

Denglisch bei nicht-indoeuropäischen Muttersprachlern?

Nicole Marx

1. Einführung: Deutsch als dritte Sprache nach dem Englischen als zweiter Sprache

"Im menschlichen Gehirn ist Raum für mehrere Sprachen" (Wandruszka, 1979, 313), und als Folge der anwachsenden internationalen Handels- und Wirtschaftsbeziehungen, der vielen Arbeitsmigranten und anderer gesellschaftlicher Veränderungen der letzten Jahrzehnte steigt das Lernen von Fremdsprachen weltweit mit großer Geschwindigkeit an. In den Schulen vieler Länder ist es der Normalfall geworden, zwei oder sogar mehr Fremdsprachen zu erlernen, so dass nur wenige heute monolingual aufwachsen.

Diese Tatsache hat weitgehende Folgen für den modernen Fremdsprachenunterricht. Mit der zunehmenden Wichtigkeit eines schnell erfolgreichen Fremdsprachenlernens kann es nicht mehr übersehen werden, dass frühere Erfahrungen mit Fremdsprachenlernen und Kenntnisse über andere Fremdsprachen eine bedeutende Wirkung auf das Lernen weiterer Fremdsprachen ausüben (vgl. Hufeisen, 1998, 172f). Während man früher angenommen hatte, dass nur die Muttersprache (L1) einen Einfluss auf Fähigkeiten in einer Fremdsprache hat, trat durch das immer steigende Interesse am Lernen einer L3 zu Tage, dass viele Konstruktionen in der L3-Interimsprache der L2 zuzuschreiben sind. Für alle typischen L3-Sprachen (die erst als zweite Fremdsprache gelernt werden) sind daher die bestehenden Kenntnisse einer L2 (einer ersten Fremdsprache) von theoretischer Bedeutung.

Besonders für den DaF-Unterricht ist dies überwältigend. Unter den Sprachen der Welt steht das Englische als *lingua franca* ohne Zweifel an der Spitze, und die Stellung des Deutschen, das seit langem eine Wissenschafts- und Wirtschaftssprache ist, leidet unter diesem großen Einfluss. Heutzutage wird Deutsch bestenfalls als zweite Fremdsprache - manchmal sogar erst als dritte - erlernt. Immerhin nimmt Deutschland jährlich eine große Anzahl an ausländischen Studenten auf, die beabsichtigen, ihr ganzes Studium in Deutschland abzuschließen. Häufig begegnen sie - im Gegensatz zu ausländischen Studierenden in England oder Amerika, die schon in der Schule Englisch erlernten - der deutschen Sprache erst nach dem Anknunft in Deutschland und müssen Sprachkurse besuchen, ehe sie mit dem eigentlichen Studium anfangen.

Der Großteil solcher Kurse ist in seiner Zusammensetzung im Vergleich zum schulischen Sprachenlernen sehr heterogen; beteiligte Lerner stammen aus allerlei Sprachhintergründen, Kulturen und Erfahrungsbereichen. Der Unterricht erfolgt notwendigerweise auf Deutsch und gestattet keinen Rückgriff auf die Muttersprache der Lernenden. Außer dem Niveau ist die einzige Gemeinsamkeit solcher Studenten eine schon erworbene Vertrautheit mit dem Englischunterricht. 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 entsprechen.

-2-

Angesichts der in letzter Zeit zunehmenden Aufmerksamkeit in Forschungsberichten über die Auswirkung einer ersten Fremdsprache auf eine zweite ist es auffällig, dass zukünftigen DaF-Lehrern äußerst selten die besondere Problematik oder auch die Erleichterungen im Lernprozess, die vom früher gelernten Englischen herkommen, bewusst gemacht werden. Der Bericht über die vorliegende Untersuchung hatte daher zwei Ziele: Sie sollte die Forschung zur Wirkung des Englischen auf die Fehlerproduktion im Deutschen erweitern und damit zum Bekanntwerden eines immer wichtigeren Themas beitragen.

Obwohl positive Auswirkungen einer früher gelernten Fremdsprache ein grundlegendes Forschungsobjekt sind, wurde in der vorliegenden Untersuchung der Schwerpunkt auf die negativen Einflüsse der L2 auf die Produktion in der L3-Interimsprache gelegt. Die gewählte Forschungsmethode war die Fehleranalyse, die im Folgenden

ausführlicher beschrieben wird (s.u., 3). Die Fragestellung war zweifach: Wie beeinflusst die englische Interimsprache die Fehlerproduktion in der zweiten Fremdsprache (des Deutschen) der aus dem nicht-indoeuropäischen Sprachraum stammenden Lernenden, und - angesichts der relativ nahen etymologischen Verwandtschaft zwischen dem Englischen und dem Deutschen - übt die L2 eine größere Wirkung auf die L3-Interimsprache aus als eine ferner stehende L1?

2. Forschungsüberblick

Die Konstellation L2 (Englisch) - L3 (Deutsch) ist eine häufig vorkommende Situation, in der die L2 der L3 weit näher steht als die Muttersprache. Jedoch sind Forschungsprojekte dieser Sprachkonstellation bis heute noch selten. Obwohl einige Untersuchungen zu diesem spezifischen Thema vorausgingen, erfolgte die bahnbrechende Studie bei Lernern des Deutschen als L3 1991 durch eine Promotionsarbeit von Britta Hufeisen. 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 waren (Hufeisen, 1991, 90). Hufeisen 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 Semantik (so genannte *cognates* - formähnliche Wörter -, Wortfelder und Phraseologismen betreffend) (Hufeisen, 1991, 92f.). Über diese transferanfälligen Sprachelemente wurde in darauffolgenden Untersuchungen u.a. auch von Agafonova (1997) und Groseva (1998) berichtet.

-3-

Völlig anders gestaltet, aber für die vorliegenden Zwecke auch von besonderem Interesse, ist eine von Vogel 1992 veröffentlichte Fallstudie über eine Deutschlernerin im deutschsprachigen Raum. Die Untersuchung behandelte die Frage, inwiefern ein Sprachanfänger in der Lage ist, eine verwandte L2 von der L3 zu trennen (Vogel, 1992, 95). Über ein Jahr hinweg wurde die mündliche Produktion einer Informatikstudentin mit Muttersprache Mandarin, die als erste Fremdsprache Englisch gelernt hatte und die am Anfang der Studie erst drei Wochen in Deutschland wohnte, untersucht. Die Lernende erwarb daher die L3 im fremdsprachlichen Kontext und erlernte sie aber auch, indem sie an Sprachkursen teilnahm. In dieser Studie wurden vor allem L2-L3-Transferleistungen auf der lexikalischen Ebene festgestellt: Beim ersten Interview waren sogar 30% aller produzierten Wörter Englisch und nach fünf Monaten tauchten solche Übernahmen immer noch in der Spontansprache auf. Besonders deutlich zu erkennen war der L2-Transfer auf lexiko-semantischer Ebene: Deutsche Lexeme wurden mit englischen semantischen Regeln gebraucht (z.B. die Nichtdifferenzierung zwischen "kennen" und "wissen") oder englische Lexeme wurden mit deutscher Morphologie versehen. Automatischer Kodewechsel geschah häufig; meist wurden diese L2-Einheiten aber sofort durch die L3-Einheit ersetzt. Hieraus folgerte Vogel, dass die Syntax des L3-Systems von der des englischen Systems nur in geringem Maße betroffen sei, da die Versuchsperson schon sehr früh dazu fähig war, zwischen der deutschen und der englischen Syntax zu differenzieren (Vogel, 1992, 99). Diese Schlussfolgerung ist angesichts der Ergebnisse der Untersuchung von Hufeisen (1991) und der vorliegenden Untersuchung (s. unten) von besonderem Interesse.

Vereinzelt sind andere Projekte zur Sprachkonstellation Englisch als L2 - Deutsch als L3 erschienen und zu verschiedenen Ergebnissen gekommen. Wobei meines Wissens nur Hufeisen (1991) und Vogel (1992) Fehleranalysen bei nicht-indoeuropäischen Muttersprachlern durchzogen, konnten andere Forscher bei indoeuropäischen Sprechern sowohl positive als auch negative aus dem Englischen herzuleitende Transferleistungen aufdecken.

