

Joanna Targońska
Katedra Filologii Germańskiej
UWM w Olsztynie

STAND DER FORSCHUNGEN ZUM L3-ERWERB

Einleitung

Heutzutage leben wir in einer Wirklichkeit, die von uns die Kenntnisse wenigstens zweier Fremdsprachen erfordert. Es wird verlangt, dass jeder das Englische beherrscht, dazu müsste man jedoch über Kenntnisse einer weiteren Fremdsprache verfügen. Der Tatsache sind sich auch Linguisten und Fremdsprachendidaktiker bewusst, die eine neue wissenschaftliche Disziplin ins Leben berufen haben. Sie heißt Tertiärsprachenerwerb und beschäftigt sich mit der Untersuchung des Erwerbsprozesses von der zweiten Fremdsprache. Das Ziel der wissenschaftlichen Arbeiten ist es, den Erwerbsprozess der zweiten Fremdsprache kennen zu lernen, ihn zu beschreiben und aus den Beschreibungen Schlussfolgerungen für die schulische Praxis zu ziehen.

Englisch ist seit vielen Jahren zu *lingua franca* geworden, d.h. die wichtigsten wirtschaftlichen Gespräche und die meisten politischen Entscheidungen werden in dieser Sprache geführt getroffen. Die häufigste Fremdsprachenfolge in den meisten europäischen Ländern ist Deutsch nach Englisch, was auch im Fall Polens bestätigt wird. Aus diesem Grunde werden die meisten den diesen Bereich betreffenden Untersuchungen an solchen Lernern durchgeführt, die nach dem Erlernen des Englischen bzw. im Laufe des Lernprozesses Deutsch als zweite Fremdsprache lernen. Dieser Artikel soll einen kurzen Überblick über die Forschungen der letzten 10 Jahre und deren Anfänge verschaffen.

Geschichte der Forschungen zum L3-Erwerb

Der L3-Unterricht und der Lernprozess der zweiten Fremdsprache (FS) waren sehr lange kein gezielter Forschungsgegenstand. Bis in die 70er Jahre beschäftigte man sich (so hat man es damals angenommen) mit dem L2-Erwerb. Die ersten Arbeiten, die aus den Schulen und nicht aus den Universitäten kamen, befassten sich hauptsächlich mit der Untersuchung der

Lernersprache der Schüler, die eine Fremdsprache unter den schulischen Bedingungen erlernten. Man untersuchte die Interimsprache anhand der Fehleranalyse. Es wurde festgestellt, dass der L1- und L2- Erwerb ganz unterschiedlich verlaufen. Beim L2-Erwerb war es nicht wichtig, welche Sprache als L1 gelernt wurde. Es wurde damals vermutet, dass der Fremdsprachenerwerb im Gegensatz zum Muttersprachenerwerb immer als Zweitsprachenerwerb zu bezeichnen war. Man hat nur zwischen dem Muttersprachenerwerb und Nicht-Muttersprachenerwerb unterschieden. Die „bisherige Sprachenkarriere“ der Lerner wurde nicht berücksichtigt. Erst die Fehler, deren Ursache nicht nur der Einfluß der Muttersprache und nicht die Übergeneralisierung waren, machten die Wissenschaftler auf das Problem des Tertiärsprachenerwerbs aufmerksam. Sie bemerkten nämlich in den untersuchten Interimsprachen der Lerner Einflüsse der bereits von ihnen gelernten Fremdsprachen. Diese Feststellung war der Ausgangspunkt zur Tertiärsprachenforschung. Lindemann (1998) weist aber darauf hin, dass sogar wissenschaftliche Arbeiten der 60er Jahre sehr oft eigentlich unbewusst den L3- und nicht den L2-Erwerb untersuchten.

Bis in die 70er Jahre herrschte Einsprachigkeit im Fremdsprachenunterricht (weiter FU), weil man davon ausgegangen war, dass die Anwesenheit anderer Sprachen im Zielsprachenunterricht den Erwerb der zu lernenden Sprache stört und erschwert. Vor allem die Muttersprache (weiter MS) war aus dem Unterrichtsgeschehen verpönt. Krumm (1996) verweist darauf, dass man sogar gefordert hatte, den Lernern die Namen des Zielsprachenlandes in dem FU zu geben, damit sie keinen Bezug auf die Muttersprache hätten nehmen können. Obwohl man zuerst vor den negativen Folgen des Einflusses der ersten FS auf den L3-Erwerb warnte, hat man jedoch sehr schnell positive Einflüsse der L2-Kenntnisse bemerkt. Seit dieser Zeit wurde die zwischensprachliche Interaktion nicht mehr negativ beurteilt. Man bezog bei den neueren Forschungen am Erwerb einer Sprache immer den vorhandenen Sprachbesitz der Lerner ein.

