

Universität Sidi Mohammed ben Abdellah  
Fes/Maroc  
Faculté des lettres et des sciences humaines  
Dhar El Mehraz  
Département de la langue et littérature allemande.  
Dr. Mohammed Laasri

**Beilagen zum Seminar**  
**Methodik und Didaktik**

**Niveau S6**  
**SS2020**  
**Semestre du printemps 2020**

## **Sommaire**

### **Inhalt**

|   |    |
|---|----|
| I. Fremdsprachenerwerbtheorien.....               | 4  |
| II: Tertiärer Deutschunterricht .....             | 14 |
| 1. Tertiärer Deutschunterricht in Marokko. ....   | 15 |
| 2. Französisch als Hilfe und Hindernis beim ..... | 18 |
| Deutschlernen.....                                | 18 |
| Empfohlene Literatur .....                        | 31 |

## Einleitung

Folgende Fragen können von großer Bedeutung sein: Welche Prozesse liegen vor? Wie wird gelernt? Welche Spracherwerbstheorien und Hypothesen werden vertreten? Hier werden nicht alle Theorien und Hypothesen des Spracherwerbs sondern die wichtigsten dargestellt.

Wenn man eine Sprache erfolgreich lernen will, muss es einen Antrieb geben, eine gewisse Veranlassung, die Sprache zu lernen. Der Lerner muss die Sprache überhaupt lernen wollen: Er muss motiviert sein und der Zielsprache positiv gegenüberstehen. Weiteres muss er über die Fähigkeit verfügen, sprachliche Daten zu verarbeiten (Sprachvermögen). Ebenso muss auch der Zugang zum sprachlichen Material vorliegen: Einerseits muss es eine zielsprachliche Eingabe (Input) geben, andererseits muss der Lerner auch die Möglichkeit haben, die Sprache aktiv zu verwenden.

## **I. Fremdsprachenerwerbtheorien**

Der Rückgriff auf andere Sprachen im Erst-, Zweit- oder Fremdsprachenunterricht führt zu erhöhtem Sprachenbewusstsein, zu vertiefter Sprach(en) Kompetenz (aller Sprachen, ob Erst-, Zweit-, Herkunfts- oder Fremdsprachen), zur Vorbereitung auf das Lernen weiterer Sprachen und zur Erhöhung der Sprachlernmotivation.

Auf die Bedeutung der Mehrsprachigkeit für den Fremdsprachenunterricht haben in den zurückliegenden Jahrzehnten sowohl Linguisten als auch Didaktiker hingewiesen. So schreibt Wandruszka (1979: 321f):

„ Sie dürfen ihre Aufgabe nicht darin sehen die Sprachen zu bekämpfen, die die Kinder von Zuhause mitbringen, ihre Dialekte, Regiolekte, Soziolekte, ihre Haussprachen, Minderheitssprachen, Fremdsprachen, um sie durch die allein selig machende Schriftsprache, Hochsprache, Bildungssprache zu ersetzen, -darüber ist man sich heute überall einig- sie müssen von Anfang an den Kindern das Bewusstsein der Vielfalt ihrer Sprachen geben“

Die Hirnforschung hat gezeigt, dass unsere lautlichen Erinnerungen im sensorischen Sprachenspeicher der linken Großrinde gespeichert werden (vgl. Krumm 1979: 13). Hier sind sie durch Nervenverbindungen, die Synapsen, in einem ganzen Netzwerk von Bildern und Vorstellungen mit unseren Erfahrungen und Gefühlen verbunden, keinesfalls sauber nach Sprachen getrennt (ebd.). Der Abruf von Vorwissensstrukturen ist ein natürlicher Prozess. Die sprachlichen und metasprachlichen Elemente werden von

unserem Nervensystem auf keinen Fall getrennt verarbeitet und gespeichert (ebd.).

Das Anliegen der Mehrsprachigkeitsdidaktik ist, auf die erworbenen Sprachkenntnisse und Lernerfahrungen der Lerner im Fremdsprachenunterricht zurückzugreifen und sie zweckmassig einzubeziehen (vgl. Meißner/Marcus1998:9-22). Die vorhandenen Vorwissensstrukturen helfen beim Abruf und Anwendung von Wissen auf allen Ebenen der Informationsverarbeitung (vgl. Gold 1995: 61; Näf 2004: 137-162).

Die heutige Auffassung über den Fremdspracherwerb sehr viel komplexer ist als z.B. die Ansichten der Vertreter der Kontrastivhypothese in den sechziger Jahren. Hierbei wird einige Kenntnisse über diese Hypothese vermittelt.

#### 1. Die Kontrastivhypothese

Das Erscheinen von FRIES "Teaching and Learning of English as a Foreign Language" im Jahre 1945 wird allgemein als der Ausgangspunkt der neueren Fremdspracherwerbsforschung angesehen.

Ausgangspunkt dieser Theorie ist eine kontrastive Beschreibung der 1. Sprache (L1, Grundsprache, Muttersprache, Ausgangssprache) und der 2. Sprache (L2, erste Fremdsprache, die zu erlernende Zielsprache):

Die sprachlichen Probleme werden dadurch verursacht, dass der Lerner sich von alten Gewohnheiten abweichen muss.

Wo es keine Unterschiede zwischen der L1 und L2 gibt, kann ohne Schwierigkeiten gelernt werden. Unterschiedliche Elemente dagegen können Schwierigkeiten bilden, weil sie den Lerner dazu führen, die eigenen grundsprachlichen Gewohnheiten nicht auf die Zielsprache zu übertragen.

LADO (1950) ist der Ansicht, die L1 beeinflusst systematisch den Aufbau des neuen Regelsystems.

Beim Erwerben einer Fremdsprache greift der Lerner ständig auf seine L1 zurück. Er verwendet die eigenen Gewohnheiten in der L1 in der neu gelernten Sprache. Stimmen die beiden Strukturen mit einander überein, ist der

Transferrprozess nicht falsch, weil die beiden Sprachen ähnliche Regeln und Normen haben. Dann handelt es sich um einen positiven Transfer.

Negativer Transfer (Interferenz) kommt vor, wenn der Transfer zu falschen Übertragungen führt, die mit dem System der L2 nicht übereinstimmen.

Das bereits Erworbene kann neues Erlernen erschweren und Lernhindernisse verursachen. Auch im rezeptiven Bereich spielt die L1 eine Rolle.

Es ist hier noch zu betonen, dass die lerntheoretische Grundlage der Kontrastivhypothese die des Behaviorismus ist, nach dem der Zweitsprachenerwerb wie jedes Lernen als ein Prozess von Aneignen von Gewohnheiten angesehen wird. Eine gute Beherrschung einer Sprache, erfolgt nach dem Stimulus - Response – Modell. Andere Gewohnheiten verfolgt die Kontrastivhypothese durch das Ausschließen der Muttersprache und absolute Einsprachigkeit im Unterricht. Die Grammatik wird durch Übung im Sprechen und Schreiben gelernt und nicht explizit erklärt.

Die folgenden Regeln:

-Strukturübereinstimmung = Lernerleichterung = korrekte Äußerung = positiver Transfer

-Strukturunterschied = Schwierigkeit = fehlerhafte Äußerung = negativer Transfer (Interferenz) werden für falsch gehalten. Empirische Studien beweisen, dass Fehler auch bei großen Übereinstimmungen zwischen der L1 und L2 vorkommen können und dass Strukturunterschiede nicht unbedingt Lernschwierigkeiten verursachen.

Strukturunterschiede können zu Vermeidungsstrategie führen, was kaum in der Kontrastivhypothese in Betracht gezogen werden kann (Schachter 1973) Auch gibt es Fehler, die nicht aus der L1-Struktur nicht erklärbar sind.

