

*Trousers, shoues und Eis:* <sup>1</sup> Englisch im Deutsch von Französischsprachigen

von Helen Christen (Genève) & Anton Näf (Neuchâtel)

*Trousers, Shoues und Eis:* Englisch im Deutsch von Frankophonen

Die Wörter im Titel unseres Aufsatzes stammen aus einem Text einer französischsprachigen Genfer Schülerin der 8. Klasse. Die Wortbelege lassen erkennen, dass die Schülerin sich einiges Wissen und Können im Deutschen angeeignet hat, sie aber noch nicht in der Lage zu sein scheint, die beiden von ihr gleichzeitig gelernten Schulfremdsprachen Deutsch und Englisch sicher auseinanderzuhalten. Der zitierte Beleg dokumentiert einen Aspekt von Erfahrungen im Kontakt mit französischsprachigen Deutschlernenden, der eher seiner Auffälligkeit als seiner Kommunikationserschwerung wegen immer wieder Aufmerksamkeit erregt: In Lernaltersprachen sind häufig nicht nur die von den Lehrpersonen nachgerade erwarteten Einflüsse der Erstsprache festzustellen, sondern es "schlägt" in der (schriftlichen und mündlichen) Textproduktion auch sprachliches Wissen weiterer Lernaltersprachen, hier des Englischen, "durch". Die nachfolgenden Ausführungen widmen sich nun diesem Phänomen, das wir im folgenden als *Transfer* zwischen verschiedenen Schulfremdsprachen bezeichnen werden.

## 1. Sprachlicher Transfer im Lichte verschiedener linguistischer Konzeptionen

Traditionellerweise versteht man in der Sprachwissenschaft unter Transfer die "Übertragung von sprachlichen Besonderheiten der Muttersprache auf die Fremdsprache, wobei zwischen positivem (auf Ähnlichkeiten zwischen den beiden Sprachen beruhendem) und negativem Transfer unterschieden wird" (Bussmann <sup>2</sup>1992 s.v.). Häufig wird für negativen Transfer auch die Bezeichnung *Interferenz* verwendet. Neuere Forschungsrichtungen (vgl. Kellerman/Sharwood Smith 1986), die ein breiteres Verständnis von Transfer favorisieren, plädieren dafür, allgemeiner von *cross-linguistic influence*, von gegenseitiger sprachlicher Beeinflussung zu sprechen.

Es erübrigt sich an dieser Stelle, verschiedene wissenschaftliche Konzepte von Transfer mit größerer Ausführlichkeit darzustellen, da sie in den einschlägigen Handbüchern und Monographien gut zugänglich sind (z.B. Kellerman/Sharwood Smith 1986; Odlin 1989; Goebel u.a. 1996; Ritchie/Bhatia 1996). Wichtig scheint es uns an dieser Stelle, mit Susan Gass

---

<sup>1</sup>*Sie hat eine rote Hose und einen Pullover an. Ihre Schuhe sind weiß und ihre Augen sind blau* ('Sie hat eine rote Hose und einen Pullover an. Ihre Schuhe sind weiß und ihre Augen sind blau.') Schriftlicher Beleg aus dem "Genfer Korpus" (vgl. Abschnitt 4.1).

(1996b:320) im Zusammenhang mit der wissenschaftlichen Beurteilung von Transfers darauf hinzuweisen, dass in der Wissenschaftsgeschichte extreme Positionen in der Folge konträre - und häufig ebenso extreme - Sichtweisen provoziert haben. So betonten behavioristische Lernauffassungen von den vierziger Jahren an, bereits Gelerntes (handle es sich dabei um sprachliche oder außersprachliche Wissensbestände) bilde den unabdingbaren Ausgangspunkt für neu zu Lernendes und erst intensives Training neuer (sprachlicher) Verhaltensweisen mache es möglich, die alten Verhaltensmuster zu eliminieren. In der sprachdidaktischen Umsetzung war diese extreme Sichtweise gleichbedeutend mit möglichst vollständiger Ausmerzung der - ausschließlich als Störungen angesehenen - Interferenzen. Die Theorie der sogenannten kontrastiven Analyse (vgl. Lado 1957), die vor diesem Hintergrund entstanden ist, versprach sich von der wissenschaftlichen Analyse der Erstsprache und der zu lernenden Zielsprache sowie den zwischen diesen ermittelten Kontrasten ein Instrument, das im Stande sein sollte, die Eigentümlichkeiten der Lernersprache, d.h. die Abweichungen von der Zielsprache, zu prognostizieren. Dieser Ansatz gilt heute in seiner radikalen Lesart als überholt, da sich gezeigt hat, dass erst eine umsichtige Analyse der gesamten Lernsituation - wenn überhaupt - Prognosen zulässt. Ebenfalls als überholt kann jene extrem "nativistische" Sichtweise gelten, gemäß welcher der Transfer beim Lernen von Zweitsprachen bloß eine marginale Rolle spielt. In der einschlägigen Forschung der 70er und 80er Jahre stand der Begriff der Interimssprache (engl. *interlanguage*, franz. *interlangue*) im Zentrum (Nemser 1971, Selinker 1972, Py 1980 u.a.). Nach Lüdi/Py (1984:90) versteht man darunter "die Gesamtheit der vorläufigen Kenntnisse einer Zweitsprache, über die ein Lerner verfügt." Im Bewusstsein, dass eine einseitig-deterministische Erklärung der zielsprachlichen Fehler durch die zwischen den beiden beteiligten Sprachsystemen bestehenden Strukturdifferenzen zu kurz greift, wurde der Blick in der Folge stärker auf das lernende Individuum gelenkt. Dieses ist nämlich den Strukturdifferenzen nicht einfach ausgeliefert, sondern hat beim Wahrnehmen, Interpretieren und Verarbeiten derselben eine eigenständige sprachschöpferische Leistung zu erbringen. Transfer ist in dieser Sicht "as much a creative process as any other part of acquisition" (Gass 1996a:562). Die Forschung ist sich heute einig: Jeder Fremdspracherwerb führt über solche "Zwischenkenntnisse". Es wäre von daher unsinnig, solche - offenbar unvermeidliche - Übergangsstadien der Kompetenz bloß negativ zu bewerten. Die stufenweise (und in der Regel "asymptotische") Annäherung an die Sprachbeherrschung der Muttersprachigen erstreckt sich eben über eine längere Phase von "Versuch und Irrtum".

Man kann sich hingegen fragen, ob zur Benennung dieses Phänomens derart implikationsreiche und überdies "statische" Termini wie *Interimssprache* oder *approximative system* (Nemser 1971) geeignet sind, handelt es sich doch dabei nicht bloß um von Sprecherin zu Sprecher stark variierende, sondern auch innerhalb der Sprachproduktion desselben Individuums nach Situation und Zeitpunkt stark fluktuierende Ensembles von sprachlichen Wissensbeständen. Theoretisch weniger prätentiose Ausdrücke wie *transitional competence* (Corder 1967, \*) "Zwischenkenntnisse", "Zwischenstadium" oder "gegenwärtiger Kenntnisstand" scheinen uns

hier eher angemessen, da sie dem prozesshaften und wenig stabilen Charakter dieses Phänomens besser Rechnung tragen.

Die Beschäftigung mit sprachlichem Transfer ist jedenfalls heute aktueller denn je, hat aber im Vergleich zu früher eine deutlich andere Ausrichtung. Fragen, die heute im Zusammenhang mit Transfer geklärt werden wollen, sind auf der einen Seite sprachtheoretischer Natur und suchen eine Antwort darauf, ob und wenn ja welchen Zugang L2-Lernende zu den Prinzipien und Parametern der Universalgrammatik haben, nachdem durch den Erwerb einer L1 bereits eine einzelsprachliche Parametersetzung stattgefunden hat.

Auf der anderen Seite wird Transfer heute als kognitive Aktivität aufgefasst, die auch, aber nicht allein darin besteht, L1-Merkmale auf L2 zu übertragen (was sich dann in direkten sprachlichen Reflexen als negativer Transfer äußern kann), sondern bei den Lernenden außerdem zu einer unterschiedlichen kreativen Nutzung der L1 führt: Laut diesen Annahmen kann die L1 die Wahrnehmung gewisser Merkmale der L2 steuern und als Instrument zur Hypothesenbildung über die Sprachstruktur neu zu lernender Sprachen dienen. Dieses sehr breite Verständnis von Transfer schließt denn auch eine ganze Reihe von Phänomenen wie Vermeidung und Überanwendung bestimmter Elemente mit ein, ein Verständnis, das konzeptionell überaus sinnvoll, empirisch aber nur sehr schwer nachweisbar ist. Wir fühlen uns dieser letzterwähnten Auffassung verpflichtet, die den dynamischen Aspekt des Sprachenlernens und -produzierens betont und davon ausgeht, dass sich die Lernenden die bereits vorhandenen (sprachlichen) Wissensbestände in kreativer Weise fruchtbar machen.

Zu diesen Wissensbeständen gehören nun nicht nur die Erstsprache, sondern auch weitere (in Lernerstadien befindliche) Fremdsprachen, die - wie Berruto/Moretti/Schmid 1988 ins Gespräch gebracht haben - als *lingua d'appoggio*, als "Stützsprache" dienen können, indem die Lernenden aus ihrem erworbenen Wissen über Ähnlichkeiten und Verschiedenheiten der zu lernenden Zweitsprachen geeignete Lernstrategien ableiten (Schmid 1995, 36f.). Dies ist vor allem bei nahe verwandten Sprachen der Fall: Einer Französin, die zuerst Deutsch und später Niederländisch lernt, einem Deutschen, der sich zuerst Französisch und anschließend Italienisch aneignet, kann die jeweils früher gelernte germanische bzw. romanische Sprache als Stützsprache dienen. Wer die französischen Wörter *la main, le pied, la barbe* usw. kennt, wird sich ohne große Mühe auch deren italienische Pendant merken können: *la mano, il piede, la barba* usw. Soweit der positive Transfer. Die Lernenden werden aber immer wieder mal in eine Falle treten und auch Lexeme wie *\*il visaggio* 'Gesicht' (ital. *la faccia*) produzieren. Die naheliegende Idee, dass eine L2 den Erwerb einer dritten Sprache erleichtern kann, liegt auch dem englischen Terminus *supplier language* zu Grunde (Williams/Hammerberg 1994). Die beiden Forscher sind überdies zum - plausiblen - Ergebnis gelangt, dass der Einfluss der Stützsprache zunimmt, je kleiner der strukturelle Abstand zwischen L2 und L3 und je größer die Kompetenz in der als Bezugspunkt dienenden L2 ist.

