

Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht

Didaktik und Methodik im Bereich Deutsch als Fremdsprache

ISSN 1205-6545 Jahrgang 17, Nummer 1 (April 2012)

Tertiärsprachenforschung im Kontext des DaF-Unterrichts in Korea

Kai Rohs

Soongsil Universität

College of Humanities

Department of German Language and Literature

511, Sangdo-Dong, Dongjak-Gu, Seoul, 156-743,

Korea

Tel: 82-2-820-0355

Mobile: 82-17-276-1180

Email: kairohs@yahoo.co.kr

Abstract. In dieser Arbeit wird angesichts jüngst neu erschienener Arbeitsmaterialien zum Tertiärsprachenunterricht diskutiert, wie der Rückgriff von Lernern von Deutsch als Fremdsprache nach Englisch (DaFnE) auf die erste Fremdsprache Englisch sowohl im rezeptiven als auch im produktiven Bereich von Nutzen sein könnte. Dies geschieht vor dem Hintergrund der Situation des DaF-Unterrichtes in Korea. Bezüglich des Wortschatzes erscheint es sinnvoll, die Lerner auf den Umfang des gemeinsamen deutsch-englischen Wortschatzes aufmerksam zu machen, ohne jedoch die Existenz falscher Freunde zu verschweigen. Vor allem erscheint es notwendig, dass die Lerner erkennen, welche Funktion die Hinzuziehung des Englischen hat. Im grammatischen Bereich könnte es von Nutzen sein, Unterschiede in der Wortstellung beider Sprachen bewusst zu machen, um Interferenzen bei der Textproduktion vorzubeugen. Gemeinsamkeiten beider Sprachen wie die Existenz des definiten und indefiniten Artikels sollten hervorgehoben werden. Bei der Orthografie sind es die Bereiche der Groß- und Kleinschreibung sowie der Zusammenschreibung von Komposita, in denen die Hinzuziehung des Englischen für die Textproduktion von Nutzen sein könnte. Hinsichtlich des etwaigen Nutzens des Rückgriffs auf das Englische im produktiven Bereich besteht ein verstärkter Forschungsbedarf.

Giving due consideration to recently published teaching materials for German as a tertiary language the goal of the present paper is to describe potential positive effects on the learners' receptive and productive skills in German as L3 when calling upon their previous foreign language knowledge in English. The background for this discussion is the current situation of teaching German as a foreign language in Korea. In the lexicon it seems useful to make the learners aware of similar vocabulary in English and German while pointing out the existence of the so-called false friends. It is especially important for learners to understand the reasons for including English while learning German. In grammar it might be useful to make the learners aware of the differences in word order in English and German in order to avoid interlingual interferences from English in writing. Similarities such as the existence of definite and indefinite articles in English and German should be emphasised. In the area of orthography learners could benefit from comparing capitalization rules and the spelling of compounds in English and German to improve their writing skills. More research is needed on the benefits of including English in the development of the productive skills.

Schlagwörter: Deutsch als Fremdsprache, Tertiärsprachenforschung, Faktorenmodell, produktive Fertigkeiten, rezeptive Fertigkeiten, Korea. German as a foreign language, tertiary language research, factor model, productive skills, receptive skills, Korea.

1. Ausgangspunkt

Der Rückgriff auf das Englische im DaF-Unterricht überrascht nach den Unterrichtserfahrungen des Verfassers an koreanischen Universitäten und anderen Institutionen¹ die Deutschlerner nicht selten. Sie mögen nicht so recht einsehen, warum das Englische in den Deutschunterricht einbezogen wird und dass dies womöglich hilfreich sein könnte. Ursache dafür könnte der Umstand sein, dass der Rückgriff auf andere Fremdsprachen oder die Ausgangssprache

im schulischen als auch im universitären Unterricht auch in Korea unüblich ist. Verantwortlich dafür könnte aber auch die Selbsteinschätzung der Lerner sein, trotz langjährigem Schulunterricht in Englisch die Sprache noch nicht im hinreichenden Maße zu beherrschen, oder auch die Angst vor Fehlern, die durch eine Vermischung der beiden Fremdsprachen eintreten könnten. Schließlich könnte auch das Missverständnis eine Rolle spielen, dass der Einbezug des Englischen eine zusätzliche Belastung bedeutet. Auch unter den Lehrenden ist gelegentlich Unbehagen, wenn nicht sogar Ablehnung zu verspüren, im DaF-Unterricht auf das Englische zurückzugreifen.

Dieser Einstellung sollte entgegengetreten werden. Es mag zwar durchaus so sein, dass viele Studierende Englisch trotz langjährigem Schulunterricht noch nicht gut beherrschen. Vokabular und grammatische Strukturen dürften ihnen aber im hinreichenden Maße bekannt sein, da sie in der Schule regelmäßig zehn Jahre lang Englisch lernen und der Englischunterricht in Korea eher grammatikkonzentriert ist. Was die Angst der Studierenden vor Sprachvermischungen betrifft, so ist zuzugeben, dass beispielsweise in schriftlichen Textproduktionen koreanischer Deutschlerner immer wieder Interferenzen auffallen, die wohl auf das Englische zurückzuführen sind, wie die Großschreibung von „ich“ oder die fehlerhafte Futurbildung mit „will“, um nur zwei der zahlreichen Interferenzphänomene zu nennen². Zu fragen ist, welche Konsequenzen aus diesem Umstand zu ziehen sind. Ein Heraushalten des Englischen scheint wenig Sinn zu haben, da die Interferenzen den Lernern offensichtlich meist unbewusst unterlaufen. Um diese zu vermeiden und auch um etwaigen positiven Transfer auszunutzen, erscheint es sinnvoll zu sein, die Lerner für die Ähnlichkeiten und die Unterschiede des Deutschen zum Englischen zu sensibilisieren. Der Rückgriff auf das Englische bedeutet also keinesfalls, dass das Englische als Unterrichts- oder Metasprache eingesetzt wird und dass dies daher zu einer zusätzlichen Belastung der Deutschlerner führen würde. Vielmehr dient das Englische lediglich in geeigneten Fällen als Vergleichssprache. Auch geht es nicht darum, dass die Deutschlerner durch den Einbezug womöglich ihre Englischkenntnisse verbessern sollten, auch wenn das durchaus eine nicht unerwünschte Folge des ständigen Rückgriffs auf das Englische als Vergleichssprache sein mag. Vielmehr wird auf die bei den Deutschlernern ohnehin vorhandenen Kenntnisse und Erfahrungen beim Erlernen der ersten Fremdsprache Englisch zurückgegriffen, so dass sich das Englische als Hilfe beim Erlernen des Deutschen erweisen kann.

Aus der in den vergangenen beiden Jahrzehnten intensiv betriebenen Tertiärsprachenforschung, die sich als Forschung des Erwerbs einer Folgefremdsprache versteht, ist das Konzept „Deutsch als Fremdsprache nach Englisch (DaFnE)“ entwickelt worden, das sich mit dem Nutzen des Einbezugs der Fremdsprachlernerfahrungen aus dem Englischen in den DaF-Unterricht befasst und in dem die Deutschlerner stets für den Vergleich mit dem Englischen sensibilisiert werden. In diesem Aufsatz soll es nach einem Überblick über den Stand der Tertiärsprachenforschung in ihrer Eigenschaft als Teildisziplin der Drittspracherwerbsforschung um die Umsetzung der Erkenntnisse in die konkrete Unterrichtssituation von DaF in Korea gehen.

