Grundstufe III	12	5	1	1	2	21
	Mittelstufe I	30	8	4	6	4	52
	Mittelstufe II	9	2	0	0	0	11
Gesamt		52	15	5	7	6	85

Aus dieser Tabelle ist ersichtlich, dass die meisten Studenten Deutschkenntnisse des Niveaus “Mittelstufe I” besitzen. 30 von 52 Studenten haben mit Deutschkenntnissen der “Mittelstufe I” sich dafür entschieden, dass *personal* und *persönlich* völlig identisch sind. Interessant ist, dass sich 6 von den Studenten dazu entschieden haben, dass diese Wörter sich gar nicht entsprechen.

TABELLE 297
Beobachtete Häufigkeiten im Vergleich mit den Englisch- und Deutschkenntnissen

		personal vs. persönlich										Gesamt
		Trifft völlig zu		Trifft teils zu		Trifft wenig zu		Trifft gar nicht zu		Kenne das Wort nicht		
Sprachkompetenz in Deutsch		G	M	G	M	G	M	G	M	G	M	
Sprachkompetenz in Englisch	Beginner	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	2
	Beginner High	0	1	1	1	0	1	0	0	0	0	4
	Intermediate Low	0	6	0	2	0	0	0	2	1	1	14
	Intermediate	5	11	3	2	0	2	0	1	1	2	27
	Advanced Low	6	14	1	3	1	1	1	2	0	1	29
	Advanced	0	6	0	1	0	0	0	1	0	0	9
Gesamt		52		15		5		7		6		85

An dieser Tabelle kann man nun sehen, wie es mit den Englischkenntnissen und Deutschkenntnissen von Studenten aussieht, die sich dafür entschieden haben, dass *personal* im Englischen und *persönlich* im Deutschen völlig übereinstimmen. In dieser Tabelle wird weiter aufgeschlüsselt, dass die 14 Studenten Englischkenntnisse des Niveaus “Advanced Low” und 11 Studenten das Niveau “Intermediate” haben und Deutschkenntnisse der “Mittelstufe” besitzen.

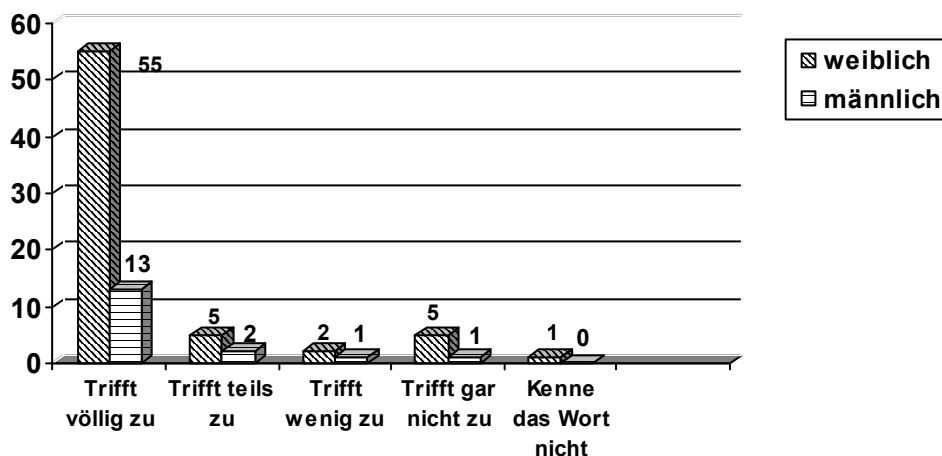


Abbildung 093: Häufigkeitsverteilung nach Geschlechtern für das Wortpaar *rent* vs. *mieten*

Das Wortpaar dieser Abbildung lautet *rent* (Englisch) und *mieten* (Deutsch). Diese Wörter wurden von 55 Studentinnen und 13 Studenten der insgesamt 85 Studenten als völlig identisch angesehen. Es waren 6 Studenten, die diese Wörter als völlig unterschiedlich angegeben haben. Wenn man es mit dem I. Testabschnitt vergleicht, wo die Wörter *Rente* (Deutsch) und *rent* (Englisch) angegeben waren, stimmten immerhin 28 Studenten dafür, dass sie sich entsprechen und 31 Studenten waren der Auffassung, dass die Wörter sich eindeutig unterscheiden.

TABELLE 298
Beobachtete Häufigkeiten nach dem Durchschnittsniveau der Englischkenntnisse

Sprachkompetenz in Englisch	<i>rent</i> vs. <i>mieten</i>					Gesamt
	Trifft völlig zu	Trifft teils zu	Trifft wenig zu	Trifft gar nicht zu	Kenne das Wort nicht	
Beginner	2	0	0	0	0	2
Beginner High	2	0	0	2	0	4
Intermediate Low	13	1	0	0	0	14
Intermediate	19	3	2	3	0	27
Advanced Low	23	3	1	1	1	29
Advanced	9	0	0	0	0	9
Gesamt	68	7	3	6	1	85

In dieser Tabelle wird aufgeschlüsselt, dass die Studenten mit Englischkenntnissen des Niveaus “Advanced Low” mit 23 Studenten die Mehrzahl der Studenten bilden, *die rent* vs. *mieten* völlig identisch angesehen haben, an zweiter Stelle sind 19 Studenten mit dem Niveau “Intermediate”.

TABELLE 299
Beobachtete Häufigkeiten nach dem Durchschnittsniveau der Deutschkenntnisse

Sprachkompetenz in Deutsch	rent vs. mieten					Gesamt
	Trifft völlig zu	Trifft teils zu	Trifft wenig zu	Trifft gar nicht zu	Kenne das Wort nicht	
Grundstufe II	1	0	0	0	0	1
Grundstufe III	16	2	0	3	0	21
Mittelstufe I	42	4	2	3	1	52
Mittelstufe II	9	1	1	0	0	11
Gesamt	68	7	3	6	1	85

Aus dieser Tabelle ist ersichtlich, dass die meisten Studenten Deutschkenntnisse des Niveaus “Mittelstufe I” besitzen. Es sind genau 42 von 52 Studenten der “Mittelstufe I” die sich dafür entschieden haben, dass *rent* und *mieten* völlig identisch sind. Interessant ist, dass sich keiner von den 11 Studenten der “Mittelstufe II” sich dazu entschieden hat, dass diese Wörter gar nicht identisch sind.

TABELLE 300
Beobachtete Häufigkeiten im Vergleich mit den Englisch- und Deutschkenntnissen

		rent vs. mieten										Gesamt
		Trifft völlig zu		Trifft teils zu		Trifft wenig zu		Trifft gar nicht zu		Kenne das Wort nicht		
Sprachkompetenz in Deutsch		G	M	G	M	G	M	G	M	G	M	
Sprachkompetenz in Englisch	Beginner	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	2
	Beginner High	0	2	0	0	0	0	1	1	0	0	4
	Intermediate Low	2	11	1	0	0	0	0	0	0	0	14
	Intermediate	7	12	0	3	0	2	2	1	0	0	27
	Advanced Low	8	15	1	2	0	1	0	1	0	1	29
	Advanced	0	9	0	0	0	0	0	0	0	0	9
Gesamt		68		7		3		6		1		85

Diese Tabelle gibt Näheres über die Englischkenntnisse und Deutschkenntnisse der Studenten, die sich bei diesen Wörtern dazu entschieden haben, dass die Wörter *rent* im Englischen und *mieten* im Deutschen völlig übereinstimmen. Wir entnehmen der Tabelle, dass 15 Studenten Englischkenntnisse des Niveaus “Advanced Low” und 12 Studenten das Niveau “Intermediate” und Deutschkenntnisse der “Mittelstufe” besitzen.

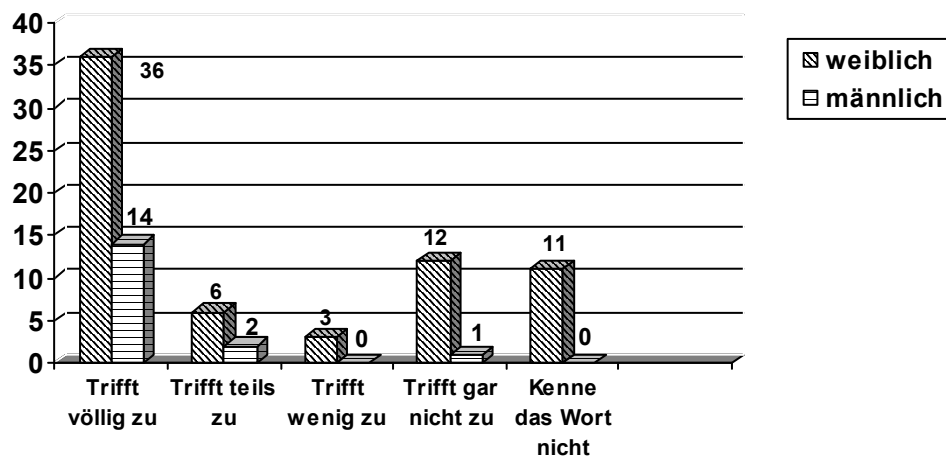


Abbildung 094: Häufigkeitsverteilung nach Geschlechtern für das Wortpaar *rock* vs. *Stein, Fels*

Das Wortpaar in der Abbildung 094, *rock* (Englisch) vs. *Stein, Fels* (Deutsch) wurde von 36 Studentinnen und 14 Studenten der insgesamt 85 Studenten als völlig identisch angesehen. Es waren auch 13 Studenten, die diese Wörter als völlig unterschiedlich angegeben haben, sie haben “Trifft gar nicht zu” ausgewählt. Wenn man es mit dem I. Testabschnitt vergleicht, wo die Wörter *Rock* (Deutsch) und *rock* (Englisch) angegeben waren, stimmten immerhin 39 Studenten dafür, dass sie sich entsprechen und 38 Studenten waren der Meinung, dass die Wörter sich eindeutig unterscheiden, also nichts miteinander zu tun haben.

TABELLE 301

Beobachtete Häufigkeiten nach dem Durchschnittsniveau der Englischkenntnisse

Sprachkompetenz in Englisch	rock vs. Stein, Fels					Gesamt
	Trifft völlig zu	Trifft teils zu	Trifft wenig zu	Trifft gar nicht zu	Kenne das Wort nicht	
Beginner	2	0	0	0	0	2
Beginner High	4	0	0	0	0	4
Intermediate Low	8	1	0	2	3	14
Intermediate	13	3	1	3	7	27
Advanced Low	17	3	2	6	1	29
Advanced	6	1	0	2	0	9
Gesamt	50	8	3	13	11	85

Dasselbe Ergebnis ist auch bei diesem Wortpaar zu sehen. Die zahlenmässig stark vertretenen Studenten des Niveaus “Advanced Low” mit 17 und “Intermediate” mit 13 Studenten sind der Auffassung, dass die Wörter sich bedeutungsmässig decken würden.

TABELLE 302
Beobachtete Häufigkeiten nach dem Durchschnittsniveau der Deutschkenntnisse

Sprachkompetenz in Deutsch	rock vs. Stein, Fels					Gesamt
	Trifft völlig zu	Trifft teils zu	Trifft wenig zu	Trifft gar nicht zu	Kenne das Wort nicht	
Grundstufe II	0	0	1	0	0	1
Grundstufe III	13	1	1	3	3	21
Mittelstufe I	31	5	1	9	6	52
Mittelstufe II	6	2	0	1	2	11
Gesamt	50	8	3	13	11	85

Hier ist es wieder zu sehen, dass 31 Studenten des Niveaus “Mittelstufe I” sich dafür entschieden haben, dass *rock* und *Stein, Fels* bedeutungsmässig völlig identisch sind. Interessant ist, dass sich hier nur einer von den 11 Studenten der “Mittelstufe II” dazu entschieden hat, dass diese Wörter hinsichtlich ihrer Bedeutung gar nicht identisch sind. Von diesen 11 Studenten haben sich weiterhin 6 dafür entschieden, dass das Wortpaar völlig übereinstimmt und 2 haben sich dafür entschieden, dass sie sich nur zum Teil entsprechen, 2 von ihnen meinten sogar, dass sie das Wort nicht kennen würden.

TABELLE 303
Beobachtete Häufigkeiten im Vergleich mit den Englisch- und Deutschkenntnissen

		rock vs. Stein, Fels										Gesamt
		Trifft völlig zu		Trifft teils zu		Trifft wenig zu		Trifft gar nicht zu		Kenne das Wort nicht		
Sprachkompetenz in Deutsch		G	M	G	M	G	M	G	M	G	M	
Sprachkompetenz in Englisch	Beginner	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	2
	Beginner High	1	3	0	0	0	0	0	0	0	0	4
	Intermediate Low	3	5	0	1	0	0	0	2	0	3	14
	Intermediate	5	8	0	3	1	0	0	3	3	4	27
	Advanced Low	4	13	1	2	1	1	3	3	0	1	29
	Advanced	0	6	0	1	0	0	0	2	0	0	9
Gesamt		50		8		3		13		11		85

Diese Tabelle gibt Näheres über die Englischkenntnisse und Deutschkenntnisse der Studenten, die sich bei diesen Wörtern dazu entschieden haben, dass die Wörter *rock* im Englischen und *Stein, Fels* im Deutschen völlig übereinstimmen. Wir entnehmen der Tabelle, dass 13 Studenten Englischkenntnisse des Niveaus “Advanced Low” und 8 Studenten des Niveaus “Intermediate” und Deutschkenntnisse der “Mittelstufe” besitzen.

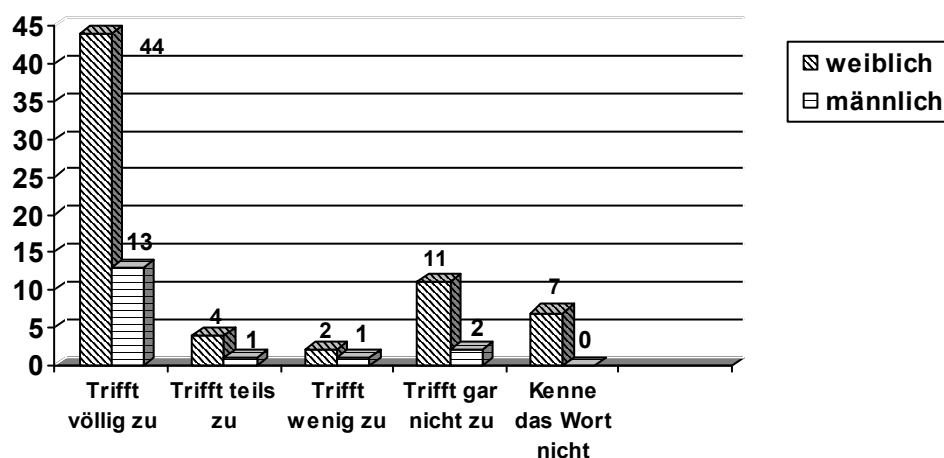


Abbildung 095: Häufigkeitsverteilung nach Geschlechtern für das Wortpaar *snake* vs. *Schlange*

Diese Abbildung zeigt die Ergebnisse zum Wortpaar *snake* (Englisch) und *Schlange* (Deutsch). Diese Wörter wurden von 44 Studentinnen und 13 Studenten der insgesamt 85 Studenten als völlig identisch angesehen. Es gab hier 13 Studenten, die dieses Wortpaar als völlig unterschiedlich angegeben haben. Wenn man es mit dem I. Testabschnitt vergleicht, in dem die Wörter *Schnecke* (Deutsch) und *snake* (Englisch) angegeben waren, stimmten immerhin 10 Studenten dafür, dass sie sich entsprechen und 65 Studenten meinten, dass die Wörter sich eindeutig unterscheiden.

TABELLE 304

Beobachtete Häufigkeiten nach dem Durchschnittsniveau der Englischkenntnisse

Sprachkompetenz in Englisch	snake vs. Schlange					Gesamt
	Trifft völlig zu	Trifft teils zu	Trifft wenig zu	Trifft gar nicht zu	Kenne das Wort nicht	
Beginner	2	0	0	0	0	2
Beginner High	4	0	0	0	0	4
Intermediate Low	9	0	0	3	2	14
Intermediate	17	2	0	3	5	27
Advanced Low	17	3	3	6	0	29
Advanced	8	0	0	1	0	9
Gesamt	57	5	3	13	7	85

In der Tabelle 304 ist es zu sehen, dass “Trifft völlig zu” jeweils von 17 Studenten des Niveaus “Intermediate” und auch 17 Studenten des Niveaus “Advanced Low” gewählt worden ist.

TABELLE 305
Beobachtete Häufigkeiten nach dem Durchschnittsniveau der Deutschkenntnisse

Sprachkompetenz in Deutsch	snake vs. Schlange					Gesamt
	Trifft völlig zu	Trifft teils zu	Trifft wenig zu	Trifft gar nicht zu	Kenne das Wort nicht	
Grundstufe II	1	0	0	0	0	1
Grundstufe III	14	1	1	3	2	21
Mittelstufe I	33	4	2	9	4	52
Mittelstufe II	9	0	0	1	1	11
Gesamt	57	5	3	13	7	85

Aus dieser Tabelle ist ersichtlich, dass die meisten Studenten Deutschkenntnisse des Niveaus "Mittelstufe I" besitzen. 33 von 52 Studenten haben sich mit Deutschkenntnissen der "Mittelstufe I" dafür entschieden, dass *snake* und *Schlange* völlig identisch sind. Interessant ist, dass sich auch 9 Studenten der "Mittelstufe I" dazu entschieden haben, dass sie diese Wörter gar nicht kennen würden.

TABELLE 306
Beobachtete Häufigkeiten im Vergleich mit den Englisch- und Deutschkenntnissen

		snake vs. Schlange										Gesamt
		Trifft völlig zu		Trifft teils zu		Trifft wenig zu		Trifft gar nicht zu		Kenne das Wort nicht		
Sprachkompetenz in Deutsch		G	M	G	M	G	M	G	M	G	M	
Sprachkompetenz in Englisch	Beginner	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	2
	Beginner High	1	3	0	0	0	0	0	0	0	0	4
	Intermediate Low	2	7	0	0	0	0	0	3	1	1	14
	Intermediate	6	11	1	1	0	0	1	2	1	4	27
	Advanced Low	6	11	0	3	1	2	2	4	0	0	29
	Advanced	0	8	0	0	0	0	0	1	0	0	9
Gesamt		57		5		3		13		7		85

Diese Tabelle zeigt die Studenten, die ihre Entscheidung im Zusammenhang mit ihren Englisch- und Deutschkenntnissen getroffen haben. Sie haben sich dafür entschieden, daß *snake* im Englischen und *Schlange* im Deutschen völlig übereinstimmen. Und wir entnehmen der Tabelle auch, dass je 11 Studenten Englischkenntnisse des Niveaus "Advanced Low" und das Niveau "Intermediate" besitzen und Deutschkenntnisse der "Mittelstufe" haben, die sich für "Trifft völlig zu" entschieden haben.

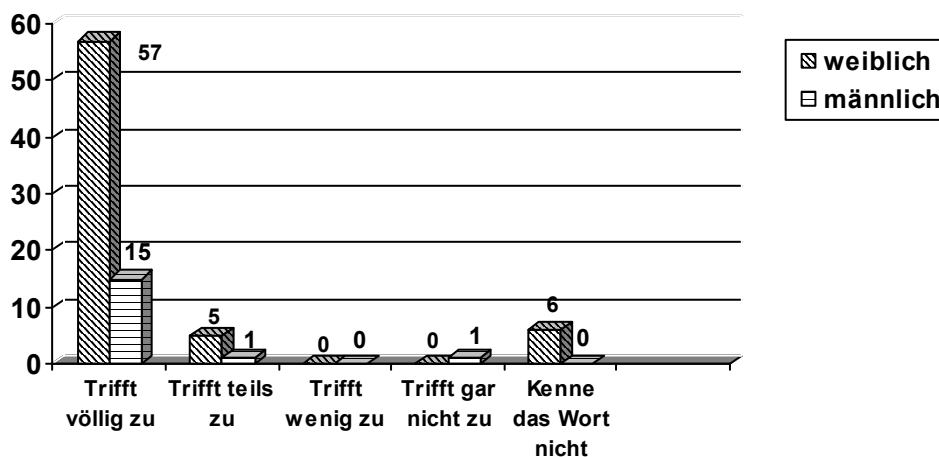


Abbildung 096: Häufigkeitsverteilung nach Geschlechtern für das Wortpaar *to see; sea vs. sehen; Meer*

Das Wortpaar lautet *to see; sea* (Englisch) und *sehen; Meer* (Deutsch). Diese Wörter wurden von 57 Studentinnen und 15 Studenten der insgesamt 85 Studenten als völlig identisch angesehen. Es war nur ein Student, der dieses Wortpaar als völlig unterschiedlich angegeben hat. Wenn man es mit dem I. Testabschnitt vergleicht, wo das Wortpaar *See* (Deutsch) – *to see; sea* (Englisch) angegeben war, stimmten immerhin 40 Studenten, dass sie sich entsprechen und 33 Studenten meinten, dass die Wörter sich eindeutig unterscheiden.

TABELLE 307

Beobachtete Häufigkeiten nach dem Durchschnittsniveau der Englischkenntnisse

Sprachkompetenz in Englisch	to see; sea vs. sehen; Meer					Gesamt
	Trifft völlig zu	Trifft teils zu	Trifft wenig zu	Trifft gar nicht zu	Kenne das Wort nicht	
Beginner	1	0	0	0	1	2
Beginner High	4	0	0	0	0	4
Intermediate Low	11	1	0	1	1	14
Intermediate	24	2	0	0	1	27
Advanced Low	24	3	0	0	2	29
Advanced	8	0	0	0	1	9
Gesamt	72	6	0	1	6	85

An der Tabelle 307 lässt sich ablesen, dass “Trifft völlig zu” von je 24 Studenten des Niveaus “Advanced Low” und des Niveaus “Intermediate” gewählt worden ist.

TABELLE 308
Beobachtete Häufigkeiten nach dem Durchschnittsniveau der Deutschkenntnisse

Sprachkompetenz in Deutsch	to see; sea vs. sehen; Meer					Gesamt
	Trifft völlig zu	Trifft teils zu	Trifft wenig zu	Trifft gar nicht zu	Kenne das Wort nicht	
Grundstufe II	1	0	0	0	0	1
Grundstufe III	17	1	0	0	3	21
Mittelstufe I	44	5	0	1	2	52
Mittelstufe II	10	0	0	0	1	11
Gesamt	72	6	0	1	6	85

Diese Tabelle zeigt, dass 44 Studenten des Niveaus “Mittelstufe I”, 17 Studenten der “Grundstufe III” und 10 Studenten der “Mittelstufe II” sich dafür entschieden haben, dass *to see; sea* und *sehen; Meer* sich bedeutungsmässig völlig identisch seien. Interessant ist, dass sich hier keiner von den 11 Studenten der “Mittelstufe II” dazu entschieden hat, dass diese Wörter hinsichtlich ihrer Bedeutung gar nicht identisch sind.

TABELLE 309
Beobachtete Häufigkeiten im Vergleich mit den Englisch- und Deutschkenntnissen

		to see; sea vs. sehen; Meer										Gesamt
		Trifft völlig zu		Trifft teils zu		Trifft wenig zu		Trifft gar nicht zu		Kenne das Wort nicht		
Sprachkompetenz in Deutsch		G	M	G	M	G	M	G	M	G	M	
Sprachkompetenz in Englisch	Beginner	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	2
	Beginner High	1	3	0	0	0	0	0	0	0	0	4
	Intermediate Low	2	9	0	1	0	0	0	1	1	0	14
	Intermediate	7	17	1	1	0	0	0	0	1	0	27
	Advanced Low	8	16	0	3	0	0	0	0	1	1	29
	Advanced	0	8	0	0	0	0	0	0	0	1	9
Gesamt		72		6		0		1		6		85

Diese Tabelle zeigt die Studenten, die ihre Entscheidung im Zusammenhang mit ihren Englisch- und Deutschkenntnissen getroffen haben. Sie haben sich dafür entschieden, daß *to sea; sea* im Englischen und *sehen; Meer* im Deutschen völlig übereinstimmen. In dieser Tabelle wird weiter aufgeschlüsselt, dass 16 Studenten Englischkenntnisse des Niveaus “Advanced Low” und 17 Studenten das Niveau “Intermediate” haben und Deutschkenntnisse der “Mittelstufe” besitzen.

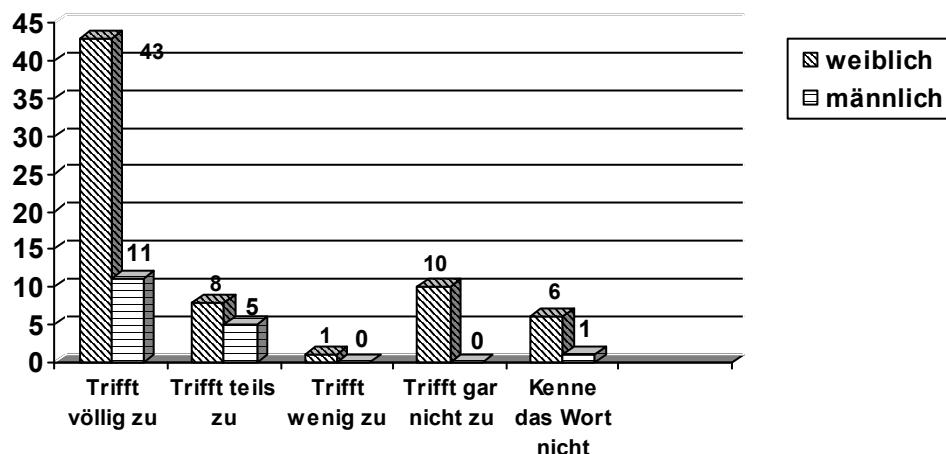


Abbildung 097: Häufigkeitsverteilung nach Geschlechtern für das Wortpaar *serious vs. ernst*

Das in Opposition gestellte Wortpaar lautet hier *serious* (Englisch) und *ernst* (Deutsch). Diese Wörter wurden von 43 Studentinnen und 11 Studenten als völlig entsprechend ausgewählt. Es gab aber auch 10 Studenten, die dieses Wortpaar als völlig unterschiedlich angegeben haben. Aber in dem I. Testabschnitt, wo die Wörter *seriös* (Deutsch) und *serious* (Englisch) gegenübergestellt waren, stimmten staunlicherweise 61 Studenten dafür, dass sie sich entsprechen und 13 Studenten stimmten dafür, dass die Wörter sich eindeutig unterscheiden.

TABELLE 310
Beobachtete Häufigkeiten nach dem Durchschnittsniveau der Englischkenntnisse

Sprachkompetenz in Englisch	<i>serious vs. ernst</i>					Gesamt
	Trifft völlig zu	Trifft teils zu	Trifft wenig zu	Trifft gar nicht zu	Kenne das Wort nicht	
Beginner	2	0	0	0	0	2
Beginner High	4	0	0	0	0	4
Intermediate Low	11	1	0	1	1	14
Intermediate	15	4	1	5	2	27
Advanced Low	16	7	0	3	3	29
Advanced	6	1	0	1	1	9
Gesamt	54	13	1	10	7	85

Hier sieht man deutlich, dass Studenten des Niveaus "Intermediate" mit 15 und "Advanced Low" mit 16 Studenten vertreten sind, die *serious vs. ernst* als völlig zutreffend ausgewählt haben.

TABELLE 311
Beobachtete Häufigkeiten nach dem Durchschnittsniveau der Deutschkenntnisse

Sprachkompetenz in Deutsch	serious vs. ernst					Gesamt
	Trifft völlig zu	Trifft teils zu	Trifft wenig zu	Trifft gar nicht zu	Kenne das Wort nicht	
Grundstufe II	1	0	0	0	0	1
Grundstufe III	12	3	0	3	3	21
Mittelstufe I	34	6	1	7	4	52
Mittelstufe II	7	4	0	0	0	11
Gesamt	54	13	1	10	7	85

Diese Tabelle zeigt, dass 34 Studenten des Niveaus “Mittelstufe I” sich dafür entschieden haben, dass *serious* und *ernst* bedeutungsmässig völlig identisch sind. Interessant ist, dass sich hier keiner von den 11 Studenten der “Mittelstufe II” dazu entschieden hat, dass diese Wörter hinsichtlich ihrer Bedeutung gar nicht identisch sind.

TABELLE 312
Beobachtete Häufigkeiten im Vergleich mit den Englisch- und Deutschkenntnissen

		serious vs. ernst										Gesamt
		Trifft völlig zu		Trifft teils zu		Trifft wenig zu		Trifft gar nicht zu		Kenne das Wort nicht		
Sprachkompetenz in Deutsch		G	M	G	M	G	M	G	M	G	M	
Sprachkompetenz in Englisch	Beginner	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	2
	Beginner High	1	3	0	0	0	0	0	0	0	0	4
	Intermediate Low	2	9	0	1	0	0	0	1	1	0	14
	Intermediate	5	10	0	4	0	1	3	2	1	1	27
	Advanced Low	5	11	3	4	0	0	0	3	1	2	29
	Advanced	0	6	0	1	0	0	0	1	0	1	9
Gesamt		54		13		1		10		7		85

An dieser Tabelle kann man nun sehen, wie es im allgemeinen mit den Englischkenntnissen und Deutschkenntnissen der Studenten im Vergleich aussieht. In dieser Tabelle wird weiter aufgeschlüsselt, dass das Wort *serious* im Englischen und *ernst* im Deutschen völlig übereinstimmen. Die Tabelle zeigt ferner, dass 11 Studenten Englischkenntnisse des Niveaus “Advanced Low” und 10 Studenten das Niveau “Intermediate” und Deutschkenntnisse der “Mittelstufe” besitzen.