Die Kontrastivhypothese bezieht sich nur auf die L1 und die vom Lerner lernende L2. Einflüsse anderer, schon erworbener Fremdsprachen werden nicht intensiv untersucht.

Die Kontrastivtheoretiker nehmen an, dass das Erlernen einer L2 immer vor dem Hintergrund einer schon erworbenen L1 erfolgt, und dass der Spracherwerb darin besteht, zweitsprachliche Gewohnheiten zu erwerben.

Diese behavioristische Spracherwerbtheorie (Stimulus - Response) wird durch einen kognitiven Ansatz ersetzt (CHOMSKY, 1965) und von CHOMSKY (1959) abgelehnt.

## 2. Die Identitätshypothese

CHOMSKY merkt an, dass der Lerner mit der Sprache kreativ umgehen kann: Er kann korrekte Äußerungen produzieren, die er zuvor nie gehört hat. Diese Beobachtung führt dann dazu, dass von einem Sprachenmechanismus auszugehen ist, der den Lerner in die Lage setzt, selbst Sätze zu bilden / generieren.

Für Chomsky geht es bei der Spracherwerbsfrage in erster Linie darum, welche Faktoren, es ermöglichen, dass ein Kind in einer bestimmten Zeit seine Muttersprache erwirbt. Für ihn ist Spracherwerb auf der Entfaltung angeborener linguistischer Fähigkeiten bezogen. Nach Chomsky hat jeder Mensch sein Spracherwerbsvermögen in seinem genetischen Potential verankert und alle Sprachen besitzen Gemeinsamkeiten/Universalien. Die Annahme der sprachlichen Universalien ist ein zentraler Gedanke in der Sprechtheorie Chomskys (Merten 1995: 32). Chomsky vermutet, dass alle Sprachen sich auf eine Universalgrammatik berufen, die angeboren und spezifisch menschlich ist. Aufgabe der universellen Grammatik ist es, die allgemeinen Gesetze natürlicher Sprachen zu formulieren. Ihre spezifischen Eigenschaften müssen im Anschluss daran, von den Einzelgrammatikern beschrieben werden. Sprache ist nach Chomsky ein von Sprechern beherrschtes Regelsystem, bei dem von einer Anzahl endlicher Mittel durch entsprechende Verknüpfungen unendlicher Gebrauch gemacht werden kann. Sprache ist ein dynamisches Sprachsystem, das von Menschen entwickelt wurde und ständig weiterentwickelt wird. Ein zentrales Begriffspaar bei Chomsky ist Kompetenz und Performanz. Die Kompetenz ist das implizite Wissen des Sprechers/Hörers von einer Sprache. Performanz ist der tatsächliche Gebrauch der Sprache in einer konkreten Situation.

Chomsky schränkt ein, dass nur im Idealfall die Sprachverwendung als direkte Widerspiegelung der Sprach-Kompetenz aufgefasst werden kann, da in der Wirklichkeit als solch direktes Verhältnis nicht besteht (Merten 1995 33, 69).

Chomsky geht von einem idealen Sprecher- Hörer

Der Gegenstand einer linguistischen Theorie- sagt N. Chomsky- ist in erster Linie, ein idealer Sprecher- Hörer, der in einer völlig homogenen Sprachgemeinschaft lebt, seine Sprache ausgezeichnet kennt und bei der Anwendung seiner Sprachkenntnis in der aktuellen Rede von solchen grammatisch irrelevanten Bedingungen wie:

Begrenztes Gedächtnis

Zerstreutheit und Verwirrung

Verschiebung von der Aufmerksamkeit und im Interesse

Fehler (zufällige oder typische)

Nicht affiziert wird (Chomsky in: Ramge 1993: 24)“

Laut Chomsky verfügt das Kind über einen Regelapparat im Sinne der generativen Grammatik. Dieses kindliche Vermögen ist in den linguistischen Universalien manifestiert. Chomsky nimmt an, dass Sprachkenntnis und Grammatik nur von dem erworben werden kann, „der mit einer strengen Restriktion im Hinblick auf die Form der Grammatik prädisponiert ist“. Da das Kind auf jeder Stufe seiner sprachlichen Entwicklung zum generieren von Äußerungen fähig ist, ist der Erwerb der vollen Kompetenz einerseits das Ziel der Entwicklung, andererseits verfügt das Kind in jeder Phase über eine sprachliche Kompetenz, die es ihm erlaubt, Äußerungen im Sinne von Sätzen zu generieren. Die zum Sprachverstehen und zur Sprachproduktion notwendigen Regelmechanismen werden erworben, indem das Kind versuchsweise Grammatiken konstruiert und sie Laufe seiner sprachlichen Entwicklung ständig modifiziert. Daraus entwickelt sich das Kind eine Theorie über die Sprache, eine generative Grammatik (Ramge 1993:34).

Das Kind verfügt über den Sprachmechanismus LAD (language Acquisition Device), das heißt, es verfügt über eine angeborene Sprachlernfähigkeit, mit Hilfe derer es grundsätzlich jede beliebige menschliche Sprache erwerben kann. Der LAD erlaubt dem Spracherwerber, sich ein System von Regeln anzueignen, mit deren Hilfe er Bedeutungen und Laute, die er bereits kennt und die er nun hört, zu Äußerungen verknüpfen und verstehen kann.

Als Argument für die angeborenen Sprachdispositionen und gegen den Empirismus wird von den Nativisten unter anderem hervorgehoben, dass Kinder ja relativ schnell und gleichförmig eine Kompetenz entwickeln, durch die gesprochene Sprache aber nur unvollkommenes Sprachmaterial empfangen. Die Hypothese vom angeborenen Spracherwerbs-Apparat steht im scharfen Widerspruch zur Theorie des Behaviorismus. Dieser geht davon aus, dass die Produktion neuer Sätze unter anderem durch Analogieschlüsse bedingt ist. (Ramge 1993: 34).

Chomsky setzt sich mit dem Behaviorismus auseinander und beruft sich dabei auf Humboldt. Humboldt: Sprache kann man nicht lernen, sondern man kann nur die Bedingungen schaffen, unter denen sie sich in der Psyche auf ihre eigene Weise spontan entwickelt.

Für das Individuum ist Lernen eine Sache der Wiederzeugung, also der Ausprägung dessen, was der Psyche weitgehend eine Sache Wiederzeugung, also der Ausprägung dessen, was der Psyche schon eingeboren ist. So bedeutet Lernen für Chomsky auch Wiederzeugung. Er steht damit im Gegensatz zur empirisch-behavioristischen Auffassung, die annimmt, dass Sprache nur durch Drill und Erfahrung-ohne angeborene Fähigkeiten gelernt wird. Nach Chomsky unterscheiden sich menschliche Sprache und menschlicher Geist qualitativ von tierischen Verhaltensweisen. Sein Hauptmerkmal richtet sich deshalb gegen die von Skinner vertretene Meinung, Sprache und Spracherwerb seien rein mechanische Prozesse, die als Reaktion auf externe Reize oder psychologische Befindlichkeiten zustande kämen (Merten 1995: 70).

Als zentrale intralinguale (fehlerverursachende) Prozesse wurden bei mehreren Studien über den Erwerb (morpho)syntaktischer Regeln folgende Verfahren festgestellt:

-Die Regularisierung der L2 durch das Ersetzen unregelmäßiger Formen durch regelmäßige.

-Übergeneralisierung korrekter Regeln unter Verletzung von Subkategorien

-Simplifizierung eines komplexeren Regelsystems auf eine Regel (z.B. die Nicht-Beugung des Adjektivs),

-Reduktion grammatischer Markierungen, die dem Lerner überflüssig erscheinen (\*ich spiel).

