

Deutsch nach Englisch in Taiwan

Der nicht positive Einfluß des Erwerbs des Englischen als L2 auf den Erwerb des Deutschen als L3

Chris Merkelbach

0. Einleitung

Welchen Einfluß hat der Erwerb der ersten Fremdsprache Englisch (L2) auf den Erwerb einer Tertiärsprache in Taiwan, speziell der deutschen Sprache als L3?

Betrachtet man die zahlreichen Abhandlungen, die sich mit den Sprachschwierigkeiten chinesischsprachiger Deutschlerner befassen, in denen in der Regel lediglich auf die Andersartigkeit und die erheblichen Abweichungen beider Sprachen voneinander eingegangen wird, so fällt auf, daß ausschließlich dem grammatischen, lexikalischen, morphologischen, syntaktischen und semantischen Kontrast des Sprachenpaars Deutsch – Chinesisch Aufmerksamkeit geschenkt wird. Der L2 – in unserem Falle Englisch – wird im Rahmen des DaF-Unterrichts keine besondere Beachtung geschenkt. In Taiwan, wie fast überall auf der Welt, wird Englisch als erste Fremdsprache gelehrt und gelernt. Es stellt sich daher mit besonderer Deutlichkeit die Frage, ob es nicht sinnvoll wäre, im Deutschunter-

richt Vorteile aus diesem Umstand zu ziehen, daß Deutsch in Taiwan zwingend nach Englisch gelernt wird. Diese Forderung stellen Rohs (2001: 1) und Kim (1997: 641) für Korea in den Mittelpunkt ihrer diesbezüglichen Forschungen zum Tertiärsprachenerwerb. Sie begründen dies u. a. damit, daß das Englische dem Deutschen in struktureller und pragmatischer Hinsicht näher zu stehen scheint als beispielsweise das Chinesische (vgl. auch Neuner 1996: 213).

Folgenden Fragestellungen werde ich u. a. nachgehen:

1. Inwieweit wird dem Umstand, daß in Taiwan Deutsch nach Englisch unterrichtet wird, Rechnung getragen?
2. Welche Probleme ergeben sich durch den L2-Erwerb für einen weiteren Fremdsprachenerwerb?
3. Wie könnte der L2-Unterricht gestaltet werden, damit der L3-Unterricht gezielt und effizient darauf aufbauen kann?

1. Zum Forschungsgegenstand Tertiärsprachenerwerb

Als Tertiärsprache wird die Fremdsprache bezeichnet, die nach der ersten, in unterrichtlicher Situation durch eine Lehrkraft gesteuerten oder gelenkt erlernten Fremdsprache ebenfalls in einer solchen Situation erworben wird. Kurz gesagt: alle weiteren Fremdsprachen, die nach der L2 gelernt werden. Hierfür hat sich der Begriff *Tertiärsprache* durchgesetzt, ganz gleich ob es sich um eine dritte, vierte oder n-te Fremdsprache nach L2 handelt. Deutsch ist also eine typische Tertiärsprache, da sie selten als L2, aber häufig als L3 oder L_x ($x \geq 3$) gelernt wird (vgl. Hufeisen 2001: 648).

Ende der 60er Jahre fällt im Zuge des Entstehens der Kommunikativen Methode auf, daß nicht nur L1 mit L3 interferiert, sondern auch L2 mit L3. Da Fehler in diesem Bereich am auffälligsten waren, lag der Schluß nahe, daß die Interaktion zwischen L2 und L3 (aber auch die zwischen L1 und L2/3) ausschließlich einen negativen Transfer zur Folge habe. Dies führte zu einer konzeptionellen Trennung des Fremdsprachenunterrichts auf inhaltlicher und organisatorischer Ebene. Aber der gewünschte Erfolg blieb aus, d. h. die Interferenzen gingen nicht zurück. Daraus leitete man ab, daß Sprachwissen im Gehirn eng miteinander verbunden sei. Das bezieht sich nicht nur auf deklaratives Sprachwissen, sondern auch auf prozedurales Wissen, sprich Lernerfahrungen. Anders formuliert: Ein Lerner nimmt beim Erwerb einer Fremdsprache im Kopf ständig Bezug auf bereits erlernte Fremdsprachen und aktiviert das damit verbundene Sprachwissen sowie die damit verbundenen Lernerfahrungen. Wenn sich ein Transfer feststellen läßt, so muß dieser nicht – wie angenommen – unbedingt negativ sein. Die enge Verknüpfung von Sprachwissen im Gehirn hinsichtlich des deklarativen

