

**Anton Näf, Doris Pfander**

## **<Springing of> a <bruck> with an elastic <sail> – Deutsches im Englisch von französischsprachigen Schülern**

In public schools in the French speaking part of Switzerland, German is taught as the first and English as the second foreign language. The present paper aims to record the traces that the L2 (German) leaves behind in the written production of the L3 (English) of French-speaking *bacheliers* (those leaving the 6<sup>th</sup> form). The transfers attributable exclusively to German occur in all linguistic levels, but concern primarily the lexical and graphemic ones. As a new tool of categorization in cross-linguistic influence, we propose here the term of „doubly supported“ interference (*doppelgestützte Interferenz*) for such cases where a combined, parallel pressure from both L1 and L2 as potential supplier languages affects the production in English as a third language. Empirical evidence shows that such a combined pressure influences above all the syntactic level of the learner English. An explanation for this rather surprising finding is offered in this paper.

### **1. Einleitung<sup>1</sup>**

Das englische Zitat im Titel dieses Aufsatzes stammt nicht – wie man zunächst vermuten könnte – von einem deutschsprachigen Lerner, sondern aus einer Übersetzung aus dem Französischen ins Englische, die ein Westschweizer Gymnasiast im Rahmen der schriftlichen Maturitätsprüfung angefertigt hat. Im französischen Original ist dabei von jungen Leuten die Rede, welche Extremsportarten praktizieren wie zum Beispiel Bungee-Jumping, wobei sie Folgendes tun:

- (1) sauter d'un pont avec une corde élastique attachée à leurs pieds  
(engl. jumping from a bridge with an elastic rope attached to their feet)

---

<sup>1</sup> Auch wenn wir im Folgenden meistens das generische Maskulin verwenden, so sind darunter Personen männlichen wie weiblichen Geschlechts zu verstehen. Da das Geschlecht der Textverfasser in diesem Beitrag nicht als unabhängige Variable fungiert, wurden die Daten nicht nach Geschlechtern getrennt erhoben.

Die von dem betreffenden Schüler produzierte Übersetzung enthält nun in konzentrierter Form ein Phänomen, über das es unseres Wissens noch keine Untersuchung gibt: die Beimischung von „allerlei Deutschem“ im englischen Output von frankophonen Lernenden. Dabei treten, wie der Beleg zeigt, neben „erfundenen“ Lexemen wie <*bruck*> (nach dt. *Brücke*) auch existierende englische Lexeme anderer Bedeutung auf wie <*sail*> (nach dt. *Seil*, engl. aber ‚Segel‘) und *springing* (offenbar nach dt. *springen*, aber wohl gleichzeitig unter Einfluss von engl. *to spring*). Von Interesse ist dabei die unterschiedliche Attraktivität derartiger „Germanismen“: In den hundert Schülertexten fand sich <*bruck*> nur einmal, <*sail*> 10 und <*springing*> 29 mal.

Dass dieses Thema bislang offenbar noch nicht Gegenstand einer Untersuchung war, hängt vielleicht damit zusammen, dass die in der Westschweiz vorliegende Ausgangssituation einmalig sein dürfte: Unseres Wissens wird in keinem anderen ganz oder teilweise frankophonen Land Deutsch als erste Schulfremdsprache (L2) unterrichtet, wie dies in der Romandie – aus naheliegenden staatspolitischen Gründen<sup>2</sup> – der Fall ist, und auch weltweit betrachtet dürfte die Schulfremdsprachen-Konstellation „Deutsch vor Englisch“ sehr selten sein, dies im Gegensatz zur umgekehrten Lernsituation „Englisch vor Deutsch“ (vgl. die Forschungen zur „Tertiärsprache Deutsch“ von *Hufeisen* 1991 und 1994 sowie *Neuner* 1996).

Im Folgenden sollen nun zunächst, nach der Einführung der Termini Transfer und Interferenz (2.), die Strategien der Verarbeitung der Strukturunterschiede zwischen den drei Sprachen kurz in den Blick genommen werden (3.). Nach der Vorstellung des dieser Untersuchung zu Grunde liegenden Korpus von Schülertexten (4.) und einem Hinweis auf den negativen Transfer von der Muttersprache Französisch her (5.) erfolgt die Präsentation ausgewählter Ergebnisse der Korpusanalyse, wobei wir uns zunächst den exklusiv durch die L2 (Deutsch) bedingten Transferprodukten zuwenden (6.), anschliessend den sog. doppelgestützten, bei denen sowohl die L1 (Franz.) als auch die L2 (Deutsch) als potentielle „Störvariablen“ in Frage kommen (7.). Im letzten Abschnitt (8.) werfen wir einen vergleichenden Seitenblick auf die umgekehrte Interferenzrichtung Englisch → Deutsch und schliessen mit einigen Bemerkungen sprachdidaktischer Natur.

---

<sup>2</sup> Diese bis anhin „selbstverständliche“ Privilegierung einer jeweils anderen Landessprache wird nun allerdings in Frage gestellt durch den Beschluss der Zürcher Regierung, ab Herbst 2003 Englisch als erste Schulfremdsprache einzuführen.

## 2. Positiver und negativer Transfer

Die Übertragung von sprachlichen Elementen einer Sprache X auf die Sprache Y ist ein in der Sprachwissenschaft wohl bekanntes und darüber hinaus jedem Fremdsprachenlehrer bestens vertrautes Phänomen. Es figuriert meistens unter der Etikette *sprachlicher Transfer*, wobei zwischen positivem (auf Ähnlichkeiten zwischen zwei Sprachen beruhendem) und negativem Transfer (auf Unterschieden beruhend, auch *Interferenz* genannt) unterschieden wird. Zum negativen Transfer werden neben sprachlichen Fehlern auch die „versteckteren“ Phänomene der Über- bzw. Unterproduktion von Sprachelementen gerechnet (Odlin 1989, 36). Neuere Forschungsrichtungen plädieren für ein breiteres Verständnis von Transfer und sprechen zum Teil allgemeiner von *cross-linguistic influence* (Kellermann/ Sharwood Smith 1986). Auch wenn sich die Vorstellung der Pioniere von der Interferenz als einem fast zwangsläufig wirkenden und vorhersagbaren Mechanismus als zu simpel erwiesen hat, handelt es sich dabei trotzdem um eine bedeutende Einflusskraft (Ellis 1994, 341). Jedenfalls ist es unseres Erachtens nicht möglich, die in unserem Korpus auftretenden Phänomene allein mit Hilfe von – hypothetischen – universalgrammatischen Prinzipien oder von Annahmen über eine „natürliche“ Reihenfolge des Erwerbs von Sprachstrukturen in den Griff zu bekommen. Der positive Transfer ist bisher leider noch wenig untersucht worden. Dies ist allerdings nicht erstaunlich, erfordert doch die wissenschaftliche Erfassung dieses „unsichtbaren“ Phänomens ein äusserst aufwändiges Forschungsdesign (Odlin 1989, 36; Hufeisen 1991, 39). Einer richtig gebildeten Form sieht man eben nicht an, ob sie spontan richtig oder (auch) dank positivem Transfer richtig gebildet worden ist.

Umso mehr Aufmerksamkeit hat dagegen das „saliente“ Phänomen der Interferenz gefunden. Die zahlreichen vorgelegten empirischen Befunde befassten sich jedoch bis vor kurzem fast ausschliesslich mit dem Einfluss der Muttersprache (L1) auf eine später gelernte Fremdsprache. Zwar liegen die bisher verfügbaren Daten über den Anteil der muttersprachbedingten Interferenzfehler an der Gesamtzahl der produzierten Fehler noch zu weit auseinander, um eine zuverlässige Generalisierung zu erlauben (Ellis 1994, 302; Gass 1996, 561). Doch dürfte es realistisch sein, deren Anteil durchschnittlich etwa bei einem Viertel bis einem Drittel anzusetzen. Nach den von Nunan (1996, 352) ausgewerteten Studien bewegt sich deren Anteil beim Englischerwerb durch Erwachsene zwischen 23 % und 51 %. Es handelt sich also dabei um alles andere als eine *Quantité négligeable* – eine auch für die Praxis der Fehlertherapie wichtige Feststellung.

Bei einer Untersuchung wie der vorliegenden gilt es, zwei Ebenen klar auseinanderzuhalten: Zum einen die zwischen den drei Sprachensystemen objektiv bestehenden Gemeinsamkeiten und Unterschiede, zum andern deren Verarbeitung und Aneignung durch die jeweiligen Lernenden.<sup>3</sup> Es geht im Folgenden eben um diesen Spannungsbezug zwischen dem objektiven Referenzrahmen der drei Sprachen und den sich von diesem mehr oder weniger stark unterscheidenden individuellen Interimssprachen (auch *transitional competence* genannt, Corder 1967).

Die drei beteiligten Sprachen weisen aufgrund ihrer Herkunft und der gegenseitigen Beeinflussung im Laufe der Geschichte zahlreiche gemeinsame Züge auf. Dies trifft insbesondere für die beiden Paare Französisch-Englisch und Deutsch-Englisch zu, weniger für Französisch-Deutsch. Das scheint zunächst einmal ein Vorteil bei deren Erlernung zu sein. Aber grosse Nähe hat auch ihre Tücken: Die neuere Transferforschung (Gass 1996, 563) hat nämlich nachweisen können, dass es nicht so sehr die Unterschiede sind, die zum mangelnden Auseinanderhalten verwandter Sprachen und damit zu Interferenzfehlern führen, sondern in erster Linie der Bereich des „Ähnlichen“ und des „Fast-Gleichen“.

### **3. Strategien der Verarbeitung der Strukturdifferenzen bei den französischsprachigen Lernenden**

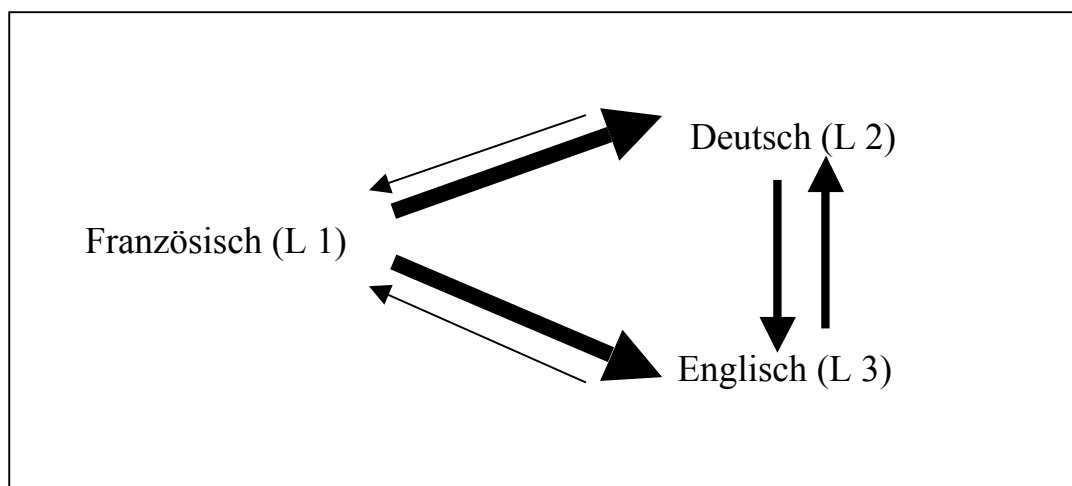
Rufen wir uns eingangs kurz den sprachlichen Werdegang der Verfasser der im Folgenden zu analysierenden Schülertexte in Erinnerung. Deren Muttersprache ist das Französische. An den öffentlichen Schulen der Westschweiz wird als erste Fremdsprache (L2) Deutsch unterrichtet (im Allgemeinen ab dem 4. Schuljahr). Der Englischunterricht setzt dagegen erst in der Sekundarstufe (im 8. Schuljahr) ein; gegenwärtig sind allerdings in mehreren Kantonen Bestrebungen im Gange, diesen vorzuverlegen. Die Schüler unserer Stichprobe hatten am Ende ihrer Gymnasialzeit insgesamt 10 Jahre Deutschunterricht und 6 Jahre Englischunterricht hinter sich.

