



universität
wien

DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

„Drittsprachenerwerb Niederländisch
bei Erwachsenen und die Beeinflussung
durch davor gelernte Fremdsprachen“

Verfasserin

Olivia Bolzer-Stanko

angestrebter akademischer Grad
Magistra der Philosophie (Mag. phil.)

Wien, 2010

Studienkennzahl lt. Studienblatt:

A 396

Studienrichtung lt. Studienblatt:

Nederlandistik

Betreuer:

Univ.-Prof. Dr. Herbert van Uffelen

Für meine Eltern und Andi

Danksagung

Ich möchte all jenen meinen Dank aussprechen, die mir die Möglichkeit und Unterstützung gegeben haben, diese Arbeit zu verfassen.

Allen voran danke ich meinen Eltern, die nicht nur meine Ausbildung ermöglicht haben, sondern mir immer in allen Lebenslagen mit Rat und Tat zur Seite gestanden sind. Sie sind den langen Weg meiner Ausbildung mit mir gegangen und haben die Nervosität vor allen Prüfungen sowie Freud und Leid mit mir geteilt.

Mein Dank gilt Univ.-Prof. Dr. Herbert van Uffelen. Er hat meinen Weg durch das Studium geprägt und mich schließlich beim Verfassen dieser Diplomarbeit begleitet und betreut und mir inspirierende Denkanstöße gegeben. Ebenso prägend und inspirierend war für mich drs. Emmeline Besamusca, der ich für die Unterstützung während des Studiums und in den Prüfungsvorbereitungen danken möchte. Weiters danke ich Dr. Christine van Baalen, bei der ich den Großteil der sprachwissenschaftlichen Seminare absolviert habe. Ein großes Dankeschön gilt auch Frau Gabriele Takerer, die mich vom ersten Tag meines Studiums an stets bei bürokratischen und organisatorischen Fragen und Problemen tatkräftig unterstützt hat.

Nachdem ich alle Fächer, die nötig sind um dieses Studium abzuschließen, absolviert hatte, stellte das Verfassen der Diplomarbeit für mich die größte Herausforderung und schwierigste Zeit des gesamten Studiums dar. In diesem Zusammenhang möchte ich meinem Mann, Dipl.-Ing. Andreas Bolzer, großen Dank für seine endlose Geduld, die er in Zeiten von Motivationseinbrüchen und anderen Tiefs mit mir hatte, aussprechen.

Abschließend danke ich den vielen Verwandten, Freunden und Arbeitskollegen für ihren Glauben an mich, der mir die Kraft gegeben hat, auch diese letzte Herausforderung des Studiums zu meistern.

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung	1
2. Der mentale Verlauf des Fremdsprachenerwerbs	5
2.1. Die Stadien des Fremdsprachenerwerbs	7
2.2. Allgemeine zwischensprachliche Effekte beim Fremdsprachenerwerb . . .	8
2.3. L3-Forschung – wozu?	11
2.4. Zusammenfassung	12
3. Einflüsse auf den Drittsprachenerwerb	15
3.1. Lerner-spezifische Variablen	16
3.1.1. L2-Kenntnisse	16
3.1.2. Kontakt mit der Zielsprache	18
3.1.3. Sprachmodus	19
3.1.4. Linguistisches Bewusstsein	21
3.1.5. Alter	22
3.1.6. Bildungshintergrund	24
3.1.7. Motivation	25
3.2. Kontext	25
3.3. Sprachen-spezifische Variablen	27
3.3.1. Linguistische Typologie	27
3.3.2. Häufigkeit	29
3.3.3. Wortklasse	30
3.3.4. Morphologischer Transfer	32
3.3.5. Neuigkeit	34
3.4. Zusammenfassung	34

4. Transfer – Die Bedeutung von L1 und L2 für Lx	37
4.1. „Warum fällt mir zuerst aber immer ein englisches Wort ein?“	38
4.2. Wie kommt diese Beeinflussung zustande?	38
4.3. Zusammenfassung	40
5. Modelle und Methoden	41
5.1. Dynamic Model of Multilingualism	41
5.2. Das Rollen-Funktions-Modell	42
5.3. Das Faktorenmodell	43
5.4. Ecological Model of Multilinguality (EMM)	46
5.5. Foreign Language Acquisition Model (FLAM)	47
5.6. Fehleranalyse	48
5.7. Zusammenfassung	51
6. Vergleich der Modelle	53
6.1. Linguistische Faktoren	53
6.1.1. Transfer- und Interaktionsphänomene	53
6.1.2. Bedeutung der L2	54
6.1.3. Die zwischensprachlichen Beziehungen	54
6.2. Lernerinterne Aspekte	55
6.2.1. Interlanguages und supplier languages	55
6.2.2. Literalität und Abrufbarkeit	56
6.2.3. Motivation, Selbsteinschätzung und Sprachangst	57
6.2.4. Metalinguistisches Bewusstsein und pragmatische Sensibilität	58
6.2.5. Sprachlernstrategien	59
6.3. Lernerexterne Aspekte	59
6.3.1. Lernumwelt und kultureller Kontext	60
6.3.2. Multifunktionalität und Unterschiedlichkeit der Funktionskomplexe	60
6.4. Zusammenfassung	60
7. Empirische Untersuchung	63
7.1. Die Probanden	63
7.2. Die Untersuchung	63
7.3. Auswertung	66

7.4. Allgemeine Fehler	68
7.4.1. Graphem-Syntaktik-Abweichungen	68
7.4.2. Monem-Syntaktik-Abweichung	70
7.4.3. Syntagma-Syntaktik-Abweichung	70
7.4.4. Wortschatzmängel	71
7.5. L1 Interaktionen	72
7.5.1. Graphem-Syntaktik-Abweichungen	72
7.5.2. Monem-Syntaktik-Abweichungen	73
7.5.3. Syntagma-Syntaktik-Abweichungen	73
7.5.4. Text-Syntaktik-Abweichung	74
7.6. L2 Interaktionen	75
7.6.1. Graphem-Syntaktik-Abweichungen	75
7.6.2. Satz-Syntaktik-Abweichungen	75
7.6.3. Syntagma-Syntaktik-Abweichungen	76
7.7. Ln Interaktionen	78
7.7.1. Monem-Syntaktik-Abweichungen	78
7.8. Diskussion der Ergebnisse, Schlussfolgerung und Ausblick	79
7.9. Zusammenfassung	86
8. Zusammenfassung – Samenvatting	89
Literaturverzeichnis	95
Abkürzungsverzeichnis	103
A. Materialsammlung der Untersuchung	105
A.1. Fragebogen	105
A.2. Teilnehmende Personen	108
A.3. Beispielsätze	109
A.4. Ergebnisse der Untersuchung	115
Kurzfassung	117
Abstract	119

1. Einleitung

Obwohl sich die Erforschung des zwischensprachlichen Einflusses beim Fremdspracherwerb primär auf den Einfluss der Muttersprache (L1) als auf den Erwerb einer zweiten Sprache (L2) konzentriert hatte, besteht nun ein zunehmendes Interesse daran, wie eine zusätzliche Sprache von davor gelernten Fremdsprachen beeinflusst wird. Studien haben gezeigt, dass sowohl die Muttersprache des Lernenden, wie auch dessen Fremdsprachenkenntnisse eine Beeinflussungsquelle beim Erwerb einer neuen Sprache sein können (Cenoz, 2001; Hammarberg, 2001; Möhle, 1989; Ringbom, 1987, 2001).

Fremdsprachen wurden (und werden) anhand von Übersetzungsübungen und Grammatiktabellen, kaum in Bezug auf den tatsächlichen Gebrauch der Sprache, nach dem jeweiligen Stand der Spracherwerbsforschung relativ systematisch unterrichtet. Nach Riemer (1997) kristallisierten sich im Laufe der Jahrzehnte drei große Hypothesen in der Spracherwerbsforschung heraus:

1. kontrastive Hypothesen

Zentraler Ansatzpunkt war der Sprachvergleich- und kontrast. Daraus ging später die Beschreibung der *Interferenz* hervor.

2. nativistische Hypothesen

Im Zentrum der Aufmerksamkeit steht die Spracherwerbsfolge, die in jedem Individuum angelegt ist. Diese Strömungen definierten auch Konstruktionen wie *er/sie/es stehen als „Fehler“.

3. Interlanguage Hypothese

Der Spracherwerb wird hier als dynamischer wie auch systematischer Prozess zu einer neuen Sprache betrachtet. Vor allem Transferprozesse wurden damit beschrieben.

Der Begriff „zweisprachlicher Einfluss (cross-linguistic influence)“ wurde in den 80er Jahren geprägt. Es ist nach De Angelis und Selinker (2001, 42) ein übergeordneter Begriff und umfasst Fälle von muttersprachlichem Transfer, zweisprachlichem Transfer, Vermeidung aufgrund des Einflusses eines anderen Systems oder auch „umgekehrten Transfer“ aus einer Zwischensprache („*Interlanguage*“) zurück in die Muttersprache. zweisprachlicher Einfluss kann nach Sharwood Smith (1994, 198) beschrieben werden als:

„... the influence of the mother tongue on the learner’s performance in and/or development of a given target language; by extension, it also *means the influence of any “other tongue” known to the learner on that target language*“

Auch zu Beginn dieses Jahrhunderts steckte die Forschung auf dem Gebiet des zweisprachlichen Einflusses im Drittsprachenerwerb zwar noch in den Kinderschuhen, aber zuvor wurden bereits wichtige Beiträge dazu geliefert. Den Anfang machte Ringbom 1987, der den Einfluss des Finnischen und Schwedischen auf den Erwerb des Englischen als dritte Sprache untersuchte. In den 90er Jahren wurde der Umfang der untersuchten Sprachen und Sprachkombinationen erweitert (Cenoz e.a.: 2001, 1-2).

Die Literatur hat sich nach De Angelis und Selinker (2001, 45) bis dato auf diverse Schlüsselvariablen konzentriert wie v.a. die parallele Aktivierung von Sprachen bei multilingualen Sprechern, die Häufigkeit der Sprachverwendung und die Rolle der Sprachverwandtschaft. Drittsprachenerwerb wurde lediglich als eine Erweiterung von Forschungsgebieten wie Zweitsprachenerwerb oder Bilingualität betrachtet. Doch angesichts der Komplexität und Vielfalt des Drittsprachenerwerbs steckt die Untersuchung des zweisprachlichen Einflusses immer noch in Kinderschuhen, obwohl diesem Feld in den letzten zehn Jahren zunehmend Aufmerksamkeit gewidmet wurde und heutzutage bereits einige Studien direkt auf den zweisprachlichen Einfluss fokussieren und das Forschungsinteresse durch die Jahre hindurch stark zugenommen hat (z.B.: Clyne, 1997; Williams und Hammarberg, 1997, 1998; Hufeisen und Lindemann, 1998; Cenoz und Jessner, 2000; Dentler et. al., 2000).

Die Drittsprachenerwerbsforschung hat auf verschiedene Gebiete fokussiert, wie den Einfluss der Zweisprachigkeit auf den Drittsprachenerwerb oder zweisprachlichen Einfluss und Interaktion (Cenoz e.a.: 2001, 1). Im Laufe der Zeit gab es nach Hammarberg

(2001, 22) unterschiedliche Ansichten darüber, ob die vorhergehende L2-Kenntnis überhaupt einen Unterschied im Erlernen und der Verwendung einer Sprache macht. Eine häufige Annahme war, dass die Rolle einer L2 vernachlässigbar wäre. Aber Studien, die sich auf den L3-Erwerb konzentrierten, liefern ausreichend Beweise, dass an den L3-Erwerb vorangegangene L2-Kenntnisse eine größere Rolle spielen, als ursprünglich angenommen. So fand Dewaele (1998, 480) beispielsweise, dass Muttersprecher des Niederländischen mit Englisch als L2 im Französischen (L3) Äußerungen produzierten wie **Ils veulent gagner more, plus ...* oder nach Selinker & Baumgartner-Cohen (1995) ein Muttersprecher des Englischen mit Französisch als L2 und Deutsch als L3: **Tu as mein Fax bekommen* an Stelle: *Du hast mein Fax bekommen.*, wobei zwar der korrekte deutsche Satzbau verwendet wird, aber versehentlich ein französisches Pronomen und Hilfszeitwort verwendet wird.

Die vorliegende Arbeit konzentriert sich auf zwischensprachliche Einflüsse und Interaktionen aus der L2, die bei erwachsenen Lernern des Niederländischen beobachtet wurden. Im Laufe meiner zweijährigen Unterrichtstätigkeit an diversen Wiener Volkshochschulen wie auch bei meinem eigenen Spracherwerb machte ich immer wieder die Beobachtung, dass die Fehler, die ein Lernender ganz normal im Erwerbsprozess macht, nicht immer auf die deutsche Muttersprache zurückzuführen sind, sondern dass die Ursache oftmals in der L2-Kenntnis, meist Englisch, zu suchen ist. Dieser Effekt überrascht angesichts der strukturellen Nähe zwischen Deutsch und Niederländisch. Dies hat mich dazu bewogen, mich mit dem Einfluss einer Fremdsprache auf eine andere Fremdsprache zu befassen und zu untersuchen, wo die häufigste Fehlerquelle liegt, sprich ob sich diese Fehler eher auf die typologisch nähere Muttersprache oder, wie bei den mündlichen Leistungen so häufig beobachtet, eher auf eine Fremdsprache zurückführen lassen. Und so es sich bei der Fehlerquelle um eine Fremdsprache handeln, ist es dann die Fremdsprache, mit der sich der Proband zuletzt befasst hatte, bevor er mit Niederländisch begonnen hat, oder ist es die stärkste Fremdsprache (meist Englisch)?

Wie oben bereits erwähnt, können derartige Fälle von Transfer in Form der Verwendung eines L2-Wortes anstatt eines L3-Wortes sein oder auch die Bildung einer vermischten lexikalischen Einheit, die aus Morphemen zweier Sprachen besteht und de facto weder in der L2 noch in der L3 vorkommen (De Angelis & Selinker, 2001; Dewaele, 1998; Ringbom, 2001). In der vorliegenden Arbeit soll in einem theoretischen Teil nachgegangen

werden, was den mehrsprachigen Lernenden dazu führt, derartige vermischte Formen und Äußerungen zu produzieren. In einem praktischen Teil wird dies anhand der Texte von Lernenden des Niederländischen mit (meist) deutscher Muttersprache untersucht werden.

Das Kapitel 2, „Der mentale Verlauf des Fremdsprachenerwerbs“, erklärt die mentalen Prozesse, die sich beim Erwerb einer Fremdsprache abspielen. Es geht auf den Sinn der L3-Forschung ein und erläutert zwischensprachliche Effekte, die ganz allgemein beim Fremdsprachenerwerb beobachtet werden können.

In Kapitel 3 werden die Einflüsse auf den Drittsprachenerwerb im Speziellen unter lernerspezifischen und sprachspezifischen Gesichtspunkten betrachtet.

Einer dieser Effekte, nämlich der Transfer, wird in Kapitel 4, „Transfer - Die Bedeutung von L1 und L2 für Lx“, näher untersucht und beschrieben. In diesem Kapitel wird also der Bedeutung der Muttersprache, vor allem aber der Zweitsprache (erste Fremdsprache) auf die dritte bzw. jede weitere Fremdsprache auf den Grund gegangen.

In Kapitel 5 werden einige Modelle, die diese Einflüsse versuchen zu beschreiben, vorgestellt. Diese Modelle werden in Kapitel 6 unter sprachspezifischen, lernerinternen und lernerexternen Aspekten untereinander verglichen und betrachtet. Weiters wird die Fehleranalyse nach Hufeisen beschrieben um Fehler als solche überhaupt definieren und beschreiben zu können. Auf Basis dessen erfolgt letzten Endes die Auswertung des mir vorliegenden Untersuchungsmaterials.

Schließlich wird in Kapitel 7, dem praktischen Teil dieser Arbeit, meine Untersuchung vorgestellt.

Im Anhang A werden die Fragebögen, mittels derer die Daten erhoben wurden, und die Ergebnisse zusammengefasst.

2. Der mentale Verlauf des Fremdsprachenerwerbs

Zunächst muss zwischen „lernen“ und „Erwerb“ unterschieden werden. „Lernen“ ist das bewusste Aneignen expliziter Regeln beispielsweise im Sprachunterricht, wogegen „Erwerb“ Bezug auf die Verinnerlichung sprachlicher Regeln und Information nimmt (Kraschen: 1981, 2). Dies entspricht auch der Definition von Hufeisen (2003, 1), der zur Folge sich *lernen* im Gegensatz zum *Erwerb* durch strukturierten Input wie Lehrunterlagen, Lehrperson und Unterricht auszeichnet. Dennoch stellt der Erwerb einen dem Lernen übergeordneten Aneignungsmodus dar, denn Lernen geschieht nie ohne Erwerb.

Ausgehend vom Erwerb der Muttersprache kann nach Bennis (2000, 19) festgestellt werden, dass jeder Mensch seine Muttersprache entweder aufgrund einer Kombination von erblichen Faktoren (die allgemeinen Prinzipien) und kulturellen Faktoren (das Sprachangebot aus der Umgebung) lernt, oder aber sich die Muttersprache aufgrund seines angeborene Lernvermögens aneignet. Essentiell ist, dass es sich dabei um einen *unbewussten* und *passiven* Prozess handelt. Der Spracherwerbsprozess (vor allem der der Muttersprache) ist nach Kuiken (2002, 50) vor allem eine Frage von benennen, wiederholen und ausweiten.

Dem gegenüber steht die grundlegende Aufgabe beim Erlernen einer Fremdsprache: die Sprache außerhalb des Kopfes des Lernenden in seinen Kopf hineinbekommen (Andersen: 1990, 48). Die Aufgaben, mit denen der Lernende dabei konfrontiert ist, sind nach Gass (1990, 35) zum einen die Aneignung der Grammatik einer Sprache (grammatikalische Kompetenz) und zum anderen die Entwicklung der Fähigkeit, dieses Wissen anzuwen-

den¹. Im ersten Fall muss sich der Lernende mit den abstrakten Strukturen einer Sprache auf der Basis des eingeschränkten Umgangs mit Oberflächenstrukturen auseinandersetzen. Er muss die Regeln kennen, die syntaktischen, semantischen und phonologischen Mustern zugrunde liegen. Im zweiten Fall muss der Lernende die notwendigen Fähigkeiten entwickeln, dieses Wissen in Output zu übersetzen (Sprachbeherrschung). Was die beiden Lernsituationen unterscheidet, ist die relative Gewichtung, die sich im Kontext des Lernens auf die Entwicklung von Wissen im Vergleich zur Entwicklung von Fähigkeit ergibt.

Wie bereits in der Einleitung angemerkt, ist die Untersuchung des zwischensprachlichen Einflusses im L3-Erwerb nach Cenoz (2001, 8) komplexer als beim L2-Erwerb, da alle Prozesse des L2-Erwerbs mit einbezogen werden, wie auch besondere und komplexere Beziehungen, die sich unter den bekannten bzw. zu erlernenden Sprachen ergeben. Die mentalen Prozesse im Verlauf des L3-Erwerbs mögen ähnlich derer im L2-Erwerb sein, aber Clyne (1997, 113) betont, dass die zusätzliche Sprache den Verlauf des Prozesses verkompliziert.

Nach Levelt (1991, 9) kann das Sprechen ganz allgemein als ein Prozess, in dem Äußerungen in aufeinanderfolgenden Schritten in drei Subsystemen produziert werden, als Modell dargestellt werden:

1. begriffliches Erfassen

Dieses Subsystem hat Zugang zu dem gespeicherten außersprachlichen Wissen über die Umgebung, die Situation und den momentanen Diskurs und verwandelt kommunikative Absichten in prä-verbale Botschaften.

2. Formulator

Diese Botschaften werden vom Formulator erhalten, der Zugang zum Lexikon der Sprache hat.

Die Wörter des Lexikons unterteilen sich in zwei Teile:

- einem *Lemma*-Teil, der die semantische und syntaktische Information des Wortes trägt,

¹ Anders als Gass beziehe ich mich hier nicht ausschließlich auf den Zweitspracherwerb, sondern sehe all das im allgemeineren Kontext des Fremdspracherwerbs.

- und einem *Lexem*-Teil, der die möglichen grammatikalischen Formen des Wortes spezifiziert.

Der Formulator besteht aus einer Subkomponente für grammatikalische Entschlüsselungen, die die Lemmas des Lexikons ansteuert, wie auch eine Subkomponente für phonologische Entschlüsselungen, die die Oberflächenstruktur und die entsprechenden Lexemformen verwendet, um einen phonetischen Plan für die Äußerung zu produzieren.

3. Artikulator

Dieser Plan wird dem Artikulator zugeführt, der die gesprochene Äußerung produziert.

2.1. Die Stadien des Fremdsprachenerwerbs

Im frühesten Stadium des Spracherwerbs beschränken Anderssprachige ihre Sprachproduktion auf kurze Sätze bzw. Satzfragmente, die als eine Art Formel angewendet werden. Da sie sich in diesem Stadium noch nicht wirklich an Gesprächen beteiligen können, hören sie eher nur zu und achten auf Klänge und Wörter und versuchen zu verstehen, was gesagt wird. In diesen ersten kurzen Sätzen wenden Anfänger oft eine fixe Reihenfolge an, wodurch z.B. das Zeitwort immer am Anfang oder am Ende des Satzes steht. Diese Phase ist noch stark von der Muttersprache geprägt und die Äußerungen sind eine Art *Übergangsstrukturen* auf dem Weg ins nächste Stadium des Fremdsprachenerwerbs.

In diesem nächsten Stadium beginnen die Sätze allmählich länger zu werden und der Lernende experimentiert mit dem Satzbau. Wie auch bei Kindern, die ihre Muttersprache lernen, sind die Sätze aber noch lange nicht vollständig. Es werden noch Wörter weggelassen, Zeitwörter falsch oder gar nicht dekliniert und Wörter werden in einem verkehrten Zusammenhang verwendet. Der Lernende hat noch Schwierigkeiten, Artikel² und Präpositionen richtig anzuwenden.

² Falls es sich um eine Sprache wie z.B. Deutsch und Niederländisch handelt, die mehrere Artikel kennt.

Es handelt sich also um eine aufeinanderfolgende Reihe von Sprachbeherrschungsniveaus, die jeweils als „Zwischensprache“ bzw. „Zwischensprachstadien“ gesehen werden können. Diese Terme geben an, dass der Lernende auf dem Weg zu einer immer besseren Beherrschung der Lernsprache sind, variierend zwischen einem Nullniveau ganz zu Beginn bis zur vollständigen Beherrschung der Sprache³. Der Spracherwerbsprozess kann so gesehen als eine Aufeinanderfolge von verschiedenen Zwischensprachen betrachtet werden. Die oben erwähnten Übergangsstrukturen sind Bestandteil einer Zwischensprache und bilden in Summe eine Übergangssequenz.

Abgesehen von individuellen Aspekten wie Motivation, Alter, Sprachtalent⁴ ist der oben beschriebene Prozess des Fremdsprachenerwerbs für alle Lernenden, unabhängig von Muttersprache, im Großen und Ganzen gleich. Unterschiede zeigen sich jedoch darin, und dann abhängig von der Muttersprache, wie die zwischensprachlichen Stadien im Detail aussehen (z.B.: im Satzbau, Verwendung der Artikel, etc.).

2.2. Allgemeine zwischensprachliche Effekte beim Fremdsprachenerwerb

Es ist Fakt, dass im Verlauf des Spracherwerbs viele „Fehler“ passieren. Interessant ist jedoch die Frage, wie der Lernende merkt, dass eine Äußerung fehlerhaft ist. Theoretisch hat ein Lernender zwei Möglichkeiten, eine Äußerung als fehlerhaft festzustellen: positive und negative Hinweise. Positive Hinweise nimmt der Lernende aus seiner Umgebung, nämlich der Sprache, die er hört und liest. Ein negativer Hinweis ist die bewusste Information des Lernenden, dass seine Äußerung nicht den sprachlichen Normen entspricht (Gass: 1990, 39).

Nach Ellis (1994, 302-306) können Fehler intrasprachlicher Natur sein (das Ergebnis eines natürlichen Prozesses der Sprachentwicklung, ähnlich der Fehler, die auch in der L1-Entwicklung auftreten) oder das Ergebnis eines Transfers sein (z.B. Interferenz).

³ Was dieses Endstadium diverser Sprachelemente angeht muss betont werden, dass nur wenige Lernende annähernd ein muttersprachliches Niveau erreichen. In diesem Fall des vorzeitigen Stops der Fremdsprachenentwicklung wird von *Fossilisierung* gesprochen, die sich am häufigsten in der nicht akzentfreien Beherrschung der Fremdsprache äußert.

⁴ Siehe Kapitel 3 „Einflüsse auf den Drittsprachenerwerb“.

Fehler in der (fremd)sprachlichen Entwicklung lassen sich demnach in vier Kategorien unterteilen:

1. Fehler (bzw. negativer Transfer)

Diese Fehler sind das Ergebnis eines negativen Transfers eines muttersprachlichen Musters in die L2 des Lernenden. Sie treten sowohl im Verstehen als auch in der Produktion der Fremdsprache auf und werden als „unerwünschte“ Form angesehen.

2. Vereinfachung (bzw. positiver Transfer)

Die Vereinfachung zeigt sich nicht so sehr im Fehlen gewisser Fehler, sondern eher in einer reduzierten Anzahl von Fehlern. Der Lernende durchläuft ein frühes Stadium der Entwicklung, in dem sich die korrekte Verwendung zielsprachlicher Merkmale manifestiert, wenn dieses Merkmal einem L1-Merkmal entspricht, ersetzt es dann durch ein entwicklungsmäßiges L2-Merkmal, bevor er wieder zum korrekten zielsprachlichen Merkmal zurückkehrt. Vereinfacht kann dies nach Kuiken (2002, 63) so verstanden werden, dass L1 wie auch L2 eine grammatikalische Übereinstimmung haben (beispielsweise die Position des Zeitwortes in einem Nebensatz). Die Struktur kann also von der Muttersprache in die Fremdsprache übernommen werden, was den Lernprozess fördert.

3. Vermeiden einer Struktur

Der Lerner vermeidet linguistische Strukturen, die er wegen des Unterschiedes zwischen der Muttersprache und der Zielsprache schwierig findet. In diesem Fall zeigt der Effekt von L1 nicht nur, was Lerner machen (nämlich „Fehler“), sondern was sie nicht machen. Diesen Effekt zu identifizieren ist nicht einfach, da er vom Lernenden bewusst gemacht wird und der Lernende daher wissen muss, was er vermeidet. Kellermann (1992) zeigt die Komplexität der Vermeidung indem er sie in drei Arten unterteilt:

- Der Lernende kennt das Problem und hat wenigstens eine vage Vorstellung, wie die Zielform auszusehen hat.
- Der Lernende kennt die Zielform genau, findet es aber zu schwierig diese zu formen (z.B. im Fluss der Konversation).

- Der Lernende weiß, was er sagen möchte und wie er es formulieren muss, will sich so aber nicht ausdrücken, weil es dazu führen würde, sich über eigene Verhaltensnormen hinweg zu setzen.

4. Zu häufige Verwendung einer Struktur

Die zu häufige Verwendung gewisser grammatikalischer Strukturen im Fremdsprachenerwerb können als das Ergebnis intersprachlicher Prozesse wie Übergeneralisierung auftreten, wenn der Lernende beispielsweise die regelmäßige Imperfekt-Form verwendet und auch auf unregelmäßige Verben anwendet (z.B.: lezen: leesde anstatt las) oder eine Bevorzugung für Wörter zeigt, die in vielen Zusammenhängen generalisiert werden können. Die zu häufige Verwendung kann auch das Resultat eines Transfers sein, oft als Konsequenz der Vermeidung oder zu seltenen Verwendung einiger „schwierigen“ Strukturen.