und prozeduralen Sprachwissens legt ebenfalls einen positiven Transfer eben dieses Wissens nahe: Ein zentraler Gesichtspunkt der Forschung ist die Frage, inwieweit vorhandene Fremdsprachenkenntnisse positiv für das Lernen weiterer Fremdsprachen (in unserem Falle Deutsch als Fremdsprache) ausgenutzt werden können. Es steht außerhalb jeder Diskussion – wie Kim (1997: 644) es auch für Korea formuliert –, daß Studierende neben englischen Sprachkenntnissen noch Kenntnisse in einer weiteren Fremdsprache erwerben müssen, um den Erfordernissen multinationaler Zusammenarbeit in den Wissenschaften oder der Ökonomie zu genügen.

Die oben erwähnte Situation führte einerseits zu neuen Forschungsbereichen, andererseits zu Konsequenzen in der Didaktik und Methodik des DaF-Unterrichts. Der Forschung, die sich mit dem Einfluß von L2 auf den Erwerb der L3 auseinandersetzt, kommt aus diesem Grunde eine besondere Bedeutung zu. Der Erwerb der Muttersprache wird durch Universalien und durch die Lernumwelt determiniert. Beim Erwerb der L2 kommen daneben auch noch Lebens- und Lernerfahrungen, Lernstrategien sowie die L1 hinzu. Das Lernen einer L3 unterscheidet sich jedoch fundamental hiervon: Es kommen Fremdsprachenlernerfahrungen, Fremdsprachenlernstrategien sowie damit eng verbunden das Wissen um den eigenen Lernstil und Lerntyp hinzu (vgl. dazu Bimmel 1993, auch Macaro 2001), die beim Erlernen von L2 geprägt wurden. Ein weiterer Faktor ist die L2 selbst. Die Einflußfaktoren beim Erlernen einer L3 sind nicht nur komplexer geworden, sondern unterscheiden sich also auch qualitativ vom L2-Erwerb durch eine nun bereits vorhandene L2 und durch spezifische Fremdsprachenlernerfahrungen (vgl. Hufeisen 2001: 649 und Rohs 2001: 2 ff.).

Nach heutigem Forschungsstand wird davon ausgegangen, daß das Lehren und Lernen von Tertiärsprachen weiterhin von drei sehr eng verwobenen Faktoren geprägt ist: dem des Alters, dem der zeitlichen Sequenzierung des Fremdsprachenunterrichts sowie dem der begrenzten Lernzeit. Aus diesen Faktoren lassen sich Empfehlungen ableiten, die explizite Vergleiche mit dem bereits erworbenen Sprach- und Kulturwissen vorsehen. Diese Vergleiche beziehen sich auf soziokulturelle, lexikalische und kommunikativ-pragmatische Sprachdimensionen (vgl. Rohs 2002: 2). Aus lerntheoretischer, kognitionspsychologischer und konstruktivistischer Sicht ist es sinnvoll, zwischen Lernern von L2 und L3 zu unterscheiden (vgl. Hinkel 2001: 594). Bei Beginn des L3-Erwerbs sind die Lerner älter und können als kompetente Fremdsprachenlerner angesehen werden, die ihren eigenen Lerntyp kennen und (bereits) über subjektive Sprachlerntheorien verfügen. Hufeisen (2001: 648) stellt beispielsweise fest, daß L3-Lernende selbstsicherer an einen Text herangehen, dabei gezielt nach Kognaten suchen, raten und versuchen, nicht jedes Detail, sondern die Hauptaussage des Textes zu erfassen.