Es ist dabei unvermeidlich, dass sich die drei beteiligten Idiome in der *black box*, das heisst im Gehirn des Lernenden, auf mannigfache, aber nicht immer vorhersehbare Weise „aneinander reiben“. Wie das folgende Beeinflussungsschema deutlich macht, gehen die beiden Haupteinflussströme naturgemäss vom „stärksten“ beteiligten Code, dem Französischen, aus. Daneben ist aber –

---

<sup>3</sup> Kellerman hat darauf hingewiesen, dass weniger der tatsächliche Abstand zwischen Sprachen als der von Lernern unterstellte von Bedeutung ist (vgl. Ellis 1994, 327).

im Sinne der *cross-linguistic influence* – mit weiteren „Ausstrahlungen“ zu rechnen, in erster Linie mit der gegenseitigen Beeinflussung der beiden Fremdsprachen, in geringerem Masse aber auch mit einer gewissen „Rückstrahlung“ der beiden Fremdsprachen auf die Muttersprache (vgl. *Christen/Näf* 2001, 65).



Sehen wir uns nun die dabei zum Einsatz gelangenden Verarbeitungsstrategien etwas aus der Nähe an, und zwar am Beispiel der lexikalischen Ebene. Jeder Fremdsprachenlerner ist mit dem Phänomen der Wortfindungsstörungen vertraut. Diese haben ihren Grund entweder in einer kompetenzbedingten Wissenslücke oder aber „bloss“ in einer momentanen Beeinträchtigung der Abrufbarkeit. Wie kann nun der frankophone Schüler bei derartigen lexikalischen Irritationen reagieren? Bei allen Unterschieden zwischen schriftlicher und mündlicher Sprachproduktion (bei der letzteren ist vor allem der grosse Zeitdruck in Rechnung zu stellen) greift er dabei nach unseren Beobachtungen im wesentlichen auf die fünf folgenden – mehr oder weniger bewusst gehandhabten – Strategien (a) bis (e) zurück:

(a) Übernahme des muttersprachlichen Ausdrucks

Der Schüler ersetzt zum Beispiel ein ihm in der Zielsprache L2 (2) oder L3 (3) nicht verfügbares Wort durch dessen – unter Umständen leicht adaptiertes – Äquivalent in seiner Muttersprache (sog. Direktübernahmen):

- (2) *Er hat die falsche <Touche> gedrückt* (statt *Taste*, frz. *touche*, engl. *key*)<sup>4</sup>  
 (3) *the first <colons> of America* (statt *settlers, colonists*, frz. *colons*, dt. *Siedler*)<sup>5</sup>

(b) Ausweitung einer Zweier- zu einer Dreierserie (sog. *doppelgestützte Interferenz*)<sup>6</sup>

In Anbetracht der Existenz zahlreicher Dreierserien vom Typ *la situation-die Situatio-the situation* ist es nicht weiter verwunderlich, wenn der Schüler diese in vielen Fällen ja erfolgreiche Strategie einsetzt, um eine Wortschatzlücke zu schliessen. Nachdem er Vertrauen in das Funktionieren dieses Mechanismus gewonnen hat, wird er ihn auch auf Serien wie die folgenden anwenden, bei denen jedoch entweder im Deutschen (4) oder im Englischen (5) die Reihenbildung blockiert ist. Man könnte bei derartigen Belegen von einer translingualen Übergeneralisierung sprechen.

- (4) *Das war ein grosses <Obstakel> für ihn* (frz. *obstacle*, engl. *obstacle*, dt. *Hindernis*)  
 (5) *Both parents work at the <fabric>* (frz. *fabrique*, dt. *Fabrik*, engl. *factory*)

Die franz.-engl. doppelgestützten Interferenzen im Deutschen sind empirisch erfasst und behandelt in der Arbeit von *Christen/ Näf* (2001), die franz.-deutschen doppelgestützten Interferenzen im Englischen bilden den Gegenstand des vorliegenden Beitrags. Es ist allerdings oft unentscheidbar, ob bei einem konkreten Transfer nun der Fall (a) oder (b) vorliegt. Es ist nämlich bei Belegen wie (4) und (5) nie auszuschliessen, dass die Interferenz exklusiv von der Muttersprache her erfolgte. Im Übrigen laufen die Formulierungsprozesse beim Lerner ohnehin oft unterhalb der Bewusstseinschwelle ab. Nichtsdestoweniger bleibt aber die Unterscheidung der beiden Untertypen methodisch von grossem Interesse, insofern als beim Schüler der „Druck“ und das Vertrauen in die Extrapolierbarkeit in den Fällen unter (b) stärker ist als bei (a).

<sup>4</sup> Dieser Beleg (wie alle im Folgenden zitierten deutschen Belege) stammt aus dem bei *Christen/ Näf* (2001, 80) beschriebenen Neuenburger Korpus.

<sup>5</sup> Bei der Übersetzung von *les premiers colons d'Amérique* (zum Korpus s.u.) haben nicht weniger als 71 von 100 Schülern das französische Lexem übernommen. Neun weitere haben allerlei Adaptationen wie *colams, colombs, coloners* ausprobiert.

<sup>6</sup> Der Terminus „doppelgestützte Interferenz“ wurde in *Christen/ Näf* (2001, 67) eingeführt. *Hufeisen* (1991, 135) spricht im gleichen Sinne von „zweifacher Interaktion“.

## (c) Übertragung der muttersprachlichen Polysemie auf die Zielsprache

Die unterschiedliche Bündelung von Unterbedeutungen, eine der wichtigsten Störvariablen beim Spracherwerb, hat man mit den Begriffspaar Divergenz vs. Konvergenz (oder: Differenzierung vs. Neutralisierung)<sup>7</sup> in den Griff zu bekommen versucht. Fehler treten dabei in erster Linie bei Vorliegen einer Divergenz auf, wo dem Lerner im Vergleich zur Muttersprache eine „Verzweigung“ abgefordert wird. Dies trifft etwa für den häufigen Fehler in Belegen wie (6) und (7) zu; die Bedeutungen des französischen Verbs *gagner* sind in den beiden andern Sprachen auf zwei Signifikanten verteilt: ‚acquérir par le travail‘ (*verdienen* : *to earn*) vs. ‚acquérir par le hasard‘ (*gewinnen* : *to win*). Dass die Schüler in beiden Fremdsprachen den letzteren Wortkörper generalisieren, könnte damit zusammenhängen, dass dieser als etymologisches Paar besser verankert ist.

(6) *Seine Eltern wollen schnell viel Geld <gewinnen> (statt verdienen)*

(7) *If you don't have a job, you cannot <win> money (statt earn)*

## (d) Nutzung der L2 als Stützsprache für die L3 – und umgekehrt

Nicht bloss die Muttersprache Französisch, sondern auch die beiden Fremdsprachen können bei Wortschatzlücken interagieren und gegenseitig als Ersatzangebot fungieren. Dabei ist rein a priori zu erwarten, dass die L2 als die länger gelernte, schon besser verankerte Sprache häufiger als „Stützsprache“ (*Berruto et al.* 1988) – anderswo auch *supplier language* genannt<sup>8</sup> – für die L3 dient als umgekehrt (vgl. dazu unten 9.). In Anbetracht dessen, dass es zwischen Deutsch und Englisch, insbesondere im Grundwortschatz, eine grosse Zahl von „wahren Freunden“ gibt, führt die Strategie (d) in vielen Fällen zu einer korrekten Äusserung. Aber wie anderswo ist auch hier der Fall der glücklichen Übernahme nicht nachweisbar; wir können ja nicht wissen, ob der Schüler den betreffenden Ausdruck schon kannte oder ob er ihn einfach einmal probeweise nach dem Modell der Stützsprache gebildet hat. Nur im Falle des (völligen oder teilweisen) Misslingens bewegen wir uns mit unserer Diag-

<sup>7</sup> Zur Definition der Begriffe Konvergenz und Divergenz vgl. *Burgschmidt/ Götz* (1974, 124). *Blumenthal* (1997, 105) braucht in gleicher Bedeutung das Begriffspaar Neutralisierung vs. Differenzierung. *Hufeisen* (1991, 62) spricht im Anschluss an B. Henn von Kontrastnivellierung, wenn eine in der Zielsprache gültige Divergenz nicht respektiert wird. In der amerikanischen Forschung wird von *coalesced forms* vs. *split* gesprochen (*Ellis* 1994, 307).

<sup>8</sup> Diese von ihrem Bezeichnungsmotiv her geglückte Prägung (die Ersatz liefernde Sprache) stammt offenbar von *S. Williams/ B. Hammarberg* (zitiert bei *Schmid* 1995, 36f.).

nose auf sichererem Boden. In Beleg (8) behilft sich der Lernende im Englischen mit Deutsch, in (9) ist es umgekehrt:

(8) *springing of a <bruck>* (statt *(jumping form a) bridge*, frz. *pont*, dt. *Brücke*)

(9) *Das ist in <Poland> passiert* (statt *Polen*, frz. *Pologne*, engl. *Poland*)

Wie ersichtlich, sind die jeweiligen Ersatzprodukte graphisch und morphologisch (und wohl auch aussprachemässig) gut integriert. Ein Ausdruck wie *bruck* ist im Engl. keine „Unform“, sondern durchaus ein potentielles Wort (vgl. *buck*, *struck* usw.).

#### (e) Vermeidung von Ähnlichkeit mit der Muttersprache

Im Bewusstsein, dass verschiedene Sprachen die Dinge in der Regel eben verschieden benennen, und gebremst durch übers Ziel hinaus schiessende Reihenbildung, entwickeln Lerner oft ein Misstrauen gegenüber allzu ähnlichen oder gar gleichen Bezeichnungen in Fremdsprachen, nach der Devise: „je verschiedener, umso korrekter“. Es handelt sich hier sozusagen um die Gegenstrategie zu (a), den Fall der „unbekümmerten“ Übernahme von Elementen aus der eigenen Sprache. Ein instruktives Beispiel aus unserem Korpus ist die Übersetzung von franz. *glacier* ‚Gletscher‘:

(10) *alors qu'ils traversaient un glacier ... en chaussures de tennis*

Das engl. Äquivalent von franz. *glacier* ist das – graphisch identische – *glacier*. Nicht weniger als 70 von 100 Schülern haben aber dieser offenbar allzu perfekten Parallelität misstraut und das Wort leicht „anglisier“ (<*glaceer*> u.ä.), Umschreibungen gewählt (<*ice mountain*>, <*ice block*>) oder gar eigene Phantasiegebilde erfunden (<*icer*>, <*freeze*> u.a.).