2. Forschungsstand

Betrachtet man die einschlägige Forschung, dann fällt auf, dass sich die Sprachlehrforschung bis Anfang der 1990er Jahre zwar intensiv mit dem Erwerb einer zweiten Sprache beschäftigt, den Erwerb dritter oder weiterer Sprachen jedoch in der Regel nicht explizit untersucht hatte. Nur vereinzelt wurde in der Forschung auf diesen Umstand hingewiesen, zum Beispiel von Vildomec (1963: 67f), der betonte, dass es nur relativ wenige wichtige Arbeiten von Linguisten gibt, die sich mit multilingualen Konstellationen befassen. Wenn es Forschungsarbeiten zu multilingualen Konstellationen gab, dann konzentrierten sie sich meist auf Interferenzen, also auf negative Einflüsse bereits gelernter Fremdsprachen; als Beispiel sei die Studie von Stedje (1976) genannt. In ihrer Studie geht es um Interferenzen finnischsprachiger Deutschlerner aus ihrer Ausgangssprache sowie der ersten Fremdsprache Schwedisch bei der Sprachproduktion. Sie kommt in ihrer Studie zum Ergebnis, dass die Deutschlerner etwa im gleichen Maße von Ausgangs- und erster Fremdsprache beeinflusst wurden, dass jedoch Art und Frequenz der Interferenzerscheinungen unterschiedlich waren. Die Ausgangssprache verursachte eher Interferenzen im phonologischen Bereich, während die erste Fremdsprache Schwedisch für Interferenzen im lexikalischen und semantischen Bereich verantwortlich war.

Erst in den 1990er Jahren war es dann die Dissertation von Hufeisen (1991), die sich zum Ziel setzte, die gesteuerte Dreisprachigkeit in der Sprachenkonstellation nicht-indoeuropäische Muttersprache, Englisch als erster Fremdsprache und Deutsch als zweiter Fremdsprache zu untersuchen und „die Interaktionen zwischen der ersten und der zweiten Fremdsprache in der schriftsprachlichen Produktion von ausländischen Studierenden des Deutschen, die Eng-

Kai Rohs (2012), Tertiärsprachenforschung im Kontext des DaF-Unterrichts in Korea. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 17: 1, 59-74. Abrufbar unter <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-17-1/beitrag/Rohs.pdf>.

lisch als erste Fremdsprache gelernt haben, zu identifizieren, zu klassifizieren und die daraus zu ziehenden linguistischen Deutungen für curriculare Überlegungen fruchtbar zu machen“ (Hufeisen 1991: 20).

Diese Arbeit gab in der Folgezeit den Anstoß für die Erforschung verschiedenster multilingualer Sachverhalte, die bis heute anhält. Als Beispiel jüngerer wichtiger Forschungsarbeiten zum Drittspracherwerb sind die von Jessner (2006) zum Sprachbewusstsein, die von De Angelis (2007) zu den kognitiven und psycholinguistischen Prozessen beim Erwerb einer dritten oder weiteren Sprache und die von Ringbom (2007), der sich mit der Sprachenbeeinflussung beim Fremdsprachenlernen befasst und diesbezüglich nach drei Typen von Sprachenbeeinflussung (*similarity*, *contrast* und *zero Relations*, vgl. Ringbom 2007: 5) differenziert, zu nennen. Zudem ist noch auf die Studien von Cenoz (2009) zur bi- und multilingualen Erziehung im Baskenland, auf die von Lasagabaster & Huget (2007) zu den Spracheneinstellungen und dem Gebrauch von multiplen Sprachen in verschiedenen europäischen (spanischen, belgischen, friesischen, irischen, maltesischen, walisischen) Kontexten sowie auf das Handbuch des Multilingualismus und der multilingualen Kommunikation von Auer & Wei (2009) hinzuweisen. Schließlich ist noch die Arbeit von Aronin & Hufeisen (2009) zu erwähnen, die eine zusammenfassende Betrachtung zur Drittspracherwerbsforschung bezweckt. Man kann daher wohl feststellen, dass sich die Drittspracherwerbsforschung zu einer eigenen Forschungsdisziplin entwickelt hat. In der Zweitspracherwerbsforschung, die lange Zeit den Drittspracherwerb lediglich als einen Unterfall des Zweitspracherwerbs angesehen hat, scheinen dagegen multilinguale Konstellationen erst jüngst Beachtung zu finden. Deutlich wird das aus der Bemerkung des Zweitspracherwerbsforschers Ortega (2007: 247), der über neue Herausforderungen der Zweitspracherwerbsforschung reflektiert und dabei feststellt, dass viele Lerner bereits Sprachwissen aus mehreren Sprachen in den Sprachlernprozess einbringen, was neue Fragestellungen nach dem Einfluss der bereits vorhandenen Sprachen auf die Zielsprache, der Rolle der Erstsprache und des Einflusses weiterer Sprachen auf die Erstsprache erforderlich macht:

Whatever answers SLA researchers offer to these questions, pursuing them will no doubt affect our understanding of the theoretical explanations we propose in the future. Assuming that these new lines of SLA research continue to thrive, and hoping that a more bilingual outlook on SLA phenomena slowly takes hold across this and other areas of SLA scholarship, we can predict that our existing SLA theories will need to incorporate the new findings and, in the process, will likely be transformed.

In den vergangenen beiden Jahrzehnten zeichnete sich dann in der Tertiärsprachenforschung die Tendenz ab, dass verstärkt der rezeptive Bereich des Sprachenlernens in deren Fokus geriet. Zu erwähnen seien hier Projekte wie Deutsch als Fremdsprache nach Englisch (DaFnE) (Hufeisen & Neuner 2003) oder auch die EuroComGerm³ (Hufeisen & Marx 2007). Das Projekt DaFnE untersucht die besondere Konstellation, wenn Deutsch nach der Fremdsprache Englisch erlernt wird. Ausgangspunkt für dieses Projekt war die Erkenntnis, dass ausländische Deutschlerner weltweit in vielen Fällen bereits Englisch als erste Fremdsprache erlernt haben. Diesen Umstand der Fremdsprachlernerfahrungen aus dem Englischen will man ausnutzen, indem die Deutschlerner immer wieder angehalten werden, beim Deutschlernen Vergleiche mit dem Englischen zu ziehen und sich der Gemeinsamkeiten und Unterschiede bewusst zu werden. Dabei scheint der ständige Bezug des Deutschen zum Englischen insbesondere dann effektiv zu sein, wenn die Muttersprache der Lerner nur wenige Anknüpfungspunkte zum Deutschen aufweist, wie es oftmals der Fall ist, wenn Sprecher einer nicht indoeuropäischen Ausgangssprache Deutsch lernen. In diesen Fällen dient die erste Fremdsprache Englisch als Brücke⁴. Bei der EuroComGerm geht es um das Ausnutzen der Ähnlichkeiten der germanischen Sprachen beim Leseverstehen von Texten. Auch das Konzept EuroCom könnte man auf DaFnE Konstellationen anwenden, da es sich beim Englischen und Deutschen um germanische Sprachen handelt. Es wäre dann jedoch nur für Lerner geeignet, die ausschließlich Lesekompetenzen erwerben möchten.

In Modellen wurde unter unterschiedlichen wissenschaftstheoretischen Voraussetzungen versucht, die Besonderheiten der mehrsprachlichen Konstellation zu erklären. Allen diesen Modellen liegen Transfer- und Interaktionsphänomene zwischen den *Interlanguages* eines Individuums zugrunde, die den Lernprozess steuern. Zu erwähnen seien hier das psycholinguistische *Dynamic Model of Multilingualism*, das von Herdina & Jessner (2002) entwickelt wurde und den dynamischen Charakter multilingualer Prozesse betont, das Rollen-Funktions-Modell von Williams & Hammarberg (1998), das jeder Sprache eine bestimmte Rolle und Funktion zuspricht und die jeweils zu untersuchende Sprache als L3 bezeichnet, alle vorher gelernten Sprachen als L2 und die Ausgangssprache selbst als L1. Es beruht auf dem von de Bot (1992) erweiterten monolingualen *Speaking Model Levels* (1989). Zu nennen seien noch

Kai Rohs (2012), Tertiärsprachenforschung im Kontext des DaF-Unterrichts in Korea. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 17: 1, 59-74. Abrufbar unter <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-17-1/beitrag/Rohs.pdf>.

das *Ecological Model of Multilinguality* von Aronin (2004), das auf den sozio-kulturellen Kontext von Multilingualität abhebt, und auch das Faktorenmodell von Hufeisen (2003), das von der Verfasserin jüngst neugefasst wurde (Hufeisen 2010). Schließlich sei noch das FLAM (*Foreign Language Acquisition Model*) von Groseva (2000) zu erwähnen, das ebenso wie das Faktorenmodell die besondere Bedeutung der L2 für den Fremdsprachenmodus betont⁵.

