

# Wortschatz japanischer Deutschlernender und der Einfluss der ersten Fremdsprache Englisch

## ドイツ語学習者の語彙力と第一外国語としての英語の影響

Henning MAURER und Fumito HAYAKAWA

ヘニング・マウラー、早川 文人

### 概要

本稿は、ドイツ語初学者を対象に行ったドイツ語習得語彙に関する調査結果を分析し、その問題点と今後の課題について報告する。語彙力に関する調査は、1年間ドイツ語を週2コマ受講し、2年目も継続してドイツ語を履修している22名の学生に行った。調査の結果、特に日本語からドイツ語へ翻訳する際に第一外国語として学習した英語の影響を少なからず受けていることがわかった。英語による影響と干渉は、個人差があるものの、ドイツ語学習者、特に初学者においてドイツ語の語彙が定着していないがゆえに現れた結果とも言える。それゆえにドイツ語初学者には英語との類似性や差異を意識させつつ、ドイツ語の語彙を定着させていくことが重要である。

### 1. Einleitung

Dieser Beitrag berichtet von den Ergebnissen eines Wortschatztests unter deutschlernenden Studierenden im Anfängerstadium an der Universität Kanazawa (Japan) und den dabei gewonnenen Einsichten in Probleme und zukünftige Aufgaben.

Der Umstand, dass viele Deutschlernende im Anfängerstadium in ihrer Sprachproduktion häufig bewusst oder unbewusst auf das Englische zurückgreifen, ist den meisten Unterrichtenden von Deutsch als Fremdsprache an japanischen Universitäten sicherlich sehr vertraut. Der Einfluss des Englischen wird meist anhand von Fehlern deutlich und häufig dann, wenn den Lernenden ein bereits gelerntes Wort nicht einfällt. Dies kann für die Lehrperson unter Umständen frustrierend sein. Gleichzeitig bietet jedoch das Zurückgreifen auf bereits bestehende Fremdsprachenkenntnisse der Lernenden und ihre Erfahrungen beim Lernen einer Fremdsprache oft auch eine Vereinfachung für Lernende und Lehrende. Für den Bereich Deutsch als Fremdsprache in Japan spielt dieser Umstand eine wichtige Rolle, da Deutsch hier meist nicht als erste, sondern als zweite Fremdsprache gelernt wird. Die Lingua franca Englisch nimmt dabei meist die Rolle der ersten Fremdsprache ein. Die meisten Lerner erhalten bereits ab der Grundschule, spätestens aber ab der Mittelschule, institutionalisierten Englischunterricht. Für die meisten Schülerinnen und Schüler ist Englisch damit die erste erlernte Fremdsprache, meist auch die erste Fremdsprache überhaupt. Deutsch als zweite oder weitere Fremdsprache tritt erst wesentlich später, meist ab dem Eintritt in eine Universität,

manchmal schon ab der Oberschule, auf.

Mit der Rolle bereits erworbener Fremdsprachenkenntnisse beim Erlernen weiterer Fremdsprachen sowie ihrem Einfluss auf die Sprachproduktion beschäftigen sich seit längerer Zeit Teile der Linguistik und insbesondere der Fremdsprachenerwerbsforschung. Dabei wird häufig die besondere Bedeutung und die besondere Rolle einer bereits gelernten Fremdsprache für das Erlernen weiterer Fremdsprachen herausgestellt. Verschiedene Forschungsprojekte, die sich mit multiplen Spracherwerb beschäftigen, kommen zu dem Schluss, dass sich der Erwerb einer weiteren Fremdsprache oder mehrerer weiterer Fremdsprachen deutlich vom Erwerb einer ersten Fremdsprache unterscheidet (vgl. Hufeisen 2003: 97). Diesem Umstand sollen auch unterschiedliche Modelle für den multiplen Spracherwerb Rechnung tragen.<sup>1</sup> Neben einem negativen Einfluss, welcher sich meist in Form von auf andere Fremdsprachen zurückführbarer Fehler zeigt, werden dabei vor allem auch positive Synergieeffekte betont und genutzt (s. u.a. Marx 2010).

