

Orsolya Penner (Budapest)

Sprachliche Interaktionen zwischen Deutsch und Englisch in einem Unterrichtspraktikum

1. Einleitung

Gute Kenntnisse in möglichst mehreren Fremdsprachen gelten als grundsätzliche Erwartung im Alltagsleben des 21. Jahrhunderts. Dies fordert eine Fremdsprachdidaktik und -methodik, die diese Aufgabe erfüllen kann.

Das Bedürfnis nach Mehrsprachigkeit wird sowohl von der Europäischen Union, als auch vom ungarischen Nationallehrplan (Nemzeti Alaptanterv 2012) gefördert. In den ungarischen Schulen werden zwei, in besonderen Schultypen eventuell drei Fremdsprachen unterrichtet. Infolgedessen muss die Fremdsprachendidaktik darauf Rücksicht nehmen, dass die Schüler mehrere Fremdsprachen parallel erlernen, oder bereits über Fremdsprachenkenntnisse verfügen. Aufgrund von modernen fachpädagogischen Forschungen kann behauptet werden, dass die Effektivität des Fremdsprachunterrichts erhöht wird, wenn die zwischensprachlichen Interaktionen mitberücksichtigt werden.

In diesem Beitrag möchte ich über eine Untersuchung zum Thema „Zwischensprachliche Interaktionen in der Unterrichtspraxis“ berichten. Als Fremdsprachenlehrerin für Englisch und Deutsch erlebe ich täglich, wie Wechselwirkungen zwischen dem Deutschen und Englischen den Lernprozess beeinflussen. Seit mehreren Jahren habe ich Schülergruppen, die ich in beiden Sprachen unterrichtete. Das bietet eine ideale Möglichkeit herauszufinden, wie die zwischensprachlichen Interaktionen den Lernprozess unterstützen, sei es die Wirkung der ersten Fremdsprache auf die Zweite, oder umgekehrt.

2. Grundlagen der zwischensprachlichen Interaktionen

Zu Beginn möchte ich die für diese Untersuchung relevante Terminologie vorstellen. Die Definition und Klärung der in dieser Studie verwendeten Termini erweist sich als eine Notwendigkeit, einerseits, weil es sich im Falle der Tertiärsprachenforschung um einen in Ungarn relativ neuen und nicht weit-hin bekannten Forschungsbereich der Fremdsprachendidaktik handelt, andererseits, weil dieser Bereich noch über keine etablierten, konsequent und all-gemeingültig verwendeten Termini technici verfügt (Hufeisen 1998: 169–172, Köberle 1998: 90–93).

2.1 Mehrsprachigkeit

Mehrsprachigkeit wird als das Ziel des Fremdsprachenlernens angesehen (Boócz-Barna/Feld-Knapp 2015: 88). Neuner (2003: 20) hebt hervor, dass „[j]eder Bürger Europas [...] neben seiner Muttersprache zwei weitere europäische Sprachen beherrschen“ sollte. Dabei wird aber kein muttersprachliches Niveau erwartet, sondern dass man in relevanten Situationen in der jeweiligen Fremdsprache erfolgreich kommunizieren kann (Königs 2001: 263, Boócz-Barna/Feld-Knapp 2015: 89). In diesem Sinne sollten die Lerner ein eigenes Sprachprofil entwickeln, wo die Fremdsprachen auf unterschiedlichen Niveaus und mit unterschiedlichen Kompetenzen beherrscht werden. Diese Ansicht steht im Einklang mit der Zielsetzung der Tertiärsprachendidaktik, die den Erwerb einer Fähigkeit für das lebenslange und autonome Lernen betont.

In Ungarn verfügt die Bevölkerung über ziemlich schwache Fremdsprachenkenntnisse im Vergleich zu anderen EU-Ländern. Die Umfragen (Petneki 2002, Nikolov 2011, Eurobarometer 2012) zeigen, dass die Anzahl der Leute, die mehr als eine Fremdsprache beherrschen, gering ist. Darüber hinaus hat sich die Situation der deutschen Sprache im Vergleich zum Englischen stark verändert. Es wird oft gedacht, dass es genüge, wenn man Englisch spricht, weil es eine Lingua franca ist. Diese Ausschließlichkeit des Englischen bedeutet aber meiner Ansicht nach eine Einschränkung der Sprachenvielfalt.

2.2 Tertiärsprachen – Spezifische Merkmale

Als der wichtigste Grundbegriff für die Behandlung dieses Themas ist der Terminus *Tertiärsprache* zu klären. Nach Hufeisen (1998: 169–170 und 1999: 47) wird unter diesem Ausdruck eine zweite Fremdsprache (L3) verstanden, die nach einer bereits erlernten Fremdsprache (L2) gesteuert, d. h. im Unterricht, gelernt wird. Die Trennung zwischen einer ersten und einer zweiten/weiteren Fremdsprache(n) (im Weiteren als L3 bezeichnet) ist deshalb wichtig, weil die Lage der Lernenden in den zwei Fällen völlig unterschiedlich ist, und so der Aneignungsprozess anders abläuft.

Im Fremdsprachenunterricht wird jedoch nur selten ein Unterschied gemacht, ob die jeweilige Fremdsprache für die Lernenden eine L2 oder L3 ist (Boócz-Barna 2010: 194). Der Grund dafür ist meiner Meinung nach einerseits, dass die Lehrwerke – mit wenigen Ausnahmen – für L2-Lerner angefertigt werden, um die Zielgruppe nicht einzuschränken, andererseits, dass die Lehrkräfte sich dessen nicht bewusst sind, dass bei einer L3 anders vorgegangen werden könnte und sollte. Es gibt aber gravierende Unterschiede, wie eine erste und eine weitere Fremdsprache unterrichtet werden sollte, und die Berücksichtigung dieser Merkmale könnte den L3-Lernprozess wesentlich erleichtern.

Die Unterschiede zwischen einer ersten und einer weiteren Fremdsprache werden von linguistischen und extra-linguistischen Faktoren verursacht (Hufeisen: 1998 und 2001, Penner 2006).

Als linguistischer Faktor kann in erster Linie das Niveau der eigenen Muttersprache (L1) der Lernenden erwähnt werden. Im Falle einer L3 wird der Lernprozess aber auch vom Niveau der L2 beeinflusst. Außerdem ist es genauso ausschlaggebend, ob die L2 als Fremdsprache oder als Zweitsprache erlernt wurde. Wenn die L2 als Fremdsprache erlernt wurde, verfügt der Lernende über spezifische Sprachlernerfahrungen, die das gesteuerte Erlernen der L3 erleichtern können. Darüber hinaus ist sogar die Nähe bzw. die Distanz der betroffenen Sprachen (L1, L2, L3, Ln) wichtig. Nähe und Distanz beziehen sich sowohl auf die geographische als auch auf die sprachtypologische Entfernung der Sprachen (Kniffka 1999: 31). Eine im Nachbarland gesprochene Sprache wird in einem Land häufiger gelernt, als eine, die auf der anderen Erdhälfte gesprochen wird – ein Grund dafür, warum Deutsch in Ungarn trotz der Dominanz des Englischen immer noch beliebt ist, während diese Erscheinung im Hinblick auf die Sprachtypologie nicht erklärt werden kann. Deutsch und Englisch sind eng verwandt und stehen in aktivem kulturellem Kontakt. Wenn also die eine Sprache die L2 ist, erlernt man die andere als zweite Fremdsprache viel leichter, dank der sprach- und arealtypologischen Ähnlichkeit der Sprachen. Es darf dabei aber nicht vergessen werden, dass die Beurteilung der Nähe, bzw. der Distanz von Sprachen kein rein objektives und linguistisches Vorgehen ist, sondern es auch eine individuelle, von den einzelnen Lernern subjektiv empfundene Einschätzung bedeutet. Und diese subjektive Empfindung der Nähe und – in Zusammenhang damit – der Schwierigkeit der zu erlernenden Fremdsprachen spielt eine wichtige Rolle bei der Herausbildung der Lernattitüde.

Als der grundlegendste extra-linguistische Unterschiedsfaktor beim Erlernen einer L3 könnte das Alter des Lernenden betrachtet werden, weil die meisten anderen Faktoren damit in eine Konsequenz-Beziehung stehen. Die L3-Lernenden sind mindestens im Sekundärschulalter oder vielleicht schon Erwachsene. Die Interessen sowie die kognitive und geistige Entwicklung eines L3-Lernenden weichen folglich von denen eines L2-Lernenden wesentlich ab. Einerseits erschwert der Umstand, dass viele L3-Lernende schon erwachsen sind, die Aneignung der Aussprache, denn die Lateralisierung hat bereits stattgefunden. Andererseits bedeutet das Sekundärschulalter deshalb eine Schwierigkeit, weil es mit der Pubertätsphase zusammenfällt. Bei jugendlichen L3-Lernenden muss aber auch mit berücksichtigt werden, dass bei ihnen das Erlernen der L2 noch kein abgeschlossener Prozess ist, also die zwei Fremdsprachen parallel und gleichzeitig erlernt werden (Hufeisen/Neuner 2003: 6). Außerdem impliziert der Umstand, dass die L3-Lernenden älter sind, dass sie lebenserfahrener und gebildeter sind.