Es dürfte deutlich sein, dass eine klare und eindeutige Abgrenzung dieser verschiedenen 'Fehlerdeutungsversuche' sehr fraglich, wenn nicht gar unmöglich ist.

Es ist auch zu betonen, dass Transfer von den Anhängen der Identitätshypothese nicht ausgeschlossen wird/werden kann: Ihre empirischen Untersuchungen bestätigen ihnen, dass es auch Fehler gibt, die nicht aus dem L2-System erklärt werden können und die nur auf interlingualen Transfer zurückgeführt werden können. Das Vorkommen grundsprachlichen Transfers relativiert die Theorie also in erheblichem Maße. Zwar versuchen DULAY / BURT (1974) zu untermauern, dass die L1 beim L2-Erwerb kaum eine Rolle spielt: Sie bestätigen, dass noch etwa 5 % der Fehler direkt auf den dem Einfluss der L1 zurückzuführen ist (= Interferenzen). Daneben unterscheiden sie aber auch eine weitere Kategorie von Fehlern, die weder als entwicklungsbedingt noch als eindeutige Interferenzen erkannt werden können. Die Tatsache, dass diese Fehler nicht eindeutig bestimmt werden können, bestätigt aber nicht die Behauptung, dass die L1 keinen Einfluss auf den Fremdspracherwerb hat.

Es sei jedoch darauf hingewiesen, dass aus der Vermittlungsperspektive des Fremdsprachenunterrichts ein anderer, ebenfalls mit dem Etikett 'Identitätshypothese' belegter Sachverhalt gemeint ist: das Identitätspostulat beruft sich hier allerdings auf die Abfolge der vier Fertigkeiten als Lernzielbereiche im Fremdsprachenunterricht, die nach der grundsprachlichen Erwerbschronologie - Hören vor Sprechen vor Lesen vor Schreiben - modelliert werden soll (Bauch/Kasper1979:14-15). Es ist hier noch zu betonen, dass im Gegensatz zur Kontrastivhypothese die Identitätshypothese keine sprachlehrmethodischen Konsequenzen hat.

Weiter kann auch betont werden, dass 'fehlerhaftes Sprachverhalten' den Vertretern der Identitätshypothese, im Kontrast zu den Kontrastivsten doch als positive Begleiterscheinung der L1 angesehen wird. Ihm wird vielmehr wertvolle Aussagekraft über das Durchgangsstadium zur L2 anerkannt. Aus (systematischen) Fehlern kann also gelernt werden.

Nach der Identitätshypothese erfolgt das Erwerben einer L2 nach universalen angeborenen kognitiven Prozessen. Negative grundsprachliche Transfers können nicht intensiv untersucht werden. Diese Fehler werden in der schwachen Version ohne weiteres als solche anerkannt, ohne dass ihnen größere Bedeutung oder Aufmerksamkeit gewidmet wird.

In der Interlanguage-Hypothese wird die Lerner Sprache, wie es FERVRS (1983, 58) meint, als Status einer eigenständigen, systemhaften Sprachform trotz ihres Übergangscharakters bestimmt. Diese Beschreibung soll sich auf authentischen zweitsprachlichen Äußerungen berufen.

### 3. Die Interlanguage-Hypothese

Beim Erwerben einer L2 eignet sich der Lerner ein spezifisches Sprachsystem an, das sowohl Merkmale der L1 und der L2 und auch unabhängige Merkmale aufweist. Dieses sprachliche Übergangssystem hat eine systematische und variable Besonderheit. Die Interlanguage-Regeln und Produkte passen sich im Laufe des Lernprozesses an das L2-System an. Die Lerner verwenden und entwickeln eigene Lernstrategien, die durch bestimmte lernspezifische Prozesse charakterisiert sind.

Die kognitiven Spracherwerbtheorien bilden der Interlanguage-Hypothese eine große theoretische Grundlage. Dem L1-Transfer wird eine große Bedeutung als Spracherwerbsprozess beigemessen (SELINKER / SWAIN / DUMAS, 1975, 140).

Es handelt sich nicht um die Frage, ob muttersprachlicher Transfer ein wichtiger L2-Erwerbsprozess ist (Kontrastivhypothese bzw. Identitätshypothese), sondern vielmehr untersucht man Voraussetzungen, die diesen Transfer ermöglichen oder verhindern. Man erforscht die Voraussetzungen für den positiven bzw. negativen Transfer, für sein Gelingen bzw. Misslingen.

Unter Transfer versteht man:

1. transfer of training: Es handelt sich um Ergebnisse vom Übungstransfer. Es geht um Fehler, die durch den negativen Einfluss ungeeigneter oder mangelhafter Erklärungen, Regeln, Übungen und Lehrmaterialien wie auch einer falsch angelegten Progression verursacht werden.  
Z. B Dualform im Arabischen hat keine deutsche Entsprechung und wird dann auch extra gelernt und ausgeübt.

Die Interlanguage entsteht durch Anwendung und Entwicklung eines universellen (einfachen) Kommunikationssystems (vgl. Unterhaltung mit Kleinkindern in der L1), das im Laufe der Interlanguage-Entwicklung erweitert und immer komplexer wird.

strategies of second language communication: während die Kommunikationsstrategien ein System sind, womit der Lerner seine Äußerungen und Intentionen ausdrückt, werden Lernstrategien angewendet, um ein Interlanguage-System anzufertigen und zu entwickeln.

Kommunikationsstrategien sind die rezeptiven, die produktiven und die angeeigneten Vorgehensweisen, mit denen ein Lerner zielorientiert und effektiv eine Kommunikationsaufgabe auf der Basis seiner Interlanguage behandelt (nach KNAPP - POTTHOFF, 1982). Es sind "jene Verfahren, die Lerner anwenden, um ihre mehr oder minder beschränkten Kenntnisse der L2 für tatsächliche Kommunikation zu nutzen, und zwar sowohl für die Dekodierung wie die Enkodierung" (WODE, 1985, S.45).

Einige Beispiele für diese Verfahren sind Z.B, Paraphrasierung, Umdeutungen, der bewusste Codeswitching von der L2 in die L1, interlingualen Transfer, Wortprägung, Anwendung von non verbalen Strategien wie Gestik oder Geräuschimitation, ...), bewusstes Deduzieren einer Bedeutung bzw. bewusstes Anwenden zweitsprachlichen Regelwissens zum Verstehen einer L2-Äußerung. Formale Tilgung- bzw. Reduktionsstrategien (auf Elemente und Regeln verzichten, die der Lerner für unwichtig hält oder die ihm Hindernisse bilden), funktionale Reduktionsstrategien (der Lerner passt die kommunikative Aufgabe an die Ausdrucksmöglichkeiten seiner Interlanguage an):

Der Lerner versucht bei den Reduktionsstrategien, seine Äußerung zu reduzieren oder teilweise auszudrücken bzw. zu verschweigen, um ein sprachliches Problem zu vermeiden.

Da das ursprüngliche Konzept der interlanguage wenig spezifiziert und nicht klar präzisiert war, entstanden viele Fragestellungen, Präzisierungen und Ergänzungen.

Einen höheren Grad an Variabilität zeigen die Sprachen der Lerner und sind ständig im Entwicklungsprozess und müssen viele Stadien durchlaufen, wobei Neues Erworbene mit Älterem kombiniert, Fertigkeiten, entwickelt, geschärft und Fehler vermieden werden.

