

Zum Einfluß der L1 und L2 bei der Rezeption von L3-Texten

Beate Lindemann

1. Einleitung

Innerhalb der Forschung zum Erwerb von Fremdsprachen beschäftigt man sich hauptsächlich mit Fragestellungen, die, auf welche Weise auch immer, die Lernerproduktion betreffen. Dies ist nicht schwer verständlich, da sich gerade bei Lernerstudien vor allem das Sammeln von Daten anbietet, die der Lerner selbst produziert hat, wenn möglich gleich in schriftlicher Form, was das Datensammeln und -verarbeiten natürlich enorm erleichtert. Die mündliche Lernerproduktion ist bereits schwieriger zu erfassen und ihre Bearbeitung weitaus arbeitsintensiver.

Eher selten trifft man auf Studien, die ihr Augenmerk auf die Rezeption von fremdsprachigen Texten durch den Fremdsprachenlerner richten. Dies gilt sowohl mehr allgemein für den Bereich des L2-Erwerbs als auch im Besonderen für den L3-Erwerb.

Ich möchte in diesem Beitrag ein Projekt vorstellen, das ein wenig beleuchten möchte, was eigentlich passiert, wenn der Lerner mit L3-Texten konfrontiert wird. Im Projekt selbst wurden sowohl schriftliche als auch mündliche Texte in der L3 herangezogen, allerdings werde ich mich in diesem Aufsatz auf die Arbeit mit mündlichen Texten beschränken.

Am Projekt nahmen Schüler der weiterführenden Schule im Alter von 16 bis 20 Jahren sowie Germanistikstudenten an der Universität Tromsø teil. Ihnen gemeinsam ist die Fremdsprachenfolge; nach ihrer Muttersprache Norwegisch haben sie zunächst Englisch als L2 und schließlich Deutsch als L3 an einer Schule gelernt. Die Schüler sind z.T. Anfänger in Bezug auf Deutsch, z.T. aber auch bereits zu den Fortgeschrittenen zu rechnen.

2. Zum Untersuchungsdesign

Aus der Gesamtgruppe der sich zur Verfügung stellenden Untersuchungsteilnehmer an den Schulen und der Universität wurden jeweils zwei Kleingruppen ausgewählt, die als repräsentativ für die Einstufungen¹ "Anfänger", "Mittelstufe 1", "Mittelstufe 2" und "Fortgeschrittene" gelten konnten. Jede Gruppe besteht aus fünf Teilnehmern, so dass insgesamt 40 Personen an dem hier beschriebenen Teil des Projekts teilgenommen haben, der sich über das Schuljahr 1998/99 erstreckte. Im Laufe des Jahres wurde jede Gruppe mit jeweils sechs unterschiedlichen und ihnen unbekanntem Texten konfrontiert, jeweils zur Hälfte mündlicher und schriftlicher Art.

Die eigentliche Arbeit mit dem jeweiligen Text verlief in 4 Schritten. Der erste Schritt bestand darin, dass jeder der fünf Teilnehmer einer Gruppe nahezu gleichzeitig, aber räumlich voneinander getrennt, entweder einen Hörtext auf einer Cassette hörte oder selbst einen schriftlichen Text las. Sowohl während des Hörens als auch während des Lesens lief parallel dazu ein Band, das diesen Teil des Rezeptionsvorgangs aufzeichnen sollte.

Den Teilnehmern wurde vor der Konfrontation mit dem Text in ihrer Muttersprache erklärt, dass sie den Text so oft wie von ihnen selbst gewünscht hören bzw. lesen könnten, dass die Rezeption des Textes nicht mit einer wie auch immer gearteten Prüfung verbunden wäre und dass man, d.h. der einzelne Teilnehmer und die Untersuchungsdurchführende, sich danach ganz informell über den Text unterhalten würde, ohne dass daraus ein Frage-Antwort-Spiel, wie es vor allem die Schüler vom Schulunterricht her gewohnt sind, werden sollte. Außerdem wurden die Teilnehmer gebeten, ihre Gedanken beim Rezipieren, so banal und dumm sie ihnen auch erscheinen sollten, nach bestem Vermögen zu verbalisieren.