Wie sich der Erwerb einer Muttersprache (L1), einer ersten Fremdsprache (L2) und einer oder mehrerer weiterer Fremdsprachen (L3 bzw. Lx) unterscheiden, so unterscheidet sich auch der Einfluss der L1 auf die Produktion in der Zielsprache (L3) von dem der L2 auf die L3-Produktion (vgl. u.a. Marx 2000, Ecke 2001). Zahlreiche Forschungen befassen sich dabei explizit mit dem Einfluss der Fremdsprache Englisch auf das Lernen von Deutsch als Fremdsprache.<sup>2</sup> Es hat sich dabei gezeigt, dass der zu beobachtende interlinguale Transfer bei Fehlern stark von verschiedenen Faktoren beeinflusst wird, der Transfer aus der L2 den Transfer aus der L1 in zahlreichen Bereichen jedoch überwiegt (vgl. Ecke 2001: 105). Fehler betreffen besonders die Bereiche Lexik und Semantik, weniger jedoch die Syntax (vgl. Marx 2000: 9f.). Einflussgebende Faktoren sind dabei zum Beispiel die, auch nur angenommene, etymologische Verwandtschaft der Sprachen, die Kompetenz, die Präsenz und der Status als L2 (vgl. Ecke 2015: 147ff.). Der Transfer im Anfängerstadium kommt unter diesen Umständen auch dann häufig vor, wenn die Lerner in der L2 nur begrenzte Fähigkeiten aufweisen (vgl. Ringbom 2001: 60). Wobei vor allem deutschlernende Studierende im Ausland viel Transfer aus ihrer L2 aufweisen (vgl. Marx 2000: 4). Zumindest gefühlt bestätigen sich solche Ergebnisse im Lehralltag. Der Einfluss des Englischen zeigte sich aber auch bereits in Untersuchungen zum Wortschatz von Deutschlernenden an japanischen Universitäten (s. Iwasaki 2012).

Die vorliegende Untersuchung verfolgte daher das Ziel, neben einer stichprobenartigen Überprüfung der Wortschatzkompetenz der Studierenden, mittels eines Wortschatztests herauszufinden, inwieweit die erste Fremdsprache Englisch die Produktion in der zweiten Fremdsprache Deutsch der untersuchten Studierenden im Anfängerstadium im lexikalischen Bereich beeinflusst.

---

<sup>1</sup> Für eine Übersicht über verschiedene Modelle zum multiplen Fremdsprachenerwerb und ihren Anwendungsbereich siehe z.B. Hufeisen (2003: 98ff.).

<sup>2</sup> Eine Liste von Forschungen zum gegenseitigen Einfluss von Fremdsprachen aufeinander findet sich im Anhang von Ecke (2015).

Trotz der geringeren Kompetenz in der L2 (Englisch) als in der L1 (Japanisch), blieb anzunehmen, dass aufgrund der (angenommenen) etymologischen Nähe und des L2-Status bei der vorliegenden Untersuchung bei Unsicherheiten häufiger auf Englisch als auf Japanisch zurückgegriffen wird und sich somit etwaige Fehler vor allem auf das Englische zurückführen lassen.