Empirische Forschungen an produktiven Fertigkeiten

Die erste gezielte L3-Untersuchung wurde in Schweden von Stedje (1976) schon vor über 20 Jahren vorgenommen. Sie analysierte Fehler bei zwei Probandengruppen. Eine Gruppe der Lerner verfügte über L2- andere dagegen über L2- und L3-Kenntnisse. Das Ergebnis der Untersuchung war eine Liste von Interferenzfehlern. Thomas (1988) war die zweite Person, die sich an diese Untersuchungen wagte, jedoch erst über 10 Jahre später. Er untersuchte in den USA zweisprachige Lernende, die eine L3 lernten und einsprachige Lernende, die die oben genannte L3 als L2 lernten. Der Vergleich der Leistungen dieser beiden Lernergruppen führte ihn zu der Überzeugung, dass bilinguale Lernende die dritte Sprache schneller, besser und effektiver als Monolinguale lernen.

Das Thema der neuen Rolle der zweiten Fremdsprache und vor allem der Fremdsprachenfolge Deutsch nach Englisch wurde auf einmal gegen Ende der 80er Jahre wichtig und populär. 1989 trafen sich in Frankreich Wissenschaftler aus verschiedenen Ländern, um darüber zu diskutieren, inwieweit sich der Deutschunterricht als Unterricht der ersten FS von dem Deutschunterricht der zweiten FS unterscheidet. Dieses Expertenkolloquium wurde vom Goethe Institut als Herausforderung für die neue Situation der Öffnung des Binnenmarktes im Jahre 1993 initiiert. Man nahm damals an, dass mit der oben erwähnten künftigen Öffnung der wirtschaftlichen Grenzen die Rolle der zweiten Fremdsprachen an Bedeutung gewinnen wird. Damit hing natürlich das Bedürfnis zusammen, den Lernprozess der zweiten Fremdsprache zu zeffektivieren. Die Wissenschaftler der teilnehmenden Länder bekamen zur gezielten Vorbereitung des Kolloquiums 2 Leitfragen, zu denen sie Stellung nehmen sollten. Eine Frage bezog sich auf den IST-Stand, die andere auf den SOLL-Stand¹ des Deutschen als zweiter Fremdsprache. Die erste Frage lautete: „Wo sind aus Ihrer Sicht Besonderheiten bezüglich des Lehrens und Lernens im Bereich *Deutsch als zweiter Fremdsprache* realiter erkennbar (z.B. in Abhebung zu *Deutsch als erster Fremdsprache* und/oder zu *Englisch als erster Fremdsprache* etc.)“. Die zweite Frage bezog sich auf die Perspektiven des neuen Faches und lautete: „Welche Folgerungen bzw. Perspektiven lassen sich nach Ihrer Meinung aus der Antwort auf die erste Leitfrage ableiten, und zwar vor allem mit Blick auf die Entwicklung einer spezifischen Didaktik und Methodik für die Vermittlung von *Deutsch als zweiter Fremdsprache*.“

Auf diesem Wissenschaftlertreffen waren folgende Länder vertreten: Belgien, Deutschland, Frankreich, Großbritannien, Holland, Italien und Rußland. Jeder Landesvertreter nahm in seinem Beitrag Bezug auf die Situation in dem jeweiligen Land, das er vertrat. Anschließend formulierte jeder der Experten seine Forderungen an den L3-Unterricht, anhand derer die Wissenschaftler über den Stand und die Zukunft des L3-Unterrichts diskutierten. Als Zusammenfassung ihrer Überlegungen und Diskussionen wurden von ihnen einige Thesen zum L3-Unterricht erarbeitet. Diese Thesen wurden in den darauffolgenden Jahren von zahlreichen Didaktikern in wissenschaftlichen Publikationen aufgegriffen und überarbeitet. Sie waren schon für die damaligen Zeiten bahnbrechend und haben bis heute nicht an Bedeutung verloren. Im Gegenteil, diese Thesen sind vor allem heute zu realisieren und man müsste sie mit aller Nachdrücklichkeit durchsetzen.

¹ Die Bezeichnung wurde von Bausch/Heid (1990) formuliert.