Positive Transfers bei Deutsch-als-L3-Lernern wurden vor allem von Groseva (1998) und Volina (1990) hervorgehoben. Diese umfassen u.a. eine geringere Anzahl an Fehlern im Gebrauch der Modalverben, der Negation und bestimmter Präpositionen, und eine Erleichterung bei der Wortschatzarbeit (z.B. eine Verstehensstütze durch Internationalismen oder eine Produktionshilfe bei Verben mit festen Präpositionen). Positive Transfers wurden auch bei der Syntax (z.B. Relativsätze oder die Satzstellung von Aussage-, Befehl-

und Fragesätzen), bei der Aussageweise (beim Imperativ und Konjunktiv) und bei Tempusformen (bei Futur-, Präsens-, Perfekt- und Präteritumverwendung) aufgehoben.

Negative Transfers nehmen dagegen die bedeutendere Stellung bei den meisten Untersuchungen ein. Bis vor kurzem wurden hauptsächlich lexiko-semantische Übertragungen von Inhaltswörtern hervorgehoben, nämlich Fehler von der Art "falscher Freunde" und des Borrowings (vgl. Volina, 1990; Dentler, 1998), aber auch die falsche Verwendung mancher Funktionswörter wie Präpositionen. Welche Lexemart - ob Inhalts- oder Funktionswörter - am häufigsten betroffen ist, ist aus diesen Forschungsergebnissen nicht ganz zu erschließen. Nur Piller (1999) gelangte zu dem Schluss, dass in der schriftlichen Produktion überwiegend Inhaltswörter (im Gegensatz zu Funktionswörtern, vgl. Williams/Hammarberg, 1998) aus dem Englischen transferiert werden.

-4-

Mit erhöhter Aufmerksamkeit auf den syntaktischen Transfer kommt dieses Phänomen in Untersuchungsergebnissen häufiger vor als in den Forschungsanfängen, als die Sichtweise auf lexikalischen Transfer gerichtet war. Insbesondere werden negative Transfers in der Wortfolge, bei manchen Tempusformen, in der Rektion, bei der Modalität der Verben und in der Subjekt-Prädikat-Beziehung erwähnt. Obendrein kommen wegen des unterschiedlichen Gebrauchs des Singulars im Englischen und im Deutschen mehr Numerusfehler bei L3-Lernern als bei L2-Lernern des Deutschen vor (vgl. *information-Informationen*, Groseva, 1998). Andere spezifisch vom Englischen herzuleitende Probleme betreffen die Phonologie (die Aussprache und die Betonung formähnlicher Wörter) und die Orthographie (vgl. Volina, 1990, und Agafonova, 1997).

Aus diesen Projekten ist zu folgern, dass die bedeutende Stelle des Englischen als erste Fremdsprache beim Lernen des Deutschen als zweiter Fremdsprache nicht mehr übersehbar ist. Von den vereinzelt Tendenzen, die in der Forschung dieser besonderen und immer häufiger werdenden Sprachkonstellation zu Tage getreten sind, werden konkrete Unterrichtsvorschläge für die Deutsch-als-L3-Unterrichtssituation (z.B. Hufeisen, 1994) entwickelt. Solche Versuche - wenn sie von Sprachlehrern Beachtung geschenkt werden und in die Unterrichtspraxis eingesetzt werden - erfüllen das praktische Ziel der angewandten kontrastiven Linguistik, wobei nicht nur Fehlern vorgebeugt werden, sondern auch positive Transferleistungen gefördert werden sollen.

3. Die Fehleranalyse

Die vorliegende Studie stützte sich auf die von Hufeisen (1991) mit einem wesentlichen Unterschied: Statt den negativen Transfer aus der L2 bei Lernenden zu untersuchen, die ihre L2 und L3 im Heimatland erlernten, wurde der Einfluss der L2 bei Lernenden nachgefragt, die ihre L3 im fremdsprachlichen Kontext erwarben.¹

3.1. Begründung der Untersuchung

Da die Sprachkonstellation in dieser Untersuchung die durchaus am häufigsten vorkommende im Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht ist, ist es notwendig, den Erwerb des Deutschen als zweiter (oder weiterer) Fremdsprache und seine damit verbundenen Spezifika zu untersuchen.

Obwohl bereits die Wirkung des Englischen als L2 auf das Deutsche als L3 in vereinzelt Untersuchungen thematisiert wurde, beziehen diese sich (mit der Ausnahme von Vogel, 1992) ausschließlich auf Deutschlernende außerhalb des deutschsprachigen Raumes. Diese Eingrenzung mag didaktische Konsequenzen ergeben, wenn Untersuchungsergebnisse für die Entwicklung von Lehrbüchern oder für Vorschläge betreffend die Gestaltung des DaF-Unterrichts innerhalb von Deutschland verwendet werden sollen. Während deutschlernende Studenten auf allen Sprachniveaus im Ausland viel Transfer aus ihrer L2 aufweisen, könnten z.B. einheitlichere Unterrichtsmethoden, Lehrbuchauswahl, das Vernachlässigen der L2 bei Deutschlernenden im Inland und sogar die Lehrerkompetenz in Deutschland zu einer geringeren Anzahl an Transferleistungen beitragen (vgl. Singh/Carroll, 1979). Diese Unterschiede könnten bei Lernenden in Deutschland zu unterschiedlichen Ausmaßen des Transfers führen. Eine Untersuchung von Deutschlernenden im Inland ist aus diesem Grunde erforderlich.

-5-

3.2. Hypothesen

Wenn sich schon die Fragestellung der vorliegenden Arbeit auf die von Hufeisen (1991) bezog, dann stützten sich die postulierten direktionalen Hypothesen auch auf vorhergehende Ergebnisse und Schlussfolgerungen in der noch jungen L3-Forschung. Eine nicht-direktionale Basishypothese wurde entworfen, die in zwei weiteren (direktionalen) Hypothesen differenziert wurde.

Basishypothese: Wenn erwachsene Deutschlerner schon Englisch als Fremdsprache gelernt haben, wird diese Tatsache die Fehlerbildung in der deutschen Interimsprache beeinflussen.

Hypothese a: Der Anteil der durch Englisch als L2 bedingten Fehler verringert sich bei Lernenden im deutschsprachigen Raum gegenüber Lernenden in den jeweiligen Heimatländern.

Hypothese b: Der Einfluss des Englischen als L2 auf die deutsche Interimsprache lässt sich vor allem in dem syntaktischen, weniger in dem semantischen Bereich nachweisen (vgl. Hufeisen, 1991).

Angenommen wurde, dass Hypothese "a" ein weit größeres Datenkorpus von mehreren Lernniveaus verlangte, um eine allgemeingültige Antwort zu ermöglichen. Vergleiche mit anderen Forschungsprojekten zu diesem Thema sind wegen des begrenzten Datenkorpus daher erst vorläufig.

3.3. Methodik

Das Fehlerkorpus wurde bei 26 Deutschlernenden an Universitätsvorbereitungskursen der Philipps-Universität Marburg erhoben. Typisch für solche Kurse ist das Lernalter (junge Erwachsene zwischen 19 und 25 Jahren), ihre Heterogenität (Lerner aus aller Welt nehmen daran teil), ihre intensive Beschäftigung mit der deutschen Sprache und ihre Zielstrebigkeit (da im Anschluss ein Studium in Deutschland aufgenommen werden soll). Hier wurden nur Lerner aus dem nicht-indoeuropäischen Sprachraum untersucht²; eine weitere Eingrenzung wurde durch das Sprachniveau (etwa "fortgeschrittene Anfänger") erreicht.

Alle Versuchspersonen hatten schon Englisch in der Schule gelernt, manche - wie die aus China oder Taiwan - auch an der Universität. Jedoch gab kein Lerner an, er versuchte derzeit, seine Englischkenntnisse zu verbessern; im Gegenteil äußerte der Großteil den Wunsch, das Englische möglichst schnell zu verlernen, um damit das Lernen des Deutschen zu beschleunigen. Diese Entscheidung dürfte nur Lernenden im deutschsprachigen Inland zugeschrieben werden, da L3-Deutschlerner im Ausland zusätzlich fast immer noch ihre erste Fremdsprache, das Englische, lernen.