Dies gleich vorweg: Es geht uns im folgenden nicht darum, die englischen "Spuren" in den deutschen Texten als Normverstöße zu diskreditieren: diese sind vielmehr als Signale dafür anzusehen, wie Lernende ihr bereits erworbenes sprachliches Wissen nutzen.

Wir untersuchen im folgenden sowohl schriftliche wie mündliche Textproduktionen, und zwar deshalb, weil wir davon ausgehen, dass diese beiden Sprachproduktionsfähigkeiten unterschiedlichen Bedingungen unterworfen sind, die in erster Linie mit der Schnelligkeit des Zugriffs auf die (zweit-) sprachlichen Wissensbestände zusammenhängen. Wir gehen davon aus, dass die Reflexionszeit, die bei der Sprachproduktion zur Verfügung steht, die Aktivierung und Deaktivierung sprachlicher Größen aus den beteiligten Sprachen beeinflusst. Da die neuere psycholinguistische Forschung gute Gründe für die Annahme hat, dass die sprachlichen Wissensbestände mehrsprachiger Individuen nicht in einzelsprachlich getrennten Bereichen parzelliert, sondern in einem einzigen Netzwerk verknüpft sind (vgl. für den lexikalischen Bereich Aitchison 1997, 309), sind alle sprachlichen Größen immer - je nach der Verknüpfung der Elemente mit unterschiedlicher Wahrscheinlichkeit - aktivierbar. Was bei wenig routinierten L2- Anfängerinnen und -Anfängern aktiviert bzw. wieder deaktiviert wird, dürfte (auch) mit der zur Verfügung stehenden Reaktionszeit zu tun haben.

## 2. Typologie vorkommender Phänomene

Obwohl wir der skizzierten dynamischen Transferauffassung konzeptionell verpflichtet sind, muss unser Zugang zu den empirischen Daten aus arbeitstechnischen Gründen ein statischer bleiben: Wir werden im folgenden die lernersprachlichen Äußerungen, die sich uns in den nachfolgend beschriebenen Datenkorpora anbieten, hinsichtlich ihrer Zugehörigkeit zur deutschen Sprache beurteilen und dann jene Elemente einer besonderen Prüfung unterziehen, die nicht der deutschen, sondern der englischen Sprachnorm entsprechen, also englische Interferenzen im "klassischen Sinne" sind. Wir orientieren uns vorläufig am Transferprodukt und nicht an der Transferproduktion. Bestimmte Präferenzen, die sich bei frankophonen Deutschlernenden aufgrund der beteiligten Sprachen zeigen mögen, können mangels Vergleichsmöglichkeiten mit Deutschlernenden anderer Erstsprachen bloß vermutet, aber nicht eindeutig nachgewiesen werden. Im folgenden wird ein Analyseraster - nach den gängigen linguistischen Beschreibungsebenen geordnet - vorgegeben, der dazu dient, die beiden Korpora auf Transfererscheinungen hin zu untersuchen. Gleichzeitig werden dadurch die jeweils vorhandenen Unterschiede in der Verteilung der Transfers in den mündlichen und schriftlichen Daten sichtbar.

### (1) Transfers auf der phonetisch-phonologischen Ebene

Beispiel:

[w] statt [v] im Anlaut von *Wein* (nach englisch *wine*) (mdl.)<sup>2</sup>

(2) Transfers auf der orthographischen Ebene

Beispiele:

<wh> statt <w>: in <whärend> statt <während> (schr.)<sup>3</sup>

<sh> statt <sch>; in <shule> statt <Schule> (schr.)

(3) Transfers auf der morphologischen Ebene

Beispiele:

*Es gibt zu viele Spitals* (statt *Spitäler*) (mdl.)

*wir kan gehen campen* (statt *können*) (schr.)

*das schönest und wichtigest Ding* (statt *schönst-, wichtigst-*) (schr.)

*Er ist ein berühmter Philosopher* (statt *Philosoph*) (mdl.)

Belege für diese Kategorie sind insgesamt selten. Dies hat sicher damit zu tun, dass im Englischen die Flexionsmorpheme für die Deklination und die Konjugation schon weitgehend abgebaut sind oder die Flexions- und Wortbildungsmorpheme mit deutschen Flexiven teilweise identisch sind.

4. Transfers auf der syntaktischen Ebene

Beispiele:

*Sie wirklich liebt ihn* (statt *Sie liebt ihn wirklich*) (mdl.)

*...weil ich mag nicht die Schule aber ich kann sagen die beste Schule ich möchte* (statt *die beste Schule, die ich möchte*) (schr.)

5. Transfers auf der lexikalischen Ebene

5.1. Transfer von im Deutschen nicht existierenden Wortkörpern (Direktübernahmen)

5.1.1. Übernahme englischer Lexeme ohne "etymologisches Pendant"<sup>4</sup> im Deutschen

Beispiele:

*Er hatte darke Augen* (statt *Er hat dunkle Augen*) (mdl.)

*Ich mag viele die Horse* (statt *ich mag Pferde sehr*) (schr.)

5.1.2. Übernahme englischer Lexeme mit "etymologischem Pendant" im Deutschen

---

<sup>2</sup>Mit schr. werden Belege aus dem schriftlichen Korpus (vgl. Abschnitt 4.1.), mit mdl. solche aus dem mündlichen Korpus bezeichnet (vgl. Abschnitt 5.1.).

<sup>3</sup>Wir verzichten in unseren Ausführungen auf die \*-Markierung bei abweichenden Formen.

<sup>4</sup>"Etymologisches Pendant" meint hier eine ausdrucksseitige Ähnlichkeit zwischen Englisch und Deutsch, die zwischen den synchron vorkommenden Formen ausgemacht werden kann.

"Ähnlichkeit" ist hier als alltagsweltliche, intuitive Größe konzeptioniert. Eine operationalisierbare Ähnlichkeitsmessung bleibt ein Desideratum.

Beispiele:

*Garden* (schr.) (statt *Garten*)

*er hat probiert, das Geld zu [sti:len]* (statt *Er hat probiert, das Geld zu stehlen.*) (mdl.)

Zu den Direktübernahmen (mit oder ohne etymologischem Pendant) zählen wir auch die Transfers im Bereich der (teilweise valenzbedingten) Präpositionen, die sich problemlos in die beiden obigen Kategorien einordnen lassen (vgl. *Ich arbeite nicht viel at Schule jetzt* [schr.]; *Er glaubt nicht in Gott* [mdl.]

## 5.2. Transfer von englischen Bedeutungen

Beispiele:

*..einen guter Tennisspieler zu bekommen* (schr.) (nach engl. *to became* statt *werden*)

*Was ist die Meinung von mündig?* (mdl.) (nach engl. *meaning* statt *Bedeutung*)

Englische Bedeutungen werden auf solche deutschen Wortkörper übertragen, die der englischen Entsprechung formal ähnlich sind.

## 6. Doppelgestützte Transfers auf der lexikalischen Ebene

Bei den unter 1. bis 5. behandelten Transfers handelt es sich um solche, die eindeutig dem Einfluss des Englischen (L3) zuzuschreiben sind.

Auf der anderen Seite ist ebenso klar, dass der größte Teil der Transfers in unseren beiden Korpora eindeutig und ausschließlich auf die französische Muttersprache zurückzuführen sind (z.B. *Er hat die falsche Touche [tusch oder tusche??] gedrückt*; dt. *Taste*, engl. *key*; [mdl.]).

Neben den exklusiv auf das Konto des Französischen (Typ *touche*) und den exklusiv auf jenes des Englischen (Typ *darke*) gehenden Transfers gibt es nun aber eine große Zahl von Fällen, bei denen infolge einer Wortschatzgleichung oder gelegentlich auch wegen einer grammatischen Strukturentsprechung zwischen Französisch und Englisch nicht eindeutig zu entscheiden ist, ob denn nun ein Transfer vom Französischen oder ein solcher vom Englischen her vorliegt. Für dieses wichtige Phänomen, dem bisher in der Kontaktlinguistik noch nicht die gebührende Beachtung zuteil wurde, schlagen wir hier den Fachterminus *doppelgestützter Transfer* vor.

Natürlich ist es in diesen Fällen zunächst einmal näherliegend, an den ungleich stärkeren Einfluss von der Muttersprache her zu denken. Nicht von vorneherein auszuschließen ist aber auch die Möglichkeit, dass beide Sprachen gleichzeitig Druck auf das Lernerdeutsch ausüben.

Beispiele:

*Letter* 'Brief' (frz. *lettre*, engl. *letter*) (schr.)

*different Waffen* 'verschiedene Waffen' (frz. *différent*, engl. *different*) (schr.)

*Ich weiss, dass das sehr important ist* 'wichtig' (frz. *important*, engl. *important*) (mdl.)

Mit Hilfe der obigen Kategorisierung wird in Kap. 5 und 6 gezeigt, ob und inwieweit die verschiedenen linguistischen Beschreibungsebenen im mündlichen und schriftlichen Korpus von Transfererscheinungen betroffen sind. Seit sich die Linguistik mit Kontaktphänomenen beschäftigt (vgl. Weinreich 1953), wird davon ausgegangen, dass es Unterschiede gibt in der Transferierbarkeit verschiedener linguistischer Größen. Grund genug, sich zu fragen, ob sich in unserem schriftlichen und mündlichen Material entsprechende Präferenzen zeigen.

