

DaF (L3) via Englisch (L2) in Japan (L1) Attraktivitätsfaktoren und Erfolgsgaranten beim Deutschlernen in Japan: Rekurrieren auf Englisch als *Eselsbrückensprache* mit hohem Transferpotenzial, Neudefinierung der Lehrerrolle, höchstmögliche Ler- nerinvolvement durch LdL (Lernen durch Lehren)

Guido Oebel

Studium der Erwachsenenbildung, Komparatistik, Translationswissenschaften sowie von DaF und Kulturmanagement in Bonn, Granada, Hagen, Kaiserslautern und Köln; 1994 Dissertation zum deutsch-englischen Syntaxvergleich. Mehrjährige Sprach- und Arbeitsaufenthalte in Italien, Portugal, Spanien und Japan. Nach überwiegend freiberuflichen Tätigkeiten als Journalist, Sprachlehrer und Übersetzer seit 2000 tätig als außerplanmäßiger bzw. ständiger Gastprofessor für DaF und Fremdsprachendidaktik an den Universitäten Saga und Kurume im Westen Japans, dort Begründer des jeweils ersten Testzentrums für TestDaF (seit 2001) bzw. WiDaF (ab 2006) landesweit. Forschungsschwerpunkte: DaF, Fremdsprachendidaktik—insbesondere LdL (Lernen durch Lehren), Fremdspracherwerbsforschung (L2/L3), Onomastik. E-mail: oebel@cc.saga-u.ac.jp. Website: http://www.germanistenverzeichnis.phil.uni-erlangen.de/cgi-bin/gvz_ausgabe_int.pl.

Erschienen online: 1. Januar 2007

© Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht 2007

Abstract. Dieser Beitrag versteht sich als Plädoyer für L2—i.d.R. Englisch—als Eselsbrückensprache im universitären L3 DaF-Unterricht in Japan, und zwar immer dort und dann, wenn L2-Vorwissen den Deutschlernenden den L3-Zugang und das -Verständnis erleichtert. Dabei geht es keineswegs darum, "isolierte Sprachbrocken aus dem Englischen als Verstehensinseln zu nutzen", sondern im Sinne einer systematisierten Mehrsprachendidaktik aufgrund vorgängiger Spracherfahrungen synergetische Lerneffekte zu schaffen (Krumm 2003: 47; s. Literaturverzeichnis am Ende des Beitrags).

Nicht minder wichtig für einen u.a. Attraktivitätszuwachs des DaF-Unterrichts in Japan—und anderswo—erachte ich die das Rollenverständnis der Lehrkraft sowie die jeweils praktizierte Fremdsprachenlehre. Da es aufgrund der geographischen Ferne des Zielsprachenlandes außerhalb des DaF-Unterrichts zwangsläufig an entsprechender Immersion im Lernerland mangelt, muss der deutsche Sprechanteil der Lerner im Unterricht erhöht werden. Dazu prädestiniert ist m.E. Jean-Pol Martins in höchstem Maße

Guido Oebel, DaF (L3) via Englisch (L2) in Japan (L1). Attraktivitätsfaktoren und Erfolgsgaranten beim Deutschlernen in Japan: Rekurrieren auf Englisch als *Eselsbrückensprache* mit hohem Transferpotenzial, Neudefinierung der Lehrerrolle, höchstmögliche Lernerinvolvement durch LdL (Lernen durch Lehren). *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 12:1, 2007, 27 S.

lernerinvolvierendes Lernen-durch-Lehren, das den Redeanteil der Lerner auf 80 Prozent zu steigern imstande ist, bei gleichzeitiger Reduzierung dessen der Lehrkraft auf 20 Prozent. Dass dies mit einer Neudefinierung der Lehrerrolle einhergeht, ist offensichtlich.

1. Einleitung

Deutsch als Wahlpflichtfremdsprache (L3) nach der obligatorischen L2 Englisch stagniert im Vergleich zu anderen Ländern zwar auf einem relativ hohen Niveau¹, doch sieht es sich wachsender Konkurrenz durch sowohl die Nachbarsprachen Japans, Chinesisch und Koreanisch als auch anderer europäischer Fremdsprachen wie Französisch, Italienisch, Spanisch, Russisch u.a.m. ausgesetzt (vgl. Oebel 2004: 213). Es bleibt zu befürchten, dass sich diese Stagnation auf hohem Niveau in einem Abwärtstrend fortsetzt, sobald das *Deutschland-in-Japan-Jahr 2005/6* und die Fußballweltmeisterschaft in Deutschland vorüber sind, da dann der durch diese Events generierte Deutschlernimpetus ohne Nachhaltigkeit wieder der Realität weichen wird, die sich insbesondere unter jungen Japanern in der geringen Attraktivität des Deutschen einerseits—etwa im Gegensatz zu den klischeebesetzten *Savoir vivre* bzw. *joie de vie* für französische oder *dolce vita* für italienische Lebensart und deren Reflexion in den beiden Sprachen –, andererseits in dessen (= des Deutschen) mühsamer Erlernbarkeit manifestiert (vgl. Oebel 2006a: 12f). Diese veränderte Rolle des Deutschen in Japan darf weder beschönigt noch verleugnet werden, die Zeiten, in denen Deutschland als der Lehrmeister Japans (vgl. Oebel 2005a: 29f) galt, beschränken sich heutzutage lediglich auf den relativ bescheidenen Bereich des Umweltschutzes, als Wissenschaftssprache hat es so gut wie keine Bedeutung mehr (vgl. Kakinuma 1994; Mori 1994). Hinzu kommt die Sprachloyalität prominenter deutscher Muttersprachler in der Öffentlichkeit, was Japaner sehr wohl wahrnehmen und sich die berechnete Frage stellen, weshalb sie eine Sprache lernen sollen, deren eigene L1-Sprecher diese offensichtlich verleugnen (vgl. Sambe, zitiert nach Ammon 2002).

2. Rekurrieren auf L2-Lernervorwissen—pro und contra

Aufgrund dieses Szenarios sind die Deutschlehrkräfte vor Ort m.E. gut beraten, die notgedrungene Weltgeltung des Englischen und dessen Ruf, im Gegensatz zum Deutschen eine lernerfreundliche (Fremd-)Sprache zu sein, für die eigenen Unterrichtszwecke zu nutzen. Dabei halten sich die—im Bemühen um objektive Einschätzung—ähnlichen bis unterschiedlichen Sprachphänomene zwischen dem Englischen und Deutschen und—daraus resultierend—die Argumentation für deren kontrastive Aufbereitung im DaF-Unterricht durchaus die Waage²; hier ist die Lehrkraft gefordert, die Unterrichtsdidaktisierung so illustrativ und für die Deutschlerner so einsichtig wie eben möglich darzubieten, im Gegensatz zu dem wengleich wohlgemeinten Kontrastivierungsversuch mit dem Deutsch-

Guido Oebel, DaF (L3) via Englisch (L2) in Japan (L1). Attraktivitätsfaktoren und Erfolgsgaranten beim Deutschlernen in Japan: Rekurrieren auf Englisch als *Eselbrückensprache* mit hohem Transferpotenzial, Neudefinierung der Lehrerrolle, höchstmögliche Lernerinvolvierung durch LdL (Lernen durch Lehren). *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 12:1, 2007, 27 S.

lehrbuch von Oiwa (1986), wo ausschließlich kommentarlos die jeweils englische Entsprechung deutscher Wörter und Phrasen abgedruckt ist.

Entgegen etwa Welges (1987), Merkelbachs (2003, 2006), Kärchner-Obers (2005a, 2005b) und teilweise auch Marx' (2000) These, L2 Englisch wirke sich bei ostasiatischen (China, Taiwan) bzw. südostasiatischen (Malaysia) DaF-Lernern tendenziell hemmend bis nachteilig auf deren L3-Spracherwerb aus, vertrete ich (Oebel 2004, 2005b) eine—aus eigener Unterrichtserfahrung gestützte—eher gegenteilige Erkenntnis: L2 i.d.R. Englisch bietet insbesondere bei dieser Lernerzielgruppe ein erhebliches Potenzial für Positivtransfers nach L3 Deutsch (vgl. Chen 2005; Kärchner-Ober 2004; Rohs 2001), und dies trotz einer nicht zu leugnenden Interferenzgefahr (etwa aufgrund von Homophonen—engl. *gift* vs. dt. *gift*—oder Homographen—engl. *also* ('ɔ:lsəʊ) vs. dt. *also*, *sense* vs. *Sense*, *angel* vs. *Angel* - „false friends“, Übergeneralisierung u.a.m.). Dieses Potenzial gilt es—wo immer möglich—für die eigenen Unterrichtszwecke auszunutzen und gleichsam als desiderable Nebeneffekte das—u.a. strukturelle—Bewusstsein der Lerner über L3 auch nachhaltig für deren jeweilige L1 und L2 Englisch zu sensibilisieren („language awareness“), deren Lernprogression durch u.a. größeren Behaltewert und dadurch wiederum deren Motivation zu konsolidieren, ja im Idealfall noch zu steigern. Diesen Lernzielen äußerst förderlich ist die Verwendung des Englischen als ggf. Unterrichts-³, in jedem Fall jedoch als Brückensprache, d.h. die lehrerseits bewusst kontrastive bzw. komparative Didaktisierung (Englisch vs. Deutsch) von lexikalischen, morphologischen, semantischen sowie grammatischen Phänomenen. Ungeachtet dessen soll

(...) nach dem von (...) Butzkamm [1978] geprägten Motto *Aufgeklärte Einsprachigkeit* die gute Deutschlehrkraft in Japan [neben dem Englischen] so viel Deutsch wie möglich und so wenig Japanisch wie möglich einsetzen. Im Anfängerunterricht kann z.B. eine auf Japanisch gegebene Erklärung nachhaltigeren Lernerfolg begründen als die Hoffnung, daß die Lernenden eine Regel irgendwie automatisch verstanden haben. Ein weiterer Vorteil von Japanischkenntnissen [lehrerseits bzw. von Englischkenntnissen lernerseits im frühen DaF-Anfangsunterricht] besteht darin, die Lernenden auf Unterschiede und Gemeinsamkeiten zwischen den beiden [bzw. den drei] Sprachen hinweisen zu können (...). Außerdem wird man typische Fehler besser verstehen und ihnen daraufhin effektiver begegnen können, wenn man die Quelle jener Fehler in der Ausgangssprache [oder in L2 Englisch] zu erkennen vermag (Mielke 2000: 276).

2.1 Wehret den Anfängen: Höchstes Interferenzpotenzial durch englisches Alphabet

So sehr ich mich als Befürworter der Brückensprache L2 Englisch im insbesondere frühen DaF-Unterricht mit japanischen Muttersprachlern verstehe, so sehr

Guido Oebel, DaF (L3) via Englisch (L2) in Japan (L1). Attraktivitätsfaktoren und Erfolgsgaranten beim Deutschlernen in Japan: Rekurrieren auf Englisch als *Eselsbrückensprache* mit hohem Transferpotenzial, Neudefinierung der Lehrerrolle, höchstmögliche Lernerinvolvement durch LdL (Lernen durch Lehren). *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 12:1, 2007, 27 S.

opponiere ich gegen die Verwendung des englischen Alphabets. Einerseits ist es zwar durchaus

(...) von Vorteil, daß japanische Studenten bereits mit dem Schriftbild des Englischen vertraut sind. Man stelle sich vor, wieviel zusätzliche Probleme im Deutschunterricht auf uns [d.h. die DaF-Lehrenden] zukämen, müßten wir auch noch das lateinische Alphabet einführen. Zwischen dem englischen und dem deutschen Schriftbild überwiegen trotz aller historisch gewachsenen Unterschiede und Ungereimtheiten die Gemeinsamkeiten, die sofort übernommen werden können—vor allem im Konsonatismus. Außerdem werden Kognate und Fremdwörter sofort erkannt, im Hörbild nicht; gleiches gilt für Homophone (...) (Butzkamm 1980: 55f; Kasjan 1996: 130f).