Die Datenerhebung - das schriftliche Beschreiben einer Bildergeschichte von e.o. plauen - erfolgte in der gewohnten Unterrichtssituation und wurde bei allen Lernenden dieser Kurse durchgeführt. Nach Untersuchung der gesammelten Geschichten und Identifizierung der Fehler wurden Abweichungen in das verwendete Fehlerraster eingeordnet. Dafür wurde die weiterentwickelte Klassifikationsmatrix von Hufeisen (1998) gewählt. Dieses Modell wurde für die schriftliche Produktion in deutscher Sprache entworfen und hat den Vorteil, eine möglichst differenzierte Fehlerkategorisierung anzubieten. Diese Kategorisierung erfolgt einerseits nach der Art der Abweichung und andererseits nach ihrem Erscheinungsort.

-6-

Die Art der Abweichung fragt nach der Zuordnung des Fehlers in seinen semiotischen Beziehungen. Folgenden Arten von Abweichungen wird hierbei Rechnung getragen: Die Syntaktik (Relationen und Verknüpfungen zwischen sprachlichen Zeichen), die Semantik (die Bedeutung einer Aussage) und die Pragmatik (die Angemessenheit der Äußerung).

Der Erscheinungsort weist auf die Stelle hin, wo eine Abweichung festgestellt wird. Ein Fehler kann nur ein einziges Graphem betreffen, kann aber auch ein Morphem oder sogar ein ganzes Lexem stören. Fehler, die sich über die Wortgrenze hinaus erstrecken, betreffen ein Syntagma oder sogar größere Einheiten wie den Satz, den Absatz oder den ganzen Text³.

Die Art und der Ort der Abweichung wurden in ein Fehlerraster eingetragen, wobei sich die semiotischen Beziehungen auf der waagerechten Achse befinden und die örtlichen Ebenen auf der senkrechten Achse. Das Modell ergibt daher theoretisch achtzehn verschiedene Abweichungsklassen, von denen die ersten fünfzehn im Folgenden kurz durch Beispiele aus dem vorliegenden Datenkorpus, womöglich aus den L2-L3-Interaktionen,

verdeutlicht werden:

1. Graphem-Syntaktik-Abweichung: **kontrollieren < control > kontrollieren*
2. Graphem-Semantik-Abweichung: **könnten < could > konnten*
3. Graphem-Pragmatik-Abweichung: **Ich < I > ich*
4. Morphem-Syntaktik-Abweichung: **stolzlich < proudly > stolz*
5. Morphem-Semantik-Abweichung: **[auf den Boden] hingefallen < fell down > gefallen*
6. Morphem-Pragmatik-Abweichung: **ich hab es ihm schon gesagt* (aus Michiels, 1998); hier geht es um die Niederschreibung einer typischen mündlichen Form.)
7. Lexem-Syntaktik-Abweichung: **Pferdesrück < horseback > Rücken des Pferdes, Pferderücken*
8. Lexem-Semantik-Abweichung (z.B. die "falschen Freunde"): **wenn < when > als*
9. Lexem-Pragmatik-Abweichung: **Sie > du* (Ein Vater unterhält sich mit seinem Sohn.)
10. Syntagma-Syntaktik-Abweichung: **wieder mehr < once more > nochmals*
11. Syntagma-Semantik-Abweichung: **war geboren < was born > ist geboren* (betreffend ein noch lebendes Wesen)
12. Syntagma-Pragmatik-Abweichung: **den seinen > seinen*
13. Satz-Syntaktik-Abweichung: **dann er machte eine Pause < then he took a break > dann machte er eine Pause*
14. Satz-Semantik-Abweichung: **plötzlich kommt ein Pferd und hat unter diesem Baum gestanden < suddenly a horse came and stood under this tree > plötzlich kam ein Pferd und blieb unter diesem Baum stehen*
15. Satz-Pragmatik-Abweichung: **Das ist alles.*

Die letzten drei möglichen Interaktionsarten, die auf der Text-Ebene, wurden in der vorliegenden Untersuchung nicht festgestellt und werden an dieser Stelle nicht besprochen. Für eine ausführliche Beschreibung dieses Modells verweise ich auf Hufeisen (1991, 1998).

-7-

Auf der Fehlerklassifizierung folgte unmittelbar die Datenanalyse, wobei die von den Versuchspersonen gemachten Fehler nach Parallelen mit normgerechten Äußerungen in der L1⁴ und der L2 untersucht wurden. Ziel dessen war die Differenzierung zwischen möglichen Transferfehlern, die tatsächlich aus dem Englischen stammten, und solchen Fehlern, die auch aus der Muttersprache hätten stammen können. Als *tertium comparationis* für einen Vergleich zwischen Fehler und Fehlerkorrektur diente die von einem Muttersprachler des Deutschen rekonstruierte Äußerung; eine autorisierte Interpretation lag nicht vor.

3.4. Mögliche Eingrenzungen der verwendeten Methode

Hinsichtlich der Mannigfaltigkeit der sich einmischenden Faktoren, die in Untersuchungen zum Fremdspracherwerb vorkommen, sollten vor der Darstellung der Ergebnisse mögliche Komplikationen in der vorliegenden Fehleranalyse überlegt werden. Einschränkungen bei der Aussagefähigkeit der Ergebnisse könnten durch die ausgewählte Methode der Fehleranalyse und die Versuchspersonen selbst erfolgen.

Die Methode grenzt die Aussagefähigkeit insofern ein, dass nur schriftlicher Lernerproduktion nachgegangen wurde statt der mündlichen Produktion oder der Rezeption. Die produzierten Geschichten bezogen sich auch auf eine einzige Bildergeschichte. Während dies gewisse Vorteile hat (vereinfachter Vergleich mehrerer Geschichten, konstanter Faktor in der Untersuchung), besteht auch der Nachteil, dass nur gewisse Elemente in der Interimsprache untersucht wurden. Auch ist zu betonen, dass wenn schon das erweiterte Fehlerklassifikationsmodell von Hufeisen viele Vorteile besitzt, kein bestehendes Modell den ganzen sprachlichen Bereich eindeutig abdecken kann. Schließlich liegt ein mögliches Problem darin, dass ich mich bei der Auswertung auf die Aussagen korrigierender Muttersprachler verlassen musste.

Die Auswahl der Versuchspersonen hätte die Ergebnisse auch beeinflussen können. Nur zukünftige Studenten der Marburger Universität wurden untersucht und die Gruppengrößen - jede Lerngruppe enthielt 13 Lerner - waren begrenzt. Da auch nur zwei Stufen untersucht wurden, können keine Schlüsse über die Veränderung von intersprachlichem Transfer im Laufe des Erwerbsprozesses gezogen werden.

Da vorsichtige Maßnahmen unternommen wurden, um sonstige Störvariablen auszugleichen (z.B. die Datenerhebung wurde stets in der gewöhnlichen Unterrichtssituation durchgeführt, den Lernenden stand genügend Zeit zur Verfügung, um ihre Texte zu überarbeiten und Fehler zu entdecken usw.), und da vorerwähnte Probleme in der Sprachlehrforschung wegen der vielfältigen mit dem Sprachenlernen verbundenen Prozesse typisch sind, sollten sie nicht als gravierend betrachtet werden, sondern nur bei der Interpretation der vorliegenden Ergebnisse zur Kenntnis genommen werden.

4. Darstellung und Interpretation der Ergebnisse

Ergebnisse der Fehleranalyse wurden einer einfachen statistischen Analyse unterzogen (Durchschnittswerte der Abweichungen bei den jeweiligen Lernergruppen) und nach den von dem Englischen betroffenen Ebenen kategorisiert. Trotz des begrenzten Datenkorpus ließ sich eine Tendenz seitens der Lernenden erkennen, aus der englischen Interimsprache zu transferieren. Auch wurde eine Neigung zu bestimmten "typischen" aus dem Englischen herzuleitenden Fehlern deutlich. Insgesamt waren L2-L3-Interaktionen mit nur zwei Ausnahmen bei allen Lernenden nachzuweisen.

4.1. Statistische Auswertung

In der statistischen Auswertung der Ergebnisse wurden die zwei untersuchten Lernstufen getrennt behandelt. Wegen der geringen Gruppengrößen wurden einfache Durchschnittswerte der Interaktionen bei den zwei gleich großen Probandengruppen errechnet, und ein Vergleich der Interaktionsgrößen der Lernniveaus lag nicht vor.

