

# Die wievielte Sprache ?

Rudolf Reinelt

## Einleitung

a) Letzte Zeile der ersten Ausschreibung für die dritte Konferenz für Trilingualismus in Tralee (Sept. 2003):

Papers dealing with just two languages will not be considered!

b) Trotz der weitgehenden Einheitlichkeit des japanischen Schulsystems ergibt sich folgendes Paradox:

- Wenn Englisch wegen fehlender Fremdheit (s.u. Teil 5.1) nicht erste FS ist, sind Deutsch, Französisch, Chinesisch, Koreanisch usw. an der Universität die erste wirklich FREMDE Sprache = L2.

- Wenn Kanbun (漢文) oder gar Kobun (古文) wegen der notwendigen Lernanstrengung als FS<sub>n</sub> angesehen werden, sind Deutsch, Französisch, Chinesisch, Koreanisch usw. an der Universität schon die dritte oder gar vierte FS = L4/L5.

## 1. Ziel und Aufbau der Arbeit

Diese Arbeit betrachtet den Reihenfolgeaspekt bei mehrfachem FSnerwerb (Reinelt 2002). Ziel ist es, wenigstens ansatzweise zu diskutieren, wann man von einer

x-ten, insbesondere einer zweiten gegenüber einer ersten, FS sprechen kann, und welche Faktoren dabei berücksichtigt werden müssen. Speziell geht es darum herauszufinden, die wievielte FS denn nun die sog. "noch nicht gelernten" FSn (未習外国語) an Universitäten in Japan denn nun sind, und was das für das Lernen jeweils heißt. Deshalb werden nach einer Einführung in die zu berücksichtigenden Aspekte und der Bestimmung der Stellung der Arbeit im Forschungszusammenhang in Teil 2 im Teil 3 einige Reihenfolgeaspekte des FSnerwerbs in den Schulsystemen in Deutschland und Japan vergleichend dargestellt. In Teil vier werden dieselben Aspekte im allgemeinen Rahmen des menschlichen Spracherwerbs verortet und in Teil 5 einige Aspekte problematisiert, die zwar teilweise schon aus dem ersten FSnerwerb bekannt sind, deren Ausprägungen beim und Auswirkungen auf den mehrfachen FSnerwerb aber jetzt noch nicht abgeschätzt werden können. Teil 6 faßt die wichtigsten Ergebnisse zusammen und gibt einen kurzen Ausblick auf weitere Aufgaben einer vergleichenden Mehrsprachenerwerbsforschung.

## **2. Weiteres FSnlernen und seine Bedeutung für die Spracherwerbsforschung**

Eigentlich erfüllt jede Forschung, die sich in Japan (für eine Zusammenstellung vgl. Kondo 1989) (wie in vielen anderen Ländern auch) mit FSnerwerb jenseits von Englisch beschäftigt, die eingangs erwähnte Anforderung an Beiträge zu einer Tagung für Trilingualismusforschung.

Es ist nämlich – theoretisch – immer schon eine FS als gelernt vorhanden, was diesen Erwerb wiederum vom Bilingualismus unterscheidet, in dessen Rahmen allerdings bisher die meisten solchen Untersuchungen eingeordnet wurden (eine Aufstellung neuerer Untersuchungen findet sich in liceu 2003).

Wie bei jedem FSnlernen ergeben sich Schwierigkeiten, wie Fehler, Plateaus, usw. Am wenigsten Probleme sollten sich – nach der etwas einfältigen Ansicht der

Sprachverwandtschaft – ergeben, wenn die zu lernende Sprache mit einer schon gelernten verwandt ist, wobei unklar bleibt, worin diese Verwandtschaft besteht bzw. welche Relevanz sie für das Sprachlernen hat.

Schwierig wissenschaftlich zu beweisen, aber oft geäußert wird der – ganz persönliche – Eindruck, daß mit jeder gelernten FS die nächste leichter zu lernen wird. Wenigstens in Japan scheint dies nur sehr bedingt der Fall zu sein (Reinelt 2001a). Die Diskussion um die Schwierigkeit des FSnlernens hat in der letzten Zeit eine besondere Brisanz erhalten durch die Anforderung der Leichtigkeit (Reinelt 2001b), insbesondere seit in Japan eher die Universitäten ihre Studenten suchen als umgekehrt.

Noch, obwohl immer weniger, werden Studenten an Universitäten in Japan dazu angehalten, eine zweite FS zu belegen (zu lernen ?), obwohl die FSnanforderung für den Universitätsabschluß schon lange abgeschafft ist (Reinelt 1993a, b). Dabei ist gar nicht so klar, was diese “zweite”, oder wie es im Universitätscurriculum heißt: “noch nicht gelernte”, FS eigentlich ist.

In der nachfolgenden Arbeit können wir nur einige Aspekte dieses “vergleichenden Mehrsprachenerwerbs” erwähnen und leicht andiskutieren. Jeder einzelne Teilbereich, z.B. Bilingualismus, Transfer, Testen, Lehrmethoden usw, hat seine eigene Forschung, teilweise schon mit beträchtlicher Forschungsgeschichte. Eine Zuordnung und Relation von einzelnen Faktoren ist nicht eindeutig und vielleicht im Augenblick gar nicht sinnvoll, da sich viele gegenseitig bedingen und ihre Gesamtheit beim jetzigen Stand der Forschung nicht übersehen werden kann (Reinelt 2003).

Aus eben diesen Gründen geben wir hier auch keinen Literaturüberblick über die möglichen Faktoren (vgl. z.B. Ellis (1997) oder Uhl Chamot & Malley (1990) oder für die Klassenzimmer Chaudron (1988) und für die Lehrmethoden Bufe & Batz (1991) und speziell für Deutsch Hufeisen & Lindemann (1998) und die neuesten Arbeiten von Cenoz, Hufeisen und Jessner (eds.) (2001a, b)) und

versuchen auch keine neue Einteilung. Einige besonders für den 2FSnunterricht in Japan relevante Aspekte wurden schon in Reinelt (1999) vorgestellt und werden hier nicht wiederholt.

In allen hier betrachteten Fällen geht es um den Erwerb von FSn nach der ersten FS. Da dieser verglichen wird, kann man von "vergleichendem Mehrsprachenerwerb" sprechen. Für diese Forschungsrichtung gibt es, abgesehen von der eher phänomenorientiert ausgerichteten vergleichenden Sprachwissenschaft, noch keine Vorarbeiten und die in diesem Papier diskutierten Themen können hoffentlich wichtige Anregungen zu ihrer Erforschung beitragen.

### **3. Zwei Schulsysteme und die FSn in ihnen: Deutschland und Japan**

Um die Problematik der zweiten FS im schulischen Rahmen etwas deutlicher zu machen, soll ihrer Anforderung etwas mehr Raum gewidmet werden. Dabei zeigt sich, daß Deutschland und Japan an gegensätzlichen Enden eines Kontinuums von (Fremd)sprachenlernanforderungen zu finden sind. Obwohl die Ausgangslage recht verschieden sein kann, gibt es jedoch nur einige wenige Typen von systematischen Anforderungen an das schulische FSnlernen.

- In echt multilingualen Ländern wie z.B. der Schweiz, den USA oder Indien geht es gar nicht ohne eine FSnlernanforderung, schon um den Staat zusammenzuhalten. Diese Anforderungen werden meist nur widerspenstig durchgeführt, nur halbherzig in die Tat umgesetzt und haben oft nur wenig Erfolg, wofür die USA ein gutes, aber längst nicht das einzige Beispiel sind (für Indien cf. The Hindu 2002).