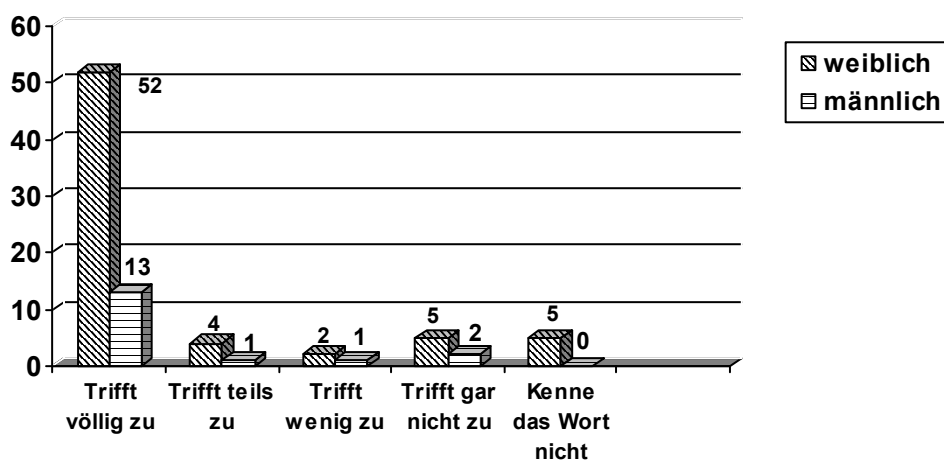


Abbildung 098: Häufigkeitsverteilung nach Geschlechtern für das Wortpaar *still vs. (immer) noch*

still (Englisch) und *(immer) noch* (Deutsch) sind die gegenübergestellten Wörter dieser Abbildung. 52 Studentinnen und 13 Studenten haben diese Wörter als völlig identisch angesehen. Es gab hier 7 Studenten, die dieses Wortpaar als völlig unterschiedlich angegeben haben. Wenn man es mit dem I. Testabschnitt vergleicht, wo das Wortpaar *still* und *still* angegeben war, stimmten 40 Studenten dafür, dass sie sich entsprechen und 29 Studenten meinten, dass die Wörter sich eindeutig unterscheiden.

TABELLE 313
Beobachtete Häufigkeiten nach dem Durchschnittsniveau der Englischkenntnisse

Sprachkompetenz in Englisch	still vs. (immer) noch					Gesamt
	Trifft völlig zu	Trifft teils zu	Trifft wenig zu	Trifft gar nicht zu	Kenne das Wort nicht	
Beginner	2	0	0	0	0	2
Beginner High	3	0	1	0	0	4
Intermediate Low	10	2	1	0	1	14
Intermediate	20	0	1	4	2	27
Advanced Low	23	2	0	3	1	29
Advanced	7	1	0	0	1	9
Gesamt	65	5	3	7	5	85

In dieser Tabelle wird weiter aufgeschlüsselt, dass die Studenten mit Englischkenntnissen des Niveaus “Advanced Low” mit 23 Studenten die Mehrzahl der Studenten bilden, die *still vs. (immer) noch* völlig identisch angesehen haben, an zweiter Stelle sind 20 Studenten mit dem Niveau “Intermediate” vertreten.

TABELLE 314
Beobachtete Häufigkeiten nach dem Durchschnittsniveau der Deutschkenntnisse

Sprachkompetenz in Deutsch	still vs. (immer) noch					Gesamt
	Trifft völlig zu	Trifft teils zu	Trifft wenig zu	Trifft gar nicht zu	Kenne das Wort nicht	
Grundstufe II	1	0	0	0	0	1
Grundstufe III	16	2	0	3	0	21
Mittelstufe I	39	2	3	4	4	52
Mittelstufe II	9	1	0	0	1	11
Gesamt	65	5	3	7	5	85

Aus dieser Tabelle folgt, dass 39 Studenten des Niveaus “Mittelstufe I”, 16 des Niveaus “Grundstufe III” und 9 der “Mittelstufe II” sich dafür entschieden haben, dass *still und (immer)noch* von der Bedeutung her völlig identisch sind.

TABELLE 315
Beobachtete Häufigkeiten im Vergleich mit den Englisch- und Deutschkenntnissen

		still vs. (immer) noch										Gesamt
		Trifft völlig zu		Trifft teils zu		Trifft wenig zu		Trifft gar nicht zu		Kenne das Wort nicht		
Sprachkompetenz in Deutsch		G	M	G	M	G	M	G	M	G	M	
Sprachkompetenz in Englisch	Beginner	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	2
	Beginner High	1	2	0	0	0	1	0	0	0	0	4
	Intermediate Low	1	9	2	0	0	1	0	0	0	1	14
	Intermediate	7	13	0	0	0	1	2	2	0	2	27
	Advanced Low	8	15	0	2	0	0	1	2	0	1	29
	Advanced	0	7	0	1	0	0	0	0	0	1	9
Gesamt		65		5		3		7		5		85

Diese Tabelle zeigt die Studenten, die ihre Entscheidung im Zusammenhang mit ihren Englisch- und Deutschkenntnissen getroffen haben. Sie haben sich dafür entschieden, daß *still* im Englischen und *(immer)noch* im Deutschen völlig übereinstimmen. In dieser Tabelle wird weiter aufgeschlüsselt, dass 15 Studenten Englischkenntnisse des Niveaus “Advanced Low” und 13 Studenten das Niveau “Intermediate” besitzen und Deutschkenntnisse der “Mittelstufe” haben, die sich für “Trifft völlig zu” entschieden haben.

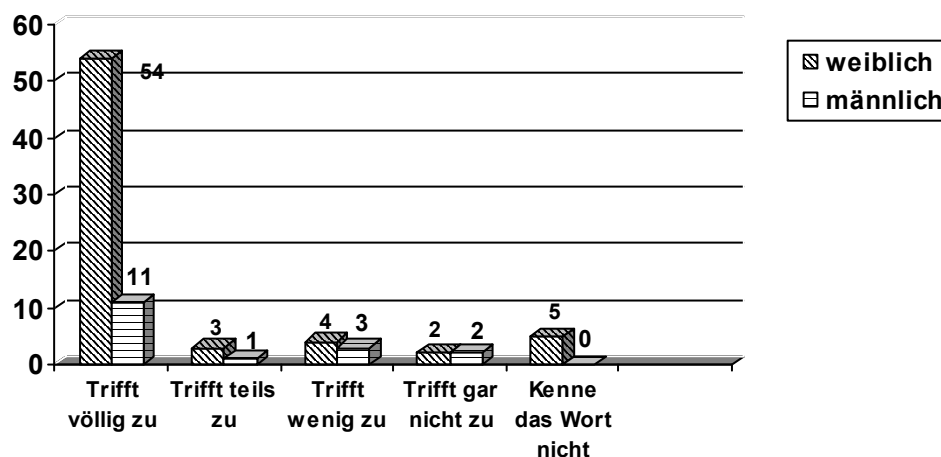


Abbildung 099: Häufigkeitsverteilung nach Geschlechtern für das Wortpaar *strong* vs. *stark*

Das Wortpaar in der Abbildung 099, *strong* (Englisch) vs. *stark*, *Fels* (Deutsch), wurde von 54 Studentinnen und 11 Studenten der insgesamt 85 Studenten als völlig identisch angesehen. Es gab auch 4 Studenten, die dieses Wortpaar als völlig unterschiedlich angegeben haben, denn sie haben “Trifft gar nicht zu” ausgewählt. Wenn man es mit dem I. Testabschnitt vergleicht, in dem die Wörter *streng* (Deutsch) und *strong* (Englisch) angegeben waren, stimmten immerhin 52 Studenten dafür, dass sie sich entsprechen und 21 Studenten waren der Meinung, dass die Wörter sich eindeutig unterscheiden, also nichts miteinander zu tun haben.

TABELLE 316

Beobachtete Häufigkeiten nach dem Durchschnittsniveau der Englischkenntnisse

Sprachkompetenz in Englisch	strong vs. stark					Gesamt
	Trifft völlig zu	Trifft teils zu	Trifft wenig zu	Trifft gar nicht zu	Kenne das Wort nicht	
Beginner	1	0	0	0	1	2
Beginner High	3	0	1	0	0	4
Intermediate Low	11	1	1	0	1	14
Intermediate	22	2	1	1	1	27
Advanced Low	20	1	3	3	2	29
Advanced	8	0	1	0	0	9
Gesamt	65	4	7	4	5	85

Gleiche Tendenz, die Wörter als identisch zu betrachten, zeichnet sich auch beim Wortpaar *Strong* vs. *stark*. Die anzahlmässig stark vertretenen Studenten des Niveaus “Intermediate” mit 22 und “Advanced Low” mit 20 Studenten sind der Auffassung, dass die Wörter sich bedeutungsmässig decken würden.

TABELLE 317
Beobachtete Häufigkeiten nach dem Durchschnittsniveau der Deutschkenntnisse

Sprachkompetenz in Deutsch	strong vs. stark					Gesamt
	Trifft völlig zu	Trifft teils zu	Trifft wenig zu	Trifft gar nicht zu	Kenne das Wort nicht	
Grundstufe II	1	0	0	0	0	1
Grundstufe III	16	2	2	0	1	21
Mittelstufe I	41	1	5	3	2	52
Mittelstufe II	7	1	0	1	2	11
Gesamt	65	4	7	4	5	85

Aus dieser Tabelle ist ersichtlich, dass die meisten Studenten Deutschkenntnisse des Niveaus “Mittelstufe I” besitzen. 41 von 52 Studenten haben sich mit Deutschkenntnissen der “Mittelstufe I“ dafür entschieden, dass *strong* und *stark* völlig identisch sind. Interessant ist, dass sich 3 von den Studenten dazu entschieden haben, dass diese Wörter sich gar nicht entsprechen und 2 meinten, dass sie die Wörter nicht kennen würden.

TABELLE 318
Beobachtete Häufigkeiten im Vergleich mit den Englisch- und Deutschkenntnissen

		strong vs. stark										Gesamt
		Trifft völlig zu		Trifft teils zu		Trifft wenig zu		Trifft gar nicht zu		Kenne das Wort nicht		
Sprachkompetenz in Deutsch		G	M	G	M	G	M	G	M	G	M	
Sprachkompetenz in Englisch	Beginner	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	2
	Beginner High	1	2	0	0	0	1	0	0	0	0	4
	Intermediate Low	3	8	0	1	0	1	0	0	0	1	14
	Intermediate	7	15	1	1	1	0	0	1	0	1	27
	Advanced Low	6	14	1	0	1	2	0	3	1	1	29
	Advanced	0	8	0	0	0	1	0	0	0	0	9
Gesamt		65		4		7		4		5		85

Diese Tabelle zeigt die Studenten, die ihre Entscheidung im Zusammenhang mit ihren Englisch- und Deutschkenntnissen getroffen haben. Sie haben sich dafür entschieden, daß *strong* im Englischen und *stark* im Deutschen völlig übereinstimmen. In dieser Tabelle wird weiter aufgeschlüsselt, dass die 14 Studenten Englischkenntnisse des Niveaus “Advanced Low” und 15 Studenten das Niveau “Intermediate” haben und Deutschkenntnisse der “Mittelstufe” besitzen.

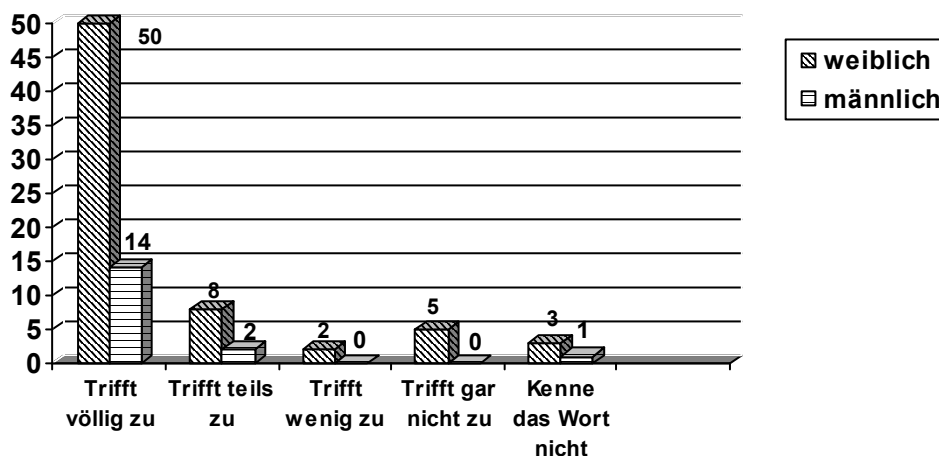


Abbildung 100: Häufigkeitsverteilung nach Geschlechtern für das Wortpaar *to send* vs. *verschicken*

Das hier in Opposition gestellte Wortpaar lautet *to send* (Englisch) und *verschicken* (Deutsch). Diese Wörter wurden von 50 Studentinnen und 14 Studenten als völlig entsprechend ausgewählt. Es waren nur 5 Studenten, die dieses Wortpaar als völlig unterschiedlich angegeben haben. Aber in dem I. Testabschnitt, in dem die Wörter *senden (TV)* (Deutsch) und *to send* (Englisch) gegenübergestellt waren, stimmten erstaunlicherweise 40 Studenten dafür, dass sie sich entsprechen und 26 Studenten waren der Auffassung, dass die Wörter sich eindeutig unterscheiden.

TABELLE 319
Beobachtete Häufigkeiten nach dem Durchschnittsniveau der Englischkenntnisse

Sprachkompetenz in Englisch	to send vs. verschicken					Gesamt
	Trifft völlig zu	Trifft teils zu	Trifft wenig zu	Trifft gar nicht zu	Kenne das Wort nicht	
Beginner	1	0	1	0	0	2
Beginner High	4	0	0	0	0	4
Intermediate Low	13	0	0	1	0	14
Intermediate	19	3	1	3	1	27
Advanced Low	18	7	0	1	3	29
Advanced	9	0	0	0	0	9
Gesamt	64	10	2	5	4	85

Die Tabelle 317 zeigt, dass "Trifft völlig zu" von 19 Studenten des Niveaus "Intermediate" und von 18 Studenten des Niveaus "Advanced Low" gewählt worden ist.

TABELLE 320
Beobachtete Häufigkeiten nach dem Durchschnittsniveau der Deutschkenntnisse

Sprachkompetenz in Deutsch	to send vs. verschicken					Gesamt
	Trifft völlig zu	Trifft teils zu	Trifft wenig zu	Trifft gar nicht zu	Kenne das Wort nicht	
Grundstufe II	1	0	0	0	0	1
Grundstufe III	15	4	1	0	1	21
Mittelstufe I	41	5	0	5	1	52
Mittelstufe II	7	1	1	0	2	11
Gesamt	64	10	2	5	4	85

Die Tabelle 320 zeigt, dass 36 Studenten des Niveaus “Mittelstufe I” sich dafür entschieden haben, dass *to send* und *verschicken* bedeutungsmässig völlig identisch sind. Interessant ist, dass sich hier keiner von den 11 Studenten der “Mittelstufe II” dazu entschieden hat, dass diese Wörter hinsichtlich ihrer Bedeutung gar nicht identisch sind.

TABELLE 321
Beobachtete Häufigkeiten im Vergleich mit den Englisch- und Deutschkenntnissen

		to send vs. verschicken										Gesamt
		Trifft völlig zu		Trifft teils zu		Trifft wenig zu		Trifft gar nicht zu		Kenne das Wort nicht		
Sprachkompetenz in Deutsch		G	M	G	M	G	M	G	M	G	M	
Sprachkompetenz in Englisch	Beginner	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	2
	Beginner High	1	3	0	0	0	0	0	0	0	0	4
	Intermediate Low	3	10	0	0	0	0	0	1	0	0	14
	Intermediate	7	12	1	2	1	0	0	3	0	1	27
	Advanced Low	5	13	3	4	0	0	0	1	1	2	29
	Advanced	0	9	0	0	0	0	0	0	0	0	9
Gesamt		64		10		2		5		4		85

Diese Tabelle zeigt die Studenten, die ihre Entscheidung im Zusammenhang mit ihren Englisch- und Deutschkenntnissen getroffen haben. Sie haben sich dafür entschieden, daß die Wörter *to send* im Englischen und *verschicken* im Deutschen völlig übereinstimmen. Wir entnehmen der Tabelle, dass 13 Studenten Englischkenntnisse des Niveaus “Advanced Low” und 12 Studenten das Niveau “Intermediate” und Deutschkenntnisse der “Mittelstufe” besitzen.

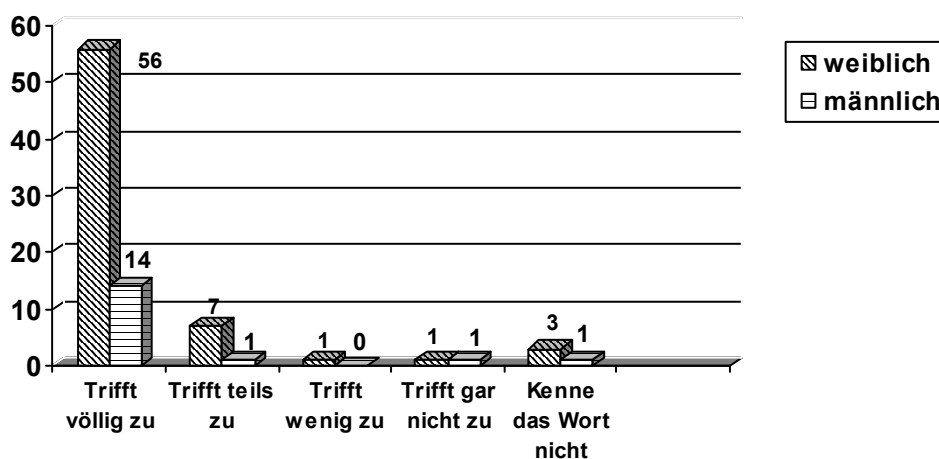


Abbildung 101: Häufigkeitsverteilung nach Geschlechtern für das Wortpaar *to spend* vs. *ausgeben (Geld) / verbringen (Zeit)*

Hier haben wir das Wortpaar *to spend* (Englisch) und *ausgeben (Geld) / verbringen (Zeit)* (Deutsch). Diese Wörter wurden von 56 Studentinnen und 14 Studenten der insgesamt 85 Studenten als völlig identisch angesehen. Es waren nur 2 Studenten, die dieses Wortpaar als völlig unterschiedlich angegeben haben. Wenn man es mit dem I. Testabschnitt vergleicht, in dem das Wortpaar *spenden* (Deutsch) und *to spend* (Englisch) angegeben war, stimmten immerhin 30 Studenten dafür, dass sie sich entsprechen und 31 Studenten meinten, dass die Wörter sich eindeutig unterscheiden.

TABELLE 322

Beobachtete Häufigkeiten nach dem Durchschnittsniveau der Englischkenntnisse

Sprachkompetenz in Englisch	to spend vs. ausgeben (Geld) / verbringen (Zeit)					Gesamt
	Trifft völlig zu	Trifft teils zu	Trifft wenig zu	Trifft gar nicht zu	Kenne das Wort nicht	
Beginner	1	0	1	0	0	2
Beginner High	3	1	0	0	0	4
Intermediate Low	13	1	0	0	0	14
Intermediate	23	4	0	0	0	27
Advanced Low	21	2	0	2	4	29
Advanced	9	0	0	0	0	9
Gesamt	70	8	1	2	4	85

An der Tabelle 322 lässt sich aber ablesen, dass “Trifft völlig zu” am meisten von 23 Studenten des Niveaus “Intermediate” und 21 Studenten des Niveaus “Advanced Low” gewählt worden ist.

TABELLE 323
Beobachtete Häufigkeiten nach dem Durchschnittsniveau der Deutschkenntnisse

Sprachkompetenz in Deutsch	to spend vs. ausgeben (Geld) / verbringen (Zeit)					Gesamt
	Trifft völlig zu	Trifft teils zu	Trifft wenig zu	Trifft gar nicht zu	Kenne das Wort nicht	
Grundstufe II	1	0	0	0	0	1
Grundstufe III	16	3	0	1	1	21
Mittelstufe I	45	4	0	1	2	52
Mittelstufe II	8	1	1	0	1	11
Gesamt	70	8	1	2	4	85

Diese Tabelle zeigt, dass 45 Studenten des Niveaus “Mittelstufe I”, 16 Studenten der “Grundstufe III” und 8 Studenten der “Mittelstufe II”, sich dafür entschieden haben, dass *to spend* im Englischen und *ausgeben (Geld)/verbringen(Zeit)* im Deutschen bedeutungsmässig völlig identisch sind. Interessant ist, dass hier keiner von den 11 Studenten der “Mittelstufe II” dazu entschieden hat, dass diese Wörter hinsichtlich ihrer Bedeutung gar nicht identisch sind.

TABELLE 324
Beobachtete Häufigkeiten im Vergleich mit den Englisch- und Deutschkenntnissen

		to spend vs. ausgeben (Geld) / verbringen (Zeit)										Gesamt
		Trifft völlig zu		Trifft teils zu		Trifft wenig zu		Trifft gar nicht zu		Kenne das Wort nicht		
Sprachkompetenz in Deutsch		G	M	G	M	G	M	G	M	G	M	
Sprachkompetenz in Englisch	Beginner	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	2
	Beginner High	1	2	0	1	0	0	0	0	0	0	4
	Intermediate Low	2	11	1	0	0	0	0	0	0	0	14
	Intermediate	7	16	2	2	0	0	0	0	0	0	27
	Advanced Low	7	14	0	2	0	0	1	1	1	3	29
	Advanced	0	9	0	0	0	0	0	0	0	0	9
Gesamt		70		8		1		2		4		85

Die Tabelle 324 zeigt die Überzeugung der Studenten, daß die Wörter *to spend* im Englischen und *ausgeben (Geld)/verbringen (Zeit)* im Deutschen völlig übereinstimmen. Wir entnehmen der Tabelle, dass 14 Studenten Englischkenntnisse des Niveaus “Advanced Low” und 16 Studenten das Niveau “Intermediate” und Deutschkenntnisse der “Mittelstufe” besitzen.

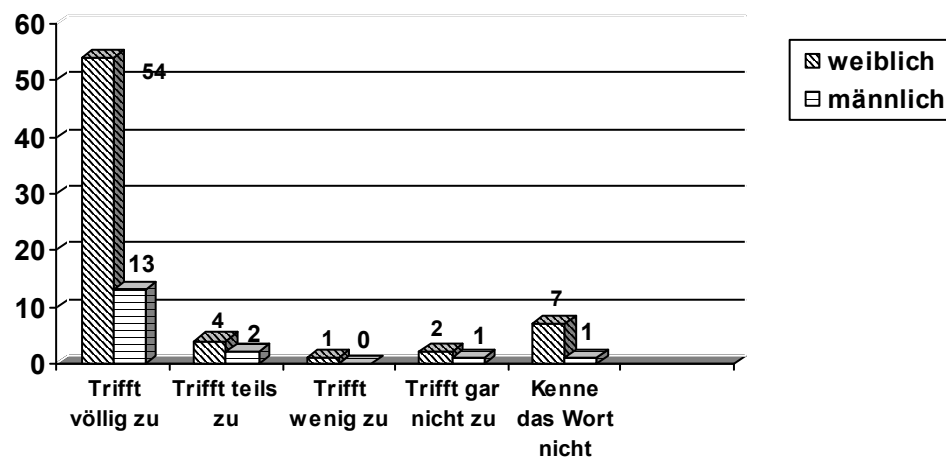


Abbildung 102: Häufigkeitsverteilung nach Geschlechtern für das Wortpaar *tablet vs. Tablette*

Table (Englisch) und *Tablette* (Deutsch) sind die gegenübergestellten Wörter dieser Abbildung. 54 Studentinnen und 13 Studenten haben diese Wörter als völlig identisch angesehen. Es gab hier 3 Studenten, die dieses Wortpaar als völlig unterschiedlich angegeben haben. Wenn man es mit dem I. Testabschnitt vergleicht, in dem die Wörter *Tablett* und *tablet* angegeben waren, stimmten 70 Studenten dafür, dass sie sich entsprechen und 6 Studenten meinten, dass die Wörter sich eindeutig unterscheiden.

TABELLE 325
Beobachtete Häufigkeiten nach dem Durchschnittsniveau der Englischkenntnisse

Sprachkompetenz in Englisch	tablet vs. Tablette					Gesamt
	Trifft völlig zu	Trifft teils zu	Trifft wenig zu	Trifft gar nicht zu	Kenne das Wort nicht	
Beginner	1	0	0	0	1	2
Beginner High	4	0	0	0	0	4
Intermediate Low	12	1	0	0	1	14
Intermediate	21	2	0	3	1	27
Advanced Low	22	2	1	0	4	29
Advanced	7	1	0	0	1	9
Gesamt	67	6	1	3	8	85

Hier sieht man deutlich, dass Studenten des Niveaus "Intermediate" mit 21 und dem Niveau "Advanced Low" mit 22 Studenten vertreten sind, die *tablet vs. Tablette* als völlig zutreffend ausgewählt haben.

TABELLE 326
Beobachtete Häufigkeiten nach dem Durchschnittsniveau der Deutschkenntnisse

Sprachkompetenz in Deutsch		tablet vs. Tablette					Gesamt
		Trifft völlig zu	Trifft teils zu	Trifft wenig zu	Trifft gar nicht zu	Kenne das Wort nicht	
	Grundstufe II	1	0	0	0	0	1
	Grundstufe III	16	2	0	1	2	21
	Mittelstufe I	42	2	1	2	5	52
	Mittelstufe II	8	2	0	0	1	11
Gesamt		67	6	1	3	8	85

Aus dieser Tabelle ist ersichtlich, dass die meisten Studenten Deutschkenntnisse des Niveaus "Mittelstufe I" besitzen 42 von 52 Studenten haben sich mit Deutschkenntnissen der "Mittelstufe I" dafür entschieden, dass *tablet* und *Tablette* völlig identisch sind.

TABELLE 327
Beobachtete Häufigkeiten im Vergleich mit den Englisch- und Deutschkenntnissen

		tablet vs. Tablette										Gesamt
		Trifft völlig zu		Trifft teils zu		Trifft wenig zu		Trifft gar nicht zu		Kenne das Wort nicht		
Sprachkompetenz in Deutsch		G	M	G	M	G	M	G	M	G	M	
Sprachkompetenz in Englisch	Beginner	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	2
	Beginner High	1	3	0	0	0	0	0	0	0	0	4
	Intermediate Low	2	10	0	1	0	0	0	0	1	0	14
	Intermediate	8	13	0	2	0	0	1	2	0	1	27
	Advanced Low	6	16	2	0	0	1	0	0	1	3	29
	Advanced	0	7	0	1	0	0	0	0	0	1	9
Gesamt		67		6		1		3		8		85

In dieser oben stehenden Tabelle 327 werden die Studenten aufgezeigt, die sich dafür entschieden, daß *tablet* im Englischen und *Tablette* im Deutschen völlig übereinstimmen würden. In dieser Tabelle wird weiter aufgeschlüsselt, dass 16 Studenten Englischkenntnisse des Niveaus "Advanced Low" und 13 Studenten das Niveau "Intermediate" besitzen und Deutschkenntnisse der "Mittelstufe" haben, die sich für "Trifft völlig zu" entschieden haben.

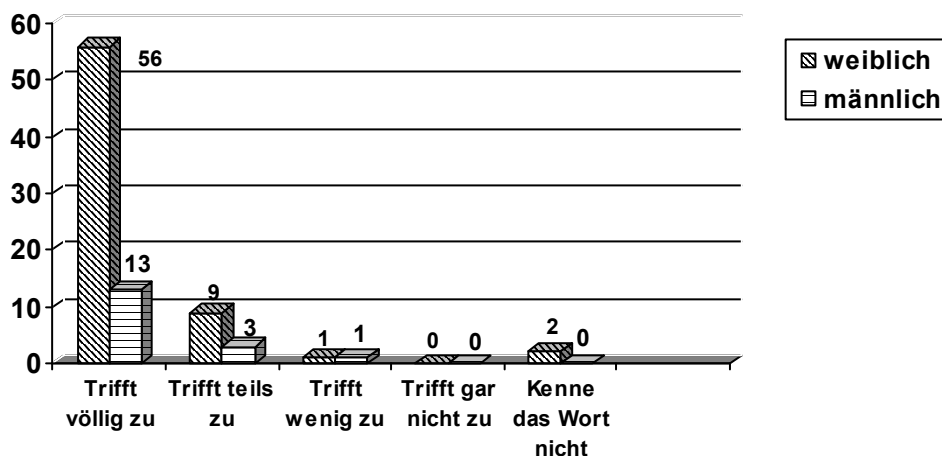


Abbildung 103: Häufigkeitsverteilung nach Geschlechtern für das Wortpaar *while* vs. *während*

Diese Abbildung zeigt die Ergebnisse zum Wortpaar *while* (Englisch) – *während* (Deutsch). Diese Wörter wurden von 56 Studentinnen und 13 Studenten der insgesamt 85 Studenten als völlig identisch angesehen. Wenn man es mit dem I. Testabschnitt vergleicht, in dem die Wörter *weil* (Deutsch) und *while* (Englisch) angegeben waren, stimmten immerhin 16 Studenten dafür, dass sie sich entsprechen und 33 Studenten waren der Meinung, dass die Wörter sich eindeutig unterscheiden.