Sobald der einzelne Teilnehmer andeutete, dass er den Text fertig rezipiert hatte, fand das anschließende individuelle Gespräch zwischen dem Teilnehmer und der Untersuchungsdurchführenden statt. Auch dieses Gespräch wurde auf Cassette festgehalten.

In der 3. Phase, d.h. nach dem individuellen Gespräch über den Text, hörten der jeweilige Proband und die Untersuchungsdurchführende zusammen die Cassette an, die den Rezeptionsvorgang aufgezeichnet hatte. Die Teilnehmer konnten dabei ihren eigenen Rezeptionsvorgang, so wie er von der Cassette wiedergegeben wurde, kommentieren.

Schließlich traf sich nach Durchführung des individuellen Teils die ganze Gruppe bei einer Tasse Kaffee und sprach nochmals über das Erlebte.

Es war den Teilnehmern freigestellt, ob sie bei den Gesprächen auf Norwegisch oder auf Deutsch sprechen wollten, allerdings wählten alle ganz automatisch ihre Muttersprache, selbst die weit fortgeschrittenen Studenten. Sowohl die individuellen Gespräche als auch das abschließende Gruppengespräch wurden auf Cassette festgehalten.²

3. Ein paar Beispiele aus der Untersuchung

Da dieser Teil des Projekts erst vor kurzem abgeschlossen wurde, konnte bis jetzt noch nicht das gesamte Datenmaterial zufriedenstellend erfasst und analysiert werden. Deshalb können an dieser Stelle nur erste Teilergebnisse präsentiert werden. Ich beschränke mich dabei auf die Rezeption von Hörtexten bei Anfängern und Fortgeschrittenen.

3.1. Gruppe 1 A (Anfänger), 2. Text (Hörtext)

Ich möchte zunächst die Durchführung der zweiten Konfrontation der Gruppe 1 A (Anfänger) mit einem Text als Beispiel vorstellen. Die fünf Teilnehmer (drei Mädchen und zwei Jungen, Alter 16-17 Jahre) hatten zum Zeitpunkt der 2. Konfrontation ungefähr 10 Wochen Deutschunterricht. Vorgespielt bekamen sie den Dialog "Im Fundbüro" ("1.Phase: Erstellter Dialog"), den ich der Arbeitsmappe *Sprechsituationen im Alltag 2* von Werner und Alice Beile entnommen habe. Keiner der Teilnehmer schätzte den Text im Nachhinein als schwierig ein. Die erste Reaktion beim an die Rezeption anschließenden individuellen Gespräch war jeweils sehr positiv, alle kommentierten sofort, dass sie "fast alles ohne große Probleme" verstanden hätten. Ohne Leitfragen begannen alle, den Inhalt des Dialogs nahezu korrekt auf Norwegisch wiederzugeben. Einige Details fehlten in der spontanen Wiedergabe, einiges wurde ganz

eindeutig falsch verstanden oder falsch gedeutet und konnte auch durch gezielte Fragen nicht rekonstruiert werden. Allerdings führte dies keineswegs dazu, dass der Dialog nur fragmentarisch verstanden wurde.

-3-

Das Abspielen der Rezeptionskassette offenbarte eine Zweiteilung der Gruppe, die sich auch in der anderen Anfängergruppe widerspiegelte. Obwohl es sich um einen sehr kurzen Dialog handelte (Länge ca. vier Minuten), hörten sich nur zwei der Teilnehmer zunächst den ganzen Text an, bevor sie mit dem Zurückspulen und wiederholten Hören begannen. Drei der Teilnehmer stoppten bereits nach wenigen Worten das Band, alle nach dem Wort "Aktentasche", das den Teilnehmern dieser Gruppe und der Parallelgruppe unbekannt war. Diese drei Teilnehmer hörten sich den gesamten Text auf diese Weise an, indem sie fortlaufend vor- und zurückspulten. Begleitet wird das Anhalten und Zurückspulen des Bandes mit Kommentaren wie den folgenden. Ich stelle hier die Bearbeitung eines Probanden stellvertretend für die anderen vor.³