Hier anfügen kann man das – insgesamt eher seltene – Phänomen der Vermeidung von zu grosser Ähnlichkeit mit der L2: der Schüler, der das Kompositum <*childgarden*> (statt *kindergarten*) erfunden hat, hatte offensichtlich Hemmungen, plötzlich ein „deutsches“ Wort in seinen englischen Text einzufügen. Ein anderer wollte das Wort wenigstens ein bisschen „anglisieren“: <*kinder-garden*>.

Schon seit langem bemüht sich die psycholinguistische Forschung um die Klärung der Frage, ob das mentale Lexikon bei (nahezu) zweisprachigen Personen in einem einzigen oder in zwei getrennten Speichern organisiert ist. Es gibt darauf bis heute keine schlüssige Antwort. Dagegen scheint klar, dass zu Beginn des (schulischen) Erwerbs einer Fremdsprache die Wörter in der Regel



über den „Umweg“ über ihr muttersprachliches Äquivalent erreicht werden (Albert 1998, 95), was auf zwei getrennte Speicher hindeutet. Erst bei einem höheren Grad der Sprachbeherrschung erfolgt der Zugriff auf das fremdsprachliche Material offenbar ohne diesen Umweg. Für die zusätzlichen Komplikationen bei der Interaktion von drei Sprachen existieren unseres Wissens bisher noch keine psycholinguistischen Modelle.

#### 4. Vorstellung des Korpus von Schülertexten

Den folgenden Ausführungen zum Thema der deutschen Einsprengsel im Englischen liegt ein Korpus von 300 Texten zugrunde, welche anlässlich der schriftlichen Maturitätsprüfungen im Fach Englisch am Lycée Jean-Piaget in Neuchâtel geschrieben worden sind. Vom Jahrgang 1998 wurden von 100 Schülerinnen und Schülern je deren Übersetzung (*translation*) und Aufsatz (*composition*) ausgewertet, vom Jahrgang 1997 100 Aufsätze.<sup>9</sup>

Der zu übersetzende Text bietet für alle Schüler einen einheitlichen Stimulus, was Vermeidungsstrategien zumindest erschwert und dadurch eine auch quantitative Auswertung der Daten ermöglicht; Übersetzungen scheinen im besonderen Masse „transferanfällig“. Demgegenüber erlaubt der Aufsatz als freiere Aufgabenstellung dem Schüler, seine Gedanken mit den Mitteln auszudrücken, die ihm schon zur Verfügung stehen. Die beiden Aufgabenstellungen unterliegen unterschiedlichen Produktionsbedingungen: sie lassen sich mit der Pflicht und der Kür im Eiskunslauf vergleichen.

Eine völlig objektive Erfassung und Auswertung eines Textkorpus wie des vorliegenden scheint allerdings kaum möglich. Als Germanist und als Anglistin, die in der französischsprachigen Schweiz leben, sind den beiden Verfassern dieses Beitrags die drei beteiligten Idiome zwar gut vertraut, aber „dreisprachig“ sind sie natürlich nicht. In zahlreichen Zweifelsfällen mussten wir deshalb vor allem für das Englische Personen mit muttersprachlicher Kompetenz konsultieren.<sup>10</sup> Ein wertvoller Anhaltspunkt für unsere Arbeit waren natürlich die „Spuren“ der Lehrerkorrekturen in den Texten; allerdings braucht

---

<sup>9</sup> Die Direktion des Lycée Jean-Piaget (früher: Ecole supérieure de commerce) hat uns freundlicherweise den Zugang zu ihren Archiven geöffnet, wofür wir ihr hier unseren Dank aussprechen.

<sup>10</sup> Für wertvolle Auskünfte zum Französischen und Englischen möchten wir uns bei folgenden Personen herzlich bedanken: Alain Kamber, Marylise Mézil, Michel Sansonnens, Cornelia Tschichold, David Wilson. Unser Dank gilt ferner allen Lehrerinnen und Lehrern aus dem Kanton Neuenburg, die sich die Mühe genommen haben, den Fragebogen (vgl. Anm. 19) auszufüllen.

sich die Fehlerwahrnehmung und -korrektur des Lehrers nicht mit derjenigen des Linguisten zu decken.

## 5. Zu den Interferenzen von der Muttersprache her

Im Sinne einer Grössenordnung kann man festhalten, dass etwa zwei Drittel der in unserem Korpus auftretenden Interferenzen auf das Konto der Muttersprache Französisch zu setzen sind. Die übrigen Fälle von negativem Transfer verteilen sich zu etwa gleichen Teilen auf die beiden Kategorien auf das Deutsche zurückgehende und doppelgestützte Interferenzen.<sup>11</sup>

Am deutlichsten ist das Phänomen der muttersprachlichen Interferenz bei den *Direktübernahmen*<sup>12</sup> zu fassen, bei denen ein französischer Wortkörper (allenfalls mit kleineren Adaptationen bezüglich Schreibung, Aussprache und Morphologie) ins Englische übernommen wird, z.B. ein Nomen, Verb oder Adjektiv:

- (11) *mortal* <*blessures*> (statt *fatal injuries*, franz. *blessures mortelles*, dt. *tödliche Verletzungen*)
- (12) *we can* <*evit*> *that* (statt *avoid*, franz. *éviter*, dt. *vermeiden*)
- (13) *the parents are not* <*disponible*> (statt *available*, franz. *disponibles*, dt. *verfügbar, frei*)

Das im Titel dieses Beitrags figurierende Syntagma liegt im Übrigen nicht bloss in einer deutsch, sondern auch in einer französisch „durchwirkten“ Version vor:

- (14) *Jumping of a* <*pount*> *with an elastic* <*cord*> *attached at their* <*jams*>

Von den drei direkt übernommenen Substantiven führt nur die Wiedergabe von franz. *corde* (engl. *rope*, hier aber auch (*rubber*) *cord* möglich) zu einem akzeptablen Ergebnis.

Demgegenüber ist der Einfluss der Muttersprache in den Fällen von *Bedeutungsinterferenz* viel versteckter und subtiler und deshalb teilweise auch weni-

<sup>11</sup> Dieser Globalbefund steht im Gegensatz zum Ergebnis der Untersuchung des Lernerdeutschen (L3) von *Ecke/Hall* (2000, 35), bei der sich im Bereich der Syntax zwar auch der Einfluss der Muttersprache (Spanisch), im Lexikon aber jener der L2 (Englisch) als der stärkste erweist.

<sup>12</sup> Im angelsächsischen Bereich wird meist von *substitutions* gesprochen. Bei *Odlin* (1989, 37) bilden diese zusammen mit den *calques* und den *alterations of structure* die Kategorie der interferenzbedingten *production errors*.

ger eindeutig zu diagnostizieren. Dazu wiederum je ein Beispiel für ein Nomen, Verb und Adjektiv:

- (15) *to speak another <tongue>* (statt *language*; franz. *langue*, dt. *Sprache*)
- (16) *animals must <support> all these manipulations* (statt *endure*; franz. *supporter*, dt. *ertragen*)
- (17) *<Full> of youngs have parents who had divorced* (statt *many young people*; franz. *plein de jeunes*, dt. *viele Jugendliche*)

In (15) wird *tongue* ‚Zunge‘ – wohl infolge der Polysemie von franz. *langue* – fälschlicherweise im Sinne von ‚Sprache‘ verwendet (vgl. aber *mother tongue*). Zu (16): Franz. *supporter* teilt zwar einzelne Unterbedeutungen mit engl. *to support*, jedoch nicht jene von ‚Schmerzen ertragen‘ (*supporter des douleurs*; *to endure pain*). Franz. *plein* als Adjektiv ist zwar meist mit engl. *full* zu übersetzen, nicht jedoch als umgangssprachliches Äquivalent von franz. *beaucoup* wie in (17) (vgl. aber auch *plenty of young people*).

Im Vergleich zu den „spektakulären“ Interferenzen im Bereich des Lexikons sind diejenigen auf den andern sprachlichen Ebenen eher „kosmetischer“ Natur. Als Beispiel für syntaktische Interferenz ist auf Belege wie (18) mit nachgestelltem Adjektiv hinzuweisen. Morphologische Interferenz kann man bei den im Korpus häufig auftretenden prädikativen Adjektiven (*attribut du sujet*) mit Pluralmarkierung wie in (19) unterstellen, und Wortbildungsbeeinflussung bei (20):

- (18) *the mountains <the highest>* (statt *the highest mountains*; frz. *les montagnes les plus élevées*, dt. *die höchsten Berge*)
- (19) *we are not very <objectives>* (statt *objective*; franz. *objectives*, dt. *objektiv, sachlich*)
- (20) *in a just <publied> article* (statt *published*; frz. *publié*, dt. *veröffentlicht*)

Die beiden störanfälligsten Ebenen unseres Korpus sind das Lexikon und die Graphie.<sup>13</sup> Für beide Ebenen bestätigt sich dabei das eingangs herangezogene Prinzip, gemäss dem es nicht in erster Linie die Unterschiede sind, die zu Fehlern führen, sondern der Bereich des „Fast-Gleichen“. Zu den allerhäufigsten Fehlern im Bereich der Graphie gehören die zahlreichen englischen Lexeme französischer Herkunft, deren Schreibung in den beiden Sprachen zwar sehr ähnlich, aber eben doch nicht identisch ist. Nur nach langer drill-

<sup>13</sup> Gemäss *Ellis* (1994, 62, 334) erfolgen Transfers ganz allgemein weniger auf der grammatischen als auf der lexikalischen und phonetischen Ebene.

mässiger Übung, verbunden mit expliziter Bewusstmachung der Unterschiede, vermag ein durchschnittlicher Lerner die minimalen graphischen Differenzen – bezüglich Vokalen (21), Konsonanten (22) oder kombiniert (23) – bei Lexemen wie etwa den folgenden korrekt auseinanderzuhalten:

- (21) <*exemple*> (statt engl. *example*; frz. *exemple* ‚Beispiel‘) <*responsability*> (statt engl. *responsibility*; frz. *responsabilité*, ‚Verantwortung‘)
- (22) <*mariage*> (statt engl. *marriage*; frz. *mariage* ‚Heirat‘) <*characteristic*> (statt engl. *characteristic*; frz. *caractéristique* ‚charakteristisch‘)
- (23) <*traditionnal*> (statt engl. *traditional*; frz. *traditionnel* ‚traditionell‘) <*apartment*> (statt engl. *apartment*; frz. *appartement* ‚Wohnung‘)

Gelegentlich hat man den Eindruck, dass gewisse Aussprachegewohnheiten des Englischen beim Schriftbild „durchdrücken“, z.B. die Auslassung von [h] im Wortanlaut in Fällen wie

- (24) *the* <*eighest*> *mountains* (statt *highest*); *nothing* <*as*> (statt *has*)  
*changed*; <*an*> *happy child*

## 6. Die durch das Deutsche (L2) verursachte Interferenz

Wie oben festgehalten, kann man man etwa ein Sechstel der in unserem Korpus auftretenden Interferenzen auf das Konto der L2 Deutsch setzen und ein weiteres Sechstel als doppelgestützt taxieren. Der Einfluss L2 auf deren englische Interimssprache ist somit nicht ganz unbedeutend.