#### 4. Language Awareness

Das Konzept des sprachenübergreifenden „Language Awareness“ Ansatzes als (insb. seit Hawkins 1985) für den Erst- Zweit- und Fremdsprachenerwerb ist die Sensibilisierung der Lernenden für interlinguale und interkulturelle Gemeinsamkeiten und Unterschiede (Budde 2013: 119). Das Ziel des Ansatzes ist das vorhandene muttersprachliche Vorwissen zu aktivieren, so dass Lernende die ihnen zur Verfügung stehenden (fremd-)sprachlichen Repertoires mit der neu gelernten Sprache verbinden, die Gemeinsamkeiten zwischen den bisherigen Sprachen und der neuen Fremdsprache entdecken und diese für ihren Sprachlernprozess nutzen(ebd.). Der kognitive sprachreflexiver Zugang zum Sprachenlernen steht im Mittelpunkt.

Dieser Rückgriff auf andere Sprachen im Erst, Zweit -oder Fremdsprachenunterricht führt zu vertiefter Sprach(en) Kompetenz und zur Vorbereitung auf das Lernen weiterer Sprachen und zur Erhöhung der Sprachlernmotivation.

In diesem Rahmen sind interessante Studien zu finden, die der sprachübergreifenden Vernetzung dienen: Max (2014) betont, dass der bewusste Einbezug unterschiedlicher Sprachen im Unterricht mehrfach

positive Auswirkungen auf die Lerner ermöglicht. Sie plädiert aber für mehr Praxis der Sprachbewusstheit in den Lehrwerken und in der Praxis.

Grünewald & Sass (2014) empfehlen die Förderung der Mehrsprachigkeit“ und insbesondere das Sprachenpaar Englisch und Spanisch (als L2 bzw. L3). Sie heben eine sprachübergreifende Vernetzung hervor, die einerseits auf die fachlichen Differenzen hinweist und andererseits vor Gleichmacherei warnt.

Weitere Studien sind unter anderen in diesem Rahmen wie die von Bermejo Muñoz<sup>1</sup>, Birgit Schädlich (2014)<sup>2</sup>, Eva Leitzke Ungerer (2014)<sup>3</sup> und von Blell & Doff<sup>4</sup> von großer Bedeutung:

## II: Tertiärer Deutschunterricht

Nach heutigem Forschungsstand wirken sich die folgenden Voraussetzungen positiv auf den Erfolg des Fremdsprachunterrichts.

- Die sprachübergreifende Sprachbewusstheit ist eine der wichtigsten Voraussetzungen für den erfolgreichen tertiären Deutschunterricht, indem kognitive und konstruktive Lernprozesse zum Tragen kommen (Marx 2014; Budde 2013:120f)

---

(1) stellt vor und erläutert Verfahren zur Verknüpfung mit vorgelernten Sprachen (Interkomprehension, interlingualer Transfer und Sprachmittlung) sowie mit weit weniger vorhandenen Herkunftssprachen einbeziehende.

<sup>2</sup> studieren anhand einer Umfrage zum Thema Mehrsprachigkeit und Multikulturalität die in der Lerngruppe verankerte Mehrsprachigkeit und die Einstellung der UntersuchungsteilnehmerInnen zum Sprachvergleich und Sprachreflexion sowie ihre Erfahrung damit.

stellt das Konzept der MAPs (Mehrsprachige Aufgabenplattformen) vor, das im Rahmen des bayerischen Schulversuchs „Französisch und Englisch ab Klasse 5“ entwickelt wurde. Sie beschreibt die grundlegenden Voraussetzungen von MAPs und erklärt, wie diese strukturiert sind und inwieweit sie die sprachlichen und interkulturellen Kompetenzen der Lernenden entwickeln können, wenn sie zu einem Begleitprogramm des parallelen Spracherwerbs Englisch/Französisch in den beiden ersten Lernjahren ausgebaut werden.

Die Autorinnen stellen erweitertes Modell und ein überarbeitetes inter bzw. transkulturellen Lernens vor, das sich auf das einflussreiche Modell der interkulturellen Kompetenz von Michael Byram (1997) bezieht. Laut den Internationalen Vergleichsstudien sind fest etablierte Sprachförderungsprogramme mit klar definierten Zielen und Erklärungsansätzen wichtige Voraussetzungen für den Erfolg von SchülerInnen mit Migrationshintergrund.

- Den Lernenden kann bewusst gemacht werden, dass sie bereits vieles wissen und, dass Deutsch für sie keine neue Welt darstellt.

Marx (2014) betont, dass der bewusste Einbezug unterschiedlicher Sprachen im Unterricht mehrfach positive Auswirkungen auf die Lerner ermöglicht. Sie plädiert aber für mehr Praxis der Sprachbewusstheit in den Lehrwerken und in der Praxis.

Der Lerner kann viele Assoziationen machen und das Nebeneinander von seinen Sprachen bemerken.

Im Folgenden wird in Berücksichtigung mit den oben genannten Ansätzen versucht zu erklären, inwiefern L2 bei marokkanischen Deutschlernern (Französisch) als Hilfe und Hindernis beim Deutschlernen dient

## **1. Tertiärer Deutschunterricht in Marokko.**

Es handelt sich um Lernanfänger (Sprachniveau A2) und Fortgeschrittene (Sprachniveau B1) aus privaten Sprachschulen in Fes/Marokko. Die Themen „tertiärer Deutschunterricht“ und „Frühhilfenförderung“ stehen im Mittelpunkt. Dieser Beitrag beruft sich auf eigene Beobachtungen und Aussagen der marokkanischen Deutschlerner, wobei Beispiele aus der Unterrichtspraxis stammen.

Das Welt- und Sprachwissen der marokkanischen Deutschlerner sind in erster Linie auf Marokkanisch, eine Variante des Arabischen. Arabisch wird als Erstsprache seit dem ersten Jahr in der Primärschule und Französisch als Erstfremdsprache seit dem dritten Jahr der Primärschule durchschnittlich ein bis zwei Stunden am Tag unterrichtet. Die Deutschlerner könnten sich anscheinend gute Sprach- und Grammatikkenntnisse in den beiden Sprachen aneignen.

Nach Aussagen der Deutschlerner scheinen die eigenen Kenntnisse in der arabischen Grammatik als gute Lernhilfe, die deutschen Grammatiktermini zu erkennen und die Einteilung des Sprachsystems in die einzelnen Wortklassen zu begreifen(Laasri: Demnächst).

Die Französisch- Kenntnisse (Grammatik und Wortschatz) sind neben den arabischen auch eine gute Basis, worauf die marokkanischen Deutschlerner Bezug nehmen(ebd.). „Wer also eine neue Fremdsprache lernt, nimmt so auf alle Sprachelemente Bezug, die im Kopf gespeichert sind und aktiviert die Lernerfahrungen, die aus dem Lernprozess mit vorausgegangenen Fremdsprachen gelernt wurden“ (Hufeisen 1999: 5).

Die marokkanischen Deutschlerner merken die Gemeinsamkeiten zwischen Deutsch und Französisch bezüglich des Wortschatzes, der Fremdwörter und des Satzbaus. Im Deutschen sind viele französische Wörter zu erkennen. Sie entstanden einerseits aus etymologischen Gründen andererseits sind sie zu Fremdwörtern der deutschen Sprache geworden. Sie gehören zur deutschen Umgangssprache. Wörter wie *restaurant*, *buffet*, *baguette* usw. werden oft im Deutschen verwendet, ohne über ihre Herkunft zu denken.

Die Aussagen der Lernenden wie auch eigene Beobachtungen bestätigen, dass die bisherigen Sprachen Arabisch und Französisch das Deutschlernen fördern.

Die Verwandtschaft zwischen dem Französischen und dem Deutschen bezieht sich nicht nur auf das Schriftsystem sondern auch auf Pragmatik, Terminologie und Lexikologie.

- In der Terminologie und auf den Ebenen der Sprachbeschreibung und Grammatik haben beide Sprachen zahlreiche Ähnlichkeiten.
- Die Lexika beider Sprachen besitzen einen großen gemeinsamen Wortschatz lateinischer und griechischer Herkunft.
- Beide Sprachen haben das Lateinische Schriftsystem.