Infolge des höher entwickelten Geisteszustands der Lernenden wird eine Tertiärsprache viel bewusster, kognitiver, konstruktivischer, systematischer und souveräner erlernt, als eine erste Fremdsprache (Hufeisen 2001: 652 und 1999: 4). Dementsprechend können und wollen die Lernenden in den Lernprozess aktiver einbezogen werden: „nachdenken, analysieren, vergleichen, Hypothesen bilden, Gesetzmäßigkeiten entdecken, Ergebnisse besprechen, usw.“ (Neuner 1999: 16). Eine weitere Folge, die sich aus dem Alter der Lernenden ergibt, besteht darin, dass die L3-Lernenden über in ihrem bereits begonnenen (und vielleicht schon abgeschlossenen) L2-Lernprozess erworbene wertvolle Sprachlernerfahrungen verfügen. Das Vorhandensein dieser Sprachlernerfahrungen bedeutet im Verhältnis zu den früheren Spracherlern-/erwerbsprozessen einen qualitativen Unterschied. Während der/die L2-Lernende in Bezug auf das Fremdsprachenlernen ein weißes Blatt ist und nur über allgemeine Lebens- und Lernerfahrungen, bzw. Lernstrategien verfügt, hat der/die L3(+n)-Lernende beim L2-Lernen bereits fremdsprachenlernspezifische Erfahrungen gemacht (z. B. Übungsformen kennen gelernt) und Strategien entwickelt (Hufeisen 1998: 170–172 und 2001: 648–649, Neuner 2003: 16–17). Mit den Worten Apeltauers kann formuliert werden, dass „derjenige, der mehrere fremde Sprachen erlernt hat, auch das Fremdsprachen-Lernen gelernt hat“ (Apeltauer 2001: 635).

Diese Erfahrungen, die die L3-Lernenden beim L2-Erwerb gemacht haben, können und sollten meines Erachtens auch im L3/Ln-Unterricht benutzt werden. Deshalb spielt in diesem Prozess die Thematisierung und Bewusstmachung der Lernstrategien und -techniken eine kardinale Rolle. All diese nicht unbedingt sprachlichen Erfahrungen erleichtern das L3-Lernen, vor allem am Anfang des Lernprozesses. Diese lernprozessbezogenen Erfahrungen können auf den Lernprozess neuer Fremdsprachen übertragen werden, und sowohl die Rezeption als auch die Produktion der neuen Sprache erleichtern (Hufeisen 1999: 5). Eine Untersuchung von Groseva (1998: 28) hat bezüglich der Verwendung von Kommunikationsstrategien ergeben, dass die Lernenden von Deutsch als L3 im Vergleich zu L2-Lernenden schon am Anfang des Lernprozesses die Kommunikationsstrategien erfolgreich anwenden können. Es darf aber nicht außer Acht gelassen werden, dass die Kompetenzen der Lernenden in Bezug auf die früheren Kenntnisse und Erfahrungen bei einer L3 größere Unterschiede aufweisen können als bei einer L2. Eben deshalb sollten die L3-Lernenden differenzierter behandelt werden (Boócz-Barna 2010: 194).

Beim Unterrichten einer Tertiärsprache ist es besonders wichtig, all diese Feststellungen in Betracht zu ziehen, weil in diesem Fall im Allgemeinen weniger Zeit zur Verfügung steht als beim Erlernen einer ersten Fremdsprache. Wenn der Lehrer mögliche Hilfsmittel im Unterricht gebraucht, kann ein höheres Lerntempo erreicht werden und die Tertiärsprache wird schneller und effektiver erlernt

(Neuner 1999: 16, Krumm 2010: 208). Bei der Untersuchung von Kallenbach (1998: 47–57) stellte sich heraus, dass die Lernenden die Andersartigkeit des L3-Lernens selbst spürten. Dank den Faktoren, die die Lernenden selbst benennen konnten, wurde das Lernen einer L3 meistens als leichter eingeschätzt.

Aus all diesen Überlegungen und Untersuchungen kann man schließen, dass das Einbeziehen der L2 im L3-Unterricht einerseits ein natürlicher und nutzbringender Vorgang ist, andererseits eine sinnvolle Stütze und Erleichterung bietet. Leider wird dieser Aspekt in der heutigen Unterrichtspraxis aber nicht seiner Bedeutung gemäß benutzt. Deshalb muss dieses Gebiet des Fremdsprachenlehrens/-lernens weiter erforscht und unter den Lehrern bekannt gemacht und verbreitet werden.

2.3 Interaktion, Interferenz und Transfer

Weitere wesentliche Grundtermini der Tertiärsprachenforschung beziehen sich auf die Beschreibung der „Existenz und Fokussierung der positiven oder negativen Kontaktpunkte zweier Sprachen“ (Köberle 1998: 92). In dieser Studie wird als übergreifende Bezeichnung für diese Kontaktbeziehungen, ohne diese Kontakte zu evaluieren, der Terminus *Transfer*, bzw. *Interaktion* gewählt. Als diesem Hyperonym untergeordnete auch Evaluierung ausdrückende Begriffe werden hier *positiver* und *negativer Transfer* verwendet.

Bei der Interaktion von Sprachen geht es darum, dass Elemente aus einer Sprache in eine andere Sprache übertragen werden. Diese Übertragung kann entweder zu einem positiven oder zu einem falschen Ergebnis führen. Im ersten Fall sprechen wir über einen *positiven Transfer*, bei dem die Kenntnisse in einer Sprache erfolgreich in eine andere Sprache transferiert werden.

Trotz der verbreiteten Verwendung des Terminus *Interferenz* als Bezeichnung für die negative und abträgliche Wirkung einer Fremdsprache auf die andere, wird dieser in meiner Studie vermieden. Der Grund dafür ist, dass Interferenz eine negative Beurteilung des Aufeinanderwirkens zweier Fremdsprachen impliziert, wo diese Wirkung als das Stören des Lernprozesses angesehen wird (Hufeisen 1999: 47). Im Gegensatz zu dieser Auffassung vertrete ich aber die Ansicht, in Anlehnung u. a. an Hufeisen (1999: 4–6, 47) und Neuner (2003: 25–27), dass auch die Unterschiede der Fremdsprachen, die eine mögliche Fehlerquelle bedeuten, in den Dienst des Lernerfolgs gestellt werden können und sollten. Außerdem kann die Lernersprache als eine individuelle Sprachvarietät betrachtet werden (Boócz-Barna/Feld-Knapp 2015: 89), die ständig im Wandel ist und die Merkmale aller beherrschten Sprachen aufweist. Dies kann zu Code-Switching oder Code-Mixing führen.

Im Fokus steht also nicht mehr die Interferenz der Sprachen, sondern die Hauptfrage der Tertiärsprachendidaktik lautet: „Wo kann man beim Fremdsprachenlernen an schon vorhandenem Sprachwissen und grundlegenden Spracherfahrungen

und Sprachlernerfahrungen anknüpfen und diese erweitern?“ (Neuner 2003: 26) Deshalb wird in der vorliegenden Arbeit auch in gemeinhin als „Interferenz“ bezeichneten Fällen der Terminus *Transfer*, mit dem einschränkenden Attributzu-
satz *negativer Transfer*, verwendet. In erster Linie betrachte ich auch diese Wirkung als nützlich, i. e. als einen Transfer, weil die Übertragung der Kenntnisse, auch wenn sie negativ ausfällt, eine wichtige Lern- und Kommunikationsstrategie verkörpert, die im Lernprozess eine zentrale Rolle spielt.

3. Die Untersuchung

Diese Untersuchung wurde im Rahmen einer Mentorenausbildung an der Károli Gáspár Universität der Reformierten Kirche durchgeführt (Penner 2016 und 2017: 68-84). Das qualitative Forschungsprojekt fand 2016 in einem Budapester Gymnasium statt. Deutsch und Englisch werden in diesem Gymnasium sowohl als erste als auch als zweite Fremdsprache unterrichtet. Die Datenerhebung erfolgte in der Muttersprache (i.e. Ungarisch) der Lernenden.

Das Ziel dieser Untersuchung war es, eine Einsicht in den Lehr- und Lernprozess einer zweiten Fremdsprache im Rahmen eines Unterrichtspraktikums zu bekommen. Dazu wurden die folgenden Forschungsfragen formuliert:

- 1) In welchen Bereichen werden die Interaktionen zwischen Deutsch und Englisch von der Praktikantin und von den Lernenden wahrgenommen und bewertet?
- 2) Wie wirkt das Unterrichtspraktikum auf die Attitüde und Meinung der Praktikantin über die zwischensprachlichen Interaktionen?

Im Folgenden beschreibe ich die Umstände der Untersuchung.