5. Verwendung einer anderen fremdsprachlichen Struktur

Zwei Formen der zwischensprachlichen Beeinflussung auf eine andere Fremdsprache können nach De Angelis und Selinker (2001, 49) beobachtet werden. Dies ist zum einen die Verwendung eines gänzlich nicht-zielsprachlichen Wortes (lexikaler zwischensprachlicher Transfer) und zum anderen die Verwendung von nicht-zielsprachlichen freien oder gebundenen Morphemen (morphologischer zwischensprachlicher Transfer) in der Formulierung eines zielsprachlichen Wortes. Diese Verwendungen können entweder das Resultat eines Formentransfers, eines Bedeutungstransfers oder beides sein. Dem Bedeutungstransfer zwischen zwei Fremdsprachen wurde in der Literatur allerdings weniger Beachtung geschenkt, da dies laut Ringbom (1986, 158) ansehnliche Sprachbeherrschung und Automatisierung in der Sprache voraussetzt, aus der der Transfer stattfindet.

Das Zustandekommen des Transferphänomens wird in Kapitel 4 ausführlich beschrieben.

2.3. L3-Forschung – wozu?

Die zentrale Frage ist nun, ob sich der Erwerb einer weiteren Fremdsprache über die L2 hinaus vom L2-Erwerb unterscheidet. Ellis (1985, 5) merkt dazu folgendes an:

„Second language acquisition is not meant to contrast with foreign language acquisition. SLA is used as a general term. (...) It is however, an open question whether the way in which acquisition proceeds in these different situations is the same or different.“

Manche Autoren behaupten, fremdsprachenlernen ist eine Art des Zweitsprachenerwerbs, wie beispielsweise Dijkstra, der bei seinen Untersuchungen zur Worterkennung feststellte, dass Multilinguale keine speziellen Prozessmechanismen brauchen um Worterkennungsprobleme zu lösen. Aus dieser Universalität leitete er ab, dass jeder Spracherwerbsprozess ein erweiterter L1-Erwerb ist.

Andere plädieren für eine eingeschränktere Sicht auf den Zweitsprachenerwerb, die das Fremdsprachenlernen nicht komplett abgrenzt oder halten es für sinnvoll, einen Unterschied zu machen, während eine weitere Gruppe von Autoren es nicht einmal für notwendig befindet diese Frage als Forschungsgegenstand zu betrachten. Welcher Auffassung man sich anschließen mag, hängt natürlich von individuellen Forschungszielen und -bereichen ab. Auf jeden Fall muss ein Unterschied im Hinblick auf den sozialen Kontext (die Situationen, in denen eine Sprache verwendet wird), psychosoziale Prozesse (sprachliche Kommunikationslemente ändern sich von Redezusammenhang zu Redezusammenhang) und auf das Produkt gesehen werden (Van Patten & Lee: 1990, 240-241). Von einer psycholinguistischen Perspektive betrachtet, zeigt die Drittsprachenerwerbsforschung spezifische Charakteristika auf, die sich von der Tatsache herleiten, dass L3-Lerner erfahrene Lerner sind und auch zwei- bzw. mehrsprachige Personen eine andere Art der Kompetenz aufzeigen, verglichen mit einsprachigen (Cenoz e.a.: 2001, 1). Kellermann (2001, 170) betont, dass zwischensprachlicher Einfluss eines der Gebiete ist, in dem Erst- und Zweitsprachenerwerb klar differenziert werden. Diese Behauptung trifft ebenso auf den Zweit- und Drittsprachenerwerb zu. Zweitsprachenlerner haben zwei Systeme, die einander potentiell beeinflussen können (L1-L2). Die Zweitsprachenerwerbsforschung hat sich daher hauptsächlich auf Transferphänomene von L1 auf L2 konzentriert. Beim Drittsprachenerwerb gibt es zwei weitere mögliche Beeinflussungsrichtungen: L3 kann

die L1 beeinflussen und von der L1 beeinflusst werden (L1-L3) und zwischensprachlicher Einfluss kann auch zwischen der L2 und der L3 stattfinden (L2-L3).

2.4. Zusammenfassung

Dieses Kapitel sollte einen Einblick in die Vorgänge geben, die ganz allgemein bei einem Spracherwerbsprozess und im weiteren bei einem Fremdsprachenerwerbsprozess mental ablaufen.

Der generelle Spracherwerbsprozess (unabhängig davon um die wie viele Sprache es sich dabei handelt) kann nach dem Leveltschen Spracherwerbsmodell in drei Schritte unterteilt werden:

- Erfassen durch das außersprachliche Wissen
- Formulator, der mit dem Lexikon der Sprache interagiert
- Artikulator, der zur gesprochenen Äußerung führt

Beim Fremdsprachenerwerb beschränkt sich der Lernende zunächst mehr auf das Zuhören und Verstehen. Sprachliche Äußerungen sind in diesem ersten Stadium kurze Sätze und Satzfragmente, die wie eine Formel verwendet werden und noch sehr stark von der Muttersprache geprägt sind. Diese Sätze werden im nächsten Stadium zwar allmählich länger; dennoch werden Wörter weggelassen, Zeitwörter nicht oder falsch dekliniert und Wörter in einem verkehrten Zusammenhang verwendet.

Allgemein kann der Spracherwerbsprozess als eine Aufeinanderfolge unterschiedlicher Zwischensprachen gesehen werden.

Fehler, die beim Fremdsprachenerwerb generell auftreten lassen sich folgendermaßen unterteilen:

- negativer Transfer
- positiver Transfer
- Vermeiden einer Struktur

- zu häufige Verwendung einer Struktur
- Verwendung einer anderen fremdsprachlichen Struktur (zweisprachlicher Transfer)

Dieser letzte Punkt, der zweisprachliche Transfer, steht im Mittelpunkt der Untersuchung in der vorliegenden Arbeit und wird im Weiteren näher beleuchtet. Zunächst wird im nächsten Kapitel erläutert, wodurch der Drittsprachenerwerb im Speziellen beeinflusst wird.

3. Einflüsse auf den Drittsprachenerwerb

Die Bedingungen, unter denen eine zwischensprachliche Beeinflussung stattfindet, werden von mehreren Faktoren gesteuert, die potentiell die Intensität des zwischensprachlichen Einflusses in der Produktion des Sprechers und die sprachliche Quelle der Elemente, die übertragen werden, vorbestimmen (Cenoz: 2001, 8). Auch nach Murphy (2003, 2) sind viele Faktoren beteiligt und interagieren, wenn Sprachen in Kontakt kommen und diese Beeinflussung verursachen. An dieser Stelle sei Selinker & Lakshmanans Multiple Effects Principle (MEP) erwähnt (1993, 198):

„When two or more SLA factors work in tandem, there is a greater chance of stabilization of interlanguage forms leading to possible fossilization.“

In der schwächeren Form des MEP ist der Transfer ein „begünstigter Faktor“, aber in der stärkeren Form ist Transfer ein „notwendiger Co-Faktor“ beim Entstehen von multiplen Effekten. Das MEP gilt nicht nur für die Interaktion des Sprachtransfers und andere Variablen, die den Erwerbsprozess beeinflussen, sondern auch für die Interaktion der Variablen, die den Transfer verursachen. Ein Beispiel ist Kellermanns (1983) Konzept der *Übertragbarkeit*, da eine sprachliche Einheit als sowohl unmarkiert und typologisch mit der Zielsprache kongruent erkannt werden muss, bevor ein Transfer stattfinden kann. Zu dem merkt Anderson (1983) auch an, dass die Konvergenz zweier oder mehrerer Einflüsse die Entstehung von zwischensprachlichen Formen verursacht, die schwieriger auszumerzen sind als jene zwischensprachlichen Formen, die von nur einem Faktor verursacht werden. Unter Berücksichtigung dessen werden die Variablen, die interagieren können und einen Sprachtransfer im L2- wie auch im L3-Erwerb fördern, in den nachfolgenden zwei Unterkapiteln beschrieben.

Diese Variablen reichen ganz allgemein von typologischen Ähnlichkeiten zwischen Sprachen und dem Niveau des Lernenden bis hin zu etwas spezifischeren Variablen wie der Fremdspracheneffekt, linguistische Typologie oder Häufigkeit der Verwendung der neuen Fremdsprache. Sie können unterteilt werden in Lerner-spezifische Variablen und Sprachen-spezifische Variablen. Jede Variable ist während des Kontakts zwischen mehreren Sprachen wirksam.

3.1. Lerner-spezifische Variablen

3.1.1. L2-Kenntnisse

Die Kenntnis ist einer der wichtigsten Faktoren, die die Wahrscheinlichkeit eines Sprachtransfers beeinflussen. Unter Forschern besteht allgemeine Einigkeit, dass Sprachtransfer auf niedrigeren Kenntnisniveaus wahrscheinlicher ist (u.a. Odlin: 1989, 20; Poulisse & Bongaerts: 1994, 39). Dies bestätigt auch die Transfer-als-Strategie Perspektive, da Lernende oft ihre L1 heranziehen um eine lexikalische oder syntaktische Lücke zu füllen, wenn ihnen linguistische Ausdrucksmöglichkeiten in der L2 fehlen (Fuller, 1999; Ringbom, 1986). Von einer Sprachprozess-Perspektive aus betrachtet, kann der Zusammenhang zwischen geringer L2-Kenntnis und Transfer durch die Annahme erklärt werden, dass L1-Morpheme am Beginn des L2-Erwerbs wegen der höheren Frequenz des Lernenden hoch aktiv bleiben und daher leicht für die Produktion ausgesucht werden (Poulisse & Bongaerts: 1994, 40). Jedoch betont Odlin (1989, 22), dass der Zusammenhang zwischen geringer L2-Kenntnis und Transfer sich primär in negativem Transfer äußert, wogegen bestimmte Typen von Transfer, wie verwandte Vokabelverwendung, selbst auf höheren Niveaus auftreten. Der Zusammenhang zwischen L2-Kenntnis und Transfer ist zweifelsohne komplex. So zeigt Jarvis (2000, 247) sechs Arten, wie die Kenntnis einen L1-Einfluss beeinflussen kann:

1. L1-Einfluss nimmt ab
2. L1-Einfluss nimmt zu
3. L1-Einfluss bleibt konstant

4. L1-Einfluss nimmt nicht-linear ab
5. L1-Einfluss nimmt nicht-linear zu
6. L1-Einfluss bleibt schwankend

Die Kenntnis spielt eine bedeutende Rolle in der Diskussion des L3-Erwerbs und der generelle Konsens ist, dass vieles des L2-L3 Transfers das Resultat einer geringen L3-Kenntnis ist (Dewaele, 2001; Fuller, 1999; Hammarberg, 2001; Williams & Hammarberg, 1998). Hinsichtlich der komplexen mentalen Struktur des Multilingualen müssen jedoch die Effekte im Hinblick auf das gesamte Sprachenrepertoire des Sprechers berücksichtigt werden. Damit die zweite Sprache Transfermaterial bieten kann, ist ein gewisses Mindestmaß an L2-Kompetenz nötig (Hammarberg: 2001, 23), aber Shanon (1991, 342) betont, dass oft die jüngst erlernte und daher schwächste Sprache die Quelle des Sprachtransfers ist. Shanons Beobachtung trifft besonders auf lexikalische Entlehnungen zu, die von zuvor gelernten Sprachen kommen können und in denen der Lernende geringe Kenntnisse hat (Ringbom: 1986, 153). Es zeigt sich auch, dass während lexikaler Transfer und Sprachswitches generell mit zunehmenden L3-Niveau abnehmen (Dewaele: 1998, 485), sich der L2-Einfluss doppelt so schnell vermindert wie der L1-Einfluss (Hammarberg: 2001, 36). Dies zeigt an, dass der L2-Transfer hauptsächlich ein oberflächlicher Prozess ist, wie Ringbom (2001, 60) in seiner Unterscheidung zwischen Formtransfer und Bedeutungstransfer einbezieht¹. Er behauptet, dass, während die L2 mehr Material für den Formtransfer bietet, in Fällen von Bedeutungstransfers wie auch semantisch begründeten lexikalen Transfers, die eine ansehnliche Flüssigkeit und Automatisierung in der Ausgangssprache erfordern, mehr Beweis für einen L1-L3 Einfluss zeigen, sogar wenn L1 und L3 typologisch weit von einander entfernt sind (De Angelis & Selinker: 2001; Ringbom: 1986, 2001). Ein weiterer verkomplizierender Faktor in der L1- und L2-Unterscheidung hinsichtlich des Transfers ist, dass für viele Mehrsprachige die L1 nicht zwangsläufig die dominierende Sprache ist und es daher keinen klaren Zusammenhang zwischen dem Kenntnis-Niveau und der Erwerbsreihenfolge gibt. Dies muss bei allen Untersuchungen nach der Kenntnis hinsichtlich des multilingualen Transfers berücksichtigt werden (De Angelis & Selinker, 2001; Dewaele, 1998, 2001; Fuller, 1999).

¹ Ringbom (2001, 60) definiert *Bedeutungstransfer* als „calques (loan translations of a multi-word unit) and semantic extension on the basis of the pattern of another language“ und *Formtransfer* als „complete language switches, blends, and use of deceptive cognates.“

3.1.2. Kontakt mit der Zielsprache

Diese Variable interagiert maßgeblich mit den Variablen Alter² und Kenntnis. Sie wird tendenziell an der Intensität in der zielsprachlichen Gemeinschaft gemessen. Die Intensität der sprachlichen Einwirkung hat einen starken Effekt auf sowohl positiven wie auch negativen Sprachtransfer und ist einer der Gründe warum das Prinzip „je jünger desto besser“ nicht immer eine verlässliche Richtlinie ist (Odlin: 1989, 137). Jarvis (2000, 246) betont, die Wichtigkeit der Variablen Alter und L2-Einwirkung zu berücksichtigen, obwohl die Ergebnisse seiner Studie von finnischen und schwedischen Englisch-L2 Lernenden zeigten, dass die Effekte von Alter versus L2-Einwirkung je nach Aufgabe variieren und dass beide weniger Einfluss auf den Sprachtransfer haben als der L1 Hintergrund.

Die Rolle der linguistischen Einwirkung funktioniert ähnlich beim L2 und L3 Erwerb. Erhöhte L3 Einwirkung und Verwendung führt zu geringerem Sprachtransfer, obwohl ein Vergleich von L2 und L3 Sprechern zeigt, dass während erhöhte zielsprachliche Einwirkung und Verwendung in beiden Fällen zu geringeren Sprachswitches führt, ist die Abnahme für L2 Sprecher ausgeprägter als für L3 Sprecher (Dewaele: 2001, 86). Dies liegt wahrscheinlich am komplexeren linguistischen System Mehrsprachiger, das mehr kognitive Ressourcen benötigt. Ein weiterer interessanter Punkt hinsichtlich der mehrsprachigen Situation ist, dass die Menge an L2 Einwirkung einen unterschiedlichen Effekt auf die Wahrscheinlichkeit, die Quelle des Transfers in die L3 zu sein, hat. Ringbom (1986, 152) zitiert Stedjes (1977) Untersuchung finnischer Muttersprecher, mit L2 Schwedisch, die in Schweden Deutsch als L3 lernen. Die Studie zeigt, dass während Schwedisch anfänglich einen geringen Einfluss auf die deutsche Syntax der Lerner hat, der syntaktische L2-Einfluss mit längerer Aufenthaltsdauer in Schweden zunimmt, was den Gegenbeweis zu Ringboms Behauptung liefert, der L2-Einfluss sei normalerweise auf nicht angepasste lexikale Entlehnungen beschränkt. Dies ist ein Effekt des MEP, in dem drei Effekte (Einwirkungsdauer, zunehmendes Können und typologische Nähe) ineinanderfließen und den L2-L3 Einfluss erhöhen.

Nicht zuletzt ist nach Kuiken (2002, 58) die Möglichkeit, die Sprache außerhalb des Unterrichts anzuwenden, von großer Bedeutung und kann den Erwerb beschleunigen. Wie bereits beim Mutterspracherwerb, gilt auch für den Fremdspracherwerb: je größer

² Siehe Unterkapitel 3.1.5 „Alter“.

das Angebot in der Zielsprache für den Lernenden ist, desto schneller und effektiver wird diese Sprache auch gelernt.

3.1.3. Sprachmodus

Das Konzept des Sprachmodus (Grosjean, 1995, 2001) war federführend für viele neue Studien des zwischensprachlichen Einflusses (Dewaele, 1998, 2001; Fuller, 1999; u.a.). Grosjean (2001) behauptet, dass die Menge der Sprachtransfers, vor allem der lexikalen Transfers, direkt vom Sprachmodus des Sprechers abhängig ist, definiert als

„the state of activation of the bilingual’s languages and language processing mechanisms at a given point in time“ (S. 2).

Sprachmodus ist eine konstante Variable, die vom monolingualen zum bilingualen Pol reicht, wobei die Ausgangssprache, die die Äußerungen bildet, immer in einem Zustand der kompletten Aktivierung ist, da sie den Sprachprozess steuert und die Gastsprache kann entweder von niedriger Aktivierung (keine Sprache, die der Sprecher kann, kann je gänzlich deaktiviert werden) zu nahezu totaler Aktivierung reichen (siehe Abbildung 3.1). Wenn der Sprecher im monolingualen Modus ist, befindet sich die Gastsprache auf niedriger Aktivierung und es gibt kein Codeswitching oder lexikale Entlehnungen, aber im bilingualen Modus ist die Gastsprache fast genauso aktiviert wie die Ausgangssprache und kann häufige Codewechsel und lexikale Entlehnungen verursachen.

Grosjeans Modell lässt sich leicht an die Dreisprachigkeit anpassen. Für einen L3 Sprecher ist die Ausgangssprache immer voll aktiviert und die beiden Gastsprachen unterliegen unterschiedlichen Aktivierungsgraden (Grosjean: 2001, 4). Sowohl bilingualer wie auch trilingualer Modus lassen gemischte Äußerungen und häufige Sprachswitches zu. Das Interesse der Anwendung dieses Modells auf den L3-Erwerb ist jedoch, während ein Bilingualer im monolingualen Modus die Sprachen nicht mischt oder andere Beweise für zwischensprachlichen Einfluss zeigt, ein Trilingualer mit geringen L3-Kenntnissen im monolingualen Modus keine Anzeichen von L1-Einflüssen in der L3-Produktion zeigt, aber immer noch Anzeichen von L2-Einflüssen zeigen könnte (De Angelis & Selinker, 2001; Ringbom, 2001). Die L1 scheint einfacher deaktivierbar zu sein als die L2. Ein Beispiel ist Fullers (1999) Fallstudie einer spanischen Muttersprecherin, die auch Deutsch

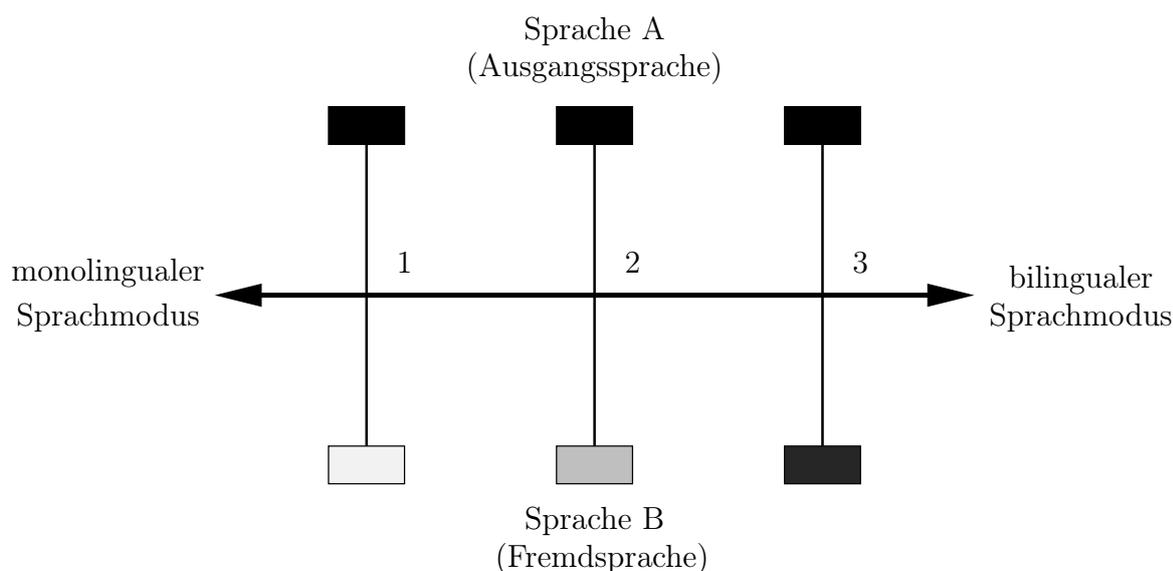


Abbildung 3.1.: Das Sprachmoduskontinuum

spricht und als L3 Englisch lernt. Das Untersuchungsobjekt will eigentlich nur Englisch sprechen, produziert aber unfreiwillig mehr deutsche als englische Äußerungen. Ihre dominante Sprache, Spanisch, ist wesentlich seltener die Quelle lexikaler Transfers. Das gleiche Phänomen trifft auf Sprachswitches ohne identifizierbaren pragmatischen Zweck zu, in denen kurze L2-Funktionswörter ohne jegliche Intention in einer L3-Äußerung auftauchen (Hammarberg, 2001; Williams & Hammarberg, 1998).

Diese Besonderheit des Drittsprachenerwerbs führte Forscher dazu, eine zentrale Variable zu identifizieren: den L3-Effekt. Die L3-Produktion wird von einem spezifischen kognitiven Modus charakterisiert, dem *talk foreign*-Modus (Selinker & Baumgartner-Cohen, 1995), in dem eine andere Fremdsprache, die der Sprecher kann, die Quelle eines negativen Transfers zu einem unbewussten Strategiezweck, wie dem Füllen einer lexikalen Lücke, ist. Dieser Effekt trifft nicht auf alle linguistischen Bereiche zu, sondern primär auf lexikale Einheiten, insbesondere kurze Funktionswörter. Nicht nur tendieren L3-Lerner stärker als L2-Lerner dazu, mehrere lexikale Erfindungen in Form von gemischten Äußerungen zu produzieren, sondern die Quelle ist häufiger die L2 als die L1 (Dewaele: 1998, 487). Hinsichtlich des Sprachmodus zeigt sich, dass die L2 auf einem höheren Aktivierungsniveau bleibt. Hammarberg (2001, 37) liefert die folgenden Erklärungen für dieses Phänomen: die Reaktivierung des L2-Erwerbsmechanismus während des L3-Erwerbs und der bewussten Strategie, die L1 als *nicht fremd* zu unterdrücken. Jedoch

erklärt dies weder die Unfähigkeit des Sprechers, die L2 ausreichend zu unterdrücken, noch dessen häufig mangelndes Bewusstsein, dass er Sprachen mischt. Gegenwärtig gibt es keine zufriedenstellende Erklärung für den unbeabsichtigten negativen Transfer aus der L2, aber Untersuchungen multilingualer Prozesse fassen es eher als Fehlleistung denn als Strategie auf und untersuchen den Prozess der Sprachselektion während der Redeproduktion in einem Versuch, die Quelle der fehlerhaften Selektion zu lokalisieren (DeBot, 1992; Poullisse & Bongaerts, 1994; Roelofs, 1998).

Studien der Interaktion des *foreign talk*-Phänomens mit anderen Variablen haben widersprüchliche Resultate ergeben. Manche deuten darauf hin, dass die Sprachtypologie den L2-Status aufhebt, sodass zwischen typologisch näheren Sprachen unabhängig vom L1- oder L2-Status mehr zwischensprachlicher Einfluss stattfindet (Jarvis & Odlin, 2000), doch andere zeigen Hinweise einer typologisch entfernteren L2, die stärkeren Einfluss auf die L3 hat als die typologisch nähere L1 (Stedje, 1977). Aus psycholinguistischer Perspektive betonen Williams und Hammarberg (1998), dass der L2-Transfer Gegenbeweis zu der Behauptung von Poullisse und Bongaerts (1994) liefert, dass die Häufigkeit zu hoher Aktivierung und geringerer Transferwahrscheinlichkeit führt, da die L1 für gewöhnlich häufiger im linguistischen System des L3-Lerners ist, aber dennoch erfolgreicher deaktiviert wird als die L2. Andererseits, ein Faktor der mit den L2-Status konvergiert um die Transferwahrscheinlichkeit zu erhöhen ist der *last language*-Effekt, dem zufolge die kürzlichst erworbene Sprache stärker für einen Transfer zur Verfügung steht (Cenoz, 2001; Hammarberg, 2001; Shanon, 1991; Williams & Hammarberg, 1998). Dem muss sich jedoch mit Vorsicht genähert werden, da die Neuheits-Variable ein Fall von *transfer-of-training* sein mag, wenn die beim L2-Lernen verwendeten Techniken während des Drittsprachenerwerbs noch immer aktiv und verfügbar sind.

3.1.4. Linguistisches Bewusstsein

Das linguistische Bewusstsein des Lernenden ist eine Schlüsselvariable in seiner Sprachleistung und in den Erwerbsprozessen und hängt oft mit dem Ausbildungshintergrund zusammen³. Bewusstsein ist nicht auf die linguistischen Strukturen und Semantik beschränkt, sondern betrifft auch phonologisches, pragmatisches und soziolinguistisches

³ Siehe Unterkapitel 3.1.6 „Bildungshintergrund“.

Wissen. Zwischensprachlicher Einfluss kann in jedem dieser Bereiche stattfinden. Konzepte wie *Psychotypologie*, Kongruenz und Strukturvariablen, die den Sprachtransfer erleichtern, sind von der Fähigkeit des Lernenden abhängig, Sprachmerkmale der Mutter- und Fremdsprache zu erkennen.

Cook (1992, 1995), Grosjean (1995, 2001) und De Angelis und Selinker (2001, 45) behaupten, dass das linguistische Bewusstsein eines L3-Lerners sich wesentlich von dem eines monolingualen L2-Lerners unterscheidet. Cooks Auffassung von *multi-competence* bezieht sich auf multilinguale linguistische Kompetenz, charakterisiert von erhöhtem metalinguistischem Bewusstsein, größerer Kreativität und kognitiver Flexibilität und breiter gefächerten mentalen Fähigkeiten. Er besteht darauf, dass Charakteristika von L3-Lernern wie ungewolltes Codeswitching und lexikale Zugriffsfehler nicht so sehr als Fehler in der monolingualen L3-Produktion gesehen werden sollten, sondern eher als Beweis der einzigartigen und flexiblen linguistischen Beschaffenheit des Monolingualen. Mägiste (1984, 417) hat eine etwas eingeschränktere Ansicht und betont, dass Interferenz und langsamere Erwerbsrate, besonders bei aktiv Bilingualen ⁴, passiver Bilingualismus den L3-Erwerb unterstützt, da die Lernenden im Stande sind, die positiven Transfereffekte zu maximieren, während sie die Möglichkeit eines negativen Transfers minimieren. Mägistes aktiv/passiv Unterscheidung unterstützt die Behauptung, dass die Häufigkeit der Verwendung zu einer höheren Aktivierung führt und darum zu einer größeren Transferwahrscheinlichkeit, aber die positiven Effekte von passiver Kenntnis einer anderen Sprache untermauern Cooks Behauptungen der *multi-competence*.

3.1.5. Alter

Die generelle Richtlinie hinsichtlich des Alters und Sprachtransfers scheint zu sein, dass Kinder weniger wahrscheinlich ihre L1 heranziehen, besonders auf durchdringende Art die zu Fossilisierung führt, als erwachsene Lerner. Selinker und Lakshmanan (1993, 201) argumentieren, dass der Zeitsprachenerwerb kleiner Kinder durch Chomskys Universale Grammatik bedingt ist und zielsprachlichem Input, was einem dem Mutterspracherwerb ähnlichen Prozess folgt und dass muttersprachlicher Einfluss nicht als signifikanter Fak-

⁴ Mägiste differenziert zwischen *aktiven Bilingualen*, die ihre L1 regelmäßig zu Hause verwenden und *passiven Bilingualen*, die ihre L1 zwar können, aber zu Hause und im Alltag ihre L2 verwenden.

tor betrachtet werden kann. Odlin (1989, 138) dagegen plädiert für einen nuancierteren Ansatz und behauptet, dass obwohl Kinder geringeren phonologischen L1-Einfluss aufweisen, das Alter zwischen 4 und 10 Jahren von einem „syntaktischen Konservatismus“ gekennzeichnet ist, während dessen Kinder dazu neigen, in einem syntaktischen Muster hängen zu bleiben, wogegen Erwachsene flexibler sind. Daher muss an das Prinzip „je jünger desto besser“ mit Vorsicht herangegangen werden und andere möglichen Variablen miteinbezogen.