Thesen zum L3-Unterricht

Die Wissenschaftler haben zuerst die Spezifika des L3-Unterrichts in Bezug auf den Lerner beschrieben. Zu diesen Besonderheiten zählten folgende Merkmale:

- Das Lernen der zweiten Fremdsprache erfolgt auf der Basis des schon vorhandenen Sprachwissens. Die Schüler lernen jetzt viel bewusster.
- Die Schüler haben schon eine Lern- und Kommunikationserfahrung.
- Die Schüler in dieser Pubertätsphase haben ganz andere Interessen und Bedürfnisse, verfügen über andere intellektuelle und kognitive Fähigkeiten als diejenigen, die erst mit der ersten FS anfangen.
- Da die Lernenden schon Kenntnisse, Kommunikations- und Sprachlerngewohnheiten der ersten FS entnommen haben, bringen sie all diese Kenntnisse in den L3-Unterricht ein.

Die Besonderheiten des Tertiärsprachenlernens verleiteten die Wissenschaftler dazu, Thesen für die spezifische Art des Fremdsprachenunterrichts zu formulieren. Was forderte man vor über 10 Jahren?

- „Die Erziehung zur Mehrsprachigkeit (...) kann nicht dem Zufall überlassen werden; sie bedarf der systematischen länderspezifischen, aber auch der länderübergreifenden Strukturierung“ (Bausch, Heid 1990: 12).
- Während des Unterrichts sollte der Schüler auf sein lebenslanges Sprachenlernen vorbereitet werden.
- In diesem Unterricht sollten die didaktisch-methodischen Vorgehensweisen sowie auch die inhaltlich-thematischen Komponenten verändert werden.
- Der Unterricht sollte (wegen des Alters derjenigen, die mit der 2. FS anfangen) eher an das Fremdsprachenlehren der Erwachsenen angeglichen werden. Die Lerner arbeiten im FU kognitiver und selbstständiger.
- Die Spezifika des L3-Erwerbs sollten dazu führen, dass der Unterricht didaktisch und methodisch um- bzw. neu orientiert wird.
- Die Lehrbücher sollten der thematischen Progression der einführenden Probleme Rechnung tragen. Sie sollten anspruchsvollere, für die Lerner interessantere Texte enthalten. „Neues soll zum motivierenden Steuerungsprinzip des Lernprozesses erhoben werden, so daß die intellektuellen Interessen und Fähigkeiten der Schüler – (...) tatsächlich gefördert werden.“ (In: Bausch, Heid 1990: 14).
- Man sollte explizit das schon erworbene Sprach- und Kulturwissen mit dem neu eingeführten Material vergleichen.
- Die Erfahrung mit dem Lernen und Gebrauchen von mehreren Sprachen sollte eben in den Unterricht der 2. FS mit einbezogen und systematisch thematisiert werden.
- Man sollte den Lernern solche Lernstrategien bewusst machen und beibringen, die ihnen beim lebenslangen Lernen helfen. Dadurch könnte man die Schüler auf das selbständige Lernen vorbereiten.

– Die Lehrer sollten auf die bereits von den Lernern im L2-Unterricht erworbenen Strategien und Kenntnisse gezielt zurückgreifen.

– „Lehrer, die Deutsch als L3 unterrichten, müssen über die im Unterricht der ersten Fremdsprache angewandte Unterrichtsmethode, die dort eingesetzten Lernmaterialien und Lehrwerke sowie über die damit verbundenen Themen und Terminologien Bescheid wissen...“ (ebenda: 16)

– Wegen der kurzen Zeit, die dem Lehrer zur Verfügung steht, sollte das vorhandene sprachliche Wissen der Lerner funktionalisiert und systematisiert werden.

– In Bezug auf die Methodik sollten vor allem rezeptive Fähigkeiten betont und geschult werden. Die Lerner sollten von Anfang an Texte verstehen, die Texte dagegen, wenn sie interessant und motivierend wären, könnten die Schüler zur selbständigen Sprachproduktion anregen.

Damit die Thesen in die Tat umgesetzt werden können, müssen einige Initiativen ergriffen werden. Die Autoren formulierten sie folgendermaßen:

1) Man sollte die Fremdsprachenlehrer auf die Spezifika des L3-Erwerbs sensibilisieren. Das könnte im Rahmen der Lehrerausbildung insbesondere aber in den Lehrerfortbildungskonzepten erfolgen.