Dialog 'Im Fundbüro'

(A1/1) "**Aktentasche verloren** Aktentasche Hva er nå det? {*was ist denn das?*} [spult] **Ich habe meine Aktentasche verloren.** [Stop] Hun har {*Sie hat*} ihre Aktentasche verloren ... lost her Aktentasche

Hva slags Tasche er nå det? En sekk kanskje? Ja, ja, det får så være." {*Was ist das denn für eine Tasche? Ein Rucksack vielleicht? Na ja, ist auch egal.*}

(A1/2) "**Ein Portemonnaie mit circa siebzig Mark, meine Ausweise, die Scheckkarte und einige Bücher.**[Stop. Spult zurück und hört Satz noch einmal.] **Ein Portemonnaie mit circa siebzig Mark, meine Ausweise, die Scheckkarte und einige Bücher** [Stop] Portmoné mit siebzig Mark det må være pengboka, det. Men hva er {*das muss das Portemonnaie sein. Aber was ist*}

Ausweise? meine Ausweise, otherwise, nei, tull. Outwise, aus Weiße, weiß, noe hvitt noe, hva {*nein, Quatsch. etwas Weißes, was*}

er hvitt? {*ist weiß?*} [spult, Satz noch einmal] **Ein Portemonnaie mit circa siebzig Mark, meine Ausweise, die Scheckkarte und einige Bücher** [Stop] nei, noe hvitt og så bankkortet {*Nein, etwas Weißes und die Bankkarte.*}

og Bücher books bøker, klart. Nei, det er nå sekken hennes i hvert fall." {*und Bücher, ja, klar. Nein, das ist auf alle Fälle ihr Rucksack.*}

(A1/3) "**Aber wir rechnen damit, daß Fundsachen bis zu drei Wochen nach dem Verlust bei uns abgegeben werden.** [Stop. Spult zurück.] **Aber wir rechnen damit** [Stop.] Men vi regner med det {*Aber wir rechnen*}

daß Fundsachen bis [Stop] at Fundsachen finne ting, ting {*damit dass Dinge finden, Dinge*}

man finner{*die man*} **drei Wochen** [Stop] three weeks tre uker {*3 Wochen*} **nach dem Verlust** [Stop] after the lost

etter at jeg mistet den **bei uns** [Stop] by us når vi har mistet den **abgegeben werden** [Stop] {*nachdem ich ihn verloren habe, wenn wir ihn verloren haben*}

blir gitt oss ... hva? Altså dem regner med at sånne finneting når vi mister dem so får vi dem tilbake på tre uker. Ja, eller at etter senest tre uker dukker nå den sekken hennes opp igjen, det tror han. Ja, ja, får håpe det. Men pengene og bankkortet er nå sikkert borte." {*wird uns gegeben... was? Also, die rechnen damit, dass solche "Findendinge", wenn wir die verlieren, dann bekommen wir die nach 3 Wochen zurück. Ja, oder nach spätestens drei Wochen taucht ihr Rucksack wieder auf, das glaubt er. Na ja, hoffen wir es. Aber das Geld und die Bankkarte sind sicher weg.*}

-4-

(A1/4) **Es kann ja auch sein, daß jemand das Geld herausgenommen hat.** [Spult und hört gesamten Satz noch einmal.] **Es kann ja auch sein, daß jemand das Geld herausgenommen hat** [Stop] Det kan jo og være at jemand en mann das Geld penger {*Es kann ja auch sein, dass ein Mann Geld*}

herausgenommen hat ...herausnommen hat Hm. Det kan jo hende at en mann har tatt pengene." {*Hm. Es kann ja sein, dass ein Mann das Geld genommen hat.*}