- Beide Sprachen werden als Vermittler der europäischen Kultur angesehen. Kulturelle und landeskundliche Aspekte beider Sprachen lassen sich deswegen leichter vergleichen.

Diese Verwandtschaft ist hilfreich beim Wortschatzlernen, bei der Fertigkeit Hören und Lesen, also beim Erschließen der Bedeutung und bei vielen Grammatikphänomenen der deutschen Sprache. Französisch ist demnach eine gute Brücken- oder Metasprache für das Deutschlernen.

Bei marokkanischen Deutschlernern merkt man wenige Ausspracheprobleme, da sie Französisch seit dem Anfang der Primärschule, lernen und gewohnt sind, Französisch zu lesen und es ständig in den Massenmedien zu hören.

Französisch-Kenntnisse marokkanischer Deutschlerner sind eine gute Basis, auf der man deutsche Kenntnisse aufbauen kann. Die Unterschiede zwischen den Grammatik- und morphologischen Strukturen können aber auch Lernhindernisse bilden.

Um zu erklären, inwieweit Französisch den marokkanischen Deutschlernern als Hilfe und Hindernis stehen, wird auf einige Grammatikphänomene im Vergleich des L2 (Französisch) mit L3 (Deutsch) hingewiesen. Diese sind: Das unpersönliche „es“, Imperativ, kurze Frageformen, Tempora, Deklination der Possessivpronomina, Artikel und Adjektive, Relativpronomina und Zusammensetzungen. Die Beispiele stammen aus der Unterrichtspraxis.

## **2.Französisch als Hilfe und Hindernis beim Deutschlernen**

### 2.1 L2 Französisch als Lernhilfe

Im Deutschen Beispielsweise sind hunderte deutsche Verben mit der Endung „-ieren“. Zu finden. Fast alle davon können ganz leicht in die entsprechenden Wörter der romanischen Sprachen und des Englischen umgewandelt werden. Bei Wörtern wie importieren, analysieren, interpretieren bspw. braucht man bloß die deutsche Infinitivendung – ieren zur französischen Infinitivendung –er verwandeln (Berlitz 1982: 41f). Die große Ähnlichkeit dieser Verben mit dem Französischen erkennen die marokkanischen Deutschlerner ohne Schwierigkeiten und viele Hinweise von den Lehrkräften. Solche Wortschatzähnlichkeit nutzen die marokkanischen Deutschlerner aus, um neues Vokabel zu lernen. Diesen Lernprozess kann man nur fördern und empfehlen.

[...] „Der fremdsprachliche Wortschatz als „offenes System“ ist nie umfassend lehrbar, daher müssen Lerner vorrangig Weiterlernstrategien erwerben, die ihnen dabei helfen ihre eigenen Lehrer zu werden“(Edmonson 1997:89)

Schröder (1996:45) empfiehlt den Kontrast zwischen Deutsch und Französisch für das effektive Deutschlernen. Sie unterscheidet zwischen den folgenden Kontrasten zwischen (Französisch) und (Deutsch): a)Kontraste der phonologischen Form, b)Kontraste der orthografischen Form, c)Kontraste der morphologischen Form, d)Kontraste der syntaktischen Form und e)Kontraste der semantischen Form.

Die Aktivierung des passiven Wortschatzes kann durch die Entwicklung von Entschlüsselungstechniken und Verstehensstrategien auf der Wort-, der Satz-, der Text- und Kontextebene ergänzt werden(Neuner 1991: 81f).

Das passive Sprachinventar kann durch Übungen und Einbettung in Schreibfertigkeiten aktiviert werden.

### 2.1.1 Das Unpersönliche „es“

Im Französischen meinen die unpersönlichen Verben diejenigen Verben, die mit dem unpersönlichen *il* „es“ als Subjekt verbunden werden. Dies sind meist Witterungserscheinungen oder Änderungen, die in den Tages- bzw. Jahrzeiten bezeichnen:

|                           |                     |
|---------------------------|---------------------|
| Il pleut:                 | Es regnet           |
| Il est 10 heures          | Es ist 10 Uhr.      |
| Il n est jamais trop tard | Es ist nie zu spät. |

Im Deutsch sind die unpersönlichen Verben unter anderem auch Verben der Witterungserscheinungen oder Änderungen in den Tages- bzw. Jahrzeiten.

In den beiden Sprachen gibt es feste Satzgefüge, in denen *il* „es“ nicht durch ein anderes Subjekt ersetzt werden kann.

Auch Einige persönliche Verben, die im Französischen auch unpersönlich gebraucht werden und mit „*on*“ „man“ bzw. „es“ als Subjekt auftreten, können im Deutschen mit dem Pronomen „man“ verwendet werden.

|           |             |
|-----------|-------------|
| On chante | Man singt   |
| On parle  | Man spricht |

Diese große Ähnlichkeit wirkt lernfördernd auf den positiven Transfer vom Französischen ins Deutsche aus. Den marokkanischen Lernanfängern fällt es nicht schwer, Sätze mit dem Pronomen „es“ oder „man“ zu bilden. Bei ihnen fallen keine gravierenden Fehler auf.

### 2.1.2 Kurze Frageformen:

Intonationsfragen existieren sowohl im Deutschen als auch im Französischen und sind einfach zu beherrschen. Die Syntax der Inversionsfragen, die sich an eine Person richten, ist in den beiden Sprachen vollkommen gleich: Verb+ Subjekt+ Verbergänzung+ Fragezeichen. Hier wird deutlich ein positiver Transfer bei marokkanischen Deutschlernern bemerkt. In dieser Hinsicht fallen bei ihnen keine gravierenden Fehler auf

Cherchez vous quelqu' un?      Suchen Sie jemanden

Attendez quelqu' un?            Warten Sie auf jemanden

Avez-vous une voiture?        Haben Sie ein Auto?

Aber im Französischen wird zumindest in der Schriftsprache fast jede Frage mit dem Verbanhängsel *est ce que* gebildet. „Est ce que“ steht in der Frage an der Stelle, an der im Deutschen das flektierte Verb steht.

Est ce que tu as bien dormi?.....    haben Sie gut geschlafen?

Est ce que Monsieur Schmidt est venu?.....Ist Herr Schmidt gekommen?

### 2.1.3 Tempora

Deutschler erkennen die Verwandtschaft zwischen den französischen und deutschen Tempora, wenn die Lehrkraft darauf hinweist.

*L imparfait* im Französischen entspricht dem „Präteritum“ im Deutschen, „Futur I“ *Future simple* im Französischen. Für den „Konjunktiv I“ im Deutschen gibt es die Entsprechung *subjonctif présent* im Französischen.

Die marokkanischen Deutschler können Assoziationen machen und die neuen Grammatikphänomene mit den ähnlichen aus dem Französischen verknüpfen.

Das Perfekt wird Beispielsweise wie im Französischen „das passé composé“ mit der gegebenen Form von *avoir* „haben“ bzw. *être* „sein“ plus jeweils dem *participe passé* „Partizip II“ des Verbs gebildet: *j ai*

*chanté* „ich habe gesungen“, „*tu as encadré*“ „du hast betreut“ *il a bu.*  
„er hat getrunken“.

Eine Gruppe von Verben der Bewegungsrichtung werden in den beiden Sprachen im Perfekt mit *être* „sein“ gebildet. *Je suis sauté* .... „ich bin gesprungen“, *Il est tombé*.... „Er ist gefallen“. *Il est grimpé*..... „Er ist geklettert“.