## 5. Englische Transfers in der Schriftlichkeit

### 5.1. Korpus

Die nachfolgenden Ausführungen über englische Transfers in der Schriftlichkeit beruhen auf Daten, die für eine Studie zum gesteuerten Grammatikerwerb an Genfer Schulen erhoben worden ist. Während zwei Jahren haben Schülerinnen und Schüler von der vierten Primarklasse bis zur Matura je acht Texte geschrieben, die hinsichtlich grammatischer Phänomene ausgewertet worden sind (vgl. Diehl u.a. 2000; vgl. auch die Beiträge von Diehl und Studer in diesem Band). Aus diesem "Genfer Korpus" sind für die vorliegende Fragestellung Texte von Schülerinnen und Schülern ausgewählt worden, die gleichzeitig Englischunterricht haben. Es handelt sich dabei um Jugendliche aus insgesamt zehn Klassen der Orientierungsstufe (*cycle d'orientation*), der Handelsschule (*école supérieure de commerce*) und des Gymnasiums (*collège*). Für die vorliegende Fragestellung werden pro Klasse die Texte von zehn frankophonen, monolingual aufgewachsenen Schulkindern untersucht, und zwar pro Testperson vier Aufsätze, die innerhalb eines Schuljahres geschrieben worden sind. Insgesamt werden also vierhundert Aufsätze ausgewertet.

### 4.2. Zu den Bedingungen des Schreibens in der Fremdsprache

Die sprachliche Teilfähigkeit "Schreiben" stellt besondere Anforderungen an die Produzentinnen und Produzenten, die mit den Besonderheiten der Sprache im schriftlichen Medium zu tun haben. Es handelt sich dabei etwa um die Probleme der Umsetzung von einer lautlichen in eine graphische Gestalt (wobei bei schulisch instruierten Zweitsprachen wohl auch der sekundäre Weg von der Graphie zum Laut eine Rolle spielen kann), oder um die komplexe intellektuelle Fähigkeit, situationsunabhängige, kohärente Texte zu schaffen. Zudem ist mit kulturell bestimmten ästhetischen Anforderungen an schriftliche Texte zu rechnen (zum Beispiel der Vermeidung gewisser Wiederholungen). Die gängige Schulpraxis, welche die Benotung und Selektion vor allem anhand schriftlicher Texte vornimmt, dürfte außerdem zu unterschiedlichen Einstellungen der Schülerinnen und Schüler gegenüber der schriftlichen und mündlichen Sprachproduktion führen.

Was die Textproduktion als Arbeitsprozess betrifft, so bietet die Schriftlichkeit in der Regel ein gewisses Maß an Reflexionszeit. Während in mündlichen Kommunikationssituationen meist rasch reagiert werden muss und automatisierte Sprachproduktionsmuster gefragt sind, bleibt bei der schriftlichen Aktivität mehr Zeit, um die Sprachproduktion einer verstärkten Selbstkontrolle

zu unterziehen.<sup>5</sup> Im Unterschied zu mündlichen Kommunikationssituationen kann damit auch das im gängigen Fremdsprachenunterricht praktizierte metasprachliche Regellernen eher angewandt werden. Regeln, die noch nicht automatisiert sind, können in der Schreibtischsituation besser aktiviert werden, wovon auch Korrekturen im Text zeugen (beispielsweise werden Wortstellungen durch nachträglich eingefügte Pfeile korrigiert) (vgl. Portmann 1991). Allerdings ist nicht zu übersehen, dass es beträchtliche individuelle Unterschiede bei der reflektierenden Textarbeit gibt - während bei einigen Schülerinnen und Schülern durch das Schriftbild der Eindruck zustande kommt, dass sie spontan und ohne weitere Überarbeitungen quasi "mündlich" schreiben, scheinen andere intensiver am Text zu "arbeiten". Die besondere Produktionssituation des schulischen Schreibens lässt nun für die vorliegende Untersuchung die folgenden Annahmen zu: Die Texte im skizzierten Umfeld der Genfer Studie sind von den Schülerinnen und Schülern als deutsche Texte intendiert, die primär einen möglichst hohen resp. vollständigen Grad an formaler Richtigkeit haben sollen. Da eine "echte" Kommunikation, bei der es um gegenseitige Verständigung gehen würde, gar nicht Zielsetzung der Schreibübung sein kann, fällt nicht nur das Französische als natürlicherweise gegebene, gemeinsame sprachliche Basis zwischen Lese- und Schreibinstanz zwangsläufig als Verständigungsmittel aus, sondern die Schreibenden dürften sich auch ein Rekurren auf vermutete Englischkenntnisse des Partners oder der Partnerin versagen, eine in anderen Konstellationen aber durchaus sinnvolle kommunikative Ausweichstrategie.<sup>6</sup> Unter diesen Umständen können wir also davon ausgehen, dass auch die lernersprachlichen Transfers, die festgestellt werden können, tendenziell als "deutsche" Textproduktionen intendiert sind und somit zur deutschen Interlanguage gehören.<sup>7</sup> Dass die Schülerinnen und Schüler in "Notsituationen", d.h. in der Regel bei fehlendem Vokabular, durchaus auch sprachliche Größen einfließen lassen können, bei denen sie sich bewusst sind, dass es sich nicht um Deutsch handelt, zeigen jene lexikalischen Transfers aus dem Französischen, die mit Anführungszeichen als

---

<sup>5</sup>Faerch/Kasper (1986:54) unterscheiden im Einklang mit verschiedenen Kognitionspsychologen zwei Typen von Prozeduren, die beim Sprachgebrauch vorkommen: "(1) procedures which are fast, automatic, unattended and capable of operating simultaneously; and (2) procedures which are slow, cognitively controlled, attended and executed consecutively."

<sup>6</sup>Vgl. dazu die Unterscheidung von "primärem" und "sekundärem Areal" bei Faerch/Kasper (1986). Das primäre Areal enthält jenes deklarative linguistische Wissen, das Sprecher und Sprecherinnen in einer bestimmten Situation und im Hinblick auf eine bestimmte Zielsetzung hauptsächlich aktivieren. Das sekundäre Areal betrifft die restlichen deklarativen sprachlichen Wissensbestände, die im entsprechenden Kontext zweitrangig sind.

<sup>7</sup>Kohn (1986:30) unterscheidet hinsichtlich des lernersprachlichen Wissens um die (vermeintliche) Korrektheit einer L2 und hinsichtlich der Anwendung dieses Wissens drei Transfertypen: "Transfer type I is produced if the transfer variant (..) is part of the learner's knowledge of correctness but is not used in retrieval. (...) Transfer Type II is the result of a transfer which takes place on the knowledge level and which is also reflected in retrieval. (...) in the case of transfer type III, retrieval is affected while knowledge is not." Wir gehen davon aus, dass in der vorliegenden Produktionssituation - wenn Transfer vorkommt - das Auftreten von Typ II im Sinne Kohns begünstigt ist.

Sonderfälle markiert sind. Ein einziger Schüler wendet eine ähnliche Strategie bei einem englischen Lexemtransfer an: Weil ihm offensichtlich das deutsche Lexem *Eisenbahn* fehlt, behilft er sich mit dem englischen *Railway*. Mit den Anführungszeichen scheint er signalisieren zu wollen, dass er sich im Klaren darüber ist, dass er sich in der "falschen" Fremdsprache befindet. Immerhin kann er aber mit dieser Strategie - im Gegensatz zu "normalen" L1-Transfers - Fremdsprachenkenntnisse ausweisen (vgl. zum strategischen Transfer Faerch/Kasper 1986).

### 5.3. Ergebnisse

#### 5.3.1. Quantitative Dimensionen

Das schriftliche Datenmaterial erlaubt im Gegensatz zu den mündlichen Daten auch eine Annäherung an die quantitativen Dimensionen der negativen englischen Transfers, zumindest hinsichtlich der Frage, wie diese sich in einer ganz spezifischen Produktionssituation und bei einer bestimmten Schülerpopulation zeigen. So kann im vorliegenden Fall festgestellt werden, dass bei 21 von 100 Schreiberinnen und Schreibern keine jener englischen Transfers nachgewiesen werden können, die zu Normverstößen in der deutschen Zielsprache führen würden. Bei den übrigen - also bei etwas mehr als drei Vierteln aller Testpersonen - sind insgesamt 376 Verstöße gegen die Norm der deutschen Sprache zu konstatieren, die mit großer Wahrscheinlichkeit durch die irrtümliche Aktivierung englischsprachigen Wissens bedingt sind, wobei hier sehr große individuelle Unterschiede festzustellen sind - von einem "durchschnittlichen Transferverhalten" zu sprechen, wäre also verfehlt. Inwiefern nun die englischen Transfers insbesondere bei jenen Schülerinnen und Schülern, bei denen sie oft vorkommen, die Verstehbarkeit ihrer Texte einschränken und allenfalls gezielter didaktischer Maßnahmen bedürften, wird abschließend diskutiert. Im folgenden werden die quantitativen und qualitativen Dimensionen der vorkommenden Transfers nach linguistischen Beschreibungsebenen aufgeführt und der Befund nachfolgend kommentiert.

Englische Transfers (Tokens<sup>8</sup>) in 400 Lernertexten nach linguistischer Ebene:

Transfers auf der orthographischen Ebene	38 (10 %)
Transfers auf der morphologischen Ebene	22 (6%)
Transfers auf der syntaktischen Ebene	9 (2 %)

<sup>8</sup>Was das quantitative Verhältnis zwischen Types und Tokens betrifft, so sind einige Types bei verschiedenen Lernenden belegt, wie man das in frühen Phasen des gesteuerten Erwerbs bei Individuen durchaus erwarten kann, die mit den gleichen Lehrmitteln Deutsch und Englisch lernen (z.B. <sh>-Orthographie; *better* statt *besser*, *Letter* statt *Brief*; die syntaktischen Transfers beschränken sich auf 4 Types).

Transfers auf der Ebene des Lexikons	307 (82%)
a) Direktübernahmen (mit etymolog. Pendant: 209; ohne etymolog. Pendant: 14)	223
b) Bedeutungstransfers	29
c) doppelgestützte Transfers	55
Total	376

### 5.3.2. Der Transfer von Lexemen

Der Löwenanteil an negativen Transfers aus dem Englischen ist auf der Ebene des Lexikons auszumachen, weshalb diese hier an erster Stelle besprochen werden sollen.