Rohs (2002: 2) fordert als Konsequenz, daß die bei Lehrern immer noch weit verbreitete einseitige Fixierung auf das Phänomen der zwischensprachlichen Interferenzbildung zugunsten einer stärkeren Behandlung von lern- und kommunikationsfördernden Transferhilfen abgebaut wird. Die nächste Generation von Lehrwerken muß dies insofern berücksichtigen, als genau die Besonderheiten des Lehrens und Lernens von Deutsch als Fremdsprache nach Englisch hinsichtlich der Methode, der Sprachbeschreibung, der Texte und Inhalte mehr in den Mittelpunkt rücken müssen. Dies betrifft besonders die regionalen Lehrwerke, da diese in der Regel auf eine homogene

Zielgruppe ausgerichtet werden können. Bei globalen Lehrwerken ist das generell auch möglich, da die Konstellation Deutsch nach Englisch global verbreitet ist und positiv genutzt werden kann (vgl. Neuner 1996: 211; Hufeisen 1991: 16; Hufeisen 2001: 651 f.).

Die in Deutschland konzipierten Lehrwerke neuerer Generation gehen eher zurückhaltend auf derart didaktisch-methodische Überlegungen ein und beziehen sich ausschließlich auf den lexikalischen Bereich der sogenannten Internationalismen oder Kognaten (vgl. beispielsweise *Moment Mal! 1*, Arbeitsbuch, Seite 19, Regel 5 und Übung 13). Ansonsten bleibt die vielzitierte Lernerzentriertheit in der Lehrbuchdidaktik uneingelöst (vgl. Hinkel 2001: 595). Die in den letzten Jahren in Taiwan erschienenen kommunikativ interkulturell orientierten Lehrbücher *Kontakt Deutsch* (Chang 1998) und *Willkommen* (Lai/Wu/Chang/Leipelt-Tsai 2000) nehmen keinerlei Bezug auf die Tatsache, daß hier in Taiwan Deutsch immer nach Englisch gelernt wird. Auch die unzähligen kleinen regionalen oder regional adaptierten Lehrbücher ignorieren diese Tatsache; manchmal wird jedoch die deutsche Grammatik auf Englisch erklärt. Anders ist das in Südkorea, wo beispielsweise schon seit mehr als 30 Jahren mit dem regionalen Lehrwerk *Ch'oisin Togi-ro – Neue Deutsche Sprache* dieser Tatsache Rechnung getragen wird (vgl. Rohs 2002: 16). In diesem Lehrwerk wird nicht nur auf der lexikalischen Ebene, sondern auf allen linguistischen Ebenen auf Gemeinsamkeiten Bezug genommen. Unterschiede zwischen den Sprachen werden als Kontrast gegenübergestellt.

Daß diese Forschungen in besonderem Maße im Bereich Deutsch als Fremdsprache durchgeführt werden, hängt nicht mit irgendwelchen Besonderheiten der deutschen Sprache zusammen, sondern

mit der Tatsache, daß Deutsch weltweit fast nie als erste, sondern eher als zweite oder weitere Fremdsprache gelernt wird. Hier ist ein noch weitgehend unerschlossenes Forschungsfeld auszumachen, auf dem z. B. verschiedenste Sprachkombinationen und deren Einfluß aufeinander untersucht werden müssten.

Ein weiterer Grund für die verstärkte Forschungstätigkeit in der DaF-Didaktik hängt wohl damit zusammen, daß in der nordamerikanischen Linguistik der psycholinguistische Ansatz vertreten wird, wonach Mehrsprachigkeit ein allgemeines Konzept darstellt, in dessen Rahmen Besonderheiten wie *Erwerben* oder *Lernen* nur marginal betrachtet werden und zwischen *Zwei-*, *Drei-* und *Mehrsprachigkeit* nicht unterschieden wird (vgl. Hufeisen 2001: 649).

