

Und sie vergleichen doch

Eine Befragung unter japanischen Deutschlernenden zu Englisch als erster Fremdsprache

Barbara Klema

1. Deutsch als Tertiärsprache

Wenn Studierende in Japan sich am Beginn ihres Studiums für eine Fremdsprache entscheiden, die sie zwei oder drei Semester lang lernen werden, dann bringen sie schon einiges an Fremdsprachenkenntnissen mit. Sie alle haben ca. 6 Jahre Fremdsprachenunterricht hinter sich, da sie in der Schule Englisch gelernt haben. In der Regel war Englisch für sie die erste Fremdsprache (L2), mit der sie in Berührung kamen. Nun beginnt für sie das Erlernen einer weiteren, zweiten Fremdsprache (L3 oder Tertiärsprache).

Hat man früher angenommen, daß der Erwerb jeder Fremdsprache, egal die wieviele es ist oder wann sie gelernt wird, gleich verläuft, so hat sich diese Meinung in den letzten Jahren geändert (vgl. Hufeisen 2001: 650). Denn es hat sich gezeigt, daß nicht nur die Muttersprache (L1) mit der neuen Zielsprache interagiert, sondern auch jede andere Sprache, die gelernt wurde. Zunächst wurden diese Einflüsse der ersten Fremdsprache als hinderlich und deshalb als unbedingt zu vermeidendes Phänomen angesehen, doch seit den 90er Jahren hat man begonnen, zwischen dem Lernen einer ersten Fremdsprache und dem einer zweiten (L3) oder weiteren Fremdsprachen zu

unterscheiden, und versucht, didaktisch die Interaktionen der Sprachen untereinander auszunutzen.

Die Unterschiede betreffen die gesamte Lernsituation einer zweiten Fremdsprache, sie ist grundlegend anders als die der ersten Fremdsprache. Im Gegensatz zum Erlernen der ersten Fremdsprache, wo die Lernenden noch unerfahren sind im Umgang mit anderen Sprachen und dem Lernen einer fremden Sprache, sind sie am Beginn des L3-Lernens kompetente und erfahrene Fremdsprachenlernende. Sie sind meist älter, da viele L3 nach Abschluß des Schulbesuchs gelernt werden, haben also mehr Lebenserfahrung und Intellektualität. Darüber hinaus wissen sie möglicherweise schon Bescheid über ihren eigenen Lerntyp, d. h. sie wissen zum Beispiel, ob sie auditiv oder visuell veranlagt sind, wie sie sich gut Vokabel merken etc. Auch haben sie vielleicht subjektive Theorien zum Fremdsprachenlernen und gehen gezielt an das Neue heran. Insgesamt zeichnet sich das Lernen einer L3 durch mehr Systematizität und Bewußtheit aus. Sie sind auch mit der Situation des Neuen vertraut, damit, nicht alles zu verstehen und daß fremde Sprachen Überraschungen bergen. All diese Tatsachen bedeuten, daß Lernende

ihre vorhandenen Kenntnisse und Erfahrungen auf verschiedenen Ebenen einsetzen, die den Lernprozeß der L3 erleichtern können (vgl. dazu Hufeisen 2001: 650).

2. Japanisch – Englisch – Deutsch

Im allgemeinen ist der Einfluß der Muttersprache beim Erlernen einer neuen Sprache am größten. Allerdings geben einige Untersuchungen Hinweise darauf, daß der Einfluß einer Sprache mit der typologischen Ähnlichkeit zur Zielsprache zusammenhängt. Marx (2001) weist in einer Untersuchung nach, daß intersprachlicher Transfer häufiger aus der L2 stattfindet, wenn Muttersprache und L3 etymologisch weiter voneinander entfernt sind als L2 und L3. Daher läßt sich annehmen, daß im Falle von Japanisch und Deutsch der Einfluß der Muttersprache eher gering und der Einfluß von Englisch größer ist, da L2 und L3 beide indogermanischen Ursprungs sind (Dentler 1998: 32). In diesem unserem Fall haben die Lernenden

»kein Bezugssystem, auf das sie zurückgreifen können. So wie sie realisieren, daß ihr L1-Wissen für manche Fremdsprachen nützlicher ist als für andere, realisieren sie auch, daß ihr Wissen um andere Fremdsprachen für die L3 nützlich sein kann« (Piller 2001: 151).

