

ZUR FRAGE DES LEHRENS UND LERNENS VOM DEUTSCHEN ALS ZWEITER FREMDSPRACHE NACH DEM ENGLISCHEN IN DEN NEUEN SCHULTYPEN IN RUSSLAND (OBERSTUFE)

Lidia Agafonova

1. Einleitung

"Die Veränderungen im letzten Jahrzehnt in der ganzen Welt sowie in der ehemaligen Sowjetunion (auch in Rußland) haben zu einer ganz neuen Fremdsprachensituation und Fremdsprachenpolitik geführt.

Infolge der Vereinigungsbestrebungen in Europa, der europäischen Migrationsbewegung und weiterer wichtiger politischer Ereignisse entstanden in der Didaktik des Fremdsprachenunterrichts (im weiterem: FSU) neue Fachgebiete. Zu erwähnen sind die Unterrichtsmethodik einer zweiten oder weiteren Fremdsprache sowie die Unterrichtsmethodik des Deutschen als zweiter Fremdsprache (im weiteren bezeichnet L1 die erste Fremdsprache und L2 die zweite Fremdsprache).

Diese Arbeit ist dem Problem des Lehrens und Lernens des Deutschen als L2 nach dem Englischen als L1 in Russland gewidmet; es werden jedoch nur einige Aspekte dieses Themas berücksichtigt.

Ich beginne mit der Beschreibung der Situation des Lehrens und Lernens des Deutschen als L2 in Russland. Danach werfe ich einen kurzen Blick auf die Mehrsprachigkeit als eine gegenwärtige Herausforderung für jeden Menschen. Es handelt sich weiter um Besonderheiten des Lehrens und Lernens von Deutsch als L2. Dabei gibt es eine kurze Literaturübersicht zum Thema "Deutsch als zweite Fremdsprache" und eine Beschreibung der allgemeinen Spezifika des Unterrichts in einer L2 sowie des *Deutschen* als L2 .

Der nächste Teil beschreibt den 'Sollstand' des Deutschen als L2 nach dem Englischen als L1 (Der Begriff "der Sollstand" entstammt dem Aufsatz "Thesen und Empfehlungen zu den Besonderheiten des Lehrens und Lernens von Deutsch als zweiter Fremdsprache " in Bausch und Heid (1990). Er beschreibt, wie der Deutschunterricht als L2 gestaltet werden *soll*). Man berücksichtigt hier allgemeine, organisatorische und sprachliche Aspekte des Deutschunterrichts als L2 nach dem Englischen als L1 bei Muttersprachlern des Russischen. Es werden weiter die wichtigsten Fragen der Vermittlung von Internationalismen und falschen Freunden ("false friends") im Deutschunterricht als L2 nach dem Englischen als L1 kurz berücksichtigt.

2. Zur Situation des Lehrens und Lernens des Deutschen als zweiter Fremdsprache in Russland

Eine wichtige Folge der neuen Fremdsprachensituation in Russland besteht darin, daß verschiedene neue Schulmodelle entstanden sind. Die Zahl der Schulen mit dem Schwerpunkt 'Fremdsprachen' hat sich vergrößert, einige davon wurden in Lyzeen, Gymnasien oder fremdsprachliche Schulen umgewandelt. Sehr verbreitet ist das Lehren und Lernen von mehreren Fremdsprachen in der Oberstufe, wo die Lernenden im Alter von 14-17 Jahren sind. In vielen Schulen werden gegenwärtig zwei bis drei Fremdsprachen gelehrt, wobei Englisch die führende Rolle als Sprache der internationalen Kommunikation einnimmt. Als zweite oder dritte Fremdsprache werden Deutsch und Französisch gelehrt.

"Der Anteil des Englischen am Fremdsprachenunterricht beträgt etwa 70-80%, dann folgt Deutsch. ... Seit einigen Jahren wollen sehr viele Eltern aber, daß ihre Kindern Deutsch lernen, was sie durch traditionelle Verbindungen mit Deutschland erklären und dadurch, daß 'Europa doch näher ist ' " (Kirina 1996, S. 88).

"In der GUS ist Deutsch generell die zweite Schulfremdsprache mit insgesamt 8,8 Millionen Lernenden. ... Wegen der vielfach vorhandenen Deutschkenntnisse in MOE und GUS kann unsere Sprache (Deutsch - d. V.) als Kommunikationsbrücke zwischen Ost und West eine wichtige Rolle spielen" (Thiedemann 1996, S. 24).

Das Interesse und die Bedürfnisse, Fremdsprachen zu erlernen, werden immer größer. Wie schon erwähnt, möchten die Eltern ihren Kindern möglichst viele Chancen, vor allem berufliche und materielle, im Leben geben. Dazu muß man eine oder zwei Fremdsprachen gut beherrschen, möglichst mehr. Aber nicht nur die Eltern, sondern auch die Jugendlichen selbst interessieren sich sehr für das Fremdspracherlernen. Die weiteren Interessen sind unter anderen: Kontaktmöglichkeiten mit Deutschen, Möglichkeiten, in deutschsprachige Länder zu fahren oder dort zu studieren, Information über deutschsprachige Länder und Kultur zu bekommen oder Deutsch als technisches Kommunikationsmittel zu benutzen.

Meine Beobachtungen zeigen, dass z. B. in neuen Schultypen in Tomsk (Russland) das *Leistungsspektrum* von Lernenden mit guten Kenntnissen bis zu Lernenden mit wenigen Kenntnissen und Fähigkeiten in L1 reicht; einige von ihnen haben schon Kenntnisse in L2. Es ist wichtig zu erwähnen, dass sie Fremdsprachen in einer nichtfremdsprachigen Umgebung lernen, auch nicht in Europa, wo es eine ganz andere Fremdsprachensituation gibt.

-3-

Die Wochenstundenzahl des Deutschen als L2 in diesen Schulen ist unterschiedlich und kann vier bis acht Stunden wöchentlich betragen.

Im grossen und ganzen weisen *die Lehr-/Lernziele* einen pragmatischen Einsatz mit einer kommunikativen Orientierung auf: die Beherrschung der vier Fertigkeiten (Sprechen, Lesen, Hörverstehen, Schreiben), die durch eine stärkere Konzentration auf die Mündlichkeit gekennzeichnet ist.