Läßt man diese besonders in der Soziolinguistik zu behandelnden Charakteristika beiseite und betrachtet man das FSnlernen als Kurrikulumsanforderung, so ergibt sich ein ganz anderes Kontinuum:

Auf der einen Seite finden wir die USA mit den notorisch schwachen FSnlernern. Nicht weit davon entfernt sind die anderen Kolonialmächte angesiedelt, wo zwar

eine erste FS gelernt werden muß, aber selten mehr als Ansätze beherrscht werden. Gleich darauf folgt Japan mit dem späten Anfang der ersten FS und dem langen Abstand zwischen der ersten FS Englisch und der früher sehr ausgeprägten aber jetzt nur noch ansatzweise vorhandenen Anforderung einer zweiten FS, zwar an einigen Oberschulen schon ab dem 10. Schuljahr, aber normalerweise erst an Universitäten, d.h. im Alter von 16 bzw. 18 Jahren.

Zum anderen Extrem gehört mit einiger Sicherheit Deutschland mit der ersten FS, (normalerweise Englisch, in einigen grenznahen Gebieten auch Französisch) nach vier Schuljahren, dann der zweiten nach 6 Schuljahren an allen weiterführenden Schulen, und alternativ zum naturwissenschaftlichen Zweig nach weiteren vier Jahren im zehnten Schuljahr der dritten FS:

Schließlich kann (auch noch nach einem weiteren Jahr) die bis dahin sechs Jahre gelernte erste FS abgewählt und eine vierte FS gewählt werden, die dann sogar Prüfungsfach wird. Während also im Augenblick außer in der Hauptschule mit ihrem hohen Ausländeranteil (22% am 10.Sept. 2003 German News), in der für viele Schüler Deutsch schon die erste FS ist, zwei FS verpflichtend und schon bis zu vier FS möglich sind, wird mit dem Vorziehen der ersten, Englisch, auf das zweite Schuljahr, schon das Vorziehen der zweiten und so weiter (und damit auch die Einführung der fünften! FS) gefordert (Fünfte FS 2002).

Natürlich sind aufgrund des Föderalismus die Verhältnisse von Bundesland zu Bundesland verschieden, aber die schiere Anzahl ist beeindruckend. Wichtigstes Kennzeichen scheint die Ermöglichung einer weiteren FS nach jeweils etwa drei Jahren zu sein, um den Abstand nicht zu groß werden zu lassen.

In Japan startet schon die erste FS erst sehr spät im 7. Schuljahr im Alter von 12 Jahren und damit hart an der *Critical Period*. Der Abstand zur offiziell zweiten FS beträgt 6 Jahre und ist damit außerordentlich lang (Zweite FS 2002). Dazwischen wird als Teil des Altkulturen-Unterrichts einerseits Altjapanisch (Altjapanisch 2003; 1,2) und andererseits Altchinesisch (Altchinesisch 2003; 1,2)

mit Lesehilfen und Leserichtungsanzeigern auf Altjapanisch lesen gelernt. In beiden Schulsystemen wird die wohl älteste Sprachform (Mittelhochdeutsch bzw. Altjapanisch) in den Unterricht integriert und einfach mit dem Verständnis der Muttersprachler gerechnet, obwohl beide Sprachen eher FSn für die jungen Lerner sind. Deshalb auch dürfte das Sprachgefühl nicht so einfach "funktionieren" und besondere Anstrengungen (und sogar die Einbeziehung moderner Sprachlehrmethoden (Graf 2003)) nötig sein. Deshalb auch dürfte das Verlassen auf das Sprachgefühl sicher nicht unbedingt zum Genuss der Texte beitragen.

## Überblick

Übersicht mit Staat, Alter Schuljahr, Schulform und FS

Japan (mit vergleichsweise wenig Variationen)

1 an einigen Fachoberschulen

2 seit 1992 keine Bedingung mehr und (außer C) stark reduziert. teilweise sogar nur ein Semester

L1: Muttersprache Japanisch

Alter	6	7	13	16	19
Schuljahr	1	2	1 (7)	1 (10)	1
Schulform	Grunds.		Mittels	Obers.	Universität

L2: (E-----) E-----E E-----

L2Altch? (Altch., Kanbun)

L3: (D,F,C,K&) 1 (C,K,F,D&) 2

## Die wievielte Sprache ?

Deutschland (mit vielen Varianten, nur ansatzweise dargestellt, vgl. auch Unterrichtsinhalte im Netz (2002))

L1: Muttersprache Deutsch  
oder andere Muttersprache

Alter        6 7        10        12        16 17        18        19

Schuljahr    1 2        5        7        11 12        13

Schulform Grunds.        Haupts(1).

20% L1: verschiedene S

L1 Deutsch:

L2:            (E---) E-----(------)|

              Reals (1)        (3)

L2:                            E-----|

L3:    F-----|

              Gymn.(1)        (3)

L2:    E-----|

L2 bis 16, dann L5:        E-----|

L3:    F,L-----|-----|

L4:    Sp,R,G& /Nat&---|

L5:    |-|Gr,R,Sp&-----|

Universität: keine FS mehr

Allerdings ist, trotz der klaren Zählweise in Deutschland, gar nicht immer klar, wie gut eigentlich die FSn gelernt werden. Andererseits gibt es auch den Fall, wo etwas als FS gelernt werden muß und wird, aber gar nicht als solche gezählt wird, wie im Fall von Mittelhochdeutsch und Altjapanisch.

Bei solchen unklaren Verhältnissen, stellt sich dann die Frage: Kann man FS überhaupt zählen? und: Die wievielte FS ist eigentlich Deutsch, Französisch, Chinesisch, Koreanisch, usw. für die Studenten an japanischen Universitäten?

## 4 Sprach- und Mehrsprachenerwerb: Ein minimaler Überblick

Im folgenden gebe ich einen kurzen Überblick über das menschliche Sprachlernen unter besonderer Berücksichtigung des Reihenfolgeaspekts des zweiten und weiteren FSnlernens. Dabei sind in diesem und dem nächsten Teil die Ordnungsprinzipien der zu behandelnden Phänomene nicht einfach festlegbar, da es sich um sich gegenseitig beeinflussende Phänomene i.e. Faktoren handelt und jede aufgepfropfte, steife Kategorisierung Aspekte ausschließen würde, die gerade besonders relevant sein könnten.

Sprach- und FSnerwerb ist einer der kompliziertesten Prozesse, bei denen Menschen lernen, mit nur begrenzten Mitteln unbegrenzte Inhalte in vielfältigen Formen zum Ausdruck zu bringen. Nur Menschen haben Sprachen und FSn, bei deren Lernen viele Faktoren mitwirken.

Während alle Menschen zuerst nur ihre Muttersprache lernen, lernen viele kurz darauf auch eine zweite Sprache, so daß man von Bilingualismus spricht. Bilinguale haben einen Vorteil beim weiteren FSnlernen (Bilinguals advantage Sim 2003). Ob es soweit kommt, kann mit persönlichen, z.B. familiären Umständen (Vater- und Mutter mit verschiedener Muttersprache, Aufwachsen in fremdsprachlicher Umgebung) zu tun haben (Council of Europe 2001), es kann aber auch mit der Stellung von Mehrsprachigkeit in der umgebenden Gesellschaft zu tun haben, die in vielerlei Hinsicht recht unterschiedlich sein kann. Im Extrem kann es sein, daß ein größerer Teil der Bevölkerung mehrere Sprachen mit mehreren Funktionen zu Hause, in der Schule, auf dem Markt oder anderweitig im Alltag fast automatisch lernt, was aber ein Thema der Soziolinguistik ist.