Weitaus die meisten lexikalischen Transfers, nämlich 209 von 307 Tokens, gehören zur Kategorie der "Direktübernahmen mit etymologischem Pendant". Die transferierten englischen Lexeme haben also einen hohen Grad an ausdrucksseitiger Ähnlichkeit zu jenen deutschen Wörtern, deren Stelle sie sozusagen einnehmen. Die Ähnlichkeit bestimmter Lexeme ist einerseits die "Folge" der germanischen Sprachverwandtschaft von Deutsch und Englisch (vgl. Kap. 2), die sich in einer Reihe von transferierten englischen Lexemen mit nur geringfügigen lautlichen und/oder graphischen Unterschieden manifestiert, vgl. *Alle Schüler mögen andere Länder sehen, und es ist better wenn es ist London (...) oder Wien* (engl. *better*, dt. *besser*); *Wir waren sehr good zusammen* (engl. *good*, dt. *gut*); *Eine Woche würde es gehen, aber ein Monat ist es ganz long* (engl. *long*, dt. *lang*); *Es war im Summer* (engl. *summer*, dt. *Sommer*); *Meine Traumschule hat auch eine grosse Garden* (engl. *garden*, dt. *Garten*); *Und da habe ich ein grosses Geschenk under den Weihnachtsbaum* (engl. *under*, dt. *unter*); *Ich möchte gern eine bunte Schule mit viel Blüten und viel Grass* (engl. *grass*, dt. *Gras*).<sup>9</sup> Dazu kommen hybride deutsch-englische Bildungen von der Art: *sechsten* (engl. *sixteen*, dt. *sechzehn*) *Mitnacht* (engl. *midnight*, dt. *Mitternacht*), *Singerin* (engl. *singer*, dt. *Sängerin*), *wonderbar* (engl. *wonderful*, dt. *wunderbar*), *Unkel* (engl. *uncle*, dt. *Onkel*), *Erstebefore* (eine deutsch-englische Entsprechung zu frz. *avant-prémière* 'Vorpremiere').

Große Ähnlichkeiten gibt es zudem bei Lexemen, die zum gemeinsamen Sprachbesitz aller drei beteiligten und weiterer Sprachen gehören und sich lautlich und/oder graphisch nur so geringfügig voneinander unterscheiden, dass sie wohl auch von einem intuitiven Alltagsverständnis aus als „gleich“ betrachtet werden. Es handelt sich dabei einerseits um gemeinsame Fremdwörter (*Zentrum, Biologie*), andererseits um Toponyme (*Indien, Spanien, Amerika*). Wir bezeichnen solche Lexeme, die mit jeweils einzelsprachspezifischer lautlicher und morphologischer (und graphischer) Adaption in mehreren Sprache verwendet werden, als *Interlexeme*. Aus der Perspektive der Lernenden sind Interlexeme durch mehrere ihnen bekannte (Lerner)sprachen gestützt, also mehrfach gestützt. Solche Interlexeme weisen nun in den

<sup>9</sup>Die Großschreibung kann als Indiz dafür gesehen werden, dass die Lernenden die transferierten Lexeme für deutsche halten.

vorliegenden deutschsprachigen Lernertexten häufig jene Gestalt auf, die im Englischen üblich ist, vgl. *Eine Traumschule ist eine Schule wo wir haben vier Stunden deutsch und vier Stunden english aber keinen Stunden Mathematics; Am Abend ich bin das coffee gegangen ; Sie hört oft music und wir gehen oft in das concert; December; February ;Chocolate*. Auch Ländernamen erscheinen überaus häufig in der englischen (und nicht etwa gleichzeitig französischen) Form: *India, Spain, Russia, Australia*.

Unseres Erachtens sind nun auch - sehr häufig belegte - Schreibungen wie <Africa> und <America> unter gewissen Bedingungen als Lexemtransfers zu betrachten. Bei der in diesen mehrfach gestützten Ländernamen vorkommenden <c>-Schreibung könnte ja argumentiert werden, dass es sich hier bloß um eine englische Schreibung, also einen orthographischen Transfer handelt, mit der eine durchaus deutsche Lautung verschriftlicht wird. In solchen Fällen einer "Beinahe-Homographie" zwischen Deutsch und Englisch gehen wir jedoch dann von Lexemtransfer und nicht von Orthographietransfer aus, wenn derjenige Laut, der in englischer Graphie wiedergegeben wird, in nicht-gestützten, „deutschen“ Lexemen nach deutscher Konvention verschriftlicht wird. Wird also der velare Plosiv bei eindeutig deutschen Wörtern mit <k> verschriftlicht (z.B. <kommt>) und bleibt die <c>-Schreibung auf Lexeme der beschriebenen Art (z.B. <Africa>) beschränkt, transferieren die Lernenden u. E. einen englischen Ausdruck ins Deutsche.

Im Vergleich zu den häufigen Direktübernahmen mit etymologischen Pendants sind nun jene ohne Pendants mit bloß 14 Belegen sehr viel seltener festzustellen, vgl. zum Beispiel: *Ausserdem in dieser Film, gab es viele Horse, ich mag viele die Horse* (engl. *horse* 'Pferd'<sup>10</sup>); *"Sommersby" beginnt, als Richard Gere von die War zurückkommt war* (engl. *war* ‚Krieg‘); *Die Eltern waren kind, intelligent und geduldig* (engl. *kind* 'nett'); *ich möchte viele Reisen haben und less Stunde in die Schule, ich wollte auch das Essen wäre less teuer* (engl. *less* 'weniger'); *Sie wollen sich verreiraten, but das Fraulein trifft den Bruder des Mannes und liebt ihn* (engl. *but* 'aber'); *Dieses Krimi zeigt gut viele Problemen. Zum Beispiel die Konkurrenz zwische die Weissen und die Darken* (engl. *dark* 'dunkel', hier: 'schwarz'). Welche Lautformen die Lernenden mit den gewählten Graphien verschriftlichen, kann nicht mit Sicherheit gesagt werden. Wie hat man sich die „deutschen“ Lautungen von *Horse, War, but* vorzustellen? Immerhin handelt es sich hier um mögliche deutsche Graphemfolgen - im Falle von *War* und *kind* sogar um real existierende deutsche Wortformen - die problemlos auch mit deutscher Phonologie unterlegt und "deutsch" gelesen werden können, während nur ausnahmsweise Direktübernahmen ohne etymologisches Pendant vorkommen, bei denen man "unmögliche" Graphemkombinationen vorfindet (vgl. *Die Lehrere haben Angst, und close die Türen* (engl. *close* 'schließen'); *Am*

---

<sup>10</sup>Bemerkenswert am Beleg *Horse* ist, dass es sich um eine durchaus reguläre "deutsche" e-Pluralbildung zu lernersprachlichem Singular \**Hors* handeln könnte.

*Morgen du schläfst dann du standst auf um elf Hour* (engl. *hour* 'Stunde'<sup>11</sup>). Anders verhält es sich beim eingangs zitierten - untypischen - Beleg *ihre Eis sind blau* (engl. *eyes* 'Augen'), wo die deutsche Orthographie befolgt wird und hier zu einer (für die Lektüre befremdlichen oder auch belustigenden) Homographie und damit wieder - zufällig? - zu einem bereits existierenden "deutschen Wort" führt. Auch bei den "Direktübernahmen ohne etymologisches Pendant" zeigt sich also, dass die meisten Lernenden, bei denen derartige Transfers vorkommen, eine gewisse Vorstellung darüber zu haben scheinen, wie Deutsch auf der Laut- und/oder Graphemebene strukturiert ist (vgl. auch *Trausers* 'Hosen' mit "deutscher" <au>-Schreibung, jedoch "englischem" *s*-Plural).

Auffälligerweise sind nun - im Gegensatz zu den Direktübernahmen mit etymologischen Pendants - die einzelnen Direktübernahmen ohne Pendants insofern singular, als sich die einzelnen Lernerindividuen bei jeweils unterschiedlichen Lexemen in deren sprachlicher Zugehörigkeit irren, während die Lexeme mit etymologischen Pendants gleich bei mehreren zu Transfers führen (z.B. sind *Grass, Garden, India, Theatre* bei mehr als einer Testperson belegt, *Horse* und *War* jedoch nur bei einer). Dass sich bei einem bestimmten deutsch-englischen Lexemapaar mit grosser Ähnlichkeit gleichzeitig viele in der Zugehörigkeit täuschen, bei einem deutsch-englischen Lexemapaar ohne Ähnlichkeit nur ein einzelnes Lernerindividuum, darf unseres Erachtens als Indiz dafür gelten, dass "interlinguale Nähe" Transfer begünstigt.

Ebenfalls in den Bereich der lexikalischen Transfers gehören die insgesamt 12 Direktübernahmen von Wortgruppenlexemen. Die Verb-Präpositions-Verbindungen, die man wegen der "Polylexikalität" und "Festigkeit" der Präposition zu den Wortgruppenlexemen oder Phraseologismen im weiteren Sinne zählen kann (vgl. Burger 1998), machen dabei den größten Anteil aus, vgl. *Deine Freunde und mich warten für Deine Neuigkeit* (engl. *to wait for*); *Wenn ich die Kurse wählen könnte, würde ich in alle interessieren* (engl. *to be interested in*); *Während ungefähr eine Woche ist Romana in unsere Klasse stehen geblieben* (engl. *to stay in*); *ich bin sehr gut* (engl. *to be well*); *Jetzt, finde ich dass ich recht war* (engl. *to be right*). Dass keine Phraseologismen mit hohem Idiomatizitätsgrad aus dem Englischen ins Deutsche transferiert werden, hat sicher damit zu tun, dass solche Wortgruppenlexeme in den Lernerstadien der Schülerinnen und Schüler noch gar nicht erst gelernt worden sind.