Jedoch sind dies reine Mutmaßungen, Holzer-Terada (2002) zeigt beispielsweise in ihrer Arbeit zahlreiche positive Übertragungen vom Japanischen ins Deutsche auf. Eine genauere Untersuchung, welche Sprache den größeren Einfluß auf den Deutschwerb von japanischen Lernenden hat, steht noch aus.

Bei den japanischen Deutschlernenden zeigt sich der Einfluß der ersten Fremdsprache Englisch durch Transfer in allen Bereichen, in der Aussprache – besonders beim Buchstabieren, der Schreibung, in der Lexik und der Syntax. Am augenfäl-

ligsten sind natürlich jene Übertragungen, die mißlingen und zu Fehlern im Deutschen führen. Oebel (2004) versucht in seiner Analyse von Nacherzählungen japanischer Deutschlernender die Fehler zu kategorisieren und weist Interferenzen aus dem Englischen nach. Doch vieles, was die Lernenden aufgrund von Übertragungen richtig machen, bleibt uns verborgen, weil es ja nicht von der Norm abweicht. Wir können jedoch davon ausgehen, daß ein großer Teil des Transfers positiv verläuft, d. h. zu richtigen Ergebnissen in der Zielsprache führt. So schließt Imaida (2004: 31 f.) aus den Untersuchungsergebnissen zur Kodierung grammatischer Relationen, daß die im allgemeinen richtig produzierte SVO-Stellung bei JapanerInnen, die Deutsch im Anfangsstadium lernen, nicht aus der L1, in der eine Verbletzstellung vorliegt, übertragen wird, sondern ein positiver Transfer aus dem Englischen, der L2, stattfindet.

Und auch wenn man die Fehler der Studierenden genauer betrachtet, kann man sehen, daß die erste Fremdsprache als Lernstrategie benutzt wird, wie im folgenden Beispiel, das aus den Produktionen meiner Klassen entnommen wurde:

Ich finde der Koat wichtig

Das noch unbekannte Wort »Mantel« wird aus der L2 übertragen, da möglicherweise schon die Erfahrung gemacht worden ist, daß bei Englisch und Deutsch einige Ähnlichkeiten im Wortschatz bestehen. Jedoch ist auch erkannt worden, daß es bei diesen Ähnlichkeiten bestimmte Regeln in der Schreibung zu beachten gibt. Daher wird das <c> zu <k> und das Wort als Nomen großgeschrieben. In diesem Fall schlägt die Übertragung fehl, doch in anderen Situationen kann die Strategie Erfolg haben. Dieses Beispiel ermöglicht uns einen Einblick in die Köpfe unserer Studierenden;

es zeigt, daß Übertragungen aus der L2 stattfinden und daraus Lernstrategien abgeleitet werden, die zum Erwerbsprozeß positiv beitragen und ihn beschleunigen können.

Aus diesem Grund und weil die Lernsituation der L3 allgemein unter anderen Voraussetzungen stattfindet als der L2-Erwerb, ist es nach Hufeisen »aus lerntheoretischer, kognitionspsychologischer und konstruktivistischer Sicht« sinnvoll, »deutlich zwischen dem Lernen einer L2 und dem Lernen einer L3 oder L3+n zu unterscheiden« (Hufeisen 2001: 648). Damit ist auch gemeint, für den L3-Unterricht didaktische und methodische Konsequenzen zu ziehen und entsprechend auf die Lernsituation einzugehen.

3. Englisch im Deutschunterricht – »Nein, danke!«

Den Forderungen der neueren Erkenntnisse der Fremdsprachenerwerbsforschung, auf die spezielle Situation des L3-Lernens einzugehen, wird in Japan kaum Rechnung getragen. Beispielsweise fehlen entsprechende Lehrmaterialien. In den in Japan jedes Jahr zahlreich erscheinenden Lehrbüchern findet man kaum einmal einen Hinweis auf die englische Sprache. Es liegt also ganz im Ermessen der Lehrperson, auf die erste Fremdsprache Bezug zu nehmen, was laut einer Umfrage von Gellert zur Nutzung von Englischkenntnissen im Deutschunterricht unter Lehrenden in Japan und Korea eher selten geschieht. Aus der Befragung geht hervor, daß ein Vergleich zwischen Deutsch und Englisch »kaum systematisch geschieht (1), sondern nur kurz (11) oder zur Fehlerkorrektur (12) oder nur in Klassen mit Studierenden des Faches Anglistik (16)

oder nur außerhalb des Unterrichts (8)«¹ (Gellert 2003: 239).