(A1/5) **"Das geschieht natürlich öfter.** [Stop] Det skjer naturlig ofte. {*Das passiert natürlich oft.*} **Aber die Papiere bleiben gewöhnlich drin.** [Stop] men {*aber*} papers paperne [engl. Aussprache, norweg. Endung]

blir {*bleiben*} gewöhnlich [spult zurück] **Papiere bleiben gewöhnlich drin.** [Stop] gewöhnlich drin

... men paperne blir gewöhnlich drin ... wöhnlichdrin ... det skjønner jeg ikke. Pengene blir {*aber bleiben Das verstehe ich nicht. Das Geld*}

tatt av en mann, men paperne blir wöhnlichdrin. Men. Det står jo men, altså blir dem ikke tatt, de paperne. Arkene hennes. Akkurat, ja. Klart, hva var det det var. Aus Weiße, arkene hennes, notatene kanskje. Ja, pengene vil han jo ha, men notatene hennes har han jo ikke bruk for. Så dem får hun kanskje tilbake." {*wird von einem Mann genommen, aber paperne bleiben wöhnlichdrin. Aber. Es steht ja aber, also werden die nicht genommen, die paperne. Ihre Zettel. Ja, genau. Das war es. Aus Weiße. ihre Zettel, vielleicht Notizen. Ja, Geld will der ja haben, aber die Notizen braucht der nicht. Die bekommt sie vielleicht zurück.*}

(A 1/6) **Tja, wenn ich nichts von Ihnen höre** [Stop] ja, when I hear from you... nei [spult und hört noch einmal] **Tja, wenn ich nichts von Ihnen höre** [Stop] when I ikke hear from you, hva, if om jeg ikke hører fra deg {*wenn ich nicht von dir höre*} **komme ich in zwei bis**

drei Wochen [Stop] kommer jeg i to tre uker vorbei forbi **und frage nochmal** [Stop] and frage spørre {*komme ich zwei drei Wochen lang vorbei fragen*}

nochmal spørre nok **nach** [Stop] spør nok etter og spør nok etter den. Altså om hun ikke hører {*fragen wohl fragt wohl nach und fragt wohl nach ihm. Also, wenn sie nichts*} fra han, kommer hun tilbake om tre uker og spør." {*von ihm hört, kommt sie zurück in drei Wochen und fragt.*}

Diese Beispiele zeigen ganz deutlich, dass der Proband bei der Rezeption des Hörtextes versucht, den gesamten Text mehr oder weniger wortgetreu zu übersetzen. Dabei greift er sowohl zu muttersprachlichen als auch zu englischen Lexemen. Inwiefern das Vorgehen des Probanden aus spracherwerblicher Sicht wünschenswert oder auch nicht ist, soll hier nicht kommentiert werden. Ich begnüge mich an dieser Stelle damit festzuhalten, dass die von den Probanden jeweils gewählte Vorgehensweise den Probanden in die Lage versetzt hat, den Hörtext nach ca. 10 Wochen Unterricht im Grundsatz und von wenigen Details abgesehen zu verstehen.

-5-

Nun zu einem Beispiel aus der Fortgeschrittenengruppe.

3.2. Beispiel aus der Fortgeschrittenengruppe (4 B), 1.Text (Hörtext)

In der untersuchten Gruppe befinden sich fünf Studenten im 2. Semester. Alle Teilnehmer dieser Gruppe sind sogenannte "erwachsene Frauen" im Alter zwischen 35 und 45. Wenige Wochen vor den hier geschilderten Befragungen nahmen sie an einem vierwöchigen Sprachkurs in Deutschland teil. Auch hier werde ich mich wieder auf eine Probandin beschränken, die jedoch als repräsentativ für die ganze Gruppe aufgefasst werden kann.