Andererseits rekurren japanische Anfangslerner des Deutschen nach Einführung und trotz regelmäßigen Übens des deutschen Alphabets offensichtlich i.d.R. stets auf die über mehrere Jahre „fossilierte“ amerikanisch-englische Aussprache⁴. Das Paradoxe dabei ist, dass die japanischen Vokale nahezu identisch sind mit ihren deutschen Entsprechungen—nachfolgend 1. englische Vokale, 2. deutsche bzw. japanische:

a [eɪ] ≠ [a:]; e [i:] ≠ [e:]; i [aɪ] ≠ [i:]; o [əʊ] ≠ [o:]; u [ju] ≠ [u:].

Diese Interferenzquelle führt u.a. dazu, dass japanische Deutschlerner, die etwa bei Nachsprechübungen statt aufzuschauen ablesen, insbesondere homographie deutsche Wörter oder auch lediglich identische Wortanfangsbuchstaben (Bsp. dt.: *wo*, *wohnen* vs. engl.: *who*; *nicht* vs. *night*; *wenn* vs. *when*; *wer* vs. *where*; *ist* vs. *is*; *ich* vs. *I*; *nein* vs. *nine*) englisch intonieren (s. Kap. 2) (vgl. auch Butzkamm 1980: 50). Das Schriftbild dient dabei—im konkreten Fall mitunter als irreführende—Gedächtnisstütze, die das auditive Gedächtnis verlängert, aber nicht ersetzen kann (vgl. auch Butzkamm 1980: 54). Trotz der in bestimmten Bereichen vorhandenen Analogie zwischen dem Englischen und Deutschen will sich mitunter dieser *Eselsbrückenwunscheffekt* dann doch nicht einstellen, etwa bei den Zahlen. Japanische Deutschlerner verfügen über ein mir kaum zu erschließendes Verwechslungspotenzial zwischen den Zahlenpaaren *null-neun*, *vier-fünf* und *sechs-sieben*, wohingegen die Unterscheidung der gleich auslautenden Zahlen *zwei* und *drei* kein Problem darstellt. Meine einzige—wenngleich wissenschaftlich nicht gestützte—Erklärung rührt aus der spezifisch japanischen Lesestrategie für die sinntragenden Kanji-Schriftzeichen, was beim ersten rudimentären Identifizieren einen Assoziationsprozess initiiert, der auf eine muttersprachlich seit frühester Kindheit gut ausgebildete Ratetechnik zurückgeht und im Verbund mit sich beim Lesen einstellendem Kontextwissen eine erstaunlich hohe Trefferquote hervorbringt. Das ist meine Erklärung, weshalb an dieser

Guido Oebel, DaF (L3) via Englisch (L2) in Japan (L1). Attraktivitätsfaktoren und Erfolgsgaranten beim Deutschlernen in Japan: Rekurren auf Englisch als *Eselsbrückensprache* mit hohem Transferpotenzial, Neudefinierung der Lehrerrolle, höchstmögliche Lernerinvolvement durch LdL (Lernen durch Lehren). *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 12:1, 2007, 27 S.

Stelle die englischen Eselsbrücken *four-five* und *six-seven* eher selten den gewünschten Aha-Effekt unter japanischen Lerner zeitigen.

2.2 Konkrete deutsch-englische Analogiebeispiele für den Transfer im japanischen DaF-Unterricht

Das Deutsche und das Englische sind—trotz ihrer unterschiedlichen Entwicklungen—nah verwandte Sprachen, so dass „je nach Blickwinkel der Muttersprache (L1) auch [Deutsch]lernende“ unschwer Analogien zwischen den „beiden Sprachen“ zu erkennen vermögen (Europäisches Fremdsprachenzentrum—EFSZ 2001: 12). Insbesondere japanische Deutschlernende empfinden die relative Nähe der beiden germanischen Sprachen als Lernhilfe, was an den nachfolgenden Beispielen verdeutlicht wird:

2.2.1 Systematische Kontrastivierung von Numeralia und Pronomina jap.-dt.-engl.

Zahlwörter (Numeralia) jap ⁵ -dt.-engl.									
jap.	ichi	ni	san	yon	go	roku	nana	hachi	kyu
dt.	eins	zwei	drei	vier	fünf	sechs	sieben	acht	neun
engl.	one	two	three	four	five	six	seven	eight	nine
ju	ju-ichi	ju-ni	ju-san	ju-yon	ju-go				
zehn	elf	zwölf	dreizehn	vierzehn	fünfzehn				
ten	eleven	twelve	thirteen	fourteen	fifteen				
ju-roku	ju-nana	ju-hachi	ju-kyu	ni-ju	ni-ju-ichi				
sechzehn	siebzehn	achtzehn	neunzehn	zwanzig	einundzwanzig				
sixteen	seventeen	eighteen	nineteen	twenty	twenty-one				

Fürwörter (Personalpronomina)									
jap.	watashi/ boku	kimi/ anta	kare	kanojo	kore/ sore/ are	watashi- /boku- tachi	kimi- /anta- tachi	karera/ kanojo- tachi	anata/ anata- gata
dt.	ich	du	er	sie	es	wir	ihr	sie	Sie
engl.	I	you	he	she	it	we	you	they	you

Besitzanzeigende Fürwörter (Possessivpronomina)									
jap.	watashi- /boku- no	kimi- /anta- no	kare- no	kanojo- no	kore- /sore- /are- no	watashi- /boku- tachi-no	kimi- /anta- tachi- no	karera/ kanojo- tachi- no	anata/ anata- gata- no
dt.	mein	dein	sein	ihr	sein	unser	euer	ihr	Ihr
engl.	my	your	his	her	its	our	your	their	your

2.2.2 Morphologische Kontrastivierung: Derivation via Präfigierung dt.-engl.

Morphologie: Derivation via dt./engl. Präfigierung un⁶- (Adjektiv ⇄ Adjektiv)

Guido Oebel, DaF (L3) via Englisch (L2) in Japan (L1). Attraktivitätsfaktoren und Erfolgsgaranten beim Deutschlernen in Japan: Rekurrieren auf Englisch als *Eselsbrückensprache* mit hohem Transferpotenzial, Neudefinierung der Lehrerrolle, höchstmögliche Lernerinvolvement durch LdL (Lernen durch Lehren). *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 12:1, 2007, 27 S.

<i>unglaublich - unbelievable</i>	<i>unschlagbar - unbeatable</i>	<i>unangenehm - unpleasant</i>	<i>unfähig - unable</i>	<i>unglücklich - unhappy</i>
<i>unselig - unfortunate</i>	<i>unselbstständig - independent</i>	<i>unsafe/uncertain/ unsure - unsicher</i>	<i>ungleich(mäßig)/ ungerade- uneven</i>	<i>ungepflegt - untidy</i>

Morphologie: Derivation via dt./engl. Präfigierung *be-* (Verb ⇄ Verb)

<i>beginnen - begin</i>	<i>benehmen - behave</i>	<i>berauben - bereave</i>	<i>betören - beguile</i>	<i>benebeln - befuddle</i>	<i>belabour - bearbeiten</i>
<i>belegen - belay</i>	<i>beschmutzen - besmirch</i>	<i>besetzen - bespangle</i>	<i>bespritzen - bespatter</i>	<i>beschwören - beseech</i>	<i>bedrängen - beset</i>

Morphologie: Derivation via Präfigierung dt. *über-* vs. engl. *out-* (Verb ⇄ Verb)

<i>übertreffen - outdo</i>	<i>überdauern - outwear/-last</i>	<i>überstrahlen - outshine</i>	<i>überstimmen - outvote</i>	<i>überlegen sein - outplay/-match</i>	<i>überleben - outlive</i>
<i>überlisten - outwit/-flank</i>	<i>überlisten - outsmart/-fox</i>	<i>überlegen sein - outclass</i>	<i>zahlenmäßig überlegen sein - outnumber</i>	<i>überholen - outstrip</i>	

Morphologie: Derivation via Präfigierung dt. *über-* vs. engl. *over-* (Verb ⇄ Verb)

<i>überwältigen - overawe/-come</i>	<i>übertreiben - overact/-do</i>	<i>überbieten - overbid</i>	<i>überbuchen - overbook</i>	<i>überhitzen - overheat</i>	<i>überstimmen - overrule</i>
<i>überlasten - overburden</i>	<i>überziehen - overlay</i>	<i>überblicken - overlook</i>	<i>überholen - overhaul/-take</i>	<i>überwuchern - overgrow</i>	<i>überschätzen - overestimate</i>

Morphologie: Derivation via Präfigierung dt. *wi(e)der-* vs. engl. *re-* (Verb ⇄ Verb)

<i>wiederkehren - recur</i>	<i>wiederkommen - return</i>	<i>wiederbeleben - recreate/revive</i>	<i>auch: wiederverwerten - recycle</i>	<i>wiedervereinen - reunite</i>
<i>wiedererlangen - retrieve</i>	<i>wiederherstellen - reestablish</i>	<i>widerspiegeln (!) - reflect</i>	<i>auch: (sich) zu- rückziehen - retire</i>	<i>wiederholen - reiterate</i>

Morphologie: Derivation via Präfigierung dt. *ko-/zusammen-* vs. engl. *co-* (Verb ⇄ Verb)

<i>koexistieren - coexist</i>	<i>zusammenleben - cohabit</i>	<i>zusammenfallen - coincide</i>	<i>kollaborieren (neg.) - collaborate</i>	<i>zusammenstoßen - collide</i>
<i>koordinieren - coordinate</i>	<i>auch: kooperieren - cooperate</i>	<i>zusammenhängen - cohere</i>	<i>auch: zusammen- tragen - collect</i>	<i>zusammenbrechen - collapse</i>

Guido Oebel, DaF (L3) via Englisch (L2) in Japan (L1). Attraktivitätsfaktoren und Erfolgsgaranten beim Deutschlernen in Japan: Rekurreren auf Englisch als *Eselbrückensprache* mit hohem Transferpotenzial, Neudefinierung der Lehrerrolle, höchstmögliche Lernerinvolvement durch LdL (Lernen durch Lehren). *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 12:1, 2007, 27 S.