### 6.1 Lexikalische Interferenz

Beim lexikalischen Transfer fallen jene – insgesamt nicht sehr zahlreichen – Fälle am stärksten ins Auge, bei denen der Lerner zur Füllung einer Wortschatzlücke einfach „unbekümmert“ auf ein deutsches Lexem zurückgreift.<sup>14</sup> Meistens werden diese *Direktübernahmen* leicht an die Zielsprache adaptiert, z.B. in den beiden aus der Übersetzungsaufgabe stammenden Passagen *des jambes cassées* (25) und *(ils avaient) parié* (26):

- (25) *broken* <*bains*> (statt *legs*, dt. *Beine*)

<sup>14</sup> Allerdings finden sich auch in unserem Korpus gelegentlich „signals of uncertainty“ (z.B. schwächere Schrift), analog den von *Faerch* und *Kasper* für die mündliche Sprachproduktion beschriebenen (z.B. Pause, Seufzer, vgl. *Ellis* 1994, 337).

(26) *they* <wetted> (statt *they (had) betted*, dt. *sie hatten gewettet*)

Die Interferenz in (26) ist wahrscheinlich durch die Ähnlichkeit des Wortkörpers der beiden bedeutungsgleichen – etymologisch aber nicht verwandten – Verben *to bet* vs. *wetten* ausgelöst worden. Dagegen hat der Autor des Interferenzprodukts *outlanders* (27) eine Glied-für-Glied-Umsetzung aus dem Deutschen vorgenommen; zwar existiert im Engl. ein Adjektiv *outlandish* ‚seltsam, ausgefallen‘, doch ist es wenig wahrscheinlich, dass der Schüler dieses gekannt und zur Grundlage seiner Bildung benutzt hat.

(27) <outlanders> *came in* (sic) *Switzerland* (statt *foreigners*, franz. *étrangers*, dt. *Ausländer*)

Viel verbreiteter als Direktübernahmen vom Typ <bains> sind jedoch solche deutschen Einsprengsel, für die im Englischen ein – mehr oder weniger ähnlich lautendes – etymologisches Pendant existiert. Das gleiche gilt übrigens auch, mutatis mutandis, für die englischen Einsprengsel im Lernerdeutsch.<sup>15</sup> Die grosse Ähnlichkeit vieler Wortkörper in den beiden germanischen Sprachen ist die Quelle zahlreicher Irritationen bei deren Speicherung und genauer Reproduktion. Eher untypisch ist dabei der Fall, dass Lexeme ohne jegliche „Anglisierung“ übernommen werden, wie dies für die Substantive in (28) und (29) – inklusive Grossschreibung – und die Adjektive in (30) und (31) der Fall ist:

(28) *I don't believe in* <Gott> (statt *God*, franz. *Dieu*, dt. *Gott*)

(29) *bigger* <Risikos> (statt *risks*, franz. *risques*, dt. *Risiken/Risikos*)

(30) *the* <hart> *realities of life* (statt *hard*, franz. *dur*, dt. *hart*)

(31) <jung> *people* (statt *young*, franz. *jeune*, dt. *jung*)

Oft genügt schon eine minime graphische und/oder lautliche Veränderung, um einem englischen Wort einen „deutschen Anstrich“ zu geben, z.B. in

(32) *a big* <nummer> *of poeple* (sic) (statt *number*, franz. *nombre*, vgl. dt. *Nummer*)

(33) *a new* <beginn> (statt *beginning*, franz. *début*, vgl. dt. *Beginn*)

(34) *the* <autor> (statt *author*, franz. *auteur*, dt. *Autor*)

(35) <durst, dirst u.ä.> (statt *thirst*, franz. *soif*, dt. *Durst*)

Clyne (1997, 104) spricht in solchen Fällen von Kompromissformen zwischen Sprachen (*compromise forms*). Bei andern deutsch „infizierten“ – oder, in po-

<sup>15</sup> Vgl. dazu Christen/ Näf 2001, 71.

sitiverer Metaphorik: deutsch „inspirierten“<sup>16</sup> – Wortkörpern handelt es sich unter Umständen bloss um eine Angelegenheit der Graphie, z.B. bei *a* <*titel*> (statt *title*), *an* <*artichel*> (statt *article*) oder *a* <*familie*> (statt *family*); dieser letzte Fall ist allerdings auch als „Rückbildung“ von der engl. Pluralform *families* her erklärbar.

Nach den Direktübernahmen nun zu den wesentlich subtileren *Bedeutungsinterferenzen*. Bei den betreffenden Lexemen handelt es sich von ihrer Lautgestalt her um ganz „normale“ englische Wörter. Aus dem Ko(n)text der Äusserung geht jedoch hervor, dass diesen nicht die im Englischen gültige, sondern eine deutsche Bedeutung unterlegt wurde. In erster Linie von diesem Phänomen betroffen ist eine kleine Zahl von – bloss noch etymologisch verwandten – Strukturwörtern des Deutschen und/oder Englischen, in erster Linie *fast*, *also*, *still*, *wenn/when*<sup>17</sup>, deren Verwendung in beiden Richtungen zu Fehlern führt.

Am häufigsten ist die Verwendung von engl. *fast* mit der im Dt. gültigen Bedeutung von ‚beinahe‘. Der in der Übersetzung vorkommende Satz *elle a presque tout vu* wurde von 8 von 100 Schülern wie in (36) übersetzt. Sechs weitere einschlägige Belege treten in den Aufsätzen auf, z.B. (37):

(36) *she has* <*fast*> *seen everything* (statt *almost*, franz. *presque*, dt. *fast*)

(37) *In a few years, you will certainly find internet in* <*fast*> *every home of our country*

Umgekehrt wird in deutschen Texten frankophoner Schüler dt. *fast* gelegentlich im Sinne von ‚schnell‘ gebraucht:

(38) *Dann rennte* (sic) *er* <*fast*> (statt *schnell*, franz. *vite*, engl. *fast*, *quickly*)

Die homographe Partikel *also* ist die Quelle von sieben Fehlern in unserem Korpus, z.B. in (39), stiftet aber auch in der umgekehrten Richtung Verwirrung wie in (40).

(39) *She comes at* (sic) *home tired*, <*also*> *she will not play with him* [= *her child*] (statt *so*, *therefore*, franz. *donc*, dt. *deshalb*, *also*)

<sup>16</sup> Nicht recht anzufreunden vermögen wir uns mit der Redeweise von einer „parasitären“ Strategie des Lexiklernens bei Ecke/Hall (2000, 30), untersucht an der Dreierkonstellation Spanisch-Englisch-Deutsch. Diese – negativ konnotierte – Metapher erscheint schon deshalb nicht recht passend, weil ja die *supplier language* dabei nicht – wie der Wirt von seinem Parasiten – geschädigt wird.

<sup>17</sup> Zur Komplexität von *wenn/when* bei Frankophonen vgl. Christen/Näf 2001, 74.

- (40) *Die zwei andern sind <also> gestorben* (statt *auch*, franz. *aussi*, engl. *also, too*)

Der Wortkörper *still*, für den in den beiden Sprachen durchaus noch einige gemeinsame Verwendungsweisen existieren (*stillstehen* : *to stand still*), erweitert unter deutschem Einfluss seinen Geltungsbereich als Adjektiv wie etwa in (41). Umgekehrt wird die bloss im Englischen mögliche Funktion als Adverb ins Deutsche exportiert wie etwa in (42):

- (41) *They can look at the TV (sic) all the time, thus they are <still>*  
(statt *quiet*, franz. *tranquille*, dt. *still, ruhig*)  
(42) *Er hat <still> Angst* (statt *immer noch*, franz. *toujours*, engl. *still*)

Ebenfalls belegt in unserem Korpus ist der falsche Gebrauch von engl. *as* und von *for*. Offenbar unter deutschem Einfluss wird im Englischen als Anschlusspartikel für das Vergleichsglied beim Komparativ das – ähnlich tönende und überdies mit dt. *als* etymologisch verwandte – *as* statt *than* wie in (43) verwendet. Die Verwendung der Präposition *for* in (44) lässt sich un schwer als deutsche Interferenz diagnostizieren.

- (43) *He doesn't work more <as> 30 hours* (statt *than*, franz. *que*, dt. *als*)  
(44) *<For> 50 years, marriage was an accomplishment* (statt *ago*, franz. *il y a*, dt. *vor*)

Die polyfunktionale engl. Partikel *before*, Quelle zahlreicher Fehler im Lernerdeutsch<sup>18</sup>, richtet dagegen im Lernerenglisch kaum Schaden an. Dies lässt sich wohl dadurch erklären, dass hier nicht ein Fall von Divergenz (engl. *split* ‚Aufspaltung‘), sondern von Konvergenz vorliegt: drei Funktionen und Wortkörper des Deutschen (Konjunktion *bevor*, Präposition *vor*, Adverb *vorher*) fallen in einem einzigen englischen Signifikanten zusammen, und dem Lerner wird somit keine Differenzierungsleistung abgefordert. Nur graphische Interferenz taucht hier auf, indem Schüler das Wort gelegentlich deutsch verschriftlichen (<*bevor*> *he left ...*).

Bedeutungsinterferenz findet sich aber auch bei den drei Hauptwortarten. Beim *Verb* ist das Schulbeispiel das zum Grundwortschatz gehörende Paar *bekommen* : *to become*, für das unser Korpus insgesamt sechs Belege in den Aufsätzen bietet, z.B.

<sup>18</sup> Vgl. Christen/ Näf 2001, 87 (*Er ist trauriger als <bevor>; <bevor> dem Essen*).

- (45) *In these families, where both parents work, children <become> more money than love* (statt *get*, franz. *reçoivent*, dt. *bekommen*)  
 (46) *If a woman <becomes> a child, she is or she has to get married to the father* (statt *is expecting*, franz. *attend*, dt. *bekommt, erwartet*)

Dieses Paar sorgt im übrigen auch in der Gegenrichtung für zahlreiche Fehler, z.B.

- (47) *Dann ich <bekam> sehr nervös* (statt *wurde*, franz. *devins*, engl. *became*)

Die zwei Paare *schauen* : *to show* und *stehen* : *to stay* hingegen, Ursache zahlreicher Interferenzen im Lernerdeutsch, scheinen das Lernerenglisch nicht zu stören.<sup>19</sup> Wir müssen es uns hier aus Platzgründen versagen, eine Hypothese zur Erklärung dieses Befunds vorzutragen.

