

Tertiärsprache und Sprachbewusstheit – Was Deutsch lernende Anglistikstudenten über ihre sprachlichen Erfahrungen denken

Lestaw Tobiasz

Zusammenfassung

In dem Artikel werden die Ergebnisse einer Lernerbefragung dargestellt, die im Mai und Juni 2006 am Institut für Englische Sprache der Schlesischen Universität in Katowice unter den Deutsch lernenden Anglistikstudenten durchgeführt wurde. Man wollte feststellen, inwieweit die Lerner des Deutschen als L3 ihre fremdsprachlichen Erwerbsprozesse bewusst wahrnehmen. Die Studierenden betrachteten sie als komplexe kognitive Prozesse, die stark durch ihre Muttersprache und Kenntnisse anderer Fremdsprachen beeinflusst werden.

0. Einführung

In der modernen Gesellschaft kommt es immer öfter vor, dass Fremdsprachenlerner nicht nur Kenntnisse in einer Fremdsprache erwerben. Außer der L2, die in den meisten Fällen Englisch ist, beherrschen sie noch eine L3 oder sogar eine weitere Fremdsprache bzw. Fremdsprachen. Die Erwerbsprozesse der L3 weisen eine komplexe Struktur auf, die durch viele diverse Faktoren beeinflusst wird, wobei die Kenntnisse der Muttersprache wie auch die fremdsprachlichen Erfahrungen in der L2 eine sehr wichtige Rolle spielen (Näf 2004). Die begrifflichen Repräsentationen der Wörter einer neu gelernten Fremdsprache werden aufgebaut in enger Anknüpfung an die mentalen lexikalischen Entitäten der zuvor erworbenen Sprachen und werden erst stufenweise zu selbständigen Systemen oder

Subsystemen organisiert (Lutjeharms 2004: 56–59; Gabryś 2001). Die Kenntnisse einer anderen Fremdsprache sollten folglich in der Unterrichtspraxis genutzt werden, um den Lernprozess schneller und erfolgreicher zu gestalten (Neuner 1996; Meißner 2004). Zugleich darf nicht außer Acht gelassen werden, dass die Muttersprache wie auch die L2 den negativen Transfer in der Zielsprache zu verantworten haben, der nicht nur in den grammatikalisch-lexikalischen Bereichen mit interlingual auffälligen Unterschieden vorkommt, sondern nicht selten gerade bei lexikalischen oder grammatischen Strukturen, die in den einzelnen Sprachen sehr ähnlich sind (Arabski 1979: 23 f.; Rohmann/Aguado 2002: 274). Die früheren Sprachlernerfahrungen wirken sich positiv auf den Umfang des metasprachlichen Wissens der Lerner

aus. Die Bi-/Multilingualen verfügen über die grammatische Terminologie und sind sich der Unterschiede in der Realisierung bestimmter Konzepte durch verschiedene Sprachen bewusst. Die erfahrenen Sprachlerner setzen Lernstrategien flexibel ein, was wiederum zum großen Teil von ihrem umfangreichen deklarativen Wissen bedingt wird (Mißler 1999: 88–102). Die größere Sprachbewusstheit ist somit eine der wichtigsten Voraussetzungen für das autonome Lernen, in dem kognitive und konstruktive Lernprozesse zum Tragen kommen (Wolff 2004: 99–102).

Der multiple Spracherwerb wird mit Hilfe diverser Verfahren untersucht. Eine der Forschungsmethoden stellt die Lernerbefragung dar, die Fragebögen, Interviews, Lernertagebücher oder Lautdenkprotokolle umfasst. Die Lernerbefragung gibt Aufschlüsse darüber, was im Kopf eines Lernenden während des Lernens einer neuen Sprache vorgeht. Diese Forschungsmethode vermittelt auch interessante Informationen über emotive Faktoren im Spracherwerb, über die Einstellung des Lerners gegenüber der Fremdsprache, und sie ermöglicht den retrospektiven Einblick in den bisherigen Verlauf der individuellen Lernprozesse (Marx 2004: 71 f.). Durch ihre Lernerorientiertheit und die Hervorhebung der individuellen Unterschiede der fremdsprachlichen Erwerbsprozesse trägt die Lernerbefragung der wissenschaftlichen Erkenntnis Rechnung, dass der fremdsprachliche Erwerb trotz bestimmter charakteristischer überindividueller Entwicklungsstadien von jedem Lerner auf eine unterschiedliche Weise organisiert wird (Riemer 1999). Der Nachteil der Lernerbefragung liegt hauptsächlich darin, dass die Lernenden zumeist nicht im Stande sind, den komplexen Charakter ihrer fremdsprachlichen Lernprozesse und -strategien zu beschreiben. Doch die

fragmentarische Erfassung der zu analysierenden Problembereiche und fragwürdige Reliabilität kennzeichnet angesichts der Komplexität und Individualität des multiplen Spracherwerbs auch andere Forschungsverfahren (vgl. Marx 2004: 69–74).

1. Darstellung der Studie

In dem vorliegenden Artikel werden die Ergebnisse einer Lernerbefragung dargestellt, die im Mai und Juni 2006 am Institut für Englische Sprache der Schlesischen Universität in Katowice durchgeführt wurde. An der Untersuchung nahmen die Anglistikstudenten des 3., 4. und 5. Studienjahres teil, die der Dolmetschergruppe mit dem Sprachpaar Englisch-Deutsch angehörten. Das Ziel der Ausbildung in der Gruppe besteht in der Entwicklung der Fertigkeit des Übersetzens und Dolmetschens. Im Bereich der englischen Sprache (L2 fast aller Studierenden) wird sehr intensiv sowohl das Übersetzen als auch Konsektiv- und Simultandolmetschen trainiert. Die Lerner verfügen über gute, jedoch keinesfalls abgesicherte Deutschkenntnisse (L3 der meisten Studierenden). Deswegen beschäftigen sie sich im Unterricht hauptsächlich mit schriftlichen Übersetzungen (Deutsch-Polnisch, Polnisch-Deutsch), das Üben des Dolmetschens bleibt eine Randerscheinung. Die Studierenden besuchen außerdem Seminare in Landeskunde der deutschsprachigen Länder, praktischer Grammatik, Konversationen, Phonetik und eine Vorlesung in deutscher Literatur.

Mit Hilfe von elf verschiedenen Fragenkomplexen sollte ein Teil des Wissens der L3-Lerner über ihre Sprachlernerfahrungen erforscht werden:

1. Welche Fremdsprachen lernen Sie und seit wann bzw. wie lange haben Sie diese Fremdsprachen gelernt (falls Sie die Sprachen nicht mehr lernen)?