Hier soll kurz das Faktorenmodell von Hufeisen betrachtet werden, das die Faktoren beschreibt, die das schulische Sprachenlernen kennzeichnen, beginnend vom Erstspracherwerb (L1) über das Erlernen einer ersten (L2), einer zweiten (L3) und einer weiteren Fremdsprache (L4x). Der entscheidende qualitative Unterscheid findet dabei zwischen dem Erlernen der L2 und der L3 statt, da die L3 Lerner im Gegensatz zu den L2 Lernern erstmals auf ihre Fremdsprachlernerfahrungen zurückgreifen können. Dagegen unterscheiden sich die Faktoren des L4x-Lernens vom L3-Lernen lediglich in quantitativer Hinsicht. Marx (2005: 249) schlägt vor, das Faktorenmodell um den Faktor Erfahrung im interlingualen Vergleichen mit bereits erlernten Fremdsprachen zu erweitern, da nach ihrer Untersuchung die Sensibilisierung für den ständigen deutsch-englischen Vergleich hilfreich ist, wobei hinzuzufügen ist, dass sich ihre Studie nur auf das Hörverstehen bei Deutschlernern im Zielsprachenland bezieht. Zu verweisen sei auch auf einen ihrer jüngsten Aufsätze, den sie gemeinsam mit Mehlhorn verfasst hat (Marx & Mehlhorn 2010). Dort wird die Sensibilisierung ausländischer Deutschler mit der ersten Fremdsprache Englisch für die phonologischen Ähnlichkeiten des Englischen und des Deutschen diskutiert, was gerade auch für koreanische Deutschler interessant sein dürfte, beispielsweise bei Betrachtung der Schwierigkeiten der Differenzierung der Phoneme r/l oder des Anhängens eines unbetonten Stützvokals an konsonantische Auslaute, mit denen die koreanischen Deutschler bereits beim Erlernen der ersten Fremdsprache Englisch konfrontiert wurden.

Vor dem Hintergrund der oben erwähnten Einstellung von DaF-Lernern und den Erkenntnissen der Tertiärsprachenforschung hinsichtlich der Nützlichkeit, Lerner für den interlingualen Vergleich zu sensibilisieren, erscheint es unbefriedigend, dass bislang nur wenige auf den Tertiärsprachenunterricht bezogene Lehrwerke erschienen sind. Zwar sind in neueren Lehrwerken zunehmend Bezüge auch auf vorangegangene Fremdsprachlernerfahrungen zu verzeichnen – verwiesen sei hier beispielsweise auf das Lehrwerk *Dimensionen* (Jenkins, Fischer, Roland, Hirschfeld, Hirtenlehner & Clalüna 2002) oder auf die in Rohs (2003) genannten Übungsbeispiele – eine systematische Beschäftigung mit den Besonderheiten des Tertiärsprachenunterrichts liegt jedoch nicht vor. In jüngster Zeit sind für Deutsch nach Englisch jedoch zwei Werke erschienen (Neuner, Hufeisen, Kursiša, Marx, Koithan & Erlenwein 2009; Kursiša & Neuner 2006), die Hilfestellungen für im Tertiärsprachenunterricht Lehrende geben, einschlägige Arbeitsblätter bereitstellen oder auch zur Erstellung von Arbeitsblättern anregen.

3. Tertiärsprachenforschung in Korea

Korea könnte insofern ein geeignetes Land zur Anwendung der Erkenntnisse der Tertiärsprachenforschung sein, als dass Englisch eine Brücke zwischen dem Koreanischen und dem Deutschen schlagen könnte. Denn die Ausgangssprache der koreanischen Deutschler ist nicht indoeuropäisch, und Englisch wird in Korea allgemein als erste Fremdsprache gelernt. Nahezu alle koreanischen Deutschler haben Koreanisch als einzige Muttersprache. Dies erscheint die Anwendung der Erkenntnisse der Tertiärsprachenforschung nicht unerheblich zu erleichtern. Kärchner-Ober (2009) untersucht beispielsweise in ihrer Dissertation die Situation malayischer Deutschler, die ebenso wie koreanische Lerner nahezu allesamt Deutsch nach Englisch lernen. Ein entscheidender Unterschied ist jedoch, dass viele Malaien Englisch bereits als Mutter- oder Zweitsprache gelernt haben, was die Anwendung der Erkenntnisse der Tertiärsprachenforschung etwas problematisch erscheinen lässt. Denn das tertiärsprachenbezogene Projekt DaF-nE bezieht sich auf die Fremd(!)sprachlernerfahrungen aus dem Englischen, so dass ein malayischer Deutschler mit der Zweitsprache Englisch Deutsch nicht als Tertiärsprache nach der ersten Fremdsprache (!) Englisch lernt. Tatsächlich verwenden in ihrer Studie drei der insgesamt fünfzehn Probanden Englisch im familiären Umfeld oder im Freundeskreis (Kärchner-Ober, 2009: 162f).

Hinzu kommt, dass nahezu alle Koreaner Englisch als erste Fremdsprache gelernt haben, und zwar nahezu ausschließlich im schulischen Kontext. Im täglichen Leben kommt man zwar gelegentlich mit dem Englischen in Berührung, Englisch wird aber sowohl im schulischen als auch im studentischen Bereich außerhalb des Unterrichts nur selten gesprochen und geschrieben.

Kai Rohs (2012), Tertiärsprachenforschung im Kontext des DaF-Unterrichts in Korea. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 17: 1, 59-74. Abrufbar unter <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-17-1/beitrag/Rohs.pdf>.

Die Homogenität der (Fremd)sprachlernererfahrungen koreanischer Deutschler ist auffallend und lässt Korea zu einem geeigneten Feld der Tertiärsprachenforschung werden. Da die Disziplin jedoch noch recht jung ist, ist es nicht verwunderlich, dass in Korea Tertiärsprachenforschung bislang (noch) nicht in nennenswertem Umfang betrieben wird.

4. Umsetzung des Konzepts „DaFnE“

Nunmehr soll es um die Frage gehen, wie das Konzept DaFnE konkret im Unterricht eingesetzt werden kann. Dabei wird hier nach den Bereichen Wortschatz, Grammatik und Orthografie unterschieden. Ausgangspunkt sollen vor allem Materialien sein, die den beiden oben genannten⁶ jüngst erschienenen Werken zum Tertiärsprachenunterricht entstammen. Die Materialien werden vorgestellt und bewertet werden, gegebenenfalls werden auch Verbesserungsvorschläge gemacht.