Auf ausdrucks- und inhaltsseitiger Ähnlichkeit von Lexemen in nah verwandten Sprachen beruhen nun auch jene Transfers aus dem Englischen, die wir als Bedeutungstransfers

---

<sup>11</sup>An diesem Beispiel zeigt sich deutlich, dass unsere - der Alltagsintuition nachempfunde - Kategorienbildung in lexikalische Direktübernahmen mit/ohne etymologischen Pendants nicht immer eindeutige Klassifizierungen erlaubt. Dieser Beleg legt die Vermutung nahe, dass die Wissensbestände sämtlicher drei beteiligter Sprachen in die Bildung eingegangen sein könnten: Die französische Aussprache der Graphie des englischen Lexems führt hier nämlich zum zielsprachlich korrekten deutschen Wort.

bezeichnen und die im schriftlichen Korpus mit 29 Tokens belegt sind. Der am häufigsten belegte Bedeutungstransfer ist beim Lexem *wenn* festzustellen, das im "englischen Sinne" von 'als' gebraucht wird (\**Wenn ich jung war*). Da diese Abweichung aber auch in der deutschen Lernaltersprache von Frankophonen, die kein Englisch gelernt haben, häufig zu beobachten ist, muss hier ebenso an einen Transfer von frz. *quand* gedacht werden. Bedeutungstransfers kommen wegen der interlingualen Homonymien und -graphien zwischen Deutsch und Englisch vor allem im Bereich der Relativpronomen und der Modalverben vor, vgl. *Ein Stadt wer die Preis sind billig weil wir nicht genug Geld haben* (wer zu engl. *where* 'wo'); *Ich weiss nicht wer gehen* (wer zu engl. *where* 'wohin'); *Das must du nicht vergessen* (zu engl. *you mustn't* 'du darfst nicht'); *Ich bin eine Woche zu Hause geblieben, weil ich nicht bewegen musste* (siehe oben); *Die Disziplin, die ich möchte sehr, will Psychologie sein* (zu engl. *it will be* 'es wird sein'); *Aber ich wunsche, dass das nie mehr passieren will, also hoffe ich, dass du nicht zu müde sein willst zu finden* (siehe oben).

Es gibt nun auch eine hypothetische Ähnlichkeit zwischen Sprachen, die von den Lernenden auf Grund ihrer Erfahrung mit (mindestens) doppelgestützten Interlexemen fälschlicherweise vermutet wird, weil aus dem oben beschriebenen Wissen um mehrfach gestützte Lexeme ein Übertragungsmechanismus abgeleitet werden kann, der in vielen, aber nicht in jedem Fall zum Erfolg führt. Während *intelligent* - mit jeweils geringfügig unterschiedlicher Lautung - ein französisches, englisches und deutsches Lexem ist, sind die im Korpus belegten Adjektive *important* (*Für viele Personen Geld ist nicht sehr important*), *different* (*Ich bin in eine neue Schule und vielleicht, dass es different sein gibt*) und *oral* (*Ich denke, dass es gut wäre, wenn nächstes Jahr wir mehr oralen Deutschunterricht machen wurden wollen*) im Deutschen entweder nicht existent oder nur in bestimmten Kontexten tatsächlich gebräuchlich - sie können als doppelgestützte Transfers interpretiert werden, die die Schülerinnen und Schüler aus den französischen und englischen Entsprechungen ins Deutsche transferieren. Dass es zwischensprachliche Umsetzungsregeln im Sinne von eigentlichen Strategien gibt, die solche Transfers auslösen, kann bei Normverstößen wie \**fantastik* (frz. *fantastique* entspricht engl. *fantastic* und dt. \**fantastik*, entsprechend auch \**magik*) beobachtet werden. Die "eindeutschende" <k>-Schreibung macht deutlich, dass die französisch-englisch doppelgestützten Lexeme bei den Lernenden tatsächlich eine graphische oder lautliche Modifikation in Richtung der Zielsprache erfahren, eine "Auslaut-Modifikation", die bei anderen Lexemen ja durchaus zum "Erfolg" führen würde (vgl. frz. *musique*, engl. *music*, dt. *Musik*). Wie die obigen Beispiele deutlich machen, können diese Transfers einerseits zu einer bloß unangemessenen stilistischen Markierung (vgl. *Die Relationen zwischen Schüler und Lehrern werden besser als before* [frz. *relations*, engl. *relations*, dt. *Beziehungen*]), andererseits aber auch zu eigentlichen Wortschatzfehlern führen (z.B. *In diese Sprachkurs wir können Letters zu ein andere Klasse im Ausland schreiben* [frz. *lettre*, engl. *letter*, dt. *Brief*]; *Die beste Ferien, die ich mit meine Eltern gepasst habe*; *Ich werde eine gut Hotel finden, für das Nacht passen* [frz.

*passer*, engl. *to pass*, dt. *verbringen*]; *Und wir können in einem Forest schlafen* [frz. *forêt*, engl. *forest*, dt. *Wald*]<sup>12</sup>). Ob die Erfahrung, dass das später gelernte Englische eine erhebliche "lexikalische Schnittmenge" mit dem Französischen gemeinsam hat, nun auch zu einem forscheren Transfers dieser Lexeme ins Deutsche führt, wäre nachzuweisen. Dass die "cross-linguistic similarities" zu gelegentlichen Fehlleistungen in der lernersprachlichen Produktion führen können, sollte aber deren prinzipielle Vorteile vor allem auch für das Lese- und Hörverstehen einer Zweitsprache nicht übersehen lassen: "cross-linguistic similarities can produce positive transfer in several ways. Similarities between native language and target language vocabulary can reduce the time needed to develop good reading comprehension" (Odlin 1989:36).

Der Gesamtbefund darf wohl dahingehend interpretiert werden, dass in der Schriftlichkeit englische Transfers am ehesten bei Interlexemen und bei deutsch-englischen Erbwörtern aus dem Germanischen zu erwarten sind. Jene Bereiche, die zur "gemeinsamen Schnittmenge" der einzelsprachlichen Wissensbestände gehören, scheinen zu Unsicherheiten und gelegentlich zur Aktivierung jener Form zu führen, die nicht mit der Zielsprache Deutsch, sondern mit der ebenfalls zur Verfügung stehenden Lernersprache Englisch übereinstimmen.

Es scheinen also in den schriftlichen Lernertexten nur selten "echte" deutsche Wortschatzlücken der Anlass zu sein, um sich mit englischen Lexemen zu behelfen; vielmehr sind es offenbar verschiedene Arten von inhalts- und ausdrucksseitigen Ähnlichkeiten zwischen Deutsch und Englisch (und Französisch), die eine sichere "Trennung" der beteiligten Sprachen erschweren. Die Ähnlichkeit der transferierten englischen Elemente mit dem Deutschen ist offenbar für die Lernenden ausreichend, um - in den beobachteten Lernerstadien - als deutsche Lexeme zu gelten (vgl. auch Gass 1996, 563).

### 5.3.3. Transfer und Orthographie

Weder die Lautinventare, noch deren Verschriftlichungskonventionen sind im Deutschen, Französischen und Englischen gleich, was zu speziellen Problemen beim Erwerb der Schriftsprache führt (vgl. Odlin 1989, 124ff.). Ausgehend davon, dass im modernen Sprachunterricht die gesprochene Sprache die primäre Form ist, müssen nun die Genfer Schülerinnen und Schüler bei der Verschriftlichung des Deutschen und des Englischen - neben den vielen Unregelmäßigkeiten der Orthographie - nicht nur lernen, welche Grapheme für jene

---

<sup>12</sup>Dass die Lernenden im Falle von *Letter* und *Forest* nicht die L1-Formen, sondern die englischen L2-Formen realisieren, hat sich schon bei den Interlexemen mit direkten Entsprechungen in allen drei beteiligten Sprachen gezeigt (siehe oben), wo ebenfalls tendenziell die englische Form in deutschen Lernertexten auftaucht. Die Lernenden wählen also eine Form, die zumindest von ihrer L1 abweicht.

Laute verwendet werden, die in der ersten Sprache, dem Französischen, nicht existieren, also beispielsweise das englische <th> oder das deutsche <ch>, sondern sie werden in den neuen Sprachen auch mit Lauten konfrontiert, die zwar gleich oder sehr ähnlich wie Laute der eigenen Sprache sind, jedoch anders verschriftlicht werden, und zwar im Englischen und Deutschen jeweils unterschiedlich (vgl. /sch/ im frz. als <ch>, im engl. als <sh>, im dt. als <sch>).

Die meisten der vorkommenden englischen Orthographie-Transfers ins Deutsche betreffen nun Konsonantenschreibungen, und zwar die /w/-Schreibung im Anlaut als <wh> (*whährend*) und die /sch/-Schreibung mit der Graphemfolge <sh> (*die Italienischerin*,<sup>13</sup> *shon*, *deutsh*, *Shule*). In mehreren Texten erscheint auch die Graphemfolge <sw> (z.B. für *swimmen*, *Swimmbad*). Hier ist keine Entscheidung darüber möglich, ob diese Graphemkombination einen palatalen Frikativ darstellen soll und wir damit eine englische Schreibung für eine deutschen Laut vor uns haben, oder ob die <sw>-Kombination als englische Lautung mit einem Alveolaren gemeint ist und es sich damit um einen Transfer auf der lexikalischen Ebene handelt. Immerhin kommt aber die Graphemfolge <sw> auch in *Sweiz*, *die Sweizrin*, *Swester* vor, wo ein englischer Lexemtransfer unwahrscheinlich ist und wir eher eine englische Schreibung für eine deutsche Lautkombination annehmen können.