Die Begründungen, warum im Unterricht so gehandelt wird, weisen zwei Haltungen aus. Zum einen herrscht allgemein unter den Lehrpersonen eine subjektiv ablehnende Einstellung gegenüber Englisch im Deutschunterricht:

»Wie der erhobene Zeigefinder eines Oberlehrers wirkt das ›Wehe!‹ (12), falls StudentInnen in Deutschprüfungen auf Englisch zurückgreifen. Und fast empört über die Frage nach negativem Transfer klingt das ›Ja! (natürlich!)‹«. (Gellert 2003: 240)

Daß auf Englisch von seiten der Lehrenden so reagiert wird, ist zum Teil durchaus nachvollziehbar. Immer mehr gewinnt die englische Sprache in Japan an Bedeutung und drängt andere Fremdsprachen zurück (vgl. Ammon/Michels 1994). Seit 1991 an den Hochschulen der verpflichtende Unterricht einer zweiten Fremdsprache in den ersten beiden Studienjahren abgeschafft wurde, geht die Zahl der Deutschstudierenden immer weiter zurück (Slivensky/Boeckmann 2000: 24), Stunden werden gestrichen, Fremdspracheninstitute aufgelöst und zahlreiche Arbeitsplätze sind gefährdet. Wirkt es da nicht wie eine Provokation für uns Deutschlehrende, wenn unsere Studierenden statt eines deutschen Wortes ein englisches verwenden? Quasi täglich machen sie uns darauf aufmerksam, daß Deutsch als Unterrichtsfach eine immer geringere Rolle spielt. Unter diesen Umständen nimmt es nicht mehr wunder, daß Englisch als Bedrohung wahrgenommen wird.

Englisch wird aber auch aus anderen Gründen ganz bewußt aus dem Unterricht ausgeschlossen. Weit verbreitet ist die Meinung, die Studierenden hätten zu geringe Englischkenntnisse, um sie

1 Die Zahl in Klammern gibt die Nummer des Fragebogens an, auf welchem die entsprechende Aussage zu finden ist.

für das Deutschlernen nutzbar zu machen. Englisch stelle aufgrund der mangelnden Kenntnisse eher eine Barriere dar (Gellert 2003: 249; Gunske von Kölln 2003: 165) und positiver Transfer sei eher auszuschließen, die erste Fremdsprache wird nur als Fehlerquelle gesehen (Gellert 2003: 248). Auch werden immer wieder die schlechten Erfahrungen der Studierenden mit dem Englischunterricht in der Schule als Argument angeführt (vgl. Saito/Eisenstein Ebsworth 2004: 111 f.) Vergleiche zwischen Englisch und Deutsch würden negative Reaktionen hervorrufen und sich motivationshemmend auswirken (Gellert 2003: 238). Eine Lehrperson in Gellerts Befragung meint aus Sicht der Studierenden dahinter eine Logik zu erkennen:

»Wenn ich es in sieben Jahren nicht gelernt habe, einigermaßen Englisch zu sprechen, dann werde ich auch in zwei Jahren nicht Deutsch lernen.« (Gellert 2003: 247)

In vielen Fällen mag es wohl zutreffen, daß die Englischkenntnisse der Studierenden gering sind und sie aus verschiedenen Gründen Englisch als Motivationsbremse wahrnehmen. Doch all diesen Argumenten gibt es eines entgegenzuhalten:

»Interessanterweise aber zeigen sich Einflüsse der Lernerfahrung und der vorherigen Sprachenkenntnisse auch bei Lernenden, die sie vehement ablehnen oder für nicht (mehr) existent halten.« (Hufeisen 1999: 5)

Und nicht zuletzt bestätigen die zahlreichen Transferphänomene unserer Lernenden diese Aussage, sie deuten darauf hin, daß Vergleiche zwischen den beiden Sprachen stattfinden und zuvor erworbenes Wissen übertragen wird. Das macht es notwendig, sich mit der ersten Fremdsprache auseinanderzusetzen. Englisch aus Rücksicht zu ignorieren, verbaut uns Lehrenden und den Lernenden in Japan eine große Chance, nämlich den Lernprozeß zu erleichtern.

Die Argumente, die gegen Englisch im Deutschunterricht aufgeführt wurden, stammen ausschließlich von Lehrenden. Doch scheint es mir in diesem Zusammenhang nicht unwesentlich zu sein, die Wahrnehmung der Studierenden zu Rate zu ziehen.