2) Das oberste Ziel wäre, einen fachübergreifenden, auf Mehrsprachigkeit aufbauenden Fremdsprachenunterricht zu schaffen.

3) Man ist verpflichtet, systematisch die Besonderheiten des L3-Unterrichts zu erforschen, um eine „ökonomisierende Fremdsprachenmethodik“ zu entwickeln.

4) Es wäre erforderlich, eine neue Generation von Lehrwerken zu entwickeln, die gezielt auf den L3-Unterricht Bezug nähmen. Von den Lehrwerken müsste man fordern, dass sie die Besonderheiten des Lehrens und Lernens einer zweiten FS berücksichtigen.

Man kann aus der Perspektive des Jahres 2001 sagen, dass bis heute nicht alle (mindestens ist das in vielen Ländern Europas der Fall) Punkte realisiert wurden. Die meisten Wissenschaftler versuchten den oben erwähnten Thesen Rechnung zu tragen, indem sie v. a. die These Nummer 3 realisierten, d.h. es sind innerhalb von 10 Jahren viele wissenschaftliche Untersuchungen zum L3-Erwerb erschienen, wobei man generell nur einer wissenschaftlichen Forschungsmethode folgte, nämlich der Fehleranalyse. Im Weiteren wird der Stand der bisherigen Forschungen kurz dargestellt.

1991 wurde schon von Hufeisen eine bahnbrechende Arbeit zum Thema Tertiärsprachenerwerb geschrieben. Die Autorin untersuchte schriftliche Arbeiten der nicht-indoeuropäischen Sprecher, die Deutsch als L3 nach Englisch als L2 lernten. Die Forschungsmethode, der sich Hufeisen bediente, war die Fehleranalyse. Die Untersuchende klassifizierte alle vorgekommenen Fehler nach dem Ort und der Art der Abweichungen. Sie hat sich zum Ziel gesetzt, festzustellen, ob sich die Lerner beim Gebrauch des Deutschen auf ihre Englischkenntnisse stützen, ob dabei häufiger ein Transfer aus der L1 oder L2 zu bemerken war. Es hat sich erwiesen, dass knapp 9% (damals wurde dieser Prozentsatz für überraschend hoch gehalten) aller produzier-

ten Fehler auf die L2-L3-Interaktion zurückzuführen und die meisten Fehler im syntaktischen Bereich zu finden waren. Schon 1994 wird die nächste wichtige Publikation von Hufeisen herausgegeben. Die Autorin gibt hier wichtige Informationen darüber, wie man im Unterricht Deutsch als L3 vorgehen sollte. Sie gibt viele Beispiele, wie man im Deutschunterricht Englischkenntnisse der Schüler nutzen könnte, wie man sie in den Deutschunterricht einbeziehen sollte. Das Buch ist deshalb so wichtig, da bis zum Jahre 2001 kein anderes Buch so umfangreich auf die schulische Praxis eingegangen ist.

Der nächste Forscher, der eine Untersuchung am Deutscherwerb nach dem Erwerb des Englischen durchführte, war Vogel (1992). Seine Forschungsarbeit wies eine gewisse Ähnlichkeit mit den Forschungen von Hufeisen auf. Er nahm Untersuchungen bei einer Sprecherin mit einer nicht-indoeuropäischen Muttersprache - nämlich Mandarin vor. Ein wichtiger Unterschied zwischen den Forschungen der beiden oben erwähnten Wissenschaftler bildete jedoch die Tatsache, dass die Untersuchungsperson von Vogel im Zielsprachenland, d.h. in Deutschland Deutsch gelernt hat. Vogel wollte der folgenden Frage nachgehen: Inwiefern ist diese Sprecherin (Sprachanfängerin im Deutschen) im Stande, die verwandten Sprachen: Englisch und Deutsch voneinander zu trennen? Er stellte dabei fest, dass die Versuchsperson schon sehr früh dazu fähig war, die deutsche Syntax von der englischen zu unterscheiden, weil die Syntax der L3 nur im geringen Maße von der englischen Syntax (L2) betroffen wurde. Die meisten L2-L3-Interaktionen waren auf lexikalischer Ebene zu bemerken, besonders deutlich war das auf der lexiko-semantischen Ebene d.h. einerseits wurden deutsche Lexeme mit englischen semantischen Regeln gebraucht, andererseits wurden englische Lexeme mit deutscher Morphologie versehen.