- Beurteilen Sie Ihre Kenntnisse in den einzelnen Fremdsprachen aufgrund der folgenden Skala: *schwach, mittelmäßig, gut, sehr gut, fließend* (getrennt nach mündlichen und schriftlichen Kenntnissen).
2. Auf welche Weise haben Sie die einzelnen Fremdsprachen gelernt und wie intensiv? (z. B. in der Schule, in Nachhilfestunden, bei einem Aufenthalt im Ausland).
 3. Falls Sie beim Auslandsaufenthalt Ihre Sprachkenntnisse vervollkommen haben, schreiben Sie bitte, wie lange die einzelnen Auslandsaufenthalte gedauert haben.
 4. Halten Sie die fremdsprachlichen Erfahrungen in anderen Sprachen für ein Hindernis oder eine Hilfe beim Erlernen des Deutschen? Was erschwert Ihnen das Lernen und was hilft Ihnen am meisten?
 5. Hilft Ihnen Englisch beim Erwerben der Strukturen der deutschen Sprache? Welche Strukturen sind das (phonologische, grammatische, lexikalische)? Nennen Sie bitte auch konkrete Beispiele.
 6. Stört Sie Englisch beim Erlernen der deutschen Sprache? Welche Strukturen stören Sie am meisten (phonologische, grammatische, lexikalische)? Nennen Sie bitte auch konkrete Beispiele.
 7. Glauben Sie, dass Polnisch als Ihre Muttersprache im Lernprozess des Deutschen helfen kann oder Sie eher stört? Begründen Sie Ihre Meinung und nennen Sie konkrete Beispiele.
 8. Meinen Sie, dass die Übersetzungen ins Polnische beim Erlernen der deutschen Vokabeln und Wendungen eine positive Rolle spielen oder sich eher hemmend auf den fremdsprachlichen Unterricht auswirken? Begründen Sie Ihre Meinung und nennen Sie konkrete Beispiele.
 9. Sollten Ihrer Meinung nach die grammatischen Strukturen des Deutschen auf Deutsch oder auf Polnisch erklärt werden? Begründen Sie Ihre Ansicht.
 10. Halten Sie es noch in anderen als oben genannten Lernsituationen (Punkte 8 und 9) für lernförderlich, Polnisch zu gebrauchen? Nennen Sie konkrete Beispiele.
 11. Halten Sie das bewusste Lernen der Fremdsprache für effizienter als das unbewusste? Können Sie sich überhaupt vorstellen, dass Sie die Fremdsprache ohne Nachdenken über ihre Strukturen erlernen? In welchen Situationen wäre das möglich?
- Man stellte die Hypothese auf, dass die Erwerbsprozesse der deutschen Sprache bei den einzelnen Lernern mindestens zum Teil das Resultat des bewussten Lernens darstellen und dass die anderen Fremdsprachen sowie die Muttersprache von den Lernern für Faktoren gehalten werden, die in einem nicht unbedeutenden Maße den Erwerb des Deutschen beeinflussen. Es wurde überdies angenommen, dass die meisten Befragten das bewusste Fremdsprachenlernen für effizienter halten als das unbewusste und die Möglichkeit des unbewussten Lernens eher auf genau festgelegte Erwerbssituationen einschränken werden. Man wollte überdies feststellen, ob die Übersetzungen in die Muttersprache für die Lernenden eine lernförderliche Rolle spielen und wie sie den Gebrauch der muttersprachlichen Erklärungen in der Unterrichtspraxis einschätzen. Die Befragten gaben Informationen über den zeitlichen Verlauf ihres bisherigen Erwerbens der Fremdsprachen an und beurteilten ihre fremdsprachlichen Kenntnisse in einer Skala zwischen *schwach* und *fließend*. Sie antworteten ebenfalls auf die Frage, auf welche Weise sie die einzelnen Fremdsprachen gelernt haben. Das Forschungsinteresse orientierte sich vor

allem an gegenseitigen durch die Lerner bewusst wahrgenommenen Einflüssen zwischen den Strukturen der L1 und der L3 sowie zwischen denen der L2 und der L3 wie auch an der individuellen Einschätzung durch die Lerner der Rolle des bewussten Lernens und der Muttersprache beim Erwerb des Deutschen. Die Fragen wurden in Deutsch formuliert, die Studierenden konnten aber die Antworten sowohl in der deutschen als auch in der polnischen Sprache formulieren. Durch die freie Wahl der Sprache sollte vermieden werden, dass die Lerner mit unzureichenden Deutschkenntnissen bestimmte Informationen nicht angeben oder sich zu stark auf die grammatisch-lexikalische Korrektheit ihrer fremdsprachlichen Aussagen zuungunsten des metasprachlichen Wissens konzentrieren. So schrieben insgesamt 7 Studierende ihre Überlegungen auf Deutsch (drei im 3., zwei im 4. und zwei im 5. Studienjahr), die übrigen verfassten ihre Äußerungen in Polnisch. Nur ein Studienteilnehmer brachte seine Meinungen zum Teil in der deutschen, zum Teil in der polnischen Sprache zum Ausdruck. Die Texte der Lerner, die auf Polnisch geschrieben wurden und die im Artikel als Beispiele für Sprachlernerfahrungen angeführt werden, übersetzte der Autor ins Deutsche und versah sie mit dem Buchstaben Ü in einer dem Text nachgestellten Klammer. Die in der deutschen Sprache formulierten Äußerungen werden dagegen originalgetreu präsentiert und weisen deswegen in einigen Fällen sprachliche Unzulänglichkeiten auf. Bei Beispielen der Lerneräußerungen werden die einzelnen Studierenden mit römischen Zahlen und arabischen Ziffern markiert, wobei die römische Zahl das Studienjahr und die arabische Ziffer die Nummer des Studierenden innerhalb des Studienjahres angibt. Weil die Befragung anonym war, wurden die Nummern den

einzelnen Lernern ganz zufällig zugeschrieben.

An der Befragung nahmen 37 Studierende teil: 18 aus dem 3. (14 Frauen, 4 Männer), 11 aus dem 4. (nur Frauen) und 8 aus dem 5. Studienjahr (7 Frauen, 1 Mann). Das durchschnittliche Alter der befragten Personen betrug ca. 22 Jahre. Ihre Muttersprache war ohne Ausnahme Polnisch. Als L2 erwarben die Studierenden Englisch. Diese Sprache wurde im Durchschnitt in 12 (3. Studienjahr), 13 (4. Studienjahr) oder 14 Jahren (5. Studienjahr) erlernt. Zwei Personen aus dem 4. und zwei aus dem 5. Studienjahr hatten einen längeren Kontakt mit Englisch (17–18 Jahre). Zwei Studierende des 3. Studienjahres lernten diese Sprache wiederum nur 9 Jahre lang. Englisch wurde hauptsächlich in der Grund- und Oberschule und später im Studium gelernt. Fast alle Befragten nutzten als Lernmöglichkeit auch Nachhilfestunden und Sprachkurse an privaten polnischen Sprachschulen, die als Ergänzung und Vertiefung des schulischen Englischunterrichts betrachtet wurden. 27 Befragte vervollkommneten ihre Sprachkenntnisse während längerer Aufenthalte (ein Monat oder länger) in englischsprachigen Ländern. Ihr sprachliches Können in Englisch schätzten die Studierenden als fließend oder sehr gut ein.