Ein kurstragendes Lehrwerk für das Lehren und Lernen von Deutsch als zweiter Fremdsprache existiert noch nicht. Die Lehrkräfte arbeiten mit Materialien unterschiedlicher Herkunft (Kopien aus verschiedenen zur Verfügung stehenden Lehrwerken, selbstentwickelte

Übungen und Tests etc.) im Rahmen der kommunikativen Didaktik, vor allem des thematisch-situativen Ansatzes (Themen sind die Familie, Hobbys, Lyzeum, Wohnung, Essen, Reisen, Umwelt usw. sowie landeskundliche Thematiken).

Man beginnt gewöhnlich die Arbeit mit einem Einführungstext zum Thema (der meistens nicht authentisch ist), den man vorliest, neue Wörter übersetzt oder erklärt, neue grammatische Erscheinungen systematisiert und grammatische Regeln vermittelt; zu Hause lernt man neue Wörter und erzählt den Text nach (viele Lernende lernen den Text auswendig). Danach wird das Thema durch Dialoge oder Monologe erweitert; man macht grammatisch, lexikalisch oder phonetisch orientierte Übungen.

Grammatik überhaupt ist überbetont, es gibt wenige Hörverstehensübungen, fast keine kreative Übungen, keine Anpassungen an kognitive Lernstile von Lernenden, keine Lernstrategien- oder Lerntipsvermittlung. Die neue Tendenz, literarische Texte in einem kommunikativen Fremdsprachenunterricht zu integrieren, ist noch nicht weit verbreitet. Man arbeitet im Rahmen des Frontalunterrichts; unter den technischen Mitteln sind vor allem Kassettenrecorder vorhanden; man kann auch Video benutzen, aber keinen Tageslichtprojektor.

Also, der Unterricht in der zweiten Fremdsprache ist dem Unterricht in der ersten Fremdsprache ähnlich, denn

- man verfügt über keine oder wenige Kenntnisse über die Didaktik der Vermittlung einer L2 oder weiterer Fremdsprachen,
- die ältere Lehrergeneration beherrscht meistens nur eine Fremdsprache, und
- die jüngere Lehrergeneration gebraucht Elemente des kontrastiven Vergleichs von zwei Fremdsprachen und arbeitet meistens im Rahmen des thematisch-situativen Ansatzes, wenn auch schon kreativer.

3. Mehrsprachigkeit als eine aktuelle Herausforderung für jeden Menschen

In der aktuellen methodisch-didaktischen Literatur wird viel über die Erziehung der pluralistischen (vor allem rezeptiven) Mehrsprachigkeit in der interkulturellen Gesellschaft als einer Herausforderung für jedes Individuum geschrieben (z.B. Funk, 1996; Krumm, 1994 und 1996; Thesen, 1990; Trim, 1996; Schröder, 1994).

Die Mehrsprachigkeit ist in Europa durch die Migrationsbewegungen entstanden und wird durch mehrsprachige Lernklassen in den europäischen Ländern charakterisiert. In Russland wird dieses Problem nicht so intensiv diskutiert, denn die Fremdsprachensituation ist dort anders als in den europäischen Staaten. Aber meiner Meinung nach ist dieses Problem auch für Russland von Bedeutung, denn mit dem Erlernen einer zweiten oder weiterer Fremdsprachen beginnt die schulische Ausbildung individueller Mehrsprachigkeit, und das sollte die Mehrsprachigkeit selbst zum Thema machen (vgl. Christ, 1994; Krumm, 1996; Thesen, 1990).

Die individuelle Mehrsprachigkeit bedeutet, daß "der Mensch prinzipiell mehrsprachig, d.h. fähig ist, mehrere Sprachen zu erlernen, zu beherrschen und aktiv zu benutzen" (Krumm, 1996, S. 206). Als mehrsprachig bezeichnet man einen Menschen, "der auf der Basis der Kenntnisse seiner Muttersprache eingeschränkte Kenntnisse in wenigstens zwei weiteren Sprachen entweder in gleichen oder in unterschiedlichen Diskursbereichen hat (um z. B. soziale Kontexte in gesprochener oder geschriebener Sprache aufnehmen oder Texte lesen oder Fachgespräche führen zu können" (Vorschläge 1990, 208).

Wichtig ist auch die curriculare Mehrsprachigkeit, d.h. die Planung einer Sprachenfolge in bestimmten Ländern, Regionen oder in bestimmten Bildungsrichtungen (vgl. ders. 1996).

Man kann nur nach Krumm konstatieren, daß es in neuen Schultypen in Russland sowohl keine didaktischen Differenzierungen zwischen dem Deutschunterricht als L1 oder L2 gibt, als auch keinen richtigen und sinnvollen Aufbau des Unterrichts von Deutsch als L2.

4. Besonderheiten des Lehrens und Lernens von Deutsch als zweiter Fremdsprache

4.1. Eine kurze Literaturübersicht zum Thema "Deutsch als zweite Fremdsprache"

Erst in den letzten Jahren hat die Sprachlehrforschung begonnen, Aspekte der Vermittlung von zweiten und weiteren Fremdsprachen aufzugreifen; deshalb ist die Literaturliste zu diesem Thema nicht umfangreich.

-5-

Die wichtigste Arbeit zu diesem Thema sind die Materialien eines vom Goethe-Institut initiierten europäischen Expertenkolloquiums, das im November 1989 stattfand (Bausch und Heid, 1990). Zwei Leitfragen dieses Kolloquiums waren:

- Besonderheiten des Lehrens und Lernens von Deutsch als zweiter Fremdsprache in europäischen Ländern und
- Perspektiven für die Entwicklung einer speziellen Didaktik und Methodik für die Vermittlung des Deutschen als zweiter Fremdsprache.