## **2. Untersuchungsdesign und -gegenstand**

Die Untersuchung bestand aus einem Wortschatztest mit einem anschließenden Fragebogen. Für den Wortschatztest sollten die Teilnehmer zunächst Substantive vom Deutschen ins Japanische (Teil A) und im zweiten Teil Substantive vom Japanischen ins Deutsche (Teil B) übersetzen. Jeder Teil bestand dabei aus je 14 Aufgaben (insgesamt 28 Aufgaben). Die zu übersetzenden Wörter waren dabei unterstrichen in einem Satz vorgegeben, um durch die Kontextualisierung eine größtmögliche Eindeutigkeit herzustellen, gleichzeitig jedoch ein bloßes Raten auszuschließen (s. hierzu auch Bürgel & Siepmann 2012: 95f.). Die Beschränkung auf Substantive erfolgte aus Gründen der Praktikabilität. Die zu übersetzenden Wörter wurden dafür den Wortlisten des Goethe-Instituts für die Sprachprüfungen Start Deutsch 1 (Stand: 2004) und Goethe-Zertifikat A2 (Stand: 2016), zu einem geringen Teil auch Goethe-Zertifikat B1 (Stand: 2016), entnommen. Dies erschien notwendig, da durch die Lehrkräfte der hiesigen Universität für ihre jeweiligen Anfängerkurse unterschiedliche Lehrwerke eingesetzt werden, und somit nicht einfach ein gemeinsamer Grundwortschatz angenommen werden konnte. Die Orientierung an den Anforderungen des Goethe-Instituts erschien daher am praktikabelsten. Wobei die Frage nach einem Grundwortschatz, gerade auch für Studierende in Japan, an sich durchaus kompliziert ist (s. hierzu auch Iwasaki 2012).<sup>3</sup> Um neben den allgemeinen Fähigkeiten der Studierenden einen möglichen negativen Einfluss der Muttersprache oder der vorhergehenden Fremdsprache Englisch zu untersuchen, waren auch Kognaten und sogenannte „falsche Freunde“ Teil der Untersuchung. Darüber hinaus wurden Wörter aus dem Niveau B1 abgefragt, welche den Teilnehmern unbekannt sein dürften, um einen möglichen positiven Einfluss des Englischen, besonders im rezeptiven Teil, abzubilden. Zum Teil handelte es sich um Wörter, welche auch im Japanischen verwendet werden, jedoch in Katakana-Umschrift. Die Abbildung 1 zeigt die untersuchten Wörter in der Reihenfolge ihres Vorkommens im Test mit Angabe der Niveaustufe A1, A2 oder B1. Diese sehr selektive und begrenzte Auswahl kann dabei einen starken Einfluss auf das Gesamtergebnis haben, weswegen eine Verallgemeinerung über diesen Vokabelsatz und die untersuchte Gruppe hinaus schwierig ist.

Der nach Abschluss des Wortschatztests zu beantwortende Fragebogen enthielt Fragen zu Alter, Herkunft, Hauptfach und Muttersprache. Darüber hinaus wurden die Fremdsprachenkenntnisse erfragt, mit freien Angaben zu Dauer und Ort des Erwerbs, der gegenwärtigen Nutzung sowie der Selbsteinschätzung der eigenen sprachlichen Fähigkeiten in der jeweiligen Fremdsprache. Die

---

<sup>3</sup> Zur Problematik von Textverständnis und Wortschatzkompetenz siehe auch Bürgel & Siepmann (2012: 93ff.).

Untersuchung fand im Rahmen des regulären Unterrichts statt und wurde aus datenschutzrechtlichen Gründen anonym durchgeführt; auch um den Teilnehmern die Angst vor einer negativen Bewertung der eigenen Leistungen zu nehmen.

Abb. 1: Liste der Items und ihr Vorkommen in den Wortlisten des Goethe-Instituts

<b>Deutsch - Japanisch</b>	<b>Japanisch - Deutsch</b>
Bruder (A1), Bank (A1), Polizei (A1), Kollege (A2), Hütte (B1), Informationen (A1), Wohnung (A1), Monatsende (A1), Knie (B1), Speisekarte (A1), Kompromiss (B1), Eingang (A1), Infektion (B1), Krankheit (A2)	Adresse (A1), Beruf (A1), Diät (B1), Datum (A1), Sofa (A1), Mittagessen (A2), Tasche (A1), Fahrrad (A1), Hähnchen (A1), Zimmer (A1), Zeitung (A1), Unterricht (A1), Katze (A2), Distanz (B1)