Vorgespielt wurde den Studenten der Hörtext "Konflikte in der Dritten Welt" auf der Begleitcassette des Lehrbuches *Deutsch für Studenten* von Heinrich Stalb.

Auf den ersten Blick fällt auf, dass die Teilnehmer dieser Gruppe und der Parallelgruppe weitaus seltener die Rückspultaste betätigen als die Teilnehmer der Anfängergruppen. Die Probandin hört sich zunächst den gesamten Text ohne Unterbrechungen an. Danach stoppt sie nach jedem Redebeitrag und hört ihn sich grundsätzlich zweimal hintereinander an. Die Probandin übersetzt weniger Wort für Wort, sondern paraphrasiert und fasst auf Norwegisch zusammen. Passagen des Textes, die sie als schwierig empfindet, spult sie mehrmals und hört sie sich in Bruchstücken an. Ich gebe hier ein paar Beispiele für die Rezeption solcher von ihr als schwierig empfundenen Textteile.

(F4/1)"**Es ist aber so** [Stop] men det er slik **daß eine Menge der Konflikte** [Stop] at en {*Aber es ist so dass eine*}

mengde konflikter mange konflikter **die in der Dritten Welt entstanden sind** [Stop] som {*Menge Konflikte viele Konflikte die*}

in the Third World tredje verden entstanden standen stehen oppstår **letztlich von den {Dritte Welt entsteht}**

Großmächten gefördert worden sind [Stop] in the end von den Großmächten fra stormaktene [spult] **mächten gefördert worden sind** [Stop] gefördert fördern forces som {*von den Großmächten die*}

in the end are forces from the stormaktene **und eine Folge auch der Kolonialpolitik der {Großmächte}**

Großmächte sind. [Stop] og en følge også og også en følge er kolonialpolitikken til stormaktene. Altså, det er mange konflikter i den tredje verden og dem har militær fra stormaktene og en følge av det er kolonialpolitikken." {*und eine Folge auch und auch eine Folge ist die Kolonialpolitik der Großmächte. Also, es gibt viele Konflikte in der Dritten Welt und die haben Militär von den Großmächten und eine Folge davon ist die Kolonialpolitik.*}

-6-

(F4/2) "**Das heißt, zuerst** [Stop] det betyr at first **war da ein innenpolitischer** {*das bedeutet*}

Konflikt um die künftige politische Entwicklung des Landes [Stop] at first there was an innenpolitisk konflikt om die künftige politische Entwicklung künftige kunftig kunstig {*ein innenpolitischer Konflikt wegen künstlich*}

kunftig [engl.Aussprache] can kan kann mulig en mulig politisk utvikling til det landet **und** {*kann möglich eine mögliche Entwicklung für das Land*}

diesen Konflikt haben dann die Großmächte in Ost und West [Stop] og denne {*und diesen*}

konflikten har så stormaktene in east and west afterall **durch Waffenlieferungen** {*Konflikt haben dann die Großmächte*}

verschärft [Stop] sharpened through weaponleveranser, dem leverer våpen **um sich ihren** {*-lieferungen, die liefern Waffen*}

Einfluß dort und Rohstoffe zu sichern for å sikre seg innflytelse der og råstoffer." {*um sich Einfluss dort und Rohstoffe zu sichern.*}

Die Probandin hüpfte beim paraphrasierenden Übersetzen scheinbar unbewusst zwischen den einzelnen Sprachen hin und her und verbesserte sich selbst im Hinblick auf die Sprachenwahl nicht. Die Wahl des englischsprachigen Wortes scheint teilweise ganz automatisch weitere englischsprachige Ergänzungen nach sich zu ziehen. Erstaunlicherweise greift die Probandin auch dann zu einer englischen Übersetzung, wenn, ausgehend vom deutschen Original, die norwegische Entsprechung mindestens ebenso auf der Hand hätte liegen müssen. Als Beispiele dafür können "in east and west" ("i øst og vest") und "weapon" ("våpen") herangezogen werden.