Aktuelle Studien zum Drittsprachenerwerb ignorieren die Altersvariable weitgehend. Eine Studie von Cenoz (2001) untersucht die altersbezogenen Unterschiede unter 90 Schulkindern mit unterschiedlichen L1-Hintergründen (Baskisch und Spanisch; L2 vice versa Spanisch bzw. Baskisch), die vier Jahre L3 Englischunterricht hatten. Die Resultate zeigen, dass die älteren Kinder mehr Fälle von Sprachtransfer ausweisen, trotz eines Vortests, der eine höhere Leistung unter den älteren Subjekten aufwies.

Zwischensprachlicher Einfluss kann auch mit dem Alter in Verbindung gebracht werden. Wenngleich es eine große Anzahl von Studien über den sehr kontroversiellen Altersfaktor im Fremdsprachenerwerb gibt, wurde der Beziehung zwischen dem Alter und dem zwischensprachlichen Einfluss im Drittsprachenerwerb sehr wenig Aufmerksamkeit geschenkt (Cenoz: 2000). Bei jungen Lernern wird das Alter mit der kognitiven und metalinguistischen Entwicklung in Verbindung gebracht und ältere Kinder machen in den ersten Phasen des Zweitsprachenerwerbs schnellere Fortschritte. Ältere Kinder erfassen möglicherweise die linguistische Distanz, die die Ausgangssprache, die sie verwenden wenn sie Terme von einer in eine andere ihnen bekannte Sprache übernehmen, beeinflussen könnte, exakter. Generell zeigen ältere Lerner nach einer Studie von Cenoz (2001, 16) häufiger zwischensprachlichen Einfluss als jüngere.

So verfügen Erwachsene zwar über die nötige Lebensweisheit und -erfahrung, allerdings haben sie die so genannte kritische Phase für den Spracherwerb bereits überschritten (Kuiken: 2002, 58). Erwachsene werden in den ersten Phasen des Fremdsprachenerwerbs aufgrund ihres intellektuellen Vermögens vielleicht schneller Fortschritte machen, werden nach einiger Zeit jedoch von jüngeren Lernern eingeholt werden. Das optimale Alter zwischen 10 und 12 Jahren wird als ideale Phase gesehen, um mit dem Fremdsprachenerwerb zu beginnen. Der Lernende ist dann einerseits jung genug um noch von

der Spracherwerbskapazität profitieren zu können, andererseits aber auch alt genug um dieses vorhin erwähnte intellektuelle Vermögen anzuwenden.

3.1.6. Bildungshintergrund

Odlin (1989, 143) bezieht auch den Bildungshintergrund und die Lese- und Schreibfähigkeit als Faktor in den positiven Sprachtransfer mit ein. Lernende, die über hoch entwickelte sprachliche Fähigkeiten (wie lesen, schreiben und Wortschatzgröße) verfügen, werden sehr wahrscheinlich feststellen, dass diese Fähigkeiten den Zweitspracherwerb unterstützen. Jedoch warnt Odlin, dass die unterstützenden Effekte einer hohen L1-Fertigkeit genauso das Ergebnis von *transfer-of-training* sein können wie, wenn nicht noch mehr, Sprachtransfer. Es ist interessant anzumerken, dass der Bildungshintergrund weniger häufig in Sprachtransferstudien zu entdecken ist, als andere Variablen wie L1-Hintergrund und Kenntnisse, vielleicht weil es so schwierig vom *transfer-of-training* loszulösen ist.

Der Bildungshintergrund wird kaum als Variable in der Literatur über L3-Erwerb betrachtet, da die meisten Studien Mittel- oder Hochschüler als Objekte verwenden. Viele der Untersuchungen von Multilingualismus, bei der Sprecher unterschiedlichen sozialen und Bildungshintergrundes miteinander verglichen werden, werden eher aus soziolinguistischer als aus psycholinguistischer Perspektive durchgeführt, aber die zukünftige L3-Erwerbsforschung muss auch den Bildungshintergrund berücksichtigen, da dieser direkt mit dem metalinguistischen Bewusstsein verknüpft ist. Während man intuitiv annehmen kann, dass weniger gut ausgebildete Lerner in einer lebensnäheren Lernumgebung weniger Neigung zu Sprachtransfers haben, muss diese Annahme mit empirischen Beweisen untermauert werden. Fullers Fallstudie (1999) ist ein Beispiel dessen. Obwohl der Bildungshintergrund der Probandin nicht erwähnt wird (ein Mangel in der Studie), ist ihr Niveau von sprachlichem Bewusstsein so niedrig, dass sie glaubt Englisch zu sprechen, während ihre Äußerungen fast ausschließlich deutsch sind, obwohl ihr Gegenüber nicht deutsch spricht. Ihre gemischten englisch-deutsch Produktionen zeigen Transfer auf allen syntaktischen Ebenen, inklusive Morphemtransfer (**die Katze sleep-t auf den Sofa*; S.547), die Fuller auf ihre niedrigen L3 Kenntnisse zurückführt, die aber sicher auch das

Ergebnis eines Mangels an linguistischem Bewusstsein aufgrund eingeschränkter formaler Bildung und daher niedriger Lese- und Schreibfähigkeiten sind.

3.1.7. Motivation

Menschen entscheiden sich aus unterschiedlichsten Gründen dafür, eine bestimmte Sprache zu lernen. So waren im Rahmen dieser Untersuchung beispielsweise Emmigrationsabsichten oder ein Lebensgefährte aus Belgien oder den Niederlanden die mit Abstand häufigsten Motivationen um Niederländisch zu lernen (siehe Ergebnisteil).

Abgesehen von derartigen persönlichen Motivationen eine Fremdsprache zu erlernen, kann andererseits nach Krumm (2002, 75) festgestellt werden, dass mit Englisch als L2 die Motivation eine weitere Fremdsprache zu lernen häufig schwindet, da Englisch als Lingua Franca scheinbar alle Kommunikationsbedürfnisse abdeckt. Wessen L1 und L2 hingegen eine andere Sprache als Englisch ist, ist häufig noch interessiert und motiviert, Englisch als L3, etc. zu lernen.

3.2. Kontext

Kontext ist eine allgemeine Variable, die weder Lerner- noch Sprachen-spezifisch ist, aber im Sprachtransfer eine Rolle spielt. Er kann aus soziolinguistischer Perspektive betrachtet werden (bestimmt von einer mono- vs. bilingualen Gemeinschaft), wie auch aus pragmatischer Perspektive (als Grad der Formalität) oder aus empirischer Sicht (als Aufgaben-zugehörige Produktion). Forschungen weisen darauf hin, dass Sprachtransfer, insbesondere lexikaler Transfer, in bilingualem Kontext anerkannter ist (Grosjean: 2001, 14; Odlin: 1989, 12). Bewusstes Codeswitching ist ein bekanntes Merkmal in der Sprache bewanderter Bilingualer, aber selbst im Kontext des L2- oder L3-Erwerbs, ist es wahrscheinlicher, dass der Lernende Äußerungen mit lexikalem Transfer produziert, wenn das Gegenüber ebenso die Ausgangs- und Zielsprache kennt (Dewaele, 1998, 2001; Grosjean, 2001). Odlin (1989, 13) betont insbesondere, dass die schwächeren Neigungen in bilingualer Rede verstärkt den Transfer von Metaphern zulassen, obwohl Kellermann (1984)

daran festhält, dass bildliche Bedeutungen eher unwahrscheinlich von Sprachlernenden übertragbar sind.

In der Zweitsprachenerwerbsforschung wird die Rolle des Kontext für gewöhnlich durch den Grad an Formalität und die Aufgabe operationalisiert⁵. Der Grad an Formalität kann auch als Einschränkung auf die Menge an Sprachtransfer agieren, da der Sprecher dazu tendieren wird, in einer formellen Umgebung ein höheres Maß an Kontrolle und Aufmerksamkeit während der Sprachproduktion aufzubringen (Dewaele, 1998, 2001; Grosjean, 2001). Was die Aufgaben-bezogene Produktion betrifft, zitiert Kellermann (1995) eine Studie von Poulisse (1990), die eine höhere Sprachtransfermenge in einer Interview-Aufgabe zeigt als in einer Erzählaufgabe, was Kellermann auf den höheren Aufmerksamkeitsanspruch einer freien Interviewaufgabe zurückführt, die weniger Aufmerksamkeitsressourcen für die Überprüfung der linguistischen Produktion übrig lässt. Die strukturellen und lexikalen Ansprüche einer Erzählaufgabe andererseits, erlauben den Sprechern mehr auf ihre tatsächliche linguistische Produktion fokussiert zu sein, vor allem bei höheren Kenntnisniveaus.

Wie während der L2-Produktion ist die Wahrscheinlichkeit eines Sprachtransfers während der L3-Produktion umgekehrt proportional zum Grad von Kontrolle und Monitoring. Dewaele (1998, 2001) hat den Formalitätsfaktor in zwei Studien leicht fortgeschrittene und fortgeschrittenen L3 Französisch-Lernern mit Englisch als L2 (bzw. vice versa) untersucht. Er stellte fest, dass Sprachswitches in einer informellen Situation für sowohl L2 wie auch L3 Französisch-Sprecher häufiger sind, aber dass die L3-Sprecher eine geringere morpholexikale Genauigkeit haben und mehr gemischte Äußerungen produzieren als die L2-Sprecher in sowohl informellen wie auch formellen Situationen.

Weiters bewirken die formellen Situationen, dass die L3-Sprecher kürzere Äußerungen produzieren und mehr lexikale Fehler machen, wogegen die informelle Situation verstärkt zu gemischten Äußerungen führt. Während die Sprechraten in beiden Gruppen in der informellen Situation zunehmen, was den hohen Aufwand des Monitorings für Genauigkeit und Monolingualismus in der formellen Situation anzeigt, sind die Sprechraten der L3-Sprecher in beiden Kontexten signifikant niedriger als die der L2-Sprecher. Dies zeigt, dass L3-Sprecher mehrere kognitive Ressourcen aufwenden müssen um Sprachtransfer zu

⁵ Dies trifft auf Untersuchungen aus psycholinguistischer Perspektive zu.

verhindern, was die Flüssigkeit ihrer L3-Rede hemmt, was ein ähnliches Ergebnis von Mägiste (1984) bekräftigt, die der Meinung ist, dass

„tasks which obviously are easy to perform in one or two languages turn into demanding tasks in a third language“ (S. 418).

Ein weiterer, für den zwischensprachlichen Einfluss bestimmender Faktor, ist der spezifische Kontext, in dem Kommunikation stattfindet und bezieht den Gesprächspartner, die Umgebung und das Gesprächsthema mit ein. Laut Grosjean (1998) bestimmen diese Faktoren, ob der Sprecher bi- oder monolingual ist.

3.3. Sprachen-spezifische Variablen

3.3.1. Linguistische Typologie

Typologie (und Psychotypologie) scheint die wichtigste Variabel bei der Bestimmung der Wahrscheinlichkeit eines Sprachtransfers zu sein. Die Entwicklung der Studie des sprachübergreifenden Einflusses kann als eine Entwicklung in den Perspektiven der Rolle der Sprachtypologie gesehen werden. Frühe Studien über den Sprachkontakt betonen die Wichtigkeit der typologischen Nähe und übereinstimmenden Strukturen zwischen L1 und L2 (Weinreich, 1995). Spätere Ansätze identifizieren eine erleichternde Rolle für die typologische Nähe (Jarvis & Odlin, 2000; Odlin, 1989; Selinker & Lakshmanan, 1993) und im Falle von Begriffstransfers typologische Distanz (Kellermann, 1995). Empirische Studien des Sprachtransfers bei Lernern mit unterschiedlichen L1 Hintergründen haben gezeigt, dass Sprachtypologie andere wichtige Variablen wie Kenntnis (DeBot, 1992) und Menge an L2 Einwirkung (Jarvis, 2000) aufhebt.

Die Beziehung zwischen Sprachtypologie und Transfer während des Drittsprachenerwerbs ist im Wesentlichen die gleiche wie oben beschrieben: typologische Nähe zwischen L2 und L3 erleichtert den Sprachtransfer (Cenoz, 2001; De Angelis & Selinker, 2001; Fuller, 1999; Hammarberg, 2001; Ringbom, 2001; Williams & Hammarberg, 1998). Die aufschlussreichsten Studien über die Rolle der Typologie im L3-Erwerb beinhalten den Vergleich von L3-Lernern, die eine verwandte L1 aber keine verwandte L2 haben, mit

L3-Lernern, die eine verwandte L2 aber keine verwandte L1 haben. Cenoz (2001, 15) findet einen wichtigen Typologeeffekt in ihrem Vergleich von L3 englischlernenden Kindern mit baskischer bzw. spanischer Muttersprache: die baskischen Muttersprecher, eine vom Englischen typologisch entfernte Sprache, zeigen stärkeren lexikalen Transfer aus ihrer L2 Spanisch als die spanischen Muttersprecher. Sie führt diesen Unterschied auf den kombinierten Effekt von typologischer Nähe und L2-Status zurück, aber es weist auch auf Psychotypologie hin, da die älteren Lerner, die ein stärkeres linguistisches Bewusstsein haben, weniger Baskisch-Englisch Transfer zeigen, ungeachtet ihres L1 Hintergrundes⁶. Das Bewusstsein der Subjekte für Typologie hat daher einen direkten Effekt auf das Ausmaß ihres Sprachtransfers.

Nach Ringbom (1986, 157) hebt die Typologie andere Faktoren wie Häufigkeit der Verwendung und Einwirkungsausmaß auf, da sein Vergleich von finnischen und schwedischen Muttersprechern, die in Finnland leben, keine Beweise dafür liefert, dass die schwedischen Muttersprecher ihre L2 Finnisch in ihre L3 englischen Äußerungen einbeziehen, trotz der Tatsache, dass sie in einer finnischsprachigen Umgebung leben. Die finnischen Muttersprecher andererseits, zehren extensiv an ihrer L2 Schwedisch wenn sie Englisch sprechen, selbst wenn sie nicht häufig ihrer L2 Schwedisch ausgesetzt sind. Die Studien von Cenoz und Ringbom sind nicht nur in ihrem Vergleich von L3-Lernern mit unterschiedlichen Sprachhintergründen aufschlussreich, sondern weil sie die Interaktion der Typologie mit anderen Variablen zeigen.

In einer der ersten Studien des Multilingualismuses bemerkte Vildomec (1963), dass in der frühen L3-Produktion gewisse Funktionswörter wie Präpositionen, Artikel und Konjunktionen nicht von der Muttersprache kommen, sondern tendentiell eher aus der L2, sogar wenn die beiden Sprachen phonetisch nicht ähnlich sind. Seitdem belegten mehrere Studien diesen Effekt (Stedje, 1977; Williams & Hammarberg, 1998; Ringbom, 1986).

Sprecher entlehnen mehr Terme aus einer Sprache, die der Zielsprache typologisch näher steht, oder nach Kellermanns (1983) Konzept der Psychotypologie, die Sprache, die als typologisch näher wahrgenommen wird. So belegen Studien, dass Muttersprecher einer nicht-indoeuropäischen Sprache beim Lernen einer indoeuropäischen Sprache da-

⁶ Siehe Unterkapitel 3.1.5 „Alter“.

zu tendieren, Vokabel und Strukturen aus einer anderen indoeuropäischen Sprache zu übernehmen anstatt aus ihrer Muttersprache. So wird ein Deutschsprachiger beim Erwerb des Niederländischen zweifelsohne von den großen Übereinstimmungen zwischen Deutsch und Niederländisch profitieren; dennoch ist es längst nicht so, dass alle Fehler in der Lernsprache von der Muttersprache des Lernenden ausgehend erklärt werden können (siehe Kuiken 2002, Hufeisen, 2001).

3.3.2. Häufigkeit

Die Häufigkeit, mit der ein bestimmtes linguistisches Merkmal in der L1 vorkommt, steigert die Wahrscheinlichkeit in die L2 übertragen zu werden (Larsen-Freeman, 1976). Aus Perspektive der Wahrnehmung des Lernenden wird ein seltenes Merkmal als „psychologisch gekennzeichnet“ angesehen und daher weniger übertragbar (Kellermann, 1983). Aus Sicht der Sprachverarbeitung sind hoch frequente L1 lexikale Merkmale wahrscheinliche Kandidaten für unbewussten lexikalen Transfer wegen ihres hohen Aktivierungsniveaus in den frühen Stadien des L2-Lernens (Faerch & Kasper, 1986; Poullisse & Bongaerts, 1994). Poullisse und Bongaerts behaupten aufgrund ihrer empirischen Beweise der L2 Englischproduktion von niederländischen Muttersprechern, dass der Häufigkeitseffekt von L1 Merkmalen die Sprachaktivierung aufheben kann und umgekehrt proportional zur Kenntnis und der Menge an L2-Einwirkung ist. Das bedeutet, dass bei geringen L2-Kenntnissen und insbesondere mit geringer L2-Einwirkung, hoch frequente L1-Merkmale unbewusst in eine L2-Äußerung eingebunden werden können, selbst wenn sich der Sprecher im monolingualen Modus befindet. Dies ist von Natur aus unterschiedlich zu anderen strategischen Formen lexikalen Transfers wie absichtliches Codeswitching um eine lexikale Lücke zu füllen, Transfer von verwandten Wörtern oder die Entlehnung von Wörtern aus einer anderen Sprache zu pragmatischen Zwecken.

Der Häufigkeits-Faktor ist im Drittsprachentransfer jedoch nicht so eindeutig. Die oben genannte Behauptung von Poullisse und Bongaerts, dass die Häufigkeit von L1 Funktionswörtern ihre Übertragbarkeit bestimmt, besitzt im multilingualen Transfer weniger Gültigkeit. Wenn Funktionswörter in eine L3-Äußerung übertragen werden, stammen sie größtenteils von der L2, auch wenn die L1-Funktionswörter immer noch eine höhere Aktivierung haben müssen, wenn die L1 die Sprache mit den höchsten Kenntnissen

ist. Es scheint, dass während der L3-Produktion, vor allem in frühen Erwerbsstadien, der L2-Status den Häufigkeitseffekt in Verbindung mit hohen Kenntnissen aufhebt⁷. Wie Williams und Hammarberg darlegen:

„Provided the factors of proficiency, typology, and recency are at a sufficient level, L2s appear more likely to be activated than the L1 as supplier language during early stages of L3 acquisition“ (S. 323).

Diese Charakteristik des Drittsprachenerwerbs wird im folgenden Unterkapitel weiter diskutiert.

3.3.3. Wortklasse

Der Vorgang von lexikalem Transfer unterscheidet zwischen Inhalts- und Funktionswörtern. Diese Variable zeigt sich als nahe verwandt zu den Faktoren Kontrolle und Aufmerksamkeit. Faerch und Kasper (1986) unterscheiden zwischen dem Transfer von Inhaltswörtern als eine bewusste Strategie um eine Lücke zu füllen, oft vorangegangen durch eine Pause, und dem unbewussten Transfer eines hoch frequenten L1-Merkmals, für gewöhnlich ein Funktionswort. Während Codeswitching unter Bilingualen absichtlich, eher intensiv als kompensatorisch und fokussiert geschieht und für die Sprachswitches komplexe syntaktische Strukturen zeigt (Odlin: 1989, 85), tendiert lexikaler Transfer während des L2-Erwerbs andererseits dazu kurze, komplette, nicht-adaptierte L1-Wörter zu beinhalten und ist oft ungewollt und umfasst auch Funktionswörter (Ringbom: 2001, 63).

Poullisse und Bongaerts (1994) konzentrieren sich besonders auf Inhalts- versus Funktionswörter in ungewollten Sprachswitches⁸. Ihre Resultate zeigen, dass Transfer von Inhaltswörtern viel kontrollierter ist, wie sich bei dem Maß an Verbesserung während und nach einer Äußerung zeigt, aber dass die ungewollten Switches normalerweise Funktionswörter sind. Darüber hinaus sind die L1-Funktionswörter kaum jemals morphologisch oder phonologisch der L2 angepasst. Sie führen dieses Phänomen auf den Häufigkeitseffekt

⁷ Siehe nächstes Unterkapitel 3.3.3 „Wortklasse“.

⁸ Sie definieren *ungewollt* als nicht motiviert durch kontextabhängige Faktoren oder linguistischen Bedarf und operationalisieren es als nicht vorangegangen von einer Pause oder einer merkbaren Intonation.

zurück und auch auf die Beziehung zwischen Kenntnis und Aufmerksamkeit: wenn ein Lerner geringe L2-Kenntnisse hat, wendet er das meiste seiner bewussten Aufmerksamkeit der Bedeutung zu und konzentriert sich mehr auf Inhaltswörter, was verstärkt zu Fehlern bei den Funktionswörtern führt, deren kurze Länge weniger Bemühung erfordert, zu verschlüsseln und artikulieren.

Lexikaler Transfer während der L3-Produktion tendiert auch dazu, eher Funktions- als Inhaltswörter einzubeziehen. Ringbom (1986, 153) weist darauf hin, dass semantischer Transfer, der Inhaltswörter einbeziehen würde, eher auf der Muttersprache basiert, wogegen L2 lexikaler Transfer, insbesondere in unveränderter Form, auf Funktionswörter beschränkt ist. De Angelis und Selinker (2001, 56) stimmen überein, dass obwohl L2-Formentransfer häufig in ihren Aufzeichnungen aufscheint, es keine eindeutigen Beweise für L2-Bedeutungstransfer gibt. Hammarberg (2001, 32) stellt auch fest, dass während seine Probandin bewusst ihre englische Muttersprache für metalinguistische Kommentare, Erklärungen (z.B.: „Wie sagt man ...“) und bewusste Eingliederung lexikaler L1-Merkmale um eine Wissenslücke während ihrer schwedischen L3-Produktionen heranzieht, sie L2 Deutsch in ihren ungewollten Sprachswitches verwendet, was für gewöhnlich kurze Funktionswörter wie *mit* beinhaltet. Dieser L2-Funktionsworttransfer wird durch typologische Nähe erleichtert, wie bei Cenoz (2001, 14) gezeigt wird, die feststellt, dass ihre Probanden fast sieben Mal so viele Funktionswörter aus dem Spanischen als aus dem Baskischen beziehen, wenn sie Englisch sprechen.

3.3.4. Morphologischer Transfer

Die allgemeine Übereinstimmung unter Forschern ist, dass L1-Morpheme wahrscheinlicher übertragen werden, wenn sie eher frei als gebunden sind (Kellermann, 1983; Weinreich, 1953). In ihrer umfassenden Arbeit über die Bedingungen, die bilinguales Code-switching lenken, gibt Myers-Scotton (1993, 61) ausdrücklich an, dass in gemischten Äußerungen Systemmorpheme und insbesondere gebundene Morpheme von der Matrixsprache kommen müssen⁹. Im Hinblick auf den Zweit- oder Drittspracherwerb fungiert die Zielsprache als die Matrixsprache in der L1 oder L2 Merkmale eingebaut sind. Manche Studien (Fuller, 1999; Poullisse & Bongaerts, 1994, u.a.) wenden Myers-Scottons Modell auf den lexikalen Transfer während des L2- und L3-Erwerbs an und finden Verstöße gegen die Bedingungen. Poullisse und Bongaerts (1994, 53) behaupten, dass während ihre Daten Myers-Scottons Bedingungen bezüglich gebundenen Morphemen untermauern, sie Fälle von Systemmorphemtransfer haben, wie die Verwendung von bestimmten Artikeln aus der L1 in einem L2 Satz.

Jarvis und Odlin (2000, 536) behaupten, dass es Gegenbeweise zu der Behauptung der nicht-Übertragbarkeit von gebundenen Morphemen gibt und fügen hinzu, dass so eine Übertragung nicht nur negativer Transfer ist, sondern einen erleichternden Effekt auf den L2-Erwerb haben kann, insbesondere zwischen typologisch nahen Sprachen wie Finnisch und Estnisch.

Während es scheint, als ob der Transfer gebundener Morpheme, wenn auch möglich, selten während des L2-Erwerbs auftritt, ist es ein signifikantes Charakteristikum des le-

⁹ Morphem-switching Bedingungen basierend auf Myers-Scottons (1993, 75 ff.) Matrixsprachen Rahmenmodell:

1. Die Matrixsprache ist dominierend und bildet den morpho-syntaktischen Rahmen der Äußerung
 - Die Matrixsprache bildet die Morphemreihenfolge.
 - Die Matrixsprache liefert alle syntaktisch relevanten Systemmorpheme.
2. Die Matrixsprache blockiert die Erscheinung jeglicher nicht-kongruenter Morpheme der eingebauten Sprache.
3. Wenn ein Morphem der eingebetteten Sprache im Widerspruch zu 1) und 2) erscheint, dann muss die Äußerung in der eingebauten Sprache abgeschlossen werden.
4. Die eingebauten Sprachäußerungen sind der Umfang der Hauptaussagen des Satzes.

xikalen Transfers in der L3-Produktion. Viele L3-Äußerungen beinhalten nach Dewaele (1998) sogenannte *lexical inventions*: „very complex interlanguage forms that could share lexical, morphological and phonological characteristics from all the languages known to the speaker“ (S.476). Beispielsweise zitiert er das Wort **imprinter* (Zielform: *imprinter*), produziert von einem niederländischen Muttersprecher mit L2 Englisch und L3 Französisch. De Angelis und Selinker (2001, 43) sehen auch Beweise für sowohl *lexikalen Interlanguage Transfer* („the use of an entire non-target word in the production of the target language“) und *morphologischen Interlanguage Transfer* („a free or bound non-target morpheme mixed with a different free or bound target morpheme to form an approximated target word“). Als Beispiel für den Transfer gebundener Morpheme zitieren sie Interlanguage Produktionen eines französischen Muttersprechers mit L2 Englisch und L3 Spanisch. Beim Sprechen von L4 Italienisch produzierte sie Wörter wie **minas*, während die zielsprachliche Form *mine* ist. Ebenso diskutieren sie das Wort **isolada*, produziert von einem englischen Muttersprecher, mit L2 Spanisch und L3 Italienisch (Englisch: *isolated*, Spanisch: *aisalada* und Italienisch: *isolata*). Hammarberg (2001, 43) zeigt, dass wenn sein Subjekt gemischte Begriffe mit nicht-zielsprachlichen Beugungsmorphemen wie **tälten* (schwedischer Verbstamm und deutsche Infinitivendung) anstatt *tälta* produziert, die Ursprungssprache ihre L2 Deutsch ist. Die gemischten Äußerungen von Fullers (1999) Subjekt beinhalten ebenso Fälle von Transfer gebundener Morpheme¹⁰.

Für dieses Phänomen gibt es zahlreiche Erklärungen. Fuller (1999) behauptet, dass die zusammengesetzten Formen eine unbewusste Lernstrategie in niedrigem L3-Kennntnisstadium sind um die Lücken mit Material aus einer anderen, vertrauteren, Sprache zu füllen, da die Lernende noch nicht alle Niveaus der lexikalen Strukturen erworben hat. De Angelis und Selinker (2001, 54) schreiben zusammengesetzte Formen der Streuung der Aktivierung von Stämmen und gebundenen Morphemen in einer Sprache zu denen einer anderen Sprache im linguistischen System des Sprechers zu. Faerch und Kaspar (1986) behaupten, dass damit Transfer gebundener Morpheme stattfinden kann, der Lernende eine funktionale Äquivalenz zwischen L1 und zwischensprachlichen Morphemen entwickelt haben muss. Am wahrscheinlichsten werden die endgültigen Antworten aus der Sprachprozessforschung kommen und von Studien der multilingualen lexikalen Spei-

¹⁰ Siehe Unterkapitel 3.1.6. „Bildungshintergrund“.

cherung, die darauf hinweisen, dass Funktionswörter und gebundene Morpheme weniger Subjekt von Sprachhemmnissen sind als Inhaltswörter.