4. 1. Wortschatz

4.1.1. Englisch-deutscher Wortschatz

Hinsichtlich des Wortschatzes findet man bei Neuner et al. (2009) zwei Listen mit dem dort sogenannten „gemeinsamen englisch-deutschen Wortschatz“, diese Listen erstrecken sich über insgesamt zehn Seiten (139-145). Die eine Liste ist nach allgemeinen Begriffen geordnet, wie z.B. „Gegenstände“, „Zeit“ oder „Eigenschaften“, die andere nach spezifischen Begriffen wie „Wohnen“, „Arbeiten und Beruf“ oder „Freizeit und Unterhaltung“. Dabei wird in beiden Listen dem englischen Wort jeweils das entsprechende deutsche Wort gegenüber gestellt. Eine Seite soll hier beispielhaft betrachtet werden. Bei dieser Seite handelt es sich um einen Auszug der Liste, die nach spezifischen Begriffen geordnet ist:

correct – korrekt, richtig; korrigen	opera – die Oper musical – das Musical, musikalisch
dictation – das Diktat	sing – singen
dictate – diktieren	instrument – das Instrument
diploma – das Diplom	dance – der Tanz, tanzen
examination – das Examen, die Prüfung	cabaret – das Cabarett
examine – examinieren, prüfen	drama – das Drama
test – der Test, testen	
12. Fremdsprache	Bildende Kunst/Ausstellungen/ Sehenswürdigkeiten
Verständigung	antique – die Antiquität, antik
hello! – hallo!	artist – der/die Artist/in
word – das Wort	gallery – die (Kunst-)Galerie
Sprachbeherrschung	museum – das Museum
accent – der Akzent, die Betonung	object – das Objekt
nominative – der Nominativ	sculpture – die Skulptur, die Bildhauerei
accusative – der Akkusativ	portrait – das Porträt, das Bildnis eines Menschen
genitive – der Genitiv	statue – die Statue, das Standbild
dativ – der Dativ	studio – das Studio, das Atelier
alphabet – das Alphabet	photograph – das Foto, die Fotografie
apostrophe – der Apostroph, das Auslassungszeichen	Sport
dialect – der Dialekt	amateur – der/die Amateur/in
good – gut	ball – der Ball
correct – korrekt, korrigieren	canoe – das Kanu
forget – vergessen	kayak – das Kajak
13. Freizeit und Unterhaltung	gallop – der Galopp, galoppieren
Freizeitbeschäftigung/Interessen	swim – schwimmen
hobby – das Hobby, die Freizeitbeschäftigung	yacht – die Yacht
interest – das Interesse	sport(s) – der Sport
club – der Klub, der Verein	ski – der Ski, Ski fahren
camera – die Kamera, der Fotopaparatz	win – gewinnen
Besuch von Veranstaltungen	Radio/Fernsehen
applause – der Applaus, der Beifall	comment – der Kommentar, kommentieren
applaud – applaudieren, Beifall klatschen	interview – das Interview, die Unterredung, interviewen
free – frei (freier Eintritt)	program(me) – das Programm
Theater, Kino, Konzert usw.	radio – das Radio
comedy – die Komödie, das Lustspiel	satellite – der Satellit
circus – der Zirkus	serial – die (Fernseh-)Serie
artist – der/die Artist/in	studio – das (Fernseh-)Studio
concert – das Konzert	television – TV, Television, das Fern- sehen
hymn – die Hymne	film – der Film, die (Fernseh-) Sendung
orchestra – das Orchester	Lektüre/Presse
piano – das Piano, das Klavier	article – der (Zeitungs-)Artikel
rhythm – der Rhythmus	author – der/die Autor/in
theatre/theater – das Theater	critic – der/die Kritiker/in
violin – die Violine, die Geige	criticize – kritisieren
film – der Film	criticism – die Kritik
music – die Musik	book – das Buch
classical music – die klassische Musik	journal – das Journal, die Zeitschrift
pop music – die Popmusik	literature – die Literatur
	magazine – das Magazin, die Zeitschrift

Diesen Listen folgt eine Übersicht über falsche Freunde (146-149), eine der drei Seiten sei hier präsentiert:

Deutsches Wort	Englische Übersetzung	Englischer falscher Freund	Deutsche Übersetzung
der Mist	dung, manure	mist	der Nebel
der Mörder	murderer	murder	der Mord
der Mondschein	moonlight	moonshine	der Unsinn; illegal gebräu- ter Schnaps
die Note(n) (schulisch)	mark, grade	note	die Notiz, die (Musik-)Note
die Novelle	novella	novel	der Roman
ordinär	vulgar, common, low	ordinary	gewöhnlich, alltäglich
am anderen Tag	the following/ next day	the other day	neulich
der Paragraph	section	paragraph	der Absatz/ Abschnitt im Text
der Physiker	physicist	physician	der Arzt/ die Ärztin
prägnant	precise, to the point	pregnant	schwanger (Mensch), trächtig (Tier)
das Präsent	gift	present <i>n.</i>	die Gegenwart
professionell	competent	professional	beruflich
der Prospekt	leaflet, prospectus	prospect	die Aussicht auf etwas
die Provision	commission	provision	der Vorrat, die Vorsorge
der Prozess (juristisch)	trial, law-suit	process	der Verlauf, das Verfahren
rasch	quick, speedy	rash <i>adj.</i>	übereilt, unbesonnen
rasch	quick, speedy	rush <i>v.</i>	eilen, rasen
die Rate	instalment	rate	das Maß, das Verhältnis
realisieren	fulfil(f)	realize	erkennen
die Residenz residence	the prince's	residence	der Wohnort, der Wohnsitz
das Rezept	prescription, recipe	receipt	die Quittung
die Rente	pension	rent	die Miete, die Pacht
ringen	wrestle	ring	läuten, klingeln
der Schal	scarf	shawl	das Schultertuch
der Schellfisch	haddock	shellfish	das Schalentier
die (Kranken-) Schwester	nurse	sister	die (Ober-) Schwester
die Schnecke	snail	snake	die Schlange
sensibel	sensitive	sensible	vernünftig
skrupellos	unscrupulous	scrupulous	überängstlich
schmal	narrow	narrow	klein, gering, niedrig
solide	reliable, steady	solid	fest, dicht, stark

In der ersten Spalte findet man das deutsche Wort, welches in der zweiten Spalte ins Englische übersetzt wird. In der dritten Spalte erscheint dann der englische falsche Freund, gefolgt von dessen Übersetzung ins Deutsche. Es ist jedoch zu bedenken, ob es nicht sinnvoll gewesen wäre, zunächst den jeweiligen englischen falschen Freund zu nennen, gefolgt von der deutschen Übersetzung, und sodann das betreffende deutsche Wort mit der englischen Übersetzung aufzulisten. Denn der englische falsche Freund sollte im Zentrum der Übersicht stehen.

Zu fragen ist, wie man mit diesen Listen im Unterricht arbeiten kann. Zum einen könnte man daran denken, den koreanischen Deutschlernern die gesamten Listen zum englisch-deutschen Wortschatz und den falschen Freunden auszuhändigen und womöglich auswendig lernen zu lassen. Dies erscheint jedoch wenig motivierend zu sein, da dann der Rückgriff auf das Englische tatsächlich weniger als Hilfe als eine zusätzliche Belastung empfunden werden würde. Vielmehr erscheint es sinnvoller, die koreanischen Deutschlerner erst einmal mit der Tatsache der Ähnlichkeiten des englisch-deutschen Wortschatzes vertraut zu machen. Hier könnte man eine Liste erstellen mit etwa 20 bis 30 Wortbeispielen, wobei die Wörter zu dem Grundwortschatz gehören sollten, der für Zertifikatsprüfungen der Grundstufe relevant ist. Jedenfalls sollten die Lerner auch auf falsche Freunde hingewiesen werden, indem der Liste vielleicht am Ende

farblich deutlich abgegrenzt etwa fünf falsche Freunde hinzugefügt werden. Dies dient der Vorbeugung von Interferenzen. Ein solcher Hinweis erscheint genauso sinnvoll wie notwendig, denn Deutschlerner werden bereits im Anfängerunterricht von selbst auf falsche Freunde stoßen, so dass es nicht möglich erscheint, den Lernern deren Existenz vorzuenthalten. Die entsprechenden Erfahrungen des Verfassers mit der Einführung einer solchen Liste im DaF-Unterricht lassen erste Tendenzen dahingehend erkennen, dass ein Bewusstsein der Lernenden für die Gemeinsamkeiten des deutsch-englischen Wortschatzes geschaffen werden könnte.