Vor den Einzelbeiträgen (von K.-R.Bausch, A. Carli, G. Cauquil, R.Duhamel, S. Gaussent, M. Goethals, M. Heid, K. Kleppin, H.-J. Krumm, W. Littlewood, A. Peck, D. Phillips, A. Raasch, F. Schanen, S. Serena, C. Serra Borneto, C. van Os, S. Volina) steht ein gemeinsam getragenes Thesenpapier, in dem man erste bedenkenswerte Empfehlungen formuliert. Diese Empfehlungen wurden aus 3 spezifischen Faktoren abgeleitet, und zwar:

- aus dem Alter der Lernenden,
- aus den bereits in der L1 erworbenen Kenntnissen und Fähigkeiten, und
- aus der begrenzten Lernzeit.

Zu den für den Deutschunterricht besonders interessanten Konstellationen Englisch als L1, Deutsch als L2 hat Hufeisen 1991 eine umfangreiche Untersuchung publiziert, die eine Veröffentlichung ihrer Dissertationsschrift darstellt. Sie unterzog sich in dieser Arbeit der

Aufgabe, den Einfluß zu untersuchen, dem Muttersprachler nichtindoeuropäischer Sprachen (Arabisch, Indisch, Japanisch, Thai und Ungarisch), die Englisch als L1 gelernt haben, ausgesetzt ist, wenn sie Deutsch als L2 lernen. In ihrer Arbeit weist sie nach, daß sich Einflüsse der L1 - des Englischen - in nahezu allen Bereichen der Sprachbeherrschung finden (Syntax, Semantik, Rechtschreibung, Morphologie etc.). Sie hält als Ergebnis fest, daß knapp 10% der Fehler in der Untersuchung mit einer korrekten englischen Äußerung identisch sind. Aber es gibt jedoch Unterschiede zwischen den Nationalitäten.

In ihrem zweiten wichtigen Buch *Englisch im Unterricht Deutsch als Fremdsprache* (1994) hat Hufeisen konkrete Beispiele aus unterschiedlichen Bereichen des Deutschunterrichts aus einigen Lehrwerken für Deutsch als Fremdsprache aufgeführt und auch konkrete Vorschläge gemacht, wie man Englisch im Unterricht Deutsch als L2 verwendet könnte und sollte. (Die folgenden Lehrwerke wurden untersucht: Aufderstraße, H. u.a.: *Themen 1*; Griesbach, H./Schulz, D.: *Deutsche Sprachlehre für Ausländer*; Häussermann, U. u.a.: *Sprachkurs Deutsch 1*; Hog, M. u.a.: *Sichtwechsel*; Mebus, G. u.a.: *Sprachbrücke*; Neuner, G. u.a.: *Deutsch Aktiv Neu*; Neuner, G. u.a.: *Deutsch konkret 1*; Neuner, G. u.a.: *Neuer Start 1*; Vorderwülbecke, A. und K.: *Stufen*).

-6-

Zum Ergebnis, daß es Einflüsse der L1 auf Deutsch als L2 gibt und daß man sich im Zweifel an die L1 hält, um von dort Muster und Hilfestellungen zu übernehmen, kommt Vogel (1992) bei einer Sprecherin mit Chinesisch als Muttersprache.

4.2. Die Spezifika des Unterrichts in einer zweiten Fremdsprache und auch des Deutschen als zweiter Fremdsprache

Das Lehren und Lernen einer L2 (als auch des Deutschen als L2) zeichnet sich durch viele Merkmale und Besonderheiten aus, die für diesen Unterricht spezifisch sind.

4.2.1. Die allgemeinen Spezifika des Unterrichts in einer L2. Zu diesem Punkt kann folgendes gesagt werden:

- die Lernenden sind älter als diejenigen im Unterricht der L1, was dem Sprachenlernen Vor- und Nachteile bringen kann;
- ihre intellektuellen und kognitiven Fähigkeiten und Bedürfnisse sind weiterentwickelt und verfeinert. Sie haben in diesem Alter andere Interessen, eine andere Eigenverantwortlichkeit; ihre Motivation für das Erlernen einer zweiten Fremdsprache ist anders, wie auch ihre Motivation für neue Themen, Inhalte, Situationen etc;
- die Lernenden haben bereits Kenntnisse, Wissensstrukturen, Fertigkeiten, Kommunikations- und Sprachlerngewohnheiten, Strategiefähigkeiten und Lerntechniken beim Erlernen und Gebrauch einer L1 erworben; sie wissen, wie man mit der Fremdsprache umgehen kann. Sie besitzen mehr Vorwissen, sind mit den Aspekten der europäischen Kultur (politischen, kulturellen, wirtschaftlichen etc.), mit grammatischen Phänomenen (entsprechendes grammatisch- terminologisches Instrumentarium, Strukturmustern, Übungstypen etc.), mit

Wörterbüchern schon vertraut.

- die Lernenden, besonders im Anfangsunterricht, versuchen, das System der L1 - alles, was sie beim Erlernen dieser L1 erworben haben - in den Unterricht der L2 einzubringen, die Art des Erlernens der L1 zu wiederholen. Diese Einbringung kann positiv (Transfer) und negativ (Interferenz) sein;
- für das Erlernen der L2 im Vergleich zur L1 steht weniger Zeit zur Verfügung, obwohl Lernziele und Unterrichtsmethoden häufig identisch sind;
- das Klima kann sogar ungünstig sein, weil die Lernenden beim L1-Erlernen die Neugier auf eine neue Fremdsprache und Fremdkultur verlieren können;
- die Bedingungen des L2- Erlernens sind andere als jene vom L1-Erlernen - dazu gehört die spezifische Motivation, das Fehlen von spezifischen Lehrwerken.

-7-

4.2.2. *Die Spezifika des Deutschen als L2.* Dazu gehören das Image der *deutschen* Sprache, das Deutsch bei den Eltern und den Lernenden hat, und die Schwierigkeiten beim Erlernen des *Deutschen* als L2. Die Meinung ist weit verbreitet, daß Deutsch eine schwierige Fremdsprache im Vergleich zum Englischen ist, vor allem wegen des Deklinationssystems, der Konjugation der Verben, des Satzbaus, die den Lernprozeß erschweren können (zumindestens am Anfang).

4.2.3. *Die Spezifika des Landes ist auch von großer Bedeutung.* Hier spielt die Organisation des Schul- und Unterrichtssystems im jeweiligen Land eine wichtige Rolle sowie die Tradition der kulturellen Verbindung zu den deutschsprachigen Ländern.