3.1. Die Teilnehmer der Untersuchung

Die Schülergruppen, in denen die Untersuchung durchgeführt wurde, sind L3-Gruppen, die sowohl Deutsch als auch Englisch lernen und über eigene L2-Lernerfahrungen verfügen. Die Einzelheiten der Gruppen werden in der folgenden Tabelle (Tabelle 1) kurz dargestellt.

Tabelle 1: Überblick über die Lerngruppen

	Gruppe A	Gruppe B
Jahrgang	7.	10.
Anzahl der Gruppe	12	12
Anzahl der Befragten	9	9
L1	Ungarisch	Ungarisch
L2	Englisch	Deutsch 6 Personen, Französisch 3 Pers., Spanisch 3 Pers.
L2 – Niveau	A2	B1
L3	Deutsch	Englisch
L3 – Niveau	A1	A2
beobachtete Stunden	24	18

Zwei Lehrkräfte waren an der Untersuchung beteiligt: die Praktikantin, die ihr Unterrichtspraktikum als Deutsch- und Englischlehrerin machte, und ich, als Mentorin, die die Unterrichtsstunden beobachtete.

3.2. Methodologie der Untersuchung

In diesem empirischen Forschungsprojekt wurde eine Methodentriangulation (Davis 1995: 446) von digitaler Befragung, persönlichen Interviews und Unterrichtsbeobachtungen verwendet, um einen möglichst umfassenden und tiefgehenden Einblick zu bekommen. Dank der Kombination dieser Datenerhebungsmethoden konnte ich den Untersuchungsfokus aus verschiedenen Winkeln untersuchen, um die Aussagekraft zu gewährleisten. Dabei wurden die qualitativen Prinzipien befolgt und Anonymität gesichert.

3.2.1. Digitale Befragung

Das Ziel der digitalen Befragung¹ war, mir über die Erfahrungen der Lernenden im Hinblick auf die Interaktionen zwischen Deutsch und Englisch ein umfangreiches Bild zu verschaffen. Um die Fragebogentechnik für die qualitative Zielsetzung dieser Untersuchung geeigneter zu machen (Dörnyei 2003: 14–15, Maykut/Morehouse 1994: 46), versuchte ich möglichst viele offene Fragen zu stellen. So bekamen die Lernenden die Gelegenheit, ihre Meinung zu erläutern.

Der Fragebogen bestand aus mehreren Teilen. In der ersten Fragegruppe wurde nach persönlichen Informationen und Attitüden gefragt. Im zweiten Teil mussten die Lernenden über vorgegebene Aussagen über die zwei untersuchten Fremdsprachen mit Hilfe einer Skala entscheiden, inwiefern sie einverstanden sind. Der dritte Teil war der umfangreichste, weil die Befragten auch auf offene Fragen antworten mussten. Hier wurde nach konkreten Unterschieden im L2- und L3-Lernprozess², sowie nach Erfahrungen in Bezug auf sprachliche Bereiche, die vier Fertigkeiten³ und Lernstrategien⁴ gefragt. Dabei mussten die Lernenden

1 <https://goo.gl/forms/t89b5DnQuZ4qNGJt2>

2 Exemplarisch zitiere ich hier einige bei der Analyse vorkommende Fragen aus der Umfrage, die ursprünglich auf Ungarisch ausgefüllt wurde: Wie unterscheidet sich die Weise, wie du deine zweite Fremdsprache lernst, von der Weise, wie du deine erste Fremdsprache gelernt hast? Was für eine Rolle spielt dabei der Umstand, dass du bereits eine andere Fremdsprache gelernt hast? Ist das Erlernen von Deutsch / Englisch einfacher, wenn du die andere Fremdsprache bereits gelernt hast? Wie findest du es, wenn deine Lehrerin während des Unterrichts auf die andere Fremdsprache hinweist?

3 z. B. In welchen Bereichen hast du erlebt, dass Englisch dir beim Deutschlernen geholfen / dich gestört hat? Wie oft erlebst du solche Erscheinungen? Wie hast du diese Erscheinungen bemerkt?

4 z. B. Hast du Strategien, die dir das Deutschlernen erleichtern? Wann hast du diese Strategien entwickelt? Wann verwendest du diese Strategien?

darüber berichten, wo und wie sie die zwischensprachlichen Interaktionen wahrnehmen, und auch praktische Beispiele von positiven und negativen Transfererfahrungen angeben. So ergab dieser Teil sowohl quantitative als auch qualitative Daten, die bei der Analyse zitiert werden. Der letzte Teil des Fragebogens konzentrierte sich auf die Frequenz wahrgenommener Interaktionen zwischen Deutsch und Englisch, und wie sie von den Lernenden und Lehrenden behandelt werden. Einige Themen kamen im Fragenbogen an mehreren Stellen in verschiedenen Fragentypen vor, damit diese Daten einander ergänzen und die Aussagekraft der Umfrage unterstützen konnten.

3.2.2. Unterrichtsbeobachtungen

Durch die Beobachtungen, die während des Unterrichtspraktikums stattfanden, wurden konkrete Lehr- und Lernsituationen gesammelt, in denen sich die zwischensprachlichen Interaktionen zeigen. So konnten den qualitativen Prinzipien entsprechend wirklichkeitsgetreue Erscheinungsformen notiert werden (Maykut/Morehouse 1994: 45). Bei der Erörterung der Analyse wurden solche Unterrichtsausschnitte ausgewählt, die die untersuchten Transferbereiche anschaulich darstellen und mit den anderen erworbenen Daten thematisch zusammenhängen.

3.2.3. Interviews

Als dritte Datenerhebungsmethode wurden mit der Praktikantin und mit den Lernenden Interviews durchgeführt. Diese Interviews boten eine gute Gelegenheit, die durch die digitale Befragung und die Unterrichtsbeobachtungen erhobenen Daten zu präzisieren. So konnten die Befragten ihre Meinungen/Haltungen genauer und detaillierter erläutern.

Mit der Praktikantin wurden drei Interviews durchgeführt. Das erste Interview fand direkt am Beginn unserer Zusammenarbeit statt, um die Ausgangssituation und ihre Ausgangshaltungen zu erfassen. Das zweite Gespräch wurde nach ungefähr 15 Unterrichtsstunden geführt. Bis dahin hatte ich in unseren Unterrichtsbesprechungen die L3-Spezifika nicht erwähnt, um entdecken zu können, was für Erfahrungen sie von sich aus macht. Das dritte Gespräch erfolgte am Ende der Untersuchung, als wir bereits über L3-Spezifika gesprochen hatten, um feststellen zu können, wie diese Informationen ihre Haltungen und Erfahrungen beeinflussten. Außer diesen drei vorgeplanten Interviews haben wir in den Unterrichtsbesprechungen im Hinblick auf die zwischensprachlichen Interaktionen die Situationen besprochen, die in den Unterrichtsstunden vorkamen, bzw. die potenziell hätten vorkommen können.

Mit den Lernenden wurde ein Gruppeninterview geführt, um die durch die Unterrichtsbeobachtungen erhobenen Daten genauer verstehen zu können.

4. Analyse der empirischen Daten

Die Analyse der einzelnen Datenquellen wird auf Grund der für dieses Forschungsprojekt relevanten Aspekte erörtert. Dabei werden die durch die verschiedenen Untersuchungsmethoden erhobenen Daten einander ergänzend und den inhaltlichen Zusammenhängen entsprechend präsentiert.

4.1. Einstellungen zu den zwischensprachlichen Interaktionen

Aus den Antworten der Lernenden kann im Einklang mit der relevanten Fachliteratur eindeutig festgestellt werden, dass die Befragten sich dessen bewusst sind, dass sich das Erlernen einer L3 vom Erlernen einer L2 wesentlich unterscheidet. Sie berichten über einschlägige Erfahrungen bereits in der siebten Klasse (i.e. im Alter von 13). Davon zeugen die folgenden Meinungen, die von den Schülern stammen⁵:

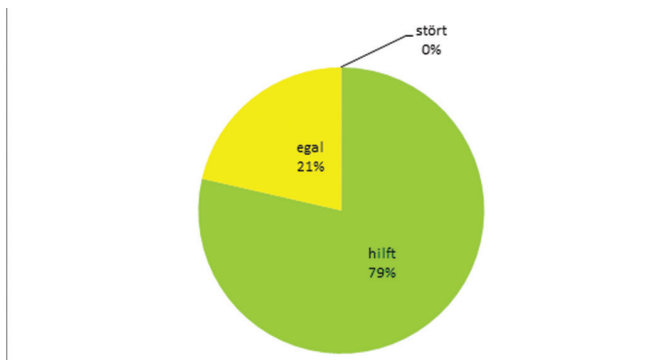
- Für die zweite Fremdsprache haben wir weniger Zeit, wir lernen sie also schneller.
- Aus der ersten Sprache weiß ich schon, wie ich lernen soll.
- Das Erlernen von irgendeiner Fremdsprache ist einfacher, wenn wir bereits eine andere gelernt haben, weil sich schon eine erfolgreiche Lernmethode entwickelt hat. Deutsch und Englisch sind auch deshalb einfacher zu erlernen, wenn wir die eine schon gelernt haben, weil die Wortfolge, viele Wörter und die Grammatik sehr ähnlich sind.
- Die zwei Sprachen (i.e. Deutsch und Englisch) ähneln einander.
- Ich kann die zwei Fremdsprachen schon miteinander verbinden.