TABELLE 328

Beobachtete Häufigkeiten nach dem Durchschnittsniveau der Englischkenntnisse

Sprachkompetenz in Englisch	while vs. während					Gesamt
	Trifft völlig zu	Trifft teils zu	Trifft wenig zu	Trifft gar nicht zu	Kenne das Wort nicht	
Beginner	1	0	0	0	1	2
Beginner High	2	2	0	0	0	4
Intermediate Low	11	3	0	0	0	14
Intermediate	21	4	1	0	1	27
Advanced Low	25	3	1	0	0	29
Advanced	9	0	0	0	0	9
Gesamt	69	12	2	0	2	85

An dieser Tabelle sehen wir, dass die Studenten mit Englischkenntnissen des Niveaus “Advanced Low” mit 25 Studenten die Mehrzahl der Studenten bilden, die *while* vs. *während* als völlig identisch angesehen haben, an zweiter Stelle sind 21 Studenten mit dem Niveau “Intermediate”.

TABELLE 329
Beobachtete Häufigkeiten nach dem Durchschnittsniveau der Deutschkenntnisse

Sprachkompetenz in Deutsch		while vs. während					Gesamt
		Trifft völlig zu	Trifft teils zu	Trifft wenig zu	Trifft gar nicht zu	Kenne das Wort nicht	
	Grundstufe II	1	0	0	0	0	1
	Grundstufe III	14	5	2	0	0	21
	Mittelstufe I	45	6	0	0	1	52
	Mittelstufe II	9	1	0	0	1	11
Gesamt		69	12	2	0	2	85

Aus dieser Tabelle folgt, dass 45 Studenten des Niveaus “Mittelstufe I” und 9 Studenten der “Mittelstufe II” sich dafür entschieden haben, dass *while* und *während* von der Bedeutung her völlig identisch sind.

TABELLE 330
Beobachtete Häufigkeiten im Vergleich mit den Englisch- und Deutschkenntnissen

		while vs. während										Gesamt
		Trifft völlig zu		Trifft teils zu		Trifft wenig zu		Trifft gar nicht zu		Kenne das Wort nicht		
Sprachkompetenz in Deutsch		G	M	G	M	G	M	G	M	G	M	
Sprachkompetenz in Englisch	Beginner	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	2
	Beginner High	0	2	1	1	0	0	0	0	0	0	4
	Intermediate Low	3	8	0	3	0	0	0	0	0	0	14
	Intermediate	6	15	2	2	1	0	0	0	0	1	27
	Advanced Low	6	19	2	1	1	0	0	0	0	0	29
	Advanced	0	9	0	0	0	0	0	0	0	0	9
Gesamt		69		12		2		0		2		85

Diese Tabelle zeigt uns die Studenten, die ihre Entscheidung im Zusammenhang mit ihren Englisch- und Deutschkenntnissen getroffen haben. Sie haben sich dafür entschieden, daß *while* im Englischen und *während* im Deutschen völlig übereinstimmen. Wir entnehmen der Tabelle, dass die 19 Studenten Englischkenntnisse des Niveaus “Advanced Low” und 15 Studenten das Niveau “Intermediate” haben und Deutschkenntnisse der “Mittelstufe” besitzen.

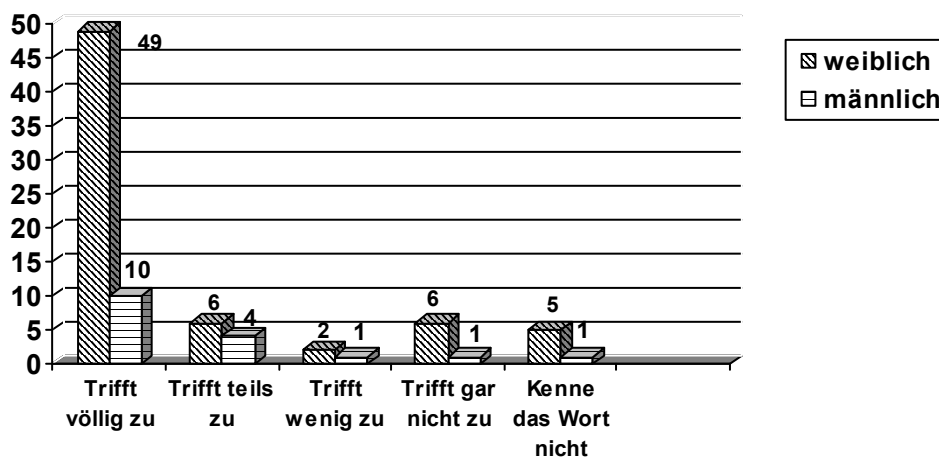


Abbildung 104: Häufigkeitsverteilung nach Geschlechtern für das Wortpaar *wide* vs. *breit*

Das Wortpaar in dieser Abbildung, *wide* (Englisch) vs. *breit* (Deutsch), wurde von 49 Studentinnen und 10 Studenten der insgesamt 85 Studenten als völlig identisch angesehen. Es waren auch 7 Studenten dabei, die dieses Wortpaar als völlig unterschiedlich angegeben haben, denn sie haben “Trifft gar nicht zu” ausgewählt. Wenn man es mit dem I. Testabschnitt vergleicht, in dem die Wörter *weit* (Deutsch) und *wide* (Englisch) angegeben waren, stimmten immerhin 29 Studenten dafür, dass sie sich entsprechen und 27 Studenten meinten, dass die Wörter sich eindeutig unterscheiden, also nichts miteinander zu tun haben.

TABELLE 331

Beobachtete Häufigkeiten nach dem Durchschnittsniveau der Englischkenntnisse

Sprachkompetenz in Englisch	wide vs. breit					Gesamt
	Trifft völlig zu	Trifft teils zu	Trifft wenig zu	Trifft gar nicht zu	Kenne das Wort nicht	
Beginner	1	0	0	0	1	2
Beginner High	2	2	0	0	0	4
Intermediate Low	10	2	1	0	1	14
Intermediate	22	2	1	1	1	27
Advanced Low	17	3	1	5	3	29
Advanced	7	1	0	1	0	9
Gesamt	59	10	3	7	6	85

Aus dieser Tabelle ist ersichtlich, dass “Trifft völlig zu” von 22 Studenten des Niveaus “Intermediate” und 17 Studenten des Niveaus “Advanced Low” gewählt worden ist.

TABELLE 332
Beobachtete Häufigkeiten nach dem Durchschnittsniveau der Deutschkenntnisse

Sprachkompetenz in Deutsch		wide vs. breit					Gesamt
		Trifft völlig zu	Trifft teils zu	Trifft wenig zu	Trifft gar nicht zu	Kenne das Wort nicht	
	Grundstufe II	1	0	0	0	0	1
	Grundstufe III	13	4	1	0	3	21
	Mittelstufe I	39	5	2	5	1	52
	Mittelstufe II	6	1	0	2	2	11
Gesamt		59	10	3	7	6	85

Aus dieser Tabelle ist ersichtlich, dass die meisten Studenten Deutschkenntnisse des Niveaus “Mittelstufe I” besitzen. 39 von 52 Studenten haben sich mit ihren Fremdsprachenkenntnissen der “Mittelstufe I“ dafür entschieden, dass *wide* und *breit* völlig identisch sind.

TABELLE 333
Beobachtete Häufigkeiten im Vergleich mit den Englisch- und Deutschkenntnissen

		wide vs. breit										Gesamt
		Trifft völlig zu		Trifft teils zu		Trifft wenig zu		Trifft gar nicht zu		Kenne das Wort nicht		
Sprachkompetenz in Deutsch		G	M	G	M	G	M	G	M	G	M	
Sprachkompetenz in Englisch	Beginner	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	2
	Beginner High	1	1	0	2	0	0	0	0	0	0	4
	Intermediate Low	1	9	1	1	0	1	0	0	1	0	14
	Intermediate	7	15	1	1	0	1	0	1	1	0	27
	Advanced Low	5	12	2	1	1	0	0	5	1	2	29
	Advanced	0	7	0	1	0	0	0	1	0	0	9
Gesamt		59		10		3		7		6		85

Diese Tabelle zeigt die Studenten, sich dafür entschieden, daß die Wörter *wide* im Englischen und *breit* im Deutschen völlig übereinstimmen. Wir entnehmen der Tabelle, dass 12 Studenten Englischkenntnisse des Niveaus “Advanced Low” und 15 Studenten das Niveau “Intermediate” und Deutschkenntnisse der “Mittelstufe” besitzen.

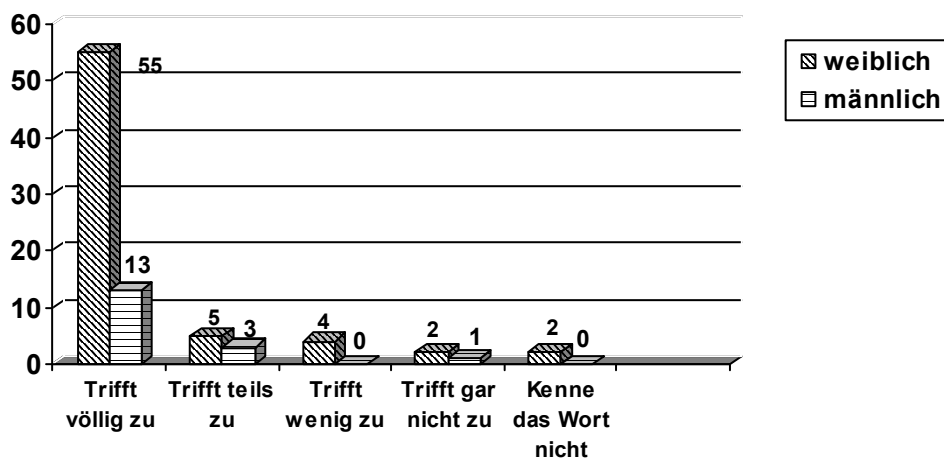


Abbildung 105: Häufigkeitsverteilung nach Geschlechtern für das Wortpaar *when* vs. *wann*

Das letzte Wortpaar lautet *when* (Englisch) – *wann* (Deutsch). Diese Wörter wurden von 55 Studentinnen und 13 Studenten der insgesamt 85 Studenten als völlig identisch angesehen. Es waren nur 3 Studenten dabei, die dieses Wortpaar als völlig unterschiedlich angegeben haben. Wenn man es mit dem I. Testabschnitt vergleicht, in dem die Wörter *wenn* (Deutsch) und *when* (Englisch) angegeben waren, stimmten immerhin 62 Studenten dafür, dass sie sich entsprechen und 15 Studenten meinten, dass die Wörter sich eindeutig unterscheiden.

TABELLE 334

Beobachtete Häufigkeiten nach dem Durchschnittsniveau der Englischkenntnisse

Sprachkompetenz in Englisch	when vs. wann					Gesamt
	Trifft völlig zu	Trifft teils zu	Trifft wenig zu	Trifft gar nicht zu	Kenne das Wort nicht	
Beginner	2	0	0	0	0	2
Beginner High	3	1	0	0	0	4
Intermediate Low	14	0	0	0	0	14
Intermediate	20	4	2	1	0	27
Advanced Low	23	1	1	2	2	29
Advanced	6	2	1	0	0	9
Gesamt	68	8	4	3	2	85

Hier sieht man deutlich, dass Studenten des Niveaus “Intermediate” mit 20 und “Advanced Low” mit 23 Studenten vertreten sind, die *when* vs. *wann* als völlig zutreffend ausgewählt haben.

TABELLE 335
Beobachtete Häufigkeiten nach dem Durchschnittsniveau der Deutschkenntnisse

Sprachkompetenz in Deutsch	when vs. wann					Gesamt
	Trifft völlig zu	Trifft teils zu	Trifft wenig zu	Trifft gar nicht zu	Kenne das Wort nicht	
Grundstufe II	1	0	0	0	0	1
Grundstufe III	16	2	2	0	1	21
Mittelstufe I	42	5	1	3	1	52
Mittelstufe II	9	1	1	0	0	11
Gesamt	68	8	4	3	2	85

An der Tabelle 335 lässt sich ablesen, dass sich 42 Studenten mit Deutschkenntnissen des Niveaus "Mittelstufe I" dafür entschieden haben, dass *when* und *wann* bedeutungsmässig völlig identisch sind. Interessant ist, dass sich hier 3 von den Studenten der "Mittelstufe I" dazu entschieden haben, dass diese Wörter hinsichtlich ihrer Bedeutung gar nicht identisch sind.

TABELLE 336
Beobachtete Häufigkeiten im Vergleich mit den Englisch- und Deutschkenntnissen

		when vs. wann										Gesamt
		Trifft völlig zu		Trifft teils zu		Trifft wenig zu		Trifft gar nicht zu		Kenne das Wort nicht		
Sprachkompetenz in Deutsch		G	M	G	M	G	M	G	M	G	M	
Sprachkompetenz in Englisch	Beginner	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	2
	Beginner High	1	2	0	1	0	0	0	0	0	0	4
	Intermediate Low	3	11	0	0	0	0	0	0	0	0	14
	Intermediate	6	14	2	2	1	1	0	1	0	0	27
	Advanced Low	7	16	0	1	1	0	0	2	1	1	29
	Advanced	0	6	0	2	0	1	0	0	0	0	9
Gesamt		68		8		4		3		2		85

Mit der Tabelle 336 lässt sich feststellen, dass die Studenten, die ihre Entscheidung im Zusammenhang mit ihren Englisch- und Deutschkenntnissen getroffen haben, entschieden haben, daß die Wörter *when* im Englischen und *wann* im Deutschen völlig übereinstimmen. Wir entnehmen der Tabelle, dass 16 Studenten Englischkenntnisse des Niveaus "Advanced Low" und 14 Studenten das Niveau "Intermediate" haben und Deutschkenntnisse der "Mittelstufe" besitzen.

Zusammenfassendes zum Abschnitt “Die Übersetzung des in der ersten Spalte angegebenen englischen Wortes”

In diesem letzten Abschnitt wurden die englischen Wörter beibehalten und die eigentliche Entsprechung im Deutschen wurde den Studenten zur Wahl gegeben. Sie haben sich demnach verhalten und es folgen nun die folgenden Ergebnisse zusammenfassend:

Zuerst kommen wieder die Wortpaare, die von 50-59 Studenten ausgewählt wurden: (Item-4) *become* vs. *werden*; (Item-38) *human* vs. *menschlich*; (Item-40) *to irritate* vs. *jemanden verärgern*; (Item-67) *personal* vs. *persönlich* und (Item-109) *wide* vs. *breit*.

Die folgenden Wortpaare wurden von 60-69 Studenten ausgewählt: (Item-26) *floor* vs. *Fußboden*; (Item-55) *mice* vs. *Mäuse*; (Item-57) *mark* vs. *Note (Zensur)*; (Item-77) *rent* vs. *mieten* und (Item-93) *still* vs. *(immer)noch*.

Schliesslich werden die Wortpaare, die von mehr als 70 Studenten bestimmt wurden, als Beispielwörter herangeführt: (Item-3) *art* vs. *Kunst*; (Item-6) *board* vs. *Tafel*; (Item-25) *famous* vs. *berühmt*; (Item-29) *gift* vs. *Geschenk* und (Item-56) *map* vs. *Landkarte*.

4. Abschliessende Bemerkungen

Überregionale Verkehrs- und Kultursprachen in Europa waren im 19. Jhdt. v.a. Französisch („Diplomatensprache“) und Deutsch (v.a. in Ost- und Südosteuropa), im 20. Jhdt. kamen das Englische und das Russische (v.a. nach 1945 im „sozialistischen Lager“) dazu. In den letzten Dezennien hat die Verbreitung des Französischen, Deutschen und Russischen stark abgenommen – heute ist Englisch der Beherrscher des Marktes für internationale Sprachen, obwohl es in Europa an dritter Stelle (nach dem Russischen und Deutschen) steht und auch weltweit an Sprecherzahl nur den zweiten Platz einnimmt. *„Um die viertausend Wörter, schätzt man, sind schon aus dem Englischen und dem Amerikanischen in die deutsche Sprache eingegangen. Die Zahl steigt rapide weiter, der Prozeß, so scheint es, ist im Begriff, sich zu überstürzen“* – so beginnt die *„Einführung“* von Christian MEIER zum Buch *„Sprache in Not? Zur Lage des heutigen Deutsch“*¹⁶². Die Erscheinung solcher Wörter, die gleich oder ähnlich geschrieben werden (bzw. klingen) aber unterschiedliche und/oder stilistische Färbung haben, insbesondere innerhalb genetisch verwandter Sprachen, macht für die Lexikologen, Lexikographen, Didaktiker und Übersetzer ein äußerst interessantes Fragenkomplex aus. Es herrscht keine Einigkeit darüber, wie man eigentlich das Phänomen der falschen Freunde benennen sollte¹⁶³.

4.1. Abschliessende Bemerkungen

In dieser Untersuchung wurde die Kernproblemstellung bereits folgenderweise formuliert:

In welchem Maß beeinflussen die Sprachfallen im Wortschatzbereich das Lernen von Deutsch als zweiter Fremdsprache beim Lernen des Deutschen als zweite Fremdsprache nach dem Englischen?

¹⁶² Heinz Dieter Pohl, „Englisch ist wichtig, doch eine solide Ausbildung in der deutschen Muttersprache Ebenso!“ Abrufbar unter : <http://www.detlev-mahnert.de/Eurospeak.html> (zuletzt abgerufen am 25.08.2006)

¹⁶³ Für weitere Informationen über die Feldforschung und Definitionsversuche vgl: Ernest Kuczyński. „Ein Diskurs zu geschichtlichen, terminologischen und definatorischen Fragen der ‘falschen Freunde des Übersetzers’ ” in: ORBIS LINGUARUM, Vol . 24/2003, S. 258.

Englisch wird überall dort, wo es nicht als Muttersprache gesprochen wird, immer mehr zur »Zweitsprache« werden, also nicht nur in der Türkei, sondern auch im deutschen Sprachgebiet. Bei den meisten der identifizierten Übernahmen zeigt sich, dass ein englisches Lexem direkt übernommen wird und die Studierenden zeigen hier, dass sie die Verwandtschaft zwischen den Sprachen wahrgenommen haben und sie strategisch auszunutzen versuchen, um Lücken in ihrem Sprachwissen zu schließen. Die Dominanz des Englischen hat auch in unserem Lande dazu geführt und wird weiter dazu führen, dass diese Sprache das Deutsche - wie auch andere Sprachen - beeinflusst. Außerdem wurden zur Klärung des Problems weitere Fragen gestellt. Die Ergebnisse in bezug auf die Fragen sind unten angegeben und die Hauptproblematik, die oben angegeben ist, wird ihre Antwort erst dann, wenn die Fragen beantwortet werden, finden.

Da alle Studierenden, die an dieser Untersuchung teilgenommen hatten, noch keine sehr hohe Fremdsprachenkompetenz in englischer Sprache aufwiesen, könnte der Grad der Beherrschung der deutschen Sprache bestimmen, ob einige Blockaden auftreten oder nicht. In der Literatur findet sich die Aussage, Transfererscheinungen träten am Anfang eines Sprachenlernens verstärkt auf und ließen dann mit der Verbesserung der Zielsprache nach¹⁶⁴.

Shanon schließlich versucht, eine Erklärung dafür zu liefern und vermutet, dass der Grad der Zielsprachenbeherrschung ihre Position und Rolle im mehrsprachigen System bestimmt¹⁶⁵. Er nimmt an, dass die von einem polyglotten Sprecher beherrschten Sprachen in Kategorien organisiert sind, von denen jede einen bestimmten Status innehat: den höchsten Status die dominanteste, weil am besten beherrschte (also meistens die Muttersprache), den zweithöchsten andere beherrschte Fremdsprachen (also in unserem Falle die englische Sprache) und den niedrigsten Status Sprachen, die gerade erworben oder nur ungenügend beherrscht werden. Auch Betine Missler ist der Überzeugung, dass das erreichte Kompetenzniveau in zuvor gelernten Sprachen und

¹⁶⁴ Vgl. Lena Heine, "Der Einfluss vorher gelernter Sprachen auf das aktuelle Sprachenlernen Ergebnisse einer empirischen Studie". Paper presented at the second International Conference on Third Language Acquisition and Trilingualism, Fryske Akademy, 13-15 September 2001, S. 8 aus: <http://www.home.uni-osnabrueck.de/lheine/ressourcen/heine.pdf> (zuletzt abgerufen am 24.08.2006) zitiert nach: Ahukanna, Joshua G.W. & Lund, Nancy & Gentile J. Ronald (1981): „Inter- and Intra-Lingual Interference Effects in Learning a Third Language“. In: *The Modern Language Journal* 65/3, S. 281..

¹⁶⁵ Vgl. Benny Shanon, "Faulty Language Selection in Polyglots". In: *Language and Cognitive Processes* 6/4,(1991), S. 346.

deren aktive oder passive Verwendung bestimmen, ob eine bestimmte Sprache eine präzente und daher dominante Stellung einnimmt.¹⁶⁶

In unserem Fall ist die Erst- bzw. Muttersprache (also Türkisch) die dominante Sprache, da sie meist mit der höchsten Kompetenz beherrscht und am häufigsten gesprochen wird. Nach Angaben der unten stehenden Tabellen gibt es zwischen den L2 und L3 nicht nur Ähnlichkeitsverhältnisse, sondern auch Dominanzverhältnisse. Das Englische übt den größten Einfluss auf die Zielsprache aus.

Bei allen Studierenden der hier vorgestellten Arbeit ist jedoch eine eindeutige Tendenz dazu vorhanden, in dieser Übernahmekategorie nicht auf die Muttersprache zurückzugreifen. Der Grad der Beherrschung reicht somit als Begründung allein ebenfalls nicht aus, denn sie verfügen nicht über sehr gute Sprachkompetenz in beiden Sprachen, nämlich in L2 und L3.

Die Verteilung der englischen und deutschen Sprachkompetenz werden unten angegeben, um die Fragen der Untersuchungsproblematik zu beantworten.

Auf welchem Niveau sind die Englischkenntnisse, die als erste Fremdsprache gelernt wurden?

Von den insgesamt 141 Studierenden haben 123 an dem „Placement Test“ (**Michigan Test of English Language Proficiency**) teilgenommen. Diese Studierenden haben in ihrer vorherigen Ausbildungsstufe (Sekundarstufe) unterschiedliche Werdegänge hinter sich. Die meisten Studenten kommen aus den Anadolu-Gymnasien und den sogenannten Super Gymnasien und zwar insgesamt 48,2 % aller Beteiligten dieser Studie. Diese Studenten hatten meistens die englischen Vorbereitungsklassen in der Sekundarstufe besucht und 51,8 % von Ihnen lernen seit 7-8 Jahren Englisch.

TABELLE 337
Durchschnittsniveau der Englischkenntnisse nach MICHIGAN Test

¹⁶⁶Bettina Mislér, *Fremdsprachenlernerfahrungen und Lernstrategien. Eine empirische Untersuchung.* (Tübingen: Stauffenburg, 1999), S. 29.

	Zahl	Prozent %
Beginner	2	2,40
Beginner-High	4	4,70
Intermediate - Low	14	16,50
Intermediate	27	31,80
Advanced – Low	29	34,10
Advanced	9	10,60
Gesamt	85	100,00

In dieser Tabelle sind die Verteilung und die Spaltenprozentage der jeweiligen Sprachstandergebnisse in der englischen Sprache angegeben. 31,8 % lernen seit 1-2 Jahren und 45,9 % seit 3-4 Jahren Deutsch als zweite Fremdsprache. 31,8 % verfügen über das englische Sprachniveau "Intermediate" und 34,1 % "Advanced-Low". Nur 10,6 % aller Beteiligten haben das Niveau "Advanced".

Wie ist der Sprachlernerfolg in der Zweiten Fremdsprache der Lernenden, die bereits Englisch als erste Fremdsprache gelernt haben?

Um diese herausstellen zu können, wurde den Befragten ein Standarteinstufungstest für Deutsch als Fremdsprache angewandt. Nach der Datenerhebung hat es sich herausgestellt, dass 61,2 % der Studenten das Niveau "Mittelstufe I" erreicht haben. Ausgehend aus diesen Ergebnissen kann man kaum behaupten, dass die Studierenden das Deutsche als zweite Fremdsprache an der Anadolu Universität insoweit gelernt haben konnten, denn 71,8 % der Studenten hatten bereits in der Sekundarstufe eine zweite Fremdsprache erteilt bekommen.

Folgende Tabelle zeigt die Verteilung der Beteiligten auf das Durchschnittsniveau in deutscher Sprache im allgemeinen:

TABELLE 338
Durchschnittsniveau der Deutschkenntnisse nach DaF-Test

Sprachlernstufe		Zahl	Prozent %
Grundstufe	GI	---	---
Grundstufe	GII	1	1,20
Grundstufe	GIII	21	24,70
Mittelstufe	MI	52	61,20
Mittelstufe	MII	11	12,90
Mittelstufe	MIII	---	---
Oberstufe	OI	---	---
Gesamt		85	100,00

Inwiefern gibt es bei Deutsch als zweite Fremdsprache nach Englisch Lernenden, deren Sprachniveau und Sprachbewusstsein ein höheres ist, auch bedeutende Unterschiede in der Häufigkeit des Transfers ins Deutsche?

Gemäß der empirischen Befunde kann gesagt werden, dass das bereits gelernte englische Vokabular die Lernphase des Deutschen als zweite Fremdsprache signifikant beeinflussen kann. Aus den identifizierbaren Fällen von Übernahmen aus bereits beherrschten Sprachen ergeben sich folgende Befunde:

Das Wortpaar (im Fragebogen mit Item-22 gekennzeichnet) *Fehler* vs. *failure* wurde zuerst von 54 Studenten als völlig entsprechend angesehen, *Fehler* vs. *mistake* wurde wiederum von 82 Studenten als völlig entsprechend angesehen. *Failure* vs. *Mißerfolg* / *Versagen* wurde von 36 Studenten als bedeutungsgleich bewertet. Das bedeutet, dass 82 Studenten wissen, dass Fehler im Englischen *mistake* ist, aber dennoch wählen 54 Studenten wegen der formalen Ähnlichkeit, dass *Fehler* vs *failure* sich entsprechen.

Das Wortpaar (im Fragebogen mit Item-34 gekennzeichnet) *Handy* vs. *handy* wird von 55 Studenten als bedeutungsgleich bewertet, aber zugleich wird *handy* vs. *mobile* von insgesamt 75 Studenten als völlig zutreffend aufgenommen. Auch hier sehen wir, dass die Form des Wortes die Studenten in die falsche Richtung führt.

Unter den Lernenden ist auch beliebt, über die so genannten Pseudo-Anglizismen zu spotten, allen voran *Handy*, das eben auf Englisch nicht dasselbe bezeichnet, sondern ein vom Bedeutungsbereich „Mobiltelefon“ unabhängiges, allgemeines Adjektiv ist. Es ist jedoch nicht ganz richtig zu sagen, „Engländer oder Amerikaner kennen dieses Wort nicht“. Der Ursprung von *Handy* im Deutschen ist offenbar ungeklärt, es scheint aber so zu sein, dass es *im Deutschen* gebildet worden ist, d.h. nicht entlehnt worden ist.

Gleichzeitig nimmt, wer eine zweite Fremdsprache lernt, "ganz selbstverständlich auf alle Sprachelemente Bezug, die er (oder sie) im Kopf gespeichert hat und aktiviert alle bisherigen Lernerfahrungen aus dem Lernprozess mit vorausgegangenen Fremdsprachen" (Neuner 1999: 15) Es ist auch beim Wortpaar (im Fragebogen mit Item-35 gekennzeichnet) *Hausaufgaben* vs. *housework* zu sehen. Es ist eines der interessantesten Wörter. Als *Hausaufgaben* vs. *housework* wurde es von 57 Studenten als bedeutungsgleich angesehen, als *Hausaufgaben* vs. *homework* wurde es von 75 Studenten als sich entsprechend angesehen und als *housework* vs. *Hausarbeit* wurde es auch von 65 Studenten als identisch angesehen. Wir können den Ergebnissen zufolge sagen, dass die Studenten die Bedeutung der Wörter wissen, aber der Ähnlichkeit der Wörter können sie einfach nicht widerstehen.

Die obigen Ergebnisse zeigen, dass sich die bewusste Ausnutzung der ersten Fremdsprache Englisch beim Lernen des Deutschen als zweiter Fremdsprache bei den türkischsprachigen Lernern lern- und erfolgsfördernd auswirkt¹⁶⁷.

Das Wortpaar (im Fragebogen mit Item-57 gekennzeichnet) *Marke* vs. *mark* wurde von 51 Studenten als bedeutungsgleich gesehen. Jedoch haben sich bei der Gegenüberstellung der Wörter *mark* vs. *Note* (Zensur) wiederum 61 Studenten dafür entschieden, dass die Wörter sich entsprechen. Obwohl das richtig ist, haben wir

¹⁶⁷ Vgl. mit den Ergebnissen der Untersuchung von Serindag: Ergün Serindağ, "Zur Relevanz des bewussten Einsatzes des Englischen im Unterricht "Deutsch als zweite Fremdsprache" bei Muttersprachlern des Türkischen" in: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* [Online], 10 (2), 16 pp. Abruflbar unter <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-10-2/beitrag/Serindag4.htm> (zuletzt abgerufen am 24.08.2006).

gesehen, dass sich bei der ersten Gegenüberstellung der Wörter *Marke* vs. *mark* 51 Studenten von der Ähnlichkeit der Wörter verführen lassen haben.

Das Wortpaar (im Fragebogen mit Item-95 gekennzeichnet) *streng* vs. *strong* ist ein ähnliches Beispiel bei dem sich wieder 52 Studenten überzeugt dazu entschieden haben, dass die Wörter völlig identisch sind. Aber beim Wortpaar *strong* vs. *stark* haben sich diesmal 65 Studenten dazu entschieden, dass sich die Wörter völlig entsprechen.