Die L3 der meisten Studierenden war Deutsch. Die durchschnittliche Erwerbperiode dieser Fremdsprache betrug 5 Jahre im 3., 9 Jahre im 4. und 9,5 Jahre im 5. Studienjahr. Einige Teilnehmer hatten längere Lernerfahrungen in Deutsch: ein Student des 5. und zwei des 4. Studienjahres lernten 15 Jahre lang Deutsch, im 3. Studienjahr gab es dagegen 7 Personen, welche die deutsche Sprache erst seit drei Jahren erwarben. Die Mehrheit der Lerner hatte den ersten Kontakt mit Deutsch in der Grund- oder Oberschule, 9 Studierende begannen den

Deutschunterricht erst im Studium. 22 Befragte lernten die deutsche Sprache in Sprachkursen oder Nachhilfestunden. 12 Personen konnten ihre sprachliche Kompetenz dadurch verbessern, dass sie mehr als einen Monat in den deutschsprachigen Ländern verbrachten. Ihre Sprachkenntnisse des Deutschen beurteilten die Studierenden als gut bzw. seltener (7 Studenten des 3. und 2 des 4. Studienjahres) als mittelmäßig, nur eine Person im 3. Studienjahr schätzte ihre mündlichen Sprachkenntnisse als schwach ein. Ein Lerner aus dem 4. und zwei aus dem 5. Studienjahr schrieben, dass sie über sehr gute mündliche und schriftliche Kenntnisse der deutschen Sprache verfügen.

Manche Studierenden gaben als ihre L3 eine andere Fremdsprache an: Französisch (7 Lerner), das meistens in der Oberschule 4 Jahre lang gelernt und im Studium zugunsten des Deutschen aufgegeben wurde; Italienisch (ein Lerner), Russisch (ein Lerner). Im Fall eines Studenten des 3. Studienjahres stellte Russisch sogar die L2 dar, das Lernen der Sprache wurde aber nach einem vierjährigen Unterricht in der Grundschule aufgegeben. Wiederum ein anderer Lerner im 3. Studienjahr begann parallel Englisch und Deutsch als L2 zu lernen. Obwohl Französisch und Russisch in diesen Fällen die L3 der Lerner darstellte (Deutsch war dann ihre L4), beurteilten sie ihre Kenntnisse dieser Sprachen als schwach. Nur der Lerner im 4. Studienjahr mit Italienisch als L3 verwendete diese Sprache sowohl in schriftlicher als auch in mündlicher Form ohne Probleme.

Außer 10 Studierenden mit einer anderen L3 als Deutsch verfügten noch weitere 14 Befragungsteilnehmer über schwache Kenntnisse einer L4 (Spanisch: 6 Lerner, Portugiesisch: 3 Lerner, Italienisch: 2 Lerner, Französisch: 2 Lerner, Russisch: 1

Lerner), wobei einer der genannten Lerner außer Englisch, Deutsch und Spanisch noch zwei andere Sprachen lernte (Französisch und Russisch).

2. Analyse der Ergebnisse der Lernerbefragung

Die meisten Befragungsteilnehmer halten die fremdsprachlichen Erfahrungen in anderen Sprachen sowohl für eine Art Hindernis als auch für eine Hilfe beim Erlernen des Deutschen, wobei 13 Lerner ihre Überlegungen wegen fehlender Kenntnisse einer L4 auf die lernförderliche bzw. den Spracherwerb störende Rolle des Englischen beschränkt haben. Eine Gruppe der Studierenden (13 Personen) sieht in den Kenntnissen anderer Fremdsprachen nur eine Lernerleichterung für die Beherrschung der deutschen Sprache.

Zur Erleichterung der Erwerbsprozesse in einer weiteren Fremdsprache trägt nach Meinung der Befragten hauptsächlich die Tatsache bei, dass dem Lernenden schon ein bestimmtes Wissen über den Aufbau einer fremden Sprache und die Funktion ihrer Bestandteile zur Verfügung steht. Er kennt bereits viele grammatische Begriffe und hat individuelle Lernstrategien entwickelt. Dank fremdsprachlichen Lernerfahrungen erwirbt er die deutsche Sprache durch interlinguale Vergleiche. Ihm fallen schneller Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen den gelernten Sprachen auf als einem Lerner ohne Kenntnisse einer Fremdsprache. Der erfahrene Lerner erkennt und erwirbt leichter spezifische grammatisch-lexikalische Strukturen des Deutschen, die dieser Sprache den besonderen Charakter verleihen (feste Position des Prädikats, Rahmenstruktur, Eigenarten der Wortbildung, lexikalische Genauigkeit dank den Komposita). Er verfügt über ein feiner abgestimmtes »Spracheinfühlungsvermögen«.

So helfen der Lernerin 3,IV beim Erwerb des Deutschen vor allem Kenntnisse bestimmter grammatischer Strukturen des Englischen wie Passiv, indirekte Rede, Modalverben, Steigerung der Adjektive, Konstruktionen wie *there is/there are, such a, each other* oder Infinitivsätze. Das bessere Verstehen und effiziente Einprägen der deutschen Konstruktionen ermöglichen dabei sowohl identische Endungen, wie dies bei der Graduierung der Adjektive beobachtet werden kann, als auch gewisse Übereinstimmung im kontextuellen Gebrauch (Modalverben, indirekte Rede, Passiv usw.). Im Bereich der Lexik erblickt sie viele ähnliche Wörter (*Schule – school, Freund – friend*). Die Lernerin 4,IV schreibt: »Englisch hilft mir beim Lernen der deutschen Grammatik, z. B. bei der Bildung des Passivs oder des Perfekts« (Ü). Den englischen Wortschatz als lernförderlichen Faktor findet man wiederum in der Aussage des Lerner 15,III:

»Englisch hilft mir nicht beim Erwerben der grammatischen Strukturen, aber Englisch hilft mir bei den lexikalischen Strukturen, z. B. Vokabeln (*das Brot – bread, der Mann – man* usw.).«