3.3.5. Neuigkeit

Die „Neuigkeit“ einer Sprache ist auch ein möglicher Faktor, der den zwischensprachlichen Einfluss bestimmt (Hammarberg, 2001, 23). Es kann angenommen werden, dass Lernende eher von einer Sprache, die sie aktiv verwenden, entlehnen, als von einer anderen Sprache, die sie vielleicht zwar kennen, aber nicht verwenden. Hammarbergs Ergebnisse bestätigen offenbar den Einfluss des Neuen, denn der Lernende verwendet die zuletzt erworbene Sprache als „Basissprache“, obwohl deren Verwendung auch durch die stärkeren Kenntnisse darin oder durch Psychotypologie verursacht sein könnte.

3.4. Zusammenfassung

Mehrere Faktoren wirken begünstigend auf einen sprachübergreifenden Einfluss (Transfer) im Drittsprachenerwerb und können ganz allgemein in die Kategorien lerner-spezifische Variablen, sprachen-spezifische Variablen und Kontext unterteilt werden.

Zu den lerner-spezifischen Variablen zählen

- Alter, wobei interagierend mit dem Kontakt mit der Zielsprache das „je jünger desto besser“ Prinzip nicht immer zwangsläufig zutrifft,
- Motivation,
- Bildungshintergrund, der direkt mit dem linguistischen Bewusstsein verknüpft ist und bis dato eher aus soziolinguistischer als aus psycholinguistischer Sicht untersucht wurde

- bereits vorhandene L2-Kenntnisse mit denen unter einer Transfer-als-Strategie Perspektive oft versucht wird, eine lexikalische oder syntaktische Lücke in der L3 zu füllen,
- Kontakt mit der Zielsprache, dessen Intensität einen starken Effekt auf positiven wie negativen Transfer hat,
- Sprachmodus, eine konstante Variable die mit dem Grad der Aktivierung einer Sprache zusammenhängt und
- linguistisches Bewusstsein, eine Schlüsselvariable die mit dem Bildungshintergrund zusammenhängt, da sie nicht nur das linguistische, sondern auch das phonologische, pragmatische und soziolinguistische Wissen betrifft.

Von den sprachen-spezifischen Variablen nimmt die linguistische Typologie den größten Stellenwert bei der Wahrscheinlichkeit eines Sprachtransfers ein, da die typologische Nähe stark transferbegünstigend wirkt. Weiters von Bedeutung ist die Häufigkeit mit der ein bestimmtes linguistisches Merkmal in der L1 bzw. L2 vorkommt, die Wortklasse wobei zwischen dem Transfer von Inhalts- und Funktionswörtern unterschieden wird, Transfer freier L1- bzw. L2-Morpheme und die Neuigkeit einer Sprache.

Die Kategorie „Kontext“ nimmt im Zusammenhang mit dem Sprachtransfer eine gesonderte Position ein, da sie weder lerner- noch sprachen-spezifisch ist und aus verschiedenen Perspektiven betrachtet werden kann.

Da der Transfer nun unter diversen lerner- und sprachspezifischen Aspekten betrachtet wurde, wird im Weiteren die Bedeutung des Transfers im Hinblick auf die Funktion der L1 und L2 für die Lx beleuchtet.

4. Transfer – Die Bedeutung von L1 und L2 für Lx

„Transfer is the influence resulting from similarities and differences between the target language and any other language that has been previously (and perhaps imperfectly) acquired.“

Diese häufig zitierte Definition des Transfers im Fremdsprachenerwerb von Odlin (1989, 27) umfasst viele verschiedene Gesichtspunkte des Transfers. Sie beinhaltet positive und negative Transferphänomene wie Unter- oder Überproduktion einer bestimmten Struktur, Produktionsfehler wie Substitutionen zielsprachlicher Einheiten wie auch Missinterpretationen beim Verstehen.

Transfer ist also nicht zwangsläufig nur der Einfluss der Muttersprache. Wenn der Lernende Kenntnisse in zwei Sprachen hat, können beide Sprachen den Erwerb der dritten Sprache beeinflussen. Hufeisen (1993, 242) merkt dazu an, dass bei der Korrektur von Arbeiten von Studenten (L1 Französisch, L2 Englisch, L3 Deutsch) Konstruktionen auffielen, die vertraut erscheinen, aber dennoch nicht konform der deutschen Grammatik waren. Wurde unter dem Aspekt, ob etwa eine unangemessene Übertragung vorliegt, mit der Muttersprache verglichen, war dies auf der Suche nach der Fehlerursache oft selten zielführend:

D*: Ich bin in Ihr Angebot sehr interessiert.

D: Ich bin an Ihrem Angebot sehr interessiert.

E: I am very interested in your offer.

Derartige Konstruktionen, auf phraseologischer wie auch auf anderen sprachlichen Ebenen, sind somit weder durch die lernsprachliche Entwicklungsstufe noch durch den zwischensprachlichen Einfluss der Muttersprache zu erklären, sondern eben durch den Ein-

fluss des Englischen. Auch Kuiken (2002, 63) bestätigt, dass negativer Transfer nicht immer da auftritt wo er erwartet werden könnte, während wider aller Erwartung manchmal in Konstruktionen, bei denen Mutter- und Fremdsprache übereinstimmen, Fehler gemacht werden. Dies führt zu dem Schluss, dass der Einfluss der Muttersprache beim Erlernen einer Fremdsprache insgesamt doch geringer ist, als ursprünglich angenommen.

4.1. „Warum fällt mir zuerst aber immer ein englisches Wort ein?“

Der Faktor, der scheinbar dafür ausschlaggebend ist, dass L2 gegenüber der L1 bevorzugt wird, ist die Tatsache, dass L2 genauso wie L3 eine Fremdsprache ist. L2 wird daher in der frühen L3-Phase eher als die L1 aktiviert. Williams und Hammarberg (1998) nennen zwei mögliche Gründe dafür:

- Ein anderer Erwerbsmechanismus bei L2 gegenüber L1, und demzufolge eine Reaktivierung des L2 Erwerbsmechanismus beim L3-Erwerb.
- Das Bedürfnis, L1 als „nicht fremd“ unterzuordnen und sich eher auf eine Orientierung zur L2 hin zu verlassen als Strategie, sich der L3 anzunähern. Kennt ein Sprecher eine lexikalische Einheit überhaupt nicht oder hat lediglich eine vage Vorstellung, wie diese in der Zielsprache auszusehen oder zu klingen hat, kreiert er laut De Angelis und Selinker (2001, 51) eine *Kompensation* mit anderer verfügbarer linguistischer Information. In einer derartigen Kompensationsstrategie werden also phonologisch ähnliche Einheiten zwischen Sprachsystemen simultan aktiviert.

4.2. Wie kommt diese Beeinflussung zustande?

Vorweg muss konstatiert werden, dass eine derartige Beeinflussung nur zustande kommen kann, wenn der Lernende über mehr als zwei linguistische Systeme verfügt; zwischen-sprachlicher Transfer kann also technisch gesehen nicht ohne ein Minimum von drei linguistischen Systemen stattfinden.

Für die Anwendung von Levelts Sprechmodell¹ auf den bilingualen Sprecher nimmt De Bot (1992) an, dass ein Teil des begrifflichen Erfassens, des Formulators und des Lexikons für die verschiedenen Sprachen des Sprechers differenziert werden. Die Sprachen werden in der Sprechsituation zu unterschiedlichen Graden aktiviert, das heißt:

- *ausgewählt* als die Sprache, in der gesprochen wird. Die ausgewählte Sprache wird durch das begriffliche Erfassen auf Grund der Intention und der außersprachlichen Information bestimmt.
- Gleichzeitig kann eine andere Sprache *aktiviert* werden, d.h. am Sprechprozess teilnehmen. Dem Sprecher fehlen ausreichende oder ausreichend automatisierte Kenntnisse in der ausgewählten Sprache.
- *latent*, also im Langzeitgedächtnis gespeichert, aber ohne mit dem Sprechprozess zu interagieren.

Die Äußerungen werden parallel in der aktiven Sprache in allen Schritten der Formulierung produziert: die Wahl der Lemmas, die Produktion der Oberflächenstrukturen und das Formen phonetischer Pläne. Diese geplanten Äußerungen werden jedoch nicht an den Artikulator weitergeleitet. In den parallelen Schritten kann die aktive Sprache mit der gewählten Sprache interagieren.

Um die Natur dieses sogen. zwischensprachlichen Transfers zu verstehen, wird nach De Angelis und Selinker (2001, 43) angenommen, dass alle linguistischen Systeme, die im Kopf des Sprechers präsent sind, in der Produktion der Zwischensprache simultan interagieren und konkurrieren. Die Möglichkeit eines Transfers verhält sich proportional zu der Anzahl der Sprachen, die ein Sprecher spricht. Der Sprecher kann also potentiell alle Komponenten der ihm bekannten Sprachsysteme mischen und ist mit der Aufgabe konfrontiert, diese Sprachen in der Produktion auseinander zu halten. Was passiert jedoch psychisch mit den anderen Sprachen, sobald eine Sprache ausgewählt wurde? Nach Green (1986) kann mehr als eine Sprache während des Sprechens simultan aktiviert werden. Eine Sprache wird ausgewählt, aber andere Sprachen können aktiv oder latent sein. Wörter werden aus der gewählten, aktiven oder, als letzter Ausweg, aus der latenten Sprache ausgesucht und so parallel aktiviert. Dewaele (1998, 488), der im Rahmen des-

¹ Siehe Kapitel 2 „Der mentale Verlauf des Fremdspracherwerbs“.

sen 39 niederländische Muttersprecher untersucht hat, beschreibt die Sprachaktivierung wie folgt:

„... the active language with the highest level of activation is the preferred source of lexical information. Access to lemmas of languages that have a lower level of activation is partially blocked. It appears that the L1 is not necessarily always the dominant active language and that access to its lemmas could accordingly be limited.“

4.3. Zusammenfassung

Transfer kommt nicht ausschließlich aus der Muttersprache zustande. In zahlreichen Studien führt die Suche nach der Fehlerursache zu einer davor gelernten Fremdsprache und nicht zur Muttersprache.

Der dafür ausschlaggebende Faktor scheint zum einen eine Ausweichsstrategie zu sein, dass die L2 im Vergleich zur L1 ebenso als „fremd“ erkannt wird, da zum anderen der L2-Erwerbsmechanismus ebenso anders gegenüber dem der L1 ist. Eine derartige Beeinflussung kann also nur zustande kommen, wenn beim Sprecher mindestens drei linguistische Systeme vorhanden sind.

Die Frage ob und wie der Lx-Erwerb sich vom L2-Erwerb unterscheidet, ist seit dem späten 20. Jahrhundert immer stärker Gegenstand zahlreicher Untersuchungen und daraus hervorgegangenen Modellen, die im nun folgenden Kapitel kurz vorgestellt und beschrieben werden.

5. Modelle und Methoden

Bei der Erforschung des Drittspracherwerbs handelt es sich nach Lindemann um die zentrale Frage, ob der Erwerb einer L3 anders verläuft als der einer L2 und wodurch sich dieser andere Verlauf charakterisieren lässt. Dass es quantitative wie auch qualitative Unterschiede zwischen dem Erlernen einer ersten und dem Erlernen einer zweiten Fremdsprache gibt, wurde in den 90er Jahren des 20. Jahrhunderts mehr und mehr entdeckt (Hufeisen: 2003b, 8). Aus verschiedenen Blickwinkeln, diese Unterschiede zu analysieren und zu beschreiben, ergaben sich die folgenden Modelle zur Darstellung des multiplen Sprachenlernens:

1. Dynamic Model of Multilingualism (DMM)(Jessner: 1997)
Ein rein psycholinguistisches Modell, bei dem die kulturellen Kontexte, worin Multilingualität untersucht werden soll, berücksichtigt werden.
2. Rollen-Funktions-Modell (Williams, Hammarberg: 1998)
3. Faktorenmodell (Hufeisen: 1998, 2000, 2001)
Als stark angewandt linguistisch zu verstehen.
4. Ecological Model of Multilinguality (EMM) (Aronin, O’Laoire 2001, 2002)
Ein soziolinguistisch ausgerichtetes Modell
5. Foreign Language Acquisition Model (FLAM) (Groseva, 1998)

5.1. Dynamic Model of Multilingualism

Das Dynamic Model of Multilingualism (fortan kurz: DMM) wurde 2002 von Herdina und Jessner veröffentlicht. Es entstand aus der Tatsache heraus, dass sich die Multilingu-

alforschung immer noch Modellen der Monolingualforschung bediente. Andererseits entstand es aus der Motivation heraus ein komplexes Modell zu schaffen, das die Bereiche der Zweitsprachenerwerbsforschung, der Mehrsprachigkeitsforschung und dynamischer Systemtheorien in sich vereint.

Es handelt sich dabei im Hinblick auf die unterschiedlichen Funktionen, die die verschiedenen Sprachen eines multilingualen Sprechers erfüllen, und die variierende Kompetenz in den einzelnen Sprachen um ein dynamisches Modell. Daraus folgt, dass „Spracherhalt“ (Language Maintenance Effort) und „Sprachverlust“ (Language Loss) zentrale Funktionen im DMM darstellen. Nach Herdina und Jessner ist der Spracherwerbsprozess keineswegs linear und stetig fortlaufend. Macht ein Lerner beispielsweise in kurzer Zeit große Fortschritte, kann es durchaus passieren, dass der Lerner dann wieder auf diesem Niveau stehen bleibt und dieses erhalten muss. Den Autoren zufolge ist dies ein natürlicher Prozess, denn aus biologischer Sicht verfügt jeder Mensch in allen Bereichen über begrenzte Ressourcen – so auch im Spracherwerb.

Zur Erhaltung dieses Niveaus sind soziale und psychologische Aspekte von Bedeutung, wie auch die Kommunikation in der Zielsprache.

Das DMM ist ein durchwegs theoretisches Modell, da keine empirischen Daten vorliegen.

5.2. Das Rollen-Funktions-Modell

Das von Williams und Hammarberg kreierte Rollen-Funktions-Modell (Default Supplier Role Model) will die Bedingungen für den Transfer von Elementen aus der L1 oder L2 in die L3 zeigen.

Dazu unterscheiden die Autoren zwischen vier Arten von Transfer, dem verschiedene Sprachquellen zur Verfügung stehen:

1. Metalinguistischer Kommentar
2. Automatischer Codewechsel
3. Intendierter Wechsel des sprachlichen Codes: der Sprecher verwendet bewusst ein Wort aus der L2 um eine Lücke in der L3 zu füllen.

4. Interlingualer Transfer: der Sprecher passt eine fremdsprachliche Einheit an die Phonologie oder Morphologie der L3 an.

Die oben erwähnten Sprachquellen für den Transfer werden „instrumental“ Sprache und „default supplier“ genannt.

Die „instrumental“ Sprache ist meistens die Muttersprache und erfüllt unter anderem die metalinguistische Funktion in der Sprachproduktion des Lerners. Ihr werden auch die intendierten Transfers zugeschrieben.

Welche Sprache als „default supplier“ auftritt, ist von mehreren Faktoren abhängig:

1. etymologische Distanz der Sprache
2. Kenntnis des Lerners in den verschiedenen Sprachen
3. Präsenz und Status als L2

Die Sprache, die die meisten Faktoren erfüllt, ist in der Rolle des „default supplier“ vor allem zu Beginn des L3-Erwerbs die Hauptquelle für fremdsprachliche Einflüsse.

Wenn der Lerner monolingual ist und seine L2 lernt, nimmt die Muttersprache beide Rollen, also die der „instrumental“ Sprache und des „default supplier“ ein. Bei Lernern einer L3 bzw. Ln kann jede beliebige Sprache die Rolle des „default supplier“ einnehmen, die sich bei allen nicht intendierten Transfers äußert.

Der Lerner verfügt darüber hinaus auch über diverse Vermeidungsstrategien, die von seiner jeweiligen Sprachkompetenz abhängig sind.

5.3. Das Faktorenmodell

Hufeisens Modell dient zur chronologischen Beschreibung jener Faktoren, die zusammen die Stufen Erstspracherwerb, L2-Erwerb, L3-Erwerb bis hin zum Ln-Erwerb prägen. Jede Stufe ist durch einen neuen Faktor charakterisiert, den es beim Erlernen der vorherigen Sprache noch nicht gab. Dabei nimmt Hufeisen (2003, 8) an, dass der größte qualitative Sprung im Lernprozess zwischen L2 und L3 stattfindet.

Die Erwerbs- und Lernstadien der Lerner unterliegen der jeweils individuellen Lernumgebung und der Spracherwerbs- und Lernfähigkeit des Individuums. Wie bereits in Kapitel 2 zum mentalen Verlauf des Fremdsprachenerwerbs erwähnt, verfügt ein Kind zu Beginn des L2-Erwerbs bereits über Lernerfahrung, kognitive Faktoren¹, Lernerfahrung² und emotionale Faktoren wie mögliche Ängste (Sprechangst). Aufgrund all dieser Faktoren ist dies laut Hufeisen das Stadium, in dem der Grundstein für die Mehrsprachigkeit gelegt wird. Der Lerner greift möglicherweise auch, bewusst oder unbewusst, beim Erlernen der neuen Sprache auf bereits in der vorigen Fremdsprache Gelerntes zurück. Schließlich lassen sich die Unterschiede zwischen L1, L2, L3 und Ln wie in Abbildung 5.1 graphisch darstellen (nach Hufeisen: 1998, 171).

Das Modell zeigt deutlich den eingangs erwähnten qualitativen Sprung im Lernprozess zwischen L2 und L3: Zu den Lebens- und Lernerfahrungen und Strategien kommen beim L3-Erwerb Sprachlernerfahrung und L2-Erwerbsstrategien hinzu. Kommt allerdings noch eine L4 (bzw. Ln) hinzu, so sind die Unterschiede laut Hufeisen marginal zum L3-Erwerb, da der Lerner die für den Fremdsprachenerwerb relevanten Strategien bereits für den L3-Erwerb entwickelt hat und wendet diese folglich auch im L4-Erwerb an.

Nach Hufeisen (2003, 9) macht sich die Tertiärsprachdidaktik diese qualitativen Unterschiede zu Nutze. Die kognitiven und emotionalen Vorerfahrungen des Lernenden werden im L3-Unterricht explizit miteinbezogen. Sind sich die zu erlernenden Sprachen sehr ähnlich, kann sich dieser Rückgriff umso mehr auch auf sprachliche Aspekte beziehen. Bei eher unterschiedlichen Sprachen sind lernstrategische und sprachliche Aspekte von größerer Bedeutung. Die bereits vorhandenen Erfahrungen werden also nicht ignoriert sondern dafür genutzt, im L3-Unterricht auf einer höheren Stufe mit anspruchsvolleren Inhalten zu beginnen.

¹ Das Kind kennt beispielsweise bereits den eigenen Lerntyp.

² Das Kind hat möglicherweise bereits Lernstrategien entwickelt.

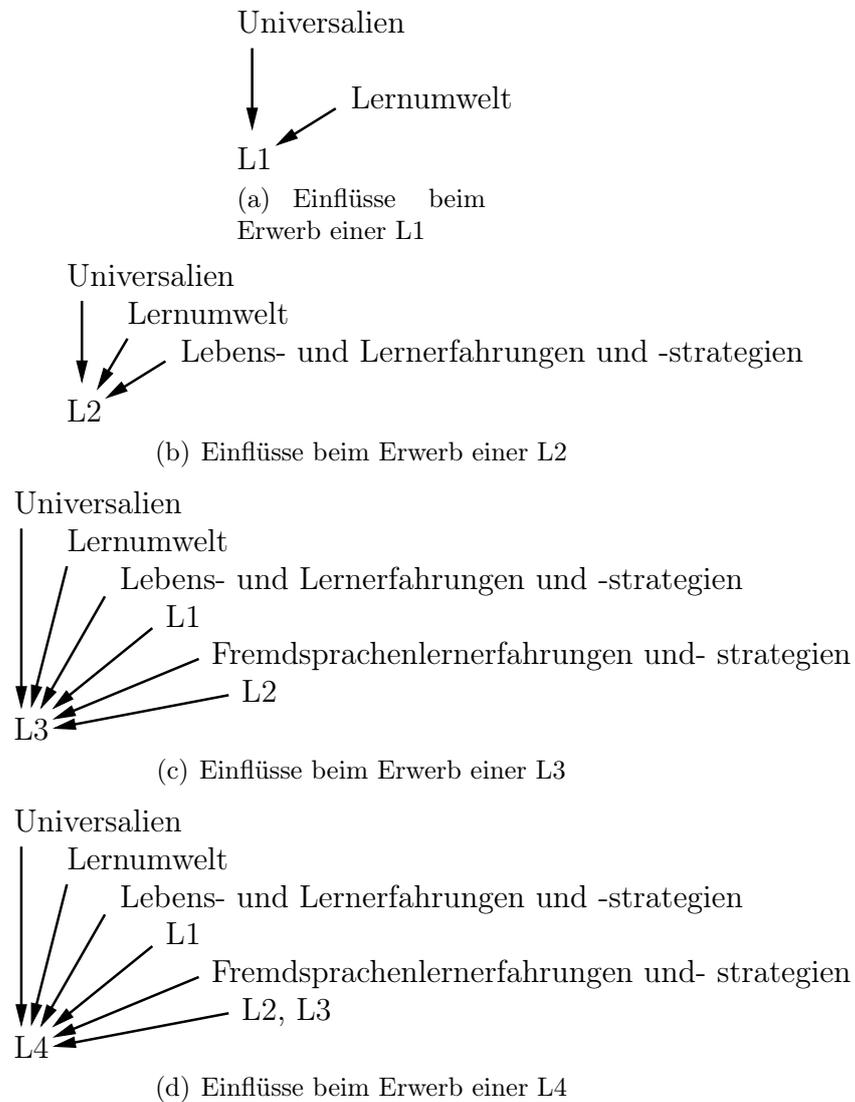


Abbildung 5.1.: Einflüsse beim Erwerb einer Sprache nach Hufeisen: 1998, 171

5.4. Ecological Model of Multilinguality (EMM)

Dieses Modell von Aronin & Ó Laoire ist soziolinguistischer Natur, das Sprache als wichtigen identitätskonstruierenden Faktor des Individuums sieht und Multilingualität (Multilinguality) und Multilingualismus im Gegensatz sieht, da Begriffe wie *trilingual* oder *individuelle Mehrsprachigkeit* viel zu sprachbezogen seien.

Laut dem EMM ist Multilingualismus der *kollektive Zustand* einer Sprachgemeinschaft, in der mehrere Sprachen zueinander in Kontakt stehen und mehrere Menschen mehrsprachig sind. Im Gegensatz dazu wird Multilingualität als der gesamtsprachliche Umfang des Individuums gesehen, zu dem u.a. das metasprachliche Wissen, Emotionen (Ängste), soziale Einflüsse, kognitive Aspekte und persönliche Einstellungen gehören und mit allen Aspekten der Identität verwoben ist und dennoch die essentiellen Charakteristika des Multilingualismus widerspiegelt.

Bei der Multilingualität handelt es sich also um die individuellen Fähigkeiten und Ressourcen, sprachliches und kognitives Verhalten, Berufswahl und -möglichkeiten, Sprache und Umgebung, Erziehung, ebenso wie um die dazugehörige Reihe von Emotionen. Multilingualität wird im EMM als eine Art biotisches System gesehen, in dem das Gesamtinventar an Sprachen gemeinsam als eine Einheit funktioniert, das natürlich mit einem gewissen Maß an Komplexität einhergeht. Änderungen im System treten demnach niemals isoliert auf, sondern wirken sich auf das Gesamtsystem des Individuums aus.

Multilingualismus hingegen bezieht sich stärker auf die Sprachsysteme und Sprachcodes, die von einem Individuum in „Sprachkontaktsituationen“ verwendet werden. Auf individuellen Multilingualismus wird nur als der Prozess und das Ergebnis des Mehrspracherwerbs verwiesen.

Im Vergleich zu anderen Modellen ist beim EMM die Reihenfolge des Erwerbs unwichtig. Es macht auch keine Aussage zur typologischen Nähe oder Distanz der Sprachen. Insgesamt hat das EMM Ähnlichkeit zum DMM, mit dem Unterschied, dass das EMM soziolinguistisch und das DMM psycholinguistisch ausgerichtet ist. Der Vergleich der hier vorgestellten Modelle erfolgt ausführlich und unter Berücksichtigung sprachlicher und lernerinterner und -externer Faktoren in Kapitel 6.

5.5. Foreign Language Acquisition Model (FLAM)

Der Ausgangspunkt für Grosevas Modell sind Erfahrungswerte von Lehrern, die darüber berichteten, dass die L2-Kenntnisse ihren Schülern den L3-Erwerb einerseits erleichtern, andererseits aber in gewissen Etappen auch hinderlich sind, da sie zu Fehlern führen, die durch eine L1-Interferenz nicht zu erklären sind.

Groseva geht davon aus, dass der L3-Erwerb erst im Jugendalter beginnt und daher durch bereits existierende sprachliche Erfahrungen in L1 und L2 bewusster und intensiver verläuft als der L2-Erwerb. Daraus folgte die Überlegung, wie die L2 jeden weiteren Sprachlernprozess beeinflusst.

Grosevas Annahme nach greift ein L2-Lerner auf bereits vorhandenes ausgangssprachliches Wissen zurück und bildet laufend Hypothesen (in einer Meta- oder Zielsprache formuliert), die durch den Vergleich mit einer Rückmeldung (etwa des Gesprächspartners) auf ihre Richtigkeit kontrolliert werden. Je mehr der Lerner über L2 weiß, desto mehr verliert L1 an Bedeutung als Bezugsgröße für diese Hypothesenbildung. So entsteht ein L2-System mit allen charakteristischen Merkmalen der Zielsprache, aber auch Interferenzen mit L1. Dieses bewusst gelernte L2-System wird nach Grosevas Ansicht zu einer Art Korrektur- und Kontrollinstanz für jede weitere Fremdsprache (L3, L4, etc.).

Beim Erlernen einer L3 nutzt der Lerner also nicht L1, sondern das bewusst gelernte und analysierte L2-Wissen als Bezugssystem. Dieses Wissen ist im Langzeitgedächtnis mit Hilfe grammatischer und lexikalischer Lern- und Kommunikationsstrategien, Regeln und Form-Funktions-Zuordnungen gespeichert und kontrolliert und stimuliert den Erwerb und Gebrauch der neuen Sprache. Dem Lerner werden im L3-Erwerbsprozess Sprachwissenslücken bewusst und er setzt Kompensationsstrategien als Basis für die L3-Sprachproduktion ein. L2 fungiert laut dieser Hypothese als eine Art Modell für das System und den Erwerb einer Fremdsprache, das Foreign Language Acquisition Model (FLAM), ein Modell, auf das bewusst oder unbewusst beim Erwerb einer jeden weiteren Fremdsprache zurückgegriffen wird.

Bei dieser L2-Hypothesenformulierung, -überprüfung und -beurteilung sind folgende Varianten möglich:

1. Symmetrie zwischen L1 und L2

L1 und L2 haben gleiche oder ähnliche Oberflächenstrukturen für bestimmte grammatische Bedeutungen, wie z.B. das Perfekt im Deutschen und Englischen:

haben + Partizip Perfekt bzw. have + past participle

Diese Übereinstimmung wird 1:1 in der Lerngrammatik gespeichert und für jede weitere Fremdsprache zum Bezugspunkt in dieser Kategorie.