Die Verstöße gegen die deutschen Verschriftlichungskonventionen, so hat sich bei den obigen Ausführungen gezeigt, sind nun aber bei den lexikalischen Transfers und dort vor allem bei den Interlexemen besonders deutlich. Die englischen Lexeme - ob Interlexeme oder nicht - sind in der Regel nicht an die deutsche Orthographie adaptiert (vgl. als Ausnahme *Eis* 'Augen', *Trausers* 'Hosen'). Diese Tatsache, dass einerseits englische Orthographie bei deutschen Lexemen (eingeschränkt) vorkommt und dass andererseits englische Lexeme offenbar problemlos in der englischen Schreibung in deutsche Texte übernommen werden, macht unseres Erachtens deutlich, dass der Wissensstand darüber, welche Grapheme in welchen Kombinationen im Deutschen vorkommen können, bei einigen Lernenden beschränkt ist und möglicherweise früheres Wissen und Können durch die später gelernten englischen Konventionen nachhaltig „gestört“ werden kann. Wenn die velaren Plosive im Satz *das Climat war tropical* mit <c>-Schreibung erscheinen, so zeigt das wohl, dass jene Vertrautheit mit deutschen Schriftbildern noch nicht vorhanden ist, die eine <c>-Schreibung zumindest als suspekt betrachten und Modifikationsanstrengungen einleiten müsste. Eine sichere Beherrschung deutscher Verschriftlichungskonventionen, so die Annahme, könnte englische Lexeme aufgrund der nicht-deutschen Graphemfolgen orten, sie entweder in Richtung deutscher Konventionen modifizieren (als Beispiele für lernersprachliche "Eindeutschungen": *\*magik*, *\*Skotland*) oder sie als Nicht-Deutsch ausscheiden. Eine Reihe von Lexemtransfers scheinen also damit zusammenzuhängen, dass die subtilen lautlichen und graphischen Unterschiede zwischen Deutsch und Englisch (noch) nicht in ihrer einzelsprachlichen Spezifität erkannt werden können. Dass diese

---

<sup>13</sup>Sehr schön zeigt sich hier die lernersprachliche Hypothesenbildung bezüglich deutscher Personenbezeichnungen.

"Abgrenzungssicherheit" nicht besteht, wird nun auch von Lehrpersonen bestätigt, die Englisch unterrichten und dann bei Französischsprachigen einschlägige deutsche Transfers finden.

#### 5.3.4. Zu morphologischem und syntaktischem Transfer

Was die in der obigen Tabelle als morphologische Transfers quantifizierte Phänomene betrifft, so sind diese nicht nur zu problematisieren und sondern wohl auch zu reinterpreten. Es sind nämlich berechnete Zweifel angebracht bei der Frage, ob es sich bei Formen wie *\*er was* (*Er was ein sehr komplizierte Mensch*), *\*es is* (*Es is mir wirklich egal*), *\*wir kann* (*wir kann gehen campen*) tatsächlich um Transfers englischer Flexionsmorpheme handelt. In Bezug auf die Verbmorphologie - die im Englischen ohnehin reduziert ist - erscheinen nämlich nur ausgewählte Paradigmenstellen bestimmter Verben in den Lernertexten. "Morphologischer" Transfer ist bezeichnenderweise nur feststellbar, wo der Wortstamm im Deutschen und Englischen sehr ähnlich, quasi "gemeinsam" ist und damit wohl die "Verwechslung" - wie bei den lexikalischen Direktübernahmen - begünstigt: So erscheint im selben Text beispielsweise *\*wir kann gehen campen*, *wir kann Rally organisieren*, *wir kann mehren Sport machen* (zu engl. *we can*) und *wir gehen vor eine Woche nach ...* nicht jedoch *\*wir geh* (zu "verschiedenerem" engl. *we go*). Dass ein englisches grammatisches Morphem im Verbund mit eindeutig „deutschen Lexemen“ produktiv würde (z.B. *\*sie sprich-s*), ist nicht belegt. In vielen Fällen ist zudem nicht zu entscheiden, ob ein deutsches Flexiv normwidrig generalisiert wird, oder ob ein englisches Flexiv transferiert wird (*sie must zwischen die zweite Männer wählen* 'sie muss' [Generalisierung des regulären deutschen *t*-Suffixes oder Transfer des englischen *she must?*]; *Zuerst weil ich denke, die Freiheit ist das schönest und das wichtigest Ding, das man haben kann* [Generalisierung des deutschen, phonologisch bedingten Superlativs auf *-est* oder Transfer des englischen Superlativs *-est?*]).

Die Adjektive in den nachfolgenden Belegen sind wohl als englische Transfers zu beurteilen (d.h. es handelt sich wiederum um englischen Lexemtransfer), deren *e*-Suffixe können aber durchaus "deutsche" Deklinationsendungen sein: *Wir können in einen Chinese Restaurant essen oder Italian essen*; *Die indiane Menschen sind so verschiedene von uns*; *Der letzte Film, den ich gesehen habe, ist eine Americane Film*.

Während oft eine sichere Entscheidung "nach der einzelsprachlichen Herkunft" von Flexiven nicht möglich ist (Typ *must*), ist es gerade bei den zuerst diskutierten Fällen (Typ *er was*) wohl angemessener, wiederum von einem Transfer der ganzen Ausdruckseinheit, oder genauer: von einem Transfer einer Paradigmenstelle und damit einer singulären Wortform auszugehen. Es zeigen sich damit insofern deutliche Parallelen zu den Direktübernahmen mit etymologischen Pendanten, als auch hier vor allem ähnliche Ausdrucksstrukturen transferiert werden.

Was nun die vergleichsweise seltenen Transfers aus der englischen Syntax betrifft, so muss bedacht werden, dass negative Transfers, bei denen die englische Syntax offensichtlich modellbildend ist, naturgemäß eine geringe Auftretenswahrscheinlichkeit haben, weil erstens die Zahl syntaktischer Regeln ohnehin beschränkt ist im Vergleich zum offenen System des Lexikons, weil zweitens in Lernertexten gewisse komplexe Strukturen selten vorkommen und weil es drittens nur wenige vom Französischen und/oder vom Deutschen divergente englische Regeln gibt. Syntaktische Transfers aus dem Englischen kommen in den untersuchten Lernertexten denn auch nur hinsichtlich von vier Phänomenen vor: Relativsätze werden ohne Relativpronomen als Einleitewort angeschlossen (*Ich glaub es gibt keine Traumschule weil ich mag nicht die Schule aber ich kann sagen die beste Schule ich möchte; In Europa, haben wir nicht eine schwierig Leben, haben wir alles wir wollen; Es würde Wahlfachkurz geben, weil ich denke, dass man etwas man mag machen würde*); das (englische!) Temporaladverb steht nach dem Subjekt an zweiter Stelle (*Sie hat langen Beim und langen Arm. Sie offen habt Ringen und Ketten an*); das transferierte *too* 'auch' wird nachgestellt (*ich ware eine gute Schülerin too*); es kommen vorangestellte Genitivattribute mit *s*-Genitiv-Markierung vor (*meinen Mutter's Freund, ihre Vaters Name, Gangster's Groupe, Freund's Groupe*<sup>14</sup>).

Relativsätze ohne Anschlüsse scheinen am eindeutigsten als englische Transfers erklärt werden zu können, da es Vergleichbares weder im Französischen noch im Deutschen gibt. Solche Relativsätze - will man eine funktionalistische Erklärung für das Lernerverhalten suchen - haben den Vorteil, dass die Fehlerquelle des Relativpronomens ausgeschaltet werden kann, der ja nach Numerus, Genus, Kasus flektiert werden muss. Was das vorangestellte Genitivattribut betrifft, so fragt sich an dieser Stelle, ob die Interpretation als englischer Transfer vielleicht nicht zu kurz greift: Derselbe Normverstoß ist auch vorstellbar als Folge einer Generalisierung des "sächsischen Genitivs", der im Deutschen ja eingeschränkt durchaus seine Gültigkeit hat (*Peters Haus*) und im Fremdsprachenunterricht auch so gelernt wird.

### 5.3.5. Transfers - abhängig vom Lernerstadium?

Die 400 Texte, die das Korpus der vorliegenden Ausführungen bilden, stammen - wie bereits ausgeführt - von 100 Schülerinnen und Schülern, die diese innerhalb eines Schuljahres produziert haben. Es kann damit für jede Testperson eine „reale“ Zeitspanne von einem Jahr des Deutschlernens überblickt werden. Da diese Testpersonen die Kinder und Jugendlichen von der 8. bis zur 12. Klasse repräsentieren, kann das Material gleichzeitig eine relative Zeitspanne von fünf Schuljahren dokumentieren. Was nun mögliche Entwicklungssequenzen in bezug auf die hier interessierenden Transfers betrifft, so können die folgenden Feststellungen gemacht werden:

---

<sup>14</sup>Ob es ein Zufall ist, dass die Genitivverstöße einzig bei Personenbezeichnungen vorkommen, ist nicht zu ergründen.

Die reale Zeitspanne von einem Schuljahr, dokumentiert durch vier meist kleinere Texte, lässt keine interindividuellen Aussagen über eine Entwicklung hinsichtlich der Transferprozesse zu. Die Neigung, englische Wissensbestände zu transferieren, scheint individueller Natur zu sein oder vielleicht auch vom Unterricht abzuhängen.<sup>15</sup> Es gibt in fast allen Klassen Schülerinnen und Schüler mit keinen, in allen Schulklassen solche mit wenigen und vielen englischen Transfers (vgl. Tabelle im Anhang). Was die aus dem Englischen transferierten Größen selbst betrifft, so ist der Bereich des Lexikons interindividuell immer am stärksten betroffen, d.h. auch auf individueller Ebene handelt es sich damit in den meisten Fällen um Interlexeme und Direktübernahmen mit etymologischen Pendants, die transferiert werden, und damit um Verstöße, deren Sinn selbst von einer des Englischen unkundigen Leserschaft ohne weiteres entschlüsselt werden kann, so dass es sich "bloß" um ein formales Problem handelt.<sup>16</sup>

Der Fall der Bedeutungstransfers erlangt erst ab dem 10. Schuljahr einen gewissen Umfang, was mit der beschränkten Typen-Zahl dieser interlingualen Teilübereinstimmungen zu tun hat und sicher auch damit, dass die betroffenen "deutsch-englischen" Modalverben und Relativpronomen erst in einem etwas elaborierteren Stadium in beiden Lernersprachen vorkommen, mit dem im ersten und zweiten Jahr des Englischunterrichts, rsp. im 4. und 5. Jahr des Deutschunterrichts noch nicht zu rechnen ist. Dass der Transfer einen gewissen Wissensstand in den beteiligten Sprachen voraussetzt, zeigt sich auch darin, dass die quantitativen Spitzenwerte tendenziell nicht ganz am Anfang des einsetzenden Englischunterrichts festzustellen sind.