Bei diesem "natürlichen" FSnerwerb ist jeweils eine starke Motivation, die auch sonst als wichtigster Faktor angesehen wird, gegeben: Geld (seinen Lebensunterhalt) verdienen, jemanden kennenlernen, in der Schule eine wichtige

Stufe (mindestens die Versetzung) schaffen, usw. Alles andere FSnlernen erfordert als "zusätzliche Arbeit", d.h. etwas das einem normalerweise nicht zufällt, neben einer Willensanstrengung zumindest einige eigene Aktivität. Ohne diese findet kein nennenswertes FSnlernen statt. Diese Bedingung der eigenen Aktivität gilt für die zweite FS noch stärker als für die erste FS, was erklärt, warum selbst in Deutschland besonders starke Zwangsmechanismen im Jahr der dritten FS wirksam werden (Sitzenbleiben, Abgehen empfohlen, usw).

Andererseits können die verschiedenen Motivationstypen unterschiedlich stark motivieren (s. Motivationstypen 2003), so etwa integrative, z.B. um in eine Gesellschaft aufgenommen zu werden als Immigrant vs instrumentale z.B. zum Scheinerwerb oder um einen Text zu lesen.

Entwicklungsmäßig kann man sich ein weiteres FSnlernen, daß als getrenntes Sprachlernen, d.h. nicht als Bilingualismus, und mit Abstand zur vorherigen Fremdsprache stattfindet, extrem vereinfacht so vorstellen (bei einer modernen Konzeptualisierung des Ablaufs):

Ausgehend von der vorhandenen Universalgrammatik und dem Language Acquisition Device werden mit dem Erwerb der Muttersprache im natürlichen Spracherwerb die Parameter eingestellt und damit besetzt. Beim Erwerb der ersten FS wird die feste Setzung mühevoll wieder aufgebrochen und gelöst. Dieser Prozess macht das (erste FSn) lernen so schwer, zumal auch eine weitere, ersetzende, oder auch nur ergänzende Besetzung stattfinden muß; erst dadurch wird weiteres, erneutes FSnlernen wieder ermöglicht.

Der fundamentale Unterschied bei der zweiten FS besteht nun darin, daß der Lerner eine Muttersprache mit gesetzten Parametern und bereits eine FS, also mit neu besetzten Parametern, gelernt hat und auf beide in gleicher oder unterschiedlicher Weise zurückgreifen kann (s.u. *Transfer, default language*). Es handelt sich also bei L3 um eine teilweise Neubesetzung oder Addition zu den Parametern ohne den ersten Lösungsprozess, der eigentlich bei der L2 hätte

stattfinden sollen. Dies erklärt auch, warum spätere FS einfacher, "leichter" zu lernen, werden. Außerdem sind dann immer auch schon einige Elemente oder Gemeinsamkeiten von diesen vorhanden.

An dieser Stelle kommt zwangsweise das Erwerbsalter ins Spiel (Reinelt 1999 und Andragogik (Eggers 1997)). Besonders auffallend scheint wenigstens, daß später Lernbeginn der L2 nicht gerade späterem L3lernen förderlich ist. Auch ist der gegenseitige Einfluß nicht ganz klar (s. *transfer*, *interlanguage* und *default language*). Andererseits scheint es sogar möglich zu sein, gleichzeitig zwei FS auf einmal anzufangen (Müller 2001).

Damit eine FS überhaupt als FS gelernt wird, muß eine Verfremdung stattfinden. Dabei heißt Verfremdung etwa folgendes: Eine FS  $L_{x+1}$  muß gegenüber einer Sprache  $L_x$  mindestens so fremd sein (d.h. neue, nicht gemeinsame oder einfach erschließbare Eigenarten und Eigenschaften haben), daß sie nicht nur aufgrund rein technischer Verfahren (er)schließbar ist, sondern das Lernen von u.a. neuen Wörtern, Grammatik, und Strukturen erfordert ((Fouser 2001), in ähnlicher Weise das Kanbun-Problem s.u. 5.1.).

Wie das Lernen selbst dann konkret genauer stattfindet, hat mit der Unterscheidung von SLA (*Second language acquisition*) und FLA (*Foreign language acquisition*) zu tun: Dabei kommt neben der üblichen Unterscheidung (Sprache im Land der FS gelernt vs. Sprache im Land der MS als zusätzliche FS gelernt) besonders zum Tragen, daß *second language acquisition* eben die zweite FS betrifft und dabei impliziert wird, daß späterer Erwerb weiterer FS<sub>n</sub> eben ähnlich abläuft, während *foreign language acquisition* gerade offen ist für weitere (Lern)abläufe als beim Erwerb der ersten FS.

In welcher Weise wir Menschen als Lerner und Lehrer nun beeinflussen, wie der Erwerb oder das Lernen stattfindet, wird von Lehr- und Lernmethoden (Bufe & Batz 1991) bestimmt. Dabei ist zu beachten, daß keine explizite Lehr-/Lernmethode auch eine, wenn nicht die am häufigsten praktizierte Methode ist. Die Forschung

weiß noch zu wenig darüber, wie unterschiedliche Methoden L2- und L3- Lernen beeinflussen, oder ob es sogar einen Zusammenhang dazwischen gibt, ob man z. B. Englisch mit kommunikativen Methoden lernt und Latein oder Chinesisch wegen ihrer überregionalen Bedeutung mit der Grammatik-Übersetzungsmethode (Yakudoku: Gorsuch 1998).

FSn kann man quantitativ und qualitativ recht unterschiedlich (weit) lernen. Auch dies kann einen Einfluß auf das Lernen weiterer FSn haben. D.h. es kann sein, daß es eine Rolle spielt, wie lange, mit welchen Zielen (z. B. so heeren wie "Kommunikative Kompetenz" Yamashita/Noro (2003) oder zu welchen Zwecken (einfach praktischen wie Tests z. B. Goethe (Goethe Prüfung), ACTFL (1999), LSLote (1996), LOTE (2003), oder für bestimmte Stufen, s. Referenzrahmen (2003), oder sogar mit integrativen wie Verständigung mit *native speakern*, z. B. zum Aufbau von Beziehungen, für den Handel, zum Durchsetzen in der Gesellschaft der FS usw.) man eine FS lernt. Im Idealfall wird das FSnlernen zum Selbstläufer, d. h. man lernt durch Benutzung der FS einfach die FS selbständig weiter.

Schließlich sind noch Eigenschaften des Objekts, nämlich der FS(n) selbst zu berücksichtigen. Dies betrifft einerseits Wortschatz, Grammatik, Syntax, Pragmatik, usw. Leung (2003) untersucht, wie sich Begriffe (Konzepte ?) von z. B. Definitheit über die L2 in L3 entwickeln (Leung 2003). Andererseits können sich Sprachen auseinander entwickelt haben und dann spricht man von Sprachverwandtschaft. Diese und das noch weniger bestimmbar Kriterium der "Nähe" wird oft für die Leichtigkeit oder Schwere des Lernens verantwortlich gemacht, obwohl dieses Kriterium für L3 sehr problematisch erscheint, und dadurch, daß die Lerner unmotivierte Gleichsetzungen vornehmen (Reinelt 1984a, 2001b), die aber eher hinderlich wirken. Bei weiteren FSn können diese Kriterien aber schon eine größere Rolle spielen (Leung 2003).

## 5 Beim weiteren FSerwerb problematische Aspekte

Neben der rein zeitlichen Aufeinanderfolge des FSerwerbs sollten noch einige mögliche Faktoren erwähnt werden, die teilweise schon beim L2-Erwerb wichtig sind, sich aber bei der Untersuchung des L3+erwerbs als anders gelagert oder ausgeprägt darstellen bzw. verhalten. Dabei geht es zuerst einmal nicht um "Sprachenfresser" (Wandruschka 1969, 1991) d.h. -zigfachen FSerwerb, sondern darum, ob man weitere FS überhaupt lehren kann (Wienold 1974) und welche Probleme die bisherige Forschung zum Bilingualismus bzw. zum Trilingualismus noch anzugehen hat.