Weitere in unserem Korpus belegte Verben für Bedeutungsinterferenz sind etwa *to give out* (engl. ‚verteilen; bekannt geben‘ u.a.) und *to handle* (engl. ‚anfassen; umgehen mit‘ u.a.):

- (48) *The more we earn, the more we can <give out>* (statt *spend*, franz. *dépenser*, dt. *ausgeben*)  
 (49) *The parents <handled> so in the purpose (sic) to reach a higher level in the (sic) society* (statt *acted*, franz. *agissaient*, dt. *handelt*)

Beim *Adjektiv* ist der Hauptfall, thematisch ausgelöst durch das von zahlreichen Schülern gewählte Aufsatzthema *Spend time not money on children*, das etymologische Paar *strong* : *streng* wie in

- (50) *If the parents are always present for the child, he could have a <strong> education* (statt *severe, strict*, franz. *sévère, strict*, dt. *streng*)

Nebenbei: Engl. *education* heisst primär ‚(schulische) Ausbildung‘, und so dürfte es sich in den zahlreichen analogen Fällen von dessen Verwendung anstelle von *upbringing* um eine Bedeutungsinterferenz aus dem Französischen handeln.

Um Bedeutungsinterferenzen im Bereich des *Substantivs* handelt es sich auch beim Beleg (51). Zwar fungiert der betreffende Wortkörper in allen drei Sprachen als Bezeichnung für ‚zwei zusammengehörende Dinge‘ (*une paire de*

<sup>19</sup> Vgl. Christen/ Näf 2001, 86. Zum Phänomen der *bidirectionality* von Transfer (Odlin 1989, 156) gibt es bislang noch kaum Untersuchungen.



*chaussures / ein Paar Schuhe / a pair of shoes*); die Bedeutung ‚zwei eng miteinander verbundene Menschen‘ ist jedoch aufs Deutsche beschränkt.<sup>20</sup>

- (51) *very* (sic) <*pairs*> *live together without being married* (statt *couples*, franz. *couples*, dt. *Paare*)

Englisch ist bekanntlich eine germanisch-romanische Mischsprache, in der – allerdings meist bloss teilsynonyme – Lexeme aus den beiden Sprachgruppen koexistieren (z.B. *freedom* neben *liberty*). Dem durch die französische Überlagerung entstandenen Überangebot an Lexemen wurde im Laufe der englischen Sprachgeschichte meist durch Kollokations- oder Bedeutungsspezialisierung ein Platz zugewiesen. Ein Teil der hier einschlägigen Bedeutungsinterferenzen kommt nun dadurch zustande, dass der Lerner dem ans heimische Französisch anklingenden englischen Ausdruck misstraut und dem ihm fremderen germanischen Wortkörper den Vorzug gibt, auch dort, wo dies zu einer falschen oder zumindest unüblichen Konstruktion führt, z.B.

- (52) *The more people changes* (sic) ... *personal* <*meanings*>, *the more* ... (statt *opinions*, franz. *opinions*, dt. *Meinungen*)  
 (53) *concerning a whole* <*folk*> (statt *people*, *nation*, franz. *peuple*, dt. *Volk*)  
 (54) *often the* <*ground*> *is that mother and father want to have a career* (statt *reason*, franz. *raison*, dt. *Grund*, vgl. aber engl. *grounds for divorce/complaint*)  
 (55) *We don't have to* (sic) *sleep and wait for a* <*wonder*> (statt *miracle*, franz. *miracle*, dt. *Wunder*)  
 (56) <*lands*> *like France and Italy* (statt *countries*, franz. *pays*, vgl. auch *contrée*, dt. *Länder*)

Bei (56) kommt hinzu, dass in gewissen Fällen franz. *pays* durch engl. *land* übersetzt werden kann oder muss (z.B. *France is the land of wine*).

## 6.2 Grammatische Interferenz

Zur Grammatik sollen hier die drei Ebenen Morphologie, Wortbildung und Syntax gerechnet werden. Eindeutige Belege für *morphologischen* Einfluss des Deutschen auf das Englische gibt es in unserem Korpus nicht. Am ehesten kann man noch bei gewissen Formen der starken Verben vermuten, dass auch das Deutsche mit hereinspukt, so etwa wenn bei der Partizipform von *to bind*

<sup>20</sup> *Odlin* (1989, 80) spricht in solchen Fällen von *overextension of word meaning*, einer Unterart der Übergeneralisierung.

neben innerenglischen Analogieformen wie <*binded*> oder <*bint*> etwa auch ein <*bunded*> auftritt.

Zur *Wortbildung*: Deutsch und Englisch kennen beide das Suffix *-er* zur Bildung von Personenbezeichnungen (*Bäcker* : *baker*). Gelegentlich wird dieses nun, über das Ziel hinausschiessend und offensichtlich unter deutschen Einfluss, auch auf Lexeme wie die folgenden ausgeweitet:

- (57) <*priester*> (statt *priest*, franz. *prêtre*, dt. *Priester*) <*mechanicher*> (statt *mechanic*, franz. *mécanicien*, dt. *Mechaniker*) <*Americanners*> (statt *Americans*, franz. *Américains*, dt. *merikaner*)

Im Übrigen sind eher Einzelbildungen davon betroffen: bei pseudoenglischen Bildungen wie in (58) bis (60) scheint das Modell des Deutschen durchzuschimmern:

- (58) *a good* <*investition*> (statt *investment*, franz. *investissement*, dt. *Investition*)  
 (59) <*worklessness*> (statt *unemployment*, selten: *joblessness*, franz. *chômage*, dt. *Arbeitslosigkeit*)  
 (60) *because both* <*parts of the parents*> *work* (statt *parents*, franz. *les deux parents*, dt. *beide Elternteile*)

Für eine schon fast voraussagbare Verwirrung bei den Schülerproduktionen, und zwar in beiden Richtungen, sorgen immer wieder die beiden Paare *Mord* : *murder* ‚meurtre‘ und *Mörder* : *murderer* ‚meurtrier, assassin‘, z.B. in

- (61) *They will become* <*murders*> (statt *murderers*, dt. *Mörder*)  
 (62) *Sie hat alle* <*Mörder*> *selbst begangen* (statt *Morde*, engl. *murders*)

In (61) unterstellt der betreffende Schüler, wohl unter dem Einfluss des Deutschen, dass es sich bei *-er* bereits um das Suffix für Personenbezeichnungen handelt. Im übrigen sind ja Haplologien wie die im Wortkörper von *murderer* auftretende generell unbeliebt und werden oft beseitigt (z.B. dt. *Zauberin* statt *Zaubererin*). In (62) handelt es sich ganz offensichtlich um eine Direktübernahme aus der L3 Englisch.

Unter den – insgesamt nicht sehr zahlreichen – Interferenzen im Bereich der *Syntax* dominieren zwei Phänomene, die Adjektivverwendung, vgl. (63) bis (65) und die Verbstellung, vgl. (66) bis (68) betreffend.

- (63) *They make* (sic) *risky sports without being* <*good*> *prepared* (statt *well*, franz. *bien*, dt. *gut*)

- (64) *Most persons act <reasonable>* (statt *reasonably*, franz. *raisonnablement*, dt. *vernünftig*)  
 (65) *Children learn <easier> by playing with their parents than ...*  
 (ugs. verbreitet, gilt aber als „weniger korrekt“ als *more easily*,  
 franz. *plus facilement*, dt. *leichter*)

Im Deutschen erfährt das Adjektiv in adverbialer Verwendung keine Modifikation, im Gegensatz zum Französischen (*x-ment*) und Englischen (*x-ly*). Auch bei diesen Fällen ist indes nicht mit letzter Sicherheit zu entscheiden, ob es sich um eine Beeinflussung durch das Deutsche oder aber vielleicht bloss um eine Vereinfachungsstrategie handelt. Den gelegentlichen Fehlern des Typs *a <sadly> childhood* dürfte wohl weniger eine falsche syntaktische Regel als die irrtümliche Auffassung von *sadly* als Adjektiv-Wortkörper zu Grunde liegen (nach dem Muster von *ugly, lovely*, usw.).

Die Zweitstellung des Verbs im Deklarativsatz, im Französischen und im Englischen bei Nicht-Erststellung des Subjekts auf ganz wenige, genau definierte Fälle beschränkt, ist im Deutschen der Normalfall. Ein Beleg wie (66) dürfte somit mit grosser Wahrscheinlichkeit auf das Konto des Deutschen zu setzen sein. Bei der „Inversion“ in (67) kann darüber hinaus noch der Druck vom Französischen her gewirkt haben.

- (66) *Some weeks ago, <was my father> in Japan* (statt *my father was*)  
 (67) *Perhaps <have they> lived in violence when they were young*  
 (statt *they have*)

Dieser Fehlertyp bleibt aber insgesamt marginal, besonders wenn man ihn in Relation setzt zu der (doppelgestützten) lernersprachlichen Drittstellung des Verbs im Deutschen wie in (68), bei der es sich um einen der häufigsten Interferenzfehler überhaupt, sozusagen um das tägliche Brot des DaF-Lehrers handelt:

- (68) *Für ihn, <das Leben hat> keinen Sinn* (statt *hat das Leben*).

Die Tatsache, dass die im Deutschen gültige Stellungsregel – im eklatanten Gegensatz zur umgekehrten Richtung – kaum Interferenzen auslöst, kann man mit der Hypothese der Markiertheit zu erklären versuchen. Gemäss dieser werden „unmarkierte“ Formen im Allgemeinen relativ leicht, „markierte“ dagegen kaum transferiert (Ellis 1994, 319). Auch wenn der Begriff Markiertheit noch weiterer Klärung bedarf, wird man doch die Anordnung „Subjekt vor Verb“ als die unmarkierte, „natürlichere“ Serialisierung ansehen dürfen.

Abschliessend noch drei weitere syntaktische Interferenzen. Die Übersetzung des verblosen franz. Exklamativsatzes *Quelle grave erreur!* (69) ist bei einer grösseren Zahl von Schülern ganz offensichtlich durch die entsprechende deutsche Struktur beeinflusst. Hingegen muss bei einem Satz wie (70) letztlich wiederum offen bleiben, ob es sich um eine Interferenz vom Deutschen her oder um eine Vereinfachung der komplizierteren englischen Negationsstruktur handelt. Für Fehler des Typs (71) kommt wiederum das Deutsche als *supplier language* in Frage, vereinigt doch der deutsche Wortkörper *ihr* die Funktionen der englischen Possessivpronomen *her* (Sing., Fem.) und *their* (Pl.) auf sich.

- (69) *What <for> a grave error!* (dt. *Was für ein schwerer Irrtum!*)  
 (70) *They <cost not> a lot of money* (dt. *Sie kosten nicht viel Geld*)  
 (71) *Parents look after <her> children* (statt *their*, franz. *leurs enfants*, dt. *ihre Kinder*)

Trotz des relativ guten Niveaus, über das die Maturanden im Englischen verfügen, ist deren Phraseologie-Kompetenz noch wenig entwickelt. Neben Redensarten, die der französischen Muttersprache nachempfunden sind (z.B. *they <make a cross on> their childhood* ‚sie schreiben ihre Kindheit ab‘) finden sich gelegentlich auch deutsch inspirierte Idiome wie z.B.

- (72) *That is why they <let hang their head>* (dt. *den Kopf hängen lassen*, engl. *to become discouraged, disheartened*, franz. *se décourager*)

### 6.3 Graphemische Interferenz

Bei der folgenden Auswahl von Phänomenen sollen nur einige typische, mehrfach zu belegende Phänomene aufgeführt werden. Zur Schreibung der Vokale ist nur wenig zu vermerken. Stummes <-e> fehlt bei mehreren Nomen (73), besonders häufig jedoch beim Adjektivsuffix <-iv> wie unter (74), vielleicht unter deutschem Einfluss.