Die Lektüre der empirischen Forschungen zeigt, dass die meisten Arbeiten die Interimsprache Deutsch der Lerner untersuchten, die ihre L3 außerhalb des Zielsprachenlandes erlernten. In diesem Kontext scheint die Arbeit von Cusack (2000) wichtig zu sein, weil sie den Erwerb von Deutsch unter natürlichen Bedingungen untersucht, was unter den bisherigen Arbeiten eine Seltenheit ist. Sie hat mündliche Äußerungen der Lerner mit der Muttersprache Englisch untersucht. Die Erwachsenen lernten Deutsch als ihre zweite Fremdsprache, nachdem sie Französisch gelernt hatten. Cusack schenkte ihre Aufmerksamkeit nicht nur der Aussprache und der Betonung der deutschen Wörter von den Untersuchten, sondern auch ihrer Grammatik und Lexik. Sie stellte dabei fest, dass manche Wörter in der Artikulation die Merkmale der drei Sprachen aufwiesen. Es wurde anhand der Beispiele gezeigt, dass die erste Fremdsprache (in diesem Fall Französisch) beim Erlernen von Deutsch als zweiter Fremdsprache auch eine Rolle spielt. Der Einfluss machte sich besonders im Bereich der Phonologie bemerkbar, obwohl auch die Grammatik und Lexik von dem Transfer aus dem Französischen betroffen wurden. Da die beiden Fremdsprachen Französisch

und Deutsch nicht verwandt sind, kann die Feststellung von Cusack, dass im Allgemeinen die Auswirkungen des Französischen auf die Sprachproduktion im Deutschen als gering zu betrachten war, nicht wundern.

L3-Projekte

In den 90er Jahren sind einige Projekte entstanden, die sich im Allgemeinen mit dem L3-Erwerb beschäftigten, die aber unterschiedliche Aspekte des Erwerbs analysierten. Eines dieser Projekte, das „Tertiärsprachenprojekt“ (Bahr, Bausch, Helbig, Kleppin (Hrsg.) 1996), das an der Universität Bochum durchgeführt wurde, hatte sich zum Ziel gesetzt, „...wesentliche Ausschnitte des schulischen Tertiärsprachenunterrichts (...) umfassend zu dokumentieren und anschließend deskriptiv-interpretativ zu explorieren d.h. im Hinblick auf ausgewählte, unterrichtsmethodisch relevante Untersuchungsfaktoren zu analysieren“ (ebenda: 18). Man hat in der Art des Unterrichts (untersucht wurden Spanisch und Italienisch als dritte Fremdsprachen) das Problem der Einsprachigkeit (Wird der Unterricht einsprachig durchgeführt?), der Semantisierung (Welche Semantisierungsverfahren werden eingesetzt und wie werden sie begründet?) und der sprachbezogenen Kognitivierung (Wie laufen die Kognitivierungen auf Grund der altersspezifischen intellektuellen Fähigkeiten ab?) unter die Lupe genommen.

Das nächste Bochumer-Projekt untersuchte die Lehrbücher der Tertiärsprachen im Hinblick auf die Frage, inwiefern sie didaktisch-methodisch die Tatsache nutzen, dass die Fremdsprachenlerner schon über sprachbezogenes Wissen verfügen. Das Ergebnis der Untersuchung ergab, dass die Lehrbücher das Potential der Schüler, ihre Kenntnisse und ihr bisheriges sprachliches Wissen nicht ausnutzen (Hufeisen, Lindemann 1998).

Wie schon oben erwähnt war die Fehleranalyse sehr oft die einzige Forschungsmethode, d.h. man untersuchte, was die Lerner falsch gemacht haben, wobei das Untersuchungsmaterial häufig nur deren schriftliche Arbeiten waren. Die Wissenschaftler waren sich damals dessen bewusst, dass man über diese Forschungsmethode hinausgehen und eine neue Art von Untersuchungen anwenden sollte. Lindemann (1998) forderte deswegen für die nächste Zukunft erstens die Erweiterung der Fehleranalyse von schriftlichen Arbeiten auf mündliche Äußerungen, zweitens sollten ihrer Meinung nach die Untersuchungen eher als Longitudinalstudien gedacht werden, d.h. es sollte einige Wochen oder Monate lang an einem sprachlichen Phänomen gearbeitet werden. Lindemann betonte, dass die Fehleranalyse zwar notwendig sei, sie sollte aber durch andere Methoden ergänzt werden. Vonnöten wäre u.a. die Untersuchung der rezeptiven Fertigkeiten (d.h. Lese- und Hörverstehen). Interessant wäre festzustellen, wie die Lerner unbekannte Texte in gesprochener oder geschriebener Sprache erschließen.