Diese Regel gilt nicht für alle Bewegungsgruppen im Französischen. Beispielsweise für die Verben „laufen, „gehen“ und „schwimmen“ wird im Französischen das Hilfsverb *avoir* „haben“ bei der Konjugation ins *passé composé* verwendet. Dieser Unterschied führt meistens zu Interferenzfehlern bei marokkanischen Deutschlernern. Z. B:

J ai marché      Ich habe gegangen\*      -      (die richtige Form) Ich bin gegangen

Jai nagé      ..Ich habe geschwommen\*. (die richtige Form) Ich bin geschwommen

In fast allen anderen Fällen, wo das Verb transitiv ist, wird das *passé composé* „Perfekt“ mit einer konjugierten Form von *avoir* „haben“ gebildet. Diese Ähnlichkeit ist eine gute Lernhilfe für marokkanische Deutschlerner, wobei auf Ausnahmen angewiesen werden muss. Ausnahmen bilden beispielsweise Verben der Witterungserscheinungen oder Änderungen in der Tages- bzw. Jahreszeit.

Il a plu .....

Es hat geregnet

Il a commencé a faire la nuit

Es hat gedämmt

Il a neigé

Es hat geschneit.

Anderes als im Deutschen richten sich die Deklinationsformen des mit dem Hilfsverb *être* „sein“ konjugierten *participe passé* „Partizip II“ im Französischen, immer an Genus (Femininum oder Maskulinum) und

Numerus (Plural oder Singular) des Subjekts (entweder Subjekt oder Personalpronomen) des Satzes, indem ein entsprechendes Suffix an die Verbform hinzugefügt wird. Diese Regel existiert in der deutschen Sprache nicht, was den marokkanischen Deutschlernenden das Lernen des Perfekts erleichtert.

Französisch: *Il est descendu*, aber *elle est descendue*, *elles sont descendues*

Deutsch: *Er ist gestiegen*, *sie ist gestiegen*, *sie sind gestiegen*.

#### 2.1.4 Imperativ

Hinsichtlich des Imperativs dienen die früheren Lernerfahrungen als große Hilfe beim weiteren Lernen:

Die Syntax der kurzen Befehlsätzen ist im Deutsch und Französisch relativ ähnlich. Die Imperativform mit *wir* (Adhortativ) als Ausdruck der Aufforderung an die 1. Person Plural zur gemeinsamen Aktion existiert sowohl im Französischen als auch im Deutschen.

Französisch: *depêchons nous !*

Deutsch: *Machen wir schnell!*

Diese große Ähnlichkeit verhilft ihre Beherrschung von den Deutschlernern ohne Schwierigkeit. In den ersten Kursen für Anfänger ist diese Imperativform im Französischen gut geeignet, die deutsche zu erklären.

Auch die Imperativformen im 2. Singular und 2. Plural sind in den beiden Sprachen ähnlich, was ihre Beherrschung erleichtert.

Französisch: *Depêches toi!*

Deutsch: *Mach(e) schnell!*

Französisch: *Depêchez vous!*

Deutsch: machet schnell!

In beiden Sprachen existiert eine Höflichkeitsform. Das erleichtert den marokkanischen Lehrkräften die Einführung und Erklärung der deutschen Höflichkeitsform. Somit scheint die Bildung des Imperativs bei marokkanischen Deutschlernern nicht schwer zu lernen.

Ein kleiner Unterschied hinsichtlich der Imperativbildung ist, dass die Höflichkeitsform im Deutschen nicht mit dem der 2., sondern mit der 3. Person Plural gebildet wird. Wie im Französischen wird die Höflichkeitsform im Deutschen sowohl für Singular als auch Plural verwendet:

„Hören Sie mir bitte zu!“ *Entendez moi s il vous plait!* Spricht sowohl die Einzelperson als auch mehrere Personen an.

Ein anderer Unterscheid bezüglich der Imperativform ist, dass die deutsche Sprache drei Formen für die zweite Person des Imperativs du (2. Singular), ihr (2.Plural) und Sie (Höflichkeitsform für Singular und Plural) hat, während französische Sprache zwei Formen des Imperativs: vous (2. Plural) und tu (2. Singular) hat.

Der Imperativ der Hilfsverben Verben „haben“ *avoir* und „sein“ *être* bildet eine Ausnahme und den müssen sich daher die marokkanischen Deutschlerner gut merken.

Französisch: (*avoir*) *aie!*; *ayons!*; *ayez!*

Deutsch: (haben) hab(e)!: haben wir!; habt!, haben Sie!

Französisch: (*être*) *sois!* *soyons!* - *soyez!*

Deutsch: (sein) sei!; seien wir!; seid!; seien Sie!

## 2.2. L2 Französisch als Lernhindernis.

Nicht immer führt die französische Brücken- bzw. Metasprache zum Ziel. Die eigenen Sprachkenntnisse und metasprachlichen Kenntnisse können auch Lernhindernisse bilden, wenn es Unterschiede zwischen der deutschen Sprache und den eigenen Kenntnissen gibt. Die Unterschiede können zu falschen Interferenzen führen und das schnelle Lernen hindern. Doch durch gezielte Übungen, den häufigen Gebrauch der Grammatikregeln und durch Bewusstmachung der Interferenzquelle können diese Lernhindernisse beseitigt werden.

### 2.2.1 .Deklinationen der Possessivpronomina und Artikel

#### 2.2.1.1 Deklinationen der Possessivpronomina

Ähnlich wie im Französischen stehen die Possessivpronomina im Deutschen ungebunden vor dem Nomen und vor eventuellen Attributen und Adjektiven. Anders als im Französischen sind sie aber in ihrer Deklination nicht nur von dem Genus und Numerus sondern auch vom Kasus abhängig.

#### Beispiele:

Französisch: sa soeur est morte

Deutsch: Ihre Schwester ist gestorben

Französisch: Je donnais á sa soeur un tres joli cadeau.

Deutsch: Ich gab ihrer Schwester ein sehr schönes Geschenk.

Dieser Unterschied bildet nach eigenen Beobachtungen und Aussagen der Deutschlerner ein Lernhindernis. Die Deklination der Pronomina scheint den marokkanischen Deutschlernern relativ kompliziert und nicht einfach zu lernen. Sie machen andauernd Interferenzfehler. Diese Fehler tauchen erst nach B2 weniger auf.

### 2.2.1.2 Deklinationen der Artikel

Wie im Französischen existieren im Deutschen bestimmte und unbestimmte Artikel sowohl im Plural als auch im Singular. Die Artikel im Französischen stehen nur in Übereinstimmung mit dem Genus und Numerus. Im Deutschen richten sie sich in ihrer Deklination, wie der Fall bei Possessivpronomina ist, nach Genus, Numerus und Kasus.

Beispiele:

Deutsch: Dort steht mein Freund

Französisch: Mon ami est la bas

Deutsch: Ich gebe meinem Freund ein Buch.

Französisch: Je donne á mon ami aun livre

Deutsch: Ich grüße meinen Freund

Französisch: Je salue mon ami.

Anderes als im Deutschen gibt es keinen Äquivalenten für das Neutrum im Französischen. Daher stoßen marokkanische Deutschlerner bei Zuweisung von neutralem Geschlecht und seiner Deklination auf Lernschwierigkeiten.

Da marokkanische Deutschlerner in ihren Französisch-Kenntnissen nicht gewohnt sind, Artikel in Kasusfällen zu deklinieren, tauchen bei ihnen Fehler auf.

Dieses Lernhindernis begleitet sie, wie der Fall bei der Deklination der Artikel ist, bis nach B2.

### 2.2.2. Deklinationen der Adjektive:

Die marokkanischen Deutschlerner stoßen im Deutschen bei der Deklination der Adjektive in Kasusfällen auf Lernschwierigkeit, da die

Deklination der Adjektive im Deutschen sich nicht nur nach Genus und Numerus sondern auch nach Kasus richten, während die Deklination der Adjektive im Französischen nur vom Genus und Numerus abhängig ist.