- (73) <*natur*>, <*cultur*>, <*magazin*> (franz. *nature, culture, magazine*, dt. *Natur, Kultur, Magazin*)  
 (74) <*activ*>, <*positiv*>, <*collectiv*> (franz. *actif, positif, collectif*, dt. *aktiv, positiv, kollektiv*)

Bei der Übersetzung von *des sports extrêmes* haben nicht weniger als 58 von 100 den Schlussvokal weggelassen: <*extrem*> *sports* (statt *extreme*). Gelegentlich wird der Diphthong in <*thausand*> ‚mille‘ oder <*hause*> ‚maison‘ nach deutschem Vorbild geschrieben, dies wohl auch deshalb, weil der Digraph <ou> im Französischen ja für einen einfachen Vokal steht.

Gewisse Konsonantenverdoppelungen könnten deutsch „inspiriert“ sein, z.B. die Nasale in (75) oder insbesondere das Adjektivsuffix in (76). Als alternative Erklärungsmöglichkeit kann man hier jedoch auch an eine Art „Rückbildung“ von der -ing-Form (*beginning*) bzw. vom Adverb *peacefully* her denken.<sup>21</sup>

(75) *they* <begann> (statt *began*, dt. *begannen*); *the* <comming> (statt *coming*, dt. *das Kommen*)

(76) <peacefull>, <carefull> usw. (statt *peaceful*, vgl. deutsch *friedvoll*)

Ganz generell kann man sagen, dass dort, wo die englische Orthographie gegen das Prinzip der Wortkörperkonstanz verstösst, diese von den Schülern oft hergestellt wird, z.B. <beautyful>, <happyness>.

Zwei Konsonantenphoneme, die gelegentlich Verschriftlichungsprobleme bereiten, und zwar in beiden Richtungen, sind [k] und [ʃ]. Das Phonem [k] wird im Lernerenglisch zu oft mit <k> realisiert, vor allem in Ortsnamen (z.B. *from* <Afrika>; <klimbing>, <artikle>, <panik>); umgekehrt findet sich im Lernerdeutsch <c>-Schreibung (z.B. *nach* <Africa>). Auch falsche <ck>-Schreibungen kommen vor, z.B. *a* <backer> ‚boulanger‘.

So wie im Lernerdeutsch als Schreibung von [ʃ] gelegentlich <sh> auftritt (z.B. *die* <Shule>), so umgekehrt im Lernerenglisch hier und da <sch>, z.B. <schould>, <schoes>, <fresch>, <publisched>. Gelegentlich wird die – auch innerenglisch isoliert dastehende – Schreibung des Adjektivs *sure* hyperkorrekt in <shure> verwandelt.

Ein weiteres Indiz dafür, dass die Schüler deutsche Verschriftlichungskonventionen „im Hinterkopf haben“, ist das gelegentliche Vorkommen von Substantivmajuskeln und von unverbundenen Komposita, z.B.

(77) *a* <Journalist> (statt *journalist*); *the* <Land>; *my* <Parents>; *a* <Misstake> (statt *mistake*, wohl mit dem dt. beeinflussten Präfix *Miss-*, vgl. dt. *Missgriff*)

(78) *more* <freetime> (statt *free time*, *leisure time*, vgl. dt. *Freizeit*)

---

<sup>21</sup> Auf die Schwierigkeit, dass es nicht immer möglich ist, zwischen Transferwirkung und zielsprachinterner Übergeneralisierung zu unterscheiden, wird in der Forschungsliteratur immer wieder hingewiesen, z.B. *Odlin* 1989, 96.

## 7. Doppelgestützte Interferenz (französisch-deutsch)

Wie schon oben festgestellt, handelt es sich bei den doppelgestützten Interferenzen keineswegs um eine Randerscheinung, sondern um ein auch quantitativ nicht zu vernachlässigendes „Einfallstor“. Überall dort wo Französisch und Deutsch übereinstimmen, ist die „Tertiärsprache“ Englisch einem starken, gleichgerichteten Druck ausgesetzt. Zitieren wir noch einmal unser Eingangsbeispiel für eine doppelgestützte Direktübernahme<sup>22</sup>:

- (5) *Both parents work at the <fabric>* (frz. *fabrique*, dt. *Fabrik*, engl. *factory*)

Zwei präzisierende Bemerkungen zum Terminus doppelgestützte Direktübernahme: Dieser soll lediglich implizieren, dass als potentielle Interferenzquelle sowohl die Muttersprache als auch die L2 in Betracht kommen. In einem konkreten Fall von theoretisch doppelt abgestützter Interferenz ist indes nicht auszumachen, ob bei dessen Zustandekommen die Muttersprache allein oder aber die Muttersprache und die L2 zusammen ihre unsichtbare Hand im Spiel haben. Eher unwahrscheinlich ist dagegen der theoretisch ebenfalls mögliche Fall, dass nur die L2 allein gewirkt hat.

### 7.1 Doppelgestützte lexikalische Interferenz

Auf den ersten Blick auffällig ist nun, dass wir in unserem Korpus kaum eindeutige Belege für doppelgestützte *Direktübernahmen* von fremden Lexemen gefunden haben – es sei denn, man rechne auch ungenau abgespeicherte Wortkörper (Kompromissformen) wie in (79) bis (83) zu den lexikalischen Direktübernahmen (und nicht zur Wortbildung oder Morphologie).

- (79) *a <crise>* (statt *crisis*, franz. *crise*, dt. *Krise*)  
 (80) *very <interessant>* (statt *interesting*, franz. *intéressant*, dt. *interessant*)  
 (81) *the worst <idée>* (statt *idea*, franz. *idée*, dt. *Idee*)  
 (82) *the Middle <Age>* (statt *the Middle Ages*, franz. *le Moyen Âge*, dt. *das Mittelalter*)  
 (83) *<the politic>* (statt  $\emptyset$  *politics*, franz. *la politique*, dt. *die Politik*)

<sup>22</sup> Wir sind uns bewusst, dass es sich bei *<fabric>* strenggenommen nicht um die Direktübernahme eines „nichtexistierenden“ Lexems handelt, da das Nomen auch auf Englisch existiert. Dessen Bedeutung ‚Gewebe‘, ‚Struktur‘ ist aber eher marginal und überdies aller Wahrscheinlichkeit nach den Schülern nicht bekannt.

Hier lassen sich nun zwanglos englische Komposita anschliessen, die ganz offensichtlich unter dem Einfluss ihres französisch-deutschen Modells gebildet worden sind, z.B.

- (84) *some <places of job> are created* (statt *jobs*, franz. *places de travail*, dt. *Arbeitsplätze*)  
 (85) *a <train bill>* (statt *ticket*, franz. *billet (de train)*, dt. *Fahrkarte*, CH: *(Bahn)billett*)

Belege für doppelgestützte lexikalische Interferenzen sind jedoch nach unseren Beobachtungen<sup>23</sup> wesentlich häufiger im Lernerdeutsch als im Lernerenglisch, z.B.

- (86) *Er ist <innocent>* (statt *unschuldig*, franz. *innocent*, engl. *innocent*)  
 (87) *Das war keine gute <Solution> des Problems* (statt *Lösung*, franz. *solution*, engl. *solution*)

Die Erklärung für diesen auffälligen Befund ist wahrscheinlich die folgende: Bei den französisch-deutschen lexikalischen Gemeinsamkeiten handelt es sich meist um sog. Interlexeme (oder: Internationalismen). Nun dürfte es aber so sein, dass das Französische nur relativ wenige Interlexeme mit dem Deutschen und nicht zugleich auch mit dem Englischen teilt (wie z.B. *bibliothèque – Bibliothek – library*), jedenfalls wesentlich weniger als exklusiv mit dem Englischen (z.B. *science – Wissenschaft – science*). Somit ist hier häufiger das Deutsche einem „Konformitätsdruck“ ausgesetzt als das Englische.

Zur *Bedeutungsinterferenz*: In zahlreichen Sammlungen von *faux amis* werden immer wieder die beiden englischen Adjektive bzw. Adverbien *actual(ly)* und *eventual(ly)* zitiert.<sup>24</sup> Diese finden sich zwar erwartungsgemäss auch in unserem Korpus, bilden im Übrigen aber nur die Spitze des Eisbergs, neben zahlreichen anderen wichtigen, aber bislang noch kaum registrierten Interferenzen.

- (88) *the question is quite <actual>* (statt *this is a current problem*, franz. *actuel, d’actualité*, dt. *aktuell*)  
 (89) *<Eventually>, they can punish their children* (statt *possibly*, franz. *éventuellement*, dt. *eventuell, unter Umständen*)

<sup>23</sup> Vgl. dazu die bei Christen/ Näf (2001, 74f. und 90f.) zitierten Belege.

<sup>24</sup> Sie finden sich natürlich auch in der wohl vollständigsten, leserfreundlich präsentierten Sammlung von Jacques van Roey et al.: *Dictionnaire des/ Dictionary of faux amis, français-anglais, Englisch-French*, Louvain-la-Neuve 1995.

Die Belege für Bedeutungsinterferenz kann man nach dem Grad der Direktheit der Vergleichbarkeit mit dem dahinterstehenden Modell in drei Gruppen unterteilen. Bei der ersten Untergruppe üben beide „Spendersprachen“ ihren Einfluss sowohl bezüglich Zeichenkörper als auch Zeicheninhalt aus. Ein prototypischer Fall für diese erste Konstellation ist der Beleg (90). Etwas weniger zentral ist ein Beispiel wie (91), insofern als hier die Komplettierung der Dreierserie nicht zu einem eigentlichen Fehler, sondern bloss zu einer ungebrauchlichen Ausdrucksweise führt. Noch subtiler ist der Fall (92): Zwar teilen *personne-Person-person* einige gemeinsame Verwendungsweisen, doch führt die direkte Übernahme des polyvalenten französischen Pendants im Lernerenglisch (wie übrigens auch im Lernerdeutsch) zwar nicht durchwegs zu einem Fehler, aber doch zu dessen starker Überrepräsentation:

- (90) *children are very <sensible>* (statt *sensitive*, franz. *sensible*, dt. *sensibel, feinfühlig*; engl. *sensible* existiert zwar, bedeutet aber im Kontext nicht gemeintes ‚vernünftig‘)
- (91) *a new <medicament>* (statt *drug, remedy*, franz. *médicament*, dt. *Medikament*)
- (92) *a lot of <persons>* (statt *people*, franz. *personnes, gens*, dt. *Leute*)

Zur zweiten Untergruppe: Von der Semantik her stehen hier zwar ebenfalls beide Sprachen zu Gevatter; der Zeichenkörper ist jedoch nur mit einem der Wortkörper etymologisch verwandt, und zwar in der Regel mit dem deutschen. Das Deutsche bietet in diesen Fällen denn auch das genauere Vorbild, z.B. in (93), aber auch in (94); der engl. Wortkörper *seldom* kann nur als Adverb, nicht als Adjektiv verwendet werden.