2. Asymmetrie zwischen L1 und L2

L1 hat ein reicheres Formenparadigma oder L2 hat ein reicheres Formenparadigma.

5.6. Fehleranalyse

Bei der Fehleranalyse stellt sich nach Hufeisen (1993, 242) die Frage, ob der Umweg über das Englische bei der Produktion der Zielsprache nur sporadisch oder regelmäßig gemacht wird, oder ob empirisch, eben über eine Fehleranalyse, ein gewisses Maß an Interaktion zwischen den beiden Sprachen nachweisbar ist. Dazu stellen sich folgende Fragen:

1. Wie groß ist im gesamten Untersuchungsmaterial die Anzahl jener Fehler, die sich auf den Einfluss des Englischen zurückführen lässt?
2. Welche Bereiche sind von derartigen Fehlern betroffen?
3. Gibt es einen Unterschied zwischen Lernenden verschiedener Muttersprachen bzw. in verschiedenen Leistungsniveaus?

Nach Hellinger (1975, 75 und 1976, 88) wird bei der Fehleranalyse in zwei Grundoperationen, unterteilt in drei Arbeitsschritte, vorgegangen:

Grundoperation 1	Schritt 1	Identifizierung eines Fehlers
Grundoperation 2	Schritt 2	Klassifizierung eines Fehlers
	Schritt 3	Explikation eines Fehlers

Nach Kasper (1975, III) wird ein Fehler identifiziert, indem der Kontext, die situative Einbettung und folgende Gesichtspunkte berücksichtigt werden:

- Entspricht die Äußerung dem System, ist sie also grammatisch korrekt?

- Entspricht die Äußerung der linguistischen Norm und ist sie somit akzeptabel?
- Entspricht die Äußerung der Kommunikationssituation und ist sie somit angemessen?
- Ist im Hinblick darauf, dass ein „echter“ Fehler nie bewusst bzw. gewollt passiert die Abweichung von der pragmatischen Norm gewollt?

Da Fehler auf allen sprachlichen Ebenen auftauchen, dienen diese Ebenen als erster Klassifikationsrahmen zur linguistischen Fehlerbeschreibung. Nachdem dieser Rahmen noch weiter differenziert werden muss, führt Juhasz (1980, 647) drei Erscheinungsformen an: phonetische Fehler, grammatische Fehler und lexikalisch-semantische Fehler, die sich wiederum in lexikalische Fehler (Übertragung Form und Inhalt) und semantische Fehler (Übertragung von Bedeutungseinheiten) unterteilen lassen. Zusammenfassend lässt sich die Frage nach der Art der Abweichung nach Hufeisen (1993, 248) wie folgt tabellarisch (Tabelle 5.1) darstellen. Die Abweichungen werden im Folgenden kurz erläutert (mit Ausnahme von der Graphem-Pragmatik-Abweichung, da die graphematische Realisierung einzelner Moneme ausschließlich syntaktisch geregelt ist):

1. Graphem-Syntaktik-Abweichung: auf der sprachlichen Ebene des Graphems und betrifft die syntaktische Relation.
Die Korrektur des Graphems reicht aus, um das Monem normgerecht zu überführen, z.B. Abfel – Apfel.
2. Graphem-Semantik-Abweichung
Dies betrifft sogen. Minimalpaare; es handelt sich um ein sinnvolles Monem, muss aber dennoch an einer Stelle korrigiert werden, z.B.: Rose – Lose.

Ort des Auftretens	Art des Verstoßes		
	Syntaktik	Semantik	Pragmatik
Graphemabweichung	1	2	
Monemabweichung	3	4	5
Syntagmaabweichung	6	7	8
Satzabweichung	9	10	11
Textabweichung	12	13	14

Tabelle 5.1.: Fehlerkategorien nach Hufeisen

3. Monem-Syntaktik-Abweichung

Hier ist mehr als ein Graphem betroffen. Sie überschreiten die Monemgrenze nicht, sind aber syntaktisch nicht akzeptabel, z.B.: bekomtne – bekam.

4. Monem-Semantik-Abweichung

Es handelt sich um eine inhaltliche und keine formale Abweichung und ist nur im Kontext als solche erkennbar, z.B.: Er versuchte es neulich. – Er versuchte es erneut.

5. Monem-Pragmatik-Abweichung

Die Ebene der gewählten Textposition ist nicht enthalten; es handelt sich beispielsweise um umgangssprachliche oder Vulgärausdrücke.

6. Syntagma-Syntaktik-Abweichung

Unter diese Kategorie fallen Präpositional-, Verbal- und Nominalsyntagmen, deren Kongruenz durch die syntagmatischen Relationen bestimmt werden, wobei die paradigmatische Substitution fehlt, z.B.: Er kletterte an den Baum – auf

7. Syntagma-Semantik-Abweichung

Abweichungen, die eine falsche Monem-Syntagma-Wahl erkennen lassen, syntaktisch aber korrekt sind, z.B.: die Versuchung war erfolglos – der Versuch

8. Syntagma-Pragmatik-Abweichung

Dabei handelt es sich wegen der fehlenden pragmatischen Kongruenz um Abweichungen, wenn z.B. Eltern oder Freunde mit Sie angesprochen werden.

9. Satz-Syntaktik-Abweichung

Das betrifft die Aspekte Satztypen, Satzverbindungen und die Distribution von Syntagmen, z.B.: Der Apfel fällt weit von seinem Baum nicht. – Der Apfel fällt nicht weit vom Stamm.

10. Satz-Semantik-Abweichungen

Das Gesagte lässt sich anhand Aufgabenstellung nicht nachweisen, ist sonst formal aber korrekt.

11. Satz-Pragmatik-Abweichung

Das Gesagte fügt sich auf pragmatischer Ebene nicht in den restlichen Text ein, z.B. Im Vollbesitz seiner Kräfte zerrte er an dem Ast. – Mit aller Kraft

12. Text-Syntaktik-Abweichung

Die Textsortenwahl ist nicht korrekt, z.B. soll eine Geschichte geschrieben werden und die Einleitung besteht aus Dialogen oder ein Tempus-Wechsel in der Geschichte (im Präteritum begonnen und Wechsel zum Präsens).

13. Text-Semantik-Abweichung

Hier sind Äußerungen einzuordnen, die eine Änderung der Struktur bzw. des gesamten Inhaltes nach sich ziehen und nicht mit der Aufgabenstellung im Einklang stehen.

14. Text-Pragmatik-Abweichung

Diese Abweichungen beziehen den gesamten Text ein und sind stilistischer Natur, wenn der gesamte Text beispielsweise in Vulgärsprache geschrieben ist oder in einem lyrisch-literarischen Stil, ohne inhaltlich zu korrespondieren.

5.7. Zusammenfassung

Das von Herdina und Jessner veröffentlichte Dynamic Model of Multilingualism ist ein psycholinguistisches Modell, bei dem der sogenannte Spracherhalt und Sprachverlust des Multilingualen zentrale Funktionen darstellen.

Das Rollen-Funktions-Modell von Williams und Hammarberg untersucht die Bedingungen und Quellen für den Transfer von L1- bzw. L2-Elementen in die L3.

Hufeisens Faktorenmodell beschreibt chronologisch jene Faktoren, die für den L1-, L2-, L3- bis zum Ln-Erwerb prägend sind und beim Erlernen der vorherigen Sprache noch nicht vorhanden waren. Sie nimmt dabei an, dass der größte lernqualitative Sprung zwischen dem L2- und L3-Erwerb stattfindet.

Das Ecological Model of Multilingualism von Aronin & Ó Laoire ist ein soziolinguistisch ausgerichtetes Modell, bei dem Multilingualität im Gegensatz Multilingualismus

die zentrale Rolle einnimmt, da sich das Modell auf alle Facetten eines Individuums bezieht. Multilingualität ist ein System, in dem alle Sprachen eine Einheit bilden und Änderungen in Folge dessen nie ohne Konsequenzen für das Gesamtsystem bleiben.

Grosvens Foreign Language Acquisition Model geht von der Annahme aus, dass der Lernende auf bereits vorhandenes ausgangssprachliches Wissen zurückgreift und laufend Hypothesen bildet, die in einer Meta- oder Zielsprache formuliert werden und durch Rückmeldung, etwa vom Gesprächspartner, auf ihre Richtigkeit kontrolliert werden.

6. Vergleich der Modelle

Nachdem im vorigen Kapitel Modelle zum Drittsprachenerwerb vorgestellt wurden, werden diese nun nach linguistischen, lernerinternen und lernerexternen Aspekten miteinander verglichen. Vorweg muss festgehalten werden, dass es kein ultimatives Modell zur Beschreibung aller Aspekte des multiplen Sprachlernens gibt und geben wird, da die Anwendbarkeit eines Modells von der jeweiligen Fragestellung und linguistischen Perspektive abhängig ist (vgl. Hufeisen 2003b, 2).

6.1. Linguistische Faktoren

6.1.1. Transfer- und Interaktionsphänomene

Eine Gemeinsamkeit aller Modelle besteht darin, dass zwischen den *Interlanguages* Transfer- und Interaktionsphänomene zugrunde legen. Von diesen Phänomenen wird der Lernprozess lernerintern als auch -extern gesteuert. Alle Modelle gehen also davon aus, dass die bereits erworbenen bzw. die zu erwerbenden Lernsprachen einander unterschiedlichst beeinflussen bzw. interagieren. Ein Unterschied besteht in den verschiedenen wissenschaftstheoretischen Perspektiven und den daraus resultierenden Schwerpunkten. So spielen beispielsweise die eingangs erwähnten lernerinternen und -externen Faktoren eine unterschiedlich gewichtige Rolle: lernerexterne Faktoren sind nicht in alle Modelle einbezogen; wohl aber lernerinterne.

6.1.2. Bedeutung der L2

Dem Status der L2 im individuellen Erwerbsverlauf werden von den Modellen unterschiedliche Bedeutung zugemessen. Im FLAM und Faktorenmodell ist die L2 eine wichtige Ausgangsbasis für den Fremdsprachenmodus und alle weiteren Fremdsprachen, die erlernt werden. Dagegen ist im DMM und EMM die L2 nur *eine* Sprache in der Gesamtheit aller Sprachen des Individuums, der nicht mehr oder weniger Bedeutung zukommt als all den anderen Sprachen. Jessner (1999, 203) merkt in ihrem DMM allerdings zum L3-Erwerb an, dass qualitative Unterschiede beim Lernen beobachtet werden können. Im Rollen-Funktions-Modell wird die jeweils zu untersuchende Sprache als L3 gesehen, egal um die wievielte Sprache es sich tatsächlich handelt. *Alle* davor gelernten Sprachen nehmen den Status der L2 und damit verschiedene *Rollen* und *Funktionen* ein, egal in welchem chronologischen oder strukturellen Zusammenhang sie zur L3 stehen:

Languages that are acquired after the first language [...] are commonly termed second languages; a person may acquire one or more L2s. In order to obtain a basis for discussing the situation of the polyglot, we will here use the term L3 for the language that is currently being acquired, and L2 for any other language that the person has acquired after the L1. (Hammarberg; 2001, 22)

Diese Sichtweise relativiert den L2-Status und den Begriff der „Tertiärsprache“, da in der chronologischen Zählweise (L2, L3, L4, ...) Aspekte wie *proficiency* und *recency* nicht berücksichtigt werden (einmal gelernte bzw. beherrschte Sprache können durch Nichtverwenden wieder verlernt werden). Hammarbergs Rollen-Funktions-Modell basiert auf de Bots 1992 veröffentlichtem bilinguaalem Prozessmodell, das sich auf bilinguale Zusammenhänge und das Prozessieren zweier Sprachen bezieht und das Lernen und den Erwerb nicht berücksichtigt.

6.1.3. Die zwischensprachlichen Beziehungen

Auch den etymologischen und typologischen Beziehungen zwischen den jeweiligen Sprachen werden von den verschiedenen Modellen unterschiedliche Rollen beigemessen. Groservas FLAM konzentriert sich mehr auf die Beziehung zwischen L1 und L2 und nimmt eine Symmetrie zwischen L1 und L2 als eine Eins-zu-Eins-Relation in der Lernergramma-

tik an, was als Bezug in der jeweiligen Kategorie für jede weitere Fremdsprache fungiert. Das Rollen-Funktions-Modell bezieht auch alle anderen Sprachen mit ein und hält die etymologische Nähe bzw. Distanz ebenso für einen wichtigen Faktor beim multiplen Sprachenlernen.

6.2. Lernerinterne Aspekte

6.2.1. Interlanguages und supplier languages

Das Faktorenmodell nennt diese Sprachen, wobei sie nicht in Form von Sprachsystemen als Einflussgrößen gelten, sondern als *Interlanguages* des Lernenden. Auf der jeweiligen Interlanguage basieren auch Transfers und nicht auf der L1, L2, etc. Die Interlanguages gehen aus dem Einfluss der unterschiedlichen Sprachen des Lernenden hervor. Dabei ist das Erlernen der L2 entscheidend, da dieser Lernprozess als Grundlage für die künftige Fremdsprachenerwerbskompetenz gilt. Diese ist nämlich beim L1-Erwerb und zu Beginn des L2-Erwerbs noch nicht gegeben:

The factors that affect the learning of an L3 have not only become more complex, but they are also qualitatively different from L2 learning. First, familiarity with another foreign language exists, and second, specific experiences and strategies related to foreign language learning are now available in addition to general life and learner experiences and general learning strategies. Thus, L3 learning is fundamentally different from L2 learning ... With L4 learning, the addition of one more input or variable to the L4 language-learning process – in this case the knowledge of L3 – is not nearly as significant as the expansion of additional areas between L2 and L3. (aus: Hufeisen: 2000, 214)

Das Rollen-Funktions-Modell geht in eine ähnliche Richtung. Hier werden den Sprachen jedoch zusätzlich noch bestimmte Funktionen zugewiesen. So fungiert die zu erlernende Zielsprache als *internal supplier*-Sprache. Ähnlich wie im FLAM gilt die Sprache, die als Lernmodell für die L3 genutzt wird, als *default supplier* und liefert Übersetzungen oder direkte Übernahmen in die Lernsprache. Es kann allerdings auch vorkommen, dass eine Sprache sowohl als *internal* als auch als *default supplier* agiert.

6.2.2. Literalität und Abrufbarkeit

Im Rollen-Funktions-Modell entscheidet sich die Frage, welche Sprache in welcher Funktion und wie intensiv auftritt, nach der Literalität (auch *proficiency* genannt) und nach der aktuellen Abrufbarkeit und Präsenz der Sprache (auch *recency* genannt). Dabei ist die typologische Nähe zwischen *supplier*- und Zielsprache, wie oben bereits erwähnt, entscheidend dafür, ob eine Sprache überhaupt eine der beiden Funktionen übernimmt.

Im Gegensatz dazu wird beim DMM von der Selbsteinschätzung bezüglich der eigenen Sprachkompetenz ausgegangen. Das bedeutet, dass die Motivation zur weiteren Vertiefung sinkt, wenn der Ansicht des Lernenden nach mit der erreichten Literalität die persönlichen Kommunikationsbedürfnisse abgedeckt sind.

Das EMM hingegen sieht in alle diesen Faktoren zusammen eine besondere Komplexität, abhängig vom Zusammenwirken zweier Sprachen hebt sich diese bei einer bilingualen Person deutlich ab. Das DMM geht noch weiter und sieht holistische Züge in dieser Komplexität: aus diesen vielen verschiedenen Faktoren geht eine ganz spezifische Systematik hervor, die erst durch das Zusammenwirken der einzelnen Teile möglich ist. Daraus entsteht im weiteren eine Systemcharakteristik, die beim monolingualen System nicht gegeben ist:

[...] an essential difference between multilingual and monolingual speaker. We must assume that the multilingual system: (1) contains components the monolingual system lacks and (2) that even those components the multilingual system shares with the monolingual system have a different significance within the system. (aus: Herdina & Jessner: 2002, 130).

Diese Charakteristik wird im DMM als *Multilingualismusfaktor* (oder kurz M-Faktor) bezeichnet und ist in allen Prozess- und Erwerbsphasen wirksam. Das Zusammenspiel aller Einzelfaktoren ergibt in Summe diesen M-Faktor.

Mit der Literalität ist auch eine gewisse Dynamik verbunden. Die verschiedenen Sprachen des multilingualen Systems unterliegen ständiger Veränderungen und damit fortwährender Entwicklung. Die Verläufe dieser sprachlichen Entwicklungen sind bei jeder Sprache unterschiedlich. So kann es zu intern aber auch extern ausgelösten Brüchen und Sprüngen kommen. Diese Dynamik ist folglich das Produkt der Variabilität und Inkonsistenz

des komplexen multilingualen Systems. Sowohl im DMM als auch im EMM wird darauf hingewiesen.

Diese Entwicklung muss nicht zwangsläufig immer eine *Weiterentwicklung* bedeuten. Einmal gelernte Sprachen können aus diversen Gründen wieder an Aktualität verlieren oder gar in Vergessenheit geraten. Das DMM ist das einzige Modell, das auch diesen Aspekt des sog. *Sprachverfalls* berücksichtigt. Für die Abwehr der Gefahr dieses Sprachverfalls und die Aufrechterhaltung eines einmal erreichten Niveaus sieht das DMM einen Faktor für diese sog. *maintenance*-Leistung vor, von dem daher eigene Energieressourcen benötigt werden und so maßgeblich zur Formung des multilingualen Systems beiträgt.

Das EMM geht im Unterschied zum DMM von einem Mehrsprachigkeitszustand aus, wonach ab einem gewissen Moment der Sprachbeherrschung eine Erweiterung angestrebt wird, d.h. der Lernende hat automatisch das Bedürfnis nach weiterer Perfektionierung und mehr Wissen. Emotionale Aspekte werden von mehreren Modellen berücksichtigt. Mit den Aspekten *Motivation*, *Selbsteinschätzung* und *Sprachangst*, die einen stark steuernden Einfluss auf den Spracherwerb haben, ist das DMM dabei am detailliertesten.

6.2.3. Motivation, Selbsteinschätzung und Sprachangst

Sowohl im DMM als auch im Faktorenmodell ist die Motivation ein stark beeinflussender, wenn nicht sogar entscheidend steuernder Faktor. So werden hochmotivierte Lernende schnellere und bessere Fortschritte aufweisen, als wenig- bis unmotivierte Lernende. Im Faktorenmodell spielt der Aspekt der Motivation allerdings erst ab der L2 eine Rolle, da Hufeisen (2003b, 7) beim L1-Erwerb von einer angeborenen, intrinsischen Motivation eines jeden Menschen ausgeht, d.h. ein jeder hat von Natur aus das Bestreben, primäre Kommunikationsbedürfnisse zu befriedigen (wie z.B. die Mitteilung über Hunger, Durst, etc.), die sich bei jeder weiteren Sprache in dieser Form nicht wiederholen und sich anders darstellen als beim L1-Lernen.

Nach dem DMM wird die Bereitschaft in einer Fremdsprache zu kommunizieren und Sprach(lern)anstrengungen aufzubringen, um dieses Ziel zu erreichen, von (positiver) Selbsteinschätzung und Selbstbewusstsein bestimmt. Diese Selbsteinschätzung ist stark abhängig von der Selbsteinschätzung (*perceived language competence*).

Sprachangst bezieht sich auf die Angst vor Sprachfehlern und die Angst vor dem Nichterfüllen von Kommunikationserfordernissen. Das DMM sieht diese Sprachangst als eigenen Faktor, da auch diese Emotion unmittelbaren Einfluss auf das Lernen hat:

Anxiety is not merely a performance-related phenomenon (leading to communicative underachievement) but acquisition-related as anxiety will also reduce the toleration of communicative blunders, without affecting self-esteem. (Herdina & Jessner: 2002, 139)

6.2.4. Metalinguistisches Bewusstsein und pragmatische Sensibilität

In Bezug auf das metalinguistische Bewusstsein gehen das Faktorenmodell und das DMM davon aus, dass multilinguale Menschen hinsichtlich des Sprachenlernens ein derartiges Bewusstsein entwickelt haben. Dies unterscheidet Multilinguale in der kognitiven Kompetenz von Monolingualen. Damit wissen Multilinguale über den Bau von Sprache Bescheid, können darüber reflektieren und sprechen und können die eigene Sprache dementsprechend analysieren und kreativ ändern. Im DMM wird die beim L3-Lernen erhöhte Relevanz des metalinguistischen Bewusstseins betont:

This factor becomes more crucial in TLA than SLA, as a speeding up of the language-learning process can be expected with increased learning experience. This implies that the nature of the metalinguistic skills in multilinguals differs from those found in monolinguals through frequency of use. (Jessner: 1999, 203)

Das Faktorenmodell geht zusätzlich davon aus, dass dieses Bewusstsein mit jeder weiteren gelernten Sprache weiter ausgebildet und geschärft wird und gezielt für Lernstrategien eingesetzt werden kann. Um zu verdeutlichen, dass multilinguale Personen gegenüber mono- oder bilingualen Menschen über ausgeprägtere Fähigkeiten verfügen mit denen sie in ihrer Kommunikation intensiver auf ihr Gegenüber eingehen können und sich so auf die soziokulturelle Situation einstellen können, nennt das DMM weiters die Begriffe *interactional competence* und *communicative or pragmatic sensitivity*:

The use of two or more languages does not only show an effect on the cognitive skills of a bilingual, but also on the social skills. [...] These sociocultural behavior patterns

include, for instance, the culturemes of politeness, greeting, thinking and addressing. (Jessner: 1997, 22f.)

Der Sprachenlernprozess geht also Hand in Hand mit einem Lernprozess anderer kognitiver Fähigkeiten, wie z.B. eine gewisse interkulturelle Kompetenz.

6.2.5. Sprachlernstrategien

Diese unbewusst und bewusst erworbenen Strategien stellen im Faktorenmodell, DMM und FLAM eine relevante Größe beim multiplen Spracherwerb dar. In einer Untersuchung hat sich gezeigt, dass multilinguale Befragte ohne jegliches Nachfragen diese Sprachlernstrategien nannten und angaben, diese bewusst anzuwenden und darüber zu reflektieren (Hufeisen: 2000b, 37).

Das Faktorenmodell betont jedoch im Unterschied dazu auch die Fremdsprachenlernstrategien, die erst ab der L2 angeeignet werden, da bis dahin die L1 ein universales Kommunikationsmedium gewesen ist und mit von der L2 an fremde Texte entschlüsselt werden müssen; ab der L3 ist der Lerner mit dieser Situation bereits vertraut. Daraus ergibt sich auch das Wissen um den eigenen Lerntyp.

Sowohl das Faktorenmodell als auch das DMM nennen noch zwei weitere Aspekte, nämlich die prinzipielle *Spracherwerbs- bzw. Sprachlernfähigkeit* und die *Begabung*. Die Spracherwerbsfähigkeit muss zur Ingangsetzung und Aufrechterhaltung des Spracherwerbsprozesses vorhanden sein. Der tatsächliche Verlauf des Mutter- und Fremdspracherwerbs wird dann von der Begabung gesteuert.

6.3. Lernerexterne Aspekte

Diese Faktoren werden von der Außenwelt an das Individuum herangetragen. Dazu zählen beispielsweise Qualität und Quantität des Inputs. Unter allen Modellen nennt das EMM die meisten lernerexternen Aspekte. Das FLAM und das Rollen-Funktions-Modell gehen auf diese Aspekte hingegen gar nicht ein.

6.3.1. Lernumwelt und kultureller Kontext

Sowohl im Faktorenmodell als auch im DMM sind Lernumwelt und kultureller Kontext relevante Größen und bezieht sich auf Qualität und Quantität des Inputs bei Mutter- wie auch Fremdsprachenerwerb und auf die konkrete Lern- und Kommunikationssituation. Das EMM sieht den kulturellen Kontext sogar als die entscheidende Größe an, da er die Bedingungen für das Sprachenlernen schafft. Im DMM wird darüberhinaus auch der soziale Status einer Sprache berücksichtigt, ein externer Faktor, der sich auf den lernerinternen Faktor der Motivation, eine bestimmte Sprache zu lernen, auswirkt.

6.3.2. Multifunktionalität und Unterschiedlichkeit der Funktionskomplexe

Nach dem EMM erfüllt ein jedes Sprachsystem bei jedem Lernenden verschiedene Funktionen: so benötigt es der eine ausschließlich zur mündlichen Kommunikation, ein anderer nur zum Leses oder eine Kombination daraus. Diese sog. Funktionsbündel sind bei jeder Sprache verschieden und werden durch die individuellen Ziele und Zwecke festgelegt. Sowohl im EMM als auch im DMM wird davon ausgegangen, dass diese Fremdsprachenbündel von Sprache zu Sprache verschieden sind. Jede Sprache erfüllt ihre Funktionen für jeweils unterschiedliche Ziele. Die Folge daraus ist - und das betrifft alle Modelle - die Komplexität des individuellen Multilingualismus und die hohe Individualität des Spracherwerbsprozesses.

6.4. Zusammenfassung

Die verschiedenen Modelle betrachten den Drittsprachenerwerb aus unterschiedlichen Gesichtspunkten, die sich in linguistische, lernerinterne und lernerexterne Faktoren unterteilen lassen.

Zu den linguistischen Faktoren zählen Transfer- und Interaktionsphänomene, der Status der L2 und zwischensprachliche Beziehungen. Darüber, dass den Interlanguages Transfer- und Interaktionsphänomene zugrunde liegen, sind sich alle Modelle einig. Der Status der

L2 bildet im Faktorenmodell und FLAM die Ausgangsbasis für alle weiteren Fremdsprachen, während die L2 im DMM und EMM lediglich *eine* Sprache in der Gesamtheit der individuellen Sprachkenntnis darstellt und im Rollen-Funktions-Modell alle davor gelernten Sprachen (allesamt L2) unterschiedliche Rollen und Funktionen für den L3-Erwerb einnehmen. Ebenso werden die etymologischen und typologischen Beziehungen unterschiedlich gewichtet: das FLAM etwa konzentriert sich in erster Linie auf die Beziehung zwischen L1 und L2; das Rollen-Funktions-Modell bezieht auch alle anderen Sprachen mit ein.

Zu den lernerinternen Aspekten zählen individuelle Komponenten wie

- Interlanguages und supplier languages,
- Motivation, Selbsteinschätzung und Sprachangst, die vor allem im DMM und Faktorenmodell stark beeinflussende Faktoren sind,
- Lernstrategien, die in allen Modellen eine relevante Größe beim multiplen Spracherwerb darstellen und
- metalinguistisches Bewusstsein und pragmatische Sensibilität, die bei Multilingualen stärker ausgeprägt sind als bei Monolingualen.

Lernerexterne Aspekte umfassen Lernumwelt und kultureller Kontext, die im EMM, DMM und Faktorenmodell relevante Größen darstellen, wie auch Multifunktionalität und Unterschiedlichkeit der Funktionskomplexe woraus sich für alle Modelle ergibt, dass Fremdsprachen für jeweils unterschiedliche Ziele verschiedene Funktionen erfüllen.

7. Empirische Untersuchung

Die vorliegende Untersuchung ist eine Fallstudie der Übertragbarkeit von lexikalischen Einheiten aus dem Englischen als L2 in das Niederländische als L3. Im Hinblick auf die in Unterkapitel 5.6 angeführte linguistische Klassifizierung von Fehlern, sind phonetische Abweichungen nicht Gegenstand der vorliegenden Untersuchung.

7.1. Die Probanden

Bei den Probanden handelt es sich ausschließlich um Erwachsene, wobei jedoch alle Altersstufen und Bildungsgrade vertreten sind. Die Kursteilnehmer haben zwei Semester Niederländisch absolviert. Ein Semester hat das Ausmaß von durchschnittlich 14 Unterrichtseinheiten zu je 75 Minuten. Allen Teilnehmern wurde der gleiche Fragebogen vorgelegt, der aus drei Teilen bestand. Der Fragebogen wurde den Kursteilnehmern jeweils zu Semesterende vorgelegt. Die Teilnehmer wurden gebeten den Fragebogen spontan auszufüllen, d.h. das was ihnen als erstes einfällt hinzuschreiben und nicht mehr zu korrigieren. Sie wurden vorab nicht über den Zweck dieses Fragebogens informiert um eine Beeinflussung zu vermeiden.