Gegenstand der Untersuchung war eine Gruppe von 22 Studierenden im zweiten Studienjahr an der Universität Kanazawa. Die Probanden hatten zum Zeitpunkt der Untersuchung seit etwa einem Jahr und vier Monaten Deutschunterricht. Für die Teilnehmer war Deutsch im ersten Jahr Wahlpflichtfach. Dem derzeitigen Curriculum entsprechend erhielten sie somit institutionalisierten Deutschunterricht im Umfang von mindestens zwei neunzigminütigen Unterrichtseinheiten pro Woche. Hierbei handelte es sich um eine Einheit Grammatikunterricht und eine Einheit kommunikationsorientierten Unterricht.<sup>4</sup> Durch das Belegen zusätzlicher, freiwilliger Angebote, eines auf Grammatik und eines auf Kommunikation fokussierten Zusatzkurses, unterscheidet sich der Umfang des Unterrichts für jeden Lerner stark. Im ersten Studienjahr erhielten die Studierenden somit Deutschunterricht im Umfang von mindestens 96 Stunden und maximal 144 Stunden. Auch im zweiten Jahr unterschied sich der Lernumfang der Studierenden entsprechend. Welche Kurse die Studierenden jeweils belegt hatten, wurde jedoch nicht abgefragt. Daher kann auch keine Aussage dazu getroffen werden, ob die Studierenden mit einem höheren Lernaufwand bessere Ergebnisse erzielten als jene mit niedrigerem Input. Die Teilnehmer hatten in Bezug auf den Fachbereich eine sehr heterogene Zusammensetzung, mit Studierenden der Germanistik, Studierenden, die sich in ihrem Fachbereich schwerpunktmäßig mit Deutschland und Europa beschäftigen, und anderen Hauptfächern, in denen die Beschäftigung mit dem deutschsprachigen Raum keine Rolle spielt. Für sämtliche Probanden stellt Englisch die erste Fremdsprache dar, die auch gegenwärtig noch an der Universität weiter gelernt wird bzw. gelernt werden muss. Die Dauer, die selbst eingeschätzte Kompetenz und die tatsächliche Nutzung variieren jedoch sehr stark. Die Teilnehmer hatten spätestens ab dem ersten Jahr der Mittelschule (mit ca. 13 Jahren), also mindestens sieben Jahre, Englischunterricht. Frühestens begannen Teilnehmer mit dem Erwerb von Englisch noch vor dem Eintritt in die Grundschule (im Alter von

<sup>4</sup> Die jeweiligen Lehrkräfte verwenden für ihren Unterricht jeweils unterschiedliche, sowohl in Japan als auch im deutschsprachigen Raum erschienene, Lehrwerke. Eine Vereinheitlichung ist, zumindest für den Kommunikationsunterricht, erst zum Studienjahr 2018/19 vorgesehen.

etwa vier Jahren), lernen somit schon seit mindestens 15 Jahren Englisch. Die untersuchten Studierenden haben ausnahmslos erst mit dem Eintritt in die Universität mit dem Erlernen des Deutschen begonnen. Auch bildete Deutsch für die meisten die zweite Fremdsprache, mit Ausnahme zweier Studierender, die auch Französisch- bzw. Chinesischunterricht belegt hatten; allerdings auf sehr niedrigem Niveau, wodurch der Einfluss dieser Sprachen zu vernachlässigen ist. Die Muttersprache der Teilnehmer ist Japanisch, sie kommen alle aus Japan und waren zum Zeitpunkt der Untersuchung 19 Jahre (11 Studierende), 20 Jahre (10 Studierende) und 21 Jahre (1 Studierender) alt.

Zuvor wurde die Untersuchung als Pretest mit Studierenden im dritten und vierten Studienjahr, welche sich auf ihren bevorstehenden Auslandsaufenthalt vorbereiteten, durchgeführt. Diese Gruppe bestand jedoch nur aus 8 Personen.

### 3. Ergebnisse und Interpretation

Ein etwas überraschendes Ergebnis, und gleichzeitig ein Problem für die Untersuchung an sich, stellt das relativ schlechte Ergebnis der Teilnehmer dar. So blieben mit insgesamt 51,9% viele Items unbeantwortet. (Siehe hierzu die Abbildung 2.) Auch war die Fehlerquote bei den beantworteten Items recht hoch. Insgesamt wurden von allen 28 Items im Durchschnitt nur 48,1% beantwortet und davon nur etwas über die Hälfte (52,4%) korrekt beantwortet. Die Ergebnisse der einzelnen Teilnehmer wichen stark voneinander ab. Das beste Ergebnis waren 82,1% beantwortete bzw. 46,6% korrekt beantwortete Items, das schlechteste Ergebnis war eine falsche Antwort.<sup>5</sup> Die restlichen Ergebnisse bewegen sich zwischen 19 und 7 beantworteten bzw. 12 und 3 korrekt beantworteten Items.