-8-

Die folgenden Verhältnistabellen veranschaulichen die Durchschnittswerte der Gesamtabweichungen und der verschiedenen möglichen intersprachlichen Interaktionen bei den jeweiligen Probandengruppen (N.B.: GA = Gesamtanzahl der Abweichungen; % = Verhältnis zwischen Gesamtabweichungen und Interaktionen).

Lernstufe: A2

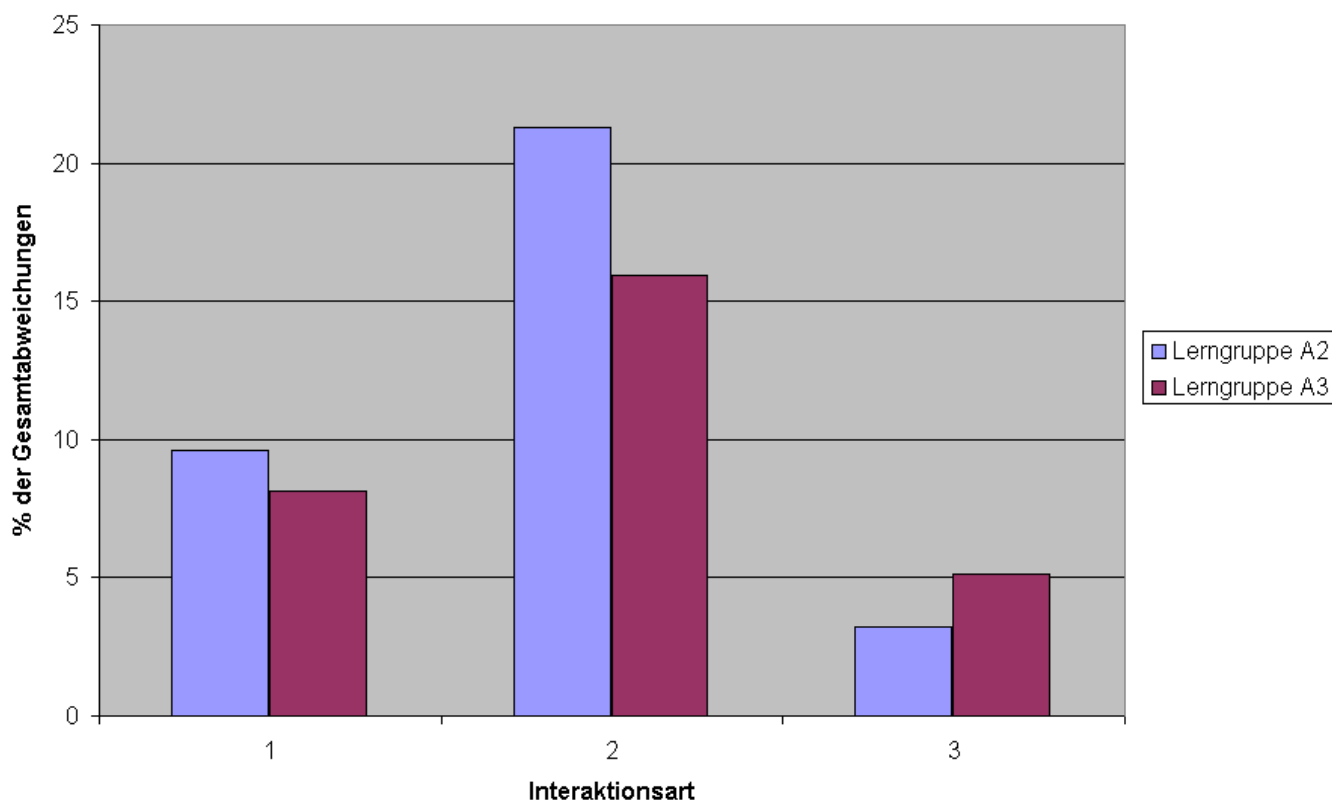
	Durchschnittliche Anzahl	Max	Min	%
GA	26,38	38	10	100
L1-L3	2,54	5	0	9,62
L2-L3	5,62	13	0	21,28
L1-L2-L3	0,85	3	0	3,21

Lernstufe: A3

	Durchschnittliche Anzahl	Max	Min	%
GA	25,54	45	16	100
L1-L3	2,08	6	0	8,13
L2-L3	4,08	10	0	15,96
L1-L2-L3	1,31	4	0	5,12

Zur Veranschaulichung dieser Tabellen sind die jeweiligen Abweichungsfrequenzen (L1-L3-; L2-L3-; L1-L2-L3-Interaktionen) im folgenden Stabdiagramm gezeichnet:

Interaktionen bei den Lerngruppen



Vorliegende Ergebnisse gaben der These Glaubwürdigkeit, dass nicht nur die Muttersprache, sondern auch andere bereits erworbenen Sprachen die Fehlerproduktion in einer neu zu lernenden Fremdsprache beeinflussen. Sie unterstützten die Basishypothese der Untersuchung, dass die Fehlerbildung in der deutschen Interimsprache erwachsener Deutschlerner von bestehenden Englischkenntnissen beeinflusst wird.

Besonders auffällig war das Ergebnis, dass wesentlich mehr Interaktionen der L2 zuzuschreiben waren als der L1 der Lernenden. Wenn schon etwa 9% aller Abweichungen ausschließlich der Muttersprache zugeschrieben werden konnten, stimmten knapp 19% der Gesamtabweichungen mit einer normgerechten englischen Äußerung überein. Festgestellte L1-L2-L3-Interaktionen waren bei ungefähr 4% aller Abweichungen stets am niedrigsten⁵.

-9-

4.2. Betroffene Sprachbereiche

Diese Ergebnisse erlaubten die Schlussfolgerung, dass tatsächlich eine große Anzahl an Transferfehlern aus der englischen Interimsprache stammten. Um die vom Englischen besonders betroffenen Orte zu erschließen, wurden negative Transferleistungen auf zwei Achsen, nach Art und Auftrittsort der Abweichung, kategorisiert. Mit wenigen Ausnahmen waren L2-L3-Interaktionen auf den verschiedenen Ebenen häufiger nachzuweisen als L1-L3-Interaktionen:

- Auf allen Graphem-Ebenen und auch der Morphem-Syntaktik-Ebene stammten alle intersprachlich bedingten Interaktionen aus der L2.
- Auf der Lexem-Ebene wurden Abweichungen offensichtlich stärker von der L2 beeinflusst als von der L1. Wo auch L1-Interferenz identifiziert wurde, stimmte ein Viertel aller Abweichungen mit einer normgerechten L2-Einheit überein. Sogar bis zu 38% (Durchschnittswert der L2-L3-Interaktionen auf der Lexem-Semantik-Ebene bei den zwei Lerngruppen) waren der englischen Interimsprache zuzuschreiben (vgl. mit nur 5% L1-L3-Interferenzen). Dieses Ergebnis ist besonders deswegen interessant, weil Transfers in Wortbedeutung von der Muttersprache folgen sollten, wobei Transfers in

Wortform (auf der Lexem-Syntaktik-Ebene) von der am nächsten verwandten beherrschten Sprache der Lernenden herzuleiten sein sollten (vgl. Ringbom, 1987). Tatsächlich waren ungefähr ein Fünftel aller Abweichungen auf Lexem-Syntaktik-Ebene dem Englischen zuzuschreiben⁶.

- Nur auf der Syntagma-Ebene waren L1-L3- und L2-L3-Interaktionen von ähnlicher Größe.
- Schließlich machten L2-L3-Interaktionen auf der Satz-Syntaktik-Ebene (betreffend die Wortstellung im Satz) zusammen ein Drittel der Gesamtabweichungen aus. Die L1 (8,5% aller Interaktionen) spielte hierbei eine wesentlich kleinere Rolle.
- Die Reihenfolge der betroffenen Elemente war Folgende: Die am häufigsten betroffenen Sprachebenen waren die Lexem-Semantik- und die Satz-Syntaktik-Ebenen; darauf folgten mit einigem Abstand die Syntagma-Semantik, Lexem-Syntaktik- und Morphem-Syntaktik-Ebenen. Syntagma-Syntaktik- und Graphem-Syntaktik-Interaktionen waren seltener nachzuweisen; auf den übrigen Sprachebenen sind kaum englisch-deutsch-Interaktionen festzustellen.