Diesen Abschnitt möchte ich mit einer interessanten Metapher beenden: Nach Bausch "sitzt der Wirklichkeitsbereich 'Deutsch als zweite Fremdsprache' sozusagen zwischen zwei Stühlen; d.h., einerseits sind ... bei den Schülern bereits bestimmte *Lern-, Transfer- und Kommunikationsgewohnheiten* sowie ein individuell-strukturierter *Sprachbesitz* ausgebildet, und andererseits nimmt das Lernen von Deutsch als zweiter Fremdsprache gegebenenfalls seinerseits wiederum Einfluß auf den nachfolgenden Erwerb von weiteren Sprachen" (Bausch 1990, S. 27).

5. Zum "Soll-Stand" des Deutschunterrichts als zweiter Fremdsprache nach dem Englischen als erster Fremdsprache

Wie kann und wie soll der Unterricht allgemein in einer L2 gestaltet werden? Durch welche Besonderheiten wird der Unterricht des Deutschen als L2 nach dem Englischen als L1 charakterisiert? Dazu erfolgt eine Analyse der in der aktuellen didaktischen Literatur vorhandenen Meinungen und Vorschläge.

Die Hauptidee besteht darin, daß eine spezielle Unterrichtsmethodik des Deutschen als L2 entwickelt werden soll, die durch Vielseitigkeit und Abwechslung bestimmt werden muß, u.a. eine Neubesinnung der Zielsetzungen, eine neue didaktische Grundlegung etc. (Bausch,

1990; Christ, 1994; Duhamel, 1990; Vorschläge, 1990).

Diese neue Unterrichtsmethodik wird durch folgende Aspekte charakterisiert:

5.1. Allgemeine Aspekte des Deutschunterrichts als erster Fremdsprache als auch einer beliebigen zweiten Fremdsprache

- Der Unterricht einer zweiten oder weiteren Fremdsprache sollte gezielt Wert auf die thematische Progression legen, auf den Gebrauch authentischer Texte und der Medien der jeweiligen Zielkultur. Er sollte die Lernenden intellektuell fördern; es sollten Möglichkeiten geboten werden, eigene Einschätzungen, Bewertungen, Zusatzinformationen, Emotionen und Erfahrungen einbringen zu können (Kleppin, 1990; Krumm, 1996; Thesen, 1990).

-8-

Die Thesen (1990) fordern daher die Berücksichtigung interessierender, intellektuell anspruchsvoller und kulturell signifikanter Texte und Materialien. "Neues soll zum motivierenden Steuerungsprinzip des Lernprozesses erhoben werden, sodaß die intellektuellen Interessen und Fähigkeiten der Schüler - im Sinne eines *neuen Sprachabenteuers* - tatsächlich gefordert werden" (Thesen, 1992,14).

Bei der Themenplanung muß man nicht nur die Kultur der Lernenden und des Zielsprachenlandes, sondern auch anderer Fremdsprachen und Kulturen berücksichtigen (Funk, 1996). Das bedeutet, daß der Unterricht einer L2 in Rahmen des interkulturellen Ansatzes durchgeführt werden sollte .

- In methodischer Hinsicht könnte eine stärkere Betonung der rezeptiven Fähigkeiten von Vorteil sein (Kleppin, 1990; Thesen, 1990).
- Die Prioritäten im Unterricht des Deutschen als L2 sollten sein:
 - verstärktes Lesen und Hören authentischer Texte mit den Elementen der Sprachsystematik sowie mit einer praktischen Rezeptionsgrammatik,
 - viel alltagskommunikationsorientierendes Sprechen und Schreiben mit einer praktischen, kommunikativ ausgelegten Grammatik,
 - Grammatik (mit Regeln und Übungen), aber die nur eine Hilfe für die korrekte Sprachproduktion ist (Goethals, 1990),
 - viel Partner- und Kleingruppenarbeit (Krumm, 1990).
- Kein Nach- und Chorsprechen, Pattern Drill und keine Rollenspiele für ältere Schüler, aber Diskussionen, authentische Lesetexte und ausländische Medien (Duhamel, 1990).
- Man muß explizit Vergleiche mit dem bereits erworbenen Sprach- und Kulturwissen durchführen (Funk, 1996; Thesen, 1990), d.h. Vergleiche mit der englischen Sprache als L1 und der Kultur von englischsprachigen Ländern, als auch des Herkunftslandes (Rußland) und

der Herkunftssprache (Russisch).

- Da mit dem Erlernen einer L2 die schulische Ausbildung individueller Mehrsprachigkeit beginnt, muß man den Lernenden auf das autonome Lernen weiterer Fremdsprachen vorbereiten; von großer Bedeutung ist die Ausbildung einer Fremdsprachenkompetenz, Lernstrategien und Lerntechniken, die Entwicklung autonomer Arbeitsformen von Lernenden, ihrer Selbständigkeit, der Motivation zum Erlernen weiterer Sprachen (Bausch, 1990; Funk, 1996; Kleppin, 1990; Thesen, 1990; Schröder, 1994).