4.1.2. Arbeitsblätter zur Wortschatzarbeit

Zunächst sei ein Arbeitsblatt zum Thema „Speisen und Getränke“ aus Neuner et al. (2009: 134) vorgestellt (siehe nächste Seite). Dort sind dreizehn Nahrungsmittel abgebildet, am rechten Rand finden sich die entsprechenden englischen Bezeichnungen. Nun werden den Teilnehmern die entsprechenden deutschen Bezeichnungen vorgelesen, wobei sie unter Zuhilfenahme der Liste der englischen Bezeichnungen die deutschen Bezeichnungen den Bildern zuordnen sollen. Im zweiten Schritt erhalten die Deutschlerner die Aufgabe, eine Tabelle auszufüllen, in der in der linken Spalte die englischen Bezeichnungen der Nahrungsmittel aufgelistet sind. Die Lerner sollen entscheiden, inwieweit die deutschen Bezeichnungen den englischen Bezeichnungen gleichen, ähneln oder sich von diesen unterscheiden.

Der Verfasser hat die Aufgabenstellung im Unterricht erweitert, indem er die Tafel in zwei Hälften aufteilte und die Deutschlerner aufforderte, in die linke Spalte alle Lebensmittel einzutragen, die ihnen aus dem Englischen bekannt waren. Während viele Studierende nach vorne an die Tafel kamen, um englische Bezeichnungen für Nahrungsmittel anzuschreiben, notierte der Verfasser gleichzeitig die deutschen Bezeichnungen für die in der linken Spalte erscheinenden englischen Wörter in beliebiger Reihenfolge in die rechte Spalte. Im Anschluss daran sollten die Studierenden dann versuchen, die Bedeutung der deutschen Wörter, die ihnen nicht bekannt waren, mit Hilfe der englischen Bezeichnungen zu ermitteln.

Dieses Arbeitsblatt hat der Verfasser im ersten Lernmonat koreanischer Studierender der Germanistik eingesetzt. Es zeigte sich, dass die Studierenden äußerst aktiv mitgewirkt haben und dass sich die meisten Studierenden erstmals der Ähnlichkeiten des englisch-deutschen Wortschatzes bewusst wurden, was dazu führte, dass es sich der Großteil der Studierenden in der Folgezeit angewöhnte, bei unbekanntenen Wörtern zur Bedeutungsermittlung von sich aus immer wieder den Vergleich mit dem Englischen anzustellen.

12 Anhänge
Anhang 1: Wortschatzarbeit im Tertiärsprachenunterricht

Arbeitsblatt zum Thema „Speisen und Getränke“

1. Was ist das? Hör die deutschen Wörter und ordnet sie den Bildern zu.
Die Liste rechts hilft dabei.

Englisch:

- hamburger
- coke
- sausage
- coffee
- potato chips
- milk
- tea
- soup
- cheese roll
- ham sandwich
- pizza
- cake
- gummi bears

2. Welche Wörter sehen gleich aus, welche ähnlich, welche anders?
Ergänzt die Liste. Schreibt die deutschen Wörter in die richtige Spalte.

der Hamburger, der Kaffee, die Milch, das Schinkenbrot, die Suppe, die Pizza, das Käsebrötchen, der Tee, die Chips (Pl.), die Gummibärchen (Pl.), die Bratwurst, der Kuchen, die Cola

	gleich	ähnlich	anders
hamburger	der Hamburger		
coke			
sausage			
coffee			
potato chips			
milk			
tea			
soup			
cheese roll			
ham sandwich			
pizza			
cake			
gummi bears			

134

Zudem sei noch ein vom Verfasser erstelltes Arbeitsblatt zur Wortschatzarbeit im tertiärsprachlichen Anfängerunterricht vorgestellt.

Text	Koreanisch?	Englisch?	Koreanisch?
danke			
für diesen guten Morgen			
für jeden neuen Tag			

dass ich all meine Sorgen auf dich werfen mag			
für alle guten Freunde			
für jedermann			
wenn auch dem größten Feinde ich verzeihen kann			
für meine Arbeitsstelle			
für jedes kleine Glück			
für alles Frohe, Helle			
für die Musik			
für manche Traurigkeiten			
für jedes gute Wort			
dass deine Hand mich leiten will an jedem Ort			
dass ich dein Wort verstehe			
dass deinen Geist du gibst			
in der Fern und Nähe du die Menschen liebst			
dein Heil kennt keine Schranken			

Es geht um den Text des evangelischen Kirchenliedes „Danke für diesen guten Morgen“, das im Evangelischen Gesangbuch (Evangelische Kirche von Westfalen 1996) unter der Nummer 334 zu finden ist. Dieses Lied enthält viele Wörter, deren Bedeutung unter Hinzuziehung des Englischen ermittelt werden kann. Das Arbeitsblatt wird in vier Spalten aufgeteilt, wobei in der ersten Spalte der Text des Liedes in kleinen Abschnitten erscheint. Dann folgen drei weitere Spalten. In der zweiten Spalte werden die Lerner aufgefordert, die koreanische Benennung anzugeben. Gelingt ihnen das, dann haben sie das Ziel erreicht. Ein Rückgriff auf das Englische erübrigt sich dann und sollte dann auch nicht mehr durchgeführt werden. Nur wenn den Lernern das nicht gelingt, sollen sie versuchen, über das Englische die Bedeutung zu ermitteln. Die ausschließliche Funktion des Englischen hier, erforderlichenfalls Brücken zum Deutschen zu schlagen, sollte den Lernern an dieser Stelle bewusst gemacht werden. Sollten die Lerner über die englische Bedeutung zur koreanischen kommen (4. Spalte), dann hätte das Englische als Brücke zwischen dem Koreanischen und dem Deutschen gedient. Diese Arbeitsblatt setzt der Verfasser gern in den ersten Stunden des Deutschunterrichts ein. Zunächst war das Arbeitsblatt ohne die zweite Spalte „Koreanisch“ konzipiert und wurde entsprechend im Unterricht eingesetzt. Dies führte dann aber dazu, dass einige Lerner zum Beweis ihrer Englischkenntnisse die englische Bezeichnung nannten, obwohl ihnen auch die koreanische bekannt war. Der Sinn der Übung, das Englische als Brücke einzusetzen, blieb diesen Lernenden daher verborgen.

4.2. Grammatik

4.2.1. Arbeitsblatt zur Stellung der Modalverben im Satz

Zunächst soll folgendes Arbeitsblatt zu Sätzen mit Modalverben betrachtet und bewertet werden (Kursiša & Neuner 2006).

22 Modalverben im Satz
Phrases with modal verbs Grammatik / A1

Ü 1 Vergleichen Sie Sätze mit und ohne Modalverben in beiden Sprachen. Übersetzen Sie sie in die Muttersprache.

Englisch	Deutsch	Ihre Muttersprache
I really <u>must go</u> now.	Ich <u>mus</u> s jetzt aber wirklich <u>gehen</u> .	
He <u>can speak</u> Russian fluently. Er <u>kann</u> fließend Russisch <u>sprechen</u> .		
May I go home now, please? Darf ich jetzt bitte nach Hause <u>gehen</u> ?		
She <u>started to read</u> the text. Sie <u>fi</u> ng an den Text zu <u>lesen</u> .		
He <u>forgot to open</u> the letter. Er <u>verga</u> s den Brief zu <u>öffnen</u> .		
I <u>hope to see</u> you soon. Ich <u>hoffe</u> dich bald wieder zu <u>sehen</u> .		

Ü 2 Vergleichen Sie Ihre Muttersprache mit Englisch und Deutsch.

- Gibt es in Ihrer Sprache Modalverben?
- Verwendet man Modalverben mit Infinitiv?
- Gibt es in Ihrer Sprache „Verb+, zu/‘to’+Verb“?
- ...