-10-

In Bezug auf traditionelle Gegenstände der kontrastiven Linguistik Englisch-Deutsch, die fremdsprachliche Einflüsse hauptsächlich in den Bereichen der Graphemik/Phonologie, Grammatik, Lexik und Semantik eruiert (vgl. Burgschmidt/Götz, 1974), lassen sich die Ergebnisse folgendermaßen beschreiben:

- *Graphemik/Phonologie*: L2-L3-Interaktionen machten 6% aller Abweichungen aus. Es kann hier aber nicht von bestimmten betroffenen Elementen die Rede sein.
- *Syntax (Grammatik)*: 14% aller solchen Abweichungen waren auf im Englischen normgerechte Äußerungen zurückzuführen. Sie manifestierten sich vor allem im Verbalsyntagma (bei reflexiven Verben und der Verbvalenz), bei obligatorischen Präpositionen oder in der Wortfolge (die Stellung des Verbs im Aussagesatz, in Sätzen mit temporalen Konjugationen oder in Relativsätzen sowie bei der Verneinung). Der muttersprachliche Anteil an Interaktionen (13% aller Abweichungen) ist in diesem Bereich von ähnlicher Größe.
- *Lexik*: Durchschnittlich waren 26% solcher Abweichungen auf die englische Norm zurückzuführen. Solche Fehler waren hauptsächlich als Fälle von (direktem oder modifiziertem) Borrowing verwirklicht.
- *Semantik*: 30%, d.h. knapp ein Drittel aller Abweichungen waren in diesem Bereich aus der L2 abzuleiten; nur 12% stimmten mit einem muttersprachlichen Element überein. Bei diesen Transferleistungen schlichen sich gehäuft "falsche Freunde" und der fehlerhafte Gebrauch von festen Präpositionen ein.

Es dürfte an dieser Stelle von Interesse sein, dass, obschon die L1-L2-L3-Interaktionen nicht mitgewertet wurden, sie fast ausschließlich bei den Syntagma- und ferner auch bei den Satz-Syntaktik-Abweichungen vorkommen. Solche Interaktionen betreffen hauptsächlich reflexive Verben, die weder in der Muttersprache noch im Englischen reflexiv verwendet werden, und die Wortfolge, insbesondere in Relativsätzen oder Sätzen mit temporalen Konjunktionen.

4.3. Vergleich mit anderen Forschungsergebnissen zu L2-L3-Interaktionen

Im Forschungszusammenhang betrachtet, entlarven die vorliegenden Befunde sowohl Ähnlichkeiten als auch Unterschiede mit anderen Projekten. Das für diese Sprachkonstellation bis dato wichtigste Forschungsprojekt (Hufeisen, 1991) ergab den damals überraschend hohen Anteil aller fremdsprachlichen Interaktionen im Fehlerkorpus von 9%. Ein Vergleich mit der vorliegenden Untersuchung lässt darauf schließen, dass dieser Anteil noch bescheiden war; bei den Marburger Probandengruppen erreichte er durchschnittlich 19% aller Abweichungen.⁷ Ein Erklärungsansatz dafür mag an dem erreichten Sprachniveau in der L3 liegen (s. auch 5.1).

Dennoch deckt ein Blick auf die Interaktionen in den verschiedenen sprachlichen Bereichen übereinstimmende Folgerungen auf. In beiden Untersuchungen war der Großteil der L2-L3-Interaktionen im syntaktischen Bereich, gefolgt von denen im semantischen Bereich. Auch sind spezifische durch den Einfluss des Englischen herzuleitende Probleme in den zwei Studien ähnlich; Interaktionen betrafen oft Verben und ihre Komplemente sowie die Wortfolge und traten gehäuft als "falsche Freunde" auf. So waren im Allgemeinen die gleichen Sprachbereiche in diesen Untersuchungen betroffen, jedoch unterschied sich das Ausmaß der auf das Englische zurückzuführenden Interaktionen. Allerdings kann hier wegen der kleinen Gruppengrößen der vorliegenden Untersuchung von statistisch signifikanten Ergebnissen nicht die Rede sein.

-11-

Ein Vergleich mit anderen Forschungsprojekten lässt sich wegen unterschiedlicher Zielgruppen, Sprachkonstellationen und Fragestellungen schwieriger durchführen. Allerdings konnten einige häufig genannte, anfällige Sprachbereiche verglichen werden:

- *Falsche Freunde* umschlossen die abweichende Verwendung von *wenn* (<when> *als*), *will* (<will> *wird*), *bekommen* (<become> *werden*) und *Grund* (<ground> *Boden*) in der vorliegenden Untersuchung (vgl. Volina, 1990; Agafonva, 1997; Dentler, 1998).
- *Borrowing* aus der L2 manifestierte sich als direkte (z.B. *garden* (>*Garten*), *man* (>*Mann*), *suddenly* (>*plötzlich*)) sowie als modifizierte (z.B. *Hörse* (>*Pferd*), *stopt* (>*hörte auf*), *jumpt* (<*sprang*)) Übernahmen einer englischen Einheit (vgl. Dentler, 1998).
- *Obligatorische Präpositionen* erwiesen sich auch als L2-transferanfällig, z.B. **es war auf einmal* (<once upon a time> *es war einmal*) oder **an dem Baum* (<on the tree> *auf dem Baum*) (vgl. Groseva, 1998).
- *Wortfolge-* Fehler traten häufig im Datenkorpus auf, z.B. **dann der Vater plötzlich springt* <then the father suddenly sprang> *dann plötzlich sprang der Vater* (vgl. Agafonova, 1997; Groseva, 1998). Ihre Erscheinung widerspricht Ringboms (1987, 119) Folgerung, dass die Grammatik einer zweiten Fremdsprache äußerst selten vom grammatischen System der ersten Fremdsprache beeinflusst wird, insofern, dass Wortfolge und auch syntagmatische Beziehungen (z.B. **hat möchte sitzen* <had wanted to sit> *wollte sitzen*) sich tatsächlich als L2-transferanfällig erwiesen. Jedenfalls spielte gemäß Ringboms Schlussfolgerungen auch die L1 eine bedeutende Rolle in der Kombination sprachlicher Einheiten.
- *Funktionswörter* werden gelegentlich als transferanfällige Elemente bei verwandten Sprachen erwähnt (vgl. Vogel, 1992; Williams/Hammarberg, 1998). Diese Kategorie wurde jedoch vom Englischen in der vorliegenden Untersuchung kaum berührt (Bsp.: **for* <for> *für*). Dieses Ergebnis ist aber nicht überraschend und lässt sich durch die Produktionsart erklären. Der Transfer von Funktionswörtern sollte automatisch geschehen; da dieses Projekt geschriebene Texte untersuchte, war zu erwarten, dass Lerner mehr Kontrolle auf ihre Produktion ausüben konnten bzw. genügend Zeit hatten, die Fehler zu korrigieren, und daher dem automatischen Transfer (und damit dem Transfer von Funktionswörtern) weniger anfällig wären.

Schließlich wurde die Hypothese, dass die Wortauswahl (semantische Bedeutung) aus der L1 stammt, die Wortform aber eher aus der L2 (vgl. Ringbom, 1987, 127; Hammarberg/Williams, 1993, 61), in dieser Untersuchung widerlegt. Interlinguale Interaktionen betreffend die Wortauswahl (hauptsächlich die Lexik-Semantik-Abweichungen) waren beinahe immer auf die L2 zurückzuführen. Es scheint, dass Lerner des Deutschen in der vorliegenden Untersuchung auf fast allen Ebenen eher aus ihrer ersten Fremdsprache transferierten als aus ihrer Muttersprache.

-12-

5. Erklärung der vorliegenden Ergebnisse

Wie schon erwähnt stimmen die vorliegenden Ergebnissen nur zum Teil mit denen vorhergehender Forschungsprojekte überein. Im Folgenden wird ein Erklärungsversuch für den hohen Anteil an L2-L3-Interaktionen bei den Marburger Probandengruppen angestrebt und ein Modell besprochen, das die besondere Stelle des Englischen als Hauptquelle interlingualer Interaktionen zu begründen versucht.

5.1. Der hohe Anteil an Transfers aus dem Englischen

Der etwas überraschend hohe Prozentsatz der L2-L3-Transfers im Vergleich zu dem der muttersprachlichen Interaktionen lässt sich durch mehrere Faktoren erklären.