Diese Meinung wird auch dadurch bestätigt, dass die Mehrheit (68%) der Lernenden das Erlernen einer L3 einfacher findet. Unter den Lernenden, die Englisch nach Deutsch lernen, ist dieser Anteil noch gravierender: mit einer Ausnahme vertreten sie die Meinung, dass die L3 einfacher wird. Der Grund dafür könnte sein, dass das Deutsche von ihnen als schwieriger empfunden wurde. Im Gegensatz dazu sagt nur ein einziger Schüler, dass der L3-Lernprozess durch die L2 erschwert wird. Diese Daten zeigen auch, dass der L2-Erwerb einen positiven Einfluss auf das Erlernen einer L3 hat.

Diesen Daten entsprechend wird es von den Schülern auch eher als Hilfe angesehen, wenn ihre Lehrerin in der L3-Stunde auf die L2 hinweist. 79% von ihnen halten es für hilfreich, während keiner der Befragten einen solchen Hinweis im L3-Lernprozess als störend bezeichnet, wie es auf der folgenden Abbildung zu sehen ist.

⁵ Die sprachlichen Daten wurden vom Verfasser aus dem Ungarischen ins Deutsche übersetzt.

Abbildung 1: Verweis von der Lehrperson auf L2 im L3-Unterricht



Durch diese Daten wird meines Erachtens die Ansicht, dass die L2 im L3-Erwerb eine positive und unterstützende Rolle spielt, weiter untermauert. Davon zeugen auch die folgenden Antworten der Befragten:

- Weil ich es als Bezugspunkt habe. Wenn ich im Englischen eine bestimmte Grammatik verstanden habe, kann ich es vielleicht aufs Deutsche „projizieren“. Es hilft mir sehr, wenn die Lehrerin sagt, wie es auf Englisch wäre.
- Es hilft beim Einprägen, etwas mit etwas zu verknüpfen.
- Weil das früher angeeignete Material beim Erlernen des Neuen hilft.
- Weil die Lehrerin nichts sagt, was mich verwirren könnte.
- Weil du die potentiellen Unterschiede und Gemeinsamkeiten zwischen den Sprachen bemerken kannst, und ich persönlich interessiere mich dafür.

Die Praktikantin war ähnlicher Meinung wie die Lernenden, indem sie die zwischensprachlichen Interaktionen hauptsächlich positiv bewertete. Dabei verwendete sie in den Unterrichtsbesprechungen die Adjektive „*nützlich*, *hilfreich*, *bewusst*, *natürlich*“. Sie verwendete allerdings manchmal auch negative Begriffe, wenn sie die Interaktionen als „*störend*“ oder „*Fehlerquelle*“ bezeichnete. Die letztere Bezeichnung benutzte sie im Zusammenhang mit ihrem Studium, wo gesagt wurde, dass „es eine Fehlerquelle sein kann, und davor müssen die Schüler gewarnt werden“. An der Universität wurden die zwischensprachlichen Interaktionen nur zwischen der Mutter- und Zielsprache erwähnt, und dann auch nur auf die theoretische Ebene beschränkt. In ihrer früheren Diplomarbeit beschäftigte sie sich mit der muttersprachlichen Interferenz. Die erste tiefere Einsicht für sie erfolgte im Rahmen ihrer neuen Diplomarbeit, in der sie verschiedene DaF-Lehrwerke analysierte, wo das eine (*Kekse*) die L2 in den L3-Lernprozess miteinbezieht. Vor dem Beginn des Unterrichtspraktikums wurde also ihre Attitüde durch diese Erfahrungen beeinflusst.

Im Laufe des Praktikums konnte sie die Wirkung der L2 auf den L3-Erwerb näher kennenlernen, wie auch später bei der Analyse der Unterrichtsausschnitte gezeigt werden wird. Im Interview formulierte sie es folgendermaßen: „Während des Unterrichtspraktikums konnte ich die positive Seite der zwischensprachlichen Interaktionen besser kennenlernen, und viele Möglichkeiten erkennen, wie die Schüler mit Hilfe zwischensprachlicher Interaktionen zum Verständnis der Zielsprache geführt werden können.“ Diese Änderung erfolgte, wie sie äußerte, einerseits durch ihre eigenen Erfahrungen als Lehrerin, andererseits durch die Hospitation und die Unterrichtsbesprechungen.

4.2. Transferbereiche

Im Folgenden werden die Daten bezüglich der verschiedenen Transferbereiche erörtert. Dabei werden zuerst die sprachlichen Ebenen, dann die vier Fertigkeiten und am Ende die Sprachlernstrategien behandelt. Innerhalb dieser Bereiche werden die positiven und die negativen Transferfälle nacheinander analysiert.

4.2.1. Transfer auf sprachlichen Ebenen

4.2.1.1. Positiver Transfer

Bei den vorangehenden Fragen wurden von den Lernenden die verschiedenen sprachlichen Ebenen als Beispiele für Interaktionen erwähnt. Die meisten von ihnen berichteten über positiven Transfer im Wortschatz und in der Grammatik. Interessanterweise gab es einen Unterschied bei der Frequenz solcher Fälle zwischen den Gruppen, die Deutsch oder Englisch als L3 lernen. Die Lernenden, die Deutsch als L3 lernen (Gruppe A), bemerkten positive Transfers wesentlich häufiger als die andere Gruppe. Außerdem berichtete diese Gruppe auch weitaus öfter darüber, dass die Lehrperson oder ein Mitschüler regelmäßig auf solche Fälle hinweisen, während es in Gruppe B die Schüler selbst seien, die solche Transferfälle bemerken. Der Grund für diesen Unterschied kann sein, dass bei Gruppe A beide Fremdsprachen von mir unterrichtet werden, hier also solche Erscheinungen regelmäßig thematisiert werden. Bei den Beispielen, die die Befragten gaben, wurden immer richtige und relevante Antworten gegeben. Das beweist auch, dass die Lernenden mit diesen Ähnlichkeiten bewusst umgehen.

Die Praktikantin erwähnte die grammatischen Ähnlichkeiten als den wichtigsten Transferbereich, der ihr beim Sprachenlernen (L2: Englisch, L3: Deutsch) geholfen hatte. Sie sagte, dass die grammatische Struktur des Deutschen „oft nicht ganz neu war, weil wir sie bereits aus dem Englischen kannten.“ Als Beispiel gab sie einen solchen Fall, wo sogar eine Lernstrategie angesprochen wurde: „bei Futur II habe ich die Sätze immer so gebildet, dass ich sie mir zuerst auf Englisch gesagt habe“.

Zu Beginn des Unterrichtspraktikums gab es bei ihr zahlreiche Situationen, die sie erst im Nachhinein als Transfer identifizieren konnte. Später ging sie bei solchen Transferfällen aber sogar geplant vor. So lässt sich eine Veränderung nicht nur in ihrer Attitüde, sondern auch in der Behandlung von positivem Transfer in ihrer eigenen Unterrichtspraxis feststellen.

Die folgenden Unterrichtsausschnitte⁶, die aus den von der Praktikantin gehaltenen Stunden stammen, zeigen Situationen, in denen positiver Transfer im Unterricht erscheint.

Ausschnitt „Dinge“

Die Schüler sagen, was Katrin braucht.

L: (schreibt den Satz an die Tafel) Katrin braucht viele Dinge. Zum Beispiel?

Sch: ??? (keine Antwort)

L: Welche Dinge braucht sie?

Sch1: Milyen dolgok kellenek neki? [Welche Dinge braucht sie?]

L: Ja, welche Dinge braucht sie?

Sch: (sie suchen im Dialog) Kissen, Luftmatratze, ...

In diesem Ausschnitt war das Wort *Ding* für die Schüler unbekannt, sie haben es aber einerseits aus dem Kontext, andererseits mit Hilfe des Englischen verstanden. Der Transfer aus dem Englischen konnte im Unterricht nicht beobachtet werden, im Interview mit den Lernenden kam er aber zur Sprache:

L: Itt honnan jöttetek rá, mit jelent ez a mondat? [Woher habt ihr gewusst, was dieser Satz bedeutet?]

Sch1: Hát, az angolul *thing*. Az meg hasonlít erre. ... [Auf Englisch ist das *thing*. Das ist ähnlich...]

Diese Antwort kam von dem Schüler, der die Übersetzung im Unterricht gemacht hatte, ohne dass ich ihn persönlich gefragt hätte. Das zeigt auch, dass die Schüler von sich selbst die L2 als Transferbasis zu Hilfe nehmen, falls es nötig und nützlich ist. Das bleibt aber, wie in diesem Fall auch, von den anderen Personen, seien es die Lehrperson oder die anderen Schüler, oft unentdeckt.