### **5.1. Fremdheit und Ähnlichkeit**

Während jeder Lerner weiß, daß eine Sprache anders ist als die andere, stellt sich die Frage, wie verschieden Sprachen voneinander sein müssen, damit ein Lernen notwendig wird, z.B. Unterschiede im Vokabular, in der Grammatik, usw., (5.1.1.) und wie ähnlich sie sein müssen, d.h. verschieden sein dürfen, damit sie ohne zusätzliches Lernen (außer technischer Fähigkeiten), verständlich sind (5.1.2.).

#### **5.1.1. Fremdheit**

Die Problematik der Fremdheit und der Verfremdung wird eher als bei der Sprachverwandtschaftsdiskussion deutlich, wenn man den aktuellen Sprachgebrauch betrachtet, und zwar jenseits des global sehr ähnlichen modischen Teils aus dem Englischen. Hier kann man große Unterschiede zwischen Deutschland und Japan beobachten.

- a) Wenn man bedenkt, wieviele englische Wörter, allerdings in japanischer Aussprache, im Alltag in Japan verwendet werden, z. B. wasei Eigo wie *ro-dosho*, Gegenstände wie *te-buru* oder Bestellungen wie *ko-hi wan* (i.e.

*einen Kaffee (bitte)*) (Hijiya-Kirschner 2003) oder *poli-bokkusu* (police box für die ur-japanische Erfindung der *Koban*, der Wache an der Ecke), ist ein vielleicht daraus resultierendes Nicht-Lernen der schon vertrauten (Fremd)sprache als FS samt der daraus resultierenden Schwächen japanischer Studenten in Grammatik und vor allem Vokabular einigermaßen verständlich. Daß diese sehr ausgeprägt sind in den rezeptiven Fähigkeiten trotz sechs Jahren Unterricht wird dann erst recht verständlich (Dies erscheint wesentlich verständlicher, als die etwas an den Haaren herbeigezogene, obwohl nicht unbeliebte Meinung von Klepinger 2003!).

Für japanische Deutschlerner an den Universitäten ergibt sich, wenn Lehrer wirklich darauf achten, daß nicht einfach Englisch/Japanisch auf die neue FS übertragen oder angewendet werden, daraus das Problem, daß Deutsch nicht gleich Englisch ist und z.B. die Wörter, die sie in Englisch "können", nicht einfach so wie sie sind ver- und anwendbar sind. Darüber werden dann viele Studenten einfach böse!

- b) Im Gegensatz dazu hat das Deutsche, trotz der Sprachverwandtschaft, besonders im Alltag viel weniger bewußt eingedeutschte Wörter aus dem Englischen als Japanisch, ganz zu schweigen von syntaktischen und morphologischen Unterschieden. Ein gutes Beispiel ist die verunglückte Goethe Institut Liste (2003), die leider gerade beim Deutschlernen nach Englisch nicht hilfreich ist (wohl aber nach Französisch, usw.). Für deutsche Englischlerner sind deshalb alle Items (Wörter) neu zu lernen. Die Wörter sind wohl verwandt, aber eben nicht bekannt und im Alltag benutzt, d.h. eine solche Verwandtschaft ist weder für die Verständigung noch fürs Lernen besonders hilfreich. Bei Wortähnlichkeit kommt dann noch das Problem der *false friends* hinzu (False friends 2003).

### 5.1.2. Ähnlichkeit

Alte Literatur wie Kobun und Kanbun wie auch die Nibelungen und, für nicht-Gymnasiasten wenigstens, schon Goethe und Schiller, sind Beispiele für die Problematik der Ähnlichkeit.

- Im 古典 (Koten) (alte Kultur) -Unterricht werden altjapanische Texte gelesen (古文 kobun). Ob die Lerner all die Wörter und Texte ohne besondere Anstrengung verstehen, und die vielen Formen (siehe die Grammatik (und Wort) liste am Ende des Kobun-lehrbuches Altchinesisch (2003: 126-134)) wenigstens passiv verstehen geschweige denn beherrschen, ist zumindest fraglich. Wahrscheinlich müssen diese auch erst gelernt werden, und im Unterricht findet dann eher eine Übersetzung als ein Lesen der Texte statt. Dann aber würde es sich um ein FSn "bearbeiten" wenn nicht gar -lernen handeln. Wenigstens in dieser Hinsicht ist dieses "Altliteratur" japanisch wohl eher eine FS, also für die Lerner nach Japanisch und Englisch die L3.

- In demselben Bereich werden (in Ehime) jeweils als Teil von Japanisch (国語) neben Kobun im Altchinesisch (漢文) -Unterricht altchinesische Texte mit *matres lectionis* (Ausspracheangaben) und Richtungsanzeigern unter Einbeziehung der Muttersprachlerintuition bei der Benutzung der Kanji-Texte (fast original?) (teilweise in altertümlichem) Japanisch gelesen. Der Inhalt muß teilweise vorher bekannt sein, damit sie gelesen werden können. Meist handelt es sich um Gedichte, allerdings auch manchmal um Prosa. In Bezug auf das Lernen gilt hier das gleiche wie beim Altjapanisch. Bei der Behandlung wird also von der Muttersprachlerintuition bezüglich der im Chinesischen und Japanischen als synsemantisch angesetzten Schriftzeichen (Kanji) ausgegangen und nur Richtung und Lesung werden neu hinzugefügt. Mit diesem Verfahren könnte man natürlich jede Sprache der Welt lesen, so daß die eigentliche Spracharbeit schon in der Textvorgabe geleistet ist und die Lerner nur dies zu entziffern haben. Diese

Entzifferung kommt nicht von selbst, so daß es sich schon um eine Art FSnlernen handelt. Andererseits wird durch die unhinterfragte Annahme der Ähnlichkeit wenigstens eine minimale Chance eines vielleicht sehr leichten FSnlernens vergeben. Für die Lerner kann es sich schon um die zweite (nach Englisch) oder, wenn man die Bemühungen um Altjapanisch miteinrechnet, dritte FS handeln. Deutsch, Französisch, usw. an der Universität wären dann bereits die vierte oder gar fünfte FS (i.e.L5 bzw.L6).

Würde es sich um ein echtes FSlernen handeln, könnte das so gelernte Chinesisch z.B. für späteres Chinesischlernen hilfreich sein oder nutzbar gemacht werden. Voraussetzung wäre allerdings eine bewußte Behandlung als FS, was nach Muttersprachlerauskunft nicht stattfindet und auch gar nicht vorstellbar ist.

So könnte man nämlich *3yu Ishan 2he* original chinesisch belasen (und nicht Japanisch übersetzen und umformen als: *yuu san k̄a* (V+Obj.1 Obj2) ). Dabei nimmt "*3you*" *haben* mit (zwei unverbunden) nachgestellten Objekten schon die im Chinesischen und Japanischen noch relativ ähnliche Nominalappositionsstruktur vorweg. Schwierigere Strukturen könnten dann kontrastiv eingeführt werden:

Beispiel (Altchinesisch 2003; 7)

Auf eine Frage des Königs von Wu/Go sagt ein Kind/Untertan:

Originaltext im Lehrbuch: ( dazu kommen noch Leserichtungszeichen und Ausspracheangaben)

对曰「園中有樹。其上有蟬。....」

Dt.etwa: *Darauf sagte er: Im Park gibt es Bäume, darauf gibt es Zikaden*

...