2.2.3 Morphologische Kontrastivierung: Derivation via Suffigierung dt.-engl.

Morphologie: Derivation via Suffigierung dt. -voll/-reich /engl. -ful' (Substantiv ⇔ Adjektiv)⁸				
wundervoll, -bar - wonderful	schmerzvoll, -haft - painful	<u>auch</u> kraftvoll – powerful	hoffnungsvoll, - froh - hopeful	<u>auch</u> kunstvoll - skillful
ertragreich - fruitful	hilfreich - helpful	reichlich – plentiful	erfolgreich - successful	geschmackvoll - tasteful

Morphologie: Derivation via Suffigierung dt. -los vs. Engl. -less (Substantiv ⇔ Adjektiv)⁹				
machtlos - powerless	sprachlos - speechless	rastlos - restless	harmlos - harmless	atemlos - breathless
endlos - endless	ratlos - helpless	ziellos – aim-/purposeless	hoffnungslos - hopeless	kinderlos - childless

Morphologie: Derivation via Suffigierung dt. -heit/-keit /engl. -ness (Adjektiv ⇔ Substantiv)¹⁰				
Warmherzigkeit – warm-heartedness	Freundlichkeit - kindness	Dankbarkeit - thankfulness	Vergesslichkeit - forgetfulness	Ordentlichkeit – tidiness
Dummheit - foolishness	Unverblümtheit - outspokenness	Unbesonnenheit - rashness	Schroffheit - harshness	Diskretheit - discretion

Morphologie: Derivation via Suffigierung dt. -bar vs. Engl. -able/-ible¹¹ (Verb ⇔ Adjektiv)				
waschbar - washable	anwendbar - applicable	übertragbar - transferable	trinkbar - potable	ess-, genießbar - eatable
hörbar - audible	sichtbar - visible	lesbar - legible	reproduzierbar - reproducible	unbesiegbar - invincible

Morphologie: Derivation/Infinitiv via Suffigierung dt. -(en)d vs. engl. -ing (Verb ⇔ Adjektiv)			
<u>dt.:</u> <u>engl.:</u>	ein faszinierendes Spiel a fascinating game/ play	das heulende Mädchen the howling girl	der liebende Ehemann the loving husband
<u>dt.:</u> <u>engl.:</u>	der bellende Hund the barking dog	der genesende Patient the recovering patient	überzeugende Tatsachen convincing facts

Morphologie: Derivation via Suffigierung -(er)weise vs. engl. -ly (Adjektiv ⇔ Adverb)			
<u>dt.:</u>	(un)glücklicherweise	(un)erfreulicherweise	dankenswerterweise

Guido Oebel, DaF (L3) via Englisch (L2) in Japan (L1). Attraktivitätsfaktoren und Erfolgsgaranten beim Deutschlernen in Japan: Rekurrenzen auf Englisch als *Eisbrücken-sprache* mit hohem Transferpotenzial, Neudefinierung der Lehrerrolle, höchstmögliche Lernerinvolvement durch LdL (Lernen durch Lehren). *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 12:1, 2007, 27 S.

<u>engl.:</u>	(un)fortunately	(un)happily	generously
<u>dt.:</u>	bedauerlicherweise	beträchtlicherweise	überraschenderweise
<u>engl.:</u>	regrettably	considerably	surprisingly/astonishingly

Morphologie: Suffigierung von i.d.R. lat. /griech. Lehnwörtern (Internationalismen)				
<u>dt.:</u> -tät	Realität	Universität	Qualität	Produktivität
<u>engl.:</u> -ity	reality	university	Quality	productivity
<u>dt.:</u> -enz	Intelligenz	<u>auch:</u> Koinzidenz	<u>auch:</u> Essenz	<u>auch:</u> Eloquenz
<u>engl.:</u> -ence	intelligence	coincidence	Essence	eloquence
<u>dt.:</u> -(n)är	revolutionär	evolutionär	komplementär	<u>auch:</u> supplementär
<u>engl.:</u> -(n)ary	revolutionary	evolutionary	complementary	supplementary
<u>dt.:</u> -ell	kriminell	intellektuell	virtuell	<u>auch:</u> manuell
<u>engl.:</u> -al	criminal	intellectual	Virtual	manual
<u>dt.:</u> -ismus	Kommunismus	Imperialismus	Sozialismus	Patriotismus
<u>engl.:</u> -ism	communism	imperialism	socialism	patriotism
<u>dt.:</u> -tion	Position	Aktion	Opposition	Generation
<u>engl.:</u> -tion	position	action	opposition	generation
<u>dt.:</u> -sion	Illusion	Konfusion	Erosion	Prozession
<u>engl.:</u> -sion	illusion	confusion	erosion	procession
<u>dt.:</u> -se	Analyse	Paralyse	Hypothese	Ellipse
<u>engl.:</u> -sis	analysis	paralysis	hypothesis	ellipsis
<u>dt.:</u> -ist	Rassist(in)	Optimist(in)	Klarinettist(in)	Fundamentalist(in)
<u>engl.:</u> -ist	racist	optimist	clarinettist	fundamentalist
<u>dt.:</u> -logie	Philologie	Psychologie	Immunologie	Etymologie
<u>engl.:</u> -logy	philology	psychology	immunology	etymology
<u>dt.:</u> -gmatisch	paradigmatisch	pragmatisch	enigmatisch	dogmatisch
<u>engl.:</u> -gmatic	paradigmatic	pragmatic	enigmatic	dogmatic
<u>dt.:</u> -anz	Toleranz	Arroganz	<u>auch:</u> Ignoranz	<u>auch:</u> Konkordanz
<u>engl.:</u> -ance	tolerance	arrogance	ignorance	concordance
<u>dt.:</u> -ieren (1)	kritisieren	symbolisieren	maximieren	minimieren
<u>engl.:</u> -ize	criticize	symbolize	maximize	minimize
<u>dt.:</u> -ieren (2)	infiltrieren	konzentrieren	integrieren	<u>auch:</u> genetieren
<u>engl.:</u> -rate	Infiltrate	concentrate	integrate	generate
<u>dt.:</u> -ieren (3)	initiiieren	gratulieren	delegieren	konjugieren
<u>engl.:</u> -ate	initiate	congratulate	delegate	conjugate
<u>dt.:</u> -ieren (4)	intensivieren	<u>auch:</u> okkupieren	<u>auch:</u> studieren	<u>auch:</u> klassifizieren
<u>engl.:</u> -y /verb	intensify	occupy	study	classify

Guido Oebel, DaF (L3) via Englisch (L2) in Japan (L1). Attraktivitätsfaktoren und Erfolgsfaktoren beim Deutschlernen in Japan: Rekurrenzen auf Englisch als *Eselbrückensprache* mit hohem Transferpotenzial, Neudefinierung der Lehrerrolle, höchstmögliche Lernerinvolvement durch LdL (Lernen durch Lehren). *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 12:1, 2007, 27 S.

dt.: -y	Harmonie	Blasphemie	Agonie	Lethargie
engl.: -y/noun	harmony	blasphemy	agony	lethargy

2.2.4 Morphologische Kontrastivierung: Kompositabildung dt.-engl.

Morphologie: dt. bzw. engl. Komposition (Nomen + Nomen ⇄ Nomenkompositum)				
dt.:	Rettung/s/boot	Post/karte	Herz/schmerz	Woche/n/ende
engl.:	life/boat	post/card	heart/ache	week/end
dt.:	Knopf/loch	Preis/träger(in)	Schlafwandler(in)	Auge/n/zeuge
engl.:	button/hole	prize/winner	sleep/walker	eye/witness

Morphologie: dt. bzw. engl. Bezeichnungen für traditionelle Berufe (Nomen + Nomen ⇄ Nomenkompositum)				
dt.:	Stein/metz	Gold/schmied	Kuh/hirte	Geld/verleiher
engl.:	stone/mason	gold/smith	cow/hand (/herd)	money/lender
dt.:	Huf/schmied	Schuh/macher	Geld/schrank/knacker	Uhr/macher
engl.:	black/smith	shoe/maker	safe/blower	clock-/watch-maker

Morphologie: dt. bzw. engl. Kompositabildung (Verb + Nomen ⇄ Nomen)				
dt.:	Lauf/steg	Spiel/platz	Renn/pferd	Roll/feld
engl.:	cat/walk	play/ground	race/horse	run/way
dt.:	Schiebe/dach	Wirbel/wind	Treib/sand	Schlepp/netz
engl.:	sun/roof	whirl/wind	drift/sand	drag/net

Morphologie: dt. bzw. engl. Kompositabildung (Adjektiv + Nomen ⇄ Nomen)				
dt.:	(helles) Weich/holz	Wild/katze	Rot/schopf	Blau/beere
engl.:	white/wood	wild/cat	red/head	Blue/berry
dt.:	Schwer/gewicht	Höhe/punkt	Groß/eltern	Wichtig/tuer
engl.:	heavy/weight	high/light	grand/parents	busy/body

Morphologie: dt. bzw. engl. Kompositabildung (Nomen + Adjektiv Augmentativadjektivkompositum)				
dt.:	brand/(nagel)/neu	stock/(dunkel)finster	pech/schwarz	glas/klar
engl.:	brand-new	pitch dark	pitch black	crystal-clear
dt.:	maus/e/tot -	staub/trocken -	eis/kalt	himmel/hoch
engl.:	stone dead	cotton dry	icy cold/stone cold	sky-high

2.2.5 Morphologische Kontrastivierung: Nominalisierung, Movierung dt.-engl.

Morphologie: dt. Konversion / Nullableitung (Verbinfinitiv ⇄ Neutrumnominalisierung) vs. engl. Derivation (Verbinfinitiv ⇄ -ing-Nominalisierung)			
dt.:	essen – (das) Essen	trinken – (das) Trinken	schwimmen – (das)

Guido Oebel, DaF (L3) via Englisch (L2) in Japan (L1). Attraktivitätsfaktoren und Erfolgsgaranten beim Deutschlernen in Japan: Rekurrieren auf Englisch als *Eselbrückensprache* mit hohem Transferpotenzial, Neudefinierung der Lehrerrolle, höchstmögliche Lernerinvolvement durch LdL (Lernen durch Lehren). *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 12:1, 2007, 27 S.

<u>engl.:</u>	eat – (the) <i>eating</i>	drink – (the) <i>drinking</i>	Schwimmen swim – (the) <i>swimming</i>
<u>dt.:</u> <u>engl.:</u>	lernen – (das) Lernen learn – (the) <i>learning</i>	lehren - (das) Lehren teach – (the) <i>teaching</i>	schreiben – (das) Schrei- ben; write – (the) <i>writing</i>

Morphologie: Movierung von Berufsbezeichnungen durch Suffigierung <i>-in, -frau</i> (Maskulinnumen ⇄ Femininumnumen)			
<u>dt.:</u> <u>engl.:</u>	Kellner(in) waiter – waitress	Hausfrau – Hausmann housewife – househusband	Schauspieler(in) actor – actress
<u>dt.:</u> <u>engl.:</u>	Busschaffner(in) - bus conductor - conductress	Sprecher(in) - <i>spokesman</i> – <i>spokeswoman</i>	Manager(in) - mana- ger - manageress

2.2.6 Kontrastive Verbgrammatik: Vokalwechsel bei dt.-engl. Stammformenbildung

Verbgrammatik: Stammformbildung gemischter bzw. starker (unregelmäßiger) Verben im Deutschen und Englischen, insbesondere durch Vokalwechsel (kursiv gekennzeichnet!)					
<u>dt.:</u> <u>Infini- tiv engl.:</u>	<u>Präteritum</u>	<u>Partizip Perfekt</u>	<u>Infinitiv</u>	<u>Präteritum</u>	<u>Partizip Per- fekt</u>
brechen - <i>break</i>	brach- broke	gebrochen - broken	kommen - come	kam - came	gekommen - come
trinken - drink	trank - drank	getrunken - drunk	fallen - fall	fiel - fell	gefallen - fallen
fliegen - fly	flog - flew	geflogen - flown	frieren - freeze	fror - froze	gefroren - frozen
geben - give	gab - gave	gegeben - given	rennen - run	rannte - ran	gerannt - run
sehen - see	sah - saw	gesehen - seen	stehlen - steal	stahl - stole	gestohlen - stolen
schießen - shoot	schoß - shot	geschossen - shot	singen - sing	sang - sang	gesungen - sung
sprechen - speak	sprach - spoke	gesprochen - spoken	schwimmen - swim	schwamm - swam	geschwommen - swum

2.3 Kontrastive dt.-engl. Wortfeldarbeit: Zeitangaben

Neben der vorstehenden tabellarisch-systematisierten Kontrastivierung der insbesondere Wortbildung im Deutschen und Englischen gibt es eine Vielzahl weiterer probater Vergleichsmöglichkeiten für den Unterrichtseinsatz, die womöglich jeder Deutschlehrende – im Wissen um L2-Vorkenntnisse (Englisch) seiner Lerner – bereits ad hoc ohne die hier postulierte Systematik thematisiert, da diese sich förmlich aufdrängen. Dabei handelt es sich i.d.R. um Zeitangaben (-einheiten, Tages-, Jahreszeiten, Wochentage, Monatsnamen; s.u.) sowie Körperteile (s. Kap. 2.4):

Guido Oebel, DaF (L3) via Englisch (L2) in Japan (L1). Attraktivitätsfaktoren und Erfolgsgaranten beim Deutschlernen in Japan: Rekurreren auf Englisch als *Eselbrückensprache* mit hohem Transferpotenzial, Neudefinierung der Lehrerrolle, höchstmögliche Lernerinvolvement durch LdL (Lernen durch Lehren). *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 12:1, 2007, 27 S.