Ü 3 Wo steht das Modalverb? Wo steht das Verb? Schreiben Sie die Sätze Nr. 3 ebenso wie Nr. 1 und 2.

- He can play guitar. Er kann Gitarre spielen.
- May I have your pencil? Kann ich deinen Bleistift haben?
- I must write this letter in Spanish. Ich muss diesen brief auf Spanisch schreiben.

Ü 4 Formulieren Sie die Regel zum Satzbau mit Modalverben im Deutschen.

Ü 5 Schreiben Sie die Wörter in der richtigen Reihenfolge.

- wieder - im Chor - Ich - singen - will Ich will wieder im Chor singen.
- parken - Man - keine Autos - hier - darf
- muss - Dein Freund - schlafen - auf der Couch
- präsentieren - uns - Sie - Können - Ihr Projekt

Deutsch ist easy! 00.1869 © 2006 Max Hueber Verlag

56

Der Schwerpunkt des Arbeitsblattes liegt auf dem Vergleich der Wortstellung im Englischen und im Deutschen. Die Unterschiede in der Wortstellung werden verdeutlicht. Dieses Arbeitsblatt scheint vor allem Bedeutung für die Textproduktion zu haben. Denn das Bewusstsein für die Unterschiede zum Englischen könnte durch die Herausstellung des Kontrastes verstärkt werden. Es ist jedoch zu fragen, warum das Prinzip der Satzklammer nicht in einem umfangreicheren Rahmen erörtert wird. Denn auf gleiche Weise funktioniert die Wortstellung in anderen Fällen der Existenz zweier Prädikatsteile. Man könnte das Arbeitsblatt vielleicht wie folgt erweitern, um die Bedeutung der deutschen Satzklammer im Vergleich zum Englischen zu unterstreichen.

Englisch

I really must go now.
I have never read this book.
Tonight I will watch TV until 11 pm.

Deutsch

Ich muss jetzt aber wirklich gehen.
Ich habe das Buch niemals gelesen.
Ich sehe heute Abend bis elf Uhr fern.

In schriftlichen Textproduktionen koreanischer Deutschlerner kommt es nicht selten zur Missachtung der Satzklammer, wobei die von den Deutschlernern gewählte Wortfolge gerade in Sätzen mit Modalverben oder im Perfekt der Wortfolge im Englischen entspricht. Der ständige Hinweis auf die Besonderheit der Satzklammer im Vergleich zum Englischen durch den Verfasser im Unterricht lässt einen positiven Einfluss auf die schriftlichen Produktionen koreanischer Deutschlerner erkennen. Da es sich hierbei jedoch lediglich um Unterrichtserfahrungen des Verfassers handelt, wären hier zur Absicherung empirische Untersuchungen notwendig.

4.2.2. Arbeitsblatt zu den Artikeln

Nunmehr soll das folgendes Arbeitsblatt zu den Artikeln (Kursiša & Neuner 2006) besprochen werden.

20 Nomen und Artikel
Nouns and articles Grammatik / A1

Ü 1 Nomen im Englischen haben Artikel.
Wie ist es in Ihrer Muttersprache?
Notieren Sie!

Engl.	Muttersprache	Engl.	Muttersprache
a man	_____	the man	_____
a woman	_____	the woman	_____
a child	_____	the child	_____

Ü 2 Auch im Deutschen haben Nomen einen Artikel! Was ist gleich, was unterschiedlich?

a man	the man	→ ein Mann	der Mann	(Maskulin)
a woman	the woman	→ eine Frau	die Frau	(Feminin)
a child	the child	→ ein Kind	das Kind	(Neutrum)

Ü 3 Der, die das, was denn nun?

Lertipp: Lernen Sie das Nomen immer mit dem Artikel zusammen!

1) logisch: der Onkel, die Tante, der Junge, die Lehrerin, das Kind, ...
2) aber warum: das Mädchen, der Winter, der Mond / der Stern / die Sonne, ...?

Ü 4 Artikel im Plural – ähnlich wie im Englischen?

Lertipp: Lernen Sie auch die Pluralform immer mit!

ein Mann – Männer	eine Frau – Frauen	ein Kind – Kinder
der Mann – die Männer	die Frau – die Frauen	das Kind – die Kinder

Ü 5 Artikel in Wörterbüchern: Wie bezeichnet man Artikel und Pluralform?

1) **man** (n) der, die, es, sie, er, sie, es
2) **Man** (n) (m) der, die, es, sie, er, sie, es
3) **Frage, die, -en; 1, erwachsene weiblicher Person, auf der Straße**
4) **Kind** (n) (n) der, die, es, sie, er, sie, es
5) **Kind** (n) (n) der, die, es, sie, er, sie, es
6) **Asymmetrie zu Frau: das Kind (knit) [-je], ver: 1. Mensch in der Kindheit; ein gesundes, kräftiges, neugeborenes Kind; ein beschworenes, lebhaftes**

Ü 6 Nomen, Artikel, Plural in Ihrem Wörterbuch? Sehen Sie nach.

50

Zunächst wird den Lernern in Ü2 vor Augen geführt, dass es im Englischen wie im Deutschen Artikel gibt und dass in beiden Sprachen zwischen definitem und indefinitem Artikel unterschieden wird. Gerade in Ausgangssprachen wie dem Koreanischen, in denen es keine Artikel und insoweit keine Anknüpfungspunkte zur Zielsprache Deutsch gibt, erscheint es eine nicht unerhebliche Hilfe zu sein, wenn die Deutschlerner erkennen, dass sie nicht nur den Artikel selbst, sondern auch die Unterscheidung zwischen definitem und indefinitem Artikel bereits aus der ersten Fremdsprache Englisch kennen. Diese Gemeinsamkeit mit dem Englischen wird wohl oftmals auch deshalb von Deutschlernern nicht so bewusst wahrgenommen, da dieser Umstand von den Schwierigkeiten, die im Deutschen im Unterschied zum Englischen mit der Existenz der drei definiten Artikel im Neutrum, Femininum und Maskulinum verbunden sind, überdeckt wird. Tatsächlich ruft der Hinweis auf die Ähnlichkeiten der Artikel im Englischen und Deutschen bei koreanischen Deutschlernern im ersten Semester immer wieder Erstaunen hervor. Es liegt nahe, dass diese Unkenntnis der Gemeinsamkeiten einen negativen Einfluss haben könnte, was sich auch darin zu bestätigen scheint, dass Artikelfehler in schriftlichen Produktionen koreanischer Deutschlerner zu einem nicht unerheblichen Teil auf der fehlerhaften Differenzierung zwischen dem definiten und indefiniten Artikel beruhen.

Es scheint jedoch etwas fragwürdig, warum im Arbeitsblatt unter Ü3 die drei unterschiedlichen definiten Artikel im Deutschen thematisiert werden und in Ü4 dann wieder auf die Gemeinsamkeiten hinsichtlich der Artikel im Plural

hingewiesen wird. Vielleicht wäre es anschaulicher, die Gemeinsamkeiten umfassend am Anfang zu erörtern, etwa wie folgt:

	definitiver Artikel	indefinitiver Artikel
Englisch	the (Plural: the)	a, an (Plural: X)
Deutsch	der, die, das (Plural: die)	ein, eine (Plural: X)