4. Und was meinen die Studierenden?

4.1 Die Befragung

Die Befragung wurde im Herbst 2004 in insgesamt sechs Deutsch-Pflichtklassen¹ am Institut für Kultur und Sprachstudien der Hokkaido-Universität durchgeführt. Die Studierenden dieser Klassen lernten zu diesem Zeitpunkt im zweiten Semester Deutsch, wobei Klassen an diesem Institut zwei- oder dreimal pro Woche für jeweils 90 Minuten Unterricht bei japanischen Lehrkräften und zum Teil auch bei MuttersprachlerInnen haben. Die Erhebung fand in Form eines Fragebogens auf Japanisch statt, der Fragetyp war ausschließlich Multiple Choice.

1 Drei der Klassen hatten ausschließlich Unterricht von japanischen Lehrkräften, die anderen drei sowohl von japanischen als auch von deutschen Lehrkräften. Die Klassen wurden deshalb so gewählt, da einige MuttersprachlerInnen möglicherweise Englisch als Unterrichtssprache verwenden. Dieser Umstand würde sich vielleicht auf die Bewertung und die Nutzung der ersten Fremdsprache auswirken. Die Ergebnisse zeigen allerdings keine gravierenden Unterschiede. Meist decken sich die Antworten der Studierenden beider Klassentypen, es lassen sich also keine aussagekräftigen Beobachtungen daraus ableiten. In den Fällen, wo es kleine Unterschiede gibt, wird bei der Diskussion der Ergebnisse mit einer Fußnote darauf hingewiesen.

Insgesamt konnten 159 Bögen ausgewertet werden. Davon war für 154 Studierende Englisch die erste Fremdsprache an der Universität und Deutsch die zweite.¹ Für 4 war es umgekehrt und ein/e StudentIn hatte Französisch als erste Fremdsprache.

4.2 Ergebnisse

Im folgenden werden die Ergebnisse der einzelnen Fragen präsentiert. Die Zahlen stellen die Anzahl der Nennungen dar. Fragen des Typs wie Frage 1 waren auf einer 4stufigen Skala zu bewerten.

1. Wie schätzen sie die Ähnlichkeit von Englisch und Deutsch ein?

niedrig: 4	48	77	hoch: 31
------------	----	----	----------

- 1a. In welchen Bereichen² gibt es für Sie die größten Ähnlichkeiten?

Wortschatz	64
Grammatik	34
Aussprache	6
Rechtschreibung	55

2. Werden/Wurden in Ihrem Deutschunterricht von dem/der Lehrkraft Vergleiche zu Englisch angestellt?

nie: 7	62	76	oft: 14
--------	----	----	---------

- 2a. In welchen Bereichen finden die Vergleiche statt? (mehrere Antworten möglich)

Wortschatz	71
Grammatik	87
Aussprache	24
Rechtschreibung	29

- 2b. Finden Sie diese Vergleiche hilfreich?

nein: 11	18	71	ja: 59
----------	----	----	--------

3. Stellen Sie selber im Unterricht oder beim Lernen Vergleiche zwischen Englisch und Deutsch her?

nie: 31	66	43	oft: 19
---------	----	----	---------

- 3a. In welchen Bereichen stellen Sie Vergleiche an? (mehrere Antworten möglich)

Wortschatz	67
Grammatik	62
Aussprache	20
Rechtschreibung	52

4. Sind die Englischkenntnisse beim Deutsch lernen störend? (Machen sie durch den Sprachvergleich vermehrt Fehler?)

nein: 61	61	31	ja: 6
----------	----	----	-------

- 4a. In welchen Bereichen glauben Sie, daß Sie Fehler machen, weil Sie Ihre Englischkenntnisse beeinflussen? (mehrere Antworten möglich)

Wortschatz	17
Grammatik	39
Aussprache	83
Rechtschreibung	70

5. Welches Wörterbuch verwenden Sie? (mehrere Antworten möglich)

Deutsch – Japanisch	119
Japanisch – Deutsch	20
Deutsch – Englisch	0
Englisch – Deutsch	0
elektronisches Wörterbuch ³	39
Ich verwende kein Wörterbuch	3

1 An der Hokkaido Universität müssen die Studierenden zwei Fremdsprachen lernen. Sie können dabei zwischen Englisch, Chinesisch, Deutsch, Französisch und Russisch wählen.