- Zeiteinheiten: Sekunde – second; Minute – minute; Stunde (Uhr) – hour; Tag – day; Woche – week; Monat – month; Jahr – year; Jahrzehnt/Dekade – decade; Jahrhundert – century; Jahrtausend/Millennium - millennium.
- Tageszeiten: am Morgen/morgens - (in the) morning; am Mittag/mittags – midday/noon; am Nachmittag/nachmittags - (in the) afternoon; am Abend/abends - (in the) evening; am späten Abend/spätabends/in der Nacht/nachts - (at) night; um Mitternacht - (at) midnight.
- Wochentage: Sonntag – Sunday; Montag – Monday; Dienstag – Tuesday; Mittwoch – Wednesday; Donnerstag – Thursday; Freitag – Friday; Samstag/Sonntag – Saturday; wochentags – on weekdays; werktags – on workdays; feiertags – on holidays; am Wochenende – on the weekend.
- Monatsnamen: Januar – January; Februar – February; März – March; April – April; Mai – May; Juni – June; Juli – July; August – August; September – September; Oktober – October; November – November; Dezember – December.
- Jahreszeiten: Frühling/Frühjahr – spring, Sommer – summer, Herbst – autumn/fall, Winter – winter.

2.4 Kontrastive dt.-engl. Wortfeldarbeit: Körperteile

- Körperteile: Arm – arm; Ell(en)bogen – elbow; Augenbraue – eyebrow; (Augen)lid – (eye)-lid; Knie – knee; Finger – finger; Ringfinger – ring finger; Mittelfinger – middle finger; Hand - hand; Haar(e) – hair; Nase – nose; Lippe – lip; Kinn – chin; Brust – chest/breast; Schulter – shoulder; Brustbein – breastbone; Busen – bust/bosom; Fuß – foot.

2.5 Kontrastive dt.-engl.-jap. Phänomene aus Grammatik, Semantik und Syntax

Dass eine Systematisierung des deutsch-englischen Sprachvergleichs weiteres L3-förderliches Potenzial in sich birgt, mögen die nachfolgenden Beispiele aus den Bereichen (Wort-)Grammatik, Semantik, Syntax illustrieren, was allerdings der L3-Lehrkraft eine eigene, z.T. intensivere Auseinandersetzung mit der instrumentalisierten L2 abverlangt.

Syntax: Relative Nähe von Englisch L2 zu Deutsch L3 im Verhältnis zu Japanisch L1		
L1 Japanisch	L2 Englisch	L3 Deutsch
(Kare ¹² wa ¹³) nan-sai desu-ka? (er betrifft, wie viele Jahre ist?)	How old is he?	Wie alt ist er?
(Kare wa) juuha-sai desu. (er betrifft, 18 Jahre ist.)	He is eighteen (years old).	Er ist achtzehn (Jahre alt).

Guido Oebel, DaF (L3) via Englisch (L2) in Japan (L1). Attraktivitätsfaktoren und Erfolgsgaranten beim Deutschlernen in Japan: Rekurrieren auf Englisch als *Eselbrückensprache* mit hohem Transferpotenzial, Neudefinierung der Lehrerrolle, höchstmögliche Lernerinvolvement durch LdL (Lernen durch Lehren). *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 12:1, 2007, 27 S.

Grammatik/Semantik (Kasusdifferenzierung dativ vs. Akk. bei Wechselpräpositionen): Relative Nähe von Englisch L2 zu Deutsch L3 und Japanisch L1		
L1 Japanisch	L2 Englisch	L3 Deutsch
Sensei wa kyoshitsu-e ¹⁴ ikimasu.	The teacher goes/is going to the classroom (on his way to).	Der Lehrer geht zum/in den Unterricht (Wo-hin?Richtung).
Sensei wa kyoshitsu-ni imasu.	The teacher is in the classroom.	Der Lehrer ist im Unterricht (Wo – Ort/Position).

Semantik: Relative Nähe von Japanisch L1 zu Englisch L2 im Verhältnis zu Deutsch L3		
L1 Japanisch	L2 Englisch	L3 Deutsch
(Kanojo ¹⁵ wa) kuruma (w)o untenshite imasu ¹⁶ .	She is driving the car.	Sie fährt (steuert) das Auto. (?*... ist das Auto am fahren.)
(Kanojo wa) kuruma de ikimasu.	She is going/goes by car.	Sie fährt mit dem Auto. (?*... ist mit dem Auto am fahren.)
(Kanojo wa) kuruma ni noru.	She is riding/rides (in) the car.	Sie fährt mit dem Auto. (= Sie fährt im Auto mit.)

Wortgrammatik: Superlativbildung durch Präfigierung deutscher Partizipialadjektive		
L1 Japanisch	L2 Englisch	L3 Deutsch
ichiban kirai	most hated	bestgehasst (-meist)
ichiban ureta	best-selling	meistgekauft/bestverkauft
ichiban shunyu-ga aru	best-paid	Bestbezahlt
ichiban ninki-no aru	most popular/most sought after	meistgefragt
ichiban yomarete iru	most widely read	meistgelesen

Wortgrammatik: Komparation (von im Englischen maximal zweisilbigen) Adjektiven		
L1 Japanisch	L2 Englisch	L3 Deutsch
kawaii; yori kawaii; <i>ichiban</i> kawaii	nice-nicer-nicest	hübsch-hübscher-hübschest
ooki; yori ooki; <i>ichiban</i> ooki	big-bigger-biggest	groß-größer-größt
mijikai; yori mijikai; <i>ichiban</i> mijikai	short-shorter-shortest	kurz, kürzer, kürzest
hayai; yori hayai; <i>ichiban</i> hayai	quick-quicker-quickest	schnell-schneller-schnellst
ii; yori oi; <i>ichiban</i> ii/yoi	good-better-best	gut-besser-best

Wortgrammatik: Komparation (von im Englischen mehr als zweisilbigen) Adjektiven		
L1 Japanisch	L2 Englisch	L3 Deutsch
yuuri; yori/ <i>ichiban</i> yuuri	more/most advantageous	vorteilhaft-er, -est

Guido Oebel, DaF (L3) via Englisch (L2) in Japan (L1). Attraktivitätsfaktoren und Erfolgsgaranten beim Deutschlernen in Japan: Rekurreren auf Englisch als *Eselbrückensprache* mit hohem Transferpotenzial, Neudefinierung der Lehrerrolle, höchstmögliche Lernerinvolvement durch LdL (Lernen durch Lehren). *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 12:1, 2007, 27 S.

atama-ga ii; <i>yorichiban</i> atama-ga ii	<i>more/most</i> intelligent	intelligent- <i>er, -est</i>
subarashii; <i>yorichiban</i> subarashii	<i>more/most</i> excellent	exzellent- <i>er, -est</i>
utsukushi; <i>yorichiban</i> utsukushi	<i>more/most</i> marvellous	herrlich- <i>er, -st</i>
mubouna; <i>yorichiban</i> mubouna	<i>more/most</i> audacious	kühn- <i>er, -st</i>

3. Das traditionelle vs. LdL-Rollenverständnis des Fremdsprachenlehrers und dessen Relevanz für den Lernerfolg

Im Anschluss an mein Plädoyer für die bewusste(re) Einbeziehung von L2 Englisch in den L3-Deutschunterricht mit japanischen Studierenden wird im folgenden die Relevanz weiterer m.E. Lernerfolgskriterien wie Lehrerrolle und Methodik/Didaktik erörtert.

Keine noch so viel versprechende Lehrmethode alleine—wie beispielsweise Jean-Pol Martins extremst lernerinvolvierendes und konstruktivistisches *Lernen-durch-Lehren* (LdL)—garantiert bereits deren erfolgreiche Umsetzung im Fremdsprachenunterricht mit entsprechenden Lernergebnissen. „Für die Leistungsbereitschaft der Lerner ist die Persönlichkeit der Lehrkraft wesentlich bedeutsamer als materielle Faktoren wie Klassengröße, Lehrbücher oder Unterrichtsmaterialien“ (Kasjan 1993: 87; vgl. auch Butzkamm 1980: 27f; 2006 sowie Beitrag in dieser ZIF-Ausgabe; Ipfling 1981: 24f; Merz 1981: 42; Oebel 2005c: 161; 2007). Aus eigener z.T. leidvoller Erfahrung erinnere ich mich an eine nicht geringe Anzahl von Lehrenden aus meiner Schul- und Studienzeit, denen es m.E. an *natürlicher* Autorität bzw. Souveränität im Umgang mit den ihnen anvertrauten Lernern mangelte. Stattdessen lässt diese Lehrerspezies ihre Lerner bei jeder sich bietenden Gelegenheit ihre qua Wissensvorsprung definierte Überlegenheit spüren. Solche Negativbeispiele von Lehrern, denen „die zu vertretene Sache oder/und der Mensch in seinen Lern- und Entwicklungsmöglichkeiten *gleichgültig* [Hervorhebung im Original] sind,“ lassen „besser die Hände vom pädagogischen Geschäft“ (Ipfling 1981: 20; vgl. auch Oebel 2005c: 162).