-9-

- Besondere Beachtung soll das Zurückgreifen auf bereits erworbene Lernstrategien und Lerntechniken finden (Wie lernt man eine Fremdsprache? Wie verhält man sich in oder mit einer Fremdsprache?), die thematisiert und explizit gemacht werden sollten und die Lernenden zu mehr Lernautonomie in bezug auf das Erlernen des Deutschen als L2 führen könnten. Dazu gehören u.a. Paraphrasieren, Simplifizieren, Texterschließen, Leseverfahren, Semantisierungsprozeduren, Kodewechsel und mimisch-gestische Konventionen und Erklärungshilfen. Verschiedene Übungsformen, Lerntechniken und Lernstrategien sollten mit den Lernenden besprochen werden, um ihnen zu helfen, eigene Lernstrategien zu aktivieren und weiterzuentwickeln (Desselmann, 1988; Goethals, 1990; Kleppin, 1990; Krumm, 1990; Thesen, 1990; Vorschläge, 1990).
- Der Lehrer sollte es loben, wenn die Lernenden den Kode wechseln, d.h. englische Wörter oder Konstruktionen in L2 zur Lösung kommunikativer Probleme benutzen, wenn sie diejenigen aus der deutschen Sprache nicht wissen oder vergessen haben, statt die russischen Wörter zu benutzen (z. B.: 'ich ich bin move moved äh gemovt', 'i wi wi immer guessen, was ist guessen?', 'Deutschland is äh rich is äh rich Staat' - Beispiele aus Vogel, 1992).
- Statt der verbreiteten einseitigen Fixierung auf das Phänomen der zwischensprachlichen 'Interferenzbildung' sollte die Behandlung von lern- und kommunikationsfördernden Transfers vorkommen (Bausch, 1990; Hufeisen, 1994; Thesen, 1990).
- Die Übersetzung soll einen neuen Stellenwert erhalten: "sie ist nicht mehr Hin- und Herübersetzung, sondern stellt eine Brücke zwischen verschiedenen Sprachen dar, die es erlaubt, diese zu vergleichen" (Krumm, 1996, S. 210). Dazu kann man mehrsprachige Texte im Unterricht verwenden, z.B. Bedienungshinweise, Gebrauchsanweisungen.
- Das Lehren und Lernen von Deutsch als L2 soll ökonomisch sein. Man muß spezifische Methoden zur Lernzeitverkürzung entwickeln. Das bedeutet u.a. ein Systematisieren des schon erworbenen Sprachwissens, rationellere Unterrichtsorganisation, auch von zwischenfremdsprachlichen Fächern (Bausch, 1990; Thesen, 1990; Kleppin, 1990; Vorschläge, 1990).

5.2. Organisatorische Aspekte des Deutschunterrichts als zweiter Fremdsprache

- Lehrer, die Deutsch als L2 unterrichten, müssen alle Informationen über den Unterricht der Englischen als L1 besitzen, d.h. die Information über die dort eingesetzten Materialien und

Lehrwerke, die Unterrichtsmethoden, Themen, Terminologie, den Umgang mit der Grammatik und dem Wortschatz. Deshalb muß es spezifische Seminare für die Lehreraus- und Fortbildung geben (Bausch, 1990; Goeshals, 1990; Thesen, 1990). Selbstverständlich sollten die Deutschlehrer gute Englischkenntnisse haben.

-10-

- Der Fremdsprachenlehrer sollte sich nicht nur als Experte in einer Sprache begreifen, sondern er sollte sich die *Aufgabe stellen*, die Kommunikationsfähigkeit der Lernenden zu entwickeln und diese Kommunikationsfähigkeit dann in verschiedenen Richtungen und verschiedener Hinsicht weiterzuentwickeln" (Trim, 1996, S. 49).
- Man muß flexible und je nach Zielsetzung, Alter, Lernbedürfnissen und Leistungsfähigkeit von Lernenden verschiedene Organisationsformen für den Deutschunterricht als L2 vorsehen (Christ, 1991; Vorschläge, 1990).

5.3. Sprachliche Aspekte der Vermittlung des Deutschen als zweiter Fremdsprache nach dem Englischen als erster Fremdsprache bei Muttersprachlern des Russischen

Hufeisen (1993, 1994) hat an praktischen Beispielen (ihren eigenen und aus verschiedenen Lehrwerken) gezeigt, wie Englisch als L1 für den Deutschunterricht als L2 eingesetzt werden kann. (Konkrete Beispiele aus den Lehrwerken führt auch Krumm, 1990, an.).

Sie unterscheidet zwischen der Benutzung von Englischen als "Brücke", z.B. bei gemeinsamem Wortschatz oder gemeinsamer Grammatik, und Englisch als "Metasprache", die bei Erklärungen und Regelformulierungen eingesetzt werden kann.

Ich meine, daß in den homogenen Gruppen, wo alle Lernenden Russisch als Muttersprache sprechen (in den übergeordneten Schultypen), im Vergleich zu den heterogenen Gruppen, wo man verschiedene Muttersprachen spricht, die Verwendung von Englisch als "Brücke" nötig ist; die Erklärungen und Regelformulierungen aber kann man in der Muttersprache formulieren.

Wie schon erwähnt, hat Hufeisen viele praktische Beispiele der Benutzung des Englischen als "Brücke" (aus früher erwähnten Lehrwerken) durchgeführt: bei der Einführung von neuem Lernstoff (z.B. Artikel, Fragepronomen, Deklination der Nomen, Satzbau), bei der Arbeit an der Aussprache, bei der Rechtschreibung, in der Grammatik und Lexik.

Ich möchte jetzt kurz zusammenfassen, wie die Vorschläge für die Arbeit in den Fertigkeitbereichen für Deutsch als L2 lauten:

1. In der Grammatikarbeit:

- Es ist ein kognitives Vorgehen möglich, denn mit dem höheren Alter und den vorhandenen Spracherfahrungen haben die Lernenden ein stärkeres Bedürfnis nach kognitivem Verstehen und Lernen, nach Systematisierung und analytischem Verarbeiten des Lernstoffes (Funk, 1996; Thesen, 1990). "Ein solches kognitives Lernen kann und muß die bisher gelernten Fremdsprachen systematisch einbeziehen, was vergleichend wie auch kontrastierend erfolgen

kann" (Krumm, 1996, S. 209).