Im nachfolgenden Gespräch war die Probandin sehr engagiert und ging, ohne dass Leitfragen nötig gewesen wären, auf Details des Inhalts ein. Der Text wirkte verstanden und wurde von der Probandin als "zwar schwierig, aber doch verstehbar" charakterisiert.

Interessant ist die abschließende Konfrontation mit der Aufnahme der eigenen Hörtextverarbeitung. Sie kommentiert das Zurückspulen an schwierigen Stellen ("Ja, das war schwierig"), aber sie reagiert überhaupt nicht auf den eigenen "Sprachenmix". Ganz im Gegenteil wiederholt sie oft noch einmal Satzteile, die aus Fragmenten unterschiedlicher Sprachen bestehen, ohne dass sie den Versuch unternimmt, den Satz oder Satzteil einheitlich ins Norwegische zu übersetzen. Das gleiche Phänomen der unbewussten Sprachkombination ließ sich bei allen Teilnehmern dieser Gruppe und deren Parallelgruppe registrieren. Die Hinzunahme englischer Lexeme bzw. die englische Aussprache von sprachlichen Elementen wurde weder bei der Textverarbeitung noch bei der späteren Konfrontation wie auch immer kommentiert.

-7-

4. Erste Ergebnisse bezüglich der Rezeption von Hörtexten

Die im Vorausgegangenen vorgestellten Auszüge aus der rezeptiven Bearbeitung von Hörtexten durch L3-Anfänger und Fortgeschrittene haben u.a. gezeigt, dass die Sprachanfänger bereits nach wenigen Wochen Unterricht geprägt sind von der Arbeitsmethode, die in ihrem L3-Unterricht für die Rezeption von L3-Texten vorherrschend zu sein scheint. Während man im norwegischen Englischunterricht nie oder nur selten unbekannte Texte dadurch zu erschließen versucht, dass man sie Wort für Wort ins Norwegische, d.h. in die Muttersprache, übersetzt, ist diese Methode der Textarbeit sehr typisch für den norwegischen Deutschunterricht. Nach dem Motto "Der Text kann erst verstanden werden, wenn jedes einzelne Wort verstanden worden ist" gehen die Anfänger auch an die Hörtextaufgabe heran und versuchen durch die Übersetzung der L3-Lexeme den Text in den Griff zu bekommen. Da sie innerhalb des Projekts die Möglichkeit hatten, den Text so oft wie nötig und auch in Bruchstücken zu hören, erwies sich diese Art der Hörtextrezeption als äußerst erfolgreich, da es allen Probanden der Anfängergruppen gelang, durch das Übersetzen den Inhalt des Textes so zu erfassen, dass sie in ihrer Muttersprache über ihn sprechen konnten.

Interessant ist in unserem Zusammenhang auch die Beobachtung, dass die Übersetzungsäquivalente nicht nur aus der L1, sondern auch sehr aktiv aus der L2 herangezogen wurden. Darauf werde ich noch zurückkommen.

Des Weiteren sollte nicht unbemerkt bleiben, dass bereits die Sprachanfänger Hypothesen über das L3-Sprachgebiet, in diesem Falle die deutschsprachigen Länder, und die dort lebenden Menschen mitbringen. Diese Hypothesen sind natürlich von ihrem eigenen Weltwissen und ihrer bisherigen Lebens- und Reiseerfahrung geprägt und können bei der Erschließung von unbekanntem Wörtern und Ausdrücken von großer Bedeutung sein (siehe z.B. "Aktentasche").

Wie zu erwarten war, können sich fortgeschrittene Lerner weit mehr auf ihre bereits vorhandenen L3-Kenntnisse stützen. Dies erlaubt ihnen eine völlig andere Art der

Hörtextrezeption. Sie können größere Textteile in ihrer Ganzheit rezipieren und brauchen nur bei schwierigen Textpassagen auf die Wort-für-Wort-Übersetzung zurückzugreifen. In diesen Situationen scheint gerade die L2 (Englisch) als Übersetzungshilfe von großem Nutzen zu sein, da sie oftmals selbst an den Stellen zum Einsatz kommt, an denen eine direkte Übersetzung in die L1 unproblematisch gewesen wäre.