Gelesen im Unterricht mit den Angaben im Lehrbuch als:

*kotaete iwaku: en ni ki ari, sono ue ni semi ari ...*

Chin. Original in moderner Lesung

*Adui 1yue 2yuan11 zhong 3you 4ju, 2qi 4shang 3you 2chan*

wobei mindestens die Gleichheit mit dem Japanischen bei einigen Lokalpostpositionen und der Unterschied bei Gleichheit mit dem Englischen bei *“es gibt”* mit der Folge *Ort+ 3you+ Objekt* (On the trees, there are cicadas...) herausgestellt und für späteres Sprachlernen nutzbar gemacht werden könnte. Diese Möglichkeit eines vielleicht nicht so schwierigen Zuganges zu einer (auch ideologisch nicht so fernen, aber natürlich völlig unverwandten) FS, bei dem schon ein Teil der Schreibfertigkeit und der Bedeutungen (und die teilweise gemeinsamen grammatischen Strukturen) bekannt sind, wird vom Erziehungsministerium nicht als FS angesehen und damit als Teil des eigenen Muttersprachenunterrichts okkupiert.

Ähnlich ist die Problematik bei der Behandlung von Mittelhochdeutsch, wenn dieses überhaupt unterrichtet wird. Auch hier wird einfach mit dem Verständnis der Muttersprachler gerechnet, obwohl dies eher eine FS für die jungen Lerner ist. Deshalb auch dürfte das Sprachgefühl nicht so einfach *“funktionieren”* und besondere Anstrengungen (und sogar die Einbeziehung moderner Sprachlehrmethoden (Graf 2003)) nötig sein.

## **5.2. Güte und Ziele des vorherigen FSnlernens**

Nicht alle Lerner lernen eine Sprache gleich gut, und ebenso nicht alle Zweitsprachenlerner, und erst recht nicht alle Drittsprachenlerner. In diesem Zusammenhang stellt sich die Frage: Ist die Güte des Lernens einer FS von Bedeutung für das Lernen weiterer FS? Es ist auch zu untersuchen, wie gut eine Sprache gelernt sein muß, damit sie als *default language* (Hammarberg(2001) fungieren kann (wie z.B. in Reinelt 1984b, c) oder mit ihr eingeführte Konzepte wie z.B. Tempus für späteres FSnlernen wirksam sein können (Leung 2003).

Obwohl im Idealfall die FS nach einigen Jahren des Lernens zum Selbstläufer wird, d.h. der Lerner die FS automatisch bei jedem Kontakt weiterlernt, kommt man zu einem ganz anderen Ergebnis bei der Betrachtung des Englischunterrichts in Japan vor dem Universitätseintritt. Da auch unter Berücksichtigung der Fremdheitsbedingung s.5.1., nur von zweifelhafter Erfüllung irgendwelcher Gütekriterien (TOEFL, Eiken, Toeic) gesprochen werden kann, erscheinen nun Deutsch, Französisch usw. wieder in einem anderen Licht, nämlich als erste FS überhaupt.

### ***5.3. Sprachverwandtschaft und sprachinterne Kriterien***

Sprachverwandtschaft ist nur ein theoretischer Begriff, der leider keine gegenseitige Verständlichkeit zwischen Sprachen garantiert. Andererseits ist eine bestimmte Fremdheit nötig, damit Lernen überhaupt erst stattfindet. Dies sind die Eckpunkte für die Fruchtbarmachung der Diskussion um Sprachverwandtschaft im mehrfachen FSerwerb. Genauer sollte man nach der Rolle fragen, die die einzelnen Teile einer Sprache beim Mehrfachsprachenlernen spielen und wieweit sie von vorherigem Lernen beeinflusst werden (Leung 2003).

Im Fall von Deutsch nach Englisch finden sich bei gleichem Zeicheninventar aber sehr unterschiedlichem Gebrauch der Schrift große Ausspracheprobleme, Flexions-Probleme, ungewohnte Perfekt-Verwendungen und natürlich die die Verwandtschaft geradezu verleugnende Satzstellung.

Im Fall von Japanisch und Koreanisch (Fouzer 2001) machen trotz sehr ähnlicher Grammatik aber natürlich ganz verschiedenem Wortschatz kleine Unterschiede Schwierigkeiten (Schrift, Sandhi, Negation, Höflichkeitssystem anders), die aber nicht unüberwindlich zu sein scheinen, und das Lernen nicht wesentlich zu beeinträchtigen scheinen.

Insgesamt kann man sagen, daß Sprachverwandtschaft generell ein Vorteil beim Lernen sein kann, dies aber nicht vorausgesetzt werden kann oder zu erwarten

ist. Inwieweit sie bei Lesen und Hören hilft, ist noch nicht klar. Grammatische "Nähe" wie auch Ähnlichkeiten in der Schrift sind am Anfang sicher vorteilhaft. Aussprachehilfen gibt es allerdings kaum.

Bei abstrakten Einheiten könnte die Verwandtschaft eine Erleichterung sein für das Lernen einer weiteren FS. So könnte der Erwerb der Definitheit im Englischen beim Deutschlernen sehr hilfreich sein. Hilfe beim Erwerb der Pragmatik ergibt sich aus der oft sprachenübergreifenden regionalen Ähnlichkeit von pragmatischen Erscheinungen, die oft auch aber auch nicht immer mit Sprachverwandtschaft zusammenfällt. Definitheit (Lyons 2001) bleibt allerdings leider ein Problem, das nur wenige Universitätsstudenten meistern.

Die Schwäche der Relevanz des Sprachverwandtschaftsarguments wird in besonderer Weise deutlich, wenn man sich das Beispiel von Japanisch und Chinesisch ansieht. Obwohl beide Sprachen in keiner Weise verwandt sind und sich Ähnlichkeiten auf die Übernahmen und einige strukturell notwendige Gemeinsamkeiten beschränken, lernen japanische Studenten leicht Chinesisch, wohl aufgrund des gemeinsamen Schriftsystems. Obwohl auch Englisch und Japanisch in keiner Weise verwandt sind, gilt Ähnliches für die Übernahme von englischen Ausdrücken in die Alltagssprache in Japan (nicht aber für das FSlernen von Englisch!). In diesen beiden Fällen sind also Gebrauchsgemeinsamkeiten wie z.B. Schrift oder Alltagsgebrauch wichtiger als irgendeine Sprachverwandtschaft oder gar strukturelle Ähnlichkeit.

#### ***5.4. Transfer und verwandte Probleme***

a) In einer primitiven Sicht von Problemen beim FSlernen (L2 oder Lx) werden fast alle Schwierigkeiten, aber auch jeder Erfolg als mehr oder weniger gelungener Transfer angesehen. Im engeren Sinne betrifft Transfer eigentlich nur den Übertragungsprozess von einer Sprache in eine andere, mitsamt dem Übertragenen, sei dies ein Wort, eine Struktur oder ein Konzept (s. oben

Sprachverwandtschaft).

Transfer ist allerdings nicht immer und nicht einfach nachweisbar, weil manchmal unerklärbare Bildungen auftreten (Reinelt 1984b, c, a) und bei richtigen Bildungen nicht zwischen positivem Transfer und richtigem, i.e. erfolgreichem Lernen unterschieden werden kann.