Forschung an den rezeptiven Fertigkeiten

Nach 2 Jahren hat Lindemann (2000) den ersten Schritt getan, um den von ihr selbst gestellten Forderungen an L3-Forschungen Rechnung zu tragen. Sie beschäftigte sich nämlich mit der Rezeption von L3-Texten und wollte überprüfen, wie die L1- und L2-Kenntnisse den Rezeptionsprozess beeinflussen. Der Untersuchung wurden norwegische Schüler und Studenten (in 4 Gruppen je nach dem Stand der Sprachkenntnisse geteilt) unterzogen, die nach dem Englischlernen (L2) Deutsch als zweite FS gelernt hatten. Sie sollten einen gehörten Text, dessen Rezeption sie selbst (z.B. durch Stoppen oder Zurückspulen der Kassette) steuerten, paraphrasierend übersetzen. Lindemann konnte anhand ihres Forschungsmaterials feststellen, dass die Englischkenntnisse den Rezeptionsvorgang wesentlich erleichterten. Die Schüler, abgesehen vom Stand ihrer Deutschkenntnisse, „hüpften“ beim Übersetzen unbewusst zwischen den jeweiligen Sprachen hin und her. Ein deutsches Wort, das ihnen unbekannt schien, versuchten sie zuerst mit einem englischen Wort zu assoziieren und es sogar ins Englische zu übersetzen, um dadurch einen besseren Zugang zum norwegischen Äquivalent zu haben. „Die Wahl des englischen Wortes scheint teilweise ganz automatisch weitere englischsprachige Ergänzungen nach sich zu ziehen. Erstaunlicherweise greift die Probandin auch dann zu einer englischen Übersetzung, wenn, ausgehend vom deutschen Original, die norwegische Entsprechung mindestens ebenso auf der Hand hätte liegen müssen“ (Lindemann 2000: 6). Also greifen nicht nur die Anfänger, sondern auch die Fortgeschrittenen zu ihren L1- und L2-Kenntnissen, wobei die beiden Sprachen „gleichberechtigt“ zu sein scheinen.

Heute beschäftigt das Phänomen der Tertiärsprachen eine Reihe von Wissenschaftlern. Die Fehleranalyse nimmt bei den Forschungen nach wie vor den ersten Platz ein. Es werden dabei noch die introspektive Methode (lautes Denken über Prozesse, die im Kopf der Lernenden abgelaufen sind) oder subjektive Theorien angewandt. Die letzte Methode wurde z.B. von Kallenbach (1998) gewählt, welche die deutschen Spanisch als L3, L4 oder sogar L5 lernenden Schüler untersuchte und sie über ihr Wissen bezüglich des Fremdsprachenlernens ausfragte. Ihre Interviews zeigten, dass die oben erwähnten Lerner aufgrund ihrer vorherigen Sprachlernerfahrungen „Parallelen im Bereich der grammatischen Kategorien sowie der Syntax, Möglichkeiten der interlinguaren Wortschließung, eine bestimmte Stoffabfolge sowie Formen der Unterrichtsgestaltung“ erwarten (ebenda: 52–53). Insgesamt vertreten die Lerner die Auffassung, dass Tertiärsprachenlernen leichter ist, wenn man schon über Kenntnisse einer verwandten Sprache verfügt.

Dass die Fehleranalyse immer noch beliebt ist, bestätigen die Untersuchungen von Marx. Ähnlich wie Vogel (siehe oben) unterzog Marx (2000) eine Gruppe von nicht-indoeuropäischen Sprechern, die Deutsch als L3 im Zielsprachenland lernten, einer wissenschaftlichen Untersuchung. Das Ziel