In einem konstruktivistischen Lernkontext, wie ihn LdL explizit und nachhaltig generiert, orientieren sich dagegen die methodischen Herangehensweisen des Lehrers an dem Prinzip der Hilfestellung, und zwar auf der Grundlage eines anthropologisch begründeten Curriculums, d.h. bei den Lernenden wird u.a. a priori eine den Menschen ureigene explorative Grundeinstellung angenommen und in der Folge im Unterricht dahingehend genutzt, dass sich die nunmehr lehrenden Lerner auf die Unbestimmtheit und Komplexität eines neuen Stoffes und dessen Vermittlung an die Peergruppe einlassen (vgl. Martin 1994; 2002a: 6f online). Dabei bestimmt nicht (mehr) der Lehrer den Unterrichtsablauf in Alleinverantwortung, sondern er regt vielmehr seine Lerner im Rahmen einvernehmlicher Planungen zu einer eigenständigen Unterrichtsgestaltung mit idealerweise intrinsischen Lerninhalten an. Dies bedeutet beileibe nicht, dem Lehrer

Guido Oebel, DaF (L3) via Englisch (L2) in Japan (L1). Attraktivitätsfaktoren und Erfolgsgaranten beim Deutschlernen in Japan: Rekurrenzen auf Englisch als *Eselbrückensprache* mit hohem Transferpotenzial, Neudefinierung der Lehrerrolle, höchstmögliche Lernerinvolvierung durch LdL (Lernen durch Lehren). *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 12:1, 2007, 27 S.

sein Fachwissen bzw. Fachkompetenz abzuerkennen, ganz im Gegenteil, „er benötigt dieses Wissen noch stärker als im traditionellen Unterricht“ (Wolff 2002: 13; vgl. auch Oebel 2005c: 162; Martin 2006), das er anlässlich lernerseitiger Präsentationen ständig als eine Art Verifizierungsinstanz bereithalten muss, um ggf. korrigierend zu intervenieren. Dass „gerade Studenten mit großer kultureller Distanz (etwa aus dem asiatischen Raum) dankbar auf diese Methode [LdL] eingehen, vielleicht weil sie ihnen institutionell erlaubt, die ihnen eigene Zurückhaltung im Rahmen der Lehrerrolle aufzugeben“, hatten Pfeiffer & Rusam (1992: 426) bereits Anfang der 1990er Jahre festgestellt, was ich aus meiner eigenen Unterrichtserfahrung mit japanischen DaF-Studierenden nur bestätigen kann. Gerade diese auf den ersten Blick—aufgrund bis heute in Ostasien realiter vorherrschender instruktivistischer Lerntradition—eher unerwartete Wahrnehmung relativiert sich bei ausführlicherer Auseinandersetzung mit andernorts übergeneralisierten fremdkulturellen Phänomenen; spätestens dann wird man bei Konfuzius fündig—der im Westen voreilig als orthodoxer Verfechter des Instruktivismus gilt—, dem u.a. folgende Zitate zugesprochen werden:

Sage es mir – ich werde es vergessen!

Erkläre es mir – ich werde mich erinnern!

Lass es mich selber tun – ich werde verstehen (Konfuzius, zitiert nach Kerbler 2000: 1).

Lernen ohne zu denken – das ist nutzlos.

Denken ohne zu lernen – das ist verderblich (Konfuzius, zitiert nach Moritz 1998: II,15).

Westliche, in anderen Kulturkreisen als ihren eigenen lehrende Fremdsprachenlehrer sollten sich also trotz allen gebotenen Respekts gegenüber der Kultur ihres jeweiligen Gastlandes sehr wohl ermutigt fühlen, sich eine gewisse Innovationsaufgeschlossenheit und Experimentierfreude in methodisch-didaktischer Hinsicht zu erhalten. Mit einer solchen positiven Grundhaltung treffen sie—gestützt auf meine eigene langjährige, überwiegend positive Unterrichtserfahrung in Japan—womöglich auf einen so nicht erwarteten fruchtbaren Nährboden unter ihren Studierenden.

Gelingt es darüber hinaus dem Lehrer—unter Wahrung eines Mindestmaßes an Diskretion—die meist in *kommunikativen* Lehrbüchern anzutreffenden Frage-routinen um emotional-affektive Themenbereiche zu erweitern, löst dies unter den Befragten förmlich eine Initialzündung aus. Ich persönlich jedenfalls kann mich nicht des Eindrucks erwehren, dass, wenn statt der chronologisch zu erwartenden, völlig hypothetischen Lehrbuchfrage: *Sind Sie verheiratet/ledig?* — 18-/19-jährige japanische Studierende sind i.d.R. unverheiratet und kinderlos—die weitaus lerneraffinere Frage: *Haben Sie eine/n Freund/in?* gestellt wird, eine spontane und m.E. wahrheitsgemäße Antwort folgt; und dies obwohl den Be-

Guido Oebel, DaF (L3) via Englisch (L2) in Japan (L1). Attraktivitätsfaktoren und Erfolgsgaranten beim Deutschlernen in Japan: Rekurrenzen auf Englisch als *Eselbrückensprache* mit hohem Transferpotenzial, Neudefinierung der Lehrerrolle, höchstmögliche Lernerinvolvement durch LdL (Lernen durch Lehren). *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 12:1, 2007, 27 S.

fragten im Vorfeld die Beantwortung dieser intimen Frage freigestellt wird. Unabhängig von der Beantwortung der Frage mit *Ja, ich habe eine/n Freund/in.* bzw. *Nein, ich habe keine/n Freund/in.* ist den Lernern ein unbändiges Miteilungsbedürfnis anzumerken, womöglich weil sich erstmals—außer ihnen selbst—jemand für ihr Gefühlsleben zu interessieren scheint.

3.1 LdL – nichts für *faule Lehrer!*

Bei eingehender Befassung mit LdL wird rasch klar, dass es sich keineswegs um eine Methode für *faule Lehrer* handelt, ganz im Gegenteil, gerade die Vorbereitungszeit ist i.d.R.—sowohl lerner- als auch lehrerseits—überproportional zeit- und arbeitsintensiv im Vergleich zum traditionellen Fremdsprachenunterricht, was auch zunächst aufgeschlossene und an Unterrichtsinnovationen interessierte Lehrer—sogar verständlicherweise—zu ihren *Routinen* zurückkehren lässt. Eine solche Haltung im Vorfeld einer konsequenten Implementierung von LdL bringt resignierende Lehrer dann aber um die Früchte der zugegebenermaßen in der Anfangsphase aufwendigen LdL-Arbeit, deren Effekte sich erst allmählich im insbesondere Fremdsprachenunterricht einstellen, die da sind:

- „Die Länge und Komplexität der Redebeiträge nehmen deutlich zu“, der Lehrer redet weniger, z.B. kommen im Fremdsprachenunterricht nach LdL bis zu 80 Prozent der Äußerungen von den Lernern.
- „Umgekehrt beträgt der Redeanteil des Lehrers im herkömmlichen Unterricht ebenfalls etwa 80 Prozent“ (Pfeifer & Rusam 1992: 425, 1994).
- Schwierige Stoffsequenzen werden aus Lernerperspektive beleuchtet; dadurch gewinnt der Lerner einen seiner Lernweise entsprechenden Zugang.
- Da verschiedene Gruppen den Stoff vermitteln, setzen sich die Lerner intensiver und vielfältiger mit ihm auseinander.
- Die Hemmschwelle von Lerner zu Lerner ist geringer. Es fällt den Lernern leichter, ihrem Unverständnis Ausdruck zu verleihen und um Erklärung zu bitten.
- Der Lehrer erkennt Verständnislücken der Lernergruppe oder einzelner Lerner rascher und hat Zeit und Gelegenheit, gezielt und individuell darauf einzugehen.
- Soziales Lernen und Empathie werden gefördert, da die Lerner neue Rollen einüben und sich häufiger einander zuwenden (vgl. Martin 2002a: 5 online; Martin 2002b: 5f. online, 2006; Oebel 2005c: 152f).

3.2 *Return on Investment (ROI)* – es lohnt die Anfangsmühe bei LdL

Das wenngleich mehr als zehn Jahre zurückliegende Zeugnis des amerikanischen DaF-Kollegen Jody Skinner zum Lernerfolg von LdL hat an Gültigkeit nichts eingebüßt und deckt sich mit meinen eigenen Unterrichtserfahrungen der

Guido Oebel, DaF (L3) via Englisch (L2) in Japan (L1). Attraktivitätsfaktoren und Erfolgsgaranten beim Deutschlernen in Japan: Rekurrieren auf Englisch als *Eselbrückensprache* mit hohem Transferpotenzial, Neudefinierung der Lehrerrolle, höchstmögliche Lernerinvolvement durch LdL (Lernen durch Lehren). *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 12:1, 2007, 27 S.

letzten sechs Jahre mit meinen japanischen DaF-Lernern, weshalb ich es auch um der größeren Objektivität willen nachfolgend in Gänze zitiere:

At the beginning of the semester the students are naturally hesitant and uncertain, but they assume their new roles very quickly and speak much more German per class than before. Since all the students know that they will also have their turn as teachers, they are understanding and supportive of the others. Of course, students have to spend far more time preparing for this new type of class than for the traditional lectures, but they do just that willingly and with enthusiasm. Not only do they learn and practice far more German, they also develop the skill of communicating information to a group, a skill that is required more and more urgently in today's society. In addition they begin to learn to think more critically and independently. This important intellectual ability is, after all, the goal of all university study. My students have responded with overwhelmingly enthusiasm to the *Learning by Teaching* [Hervorhebung im Original] method. Of course, I have had to adjust my role as teacher, have had to learn when to keep quiet and how to listen more carefully. The satisfaction I gain from having become a partner in learning and not just a dispenser of information is priceless and has made the classroom experience a joy for both me and my students (Skinner 1994: 39).

4. Zusammenfassung

Die Lernziele des Tertiärsprachenunterrichts—in diesem Fall von L3 Deutsch—sind prinzipiell zumindest teilweise identisch mit denen des Unterrichts in der Muttersprache (L1) und insbesondere mit den Lernerfahrungen aus dem L2-Unterricht. Um der Lernprogression und des Lernerfolgs willen sollte der L2-Unterricht im Idealfall bereits antizipativ auf den Erwerb weiterer Fremdsprachen vorbereiten, indem Strategien etwa „für das Lernen von Wörtern, das Verstehen von Texten entwickelt werden und generell die Wahrnehmung von Sprachen trainiert wird [...], was Sprachaufmerksamkeit, *language awareness*“ [Hervorhebung im Original]“ schafft (Krumm 2003: 44). Im Idealfall wird bei den Fremdsprachenlernern dergestalt ein Reflexionsprozess zum L3 vorausgegangenen individuellen L1- und L2-Lernprozess initiiert bzw. vertieft, mit dem Ziel, diese Erkenntnisse für ein effiziente(re)s Erlernen der L3 Deutsch zu nutzen. Diese Bewusstmachung und deren Immanenzpotential soll beim L3-Lernen—wann immer möglich—weidlich komparativ bzw. kontrastiv eingesetzt werden, um L3- gegenüber L2-, ggf. auch L1-Sprachphänomene (Grammatik, Lexik, Morphologie, Syntax, Morphosyntax; Artikulation und Intonation; Orthographie) miteinander in Beziehung zu bringen und dabei sowohl ähnliche, ggf. identische als auch unterschiedliche Strukturen und Systeme zu erkennen (vgl. Hufeisen & Neuner 2003: 21; Neuner 2002: 12).

Guido Oebel, DaF (L3) via Englisch (L2) in Japan (L1). Attraktivitätsfaktoren und Erfolgsgaranten beim Deutschlernen in Japan: Rekurrenzen auf Englisch als *Eisbrücken-sprache* mit hohem Transferpotenzial, Neudefinierung der Lehrerrolle, höchstmögliche Lernerinvolvement durch LdL (Lernen durch Lehren). *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 12:1, 2007, 27 S.