- (93) *We <have luck> to have immigrants* (statt *we are lucky*, franz. *nous avons de la chance*, dt. *wir haben Glück*)
- (94) *Gold, which is <seldom>, costs a lot* (statt *rare*, franz. *rare*, dt. *rar, selten*)

Auch gewisse mögliche Interferenzen bei figurativen Ausdrücken kann man hier einordnen:

- (95) *He's on the right <way>* (statt *track*, franz. *il est sur la bonne voie*, dt. *er ist auf dem richtigen Weg*)

Zur dritten Untergruppe: Die beiden Sprachen fungieren nur bezüglich des Zeicheninhalts als Modell für das Lernerenglisch, nicht jedoch bezüglich des Wortkörpers, z.B.



- (96) *There's a lot of money <in play>* (statt *at stake*, franz. *en jeu*, dt. *im Spiel*)

Im weiteren stehen Französisch und Deutsch in Opposition zum Englischen bei zahlreichen Wendungen mit den Funktionsverben *faire* und *avoir*, vgl. (97) und (98), ferner etwa bei der Wiedergabe der franz. Wortkörper *d'autre* und *toujours* in Konstruktionen wie in (99) und (100):

- (97) *They <make> a walk* (statt *go for a walk*, franz. *faire une promenade*, dt. *einen Spaziergang machen*)  
 (98) *He <has> right* (statt *he is right*, franz. *il a raison*, dt. *er hat recht*)  
 (99) *they refuse doing (sic) something <other>* (statt *else*, franz. *quelque chose d'autre*, dt. *etwas anderes*)  
 (100) *They want <always> smaller walkmans* (statt *smaller and smaller*, franz. *toujours plus petits*, dt. *immer kleinere*)

## 7.2 Doppelgestützte grammatische Interferenz

Der vereinigte Einfluss der früher erworbenen bzw. gelernten Sprachen Französisch und Deutsch auf der Ebene der *Morphologie* ist nicht sehr ausgeprägt. Einzig bei der falschen Pluralmarkierung von englischen Determinativen und attributiven Adjektiven kann man an eine Einwirkung von der L1 und L2 her denken, z.B. in

- (101) <theses> *activities* (statt *these*, franz. *ces activités*, dt. *diese Aktivitäten*)  
 (102) <youngs> *Americans* (statt *young*, franz. *de jeunes Américains*, dt. *junge Amerikaner*)  
 (103) *the <others Europeans> countries* (statt *the other European countries*, franz. *les autres pays européens*, dt. *die anderen europäischen Länder*)

Die Grammatikregel, dass in einer einfachen Nominalgruppe alle drei Bestandteile (Determinativ, Nomen, Adjektiv) mit einer – allerdings meist stummen – Pluralmarkierung zu versehen sind, wurde den Schülern im Französischunterricht so lange und so intensiv eingetrichtert, dass sie diese nun auch auf das flexionsarme Englische projizieren. Diese Regel gilt auch für das Deutsche; doch dürfte in diesem Fall der Einfluss des Französischen schon deshalb viel direkter sein, als dieses nicht nur das Faktum der Markierung des Plurals als solches, sondern darüber hinaus das konkrete Pluralzeichen <-s> beim Nomen mit dem Englischen teilt.

Der Einfluss der beiden Sprachen auf der Ebene der *Wortbildung* ist weniger systematischer Natur, sondern betrifft eher Einzelprägungen. Im Bereich der Suffixbildungen braucht es für den Lernenden ziemlich viel Kraftaufwand und Erinnerungsvermögen, um sich eine Wortbildungsweise abzugewöhnen, die er von der Muttersprache her als selbstverständlich empfindet und die darüber hinaus von der L2 Deutsch bestätigt und damit verstärkt wird, wie z.B. bei

- (104) *many* <psychologs> (statt *psychologists*, franz. *psychologues*, dt. *Psychologen*)  
 (105) *rich* <industrials> (statt *industrialists*, franz. *industriels*, dt. *Industrielle*)

Die Suffixdifferenzen zwischen den drei Sprachen verursachen übrigens auch in der umgekehrten Richtung mancherlei Fehlbildungen bei frankophonen Schülern, z. B.

- (106) *Er ist ein berühmter* <Philosopher> (statt *Philosoph*, franz. *philosophe*, engl. *philosopher*).

Im Gegensatz zur Morphologie und Wortbildung erweist sich die doppelgestützte Einwirkung auf der Ebene der *Syntax* als eine beachtliche Störvariable. Sie betrifft in erster Linie den Artikelgebrauch, besonders die korrekte Handhabung des im Englischen viel häufigeren Nullartikels (vor allem bei Abstrakta). Sehr zahlreich vertreten in unserem Korpus sind Fälle wie

- (107) *The most important thing in* <the> *life* (statt *in* ∅ *life*, franz. *dans la vie*, dt. *im Leben*)  
 (108) *J.M. wants to change* <the> *society* (statt ∅ *society*, franz. *changer la société*, dt. *die Gesellschaft verändern*)  
 (109) *We have to respect* <the> *nature* (statt ∅ *nature*, franz. *respecter la nature*, dt. *die Natur respektieren*)

Ohne hier auf Einzelheiten eingehen zu können, lässt sich ganz generell festhalten, dass der Nullartikel im Französischen am seltensten und im Englischen am häufigsten auftritt, während Deutsch eine Zwischenstellung einnimmt. Einzelne Schülertexte sind geradezu gespickt mit überschüssigen Definitartikeln, z.B.

- (110) <The> *racism towards* <the> *foreign people brings tension, fear.*  
 (111) <The> *marriage symbolizes purity by the white dress in the church and now* <the> *equality between* <the> *men and* <the> *women in* <the> *civil life.*

Bei den meisten Abweichungen vom korrekten Artikelgebrauch im Englischen gehen Französisch und Deutsch Hand in Hand. Dies gilt auch für die beiden „klassischen“ Artikelfehler in (112) und (113):

- (112) <The> *most young Americans* (statt  $\emptyset$  *most young Americans*, franz. *la plupart des jeunes Américains*, dt. *die meisten jungen Amerikaner*)
- (113) *B.K. is <> journaliste* (statt *B.K. is a journalist*, franz. *B.K. est  $\emptyset$  journaliste*, dt. *B.K. ist  $\emptyset$  Journalistin*).

Die doppelgestützte syntaktische Interferenz manifestiert sich im Weiteren insbesondere noch bei folgenden vier Phänomenen: Substantivierung des Adjektivs, Anaphora durch das Personalpronomen, Präpositionsgebrauch beim Verb, Reflexivverben.

Ziemlich häufig treten in unserem Korpus Fälle wie die folgenden auf:

- (114) *the <young>* (statt *young people, youngsters*, franz. *les jeunes*, dt. *die Jungen*)
- (115) *the most <important> is ...* (statt *the most important matter/objective is ...*, franz. *le plus important/la chose la plus importante, c'est ...*, dt. *das Wichtigste ist ...*)

Auch hier kann man als – alternative oder zusätzliche – Erklärung für das Entstehen solcher Nominalisierungen an die Generalisierung einer innerenglischen Regel denken, ist doch diese Konstruktion bei einer eng begrenzten Zahl von englischen Adjektiven möglich, z.B. *the rich, the sick, the blind*. Allerdings können diese Adjektive im Englischen, obwohl eine Mehrzahl bezeichnend, nicht in den Plural gesetzt werden, wie dies etwa in folgender Lernerbildung der Fall ist:

- (116) *the <richs and poors>* (franz. *les riches et les pauvres*, dt. *die Armen und die Reichen*)

Zum anaphorischen Personalpronomen. Zwar kennt auch das Englische bei Bezeichnungen für Personen und Haustiere genusdifferenzierte Pronomen; auf praktisch alle übrigen Nomina wird jedoch mit *it* referiert. In unserem Korpus tritt nun insbesondere ein Typ von Verstößen gegen diese Regel auf: feminine Nomen lateinischer Herkunft wie *situation, solution, society, family* usw. werden häufig mit *she* wiederaufgenommen:

- (117) *The situation is bad but I think that <she> is not inevitable* (statt *the situation – it*, franz. *la situation – elle*, dt. *die Situation – sie*).

Man weiss es: die korrekte Verwendung der Präpositionen in einer Fremdsprache gehört mit zum schwierigsten, und auch bei im Übrigen guter Beherrschung unterlaufen einem hier dauernd Fehler, zum grossen Teil interferenzbedingte.<sup>25</sup> In unserem Korpus handelt es sich dabei vielfach um doppelgestützte. Die Fehler betreffen nicht bloss die von der Verbvalenz geforderten Präpositionen bei Präpositionalobjekten, sondern auch die Anschlüsse bei den übrigen Ergänzungen. Einige Belege:

- (118) *they think more <at> their children* (statt *to think of*, franz. *penser à*, dt. *denken an*)  
 (119) *it depends <of> the countries* (statt *to depend on*, franz. *dépendre de*, dt. *abhängen von*)  
 (120) *if a country is <in> war* (statt *to be at war*, franz. *être en guerre*, dt. *im Krieg(szustand) sein/sich befinden*)

In der in der Übersetzung vorkommenden Wendung *grimper sur les montagnes les plus élevées* haben nicht weniger als 76 von 100 Schülern das Verb *to climb* mit der Präposition *on* konstruiert:

- (121) *climbing <on> the highest mountains* (statt *climbing the highest mountains*, franz. *grimper sur*, dt. *klettern auf*)

Ohne in die Einzelheiten zu gehen, kann man sagen, dass die Schüler im Englischen viel zu oft die Präposition *<in>* gebrauchen, dies nach dem doppelten Vorbild von franz. *en/dans* und dt. *in*, z.B.

- (122) *A lot of strangers (sic) have come <in> Switzerland to help us* (statt *to come to Switzerland*, franz. *venir en Suisse*, dt. *in die Schweiz kommen*)  
 (123) *If they want to work in an other (sic) section they must go back <in> school* (statt *to go to school*, franz. *aller à l'école*, dt. *in die / zur Schule gehen*)

Das Französische kennt im Gegensatz zum Englischen und zum Deutschen keine formale Kennzeichnung des Unterschieds „Ruhelage vs. zielgerichtete Bewegung“ : *être en Suisse / à l'école* vs. *aller en Suisse / à l'école*. Im Sinne einer Vereinfachungsstrategie generalisieren hier viele Schüler die Präposition *in*, unabhängig davon, ob sie im Englischen nur in einer (*to be in Switzerland /*

---

<sup>25</sup> Die hohe Interferenzanfälligkeit der Präpositionen bei verwandten Sprachen konnte von Voorwinde (1981, 7ff.) durch einen entsprechenden Test bei australischen Probanden für die Sprachenkombination Niederländisch-Englisch-Deutsch nachgewiesen werden.

to go to Switzerland) oder gar in keiner der beiden Verwendungsweisen passt (to be at school / to go to school).

Gelegentlich werden Verben entgegen den Normen des Englischen reflexiv verwendet wie z.B.