- b) Da beim L3- und weiteren FSnerwerb schon mindestens 2 Sprachen "vorhanden" sind, kann jede einzelne davon als "default language" benutzt werden (Hammarberg 2001), auf die die Lerner beim neuen Sprachenlernen zurückgreifen, wenn Sie Probleme haben.
- c) Auf Zwischenstufen des Lernens von FSn nennt man den Transfer auch *cross-linguistic influence*. Die erreichten Stufen selbst nennt man *Interlanguage*, und, wenn es von da aus nicht mehr weitergeht, *Plateau*. Die theoretische Begründung für einzelne Stufen, die erst erreicht und dann überschritten, aber nicht vorweg unterrichtet werden können, nennt Pienemann neuestens *serial processing view* (1998). Welche Zwischensprachen sich auf das weitere andere Fremdsprachenlernen wie auswirken, ist noch nicht als Forschungsgegenstand untersucht worden, könnte aber sehr wichtig sein, da es z.B. im Fall japanischer Studenten Probleme mit Deutsch aus nicht-bewältigten Stufen des Englischlernens erklären könnte, z.B. nur japanische Aussprache bei *hat=hut* (Reinelt 1984b).
- d) Je mehr FSn ein Lerner schon gelernt hat, umso schwieriger wird der Nachweis, woher etwas Gelerntes, z.B. eine bestimmte Wort- oder Satzbildung kommt. Da es immer nur begrenzt viele Möglichkeiten gibt, z.B. N+Adj oder Adj+N, die sich in begrenzten Mengen und Konstruktionen auch gegenseitig bedingen wie in Universalien, wird mehrfacher FSnerwerb zunehmend leichter. Es kann aber sein, daß bestimmte Abfolgen, z.B. Französisch-Latein erfolgreicher sind als andere, z.B. Latein-Englisch.
- Dieses Leichter-werden wird in Deutschland ganz einfach vorausgesetzt, denn

während ein Schüler am Gymnasium für die erste FS Englisch noch sechs Jahre Zeit hat, hat er für die dritte, wenn überhaupt, nur drei Jahre Zeit (oder für die vierte teilweise sogar nur zwei Jahre, wenn diese ab Klasse 11 genommen wird). Es wird also, abgesehen von intensiverem Unterricht eine kürzere Erwerbszeit angenommen, was eigentlich eine unverschämte Annahme ist, da Sprachlernen neben eigenen Anstrengungen einfach eine bestimmte Zeit der Sättigung und des Absetzens benötigt. Die Problematik um die dritte FS spricht Bände und (er)zählt Lebensgeschichten, aber zum Glück kann man ja naturwissenschaftliche oder andere Fächer wählen und diesem Problem des eben doch nicht ausreichenden Transfers entkommen. Warum aber, trotz der Erfahrungen von vielen Lernern von drei oder mehr Sprachen, diese Erleichterung in Japan nicht der Fall ist, habe ich in Reinelt (2001a) behandelt. Schließlich sei noch die Frage des *Washback* (Alderson & Wall 1993) erwähnt, d.h. von Rückwärtswirkungen beim Sprachenlernen. Im Falle von Japan beträfe dies nach kommunikativem Französisch oder Deutschlernen eine Verfügbarmachung des bis dahin nur passiv gelernten Englisch für kommunikative Zwecke. Obwohl einige Studenten so etwas berichtet haben, ist ein Nachweis sehr schwer, und wohl seit dem verbesserten Englischunterricht bald nicht mehr nötig.

### ***5.5. Welchen Einfluß haben Lehrmethoden?***

Da bei jedem (Fremd)sprachenlernen und -unterricht immer (mehr oder weniger bewußt) irgendeine Methode angewendet wird, liegt die Frage nahe, welchen Einfluß gleiche oder verschiedene Lehrmethoden auf den weiteren FSnerwerb haben, also z.B.

- lernerbetonte Ansätze (autonome Lerner, Lerner wissen am besten was sie wollen),
- lehrerbetonte Ansätze (können Lerner überhaupt wissen, was zu machen ist),
- Lehrwerk betonte Ansätze (Sprachbrücke, Marui/Reinelt 1990), oder gar

- prozessbetonte Ansätze z.B. entlang der Stufen von Pienemann(1998), oder aber
- kulturbetonte Ansätze (d.h. eine Ideologie (im Sinne von Eelen 2001) verfolgende) und
- bestehende Lehrmethoden und wie sie jeweils im Unterricht umgesetzt und von den Lernern aufgenommen werden. Dabei stellt sich allerdings gleich die Frage: Ist so etwas überhaupt vergleichend prüfbar?

### **5.6. Globalisierung**

Schließlich soll ein Problem nicht unerwähnt bleiben, daß sich bis vor wenigen Jahren noch gar nicht stellte, als es überhaupt erst einmal darum ging, alles in dieser Welt und für den Bereich von FSlnern alles damit zusammenhängende zu erfassen und die notwendigen sprachlichen Ressourcen, i.e. das FSnwissen zu bekommen.

In der letzten Zeit aber hat sich ein Widerspruch ergeben, der in seiner Stärke und Kraft das FSnlernen in seinen Grundfesten erschüttert. Denn einerseits erfordert und ermöglicht Globalisierung eigentlich mehr, zumal internationale Kontakte und deshalb auch mehr FSnlernen.

Andererseits sind als Folge der Globalisierung und auch technischer Fortschritte wie z.B. das Internet, alle Informationen, eben die umfassende Bildung, die immer als Grund für FSnlernen angegeben wird, in English abrufbar und die internationalen Kontakte können sich auf den ersten Besuch beschränken, nach dem man "alles gesehen" hat. Das heißt, es wird mehr angeboten als gesehen werden will und dies führt zum "thirstless horse-effect" (Yoneoka 2000 a,b): Der Lerner wird an die Stelle der Informationen geführt, will diese aber gar nicht. Dies gilt erst recht, wenn "Leichtigkeit" das wichtigste Kriterium wird, wie in der augenblicklichen Universitätssituation in Japan. Im Extrem braucht man dann auch das "Ausland" nicht mehr kennenzulernen, da ja doch alles von zu Hause abrufbar ist, und dann eben auch keine Fremdsprachen mehr.

## 6 Zusammenfassung und weiterführende Aspekte

### 6.1. *Abschluß*

Zusammenfassend sind in der Reihenfolgediskussion zumindest die folgenden Punkte als relevant zu erwähnen:

- Je nach Sichtweise handelt es sich bei den neuen Fremdsprachen an der Universität in Japan erst um die erste Fremdsprache (=L2) oder schon um die dritte oder vierte Fremdsprache (L5, L6).
- Das Erwerbssalter der ersten FS ist in Japan sehr hoch und es kann sein, daß die erste FS, gewöhnlich erst kurz vor der *Critical Period* gelernt, nicht die Rolle der Auflösung der Parameter erfolgreich erfüllen kann.
- Andererseits ist die Stellung der "noch nicht gelernten" Fremdsprachen ziemlich eindeutig eine der schwächsten im ganzen Bildungssystem in Japan.
- "Sprachverwandtschaft" als theoretisches Konzept hat sich als irrelevant für die Situation des Fremdsprachenlernens herausgestellt. Sie kann natürlich bei ableitbaren Ähnlichkeiten eine Hilfe sein, dies kann aber in keiner Weise vorausgesetzt werden.
- Die Situation beim Transfer wird wesentlich komplizierter, weil nicht mehr klar ist, woher was kommt, wenn es mehrere Herkunftsmöglichkeiten gibt. Interessanter scheint es, besonders auch Einzelaspekte mit dem Ziel der Hypothesenprüfung zu untersuchen (Leung 2003).

### 6.2. *Weiterführende Aspekte*

Ein Hauptziel dieses Beitrags war es zu zeigen, das es nicht nur eine simple Debatte über die Reihenfolge von L2 und L3 ist, die den Hintergrund für Schwierigkeiten von japanischen Universitätsstudenten bildet. Wenn auch nur

einige wenige Punkte erwähnt werden konnten, so ergeben sich daraus doch Aufgaben für die Zukunft, von denen nur die erwähnt seien, die bei einem Vergleich des FSlernens zu untersuchen sind.