ihrer Untersuchung war die Antwort auf die Frage: Wie beeinflusst die englische Interimsprache die Fehlerproduktion in der zweiten Fremdsprache? Welche der beiden zuvor gelernten Sprachen L1 oder L2 übt einen größeren Einfluss auf Deutsch als L3 aus. Die Fragestellung und die Forschungsmethode waren eigentlich gleich wie bei Hufeisen (1991) (Fehleranalyse von schriftlichen Arbeiten, die anhand einer Bildergeschichte geschrieben wurden). Marx (2000) übernahm sogar von Hufeisen (1991) die Klassifizierung von Fehlern. Man könnte fragen, wozu sie eigentlich dieselbe Forschung durchführte? Die Begründung ist in den Lernbedingungen zu finden. Während Hufeisen der Untersuchung solche Versuchspersonen, die in ihren Heimatländern Deutsch gelernt haben, unterzog, nahm Marx solche Lerner unter die Lupe, die Deutsch ausschließlich im Zielsprachenland lernten. In ihrer ersten Hypothese vermutete sie, dass sich der Anteil der durch Englisch als L2 bedingten Fehler bei Lernenden im deutschsprachigen Raum im Vergleich zu den Lernenden in ihren jeweiligen Heimatländern verringert. Die zweite Hypothese bezog sich auf die Art der Fehler, d.h. sie sagte mehr Fehler im syntaktischen als im semantischen Bereich voraus. Die zweite Hypothese wurde in ihrer Untersuchung bestätigt; die meisten L2-L3-Interaktionen betrafen den syntaktischen Bereich – vor allem Verben sowie die Wortfolge. Die erste Hypothese musste jedoch verifiziert werden. Es hat sich nämlich erwiesen, dass der Anteil der Fehler, deren Ursache L2-L3-Interaktionen waren, bei den im Zielsprachenland Deutsch Lernenden höher war als derjenige bei den Lernern, die Deutsch außerhalb des Zielsprachenlandes lernten. (19% aller Abweichungen in der ersten Gruppe im Gegensatz zu 9% bei der zweiten Gruppe).² Marx wollte auch der Frage nachgehen, welche Lerner: die mit geringen oder die mit größeren Deutschkenntnissen transferanfälliger seien. Die Untersuchung ergab, dass bei den Lernern, die noch über geringe Deutschkenntnisse verfügten, die Anzahl der L2-L3-Interaktionen höher war. Sie betrug bei ihnen 21,3% aller Abweichungen; bei den Lernern, die sich auf der nächsten Entwicklungsstufe befanden, waren das nur fast 16%.

In der Geschichte der Forschung zum L3-Erwerb sind die empirischen Untersuchungen von Grosseva (1998) nicht zu übersehen. Sie wollte nämlich der Frage nachgehen, wie das FLAM (Foreign Language Acquisition Model) im Falle des L3-Erwerbs funktioniert. Sie ging davon aus, dass die Lerner zuerst ihr Wissen aus der L1 zur Hypothesenbildung in L2 benutzen. Nachdem sie aber die erste FS bewusst gelernt haben, verliert die L1 die Bezugsgröße zur Hypothesenbildung, weil die Lerner mehr über das System und die Struktur der L2 als der L1 wissen. Die bewusst gelernte L2 wird

² Marx (2000) erklärt diesen hohen Anteil der Interferenz aus dem Englischen mit dem häufigen Gebrauchen des Englischen nach der Ankunft in Deutschland. Die Lernenden, die aus aller Welt kamen, konnten anfänglich sich nur mit Hilfe des Englischen verständigen. Außerdem wurde Englisch oft als Metasprache bei der Erklärung mancher grammatischen Phänomene im Unterricht verwendet.

also zu einer Korrektur- und Kontrollinstanz für jede nächste FS. Die Auswertung von schriftlichen Arbeiten und mündlichen Äußerungen führte sie zu folgenden Ergebnissen: Beim Lesen des Textes transferiert stärker die L1 als die L2, bei den Anfängern aber transferiert stärker die L2 als die L1. Bei der Übersetzung griffen die Studenten immer auf ihre L2-Kenntnisse und -Erfahrungen zurück, sogar wenn die muttersprachliche Konstruktion der Zielkonstruktion näher lag. Bei der mündlichen Äußerung hat es sich erwiesen, dass der Prozentsatz der erfolgreichen Kommunikationsstrategien bei den L3-Lernern³ höher als bei den L2-Lernern war und 87% zu 53% betrug.

Heute wird das Problem des Tertiärsprachenerwerbs weiter diskutiert. Im Rahmen der Jahrestagungen der GAL (Gesellschaft für Angewandte Linguistik) trifft sich jedes Jahr der Arbeitskreis „L3-Spezifika“, in dem empirische Arbeiten präsentiert und didaktische Konsequenzen diskutiert werden.