Abb. 2: Anzahl der beantworteten bzw. nicht beantworteten Items (Anteil in Prozent)

	Gesamt n=616	Teil A n=308	Teil B n=308
<b>beantwortete Items</b>	<b>296 (48,1)</b>	<b>131 (42,5)</b>	<b>165 (53,6)</b>
korrekt beantwortet	155 (25,2)	85 (27,6)	70 (22,7)
fehlerhaft beantwortet	141 (22,9)	46 (14,9)	95 (30,8)
<b>nicht beantwortete Items</b>	<b>320 (51,9)</b>	<b>177 (57,5)</b>	<b>143 (46,4)</b>

<sup>5</sup> Hierbei muss allerdings wohl auch eine fehlende Motivation berücksichtigt werden.

Unterschiede ergaben sich dabei zwischen den Testteilen A und B.<sup>6</sup> Während nur 42,5% der Items vom Deutschen ins Japanische übersetzt wurden, wurden 53,6% vom Japanischen ins Deutsche übersetzt. Korrekt übersetzt wurden dabei jedoch in Teil B nur 42,4%, in Teil A 64,9%.

Der Anteil korrekter Produktionen war somit in der Muttersprache, also beim rezeptiven Wortschatz, erwartungsgemäß höher als in der Zielsprache Deutsch. Allerdings wurde in weniger Fällen überhaupt der Versuch einer Produktion unternommen. Die Teilnehmer des Pretests schnitten sowohl bei der Zahl der beantworteten als auch bei der Zahl der korrekt beantworteten Items wesentlich besser ab. Gleiches gilt auch für die Ausführlichkeit bei der Beantwortung des Fragebogens.

In Teil A finden sich wenige Fehler, die den Einfluss von Englisch nahelegen. Nur die falschen Freunde *Bank* (im Sinne einer Sitzbank) und *Kollege* führten zu Fehlern. Dies waren *Bank* im Sinne eines Geldinstituts und *Universität* bzw. *College*. Kognaten wie *Information* (hier: *Informationen*) und *Knie* wurden häufig erkannt. Für die weiteren Kognaten *Kompromiss* (eine korrekte Antwort/ein Versuch) und *Infektion* (keine korrekte Antwort/kein Versuch) gab es kaum korrekte Antworten. Die Frage nach einem positiven Transfer aus dem Englischen ist somit schwer zu beantworten. Wobei hier auch ein begrenzter Wortschatz im Englischen von Bedeutung sein kann. Das Wort *Hütte*, welches im Japanischen verwendet wird, wurde nicht erkannt. Auch im Rahmen des Pretests wurde *Infektion* nicht (korrekt) beantwortet, *Kompromiss* und *Hütte* je einmal. Der Großteil der Fehler, aber auch der beantworteten Items, in Teil A lässt einen Einfluss der ersten Fremdsprache Englisch kaum erkennen. Dass nur knapp 60% das Wort *Bruder* richtig übersetzt haben, welches in einer anderen Untersuchung eine hundertprozentige Erkennungsrate aufwies (s. Iwasaki 2012: 38)<sup>7</sup>, zeigt hier eher Probleme bei der Wortschatzkompetenz im Allgemeinen. Auffällige Abweichungen im Bereich der Wortbedeutung in Teil A waren zum Beispiel:

*Post* (> Polizei)

*Kartenspiel* (> Speisekarte) / *Sonderbriefmarke* (> Speisekarte) /

*Fahrkarte* (> Speisekarte).

Aber auch die häufige Verbindung der Person Polizist oder der Gebäude der Polizei mit der Institution Polizei ist auffällig.