2 Diese vier Bereiche inkludieren auch alle anderen Bereiche der Sprach- bzw. Fehleranalyse, jedoch erschien es mir sinnvoll, diese Vereinfachung vorzunehmen, da ich sie für die Studierenden für verständlich hielt.

3 Diese Kategorie wird deshalb extra angeführt, weil die meisten dieser Wörterbücher zu jeder deutschen Übersetzung in der ersten Zeile die englische Entsprechung angeben und nach meinen Beobachtungen sich die Studierenden oft daran orientieren und sich erst dann den japanischen Übersetzungen widmen.

6. In welchen Bereichen sind für Sie die Ähnlichkeiten zwischen Englisch und Deutsch am geringsten?
- | | |
|-----------------|----|
| Wortschatz | 13 |
| Grammatik | 54 |
| Aussprache | 78 |
| Rechtschreibung | 14 |
7. In welcher Sprache machen sie Notizen im Unterricht?
- | | |
|---|-----|
| Nur Deutsch | 1 |
| Deutsch – Japanisch | 110 |
| Deutsch – Englisch | 1 |
| Deutsch – Englisch und Japanisch gemischt | 47 |
8. Wie lernen Sie Vokabeln?
- | | |
|---|-----|
| Nur mit japanischer Übersetzung | 133 |
| Nur mit englischer Übersetzung | 5 |
| mit japanischer und englischer Übersetzung gemischt | 25 |
9. Glauben Sie, daß das Deutschlernen für Sie schwerer wäre, wenn sie nicht Englisch gelernt hätten?

nein: 11	18	71	ja: 59
----------	----	----	--------

4.3 Was bedeuten diese Ergebnisse?

Ähnlichkeiten – Unterschiede

Die Ähnlichkeit von Englisch und Deutsch wird von den Studierenden recht hoch eingeschätzt (Frage 1), was Schröders Behauptung »manche Anfänger glauben, es [Deutsch] sei so eine Art »kompliziertes Englisch«, stützt. Doch der Abfall bei *hoch* zeigt, daß trotz der Wahrnehmung großer Ähnlichkeit deutlich zwischen den beiden Sprachen unterschieden wird. Die größten Ähnlichkeiten (Frage 1a und 6) werden in den Bereichen Wortschatz und Schreibung gesehen, weniger hoch der Bereich Grammatik. Wobei bei der Aussprache so gut wie keine Gemeinsamkeiten gesehen bzw. gehört werden. Die Verteilung entspricht genau der in Frage 2a, d. h. wo Ähnlichkeiten wahrgenommen werden, wird auch verglichen.

Vergleiche zwischen Deutsch und Englisch

Die Studierenden geben häufig an, nie Vergleiche zu machen (Frage 3). Allgemein schätzen sie die Zahl der Vergleiche der Lehrpersonen höher ein als ihre eigenen (Frage 2). Die Zahlen der Nennungen sind eigentlich gegenläufig, d. h. die Vergleiche der Lehrpersonen gehen mehr in Richtung *oft* (90 : 69) und die Vergleiche der Studierenden tendieren mit 97 (62) Nennungen mehr gegen *nie*.

Was die Bereiche betrifft, wo Vergleiche gemacht werden (Frage 2a), so entsprechen diese Ergebnisse auch den Angaben der Lehrenden aus Japan und Korea in Gellerts Untersuchung (2003: 246 f.), wonach die Lehrenden Englisch als Vergleich heranziehen, aber wahrscheinlich nicht systematisch. Besonders viele Vergleiche finden in den Bereichen Wortschatz und Grammatik statt, seltener sind Phonetik und Schreibung ein Thema (bei Gellert fehlt der Bereich Schreibung). Was die Vergleiche von seiten der Studierenden betrifft (Frage 3a), so ist auffallend, daß sie auch dort vergleichen, wo die Lehrpersonen es tun. Möglicherweise fungiert hier der Unterricht als Vorbild für die eigenen Lernstrategien. Allerdings stoßen wir auf eine interessante Beobachtung: Der Bereich Schreibung bildet eine Ausnahme, die Lernenden stellen hier fast doppelt so viele Vergleiche an wie die Lehrenden (52 : 29). Demzufolge machen sich die Studierenden unabhängig vom Unterricht Gedanken über die beiden Sprachen, was deutlich zeigt, daß es eine Eigenständigkeit im Bilden von Hypothesen und Denken über Sprachgrenzen hinweg gibt, obwohl nach Aussagen mancher Lehrender die Englischkenntnisse dafür nicht ausreichend seien.