Schlusswort

Zusammenfassend muss festgestellt werden, dass das Problem des Tertiärsprachenerwerbs das Interesse immer neuer Wissenschaftler erweckt. In den letzten 3 Jahren wurden die meisten Untersuchungen zu dem uns interessierenden Thema durchgeführt (viel mehr als in den letzten 12 Jahren insgesamt). Das Hauptinteresse liegt vor allem auf der Sprachenfolge Deutsch nach Englisch, obwohl das keine einzige untersuchte Sprachenkonstellation ist. Man hat sowohl produktive (vor allem wurden nur die schriftlichen Arbeiten untersucht) als auch rezeptive Fertigkeiten (davon aber nur das Hörverstehen) der L3-Lernenden untersucht. Produktive Fertigkeiten und darunter die schriftlichen Arbeiten untersuchten Hufeisen (1991), Marx (2000). Mit der Untersuchung der mündlichen Äußerungen befassten sich u.a: Vogel (1992), Kniffka (1999), Causack (2000). Vernachlässigt sind jedoch die rezeptiven Fertigkeiten. Davon zeugt die Tatsache, dass nur Lindemann (2000) sich mit dem Leseverstehen beschäftigte.

Die angeführten Forschungen weisen eindeutig darauf hin, dass es jedoch an Arbeiten fehlt, die sich mit der Möglichkeit der Nutzung der Englischkenntnisse beim Deutschwerb beschäftigen würden. In dieser Hinsicht wurde von Hufeisen (1994) die einzige Arbeit mit Übungsvorschlägen für den Deutschunterricht geschrieben. Es besteht also der Bedarf nach weiteren Forschungen, was bei dieser jungen wissenschaftlichen Disziplin, die als Tertiärsprachenerwerb bezeichnet wird, nicht wundern kann.

³ L2-Lerner lernten Deutsch als erste FS nach dem Bulgarischerwerb als L1. L3-Lerner lernten Deutsch nach dem Englischerwerb als L2.

Bibliografie

- Bausch K.-R., Heid M. (1990) *Das Lehren und Lernen von Deutsch als zweiter oder weiterer Fremdsprache: Spezifika, Probleme, Perspektiven*. Bochum, Manuskripte zur Sprachlehrforschung: 32.
- Bahr A., Bausch K.-R., Helbig B., Kleppin K., Königs F.-G., Tönshoff W. (1996) *Forschungsgegenstand Tertiärsprachenunterricht. Ergebnisse eines empirischen Projekts*. Bochum, Universitätsverlag Dr. N. Brockmeyer.
- Cusack P. (2000) *Mehr als die Muttersprache: Wird die eigene Interprache von weiteren Sprachen beeinflusst?* In: Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht online 1.
- Groseva M. (1998) *Dient das L2-System als ein Fremdsprachenlernmodell?* In: Hufeisen B., Lindemann B. (Hrsg.) (1998): 21–30.
- Hufeisen B. (1991) *Englisch als erste und Deutsch als zweite Fremdsprache: empirische Untersuchungen zur fremdsprachlichen Interaktionen*. Frankfurt am Main, Peter Lang Verlag.
- Hufeisen B. (1994) *Englisch im Unterricht Deutsch als Fremdsprache*. München, Klett.
- Hufeisen B., Lindemann B. (Hrsg.) (1998) *Tertiärsprachen. Theorien, Modelle, Methoden*. Tübingen, Staufenberg Verlag.
- Kallenbach Ch. (1998) *Da weiß ich schon, was auf mich zukommt – L3 Spezifika aus Schülersicht*. In: Hufeisen B. Lindemann B. (Hrsg.) (1998): 47–58.
- Krumm H.-J. (1996) *Deutsch als zweite oder dritte Fremdsprache – Grundlagen für einen handlungsorientierten Sprachunterricht*. Deutsch lernen 3: 209–217.
- Lindemann B. (1998) *L2 –L3 und ihre zwischensprachliche Interaktion. Probleme und Herausforderungen in bezug auf Untersuchungsdesign*, In: Hufeisen B., Lindemann B. (Hrsg.) (1998): 150–168.
- Lindemann B. (2000) *Zum Einfluß der L1 und L2 bei der Rezeption von L3-Texten*. In: Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht- online 1.
- Marx N. (2000) *Denglisch bei nicht indoeuropäischen Muttersprachlern?* Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht- online 1.
- Stedje A. (1976) *Interferenz von Muttersprache und Zweitsprache auf die dritte Sprache beim freien Sprachen – ein Vergleich*. Zielsprache Deutsch 1: 15–21.
- Vogel T. (1992) *‘Englisch und Deutsch gibt es immer Krieg’. Sprachverarbeitungsprozesse beim Erwerb des Deutschen als Drittsprache*. Zielsprache Deutsch 2/23: 95–99.