Das Wortpaar (im Fragebogen mit Item-111 gekennzeichnet) *wenn* vs. *when* wurde von 62 Studenten als völlig entsprechend gewählt. Als die Studenten dann aber das Wortpaar *wenn* vs. *if* gesehen haben, haben sich wiederum 73 Studenten davon überzeugt, dass sie sich entsprechen. Als sie nun aber die gegenübergestellten Wörter *when* vs. *wann* sahen, haben sich diesmal 68 Studenten dazu entschieden, dass diese Wörter sich entsprechen. Das englische *when* ähnelt phonetisch dem deutschen *wenn*. Diese Verschiebung wurde allerdings onomasiologisch begünstigt, da *wenn* auch in der Übersetzung des ähnlichen englischen Begriffs *when* vorkommt.

Das gleiche passierte den Studenten auch bei dem (im Fragebogen mit Item-67 gekennzeichnet) *personal* vs. *personal*, dieses "Wortpaar" wurde von genau 78 Studenten als identisch verstanden, als aber die Gegenüberstellung der Wörter *Personal* vs. *personel*, *staff* bewertet wurde, ist es zu sehen, dass sich nun 55 Studenten davon überzeugt hatten, dass dies die richtige Entsprechung sei, was natürlich richtig ist. Wenn die Wörter *personal* vs. *persönlich* gegenübergestellt werden, haben sich nochmal 52 Studenten dazu entschieden, dass dies eine entsprechende Gegenüberstellung ist.

Unter Berücksichtigung der oben angeführten Beispiele lässt sich von einem sehr großen Einfluss der englischen Sprache auf das Deutsche sprechen. Diese Übernahme aus dem Englischen ins Deutsche füllt meist eine sich auftuende Lücke im lexikalischen System; dies kann der Lernende vorübergehend tun, bis ein deutsches Wort an seine Stelle tritt (wie z.B. *Festplatte*, früher *Harddisk* oder *Job* gegenüber *Arbeitsplatz*)

In welchen Situationen kommen Übertragungen mit positivem oder negativem Transfer, denen man während des Wortschatzerwerbs meist bei lautgleichen und orthographisch sich ähnelnden Wörtern findet, stärker vor?

Das Phänomen ‚Transfer beim Spracherwerb und in der Sprachproduktion‘ ist vielschichtig und komplex. Der Verweis auf gleichbedeutende, ähnliche Wörter (wie z. B. engl. *school* / dt. *Schule*) kann als eine "Lernbrücke" eingesetzt werden. Bei der Einführung neuer deutscher Wörter ist die Referenz auf das entsprechende Äquivalent im Englischen viel produktiver und effizienter, wie das folgende Beispiel zeigt: engl. *the table* - dt. *der Tisch* - türkisch *masa*. Durch gezielte Übungen kann laut der Überzeugung von Güler die natürliche Neugier der Lernenden geweckt werden, wenn sie aufgefordert werden festzustellen, welche Wörter im Englischen und Deutschen identisch sind und meist nicht mehr auswendig gelernt werden müssen¹⁶⁸. Die in ein Vokabel-Raster einzufügenden Wörter, die im Deutschen anders sind als im Englisch, erscheinen nicht mehr als problematisch, wenn man den Lernenden die Möglichkeit gibt, die Arbeitsschritte selbst zu gestalten.

Die Möglichkeiten, die die Berücksichtigung des Englischen als zuerst gelernter Fremdsprache im Deutschunterricht eröffnen, sind am Beispiel des „Deutsch als Fremdsprache“-Unterrichts auch in anderen Ländern deutlich geworden. Durch den kontinuierlichen und systematischen Rückgriff auf das Englische bei der Vermittlung des Wortschatzes wird bei Deutschlernern die bereits vorhandene Vertrautheit mit aus der ersten Fremdsprache Englisch bekannten grammatischen Phänomenen und bekanntem Wortschatz ausgenutzt¹⁶⁹.

¹⁶⁸ Vgl.: Gülden Güler. Deutsch als zweite Fremdsprache im schulischen Fremdsprachenunterricht in der Türkei: Perspektiven für die Didaktik und Methodik des Deutschen als zweite Fremdsprache in der Deutschlehrerausbildung. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* [Online], 5(2), 2000, 11 pp. Available: http://www.spz.tu-darmstadt.de/projekt_ejournal/jg_05_2/beitrag/gueler1.htm (zuletzt abgerufen am 24.08.2006).

¹⁶⁹ Vgl. die Erfahrungen in Südkorea: Kai Rohs, "Vom Nutzen der Berücksichtigung der Sprachlernerfahrungen in der ersten Fremdsprache Englisch im DaF-Unterricht in Südkorea". *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* [Online], 6(1), 2001, 19 pp. Available: http://www.spz.tu-darmstadt.de/projekt_ejournal/jg_06_1/beitrag/rohs1.htm (zuletzt abgerufen am 24.08.2006).

Diese früher gemachten Erfahrungen im Fremdsprachenlernen können zu Erleichterungen im DaF-Unterricht (man denke z.B. an Internationalismen) aber auch zu Erschwernissen führen, die auf Grund des negativen Transfers aus dem Englischen das Erlernen des Deutschen manchmal stören. So kommt im Deutschunterricht immer häufiger die Bemerkung vor, dass Lerner gewisse Konstruktionen entweder direkt oder indirekt aus dem Englischen übernehmen, obwohl diese Formulierungen oft weder einer richtigen deutschen noch einer existierenden muttersprachlichen Äußerung entsprechen¹⁷⁰

Auch in Russland erlebt man ähnliche Probleme und es wird auch dort empfohlen, dass man bei der Vermittlung des Deutschen als zweite Fremdsprache nach dem Englischen auf die Verwandtschaft beider Sprachen und auf die Analogie hinweisen und die Unterschiede hervorheben muss, um Interferenzerscheinungen möglichst gering zu halten¹⁷¹.

Schlussfolgerungen ziehend muss noch betont werden, dass „das bereits gelernte Vokabular in englischer Sprache“ auch in der Fremdsprachendidaktik ein sehr wichtiges und ziemlich häufig auftretendes Desiderat sind. Deswegen muss dieser Erscheinung besondere Aufmerksamkeit sowohl auf der Anfängerstufe als auch von Sprechern mit breiter Sprachkompetenz geschenkt werden. Bei jedem fremdsprachlichen Ausdruck, der bei uns einen gewissen Verdacht hinsichtlich der Ähnlichkeit eines Wortes bzw. einer Wortgruppe in Bedeutung oder Schreibweise hegt, soll obligatorisch z.B. in einem Fremdsprachenunterricht von einem Lehrer auf lauernde Gefahr hingewiesen werden. Ebenfalls wird während selbstständiger Arbeit beispielsweise an einem Übersetzungstext präzises Nachschauen in einem Wörterbuch zwecks Vermeidung potentieller Fehler empfohlen.

¹⁷⁰ Vgl.: Nicole Marx. „Denglisch bei nicht-indoeuropäischen Muttersprachlern?“ *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* [Online], 5 (1), 19 pp. Available: http://www.spz.tu-darmstadt.de/projekt_ejournal/jg_05_1/beitrag/marx.htm (May 1, 2000) (zuletzt abgerufen am 24.08.2006).

¹⁷¹ Vgl: Lidia Agafonova. „Zur Frage des Lehrens und Lernens vom Deutschen als zweiter Fremdsprache nach dem Englischen in den neuen Schultypen in Rußland (Oberstufe)“. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* [Online], 2 (3), 1997, 18 pp. Available: <http://www.ualberta.ca/~german/ejournal/agafon1.htm>, (zuletzt abgerufen am 24.08.2006).

Sprache, Denken und Wahrnehmung stehen in einem engen Zusammenhang, und die einzelnen Sprachen beeinflussen unser Denken und unsere Wahrnehmung in unterschiedlicher Weise. Verschiedene Sprachen ermöglichen uns verschiedene Zugänge zur »Welt«, sie bieten uns verschiedene Perspektiven, verschiedene »Brillen« an, und diese Vielfalt sollte nicht verloren gehen. Auch Marx möchte in ihrer Arbeit *„Denglisch bei nicht-indoeuropäischen Muttersprachlern?“* hervorheben, dass die bewusste Verwendung des Englischen stets als positiv betrachtet werden sollte, wenn eine Wissenslücke beim Lerner besteht¹⁷².

An dieser Stelle werden folgende Empfehlungen für den DaF-Unterricht betreffend Deutsch-als-L3-Lerner vorgeschlagen:

- Lernern sollte auf keinen Fall empfohlen werden, das Englische zu vergessen, um zu einem beschleunigten Lernen des Deutschen zu gelangen oder negativen Transfer zu vermeiden. Der Zweck des Deutschunterrichts ist nicht, bestehende Englischkenntnisse auszurotten und sie mit "perfekten" Deutschkenntnissen zu ersetzen. Eine Erziehung zur Mehrsprachigkeit wird nur dann verwirklicht, wenn alle schon erworbenen Sprachen fortlaufend einbezogen werden.
- Wenn es sich als hilfreich erweist, sollten englische Vorkenntnisse angesprochen und Vergleiche zwischen den Sprachen gezogen werden.
- Wenn das Englische sich als störend erweist (z.B. bei "falschen Freunden", Verben mit festen Präpositionen u.a.), sollte gezielt auf die Unterschiede zwischen den zwei Sprachen eingegangen werden.
- Ein Weiterangebot des Englischunterrichts sollte stattfinden, denn das Einsetzen fester Englischstunden für Deutschkursteilnehmer ermöglicht das Weiterüben dieser ersten Fremdsprache.
- Das Ergebnis solch eines Verfahrens wäre dreierlei:
 - Die Verfestigung gemeinsamer Regeln durch den Vergleich übereinstimmender Elemente;
 - die Vorbeugung der Fossilisierung übertragener Einheiten, die im Deutschen als abweichend gelten; und

¹⁷² Nicole Marx. 2000.

- die Vermeidung des totalen Verlusts des Englischen während des Aufbaus der zweiten Fremdsprache.
- Das Weiterangebot des Englischen sollte ein primäres Ziel bleiben. Der Großteil zukünftiger Studierender kommen mit guten Englischkenntnissen in Deutschland an, und in den ersten Wochen verbessern sie sogar ihr Englisch. Jedoch versuchen sie nach kurzer Zeit, das Englische zu vergessen, vermeintlich um das Lernen des Deutschen zu beschleunigen. In diesem Bestreben sind sie oft sehr erfolgreich.

Sözcük Boyutunda Ortaya Çıkan Dil Tuzaklarının Almancanın İngilizceden Sonra İkinci Yabancı Dil Olarak Öğrenimine Etkisini Araştırma Anketi

İngilizceden sonra ikinci yabancı dil olarak Almanca öğrenenler, ya da Almancadan sonra ikinci yabancı dil olarak İngilizce öğrenenler her iki dil arasındaki benzerliklerin ikinci yabancı dilin öğrenilmesi konusunda önemli bir avantaj ya da kolaylık sağladığı ya da sağlayabileceği görüşü ile karşı karşıya gelirler. Kısmen doğru olan bu görüş, aslında gerçek durumu tam olarak yansıtmaz. Yabancı dil öğreniminin önemli bir kısmını oluşturan sözcük bilgisi, bu konuda tuzaklarla doludur. Örneğin, İngilizcede kış anlamına gelen *Winter* sözcüğü, Almancada da *kış* anlamında kullanılır; bununla birlikte İngilizcede hediye anlamında kullanılan *gift* sözcüğü, Almancada *zehir* anlamına gelmektedir. Bu da yazılı veya sözlü iletişimde önemli bir sorun yaşanmasına neden olabilmektedir.

İngilizceden sonra ikinci yabancı dil olarak Almanca öğrenmeye başlayanlar, ya da anadili İngilizce olup, yabancı dil olarak Almanca öğrenmeye başlayanlar, yukarıda belirtilen dil tuzaklarına düşebilmektedirler.

Bu araştırma ile sözcük boyutunda ortaya çıkan dil tuzaklarının ikinci yabancı dil öğrenimi konusunda ne denli etkili olduğu konusu ölçülmeye çalışılacaktır.

I. Bölüm: Kişisel Bilgiler

Cinsiyetiniz	<input type="checkbox"/> Kadın	<input type="checkbox"/> Erkek		
İngilizceyi Öğrenme Süreniz	<input type="checkbox"/> 1-2 yıl	<input type="checkbox"/> 3-4 yıl	<input type="checkbox"/> 5-6 yıl	<input type="checkbox"/> 7-8 yıl
	<input type="checkbox"/> 9 yıl ve daha fazla			
Almancayı Öğrenme Süreniz	<input type="checkbox"/> 1 yıldan daha az	<input type="checkbox"/> 1-2 yıl	<input type="checkbox"/> 3-4 yıl	<input type="checkbox"/> 5-6 yıl
	<input type="checkbox"/> 7-8 yıl	<input type="checkbox"/> 9 yıl ve daha fazla		
İngilizce Genel Dil Düzeyiniz	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Almanca Genel Dil Düzeyiniz	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lisedeki Yabancı Diliniz	<input type="checkbox"/> İngilizce	<input type="checkbox"/> Almanca	<input type="checkbox"/> Diğer	
Lisede İkinci Yabancı Dil Dersi Olarak Almanca Ders Aldınız Mı?	<input type="checkbox"/> Evet	<input type="checkbox"/> Hayır		
Bitirdiğiniz Okul Türü	<input type="checkbox"/> Düz Lise	<input type="checkbox"/> Fen Lisesi	<input type="checkbox"/> Anadolu Öğretmen Lisesi	<input type="checkbox"/> Yabancı Dil Ağırlıklı Anadolu Lisesi
	<input type="checkbox"/> Anadolu Lisesi	<input type="checkbox"/> Süper Lise	<input type="checkbox"/> Özel Lise	<input type="checkbox"/> Diğer

II. Bölüm: Almanca Sözcüklere Karşılık Olarak Düşünülen İngilizce Sözcükler

Bu bölümde Almanca sözcüklerin ilk bakışta İngilizce karşılığı gibi düşünülen, ancak bu düşünceye bağlı olarak çoğu defa hata yapılmasına neden olan sözcüklere yer verilmiştir. Bölümün sol sütununda Almanca, sağ sütununda ise İngilizce sözcüklere yer verilmiştir. Sağ sütunda verilen İngilizce sözcükler, sol sütundaki Almanca sözcüklerin karşılığı olarak verilmiş olup, bu karşılıkların Almanca sözcüklerin anlamını ne derece karşılayıp karşılamadığı konusundaki görüşleriniz alınacaktır. Almanca sözcüğü tam olarak karşılıyorsa [1], kısmen karşılıyorsa [2], pek karşılamıyorsa [3], hiçbir ilgisi yoksa, karşılamıyorsa [4] ve kelimeyi bilmiyorum diyorsanız [5] numaralı seçeneklerden **bir tanesini** işaretleyiniz.

Item	Almanca	[1] Tamamıyla karşılıyor	[2] Sözcüğün yaklaşık anlamını veriyor	[3] Aynı anlamı pek vermiyor	[4] Almanca sözcükle hiçbir ilgisi yok	[5] Kelimeyi bilmiyorum	İngilizce
1	aktuell						actual
2	Annonce						announcement
3	Art						art
4	bekommen						become
5	brav						brave
6	Bord						board
7	Box (Lautsprecher)						box
8	Brief						brief
9	Brieftasche						briefcase
10	Büro						bureau
11	Callboy						callboy
12	Chef						chef
13	Chips						chips
14	City						city
15	Daten (Computer)						dates
16	Direktion						direction
17	Dom						dome
18	engagiert						engaged
19	Enkel						ankle
20	eventuell						eventually
21	Fabrik						fabric
22	Fehler						failure
23	Fieber						fever
24	familiär						familiar
25	famos						famous
26	Flur						floor
27	Fotograf						photograph
28	Formular						formula
29	Gift						gift

Item	Almanca	[1] Tamamıyla karşılıyor	[2] Sözcüğün yaklaşık anlamını veriyor	[3] Aynı anlamı pek vermiyor	4] Almanca sözcükle hiçbir ilgisi yok	[5] Kelimeyi bilmiyorum	İngilizce
30	Glanz						glance
31	Gymnasium						gymnasium
32	genial						genial
33	gültig						guilty
34	Handy						handy
35	Hausaufgaben						housework
36	Hausmeister						housemaster
37	Hochschule						high-school
38	human						human
39	Igel						eagle
40	irritieren						to irritate
41	Kollege						college
42	Kaffee						café
43	kompetent						competent
44	Konkurrenz						concurrence
45	konservieren						to conserve
46	Konzept						concept
47	Kraft						craft
48	Kritik						critic
49	Lager						lager
50	Lektüre						lecture
51	Limone						lemon
52	List						list
53	Lohn						loan
54	Lyrık						lyrics
55	Mais						mice
56	Mappe (Hefter)						map
57	Marke						mark
58	Marmelade						marmelade
59	Meinung						meaning
60	Messe						mess
61	Minze						to mince
62	Mist						mist
63	Mörder						murder
64	Note (Zensur)						note
65	Oldtimer						old-timer
66	Paket						paket
67	Personal						personal
68	Petroleum						petroleum

Item	Almanca	[1] Tamamıyla karşılıyor	[2] Sözcüğün yaklaşık anlamını veriyor	[3] Aynı anlamı pek vermiyor	4] Almanca sözcükle hiçbir ilgisi yok	[5] Kelimeyi bilmiyorum	İngilizce
69	prägnant						pregnant
70	prinzipiell						principal
71	Programm (TV)						programme (TV)
72	Prokurist						procurer
73	Prospekt						prospect
74	Publikum						public
75	prüfen						prove
76	Rate						rate
77	Rente						rent
78	Rezept (Arzt)						recipe
79	Rock						rock
80	Roman						roman
81	Schnecke						snake
82	See						to see; sea
83	sensibel						sensible
84	seriös						serious
85	Sinn						sin
86	Speisen						spices
87	Stock (Etage)						stock
88	Stock (Holz)						
89	Stoff						stuff
90	Studium						study
91	Stuhl						stool
92	sensible						sensible
93	seriös						serious
94	still						still
95	streng						strong
96	senden (TV)						to send
97	spenden						to spend
98	Spott						spot
99	Stadium						stadium
100	Strom (Energie) Strom (Fluss)						stream
101	Stuhl						stool
102	sympathisch						sympathetic
103	Tablett						tablet
104	überhören						to overhear
105	Unternehmer						undertaker
106	Wall						wall

Item	Almanca	[1] Tamamıyla karşılıyor	[2] Sözcüğün yaklaşık anlamını veriyor	[3] Aynı anlamı pek vermiyor	4] Almanca sözcükle hiçbir ilgisi yok	[5] Kelimeyi bilmiyorum	İngilizce
107	wandern						to wander
108	Warenhaus						warehouse
109	weil						while
110	weit (entfernt)						wide
111	wenn						when
112	Weste						vest
113	sich wundern						to wonder

III. Bölüm: Almanca Sözcüklerin İngilizce Karşılığı

Bu bölümün sol sütununda Almanca, sağ sütununda ise sol sütunda yer alan Almanca sözcüklerin en doğru İngilizce karşılıklarına yer verilmeye çalışılmıştır. Sizin aşağıda sağ sütunda verilen İngilizce karşılıkların sol sütunda verilen Almanca sözcükleri hangi ölçüde karşılayıp karşılamadığı konusundaki görüşleriniz alınacaktır. Almanca sözcüğü Tamamıyla karşılıyorsa [1], kısmen karşılıyorsa [2], kısmen karşılamıyorsa [3], hiçbir ilgisi yoksa, kesinlikle karşılamıyorsa [4] ve kelimeyi bilmiyorum diyorsanız [5] numaralı seçeneklerden **bir tanesini** işaretleyiniz.

Item	Almanca	İngilizce Karşılığı	[1] Tamamıyla karşılıyor	[2] Kısmen karşılıyor	[3] Kısmen karşılamıyor	[4] Kesinlikle karşılamıyor	[5] Kelimeyi bilmiyorum
1	aktuell	topical, current					
2	Annonce	advertisement					
3	Art	way, sort, kind					
4	bekommen	get					
5	brav	good, well-behaved, honest					
6	Bord	shelf					
7	Box (Lautsprecher)	(loud) speaker					
8	Brief	letter					
9	Brieftasche	wallet					

Item	Almanca	İngilizce Karşılığı	[1] Tamamıyla karşılıyor	[2] Kısmen karşılıyor	[3] Kısmen karşılamıyor	[4] Kesinlikle karşılamıyor	[5] Kelimeyi bilmiyorum
10	Büro	office					
11	Callboy	male prostitute					
12	Chef	boss					
13	Chips	crisps					
14	City	centre, center (AE)					
15	Daten (Computer)	data					
16	Direktion	management					
17	Dom	cathedral					
18	engagiert	committed					
19	Enkel	grandchild					
20	eventuell	possible					
21	Fabrik	factory					
22	Fehler	mistake					
23	Fieber	temperature					
24	familiär	family					
25	famos	splendid					
26	Flur	hall					
27	Fotograf	photographer					
28	Formular	form					
29	Gift	poison					
30	Glanz	glory, shine					
31	Gymnasium	grammar school, high school (AE)					
32	genial	brilliant					
33	gültig	valid					
34	Handy	mobile					
35	Hausaufgaben	homework					
36	Hausmeister	caretaker					
37	Hochschule	college, university					
38	human	humane					
39	İgel	hedgehog					
40	irritieren	to confuse					
41	Kollege	colleague					
42	Kaffee	coffee					
43	kompetent	sehr gute Leistungen zeigen					
44	Konkurrenz	competition					
45	konservieren	to preserve					
46	Konzept	draft					
47	Kraft	strength					
48	Kritik	criticism					

Item	Almanca	İngilizce Karşılığı	[1] Tamamıyla karşılıyor	[2] Kısmen karşılıyor	[3] Kısmen karşılamıyor	[4] Kesinlikle karşılamıyor	[5] Kelimeyi bilmiyorum
49	Lager	warehouse, storehouse, depot					
50	Lektüre	reading					
51	Limone	lime					
52	List	trick					
53	Lohn	wages					
54	Lyrik	poetry					
55	Mais	corn (AE), maize					
56	Mappe (Hefter)	folder					
57	Marke	brand					
58	Marmelade	jam					
59	Meinung	opinion					
60	Messe	fair; mass					
61	Minze	mint					
62	Mist	dung (Stall) /rubbish (Quatsch)					
63	Mörder	murderer					
64	Note (Zensur)	mark					
65	Oldtimer	old car					
66	Paket	parcel					
67	Personal	personnel, staff					
68	Petroleum	paraffin, kerosene					
69	prägnant	concise					
70	prinzipiell	fundamental					
71	Programm (TV)	channel					
72	Prokurist	attorney					
73	Prospekt	brochure					
74	Publikum	audience					
75	prüfen	to check					
76	Rate	instalment					
77	Rente	pension					
78	Rezept (Arzt)	prescription					
79	Rock	skirt					
80	Roman	novel					
81	Schnecke	snail, slug					
82	See	lake					
83	sensibel	sensitive					
84	seriös	respectable					
85	Showmaster	host					
86	Sinn	sense					
87	Speisen	dishes					

Item	Almanca	İngilizce Karşılığı	[1] Tamamıyla karşılıyor	[2] Kısmen karşılıyor	[3] Kısmen karşılamıyor	[4] Kesinlikle karşılamıyor	[5] Kelimeyi bilmiyorum
88	Stock (Etage)	floor					
89	Stock (Holz)	stick					
90	Stoff	material					
91	Studium	studies					
92	Stuhl	chair					
93	sensibel	sensitive					
94	seriös	respectable					
95	still	leise, ruhig					
96	streng	strict					
97	senden (TV)	broadcast					
98	spenden	to donate					
99	Spott	ridicule, mockery					
100	Stadium	stage					
101	Strom (Energie) Strom (Fluss)	electricity river					
102	Stuhl	chair					
103	sympathisch	nice, pleasant, likable					
104	Tablett	tray					
105	überhören	not to hear					
106	Unternehmer	entrepreneur, employer					
107	Wall	embankment, rampart					
108	wandern	to walk					
109	Warenhaus	department store					
110	weil	because, as					
111	weit (entfernt)	far					
112	wenn	if					
113	Weste	waistcoat, cardigan					
114	sich wundern	to be surprised					

IV. Bölüm: İngilizce Sözcüklerin Almanca Karşılığına İlişkin Sorular

Bu bölümde sol sütunda İngilizce sözcüklere, sağ sütunda ise sol sütunda yer alan İngilizce sözcüklerin Almanca karşılıklarına yer verilmiştir. Burada, sağ sütunda verilen Almanca karşılıkların sol sütunda verilen İngilizce ifadeleri tam olarak karşılayıp karşılamadığı konusundaki görüşleriniz alınacaktır. İngilizce sözcüğü Tamamıyla karşılıyorsa [1], kısmen karşılıyorsa [2], kısmen karşılamıyorsa [3], hiçbir ilgisi yoksa, kesinlikle karşılamıyorsa [4] ve kelimeyi bilmiyorum diyorsanız [5] numaralı seçeneklerden **bir tanesini** işaretleyiniz.

Item	İngilizce	Almanca Karşılığı	Tamamıyla karşılıyor	Kısmen karşılıyor	Kısmen karşılamıyor	Kesinlikle karşılamıyor	Kelimeyi bilmiyorum
1	actual	wirklich, tatsächlich					
2	announcement	Ansage, Durchsage					
3	art	Kunst					
4	become	werden					
5	brave	mutig					
6	board	Tafel					
7	box	Schachtel					
8	brief	kurz					
9	briefcase	Aktentasche					
10	bureau	Schreibtisch, Kommode (AE)					
11	callboy	Gehilfe des Souffleurs (Theater) oder: Hotelboy					
12	chef	Küchenchef					
13	chips	Pommes					
14	city	Großstadt					
15	dates	Termine, Verabredungen					
16	direction	Richtung					
17	dome	Kuppel					
18	engaged	verlobt; besetzt (Toilette, WC)					
19	ankle	Fußknöchel					
20	eventually	schließlich					
21	fabric	Stoff					
22	failure	Mißerfolg, Versagen					
23	fever	Krankheit (z.B. Gelbfieber)					
24	familiar	umgangssprachlich					
25	famous	berühmt					
26	floor	Fußboden					
27	photograph	Foto, Bild					
28	formula	Formel					
29	gift	Geschenk					
30	glance	Blick					
31	gymnasium	Turnhalle					
32	genial	angenehm, froh					
33	guilty	schuldig					
34	handy	handlich					
35	housework	Hausarbeit					
36	housemaster	Heimleiter (Internat)					
37	high-school	weiterführende Bildungseinrichtung (Sekundarstufe)					
38	human	menschlich					

Item	İngilizce	Almanca Karşılığı	Tamamıyla karşılıyor	Kısmen karşılıyor	Kısmen karşılamıyor	Kesinlikle karşılamıyor	Kelimeyi bilmiyorum
39	eagle	Adler					
40	to irritate	jemanden verärgern					
41	college	Hochschule					
42	café	kleines Restaurant					
43	competent	durchschnittliche Leistungen zeigen					
44	concurrence	Einverständnis, Mitwirkung					
45	to conserve	einsparen					
46	concept	Begriff, Idee					
47	craft	Handwerk					
48	critic	Kritiker					
49	lager	(Lager)bier					
50	lecture	Vortrag					
51	lemon	Zitrone					
52	list	Liste					
53	loan	Kredit, Darlehen					
54	lyrics	Liedtext					
55	mice	Mäuse					
56	map	Landkarte					
57	mark	Note (Zensur)					
58	marmelade	spezielle Marmelade (aus Zitrusfrüchten)					
59	meaning	Bedeutung					
60	mess	Unordnung					
61	to mince	etwas hacken					
62	mist	leichter Nebel					
63	murder	Mord					
64	note	Notiz					
65	old-timer	Veteran					
66	paket	Packung, Schachtel					
67	personal	persönlich					
68	petroleum	Erdöl					
69	pregnant	schwanger					
70	principal	hauptsächlich					
71	programme (TV)	Sendung					
72	procurer	Zuhälter					
73	prospect	Aussicht					
74	public	Öffentlichkeit					
75	prove	to beweisen					
76	rate	Maß, Menge, Rendite					

Item	İngilizce	Almanca Karşılığı	Tamamıyla karşılıyor	Kısmen karşılıyor	Kısmen karşılamıyor	Kesinlikle karşılıyor	Kelimeyi bilmiyorum
77	rent	mieten					
78	recipe	Kochrezept					
79	rock	Stein, Fels					
80	roman	römisch					
81	snake	Schlange					
82	to see; sea	sehen; Meer					
83	sensible	vernünftig					
84	serious	ernst					
85	sin	Sünde					
86	spices	Gewürze					
87	stock	Vorrat, Bestand					
88	stuff	Zeug, Sachen					
89	study	Arbeitszimmer					
90	stool	Hocker					
91	sensible	vernünftig					
92	serious	ernst					
93	still	(immer) noch					
94	strong	stark					
95	to send	verschicken					
96	to spend	ausgeben (Geld) / verbringen (Zeit)					
97	spot	Fleck, Punkt					
98	stadium	Stadion					
99	stream	Bach, Flüsschen					
100	stool	Hocker					
101	sympathetic	mitfühlend, verständnisvoll					
102	tablet	Tablette					
103	to overhear	etwas zufällig mitbekommen					
104	undertaker	Leichenbestatter					
105	wall	Mauer					
106	to wander	ziellos umherstreifen					
107	warehouse	Lagerhaus					
108	while	während					
109	wide	breit					
110	when	wann					
111	vest	Unterhemd					
112	to wonder	sich fragen					

ALMAN
KÜLTÜR
MERKEZİ
TÜRK-ALMAN

DEUTSCHES
KULTUR-
INSTITUT
KÜLTÜR İŞLERİ



ISTANBUL
KURULU * GOETHE-INSTITUT

Name, Vorname _____ Datum: _____

TESTERGEBNISSE

TESTTEIL	Punktzahl	
	maximal	erreicht
A 1	10	
A 2	10	
A 3	60	
A 4	30	
A 5	10	
	120	
B 1	60	
B 2	20	
	80	

TESTTEIL	Punktzahl	
	maximal	erreicht
C 1	10	
C 2	30	
	40	
D 1	20	
D 2	10	
D 3	10	
	40	

Summe A:

Summe B:

Summe C:

Summe D:

EINSTUFUNG

A	B	C	D	Stufe
0 - 47				G I
48 - 71				G II
72 - 120				G III
72 - 120	32 - 47			M I
72 - 120	48 - 80			M II
72 - 120	48 - 80	24 - 40		M III
72 - 120	48 - 80	24 - 40	24 - 40	0

ALMAN
KÜLTÜR
MÉRKEZİ

DEUTSCHES
KULTUR-
INSTITUT



ISTANBUL

A1

F E S T S T E L L U N G S P R Ü F U N G

Name, Vorname: _____

- * Testzeit für A1 - C2 max. 80 Minuten *
** Testzeit für A1 - D max. 100 Minuten **

Welche Wörter schreibt man in den folgenden Sätzen g r o ß ?
Markieren Sie diese Wörter wie im Beispiel!