Hinsichtlich der Existenz der drei unterschiedlichen definitiven Artikel im Deutschen verspricht der Rückgriff auf das Englische dagegen wenig hilfreich zu sein. Vielmehr liegt hier tatsächlich eine erhebliche Schwierigkeit des Deutschen vor, die es im Englischen nicht gibt. Hier empfiehlt es sich, entsprechend dem Vorschlag in Ü3 des Arbeitsblattes Nomen immer zusammen mit dem entsprechenden Artikel einzuführen. Als hilfreich hat es sich nach den Unterrichtserfahrungen des Verfassers auch erwiesen, die Lernenden von vornherein daran zu gewöhnen, Nomen nicht nur mit dem entsprechenden Artikel in ihr Heft zu schreiben, sondern sie zu veranlassen, für die drei Artikel im Neutrum, Femininum und Maskulinum jeweils eine Farbe zu bestimmen und die Nomen in der für das Genus bestimmten Farbe zu schreiben. Dementsprechend könnten sich die Lerner beispielsweise dafür entscheiden, neutrale Nomen durchgehend in „rot“ oder feminine Nomen durchgehend in „grün“ zu notieren. Dies erscheint auch kein zu großer Aufwand zu sein, da die Studierenden dafür nicht drei Farbstifte, sondern beispielsweise einen Dreifarben-Kugelschreiber verwenden können. Problematisch ist jedoch, dass sich nur recht wenige Studierende ein Semester oder gar ein Studium lang daran halten, so dass die Einhaltung dieser Methode durch geeignete Maßnahmen, z.B. durch Kontrolle der Hefte in regelmäßigen Abständen, gesichert werden müsste. Bei den Studierenden, die sich an diese Methode halten, lässt sich nicht nur die Tendenz feststellen, dass sich bei ihnen die Angst vor den Artikeln reduziert, sondern auch der Effekt, dass sie von selbst mit Interesse nach dem Genus neu auftretender Nomen fragen, denn diese Information brauchen sie zur Wahl der richtigen Farbe. Somit wird aus der anfänglichen Angst vor den drei definitiven Artikeln Interesse.

4.3. Orthografie

Schließlich sei noch ein Arbeitsblatt zur Orthografie betrachtet (siehe nächste Seite), in dem die Deutschlerner darauf aufmerksam gemacht werden, dass es gewisse Regelmäßigkeiten in der Schreibweise englischer und deutscher Wörter gibt (Kursiša & Neuner 2006).

Diese Darstellung der Regelmäßigkeiten erscheint insbesondere für die rezeptiven Fertigkeiten von Bedeutung zu sein. Nun fallen aber in schriftlichen Textproduktionen nicht selten orthografische Interferenzen auf, die auf das Englische zurückgeführt und dementsprechend bei einer Bewusstmachung für die Unterschiede zwischen dem Englischen und Deutschen vermieden werden könnten. Es handelt sich dabei einmal um Fehler bei der Groß- und Kleinschreibung, zum anderen um die Zusammenschreibung von Komposita. Da es sich hier bei Kursiša & Neuner (2006) bei insgesamt 39 Arbeitsblättern um das einzige Arbeitsblatt zur Orthografie handelt, wäre es angebracht, das Buch noch um mindestens ein Arbeitsblatt zur Orthografie zu ergänzen, das sich vor allem mit dem Rückgriff auf das Englische im produktiven Bereich beschäftigen könnte. Bei der Groß- und Kleinschreibung könnte man nach folgenden drei Gruppen differenzieren:

- Großschreibung im Englischen und im Deutschen
- Großschreibung im Deutschen, Kleinschreibung im Englischen
- Großschreibung im Englischen, Kleinschreibung im Deutschen

Bei den Komposita könnten man Beispielen aus dem Englischen entsprechende Beispiele aus dem Deutschen gegenüberstellen:

monday morning - Montagmorgen
 church choir - Kirchenchor
 summer clothes - Sommerkleidung

Ähnlich wie bei der oben beschriebenen Satzklammer verweist der Verfasser im Unterricht auch im orthografischen Bereich ständig auf die Gemeinsamkeiten und Unterschiede beider Sprachen, was zu einer Reduzierung der Fehler führt. Ohne diesen Vergleich ist vielen Studenten beispielsweise bei der Groß- und Kleinschreibung nicht bewusst, dass es auch die oben genannte Variante „Großschreibung im Englischen, Kleinschreibung im Deutschen“ gibt, was mangels Bewusstheit zu einer Fehlerquelle werden könnte. Jedenfalls könnte die Großschreibung von Nationalitätsadjektiven im Deutschen („er hat eine Chinesische Mutter“) auf dieses fehlende Bewusstsein zurückzuführen sein. Auch hier wären wie bei der Satzklammer zur Absicherung empirische Studien notwendig.

17 Orthografie – deutsch und englisch
Orthography – German and English Orthografie / A1

Ü 1 Welche Wörter passen zusammen?

Englisch	Deutsch	Englisch	Deutsch
Gruppe 1		Gruppe 2	
w(ri) <u>das Wort</u>	_____	(c)it <u>die Katze</u>	_____
good _____		climate _____	
card _____		come _____	
hard _____		cook _____	
drink _____		concert _____	
dance _____		second _____	
salad _____		cold _____	
garden _____			
red _____			
Gruppe 3		Gruppe 4	
(t)hree <u>drei</u>	_____	(s)hpe <u>der Schuh</u>	_____
the _____		shower _____	
there _____		wash _____	
this _____		sharp _____	

„das Wort“ - scharf - tanzen - kalt - der Garten - der Salat
 „die Katze“ - „drei“ - der-Schiff - die Karte - kommen - der Schauer
 waschen - da - der Koch - hart - trinken - das Konzert
 - die Sekunde - rot - gut - der/die/das

Ü 2 Englische und deutsche Orthografie vergleichen: Was fällt Ihnen auf?

Gruppe 1: _____

Gruppe 2: _____

Gruppe 3: _____

Gruppe 4: _____

Deutsch ist easy! 0011869 © 2006 Max Hueber Verlag

44

5. Fazit

Die recht junge Disziplin der Tertiärsprachenforschung entwickelt sich ständig weiter und wirkt sich auch zunehmend auf die Unterrichtspraxis aus, was auch daran deutlich wird, dass in jüngster Zeit erstmals spezielle Unterrichtsmaterialien zum Konzept DaF/E erschienen sind, die sich schwerpunktmäßig auf den rezeptiven Bereich beziehen. Es hat sich gezeigt, dass gerade für Deutschlerner in Korea, deren Ausgangssprache nur wenig Anknüpfungspunkte zum Deutschen bietet, die aber nahezu alle Englisch als erste Fremdsprache gelernt haben, der Rückgriff von Nutzen sein könnte. Dies gilt zum einen für den rezeptiven Bereich, in dem die Lerner daran gewöhnt werden, immer dann auf das Englische zurückzugreifen, wenn ihnen die Bedeutung eines deutschen Wortes unbekannt ist. Die Existenz falscher Freunde sollte ihnen nicht vorenthalten werden. Die Einführung einer Liste zum englisch-deutschen Wortschatz in den DaF-Unterricht in Korea ließ die Tendenz erkennen, dass ein entsprechendes Bewusstsein für den Nutzen eines Vergleichs des englischen und deutschen Wortschatzes in den Lernern geschaffen wurde, entsprechende vergleichend vorgehende Arbeitsblätter wurden von den koreanischen Studierenden mit Inte-

resse aufgenommen. Wichtig ist jedoch, dass den Studierenden vor Augen geführt wird, welche Funktion die Einführung des Englischen in den DaF-Unterricht hat. Dies ist nicht immer der Fall, was auch an der Notwendigkeit der Überarbeitung des Arbeitsblattes zum Kirchenlied „Danke für diesen guten Morgen“ deutlich wurde. Zum anderen ist der Nutzen des Rückgriffs auf das Englische aber auch für den produktiven Bereich in Erwägung zu ziehen. Dies gilt beispielsweise bei Betrachtung des Arbeitsblattes zu den „Modalverben im Satz“, anhand dessen in den Lernern ein Bewusstsein für die Besonderheit der deutschen Satzklammer geschaffen werden könnte, was eine Erweiterung des Arbeitsblattes auf die Satzklammer bei trennbaren Verben und Sätzen im Perfekt sinnvoll erscheinen ließe. Unterrichtserfahrungen in Korea deuten an, dass durch eine Sensibilisierung für die Besonderheit der Satzklammer im Deutschen im Unterschied zum Englischen Fehler, die aus der Nichtbeachtung der Satzklammer in Deutschen in der schriftlichen Textproduktion herrühren, vermindert werden könnten. Hinsichtlich der Artikel gilt, dass viele koreanische Deutschlerner mit dem richtigen Gebrauch des definiten bzw. indefiniten Artikels Probleme haben. Es fehlt das Bewusstsein, dass es entsprechende Gemeinsamkeiten zwischen den Artikeln im Englischen und Deutschen geben könnte, was wohl durch die Schwierigkeit der drei unterschiedlichen definiten Artikel des Deutschen verursacht wird, die ein solches Bewusstsein gar nicht erst entstehen lässt. Auch im orthografischen Bereich könnte es gerade aufgrund der vielen orthografischen Fehler koreanischer Deutschlerner, die aus dem Englischen resultieren könnten, sinnvoll sein, den Studierenden die Unterschiede in der Orthografie beider Sprachen zu verdeutlichen. Ausblickend zeigt sich das Bedürfnis, gerade auch für den produktiven Bereich verstärkt entsprechende empirische Forschungen durchzuführen.