Erstens war es Lernenden oft nicht möglich, in Problemfällen - z.B. das Missverstehen einer Grammatikerklärung - auf die Muttersprache zurückzugreifen. Statt dessen wurde stets entweder das Deutsche oder in den Anfangsstadien häufig auch das Englische als Befragens- und Erklärungssprache angewandt. Englisch wurde daher im formalen Sprachunterricht und noch häufiger in informaler Kommunikation als Metasprache verwendet.

Zweitens gibt es die Tendenz bei solchen Lernern, schon direkt nach der Ankunft in Deutschland das Englische zu verwenden. Lerner der vorliegenden Untersuchung kamen mit unreichenden oder nicht-existierenden Deutschkenntnissen in Deutschland an und mussten in alltäglichen Situationen Englisch reden, um verstanden zu werden. Da die vom Englischen übertragenen Elemente nur äußerst selten die Kommunikation stören (also keine gravierend zu beurteilenden Fehler sind), werden sie in einer normalen Gesprächssituation oft nicht korrigiert. So erfährt der Lerner den treffenden Begriff nicht und wird zu dessen Gebrauch auch nicht gezwungen.

Versuchspersonen der vorliegenden Untersuchung waren auch durchschnittlich erst seit kurzem in Deutschland (etwa fünf Monate) und hatten daher noch nicht genügend Zeit, sich vom im Allgemeinen gut beherrschten Englischen zu "entfernen". Zu diesem Schluss gelangten Williams/Hamarberg (1998, 318): Der Einfluss der Muttersprache auf die L3 ließ nach acht-monatigem Aufenthalt in der zielsprachigen Umgebung nach, während der Einfluss der ersten Fremdsprache bereits nach nur vier Monaten deutlich schwächer wurde.

Damit zusammenhängend beherrschten Lernende Deutsch noch auf einem relativ niedrigen Sprachniveau. Empirische Befunde beweisen oft einen Unterschied in Transfergrößen bei Sprachanfängern und fortgeschrittenen Lernern; Anfänger sind generell transferanfälliger als Fortgeschrittene (vgl. Hach et al., 1978) und mögen auch mehr Transfer aus der L2 in den ersten Stadien aufweisen als in späteren Stadien.

Schließlich, und laut einiger Forscher (vgl. de Vrient, 1972) die wichtigste Bedingung für den interlingualen Transfer ist die hohe etymologische Verwandtschaft zwischen den in Frage kommenden Sprachen. Als germanische Sprache steht das Englische dem Deutschen relativ nah, und aus der Betrachtung eines nicht-indoeuropäischen Muttersprachlers dürften die englische und die deutsche Sprache nur wenig Diskrepanz aufweisen, jedenfalls im Vergleich zum Unterschied zwischen der Muttersprache und der zweiten Fremdsprache. Aus diesem Grunde wurde oft in Unsicherheitsfällen eher ein englisches Element als ein L1-Element in die Produktion des Deutschen übertragen.

-13-

5.2. Theoretischer Ansatz für die Zuschreibung der Transferrollen: Das DSR-Modell (Williams/Hamarberg, 1998)

Erklärungen für die Rolle der L2 bei den Transferleistungen in der L3 stützten sich in der vorliegenden Untersuchung auf das vor kurzem entwickelte DSR-Modell (*default supplier role model*) von Williams/Hamarberg (1998). Dieses Modell versucht, die Bedingungen für den Transfer aus der Muttersprache bzw. einer anderen Fremdsprache aufzuzeigen. Die Autoren legen vier Transferarten fest: Interlingualer Transfer (eine fremdsprachliche Einheit wird an die L3-Phonologie oder Morphologie angepasst, z.B. **jumpt*) und intendierte Kodewechsel (z.B. **Horse*; intendiert deswegen, weil der Lerner bewusst eine L2-Einheit zur Abdeckung seiner Wissenslücke im Deutschen anwendet); Vermeidungsstrategien, die von der Sprachkompetenz des Lerners abhängen; metalinguistischer Kommentar (in einem Gespräch: **What is...*); und schließlich automatischer Kodewechsel (z.B. **for < for > für*).

Für die Erscheinung vorerwählter Übernahmen stünden zwei Sprachquellen zur Verfügung, die als *instrumental*

Sprache und *default [interlingual] supplier* bezeichnet werden. Die *instrumental* Sprache habe eine metalinguistische Funktion in der Sprachproduktion eines Lerners und verursache oft die intendierten Übertragungen (z.B. metalinguistischer Kommentar oder Borrowing von Inhaltswörtern). Diese Rolle werde meist von der Muttersprache übernommen, sofern der Gesprächspartner auch diese Sprache beherrscht.

Wichtiger als diese *instrumental* Sprache bei der (hier mündlichen) Produktion der Zielsprache und insbesondere bei unintendierten Transfers sei die Sprache, die die *default supplier* Rolle übernimmt. Bei monolingualen Lernern einer L2 übernehme die Muttersprache stets beide Rollen; bei Lernern einer L3 oder Ln (weiterer Fremdsprache) könne der *default supplier* entweder die Muttersprache oder eine andere Fremdsprache sein. Auf diese Sprache und nur ausnahmsweise auf andere Sprachen werde dann zurückgegriffen, wenn eine (nicht-intendierte) Transfererscheinung manifestiert wird. Die Entscheidung, welche Sprache die Stelle des *default supplier* annimmt, hänge von vier Hauptfaktoren ab: Etymologische Distanz der Sprachen (Typologie), Kompetenz in den beherrschten Sprachen, Präsenz der jeweiligen Sprachen und schließlich ihr Status als eine L2.⁸ Die Sprache, die die meisten Bedingungen erfüllen kann, übernehme die *default supplier* Rolle und werde vor allem während der Anfangsstadien zur Hauptquelle des fremdsprachlichen Einflusses beim Lernen der zweiten Fremdsprache. In Bezug auf die vorliegende Untersuchung sieht diese Tabelle folgendermaßen aus:

	L1	L2 (Englisch)
Kompetenz	+	-
Typologie	-	+
Präsenz	+	+
L2-Status	-	+

Wenn schon Lernende der vorliegenden Untersuchung wohl nicht das gleiche Kompetenzniveau in der L2 erreicht haben wie in der L1, steht die L2 der L3 etymologisch viel näher und ist auch wegen der Notwendigkeit, in den ersten Wochen nach der Ankunft in Deutschland auf Englisch zu kommunizieren, bei den Lernenden sehr präsent. Die L2 erfüllt auch die Bedingung des L2-Status, die die Muttersprache nicht erfüllen kann.

-14-

Gewiss ist diese Tabelle eine Vereinfachung der tatsächlich ablaufenden Prozesse im Fremdspracherwerb und interlingualen Transfer, aber sie bietet einen überschaubaren Überblick für den L2-L3-Transfer an. Auch wenn sie für den automatischen Transfer entworfen wurde, behaupten die Autoren, dass die *default supplier* Sprache zur Hauptquelle interlingualen Einflusses wird, bis die Kompetenz in der L3 gewachsen ist und selbst diese Rolle übernehmen kann (vgl. auch Groseva (in Hufeisen, 1996, 82)). So ist aus dieser Tabelle zu schließen, dass ein aus dem außereuropäischen Raum stammender L3-Lerner des Deutschen die Verwendung von L2-Einheiten und Regeln bevorzugt und nur ausnahmsweise Transfer aus seiner L1 aufweist. Da auch die Muttersprache des Lernenden wahrscheinlich nicht vom Gesprächspartner verstanden wird, sollte die L2 sowohl die *default supplier* Rolle als auch die *instrumental* Rolle übernehmen.

6. Bedeutung für den DaF-Unterricht

Obwohl die meisten Forschungsarbeiten zum Thema "Deutsch als zweite Fremdsprache nach Englisch" die Besonderheiten des L3-Erwerbs hervorheben, bieten sie bisher selten konkrete Vorschläge zur Verbesserung des Fremdsprachenunterrichts; bezüglich Lehrwerken und Unterrichtsmethoden gibt es wenig, das spezifisch für den L3-Erwerb entwickelt wurde. Diese Situation folgt möglicherweise dem Wunsch, die theoretische von der angewandten Linguistik abzugrenzen, führt aber gelegentlich zu einer Vernachlässigung potentiell anwendbarer Forschungsergebnisse und ihrer entsprechenden therapeutischen Maßnahmen.