Der folgende Ausschnitt stammt aus der vierzehnten Stunde der Praktikantin und zeigt einen geplanten Fall von positivem grammatischem Transfer, wo sie bei der Veranschaulichung der neuen Grammatik auf die bereits vorhandenen L2-Kenntnisse der Schüler baut.

6 Beim Beschreiben der Unterrichtsausschnitte werden die folgenden Abkürzungen und Zeichen benutzt:

L: Lehrperson

Sch: Schüler; Sch1, Sch2, usw. = konkrete Schüler

[] = deutsche Übersetzung von ungarischen Äußerungen

() = Kommentare zum Gesagten, z. B. nonverbale Kommunikation, Gedanken, Ereignisse

Ausschnitt „viel/viele“

Die Schüler lernen den Unterschied zwischen viel und viele. Die Schüler haben aus dem Text Beispiele gesammelt, die von der Praktikantin in zwei Spalten an die Tafel geschrieben wurden:

VIEL	VIELE
Zeit Geld	Markenklamotten CDs Bücher

L: Was ist der Unterschied?

Sch1: Megszámlálhatatlan! [Unzählbar!]

L: Das ist eine gute Idee! Melyik oszlop lesz a megszámlálhatatlan? [Welche Spalte ist unzählbar?]

Sch2: A második. [Die Zweite.]

L: Ki ért vele egyet? [Wer ist damit einverstanden?]

Sch1: Az első. [Die Erste.]

Sch3: Igen, mert nincs egy idő, egy pénz. [Ja, eine Zeit, ein Geld gibt es nicht.]

L: És még milyen különbség van? [Und was für einen Unterschied gibt es noch?]

Sch: A második többes számban van. [Die Zweite ist im Plural.]

Bei der Planung dieser Stunde wurde besprochen, wie die L2-Kenntnisse der Schüler hier als Stütze dienen könnten, dieser Ausschnitt zeigt also einen planmäßig erfolgten Fall von positivem Transfer. Was diesen Fall noch bemerkenswert macht, ist der Umstand, dass es nicht üblich ist, die Begriffe *zählbar-unzählbar* im Deutschunterricht zu benutzen, obwohl es sich in diesem Fall wirklich um einen solchen Unterschied handelt. Bei der Planung konnte die Praktikantin diese Möglichkeit nach einem kleinen Hinweis von mir erkennen. Die Schüler konnten im Unterricht nach der Veranschaulichung diesen Unterschied erkennen, obwohl er eine weniger sichtbare Ähnlichkeit zwischen Deutsch und Englisch ist, weil die Zählbarkeit eine abstrakte Kategorie ist. Das beweist, dass sich bei den Schülern bereits die Fähigkeit entwickelt hat, zwischensprachliche Interaktionen zu erkennen und sie als Lernstrategie beim Spracherwerb zu verwenden.

In dieser Unterrichtseinheit machte die Praktikantin eigene motivierende Erfahrungen mit positivem Transfer, und für die nächste Stunde plante sie von sich aus, die L2-Kenntnisse der Schüler zur Hilfe zu nehmen. Hier wird der logisch zusammengehörende, relevante Teil des Stundenplans zitiert:

Tabelle 2: Stundenplan - Ausschnitt

Zeit	Lernphase, Ziele	Schüler-/ Lehreraktivität	Sozial-form	Materialien
13:40 13:50	Präsentations -phase 1 Lernziel: Sch verstehen das Verb <i>wünschen</i> + <i>möchten</i> im Kontext	Sch: Sch arbeiten in Paaren, jedes Paar bekommt einen Textteil und sie sammeln die Wünsche der Schüler/Schülerinnen aus dem Text (KB S. 52) (was wünschen sich die Sch?) L: erklärt die Aufgabe, <u>erklärt was <i>wünschen</i> bedeutet (Eng. <i>wish</i>)</u> , findet mit der Klasse zusammen ein Beispiel (Dialog am Ende des Texts)	FA PA	KB, Tafel
13:50 13:55	Präsentations -phase 2 Lernziel: Sch lernen die 1. Person Sg Form des Verbs <i>möchten</i> kennen	Sch: schreiben die gewünschte Dinge aus dem Text an die Tafel, und sagen, was die Sch im Text möchten (Er/Sie möchte ...) L: bittet einige Paare die Ergebnisse zu präsentieren, sagt einen Beispielsatz (z. B. <i>Claudia möchte ...</i>) und hilft den Sch die Sätze richtig zu sagen.	FA	Tafel

Im Unterricht wurden dadurch die L2-Kenntnisse der Schüler aktiviert, und die Lernenden konnten die Bedeutung des Wortes erkennen. Dieses Beispiel ist also ein positiver Transfer im Bereich Wortschatz. Dieser Fall zeugt auch davon, dass sich die Attitüde der Praktikantin zu den zwischensprachlichen Interaktionen im Laufe des Unterrichtspraktikums veränderte. Um die Hälfte des Praktikums wurden solche Vorgänge bereits oft von ihr selbst initiiert und durchgeführt. Später kamen auch einige Situationen vor, in denen die Praktikantin diese Interaktionen im Voraus nicht geplant hatte, sondern im Unterricht spontan L2-Erklärungen gab. Am Ende der Untersuchung formulierte sie diese Änderung so: „Ich habe viele Erfahrungen gesammelt, wie ich mit Hilfe der zwischensprachlichen Wechselwirkungen und Sprachlernstrategien das Lernen bei den Schülern fördern kann.“

4.2.1.2. Negativer Transfer

In der Befragung wurde der negative Transfer als störende Wirkung bezeichnet, um es für die Lernenden verständlich zu formulieren. Wie aber in diesem Beitrag schon erörtert wurde, halte ich auch diese Erscheinungen für nützlich, sie werden also nur vorübergehend als Störung betrachtet. Die Befragten formulierten oft auch im Interview oder bei den offenen Fragen, dass die andere Fremdsprache manchmal in die zielsprachliche Kommunikation „hineinstört“. Das wird im Unterricht regelmäßig so ausgedrückt: „Jetzt fällt es mir wieder nur auf Englisch [i.e. in der anderen Fremdsprache] ein“. Solche Fälle werden als Störung

empfunden. Das beweist aber zugleich, dass die Elemente der zwei Fremdsprachen eng miteinander verbunden im Gehirn gespeichert sind.

Ein Schüler sagte: „Ich mag es nicht, wenn die Englisch- und Deutschstunden nacheinander sind“. Solche Erscheinungen kommen auch bei mir selbst vor, wenn zwischen der Verwendung der zwei Fremdsprachen wenig Zeit vergeht. Bei negativem Transfer passiert es also, dass die Wörter oder die grammatischen Regeln der anderen Fremdsprache in die (meist mündliche) Kommunikation hineinspielen, meistens so, dass es nicht bemerkt wird.

Solche Fälle wurden vorwiegend von der Gruppe geschildert, in der Deutsch nach Englisch gelernt wird. Negativer Transfer wird von den Schülern im Bereich der Aussprache und Rechtschreibung am häufigsten, beim Wortschatz und in der Grammatik nur selten wahrgenommen. Eine Erklärung für den Unterschied zwischen den zwei Gruppen kann sein, dass das Englische aus verschiedenen Gründen (z. B. weil sie Englisch öfter im Alltagsleben begegnen, man in einem englischen Satz weniger grammatische Regel beachten muss, ...) schneller und leichter gelernt wird, wie die Schüler es im Interview sagten: „ich kann mein Gehirn auf das Englische besser einstellen“ und „Im Englischen muss ich auch viel denken, aber auf Deutsch noch mehr.“

Interessanterweise behaupten die Lernenden, dass der negative Transfer meistens von ihnen erkannt werde, und von der Lehrperson kaum. Das ist eindeutig eine subjektive Empfindung, zeugt aber davon, dass es seltener korrigiert wird, wenn sie solche Fehler machen. Von der Lehrperson werden diese Fehler, wie alle anderen, abhängig von der Aufgabe korrigiert oder nicht korrigiert. Der folgende Ausschnitt ist ein Beispiel dafür:

Ausschnitt „young“

Die Schüler sprechen über eine Person im Bild mit Hilfe der Struktur „Ich finde“.

Sch: Ich finde Claudia young.

L: Aha, jung.

Hier erscheint der negative Transfer auf der Ebene der Aussprache. Die Praktikantin reagierte auf den Informationsgehalt des Satzes positiv („Aha“), und ohne Bewertung wiederholte sie das Wort mit der richtigen Aussprache.

Im nächsten Ausschnitt beschreibe ich einen als negativ anfangenden Transfer, der die Praktikantin zu einem weiteren Transfer bewegte, und so mit einem positiven Ergebnis endete.

Ausschnitt „oft“

Einleitungsgespräch im Thema „Kleider kaufen“.

L: Wie oft kaufst du Klamotten?

Sch1: Oft?

L: (Schreibt an die Tafel und sagt) Oft. Mit jelőt? [Was bedeutet das?]