Zu einer ähnlichen Schlussfolgerung gelangt auch der Lerner 18,III: »Manchmal hilft die Kenntnis von englischen Wörtern, weil die deutsche Gegensätze oft ähnlich klingen«, wobei mit »Gegensätze« die deutschen semantischen Äquivalente der englischen Vokabeln gemeint sind. Einige Befragte äußern sich sehr detailliert zu dem Thema der grammatischen und lexikalischen Lernerleichterungen dank des entsprechenden sprachlichen Wissens im Bereich der englischen Sprache, indem sie versuchen, möglichst viele lernförderliche Strukturen und lexikalische Entitäten anzuführen, einige wiederum beschränken sich auf eine allgemeine Feststellung, dass es im Sprachenpaar Englisch-Deutsch ähnliche

grammatische und lexikalische Strukturen gibt, und illustrieren ihre Meinung mit einem entsprechenden Beispiel oder lassen das Beispiel gar aus. Die meisten Befragten (21) vertreten die Ansicht, dass sich sowohl Kenntnisse der englischen Grammatik als auch der englischen Vokabeln positiv auf den Lernprozess der deutschen Sprache auswirken können. Nur 5 Lerner betrachten alleine die grammatischen Strukturen als eine Art Lernhilfe, bei 4 anderen spielt dagegen nur der englische Wortschatz eine lernerleichternde Rolle. Im Fall der restlichen 7 Befragten erblicken 4 in der englischen Sprache lediglich eine Art Lernhindernis, für 3 wiederum ist die Kenntnis des Englischen für den Verlauf des gesteuerten Deutscherwerbs ganz ohne jegliche Bedeutung.

11 Befragte schreiben über die allgemein verstandene positive Bedeutung fremdsprachlicher Erfahrungen für das Erlernen einer neuen Fremdsprache. Der Lerner 17,III schreibt:

»Ich denke, dass das Erlernen einer zweiten Fremdsprache leichter ist als das Erwerben der ersten. Das Einprägen des Wortschatzes, das Lernen bestimmter Phrasen und grammatischer Strukturen fällt nicht mehr so schwer, weil man schon über bestimmte konkrete Weisen verfügt, sich diesen Typ des Wissens anzueignen.« (Ü)

»Die Kenntnisse einer anderen Fremdsprache tragen zu der Entfaltung des sprachlichen Vorstellungsvermögens, das wiederum dazu notwendig ist, in einer Fremdsprache zu denken.« (Lerner 4,V)

Der Lerner 11,IV nutzt wiederum beim Lernen fremdsprachlicher Vokabeln seine lexikalischen Kenntnisse in anderen Fremdsprachen:

»Ich lerne oft durch das Herausfinden der lexikalischen Unterschiede und Ähnlichkeiten. Ich baue dabei interlinguale Assoziationen auf.« (Ü)

Nach der Auffassung des Lerner 7,V

»... ermöglicht [die Kenntnis einer anderen Fremdsprache] das Entwickeln bestimmter Lerntechniken, die das Lernen einer weiteren Fremdsprache erleichtern« (Ü).

Nur 4 Lerner erblicken in den früheren fremdsprachlichen Lernerfahrungen alleine eine Art Lernhindernis, für 3 wiederum spielen sie beim Erwerben des Deutschen gar keine Rolle. Über eine mögliche negative Auswirkung zwischen gelernten Fremdsprachen schreiben noch 17 weitere Lerner, die jedoch gleichzeitig eine wichtige Rolle des lernförderlichen interlingualen fremdsprachlichen Einflusses hervorheben. Für die restlichen 13 Studierenden ergibt sich aus der Kenntnis anderer Fremdsprachen nur eine Art Lernvorsprung im Vergleich zu den Lernern, denen solche Kenntnisse nicht zur Verfügung stehen. Die meisten Studierenden beschränken sich in ihren Ausführungen auf die negative Einwirkung des Englischen, nur 3 erwähnen den negativen Transfer aus anderen Sprachen. Als störend empfinden die Befragten vor allem ähnliche Strukturen sowohl im Bereich der Lexik als auch Grammatik. Zu den störenden Faktoren wird

»... das Kopieren und der Transfer gewisser Phrasen und Konstruktionen oder Vokabeln [gezählt], die in zwei Sprachen keine Äquivalente darstellen und die oft falsche Freunde sind wie *bekommen-become*« (Ü, 17,III).

Viele Befragten unterlaufen lexikalische Fehler als Folge inkorrektur Kollokationen, die oft direkte oder indirekte Interferenzen aus der Muttersprache oder aus dem Englischen darstellen. Für mehrere Lerner ergeben sich Probleme aus einer Art Sprachvermischung, gegen die das fremdsprachliche lexikalische System besonders anfällig zu sein scheint:

»Wenn ich Englisch spreche, fallen mir englische Vokabeln ein, und wenn ich nach

einem englischen Wort suche, dann denke ich gerade an seine deutsche Entsprechung, manchmal fallen mir auch italienische Vokabeln ein, ein wahrer Mischmasch.« (Ü, 17,III).

»Ich erwische mich oft daran, dass ich in einem deutschen Text englischen Vokabeln und umgekehrt einmische.« (3,IV)

»Man verwechselt oft die deutsche und englische Präpositionen wie z. B. *glauben an* aber *believe in something*, *leiden an* aber *suffer from*, *interessiert sein an* aber *to be interested in*«. (9,IV)

»Das Lernen des Deutschen stören besonders stark die Wörter, die in den beiden Sprachen anders ausgesprochen werden wie: *Chance, Diät, Computer*«. (Ü, 7,V)

Über die Interferenz im phonetischen Bereich kann man ebenfalls in der Aussage des Lerners 11,IV nachlesen:

»Ich bin mir dessen bewusst, dass sich meine englische Aussprache auf das Aussprechen der deutschen Wörter und Sätze negativ auswirkt.« (Ü)

Grammatische Fehler tauchen außer beim oben genannten falschen Gebrauch der Präpositionen vor allem in den Strukturen auf, die den Lernern aufgrund fehlender Entsprechungen aus der bisherigen fremdsprachlichen Unterrichtspraxis nicht bekannt sind. So bereiten den Befragungsteilnehmern die deutschen Konjugations- und Deklinationsmuster wie auch der richtige Gebrauch des Artikelwortes große Schwierigkeiten:

»In der englischen Sprache ist es praktisch nicht nötig, die Verben zu konjugieren oder die Substantive zu deklinieren. Es gibt nur ein paar Endungen. Auch die Artikel werden nicht dekliniert. In der deutschen Sprache ist es dagegen ganz anders.« (Ü, 16,III)

»In der englischen Sprache brauche ich nicht daran zu denken, ob ich ein Maskulinum oder Femininum habe. Der Artikel ist sowieso identisch. In Deutsch muss ich oft das Substantiv mit dem Artikel lernen, und dazu noch diese unterschiedlichen Pluralformen der Substantive«! (Ü, 2,V)