Im Gegensatz hierzu finden sich in Teil B, also der Produktion in der Zielsprache Deutsch, viele Fehler, die den Einfluss des Englischen nahelegen. Dabei sind die Fehler und der Rückgriff auf englische Wörter individuell sehr unterschiedlich und lassen keine allgemeinen Tendenzen erkennen. Häufig korrekt angegeben wurden *Zeitung*, *Sofa*, *Katze* und *Tasche*. Drei Teilnehmer gaben auch den jeweiligen Artikel an; zum Teil fehlerhaft und obwohl dies nicht gefordert wurde. Interessanterweise

---

<sup>6</sup> Ob die Abweichungen statistisch signifikant sind, wurde nicht geprüft.

<sup>7</sup> Durch das sehr unterschiedliche Forschungsdesign sind die Ergebnisse nur sehr begrenzt vergleichbar.

findet sich bei einem Teilnehmer die Angabe des Artikels fast nur in Verbindung mit den korrekten Produktionen. Fehler bei den beantworteten Items traten vor allem bei der Wortform, selten bei der Wortbedeutung, auf. Ausnahmen waren dabei aber zum Beispiel:

*Spielzeug* (> Zeitung),  
*Brief* (> Beruf) / *Rufen* (> Beruf)  
*Auto* (> Fahrrad)  
*Tasse* (> Tasche)

Sehr häufig traten dagegen direkte Übernahmen oder modifizierte Übernahmen aus dem Englischen auf. So zum Beispiel:

*diet* (> Diät) / *Deiet* (< diet > Diät)  
*class* (> Unterricht) / *Classe* (< class > Unterricht)  
*Cat* (< cat > Katze)  
*lunch* (> Mittagessen) / *Lunch* (< lunch > Mittagessen) / *Lanch* (< lunch > Mittagessen)

Große Unterschiede zwischen den Teilnehmern traten dabei bei der Groß- und Kleinschreibung auf. Die meisten Teilnehmer schrieben alle Anfangsbuchstaben der Substantive groß (14), der Rest (7) sowohl groß als klein. Bei mindestens einem dieser sieben Teilnehmer ließ sich die Tendenz erkennen, vermeintlich deutsche Wörter großzuschreiben, englische kleinzuschreiben.<sup>8</sup> Zumindest hier scheint eine bewusste Unterscheidung zwischen englischen und deutschen Wörtern vorzuliegen. Im Gegensatz hierzu schrieben die Teilnehmer der Pretest-Gruppe alle Items mit großen Anfangsbuchstaben.

Besondere Probleme bereitete offensichtlich das Item *Datum*, auch zum Teil den Teilnehmern der Pretest-Gruppe, die auch der Testgruppe entsprechende Fehler bei *Diät* (s.o.) machten. Insgesamt zeigte sich bei der Pretest-Gruppe aber wesentlich weniger Einfluss des Englischen. Möglicherweise, da die Teilnehmer eine höhere Kompetenz aufweisen und sie in der Universität mehr Deutsch als Englisch ausgesetzt sind. Die gesamten Produktionen aller Teilnehmer sind in Abbildung 3 angegeben.

Eine Beziehung zwischen der Dauer des Englischerwerbs bzw. der Einschätzung der eigenen sprachlichen Fähigkeiten im Englischen und den Ergebnissen bzw. Auffälligkeiten des Wortschatztests ließen sich in der vorliegenden Untersuchung nicht feststellen. Die Teilnehmer schätzten ihre Fähigkeiten im Englischen zum großen Teil eher als niedrig ein und verwenden Englisch im Alltag kaum.

---

<sup>8</sup> Bei dem fehlenden Teilnehmer fand sich nur ein kleingeschriebenes Item.

Abb. 3: Produktionen in Testteil B (Anzahl des Vorkommens)