-11-

- Man muß auf eine vollständige, linguistisch angemessene Beschreibung von Regeln verzichten, wenn diese zu komplex sind (vgl. die Pluralbildung von Substantiven im Deutschen (Duhamel, 1990).
- Bei der Verwendung komplizierter grammatischer Erscheinungen, vor allem beim Gebrauch des deutschen Kasussystems, ist das Fehlervorkommen möglich. Die Lehrer müssen nicht danach streben, alle diese Fehler zu korrigieren und sie zu vermeiden, denn das korrekte und vollständige Kasussystem ist für die Sprachfertigkeit auch nach einigen Jahren intensiven Übens nicht realisierbar..." (Duhamel, 1990, S. 50).
- Folgende grammatische Erscheinungen sollten speziell geübt werden (wegen der Übertragung des englischen Sprachsystems): die Wortfolge im Aussagesatz mit einer Adverbialbestimmung am Anfang: On Monday *she has* a seminar in grammar. - Am Montag *hat sie* ein Grammatik-Seminar in Grammatik. (Beispiel aus Volina, 1990).
- Man kann Englisch als Brücke" bei der Vermittlung folgender grammatischer Erscheinungen verwenden (Hufeisen 1993, 1994): Berufsbezeichnungen, Verben mit Präpositionen, Relativsätze, Infinitivkonstruktionen, Satzstellung: Wortfolge im Aussagesatz, im Befehlssatz, im Fragesatz, Modus/ Aussageweise: Imperativ, Konjunktiv, Tempus: Futur, Präsens, Perfekt und Präteritum, Steigerung des Adjektivs.

2. In der Wortschatzarbeit:

- Semantische und kognitive Aspekte der Wortschatzarbeit sollten stärker berücksichtigt werden sowie die Vergleiche zur Muttersprache und zum Englischen als L1 (Funk, 1996; Thesen, 1990).
- Von Anfang an sollten die Elemente eines "internationalen Grundwortschatzes" (der Begriff aus: Funk, 1996) einbezogen und bewußt gemacht werden. Dieser internationale Grundwortschatz entwickelt sich, wenn die Fremdsprachen einander beeinflussen, und ist nur morphologisch und phonologisch von einer Sprache zur anderen verschieden (Funk, 1996; Trim, 1996).
- Die Arbeit mit den falschen Freunden ("false friends") ist von großer Bedeutung, denn solche "false friends" lassen die Lernenden die deutschen Wörter falsch gebrauchen, z.B. stay- stehen, become -bekommen etc.
- Von großer Bedeutung ist das Konzept des sogenannten wortgeleiteten Lernens im Bereich der Texterschließung, d. h. z. B. das Erfassen von Internationalismen, die im Text vorkommen (Alvermann, 1994; Thesen, 1990).

-12-

- Ich meine, daß von Anfang an die aus dem Deutschen oder aus dem Englischen entlehnten Wörter auch einbezogen und aktiviert werden sollten; d.h. die Wörter, die schon vor vielen Jahrhunderten aus diesen Sprachen entlehnt worden sind und als russisch eingestuft werden. Meine Unterrichtsbeobachtungen zeigen, daß die meisten Lernenden nicht wissen, wie viele und welche aus dem Deutschen oder dem Englischen entlehnte Wörter es im Russischen gibt, und sie können diese Wörter nicht gebrauchen.(z.B. Rucksack - p/rpfr, Kurort - rehjh).
- Übungen zur Wortschatzvermittlung sind wichtiger und ergiebiger als Übungen zur Grammatikvermittlung, weil sie zur Herausbildung von Texterschließungsstrategien beitragen (bei der Suche nach Schlüsselwörtern, der Hypothesenbildung, dem Antizipieren) (Carli, 1990).
- Im Unterricht des Deutschen als L2 sollen mehrsprachige Wörterbücher zur Verfügung stehen, und der Umgang mit den Wörterbüchern überhaupt soll häufiger als beim L1-Unterricht geübt werden (Duhamel, 1990).
- Man muß keine visuelle Hilfsmittel gebrauchen, denn die Bedeutung von den Wörtern ist den Lernenden schon bekannt (Duhamel, 1990).
- Es ist sehr wichtig, an der Wortbildung in der deutschen Sprache zu arbeiten, d.h. das Erkennen der Verwandtschaft, des Wortstammes, die Zerlegung und das Produzieren von Zusammensetzungen, auch im Vergleich zum Englischen (Duhamel, 1990; Hufeisen 1994).

3. Im phonetischen Bereich:

Folgende phonetische Erscheinungen sollten speziell geübt werden, um die Übertragung des englischen Sprachsystems zu verhindern:

- die Aussprache von deutschen stimmhaften Konsonanten im Auslaut (*Dialog*, *Geld*, *schrieb* etc.),
- wenn die stimmhaften Konsonante den stimmlosen folgen (*Was ist das? Wie heißt der Junge?*),
- die Betonung von Wörtern, die in beiden Sprachen ähnlich sind: *dialogue* - der *Dialog*, *compromise* - der *Kompromiß*, *university* - die *Universität* (vgl. Volina, 1990),
- Verdeutlichung von unterschiedlichen Phonemen (*cigarette* /si-/ - *Zigarette* /tsi/),
- Satzmelodie (Hufeisen 1994).

4. Im Bereich der Orthographie:

Folgende orthographische Erscheinungen sollten speziell geübt werden:

- Großschreibung der Substantive,

- die Rechtschreibung von 'sch' (fish - der Fisch, wash - waschen), von 'k' im Inlaut (infection - die Infektion) etc,
- die Rechtschreibung zusammengesetzter Substantive, denn die Lernenden schreiben sie auch getrennt wie im Englischen (Volina, 1990),
- Verwendung des Apostrophs (Anne's car - Annes Auto) (Hufeisen 1994).

6. Internationalismen, Falsche Freunde ("false friends"):

Wie schon früher erwähnt, muß man bei der Vermittlung des Deutschen als L2 nach dem Englischen als L1 auf die Verwandtschaft beider Sprachen und auf die Analogie hinweisen und die Unterschiede hervorheben, um Interferenzerscheinungen möglichst gering zu halten. Es geht vor allem um Wortschatzarbeit: um Internationalismen und "falsche Freunde.

Hufeisen (1994) hat spezielle Wortlisten veröffentlicht: das sind Listen mit Wörtern, die im Englischen und im Deutschen ähnlich sind, geordnet nach allgemeinen Begriffen und nach spezifischen Begriffen, u.a. eine Liste von falschen Freunden.

Ich möchte auch versuchen, weitere Beispiele aus der praktischen Beobachtung des Deutschunterrichts als L2 aufzuführen mit dem Akzent auf der Muttersprache 'Russisch' (z.B. Liste mit den Wörtern, die im Russischen, Deutschen und Englischen ähnlich sind; Liste mit Wörtern, die nur in zwei Sprachen ähnlich sind (im Russischen und Englischen oder im Deutschen und Russischen)).