#### Literatur:

- Allal, Linda, Laurence Rieben, Yviane Rouiller: Compétences orthographiques et tâches d'écriture. In: Anne-Claude Berthoud (Hg.): Acquisition des compétences discursives dans un contexte plurilingue. Bulletin suisse de linguistique appliquée 64 (1996), 113-127.
- Burger, Harald: Phraseologie. Eine Einführung am Beispiel des Deutschen. Berlin 1998.
- Butzkamm, Wolfgang: Psycholinguistik des Fremdsprachenunterrichts. 2. Aufl. Tübingen 1993.
- Cherubim, Dieter (Hg.) (1980): Fehlerlinguistik. Beiträge zum Problem der sprachlichen Abweichung. Tübingen.
- Corder, S. Pit (1967): The Significance of Learners'errors. In: International Review of Applied Linguistics 5, 161, 170.
- Corder, S. Pit (1992): A Role For The Mother Tongue 1992. In: Gass/Selinker, 18-31.
- Ellis, Rod (1997): Second Language Acquisition. Oxford.
- Faerch, Klaus, Gabriele Kasper (1986): Cognitive Dimensions of Language Transfer. In: Kellerman/Sharwood Smith, 49-65.

---

<sup>15</sup>Odlin (1989:129ff.) geht davon aus, dass jene Faktoren, die zur beträchtlichen individuellen Variation im L2-Erwerb führen, auch eine Rolle spielen bei Transferphänomenen, nämlich z.B. Motivation, Klassengröße, Alter der Lernenden, Sprachbewusstheit ("awareness of language"), Persönlichkeitsstruktur.

<sup>16</sup>Vgl. Kolde (1975) zu den verschiedenen Arten von Normverstößen und ihrer Relevanz für Sprachlernende. Dass formale Normverstöße wegen ihres Irritationspotentials kommunikativ keineswegs unerheblich sind, wird vom Verfasser überzeugend aufgezeigt.

- Gass, Susan M., Selinker, Larry (Hrsg.): *Language Transfer in Language Learning*. Amsterdam/Philadelphia 1992.
- Gass, Susan: *Second Language Acquisition and Linguistic Theory: The role of Language Transfer*. In: William C. Ritchie, Tej K. Bhatia: *Handbook of second language acquisition*. London 1996b, 317-345.
- Gass, Susan: *Transference and interference*. In: Hans Goebel u.a. (Hg.): *Kontaktlinguistik*. Bd. 1. Berlin 1996a, 558-567.
- Grosjean, François (1982): *Life with Two Languages. An Introduction to Bilingualism*. Cambridge, Mass.
- Henrici, Gert, Zöfgen, Ekkehard (Hgg.) (1995): *Kontrastivität und kontrastives Lernen*. *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 24.
- Hörmann, Hans (1981): *Einführung in die Psycholinguistik*. Darmstadt.
- Jordens, Peter (1986): *Production Rules in Interlanguage: Evidence from Case Errors in L2 German*. In: Kellerman/Sharwood Smith, 91-109.
- Juhász, Janos: *Interferenzlinguistik*. In: *LGL*, 646-652.
- Kean, Mary-Louise 1986: *Core Issues in Transfer*. In: Kellerman/Sharwood Smith, 80-90.
- Kellerman, E., M. Sharwood Smith (Hrsg.) (1986): *Crosslinguistic Inference in Second Language Acquisition*. Oxford.
- Kellermann, Eric (1986): *An Eye for an Eye: Crosslinguistic Constraints on the Development of the L2 Lexicon*. In: Kellerman/Sharwood Smith, 35-48.
- Klein, Wolfgang: *Zweitspracherwerb*. 2. Aufl. Frankfurt a. M. 1987.
- Knapp-Potthoff, Annelie/ Knapp Karlfried: *Fremdsprachenlernen und -lehren*. Stuttgart 1982.
- Kohn, Kurt (1986): *The Analysis of Transfer*. In: Kellerman/Sharwood Smith, 21-34.
- Kolde, Gottfried (1975): *Sprachnormen und erfolgreiches Sprachhandeln*. In: *Zeitschrift für germanistische Linguistik* 3, 149-174.
- Lado (1957)
- McLaughlin, Barry (1987): *Theories of Second Language Learning*. London 1987.
- O'Malley J. Michael, Anna Uhl Chamot (1990): *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge.
- Odlin, Terence (1989): *Language Transfer*. Cambridge.
- Portmann, Paul (1991): *Schreiben und Lernen. Grundlagen der fremdsprachlichen Schreibdidaktik*. Tübingen.
- Ringbom, Håkan 1986: *Crosslinguistic Influence and the Foreign Language Learning Process*. In: Kellerman/Sharwood Smith, 150-162.
- Sajavaara, Kari (1986): *Transfer and Second Language Speech Processing*. In: Kellerman/Sharwood Smith, 66-79.
- Schmid, Stephan: *Mehrere Sprachen in einem Schulfach? Zur Anwendung von Lernstrategien im Fremdsprachenunterricht*. In: *Babylonia* 3 (1995), 34-41.
- Selinker, Larry (1972): *Interlanguage*. In: *International Review of Applied Linguistics and Language Teaching* 10/3, 209-231.
- Sharwood Smith, Michael / Eric Kellerman (1986): *Crosslinguistic Influence in Second Language Acquisition: An Introduction*. In: Kellerman/Sharwood Smith, 1-9
- Sharwood Smith, Michael 1986: *The Competence/Control Model, Crosslinguistic Influence and the Creation of New Grammars*. In: Kellerman/Sharwood Smith, 10-20.
- Stedje, A. (1976): *Interferenz von Muttersprache und Zweitsprache auf eine dritte Sprache*. In: *Zielsprache Deutsch* 1, 15-21.
- Ulisch, Gerda 1995: *Immer wieder: Interferenz(fehler) im Fremdsprachenunterricht*. In: *Handwerker Brigitte 1995: Fremde Sprache Deutsch*. Tübingen: Narr, 225-238.
- von Flüe-Fleck, Hanspeter (1994): *Deutschunterricht in der Westschweiz*. Aarau.

- Wode, Henning (1986): Language Transfer A Cognitive Functional and Development View. In: Kellerman/Sharwood Smith, 173-185.
- Wode, Henning: Einführung in die Psycholinguistik. Theorien, Methoden, Ergebnisse. Ismaning 1988.
- Wokusch, Susanne (1994): Man hat nicht mehr diese Angst des Unbekanntes. Aspekte des Erwerbs und der Verwendung einer Fremdsprache mit Beispielen aus dem Gebrauch des Deutschen durch frankophone Lernende. Bochum.
- Zobl, Helmut: Prior linguistic knowledge and the conservation of the learning procedure: Grammaticality judgements of unilingual and multilingual learners. In: S. Gass / L. Selinker (Hg.): Language transfer in language learning. Amsterdam: John Benjamins.

## Anhang

Tabelle: Individuelles Transferverhalten nach Schulklasse

Werte von 10 Schüler/innen pro Klasse; Anordnung: wenig Transfers > viele Transfers

O: Orthographischer Transfer

L: Lexikalischer Transfer

(La: Direktübernahme, Lb: Bedeutungstransfer, Lc: doppelgestützter Transfer)

S: Syntaktischer Transfer

M: Morphologischer Transfer

Klasse		Schüler / Schülerin										Total
8. Klasse	Total	0	1	1	1	1	3	3	4	4	7	26
	O							1		1	4	6
	La		1	1	1		3	2	4	3	3	18
	Lb					1						1
	Lc								1			1
	S											
	M											
9. Klasse	Total	0	0	0	0	1	1	2	2	3	7	16
	O					1			1			2
	La							2	1	2	4	9
	Lb											
	Lc									1	2	3
	S						1					1
	M										1	1
10. Klasse	Total	0	0	1	1	1	2	2	4	6	6	23
école supé-riure de commerce	O								1		1	2
	La				1	1	1	1	3	4	2	13
	Lb						1					1
	Lc							1		2	2	6
	S			1							1	1
	M											
10. Klasse	Total	2	3	4	5	6	8	9	10	12	13	73

école supé-riure de commerce	O							2		3	1	6
	La	1	1	2	3	5	5	5	7	4	4	37
	Lb	1	1		1				3	1	1	8
	Lc		1	2	1		2	2		2	1	11
	S					1	1					2
M									2	7	9	
10. Klasse	Total	0	0	1	1	2	2	2	5	7	13	33
collège	O									2	1	3
	La			1			1	2	5	4	9	22
	Lb										2	2
	Lc				1	2	1				1	5
	S											
M									1		1	
10. Klasse	Total	0	2	2	2	2	3	3	4	5	8	31
collège	O		2		1	1	1	1	3			8
	La				1	1			1	3	8	14
	Lb			2		1		1				4
	Lc						2	1		2		5
	S											
M												
11. Klasse	Total	0	1	1	2	3	3	4	6	7	9	36
école supé-riure de commerce	O					1			3			4
	La		1		1	2	1	2	3	4	9	23
	Lb							2				2
	Lc						2			3		5
	S			1	1							2
M												
11. Klasse	Total	0	0	0	2	2	2	2	4	5	10	27
collège	O											
	La					1	1	1	4	4	2	13
	Lb				1		1	1				3
	Lc				1	1				1	5	8
	S											
M										3	3	
12. Klasse	Total	1	2	5	6	7	10	10	11	14	16	82
école supé-riure de commerce	O					2	2		1		1	6
	La		2	4	3	5	6	10	7	8	12	57
	Lb	1			1		1		1	1	1	6
	Lc				1		1		2		1	4
	S			1						1	1	3
M				1					4		5	
12. Klasse	Total	0	1	1	1	1	2	2	4	8	9	29
collège	O		1									1
	La			1		1	1	1	4	5	8	21
	Lb				1		1					2
	Lc									3	1	4
	S											
M							1				1	

Die Ähnlichkeiten der beiden Lernersprachen Deutsch und Englisch scheinen eine Dynamik in Gang zu setzen, die nun auch Kombinationsformen hervorbringt, die einen Teil des lernersprachlichen Wissens über die beteiligten Sprache neuartig verbindet und damit auch ein Modell der Lernersprachen nahelegt, das nicht von völlig isolierten, einzelsprachlichen Wissensbeständen ausgeht, sondern mindestens "Randzonen" vorsieht, die quasi interlingual sind. Wie bereits darauf hingewiesen, ist es nicht immer offensichtlich, in welchem Zusammenhang die lernersprachlichen Produkte mit den verschiedensprachigen Wissensbeständen stehen, wie sich etwa auch im Satz *Wir gingen neben die Leute wer in die Reise fahren* deutlich zeigt: Der Schüler verwendet hier als relativen Anschluss *wer*, der allerdings als solcher nicht im Deutschen gebraucht werden kann. Anders im Englischen, wo homonymes *where* tatsächlich ein Relativpronomen ist, allerdings eines, das räumliche Bezüge signalisiert. Das ebenfalls homonyme deutsche Fragepronomen *wer* leitet andererseits korrekt Fragen nach Personen ein. Mit dem Englischen stimmt also überein, dass ein relativer Anschluss mit einem *W*-Wort eingeleitet wird, mit dem Deutschen stimmt überein, dass das *W*-Wort, das personale Bezüge herstellt, *wer* ist. Gleichzeitig kommt eine Erklärung in Frage, die *wer* als mögliche Übersetzung von französisch *qui* in Betracht zieht.