Für beide Gruppen gilt, dass sie, wenn man ihnen die Möglichkeit gibt, den jeweiligen Text so oft wie nötig zu hören, sehr wohl in der Lage sind, auch sprachlich schwierige L3-Texte zufriedenstellend zu erfassen.

5. L1 und L2 als Hilfssprachen bei der Rezeption von L3-Hörtexten

Bei der Rezeption von L3-Hörtexten griffen sowohl die Anfänger als auch die Fortgeschrittenen zu ihrer L1 bzw. L2, um durch Übersetzung und/oder Paraphrasierung in den genannten Sprachen den L3-Text zu verstehen. Dies scheint automatisch zu geschehen, da diese Vorgehensweise bei allen Projektteilnehmern zur Anwendung kommt. Bei der Wahl zwischen den bereits "beherrschten" Sprachen L1 und L2 scheinen beide Sprachen beinahe gleichberechtigt zu sein, d.h., dass sowohl norwegische als auch englische Übersetzungen auftauchen können, ohne dass ein Muster zu erkennen ist, das der einen Sprache den Vorzug gibt. Natürlich bleibt außer Zweifel, dass die Lerner eine Übersetzung in die L1 wählen, wenn ihnen an der gegebenen Stelle nur ein L1-Lexem und kein adäquates L2-Lexem zur Verfügung steht. Gleichberechtigt ist die Wahl zwischen der L1 und der L2 auch dahingehend, dass die Übersetzungsfragmente aus den beiden Sprachen für den Lerner scheinbar problemlos nebeneinander stehen können. Im Rahmen der hier von den Probanden gewählten persönlichen Übersetzungsparaphrase zum Zwecke des Verständnisses werden sowohl L1- als auch L2-Lexeme als adäquate Lösungsvorschläge anerkannt und in die Gesamtverarbeitung integriert. Interessanterweise scheint das Erscheinen eines L2-Lexems oftmals weitere L2-Lexeme nach sich zu ziehen (siehe z.B. A1/3, F4/1 und F4/2).

-8-

An den Stellen, die dem Lerner keine spontane Übersetzung oder Paraphrase erlauben, greift er zur L2, um mit deren Hilfe die Bedeutung des L3-Originals zu erfassen. Dazu wird das ursprünglich deutsche Lexem z.B. mit englischer Aussprache ausgesprochen, oder es wird nach ausdrucksseitig ähnlichen englischen Lexemen gesucht. In vielen Fällen ist dabei dieser Rückgriff auf das Englische eine große Hilfe für das Verständnis. Die Einbeziehung der L1 und L2 bei der Rezeption des Hörtextes erlaubt es dem Lerner, gegenüber dem L3-Text eine aktive Erarbeiter-Position einzunehmen. Dieses Aktiv-Sein kommt gerade auch beim Überprüfen von L1- und L2-Paraphrasen auf ihre mögliche Adäquatheit deutlich zum Ausdruck (siehe z.B. in A 1/2).

6. Kritische Anmerkungen und ein Blick nach Vorne

Der in diesem Aufsatz vorgestellte Teil des Projekts beschränkt sich auf die Rezeption von Hörtexten bei unterschiedlichen Lernergruppen. Ein wichtiger Aspekt der Untersuchung war die Möglichkeit der Probanden, den Text so oft wie nötig und auch in Bruchstücken zu hören.