Beispiele:

Nominativ:

Französisch: C est une belle place.

Deutsch: Das ist ein schöner Platz

Akkusativ:

Französisch: J' aime cette belle place

Deutsch: Ich mag diesen schönen Platz.

Dativ

Französisch: J' offre á mes petits enfants des jouets

Deutsch: Ich schenke meinen kleinen Kindern Spielzeuge

Auch für Deklinationen der Adjektive im Deutschen vor dem Normen nach den bestimmten und unbestimmten Artikelarten in Kasusfällen gibt es verschiedene Regeln. Dies ist nicht der Fall im Französischen.

Beispielsweise:

„Ein gutes Buch“ *un bon livre* aber „das gute Buch“ *le bon livre*... „ich habe ein kleines appartement“ *j' ai un petit appartement*, „ich wohne in einem kleinen Appartement“ *j' habite dans un petit appartement*, „ich wohne in dem kleinen Appartement“ *j' habite dans le petit appartement*

Marokkanische Deutschlerner stören diese Verschiedenheit der Deklinationsregel beim Deutschlernen. Daher ist es sehr wahrscheinlich, dass sie Fehler machen. Sie fühlen sich verpflichtet, diese Deklinationsregel auswendig zu lernen, um keine Fehler zu machen.

### 2.2.3 Das Relativsatzpronomen

Die den marokkanischen Deutschlernenden ungewohnte Wortstellung, wo die Abfolge Subjekt-Objekt-Verb bzw. Objekt-Subjekt- Verb nicht gilt und das Verb ans Ende des Satzes gestellt wird, wie der Fall bei den

Relativsätzen oder dass- und weil- Sätzen nimmt beim Lernen mehr Zeit in Anspruch im Vergleich zu anderen Sprachphänomenen. Dies ist ein typisches Lernhindernis, das bei den marokkanischen Deutschlernern auftaucht.

Während den marokkanischen Deutschlernenden das Verb nur in minimaler Distanzstellung zum Subjekt bzw. zum Personalpronomen bekannt wird, ist ihnen die Verbendstellung im Deutschen Nebensatz völlig fremd. Dieser Unterschied zum Französischen hat einen erheblichen Einfluss auf den Lernverlauf. Daher ist es selbstverständlich zu erwarten, dass die Deutschler bei der Formulierung von längeren Nebensätzen öfter vergessen das Verb ans Ende des Satzes zu setzen oder stellen es falsch in den Satz, besonders im mündlichen Ausdruck. Bemerkenswert bei den Anfängern und Fortgeschrittenen (Sprachniveau B1) ist, dass ein positiver Transfer vom Französischen nur bei der Subjekt-Verb-Objekt-Struktur im Deutschen möglich ist. Erst nach B2 beherrschen die Lernenden langsam die Nebensätze und die Tatsache, dass das Verb in Relativsätzen nach den Satzgliedern und am Ende des Satzes seine Position hat.

Im Gegensatz zu den französischen Relativpronomina werden die deutschen nicht nur an das Genus und Numerus sondern auch an den Kasus angepasst, während dies nicht der Fall im Französischen ist. Öfter tauchen bei marokkanischen Deutschlernern Fehler in dieser Hinsicht auf, wobei sie die Relativpronomina nicht deklinieren bzw. sie falsch deklinieren. Solche Fehler werden erst nach B2 vermieden.

Das deutsche Relativpronomen richtet sich wie im Französischen nach dem Genus, Numerus und Kasus des vorangegangenen Substantivs, das durch das Pronomen näher erklärt wird. Die Pronomina qui, lequel, laquelle, que, die im Französischen nur nach Personen oder Sachen unterscheiden, werden im Deutschen durch den entsprechenden Artikel des Substantivs als Relativpronomen gebraucht.

### Personen:

La femme qui...            die Frau, die  
L enfant qui...            das Kind, das

### Sachen:

La maniere que/laquelle    die Weise, die  
Le bureau que/lequel        der Schreibtisch, der

Les matieres, lesquelles        die Fächer,...welche  
Les choses, lesquelles        die Sachen, die

Dieser Unterschied erleichtert den marokkanischen Deutschlernern zum Teil das Lernen der Relativsätze im Deutschen.

Im Deutschen wird bei Relativpronomina nicht zwischen dem Bezug auf eine Person oder dem Bezug auf eine reine Sache unterschieden. Sie werden an den Kasus angepasst. Im *passé composé* „Perfekt“ im Französischen richtet die Deklination des *participe passé* „Partizip II“ nach dem Genus und Numerus der Relativpronomina, während dies nicht der Fall im Deutschen ist. Dies kann die Beherrschung dieses Grammatikphänomens erleichtern.

### Beispiele:

Französisch: J ai trouvé les clés que j ai perdues.

Deutsch: Ich habe die Schlüssel gefunden, die ich verloren habe.

Französisch: La mosquée al Qarawine qui est construite par Fatima El Fehria, se trouve á la ville Fes.

Deutsch: Die Moschee Al qarawine, die von Fatioma El- Ferhia gebaut worden ist, liegt in der Stadt Fes.

Beispiele:

Der Frau, der er ein sehr teures Geschenk geben hatte, war seine Geliebte.

La femme, à qui il' avait offert un très cher cadeau, était sa bien aimée. .

#### 2.2.4. Zusammensetzungen

Apeltauer(1997:84) behauptet mit Recht, Lerner tendieren dazu, Konstruktionen zu vermeiden, die in der Zielsprache (aber nicht in ihrer Ausgangs- bzw. Erstsprache) vorkommen. Sie versuchen aber immer, Elemente oder Strukturen aus ihrer Erstsprache zu übertragen<sup>5</sup>.

Den marokkanischen Deutschlernern erscheinen lange Zusammensetzungen und Komposita relativ kompliziert und existieren in ihren bereits erworbenen Sprachen nicht so häufig wie im Deutschen. Nach meinen Unterrichtserfahrungen tendieren sie Zusammensetzungen zu vermeiden, indem sie versuchen, Genetivbildungen aus ihrer ersten Fremdsprache bzw. aus der Erstsprache zu übertragen.

Im Französischen drückt man den Genetiv häufig mit der Präposition „de“ „von“ aus. Zum Beispiel;

Französisch: la société nationale des assurances.

Deutsch: Die nationale Versicherungsgesellschaft.

Französisch: la caisse nationale de retraite.

Deutsch: Die nationale Rentenkasse.

Marokkanische Deutschlerner verwenden im Deutschen die Genitivform mit der Präposition *des* bzw. *der* oder mit der Präposition *von* als Entsprechung für die Genetivform aus den dem Französischen

## Fazit

Abgesehen davon, wie unterschiedlich die individuellen Sprachlernerfahrungen, die sprachlichen Kenntnisse und das Welt- und Vorwissen sind, ist es von großer Bedeutung, dass die Lernenden ihre vorhandenen Vorkenntnisse nutzen.

Ähnlichkeiten zwischen L2 und L3 wirken motivierend und lernfördernd auf das Deutschlernen aus. Dies zeigt sich im positiven Transfern. Unterschiede zwischen L2 und L3 können Lernhindernisse bilden, indem Interferenzfehler und Verwechslungen gemacht werden und somit das schnelle Lernen erschwert wird. Durch gezielte Übungen und den häufigen Gebrauch der gelernten Vokabel und Grammatikphänomene sowie durch Bewusstmachung der Interferenzquelle können diese Lernhindernisse überwunden werden.