Literatur

- Aronin, Larissa (2004), Exploring multilingualism in cultural contexts: towards a notion of multilinguality. In: Hoffmann, Charlotte & Ytsma, Johannes (Hrsg.) (2004), *Trilingualism in family, school and community*. Clevedon: Multilingual Matters, 11-29.
- Aronin, Larissa & Hufeisen, Britta. (Hrsg.) (2009), *The Exploration of Multilingualism: Development of Research on L3*. Amsterdam: John Benjamins Publishing.
- Auer, Peter & Wei, Li (Hrsg.) (2009), *Handbook of Multilingualism and Multilingual Communication*. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Cenoz, Jasone (2009), *Towards Multilingual Education: Basque Educational Research in International Perspective*. Bristol: Multilingual Matters.
- De Angelis, Gessica (2007), *Third or Additional Language Acquisition*. Clevedon: Multilingual Matters.
- de Bot, Kees (1992), A bilingual production model: Levels speaking model adapted. *Applied Linguistics* 13: 1, 1-24.
- Groseva, Maria (2000), Dient das L2-System als ein Fremdsprachenlernmodell? In: Hufeisen, Britta & Lindemann, Beate (Hrsg.) (2000), *Tertiärsprachen, Theorien, Modelle, Methoden*. Tübingen: Stauffenburg, 21-30.
- Herdina, Philip & Jessner, Ulrike (2002), *A Dynamic Model of Multilingualism. Perspectives of Change in Psycholinguistics*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Hufeisen, Britta (1991), *Englisch als erste und Deutsch als zweite Fremdsprache*. Frankfurt: Lang.
- Hufeisen, Britta (1994), *Englisch im Unterricht Deutsch als Fremdsprache*. München: Klett.
- Hufeisen, Britta (2003), Kurze Einführung in die linguistische Basis. In: Hufeisen, Britta & Neuner, Gerhard (Hrsg.) (2003), *Mehrsprachigkeitskonzept – Tertiärsprachenlernen – Deutsch nach Englisch*. Straßburg: Council of Europe Publishing, 7-12.
- Hufeisen, Britta (2005), Multilingualism: Linguistic models and related issues. In: Hufeisen, Britta & Fouser, Robert J. (Hrsg.) (2005), *Introductory Readings in L3*. Tübingen: Stauffenburg, 31-45.
- Hufeisen, Britta (2010), Theoretische Fundierung multiplen Sprachenlernens – Faktorenmodell 2.0. *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 36, 200-208.

- Hufeisen, Britta & Marx, Nicole (Hrsg.) (2007), *EuroComGerm: Die Sieben Siebe. Germanische Sprachen lesen lernen*. Aachen: Shaker.
- Hufeisen, Britta & Neuner, Gerhard (Hrsg.) (2003), *Mehrsprachigkeitskonzept – Tertiärsprachenlernen – Deutsch nach Englisch*. Straßburg: Council of Europe Publishing.
- Jenkins, Eva-Maria; Fischer, Roland; Hirschfeld, Ursula; Hirtenlehner, Maria & Clalüna, Monika (2002), *Dimensionen. Lernstationen 1-5*. Ismaning: Hueber.
- Jessner, Ulrike (2006), *Linguistic Awareness in Multilinguals. English as Third Language*. Edinburgh: Edinburgh Univ. Press.
- Kärchner-Ober, Renate (2009), *The German Language is Completely Different from the English Language*. Tübingen: Stauffenburg.
- Kursiša, Anta & Neuner, Gerhard (2006), *Deutsch ist easy*. Ismaning: Hueber.
- Lasagabaster, David & Huguët, Angel (Hrsg.) (2007), *Multilingualism in European Bilingual Contexts: Language Use and Attitudes*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Levelt, Willem J. M. (1989), *Speaking – From Intention to Articulation*. Cambridge: The MIT Press.
- Marx, Nicole (2005), *Hörverstehensleistungen im Deutschen als Tertiärsprache. Zum Nutzen eines Sensibilisierungsunterrichts in DaFnE*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Marx, Nicole & Mehlhorn, Grit (2010), Pushing the positive: encouraging phonological transfer from L2 to L3. *International Journal of Multilingualism* 7, 4-18.
- Neuner, Gerhard; Hufeisen, Britta; Kursiša, Anta; Marx, Nicole; Koithan, Ute & Erlenwein, Sabine (2009), *Deutsch als zweite Fremdsprache*. Berlin u.a.: Langenscheidt.
- Ortega, Lourdes (2007), Second language learning explained? SLA across nine contemporary theories. In: Van Paten, Bill & Williams, Jessica, *Theories in Second Language Acquisition*. New York: Taylor, Francis, 225-250.
- Ringbom, Hakan (2007), *Cross-linguistic Similarity in Foreign Language Learning*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Rohs, Kai (2001), Vom Nutzen der Berücksichtigung der Sprachlernerfahrung in der ersten Fremdsprache Englisch im DaF-Unterricht in Südkorea. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 6:1, 19 S. [Online: <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-06-1/beitrag/rohs1.htm>. 1. Mai 2001.]
- Rohs, Kai (2003), Übungen im Unterricht Deutsch nach Englisch in Korea. *Deutsch als Fremdsprache in Korea* 12, 101-112.
- Stedje, Astrid (1976), Interferenz von Muttersprache und Zweitsprache auf eine dritte Sprache beim freien Sprechen - ein Vergleich. *Zielsprache Deutsch* 1: 1976, 15-21.
- Vildomec, Veroboj (1963), *Multilingualism*. Leyden: A. W. Sythoff.
- Williams, Sarah & Hammarberg, Bjorn (1998), Language switches in L3 production: implications for a polyglot speaking model. *Applied Linguistics* 19: 3, 295-333.

Anmerkungen

¹ Der Verfasser ist seit über zehn Jahren im DaF-Bereich in Korea tätig, wobei er an Universitäten, Oberschulen und Privatinstituten unterrichtet bzw. unterrichtet hat.

² Vgl. hierzu auch die Diskussion typischer Fehlerbeispiele koreanischer Deutschlerner bei Rohs (2001), in der gefragt wird, inwieweit der Rückgriff auf das Englische zur Fehlervermeidung beitragen könnte.

³ „EuroComGerm“ steht für „Europäische Interkomprehension Germanische Sprachen“. Die entsprechenden Projekte „EuroComRom“ und „EuroComSlav“ beziehen sich auf romanische bzw. slawische Sprachen.

⁴ Hufeisen (1994: 7) bezeichnet das Englische in diesem Kontext als „Brückensprache“.

⁵ Vgl. auch die Diskussion der Modelle zum multiplen Spracherwerb bei Hufeisen (2005).

⁶ Vgl. Abschnitt II (am Ende).