Beispiel: ~~er~~ lernt in der ~~schule~~ ~~deutsch~~.

- | | |
|--|-------|
| 1. die kinder spielen fußball im garten. | 2 1 0 |
| 2. er muß morgens um acht uhr im büro sein. | 2 1 0 |
| 3. die junge dame trägt zum dunklen rock
eine helle strickjacke. | 2 1 0 |
| 4. er suchte eine stunde lang seine
brieftasche und fand sie nicht. | 2 1 0 |
| 5. ihren urlaub verbrachte sie in
süditalien. | 2 1 0 |

Max. 10 Punkte / erreicht:

ALMAN
KÜLTÜR
MERKEZİ

DEUTSCHES
KULTUR-
INSTITUT



ISTANBUL

A2

Wo beginnt ein neues Wort?

Markieren Sie die Wortgrenzen mit einem Strich!

Beispiel: DIE|MUTTER|KOCHT|IN|DER|K
ÜCHE|SUPPE.

1. HERRUNDFRAUHEISTERÜBERGE
HENHEUTEABENDINSKONZERT.

2	1	0
---	---	---

2. ÜBERMORGENHATSIEBEINSEHR
SCHWEREPRÜFUNGZUBESTEHEN.

2	1	0
---	---	---

3. AMWOCHENENDEGEHTERMITSBI
NERFRAUUNDDENKINDERNIMWA
LDSPAZIEREN

2	1	0
---	---	---

4. TERMINGERECHTHAFERDIEÜBBE
RWEISUNGAUFMEINKONTOVORG
ENOMMEN.

2	1	0
---	---	---

5. ÜBERMORGENERWARTETERVIEL
EGÄSTEZUMMITTAGESSEN.

2	1	0
---	---	---

max. 10 Punkte / erreicht:

ALMAN
KÜLTÜR
MERKEZİDEUTSCHES
KULTUR-
INSTITUT

ISTANBUL

A3Ergänzen Sie die Wörter ! Achtung! Nicht immer fehlt eine Endung!Beispiel: Der Schüler spricht sehr leise. Der Lehrer kann ihn nicht verstehen.

1. Möcht _____ Sie noch Kaffee?
2. Heute arbeit _____ sie nicht.
3. Wie lange wohn _____ du hier schon?
4. Gibt e _____ hier eine Universität?
5. Früher hat _____ wir nichts.
6. Heute hab _____ wir alles.
7. Wo war _____ Sie gestern, Herr Direktor?
8. Die Schule ist neben d _____ Post.
9. Ist das das Bild dein _____ Vaters?
10. Dort ist das Gemüse am billig _____.
11. Er braucht kein _____ Hilfe.
12. Die Sekretärin hat den Brief schon geschrieb _____.
13. Wir fahren ins Grüne. Komm _____ du mit?
14. Er hat auf meinen Brief nicht geantwort _____.
15. Hier darf _____ nicht geraucht werden!
16. Die neue Wohnung ist klein _____ als die alte.
17. Ist deine Bluse neu _____?
18. Wann kann ich wiederkomm _____?
19. Kennen Sie Herr _____ Müller?
20. Ich freue mich auf sein _____ Besuch.
21. Der Professor prüft den Student _____.
22. Diesen rot _____ Mantel würde ich kaufen.
23. Sie schwärzt für rot _____ Sportwagen.
24. Der Ober bringt d _____ Gästen die Rechnung.
25. Mein Hotel liegt in der Nähe d _____ Bahnhofs.
26. Für w _____ kaufst du die Blumen?
27. W _____ hat meinen Füller?
28. Von w _____ hast du diese schöne Uhr?
29. Udo bestellt einen Tee, aber Klaus möchte kein _____.
30. Ich trinke ein Glas Tee. Möchtest du auch ein _____.

2	0
2	0
2	0
2	0
2	0
2	0
2	0
2	0
2	0
2	0
2	0
2	0
2	0
2	0
2	0
2	0
2	0
2	0
2	0
2	0
2	0
2	0
2	0
2	0
2	0
2	0
2	0
2	0

max. 60 Punkte/ erreicht:

ALMAN
KÜLTÜR
MERKEZİ

DEUTSCHES
KULTUR-
INSTITUT



ISTANBUL

A4

Ergänzen Sie die Fragen!

Marlies trifft auf der Straße einen Freund. Sie gingen einst in dieselbe Schule. Sie fragt ihn:

1. Hallo, Hans! _____ geht es dir denn?	2	0
2. _____ machst du jetzt?	2	0
3. _____ du Chemie?	2	0
4. _____ dauert das Studium?	2	0
5. _____ du mir was über die Uni erzählen?	2	0
6. _____ die Studenten dort sehr nett?	2	0
7. _____ du viele Seminare und Vorlesungen besuchen?	2	0
8. _____ wohnst du? In einem Studentenheim?	2	0
9. Mensch, _____ du aber Glück!	2	0
10. _____ an der Uni auch viele Ausländer?	2	0
11. _____ kommen die denn? Aus der ganzen Welt?	2	0
12. _____ ihr mit denen Probleme?	2	0
13. _____ du heute abend was vor?	2	0
14. Ich habe zwei Eintrittskarten für das Konzert. _____ ich dich einladen?	2	0
15. _____ du mich um 7 Uhr ab?	2	0

max. 30 Punkte / erreicht:

ALMAN
KÜLTÜR
MERKEZİ

DEUTSCHES
KULTUR-
INSTITUT



ISTANBUL

A5

Ergänzen Sie die Sätze!

Verwenden Sie alle vorgegebenen Elemente!

Beispiel: Er _____ .

B	A	D	C
---	---	---	---

- A jetzt
- B studiert
- C Frankfurt
- D in

1. Auf der _____ .

--	--	--	--	--

- A hat
- B sehr gut
- C Party
- D er sich
- E unterhalten

2	0
---	---

2. Der _____ .

--	--	--	--	--

- A bereitet sich
- B Student
- C vor
- D auf
- E eine Prüfung

2	0
---	---

3. Er _____ .

--	--	--	--	--	--

- A geht
- B heute
- C es regnet
- D denn
- E nicht
- F spazieren

2	0
---	---

ALMAN
KÜLTÜR
MERKEZİ

DEUTSCHES
KULTUR-
INSTITUT



ISTANBUL

A5

- 2 -

4. Weil _____
_____.

--	--	--	--	--	--	--	--

- A ist
- B ihr Sohn
- C kann
- D ins Büro
- E krank
- F sie nicht
- G gehen

2	0
---	---

5. Das _____
_____.

--	--	--	--	--	--	--

- A wo
- B ist
- C geboren
- D das Haus
- E ich
- F bin

2	0
---	---

Max. 10 Punkte / erreicht:

ALMAN
KÜLTÜR
MERKEZİ

DEUTSCHES
KULTUR-
INSTITUT



ISTANBUL

B1

Ergänzen Sie die S ä t z e !

Urlaub mit oder ohne Auto?

Vor ein paar Tagen übernachteten Freunde bei _____.
 Sie kamen _____ ihrem Urlaub in Jugoslawien. Früher
 sind sie jedes Jahr _____ Italien gefahren, zuerst an den
 Gardasee und dann _____ die Adria. Den Stadtplan _____
 Venedig kennen sie besser als den von Frankfurt. Sie waren
 _____ dem Auto schon in Spanien, in Griechenland und
 _____ Türkei. Aber von Deutschland kennen sie _____
 München, die Alpen und ein paar Städte _____ Rhein. Er
 muß manchmal nach Hamburg _____ nach Hannover. Das ist
 alles. Aber dann fährt er mit dem Zug oder er _____. Er
 findet nämlich, _____ der Verkehr auf den deutschen
 Straßen immer gefährlicher wird. Dieses Jahr _____ sie
 ihren Urlaub in Deutschland verbringen, aber _____ Auto.
 Sie sind mit dem Zug _____ Frankfurt nach Mainz gefahren.
 Von dort _____ sie eine Dampferfahrt nach Köln gemacht.
 Dann sind sie nach Hamburg weitergefahren. Von Hamburg sind
 sie wieder nach Haus geflogen. Unsere Freunde sagten, _____
 das sehr schön gewesen war. Aber sie sagten _____, daß sie
 so eine Reise _____ wieder machen würden. Das heißt, sie
 _____ natürlich sofort wieder _____ Deutschland fahren,
 aber nicht _____ Auto. Erstens, weil eine Reise mit Bahn, Schiff
 und Flugzeug für _____ Personen ziemlich teuer ist, und
 _____, weil man immer _____ schwere Gepäck mitnehmen
 muß. Unterwegs sagten sie oft: „Wenn wir _____ dem Auto
 unterwegs wären, würden wir jetzt anhalten und spazierengehen
 und dann in einem kleinen Café etwas trinken.“ Oder: „Wenn wir
 das Auto hätten, _____ wir jetzt noch gerne hier bleiben und
 abends einen Stadtbummel machen.“ Aber das _____ natürlich
 nicht. Sie mußten pünktlich zum Flughafen oder zum Bahnhof,
 _____ sie die Tickets oder die Bahnkarten schon gekauft
 hatten. Und deshalb hatten sie es auch überall eilig.
 Also, unsere Freunde sagten, sie würden nie wieder ohne Auto
 in den _____ fahren.

2	0	
2	0	
2	0	
4	2	0
2	0	
4	2	0
2	0	
2	0	
2	0	
2	0	
2	0	
2	0	
2	0	
2	0	
4	2	0
2	0	
2	0	
4	2	0
2	0	
2	0	
2	0	
4	2	0
2	0	
2	0	
2	0	

max. 60 Punkte / erreicht:

ALMAN
KÜLTÜR
MERKEZİ

DEUTSCHES
KULTUR-
INSTITUT



ISTANBUL

B₂

Ergänzen Sie den Dialog! **N i c h t** alle Sätze passen.

- (1) Und die Wiener?
- (2) Na, raten Sie mal!
- (3) Unsere Würstchen schmecken alle gleich.
- (4) Ich mag die Hamburger.
- (5) Ich bin Mathematiker.
- (6) Was wollen Sie für Würstchen?
- (7) Geben Sie mir die dicksten!
- (8) Ich verstehe. Und die Regensburger schmecken wie die Frankfurter.
- (9) Und wie schmecken die?
- (10) Wir haben Frankfurter, Wiener, Regensburger.

Die Würstchen

Kunde: Ich möchte Würstchen.

Verkäufer: (6) _____ - Beispiel - _____.

Kunde: Was haben Sie für Würstchen?

Verkäufer: () _____.

4 | 0

Kunde: Ich kenne ihre Würstchen nicht. Wie schmecken sie denn?

Verkäufer: () _____.

4 | 0

Die Frankfurter schmecken wie die Wiener und die Wiener wie die Regensburger.

Kunde: () _____.

4 | 0

Verkäufer: Woher wissen Sie das?

Kunde: () _____.

4 | 0

Aber bitte, wie unterscheiden sich die Würstchen voneinander?

Verkäufer: Die Frankfurter sind länger als die Wiener, und die Regensburger sind dicker als die Frankfurter.

Kunde: () _____.

4 | 0

Verkäufer: Das müßten Sie als Mathematiker doch wissen.

max. 20 Punkte / erreicht:

ALMAN
KÜLTÜR
MERKEZİDEUTSCHES
KULTUR-
INSTITUT

ISTANBUL

C1

L e s e n Sie Text A und B und l ö s e n Sie die Aufgaben!

AUnbekannter verschenkte
10.000,-- Mark

München - Ein etwa 22jähriger Mann, der nicht weiß, woher er kommt, gibt der Krippe in München und Augsburg seit vier Wochen Rätsel auf. Fest steht: Der Unbekannte hat in München 8000,-- Mark an Passanten verschenkt und 2000,-- Mark in einen Opferstock geworfen. Niemand weiß, woher das Geld stammt.

„Willi“ wurde in der Zwischenzeit entmündigt und in das Bezirkskrankenhaus Kaufbeuren eingewiesen. Wer er aber wirklich ist, konnte immer noch nicht erklärt werden. Deswegen bittet die Münchner Polizei um Hinweise unter der Telefonnummer 089/21 41.

BVermögen geerbt und
verschenkt

München/Augsburg - Das Geheimnis um den namenlosen Wohltäter, der in München mehrere Tausend Mark in 500-Markscheinen für die Ärmsten verteilte, ist gelüftet. Der Spender ist ein 24jähriger Chemiestudent aus Mülheim an der Ruhr. Er wurde inzwischen entmündigt und verläufig in einem Krankenhaus in Kaufbeuren untergebracht.

Inzwischen wurde auch festgestellt, daß der Wohltäter Gerd T. heißt und seit Anfang Mai in Mülheim vermißt wurde. Die Eltern des Vollwaisen, der bei der Familie eines Onkels lebt, hatten ihrem Sohn ein erhebliches Vermögen hinterlassen, aus dem er gelegentlich größere Summen verschenkte.

Sind die folgenden Informationen in den Texten?

Bitte markieren Sie für jeden Text:

enthalten o d e r nicht enthalten Beispiel: Der Mann ist 22 Jahre alt

1. Ein Mann hat viel Geld geerbt.

2. Der Mann ist Mitte 20 und studiert.

3. Die Polizei kennt den Namen des Mannes nicht.

4. Der „Wohltäter“ wurde einige Zeit vermißt.

5. Der junge Mann lebt noch immer in Mülheim.

	A	B	
<u>Beispiel:</u> Der Mann ist 22 Jahre alt	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
1. Ein Mann hat viel Geld geerbt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	2 1 0
2. Der Mann ist Mitte 20 und studiert.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	2 1 0
3. Die Polizei kennt den Namen des Mannes nicht.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	2 1 0
4. Der „Wohltäter“ wurde einige Zeit vermißt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	2 1 0
5. Der junge Mann lebt noch immer in Mülheim.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	2 1 0

max. 10 Punkte / erreicht:

ALMAN
KÜLTÜR
MERKEZİ

DEUTSCHES
KULTUR-
INSTITUT



ISTANBUL

C 2

L e s e n Sie den Text und l ö s e n Sie die Aufgaben!

EINE THEORIE DES TOURISMUS

5 Von Anfang der Zeiten bis ins 18. Jahrhundert war das Reisen die Sache kleiner Minderheiten, spezifischen und handgreiflichen Zwecken unterworfen. Soldaten und Kuriere, Staatsmänner und Gelehrte, Studenten und Bettler, Pilger und Verbrecher waren es, die man auf den Straßen antraf, vor allem aber und immer wieder Kaufleute.

10 Im Lauf des 18. Jahrhunderts begann sich die strenge Zweckhaftigkeit des Reisens zu lockern. Mit der reinen Vergnügungsreise kann es trotzdem noch nicht weit her gewesen sein. Kein Wunder! Nach einem Tag auf den Poststraßen war der Reisende gerädert, wenn er überhaupt sein Ziel erreichte.

15 Vierzig Jahre später hatte sich die Wende vollzogen. Der Tourismus war geboren. Der Engländer John Murray bereiste den Kontinent, um das Material für seine Bibel zu sammeln. Sie erschien 1836 und wurde weltberühmt: das erste „Red Book“ verzeichnete die Sehenswürdigkeiten von Holland, Belgien und dem Rheinland und empfahl dem Touristen die malerischsten und romantischsten Routen. Drei Jahre später folgte Karl Baedekers erster Reiseführer durch „Die Rheinlande“. Die neue Bewegung hatte ihre heiligen Schriften, sie hatte ihren Siegeszug angetreten.

20 Ausgeschlossen blieben von der fieberhaften Ausbreitung des Tourismus erstens die Bauern, die bis heute seiner Ideologie und Praxis als einzige soziale Schicht widerstehen, und zweitens die Arbeiterschaft, die für seine Kosten letztem Endes aufkam. Erst nach dem Ersten Weltkrieg wurde der bezahlte Urlaub nach und nach zum Bestandteil der Tarifverträge zwischen Arbeitgebern und Gewerkschaften. Noch im Jahre 1940
25 stand nur einem Viertel der amerikanischen Arbeiter ein bezahlter Urlaub zu. 1957 lag diese Zahl bei 90 Prozent.

ALMAN
KÜLTÜR
MERKEZİ

DEUTSCHES
KULTUR-
INSTITUT



ISTANBUL

C2

A u f g a b e n:

1. Was bedeuten diese Formulierungen im Textzusammenhang?
Markieren Sie die Lösung!

A: nicht weit her sein (Zeile 8)

- a) keine große Bedeutung haben
- b) nicht weit entfernt sein
- c) noch nicht weit her sein

2 0

B: gerädert sein (Zeile 9)

- a) wie ein Rad sein
- b) rund sein
- c) völlig erschöpft sein

2 0

C: für etwas aufkommen (Zeile 23)

- a) heraufkommen
- b) bezahlen
- c) ernähren

2 0

D: der Tarifvertrag (Zeile 24/25)

- a) Vertrag über Postgebühren
- b) Vertrag, der die Höhe des Zolls festlegt
- c) Vertrag, der Lohn und Arbeitszeit regelt

2 0

E: etwas steht jemandem zu (Zeile 26/27)

- a) ein Recht haben auf
- b) in der Nähe von etwas stehen
- c) auf etwas bestehen

2 0

2. Vervollständigen Sie die Wörter mit Hilfe des Textes!

Bis vor w _____ Jahrhunderten r _____
 nur ganz bestimmte, kleine soziale G _____,
 deren R _____ ausschließlich zweckgerichtet
 waren. Den größten _____ kreis stellten die
 Kaufleute. Im Lauf des 18. Jahrhunderts f _____
 man an, auch zum V _____ zu reisen.

2 1 0

1 0

1 0

1 0

1 0

1 0

ALMAN
KÜLTÜR
MERKEZİDEUTSCHES
KULTUR-
INSTITUT

ISTANBUL

C2

- 3 -

D _____ wird man nicht ohne w _____ von reinen

2	1	0
---	---	---

Vergnügungsreisen sprechen können, da das Reisen mit g _____

1	0
---	---

Strapazen verbunden war. Man m _____ froh sein, wenn

1	0
---	---

man überhaupt am Ziel a _____. Die Geburtsstunde des

1	0
---	---

T _____ schlug, als der Engländer John Murray 1836

1	0
---	---

ein Buch v _____, in dem er Sehenswürdigkeiten

1	0
---	---

ver _____ Länder auflistete und dem R _____

2	1	0
---	---	---

interessante Reiserouten vorschlug.

Die sehr sch _____ Entwicklung des Tourismus

1	0
---	---

schloß die Arbeiter anfangs nicht e _____. Das änderte

1	0
---	---

sich erst in den 20er Jahren dieses J _____ mit der fort-

1	0
---	---

schreitenden Versäkerung von b _____ Urlaub in den

1	0
---	---

Tarifverträgen.

 Max. 30 Punkte / erreicht:

ALMAN
KÜLTÜR
MERKEZİDEUTSCHES
KULTUR-
INSTITUT

ISTANBUL

D₁Ergänzen Sie die **f e h l e n d e n** Präpositionen!Beispiel: über die Zerstörung der Landschaft

Die Landschaft der Bundesrepublik Deutschland verändert sich ständig. Hauptsächlich die Industrialisierung, aber auch die Stadtflucht tragen _____ ihrer Zerstörung bei. Die ausgedehnten Ballungsräume um die Großstädte fressen sich _____ Tag _____ Tag tiefer _____ die Landschaft hinein. _____ jedem Tag verschlingt der Wohnungsbau 70 Hektar Land. Längst hat sich die Industrialisierung auch _____ die ländlichen Gebiete ausgedehnt. Neben Bauernhäusern _____ Scheunen und Stallungen findet man dort _____ allen Industrieanlagen, Bungalows und Ferienkolonien. Und _____ aller Warungen scheint sich dieser Trend _____ Lasten der Umwelt fortzusetzen.

2 0

2 0

4 2 0

2 0

2 0

2 0

2 0

2 0

2 0

max. 20 Punkte / erreicht:

ALMAN
KÜLTÜR
MERKEZİ

DEUTSCHES
KULTUR-
INSTITUT



ISTANBUL

D₂

Bilden Sie aus dem Relativsatz jeweils ein Partizipialattribut!

Beispiel: Die Umweltzerstörung, die ständig zunimmt, beunruhigt immer mehr Menschen.

Die ständig zunehmende Umweltzerstörung beunruhigt immer mehr Menschen.

1. Diesem Problem, das weltweit diskutiert wird, müssen endlich auch weltweit Taten folgen.

Diesem _____ Problem müssen
endlich auch weltweit Taten folgen.

2 | 0

2. Die Grünflächen, die für diesen Stadtteil geplant sind, konnten bisher nicht fertiggestellt werden.

Die _____ Grünflächen konnten
bisher nicht fertiggestellt werden.

2 | 0

3. Die Zahl der Häuser, die abgerissen werden sollen, steht noch nicht fest.

Die Zahl der _____ Häuser
steht noch nicht fest.

2 | 0

4. Über den Stand der Verhandlungen, die derzeit laufen, werden die Bürger regelmäßig informiert.

Über den Stand der _____ Verhand-
lungen werden die Bürger regelmäßig informiert.

2 | 0

5. Das Durchfahrtsverbot, das bislang nur für Lastwagen galt, wurde auch auf Personenwagen ausgedehnt.

Das _____ Durchfahrts-
verbot wurde auch auf Personenwagen ausgedehnt.

2 | 0

max. 10 Punkte / erreicht:

ALMAN
KÜLTÜR
MERKEZİ

DEUTSCHES
KULTUR-
INSTITUT



ISTANBUL

D₃

Drücken Sie einen inhaltlichen Gegensatz aus,
ohne den unterstrichenen Ausdruck mit nicht/un-
oder kein zu verneinen!

Beispiel: Die Zerstörung der Landschaft schreitet weiter
voran. Sie müßte dringend gestoppt werden / aufge-
halten werden / beendet werden.

1. Früher zogen die Städte die Menschen an.

Heute _____ der Lärm viele Bürger _____.

2 0

2. Einige Dorfbewohner begrüßen die Ansiedlung von
Industrie in ihrer Umgebung, andere _____

_____.

2 0

3. Viele Länder sparen an Umweltschutz. Sie _____
das Geld lieber für die Industrialisierung _____.

2 0

4. Kurzfristig gesehen mag das Vorteile bringen, auf
_____ können dadurch jedoch große
Schäden entstehen.

2 0

5. Erhaltung und nicht _____ des natürlichen
Lebensraums muß daher das Ziel jeder Umweltpolitik
sein.

2 0

max. 10 Punkte / erreicht:

**Liste aller tabellarischen Darstellungen und Divergenzen der Reihe nach
mit ihrer Nummer im Textteil**

Tabelle		Seite
1	Fremdsprachenwahl an den staatlichen und privaten Mittelschulen zwischen den Jahren 1943-1944	008
2	Fremdsprachenwahl an den staatlichen und privaten Mittelschulen zwischen den Jahren 1948-1949	009
3	Fremdsprachenwahl an den staatlichen und privaten Mittelschulen zwischen den Jahren 1950-1953	009
4	Fremdsprachenwahl an den staatlichen und privaten Mittelschulen zwischen den Jahren 1961-1965	009
5	Fremdsprachenwahl an den staatlichen und privaten Mittelschulen im Schuljahr 1990-1991	010
6	Fremdsprachenwahl an den Anadolu-Gymnasien zwischen den Jahren 1976-1996	011
7	Fremdsprachenunterrichtsstunden an den neuen Grundschulen nach dem Jahre 1997	014
8	Fremdsprachenwochenstunden an den Anadolu-Gymnasien nach der Schulreform 1997	015
9	Fremdsprachenangebot in der 8-jährigen Primarstufe bzw. Pflichtschule	016
10	Fremdsprachenangebot am sogenannten Gymnasium "Genel Lise"	016
11	Fremdsprachenangebot an den fremdsprachlichen Gymnasien	016
12	Fremdsprachenangebot an den Gymnasien (Anadolu Lisesi)	017
13	Fremdsprachenangebot an den Gymnasien (Anadolu Lisesi Yabancı Dil Alanı)	017
14	Fremdsprachenangebot an den Gymnasien (Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi)	017
15	Fremdsprachenangebot an den Gymnasien (Fen Lisesi)	018
16	Fremdsprachenangebot an den Gymnasien (Spor Lisesi)	018
17	Fremdsprachenangebot an den Gymnasien (İmam Hatip- Meslek-Teknik ve Sağlık Liseleri)	018
18	Fremdsprachenangebot an den Gymnasien (Anadolu İmam Hatip Lisesi)	019
19	Fremdsprachenangebot an den Gymnasien (Anadolu Teknik ve Meslek Liseleri)	019
20	Fremdsprachenangebot an den Gymnasien (Sosyal Bilimler Lisesi)	019
21	Fremdsprachenangebot an den Gymnasien (İstanbul Lisesi ve Kadıköy Anadolu Lisesi Fen-Sosyal-Türkçe ve Matematik Alanı)	020
22	Fremdsprachenangebot an den Gymnasien (İstanbul Lisesi ve Kadıköy Anadolu Lisesi Yabancı Dil Alanı)	020
23	Lizenziat-Programm für Deutsch als Fremdsprachendidaktik	025
24	Spracherwerb nach Wolfgang Klein	030
25	Hufeisensche Klassifikationsraster	070
26	Hufeisensche Raster von 1996	070
27	Grundgesamtheit und Stichprobe der Untersuchung	078
28	Geschlechtsmerkmale Stichprobe	079
29	Schulrichtung der Stichprobe	079
30	Fremdsprachenmerkmale der Stichprobe	080

31	Beobachtete Häufigkeiten nach dem Durchschnittsniveau der	087
	Englischkenntnisse aktuell vs. actual	
32	Beobachtete Häufigkeiten nach dem Durchschnittsniveau der	087
	Deutschkenntnisse aktuell vs. actual	
33	Beobachtete Häufigkeiten im Vergleich mit den Englisch- und	088
	Deutschkenntnissen aktuell vs. actual	
34	Beobachtete Häufigkeiten nach dem Durchschnittsniveau der	089
	Englischkenntnisse Chef vs. chef	
35	Beobachtete Häufigkeiten nach dem Durchschnittsniveau der	089
	Deutschkenntnisse Chef vs. chef	
36	Beobachtete Häufigkeiten im Vergleich mit den Englisch- und	090
	Deutschkenntnissen Chef vs. chef	
37	Beobachtete Häufigkeiten nach dem Durchschnittsniveau der	091
	Englischkenntnisse Chips vs. chips	
38	Beobachtete Häufigkeiten nach dem Durchschnittsniveau der	091
	Deutschkenntnisse Chips vs. chips	
39	Beobachtete Häufigkeiten im Vergleich mit den Englisch- und	092
	Deutschkenntnissen Chips vs. chips	
40	Beobachtete Häufigkeiten nach dem Durchschnittsniveau der	093
	Englischkenntnisse Direktion vs. direction	
41	Beobachtete Häufigkeiten nach dem Durchschnittsniveau der	093
	Deutschkenntnisse Direktion vs. direction	
42	Beobachtete Häufigkeiten im Vergleich mit den Englisch- und	094
	Deutschkenntnissen Direktion vs. direction	
43	Beobachtete Häufigkeiten nach dem Durchschnittsniveau der	095
	Englischkenntnisse Fabrik vs. fabric	
44	Beobachtete Häufigkeiten nach dem Durchschnittsniveau der	095
	Deutschkenntnisse Fabrik vs. fabric	
45	Beobachtete Häufigkeiten im Vergleich mit den Englisch- und	096
	Deutschkenntnissen Fabrik vs. fabric	
46	Beobachtete Häufigkeiten nach dem Durchschnittsniveau der	097
	Englischkenntnisse Fehler vs. failure	
47	Beobachtete Häufigkeiten nach dem Durchschnittsniveau der	097
	Deutschkenntnisse Fehler vs. failure	
48	Beobachtete Häufigkeiten im Vergleich mit den Englisch- und	097
	Deutschkenntnissen Fehler vs. failurec	
49	Beobachtete Häufigkeiten nach dem Durchschnittsniveau der	098
	Englischkenntnisse Familiär vs. familiar	
50	Beobachtete Häufigkeiten nach dem Durchschnittsniveau der	099
	Deutschkenntnisse Familiär vs. familiar	
51	Beobachtete Häufigkeiten im Vergleich mit den Englisch- und	099
	Deutschkenntnissen Familiär vs. familiar	
52	Beobachtete Häufigkeiten nach dem Durchschnittsniveau der	100
	Englischkenntnisse Fotograf vs. photograph	
53	Beobachtete Häufigkeiten nach dem Durchschnittsniveau der	101
	Deutschkenntnisse Fotograf vs. photograph	
54	Beobachtete Häufigkeiten im Vergleich mit den Englisch- und	101
	Deutschkenntnissen Fotograf vs. photograph	