Teile der verschiedenen sprachlichen Wissensbestände scheinen auch in der deutschen Interlanguage des folgenden Schülers miteinander verwoben zu sein, so dass es zu folgendem Satz kommen kann: *Alle morgen when er begin seine Zendung (...)*. Hier kann man zum einen Transfer aus der L1 annehmen (*alle* als direkte deutsche Entsprechung für frz. *tous*). Dann lässt die Orthographie von *<when>*, die kontrastiert mit *<w>*-Schreibungen an anderen Textstellen (z.B. *wie in USA*) einen Lexemtransfer annehmen. Allerdings bleibt die Abweichung auf der Ausdruckebene, weil das homonyme deutsche *wenn* hier durchaus korrekt ist. Was *begin* betrifft, so ortet das auf die deutsche Orthographie fixierte Auge das englische Lexem *to begin*. Allerdings ist nun die Wortform *begin* nicht nur vom Deutschen, sondern auch vom Englischen abweichend. Hinsichtlich des Deutschen fehlt (orthographisch) ein zweites *<n>* und die Flexionsendung der 3. Person Singular, nämlich *-t*. Die Flexionsendung fehlt allerdings auch hinsichtlich des Englischen, wo *-s* erwartet wird, *begin* ist jedoch eine Form, die im englischen Verbalparadigma vorkommt.

Das gerade erfolgte ad-hoc-Raisonnieren über die Beteiligung der verschiedenen einzelsprachlichen Wissensbestände anhand von abweichenden deutschen Lernersätzen sollte keinesfalls so interpretiert werden, als ob die Entstehung der interimssprachlichen Grammatik oder irgendwelche Lernerstrategien auf diese Weise nachvollzogen werden könnte, sondern vielmehr herausstreichen, dass beim Sprachenlernen Grössen entstehen können, die mit keiner der beteiligten zielsprachlichen Grammatik in Übereinstimmung zu bringen sind.

## 6. Gesamtinterpretation

Die Vorrangstellung verschiedenartiger Lexemtransfers verlangen an dieser Stelle einige abschliessende Überlegungen zu Auftretenshäufigkeiten. Absolute Häufigkeiten verschiedener Interferenzen sagen noch nichts aus über die "Transferfreundlichkeit" einzelner linguistischer Ebenen. Dass das offene System des Lexikons am meisten von Interferenzen betroffen ist, kann erstens damit zu tun haben, dass hier auch am meisten Entitäten überhaupt für einen Transfer in Frage kommen, während es in der Flexionsmorphologie viel weniger Types gibt, die transferiert werden können. Zweitens ist auf der syntaktischen Ebene entweder mit deutsch-englischen Gemeinsamkeiten zu rechnen, die sich höchstens in positiven und damit nicht-identifizierbaren Transfers auswirken, oder aber es besteht Übereinstimmung zwischen der französischen L-1-Grammatik und der englischen Syntax, so dass allfällige Interferenzen nicht dem Englischen angelastet werden können.

Erst die Tatsache, dass selbst die wenigen englische Flexive, die sich vom Deutschen unterscheiden, und zu geringen Transferquantitäten führen würden, machen bezüglich der grammatischen Transfers deutlich, dass das Englische kaum direkt zu Normverstössen gegen das Deutsche führt.

Wie ist nun der Befund insgesamt zu interpretieren? In der Lernaltersprache der Schülerinnen und Schüler ist der geringe linguistische Abstand von Englisch und Deutsch die häufigste Ursache für Interferenzen. Nicht auszuschliessen ist dabei, dass durch die Konkurrenz mit dem Englischen frühere Wissensbestände im Deutschen destabilisiert werden. Da aber bei einigen ein sicheres Wissen darüber, welche Laut- und/oder Graphemfolgen einzelsprachlich beschränkt sind, fehlt, können auch englische Lexeme in deutschen Texten erscheinen, die von ihrer Laut- und/oder Graphemstruktur her potentiell nicht-mögliche deutsche Lexeme sind. Bei letzteren kann angenommen werden, dass es sich um Transfers handeln dürfte, die eher in einem früheren Lernerstadium beider Sprachen angesiedelt sind, während sich die Transfers bei potentiell möglichen Strukturen vielleicht länger halten dürften.

Lernaltersprachen / Interlanguages sind nicht isolierte Grössen. Das gesamte sprachliche Wissen, das sich Lernende bis zu einem gewissen Zeitpunkt T angeeignet haben, spielt beim Erwerb einer einzelnen Sprache eine Rolle. Dieses Wissen kann sich sogar in Strategien niederschlagen, wie sich bei den Interlexemen und Pseudointerlexemen nachweisen lassen. Es gibt also nicht einfach eine frankophone Deutsch-Interlanguage mit linearer Zunahme des Perfektionsgrades in der deutschen Sprache, sondern die Interlanguage kann beeinflusst werden durch andere Interlanguages. Die Daten legen nahe, dass es sich dabei nicht einfach nur um Lücken in einer L2 handelt (Corder), die mechanistisch mit beliebigen Lehn-Elementen einer anderen, spontan leichter zugänglichen L-2 gefüllt werden, wie so vielleicht bei einzelnen Lexemen argumentiert werden könnte, sondern dass Lernende überhaupt Transfers machen, hängt damit zusammen, ob sie Ähnlichkeiten zwischen verschiedenen Sprachen ausmachen

können. Ich glaube mit meinem Material zeigen zu können, dass diese Ähnlichkeit nicht nur zwischen L-1 und L-2 eine Rolle spielen, sondern genauso zwischen verschiedenen L-2.\*\* Diese Ähnlichkeiten können bei instabilen Lernersprachen offenbar sogar zu Regressionen innerhalb einer L-2 führen, wie wir am Beispiel der Orthographie gesehen haben. Mit der neuen L-2-Lernersprache werden auch wieder neue Strukturen erworben, die sich wie die L-1 förderlich/hinderlich auf jene einer neuen L-2 auswirken können. Nicht die L-2-Zielsprache wirkt sich dabei aus, sondern die jeweilige Interlanguage.

- L-2-Interferenzen in einer L-2 werden in einem frühen Lernerstadium und bei struktureller Ähnlichkeit gehäuft erscheinen.

Dass beim gesteuerten Lernen in schulischer Situation eine gewisse Gefahr einer derartigen „Konfusion“ besteht, rsp. dass die deutschen Formen weniger sicher sind, ist eigentlich wenig verwunderlich: der In-put beschränkt sich auf einige wenige Wochenstunden und ist damit sehr knapp bemessen. Dass bei Interlexemen gerade die englischen Formen gehäuft vorkommen, dürfte vielleicht mit ihrer grösseren Präsenz im ausserschulischen Bereich (Werbung, Medien etc.) zusammenhängen.

Aitchison, Jean: Wörter im Kopf. Eine Einführung in das mentale Lexikon. Tübingen 1997. Vgl. vor allem S. 309 (mit Literatur)

"Man ist sich nicht einig darüber, wie die verschiedenen Lexika im Kopf bilingualer und multilingualer Sprecher organisiert sind, doch immer mehr spricht für ein einziges integriertes Netzwerk. Kennt man sich in zwei Sprachen einigermaßen gut aus, so werden unbewusst Wörter aus beiden Sprachen aktiviert, und dann wird die nicht benötigte Sprache wieder unterdrückt. Dass aus beiden Sprachen Wörter aktiviert werden, beweisen Verschmelzungen wie *Springling*, das sich aus dem englischen *spring* und dem deutschen *Frühling* zusammensetzt. Kennt man die eine Sprache besser als die andere, so ist es immer noch möglich, dass Wörter aus beiden Sprachen aktiviert werden, doch die schwächer aktivierten werden unterdrückt und die stark aktivierten "blockieren" den Zugang zu ihnen." (309)

(„Wortformentransfer / Pseudoflexivtransfer“

(Noëlie Fournier CO 7c / 8c:

Sie hat eine rot trousers und eine pullover an. Ihre schoues sind weiss und ihre Eis sind blau.)

Didaktische Konsequenzen

Randphänomen, kommunikativ nicht relevant, keine Irritation, belustigend, language awareness, Fruchtbarkeitshypothese für Erweiterung des Lexikons, fortgeschrittenes Stadium, Stilistische Implikationen bei Fortgeschrittenen. Tiefes/hohes Lernerniveau, Bewusstmachung erst bei

Fortgeschrittenen (vgl. Universität), Graphie konserviert alten Lautstand, trotz lautlicher Auseinanderentwicklung, Argument für Schriftlichkeit, Begegnung mit Sprachen, Zusammenhang zwischen Klangbild und Verschriftlichung, Sensibilisierung, Entwicklung von Fertigkeiten der Beobachtung und der Analyse

Schluss

Mündlichkeit vs. Schriftlichkeit; linguistische Ebenen; Desiderata (Ähnlichkeit>> DT>>Engl.)!