7.2. Die Untersuchung

Der Fragebogen (siehe Anhang) gliederte sich in die folgenden drei Punkte:

1. Persönliche Fragen

Zunächst wurde im Fragebogen der persönlich Hintergrund auf Basis der in den

vorangegangenen lernerinternen Faktoren wie Alter, Motivation, zuvor gelernte Fremdsprachen, Zeit, etc. erfragt:

- Geschlecht
- Alter
- Sind Sie mehrsprachig aufgewachsen?
- Welche Fremdsprachen sprechen Sie?
- Mit welcher Fremdsprache haben Sie sich zuletzt befasst, bevor Sie mit Niederländisch begonnen haben?
- Welche Fremdsprache ist Ihrer Ansicht nach Ihre stärkste Sprache?
- Aus welcher Motivation heraus lernen Sie Niederländisch?
- Was fällt Ihnen am Lernprozess am schwersten?
- Wie lange beschäftigen Sie sich bereits mit Niederländisch?

Zunächst sollte noch definiert werden, was unter L1, L2, u.s.w. verstanden werden kann. Ist dies ausschließlich über die Reihenfolge, in der die Sprachen erlernt wurden, also chronologisch definierbar? Oder sollte vielmehr in Betracht gezogen werden, welche Sprache der Lernende besser beherrscht? Denn unter diesem Aspekt kann es durchaus sein, dass eine L2 eines Tages den Status einer L3 einnimmt und umgekehrt. Um dies an einem praktischen Beispiel zu veranschaulichen (vgl. dazu Hufeisen:):

Deutsch ist meine Muttersprache, zeitlich gesehen die erste Sprache, die ich gelernt habe und damit meine L1. In der Schule lernte ich Englisch (L2) und Latein (L3). Im Laufe des Studiums kamen noch Sprachen hinzu, nämlich (in chronologischer Reihenfolge): Niederländisch (L4), Afrikaans (L5) und Schwedisch (L6). Doch durch die intensive Befassung mit dem Niederländischen durch Studium und Arbeit wurden meine Englischkenntnisse schwächer (Englisch habe ich lediglich noch auf Reisen und gelegentlich in der Arbeit verwendet) und Latein ist nahezu gänzlich in Vergessenheit geraten. Die Reihenfolge nach der Stärke der Sprachen, also nicht chronologisch, hat sich demnach wie folgt verändert:

Deutsch (L1), Niederländisch (L2), Englisch (L3), Afrikaans (L4) und Schwedisch (L5).

Die meisten Probanden haben Englisch jedoch nicht nur als L2 in chronologischer Sicht angegeben, sondern auch im Hinblick auf ihre stärkste Fremdsprache.

2. Übersetzung

Bei diesem Punkt mussten die Kursteilnehmer zehn Sätze aus dem Deutschen ins Niederländische übersetzen. Die Ansprüche an die zu übersetzenden Sätze im Fragebogen sahen wie folgt aus:

Am häufigsten wurde die Tendenz zum englischen Satzbau beobachtet, wenn der Satz das Perfekt oder Nebensätze enthält. Daher wurde darauf geachtet, dass ein Großteil der Sätze zumindest einen dieser grammatikalischen Aspekte enthält. Die Sätze wurden auch so ausgewählt, dass sie einerseits für Teilnehmer, die sich noch nicht so lange mit dem Niederländischen befassten hinsichtlich Vokabular und Grammatik nicht zu anspruchsvoll sind und andererseits nicht zu einfach für jene, die sich bereits länger mit der Sprache auseinandersetzen. Ebenso wurden Sätze ausgewählt, wie sie im Lehrbuch vorkamen bzw. behandelt wurden. Da zum Zeitpunkt der Untersuchung alle Probanden am Ende des zweiten Semesters standen, war somit auch sichergestellt, dass alle Probanden die gleiche Ausgangsbasis hatten, da mit allen Probanden der gleiche Stoff behandelt wurde. So enthielten die Sätze Nebensätze und verschiedene Zeitformen.

3. Freier Text

Bei diesem Teil mussten die Teilnehmer einen freien Text über ihr letztes Wochenende schreiben.

7.3. Auswertung

Insgesamt wurden 15 Personen untersucht. Deren Daten sind in Tabelle A.1 im Anhang A.2 ersichtlich.

Das Alter der Probanden war zwischen 23 und 63 Jahren breit gefächert. Ansonsten handelt es sich im Hinblick auf den persönlichen Hintergrund um eine relativ homogene Gruppe (3 Männer, 12 Frauen).

Zwei der Probanden sind zweisprachig aufgewachsen, nämlich Ungarisch/Deutsch bzw. Tschechisch/Deutsch, wobei die Probandin, die mit Ungarisch aufgewachsen ist Deutsch als ihre Muttersprache angegeben hat. Das ergibt also 14 Probanden, deren Muttersprache Deutsch ist.

Für vier Probanden ist Englisch die einzige Fremdsprache. Elf Probanden sprechen daneben noch weitere Fremdsprachen. Der Häufigkeit nach gereiht sind die meistvertretenen Fremdsprachen, die die Probanden zuvor gelernt hatten, Französisch, Spanisch, Italienisch, Russisch und Portugiesisch.

Die Angaben über die Fremdsprache mit der sich die Probanden zuletzt befasst hatten, bevor sie mit dem Niederländischen begonnen haben, zeigen eine ziemliche Streuung. Fünf Probanden machten die eindeutige Angabe, sich zuletzt mit Englisch befasst zu haben. Sechs Probanden befassten sich davor mit einer anderen Fremdsprache als Englisch, nämlich Spanisch (zwei), Französisch, Slowakisch, Russisch oder Norwegisch. Vier Probanden gaben bei der zuletzt gelernten Fremdsprache neben Englisch zusätzlich noch Russisch, Französisch, Spanisch oder Neugriechisch an. Unter dem Aspekt der sprachspezifischen Variabel der Neuigkeit, wie sie in den Unterkapiteln 3.3.5 und 3.4 beschrieben wurde, sollten Fehler erwartet werden können, deren Ursache in einer dieser zuletzt gelernten Fremdsprache zu suchen ist.

Bei der Frage nach der stärksten Fremdsprache herrscht hingegen wieder Homogenität. 13 Probanden beurteilen Englisch als ihre stärkste Fremdsprache. Ein Proband beurteilte Russisch als seine stärkste Fremdsprache (Muttersprache Deutsch) und eine Probandin

sieht Französisch als ihre stärkste Fremdsprache an, obwohl sie zweisprachig mit Tschechisch (Muttersprache) und Deutsch aufgewachsen ist¹.

Die häufigste Motivation um Niederländisch zu lernen, sind Verwandte oder Freunde in Flandern oder den Niederlanden (sechs) oder ein(e) niederländischsprachige(r) PartnerIn (fünf). Jeweils vier Probanden gaben Emigrationsabsichten bzw. reines Interesse als Motivation an. Eine Probandin lernte aus rein beruflichen Gründen Niederländisch.

Bei der Frage nach den Schwierigkeiten beim Lernprozess gaben jeweils sieben Probanden an, dass ihnen der Satzbau bzw. das Vokabellernen schwer fallen würde. Vier gaben Schwierigkeiten mit der Aussprache an. Als sonstige Schwierigkeiten gaben zwei Probanden an, zuwenig Zeit zum Lernen zu haben, zwei nannten Schwierigkeiten mit der Orthographie und jeweils ein Proband stufte das Übersetzen bzw. die Verbdeklination als persönlich schwierig ein.

Die Dauer gibt an, wie lange sich die Probanden zum Zeitpunkt des Tests bereits mit dem Niederländischen befassten. Bei zehn von Ihnen war dies etwa ein Jahr. Drei der Probanden lernten bereits 17, vier bzw. zwei Jahre autodidaktisch bzw. mit ihrem Partner Niederländisch, bevor sie sich entschlossen, einen Kurs zu besuchen. Außerdem gab es zwei Quereinsteiger, für die das programmäßig zweite Semester das erste Semester war. Vorkenntnisse um direkt in das zweite Semester einsteigen zu können, eigneten sie sich autodidaktisch bzw. durch einen Wochenendintensivkurs an.

Bei der Auswertung des schriftlichen Materials wurde vorgegangen wie in Kapitel 5.6 „Fehleranalyse“ beschrieben. Ein Fehler wurde nach Hellinger (1975) aufgrund der Gesichtspunkte nach Kasper (1975) identifiziert und klassifiziert. Die Klassifizierung erfolgte nach Hufeisens (1993) Modell zur Klassifizierung von Fehlern. Über diese Einteilung hinaus wurden die Abweichung zusätzlich noch in die Bereiche „allgemeine“ Fehler² und Fehler aus der L1, L2 bzw. Ln zugeordnet. Aufgrund der Unterreichtserfahrungen mit den Sprachäußerungen der Probanden wurde vor allem in den Bereichen Satz-Syntaktik-

¹ Unter dem Aspekt der typologischen Nähe, wie im Unterkapitel 3.3.1 beschrieben, sollten Fehler eher hier erwartet werden.

² Z.B. ein falsch verwendeter Artikel, dessen Ursache nach Vergleich mit L1, L2, etc. nicht zuordenbar war, Wortschatzmängel, Einfach- und Doppelschreibweise der Konsonanten bzw. Vokale. Siehe Kapitel 7.4.

Abweichung³ und Text-Syntaktik-Abweichung⁴ erwartet. Sollte sich im Ergebnis in diesen Bereichen tatsächlich ein signifikanter Anstieg von L2-bedingten Abweichungen zeigen, würde dies auf den stärkeren L2-Einfluss gegenüber der L1 hindeuten.

Im Folgenden werden jene Abweichungsbereiche diskutiert, in denen die meisten Fehler festgestellt wurden.

7.4. Allgemeine Fehler

Die in diesem Abschnitt behandelten Fehlertypen sind nicht eindeutig einer L1- oder L2-Interaktion zuzordnen oder resultieren aus einer sprachtypischen Problematik (einfache und doppelte Vokale; Verwendung von /s/ bzw. /z/ und /f/ bzw. /v/).

Nach Hufeisens Fehleranalyse lassen sich die meisten dieser Fehler in die Kategorien Graphem-Syntaktik-Abweichung, Monem-Syntaktik-Abweichung, Syntagma-Syntaktik-Abweichung und Text-Semantik-Abweichung, sowie Wortschatzmangel einordnen.

Die Ergebnisse der Auswertung der Fragebögen sind in Tabelle A.2 im Anhang A.4 ersichtlich.

7.4.1. Graphem-Syntaktik-Abweichungen

Häufige Graphem-Syntaktik-Abweichungen fanden sich bei niederländischen Wörtern, die in ihrer Schreibweise mit dem entsprechenden deutschen Wort in Rechtschreibung und Aussprache nahezu ident sind, sich aber nur durch ein Graphem unterscheiden. Da diese Wörter sowohl in der deutschen als auch in der englischen Schreibweise mit /f/ geschrieben werden und sich die niederländische Aussprache des [v] in den Ohren des Anfängers gleich anhört wie die deutsche und englische Aussprache des [f], wäre dieser Fehler auf das Vertrauen zurückzuführen, dass sich die niederländische Entsprechung ebenso mit /f/ schreibt wie in den anderen beiden im Kopf der Lernenden präsenten germanischen Sprachsysteme.

³ hinsichtlich der Wortstellung v.a. in Nebensätzen

⁴ hinsichtlich der Wortwahl um bewusst oder unbewusst eine Wortlücke im Satz zu füllen, falls das entsprechende niederländische Vokabel nicht bekannt ist

D	er fliegt
E	he flies
NL	hij vliegt
NL*	hij f liegt
D	Freunde
E	friends
NL	vrienden
NL*	f rienden
D	ich finde
E	I find
NL	ik vind
NL*	ik f ind

Weitere häufige Fehler vom Typus der Graphem-Syntaktik-Abweichung fanden sich bei der Frage nach einfachem oder doppeltem Vokal in offenen bzw. geschlossenen Silben in Worten, bei denen die lange Aussprache eines Vokals in einer geschlossenen Silbe die Doppelschreibweise erfordern würde und umgekehrt:

D	er kauft
NL	hij ko opt
NL*	hij k opt
D	sie nimmt
NL	zij ne emt
NL*	zij n emt

Das gleiche Problem fiel auch bei der Mehrzahlbildung auf, wenn das Wort im Singular mit einem Doppelvokal geschrieben wird, der im Plural zum einfachen Vokale wird:

D	Wochen / Wochen
NL	week / weken
NL*	week / w eeken

Ebenso auffallend war die Problematik bei der Verwendung von /s/ statt /z/ sowohl mitten im Wort als auch am Wortende, wenngleich /z/ im Niederländischen niemals am Ende eines Wortes steht⁵.

⁵ Der Vollständigkeit halber ebenso /v/.

D übersiedeln

NL verhuizen

NL* verhuisen

D Reise

NL reis

NL* reiz, reisz

7.4.2. Monem-Syntaktik-Abweichung

Abweichungen dieser Kategorie fanden sich häufig bei Partizip Perfekt Bildung.

D gekauft

NL gekocht

NL* gekooft, gekoopt

D geplant

NL gepland

NL* geplaant

Ein weiterer häufiger Fehler dieser Kategorie, der sich aber weder als deutscher noch als englischer Einfluss klassifizieren lässt, fand sich bei dem Wort *ongeveer*, wo offenbar die der Aussprache am nahe liegendsten bekannte Schreibweise verwendet wurde:

D ungefähr

NL ongeveer

NL* ongefair

7.4.3. Syntagma-Syntaktik-Abweichung

In diese Kategorie fallen fehlerhaft verwendete Artikel und Präpositionen.

Der Umgang mit mehr als einem Artikel⁶ (so wie im Englischen, mit dem der Großteil der Probanden die meiste fremdsprachliche Erfahrung hat), stellte für jeden eine Herausforderung dar. Ein fehlerhaft verwendeter Artikel wurde in die Kategorie Syntagma-Syntaktik-Abweichung eingeordnet. Die Fehlerursache war auch nicht im Deutschen zu suchen:

⁶ *de* für männlich und weiblich; *het* für neutra.

D	der Zug; das Flugzeug
NL	de trein; het vliegtuig
NL*	het trein; de vliegtuig

Nicht normgerecht verwendete Präpositionen ließen sich eindeutig auf die L1 bzw. L2 zurückführen und werden daher in den Kapiteln 7.5.3 bzw. 7.6.3 behandelt.

7.4.4. Wortschatzmängel

Meistens wurden Wortschatzmängel kurzum mit „...“ oder „?“ ausgedrückt:

D	Später treffe ich noch Freunde.
NL	Later ontmoet ik nog vrienden.
NL*	Later ? ik ? friends.
NL*	Later ... ik nog vriende.

Weiters fiel auch auf, dass ein Wort zwar nicht ausgelassen wurde, sondern durch ein anderes Wort oder eine andere Phrase quasi umschrieben wurde:

NL*	Straks gaa ik nog vrienden ontmoeten.
-----	--

„Straks“ drückt zwar auch Zukünftiges aus und wäre so durchaus zulässig, heißt aber wörtlich übersetzt soviel wie *gleich, bald, nachher, demnächst* und wurde daher als Fehler gewertet.

D	Meistens essen wir um ungefähr acht Uhr.
NL	Meestal eten we om een uur of acht.
NL*	Gewoonlijk eten we om acht uur.
NL*	De meeste tijd wij eten om acht uur.

„Gewoonlijk“ wäre zwar auch zulässig, bedeutet aber wörtlich übersetzt nicht *meistens*, sonder *üblicherweise, normalerweise, gewöhnlich*.

Die niederländische Phrase „om een uur of acht“ um Ungefähres auszudrücken wurde von den meisten Probanden umgangen, indem sie sie in den meisten Fällen komplett weggelassen haben oder mit dem ebenso zulässigen *ongeveer* umgangen sind.

All diese Fehlertypen wurden als Text-Semantik-Abweichung gewertet. Es lässt sich allerdings nicht sagen, ob die Probanden den falschen Ausdruck für den richtigen gehalten

haben oder ob die Verwendung eines anderen Wortes oder einer anderen Phrase mehr oder weniger eine Strategie war, um den Wortschatzmangel zu kompensieren.

7.5. L1 Interaktionen

In diesem Unterkapitel werden die häufigsten Fehlertypen behandelt, die auf die deutsche Muttersprache der Probanden zurückzuführen waren.

Die Ergebnisse der Auswertung der Fragebögen sind in den Tabellen A.3 und A.4 im Anhang A.4 zusammengefasst.

7.5.1. Graphem-Syntaktik-Abweichungen

Fehler in der Rechtschreibung, deren Ursache in der L1 zu suchen sind, waren meist auf die entsprechende deutsche Aussprache zurückzuführen:

D	Brüssel
NL	Brussel
NL*	Brüßel

Die Aussprache des niederländischen /u/ ist mit der des deutschen /ü/ ident. Dadurch ist der relativ häufige Fehler der u-Umlaut-Schreibweise in diesem Fall erklärbar.

Ebenso fielen folgende Fehler auf:

D	all, will
NL	al, wil
NL*	all, will

In niederländischen Wörtern steht ein Doppelkonsonant niemals am Ende des Wortes. Nachdem die Aussprache und Bedeutung der deutschen Wörter im Niederländischen ident ist, wurde offenbar auch die deutsche Schreibweise übernommen.

In der Rechtschreibung der Probandinnen die zweisprachig mit Ungarisch bzw. Tschechisch aufgewachsen sind, fielen keine Abweichungen auf, die offensichtlich auf Grapheme oder Moneme aus dem Ungarischen bzw. Tschechischen hindeuten würden (dabei wäre beispielsweise zu denken an: á / à, č, ...).

7.5.2. Monem-Syntaktik-Abweichungen

Als eindeutiger Einfluss aus dem Deutschen handelt es sich bei folgenden Satz:

- D Da haben wir uns **alleine** entspannt und sind viel in der **Sonne** gelegen.
 NL* Daar hebben we **allijn** relaxed en veel in de **zonne** gelegen.

Die Probandin war zwar gedanklich auf dem richtigen Weg. Allerdings hat sie die Wörter *alleine* (NL: alleen) und *Sonne* (NL: zon) in niederländischer Schreibweise wiedergegeben: die Aussprache ihrer verniederländischten Wörter würde der deutschen Aussprache entsprechen.

Ebenso die Pluralverwendung des Wortes *jaar* nach einem Zahlwort ist als Einfluss aus dem Deutschen zu werten und wurde in diese Kategorie eingeordnet:

- D Vor **zwei Jahren**
 NL **Twee jaar** geleden
 NL* **Twee jaaren** geleden

7.5.3. Syntagma-Syntaktik-Abweichungen

Ein häufiger Fehler der Kategorie Syntagma-Syntaktik-Abweichung fand sich bei Präpositionen, die einfach aus dem Deutschen in den niederländischen Satz übernommen wurden:

- D In zwei Wochen fahren wir nach Amsterdam.
 NL **Over** twee weken gaan we naar Amsterdam.
 NL* **In** twee weken gaan we naar Amsterdam.
- D Vor zwei Jahren haben sie dieses Haus gekauft.
 NL Twee jaar **geleden** hebben ze dit huis gekocht.
 NL* **Voor** twee jaar hebben ze dit huis gekocht.

Bei der tschechischsprachigen Probandin fiel die Verwendung von *om* statt *in* auf. Dies ließe einerseits auf eine Interferenz aus dem Deutschen, mit dem die Probandin ebenso aufgewachsen ist, schließen. Möglicherweise handelt es sich aber auch um eine muttersprachliche Interferenz aus dem Tschechischen:

D	am Wochenende
NL	in het weekend
NL*	om de weekend
CZ	o víkendu

7.5.4. Text-Syntaktik-Abweichung

Bei der Bildung des Futurs schlich sich bei einigen Probanden das deutsche *werden* wörtlich bzw. als Derivat davon ein. Im Niederländischen wird das Futur mit dem Hilfszeitwort *zullen* oder *gaan* und dem entsprechenden Zeitwort im Infinitiv ausgedrückt. Das Wort *werden* existiert ebenfalls, ist allerdings das Präteritum von *worden* und bedeutet daher ins Deutsche übersetzt *wurden*. Nachdem zum Zeitpunkt der Untersuchung all diese Zeitformen im Unterricht bereits behandelt wurden, konnte davon ausgegangen werden, dass den Probanden dieses Wort in all seinen Zeitformen bekannt sein sollte. Dies wäre demnach als sogen. falscher Freund einzustufen und wurde bei der Auswertung in die Kategorie Text-Syntaktik-Abweichung eingestuft:

D	Nächstes Jahr werden sie nach Brüssel übersiedeln.
NL	Volgend jaar zullen ze naar Brussel verhuizen.
NL*	next jaar worden zij naar brüssel verhuize.
NL*	Next jaar wer zij naar Brüssel verhuizen.
NL*	...ze werden naar Brüssel verhuizen.

Ebenso fiel ausschließlich bei der tschechischsprachigen Probandin auf, dass sie im Präteritum von *sein* keinen Unterschied zwischen Singular und Plural machte:

D	ich war; wir waren
NL	ik was; wij waren
NL*	ik was; wij was
CZ	jsem; jsme

Möglicherweise ist diese Abweichung und die daraus resultierende idente Verwendung von *was* in ihrem niederländischen Text durch die nahezu idente tschechische Form zu erklären. Hingegen fielen bei der Probandin, die zweisprachig mit Deutsch und Ungarisch aufgewachsen ist, neben jener Abweichungen, die auch bei allen anderen Probanden auffielen, keinerlei Abweichungen auf, die nicht auch bei den ausschließlich deutschen Muttersprechern aufgefallen wären.

Beim freien Text fiel bei durchwegs allen Probanden ein Fehler der Kategorie Text-Syntaktik-Abweichung auf. Während im Niederländischen und auch im Deutschen das Präteritum bei Nacherzählungen gewählt wird, wurde der freie Text über das letzte Wochenende nahezu zur Gänze im Perfekt geschrieben, so wie man es im Deutschen umgangssprachlich mündlich erzählen würde.

7.6. L2 Interaktionen

Die meisten Probanden haben bei der Frage nach ihrer stärksten Fremdsprache Englisch angegeben. Daher wird Englisch als L2 angenommen und die Resultate unter diesem Gesichtspunkt betrachtet.

7.6.1. Graphem-Syntaktik-Abweichungen

In der Rechtschreibung fielen kaum Einflüsse aus der L2 auf. Lediglich bei Wörtern, die ihrem englischen Pendant extrem ähnlich sind, konnte eine L2-Interaktion festgestellt werden.

- | | |
|-----|---|
| D | Sie nimmt lieber den Zug , obwohl die Reise den ganzen Tag dauert. |
| NL | Ze neemt liever de trein , hoewel de reis de hele dag duurt. |
| NL* | Ze gaat liever met de train , ... duurt de hele dag. |

Das niederländische *trein* und das englische *train* liegen zweifelsohne nahe beisammen, wodurch sich diese Interferenz aus dem Englischen erklären lässt. Die Wortfolge im Nebensatz ist Gegenstand des nächsten Unterkapitels, in dem syntaktische L2 Interaktionen behandelt werden.

7.6.2. Satz-Syntaktik-Abweichungen

Sowohl in der deutschen und niederländischen, als auch in der englischen Syntax gilt im Regelfall die SVO-Satzstellung⁷. In einigen Fällen jedoch ändert sich die Folge im Deutschen und Niederländischen in SOV, insbesondere bei Fragen und in Nebensätzen.

⁷ S = Subjekt, V = Verb, O = Objekt.

Oft, wie im unten angeführten Beispiel, gilt sowohl im Niederländischen als auch im Deutschen die Folge VSO, während im Englischen weiterhin die Folge SVO gilt. Daraus resultierten einige Satz-Syntaktik-Abweichungen, in denen die Probanden den englischen Satzbau verwendeten:

- D Meistens essen wir um ungefähr acht Uhr.
- NL Meestal eten we om een uur of acht.
- NL* De meeste tijd **wij eten** om acht uur.

Ebenso in Nebensätzen fiel häufig eine dem Englischen gleiche Wortfolge auf, wie beispielsweise in diesem Nebensatz, der bereits im vorigen Unterkapitel, L2-Interaktionen in der Rechtschreibung, als Beispiel herangezogen wurde:

- D Sie nimmt lieber den Zug, obwohl die Reise **den ganzen Tag dauert**.
- NL Ze neemt liever de trein, hoewel de reis **de hele dag duurt**.
- NL* Ze gaat liever met de train, . . . **duurt de hele dag**.
- NL* Ze neemt liever het trein hoewel het reis **duurt het helle dag**.

In beiden Fällen würde sich die Wortfolge gegenüber dem Deutschen nicht verändern. In diesen Beispielen liegt die englische Wortfolge vor:

- E Mostly **we eat** at about eight o'clock.
- E She would rather take the train, although the journey **lasts all day**.

7.6.3. Syntagma-Syntaktik-Abweichungen

Im Bereich der Präpositionen, und dann vor allem bei Zeitangaben, fanden sich ebenso Syntagma-Syntaktik-Abweichungen, die sich als Interferenz aus dem Englischen erklären lassen:

- D **Am** Wochenende bin ich **ins** Kino gegangen.
- NL **In** het weekend ben ik **naar** de bioscoop gegaan.
- NL* **On** het weekend ben ik **to** de bioscoop gegaan.
- E **In** the weekend I went **to** the cinema.

Bei der Verwendung des englischen „on“ an Stelle von „in“ hat hier offenbar eine Interferenz mit dem Englischen stattgefunden. *Am* wurde dabei ins Englische übersetzt, obwohl die Verwendung von *on* in dieser Phrase auch im Englischen falsch wäre. Die Prä-

posiotion „to“ anstatt „naar“ ist demnach offensichtlich aus dem Englischen übernommen worden.

Das Gleiche galt auch bei den Präpositionen vor Tagesbezeichnungen, in denen im Niederländischen immer *op* verwendet wird:

D	am Samstag
NL	op zaterdag
NL*	on zaterdag
E	on Saturday

Im freien Text wurde dieser Fehler häufig beobachtet. Anstelle des niederländischen *op* verwendeten die meisten Probanden das englische *on*.

Gleiches galt auch bei der Angabe der Tageszeit:

D	am avond
NL	's avonds
NL*	in de avond
E	in the evening

Hier wurden eins zu eins die englische Formulierung wie auch die englische Präposition verwendet.

Eine Präposition, die nicht nur in abgewandelter bzw. verniederländischter Form sondern wörtlich aus dem Englischen übernommen wurde, war häufig *next*:

D	Nächstes Jahr werden sie nach Brüssel übersiedeln.
NL	Volgend jaar zullen ze naar Brussel verhuizen.
NL*	next jaar worden zij naar brüssel verhuize.
NL*	Next jaar wer zij naar Brüssel verhuizen.

Die fehlerhafte Verwendung des Futurs und die Schreibweise von *Brüssel* wurden in den vorangegangenen Kapiteln 7.5.4 bzw. 7.5.1 als L1-Interaktion bereits diskutiert.

7.7. Ln Interaktionen

In diesem Abschnitt werden Interaktionen behandelt, deren Ursprung weder im Deutschen noch im Englischen zu suchen ist. Interaktionen aus diesem Bereich erwiesen sich allerdings als nahezu vernachlässigbar.

7.7.1. Monem-Syntaktik-Abweichungen

Bei einer Probandin fiel folgende fehlerhafte Übersetzung auf:

D	zwei
NL	twee
NL*	dwe
SK	dve

Da *zwei* in jedem Fall so übersetzt wurde, kann davon ausgegangen werden, dass es sich nicht um einen Flüchtigkeitsfehler handelt. Natürlich sind gewisse Ähnlichkeiten zwischen der korrekten und der fehlerhaften Schreibweise nicht von der Hand zu weisen, doch darf nicht unerwähnt bleiben, dass sich die Probandin vor dem Niederländischen zuletzt mit Slowakisch befasst hat und ihre Übersetzung *dwe* ebenso vom Slowakischen *dve* herrühren könnte.