55	Beobachtete Häufigkeiten nach dem Durchschnittsniveau	der	101
	Englischkenntnisse Handy vs. handy		
56	Beobachtete Häufigkeiten nach dem Durchschnittsniveau	der	103
	Deutschkenntnisse Handy vs. handy		
57	Beobachtete Häufigkeiten im Vergleich mit den Englisch-	und	103
	Deutschkenntnissen Handy vs. handy		
58	Beobachtete Häufigkeiten nach dem Durchschnittsniveau	der	104
	Englischkenntnisse Hausaufgaben vs. housework		
59	Beobachtete Häufigkeiten nach dem Durchschnittsniveau	der	105
	Deutschkenntnisse Hausaufgaben vs. housework		
60	Beobachtete Häufigkeiten im Vergleich mit den Englisch-	und	105
	Deutschkenntnissen Hausaufgaben vs. housework		
61	Beobachtete Häufigkeiten nach dem Durchschnittsniveau	der	106
	Englischkenntnisse Hausmeister vs. housemaster		
62	Beobachtete Häufigkeiten nach dem Durchschnittsniveau	der	107
	Deutschkenntnisse Hausmeister vs. housemaster		
63	Beobachtete Häufigkeiten im Vergleich mit den Englisch-	und	107
	Deutschkenntnissen Hausmeister vs. housemaster		
64	Beobachtete Häufigkeiten nach dem Durchschnittsniveau	der	108
	Englischkenntnisse Hochschule vs. high-school		
65	Beobachtete Häufigkeiten nach dem Durchschnittsniveau	der	108
	Deutschkenntnisse Hochschule vs. high-school		
66	Beobachtete Häufigkeiten im Vergleich mit den Englisch-	und	109
	Deutschkenntnissen Hochschule vs. high-school		
67	Beobachtete Häufigkeiten nach dem Durchschnittsniveau	der	110
	Englischkenntnisse Human vs. human		
68	Beobachtete Häufigkeiten nach dem Durchschnittsniveau	der	110
	Deutschkenntnisse Human vs. human		
69	Beobachtete Häufigkeiten im Vergleich mit den Englisch-	und	111
	Deutschkenntnissen Human vs. human		
70	Beobachtete Häufigkeiten nach dem Durchschnittsniveau	der	112
	Englischkenntnisse irritieren vs. to irritate		
71	Beobachtete Häufigkeiten nach dem Durchschnittsniveau	der	112
	Deutschkenntnisse irritieren vs. to irritate		
72	Beobachtete Häufigkeiten im Vergleich mit den Englisch-	und	113
	Deutschkenntnissen irritieren vs. to irritate		
73	Beobachtete Häufigkeiten nach dem Durchschnittsniveau	der	114
	Englischkenntnisse Kollege vs. college		
74	Beobachtete Häufigkeiten nach dem Durchschnittsniveau	der	114
	Deutschkenntnisse Kollege vs. college		
75	Beobachtete Häufigkeiten im Vergleich mit den Englisch-	und	114
	Deutschkenntnissen Kollege vs. college		
76	Beobachtete Häufigkeiten nach dem Durchschnittsniveau	der	116
	Englischkenntnisse Kompetent vs. competent		
77	Beobachtete Häufigkeiten nach dem Durchschnittsniveau	der	116
	Deutschkenntnisse Kompetent vs. competent		
78	Beobachtete Häufigkeiten im Vergleich mit den Englisch-	und	116
	Deutschkenntnissen Kompetent vs. competent		

79	Beobachtete Häufigkeiten nach dem Durchschnittsniveau	der	117
	Englischkenntnisse Konkurrenz vs. concurrence		
80	Beobachtete Häufigkeiten nach dem Durchschnittsniveau	der	118
	Deutschkenntnisse Konkurrenz vs. concurrence		
81	Beobachtete Häufigkeiten im Vergleich mit den Englisch-	und	118
	Deutschkenntnissen Konkurrenz vs. concurrence		
82	Beobachtete Häufigkeiten nach dem Durchschnittsniveau	der	119
	Englischkenntnisse konservieren vs. to conserve		
83	Beobachtete Häufigkeiten nach dem Durchschnittsniveau	der	120
	Deutschkenntnisse konservieren vs. to conserve		
84	Beobachtete Häufigkeiten im Vergleich mit den Englisch-	und	120
	Deutschkenntnissen konservieren vs. to conserve		
85	Beobachtete Häufigkeiten nach dem Durchschnittsniveau	der	121
	Englischkenntnisse Konzept vs. concept		
86	Beobachtete Häufigkeiten nach dem Durchschnittsniveau	der	121
	Deutschkenntnisse Konzept vs. concept		
87	Beobachtete Häufigkeiten im Vergleich mit den Englisch-	und	122
	Deutschkenntnissen Konzept vs. concept		
88	Beobachtete Häufigkeiten nach dem Durchschnittsniveau	der	123
	Englischkenntnisse Kritik vs. critic		
89	Beobachtete Häufigkeiten nach dem Durchschnittsniveau	der	123
	Deutschkenntnisse Kritik vs. critic		
90	Beobachtete Häufigkeiten im Vergleich mit den Englisch-	und	124
	Deutschkenntnissen Kritik vs. critic		
91	Beobachtete Häufigkeiten nach dem Durchschnittsniveau	der	125
	Englischkenntnisse Limone vs. lemon		
92	Beobachtete Häufigkeiten nach dem Durchschnittsniveau	der	126
	Deutschkenntnisse Limone vs. lemon		
93	Beobachtete Häufigkeiten im Vergleich mit den Englisch-	und	126
	Deutschkenntnissen Limone vs. lemon		
94	Beobachtete Häufigkeiten nach dem Durchschnittsniveau	der	127
	Englischkenntnisse List vs. list		
95	Beobachtete Häufigkeiten nach dem Durchschnittsniveau	der	127
	Deutschkenntnisse List vs. list		
96	Beobachtete Häufigkeiten im Vergleich mit den Englisch-	und	128
	Deutschkenntnissen List vs. list		
97	Beobachtete Häufigkeiten nach dem Durchschnittsniveau	der	129
	Englischkenntnisse Lyrik vs. lyrics		
98	Beobachtete Häufigkeiten nach dem Durchschnittsniveau	der	129
	Deutschkenntnisse Lyrik vs. lyrics		
99	Beobachtete Häufigkeiten im Vergleich mit den Englisch-	und	130
	Deutschkenntnissen Lyrik vs. lyrics		
100	Beobachtete Häufigkeiten nach dem Durchschnittsniveau	der	131
	Englischkenntnisse Marke vs. mark		
101	Beobachtete Häufigkeiten nach dem Durchschnittsniveau	der	131
	Deutschkenntnisse Marke vs. mark		
102	Beobachtete Häufigkeiten im Vergleich mit den Englisch-	und	131
	Deutschkenntnissen Marke vs. mark		

103	Beobachtete Häufigkeiten nach dem Durchschnittsniveau	der	132
	Englischkenntnisse Marmelade vs. marmelade		
104	Beobachtete Häufigkeiten nach dem Durchschnittsniveau	der	133
	Deutschkenntnisse Marmelade vs. marmelade		
105	Beobachtete Häufigkeiten im Vergleich mit den Englisch-	und	133
	Deutschkenntnissen Marmelade vs. marmelade		
106	Beobachtete Häufigkeiten nach dem Durchschnittsniveau	der	134
	Englischkenntnisse Mörder vs. murder		
107	Beobachtete Häufigkeiten nach dem Durchschnittsniveau	der	135
	Deutschkenntnisse Mörder vs. murder		
108	Beobachtete Häufigkeiten im Vergleich mit den Englisch-	und	135
	Deutschkenntnissen Mörder vs. murder		
109	Beobachtete Häufigkeiten nach dem Durchschnittsniveau	der	136
	Englischkenntnisse Note (Zensur) vs. note		
110	Beobachtete Häufigkeiten nach dem Durchschnittsniveau	der	137
	Deutschkenntnisse Note (Zensur) vs. note		
111	Beobachtete Häufigkeiten im Vergleich mit den Englisch-	und	137
	Deutschkenntnissen Note (Zensur) vs. note		
112	Beobachtete Häufigkeiten nach dem Durchschnittsniveau	der	138
	Englischkenntnisse Paket vs. paket		
113	Beobachtete Häufigkeiten nach dem Durchschnittsniveau	der	139
	Deutschkenntnisse Paket vs. paket		
114	Beobachtete Häufigkeiten im Vergleich mit den Englisch-	und	139
	Deutschkenntnissen Paket vs. paket		
115	Beobachtete Häufigkeiten nach dem Durchschnittsniveau	der	140
	Englischkenntnisse Personal vs. personal		
116	Beobachtete Häufigkeiten nach dem Durchschnittsniveau	der	140
	Deutschkenntnisse Personal vs. personal		
117	Beobachtete Häufigkeiten im Vergleich mit den Englisch-	und	141
	Deutschkenntnissen Personal vs. personal		
118	Beobachtete Häufigkeiten nach dem Durchschnittsniveau	der	142
	Englischkenntnisse Petroleum vs. petroleum		
119	Beobachtete Häufigkeiten nach dem Durchschnittsniveau	der	142
	Deutschkenntnisse Petroleum vs. petroleum		
120	Beobachtete Häufigkeiten im Vergleich mit den Englisch-	und	143
	Deutschkenntnissen Petroleum vs. petroleum		
121	Beobachtete Häufigkeiten nach dem Durchschnittsniveau	der	144
	Englischkenntnisse Prinzipiell vs. principal		
122	Beobachtete Häufigkeiten nach dem Durchschnittsniveau	der	144
	Deutschkenntnisse Prinzipiell vs. principal		
123	Beobachtete Häufigkeiten im Vergleich mit den Englisch-	und	145
	Deutschkenntnissen Prinzipiell vs. principal		
124	Beobachtete Häufigkeiten nach dem Durchschnittsniveau	der	146
	Englischkenntnisse Programm (TV) vs. programme (TV)		
125	Beobachtete Häufigkeiten nach dem Durchschnittsniveau	der	146
	Deutschkenntnisse Programm (TV) vs. programme (TV)		
126	Beobachtete Häufigkeiten im Vergleich mit den Englisch-	und	147
	Deutschkenntnissen Programm (TV) vs. programme (TV)		

127	Beobachtete Häufigkeiten nach dem Englischkenntnisse Prospekt vs. prospect	Durchschnittsniveau	der	148
128	Beobachtete Häufigkeiten nach dem Deutschkenntnisse Prospekt vs. prospect	Durchschnittsniveau	der	148
129	Beobachtete Häufigkeiten im Vergleich Deutschkenntnissen Prospekt vs. prospect	mit den Englisch-	und	149
130	Beobachtete Häufigkeiten nach dem Englischkenntnisse Roman vs. roman	Durchschnittsniveau	der	150
131	Beobachtete Häufigkeiten nach dem Deutschkenntnisse Roman vs. roman	Durchschnittsniveau	der	150
132	Beobachtete Häufigkeiten im Vergleich Deutschkenntnissen Roman vs. roman	mit den Englisch-	und	151
133	Beobachtete Häufigkeiten nach dem Englischkenntnisse sensibel vs. sensible	Durchschnittsniveau	der	152
134	Beobachtete Häufigkeiten nach dem Deutschkenntnisse sensibel vs. sensible	Durchschnittsniveau	der	152
135	Beobachtete Häufigkeiten im Vergleich Deutschkenntnissen sensibel vs. sensible	mit den Englisch-	und	152
136	Beobachtete Häufigkeiten nach dem Englischkenntnisse seriös vs. serious	Durchschnittsniveau	der	153
137	Beobachtete Häufigkeiten nach dem Deutschkenntnisse seriös vs. serious	Durchschnittsniveau	der	154
138	Beobachtete Häufigkeiten im Vergleich Deutschkenntnissen seriös vs. serious	mit den Englisch-	und	154
139	Beobachtete Häufigkeiten nach dem Englischkenntnisse streng vs. strong	Durchschnittsniveau	der	155
140	Beobachtete Häufigkeiten nach dem Deutschkenntnisse streng vs. strong	Durchschnittsniveau	der	156
141	Beobachtete Häufigkeiten im Vergleich Deutschkenntnissen streng vs. strong	mit den Englisch-	und	156
142	Beobachtete Häufigkeiten nach dem Englischkenntnisse Stadium vs. stadium	Durchschnittsniveau	der	157
143	Beobachtete Häufigkeiten nach dem Deutschkenntnisse Stadium vs. stadium	Durchschnittsniveau	der	158
144	Beobachtete Häufigkeiten im Vergleich Deutschkenntnissen Stadium vs. stadium	mit den Englisch-	und	158
145	Beobachtete Häufigkeiten nach dem Englischkenntnisse sympathisch vs. sympathetic	Durchschnittsniveau	der	159
146	Beobachtete Häufigkeiten nach dem Deutschkenntnisse sympathisch vs. sympathetic	Durchschnittsniveau	der	160
147	Beobachtete Häufigkeiten im Vergleich Deutschkenntnissen sympathisch vs. sympathetic	mit den Englisch-	und	160
148	Beobachtete Häufigkeiten nach dem Englischkenntnisse Tablet vs. tablet	Durchschnittsniveau	der	161
149	Beobachtete Häufigkeiten nach dem Deutschkenntnisse Tablet vs. tablet	Durchschnittsniveau	der	162
150	Beobachtete Häufigkeiten im Vergleich Deutschkenntnissen Tablet vs. tablet	mit den Englisch-	und	162

151	Beobachtete Häufigkeiten nach dem Durchschnittsniveau Englischkenntnisse überhören vs. to overhear	der	163
152	Beobachtete Häufigkeiten nach dem Durchschnittsniveau Deutschkenntnisse überhören vs. to overhear	der	164
153	Beobachtete Häufigkeiten im Vergleich mit den Englisch-Deutschkenntnissen überhören vs. to overhear	und	164
154	Beobachtete Häufigkeiten nach dem Durchschnittsniveau Englischkenntnisse wenn vs. when	der	165
155	Beobachtete Häufigkeiten nach dem Durchschnittsniveau Deutschkenntnisse wenn vs. when	der	166
156	Beobachtete Häufigkeiten im Vergleich mit den Englisch-Deutschkenntnissen wenn vs. when	und	166
157	Beobachtete Häufigkeiten nach dem Durchschnittsniveau Englischkenntnisse sich wundern vs. to wonder	der	167
158	Beobachtete Häufigkeiten nach dem Durchschnittsniveau Deutschkenntnisse sich wundern vs. to wonder	der	168
159	Beobachtete Häufigkeiten im Vergleich mit den Englisch-Deutschkenntnissen sich wundern vs. to wonder	und	168
160	Beobachtete Häufigkeiten nach dem Durchschnittsniveau Englischkenntnisse bekommen vs. get	der	171
161	Beobachtete Häufigkeiten nach dem Durchschnittsniveau Deutschkenntnisse bekommen vs. get	der	171
162	Beobachtete Häufigkeiten im Vergleich mit den Englisch-Deutschkenntnissen bekommen vs. get	und	172
163	Beobachtete Häufigkeiten nach dem Durchschnittsniveau Englischkenntnisse Box (Lautsprecher) vs. (loud)speaker	der	173
164	Beobachtete Häufigkeiten nach dem Durchschnittsniveau Deutschkenntnisse Box (Lautsprecher) vs. (loud)speaker	der	173
165	Beobachtete Häufigkeiten im Vergleich mit den Englisch-Deutschkenntnissen Box (Lautsprecher) vs. (loud)speaker	und	173
166	Beobachtete Häufigkeiten nach dem Durchschnittsniveau Englischkenntnisse Brief vs. letter	der	175
167	Beobachtete Häufigkeiten nach dem Durchschnittsniveau Deutschkenntnisse Brief vs. letter	der	175
168	Beobachtete Häufigkeiten im Vergleich mit den Englisch-Deutschkenntnissen Brief vs. letter	und	175
169	Beobachtete Häufigkeiten nach dem Durchschnittsniveau Englischkenntnisse Büro vs. office	der	176
170	Beobachtete Häufigkeiten nach dem Durchschnittsniveau Deutschkenntnisse Büro vs. office	der	177
171	Beobachtete Häufigkeiten im Vergleich mit den Englisch-Deutschkenntnissen Büro vs. office	und	177
172	Beobachtete Häufigkeiten nach dem Durchschnittsniveau Englischkenntnisse Chef vs. boss	der	178
173	Beobachtete Häufigkeiten nach dem Durchschnittsniveau Deutschkenntnisse Chef vs. boss	der	179
174	Beobachtete Häufigkeiten im Vergleich mit den Englisch-Deutschkenntnissen Chef vs. boss	und	179

175	Beobachtete Häufigkeiten nach dem Durchschnittsniveau der Englischkenntnisse Daten (Computer) vs. data	180
176	Beobachtete Häufigkeiten nach dem Durchschnittsniveau der Deutschkenntnisse Daten (Computer) vs. data	181
177	Beobachtete Häufigkeiten im Vergleich mit den Englisch- und Deutschkenntnissen Daten (Computer) vs. data	181
178	Beobachtete Häufigkeiten nach dem Durchschnittsniveau der Englischkenntnisse Enkel vs. grandchild	182
179	Beobachtete Häufigkeiten nach dem Durchschnittsniveau der Deutschkenntnisse Enkel vs. grandchild	183
180	Beobachtete Häufigkeiten im Vergleich mit den Englisch- und Deutschkenntnissen Enkel vs. grandchild	183
181	Beobachtete Häufigkeiten nach dem Durchschnittsniveau der Englischkenntnisse Fabrik vs. factory	184
182	Beobachtete Häufigkeiten nach dem Durchschnittsniveau der Deutschkenntnisse Fabrik vs. factory	185
183	Beobachtete Häufigkeiten im Vergleich mit den Englisch- und Deutschkenntnissen Fabrik vs. factory	185
184	Beobachtete Häufigkeiten nach dem Durchschnittsniveau der Englischkenntnisse Fehler vs. mistake	186
185	Beobachtete Häufigkeiten nach dem Durchschnittsniveau der Deutschkenntnisse Fehler vs. mistake	187
186	Beobachtete Häufigkeiten im Vergleich mit den Englisch- und Deutschkenntnissen Fehler vs. mistake	187
187	Beobachtete Häufigkeiten nach dem Durchschnittsniveau der Englischkenntnisse Fieber vs. temperature	188
188	Beobachtete Häufigkeiten nach dem Durchschnittsniveau der Deutschkenntnisse Fieber vs. temperature	189
189	Beobachtete Häufigkeiten im Vergleich mit den Englisch- und Deutschkenntnissen Fieber vs. temperature	189
190	Beobachtete Häufigkeiten nach dem Durchschnittsniveau der Englischkenntnisse Gymnasium vs. grammar school, high school (AE)	190
191	Beobachtete Häufigkeiten nach dem Durchschnittsniveau der Deutschkenntnisse Gymnasium vs. grammar school, high school (AE)	191
192	Beobachtete Häufigkeiten im Vergleich mit den Englisch- und Deutschkenntnissen Gymnasium vs. grammar school, high school (AE)	191
193	Beobachtete Häufigkeiten nach dem Durchschnittsniveau der Englischkenntnisse Handy vs. mobile	192
194	Beobachtete Häufigkeiten nach dem Durchschnittsniveau der Deutschkenntnisse Handy vs. mobile	193
195	Beobachtete Häufigkeiten im Vergleich mit den Englisch- und Deutschkenntnissen Handy vs. mobile	193
196	Beobachtete Häufigkeiten nach dem Durchschnittsniveau der Englischkenntnisse Hausaufgaben vs. homework	194

197	Beobachtete Häufigkeiten nach dem Durchschnittsniveau der Deutschkenntnisse Hausaufgaben vs. homework	der	195
198	Beobachtete Häufigkeiten im Vergleich mit den Englisch-Deutschkenntnissen Hausaufgaben vs. homework	und	195
199	Beobachtete Häufigkeiten nach dem Durchschnittsniveau Englischkenntnisse Hochschule vs. college, university	der	196
200	Beobachtete Häufigkeiten nach dem Durchschnittsniveau Deutschkenntnisse Hochschule vs. college, university	der	197
201	Beobachtete Häufigkeiten im Vergleich mit den Englisch-Deutschkenntnissen Hochschule vs. college, university	und	197
202	Beobachtete Häufigkeiten nach dem Durchschnittsniveau Englischkenntnisse human vs. humane	der	198
203	Beobachtete Häufigkeiten nach dem Durchschnittsniveau Deutschkenntnisse human vs. humane	der	199
204	Beobachtete Häufigkeiten im Vergleich mit den Englisch-Deutschkenntnissen human vs. humane	und	199
205	Beobachtete Häufigkeiten nach dem Durchschnittsniveau Englischkenntnisse Kollege vs. colleague	der	200
206	Beobachtete Häufigkeiten nach dem Durchschnittsniveau Deutschkenntnisse Kollege vs. colleague	der	201
207	Beobachtete Häufigkeiten im Vergleich mit den Englisch-Deutschkenntnissen Kollege vs. colleague	und	201
208	Beobachtete Häufigkeiten nach dem Durchschnittsniveau Englischkenntnisse Kaffee vs. coffee	der	202
209	Beobachtete Häufigkeiten nach dem Durchschnittsniveau Deutschkenntnisse Kaffee vs. coffee	der	203
210	Beobachtete Häufigkeiten im Vergleich mit den Englisch-Deutschkenntnissen Kaffee vs. coffee	und	203
211	Beobachtete Häufigkeiten nach dem Durchschnittsniveau Englischkenntnisse Meinung vs. opinion	der	204
212	Beobachtete Häufigkeiten nach dem Durchschnittsniveau Deutschkenntnisse Meinung vs. opinion	der	205
213	Beobachtete Häufigkeiten im Vergleich mit den Englisch-Deutschkenntnissen Meinung vs. opinion	und	205
214	Beobachtete Häufigkeiten nach dem Durchschnittsniveau Englischkenntnisse Meinung vs. opinion	der	206
215	Beobachtete Häufigkeiten nach dem Durchschnittsniveau Deutschkenntnisse Meinung vs. opinion	der	207
216	Beobachtete Häufigkeiten im Vergleich mit den Englisch-Deutschkenntnissen Meinung vs. opinion	und	207
217	Beobachtete Häufigkeiten nach dem Durchschnittsniveau Englischkenntnisse Personal vs. personnel, staff	der	208
218	Beobachtete Häufigkeiten nach dem Durchschnittsniveau Deutschkenntnisse Personal vs. personnel, staff	der	209
219	Beobachtete Häufigkeiten im Vergleich mit den Englisch-Deutschkenntnissen Personal vs. personnel, staff	und	209
220	Beobachtete Häufigkeiten nach dem Durchschnittsniveau Englischkenntnisse Rock vs. skirt	der	210

221	Beobachtete Häufigkeiten nach dem Durchschnittsniveau der	211
	Deutschkenntnisse Rock vs. skirt	
222	Beobachtete Häufigkeiten im Vergleich mit den Englisch- und	211
	Deutschkenntnissen Rock vs. skirt	
223	Beobachtete Häufigkeiten nach dem Durchschnittsniveau der	212
	Englischkenntnisse Roman vs. novel	
224	Beobachtete Häufigkeiten nach dem Durchschnittsniveau der	213
	Deutschkenntnisse Roman vs. novel	
225	Beobachtete Häufigkeiten im Vergleich mit den Englisch- und	213
	Deutschkenntnissen Roman vs. novel	
226	Beobachtete Häufigkeiten nach dem Durchschnittsniveau der	214
	Englischkenntnisse Stock vs. flor	
227	Beobachtete Häufigkeiten nach dem Durchschnittsniveau der	215
	Deutschkenntnisse Stock vs. flor	
228	Beobachtete Häufigkeiten im Vergleich mit den Englisch- und	215
	Deutschkenntnissen Stock vs. flor	
229	Beobachtete Häufigkeiten nach dem Durchschnittsniveau der	216
	Englischkenntnisse Stuhl vs. chair	
230	Beobachtete Häufigkeiten nach dem Durchschnittsniveau der	217
	Deutschkenntnisse Stuhl vs. chair	
231	Beobachtete Häufigkeiten im Vergleich mit den Englisch- und	217
	Deutschkenntnissen Stuhl vs. chair	
232	Beobachtete Häufigkeiten nach dem Durchschnittsniveau der	218
	Englischkenntnisse Sensibel vs. sensitive	
233	Beobachtete Häufigkeiten nach dem Durchschnittsniveau der	219
	Deutschkenntnisse Sensibel vs. sensitive	
234	Beobachtete Häufigkeiten im Vergleich mit den Englisch- und	219
	Deutschkenntnissen Sensibel vs. sensitive	
235	Beobachtete Häufigkeiten nach dem Durchschnittsniveau der	220
	Englischkenntnisse Strom (Energie) / (Fluss) vs. electricity / river	
236	Beobachtete Häufigkeiten nach dem Durchschnittsniveau der	221
	Deutschkenntnisse Strom (Energie) / (Fluss) vs. electricity / river	
237	Beobachtete Häufigkeiten im Vergleich mit den Englisch- und	221
	Deutschkenntnissen Strom (Energie) / (Fluss) vs. electricity / river	
238	Beobachtete Häufigkeiten nach dem Durchschnittsniveau der	222
	Englischkenntnisse sympathisch vs. nice, pleasant, likable	
239	Beobachtete Häufigkeiten nach dem Durchschnittsniveau der	223
	Deutschkenntnisse sympathisch vs. nice, pleasant, likable	
240	Beobachtete Häufigkeiten im Vergleich mit den Englisch- und	223
	Deutschkenntnissen sympathisch vs. nice, pleasant, likable	
241	Beobachtete Häufigkeiten nach dem Durchschnittsniveau der	224
	Englischkenntnisse weil vs. because, as	
242	Beobachtete Häufigkeiten nach dem Durchschnittsniveau der	225
	Deutschkenntnisse weil vs. because, as	
243	Beobachtete Häufigkeiten im Vergleich mit den Englisch- und	225
	Deutschkenntnissen weil vs. because, as	
244	Beobachtete Häufigkeiten nach dem Durchschnittsniveau der	226
	Englischkenntnisse Weit (entfernt) vs. far	

245	Beobachtete Häufigkeiten nach dem Durchschnittsniveau der	227
	Deutschkenntnisse Weit (entfernt) vs. far	
246	Beobachtete Häufigkeiten im Vergleich mit den Englisch- und	227
	Deutschkenntnissen Weit (entfernt) vs. far	
247	Beobachtete Häufigkeiten nach dem Durchschnittsniveau der	228
	Englischkenntnisse wenn vs. if	
248	Beobachtete Häufigkeiten nach dem Durchschnittsniveau der	229
	Deutschkenntnisse wenn vs. if	
249	Beobachtete Häufigkeiten im Vergleich mit den Englisch- und	229
	Deutschkenntnissen wenn vs. if	
250	Beobachtete Häufigkeiten nach dem Durchschnittsniveau der	231
	Englischkenntnisse art vs. Kunst	
251	Beobachtete Häufigkeiten nach dem Durchschnittsniveau der	232
	Deutschkenntnisse art vs. Kunst	
252	Beobachtete Häufigkeiten im Vergleich mit den Englisch- und	232
	Deutschkenntnissen art vs. Kunst	
253	Beobachtete Häufigkeiten nach dem Durchschnittsniveau der	233
	Englischkenntnisse brave vs. mutig	
254	Beobachtete Häufigkeiten nach dem Durchschnittsniveau der	234
	Deutschkenntnisse brave vs. mutig	
255	Beobachtete Häufigkeiten im Vergleich mit den Englisch- und	234
	Deutschkenntnissen brave vs. mutig	
256	Beobachtete Häufigkeiten nach dem Durchschnittsniveau der	235
	Englischkenntnisse board vs. Tafel	
257	Beobachtete Häufigkeiten nach dem Durchschnittsniveau der	236
	Deutschkenntnisse board vs. Tafel	
258	Beobachtete Häufigkeiten im Vergleich mit den Englisch- und	236
	Deutschkenntnissen board vs. Tafel	
259	Beobachtete Häufigkeiten nach dem Durchschnittsniveau der	237
	Englischkenntnisse famous vs. berühmt	
260	Beobachtete Häufigkeiten nach dem Durchschnittsniveau der	238
	Deutschkenntnisse famous vs. berühmt	
261	Beobachtete Häufigkeiten im Vergleich mit den Englisch- und	238
	Deutschkenntnissen famous vs. berühmt	
262	Beobachtete Häufigkeiten nach dem Durchschnittsniveau der	239
	Englischkenntnisse floor vs. Fußboden	
263	Beobachtete Häufigkeiten nach dem Durchschnittsniveau der	240
	Deutschkenntnisse floor vs. Fußboden	
264	Beobachtete Häufigkeiten im Vergleich mit den Englisch- und	240
	Deutschkenntnissen floor vs. Fußboden	
265	Beobachtete Häufigkeiten nach dem Durchschnittsniveau der	241
	Englischkenntnisse Photograph vs. Foto, Bild	
266	Beobachtete Häufigkeiten nach dem Durchschnittsniveau der	242
	Deutschkenntnisse Photograph vs. Foto, Bild	
267	Beobachtete Häufigkeiten im Vergleich mit den Englisch- und	242
	Deutschkenntnissen Photograph vs. Foto, Bild	
268	Beobachtete Häufigkeiten nach dem Durchschnittsniveau der	243
	Englischkenntnisse gift vs. Geschenk	