Im Unterrichtsalltag an japanischen Universitäten—mit Ausnahme von Fremdsprachenuniversitäten und solchen, die moderne Philologien anbieten—muss allerdings eher davon ausgegangen werden, dass es aufgrund der Lernerbiographien mit der obligatorischen L2 Englisch kaum alternative diversifizierte Fremdsprachlernstrategien gibt, worauf die in der Folge Deutschlermer bei durchschnittlich auf vier Semester verteilten 60 Lehrveranstaltungen à 90 Minuten—mit muttersprachlichen Deutsch-Lehrkräften— zurückgreifen können; das Englische ist in diesem Zusammenhang deshalb wenig hilfreich, da dessen Unterricht i.d.R. ausschließlich auf das Bestehen von Semesterabschluss- und der Universitätsaufnahmeprüfung vorbereitet, und dies überwiegend anhand der Grammatik-Übersetzungsmethode (GMÜ), die sich übrigens zum Erreichen dieses Ziels durchaus bewährt hat. In Ermangelung explorativer Alternativstrategien aufgrund kulturspezifisch einseitiger Lerntradition ist jedoch der Lehrer besonders gefordert, seinen L3-Lernern ein Instrumentarium anzubieten, das ihnen erlaubt, die Transfermöglichkeiten zwischen L2 und L3 zu erkennen und in der Praxis anzuwenden. Dies bedeutet keineswegs, dass japanische Fremdsprachenlermer weniger intellektuell oder intelligent seien oder gar kein Talent zum Fremdsprachenlernen besäßen, es bedarf lediglich eines lehrerseitigen Impetus, um den L3-Lernern zunächst „bewusst zu machen, dass es Lernstrategien gibt, welche diese sind und wie sie eingesetzt werden können. [...] Es muss ihnen verdeutlicht werden, dass Lernstrategien zum Fremdsprachenlernen interlingual transferierbar sind“ (Rampillon 2003: 102). Zu solchen probaten Lernstrategien zählen „intelligentes Raten“, was wiederum unter den Lernern „Weltwissen [...], implizites Wissen über die Zielsprache (intralinguales Wissen), [...] Kontextwissen [sowie] interlinguales Wissen“ voraussetzt. [...] Dabei werden u.a. „neues Wissen [L3] mit vorhandenem Wissen [L2, ggf. auch L1] in Verbindung“ gebracht, Wörter in der Zielsprache [L3] kreiert, Wörter aus L1 oder L2 [in L3] umgeformt, Sprachverwandtschaften (sic!) wahrgenommen und genutzt sowie metasprachliche Terminologie genutzt“ (Rampillon 2003: 101).

Angesichts der geringen zur Verfügung stehenden Zeit beim universitären L3-Deutschlernen in Japan scheinen mir die wenngleich unter besseren institutionellen Rahmenbedingungen nachvollziehbaren Einwände („Gefahren und Einschränkungen“) Krumms (2003: 47) beim Rekurrieren auf L2 Englisch ein durchaus kalkulierbares, weil lehrerseits zu beeinflussendes Risiko:

- a) Es darf nicht der generelle Eindruck entstehen, wer Deutsch lernen wolle, zunächst Englisch lernen müsse.
- b) Es muss berücksichtigt werden, dass auch in Ländern [wie Japan], in denen Englisch als Fremdsprache stark vertreten ist, immer wieder Lehrende und Lernende zu finden sind, die kein Englisch können und gelernt haben; Materialien für Deutsch nach Englisch müssen so offen konzipiert sein, dass sie auch für solche Lernende akzeptabel sind.

Guido Oebel, DaF (L3) via Englisch (L2) in Japan (L1). Attraktivitätsfaktoren und Erfolgsgegaranten beim Deutschlernen in Japan: Rekurrieren auf Englisch als *Eselbrückensprache* mit hohem Transferpotenzial, Neudefinierung der Lehrerrolle, höchstmögliche Lernerinvolvement durch LdL (Lernen durch Lehren). *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 12:1, 2007, 27 S.

- c) Es ist damit zu rechnen, dass nicht alle Menschen positive Erinnerungen an ihren Englischunterricht haben, d.h. der Unterricht darf nicht permanent Lernende an ihren Englischunterricht erinnern wollen.
- d) Ein Deutschunterricht, der sich in Bezug auf das Englische sehr stark auf Wortgleichungen reduziert, verfehlt das Ziel, die deutsche Sprache als Erweiterung des Zugangs zu Welt, als neues Sprachlernabenteuer zu modellieren. Die Bezugnahme auf Englisch sollte die lernerleichternden Elemente, aber auch die Differenzqualitäten auf allen Ebenen des Sprachsystems, der Texte und Inhalte ins Spiel bringen (Krumm 2003: 47).

Trotz der vorstehenden nachvollziehbaren Bedenken überwiegen m.E. die positiven, lernerleichternden Aspekte des Rekurrerens auf „vorgängige Englischkenntnisse“ beim L3-Deutschlernen an japanischen Universitäten und dienen der u.a. „Entfaltung kommunikativ-pragmatischer Kompetenz“ (Hufeisen & Neuner 2003: 21). Dergestalt entwickeln japanische DaF-Lerner „interkulturelle Kompetenz, d.h.“ sie lassen sich auf „soziokulturelle“ Phänomene im „deutschen Sprachraum vor dem Hintergrund eigenkulturell geprägter Wahrnehmungsweisen und ggf. unter Zuhilfenahme der“ anglophonen „Mittlerwelt“ ein und ergründen diese (Hufeisen & Neuner 2003: 21). Zudem birgt der Umstand, dass L2 Englisch aufgrund ihrer etymologisch-typologischen Verwandtschaft zur Zielsprache L3 Deutsch als *supplier language* fungiert, in sich, dass FremdsprachenlernerInnen aufgrund permanenter Aktivierung ihres L2-Wissens quasi als Nebeneffekt ihre L2-Literalität verbessern (vgl. Hufeisen 2003: 6).

In der Folge entwickeln die Deutschlerner synergetische (Fremd-) Sprachkompetenzen, was sie—quasi als desiderablen Nebeneffekt—zur Verwendung und Erweiterung ihres deklarativen Sprachwissens befähigt. Dadurch wiederum werden sie u.U. zum Erlernen weiterer Fremdsprachen begeistert; aus eigener Unterrichtspraxis weiß ich, wie ermutigt japanische L3 Deutschlerner i.d.R. reagieren, wenn man an konkreten Beispielen die Verwandtschaft europäischer Sprachen untereinander aufzeigt (lat.: *universitas* – ital.: *università* – span.: *universidad* – port.: *universidade* – frz.: *université* – engl.: *university* – nl.: *universiteit* – dt.: *Universität*) und sie anschließend induktiv ähnliche Wortanalogien bilden lässt. Überhaupt „bieten Internationalismen einen unschätzbaren Vorteil für die Vermittlung des Deutschen als Fremdsprache, [der] weit über die Anglisierung hinausgeht“ (Bader 1999: 36; Krumm 2003: 45; vgl. hierzu auch *Internationalismen*-Tabelle in 2.2.3). Dieser *Sprachmarketingeffekt* scheint lt. Elisabeth Neurohr gerade in Japan auf eine aus der Außenperspektive in dieser Form unerwartete Resonanz zu stoßen, wo die „europäischen Sprachen [Hervorhebung im Original] Französisch und Deutsch als so verwandt gelten, dass deren koordinierte Vermittlung gelingt“ (Krumm 2003: 44; vgl. Neurohr 1997). Eine zugegebenermaßen gewöhnungsbedürftige, wengleich keineswegs unsympathische Alternative L3 Deutsch via L2 Englisch.

Guido Oebel, DaF (L3) via Englisch (L2) in Japan (L1). Attraktivitätsfaktoren und Erfolgsgaranten beim Deutschlernen in Japan: Rekurrerieren auf Englisch als *Eselbrückensprache* mit hohem Transferpotenzial, Neudefinierung der Lehrerrolle, höchstmögliche Lernerinvolvement durch LdL (Lernen durch Lehren). *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 12:1, 2007, 27 S.

Literatur

- Ammon, Ulrich (2002), Michael Schumacher spricht nie Deutsch. Kann der Aufschwung des Deutschlernens in China die deutsche Sprache in Asien stabilisieren? *Die Welt (Kultur)*, 21.11.2002, 2 S.
 [Online: <http://www.welt.de/data/2002/11/21/17962.html?s=1>. 15. August 2006.]
- Bader, Wolfgang (1999), Deutsche Sprache im Inland – deutsche Sprache im Ausland: Beziehungsprobleme aus der Sicht des Goethe-Instituts. In: Meier, Christian (Hrsg.) (1999), *Sprache in Not? Zur Lage des heutigen Deutsch*. Göttingen: Wallstein, 33-51.
- Butzkamm, Wolfgang (1978), *Aufgeklärte Einsprachigkeit. Zur Entdogmatisierung der Methode im Fremdsprachenunterricht*. Wiesbaden: Quelle & Meyer.
- Butzkamm, Wolfgang (1980), *Praxis und Theorie der bilingualen Methode*. Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Butzkamm, Wolfgang (2006), *Auf den Lehrer kommt es an*. Vortrag bei der Tagung „Europäisches Sprachensiegel: Die Sprachen unserer Nachbarn“ der Deutschsprachigen Gemeinschaft in Eupen am 18. März 2006 (Vortragsmanuskript), 13 S.
- Chen, Ying-Hui (2005), *Deutsch als Tertiärsprache in Taiwan unter besonderer Berücksichtigung des Chinesischen als L1 und des Englischen als erster Fremdsprache*. Universität Hamburg: Dissertation.
 [Online: http://deposit.ddb.de/cgi-bin/dokserv?idn=976348357&dok_var=d1&dok_ext=pdf&filename=976348357.pdf. 22. November 2006.]
- Corston-Oliver, Simon & Gamon, Michael (2004), Normalizing German and English Inflectional Morphology to Improve Statistical Word Alignment. *Lecture Notes in Computer Science*, Volume 3265, 48-57.
- Europäisches Fremdsprachenzentrum - EFSZ (Koordinatoren Hufeisen, Britta & Neuner, Gerhard) (2001), Workshop-Bericht Nr. 11/2000 zu Projekt 1.1.2: *Mehr als eine Fremdsprache effizient lernen: Tertiärsprachen lehren und lernen in Europa. Beispiel: Deutsch als Folgefremdsprache nach Englisch*.
 [Online: <http://www.ecml.at/documents/pub112G2003.pdf>. 22. November 2006.]

Guido Oebel, DaF (L3) via Englisch (L2) in Japan (L1). Attraktivitätsfaktoren und Erfolgsgaranten beim Deutschlernen in Japan: Rekurrenzen auf Englisch als *Eisbrückensprache* mit hohem Transferpotenzial, Neudefinierung der Lehrerrolle, höchstmögliche Lernerinvolvement durch LdL (Lernen durch Lehren). *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 12:1, 2007, 27 S.