Grammatische Probleme kommen auch aufgrund falschen Gebrauchs ähnlicher Strukturen vor:

»Wegen des Englischen mache ich Fehler bei der Graduierung der Substantive: *Ich bin nicht so schön wie Monika*, aber auf Englisch: *I am not so/as nice as Monica*, also statt *wie* gebrauchte ich oft *als*. Statt *immer besser* verwende ich *besser und besser* wegen dem englischen *better and better*.« (Ü, 10,IV)

»Wenn ich das Agens im Passiv anfüge, verwende ich oft das Wort *bei*. Ich denke, dass es irgendwie aus dem Englischen kommt und weil es auch im Deutschen als Präposition gebraucht wird, setze ich es in einem falschen Kontext ein.« (Ü, 17,III)

Weitere Schwierigkeiten bereitet der Dativ im Passiv, der oft mit Nominativ ersetzt wird (*Die Studenten wurden geholfen* – 15,III), die Verwechslung des Zustands- und Vorgangspassivs sowie die falsche Pluralbildung der deutschen Substantive, die durch das übersichtliche englische Muster mit der Endung *-s/-es* vorgegeben wird. Oft erwähnt werden auch Probleme mit der richtigen Positionierung des deutschen finiten wie auch infiniten Verbs:

»Die Stellung des Verbs im Deutschen und Englischen ist ganz anders. In der deutschen Sprache gibt es einen verbalen Rahmen. In der englischen Sprache ist die Stellung des Verbs lockerer.« (8,V)

Der Einfluss des Polnischen auf den Lernprozess des Deutschen scheint ebenfalls komplex zu sein. 19 Lerner schrieben, dass sich Polnisch auf ihren Deutschwerb sowohl positiv als auch negativ auswirkt, 8 Befragungsteilnehmer erblickten in den muttersprachlichen Strukturen nur eine Art Lernhilfe, für 3 weitere bedeuteten sie wiederum lediglich ein Lernhindernis, im Falle von 7 Personen spielte Polnisch keine bedeutende Rolle.

Lernförderlich erscheint den Studierenden schon die Tatsache, dass ihnen aus

dem Polnischen bestimmte grammatische Termini und die Einteilung des Sprachsystems in die einzelnen Wortklassen bekannt sind. So können sie bestimmte Vermutungen bezüglich der lexikalisch-grammatischen Rolle der Verben, Substantive, Adjektive usw. aufstellen. Auch die Möglichkeit der Übersetzung in die Muttersprache wird als eine Kontrollinstanz begriffen, die nicht zuletzt der falschen Sinnggebung vorbeugt und eine erfolgreichere Semantisierung der deutschen Wörter ermöglicht:

»Ich kann jederzeit das deutsche Wort ins Polnische übersetzen, und dank dem polnischen Äquivalent verstehe ich dann besser die deutsche Wortbedeutung, mindestens in ihrem Kern.« (Ü, 4,IV)

»Dank dem Polnischen fühle ich mich irgendwie sicherer, wenn ich Deutsch lerne. Polnisch ist für mich eine Art sprachliche Stütze.« (Ü, 16,III)

»Ohne Übersetzungen ins Polnische könnte ich mich mein Deutschlernen nicht vorstellen.« (3,IV)

Die Aussagen der Befragungsteilnehmer liefern klare Beweise dafür, dass Polnisch eine wirkliche Ausgangs- und zugleich Kontrollsprache ist, zu der man ständig wiederkehrt, um sich in den eigenen fremdsprachlichen Erwerbsprozessen und -strategien bestätigt zu fühlen. Als Lernerleichterung empfindet man überdies

»... viele Fremdwörter, die in den beiden Sprachen sehr ähnlich geschrieben und ausgesprochen werden wie *Lampe* – *lampa*, *Computer* – *komputer*, *Auto* – *auto*« (3,IV).

Interessant sind die Meinungen einiger Studenten, die in Schlesien aufwuchsen und somit die Möglichkeit hatten, die schlesische Mundart zu gebrauchen oder wenigstens zu hören:

»Beim Deutschlernen helfen mir viele Wörter aus dem schlesischen Dialekt wie z. B.: *tanksztela* (*Tankstelle*), *bana* (*Straßenbahn*), *ho-*

ker (Hock), pana (Panne), gelynder (Gälender), zicherka (Sicherheitsnadel) usw.« (Ü, 5,IV)

Lernhindernisse seitens des Polnischen sind ebenfalls komplexer Natur: Sie beeinflussen sowohl den Erwerbsprozess der deutschen Grammatik als auch der deutschen Lexik und nicht zuletzt wirken sie hemmend auf das Beherrschen der richtigen Aussprache. Unter den grammatischen Strukturen empfinden die Befragungsteilnehmer als besonders schwierig das Erlernen des Genus. So schreibt der Student 11,III:

»Wenn es um den negativen Transfer aus dem Polnischen geht, merke ich ihn vor allem in der Grammatik. Ich lerne in vielen Fällen auswendig nicht nur das Substantiv, sondern auch den Artikel, und sowieso mache ich oft Fehler. Im Polnischen sind die Artikel häufig ganz anders wie im Deutschen. Schwer sind dabei auch ähnliche Wörter wie *das Telefon*, aber (*ten*) *telefon* (Maskulinum).«

Schwierigkeiten bereiten ebenfalls die Reihenfolge der deutschen Satzglieder und die trennbaren Verben:

»Sogar wenn ich schreibe, und somit die Möglichkeit habe, mir den fertigen Text noch einmal anzuschauen und auf seine Korrektheit zu kontrollieren, begehe ich Fehler in der Stellung des Verbs. Daran ist schuld sicherlich auch meine Muttersprache: Im Polnischen steht das finite Verb normalerweise nicht am Ende des Satzes.« (Ü, 10,IV)

»Bis heute habe ich Probleme mit einigen zusammengesetzten Verben. Im Polnischen gibt es solche Verben nicht.« (8,V)

Eine ähnliche Feststellung findet man auch in der Äußerung des Lerner 9,III:

»Ich kann mich an die zusammengesetzten Verben irgendwie nicht angewöhnen.« (Ü)

Die in der polnischen Sprache fehlende Einteilung des Konjunktivs in zwei zeitlich bedingte diverse Typen, wie dies beim deutschen Konjunktiv I und II der Gegenwart und der Vergangenheit beobachtet werden kann, wie auch der Ge-

brauch besonderer Konjunktivformen in der deutschen indirekten Rede geben die Befragten als weitere Beispiele dafür an, dass die Strukturen der polnischen Grammatik die fehlerhafte fremdsprachliche Textproduktion vorprogrammieren:

»Im polnischen Konjunktiv ist es ohne Belang, ob ich über die Vergangenheit oder die Gegenwart spreche. Ich gebrauche dieselbe Form. Deswegen verende ich in meinen deutschen Texten manchmal anstelle des Konjunktivs der Vergangenheit den der Gegenwart.« (Ü, 7,V)

»Wegen des Einflusses der Muttersprache gebrauche ich oft falsche Konjunktivformen in der Vergangenheit und ich vergesse auch den Konjunktiv I in der indirekten Rede zu gebrauchen.« (Ü, 11,IV)

Der Befragungsteilnehmer 2,IV erwähnt noch einen anderen grammatischen Fehler, den man in den deutschen Texten der Studierenden nicht selten findet und dessen Ursachen der Befragte auf die Interferenz des Polnischen zurückführt:

»Ab und zu passiert es mir, dass ich anstelle des Pronomens *ihr* das Pronomen *sein* gebrauche. Es hängt wahrscheinlich mit dem polnischen Pronomen *swój* zusammen, das als Ersatz für alle polnischen Possessivpronomina verwendet werden kann und in der deutschen Sprache kein direktes Äquivalent hat. Es klingt aber irgendwie wie das deutsche Pronomen *sein*.« (Ü, 16,III)

Im Bereich der Lexik ergeben sich die Schwierigkeiten vor allem aus den oben erwähnten Unterschieden in der arbiträren Genuszuweisung der beiden Sprachen und aus komplexen Pluralformen der deutschen Substantive, aber auch aus der Tatsache, dass es zwischen den deutschen und polnischen Vokabeln keine phonetisch-phonologischen Verwandtschaften gibt:

»Die deutschen Vokabeln sind ganz anders als die polnischen. Man muss sie fast immer auswendig lernen, nur Fremdwörter kann man mit den polnischen Äquivalenten assoziieren.« (Ü, 6,V)

Schwerwiegende Lernprobleme resultieren ebenfalls aus den Bedeutungen deutscher Wörter, die häufig nicht durch ein einziges Äquivalent in der polnischen Sprache wiedergegeben werden können. Damit verbunden sind die einzelsprachspezifischen Kollokationen:

»Es gibt zwischen den Bedeutungen der Vokabeln meistens keine Eins-Zu-Eins-Entsprechungen, es finden sich auch viele Unterschiede in den Kollokationen. So sage ich auf Polnisch *statek pływnie* [das Verb *płynąć* entspricht dem deutschen Verb *schwimmen*] und auf Deutsch *Das Schiff fährt*.« (Ü, 7,V)

Der Lerner 12,III wiederum lenkt die Aufmerksamkeit auf die konnotativen Eigenschaften der Vokabeln und auf die kulturspezifischen Wörter:

»Jedes Wort hat auch seine Konnotationen, die von Sprache zu Sprache unterschiedlich ausfallen. Es gibt auch Bedeutungen, die mit einem Wort nur in der gegebenen Sprache vorkommen, in den anderen Sprachen kann man sie kaum wiedergeben, manchmal auch mit mehreren Wörtern. Ich habe oft Probleme damit, weil ich ständig nach einem passenden polnischen Wort suche, obwohl ich mir dessen Bedeutung mit dem ›geistigen Auge‹ in der deutschen Sprache vorstellen soll.« (Ü)

Fast alle Befragungsteilnehmer (36) vertreten die Ansicht, dass die Übersetzungen ins Polnische beim Erlernen der deutschen Vokabeln und Wendungen behilflich sein können. Somit sehen auch diejenigen Studierenden, die die polnische Sprache nur für einen Störfaktor im Prozess des Deutschlernens halten, diesmal ein, dass die Angabe muttersprachlicher Äquivalente eine wichtige Semantisierungsstütze im fremdsprachlichen Lernen ist. Nur ein Student ist nicht im Stande, ein klares Urteil über die Bedeutung der polnischen Übersetzungen zu fällen:

»Na ja, wenn ich Deutsch von TV lernte, war Übersetzung nicht nötig für mich. Ich

bin nicht sicher, ob mit eine Übersetzung das Lernen einfacher wäre.« (18,III)

Die Befürworter von Übersetzungen glauben, dass sie die Effizienz des Erwerbs der deutschen Sprache steigern, den Prinzipien der Sprachökonomie Genüge tun, zur fremdsprachlichen Sicherheit des Lerners beitragen und nicht zuletzt der falschen Bedeutungerschließung und der falschen Sinngebung vorbeugen:

»Die Übersetzungen finde ich sehr wichtig. Sie helfen mir bei einer schnellen Erfassung der Bedeutung, und – das finde ich auch sehr wichtig – dank den Übersetzungen merke ich mir viel schneller neue Vokabeln.« (Ü, 5,V)

»Die Muttersprache kann ich am besten – warum soll ich mein sprachliches Wissen dann nicht nutzen? Übersetzungen halte ich für sehr wichtig.« (Ü, 7,III)

»Ohne Übersetzungen stelle ich mir das Lernen des Deutschen nicht vor. Ich habe immer Angst, dass ich ohne Übersetzung etwas falsch verstehe und mir dann die falsche Bedeutung merke.« (Ü, 4,IV)

»Die Bedeutungen der unbekanntenen Wörter prüfe ich fast immer im Wörterbuch nach.« (Ü, 12,IV).

Alle Befragungsteilnehmer sind der Meinung, dass die grammatischen Strukturen des Deutschen auf Polnisch erklärt werden sollten. Das grammatische System erscheint den Studierenden zu komplex, abstrakt und zugleich allzu bedeutend für die korrekte Beherrschung der deutschen Sprache, als dass man sich in dem Bereich Missverständnisse und Zweideutigkeiten erlauben könnte. Lediglich 5 Lerner erwähnen die Möglichkeit des stufenweisen Übergangs zu den Erklärungen der grammatischen Phänomene auf Deutsch:

»Erst im Fortgeschrittenenunterricht kann ich mir die deutschen Erklärungen vorstellen, na ja, Polnisch bräuchte man sowieso aber und zu.« (Ü, 7,IV)

5 Befragte sehen außer Übersetzungen und grammatischen Erklärungen noch andere Anwendungsbereiche des Polnischen. Es handelt sich vor allem um lernförderliche sprachetymologische, landes- oder kulturkundliche Erklärungen, welche die zielsprachlichen Aufnahmekapazitäten der Lerner überfordern würden:

»Manchmal sind Informationen über die Herkunft der Wörter oder landeskundliche Informationen sehr interessant, zugleich aber schwer. Da braucht man einfach die Hilfe des Polnischen.« (Ü, 16,III)