269	Beobachtete Häufigkeiten nach dem Durchschnittsniveau der Deutschkenntnisse gift vs. Geschenk	der	244
270	Beobachtete Häufigkeiten im Vergleich mit den Englisch-Deutschkenntnissen gift vs. Geschenk	und	244
271	Beobachtete Häufigkeiten nach dem Durchschnittsniveau Englischkenntnisse housework vs. Hausarbeit	der	245
272	Beobachtete Häufigkeiten nach dem Durchschnittsniveau Deutschkenntnisse housework vs. Hausarbeit	der	246
273	Beobachtete Häufigkeiten im Vergleich mit den Englisch-Deutschkenntnissen housework vs. Hausarbeit	und	246
274	Beobachtete Häufigkeiten nach dem Durchschnittsniveau Englischkenntnisse human vs. menschlich	der	247
275	Beobachtete Häufigkeiten nach dem Durchschnittsniveau Deutschkenntnisse human vs. menschlich	der	248
276	Beobachtete Häufigkeiten im Vergleich mit den Englisch-Deutschkenntnissen human vs. menschlich	und	248
277	Beobachtete Häufigkeiten nach dem Durchschnittsniveau Englischkenntnisse to irritate vs. jemanden verärgern	der	249
278	Beobachtete Häufigkeiten nach dem Durchschnittsniveau Deutschkenntnisse to irritate vs. jemanden verärgern	der	250
279	Beobachtete Häufigkeiten im Vergleich mit den Englisch-Deutschkenntnissen to irritate vs. jemanden verärgern	und	250
280	Beobachtete Häufigkeiten nach dem Durchschnittsniveau Englischkenntnisse list vs. Liste	der	251
281	Beobachtete Häufigkeiten nach dem Durchschnittsniveau Deutschkenntnisse list vs. Liste	der	252
282	Beobachtete Häufigkeiten im Vergleich mit den Englisch-Deutschkenntnissen list vs. Liste	und	252
283	Beobachtete Häufigkeiten nach dem Durchschnittsniveau Englischkenntnisse mice vs. Mäuse	der	253
284	Beobachtete Häufigkeiten nach dem Durchschnittsniveau Deutschkenntnisse mice vs. Mäuse	der	254
285	Beobachtete Häufigkeiten im Vergleich mit den Englisch-Deutschkenntnissen mice vs. Mäuse	und	254
286	Beobachtete Häufigkeiten nach dem Durchschnittsniveau Englischkenntnisse map vs. Landkarte	der	255
287	Beobachtete Häufigkeiten nach dem Durchschnittsniveau Deutschkenntnisse map vs. Landkarte	der	256
288	Beobachtete Häufigkeiten im Vergleich mit den Englisch-Deutschkenntnissen map vs. Landkarte	und	256
289	Beobachtete Häufigkeiten nach dem Durchschnittsniveau Englischkenntnisse mark vs. Note (Zensur)	der	257
290	Beobachtete Häufigkeiten nach dem Durchschnittsniveau Deutschkenntnisse mark vs. Note (Zensur)	der	258
291	Beobachtete Häufigkeiten im Vergleich mit den Englisch-Deutschkenntnissen mark vs. Note (Zensur)	und	258
292	Beobachtete Häufigkeiten nach dem Durchschnittsniveau Englischkenntnisse meaning vs. Bedeutung	der	259

293	Beobachtete Häufigkeiten nach dem Durchschnittsniveau der Deutschkenntnisse meaning vs. Bedeutung	der	260
294	Beobachtete Häufigkeiten im Vergleich mit den Englisch-Deutschkenntnissen meaning vs. Bedeutung	und	260
295	Beobachtete Häufigkeiten nach dem Durchschnittsniveau Englischkenntnisse personal vs. persönlich	der	261
296	Beobachtete Häufigkeiten nach dem Durchschnittsniveau Deutschkenntnisse personal vs. persönlich	der	262
297	Beobachtete Häufigkeiten im Vergleich mit den Englisch-Deutschkenntnissen personal vs. persönlich	und	262
298	Beobachtete Häufigkeiten nach dem Durchschnittsniveau Englischkenntnisse rent vs. mieten	der	263
299	Beobachtete Häufigkeiten nach dem Durchschnittsniveau Deutschkenntnisse rent vs. mieten	der	264
300	Beobachtete Häufigkeiten im Vergleich mit den Englisch-Deutschkenntnissen rent vs. mieten	und	264
301	Beobachtete Häufigkeiten nach dem Durchschnittsniveau Englischkenntnisse rock vs. Stein, Fels	der	265
302	Beobachtete Häufigkeiten nach dem Durchschnittsniveau Deutschkenntnisse rock vs. Stein, Fels	der	266
303	Beobachtete Häufigkeiten im Vergleich mit den Englisch-Deutschkenntnissen rock vs. Stein, Fels	und	266
304	Beobachtete Häufigkeiten nach dem Durchschnittsniveau Englischkenntnisse snake vs. Schlange	der	267
305	Beobachtete Häufigkeiten nach dem Durchschnittsniveau Deutschkenntnisse snake vs. Schlange	der	268
306	Beobachtete Häufigkeiten im Vergleich mit den Englisch-Deutschkenntnissen snake vs. Schlange	und	268
307	Beobachtete Häufigkeiten nach dem Durchschnittsniveau Englischkenntnisse to see; sea vs. sehen; Meer	der	269
308	Beobachtete Häufigkeiten nach dem Durchschnittsniveau Deutschkenntnisse to see; sea vs. sehen; Meer	der	270
309	Beobachtete Häufigkeiten im Vergleich mit den Englisch-Deutschkenntnissen to see; sea vs. sehen; Meer	und	270
310	Beobachtete Häufigkeiten nach dem Durchschnittsniveau Englischkenntnisse Serious vs. ernst	der	271
311	Beobachtete Häufigkeiten nach dem Durchschnittsniveau Deutschkenntnisse Serious vs. ernst	der	272
312	Beobachtete Häufigkeiten im Vergleich mit den Englisch-Deutschkenntnissen Serious vs. ernst	und	272
313	Beobachtete Häufigkeiten nach dem Durchschnittsniveau Englischkenntnisse still vs. (immer) noch	der	273
314	Beobachtete Häufigkeiten nach dem Durchschnittsniveau Deutschkenntnisse still vs. (immer) noch	der	274
315	Beobachtete Häufigkeiten im Vergleich mit den Englisch-Deutschkenntnissen still vs. (immer) noch	und	274
316	Beobachtete Häufigkeiten nach dem Durchschnittsniveau Englischkenntnisse Strong vs. stark	der	275

317	Beobachtete Häufigkeiten nach dem Durchschnittsniveau der Deutschkenntnisse Strong vs. stark	276
318	Beobachtete Häufigkeiten im Vergleich mit den Englisch-Deutschkenntnissen Strong vs. stark	276
319	Beobachtete Häufigkeiten nach dem Durchschnittsniveau der Englischkenntnisse to send vs. verschicken	277
320	Beobachtete Häufigkeiten nach dem Durchschnittsniveau der Deutschkenntnisse to send vs. verschicken	278
321	Beobachtete Häufigkeiten im Vergleich mit den Englisch-Deutschkenntnissen to send vs. verschicken	278
322	Beobachtete Häufigkeiten nach dem Durchschnittsniveau der Englischkenntnisse to spend vs. ausgeben (Geld) / verbringen (Zeit)	279
323	Beobachtete Häufigkeiten nach dem Durchschnittsniveau der Deutschkenntnisse to spend vs. ausgeben (Geld) / verbringen (Zeit)	280
324	Beobachtete Häufigkeiten im Vergleich mit den Englisch-Deutschkenntnissen to spend vs. ausgeben (Geld) / verbringen (Zeit)	280
325	Beobachtete Häufigkeiten nach dem Durchschnittsniveau der Englischkenntnisse tablet vs. Tablette	281
326	Beobachtete Häufigkeiten nach dem Durchschnittsniveau der Deutschkenntnisse tablet vs. Tablette	282
327	Beobachtete Häufigkeiten im Vergleich mit den Englisch-Deutschkenntnissen tablet vs. Tablette	283
328	Beobachtete Häufigkeiten nach dem Durchschnittsniveau der Englischkenntnisse while vs. während	284
329	Beobachtete Häufigkeiten nach dem Durchschnittsniveau der Deutschkenntnisse while vs. während	284
330	Beobachtete Häufigkeiten im Vergleich mit den Englisch-Deutschkenntnissen while vs. während	284
331	Beobachtete Häufigkeiten nach dem Durchschnittsniveau der Englischkenntnisse wide vs. breit	285
332	Beobachtete Häufigkeiten nach dem Durchschnittsniveau der Deutschkenntnisse wide vs. breit	286
333	Beobachtete Häufigkeiten im Vergleich mit den Englisch-Deutschkenntnissen wide vs. breit	286
334	Beobachtete Häufigkeiten nach dem Durchschnittsniveau der Englischkenntnisse when vs. wann	287
335	Beobachtete Häufigkeiten nach dem Durchschnittsniveau der Deutschkenntnisse when vs. wann	288
336	Beobachtete Häufigkeiten im Vergleich mit den Englisch-Deutschkenntnissen when vs. wann	288
337	Durchschnittsniveau der Englischkenntnisse nach MICHIGAN Test	293
338	Durchschnittsniveau der Deutschkenntnisse nach DaF-Test	294

Liste aller Abbildungen der Reihe nach mit ihrer Nummer im Textteil

Abbildung	Seite
1 Erwerb einer L1	046
2 Erwerb einer L2	046
3 Erwerb einer L3	047
4 Häufigkeitsverteilung nach Geschlechtern für das Wortpaar <i>aktuell</i> vs. <i>actual</i>	086
5 Häufigkeitsverteilung nach Geschlechtern für das Wortpaar <i>Chef</i> vs. <i>chef</i>	088
6 Häufigkeitsverteilung nach Geschlechtern für das Wortpaar <i>Chips</i> vs. <i>chips</i>	090
7 Häufigkeitsverteilung nach Geschlechtern für das Wortpaar <i>Direktion</i> vs. <i>direction</i>	092
8 Häufigkeitsverteilung nach Geschlechtern für das Wortpaar <i>Fabrik</i> vs. <i>fabric</i>	094
9 Häufigkeitsverteilung nach Geschlechtern für das Wortpaar <i>Fehler</i> vs. <i>failure</i>	096
10 Häufigkeitsverteilung nach Geschlechtern für das Wortpaar <i>familiär</i> vs. <i>familiar</i>	098
11 Häufigkeitsverteilung nach Geschlechtern für das Wortpaar <i>Fotograf</i> vs. <i>photograph</i>	100
12 Häufigkeitsverteilung nach Geschlechtern für das Wortpaar <i>Handy</i> vs. <i>handy</i>	102
13 Häufigkeitsverteilung nach Geschlechtern für das Wortpaar <i>Hausaufgaben</i> vs. <i>housework</i>	104
14 Häufigkeitsverteilung nach Geschlechtern für das Wortpaar <i>Hausmeister</i> vs. <i>housemaster</i>	106
15 Häufigkeitsverteilung nach Geschlechtern für das Wortpaar <i>Hochschule</i> vs. <i>high-school</i>	108
16 Häufigkeitsverteilung nach Geschlechtern für das Wortpaar <i>human</i> vs. <i>human</i>	109
17 Häufigkeitsverteilung nach Geschlechtern für das Wortpaar <i>irritieren</i> vs. <i>to irritate</i>	111
18 Häufigkeitsverteilung nach Geschlechtern für das Wortpaar <i>Kollege</i> vs. <i>college</i>	113
19 Häufigkeitsverteilung nach Geschlechtern für das Wortpaar <i>kompetent</i> vs. <i>competent</i>	115
20 Häufigkeitsverteilung nach Geschlechtern für das Wortpaar <i>Konkurrenz</i> vs. <i>concurrency</i>	117
21 Häufigkeitsverteilung nach Geschlechtern für das Wortpaar <i>konservieren</i> vs. <i>to conserve</i>	119
22 Häufigkeitsverteilung nach Geschlechtern für das Wortpaar <i>Konzept</i> vs. <i>concept</i>	121
23 Häufigkeitsverteilung nach Geschlechtern für das Wortpaar <i>Kritik</i> vs. <i>critic</i>	123
24 Häufigkeitsverteilung nach Geschlechtern für das Wortpaar <i>Limone</i> vs. <i>lemon</i>	125

25	Häufigkeitsverteilung nach Geschlechtern für das Wortpaar <i>List vs. list</i>	127
26	Häufigkeitsverteilung nach Geschlechtern für das Wortpaar <i>Lyrik vs. lyrics</i>	128
27	Häufigkeitsverteilung nach Geschlechtern für das Wortpaar <i>Marke vs. mark</i>	130
28	Häufigkeitsverteilung nach Geschlechtern für das Wortpaar <i>Marmelade vs. marmelade</i>	132
29	Häufigkeitsverteilung nach Geschlechtern für das Wortpaar <i>Mörder vs. murder</i>	134
30	Häufigkeitsverteilung nach Geschlechtern für das Wortpaar <i>Note (Zensur) vs. note</i>	136
31	Häufigkeitsverteilung nach Geschlechtern für das Wortpaar <i>Paket vs. paket</i>	138
32	Häufigkeitsverteilung nach Geschlechtern für das Wortpaar <i>Personal vs. personal</i>	140
33	Häufigkeitsverteilung nach Geschlechtern für das Wortpaar <i>Petroleum vs. petroleum</i>	141
34	Häufigkeitsverteilung nach Geschlechtern für das Wortpaar <i>prinzipiell vs. principal</i>	143
35	Häufigkeitsverteilung nach Geschlechtern für das Wortpaar <i>Programm (TV) vs. programme (TV)</i>	145
36	Häufigkeitsverteilung nach Geschlechtern für das Wortpaar <i>Prospekt vs. prospect</i>	147
37	Häufigkeitsverteilung nach Geschlechtern für das Wortpaar <i>Roman vs. roman</i>	149
38	Häufigkeitsverteilung nach Geschlechtern für das Wortpaar <i>sensibel vs. sensible</i>	151
39	Häufigkeitsverteilung nach Geschlechtern für das Wortpaar <i>seriös vs. serious</i>	153
40	Häufigkeitsverteilung nach Geschlechtern für das Wortpaar <i>streng vs. strong</i>	155
41	Häufigkeitsverteilung nach Geschlechtern für das Wortpaar <i>Stadium vs. stadium</i>	157
42	Häufigkeitsverteilung nach Geschlechtern für das Wortpaar <i>sympathisch vs. sympathetic</i>	159
43	Häufigkeitsverteilung nach Geschlechtern für das Wortpaar <i>Tablett vs. tablet</i>	161
44	Häufigkeitsverteilung nach Geschlechtern für das Wortpaar <i>überhören vs. to overhear</i>	163
45	Häufigkeitsverteilung nach Geschlechtern für das Wortpaar <i>wenn vs. when</i>	165
46	Häufigkeitsverteilung nach Geschlechtern für das Wortpaar <i>sich wundern vs. to wonder</i>	167
47	Häufigkeitsverteilung nach Geschlechtern für das Wortpaar <i>bekommen vs. get</i>	170
48	Häufigkeitsverteilung nach Geschlechtern für das Wortpaar <i>Box (Lautsprecher) vs. (loud)speaker</i>	172

49	Häufigkeitsverteilung nach Geschlechtern für das Wortpaar <i>Brief</i> vs. <i>letter</i>	174
50	Häufigkeitsverteilung nach Geschlechtern für das Wortpaar <i>Büro</i> vs. <i>office</i>	176
51	Häufigkeitsverteilung nach Geschlechtern für das Wortpaar <i>Chef</i> vs. <i>boss</i>	178
52	Häufigkeitsverteilung nach Geschlechtern für das Wortpaar <i>Daten</i> (Computer) vs. <i>data</i>	180
53	Häufigkeitsverteilung nach Geschlechtern für das Wortpaar <i>Enkel</i> vs. <i>grandchild</i>	182
54	Häufigkeitsverteilung nach Geschlechtern für das Wortpaar <i>Fabrik</i> vs. <i>factory</i>	184
55	Häufigkeitsverteilung nach Geschlechtern für das Wortpaar <i>Fehler</i> vs. <i>mistake</i>	186
56	Häufigkeitsverteilung nach Geschlechtern für das Wortpaar <i>Fieber</i> vs. <i>temperature</i>	188
57	Häufigkeitsverteilung nach Geschlechtern für das Wortpaar <i>Gymnasium</i> vs. <i>grammar school, high school (AE)</i>	190
58	Häufigkeitsverteilung nach Geschlechtern für das Wortpaar <i>Handy</i> vs. <i>mobile</i>	192
59	Häufigkeitsverteilung nach Geschlechtern für das Wortpaar <i>Hausaufgaben</i> vs. <i>homework</i>	194
60	Häufigkeitsverteilung nach Geschlechtern für das Wortpaar <i>Hochschule</i> vs. <i>college, university</i>	196
61	Häufigkeitsverteilung nach Geschlechtern für das Wortpaar <i>human</i> vs. <i>humane</i>	198
62	Häufigkeitsverteilung nach Geschlechtern für das Wortpaar <i>Kollege</i> vs. <i>colleague</i>	200
63	Häufigkeitsverteilung nach Geschlechtern für das Wortpaar] <i>Kaffee</i> vs. <i>coffee</i>	202
64	Häufigkeitsverteilung nach Geschlechtern für das Wortpaar <i>Meinung</i> vs. <i>opinion</i>	204
65	Häufigkeitsverteilung nach Geschlechtern für das Wortpaar <i>Mörder</i> vs. <i>murderer</i>	206
66	Häufigkeitsverteilung nach Geschlechtern für das Wortpaar <i>Personal</i> vs. <i>personnel, staff</i>	208
67	Häufigkeitsverteilung nach Geschlechtern für das Wortpaar <i>Rock</i> vs. <i>skirt</i>	210
68	Häufigkeitsverteilung nach Geschlechtern für das Wortpaar <i>Roman</i> vs. <i>novel</i>	212
69	Häufigkeitsverteilung nach Geschlechtern für das Wortpaar <i>Stock</i> vs. <i>floor</i>	214
70	Häufigkeitsverteilung nach Geschlechtern für das Wortpaar <i>Stuhl</i> vs. <i>chair</i>	216
71	Häufigkeitsverteilung nach Geschlechtern für das Wortpaar <i>sensibel</i> vs. <i>sensitive</i>	218
72	Häufigkeitsverteilung nach Geschlechtern für das Wortpaar <i>Strom</i> (Energie) / (Fluss) vs. <i>electricity / river</i>	220

73	Häufigkeitsverteilung nach Geschlechtern für das Wortpaar <i>sympathisch</i> <i>vs. nice, pleasant, likable</i>	222
74	Häufigkeitsverteilung nach Geschlechtern für das Wortpaar <i>weil vs.</i> <i>because, as</i>	224
75	Häufigkeitsverteilung nach Geschlechtern für das Wortpaar <i>weit</i> <i>(entfernt) vs. far</i>	226
76	Häufigkeitsverteilung nach Geschlechtern für das Wortpaar <i>wenn vs. if</i>	228
77	Häufigkeitsverteilung nach Geschlechtern für das Wortpaar <i>art vs.</i> <i>Kunst</i>	231
78	Häufigkeitsverteilung nach Geschlechtern für das Wortpaar <i>brave vs.</i> <i>mutig</i>	233
79	Häufigkeitsverteilung nach Geschlechtern für das Wortpaar <u>board vs.</u> <u>Tafel</u>	235
80	Häufigkeitsverteilung nach Geschlechtern für das Wortpaar <i>famous vs.</i> <i>berühmt</i>	237
81	Häufigkeitsverteilung nach Geschlechtern für das Wortpaar <u>floor vs.</u> <u>Fußboden</u>	239
82	Häufigkeitsverteilung nach Geschlechtern für das Wortpaar <i>Photograph</i> <i>vs. Foto, Bild</i>	241
83	Häufigkeitsverteilung nach Geschlechtern für das Wortpaar <i>gift vs.</i> <i>Geschenk</i>	243
84	Häufigkeitsverteilung nach Geschlechtern für das Wortpaar <i>housework</i> <i>vs. Hausarbeit</i>	245
85	Häufigkeitsverteilung nach Geschlechtern für das Wortpaar <i>human vs.</i> <i>menschlich</i>	247
86	Häufigkeitsverteilung nach Geschlechtern für das Wortpaar <i>to irritate</i> <i>vs. jemanden verärgern</i>	249
87	Häufigkeitsverteilung nach Geschlechtern für das Wortpaar <i>list vs.</i> <i>Liste</i>	251
88	Häufigkeitsverteilung nach Geschlechtern für das Wortpaar <i>mice vs.</i> <i>Mäuse</i>	253
89	Häufigkeitsverteilung nach Geschlechtern für das Wortpaar <i>map vs.</i> <i>Landkarte</i>	255
90	Häufigkeitsverteilung nach Geschlechtern für das Wortpaar <i>mark vs.</i> <i>Note (Zensur)</i>	257
91	Häufigkeitsverteilung nach Geschlechtern für das Wortpaar <i>meaning vs.</i> <i>Bedeutung</i>	259
92	Häufigkeitsverteilung der Antworten nach Geschlechtern für das Wortpaar <i>personal vs. persönlich</i>	261
93	Häufigkeitsverteilung nach Geschlechtern für das Wortpaar <i>rent vs.</i> <i>mieten</i>	263
94	Häufigkeitsverteilung nach Geschlechtern für das Wortpaar <i>rock vs.</i> <i>Stein, Fels</i>	265
95	Häufigkeitsverteilung nach Geschlechtern für das Wortpaar <i>snake vs.</i> <i>Schlange</i>	267
96	Häufigkeitsverteilung nach Geschlechtern für das Wortpaar <i>to see; sea</i> <i>vs. sehen; Meer</i>	269

97	Häufigkeitsverteilung nach Geschlechtern für das Wortpaar <i>serious</i> vs. <i>ernst</i>	271
98	Häufigkeitsverteilung nach Geschlechtern für das Wortpaar <i>still</i> vs. <i>(immer) noch</i>	273
99	Häufigkeitsverteilung nach Geschlechtern für das Wortpaar <i>strong</i> vs. <i>stark</i>	275
100	Häufigkeitsverteilung nach Geschlechtern für das Wortpaar <i>to send</i> vs. <i>verschicken</i>	277
101	Häufigkeitsverteilung nach Geschlechtern für das Wortpaar <i>to spend</i> vs. <i>ausgeben (Geld) / verbringen (Zeit)</i>	279
102	Häufigkeitsverteilung nach Geschlechtern für das Wortpaar <i>tablet</i> vs. <i>Tablette</i>	281
103	Häufigkeitsverteilung nach Geschlechtern für das Wortpaar <i>while</i> vs. <i>während</i>	283
104	Häufigkeitsverteilung nach Geschlechtern für das Wortpaar <i>wide</i> vs. <i>breit</i>	285
105	Häufigkeitsverteilung nach Geschlechtern für das Wortpaar <i>when</i> vs. <i>wann</i>	287

T.C. Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dekanlığına

Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsünde yapmakta olduğum "Türkiye de İkinci Yabancı Dil Olarak İngilizce'den Sonra Almanca" konulu Doktora tez çalışmam ile ilgili olarak Yabancı Diller Eğitimi Almanca Öğretmenliği Programında okuyan 1., 2., 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin İngilizce ve Almanca yabancı dil durumlarını belirlemem gerekmektedir. Bununla ilgili sınavları uygulayabilmek için gerekli iznin tarafıma verilmesini saygılarımla arz ederim.

13.10.2005

Öğr. Grv. Ümit Kaptı

Prof.Dr. Yüksel KOCADORU
DEKAN

LITERATURVERZEICHNIS

- AGAFONOVA, Lidia. "Zur Frage des Lehrens und Lernens vom Deutschen als zweiter Fremdsprache nach dem Englischen in den neuen Schultypen in Rußland (Oberstufe)". **Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht** [Online], 2 (3), 1997, 18 pp. Available: <http://www.ualberta.ca/~german/ejournal/agafon1.htm>, (zuletzt abgerufen am 24.08.2006).
- "AHUKANNA, Joshua G.W. & Lund, Nancy & Gentile J. Ronald (1981): „Inter- and Intra-Lingual Interference Effects in Learning a Third Language“. In: **The Modern Language Journal** 65/3, S. 281-287." zit. bei Lena Heine, 2001, s. 8.
- ALBERT, Ruth und Cor J. Koster. **Empirie in Linguistik und Sprachlehrforschung: ein methodologisches Arbeitsbuch**. Tübingen: Günter Narr Verlag, 2002.
- APELTAUER, Ernst. Einführung in den gesteuerten Spracherwerb. In: **Gesteuerter Spracherwerb: Voraussetzungen und Konsequenzen für den Unterricht**, München, Hueber, 1987.
- APELTAUER, Ernst, **Grundlagen des Erst- und Fremdspracherwerbs**. Fernstudieneinheit 15. Berlin: Langenscheidt, 2001.
- AROUI, Djelloul, "Räumliche Repräsentationen als Basis für das Interlingua-Modul in Sprachlehrsystemen: zur Korrespondenz zwischen lokalen Präpositionalphrasen im Französischen und Deutschen". Dissertation zur Erlangung des Doktorgrades am Fachbereich Informatik der Universität Hamburg. Hamburg, 1999. (Dort insbesondere Kapitel 2: Zweitspracherwerb, Fehleranalyse in CALL-Systemen und Repräsentation von Wissen in der KI, S.6).
- ASLAN, Gülseren, "Untersuchung zur Mehrsprachigkeit in der Türkei," **mehr Sprache – mehrsprachig – mit Deutsch**, ÇAKIR, Mustafa (Hrsg.). Aachen: Shaker Verlag, 2002, S. 15-31.
- BACHMAYER, Gabriele, **Deutsch als Fremd- und Zweitsprache**, Peter Lang, Frankfurt am Main, 1993.
- BARKOWSKI, Hans: Deutsch als zweitsprache. In: BAUSCH & CHRIST & KRUMM (Hrsg.): **Handbuch Fremdsprachenunterricht**. Francke Verlag, Tübingen, 1995.
- BAUSCH, Karl-Richard & KASPER, Gabriele, Der Zweitspracherwerb: Möglichkeiten und Grenzen der "großen" Hypothesen. *Linguistische Berichte*. 1979 / 64, S. 3-35.
- BAUSCH, Karl-Richard. **Zur Erhellung der Frage nach den Spezifika des Lehr- und Lernbereichs 'Deutsch als zweite Fremdsprache'**. In Bausch, K.-R. und Heid, M.(Hrsg.). *Das Lehren und Lernen von Deutsch als zweiter oder weiterer Fremdsprache. Spezifika, Probleme, Perspektiven*. Bochum, 1990, S. 19-29.
- BAUSCH, Karl-Richard. **Thesen und Empfehlungen zu den Besonderheiten des Lehrens und Lernens von Deutsch als zweiter Fremdsprache**. In Bausch, K.-R. und Heid, M.(Hrsg.). *Das Lehren und Lernen von Deutsch als zweiter oder weiterer Fremdsprache. Spezifika, Probleme, Perspektiven*. Bochum, 1990, S. 11-18.

- BIRNBAUM, Henrik. Nahverwandte Sprachen am Beispiel des Romanischen und Slavischen. In: KLENK, URSULA; KÖRNER, KARL-HEINZ & THÜMMEL, WOLF. (Hrsg.). Variatio Linguarum. **Beiträge zu Sprachvergleich und Sprachentwicklung**. Gustav Ineichen zum 60. Stuttgart: Steiner 1989, 33-41; aus: Franz-Joseph MEISSNER, 1995, S. 176.
- BORTZ, Jürgen. **Statistik für Sozialwissenschaftler**. 5. vollst. überarb. und akt. Aufl., Berlin; Heidelberg; New York: Springer Verlag, 1999.
- CAMBRIDGE International Dictionary of English – Cambridge University Press, London, 1995, S. 343.
- CAUQUIL, Gérard, Deutsch als zweite Fremdsprache. In: **Das Lehren und Lernen von Deutsch als zweiter oder weiterer Fremdsprache: Spezifika, Probleme, Perspektiven**, Bausch, K.-Richard / Heid, Manfred (Hrsg), Bochum, Brockmeyer, 1990, S. 39-44.
- CHANIER, T., PENGELLY, M., TWIDALE, J. Self : Conceptual Modelling in Errors Analysis in Computer Assisted Language Learning Systems. In Massoud Yazdani & Merryanna L. Swartz, "Intelligent Tutoring Systems for Foreign Language Learning". The Bridge to international Communication, 1992. Aaus: Zweitsprachenerwerb, Fehleranalyse in CALL-Systemen und Repräsentation von Wissen in der KI. <http://webdoc.sub.gwdg.de/ebook/ah/1999/aroui/Kapitel2.pdf> (23.06.2006).
- CHERUBIM, Dieter (Hrsg.), Fehlerlinguistik: Beiträge zum Problem der sprachlichen Abweichung. Tübingen: Niemeyer, 1980.
- “CHOMSKY, N.: Review of B.F. Skinner, Verbal behaviour (New York 1957), in: Language 35, S. 26 – 58, 1959”. (Zitiert in: Djelloul Aroui, 1999, S. 9)
- “CLAHSEN, H./ MEISEL, J.M./ PIENEMANN, M.”: Deutsch als Zweitsprache. Der Spracherwerb ausländischer Arbeiter. Tübingen 1983. (Zitiert in: Djelloul Aroui, 1999, S. 11)
- “CLARK, H. H.”: Space, Time, Semantics, and the Child. Cognitive Development and the Acquisition of Language, ed. T. E. Moore, 65-110. New York. Academic Press, 1973. (Zitiert in: Djelloul Aroui, 1999, S. 12)
- CORDER, S. Pit (1967) The significance of learners' errors. In: IRAL 5/1967.
- CORDER, S. Pit , Die Rolle der Interpretation bei der Untersuchung von Schülerfehlern. In NICKEL, G. (Hrsg.), Fehlerkunde. Berlin: Cornelsen-Velhagen & Klasing, 1972a, 38-50.
- COSERIU. (1962, span.). System, Norm und Rede. In Sprache, Strukturen und Funktionen. Tübingen Narr (1977).