Die meisten Forschungen auf diesem Feld beschränken sich auf den gegebenen Einfluß von L2 auf L3 hinsichtlich des negativen und positiven Transfers im linguistischen Bereich. Vor allem sind hier die Untersuchungen auf lexikalischer (Kognaten und Faux Amis), auf morphologischer, auf syntaktischer und auf pragmatischer Ebene zu nennen. Seltener wird jedoch dem Einfluß oder einem Transfer der im L2 erworbenen Fremdsprachenlernstrategien Aufmerksamkeit geschenkt.

2. Zur Erweiterung des Forschungsgegenstandes

Der Forschungsgegenstand Tertiärspracherwerb bezieht sich bisher ausschließlich auf die L3-Didaktik. Wichtig wäre meines Erachtens, der Frage nachzugehen, inwieweit der L3-Erwerb durch einen anders als bisher gelenkten L2-Erwerb effizienter und damit erfolgreicher gestaltet werden kann.

Hufeisen (1999: 5) bemerkt zu Recht, daß die Lernenden oft Englisch nicht besonders gut beherrschen und deshalb kein

Transfer der Lernerfahrungen zu erwarten sei, oder, da die Lernerfahrungen mit dem Englischen eher negativ waren, man einen Transfer eher ausschließen möchte. Dies trifft auf Taiwan in vollem Maße zu. Andererseits kann der DaF-Unterricht das Englische nicht ignorieren. Basiskenntnisse des Englischen gehören in der heutigen Zeit überall auf der Welt zur sogenannten Grundbildung.

Der Frage also, inwieweit der L2-Erwerb methodisch und didaktisch gestaltet werden kann, um den L3-Erwerb zu vereinfachen, wird meines Wissens bisher nicht nachgegangen. Eine Ursache mag darin liegen, daß DaF-Didaktiker sich der Höflichkeit halber nicht gerne kritisch in die Angelegenheiten der Kollegen aus anderen Fremdsprachendidaktiken einmischen, aber auch am Wissen der TEFL-Didaktik um die unangefochtene Spitzenstellung des Englischen als (neue) Weltsprache. Sowohl für den Erwerb einer weiteren Fremdsprache, als auch für den vertiefenden Erwerb der englischen Sprache selbst ist dieser Umstand allerdings hinderlich.

Englischlehrer unterrichten nicht nur Englisch als Sprache, sondern beeinflussen in nicht zu vernachlässigendem Maße die Einstellung zum Erwerb einer Fremdsprache und die Lerngewohnheiten hinsichtlich des Fremdspracherwerbs. Die Methodologie und die Didaktik des Englischen als Fremdsprache sind dabei generell als die entscheidenden Faktoren für einen weiteren Fremdspracherwerb (oder zur Vertiefung des Englischen) anzusehen, da diese die Lernstrategien und die Motivation der Lernenden prägen.

Meine Überlegungen beziehen sich ausschließlich auf didaktische Inhalte und deren Vermittlung. Linguistische Analysen bleiben außen vor, da die Syntax oder die Pragmatik des Englischen beim besten Willen nicht zugunsten irgendeiner

anderen Sprache beeinflusst werden kann. Wohl aber die Lehr- und Lernstrategien, die einen Großteil des Unterrichtsgeschehens ausmachen. Zunächst möchte ich den Problemen nachgehen, die im DaF-Unterricht durch die in Taiwan gängige L2 Vermittlung verursacht werden. Hier sind folgende Bereiche betroffen:

Lese- und Aussprachefähigkeit

Im Englischunterricht wird den einzelnen Wörtern, d. h. einem Graphem, ein Laut zugeordnet. Der Lehrer schreibt die Buchstabenkombination – beispielsweise *dance* – an die Tafel und liest sie laut vor bzw. schreibt die phonetische Umschrift dazu. Nun gehen die Schüler nach Hause und schreiben das Wort so häufig ab und lesen es sich dabei laut vor, bis sie die dazugehörige Lautung und Bedeutung auswendig gelernt haben. Bei dieser Methode handelt es sich um eine Übernahme aus dem muttersprachlichen Schreib- und Leseunterricht. Chinesische Kinder lernen dort, den chinesischen Schriftzeichen einen Laut zuzuordnen (vgl. McBride-Chang/Kali 2002: 1393). Dies geschieht durch Anweisung des Lehrers, der das neu zu lernende Schriftzeichen wiederholt ausspricht und die Kinder nachsprechen läßt. So wird den gesamten Schriftzeichen ein Laut zugeordnet. Es handelt sich dabei um einen sehr zeitraubenden Prozeß. Chinesische Kinder wissen in der Regel nicht um eine Phonem-Graphem-Zuordnung wie westliche Kinder (vgl. McBride-Chang/Kali 2002: 1392).

Dieser Lehr- und Lernprozeß führt im weiteren Fremdsprachenunterricht dazu, daß die Lerner bei jedem neuen Wort den Lehrer aufsuchen und fragen, wie dieses Wort denn ausgesprochen werde, damit sie die Aussprache lernen können. Daß der Aussprache einer alphabetischen Buchstabenschrift eine ge-

wisse Regelmäßigkeit zu Grunde liegt (obwohl im Englischen zugegebenermaßen recht unübersichtlich) und damit auch in einem bestimmten Ausmaß vorhersagbar ist, ist den Lernenden nicht bekannt und muß erst mühsam im Terärsprachenunterricht erarbeitet werden. Diese Lehrstrategie und das Fehlen des phonetischen Alphabets im Vokabelteil der DaF-Lehrwerke führt zu einer Unsicherheit beim Wiederholen des neu Erlernten zu Hause, so daß man lieber auf ein Wiederholen verzichtet als ggf. zu riskieren, ein Wort falsch auszusprechen. Der Zeitaufwand, den Laut zu jedem deutschen Wort zu lernen, ist dann wohl extrem groß und hindert die Lerner daran, diese Zeit sinnvoll für den Spracherwerb einzusetzen, und demotiviert sie im schlimmsten Falle dermaßen, daß sie mit dem Sprachunterricht aufhören.

Lesestrategien

Das hier auftretende Phänomen nennen Johnson und Ngor (1996) *Lexical Processing*. Nimmt man einen fremdsprachlichen Text taiwanischer Fremdsprachlerner in die Hand, so fällt auf, daß fast über jedem Wort die chinesische Übersetzung steht. Nach stundenlangem (langweiligem) Nachschlagen in Wörterbüchern werden dann alle Bedeutungen der Lexeme im Satz auf Chinesisch zusammengetragen und dann wird daraus die Übersetzung des fremdsprachlichen Textes »erfunden«. Bedeutungstragende Einheiten der Grammatik werden dabei ignoriert. Die Erarbeitung eines fremdsprachlichen Textes dauert mit dieser Methode sehr lange, ein globales und schnelles Verstehen von neuen Texten ist nicht möglich. Selbst die Kenntnis aller Wörter im Text garantiert kein Textverständnis. Das Suchen nach Bekanntem, sei es auf lexikalischer Ebene (Kognaten), sei es auf inhaltlicher Ebene (allgemeine

Weltkenntnisse), entfällt und erschwert die Decodierung des Textes unnötig. Dies hat zur Folge, daß die Motivation nachläßt und das Fremdsprachenlernen zur Qual wird.

Grammatik

Trotz starker Orientierung an der Grammatik im Englischunterricht ist den Lernenden nicht bekannt, welche Aufgabe die Grammatik in einer Sprache erfüllt. Regeln werden unabhängig vom Kontext auswendig gelernt – die werden ja geprüft. Daß Grammatik einen bedeutungstragenden Charakter für die Sprache hat, bleibt unklar. Weiterhin ist festzustellen, daß die Lernenden keine Fähigkeit haben, sich metasprachlich über Grammatik zu äußern. Grammatische Fachbegriffe werden undifferenziert verwendet. So ist zum Beispiel der Unterschied zwischen Verb und Prädikat in der Regel unbekannt. Das mag einerseits daran liegen, daß dem Konzept Grammatik im muttersprachlichen Unterricht keine Beachtung geschenkt – oder (mit dem Kommentar, daß das Chinesische keine Grammatik habe) negiert wird – andererseits aber auch an der auf Taiwan unzulänglichen Vereinheitlichung der Übersetzung von grammatischen Termini ins Chinesische.