Ebenso wurde *Brüssel* oft mit dem französischen *Bruxelles* anstatt einfach, da dem Deutschen viel näher, mit *Brussel* übersetzt, auch wenn Französisch nicht zum Fremdsprachenrepertoire der Probanden gehörte. In zwei Fällen stammte diese fehlerhafte Übersetzung von Probandinnen, die sich zuletzt mit dem Französischen befasst hatten, wobei eine Probandin davon Französisch als ihre stärkste Fremdsprache angegeben hat:

D	Brüssel
NL	Brussel
NL*	Bruxelles
F	Bruxelles

7.8. Diskussion der Ergebnisse, Schlussfolgerung und Ausblick

Fasst man die Auswertung quantitativ zusammen, so wurden in den Übersetzungen und im freien Text insgesamt 528 Abweichungen festgestellt (siehe Abbildung 7.1). Die individuelle Fehlerzahl der teilnehmenden Personen und deren Text-Syntaktik-Abweichungen im freien Text sind in Tabelle A.5 im Anhang A.4 aufgelistet.

Die meisten dieser Abweichungen, nämlich 337, fallen in den Bereich der allgemeinen Fehler, also jener Abweichungen, deren Ursache weder der Muttersprache noch einer Fremdsprache zuzuordnen sind. Dabei wiederum handelt es sich in den meisten Fällen um Rechtschreibfehler (also Graphem-Syntaktik- und Monem-Syntaktik-Abweichungen).

Bei jenen Abweichungen, die auf eine sprachliche Fehlerquelle zurückzuführen sind, stammen etwa doppelt so viele Abweichungen, nämlich 120, aus der deutschen Muttersprache. Bei lediglich 64 Abweichungen ist die Ursache im Englischen zu suchen. Eine beinahe zu vernachlässigende Zahl an Abweichungen, nämlich 7, lassen sich auf eine Ln zurückführen.

Handelt sich bei der Fehlerquelle um die L1, so ist die Rechtschreibung wesentlich stärker als die Syntax betroffen (74 gegenüber 46 syntaktischen Abweichungen). Im Gegensatz dazu ist die Syntax stärker als die Rechtschreibung betroffen, wenn die L2 die Fehlerquelle ist (23 gegenüber 41 syntaktischen Abweichungen). Die Ln, also eine Sprache mit der sich die Probanden zuletzt befasst hatten, bevor sie mit Niederländisch begonnen haben, ist als Fehlerquelle nahezu zu vernachlässigen.

Die Ergebnisse sind in den Abbildung 7.2 und 7.3 graphisch dargestellt.

Das Ergebnis überrascht insofern, da aufgrund der verbalen Leistungen (Satzkonstruktion, Aussprache, etc.) der Probanden, die Mehrheit der Einflüsse aus dem Englischen erwartet wurden.

Wenn man die Abweichungen in Anlehnung auf die in Kapitel 3 diskutierten Aspekte des Einflusses auf den Drittspracherwerb betrachtet, so können aus den vorliegenden Ergebnisse die folgenden Schlüsse gezogen werden:

- Kontakt mit der Zielsprache

Die Anzahl der festgestellten Abweichungen befindet sich beim Großteil der Probanden ungefähr im gleichen Bereich (siehe Abbildung 7.4). Die Probanden haben sich auch ungefähr gleichlang mit dem Niederländischen auseinandergesetzt. Im quantitativen Ergebnis findet sich ein Ausreißer mit nur sechs Abweichungen. Dies ist die Probandin, die sich am längsten, nämlich seit bereits 17 Jahren, mit dem Niederländischen befasste⁸.

- Alter

Das Alter der Probanden war, wie eingangs bereits erwähnt, relativ breit gestreut. Die Fehlerwerte waren hingegen ziemlich homogen. So konnten bei älteren Probanden keine größeren Abweichungen gegenüber der jüngeren Probanden festgestellt werden, auch nicht einzelnen Teilbereichen.

- Linguistische Typologie

Die meisten Abweichungen, die festgestellt wurden, waren auf generelle Schwierigkeiten zurückzuführen und nicht auf den Einfluss einer anderen Sprache. Dabei handelte es sich in den Bereichen Graphem-Syntaktik- und Monem-Syntaktik-Abweichung hauptsächlich um die Frage nach Einfach- oder Doppelschreibweise eines Vokals oder Konsonanten. Ebenso stellte die Artikelverwendung eine häufige Fehlerquelle dar, wobei ein inkorrekt gesetzter Artikel nicht auf seine deutsche Entsprechung zurückzuführen war.

Ein Rückschluss auf das DMM ist anhand der Ergebnisse nicht möglich. Spracherhalt und Sprachverlust spielen eine zentrale Rolle in diesem Modell. Diese beiden Zustände und der dynamische Prozess, den der Spracherwerb darstellt, sind Gegenstand einer Untersuchung, die sich mit einer größeren Gruppe über einen längeren Zeitraum mit kleineren Zwischenuntersuchungen, die den nicht linearen Spracherwerbsprozess zu demonstrieren, erstrecken müsste um vertretbare Aussagen in Zusammenhang mit diesem Modell machen zu können.

Das auf Hypothesebildung auf Grund des bereits vorhandenen sprachlichen Wissens basierende FLAM lässt sich mit dieser Untersuchung weder bestätigen noch widerlegen.

⁸ Die anderen beiden stark von den anderen abweichenden Werte, nämlich 18 bzw. 20 Abweichungen, stammen von Probanden, die den Testbogen nicht vollständig ausgefüllt haben.

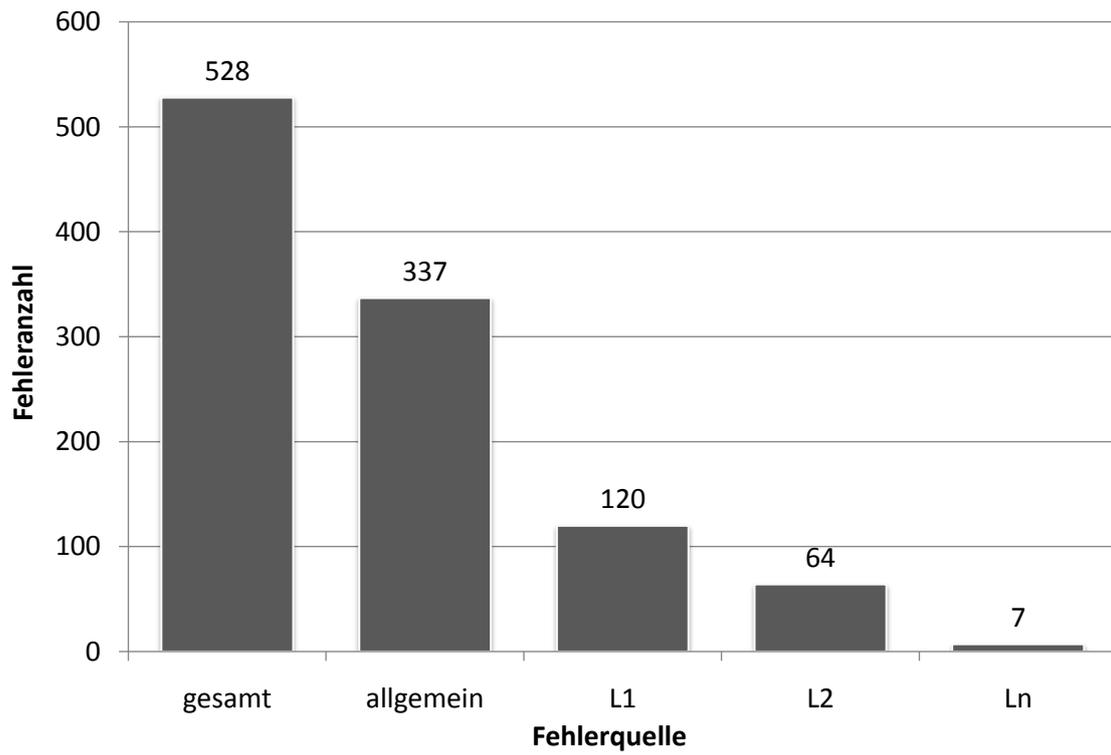


Abbildung 7.1.: Übersicht der Fehleranzahl und deren Quelle

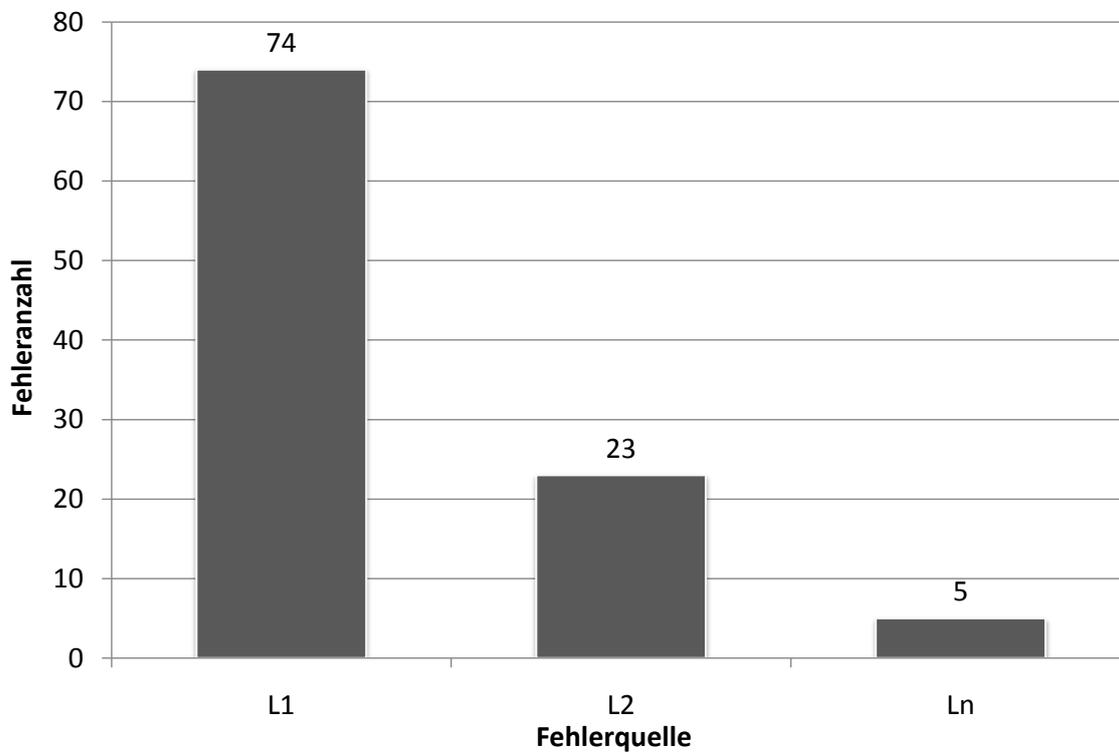


Abbildung 7.2.: Rechtschreibfehler

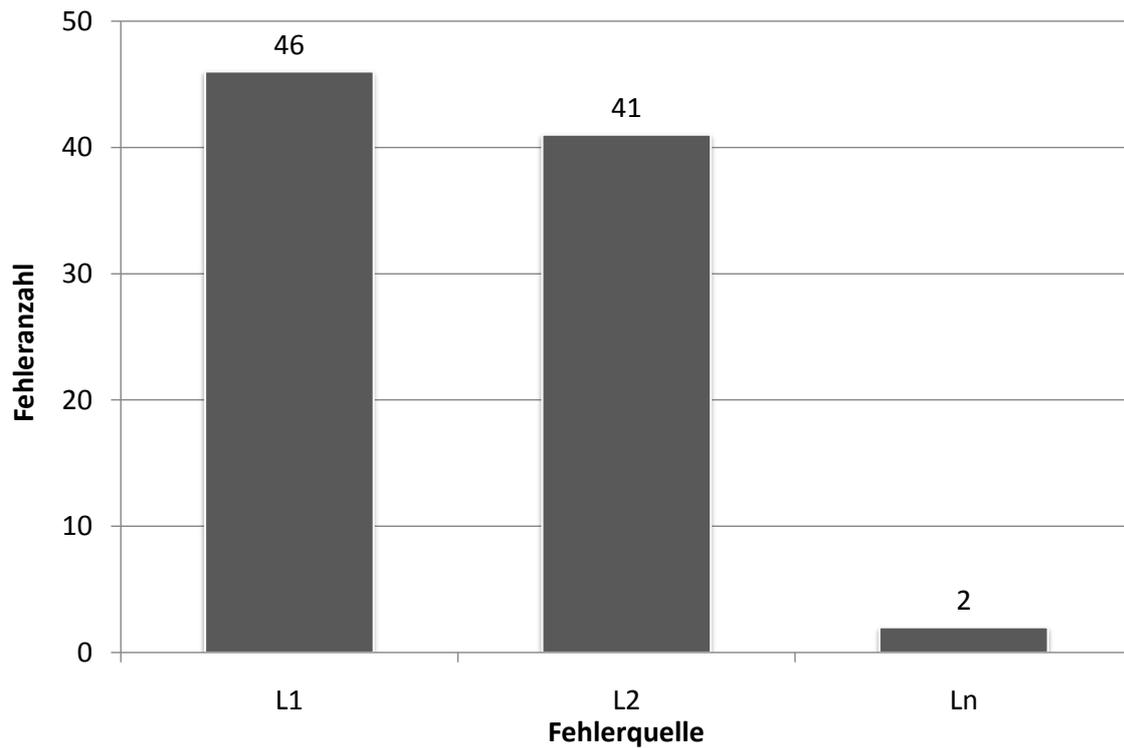


Abbildung 7.3.: Satzbaufehler

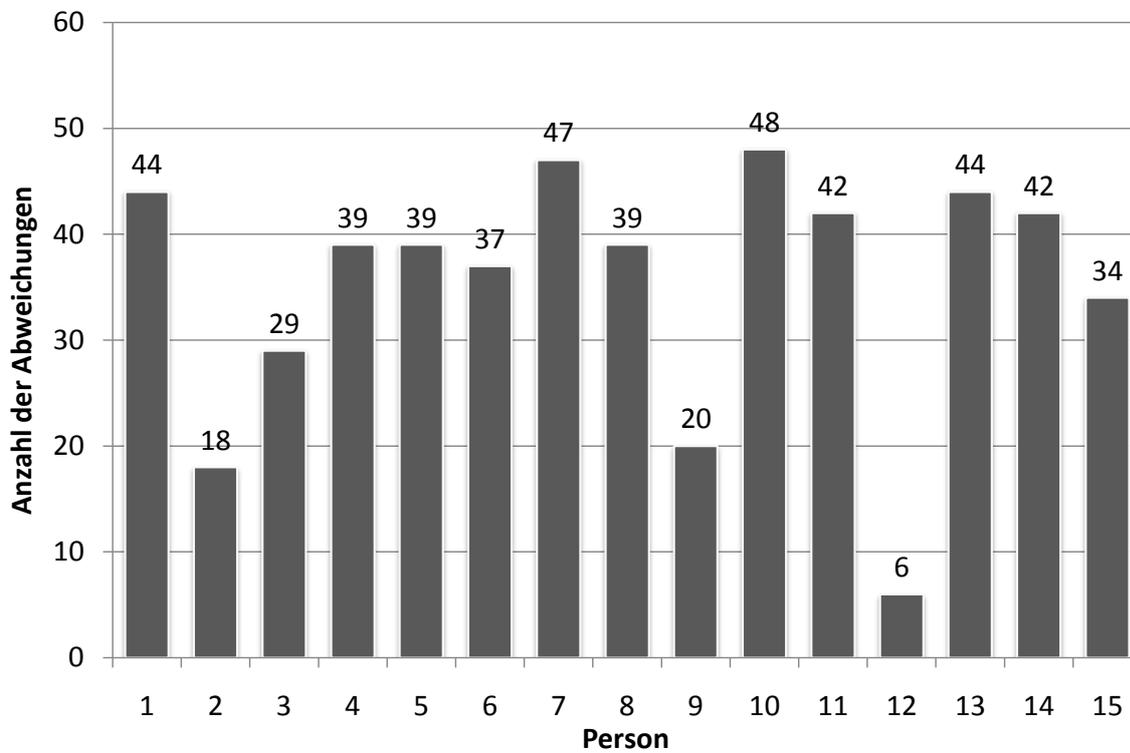


Abbildung 7.4.: Individuelle Anzahl der Abweichungen

Dass den Probanden im Laufe des L3-Erwerbs Sprachwissenslücken bewusst wurden und sie Kompensationsstrategien eingesetzt haben um diese Lücken zu füllen, etwa durch die bewusste oder unbewusste Verwendung einer L1- oder L2-Struktur, zeigen die Ergebnisse deutlich. Allerdings geht das FLAM von der Annahme aus, dass das L2- und nicht das L1-System zu einem Bezugssystem für den Erwerb einer jeden weiteren Fremdsprache dient. Im Ergebnis fiel zwar eine große L2-bedingte Anzahl von Abweichungen auf, jedoch hat die L1-bedingte Anzahl überwogen, was daher eher für die L1 als Bezugssystem sprechen würde.

Die Ergebnisse lassen durch die Mehrsprachigkeit der Probanden das Interagieren der einzelnen Sprachen in Form der Transfers deutlich erkennen. Dies zeigt auch die nicht-isolierten Änderungen im Gesamtsystem, wodurch nicht L3 als Einheit, sondern die Gesamtheit der Sprachkenntnisse als kollektiver Zustand funktioniert, womit die Ergebnisse auf das EMM hinweisen. Allerdings spielt bei der vorliegenden Untersuchung auch die typologische Nähe der drei Sprachen eine essentielle Rolle. Dies ist jedoch ein Aspekt, den das EMM außer Acht lässt, da dies in diesem soziolinguistisch ausgerichteten Modell ein viel zu sprachbezogener Aspekt ist.

Insgesamt schließt sich das Resultat in allen Aspekten am stärksten dem Rollen-Funktions-Modell an. Die Ergebnisse weisen intendierte Codewechsel, also den bewussten Wechsel von der L1 oder L2 zur L3 um eine sprachliche Lücke zu füllen, sowie interlinguale Transfers, wobei der Lernende eine fremdsprachliche Einheit an die Morphologie der L3 anpasst:

NL* **Next** jaar wer zij naar Brüssel verhuizen.

D Da haben wir uns **alleine** entspannt und sind viel in der **Sonne** gelegen.

NL* Daar hebben we **allijn** relaxed en veel in de **zonne** gelegen.

Die meisten Transfers wurden als Transfers aus der Muttersprache identifiziert. In dem oben angeführten Beispielsätzen sind metalinguistische Produktionen deutlich zu sehen.

Wenn Transfers aus einer Fremdsprache festgestellt wurden, dann am häufigsten aus dem Englischen. Transfers aus anderen, den Probanden bekannten Fremdsprachen, waren im Ergebnis zu vernachlässigen. Dies würde auch die *default supplier*-Rolle des Englischen im Rahmen des Rollen-Funktions-Modells bestätigen:

- im Gegensatz zu den anderen Fremdsprachen, mit denen sich die Probanden befasst haben, weist das Englische die geringste etymologische Distanz zum Niederländischen auf,
- die Kenntnisse des Englischen sind im Vergleich zu den anderen bekannten Fremdsprachen am größten,
- Englisch ist daher im sprachlichen Bewusstsein der Probanden am präsentesten und
- die Rolle des *default supplier*, der vor allem zu Beginn des L3-Erwerbs als Hauptquelle eines möglichen fremdsprachlichen Einflusses agiert, ist ebenfalls erfüllt.

Der Grund, warum sich die Ergebnisse am besten mit dem Rollen-Funktions-Modell beschreiben lassen liegt auch darin, dass die anderen Modelle längerfristige Untersuchungen anhand größerer Gruppen erfordern würden um beispielsweise Erscheinungen wie Spracherhalt und Sprachverlust des DMM zu demonstrieren oder aber auch vorhandene Lernerfahrungen und emotionale Aspekte zu zeigen, wie sie im FLAM, EMM und Faktorenmodell essentiell sind.

Abgesehen davon ist für die vorliegende Untersuchung auch von Bedeutung, wie diversen Modelle verschiedene Einflussfaktoren unterschiedlich gewichten. Das Rollen-Funktions-Modell ist das einzige Modell, das *allen* bereits - mehr oder weniger gut - gelernten Fremdsprachen Bedeutung beimisst, während dieser Faktor im Fall des FLAM und Faktorenmodells als Ausgangsbasis gesehen wird und im DMM und EMM hingegen eine untergeordnete Rolle spielt.

Ebenso wird beim Rollen-Funktions-Modell die typologische Nähe bzw. Distanz *aller* vorhandener Sprachsysteme berücksichtigt, während nur das Verhältnis zwischen L1 und L2 in anderen Modellen eine für diese Ergebnisse übergeordnete Rolle spielt um den Erwerb einer weiteren Fremdsprache zu beschreiben. Allerdings ist FLAM ebenso wie im Rollen-Funktions-Modell von einem *default supplier* die Rede.

Die Literalität und Präsenz, die auf der typologischen Nähe basieren, einer Sprache bei einem Probanden spielen im Rollen-Funktions-Modell im Vergleich zu den anderen Modellen die wichtigste Rolle.

Aus den Ergebnissen in jenen Abweichungsbereichen, deren Ursprung beim Einfluss einer anderen Sprache zu suchen ist, geht eindeutig hervor, dass die meisten der Abweichungen in allen Bereichen, auf die typologisch nähere Muttersprache zurückzuführen sind. Bei den am stärksten betroffenen Bereichen handelte es sich um die Wahl der richtigen Präposition, vor allem bei Zeitangaben. Hier wurde häufig die entsprechende deutsche bzw. englische Präposition verwendet. Ebenfalls auffallend war die Wortstellung in Nebensätzen bzw. in Zeitformen.

Auch wenn die Mehrheit der Abweichungen auf die L1 zurückzuführen ist, ist dennoch nicht von der Hand zu weisen, dass die Fremdsprachenkenntnis der Probanden auch in dieser Untersuchung eine Beeinflussungsquelle darstellte (vgl. Cenoz, 2001; Hammarberg, 2001; Kuiken, 2002). Vor allem im Satzbau bestätigte sich Kuikens Aussage, dass negativer Transfer auch da auftritt, wo die fremd- und muttersprachliche Konstruktion ident ist⁹ und sich der Lernende bei der Formulierung auf seine Muttersprache verlassen könnte¹⁰.

Die Ergebnisse bestätigen somit, dass, wie in der Einleitung erwähnt, die Fehlerursache tatsächlich auch in der L2-Kenntnis zu suchen, laut dieser Resultate nicht jedoch in der Sprache, mit der sich die Probanden zuletzt befasst hatten. Das bestätigt im Hinblick auf die Lerner-spezifische Variable der L2-Kenntnisse¹¹ auch Hammarbergs (2001) These, dass offenbar tatsächlich eine gewisse Basiskompetenz in einer anderen Fremdsprache nötig ist um als Einflussquelle in Frage zu kommen, im Gegenzug zu Shanons (1991) These, dass die jüngst gelernte und daher schwächste Sprache den Ausgangspunkt für einen Sprachtransfer darstellt. Da das Kenntnisniveau der Probanden, mit einer Ausnahme, durchwegs noch als niedrig bezeichnet werden kann, findet auch die Annahme¹², dass Sprachtransfer eben eher auf diesem Niveau stattfindet, Bestätigung.

Durch die häufige, wenngleich auch nicht überwiegende, L2-Beeinflussung zeigt sich, dass sich der L_n-Erwerb allein schon durch das Vorhandensein einer anderen Fremdsprache (L2), auf die bei sprachlichen L_n-Lücken zurückgegriffen werden kann und wird, vom L2-Erwerb unterscheidet, wie es Ellis in den 1980er Jahren in Frage stellte und Huf-

⁹ siehe Einleitung von Kapitel 4

¹⁰ siehe L2-bedingte Satz-Syntaktik-Abweichungen im Kapitel 7.6.2.

¹¹ siehe Kapitel 3.1.1.

¹² die Probandin, die sich bereits seit 17 Jahren mit dem Niederländischen befasst; es wurden dort auch die wenigsten Transfer gefunden

eisen mit ihrem Faktorenmodell dargestellt hat. Dies weist auch darauf hin, dass der Ln-Erwerb auf jeden Fall anders verläuft als der L2-Erwerb und dass der Fremdspracherwerb keineswegs ein sich wiederholender L1-Erwerb ist, so wie Dijkstra dies universell darstellte¹³.

Weiterführende Untersuchungen müssten auf Basis mehrerer Probanden durchgeführt werden. Darüber hinaus wäre es auch interessant zu untersuchen, wie sich die Fehlerverteilung bei verschiedenen Leistungsniveaus verhält: in welchem Niveau sind welche Bereiche durch welche Sprache stärker oder schwächer beeinflusst?

7.9. Zusammenfassung

Nach Auswertung der Ergebnisse mittels der Fehleranalyse nach Hufeisen ließen sich die meisten Abweichungen als allgemeine Fehler einstufen, die demnach nicht auf eine sprachliche Interferenz zurückzuführen waren (z.B. Artikel, Einfach- oder Doppelschreibweise von Vokalen bzw. Konsonanten, etc.).

In den Fällen, bei denen es sich offensichtlich um eine Abweichung aufgrund einer sprachliche Interferenz handelte, ließ sich die Ursache zwar oft auf die stärkste Fremdsprache der Probanden zurückführen, nämlich Englisch, beim überwiegenden Anteil handelte es sich jedoch um eine Interferenz mit der Muttersprache. Einflüsse aus einer anderen als der stärksten Fremdsprache, etwa aus der Sprache mit der sich die Probanden zuletzt befasst hatten bevor sie mit dem Niederländischen begonnen haben, waren vernachlässigbar, was zeigt, dass die stärkste Fremdsprache und nicht die zuletzt gelernte den wichtigeren Faktor für einen zwischensprachlichen Transfer darstellt. Ebenso zeigen die Ergebnisse, dass ein niedrigeres L3-Kenntnisniveau einen Transfer begünstigt.

Dennoch spiegelt das Ergebnis wider, dass der Drittspracherwerb aufgrund des vorhandenen L2-Wissens anders verläuft als der L2-Erwerb, worin die meisten der gängigen Modellen, die den Drittspracherwerb versuchen zu beschreiben, Bestätigung finden. Insgesamt lässt sich das Resultat am besten mit dem Rollen-Funktions-Modell von Williams und Hammarberg beschreiben: es waren Codewechsel wie auch interlinguale

¹³ vgl. hierzu Kapitel 2.3.

Transfers fremdsprachlicher Einheiten zu finden. Dass im Falle von fremdsprachlichen Transfers das Englische mehr als andere Fremdsprachen eine Rolle spielte, bestätigt auch die Rolle als *default supplier* aufgrund der etymologischen Nähe im Vergleich zu den anderen Fremdsprachen.

8. Zusammenfassung – Samenvatting

Derdetaalverwerving Nederlands door volwassenen en de invloed van eerder geleerde vreemde talen

In deze scriptie is onderzoek gedaan naar de invloed door andere talen dan de moedertaal (L1) op de verwerving van het Nederlands bij volwassene leerlingen. Bij mijn eigen taalverwerving Nederlands als ook in het kader van het geven van Nederlandse lessen op twee Weense “Volkshochschulen” viel bij Duitstalige leerlingen op dat ze in hun uitspraak, woordkeuze of zinsbouw vaak van het Engels (L2) gebruik maakten om bewust of onbewust een gat in hun Nederlandse taalproductie te vullen. Dit is opmerkelijk aangezien hun Duitse moedertaal typologisch veel dichterbij het Nederlands ligt dan het Engels. In veel gevallen was het dus beter geweest om op de L1 terug te grijpen om bewust of onbewust een kennisgat te vullen.