Zielwort	Produktion
Adresse	Adresse (5), adresse (2), Wohnung (2), adress (2), Address, Adress, Adresse
Beruf	Beruf, beruf (2), Job, Rufen, Von Berüf, Berüf, Von beruf, Brief
Diät	diet (3), Deiet (2), Diet (2), Deit
Datum	Tag (5), Date (3), day, data, Zeit
Sofa	Sofa (13), Soffa (2), sofa, Safa, Couch
Mittagessen	Mittagessen, Lunch (4), lunch (2), Mitagessen, Mittag essen, Lanch
Tasche	Tasche (8), bag, Bag, Tasse, Tache, Tasch
Fahrrad	Fahrrad (2), Fahrrad (2), Bike (2), fahrad, Auto, Fernzeur, Fahhrad, Fahratt, Fahrarr, Fuhrrad, Fahrt
Hähnchen	chicken (2), Chicken, Hahnfleisch, Fleisch
Zimmer	Zimmer (3), roam, room, Room, Timmer
Zeitung	Zeitung (15), Newspaper, Spielzeug
Unterricht	unterricht, Classe (2), Class (2), class, Kruse
Katze	Katze (11), katze (2), Catze (3), Cat (2), Kätze, catz, Kazze
Distanz	Distance, Lange

#### 4. Fazit und Ausblick

Die Teilnehmer zeigten besonders bei der Produktion von Deutsch einen starken Transfer aus dem Englischen. Dieser Transfer war allerdings in der Pretest-Gruppe, also bei fortgeschritteneren Lernern, wesentlich geringer. Ein, auch positiver, Transfer beim rezeptiven Wortschatz war nur wenig vorhanden. Hierbei muss man jedoch auch die sehr begrenzte Verallgemeinerbarkeit aufgrund des Testdesigns berücksichtigen. Transfer aus dem Japanischen war dagegen hinsichtlich der Produktion in der Zielsprache Deutsch (Teil B) nicht festzustellen. Der Einfluss der Muttersprache ist höchstens im Bereich der Wortbedeutung in Teil A erkennbar. Zumindest für den Bereich der Produktion in der L3 ist bei der Wortform wesentlich mehr Transfer aus der L2 als aus der L1 zu erkennen. Auffällig ist jedoch, dass die Produktionen der Teilnehmer, insbesondere die Fehler, individuell sehr unterschiedlich waren.

Wichtiger als das Ergebnis beim Transfer von Japanisch und Englisch auf die Produktion in der Sprache Deutsch ist jedoch das relativ schlechte allgemeine Ergebnis des Wortschatztests. Auch hier muss man aber die Grenzen des Tests und mögliche Störfaktoren, wie z.B. eine niedrige Motivation der Teilnehmer, im Blick haben. Für Verben könnte sich zum Beispiel ein anderes Bild ergeben. Trotzdem zeigt das Ergebnis den besonderen Bedarf an verstärkter Wortschatzarbeit und einer Stärkung der Wortschatzkompetenz. Notwendigkeit besteht dabei vor allem auch bei der Festigung des bereits gelernten Wortschatzes. Die Frage nach den Gründen für das schlechte Gesamtergebnis bei der Wortschatzkompetenz, besonders im Hinblick auf Wortschatz dessen Beherrschung

eigentlich vorausgesetzt werden kann, lässt sich hier nur schwer beantworten. Eine Vermutung ist, dass hier möglicherweise der häufige Einsatz von elektronischen Wörterbüchern durch die Studierenden im Unterricht eine Rolle spielen könnte.

Für uns besteht somit die Aufgabe, vor einer weiteren Untersuchung des Einflusses des Englischen auf die Produktion in der Fremdsprache Deutsch, genauer herauszufinden, inwieweit sich der innerhalb des ersten Jahres gelernte Wortschatz bei den Studierenden verfestigt hat, und in welchen Bereichen Verbesserungsbedarf besteht. Es bedarf daher weiterer Untersuchungen, bei denen die Wortschatzkompetenz an sich im Mittelpunkt steht. Die Auswahl eines zugrunde zu legenden Korpus gestaltete sich bis jetzt aufgrund der Vielzahl der verwendeten Lehrbücher schwierig. Durch die kommende Einführung eines gemeinsamen Lehrwerks für alle kommunikationsorientierten Kurse, welche sämtliche deutschlernenden Studierenden belegen müssen, bietet sich jedoch die Möglichkeit, einen gemeinsamen Grundwortschatz voranzusetzen. Es sollte dadurch möglich werden, den tatsächlichen Leistungsstand beim Wortschatz einer größeren Zahl von Studierenden festzustellen und belastbarere Ergebnisse zu allgemeinen Problemen im Bereich Wortschatz zu gewinnen. Basierend hierauf ließen sich auch Einflüsse der ersten Fremdsprache Englisch auf die folgende Fremdsprache Deutsch noch genauer herausarbeiten.