Festlegung auf den North American Akzent

Der Grund dafür ist wohl eher ein politischer als ein linguistischer. Ein Nachteil, der sich daraus für den Erwerb einer weiteren Fremdsprache ergibt, ist, daß Sprecher des nordamerikanischen Akzents dahin tendieren, Vokale nicht zu realisieren bzw. ganze Phoneme schlichtweg zu verschlucken. Diese Strategie wird dann unbewußt von taiwanischen Fremdsprachenlernern auf andere Sprachen übertragen. Dies ist bei der Ausspracheschulung aber wegen der Fossi-

lierung mehr als hinderlich und erschwert den Erwerb der neuen Aussprache unnötig.

Lernstrategien

Es scheint, daß lediglich dem Auswendiglernen im Fremdsprachenunterricht der Vorzug gegeben wird, um den Anforderungen des taiwanischen Bildungssystems mit seiner Orientierung an schriftlichen Prüfungen gerecht zu werden (vgl. Her 2002: 7). Den Lernenden ist der bewußte Umgang mit Lernstrategien und deren Abstimmung aufeinander offenbar nicht bekannt.

Unter diesen Prämissen ist an das von Butzkamm immer wieder postulierte Motto: *Anknüpfen und Vernetzen* (vgl. u. a. Butzkamm 1993: 196 f.) nicht zu denken. Der Englischunterricht in Taiwan bietet keine hinreichenden Ansatzpunkte zum Vernetzen oder Anknüpfen im weiteren Fremdspracherwerb. Im Gegenteil, es wird sogar behindert.

Aus den oben aufgeführten Beispielen ergibt sich für die regionale L2-Didaktik im Hinblick auf den L3-Erwerb in Taiwan folgender Forderungskatalog:

- Lesefertigkeit in der Fremdsprache an Buchstaben-Laut-Zuordnung orientieren;
- Vermittlung von globalen und selektiven Lesestrategien unter Einbeziehung der Bedeutung grammatischer Strukturen;
- Vermittlung einer angemessenen Gebrauchsgrammatik (im Sinne von Hentschel 2002);
- Vermittlung einer einheitlichen grammatischen Metasprache in L1 und L2;
- Orientierung der Aussprache an British Received Pronunciation;
- Vermittlung einer breiten Palette von Lernstrategien und deren Orchestrierung für den Fremdspracherwerb.

3. Anforderungen an die regionale DaF-Didaktik

Die oben genannten Ausführungen hinsichtlich der Erweiterung der L2 Didaktik entbinden die Fachdidaktik DaF im Ausland jedoch nicht von ihrer Verpflichtung, den L2-L3 Komplex mit in die Vermittlung der deutschen Sprache einzubeziehen. Hier ergeben sich genügend Ansatzpunkte für eine produktive Einbeziehung des Englischen in den Spracherwerb Deutsch, nicht um seiner selbst willen, sondern um der Lerner willen, die berechnete Ansprüche an einen wissenschaftlich fundierten, rationalen und schnellen DaF-Unterricht haben. Als Beispiel seien hier einige Punkte genannt, die innerhalb der regionalen DaF-Didaktik dringend einer Verbesserung bedürfen. Dies betrifft zunächst die Zusammenarbeit mit der L2 Didaktik zur Erstellung eines wissenschaftlich fundierten Fremdsprachencurriculums für den Erwerb mehrerer Fremdsprachen, sowohl auf linguistischer als auch auf lerntheoretischer Ebene. Dieses Curriculum sollte die bisher übliche tabellarische Auflistung der für das Bestehen von Prüfungen geforderten fremdsprachlichen Grammatikkenntnisse und Vokabelkenntnisse (vgl. z. B. MOE 1997) überschreiten und eine Definition von Lernzielen und Zielfertigkeiten in der Fremdsprache beinhalten. Außerdem wäre es wünschenswert, wenn die taiwanische Auslandsgermanistik sich auf eine einheitliche grammatische Metasprache im Chinesischen und deren konsequente Durchsetzung im Fremdsprachenunterricht verständigen könnte!