- 1) FSnlernen braucht zwar Zeit, aber ein zu langer Abstand zwischen mehreren Fremdsprachen ist problematisch. In Deutschland kann man anscheinend die Lernzeit sogar drastisch reduzieren, nachdem einmal ein Fremdsprachenlernen angefangen hat, was in der Praxis für eine progressive Leichtigkeit von Fremdsprachenlernen spricht.
- 2) Die Fremdheit der Fremdsprache spielt eine große Rolle: Wenn die erste FS, wie im Falle von Englisch in Japan, "nicht fremd genug" ist (und oft nur aus Grammatikübungen besteht), muß das zweite Fremdsprachenlernen z.B. an der Universität, diese Rolle übernehmen, wenn überhaupt ein solches Lernen erwünscht ist. Wenn es diese Rolle aber übernimmt, werden Studenten böse, was auch im Alter von 18-20 zu erwarten ist. Wenn nicht, wird die L3 einfach vergessen und hat dann nicht stattgefunden. Ein Ausweg ist zwar im Augenblick nicht in Sicht, scheint aber — überraschenderweise — in Richtung Lehrer (nicht Lerner!-)zentriertheit zu gehen.
- 3) Wenn aufgrund von Universitätsbedingungen die Stunden für den und die Inhalte des möglichen Drittsprachenerwerbs weiter reduziert werden, bleibt wirklich nur die Frage, welche der FS denn leichter ist, weil fast keine Chance mehr besteht, eine Sprache so weit zu lernen, daß eine sinnvolle Nutzbarmachung erfolgen kann. Zum Vergleich der Leichtigkeit ist das laufende Projekt ein erster Anfang.
- 4) Es ist kaum wahrscheinlich, daß die hier im Zusammenhang mit dem Deutsch-, Französisch-, Chinesisch-usw. -Drittsprachenunterricht in Japan aufgezeigten Probleme einzigartig sind. Vielmehr scheinen sie die Grundfragen des Mehrsprachenerwerbs zu betreffen. Der Austausch darüber aber ist zwischen den verschiedenen Regionen in der Welt immer noch sehr unausgewogen, wobei

die Tausenden von Deutschlernern und die Forschung über sie bisher viel zu wenig berücksichtigt wurde und wird. Es ist nur zu hoffen, daß die Drittsprachenforschung in Asien auch in den Forschungsaustausch aufgenommen wird und dieser dann auch in beide Richtungen geht. Denn:

Jedes Papier über Deutsch-, Französisch-, Koreanisch-, Chinesischlernen, usw. in Japan (und entsprechend in Korea und teilweise in China) ist immer auch ein Beitrag zur Diskussion des weiteren Fremdsprachenerwerbs. Und der stellt, solange er noch stattfindet in den drei erwähnten Ländern, ein viel zu interessantes und wichtiges Forschungsobjekt dar, um nicht vergessen zu werden.

## 7 Literatur

ACTFL *Proficiency Guidelines* (1983,1985,1999)

<http://www.sil.org/lingualinks/LANGUAGELEARNING/OtherResources/ACTFLProficiencyGuidelines/contents.htm>

Alderson, Charles & Wall, Dianne (1993) Does Washback Exist? *Applied Linguistics*, Volume 14, Issue2: June 1993.

Altchinesisch (2003) 古典一,二 漢文1,2 漢文編 高等学校 改訂版、稲賀敬二・森野繁夫 編、第一学習社、平成15年2月10日発行。

Altjapanisch (2003) 古典一,二 古文1,2 古文編 高等学校 改訂版、稲賀敬二・森野繁夫 編、第一学習社、平成15年2月10日発行。

Dritte Fremdsprache: google search.

Bufe, Waltraud & Batz, Richard (1991). Einleitung. In: *Moderne Sprachlehrmethoden: Theorie und Praxis* /hrsg. von Richard Batz und Waltraud Bufo. Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Darmstadt 1991 (Wege der Forschung; Bd. 623), p.1-18. ISBN 3-534-08817-4.

Cenoz, J./Hufeisen, B./Jessner, U. (eds. 2001a) "Cross-linguistic Influence in Third language Acquisition: Psycholinguistic Perspectives", *Bilingual*

*Education and Bilingualism* 31, Multilingual Matters Ltd.

Cenoz, J./Hufeisen, B./Jessner, U.(eds. 2001b) "Third Language Acquisition in the School Context", *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* Vol. 4, No. 1, 2001, Multilingual Matters Ltd.

Chaudron, C.(1988)*Second Language Classrooms: Research on Teaching and Learning*. Cambridge University Press.

Council of Europe (2001) *European Year of Languages 2001: the celebration of linguistic diversity*.

[www.education.gov.mt/edu/edu\\_division/international/LingDivers.pdf](http://www.education.gov.mt/edu/edu_division/international/LingDivers.pdf)

Eelen, G.(2001)*A Critique of Politeness Theories*, Manchester: St. Jerome Publishing.

Eggers, D. (Hrsg.) (1997) *Sprachandragogik*. (Forum Angewandte Linguistik ; 31). Frankfurt/M.: Lang.

Ellis, Rod (1997) *Second Language Acquisition* (In 'Oxford introductions to linguistics'). Oxford: Oxford University Press.

False friends: [http://www.wikipedia.org/wiki/False\\_friend](http://www.wikipedia.org/wiki/False_friend)

Fouser, Robert J. (2001) "Too Close for Comfort? Sociolinguistic Transfer from Japanese into Korean as an L>3" In: *Cross-linguistic Influence in Third language Acquisition: Psycholinguistic Perspectives*/Edited by Cenoz, J., Hufeisen, B. and Jessner, U., *Bilingual Education and Bilingualism*: 31, Multilingual Matters Ltd., p.149-169.

Fünfte FS: google search 2002

<http://morgenpost.berlin1.de/archiv2002/020929/titel/story552311.html>

Goethe Prüfung auch bei [www.f.waseda.jp/ikoma/pruefungen.html](http://www.f.waseda.jp/ikoma/pruefungen.html)

Goethe Institut (2003) *Liste der ähnlichen Wörter "Deutsch nach Englisch"* - lernen für einen guten 'Job' - <http://www.goethe-verlag.com/poster/>

Gorsuch, G.(1998) *Yakudoku EFL Instruction in Two Japanese High School*

Classrooms: An Exploratory Study. *JALT Journal* Vol. 20, No.1.

Graf, M. (2003) *Mittelhochdeutsche Studiengrammatik*, Stuttgart, Max Niemeyer Verlag GmbH.

Gütekriterien <http://www.psychologie.unizh.ch/sowi/lehre/vcs/LE1expmeth/Definition/Guetekriterien/Guetekriterien.html>

Google search: “toeic, und toefl und eiken”.

Hammarberg, B. (2001) “Roles of L1 and L2 in L3 Production and Acquisition” In: Cenoz, J./Hufeisen, B./Jessner, U. (eds.) *Cross-linguistic Influence in Third language Acquisition: Psycholinguistic Perspectives*, Clevedon: Multilingual Matters, p.21-41.

Hijiya-Kirschnerreit, Irmela (2003) Bonsai-Nationalismus. DIJ Newsletter 19,6, p.1-2.

The Hindu (2002) ‘*Third language an additional burden*’ in: <http://www.hinduonnet.com/thehindu/hindux.gif>, Jan 22.

Hufeisen, B. & Lindemann, B. (Hrsg.) (1998) *Tertiärsprachen: Theorien, Modelle, Methoden*, Tübingen: Stauffenburg-Verlag.

Klepinger, Lawrence (2003) *English education in Japan a travesty*. Japan today> Commentary. In: Japan Today, Sept. 28, 2003.