Auch das bewusste Lernen halten fast alle Befragten (30) für effizienter als das unbewusste, 5 Lerner sehen die beste Lösung in einem ausgeglichenen Zusammenspiel der beiden Lernweisen, nur eine Person glaubt an bessere Erwerbserfolge dank dem unbewussten Lernen:

»Dank dem bewussten Lernen nutze ich verschiedene Lernstrategien, meine Kenntnisse des Polnischen und des Englischen, ich assoziiere die Wörter zu Gruppen.« (Ü, 3,V)

»Eine optimale Lernsituation gibt es, wenn der Lerner ins Ausland fahren kann und dort die Fremdsprache verwenden muss. Andererseits meine ich, dass so ein Aufenthalt durch einen Sprachkurs begleitet werden soll, in dem ein großer Wert den grammatischen Regeln beigemessen wird.« (Ü, 1,III)

22 Studierende stellen sich vor, dass man eine Fremdsprache ohne Nachdenken über ihre Strukturen erlernen kann, sie schränken aber solche Erwerbssituationen auf das Kindesalter ein oder im Falle der Erwachsenen auf einen mehrjährigen Kontakt mit gesprochener Sprache in der natürlichen zielsprachlichen Umgebung, wobei sie bei Jugendlichen oder Erwachsenen viel größere Schwierigkeiten und somit eine Verlangsamung der Erwerbsprozesse vermuten und die Einschaltung des bewussten Lernens nicht gänzlich ausschließen. Der Lerner 4,IV schreibt sogar:

»Eine Fremdsprache ohne Nachdenken über ihre Strukturen zu erlernen, das kann ich mir gar nicht vorstellen. Auch wenn die Kinder ihre Muttersprache erwerben, lernen sie manchmal bewusst vor: Sie fragen nach den Wörtern, sie spielen mit Wörtern, ab und zu fragen sie nach der Grammatik – Warum sagt man es so, Papi (Mutti)? Wenn die Kinder wiederum eine Fremdsprache lernen, na ja, dann fragen sie auch nach Übersetzungen, so glaube ich.« (Ü)

3. Schlussfolgerungen

Die Äußerungen der Befragungsteilnehmer bestätigen die Annahme, dass das bewusste Lernen eine wichtige Rolle im Lernprozess der deutschen Sprache spielt. Die Studierenden halten das Nachdenken über den Erwerbsprozess des Deutschen für eine Lernstütze, die es ihnen ermöglicht, effiziente Lernstrategien zu entwickeln und erfolgreich anzuwenden. Wenn sie grammatische und lexikalische Strukturen des Deutschen bewusst erlernen, nutzen sie in einem starken Maße ihr kognitives Wissen. Die unbekannteren zielsprachlichen Konstruktionen und Vokabeln werden mit ihren Äquivalenten vor allem in der Muttersprache der Lernenden verglichen, man zieht aber auch Spracherfahrungen in den anderen Fremdsprachen zu Hilfe (im Falle der Befragten hauptsächlich in Englisch). Der auf diese Weise gestaltete Erwerbsprozess gewährleistet nach Ansicht der Studierenden das bessere Verstehen und das dauerhaftere Einprägen der zu beherrschenden Phänomene. Man assoziiert nicht nur im Bereich der Zielsprache, man baut ebenfalls Brücken zwischen der Zielsprache und der Muttersprache und anderen Fremdsprachen. Ein weiterer Vorteil des so organisierten Lernens besteht auch darin, dass die Lernenden besser die Struktur der einzelnen Sprachen überblicken, Einsicht in Sprachuniversalien gewinnen, und nicht zuletzt den einzigartigen Zusammen-

hang zwischen der Sprache und der außersprachlichen Realität zu begreifen versuchen.

Die Muttersprache und die Kenntnisse anderer Fremdsprachen schlagen sich aber auch in negativem Transfer nieder. Interferenzen kommen dabei nach Meinung der Befragungsteilnehmer oft in den Strukturen vor, die große Ähnlichkeiten zwischen der deutschen Sprache und der Muttersprache oder anderen Fremdsprachen aufweisen, jedoch keineswegs äquivalent sind. Besondere Lernschwierigkeiten bereiten außerdem Kollokationen, weil sie von Sprache zu Sprache stark variieren und somit als sprachspezifische natürliche Spracheinheiten den wesentlichen Teil des lexikalischen Systems ausmachen. Schwer fällt ebenfalls das Erfassen der kulturspezifischen Bedeutungen. Insgesamt scheinen lexikalische Lernprobleme stark in den Interferenzen aus anderen Sprachen verwurzelt zu sein; zugleich aber stellen gerade die Muttersprache und andere Fremdsprachen eine sehr bedeutende Erleichterung im Prozess des Erwerbs der deutschen Lexik dar.

Die Lerner unterstreichen die wichtige lernfördernde Rolle von Übersetzungen in die Muttersprache. Sie betrachten die Muttersprache als eine Kontrollinstanz, die es ihnen ermöglicht, schnell die Kernbedeutung der deutschen Vokabeln zu erfassen und zugleich einer falschen Sinngebung vorzubeugen. Die Muttersprache hilft überdies in einem hohen Maße bei den metasprachlichen Erklärungen der grammatischen, etymologischen oder landeskundlichen Phänomene. In der Muttersprache erblickt man ein wichtiges Hilfsmittel, auf das mit zunehmenden Deutschkenntnissen allmählich verzichtet werden kann.

Unbewusstes Sprachlernen stellen sich die Studierenden nur im Kindesalter oder mit einigen Vorbehalten auch im

Falle jugendlicher bzw. erwachsener Lerner im zielsprachlichen Lernumfeld vor.

Die Befragungsergebnisse bestätigen die Annahme, dass das Lernen des Deutschen als L3 einen komplexen kognitiven Prozess darstellt, der von den Lernern stark individuell organisiert wird. Den Prozess beeinflussen auf eine nicht unbedeutende Weise sowohl die Muttersprache als auch andere fremdsprachliche Erfahrungen der Lernenden. Diese Beobachtungen könnten dazu beitragen, den Fremdsprachenunterricht effizienter zu gestalten. Den Lernern sollten Lernstrategien vermittelt werden, die kognitive Fähigkeiten stärker ansprechen und das assoziative Lernen unterstützen. Das Nachdenken über die eigenen Lernstrategien, über den Verlauf der Gedächtnisprozesse und über die Strukturen der Sprache fördert nicht zuletzt die Lernerautonomie und steigert somit die Lust der Lerner am Fremdsprachenunterricht, der in einem so gestalteten Rahmen als eine selbständige Entdeckungsreise aufgefasst werden kann (vgl. Gnutzmann 1997). Im Erwerb des Deutschen als L3 wäre es überdies sinnvoll, auf die Kenntnisse anderer Fremdsprachen (üblicherweise des Englischen) zurückzugreifen (vgl. Targonska 2004: 135 f.). Dies stellt aber zusätzliche Anforderungen an die Lehrer, die mindestens über Grundkenntnisse der betreffenden L2 verfügen sollten, wie auch an die Lehrmaterialien, bei deren Entwicklung die fremdsprachlichen Erfahrungen der Lernenden zu berücksichtigen sind. Ungeachtet dessen kann der Lerner selber seine vorgängigen Fremdsprachenkenntnisse beim Erwerb des Deutschen als L3 nutzen, indem er oben erwähnte autonome Lernprozesse aktiviert.