Bei der Neubearbeitung oder Neuerstellung von regionalen Lehrwerken sollte durchgängig kontrastierend Bezug auf Englisch als L2 genommen werden, da wo es sinnvoll ist. Gemeinsam- und Ähnlichkeiten müssen ebenfalls berücksichtigt werden. Diese Bezugnahme ist auf das

konkrete Unterrichtsgeschehen auszuweiten. Dort sollte auch auf phonetische, grammatische, pragmatische und lexikalische Kontraste bzw. Gemeinsamkeiten mit der L2 aufmerksam gemacht werden, um das Lernen von DaF schneller voranzutreiben. Als Beispiel mag hier der gleiche strukturelle Aufbau der Zeitformen, jedoch mit dem unterschiedlichen Gebrauch von Present Perfect im Englischen und vom Perfekt im Deutschen dienen. Bei der Grammatik muß man zuallererst auf den Kontrast zur Muttersprache sehen. Ist ein Kontrast da, schaut man nach, ob nicht das Englische so funktioniert wie das Deutsche. Dann können sich die Fremdsprachen gegenseitig stützen, wie beispielsweise bei der indirekten Rede. Der direkte Vergleich zwischen den strukturellen Gemeinsamkeiten beider Sprachen macht eine langwierige grammatische Erklärung überflüssig und erlaubt es den Lernenden, diese neue Struktur direkt im Deutschen anzuwenden. Dies betrifft u. a. auch die Distribution von bestimmten und unbestimmten Artikeln: Im Chinesischen unbekannt, macht ein einfacher Vergleich zwischen dem Englischen und Deutschen weitere Erklärungen zur Verwendung und Distribution der Artikel überflüssig.

Hinsichtlich des Lexikerwerbs bieten sich hier die Erstellung von zwei- oder mehrsprachigen Wortfeldern und/oder Mind-Maps an, die die europäischen Sprachen aufeinander beziehen:

Onkel (dt.) = *uncle* (engl.) = *oncle* (frz.)

Tante (dt.) = *aunt* (engl.) = *tante* (frz.)

Dabei müssen natürlich Bedeutungserweiterungen oder -verengungen benannt und erkannt werden: Im Deutschen weist z. B. das Wort *Dinner* im Vergleich zum Englischen eine Bedeutungsverengung auf. Es handelt sich im Deutschen bei einem Dinner um ein Abendessen in einem festlichen Rahmen, wohingegen im

Englischen damit schlichtweg ein übliches Abendessen bezeichnet wird.

Kognate und Internationalismen verstärken sich gegenseitig, aber durch eine Bewußtmachung – beispielsweise der kleinen Unterschiede in der Orthographie – muß der Lehrende diese nicht als mögliche Interferenzquelle im Unterricht umgehen. Also: Man darf mögliche Interferenzquellen mit der L2 nicht ignorieren, sondern muß sie bewußt herausüben, sowohl im Kontrast zu und mit Hilfe der Muttersprache als auch des Englischen:

Chinesisch: *zuotian wo qu guangjie*.

Englisch: *Yesterday, I went shopping*.

Deutsch: **Gestern, ich ging bummeln*.

Die Zweitstellung des Verbs in deutschen Hauptsätzen wird nach einem bewußten Vergleich mit der Muttersprache und dem Englischen in der Regel beachtet. Nicht zuletzt wäre eine kontinuierliche Vertiefung und Erweiterung der im L2-Unterricht (nicht) vermittelten Fremdsprachenlernstrategien und deren Beziehung bzw. Orchestrierung untereinander wünschenswert.