- (124) *parents feel <themselves> bad* (statt *to feel bad*, franz. *se sentir mal*, dt. *sich schlecht fühlen*)
- (125) *if we take time to interest <ourselves> in their life* (statt *to take an interest in*, franz. *de nous intéresser à*, dt. *uns zu interessieren für*)
- (126) *After work they want to relax <themselves>* (statt *to relax*, franz. *se détendre, se relaxer*, dt. *sich entspannen*)

### 7.3 Doppelgestützte graphemische Interferenz

Doppelgestützte Interferenzen auf der Ebene der Graphie sind eher selten. Sie betreffen unter anderem die Schreibung der Interlexeme auf *-logy* (127), bestimmte Ausgänge wie in (128), die genaue Gestalt des Wortkörpers wie in (129), wo der Vokal offenbar vom Französischen und Deutschen beeinflusst ist, sowie die unterbliebene Univerbierung wie in (130).

- (127) *the age of <technologie>* (statt *technology*, franz. *technologie*, dt. *Technologie*)
- (128) *sexual <criminels>* (statt *criminals*, franz. *criminels*, dt. *(Sexual)verbrecher*, vgl. *Kriminelle*)
- (129) *he can buy cigarettes and <drogs>* (statt *drugs*, franz. *drogues*, dt. *Drogen*)
- (130) *<an other> example* (statt *another*, franz. *un autre exemple*, dt. *ein anderes Beispiel*)

## 8. Schlussbemerkungen

Die vorliegende Arbeit versteht sich als einen Baustein zu einer umfassenden Erforschung der Problematik der „Tertiärsprachen“, insbesondere unter Beteiligung der Sprachen Französisch, Deutsch und Englisch in verschiedenen Konstellationen. Mit Absicht wurde das Schwergewicht nicht auf psycholinguistische Spekulationen (z.B. bezüglich der Anzahl von Speichern im menschlichen Gehirn) oder auf universalgrammatische Mutmassungen, sondern auf die Klassifikation, Präsentation und Diskussion von Belegen gelegt. Erst durch eine vorsichtige Interpretation von Fakten können wir hoffen, all-

mählich eine genauere Vorstellung von den unsichtbaren, in der „black box“ ablaufenden Prozessen zu gewinnen.

Beim gegenwärtigen Forschungsstand gibt es jedoch immer noch mehr offene Fragen als gesicherte Erkenntnisse. Für unsere Population wäre insbesondere von Interesse zu wissen, welcher Einfluss denn nun der stärkere ist, jener des Deutschen auf das Englische oder der umgekehrte. Zwar ist vom Konzept der Stützsprache her rein a priori zu erwarten, dass das vier Jahre länger gelernte Deutsch in höherem Ausmass als „Brückenkopf“ für das Englische dient als umgekehrt. Andererseits dürften hier wohl aber auch aussersprachliche Faktoren eine Rolle spielen, z.B. die im Allgemeinen grössere „Beliebtheit“ des Englischen bei den Jugendlichen (wohl nicht bloss in der Westschweiz) und dessen stärkere Präsenz in gewissen ausserschulischen Lebensbereichen (Internet, Musik, Sport, Werbung usw.). Auch wenn die jeweiligen Stichproben sich nur teilweise decken, erlaubt ein Vergleich der vorliegenden Studie mit den Ergebnissen von *Christen/ Näf* (2001) immerhin eine erste Antwort auf diese Frage. Zunächst gilt für beide Interferenzrichtungen, dass der Einfluss beim Lexikon und teilweise bei der Graphie am stärksten ist; demgegenüber sind die Syntax und insbesondere die Morphologie gegenüber dem Einfluss der jeweiligen L2 weitgehend resistent. Und beim Lexikon sind vor allem solche Wörter störanfällig, deren Wortkörper sich in den beiden Sprachen nur geringfügig unterscheidet.

Bei den doppelgestützten Interferenzen präsentiert sich die Sachlage etwas anders. Als generelle Tendenzen kann man festhalten, dass im *Lernerdeutsch* vor allem das Lexikon betroffen ist (Komplettierung von Dreierserien wie franz. *important*, engl. *important*, dt. *<important>*), im *Lernerenglisch* hingegen die Syntax (z.B. franz. *dans la vie*, dt. *im Leben*, engl. *in <the> life*). Als Erklärung für diesen so nicht voraussehbaren Befund kann man sich folgende allgemeine Hypothese zurechtlegen: Französisch und Englisch haben ziemlich viel gemeinsames Vokabular, das nicht zugleich auch deutsch ist; Französisch und Deutsch hingegen teilen zahlreiche – dem Englischen unbekannte – syntaktische Regeln.

Alles in allem genommen, unter Einbezug der doppelgestützten Interferenz, wird man in einer vorläufigen Annäherung folgendes Fazit ziehen können: Rein quantitativ betrachtet dürfte der Einfluss des Deutschen auf das Lernerenglisch etwa gleich stark sein wie jener des Englischen auf das Lernerdeutsch. Was die davon betroffenen Sprachebenen betrifft, ist im Sinne der oben gemachten Aussagen zwischen der L2-Interferenz und der doppelgestützten Interferenz zu differenzieren. Wenn man jedoch in Betracht zieht,

dass die Maturandinnen und Maturanden insgesamt vier Jahre länger Deutsch gelernt haben als Englisch und somit Deutsch eigentlich die besser verankerte, gegen Transfers resistenter Sprache sein müsste, wird man den Interferenz erzeugenden Druck des Englischen letztlich als stärker einstufen müssen.

Abschliessend ein Wort zu den fremdsprachendidaktischen Konsequenzen. So wie etwa *Neuner* (1996) die Entwicklung einer Didaktik samt entsprechenden Lehrmaterialien für „Deutsch als zweite Fremdsprache nach Englisch“ fordert, könnten wir nun hier mutatis mutandis dieselbe Forderung in den Raum stellen. Wir sind uns jedoch nicht sicher, ob dies wirklich notwendig ist. Hingegen hielten wir es für nützlich, wenn den betroffenen Fremdsprachenlehrern eine Art „Werkzeugkasten“ in Form einer Broschüre zur Verfügung stünde, in der die frequentesten Friktionspunkte zwischen den drei beteiligten Schulsprachen erfasst und anhand von einfachen Beispielen erklärt werden. Dies nicht mit dem Ziel, dass zu diesem Thema besondere Unterrichtseinheiten abgehalten würden, sondern als Nachschlagehilfe für die Unterrichtenden bei konkret auftretenden Interferenzfehlern.

## Literatur

- Albert, Ruth* (1998): Das bilinguale mentale Lexikon. In: *Deutsch als Fremdsprache* 35, Heft 2, 90-97.
- Bahr, A. u.a.* (1996): Forschungsgegenstand Tertiärsprache. Ergebnisse und empirische Projekte. Bochum.
- Bausch, Karl-Richard/ Heid, Manfred* (Hg.) (1990): Das Lehren und Lernen von Deutsch als zweiter oder weiterer Fremdsprache: Spezifika, Probleme, Perspektiven. Bochum.
- Berruto, Gaetano/ Moretti, Bruno/ Schmid, Stephan* (1988): L'italiano de parlanti colti in una situazione plurilingue. In: *Rivista italiana die dialettologia* 12, 1-95.
- Blumenthal, Peter* (<sup>2</sup>1997): Sprachvergleich Deutsch-Französisch. Tübingen.
- Burgschmidt, Ernst/ Götz, Dieter* (1974): Kontrastive Linguistik Englisch/Deutsch. Theorie und Anwendung. München.
- Christen, Helen/ Näf, Anton* (2001): *Trausers, shoues* und *Eis* – Englisches im Deutsch von Französischsprachigen. In: *Sprachkontakt, Sprachvergleich, Sprachvariation*. Festschrift für Gottfried Kolde zum 65. Geburtstag. Tübingen, 61-98.
- Clyne, Michael* (1997): Some of the things trilinguals do. In: *International Journal of Bilingualism* 1, 95-116.
- Corder, S. Pit* (1967): The significance of learners' errors. In: *International Review of Applied Linguistics and Language Teaching* 5, 161-170.

- Ecke, Peter/ Hall, Christopher J.* (2000): Lexikalische Fehler im Deutsch als Drittsprache. Translexikalischer Einfluss auf drei Ebenen der mentalen Repräsentation. In: *Deutsch als Fremdsprache* 37, 30-36.
- Ellis, Rod* (1994): *The study of second language acquisition*. Oxford.
- Gass, Susan M. / Selinker, Larry* (Hg.) (1994): *Transfer in language learning*. Amsterdam.
- Gass, Susan M.* (1996): Transference and interference. In: *Hans Goebel et al.* (Hg.): *Kontaktlinguistik Band 1*, Berlin, 558-567.
- Grosjean, François* (1982): *Life with two languages. An introduction to bilingualism*. Cambridge, Mass.
- Hufeisen, Britta* (1991): *Englisch als erste und Deutsch als zweite Fremdsprache*. Frankfurt a.M.
- Hufeisen, Britta* (1994): *Englisch im Unterricht Deutsch als Fremdsprache*. München.
- Hufeisen, Britta/ Lindemann, Beate* (Hg.) (1998): *Tertiärsprachen. Theorien, Modelle, Methoden*. Tübingen.
- Kellermann, Eric/ Sharwood Smith, Michael* (Hg.) (1986): *Crosslinguistic influence in second language acquisition*. Oxford.
- Neuner, Gerhard* (1966): Deutsch als zweite Fremdsprache nach Englisch. Überlegungen zur Didaktik und Methodik und zur Lehrmaterialentwicklung für die „Drittsprache Deutsch“. In: *Deutsch als Fremdsprache* 33, 211-217.
- Neuner, Gerhard* (1999): Deutsch nach Englisch – Übungen und Aufgaben für den Anfangsunterricht. In: *Fremdsprache Deutsch*, H. 20, 15-21.
- Nunan, David* (1996): Issues in second language acquisition research: examining substance and procedure. In: *Ritchie, William C./ Bhatia, Tej K.*: *Handbook of second language acquisition Band 2*. San Diego. 349-374.
- Odlin, Terence* (1989): *Language transfer*. Cambridge.
- Ringbom, Hakan* (1987): *The role of the first language in foreign language learning*. Clevedon.
- Schmid, Stefan* (1996): Multilingualer Fremdsprachenunterricht: Ein didaktischer Versuch mit Lernstrategien. *Multilingua* 15, 55-90.
- Schmid, Stefan* (1995): Mehrere Sprachen in einem Schulfach? Zur Anwendung von Lernstrategien im Fremdsprachenunterricht. In: *Babylonia* 3, 34-41.
- Vanderperren, François* (1994): *Dictionnaire des/ Wörterbuch der FAUX AMIS, allemand-français, Deutsch-Französisch*. Louvain-la-Neuve.
- Van Roey, Jacques et al.* (<sup>2</sup>1995): *Dictionnaire des/ Dictionary of faux amis français-anglais, English-French*. Louvain-la-Neuve.



*von Flüe-Fleck, Hanspeter* (1994). Deutschunterricht in der Westschweiz. Aarau.

*Voorwinde, Stephen* (1981): A lexical and grammatical study in Dutch-English-German trilingualism. *ITL Review of Applied Linguistics* 52, 3-30.

#### Adresse der Verfasser

Anton Näf  
Doris Pfander  
Institut de langue et littérature allemandes  
Université de Neuchâtel  
Espace Louis-Agassiz 1  
CH-2000 Neuchâtel  
anton.naf@unine.ch