Ganz allgemein zeigt uns Frage 2b, daß die Vergleiche der Lehrpersonen zwischen den beiden Sprachen sehr positiv bewertet werden. 84% der Befragten fin-

den sie hilfreich. Interessanterweise machen sie trotzdem beim selbständigen Arbeiten weniger Gegenüberstellungen als die Lehrenden im Unterricht.

Englisch als Störfaktor?

In Frage 4 geben die meisten der Studierenden (fast 77%) an, durch ihre Englischkenntnisse nicht mehr Fehler zu machen, mit anderen Worten: Englisch wird beim Deutschlernen nicht als störend empfunden. Dieses Ergebnis deckt sich mit dem einer ähnlichen Umfrage von Lutjeharms (1999) unter niederländischen Deutschlernenden. Entgegen der positiven Beantwortung des ersten Teils der Frage sind die Nennungen in Frage 4a sehr zahlreich (209). In den Bereichen Aussprache und Schreibung glauben die Studierenden, vermehrt Fehler zu machen¹, genau in jenen Bereichen, wo auch wenig Vergleiche stattfinden (vgl. Fragen 2a+3a). Nichtsdestotrotz scheinen sich die Bezüge zu Englisch positiv auszuwirken.

Lerngewohnheiten

Bei den Lerngewohnheiten (Notizen, Vokabeln lernen, Benutzung von Wörterbüchern²) ist der Einfluß von Englisch gering (Fragen 5, 7 und 8). Ungefähr ein Drittel der Studierenden macht Notizen auch auf Englisch, bzw. alle drei Sprachen werden verwendet.³ Dabei nehme

ich an, daß es bei den Notizen auf Englisch hauptsächlich um Wortübersetzungen geht. Jedoch nur die Hälfte dieser Studierenden lernt auch die Vokabeln gemischt mit japanischer und englischer Übersetzung.

Deutsch ohne Englisch?

Die letzte Frage zeigt uns, daß ein Großteil der Studierenden es durchaus als Hilfe empfindet, Englisch gelernt zu haben. Ohne die erste Fremdsprache wäre für über die Hälfte der Studierenden das Deutschlernen schwerer.⁴

5. Schlußbemerkung

Die Ergebnisse der Befragung zeigen eine deutliche Tendenz, nämlich daß ein beachtlicher Teil der Studierenden ihre Englischkenntnisse nutzen und die Mehrheit von ihnen sie zumindest nicht als störend empfindet. Viele von ihnen stehen einer Auseinandersetzung mit der ersten Fremdsprache positiv gegenüber. Zu viele, um diese Stimme der Studierenden im Unterricht zu ignorieren. Die Ergebnisse deuten für uns Lehrende darauf hin, daß wir den Vergleich mit Englisch fördern sollten. Denn selbst wenn die Studierenden nicht darin geübt sind (Schröder 1997: 169), so vergleichen sie trotzdem und auch völlig selbständig. Unsere Aufgabe ist es nun, ihnen systematisch Wege zu zeigen, wie sie ihr Wis-

1 In den Klassen, die auch von MuttersprachlerInnen Unterricht haben, ist die Unsicherheit im Bereich Aussprache weit geringer, allerdings fühlen sie sich in der Schreibung nicht so sicher.

2 Die Studierenden der rein von japanischen Lehrkräften unterrichteten Klassen benutzen weniger elektronische und Japanisch-Deutsch Wörterbücher. Das mag daran liegen, daß Unterricht von MuttersprachlerInnen vermehrt Übersetzungen in beide Richtungen fordert, z. B. wegen verschiedener Unterrichtsmethoden, aber auch, um mit der Lehrperson kommunizieren zu können.

3 Wiederum ist hier der Anteil der Studierenden mit muttersprachlichem Unterricht höher, was vielleicht daran liegt, daß Englisch manchmal als Unterrichtssprache dient.

4 Die Studierenden mit Unterricht von MuttersprachlerInnen zeigen bei dieser Frage ein bißchen mehr Selbstbewußtsein, d. h. mehr von ihnen sagen, Deutsch wäre für sie ohne Englischkenntnisse nicht schwerer.

sen gut einsetzen können. Hinweise auf Gemeinsamkeiten und Unterschiede in den Sprachen werden positiv aufgenommen und die Lernenden erhalten so Zugang zu neuen Lernstrategien, mehr Autonomie beim Lernen und möglicherweise auch eine selbstbewußtere Einstellung zum Sprachenlernen.