Das Ergebnis der Untersuchung hat uns gezeigt, dass zukünftig auch im Rahmen eines immer mehr auf aktive Kommunikation fokussierten Unterrichts von unserer Seite noch mehr Wert auf die Festigung des Wortschatzes gelegt werden muss. Hierbei könnten gerade der Verweis auf Unterschiede und Gemeinsamkeiten zum Englischen und der regelmäßige Rückgriff auf die bestehenden Englischkenntnisse der Studierenden eine wichtige Rolle spielen.

### **Literatur**

- Bürgel, Christoph & Siepmann, Dirk (2012), Wortschatz- und Hörverstehenskompetenzen von Französischlehrern und –studierenden. In: Tinnefeld, Thomas (Hrsg.), *Hochschulischer Fremdsprachenunterricht. Anforderungen - Ausrichtung - Spezifik*. Saarbrücken: htw saar, 91-114.
- Ecke, Peter (2001), Lexical Retrieval in a Third Language: Evidence from Errors and Tip-of-the-Tongue States. In: Cenoz, Jasone; Hufeisen, Britta & Jessner, Ulrike (Hrsg.), *Cross-linguistic Influence in Third Language Acquisition: Psycholinguistic Perspectives*. Clevedon et al.: Multilingual Matters, 90-114.
- Ecke, Peter (2015), Parasitic Vocabulary Acquisition, Cross-linguistic Influence, and Lexical Retrieval in Multilinguals. *Bilingualism: Language and Cognition*, 18(2), 145-162.
- Hufeisen, Britta (2003), L1, L2, L3, L4, Lx – alle gleich? Linguistische, lernerinterne und lernerexterne Faktoren in Modellen zum multiplen Spracherwerb. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* [Online], 8(2/3), 97-109.  
[Online: <http://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/view/537/513>. 07. März 2018.]

- Marx, Nicole (2000), Denglisch bei nicht-indoeuropäischen Muttersprachlern?. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* [Online], 5(1), 19 Seiten.  
[Online: <http://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/view/630/606>. 07. März 2018.]
- Marx, Nicole (2010), EuroCom und die Wiederaufnahme früherer Einsichten in das Lehren und Lernen von Fremdsprachen. In: *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 36, 161-172.
- Ringbom, Håkan (2001), Lexical Transfer in L3 Production. In: Cenoz, Jasone; Hufeisen, Britta & Jessner, Ulrike (Hrsg.), *Cross-linguistic Influence in Third Language Acquisition: Psycholinguistic Perspectives*. Clevedon et al.: Multilingual Matters, 59-68.
- Iwasaki, Katsumi (2012), Approaches for Building Up a Basic German Vocabulary List in German Education in Japanese Universities. In: *Hiroshima Studies in Language and Language Education* 15, 21-48.

### **Sonstige Quellen**

- Goethe-Institut (2004), *Goethe-Zertifikat A1: Start Deutsch 1 – Wortliste*.  
[Online: [https://www.goethe.de/pro/relaunch/prf/de/A1\\_SD1\\_Wortliste\\_02.pdf](https://www.goethe.de/pro/relaunch/prf/de/A1_SD1_Wortliste_02.pdf). 07. März 2018.]
- Goethe-Institut (2016), *Goethe-Zertifikat A2 – Wortliste*.  
[Online: [https://www.goethe.de/pro/relaunch/prf/de/Goethe-Zertifikat\\_A2\\_Wortliste.pdf](https://www.goethe.de/pro/relaunch/prf/de/Goethe-Zertifikat_A2_Wortliste.pdf). 07. März 2018.]
- Goethe-Institut (2016), *Goethe-Zertifikat B1 – Wortliste*.  
[Online: [https://www.goethe.de/pro/relaunch/prf/de/Goethe-Zertifikat\\_B1\\_Wortliste.pdf](https://www.goethe.de/pro/relaunch/prf/de/Goethe-Zertifikat_B1_Wortliste.pdf). 07. März 2018.]