Ich meine, daß in der Spalte 'englische Wörter' einer solchen Liste auch amerikanische Äquivalente vorkommen müssen, weil das Interesse für das Amerikanische in Russland sehr groß ist.

6.1. Die Klassifikation von falschen Freunden (False Friends):

Man unterscheidet drei klassische Typen von False Friends (Breitkreuz 1991):

- orthographische (oder graphematische): Galerie - gallery- ufkthtz,
- phonologische: Komitee - committee- rjvbntn,
- semantische: Tablett - tablet=tray.

Als Mischtyp der drei Grundtypen stehen die Mehrfach-False-Friends: Baracke - barracks - ,fhfr (Siegrist, 1990).

Nach Breitkreuz (1991) bilden die semantischen False Friends den wichtigsten Kerntyp, da sie in fünf Untertypen unterteilt werden können:

- Fremdwort - False Friends: mondän - mundane
- Terrible Twins, die auf '-ic' oder 'ical' enden: ökonomisch - economic/economical -

'rjyjbxtcrbq# 'rjyjbvxysq

- Over-/ Under- Compounds: überhören - overhear, unterschreiben - underwrite
- False Friends- Typ der Confusibles, die auch bei den Muttersprachlern zu Fehlern führen: definitiv - definitive/definite,
- False Friends-Typ der Pseudo-Anglizismen: Showmaster - showmaster.

Man unterscheidet auch:

- internationale False Friends, die in mindestens drei Sprachen auftreten: Fabrik - fabric-af,hbrf,
- compound -False Friends, in welchen eine Komponente richtig und eine falsch ist: Hausarzt - house doctor = family doctor,
- kollokationale False Friends: dichte Freunde - close Friends (nach Breitzkreuz, 1991),
- idiomatische False Friends: Platz nehmen - take place, auf den Busch klopfen - beat about the bush (Siegrist, 1991).

6.2. Die Arbeit mit Internationalismen:

Die Arbeit mit Internationalismen im Fremdsprachenunterricht generell, und besonders beim Erlernen einer zweiten und weiteren Fremdsprache, ist von großer Bedeutung.

Erste Überlegungen über den großen Nutzen von Interlexika für den Zweit- und FSU hat Volmert bereits 1991 vorgestellt; jetzt beschäftigt er sich mit der Erstellung eines "Internationalismen-Wörterbuches", das aber zum größten Teil nur germanische und romanische Sprachen umfaßt (Alvermann, 1994).

Es ist jetzt viel über Internationalismen diskutiert worden, weil sie zu einer besseren Kommunikation in den EG-Binnenmarktländern beitragen können, und dieser Forschungszweig wird im Kontrast zur False-Friends-Forschung gesehen (Alvermann, 1994; Breitzkreuz, 1991). Obwohl Rußland nicht zum EG-Binnenmarkt gehört, ist es auch für den FSU in Rußland wichtig (ich glaube, für die Zukunft mindestens).

Im Artikel von Alvermann (1994) wird über die Bedeutung der Interlexika im FSU geschrieben. Der Autor versteht den Begriff "Internationalismus" als Hyperonym aller Termini auf den Ebenen des Sprachsystems und schreibt über den möglichen Ansatz von *Interlexemen, Intermorphemen, Intergraphemen, Interphonemen, Intersyntagmen, Interphraseologismen, Intersentenzen und Intertexten* im FSU, vor allem zu Beginn des Fremdspracherlernens, um einen positiven Transfer zu ermöglichen. Das ist sehr wichtig, denn äquivalente und kongruente Formen können vor allem zu Beginn des Fremdsprachenunterrichts eine große Erleichterung sein, da sie die Intensität eines

"Kulturschocks" vermindern können. Auch in der kontrastiven Linguistik ist bereits darauf verwiesen worden, daß analoge Elemente im allgemeinen schneller vom Fremdsprachenlerner aufgenommen werden. Denn der Mensch neigt dazu, ihm "bekannte Muster aus der Muttersprache (und aus der L1 - d. V.) auf die erworbene Sprache zu übertragen"(Alvermann, 1994, 89).

7. Zusammenfassung

Zusammenfassend sei folgendes festgehalten: Das Lehren und Lernen des Deutschen als L2 gehört zu einer neuen, spezielleren Unterrichtsmethodik, die durch eine neue Zielsetzung, Vielseitigkeit und Abwechslung der Arbeitformen bestimmt werden muß.

Die Besonderheiten dieser Unterrichtsmethodik werden auch durch das Alter der Lernenden, die bereits in der L1 erworbenen Kenntnisse und Fähigkeiten und die begrenzte Lernzeit festgesetzt. Deshalb muß der Deutschunterricht als L2 anders als L1 gestaltet werden.

Die Hauptspezifika des Deutschunterrichts als L2 nach dem Englischen als L1 sind die folgenden: die stärkere Betonung der rezeptiven Fähigkeiten und der thematischen Progression; die Arbeit mit authentischen Texten und Medien; das Zurückgreifen auf bereits erworbene Lernstrategien und Lerntechniken von Lernenden und ihre weitere Entwicklung; die Kontrastivität aller drei Sprachen (Russisch, Englisch, Deutsch); die führende Rolle der Wortschatzarbeit im Vergleich zur Grammatikarbeit. Von großer Bedeutung ist das Bewußtmachen eines internationalen Grundwortschatzes und der falschen Freunden (False Friends).

So läßt sich das Hauptlernziel, nämlich die Entwicklung der kommunikativen und interkulturellen Kompetenz in Rahmen der Entwicklung der individuellen und curricularen Mehrsprachigkeit, erreichen.

-16-

LITERATURANGABEN

Alvermann, Andrea. (1994). Neue Perspektiven für den Fremdsprachenunterricht. *Neusprachliche Mitteilungen*, Jg. 21, 1/1994, S. 84-95.

Bausch, Karl-Richard. (1990). Zur Erhellung der Frage nach den Spezifika des Lehr- und Lernbereichs 'Deutsch als zweite Fremdsprache'. In Bausch, K.-R. und Heid, M.(Hrsg.). *Das Lehren und Lernen von Deutsch als zweiter oder weiterer Fremdsprache. Spezifika, Probleme, Perspektiven*. Bochum, S. 19-29.