Literatur

- An, Sa Kym: *Ch'oisin Toigiro – Neue Deutsche Sprache*. 6. Aufl. Seoul: Moon Yea Lim, 1999.
- Bimmel, Peter: »Lernstrategien im Deutschunterricht«, *Fremdsprache Deutsch* 8, 1 (1993), 4–11.
- Butzkamm, Wolfgang: *Psycholinguistik des Fremdsprachenunterrichts. Natürliche Künstlichkeit: Von der Muttersprache zur Fremdsprache*. 2., verbesserte und erweiterte Aufl. Tübingen: Franke, 1993.
- Chang, Saan-Li: *Kontakt Deutsch*. Taipei: Ministry of Education, 1998.
- Her, Kelly: »Linking the world«, *Taipei Review* 11 (2002), 4–11.
- Hentschel, Elke: »Unnötige Regeln«, *Linguistik Online* 10, 1 (2002) [http://viadrina.euv-frankfurt-o.de/~wjournal/10_02/hentschel.html]
- Hinkel, Richard: »Sind native speaker wirklich die besseren Fremdsprachenlehrer? Fremdsperspektive in DaF-Unterricht und

- Auslandsgermanistik«, *Info DaF* 28, 6 (2001), 585–599.
- Hufeisen, Britta: *Englisch als erste und Deutsch als zweite Fremdsprache*. Frankfurt a. M.: Lang, 1991.
- Hufeisen, Britta; Lindemann, Beate (Hrsg.): *Tertiärsprachen. Theorien, Modelle, Methoden*. Tübingen: Stauffenburg, 1998.
- Hufeisen, Britta: »Deutsch als Tertiärsprache«. In: Helbig, Gerhard; Götze, Lutz; Henrici, Gert; Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*. 1. Halbband. Berlin; New York: de Gruyter, 2001, 648–653.
- Johnson, Robert Keith; Ngor, Agnes Yau So: »Coping with a Second Language Text: The Development of Lexically-based Reading Strategies«. In: Watkins, David A.; Biggs, John B. (Hrsg.): *The Chinese Learner: Cultural, Psychological and Contextual Influences*. Hongkong; Melbourne: CERC, ACER, 1996, 123–140.
- Kim, Hi-Youl: »Die Problematik der Sprachpraxis im Fach Germanistik in Korea«, *Info DaF* 24, 5 (1997), 640–651.
- Lai, Li-Show; Wu, Yn-shing; Chang, Nancy; Lepelt-Tsai, Monika: *Willkommen*. Lehrwerk für Deutsch als Fremdsprache. Taipei: Central Book, 2000.
- Lutjeharms, Madeline: »Tertiärsprache und Sprachbewußtheit«, *Fremdsprache Deutsch* 20, 1 (1999), 7–11.
- Macaro, Ernesto: *Learning Strategies in Foreign and Second Language Classrooms*. London; New York: Continuum, 2001.
- McBride-Chang, Catherine; Kali, Robert V.: »Cross-Cultural Simulation in the Predictors of Reading Acquisition«, *Child Development* 73, 5 (2002), 1392–1407.
- MOE = Ministry of Education of the Republic of China: *The curriculum for Junior High School*. Taipei: MOE, 1997 (Zhong Hua Ming Guo Jiao Yu Bu: *Gao Ji Zhong Xue Ke Cheng Biao Zhun*. Tai Bei Shi: Jiao Yu Bu Xiu Zheng Bu, Ming 86 Nian).
- Neuner, Gerhard: »Deutsch nach Englisch«, *Fremdsprache Deutsch* 20, 1 (1999), 15–21.
- Rohs, Kai: »Vom Nutzen der Berücksichtigung der Sprachlernerfahrungen in der ersten Fremdsprache Englisch im ›Deutsch als Fremdsprache-Unterricht in Südkorea«, *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* [Online] 6 (2001), 19 Seiten. (<http://www.ualberta.ca/~german/ejournal/rohs1.htm>)