- Gamon, Michael et al. (2002), Extraposition: A case study in German sentence realization. *Proceedings of COLING 2002*, 301-307.
- Hufeisen, Britta (2003), L1, L2, L3, L4, Lx – alle gleich? Linguistische, lernerinterne und lernerexterne Faktoren in Modellen zum multiplen Spracherwerb. Baumgarten, Nicole; Böttger, Claudia; Motz, Markus & Probst, Julia (Hrsg.), Übersetzen, Interkulturelle Kommunikation, Spracherwerb und Sprachvermittlung - das Leben mit mehreren Sprachen. Festschrift für Juliane House zum 60. Geburtstag. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 8: 2/3, 13 S.
[Online: <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-08-2-3/beitrag/Hufeisen1.htm>. 22. November 2006.]
- Hufeisen, Britta & Neuner, Gerhard (2003), *Mehrsprachigkeitskonzept – Tertiärsprachen – Deutsch nach Englisch*. Straßburg, Graz: Council of Europe Publishing, 184 S.
[Online: <http://www.ecml.at/documents/pub112G2003.pdf>. November 2006.]
- Ipfling, Heinz-Jürgen (1981), Die Erziehungspersönlichkeit des Lehrers. In: Haidl, Manfred (Hrsg.) (1981), *Lehrerpersönlichkeit und Lehrerrolle im sozialintegrativen Unterricht*. München: Lurz, 13-41.
- Kakinuma, Yoshitaka (1994), Die japanische Medizin im Übergang von Deutsch zu Englisch. In: Ulrich Ammon. (Hrsg.). *Die deutsche Sprache in Japan: Verwendung und Studium*. München: Iudicium, 35-48.
- Kärchner-Ober, Renate (2004), *German: A Typical L3 after English L2. Subjective Assessments of Influences of English L2 and Other Languages*. Vortrag bei der Malaysia International Conference on languages, Literatures, and Cultures, Malaysia (Manuskript), 15 S.
- Kärchner-Ober, Renate (2005a), “*German is Really Completely Different from English*”. *Besonderheiten des Lernens von Deutsch als Fremdsprache nach Englisch bei malaysischen Studenten mit verschiedenen nicht-indoeuropäischen Erstsprachen*. Abstract des Vortragsmanuskripts beim 4. Internationalen Kongress über den Erwerb von Drittsprachen und die Mehrsprachigkeit, Fribourg.
[Online: <http://www.irdp.ch/13/abstracts/kaerchner.pdf>. 22. November 2006.]
- Kärchner-Ober, Renate (2005b), *Besonderheiten des Lernens von Deutsch L3 nach Englisch L2 bei malaysischen Studenten*. Abstract des Vortragsmanu-

Guido Oebel, DaF (L3) via Englisch (L2) in Japan (L1). Attraktivitätsfaktoren und Erfolgsgaranten beim Deutschlernen in Japan: Rekurrenzen auf Englisch als *Eselbrückensprache* mit hohem Transferpotenzial, Neudefinierung der Lehrerrolle, höchstmögliche Lernerinvolvement durch LdL (Lernen durch Lehren). *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 12:1, 2007, 27 S.

- skripts bei der 13. Internationalen DeutschlehrerInnentagung, Graz. [Online: <http://www.idt-2005.at/beitraege/detail.php?id=717>. 19. August 2006.]
- Kasjan, Andreas (1993), *Notbehelf oder positive Lernhilfe? Zur Auseinandersetzung um die Rolle der Muttersprache bei der Semantisierung im Fremdsprachenunterricht*, 86-105.
[Online: <http://www.ip.kyusanssu.ac.jp/J/noguti/kai1-37/kai-f/32kasjan.htm> 25. November 2006.]
- Kasjan, Andreas (1996), Die bilinguale Methode im Deutschunterricht für japanische Studenten II: Die Einführung in die Textarbeit. *Studies in Languages and Cultures* No 7, 125-141.
- Kerbler, Klemens (2000), *Motivation und Freude durch Offenes Lernen*. Vortrag an der Universität Wien am 28. April 2000, 21 S.
[Online: <http://www.acdca.ac.at/material/vortrag/motivat.pdf> 16. Oktober 2006.]
- Krumm, Hans-Jürgen (2003), Sprachenpolitik und Mehrsprachigkeit. In: Hufeisen, Britta & Neuner, Gerhard (Hrsg.) (2003), *Mehrsprachigkeitskonzept – Tertiärsprachenlernen – Deutsch nach Englisch*. Straßburg: Council of Europe Publishing, 35-49.
[Online: <http://www.ecml.at/documents/pub112G2003.pdf> 20. November 2006.]
- Martin, Jean-Pol (1994), *Vorschlag eines anthropologisch begründeten Curriculums für den Fremdsprachenunterricht* (= Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik). Tübingen: Gunter Narr.
- Martin, Jean-Pol (2002), „Weltverbesserungskompetenz“ als Lernziel. *Pädagogisches Handeln – Wissenschaft und Praxis im Dialog* 6: 1, 71-76.
[Online (11 S.): <http://www.ldl.de/material/aufsatz/aufsatz2002-2.pdf> 21. November 2006.]
- Martin, Jean Pol (2002b), Lernen durch Lehren. *Die Schulleitung. Zeitschrift für pädagogische Führung und Fortbildung in Bayern* 29: 4 (Dezember 2002), 3-9
[Online (10 S.) <http://www.ldl.de/material/aufsatz/warum-ldl.pdf> 25. November 2006.]
- Martin, Jean-Pol (2006), *Aus dem unterrichtlichen Tiefschlaf aufwecken – Die Methode „Lernen durch Lehren“ und andere Ansätze zur Aktivierung japanischer Studierender im universitären Fremdsprachenunterricht*. Vortrag

Guido Oebel, DaF (L3) via Englisch (L2) in Japan (L1). Attraktivitätsfaktoren und Erfolgsgaranten beim Deutschlernen in Japan: Rekurrieren auf Englisch als *Eselbrückensprache* mit hohem Transferpotenzial, Neudefinierung der Lehrerrolle, höchstmögliche Lernerinvolvement durch LdL (Lernen durch Lehren). *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 12:1, 2007, 27 S.

bei der 2. DaF-Werkstatt Westjapan 27.-29. Oktober 2006 an der Universität Kurume (Japan).

Marx, Nicole (2000), Denglish bei nicht-indoeuropäischen Muttersprachlern? *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 5: 1, 19 S. [Online: http://www.spz.tu-darmstadt.de/projekt_ejournal/jg-05-1/beitrag/marx.htm. 15. November 2006]

Merkelbach, Chris (2003), Deutsch nach Englisch in Taiwan. Der nicht positive Einfluss des Erwerbs des Englischen als L2 auf den Erwerb des Deutschen als L3. *Info DaF* 30: 6, 541-548.

Merkelbach, Chris (2006), The Negative Influence of ESL-Methodology on the Acquisition of an L3 in Taiwan. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 11: 1, 6 S. [Online: <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-11-1/beitrag/Merkelbach1.htm>. 15. November 2006.]

Merz, Jürgen (1981), Lehrereinstellungen und Lehrerverhalten. In: Haidl, Manfred (Hrsg.) (1981), *Lehrerpersönlichkeit und Lehrerrolle im sozialintegrativen Unterricht*. München: Lurz, 42-57.

Mielke, Frank (2000), Deutschlektorat und Japanischlernen? In: Rösler, Albrecht; Boeckmann, Klaus-Börge & Slivensky, Susanna (Hrsg.) (2000), *An japanischen Hochschulen lehren. Zur Vermittlung von Sprache und Kultur der deutschsprachigen Länder – ein Handbuch*. München: Iudicium, 273-278.

Mori, Isamu (1994), Die Bedeutung des Deutschen für die juristischen Fakultäten in Japan. In: Ulrich Ammon (Hrsg.), *Die deutsche Sprache in Japan: Verwendung und Studium*. München: Iudicium, 49-62.

Moritz, Ralph (Hrsg.) (1998), *Konfuzius: Gespräche*. Stuttgart: Philipp Reclam (= Reclams Universal-Bibliothek 9656).

Neuner, Gerhard (2002), *Policy Approaches to English* (Provisional Version). Straßburg: Europarat DGIV, 16 S. [Online: <http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/NeunerEN.pdf>. 15. November 2006.]

Neurohr, Elisabeth (1997), Der deutsch-französische Club. *Fremdsprache Deutsch*, Sondernummer II: 1997, 17-22.

Guido Oebel, DaF (L3) via Englisch (L2) in Japan (L1). Attraktivitätsfaktoren und Erfolgsgaranten beim Deutschlernen in Japan: Rekurrieren auf Englisch als *Eselbrückensprache* mit hohem Transferpotenzial, Neudefinierung der Lehrerrolle, höchstmögliche Lernerinvolvement durch LdL (Lernen durch Lehren). *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 12:1, 2007, 27 S.

- Oebel, Guido (2004), L1- bzw. L2 (Englisch)-Interferenzfehler japanischer DaF-Lerner. Fehleranalyse von „Dornröschen“-Nacherzählungen. *Deutsch als Fremdsprache – Zeitschrift zur Theorie und Praxis des Deutschunterrichts für Ausländer* 41: 4, 213-219.
- Oebel, Guido (2005a), Sofies Welt: Zur Kompatibilität von Philosophiegeschichte und Multimedia im DaF-Unterricht mit japanischen Studierenden nach LdL (Lernen durch Lehren). Plädoyer für eine Renaissance der Kulturwissenschaften. *Info Daf* 32: 1, 28-47.
- Oebel, Guido (2005b), *Plädoyer für ein bewusste(re)s Nutzen von positivem L2-Transferpotenzial (Englisch) beim L3-Spracherwerb (Deutsch)*. Abstract des Vortragsmanuskripts bei der 13. Internationalen DeutschlehrerInnentaugung, Graz. [Online: <http://www.idt-2005.at/beitraege/detail.php?id=64>. 17. August 2006.]
- Oebel, Guido (2005c), Lernen durch Lehren (LdL) im DaF-Unterricht. Eine echte Alternative zum traditionellen Frontalunterricht – mit unerwartet hoher Akzeptanz unter japanischen Lernern. In: Balmus, Petra; Reinelt, Rudolf & Oebel, Guido (Hrsg.) (2005), *Herausforderung und Chance. Krisenbewältigung im Fach Deutsch als Fremdsprache in Japan*. München: Iudicium, 148-165.
- Oebel, Guido (2006a), WM in Deutschland: Eine Chance, die wir nutzen sollten! „Fußball“-Lehrwerke im DaF-Unterricht. *DAAD-Lektorenrundbrief* Nr. 27, April 2006, 12-13. [Online: <http://www.deutsch-in-japan.de/lektorenrundbrief/rdbrief27.html-wm>. 22. November 2006.]
- Oebel, Guido (2006b), Vereigungsstrategie und Hybridisierungstendenz des Japanischen, der wohl xenophilsten, weil adaptions- und assimilationsfreudigsten Sprache. In: Oebel, Guido (2006) (Hrsg.), *Japanische Beiträge zu Kultur und Sprache. Studia Iaponica Wolfgango Viereck emerito oblata* (=LINCOM Studies in Asian Linguistics 68). München: Lincom.Europe, 210-227.
- Oebel, Guido (2007), *Die Sprachen unserer Nachbarn – Les langues de nos voisins – De talen van onze burenen*. Tagungsbericht vom 18. März 2006 im Bildungsministerium der Deutschsprachigen Gemeinschaft (DG). *Fachzeitschrift für DaF und Angewandte Linguistik* 19: 23 (im Druck).
- Oiwa, Shintaro (1986), *Deutsche Grammatik in 14 Stunden im Vergleich mit dem Englischen*. Tokyo: Sansyusya Verlag.

Guido Oebel, DaF (L3) via Englisch (L2) in Japan (L1). Attraktivitätsfaktoren und Erfolgsgaranten beim Deutschlernen in Japan: Rekurrieren auf Englisch als *Eselbrückensprache* mit hohem Transferpotenzial, Neudefinierung der Lehrerrolle, höchstmögliche Lernerinvolvierung durch LdL (Lernen durch Lehren). *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 12:1, 2007, 27 S.