Ders. (1995). Erwerb weiterer Fremdsprachen im Sekundarschulalter. In Bausch, K.R. et al. (Hrsg.). *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Francke, S. 446-451.

Breitkreutz, Hartmut. (1991). Typen von False Friends. In Klaus Mattheier (Hrsg.). *Ein Europa - viele Sprachen*. Kongreßbeiträge der Gesellschaft für Angewandte Linguistik e.V. Frankfurt/Main: Peter Lang, S. 224-225.

Ders. (1991). False Friends und Internationalismenforschung. In 22. Jahrestagung der Gesellschaft für Angewandte Linguistik e.V. vom 26.-28.1991 an der Johann-Gutenberg-Universität Mainz. Duisburg, S. 15.

Carli, Augusto. (1990). Zum Lehren und Lernen von Deutsch als Fremdsprache aus italienischer Sicht: Schwerpunkt Deutsch als zweite Fremdsprache. In Bausch/Heid (Hrsg.), S. 31-37.

Christ, Herbert. (1994). Eine zweite Fremdsprache für alle Realschüler. *Neusprachliche Mitteilungen*, Jg. 44, 2/1994, S. 72- 74.

Desselmann, Günther. (1987). Lernstrategien und Lerntechniken im Fremdsprachenunterricht. *DaF*, Jg. 25, 3/1988, S.148- 154.

Duhamel, Roland. (1990). Deutsch als Fremdsprache aus belgischer Sicht: Schwerpunkt Deutsch als zweite bzw. dritte Fremdsprache. In: Bausch & Heid (Hrsg.), S. 45-53.

Funk, Hermann. (1996). Sprachenpolitik-Mehrsprachigkeit-Unterrichtspraxis. In Funk, Hermann & Gerhard Neuner (Hrsg.). *Verstehen und Verständigung in Europa*. Berlin: Cornelsen, S. 218-224.

Goethals, Michael. (1990). Deutsch als dritte Fremdsprache in Flandern: Äußerungen zum IST- und SOLL- Stand. In Bausch & Heid (Hrsg.), S. 59-70.

-17-

Hufeisen, Britta. (1991). *Englisch als erste und Deutsch als zweite Fremdsprache*. Frankfurt/Main.

Dies. (1993). Deutsch als Fremdsprache bei Lernenden mit Englisch als erster Fremdsprache. *Neusprachliche Mitteilungen*, Jg. 46, 3/1993), S. 167-174.

Dies. (1994). *Englisch im Unterricht Deutsch als Fremdsprache*. München: Klett Edition.

Kleppin, Karin. (1990). Deutsch als zweite Fremdsprache. In: Bausch/ Heid (Hrsg.), S. 79- 92.

Kirina, Tatjana. (1996). Fremdsprachenpolitische Neuorientierungen am Beispiel des Moskauer Basiscurriculums. In Funk & Neuner (Hrsg.), S. 84-91.

Krumm, Hans-Jürgen. (1990). Nutzung vorhergehender Sprachlernerfahrung für Deutsch als zweite oder dritte Fremdsprache. In Bausch/Heid (Hrsg.), S. 93-104.

Ders.(1994). Mehrsprachigkeit und interkulturelles Lernen. *Jahrbuch DaF*, Jg. 20 (1994), S. 13-36.

Ders. (1996). Deutsch als Fremdsprache im Rahmen von Mehrsprachigkeit. In Funk/ Neuner (Hrsg.), S. 206-212.

Neuner, Gerhard und Hans Hunfeld. (1993). *Methoden des fremdsprachlichen*

Deutschunterrichts. Eine Einführung. Fernstudieneinheit 4. München: Langenscheidt.

Ders. (1991). Idiomatic 'false friends'. In Klaus J. Mattheier (Hrsg.), S. 242.

Schröder, Konrad (1994). Auf dem Weg zur sprachlichen Vielfalt. *Neusprachliche Mitteilungen*, Jg. 47, 3 (1994), S. 143-146.

Siegrist, O.K. (1990). Rezension von J. Seide: Current English Usage. Berlin: COUP, 1989. *Neusprachliche Mitteilungen*, Jg. 43, S. 192-193.

Thesen und Empfehlungen zu den Besonderheiten des Lehrens und Lernens von Deutsch als zweiter Fremdsprache (1990). In Bausch/Heid (Hrsg.), S. 11-18.

Thiedemann, Gerhard. (1996). Zur Stellung des Deutschen im Europa der 90er Jahre. In Funk/Neuner (Hrsg.), S. 24-29.

-18-

Trim, John L. M. (1996). Europäische Sprachenpolitik aus der Sicht des Europarats. In: Funk/Neuner (Hrsg.) (1996), S. 44-50.

Vogel, Thomas. (1990). 'Englisch und Deutsch gibt 's immer Krieg'. Sprachverarbeitungsprozesse beim Erwerb des Deutschen als Drittsprache. *Zielsprache Deutsch*, Jg. 3, 2 (1992), S. 95-99.

Volina, S. (1990). Deutsch als zweite Fremdsprache - ein Beispiel aus der Sowjetunion. In Bausch/Heid (Hrsg.), S. 181-184.

Vorschläge für einen erweiterten Fremdsprachenunterricht. (1990). *Neusprachliche Mitteilungen*, 43, 4 (1990), S. 208- 213.

Welge, Pieter K.G. (1987). Deutsch nach Englisch. Deutsch als dritter Sprache. In S. Ehlers u. G.L. Karcher (Hrsg.). *Regionale Aspekte des Grundstudiums Germanistik*. München: iudicium, S. 89-208.

Copyright © 1997 *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*

Agafonova, Lidia. (1997). Zur Frage des Lehrens und Lernens vom Deutschen als zweiter Fremdsprache nach dem Englischen in den neuen Schultypen in Rußland (Oberstufe). *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* [Online], 2 (3), 18 pp.
Available: <http://www.ualberta.ca/~german/ejournal/agafon1.htm>

[Zurück zur [Leitseite](#)]