Meine Beobachtungen bestätigen die Tatsache, dass die Lerner, die über sehr gute Französisch-Kenntnisse verfügen, höhere Leistungen im Deutschen als diejenigen erbringen, die schlechtes Niveau im Französischen haben, da sie von ihrem hohen Sprachniveau im Französischen für das Deutschlernen sehr gut profitieren.

Dieser kleine Beitrag versteht sich als eine Einladung zu einer ausführlichen Auseinandersetzung mit dem Thema in umfangreicheren Arbeiten und auch als eine Anregung zu einer effizienten Gestaltung des tertiären Deutschunterrichts nicht nur in Marokko sondern auch in den maghrebischen und einigen afrikanischen Ländern, wo Französisch als zweite bzw. erste Amtssprache herrscht, indem man im Deutschunterricht bei der Erklärung der Grammatik und Vokabel auf Französisch-Kenntnisse zurückzugreift. Dies sind zugleich Anforderungen an die Lehrer, die mindestens über gute Grundkenntnisse im Französischen verfügen sollen.

(1) Deutsch wird seit dem neunten Jahr im Gymnasium als zweite Fremdsprache neben Englisch unterrichtet. Die Lehrwerke „Themen aktuell“ und „Schritte international“ werden oft verwendet.

(2) In diesem Beitrag wird auf Abiturienten und Studenten fokussiert.

(3) Dieser Aufsatz beruft sich auch auf eine Befragung, die 2013 durchgeführt wurde. 67 marokkanische Deutschlernenden wurden über ihre Erfahrungen mit Deutschlernen gefragt. Ihre Aussagen werden untersucht und ausgewertet. Die Ergebnisse der Befragung haben gezeigt, Kenntnisse in der französischen Grammatik und Ähnlichkeiten zwischen dem deutschen und dem französischen Wortschatz dienen als Hilfe beim Deutschlernen. Große Unterschiede erschweren das Deutschlernen (Laasri 2013: 63-93). Marokkanische Deutschlerner mit guten Französisch-Kenntnissen lernen Deutsch schneller als andere marokkanischen Deutschlerner mit durchschnittlichen Französisch-Kenntnissen (ebd.).

(4) Schachter (1974) stellt fest, während chinesische und japanische Lerner des Englischen den Gebrauch von Relativsatzkonstruktionen vermeiden, die in ihren Erstsprachen nicht existieren, versuchen persische und arabische Lerner sie zu gebrauchen, da sie sie aus ihrer Erstsprache kennen.

## **Empfohlene Literatur**

Apeltauer, E. (1997): *Grundlagen des Erst- und Fremdspracherwerbs*. Fernstudieneinheit 15, München.

Bausch, K. R. u. a (1997). *Fremdsprachendidaktik und Sprachlehrforschung als Ausbildungs- und Forschungsdisziplinen*. G. Narr Verlag. Tübingen.

Bausch, K. R. u. Königs, F. G. (Hg.) (1986). *Sprachlehrforschung in der Diskussion. Methodologische Überlegungen zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. G. Narr Verlag. Tübingen.

Bausch, K.-R. / Kasper, G. (1979): Der Zweitsprachenerwerb: Möglichkeiten und Grenzen der 'großen' Hypothesen. In: Linguistische Berichte, 64/1979, S. 3-35.

Bell, G. & Doff, S. (2014): „*Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität: Einführung in das Thema*“, in: Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht  
Didaktik und Methodik im Bereich Deutsch als Fremdsprache  
Jahrgang 19, Nummer 1(April 2014), S. 78-96.

Berlitz, C. (1982): *Die wunderbare Welt der Sprachen*, Wien.

Budde, M. (2013): „*Language Awareness, Sprachbewusstheit: Über Sprache reflektieren als didaktisches Prinzip im mehrsprachigen Unterricht*“, in: Zeitschrift der philosophischen Fakultät, Dhar El Mehrasz- Fes, Sonderreihe, Sonderheft Nr. 12,( 2013), S.117- 143).

Butzkamm, W.(1989) Psycholinguistik des Fremdsprachenunterrichts. Francke Verlag. München.

Chomsky, N.(1969): Aspekte der Syntax - Theorie. Suhrkamp. Frankfurt.

Edmondson, W. (1997): Sprachlernbewußtheit und Motivation beim Fremdsprachenlernen, in: *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 26, 1997, 88-110.

Farangis, P. C.(1998): Begriffsbildung im Zweitspracherwerb. Eine empirische Studie zur Begriffsbildung bei Deutschlernenden persischer, türkischer und arabischer Herkunftssprache. Focus Verlag. Gießen.

Gerrards, A.(1998): *Zum Einfluss von Vorwissen auf den Erwerb und die Repräsentation von Wissen*. Diss. phil: Georg August Universität. Göttingen 1998.

Grünewald, A. und Sass, A. (2014): „*Same, same but different? Sprachenübergreifende Vernetzung des Englisch und Spanischunterrichts zur Förderung von Mehrsprachigkeit*“ in: Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht Didaktik und Methodik im Bereich Deutsch als Fremdsprache. Jahrgang 19, Nummer 1(April 2014), S. 25-42.

Hufeisen, B. (1999). Deutsch als zweite Fremdsprache. In: Fremdsprache Deutsch: Deutsch als Zweite Fremdsprache 20/1, 4–7.

Krumm, H. (1997): „*Mehrsprachigkeit und Deutschunterricht*“, in: Fremdsprache Deutsch 2- 1997, 11- 16.

Laasri, M. (2013): Anforderungen an den Fremdspracheunterricht, in: Zeitschrift der philosophischen Fakultät, Dhar El mehraz, Université Sidi Mohammed ben Abdellah, Fes. Sonderreihe Nr.12, S. 63-93

Lado, R. (1957). *Linguistics across cultures: Applied linguistics for language teachers*. Ann Arbor : Presses de l'Université du Michigan.

Marx, N. (2004): „*Forschungsmethoden zur Mehrsprachigkeit und zum multiplen Fremdsprachenerwerb*“, in: Hufeisen, Britta; Marx, Nicole (Hrsg.): *Beim Schwedischlernen sind Englisch und Deutsch ganz hilfreich. Untersuchungen zum multiplen Sprachenlernen*. Berlin u.a., 65- 79.

Marx, N.: (2014) : „Häppchen oder Hauptgericht? Zeichen der Stagnation in der deutschen Mehrsprachigkeitsdidaktik“ in: Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht Didaktik und Methodik im Bereich Deutsch als Fremdsprache Jahrgang 19, Nummer 1(April 2014), S. 8-24.

Merten, S. (1995): Fremdsprachenerwerb als Element interkultureller Bildung. Lang. Frankfurt.

Neuner, G. (1991): „lernorientierte Wortschatzauswahl und –vermittlung“, in: Deutsch als Fremdsprache“. H.2-1991, 76-83

Oksaar, E. (1987): Spracherwerb im Vorschulalter. Einführung in die Padolinguistik. Kohlhammer. Stuttgart.

Ramge, H. (1993) Spracherwerb. Grundzüge der Sprachentwicklung des Kindes. Niemeyer. Tübingen.

Schröder, M. (1996) : *Vom Lernen semantischer Kontraste*, Tübingen 1996.

Schachter, J.(1974): An error in error analysis. Language Learning, 24, 205-214.

Selinker, L.; Merrill, S; Guy, D. (1975): the interlanguage hypothesis extended to children. Language Learning 25(1) 139-152.

Wardhaugh, R. (1970) : The Contrastive Analysis Hypothesis, in ERIC, San Francisco, California, March 18-21.

Wandruszka, M. (1979): *Die Mehrsprachigkeit des Menschen*, München.

Wandruszka, M. (1991): *Wer Fremdsprachen nicht kennt.... Das Bild des Menschen in Europas Sprachen*, München.