»Die Bewußtmachung von bereits vorhandenem Wissen, von Lern- und Kognitivierungsprozessen kann Ängste abbauen (z. B. durch Anknüpfen an bereits Bekanntes, durch Vermittlung von Lernhilfen bei Lernschwierigkeiten usw.), einen erfolgreichen Fremdsprachenunterricht ermöglichen und entscheidend zur Autonomie der Lernenden beitragen.« (Rieger 1999: 12)

Wie das im Unterricht umgesetzt werden kann, dazu gibt es einerseits schon einiges an Literatur, bzw. gilt es andererseits für den Deutschunterricht in Japan noch viel auszuprobieren und an Lehrmaterialien zu entwickeln.

Bezüglich der negativen Erfahrungen der Lernenden mit dem Englischunterricht meint Hufeisen, man solle zunächst den Sprachvergleich in den Hintergrund rücken und die individuellen Lernerfahrungen im Unterricht thematisieren (Hufeisen 2004: 20). Doch wie sich in der Untersuchung zeigt, ist die Einstellung der Lernenden bei weitem nicht so negativ, wie nach den oben genannten Aussagen zu erwarten wäre.

Dagegen sprechen auch meine Erfahrungen mit Englisch im Deutschunterricht, welche durchaus positiv sind. Ich kann beobachten, daß einige der Studierenden die gezeigten Strategien aufgreifen und selber neue Wege suchen. Es fördert auch die Kommunikation zwischen mir und meinen Studierenden, die Lernenden verlieren die Scheu davor, etwas Falsches zu produzieren, sie nutzen ihre L2-Kenntnisse, um über das Deutsche zu reflektieren, und erleben dabei, daß sie ihre Sprachkenntnisse praktisch einset-

zen können. Besonders im Bereich Grammatik oder der Verwendung von Idiomen werden Abgrenzungen zum Englischen positiv aufgenommen und durchaus verstanden, haben sie doch in der Schule meist viel mit der englischen Grammatik gearbeitet. Ihre Englischkenntnisse sind also oft größer als sie selber angeben. Von ähnlichen Erfahrungen mit Englisch im Unterricht berichten einige Lehrpersonen in Gellerts Untersuchung (2003: 247 f.). Auch sie erleben den Sprachvergleich positiv und sind der Meinung, daß er sich in jedem Fall lohnt.

Die Befragung zeigt uns natürlich nur einen kleinen Teil dessen, was den Deutschunterricht in Japan prägt, und gibt uns keine konkreten Werkzeuge für den Unterricht in die Hand. Sie macht uns lediglich auf einen Aspekt im Verhalten der Lernenden und die Meinung der Studierenden zu dem Thema aufmerksam. Aber lange genug haben wir Lehrenden uns allein über das Sprachlernen Gedanken gemacht, es ist Zeit, die Stimmen der Lernenden ernstzunehmen und zu beachten, daß sie bereits »alte Hasen in Sachen Fremdsprachenlernen« (Hufeisen 2004: 19) sind. Und so sollte das Einfließen anderer Fremdsprachenkenntnisse in den Unterricht aufgegriffen werden, denn nicht zuletzt ist es besser, »wenn Lernende kreativ unter Zuhilfenahme ihrer anderen Sprachen etwas im Deutschen »erfinden«, als daß sie gar nichts sagen« (Hufeisen 2004: 19).

Literatur

Ammon, Ulrich; Michels, Stefan: »Die derzeitige Rolle der deutschen Sprache im Verhältnis zu anderen Fremdsprachen in der internationalen Kommunikation japanischer Natur- und Geisteswissenschaftler«. In: Ammon, Ulrich (Hrsg.): *Die deutsche Sprache in Japan. Verwendung und Studium*. München: iudicium, 1994, 15–33.