- “CROMER, R.F.”: The development of temporal reference during the acquisition of language. Unpublished Doctoral Thesis. Harvard Universtiy 1968; (Zitiert in: Djelloul Aroui, 1999, S. 12)
- CUSACK, Pauleen. Mehr als die Muttersprache: Wird die eigene Intersprache von weiteren Sprachen beeinflusst? **Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht** [Online], 2000/5 (1), 20 pp. Available: <http://www.ualberta.ca/~german/ejournal/cusack.htm> (zuletzt abgerufen am 17.02.2006)
- ÇAKIR, Meral – HATİPOĞLU, Sevinç (2001): “Neue Chancen für DaF: Deutsch als 2. Fremdsprache nach Englisch,” **Fremdsprachenunterricht und die Stellung des Deutschen in der Türkei**, ÇAKIR, Mustafa (Hrsg.). Aachen: Shaker Verlag, 2001, 135-144.
- ÇAKIR, Mustafa: Die Rolle von Kultur und Identität beim Erwerb des Deutschen als Zweitsprache: Am Beispiel türkischer Arbeitnehmer in Vorarlberg. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yay. No: 537 - Eğitim Fakültesi Yay. No: 20, 1991.
- ÇAKIR, Mustafa. *Übergangskompetenz und Interimsprache bzw. Instabilität und Variabilität der Lernaltersprache*. In: **Der Beitrag der türkischen Germanistik zu der internationalen Germanistik: Tagungsbeiträge des V. türkischen Germanistik-Symposiums, 1.-2. Juni 1995**, veranstaltet von der Abt.f. DaF-Lehrerbildung an der Pädagogischen Fakultät der Anadolu Universität in Eskişehir. Eskişehir: 1996, ss. 255-262.
- ÇAKIR, Mustafa. (2002). **Die aktuelle Lage und Zukunftsperspektive des Deutschen als Fremdsprache in der Türkei**. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* [Online], 7(2), (2002) 14 pp. Available: http://www.spz.tu-darmstadt.de/projekt_ejournal/jg_07_2/beitrag/cakir1.htm
- DULAY, H./ BURT, M.: Natural sequences in child second language acquisition. *Language Learning* 24, 37-53, 1974.
- DULAY, H./ BURT, M.: A new perspective on the creative construction process in child second language acquisition. *Language learning* 24, 253-278, 1974.
- DULAY, H./ BURT, M.: A new approach to discovering universal strategies of child second language acquisition, in: *Developmental psycholinguistics: theory and applications*. D. Dato (Hg.). Washington D.C., p. 209 - 233, 1975.
- DURUKAFA, Gönül / KAHRAMANTÜRK, Kuthan, “Die Zukunftsperspektive des Deutschen in der Türkei,” **Fremdsprachenunterricht und die Stellung des Deutschen in der Türkei**, ÇAKIR, Mustafa (Hrsg.). Aachen: Shaker Verlag, 2001, 207-216.
- ELLIS, R., *Understanding second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press, 1986.

- “ERGİN, Osman, Türkiye Maarif Tarihi, C. 1, S. 59” ÖNEN, Yaşar, “Cumhuriyet Devrinde Almanca Öğretimi ve Germanistik,” **Cumhuriyetin 50. Yıldönümü Anma Kitabı**. Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih Coğrafya Fakültesi (Yay.). Ankara: Ankara Üniversitesi Basım Evi:1974, 255-265.
- ERİŞKON CANGİL, Binnur, “Landeskunde in den türkischen Lehrwerken für Deutsch als zweite Fremdsprache,” **mehr Sprache - mehrsprachig – mit Deutsch**, (Hrsg.) ÇAKIR, Mustafa (Hrsg.). Aachen: Shaker Verlag, 2002, 73-86.
- ERVIN-TRIPP, Susan: Is Second Language Learning Like The First? in: TESOL Quartely 8, 1974.
- FAERCH, Claus /KASPER, Gabriele: On identifying communication strategies in interlanguage production. In, Faerch C./ Kasper, G., (Hrsg.), *Strategie in Interlanguage Communication*, London: Longman, 1983, S. 214”, zitiert nach: Djelloul AROUI, 1999.
- FATHMANN, A.: The relationship between age and second Language productive ability, in: LL 25, p.245 - 253, 1975, zitiert bei: Djelloul AROUI, 1999.
- FELIX, Sascha W.: The effect of formal instruction on second language acquisition. *Language Learning* 31, 87-112, 1981. **Nancy STENSON**: Induced errors. In John H. Shumann & Nancy Stenson, (Hrsg.), *New Frontiers in Seond Language Learning*. Rowley, Mass.: Newbury House, 54-70,1978.
- FELIX, Sascha W., **Psycholinguistische Aspekte des Zweitsprachenerwerbs**, Tübingen, Narr, 1982.
- FERVERS, Helga: Fehlerlinguistik und Zweitsprachenerwerb, wie Franzosen Deutsch lernen. *Romanische Seminar der Universität Köln, Neue Folge - Heft 62*, 1983, S. 64”. aus: Djelloul AROUI, 1999.
- FISCHER, Gottfried. “Die Aufgabenbereiche der Sprachpflege heute” <http://homepage.univie.ac.at/goetz.fischer/aufgabenbereiche.htm> (zuletzt abgerufen am 08.08.2006).
- FISCHER, Klaus, “Lern- und Analyseschwierigkeiten bei lokalen Adverbialbestimmungen. Kontrastiv Deutsch-Englisch,” **Info DaF**, Nr. 5, Jahrgang 20, Oktober 1993, (Hrsg.) DAAD.1993, 504-514.
- GENÇ, Ayten, **Türkiye’de Geçmişten Günümüze Almanca Öğretimi**. Ankara: Seçkin, 2003.
- GROSEVA, Maria, „Deutsch als L3 bei bulgarischen Lernern. Wichtige Herangehensweisen und Strategien“. In: Britta Hufeisen & Beate Lindemann. (Hrsg.). *Tertiärsprachen. Theorien, Modelle, Methoden* Tübingen: Stauffenburg, 1998, S. 133-144.
- GÜLER, Gülten. (2000). Deutsch als zweite Fremdsprache im schulischen Fremdsprachenunterricht in der Türkei: Perspektiven für die Didaktik und Methodik des Deutschen als zweite Fremdsprache in der Deutschlehrausbildung. **Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht** [Online], 5(2), 11 pp. Available:http://www.spz.tu-darmstadt.de/projekt_ejournal/jg_05_2/beitrag/gueler1.htm (zuletzt abgerufen am 24.08.2006).

- HAUSMANN, Franz-Josef, "Ist der deutsche Wortschatz lernbar? Oder: Wortschatz ist Chaos," **Info DaF**, Nr. 5, Jahrgang 20, Oktober 1993, (Hrsg.) DAAD. 1993, 471-485.
- HEIDELBERGER FORSCHUNGSPROJEKT, P. D. *Sprache und Kommunikation ausländischer Arbeiter*. Kronberg, Germany: Scriptor Verlag, 1975.
- HEINE, Lena. *Der Einfluss vorher gelernter Sprachen auf das aktuelle Sprachenlernen Ergebnisse einer empirischen Studie*. Paper presented at the second International Conference on Third Language Acquisition and Trilingualism, Fryske Akademy, 13-15 September 2001. aus: <http://www.home.uni-osnabrueck.de/lheine/ressourcen/heine.pdf> (zuletzt abgerufen am 24.08.2006)
- "HUBER, Verena", **Der Einfluß anderer Fremdsprachen auf Fehler im Deutschen als L3 oder L4**. Hauptseminararbeit für Lehrveranstaltung 'Seminar: Fehleranalyse' am Institut für Germanistik der Universität Wien, Fachbereich Deutsch - Deutsch als Fremdsprache / Zweitsprache. Wien: 2000. (Zitiert in: Djelloul Aroui, 1999, S. 19)
- HUFEISEN, Britta. *Englisch als erste und Deutsch als zweite Fremdsprache*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 1991.
- HUFEISEN, Britta, *Deutsch als Fremdsprache bei Lernenden mit Englisch als erster Fremdsprache*. *Neusprachliche Mitteilungen*, Jg. 46, 3/1993), S. 167-174 und Hufeisen, BRITTA. *Englisch im Unterricht Deutsch als Fremdsprache*. München: Klett Edition, 1994.
- HUFEISEN, Britta, "Deutsch als zweite Fremdsprache," **Materialien Deutsch als Fremdsprache**, Heft 42, (Hrsg.) Fachverband Deutsch als Fremdsprache (FaDaF). Regensburg, Kartenhaus Kollektiv, 1996, 191-198.
- HUFEISEN, Britta, **L3 - Stand der Forschung - Was bleibt zu tun?** In Britta Hufeisen & Beate Lindemann. (Hrsg.). (1998). *Tertiärsprachen. Theorien, Modelle, Methoden*. Tübingen: Stauffenburg. 1998, S. 169-184.
- HUFEISEN, Britta / NEUNER, Gerhard, **Mehrsprachigkeitskonzept -Tertiärsprachen – Deutsch nach Englisch**. Kapfenberg, Buchenegg, 2003.
- HUFEISEN, Britta, "1. Zur Einführung," **Mehrsprachigkeitskonzept -Tertiärsprachen – Deutsch nach Englisch**. (Hrsg) HUFEISEN, Britta / NEUNER, Gerhard. Kapfenberg, Buchenegg, 2003.
- HUFEISEN, Britta. (2003). L1, L2, L3, L4, Lx - alle gleich? Linguistische, lernerinterne und lernerexterne Faktoren in Modellen zum multiplen Spracherwerb. Baumgarten, Nicole/Böttger, Claudia/Motz, Markus/Probst, Julia (eds.), *Übersetzen, Interkulturelle Kommunikation, Spracherwerb und Sprachvermittlung - das Leben mit mehreren Sprachen*. Festschrift für Juliane House zum 60. Geburtstag. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* [Online], 8(2/3). 1-13. Verfügbar: <http://www.ualberta.ca/~german/ejournal/Hufeisen1.htm>.

- İLKHAN, İbrahim, ““Yabancı Dil Öğretimi” Konusunda Kamuoyunda Basına Yansıyan Görüşler ve “Sorun-Çözüm” Bağlamında Almanca Öğretimine İlişkin Görüşler,” **Tagungsbeiträge des V. türkischen Germanistik -Symposiums, 1.-2. Juni 1995 Eskişehir**, (Hrsg.) DAAD / Goethe-Institut in Ankara / Pädagogische Fakultät der Anadolu Universität in Eskişehir, Eskişehir, ETAM A.Ş, 1996.
- İLKHAN, İbrahim, “Stellenwert der deutschen Sprache und das Germanistik Studium in der Türkei,” **Fremdsprachenunterricht und die Stellung des Deutschen in der Türkei**, ÇAKIR, Mustafa (Hrsg.). Aachen: Shaker Verlag, 2001, 127-133.
- JUHASZ, János. *Probleme der Interferenz*. München: Hueber, 1970.
- KAPTI, Ümit, “Wortschatzerweiterung im DaF-Unterricht: Deutsch als zweite Fremdsprache in der Türkei” **mehr Sprache - mehrsprachig – mit Deutsch**, ÇAKIR, Mustafa (Hrsg.). Aachen: Shaker Verlag, 2002, 113-123.
- KASPER, Gabriele, Die Probleme der Fehleridentifizierung. Manuskripte zur Sprachlehrforschung. Bochum. 1975.
- KASPER, Gabriele, Pragmatische Aspekte in der Interimsprache. Tübingen: Gunter Narr, 1981.
- KIELHÖFER, Bernd, Fehlerlinguistik des Fremdsprachenerwerbs. Linguistische, lernpsychologische und didaktische Analyse von Französischfehlern. Kronberg: Scriptor, 1975.
- KLEIN, Wolfgang, Zweitspracherwerb. Eine Einführung. Königstein/Ts, 1984.
- KLEPPIN, Karin. Fehler und Fehlerkorrektur. Fernstudieneinheit 19. Berlin, Langenscheidt, 1998.
- KLEPPIN, Karin. **Thesen und Empfehlungen zu den Besonderheiten des Lehrens und Lernens von Deutsch als zweiter Fremdsprache**. In Bausch, K.-R. und Heid, M.(Hrsg.). Das Lehren und Lernen von Deutsch als zweiter oder weiterer Fremdsprache. Spezifika, Probleme, Perspektiven. Bochum, 1990, S. 11-18.
- KNAPP-OTTHOF, Annelie/ KNAPP, Karlfried. **Fremdsprachenlernen und -lehren**. Stuttgart, 1982
- KÖKSAL, Handan, “3.4 Einblick in die Vorbereitungsklassen des Bereichs Deutschlehrerausbildung in der Türkei,” **Berufsbezogene Deutschlehrerausbildung, Dokumentation zum Workshop am 26./27. Mai 2000 in İstanbul**, (Hrsg.) Nilüfer TAPAN/Tülin POLAT/Hans-Werner SCHMIDT, İstanbul, KG Ajans, İstanbul, 2000, 103-109.
- KÖNIGS, Frank G., Die Dichotomie Lernen/Erwerben. In: Bausch & Christ & Hüllen & Krumm (Hrsg): **Handbuch Fremdsprachenunterricht**. Francke, Tübingen, 1989, S. 356-359.

- KÖNIGS, Frank G., "Mehrsprachigkeit statt Sprachenlosigkeit. X.Lateinamerikanischer Germanistenkongress. Caracas, 1-17 (Publikation auf CD, (2000))" NEUNER, Gerhard, "3. Mehrsprachigkeitskonzept und Tertiärsprachendidaktik," **Mehrsprachigkeitskonzept -Tertiärsprachen – Deutsch nach Englisch.** (Hrsg) HUFSEISEN, Britta /NEUNER, Gerhard, Kapfenberg, Buchenegg, 2003.
- KONRAD, Holger. (2003). Entwurf einer „europäischen Sprachenordnung“. Baumgarten, Nicole/Böttger, Claudia/Motz, Markus/Probst, Julia (eds.), Übersetzen, Interkulturelle Kommunikation, Spracherwerb und Sprachvermittlung - das Leben mit mehreren Sprachen. Festschrift für Juliane House zum 60. Geburtstag. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* [Online], 8(2/3). 1-19. Verfügbar: <http://www.ualberta.ca/~german/ejournal/Konrad1.htm>.
- “KROLLPFEIFFER, E. Linguistische Probleme der osteuropäischen Aussiedler beim Erlernen der deutschen Sprache, Diss. Universität Hannover, 1996”, Zitat nach Djelloul Aroui, 1999, ss.11-13.
- KRUMM, Hans-Jürgen, "Die Zukunft des Fremdsprachenunterrichts an Europas Schulen," **Die Union**, Vierteljahreszeitschrift für Integrationsfragen 1, 2002, 71-78.
- KUCZYŃSKI, Ernest, "Ein Diskurs zu geschichtlichen, terminologischen und definitorischen Fragen der „falschen Freunde des Übersetzers“, in: ORBIS LINGUARUM • Vol . 24, 2003, ss. 255-280.
- “KUHBERG, H.. Der Erwerb der Temporalität des Deutschen durch zwei elfjährige Kinder mit Ausgangssprache Türkisch und Polnisch. Frankfurt a.M. 1987”, Zitat nach Djelloul Aroui, 1999, S. 11.
- “KUHBERG, Heinz. Der Erwerb der Temporalität des Deutschen durch zweielfjährige Kinder mit Ausgangssprache Türkisch und Polnisch. Frankfurt a.M. 1987”. Zitat nach Djelloul Aroui, 1999, S. 12.
- LARSEN-Freeman, D. und Long, M. An introduction to second language acquisition research. New York: Longmans. 1991.
- LENNEBERG, Eric: **Biological foundation in language**. New York 1967, S. 179, zitiert nach: Djelloul AROUI, 1999.
- LIENERT, Gustav A.. **Testaufbau und Testanalyse**. München: Psychologie Verlags Union, 1989.
- LINDEMANN, Beate, Zum Fehlerbegriff in einer Lernaltersanalyse. Deutsch als Fremdsprache, 2, 1995, 91-96.
- MARX, Nicole. "Denglisch bei nicht-indoeuropäischen Muttersprachlern?" *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* [Online], 5(1), 19 pp. Available: http://www.spz.tu-darmstadt.de/projekt_ejournal/jg_05_1/beitrag/marx.htm (May 1, 2000) (zuletzt abgerufen am 24.08.2006).

- “MEISEL, Jürgen Meisel: Linguistic simplification: a study of immigrant workers and foreigner talk, in: Second language development: trends and issues. Sascha FELIX (Hg.). Tübingen, p. 13 - 40, 1980”, Zitat nach Djelloul Aroui, 1999, S. 12.
- MEISSNER, Franz-Joseph. Fundamentalsprachen und romanische Transfergrammatik: Eine linguistische Bestandsaufnahme im sprachpolitischen Kontext. französisch heute, 1992. 321-340.
- MEISSNER, Franz-Joseph. Interlexeme - ein europäisches Register und die Mehrsprachigkeitsdidaktik. Die Neueren Sprachen, 92, 1993, 532-554.
- MEISSNER, Franz-Joseph Meissner, Umriss der Mehrsprachigkeitsdidaktik. In: Lothar Bredella (Hrsg.): *Verstehen und Verständigung durch Sprachenlernen? Fremdsprachenunterricht in einem zukünftigen Europa. (Akten des 15. Kongresses für Fremdsprachendidaktik, veranstaltet von der Deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung)*. Bochum: Brockmeyer 1995, S. 175 (pp. 172-187).
- MICHIELS, Bruno. (1999). **Die Rolle der Niederländischkenntnisse bei französisch sprachigen Lernern von Deutsch als L3. Eine empirische Untersuchung.** *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* [Online], 3(3), 111 pp. Available: http://www.spz.tu-darmstadt.de/projekt_ejournal/jg_03_3/beitrag/mich1.htm; [/mich2.htm](http://www.spz.tu-darmstadt.de/projekt_ejournal/jg_03_3/beitrag/mich2.htm); [/mich3.htm](http://www.spz.tu-darmstadt.de/projekt_ejournal/jg_03_3/beitrag/mich3.htm); [/mich4.htm](http://www.spz.tu-darmstadt.de/projekt_ejournal/jg_03_3/beitrag/mich4.htm); [/mich5.htm](http://www.spz.tu-darmstadt.de/projekt_ejournal/jg_03_3/beitrag/mich5.htm) (19.07.2006).
- “MILLER G. & JOHNSON-LAIRD P.N.”: Language and Perception. Cambridge: Cambridge University Press, 1976. (Zitiert in: Djelloul Aroui, 1999, S. 12)
- MISSLER, Bettina, *Fremdsprachenlernerfahrungen und Lernstrategien. Eine empirische Untersuchung*. Tübingen: Stauffenburg, 1999.
- NEMSER, William: Approximative systems of foreign language learners. IRAL 9, p.115 - 123, 1971 (weitere Informationen über Nemser: <http://www.uni-klu.ac.at/groups/iaa/People/wn.htm> (27.06.2006).
- NEUNER, Gerhard: “Deutsch nach Englisch. Übungen und Aufgaben für den Anfangsunterricht,” *Fremdsprache Deutsch*, 1/1999, 15-21.
- NEUNER, Gerhard, “3. Mehrsprachigkeitskonzept und Tertiärsprachendidaktik,” **Mehrsprachigkeitskonzept-Tertiärsprachen Deutsch nach Englisch.** (Hrsg) HUFSEISEN, Britta / NEUNER, Gerhard, Kapfenberg, Buchenegg, 2003.
- NICKEL, Gerhard (Hrsg.), *Fehlerkunde*. Berlin: Cornelsen-Velhagen & Klasing, 1972a.
- NICKEL, Gerhard, Grundsätzliches zur Fehleranalyse und Fehlerbewertung. (1972b) In: NICKEL, G. (Hrsg.) 1972a, 8-24.
- ÖNEN, Yaşar, “Cumhuriyet Devrinde Almanca Öğretimi ve Germanistik,” **Cumhuriyetin 50. Yıldönümü Anma Kitabı**. Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih Coğrafya Fakültesi (Yay.). Ankara: Ankara Üniversitesi Basım Evi: 1974, 255-265.
- ÖZTÜRK, Kadriye, “Wozu Mehrsprachigkeit? Mehrsprachigkeit im türkischen Schul- und Bildungssystem,” in: ÇAKIR, Mustafa (Hrsg.) **mehr Sprache - mehrsprachig – mit Deutsch**, Aachen: Shaker Verlag, 2002, 33-40.

- POHL, Heinz Dieter, "Englisch ist wichtig, doch eine solide Ausbildung in der deutschen Muttersprache Ebenso!" Abrufbar unter : <http://www.detlev-mahnert.de/Eurospeak.html> (zuletzt abgerufen am 25.08.2006).
- PUTZER, Oskar, Fehleranalyse und Sprachvergleich. Ismaning: Max Hueber, 1994.
- PÜTZ, Herbert, "Kontrastivität als Prinzip im Fremdsprachenunterricht," **Info DaF**, Nr. 3, Jahrgang 18, August 1991, (Hrsg.) DAAD, 1991,252-265.
- RAABE, Horst, Der Fehler beim Fremdsprachenerwerb und Fremdsprachengebrauch. In Cherubim. (Hrsg.). Tübingen: Niemeyer. 1980, 61-93.
- REIN, Kurt, "**Einführung in die kontrastive Linguistik**". Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 1983.
- RICHARDS, J. C. A non-contrastive approach to error analysis. In Richards J .C. (eds). Error Analysis: Perspectives on sencond language acquision. Longman 1984.
- RINGBOM, Henrik, 'The influence of other languages on the vocabulary of foreign language learners', in: Nickel, G. & Nehls, D. (eds.), *Error Analysis, Contrastive Analysis and Second Language Learning*, Heidelberg: IRAL, 1982.
- RINGBOM, Henrik (1983), 'Borrowing and lexical transfer'. *Applied Linguistics*, 1983.
- RINGBOM, Henrik (ed.) *Psycholinguistics and foreign language learning*, 1983.
- RINGBOM, H.. The role of the first language in foreign language learning. Clevedon-Philadelphia: Multilingual Matters,1987.
- ROHS, Kai. Vom Nutzen der Berücksichtigung der Sprachlernerfahrungen in der ersten Fremdsprache Englisch im DaF-Unterricht in Südkorea. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* [Online], 6(1), 2001, 19 pp. Available: http://www.spz.tu-darmstadt.de/projekt_ejournal/jg_06_1/beitrag/rohs1.htm, (zuletzt abgerufen am 24.08.2006).
- RÖSCH, Heidi, "Deutsch als Zweitsprache (DaZ) und interkultureller Deutschunterricht-ein Blick zurück in die Zukunft der Deutschdidaktik", In: Deutsch International, Steinmüller, Ulrich (Hrsg.), Verlag für Kulturelle Kommunikation, Frankfurt, 1983.
- SAKARYA MADEN, Sevinç, "Erarbeitung eines Konzepts für Da2.FS nach Englisch: Lehreraus- und Fortbildung in der Türkei," **mehr Sprache - mehrsprachig – mit Deutsch**, (Hrsg.) ÇAKIR, Mustafa (Hrsg.). Aachen: Shaker Verlag, 2002,103-111.
- SCHMIDT, Reiner, **Fehler**, in: Henrici, Gerd/Riemer Claudia (Hrsg.)**Einführung in die Didaktik des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache mit Videobeispielen**, Band II. Göppingen: Schneider verlag, 1996, S. 331-352.
- SELINKER, Larry "Language transfer". *General Linguistics* 9, 67-92, 1969.

SELINKER, Larry, "Interlanguage". IRAL 10, 209-31, 1972.

SERINDAĞ, Ergün. Zur Relevanz des bewussten Einsatzes des Englischen im Unterricht "Deutsch als zweite Fremdsprache" bei Muttersprachlern des Türkischen. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* [Online], 10 (2), 2005, 16 pp. Abrufbar unter <http://www.ualberta.ca/~german/ejournal/Serindag4.htm> (zuletzt abgerufen am 24.08.2006).

SHANON, Benny, „Faulty Language Selection in Polyglots“. In: **Language and Cognitive Processes** 6/4, 1991, S. 339-350.

“SLOBIN, D.J.”: Cognitive prerequisites for the development of grammar, in: C. Ferguson/ D. Slobin (Hg.), p.175 - 208, 1973. (Zitiert in: Djelloul Aroui, 1999, S. 12)

STADELMANN, Willi. Sprachunterricht im Dienste der mehrsprachlichen Bildung: Sprachenlernen im Brennpunkt. <http://www.msberlin.net/schw1.htm> (27.01.2005).

“STUTTERHEIM, Ch. v.”: Temporalität in der Zweitsprache. Berlin 1986. (Zitiert in: Djelloul Aroui, 1999, S. 11)

TAPAN, Nilüfer, “Entwicklungen und Perspektiven der Deutschlehrerausbildung in der Türkei,” **Berufsbezogene Deutschlehrerausbildung, Dokumentation zum Workshop am 26./27. Mai 2000 in İstanbul.** (Hrsg.) Nilüfer TAPAN/Tülin POLAT/Hans-Werner SCHMIDT, İstanbul,KG Ajans, 2000, 37-45.

T.C. Milli Eğitim Bakanlığı, Tebliğler Dergisi, Cilt 67, Mayıs 2004, Sayı 2560.

T.C. Milli Eğitim İstatistikleri; Orta Öğretim , 1961-1965, Devlet İstatistik Matbaası 1968.

T.C. Milli Eğitim İstatistikleri; Orta Öğretim , 1990-1991, T.C. Başbakanlık Devlet İstatistik Matbaası 1993.

T.C. Milli Eğitim İstatistikleri; Orta Öğretim , 1976-1977, 1977-1978, 1989-1990, 1991-1992, 1992-1993, 1994-1995, ve 1995-1996, T.C. Başbakanlık Devlet İstatistik Matbaası 1981,1991, 1994, 1997.

T.C. Milli Eğitim; Orta Öğretim İstatistikleri, 1943-1944, İstanbul: Pulman Matbaası, 1947.

T.C. Milli Eğitim; Orta Öğretim İstatistikleri, 1948-1949, İstanbul: Pulman Matbaası, 1950.

T.C. Milli Eğitim; Orta Öğretim İstatistikleri, 1950-1951, 1952-1953, Ankara: Yeni Matbaa 1952 ve 1954.

T.C. MEB , Tebliğler Dergisi, 1998, Sayı: 2492.

T.C. YÖK; Eğitim Fakültesi Öğretmen Yetiştirme Lisans Programları. Ankara: März 1998.

TISCHER, Katrin/PIEPMAYER, Friedhelm, **Handreichung für den Unterricht Deutsch als Zweitsprache.** Dresden,Sachsische Druck- und Verlagshaus GmbH, 1992.

TRIM, John / NORTH, Brian / Coste, Danielk / Skeils, Joseph, **Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen.** (Europarat. Rat für kulturelle Zusammenarbeit), München, Langenscheidt, 2001.

WAHRIG, Gerhard, Deutsches Wörterbuch. Gütersloh, Bertelsmann, 1993.

“WODE, H.: Language Acquisitional Universals: A View of Language Acquisition. Arbeitspapier zum Spracherwerb Nr. 26, Universität Kiel, Juni 1981”. Zitat nach Djelloul Aroui, 1999, S. 9.

YILDIZ, Cemal, “Neue Entwicklungen im türkischen Schulwesen: Neuregelung der Curricula zur Deutschlehrerausbildung: Ziele – Inhalte Perspektiven,” **mehr Sprache – mehrsprachig – mit Deutsch**, ÇAKIR, Mustafa (Hrsg.). Aachen: Shaker Verlag, 2002, 1-14.

FALSE FRIENDS - FALSCH FREUNDE:

http://www.englisch-hilfen.de/words/false_friends.htm (zuletzt abgerufen am 16.07.2006)

http://www.europa.eu.int/comm/education/policies/lang/languages/index_de.html (18.01.2006)

Eidesstattliche Erklärung

Hiermit versichere ich schriftlich, dass ich die dem Erziehungswissenschaftlichen Institut der Anadolu-Universität zur Promotion eingereichte Arbeit mit dem Titel

DEUTSCH ALS ZWEITE FREMDSPRACHE NACH ENGLISCH
eine Repräsentativuntersuchung über den Einfluss des bereits gelernten englischen Vokabulars auf den lexikalischen Gebrauch der deutschen Sprache

selbständig und ohne Benutzung anderer als der angegebenen Hilfsmittel angefertigt habe; alle Stellen, die wörtlich oder sinngemäss aus veröffentlichten und nicht veröffentlichten Schriften entnommen sind, sind als solche kenntlich gemacht.

Die vorgelegte Dissertation wurde bisher weder im Inland noch im Ausland in gleicher oder ähnlicher Form einer anderen Prüfungsbehörde vorgelegt und mit der Arbeit wurde weder ein akademischer Grad erworben noch eine staatliche Prüfung absolviert.

Ich versichere an Eides statt, dass diese Angaben wahr sind und dass ich nichts verschwiegen habe. Mir ist bekannt, dass falsche oder unvollständige Angaben zur Folge haben können, dass die Universität ein Verfahren zur Entziehung eines eventuell verliehenen akademischen Titels einleitet.

Eskişehir, den 08.09.2006

Mag. phil. Ümit KAPTI