Sch2: Az mi? [Was ist das?]

Sch3: Hát mint az *off* meg az *on* a TV-n, hogy kikapcsol. [Wie *off* und *on* auf dem Fernseher, ausschalten.]

L: Nem. [Nein.] (Schreibt das bereits bekannte Wort an die Tafel: ↔ nie)

Sch: Soha. [Nie.]

L: (Zeigt auf das Wort *oft* an der Tafel:) Auf Englisch *often*.

Sch: Gyakran. [Oft.]

Hier versuchte der eine Schüler mit einer Assoziation aus dem Englischen (L2), das neue Wort zu verstehen, so kam er aber zu einer falschen Folgerung. Als das L3-Wort den Schülern nicht half, gab die Praktikantin die Bedeutung des neuen Wortes auf der L2 an. Von der Praktikantin erfolgte dieser positive Transfer spontan, wie bereits erwähnt.

Unter ihren eigenen Sprachlernerfahrungen nannte die Praktikantin die Verwendung der deutschen Wortfolge in englischen Nebensätzen. Sie gab ein Beispiel, bei dem die L3 auf die L2 zurückwirkte. Sie formulierte es so: „ich habe mich gefreut, dass sich das Deutsche so sehr in meinen Kopf einprägte“. Diese Aussage zeugt auch davon, dass der negative Transfer doch als positiv bewertet wird, weil es einen Fortschritt in der L3 indiziert.

4.2.2. Transfer bei den vier Fertigkeiten

4.2.2.1. Positiver Transfer

Als Anfang bei den vier Fertigkeiten möchte ich einen Lernenden zitieren, weil seine Worte den Kern dieser Prozesse ausdrücken: „[Die L2] hat mir sehr geholfen, weil der Erwerb der Sprachen mit der gleichen Methode erfolgt. Wir lesen und hören Texte in den verschiedenen Sprachen auf die gleiche Weise, und dabei habe ich schon eine gewisse Routine erworben. Geschweige denn die Ähnlichkeiten der zwei Fremdsprachen.“ So können die Strategien, die man bei der L2 entwickelt hat, beim Erlernen der L3 verwendet werden, wie es später im Zusammenhang mit den Sprachlernstrategien detaillierter behandelt wird. Außerdem können die vorher schon erörterten sprachlichen Ähnlichkeiten den Fertigkeiten entsprechend auch als relevant betrachtet werden.

Die Lernenden berichten davon, dass der positive Transfer am häufigsten beim Leseverstehen wahrgenommen werde. Hier gibt es aber wieder einen gravierenden Unterschied zwischen den zwei befragten Schülergruppen. Die Gruppe nämlich, in der Deutsch die L3 ist, erwähnt wesentlich mehr positiven Transfer. Die folgende Tabelle zeigt einige konkrete Beispiele, die von den Befragten aufgeschrieben wurden.

Tabelle 3: Positiver Transfer bei den vier Fertigkeiten

Fertigkeit	Beispiel
Sprechen	Ich habe schon den Mut, auf einer Fremdsprache zu sprechen. Ich weiß, was die typischen Situationen beim Fremdsprachenlernen sind, z. B. Hotel, beim Arzt, Wegbeschreibung, und ich weiß, was ich sagen sollte, also es genügt, auf die sprachliche Formulierung aufzupassen. So muss ich nicht darüber nachdenken, was ich sagen will. Ein Wort fällt mir zuerst in der anderen Sprache ein, was mich manchmal stört, aber es fällt mir (dann) auch oft in der Zielsprache ein. Ich weiß schon, dass ich ohne Zögern sprechen sollte, auch wenn ich Fehler mache, weil das Wesentliche ist, dass ich verstanden werde, und wenn etwas nicht klar ist, dann wird man Fragen stellen.
Schreiben	Briefe, die Form ist sehr ähnlich. Ich weiß, dass ich Absätze und linking words benutzen muss. Das habe ich im Englischen lange vergessen, aber jetzt habe ich es mir gemerkt.
Lesen	Da ich viele Wörter verstehe, ist es einfacher. Die Wörter und die Grammatik haben zusammen geholfen. Die Sätze sind ähnlich formuliert, und die Aufgaben sind ähnlich. Ich weiß, dass ich keine Angst haben muss, wenn ich nicht alle Wörter verstehe, und es kann sein, dass ich herausfinde, was das unbekannte Wort bedeutet. Ich habe Zeit herauszufinden, was die neuen Wörter bedeuten können.
Hören	Ich weiß schon, dass es Akzente gibt. Ich habe gelernt, mich nur auf die gefragten Teile zu konzentrieren. Es ist gut, dass wir hier auch nicht alles wortwörtlich verstehen müssen. Ich schaue die Aufgabe an, und ich weiß schon, was ich machen muss. Deshalb ist es für mich manchmal nicht nötig, die Aufgabenstellung zu lesen.

Diese Beispiele zeigen auch viele Sprachlernstrategien, die beim Lernen der L2 kennengelernt und angeeignet wurden. Es kann aus diesen Aussagen auch geschlossen werden, dass die Transfererscheinungen im Falle der vier Fertigkeiten von außen oft nicht beobachtbar sind, weil sie nur in den Köpfen der Lernenden sind. Das kann der Grund dafür sein, dass ich bei den Unterrichtsbeobachtungen kaum solche Situationen finden konnte. Deshalb versuchte ich, Informationen zu den Fertigkeiten im Interview zu erfragen, dabei gaben die Schüler aber hauptsächlich wieder solche Antworten, die sich auf die Sprachlernstrategien bezogen. Diese werden in der entsprechenden Sektion behandelt.

Im Folgenden beschreibe ich einen Ausschnitt, der meines Erachtens gleichzeitig sowohl als positiver als auch als negativer Transfer interpretiert werden kann.

Ausschnitt „Because es regnet“

Ein Schüler antwortet in der Einstiegsphase auf die Frage „Wie war euer Wochenende?“

„Ich gehe ins Kino mit meinen Freunden, because es regnet. Das war ganz gut, but ich liebe solche Filme nicht oft sehen. Gestern ich habe gesehen eine andere Film im Fernseher.“⁷⁷

7 Im Ausschnitt wurden die Einwirkungen des Englischen mit Unterstreichung markiert. Die anderen Fehler sind nicht gekennzeichnet.

In diesem Ausschnitt wird der negative Transfer sehr deutlich. Es bedarf einer Erklärung, warum ich ihn trotzdem auch als positiven Transfer betrachte. Auf dem Sprachniveau dieser Schüler ist es selten, dass die Lernenden von sich aus auf eine Frage in mehreren zusammenhängenden und vollen Sätzen antworten. Wie aber auch in Tabelle 3 oben zu lesen ist, haben diese Lerner bereits den Mut, auf einer Fremdsprache zu sprechen, weil sie sich daran beim Lernen der L2 gewöhnt haben. Diese Fähigkeit wird also auf die L3 transferiert.

4.2.2.2. Negativer Transfer

Der Unterschied zwischen den zwei befragten Gruppen besteht beim negativen Transfer bezüglich der vier Fertigkeiten nicht mehr. Die Lernenden berichteten nur im Falle der produktiven Fertigkeiten (Sprechen, Schreiben) über oft erscheinende Störungen. Als Beispiel für den negativen Transfer wurden Situationen mit Code-Switching und Code-Mixing erwähnt, wo die eine Sprache in die andere einmischt, wie es bei den sprachlichen Ebenen bereits erörtert wurde. So sind die in verschiedenen Sektionen der Untersuchung erhobenen Daten im Einklang miteinander. Der folgende Unterrichtsausschnitt stellt einen ähnlichen Fall dar wie der Ausschnitt „Because es regnet“, bei dem in den deutschen Satz englische Wörter eingemischt wurden. Der Unterschied ist aber, dass es hier nach der Bemerkung der Praktikantin vom Schüler selbst korrigiert wird.

Ausschnitt „hundred“

Die Schüler sprechen über die Preise von Campingplätzen.

Sch1: Und was kostet das für eine Woche?

Sch2: Es kostet zweihundred Euro.

L: Das ist Englisch.

Sch2: Zweihundert.

Im Falle der rezeptiven Fertigkeiten (Lesen, Hören) wurde kein oft wahrgenommener negativer Transfer markiert. Konkrete Beispiele konnten beim Lesen und Hören überhaupt nicht genannt werden. Diese Daten beweisen auch das Grundprinzip, das in der relevanten Fachliteratur festgestellt wurde, dass nämlich das Verstehen als Grundlage im L3-Unterricht dienen sollte.