Kondo, H. (1989) “ドイツ語教育の現状と課題” —アンケート結果から改善の未知を探る—, 「ドイツ語教育カリキュラム改善・開発のための基礎的研究」, 平成9年度～平成10年度科学研究費補助金(基盤研究(C)(1)) 課題番号(09610516) 調査報告, 日本独文学会ドイツ語教育部会(米井 巖) / ドイツ語教育に関する調査研究委員会(近藤 弘), 平成11年3月30日

Learning Standards for Languages Other Than English (1996) University of the State of New York, State Education Department  
[www.emsc.nysed.gov/ciai/lote/pub/lotelea.pdf](http://www.emsc.nysed.gov/ciai/lote/pub/lotelea.pdf)

liceu (2003) [http://liceu.uab.es/joaquim/applied\\_linguistics](http://liceu.uab.es/joaquim/applied_linguistics)

Leung Ingrid (2003) “*Second vs. Third Language Acquisition of Tense*

*and Agreement in French by Vietnamese Monolinguals and Cantonese-English Bilinguals*”, Proceedings of the 4th International Symposium on Bilingualism.

LOTE (2003) *Languages other than English*, Assessment:  
<http://www.discover.tased.edu.au/lotte/teaching/assess.htm>

LOTE (2003) *Languages Other Than English*,  
<http://www.discover.tased.edu.au/lotte/default.htm>

Motivationstypen (2003) Die jeweilige google search bringt die neuesten Ergebnisse, und nur die sind relevant.

Müller, Anja-Kristin (2001) *Zwei Fremdsprachen parallel lernen*  
[http://www.dghk.de/laby73/73\\_fremdsprachen.pdf](http://www.dghk.de/laby73/73_fremdsprachen.pdf)

Pienemann, M. (1988)  
[http://hss.fullerton.edu/linguistics/cln/spring01\\_articles/angus-proc.htm](http://hss.fullerton.edu/linguistics/cln/spring01_articles/angus-proc.htm)

Referenzrahmen (2003) *“Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, lehren, beurteilen”* im Langenscheidt-Verlag (ISBN 3-468-49469-6).

Reinelt, R. (1984a) *Third Language Learning* (第三言語習得). In: Jan DEN HAESE/Jos NIVETTE. (eds). *7th AILA Brussels 1984*, Proceedings Vol. 2, p. 627-628.

Reinelt, R. (1984b) “English as Preparation for Other Foreign Language Learning” (他の外国語習得の準備としての英語). In: *The Language Teacher* Vol. VIII, 9, 1984, p. 13-16.

Reinelt, R. (1984c) “Deutsch als Problemlösen” - Prozessierung im Drittsprachenerwerb (問題解決としてのドイツ語). In: *愛媛ドイツ文学* 6, 1984, p. 59-71.

Reinelt, R. (1993a) “The Language Teacher. Special Issue: Teaching other Foreign Languages” (英語 日本語以外の外国語授業). *The Language Teacher* Vol. XVII, 1993, 2.

Reinelt, R. (1993b) "Further Foreign Language Learning in Japan" (日本での外国語の習得). In: *The Language Teacher* Vol.Ⅷ/2, p. 3-9.

Reinelt, R. (1999) "Deutsch als zweite Fremdsprache für Heranwachsende und Erwachsene Studenten an japanischen Universitäten", In: *愛媛大学法文学部論集 人文学科編第6号* 1999, p.215-230 und (2)", In: *愛媛大学法文学部論集 人文学科編第7号* 1999, p.173-191.

Reinelt, R. (2001a) Why is L3 German not easier than L2 in Japan: Background and future prospects, 15. 10. 2001. In: *Paper presented at the second International Conference on Third Language Acquisition and Trilingualism*, Fryske Akademy, 13-15 September 2001. ISBN 90-6171-930-5. (CD).

Reinelt, R. (2001b) Leichter als Deutsch ? Chinesisch-, Deutsch- und Französischunterricht im Vergleich. *Lektorenfachseminar 2001*, DAAD. Hakone 23. 11. 2001.

Reinelt, R. (2002) Comparing L3 Acquisition: A Pilot Study. *JALT 2002 Proceedings*. ISBN 4-901352-06-7.

Reinelt, R. (2003) *Comparing 2FL Acquisition: Practice, research and theory*. JALT PanSig Conference, Kyoto Institute of Technology, May 11, 2003.

Sim, Thomas (2003) *A Unifying Theory of Phonological, Lexical, and Semantic Processing in Bilinguals and Trilinguals*, <http://Thomas.Sim.htm>

Uhl Chamot, Anna & O' Malley, J. Michael (1990) *Learning Strategies in Second Language Acquisition*, Cambridge Applied Linguistics, Cambridge University Press 1990.

Wandruschka, M., (1969) *Sprachen vergleichbar und unvergleichlich*. München, 1969.

Wandruschka M. (1991) "Wer fremde Sprachen nicht kennt ...". *Das Bild des Menschen in Europas Sprachen*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Wienold, G. (1973) Die Erlernbarkeit der Sprachen. München: Kösel.

Yamashita, H./Noro, K. (2003) Kommunikative Kompetenz – Sprachliche Kompetenz in *Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft* (HSK) (Handbook of Linguistics and Communication Science) Berlin; New York, de Gruyter.

Yoneoka, J. (2000a) What is a Kokusaijin? In: *The language teacher*, 24, 9, p.7-12.

Yoneoka, J. (2000b) Ten Years of Kokusaika: Has progress been made? In: *The language teacher*, 24, 10, October, 2000, The Japan Association for Language Teaching, p.13-18.

Zweite FS (2002) *Zweite FS zu spät* in: <http://morgenpost.berlin1.de>  
<<http://ivw.ullstein-online.de/ivw/CP/bm/archiv/2002/020929/titel/story552311html>  
\_Experten\_Zweite\_Fremdsprache\_folgt\_zu\_spat>

### *Deutsche Zusammenfassung*

Im Rahmen eines Projekts zum Vergleich des mehrfachen Fremdspracherwerbs erörtert dieser Beitrag die Bedeutung der Reihenfolge beim Fremdspracherwerb. Nach der Bestimmung von Ziel, Stellung und Aufbau der Arbeit im Teil 1 diskutiert Teil 2 das weitere Fremdsprachenlernen (nach der ersten Fremdsprache) und seine Bedeutung für die Spracherwerbsforschung. Teil 3 stellt den Fremdspracherwerb in den beiden Schulsystemen in Deutschland und in Japan gegenüber. Teil vier gibt einen minimalen Überblick über den Sprach- und Mehrspracherwerb unter besonderer Berücksichtigung des Reihenfolgeaspekts. Teil fünf diskutiert beim weiteren FS-Erwerb möglicherweise problematische Aspekte wie Fremdheit und Ähnlichkeit der FS (5.1), Güte des vorherigen FSLernens (5.2), Sprachverwandtschaft (5.3), Transfer (5.4), und den Einfluß von Lehrmethoden (5.5) und Globalisierung (5.6). Teil 6 faßt die wichtigsten Ergebnisse zusammen und stellt weiterführende Aspekte vor.

*Japanische Zusammenfassung*

この論文は多外国語学習比較についてのプロジェクトにおいて外国語の取得順序の違いから生じる現象を取扱う。第1部で研究課題の目的、位置付け、構造を言及し、第2部では言語取得論における多外国語学習の重要性を示唆する。第3部は、ドイツや日本の学校制度における外国語習得を紹介する。第4部では、特に順序面を重視しながら言語、外国語習得を簡潔に描写する。第5部は外国語学習に重要となり得るその他の側面を論ずる、例えば、外国語間の相違と類似性 (5.1)、以前の学習の質 (5.2)、言語の同族性 (5.3)、転移 (Transfer) (5.4)、教授法 (5.5) やグローバリゼーション (5.6) の影響。第6部は重要な結果をまとめて将来への展望を紹介する。