- Pfeiffer, Joachim & Rusam, Anne M. (1992), Der Student als Dozent. Die Methode „Lernen durch Lehren“ an der Universität. In: Jung, U.O.H. (Hrsg.) (1992), *Praktische Handreichungen für Fremdsprachenlehrer*. Frankfurt/Main, Berlin: Peter Lang, 425-433.
[Online: <http://www.ldl.de/material/aufsatz/pfeiff2.doc>. 20. November 2006.]
- Pfeiffer, Joachim & Rusam, Anne M. (1994), Autonomes Lernen. Die Methode Lernen durch Lehren in universitären Deutschkursen. In: Wolff, Armin & Gügold, Barbara (Hrsg.) (1994), *Deutsch als Fremdsprache ohne Mauern. Vorträge und Materialien der 19. Jahrestagung DaF Berlin 1991*. Regensburg: Fachverband Deutsch als Fremdsprache, 243-250. [Online: <http://www.ldl.de/material/aufsatz/pfeiff1.doc>. 20. November 2006.]
- Rampillon, Ute (2003), Lernstrategisches Minimalprofil an der Schwelle von L2 zu L3. In: Hufeisen, Britta & Neuner, Gerhard (Hrsg.) (2003), *Mehrsprachigkeitskonzept – Tertiärsprachenlernen – Deutsch nach Englisch*. Graz, Straßburg: Council of Europe Publishing, 85-103.
[Online: <http://www.ecml.at/documents/pub112G2003.pdf>. 20. November 2006.]
- Rohs, Kai (2001), Vom Nutzen der Berücksichtigung der Sprachlernerfahrungen 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>. 20. November 2006.]
- Skinner, Jody Daniel (1994), Learning by Teaching. *Zielsprache Englisch* 2: 94, 38-39. [Online: <http://www.ldl.de/material/aufsatz/skinner.htm>. 20. November 2006.]
- Ständige Arbeitsgruppe Deutsch als Fremdsprache (StADaF) (Hrsg.) (2006), *Deutsch als Fremdsprache weltweit. Datenerhebung 2005*. Berlin, Bonn, Köln, München, 11 S. [Online: <http://www.goethe.de/mmo/priv/1459127-STANDARD.pdf>. 20. November 2006.]
- Welge, Pieter K. (1987), Deutsch nach Englisch. Deutsch als dritte Sprache. In: Ehlers, Swantje & Karcher, Günther (Hrsg.) (1987), *Regionale Aspekte des Grundstudiums Germanistik*. München: Iudicium, 189-208.
- Wolff, Dieter (2002), Fremdsprachenlernen als Konstruktion. *Babylonia* 4: 02, 7-14. [Online: <http://www.babylonia-ti.ch/BABY402/PDF/wolff.pdf>. 20. November 2006.]

Guido Oebel, DaF (L3) via Englisch (L2) in Japan (L1). Attraktivitätsfaktoren und Erfolgsgaranten beim Deutschlernen in Japan: Rekurrieren auf Englisch als *Eselbrückensprache* mit hohem Transferpotenzial, Neudefinierung der Lehrerrolle, höchstmögliche Lernerinvolvement durch LdL (Lernen durch Lehren). *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 12:1, 2007, 27 S.

Anmerkungen

¹ Laut der jüngsten StADaF-Datenerhebung für Deutsch als Fremdsprache weltweit gab es 2005 immerhin noch 345.196 Deutsch-Studierende in Japan, was im Vergleich zum Jahre 2000 lediglich einem Schwund von 18.452 Deutschlernern an den dortigen Hochschulen entspricht (StaDaF 2006: 10).

² English and German are historically related; both languages are in the western branch of the Germanic family of Indo-European. Despite this close historical relation, the modern-day languages differ [i.e.] typologically [...]. German has pervasive productive non-compounding [whereas] English displays its Germanic roots in the analogous phenomenon of the noun group – sequences of nouns with no indication of syntactic or semantic connection. As a general rule, English noun groups translate in German as noun compounds. The converse does not always obtain; German compounds occasionally translate as simple English nouns, other times as nouns with prepositional, adjectival, or participial modifiers [...]. The order of constituents within the clause is considerably more variable in German and long distance dependencies such as relative clause extraposition are more common than in English (Gamon et al. 2002). In German, so-called separable verb prefixes may occur bound to a verb or may detach and occur in long distance relationships to the verb. Adding to the confusion, many of these separable prefixes are homographic with prepositions. The languages differ greatly in the richness of their inflectional morphologies. Both languages make a three way distinction in degree of adjectives and adverbs [as Japanese does, too]. In nominal inflections, however, English [and Japanese] makes only a two way distinction in number (singular vs. plural) whereas German makes a two way distinction in number (singular vs. plural), a four way in grammatical case (nominative (*ga*, *wa*), accusative (*wo*), genitive (*no*) and dative (*ni*) [Japanese case marking postpositions given in separate brackets] and a three way distinction in lexical gender (masculine, feminine, neuter) [which is not applicable in Japanese]. Nominal case is realized in the German noun phrase on the noun, the determiner and/or pre-nominal modifiers such as adjectives. Vestiges of this case marking remain in the English pronominal system, e.g. *I/me/my*. The languages have similar systems of tense, mood and aspect. Verbal inflection distinguishes past vs. non-past, with weak vestiges of an erstwhile distinction between subjunctive and indicative mood. Many complexes of tense, aspect and mood are formed periphrastically. The most notable difference between the two languages occurs in the morphological marking of person and number of the verb. Aside from the irregular verb *be*, English distinguishes only third-person singular versus non-third-person singular. German on the other hand distinguishes first, second and third person by means of inflectional suffixes on the verb [...] (Corston-Oliver & Gamon 2004: 49f).

Guido Oebel, DaF (L3) via Englisch (L2) in Japan (L1). Attraktivitätsfaktoren und Erfolgsgaranten beim Deutschlernen in Japan: Rekurrieren auf Englisch als *Eselebrückensprache* mit hohem Transferpotenzial, Neudefinierung der Lehrerrolle, höchstmögliche Lernerinvolvierung durch LdL (Lernen durch Lehren). *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 12:1, 2007, 27 S.

³ In diesem Zusammenhang sei erwähnt, dass ich zu Beginn meiner Unterrichtstätigkeit in Japan zunächst bedauerte, nicht besser japanisch zu sprechen. Im Laufe der Zeit habe ich meine zumindest kommunikative Kompetenz im Japanischen verbessern können, allerdings musste ich in meinen DaF-Veranstaltungen feststellen, dass sich meine Studierenden immer seltener auf Deutsch oder etwa Englisch äußerten, nachdem sie meine japanischen Fortschritte bemerkt hatten. Aus dieser Erfahrung heraus pflege ich nun meinen japanischen Studierenden gegenüber lediglich äußerst rudimentäre Japanischkenntnisse vorzugeben, so dass sie sich ihrerseits zu Äußerungen in der Unterrichtssprache Deutsch oder zumindest in der Brückensprache Englisch veranlasst sehen.

⁴ Ähnliches hat auch Kärchner-Ober (2004: 7) in ihrem Deutschunterricht mit überwiegend malaysischen Lernern festgestellt: „(...) This phenomenon could be observed (...) regarding phonetics and phonology. All students (...) tended to pronounce German words with English pronunciation, though the author [i.e. Kärchner-Ober] referred to Malay where the vowels are produced similar (sic) as in German.”

⁵ Des besseren Leseverständnisses halber werden japanische Wörter in diesem Beitrag grundsätzlich in ihrer alphabetisierten Romaji-Transliteration dargestellt. Die japanische Schrift verbindet als eine Art Mischsystem Kanji-Elemente (i.e. ursprünglich chinesische Schriftzeichen, so benannt nach dem Mandarinwort *hanzi*) und Kana-Elemente (i.e. Silbenschriftzeichen), die ihrerseits nochmals unterteilt sind in die beiden isomorphen Silbenschriften Hiragana bzw. Katakana (vgl. u.a. Oebel 2006b).

⁶ Diese deutsch-englische Analogie soll natürlich nicht über die Tatsache hinwegtäuschen, dass es im Englischen ähnlich viele alternative Negativpräfixe (*in-*, *-ir-*, *dis-*) gibt wie das hier angeführte *-un*.

⁷ Allerdings darf diese deutsch- (*-voll*, *-reich*) –englische (*-ful*) Analogiebildung nicht übergeneralisiert werden, da die deutschen Entsprechungen keineswegs grundsätzlich auf *-voll* enden, z.B. statt *farbenreich* eher *farbenfroh* für *colourful*, statt *freudvoll* eher *fröhlich*, *heiter* für *cheerful* oder *verspielt* für *playful* u.a.m.

⁸ Diese Wortbildungsform bietet sich im übrigen exzellent zur Hypothesenbildung unter den DaF-Lernern an, hier konkret durch weitere substantivische Suffigierung, z.B. *hopelessness* – *Hoffnungslosigkeit*, *skil(l)fulness* – *Geschick(lich)keit*, *tastefulness* – *Schmackhaftigkeit* etc. Dieses Phänomen wird von den Lernern im Unterrichtsalltag begeistert aufgenommen, da ihnen ein induktives Wortbildungswerkzeug an die Hand gegeben wird, sowohl ihren L2-

als auch ihren L3-Wortschatz zu erweitern.

⁹ vgl. Fußnote 8, z.B. *childlessness* – *Kinderlosigkeit*, *restlessness* – *Rastlosigkeit*, *hopelessness* – *Hoffnungslosigkeit* etc.

¹⁰ vgl. Fußnoten 8 und 9, allerdings bezieht sich hier die Hypothesenbildung auf – wenngleich in beschränktem Maße – zusätzliche Präfigierung, etwa *untidiness* – *Unordentlichkeit*, *unkindness* – *Unfreundlichkeit*. Die Tatsache dass hier antonymische Wortbildungen insbesondere semantischen Regeln gehorchen, macht die jeweilige morphologische Hypothese lernerseits anspruchsvoller, z.B. *thankfulness* ↔ *thanklessness/ungratefulness* (**unthanklessness*), *warm-heartedness* ↔ *cold-heartedness* (**warm-unheartedness*, **unwarm-heartedness*).

¹¹ vgl. Fußnote 4, hier etwa gleichwertig gebräuchliche Ausnahmen wie *responsible*, *liable* oder *answerable* für *verantwortlich*, *reliable* für *verlässlich*, *zuverlässig* oder *perishable* für *verderblich*.

¹² Ähnlich wie in romanischen Sprachen wie Italienisch, Portugiesisch oder Spanisch [port. Bsp.: (Eu=Ich) não vou ao cinema hoje – Ich gehe heute nicht ins Kino.] ist der Gebrauch von Personalpronomen mit Subjektfunktion eher unüblich, es sei denn zur Verstärkung bzw. Abgrenzung oder um Verwechslungen auszuschließen.

¹³ Bei *wa* handelt es sich um eine Art Topikalisierungspartikel, anhand dessen das betreffende Themensubjekt im Satz gekennzeichnet wird.

¹⁴ Anstelle der Partikel *e* mit Postpositionsfunktion wäre hier zwar auch *ni* möglich, allerdings ohne den expliziten Direktionalcharakter der deutschen Entsprechung *in* i.S.v. *wohin?*

¹⁵ vgl. Fußnote 6!

¹⁶ Im Japanischen ist der Gebrauch der Progressiv- bzw. Verlaufsform wie im Englischen die des Continuous durchaus üblich, um etwa Tätigkeiten von kurzzeitiger Dauer auszudrücken, was in der deutschen Hoch- bzw. Standardsprache ein Defizit darstellt.