Eine umfassende Auflistung konkreter didaktischer und methodischer Vorschläge war nicht Ziel der vorliegenden (theoretischen) Untersuchung. An dieser Stelle empfiehlt sich aber, einige Vorschläge für den DaF-Unterricht im deutschsprachigen Raum zu entwerfen (vgl. hierzu auch Hufeisen, 1994; Agafonova, 1997). Folgende Besprechung bezieht sich auf das Lernen des Deutschen als zweiter Fremdsprache nach dem Englischen, wenn eine nähere etymologische Verwandtschaft zwischen diesen zwei Fremdsprachen als zwischen der L3 und der Muttersprache besteht.

Aus theoretischer Sicht ist es nötig, zwischen dem Lernen einer ersten Fremdsprache und dem einer zweiten Fremdsprache - wie das Deutsche oft ist - zu unterscheiden. Unberücksichtigt von der Typologie der ersten Fremdsprache dürften die schon gewonnenen Lernerfahrungen und die (meta-) sprachlichen Vorkenntnisse den L3-Lerner schon zu Beginn des Fremdsprachenlernens kompetenter machen als einen L2-Lerner. Das L3-Unterrichtsverfahren muss das Fremdsprachenlernen demgemäß zu steuern versuchen.

In welchem Grade diese bereits vorhandenen Erfahrungen und Kenntnisse konkret angewandt werden, scheint jedoch mehr von der früher gelernten Fremdsprache abzuhängen als von ihrer bloßen Existenz (Michiels, 1998, 92). Da Englisch und Deutsch eine enge Verwandtschaft aufweisen, sollte der Nutzen des Englischen in dieser Lernsituation groß sein. Dies muss in dem Lehrbuchaufbau und der Unterrichtsplanung berücksichtigt werden. Didaktische Schlussfolgerungen nehmen folglich die positiven sowie die negativen Auswirkungen des früher gelernten Englischen in Anspruch.

-15-

Gängige Lehrbücher im DaF-Unterricht bei Erwachsenen in den Universitäts Sprachkursen beziehen selten schon bestehende Englischkenntnisse ein. Das Ausnutzen des vorher Gelernten könnte dagegen positive Folgen haben, z.B. durch kontrastive Erklärungen von englischen und deutschen Lexemen, von Grammatik oder in fortgeschritteneren Stadien von Idiomatik. Auch könnte die Verwendung des Englischen als Metasprache bei grammatischen Erklärungen insbesondere in den Anfangsphasen, wenn den Lernenden nur unzureichende Deutschkenntnisse zur Verfügung stehen, von großem Nutzen sein (vgl. Hufeisen, 1994).

Dazu könnte ein Vergleich der ähnlichen Strukturen den positiven Transfer optimal steuern, denn "wenn die Lernenden erkannt haben, wie viele Parallelen es zwischen den Sprachen gibt, sind die positiven Transfers zahlreicher als die negativen Interferenzen" (Hufeisen, 1994, 5f). Das schnelle Verstehen von Texten, die einen internationalen Wortschatz gezielt einbeziehen, böte einem Lerner dieser vermeintlich schweren Sprache eine große Motivationshilfe. Vor allem in der Rezeption könnten daher Englischkenntnisse strategisch eingesetzt werden (Lerner könnten z.B. dazu aufgefordert werden, selber *cognates* in den zwei Sprachen oder Internationalismen zu entdecken und zu erarbeiten), während in der Produktion auf die für negative Transfers anfälligen Sprachbereiche besonders eingegangen werden sollte (z.B. Übungen zu Verben mit festen Präpositionen, zu "falschen Freunden" oder zur Position des finiten Verbs nach temporalen Konjunktionen).

Auch in der Unterrichtssituation empfiehlt es sich, bereits bestehende Englischfähigkeiten anzusprechen. Demzufolge werden auch von Lehrkräften mehr Vorkenntnisse verlangt: Nicht nur die Spezifika des Lernens einer L3 sollten ihnen bewusst sein, sondern sie müssten die englische Sprache so weit beherrschen, um konsequente Vergleiche mit dem Englischen anstellen zu können (vgl. Agafonova, 1997).

In der mündlichen Produktion ist der Einfluss des Englischen besonders deutlich (vgl. die Fallstudie von Vogel, 1992). Lehrkräfte sollten es positiv beurteilen, wenn Lerner ein Wort in der L2 verwenden, das sie im Deutschen noch nicht kennen; dieses Zurückgreifen ist eine sehr erfolgreiche Kommunikationsstrategie im alltäglichen Leben. Der Gebrauch des Englischen kann hier sogar psychologische Vorteile aufweisen; der Produktionsstress wird beseitigt, denn trotz seiner ihm peinlichen Wissenslücke gelingt es dem Lerner, seine Absicht erfolgreich zu äußern. Notwendig bleibt jedoch die unmittelbare Erklärung der richtigen deutschen Äußerung durch den Gesprächspartner oder den Lehrer, um eine Verfestigung des englischen Begriffs in der deutschen Interimsprache zu vermeiden.

Schließlich würde eine durch diese Untersuchung nicht erschließbare Antwort auf die Frage, ob sich der L2-Einfluss auf die im zielsprachigen Kontext gelernte L3 im Laufe der Zeit verändert, Konsequenzen für die Entwicklung neuer Lehrbücher und die Unterrichtspraxis haben. Wenn die Wirkung des Englischen auf die deutsche Interimsprache bei höherem Niveau schnell nachlässt, sollten vorhandene Englischkenntnisse anfangs gezielt ausgenutzt werden, in fortgeschritteneren Stadien aber weniger.

Es empfiehlt sich in Unterrichtssituationen, wo der Großteil der Sprachlerner schon eine andere Fremdsprache gelernt hat, metasprachliche Diskussionen über die Unterschiede zwischen L2- und L3-Lernen geführt werden. Thomas (1988, 240) schlägt vor, beim Lernen einer dritten Sprache Bilinguale dazu auszubilden, Ähnlichkeiten zwischen Sprachen zu erkennen, um metalinguistisches Bewusstsein zu entwickeln, positiven Transfer auszunutzen und negativen Transfer zu vermeiden.

Als exemplarisches Beispiel eines solchen interaktionsfokussierenden Fremdsprachenunterrichts erweist sich das "Mainzer Projekt", welches in den Jahren 1993-1995 durchgeführt wurde. Beim Erlernen des Bohemischen durch Studierende der Bohemistik wurden Vergleiche mit dem Deutschen (die Muttersprache der Lernenden), dem Englischen (die L2) und dem Russischen (die L3) gezielt eingesetzt. Dieses Verfahren hatte mehrere positive Folgen: Lernende kamen schneller voran und waren u.a. wegen des Einbeziehens der schon gelernten Fremdsprachen beim Lernen dieser weiteren Fremdsprache motivierter (Köberle, 1998, 105f).

Ich möchte hervorheben, dass die bewusste Verwendung des Englischen meiner Meinung nach stets als positiv betrachtet werden sollte, wenn eine Wissenslücke beim Lerner besteht. 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.

Weitere Vorschläge für die Verwendung des Englischen im DaF-Unterricht befinden sich an anderen Stellen. Diese kurze Zusammenfassung der Anwendungsmöglichkeiten vorliegender Ergebnisse ist keinesfalls vollständig und nur zur Verdeutlichung der Wichtigkeit einer Weiterbearbeitung bestehender Forschungsergebnisse entworfen worden.

7. Schlussfolgerungen

An dieser Stelle möchte ich drei Empfehlungen für den DaF-Unterricht betreffend Deutsch-als-L3-Lerner vorschlagen:

1. Wenn es sich als hilfreich erweist, sollten englische Vorkenntnisse angesprochen und Vergleiche zwischen den Sprachen gezogen werden.
2. 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.
3. 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 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. Dennoch kommen sie nach einem vier- oder fünfjährigen Aufenthalt zur Schlussfolgerung, dass sie wiederum Anfängerenglischkurse belegen müssen, da Kenntnisse dieser *lingua franca* für das zukünftige Arbeitsleben gefordert werden. Diese Situation ist widersprüchlich: Bilinguale (Sprecher der L1 und auch des Englischen) werden in Deutschland aufgenommen, wo sie fleißig Deutsch lernen und als Bilinguale (Sprecher der L1 und des Deutschen) das Land wieder verlassen. Deutschlernenden muss dagegen die Gelegenheit angeboten werden - und sie müssen auf die Wichtigkeit dessen aufmerksam gemacht werden - weiterhin das Englische zu lernen. Nur dann werden sie sich in den folgenden Jahren viel Zeit und Mühe sparen können.