Die vorliegenden Ergebnisse beziehen sich natürlich ausschließlich auf die Rezeption von Hörtexten unter den beschriebenen Bedingungen. Diese Bedingungen ähneln denen, die der Lerner im L3-Unterricht und z.B. bei mündlichen Prüfungen antrifft, d.h., dass sie ihm vom institutionellen Lernen her vertraut sind und dass er sie auch als zum institutionellen Lernen passende Rezeptionsbedingungen bei L3-Texten ansieht. Allerdings beschränken sich diese Rezeptionsumstände auch ausschließlich auf das institutionelle Lernen, während die Rezeption von L3-Texten in außer-institutionellen Situationen völlig anderen Bedingungen unterworfen ist. Außerhalb des Unterrichts können L3-Texte meist nur ein einziges Mal gehört werden, ein Rückspulen oder Anhalten ist unmöglich. Deshalb werde ich die gleiche Untersuchung mit jeweils schriftlichen und mündlichen L3-Texten mit neuen vergleichbaren Probanden unter außer-institutionellen Rezeptionsbedingungen durchführen, um danach die Möglichkeit zu haben, die Vorgehensweisen der Gruppen miteinander vergleichen zu können.

Darüber hinaus bleibt zu bedenken, ob die Möglichkeit, auch auf Norwegisch über den gehörten Text sprechen zu dürfen, eine Übersetzung bzw. Paraphrasierung des L3-Textes in die L1 erzwungen haben kann. Dadurch dass es den Probanden freigestellt blieb, in welcher Sprache sie über das auf Deutsch Gehörte sprechen wollten, könnte die Lerner-Einsicht, dass er/sie natürlich in seiner/ihrer Muttersprache bei weitem besser für diese Aufgabe gerüstet ist, eine Hinzunahme der L1 herbeigeführt haben, die bei einer anderslautenden Aufgabenstellung in Bezug auf die zu benutzende Sprache eventuell nicht eingetreten wäre. Von daher scheint es notwendig, eine Versuchswiederholung durchzuführen, die auch die auf die individuelle Rezeption folgenden Gespräche in der L3 ankündigt und durchführt. Dies würde unter Umständen Aufschluss darüber geben, ob automatisch zur Übersetzung / Paraphrasierung in die L1 und/oder L2 als Verstehensstrategie gegriffen wird, unabhängig von der Aufgabenstellung.

-9-

LITERATUR

Beile, Werner & Beile, Alice. (1982). *Sprechsituationen im Alltag 2*. Bonn: Inter Nationes.

Oxford, Rebecca L. (1990). *Language Learning Strategies: What every Teacher Should Know*. New York: Newbury House.

Solmecke, Gert. (1993). *Texte hören, lesen und verstehen. Eine Einführung in die Schulung der rezeptiven Kompetenz mit Beispielen für den Unterricht Deutsch als Fremdsprache*. Berlin: Langenscheidt.

Stalb, Heinrich. (1991). *Deutsch für Studenten. Cassetten mit den Hörtexten und Sprechübungen*. Ismaning/München: Verlag für Deutsch.

ANMERKUNGEN

1. Die folgenden Einstufungen spiegeln keine festen Größen, sondern lediglich eine projektinterne Gliederung wider.

2. Anfangs erlebten sowohl die Teilnehmer als auch ich das Aufzeichnen in Form des allgegenwärtigen Mikrophons als eher störend. Allerdings wurde das Mikrophon von den Teilnehmern eher vergessen und missachtet als von mir erwartet.
3. Im Folgenden sind die Passagen **fett** gedruckt, die den Hörtext wiedergeben. Alles, was vom Lerner selbst geäußert wurde, erscheint in normaler Schrift und ohne Hervorhebungen. Zum besseren Verständnis wurden die norwegischen Passagen ins Deutsche übersetzt und in geschwungenen Klammern *kursiv* gedruckt.

Copyright © 2000 *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*

Lindemann, Beate. (2000). Zum Einfluß der L1 und L2 bei der Rezeption von L3-Texten. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* [Online], 5(1), 9 pp. Available: http://www.spz.tu-darmstadt.de/projekt_ejournal/jg_05_1/beitrag/lindem1.htm (May 1, 2000)

[Zurück zur [Leitseite](#) der Nummer im Archiv]