Vor diesem Hintergrund erscheinen grammatische und lexikalische Fehler häufig als unvermeidliche Phänomene, deren Herkunft nicht auf eine einzige

Ursache zurückgeführt werden kann. Sie tauchen in bestimmten Stadien der Lersprache auf, weisen aber neben überindividuellen ebenso lernerspezifische Eigenschaften auf, zum Teil werden sie von den Lernern auch bewusst wahrgenommen. Wegen der vielschichtigen intra- und intersprachlichen Einflüsse im Fremdsprachenunterricht muss außerdem darauf hingewiesen werden, dass die korrekte Verwendung einer Struktur in einem grammatisch-lexikalischen Kontext nicht selten durch Zufall geschieht und nicht unbedingt mit deren einwandfreier Beherrschung gleichgesetzt werden sollte (vgl. Lindemann 1995: 92 f.).

Auch die sinnvoll und situationsgerecht dosierte Verwendung der Muttersprache trägt zur Steigerung der Effizienz im Fremdsprachenunterricht bei: Die Muttersprache hilft bei den metasprachlichen grammatischen wie auch landes- bzw. kulturkundlichen Erläuterungen und ermöglicht eine schnelle meistens fehlerfreie Semantisierung der fremdsprachlichen Vokabeln (vgl. Butzkamm 2002: 169–196). Das Sprachenlernen wird folglich als autonomer sozialer kognitiver Lernprozess höchst komplexer Natur aufgefasst, in dem individuelle Lernstile zum Tragen kommen und in dem die Muttersprache der Lerner nicht um jeden Preis verdrängt, sondern eher als Lernhilfe betrachtet wird.

Literatur

Arabski, Janusz: *Errors as indications of the development of interlanguage*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 1979.

Butzkamm, Wolfgang: *Psycholinguistik des Fremdsprachenunterrichts. Von der Muttersprache zur Fremdsprache*. 3. Auflage. Tübingen: Francke, 2002.

Gabryś, Danuta: »Measuring the lexical organization of trilingual learners' mental lexicon: Evidence from the association chains«, *Linguistica Silesiana* 22 (2001), 147–158.

Gnutzmann, Claus: »Language Awareness. Geschichte, Grundlagen, Anwendungen«, *Praxis des neusprachlichen Unterrichts* 44, 3 (1997), 227–236.

Lindemann, Beate: »Zum Fehlerbegriff in einer Lersprachenanalyse«, *Deutsch als Fremdsprache* 32, 2 (1995), 91–96.

Lutjeharms, Madeline: »Zur Wortrepräsentation bei Mehrsprachigen. Hypothesen aus der kognitionspsychologischen Forschung und Retrospektionsdaten von DaF-Lernenden«. In: Hufeisen, Britta; Marx, Nicole (Hrsg.): *Beim Schwedischlernen sind Englisch und Deutsch ganz hilfreich. Untersuchungen zum multiplen Sprachenlernen*. Berlin u. a.: Lang, 2004, 47–62.

Marx, Nicole: »Forschungsmethoden zur Mehrsprachigkeit und zum multiplen Fremdspracherwerb«. In: Hufeisen, Britta; Marx, Nicole (Hrsg.): *Beim Schwedischlernen sind Englisch und Deutsch ganz hilfreich. Untersuchungen zum multiplen Sprachenlernen*. Berlin u. a.: Lang, 2004, 65–79.

Meißner, Franz-Joseph: »Romanischer Wortschatz aus didaktischer Sicht«, *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 33 (2004), 147–164.

Mißler, Bettina: *Fremdsprachenlernerfahrungen und Lernstrategien. Eine empirische Untersuchung*. Tübingen: Stauffenburg, 1999.

Näf, Anton: »Assoziationsgesteuerte Lexemsuche in der L2«. In: Hufeisen, Britta; Marx, Nicole (Hrsg.): *Beim Schwedischlernen sind Englisch und Deutsch ganz hilfreich. Untersuchungen zum multiplen Sprachenlernen*. Berlin u. a.: Lang, 2004, 137–162.

Neuner, Gerhard: »Deutsch als zweite Fremdsprache nach Englisch. Überlegungen zur Didaktik und Methodik und für die Lehrmaterialentwicklung für die »Drittssprache Deutsch«, *Deutsch als Fremdsprache* 33, 4 (1996), 211–217.

Riemer, Claudia: »Individuelle Unterschiede im Fremdspracherwerb: die Einzelgänger-Hypothese«. In: Bialek, Edward; Tomiczek, Eugeniusz (Hrsg.): *Im Blickfeld: Didaktik des Deutschen als Fremdsprache*. Wrocław: Wrocławskie Wydawnictwo Oświatowe, 1999, 129–147.

Rohmann, Heike; Aguado, Karin: »Der Spracherwerb. Das Erlernen von Sprache«. In: Müller, Horst M. (Hrsg.): *Arbeits-*

buch Linguistik. Paderborn: Schöningh, 2002, 263–285.

Targonska, Joanna: »Zur Nutzung der Englischkenntnisse beim Erwerb des deutschen Wortschatzes«. In: Hufeisen, Britta; Marx, Nicole (Hrsg.): *Beim Schwedischlernen sind Englisch und Deutsch ganz hilfreich. Untersuchungen zum multiplen Sprachenlernen*. Berlin u. a.: Lang, 2004, 117–136.

Wolff, Dieter: »Kognition und Emotion im Fremdsprachenerwerb«. In: Börner, Wolfgang; Vogel, Klaus (Hrsg.): *Emotion und Kognition im Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Narr, 2004, 87–103.

Lesław Tobiasz

Dr. phil; Studium der Germanistik an der Universität Wrocław. 1998 Promotion zum Thema *Wortschatzarbeit als didaktisches Problem im DaF-Unterricht*. Seit 2000 wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Englische Sprache der Schlesi-schen Universität in Katowice. Arbeitsschwerpunkte: Wortschatzarbeit im DaF-Unterricht, Übersetzungsstrategien, Fehlerlinguistik, Lern- und Lehrtechniken im Fremdsprachenunterricht, Deutsch als Tertiärsprache.