4.2.3. Transfer bei Sprachlernstrategien

Die Lernenden berichteten mit vier Ausnahmen davon, dass sie Sprachlernstrategien kennen, die ihnen beim L3-Erwerb helfen (Abbildungen 2 und 3). Diese Strategien, die sie auch beschreiben konnten, wurden vorwiegend beim Lernen der L3 entwickelt, aber sie verwenden auch im L2-Lernprozess erworbene

Techniken. Unabhängig vom Ursprung der Strategien benutzen 52% der Lernenden diese Strategien beim Lernen von beiden Fremdsprachen. Davon zeugen auch die in diesem Beitrag bereits erörterten Daten, wo die Befragten von sich aus solche Sprachlernstrategien angaben. So kann im Einklang mit diesen Daten behauptet werden, dass sich die Lernenden dieser Strategien bewusst sind, und sie können sie auch ohne Leitfragen nennen.

Abbildung 2: Ursprung der Lernstrategien

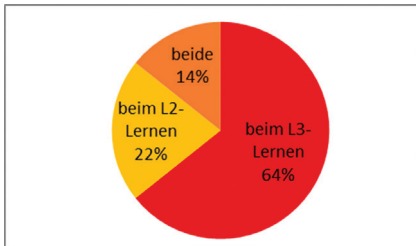
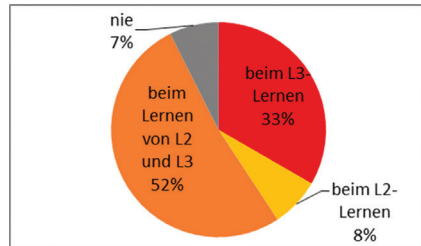


Abbildung 3: Verwendung der Lernstrategien



Im vorangehenden Teil dieses Beitrags wurden zahlreiche Beispiele dargestellt, die den Transfer von Sprachlernstrategien beweisen, unter anderem bei den Antworten, wo die Schüler begründeten, warum und wie eine L3 anders als eine L2 erworben wird, sowie in Tabelle 3, wo Beispiele des positiven Transfers bei den vier Fertigkeiten zusammengefasst sind.

Eine weitere, für die Zwecke dieser Untersuchung relevante Sprachlernstrategie ist jene, bei der die Lernenden ihre L2 und L3 vergleichen und verknüpfen. Im Interview wurde klar, dass es einige Schüler gibt, die die zwischensprachlichen Interaktionen häufiger und bewusster verwenden. Bei ihnen konnte festgestellt werden, dass sie den Transfer als grundlegende Vorgehensweise benutzen. Davon zeugt der folgende Ausschnitt aus dem Gruppeninterview mit den Schülern:

L: Was macht ihr, wenn es neue Wörter im Text gibt?

Sch1: Ich schaue zuerst, ob es einem Wort aus einer anderen Sprache ähnelt, wo ich weiß, was es bedeutet, weil es dann hier auch wahrscheinlich dieselbe Bedeutung hat.

Sch2: (unterbricht Sch1, ermahnend) Na gut, aber nicht alle sind so ...

Sch1: Dann frage ich nach, was es ist.

L: Das ist aber meistens doch eine gute Taktik. Das gibt es ja, wenn es eine andere Bedeutung hat, aber es ist oft...

Sch3: (unterbricht L) Eine große Hilfe!

Persönlich finde ich diesen Ausschnitt sehr wichtig, weil hier die Einstellung der Sprechenden sehr anschaulich erscheint. Der erste Schüler nämlich, der in Englisch sehr gut ist, versucht Deutsch mit möglichst wenig Mühe zu lernen, also geht er vom Englischen aus, während die zweite Schülerin immer sehr vorsichtig

ist und alle Wörter sofort von mir wissen will. Für sie scheint also die Vorgehensweise des ersten Schülers zu verallgemeinernd zu sein. Was aber meiner Ansicht nach äußerst bedeutsam ist, ist, dass sie ihre Einstellungen so klar und spontan ausdrücken können. Das zeigt, dass sie relevante persönliche Erfahrungen über zwischensprachliche Interaktionen haben, und sie mit diesen ihrer Persönlichkeit gemäß umgehen.

Außer dieser spezifischen L3-Lernstrategie kann im folgenden Unterrichtsausschnitt eine aus dem L2-Lernen transferierte Vorgehensweise beobachtet werden.

*Ausschnitt „We are finished“
Am Ende der Partnerarbeit.*

Sch: We are finished. [Wir sind fertig.] Vagyis ööö ... [Ich meine, ööö] Wir sind fertig.

Diese spontane Äußerung, die zuerst automatisch auf Englisch, also auf der L2 von dem Schüler kam, zeigt offensichtlich, dass sich die Verhaltensweise, im Fremdsprachenunterricht die Zielsprache zu verwenden, in ihm bereits verankert hat. Er ging in der L3-Stunde dementsprechend vor, und als er realisierte, dass die andere Sprache die Zielsprache war, suchte er nach dem passenden Ausdruck. Die Einstellung, im Fremdsprachenunterricht auf der Zielsprache zu kommunizieren, wurde also erfolgreich von der L2 auf die L3 übertragen.

In einer ähnlichen Situation, wo ein Schüler im L3-Deutschunterricht begann, auf Englisch zu sprechen, kam die folgende Reaktion von einem anderen Schüler: „Im Deutschunterricht auf Englisch zu sprechen, wie kommst du darauf?!“ Die nonverbalen Zeichen machten klar, dass er es witzig meinte. Die Reaktion der Praktikantin, sowie die der anderen Schüler machte deutlich, dass es als natürlich angesehen wurde. Die Lehrperson und die Lernenden betrachteten die zwischensprachlichen Interaktionen als natürliche und nützliche Bestandteile des Lernprozesses.

5. Fazit

Das Forschungsprojekt, beschrieben in dem vorliegenden Beitrag, bot den Zielsetzungen entsprechend Einsicht in die Erscheinungsformen von Interaktionen zwischen Deutsch und Englisch im Lehr- und Lernprozess, sowie in die Attitüden und Erfahrungen der Befragten im Zusammenhang mit diesen Interaktionen. Die durch eine Methodentriangulation erhobenen Daten zeugen eindeutig von dem komplexen Charakter zwischensprachlicher Interaktionen. So können die am Anfang der Untersuchung formulierten Forschungsfragen folgenderweise beantwortet werden.

1) Die Untersuchung hat bestätigt, dass die zwischensprachlichen Interaktionen im Lehr- und Lernprozess im Hinblick auf sprachliche Bereiche, die vier Fertigkeiten und die Sprachlernstrategien eine bedeutende Rolle spielen und den Fortschritt fördern. Das folgt vor allem aus dem Bericht der Lernenden, dass sie trotz der störenden Wirkungen den Erwerb der L3 dank der L2 als einfacher empfinden. Außerdem sind sich die Schüler (schon im Alter von 13 Jahren) diesen Interaktionen bewusst und verwenden sie regelmäßig als Stütze beim L3-Erwerb. Aufgrund der analysierten Unterrichtsausschnitte kann festgestellt werden, dass diese Interaktionen den Lernprozess auf mehreren Ebenen gleichzeitig beeinflussen. Wegen des komplexen Charakters (z. B. bei einem Leseverstehen das Herausfinden neuer Wörter als Sprachlernstrategie) dürften sie also im modernen Fremdsprachenunterricht nicht außer Acht gelassen werden.

2) Die Praktikantin konnte in ihrem Unterrichtspraktikum erleben, dass die zwischensprachlichen Interaktionen regelmäßig auf sämtlichen oben erwähnten Ebenen stattfinden. Außerdem gewann sie einen Einblick, wie diese Interaktionen in der Praxis behandelt werden können, und so wurde ihr methodologisches Repertoire erweitert. Dank ihrer Erfahrungen erfolgte im Laufe des Unterrichtspraktikums eine positive Änderung in ihrer Einstellung gegenüber der Interaktion von L2 und L3. Sie wurde überzeugt, dass es sich lohnt, im Fremdsprachenunterricht auf die zwischensprachlichen Interaktionen zu bauen und sie als lernfördernde Technik einzusetzen. Dies wurde dadurch bestätigt, dass sie verschiedene Methoden in ihre Unterrichtsstunden einplante und auch spontan verwendete.

Die Ergebnisse der Untersuchung zeugen meiner Ansicht nach davon, dass die zwischensprachlichen Interaktionen im Lehr- und Lernprozess von Fremdsprachen als Selbstverständlichkeit und natürlicher Bestandteil betrachtet werden sollten. Deshalb halte ich es im Einklang mit der relevanten fachpädagogischen Literatur für besonders wichtig, dass beim Unterrichten von Fremdsprachen diese Wirkungen mitberücksichtigt werden, und der Lehrprozess dementsprechend geplant und gestaltet wird. Wie in dieser Studie bestätigt wurde, können bei der Herausbildung einer positiven Einstellung die ersten eigenen Unterrichtserfahrungen ausschlaggebend sein.

Für die Verbreitung einer solchen Einstellung wären meines Erachtens (Penner: 2016 und 2017) umfassende Änderungen wünschenswert:

- in der Hochschulbildung der künftigen FremdsprachenlehrerInnen,
- in der Weiterbildung von jetzigen Lehrkräften,
- in der Entwicklung und Verbreitung von Lernmaterialien, bei denen die zwischensprachlichen Interaktionen mitberücksichtigt werden.