- Dentler, Sigrid: »Zur Systematizität und Prognostizierbarkeit lexikalischer Interferenzen«. In: Hufeisen, Britta; Lindemann, Beate (Hrsg.): *Tertiärsprachen. Theorien, Modelle, Methoden*. Tübingen: Stauffenburg, 1998, 31–46 (Stauffenburg Linguistik).
- Gellert, Anne: »Englische Vorkenntnisse im Deutschunterricht nutzen? Eine Umfrage in Japan und Korea«. In: Wannagat, Ulrich; Gerbig, Jürgen; Bucher, Stefan (Hrsg.): *Deutsch als zweite Fremdsprache in Ostasien – neue Perspektiven*. Tübingen: Stauffenburg, 2003, 235–250 (Arbeiten zur angewandten Linguistik, 2).
- Gunske von Kölln, Martina: »Meine ersten 90 Minuten Deutsch. Neue Inhalte und ein neuer Einstieg in eine neue Sprache, die nicht die erste Fremdsprache ist«. In: Duppel-Takayama, Mechthild; Gellert, Anne; Hug, Stefan; Weber, Till: *Deutschunterricht an japanischen Universitäten*. München: iudicium, 2003, 161–172.
- Holzer-Terada, Sigrid: *Dynamik und Transfer. Der Erwerb des deutschen Verbsystems durch japanische Lerner*. Dissertation Graz, 2002.
- Hufeisen, Britta: »Deutsch und die anderen (Fremd)sprachen im Kopf der Lernenden. Wie man dieses Potenzial im Deutschunterricht nutzen kann«, *Fremdsprache Deutsch* 31 (2004), 19–23.
- Hufeisen, Britta: »Deutsch als Tertiärsprache«. In: Helbig, Gerhard; Götz, Lutz; Henrici, Gert; Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Deutsch als Fremdsprache: ein internationales Handbuch*. Halbband 1. Berlin; New York: de Gruyter, 2001, 648–653.
- Hufeisen, Britta: »Deutsch als zweite Fremdsprache?«, *Fremdsprache Deutsch* 20 (1999), 4–6.
- Imaida, Ayumi: »Positionelle oder morphologische Strategie? Was spielt bei der Kodierung grammatischer Relationen eine größere Rolle, Wortstellung oder Morphologie?«, *Deutschunterricht in Japan* 9 (2004), 21–37.
- Lutjeharms, Madeline: »Tertiärsprache und Sprachbewußtheit. Was Lernende über den Einfluß der ersten Fremdsprache denken«, *Fremdsprache Deutsch* 20, 1 (1999), 7–11.
- Marx, Nicole: »Es war auf einmal ... die Einflüsse des Englischen als erster Fremdsprache auf schriftliche Leistungen im Deutschen als zweiter Fremdsprache«. In: Krumm, Hans Jürgen; Portmann-Tselikas, Paul R. (Hrsg.): *Theorie und Praxis. Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache*. Schwerpunkt: *Das Auslandslektorat*. Innsbruck: Studienverlag, 2001, 182–210 (Serie A. 5).
- Oebel, Guido: »L1- bzw. L2 (Englisch)-Interferenzfehler japanischer DaF-Lerner. Fehleranalyse von ›Dornröschen‹-Nacherzählungen«, *Deutsch als Fremdsprache* 41 (2004), 213–219.
- Piller, Barbara: »Der Angel gibt Kuss zu der Frau«. Englisch als erste und Deutsch als zweite Fremdsprache. Eine empirische Untersuchung zur fremdsprachlichen Interaktion«. In: Krumm, Hans Jürgen; Portmann-Tselikas, Paul R. (Hrsg.): *Theorie und Praxis. Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache*. Schwerpunkt: *Das Auslandslektorat*. Innsbruck: Studienverlag, 2001, 146–181 (Serie A. 5.).
- Rieger, Caroline L.: »Lernstrategien im Unterricht ›Deutsch als zweite Fremdsprache‹«, *Fremdsprache Deutsch* 20 (1999), 12–14.
- Saito, Hiromi; Eisenstein Ebsworth, Miriam: »Seeing English Language Teaching and Learning through the Eyes of Japanese EFL and ESL Students«, *Foreign Language Annals* 37 (2004), 111–121.
- Schröder, Jochen: »Deutsch als Fremdsprache und ›japanisches Deutschlernen‹«, *Deutsch als Fremdsprache* 34 (1997), 167–172.
- Slivensky, Susanna; Boeckmann, Klaus-Börge: »Deutsch als Fremdsprache an japanischen Universitäten«. In: Rösler, Albrecht; Boeckmann, Klaus-Börge; Slivensky, Susanna (Hrsg.): *An japanischen Hochschulen lehren. Zur Vermittlung von Sprache und Kultur der deutschsprachigen Länder – ein Handbuch*. München: iudicium, 2000, 23–39.