LITERATUR

- Abel, Fritz. (1970). Die Vermittlung passiver Spanisch- und Italienischkenntnisse im Rahmen des Französischunterrichts. *Die neueren Sprachen*, 20, 355-359.
- Agafonova, Lidia. (1997). 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).
- Burgschmidt, Ernst & Götz, Dieter. (1974). *Kontrastive Linguistik Deutsch/Englisch. Theorie und Anwendung*. München: Max Hueber.
- Dentler, Sigrid. (1998). Zur Systematizität und Prognostizierbarkeit lexikalischer Interferenzen. In Britta Hufeisen & Beate Lindemann. (Hrsg.). (1998). *Tertiärsprachen. Theorien, Modelle, Methoden* (S. 31-46). Tübingen: Stauffenburg.
- Groseva, Maria. (1998). Deutsch als L3 bei bulgarischen Lernern. Wichtige Herangehensweisen und Strategien. In Britta Hufeisen & Beate Lindemann. (Hrsg.). (1998). *Tertiärsprachen. Theorien, Modelle, Methoden* (S. 133-144). Tübingen: Stauffenburg.
- Hach, Christiane, Moestrup, Alex & Wagner, Johannes. (1978). Fehleranalyse und Interimsprache. *Jahrbuch DaF* 4, 116-127.
- Hammarberg, Björn & Williams, Sarah. (1993). Problem, process, product in language learning. *Papers from the Stockholm-Abo Conference, 21-22.10.1992*. Stockholm: Stockholm University.
- Hufeisen, Britta. (1998). L3 - Stand der Forschung - Was bleibt zu tun? In Britta Hufeisen & Beate Lindemann. (Hrsg.). (1998). *Tertiärsprachen. Theorien, Modelle, Methoden* (S. 169-184). Tübingen: Stauffenburg.
- Dies. (1996). L3-Spezifika. *GAL-Bulletin* 24, 81-86.
- Dies. (1994). *Englisch im Unterricht Deutsch als Fremdsprache*. München: Klett Edition Deutsch (Kleine Reihe DaF).
- Dies. (1991). *Englisch als erste und Deutsch als zweite Fremdsprache. Empirische Untersuchung zur fremdsprachlichen Interaktion*. Frankfurt: Peter Lang.
- Köblere, Barbara. (1998). Positive Interaktion zwischen L2, L3 und L4 und ihre Applikabilität im Fremdsprachenunterricht. In Britta Hufeisen & Beate Lindemann. (Hrsg.). (1998). *Tertiärsprachen. Theorien, Modelle, Methoden* (S. 89-109). Tübingen: Stauffenburg.
-
- 18-
- Michiels, Bruno, 1998. Die Rolle der Niederländischkenntnisse bei französischsprachigen Lernern von Deutsch als L3. Eine empirische Untersuchung. *Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht [Online]*, 3(3).
- Piller, Barbara. (1999). "Der Angel gibt Kuss zu der Frau". Englisch als erste und Deutsch als zweite Fremdsprache. Unveröff. Diplomarbeit, Universität Wien.
- Ringbom, Hakan. (1987). *The role of the first language in foreign language learning*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Singh, Rajendra & Carroll, Susanne. (1979). L1, L2, and L3. *Indian Journal of Applied Linguistics* 5(1), 51-63.
- Thomas, Jacqueline. (1988). The role played by metalinguistic awareness in second and third language learning. *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 9, 235-247.
- Vogel, Thomas. (1992). "Englisch und Deutsch gibt es immer Krieg". *Zielsprache Deutsch* 23(2), 95-99.
- Volina, Svetlana. (1990). Deutsch als zweite Fremdsprache - ein Beispiel aus der Sowjetunion. In Karl Bausch

& Manfred Heid. (Hrsg.). (1990). *Das Lehren und Lernen von Deutsch als zweiter oder weiterer Fremdsprache: Spezifika, Probleme, Perspektiven* (pp. 181-184). Bochum: Brockmeyer.

de Vrient, S. (1972). Interferenzen einer ersten Fremdsprache beim Erlernen einer zweiten. In Gerhard Nickel. (Hrsg.). (1972). *Papers from the International Symposium on Applied Contrastive Linguistics. Stuttgart, 11-13.10.1971*. Bielefeld: Cornelson, 43-50.

Wandruszka, Mario. (1979). *Die Mehrsprachigkeit des Menschen*. München: Piper.

Williams, Sarah & Hammarberg, Björn. (1998). Language switches in L3 production: implications for a polyglot speaking model. *Applied Linguistics* 19(3), 295-333.

-19-

ANMERKUNGEN

1. Hier kann nur äußerst schwierig zwischen "erwerben" und "erlernen" differenziert werden, da Lernende die L3 sowohl im natürlichen Kontext erwerben, z.B. durch Kontakt mit Deutschen, als auch Sprachkurse belegten, wo die L3 "gelernt" wurde. Diese Begriffe werden daher im vorliegenden Bericht abwechselnd und weitgehend ohne Differenzierung verwendet.
2. N.B. Es wäre sicherlich sehr interessant und auch angesichts der heutigen politischen Lage sehr wichtig, Lerner mit dem Russischen als Muttersprache zu untersuchen. Solche Lerner wurden jedoch wegen der Notwendigkeit, Variablen möglichst gleich zu halten, in der vorliegenden Untersuchung von den Ergebnissen ausgeschlossen.
3. N.B. Der Ort des "Absatzes" wurde hier nicht berücksichtigt, da produzierte Geschichten zu kurz für eine sinnvolle Differenzierung zwischen "Absatz" und "Text" waren.
4. Um Übereinstimmungen mit L1-Einheiten aufzudecken wurden Muttersprachler zur Korrektur ausgewählt, die sehr fortgeschrittene Deutschkenntnisse besaßen (sie waren entweder DaF-Lehrer in ihren jeweiligen Heimatländern, Promoventen in der Germanistik oder sind in Deutschland bilingual aufgewachsen).
5. Der Anteil aller festgestellten interlingualen Interaktionen bei den Gesamtabweichungen betrug 32%. Dies stimmt im Großen und Ganzen mit dem häufig beschlossenen Anteil an fremdsprachlichen Transferfehlern überein.
6. N.B. Obwohl aus statistischen Gründen die zwei Lernergruppen in dieser Analyse nicht verglichen werden sollten, war es trotzdem auch interessant, dass die weniger kompetente Lerngruppe einen wesentlich höheren Anteil an L2-L3-Interaktionen auf der Lexik-Ebene aufwies (43%) als ihre etwas fortgeschritteneren Kommilitonen (14% der Gesamtabweichungen in diesem Bereich).
7. Solch ein hoher Anteil an L2-L3-Interaktionen ist aber nicht selten und kommt schon in einigen Forschungen vor. Bei Michiels (1998: L1=Französisch, L2=Niederländisch, L3=Deutsch) z.B. lag dieser Anteil sogar zwischen 20% und 28%; auch Piller (1999: L1=Französisch, L2=Englisch, L3=Deutsch) berichtet über größere L2-Transferanteile als Hufeisen.
8. Eine schon beherrschte Fremdsprache nimmt beim Lernen einer zweiten Fremdsprache den Vorrang gegenüber der Muttersprache ein, und zwar aus zwei Gründen: Die Art des L3-Erwerbs gleicht eher der Art des L2-Erwerbs als der des L1-Erwerbs; und der Lerner versucht, seine L1 zu unterdrücken, um zumindest irgendetwas Fremdsprachliches zu verwenden (Williams/Hammarberg, 1998, 323). N.B. In diesem Modell spielt (im Gegensatz zu früheren Modellen, vgl. de Vrient, 1972) die sprachliche Verwandtschaft nicht mehr die Hauptrolle, sondern wird den anderen drei Faktoren gleichgesetzt.

Copyright © 2000 *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*

Marx, Nicole. (2000). 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)

[Zurück zur [Leitseite](#) der Nummer im Archiv]