Ich persönlich vertrete die Meinung, dass die Verbreitung einer mit zwischensprachlichen Interaktionen arbeitenden Unterrichtsmethode am effektivsten mit Hilfe von Lernmaterialien verwirklicht werden könnte, die diese Prinzipien mit

einbinden. Ich sehe auch weitere Forschungsmöglichkeiten in der Erstellung solcher Materialien. Dabei denke ich nicht unbedingt an komplette Lehrwerke, sondern eher an Zusatzmaterialien, die die Arbeit von FremdsprachenlehrerInnen unterstützen können. Hierbei halte ich die Folgenden für nützlich:

- Arbeitsblätter – online oder zum Fotokopieren – mit Fokus auf Wortschatz, Grammatik und die vier Fertigkeiten,
- Lehrerhandbücher zu konkreten Lehrwerken, in denen Tipps gegeben werden, wie bei ihrer Verwendung die zwischensprachlichen Interaktionen einbezogen werden können,
- „Rezeptsammlungen“ für Lehrkräfte – Unterrichtstipps, Instruktionen, Aufgabentypen, usw., die bei irgendeinem Lehrwerk verwendet werden können, um es mit einer interaktionsorientierter Methode unterrichten zu können.
- Außerdem finde ich es unerlässlich, die Einstellung der Lehrkräfte gegenüber zwischensprachlichen Interaktionen durch Beiträge, Weiterbildungen und Online-Initiativen zum Positiven zu verändern.

Die vorliegende Untersuchung ist trotz ihrer Erkenntnisse in vielerlei Hinsicht begrenzt. Einerseits ist sie von der qualitativen Natur her nicht repräsentativ, aber es wäre interessant, eine repräsentative Untersuchung zu diesem Thema durchzuführen. Andererseits war die Auswahl der Befragten begrenzt, weil sie alle meine Schüler sind, sie werden also bereits mit Berücksichtigung zwischensprachlicher Interaktionen unterrichtet. Ihre Einstellung ist daher anders als bei einer Lehrperson, die diese Methode nicht verwendet, oder dieser gegenüber nicht aufgeschlossen ist. Darüber hinaus ermöglichen die gesammelten Daten vielleicht andere Interpretationen, weil sie, in unterschiedlichem Maße, von subjektiver Natur sind. Trotz seiner Beschränkungen bietet der vorliegende Beitrag überzeugende Beweise und Daten zum Nutzen der Einbeziehung von zwischensprachlichen Interaktionen in den Lernprozess. Diese Untersuchung hat zudem für die Teilnehmer eine ausgezeichnete Gelegenheit geboten, Fragen zu besprechen und dadurch zu wertvollen Erkenntnissen zu gelangen.

6. Literaturverzeichnis

- Apeltauer, E. (2001): Bilingualismus – Mehrsprachigkeit. In: Helbig, G, Götze, L., Henrici, G., Krumm, H.-J. (Hg.): Deutsch als Fremdsprache. Internationales Handbuch (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft; Bd.19). Walter de Gruyter, Berlin, New York, S. 628–638.
- Bóócz-Barna, K. (2010): Az első idegen nyelvi transzfer vizsgálat a német mint második idegen nyelvet tanulók szókincs-elsajátításában [Untersuchung des Transfers in der ersten Fremdsprache im Wortschatzerlernen von Deutsch als zweite Fremdsprache]. In: Navrasics, J. (Hg.): Nyelv, beszéd, írás. Tinta Könyvkiadó, Budapest, S. 194–203.

- Boócz-Barna K. / Feld-Knapp I. (2015): Az idegennyelv-didaktika szerepe az egyetemi tanárképzésben a némettanárképzés példáján [Die Rolle der Fremdsprachendidaktik in der Universitätsausbildung am Beispiel der Deutschlehrausbildung]. In: Major, É. – Tóth, E. (Hg.): Szakpedagógiai Körkép II. Idegennyelv-pedagógiai tanulmányok. Budapest: ELTE. (Heruntergeladen: 02. 04. 2016.) http://metodika.btk.elte.hu/file/TAMOP_BTK_BMK_3.pdf
- Davis, K. A. (1995). Qualitative Theory and Methods in Applied Linguistics Research. TESOL Quarterly 29, S. 427–453.
- Dörnyei, Z. (2003). Questionnaires in Second Language Research. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Európai Bizottság (2012): Eurobarometer. (Heruntergeladen: 19.03. 2016). http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/ebs/ebs_386_en.pdf
- Groseva, M. (1998): Dient das L2-System als ein Fremdsprachenlernmodell? In: Hufeisen, B., Lindemann, B. (Hg.): Tertiärsprachen: Theorien, Modelle, Methoden. Stauffenburg: Tübingen, S. 21–31.
- Hufeisen, B. / Lindemann, B. (Hg., 1998): Tertiärsprachen: Theorien, Modelle, Methoden. Tübingen: Stauffenburg.
- Hufeisen, B. (1999): Deutsch als zweite Fremdsprache. Fremdsprache Deutsch I/4–6.
- Hufeisen, B. (2001): Deutsch als Tertiärsprache. In: Helbig, G, Götze, L., Henrici, G., Krumm, H-J. (Hg.): Deutsch als Fremdsprache. Internationales Handbuch (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft; Bd.19). Walter de Gruyter, Berlin, New York, S. 648–653.
- Hufeisen, B. / Neuner, G. (2003): Mehrsprachigkeitskonzept – Tertiärsprachen – Deutsch nach Englisch. Graz: Europarat – Europäisches Fremdsprachenzentrum.
- Kallenbach, C. (1998): „Da weiß ich schon, was auf mich zukommt“. L3-Spezifika aus Schülersicht. In: Hufeisen, B.; Lindemann, B. (Hg.): Tertiärsprachen: Theorien, Modelle, Methoden. Stauffenburg: Tübingen, S. 47–58.
- Kniffka, G. (1999): „Katze essen Fisch“ „Fisch essen Katze“. Fremdsprache Deutsch. I, S. 31–35.
- Köberle, B. (1998): Positive Interaktionen zwischen L2, L3 und L4 und ihre Applikabilität im Fremdsprachenunterricht. In: Hufeisen, B.; Lindemann, B. (Hg.): Tertiärsprachen: Theorien, Modelle, Methoden. Stauffenburg: Tübingen, S. 89–110.
- Königs, F. G. (2001): Mehrsprachigkeit? Klar! Aber wie? Lernpsychologische, vermittlungsmethodische und sprachenpolitische Dimensionen eines aktuellen Themas. In: Ágel, V., Herzog, A. (Hg.): Jahrbuch der ungarischen Germanistik. GUG, DAAD, Budapest, Bonn, S. 261–273.

- Krumm, H.-J. (2010): Mehrsprachigkeitsdidaktik. In: Barkowski, H., Krumm, H.-J. (Hg.): Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Francke, Tübingen, S. 208.
- Maykut, P. / Morehouse, R. (1994): *Beginning Qualitative Research. A philosophical and practical guide.* London: The Falmer Press.
- Nemzeti Alaptanterv (2012): 110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról [Nationallehrplan]. (Heruntergeladen: 04.04. 2016) http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=A1200110.KOR
- Neuner, G. (1999): Deutsch nach Englisch. Fremdsprache Deutsch. I, S. 15–21.
- Neuner, G. / Hufeisen, B., (2003): Deutsch im Kontext anderer Sprachen. Tertiärsprachendidaktik: Deutsch nach Englisch. Erprobungsfassung. Langenscheidt/UniKassel, München/Kassel.
- Nikolov, M. (2011): Az idegen nyelv tanulása és a nyelvtudás [Das Fremdsprachenlernen und die Sprachkenntnis]. Magyar Tudomány 2011. Szeptember, S. 1048–1057. (Heruntergeladen: 02. 04. 2016) <http://www.matud.iif.hu/2011/09/04.htm>
- Penner, O. (2006): Wechselwirkungen des Deutschen und Englischen im Fremdspracherwerb bei ungarischen Gymnasialschülern. ELTE, Budapest (unpublizierte Diplomarbeit)
- Penner, O. (2016): Nyelvi kölcsönhatások az idegennyelv-tanárok mentori munkájában [Sprachliche Interaktionen in der Mentorenarbeit von FremdsprachenlehrerInnen]. KRE, Budapest (unpublizierte Diplomarbeit)
- Penner, O. (2017): Nyelvi interakciók megjelenése egy idegen nyelvi tanítási gyakorlaton (Cross-linguistic interactions in a foreign language teaching practice). *Modern nyelvoktatás* 4, S. 68–84.
- Petneki, K. (2002): Az idegen nyelv tanításának helyzete és fejlesztési feladatai [Die Lage und Entwicklungsaufgaben des Fremdsprachenlernens]. In: *Új Pedagógiai Szemle*, 2002. július-augusztus, S. 147–160. (Heruntergeladen: 19.03. 2016).
<http://epa.oszk.hu/00000/00035/00062/2002-07-hk-Petneki-Idegen.html>