Het doel van dit onderzoek was te toetsen of er meer L1- of meer L2-interferenties zijn en welke taal dus meer invloed heeft op het verwervingsproces van het Nederlands. Aan de hand van de resultaten werd gekeken bij welke theorie die het Ln-verwervingsproces probeert te beschrijven, de resultaten aansluiten.

In het verleden werd vooral de invloed van de moedertaal (L1) op de verwerving van een vreemde taal onderzocht. In de loop der jaren zijn er verschillende opvattingen ontstaan over de rol van een vreemde taal op het verwervingsproces van een andere vreemde taal. Sommige onderzoekers waren van mening dat er geen verschil bestaat tussen de verwerving van de eerste, tweede, etc. vreemde taal in tegenstelling tot de opvatting dat

er een groot verschil is tussen de verwerving van L2 en de verwerving van L3. Maar vooral de afgelopen jaren hebben studies telkens weer laten zien dat de oorzaak voor een fout niet altijd bij de moedertaal te zoeken is, maar vooral ook bij andere vreemde talen die de leerling eerder geleerd heeft.

Fouten die over het algemeen in de loop van het verwervingsproces worden gemaakt, kunnen als volgt worden samengevat:

- negatief transfer
- positief transfer
- vermijden van een structuur
- een structuur wordt te vaak gebruikt
- gebruik van een vreemdtalige structuur (interlinguaal transfer)

Dat laatste punt stond in dit onderzoek centraal.

Er zijn taalspecifieke en leerderspecifieke variabelen die een transfer naar de L3 bevorderen.

Leerderspecifieke variabelen zijn o.a.

- leeftijd, waarbij het “hoe jonger hoe beter”-principe niet noodzakelijk van toepassing is
- motivatie
- contact met de doeltaal: de intensiteit heeft een sterk effect op positief als ook negatief transfer
- reeds aanwezige L2-kennis waarmee vanuit een “transfer-als-strategie”-perspectief vaak geprobeerd wordt een lexicaal of syntactisch gat te vullen

Van de linguïstische variabelen vervult de linguïstische typologie de belangrijkste functie voor de waarschijnlijkheid van een transfer, aangezien de typologische nabijheid sterk transferbevorderend werkt. Verder is de hoeveelheid van groot belang, waarmee een bepaald linguïstisch kenmerk in de L1 oftewel L2 voorkomt als ook de woordsoort.

Het essentiële aspect voor een dergelijke uitwijkstrategie is schijnbaar dat de L2 vergeleken met de L1 als “vreemd” wordt waargenomen, aangezien het L2-verwervingsmechanisme eveneens anders verloopt vergeleken met dat van de L1. Een dergelijke invloed kan dus alleen maar dan tot stand komen als de spreker over ten minste drie taalsystemen beschikt. De vraag of en hoe de L_n-verwerving van de L2-verwerving verschilt, is sinds de late 20e eeuw steeds meer het onderwerp van talrijke onderzoeken en daaruit ontwikkelde modellen. Tegenwoordig zijn er de volgende modellen om het verwervingsproces van een L_n te beschrijven:

- Het Dynamic Model of Multilingualism van Herdina en Jessner is een psycholinguïstisch model waarin taalbehoud en taalverlies van multilingualen een centrale rol spelen. Er zijn echter geen empirische gegevens beschikbaar.
- Het Rol-Functie-Model van Williams en Hammarberg onderzoekt de voorwaarden en bronnen voor het transfer van L1- of L2-elementen naar de L3.
- Hufeisens Factorenmodel beschrijft die factoren in een chronologische volgorde die kenmerkend zijn voor de L1-, L2-, L3- en L_n-verwerving en die bij de verwerving van een eerder geleerde taal nog niet aanwezig waren, waarbij het grootste kwalitatieve verschil tussen de L2- en L3- verwerving zit.
- Het Ecological Model of Multilingualism van Aronin & Ó Laoire is een sociolinguïstisch model. Multilingualiteit en multilingualisme worden als tegenstelling gezien. Dit model houdt rekening met alle aspecten van het individu. Multilingualiteit is een systeem waarin alle talen een eenheid vormen en veranderingen consequenties voor het hele systeem hebben.
- Grosevas Foreign Language Acquisition Model gaat ervan uit dat de leerling op reeds aanwezige taalkennis teruggrijpt en steeds hypothesen vormt die in een meta- of doeltaal geformuleerd worden.

De diverse modellen bekijken de derdetaalverwering vanuit verschillende gezichtspunten die als volgt ingedeeld kunnen worden:

- linguïstische factoren: hierbij horen transfer- en interactiefenomenen, de status van de L2 en verhoudingen tussen de talen. Volgens alle modellen vormen transfer- en interactiefenomenen de basis voor metatalen.

- leerderinterne factoren, zoals taalbewustzijn, motivatie en leerstrategie
- leerderexterne factoren, zoals leeromgeving of culturele context

Om onderzoeksmateriaal te verzamelen werden 15 leerlingen aan het einde van hun tweede semester semester gevraagd om een vragenlijst in te vullen. De leerlingen hielden zich op dat tijdstip ongeveer sinds een jaar met het Nederlands bezig. Een semester omvat 14 lessen van telkens 75 minuten.

De vragenlijst bestond uit drie delen:

- Persoonlijke vragen zoals leeftijd, moedertaal, motivatie, sterkste vreemde taal en laatst geleerde taal;
- Een vertaal oefening waarbij de leerlingen tien zinnen van het Duits in het Nederlands moesten vertalen;
- Een essay waarin de leerlingen over hun vorige weekend moesten schrijven.

Voor de evaluatie van de vragenlijsten en om foutieve formuleringen te kunnen beschrijven, werd gebruik gemaakt van Hufeisens foutenanalyse waarin het soort afwijking vanuit verschillende grammaticale gezichtspunten wordt bekeken.

Meer dan de helft van de afwijkingen waren algemene fouten die dus op een specifiek probleem in het verwervingsproces van het Nederlands zijn en niets met het Duits noch met het Engels te maken hebben (b.v. keuze van het lidwoord of voorzetsel, dubbele (mede)klinkers, etc.).

Bij fouten die kennelijk op grond van een taalinterferentie werden gemaakt, was de oorzaak vaak in de sterkste vreemde taal, namelijk Engels, te vinden. Voor het merendeel was er echter sprake van een interferentie met de moedertaal. De invloed door een andere vreemde taal, b.v. de taal waar de testpersonen zich mee bezig hielden voordat ze met het Nederlands begonnen, waren marginaal. Dit toont dat de sterkste en niet de laatst geleerde vreemde taal de belangrijkste factor voor een transfer is. De resultaten laten tevens zien dat een laag L3-kennisniveau eveneens een transfer bevordert.

Ondanks het feit dat er meer L1- dan L2-veroorzaakte fouten zijn gevonden, reflecteert het resultaat toch dat de derdetaalverwerving alleen al door de aanwezige L2-

kennis anders verloopt dan de L2-verwerving wat door het FLAM, Factorenmodel en het Rol-Functie-Model bevestigd wordt. In totaal sluit het resultaat het beste aan bij het Rol-Functie-Model van Williams en Hammarberg: er zijn codewisselingen als ook interlinguale transfers gevonden. Dat het Engels in geval van een transfer uit een vreemde taal een grotere rol speelt dan andere vreemde talen bevestigt ook zijn rol als *default supplier* op grond van de etymologische nabijheid vergeleken met andere talen.

Literaturverzeichnis

- [1] ANDERSEN, R. (1990): Models, processes, principles and strategies: second language acquisition inside and outside the classroom. In: Van Patten & Lee [Hrsg.]: *Second Language Acquisition – Foreign Language Learning*, S. 45–68. Philadelphia: Multilingual Matters, Clevedon.
- [2] BENNIS, H. (2000): Taal en denken. In: *Syntaxis van het Nederlands: 11 hoofdstukken van de zin*. S. 13–28. Amsterdam: University Press.
- [3] CENOZ, J. (2000): Research on multilingual acquisition. In: Cenoz, J. & Jessner, U. [Hrsg.]: *English in Europe: The Acquisition of a Third Language*. S. 39–53. Clevedon: Multilingual Matters.
- [4] CENOZ, J. (2001): *Cross-linguistic influence in third language acquisition: psycholinguistic perspectives*. Clevedon: Multilingual Matters
- [5] CLYNE, M. (1997): Some of the things trilinguals do. *The International Journal of Bilingualism*, 1, S. 95–116. Clevedon: Multilingual Matters.
- [6] COOK, V. (1992): Evidence for multi-competence. In: *Language Learning*, 42 (4), S. 557–591.
- [7] COOK, V. (1995): Multi-competence and the learning of many languages. In: Bensoussan, M., Kreindler, I. & Aogđın, E. [Hrsg.]: *Multilingualism and language learning: 8, 2. Language, Culture and Curriculum*, S. 93–98. Clevedon: Multilingual Matters.
- [8] DE ANGELIS, G. & SELINKER, L. (2001): Interlanguage Transfer and Competing Linguistic Systems in the Multilingual Mind. In: *Cross-linguistic influence in third language acquisition: psycholinguistic perspectives*. S. 42–58. Clevedon: Multilingual

Matters.

- [9] DE BOT, K. (1992): A bilingual production model: Levelt's "speaking" model adapted. In: *Applied Linguistics*, 13, S. 1–24. Oxford: Blackwell.
- [10] DENTLER, S., HUFSEIN, B. & LINDEMANN, B. [Hrsg.] (2000): *Tertiärsprachen: Projekte und Empirische Untersuchungen*. Tübingen: Stauffenburg.
- [11] DEWAELE, J. (1998): Lexical inventions: French interlanguage as L2 versus L3. In: *Applied Linguistics* 19, S. 471–490. Oxford: Blackwell.
- [12] DEWAELE, J. (2001): Activation or inhibition? The interaction of L1, L2 and L3 on the language mode continuum. In: Cenoz, J., Hufeisen, B. & Jessner, U. [Hrsg.]: *Cross-linguistic influence in third language acquisition: psycholinguistic perspectives*. S. 69–89. Clevedon: Multilingual Matters
- [13] DIJKSTRA, T. (2003): Lexical processing in bilinguals and multilinguals: The word selection problem. In: Cenoz, J., Hufeisen, B. & Jessner, U. [Hrsg.]: *The Multilingual Lexicon*. S. 11–44. Dordrecht: Kluwer.
- [14] ELLIS, R. (1985): *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- [15] ELLIS, R. (1994): *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- [16] FAERCH, C. & KASPER, G. (1986): Cognitive dimensions of language transfer. In: Sharwood Smith, M. & Kellermann, E. [Hrsg.]: *Crosslinguistic influence in second language acquisition*, S. 49–65. Oxford: Pergamon Press.
- [17] FULLER, J. (1999): Between three languages: Composite structure in interlanguage. In: *Applied Linguistics*, 20 (4), S. 534–561. Oxford: Oxford University Press.
- [18] GASS, S. (1990): Second and foreign language learning: same, different or none of the above? In: Van Patten & Lee [Hrsg.]: *Second Language Acquisition – Foreign Language Learning*, S. 33–34. Clevedon, Philadelphia: Multilingual Matters.
- [19] GROSJEAN, F. (1995): A psycholinguistic approach to code-switching: The recognition of guest words by bilinguals. In: Milroy, L. & Muysken, P. [Hrsg.]: *One speaker,*

- two languages: Cross-disciplinary perspectives on codeswitching*, S. 259–275. Cambridge: Cambridge University Press.
- [20] GROSJEAN, F. (1998): Studying Bilinguals: Methodological and conceptual issues. In: *Bilingualism: Language and Cognition*, 1. Cambridge: Cambridge University Press.
- [21] GROSJEAN, F. (2001): The bilingual's language modes. In: Nicol, J. [Hrsg.]: *One mind two languages: Bilingual language processing*, S. 1–22. Oxford: Blackwell.
- [22] GROSEVA, M. (1998): Dient das L2-System als ein Fremdsprachenlernmodell? In: Hufeisen, B. & Lindemann, B. [Hrsg.]: *Tertiärsprachen – Theorien, Modelle, Methoden*, S. 21ff. Tübingen: Stauffenburg.
- [23] HAMMARBERG, B. (2001): Roles of L1 and L2 in L3 Production and Acquisition. In: *Cross-linguistic influence in third language acquisition: psycholinguistic perspectives*. S. 21–41. Clevedon: Multilingual Matters.
- [24] HELLINGER, M. (1975): Möglichkeiten und Grenzen der Fehleranalyse. In: *Linguistische Berichte*, 36, S. 73–83.
- [25] HELLINGER, M. (1976): Über die Theorieabhängigkeit der Fehleranalyse. In: *Linguistische Berichte*, 41, S. 88–97.
- [26] HERDINA, P. & JESSNER, U. (2002): *A Dynamic Model of Multilingualism. Perspectives of Change in Psycholinguistics*. Clevedon, Philadelphia: Multilingual Matters Ltd.
- [27] HUFEISEN, B. (1993): Fehleranalyse: Englisch als L2 und Deutsch als L3. In: *International Review of Applied Linguistics*, 31/4, S. 242–256. Heidelberg: Julius Groos Verlag.
- [28] HUFEISEN, B. & LINDEMANN, B. [Hrsg.] (1998): *Tertiärsprachen. Theorien, Modelle, Methoden*. Tübingen: Stauffenburg.
- [29] HUFEISEN, B. (2000A): A European perspective – Tertiary languages with a focus on German as L3. In: Rosenthal, J.W. [Hrsg.]: *Handbook of Undergraduate Second Language Education: English as a Second Language, Bilingual, and Foreign Lan-*

- guage Instruction for a Multilingual World*, S. 209–229. Mahwah, N.J.: Erlbaum.
- [30] HUFEISEN, B. (2000B): How do foreign language learners evaluate various aspects of their multilingualism? In: Dentler, S., Hufeisen, B., Lindemann, B. [Hrsg.]: *Tertiär- und Drittsprachen. Projekte und empirische Untersuchungen. Tertiärsprachen und Mehrsprachigkeit*, Band 2, S. 23–56. Tübingen: Stauffenburg.
- [31] HUFEISEN, B. & NEUNER, G. (2003A): *Mehrsprachigkeitskonzept – Tertiärsprachlernen – Deutsch nach Englisch*. Strassburg: Council of Europe Publishing.
- [32] HUFEISEN, B. (2003B): L1, L2, L3, L4, Lx – alle gleich? Linguistische, lernerinterne und lernerexterne Faktoren in Modellen zum multiplen Spracherwerb. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* [online], 8(2/3). S. 1–13.
- [33] JARVIS, S. (2000): Methodological rigor in the study of transfer: Identifying L1 influence on the interlanguage lexicon. In: *Language Learning*, 50, S. 245–309.
- [34] JARVIS, S. & ODLIN, T. (2000): Morphological type, spatial reference and language transfer. In: *Studies in Second Language Acquisition*, 22, S. 535–556.
- [35] JESSNER, U. (1997): Towards a dynamic view of multilingualism. In: Pütz, M. [Hrsg.]: *Language choices: Conditions, Constraints and Consequences*, S. 17–30. Amsterdam: Benjamins.
- [36] JESSNER, U. (1999): Metalinguistic awareness in multilinguals: Cognitive aspects of third language learning. In: *Language Awareness*, 8 (3 & 4), S. 201–209.
- [37] JUHASZ, J. (1980): Interferenzlinguistik. In: Althaus, H.P. [Hrsg.]: *Lexikon der Germanistischen Linguistik*. Tübingen: Niemeyer.
- [38] KASPER, G. (1975): Die Problematik der Fehleridentifizierung. Ein Beitrag zur Fehleranalyse im Fremdsprachenunterricht. In: *Manuskripte zur Sprachlehrforschung*, 9. Bochum: Zentrales Fremdsprachen-Institut der Ruhruniversität Bochum.
- [39] KELLERMANN, E. (1983): Now you see it, now you don't. In: Gass, S. & Selinker, L. [Hrsg.]: *Language Transfer in Language Learning*. S. 112–129. Rowley, MA: Newbury House.

- [40] KELLERMANN, E. (1992): *Another look at an old classic; Schachter's avoidance. Lecture notes*. Tokyo: Temple University Japan.
- [41] KELLERMANN, E. (1995): Crosslinguistic influence: Transfer to nowhere? In: *Annual Review of Applied Linguistics*, 15, S. 125–150. Cambridge: Cambridge University Press.
- [42] KELLERMANN, E. (2001): New Uses for Old Language: Cross-linguistic Influence in Depiction of Motion and Emotion. In: Cenoz, J. [Hrsg.]: *Cross-linguistic influence in third language acquisition: psycholinguistic perspectives*. S. 170–191. Clevedon: Multilingual Matters.
- [43] KRASHEN, S.D. (1981): *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford: Pergamon Press.
- [44] KRUMM, H. (2002): Die Zukunft des Fremdsprachenunterrichts an Europas Schulen. In: *Die Union. Vierteljahrzeitschrift für Integrationsfragen*.
- [45] KUIKEN, F. (2002): Taalverwerving. In: Appel, R. [Hrsg.]: *Taal en Taalwetenschap*. S. 48–67. Oxford: Blackwell Publishing.
- [46] LARSEN-FREEMAN, D. (1976): An explanation for the morpheme acquisition order of second language learners. *Language Learning*, 26, S. 125–134.
- [47] LEVELT, W.J. (1991): *Speaking – from intention to articulation*. Cambridge: MIT Press.
- [48] LINDEMANN, B. (1998): L2-L3 und ihre zwischensprachliche Interaktion. Probleme und Herausforderung in Bezug auf Untersuchungsdesigns. In: Hufeisen, B. & Lindemann, B. [Hrsg.]: *Tertiärsprachen – Theorien, Modelle, Methoden*, S. 159-168. Tübingen: Stauffenburg Verlag Brigitte Narr GmbH.
- [49] MÄGISTE, E. (1984): Learning a third language. In: *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 5.5, S. 415–421. Clevedon: Multilingual Matters.
- [50] MEISEL, J. (1983): Transfer as a second language strategy. In: *Language and Communication*, 3. S. 11–46. Amsterdam: Elsevier.

- [51] MYERS-SCOTTEN, C. (1993): *Duelling languages: Grammatical structure in codeswitching*. Oxford: University Press.
- [52] ODLIN, T. (1989): *Language Transfer – Cross-linguistic influence in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- [53] POULISSE, N. & BONGAERTS, T. (1994): First language use in second language production. In: *Applied Linguistics*, 15 (1), S. 36–57. Oxford: Oxford University Press
- [54] RIEMER, C. (1997): *Individuelle Unterschiede im Fremdsprachenerwerb – eine Longitudinalstudie über die Wechselwirksamkeit ausgewählter Einflussfaktoren*. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.
- [55] RIEMER, C. (2002): Wie lernt man Sprachen? In: Quetz, J. & Handt, G. [Hrsg.]: *Neue Sprachen lehren und lernen. Fremdsprachenunterricht in der Weiterbildung*. S. 49–83. Bielefeld: wbv-Verlag.
- [56] RINGBOM, H. (1986): Crosslinguistic influence and the foreign language learning process. In: Sharwood Smith, M. & Kellermann, E. [Hrsg.]: *Crosslinguistic influence in second language acquisition*, S. 150–162. Oxford: Pergamon Press.
- [57] RINGBOM H. (2001): Lexical transfer in L3 production. In: Cenoz, Jasone [Hrsg.]: *Cross-linguistic influence in third language acquisition: psycholinguistic perspectives*. S. 59–68. Clevedon: Multilingual Matters.
- [58] ROELOFS, A. (1998): Lemma selection without inhibition of language in bilingual speakers. In: *Bilingualism: Language and Cognition*, 1 (2), S. 94–95. Cambridge: Cambridge University Press.
- [59] SELINKER, L. & LAKSHMANAN, U. (1993): Language transfer and fossilization: The “Multiple Effects Principle”. In: Gass, S. & Selinker, L. [Hrsg.]: *Language transfer in language learning*, Rev. ed. S. 197–216. Philadelphia, PA: John Benjamins.
- [60] SELINKER, L. & BAUMGARTNER-COHAN, B. (1995): Multiple language acquisition: “Damn it, why can’t I keep these two languages apart?”. In: Bensoussan, M., Kreindler, I. & Aogŕin, E. [Hrsg.], *Multilingualism and language learning: 8, 2. Language, culture and curriculum*, S. 115–123. Clevedon, UK: Multilingual Matters.

- [61] SHANON, B. (1991): Faulty language selection in polyglots. In: *Language and cognitive processes*, 6 (4), S. 339–350.
- [62] VAN PATTEN, B. & LEE, J.F. (1990): Contexts, processes, and products in second language acquisition and foreign language learning. In: Van Patten & Lee [Hrsg.]: *Second Language Acquisition – Foreign Language Learning*, S. 240–245. Clevedon, Philadelphia: Multilingual Matters.
- [63] WEINREICH, U. (1953): *Languages in contact*. New York: Circle of New York.
- [64] WILLIAMS, S. & HAMMARBERG, B. (1997): *L1 and L2 Influence in L3 Production*. Stockholm: Stockholm University, Centre for Research on Bilingualism.
- [65] WILLIAMS, S. & HAMMARBERG, B. (1998): Language switches in L3 production: Implication for a polyglot speaking model. In: *Applied Linguistics*, 19, S. 295–333. Oxford: Oxford University Press.

Abkürzungsverzeichnis

A	Auswanderung	N	Norwegisch
AS	Aussprache	NL	Niederländisch
B	Berufliche Gründe	NL*	Niederländisch fehlerhaft
CZ	Tschechisch	P	Partner
D	Deutsch	S	Spanisch
E	Englisch	SaS	Satz-Syntaktik-Abweichung
F	Französisch	SB	Satzbau
GR	Griechisch	SK	Slowakisch
GS	Graphem-Syntaktik-Abweichung	SLA	Second Language Acquisition
GSem	Graphem-Semantik-Abweichung	SP	Satz-Pragmatik-Abweichung
H	Ungarisch	SS	Syntagma-Syntaktik-Abw.
I	Interesse	SyP	Syntagma-Pragmatik-Abw.
L1	Erste Sprache, Muttersprache	SyS	Syntaktik-Semantik-Abw.
L2	Zweite Sprache; erste Fremdspr.	TP	Text-Pragmatik-Abweichung
L3	Dritte Sprache; zweite Fremdspr.	TS	Text-Syntaktik-Abweichung
Lx/Ln	Jede weitere (Fremd)sprache	TSem	Text-Semantik-Abweichung
MEP	Multiple Effects Principle	V	Vokabel
MS	Monem-Syntaktik-Abweichung	V/F	Verwandte oder Freunde
MSem	Monem-Semantik-Abweichung	WS	Wortschatz

A. Materialsammlung der Untersuchung

A.1. Fragebogen

Persönliche Angaben

1. Geschlecht:
 - männlich
 - weiblich
2. Alter: _____ Jahre
3. Muttersprache: _____
4. Sind Sie mehrsprachig aufgewachsen?
 - ja, und zwar: _____
 - nein
5. Welche Fremdsprachen sprechen Sie?
 - Englisch
 - Französisch
 - Italienisch
 - Spanisch
 - Russisch
 - Andere; nämlich: _____

6. Mit welcher Fremdsprache haben Sie sich zuletzt befasst und wie lange, bevor Sie mit Niederländisch begonnen haben?

Englisch: _____

Französisch: _____

Italienisch: _____

Spanisch: _____

Russisch: _____

Andere; nämlich: _____: _____

7. Welche Fremdsprache ist Ihrer Ansicht nach Ihre stärkste Sprache?

Englisch

Französisch

Italienisch

Spanisch

Russisch

Andere; nämlich: _____

8. Aus welcher Motivation heraus lernen Sie Niederländisch?

Ein(e) PartnerIn aus Flandern / den Niederlanden.

Verwandte oder Freunde in Flandern / den Niederlanden.

Berufliche Gründe (Geschäftspartner, häufige Dienstreisen, etc.)

Ich möchte nach Flandern / in die Niederlande auswandern.

Reines Interesse an Flandern / den Niederlanden.

Sonstiges; nämlich: _____

9. Was fällt Ihnen im Lernprozess am schwersten?

Aussprache

Satzbau

Vokabel

Sonstiges, nämlich: _____

10. Wie lange beschäftigen Sie sich bereits mit Niederländisch? _____

Übersetzung

1. Am Wochenende bin ich ins Kino gegangen.
2. In zwei Wochen fahren wir nach Amsterdam.
3. Sie nimmt lieber den Zug, obwohl die Reise den ganzen Tag dauert.
4. Er fliegt lieber, weil es schneller ist.
5. Vor zwei Jahren haben sie dieses Haus gekauft.
6. Nächstes Jahr werden sie nach Brüssel übersiedeln.
7. Später treffe ich noch Freunde.
8. Meistens essen wir um ungefähr acht Uhr.
9. Ich finde, dass das zu spät ist.
10. Habt ihr euren Urlaub schon geplant?

Freier Text

Berichten Sie kurz über Ihr letztes Wochenende (etwa 10 Sätze):

A.2. Teilnehmende Personen

Person	Geschlecht	Alter	Muttersprache	mehrsprachig aufgew.	Fremdsprachen	FS zuletzt	stärkste FS	Motivation	Schwierigkeiten	Dauer NL
1	w	37	D	nein	E	E,S,GR	E	A,I, reisen	SB,V	1 J.
2	m	43	D	nein	E,R	E,R	E	A,I, reisen	SB,V, Zeit zum Lernen	1 J.
3	w	30	D	nein	E,F,S	E,F	E	P	V, Zeit zum Lernen	1 J.
4	m	58	D	nein	E,F,S	E	E	A,I, reisen	Übersetzen	6 M.
5	w	68	D	nein	E	E	E	F/V	AS, Schreib- weise	1 J.
6	w	23	D	D,H	E,F,S	S	E	P,A	Verben in Zeitformen	1 J.
7	w	26	CZ	CZ,D	E,F	F	F(D)	B	V	6 M.
8	w	51	D	nein	E	E	E	V/F	SB	1 J.
9	w	66	D	nein	E,F,I,P	E	E	V/F	SB,V	1 J.
10	w	52	D	nein	E	SK	E	V/F	AS	1 J.
11	w	63	D	nein	E,F,I	N	E	V/F	V	1 J.
12	w	41	D	nein	E,S	E,S	E	V/F,I	V	17 J.
13	w	27	D	nein	E,F,S	S	E	P	SB, Recht- schreibung	2 J.
14	m	40	D	nein	E,R	R	R	P	AS,SB	4 J.
15	w	25	D	nein	E,F	E	E	P	AS,SB	8 M.

Tabelle A.1.: An der Untersuchung teilnehmende Personen

A.3. Beispielsätze

Satz deutsch	Am Wochenende bin ich ins Kino gegangen.
Satz niederl.	In het weekend ben ik naar de bioscoop gegaan.
Person 1	Om het wekend ben ik naar het bioscope gegaan.
Person 2	Weekend ik been in Cinemaskop gegangen.
Person 3	Op het weekend heb ik naar de bioscoop gegaan.
Person 4	An het weekend ben ik naar de bioscoop gegaan.
Person 5	In de weekend ben ik naar de bioskop gegaan.
Person 6	Deze weekend ben ik naar het bioskop gegaan.
Person 7	Om de weekend ben ik naar de bioscoop gegaan.
Person 8	Om weekend ben ik naar bioskoop gegaan.
Person 9	Om weekend ben ik naar bioschoop gegaan.
Person 10	Weekend ben ik naar . . .skop gegaan.
Person 11	On het weekend ben ik to de bioscoop gegangen.
Person 12	Aan het weekend ben ik naar de bioscoop gegaan.
Person 13	In het week-end ben ik in het bioscoop gegangen.
Person 14	Op de weekend was ik in de bioscoop.
Person 15	In het weekend bent ik naar de bioscoop gegaan.

ANHANG A. MATERIALSAMMLUNG DER UNTERSUCHUNG

Satz deutsch	In zwei Wochen fahren wir nach Amsterdam.
Satz niederl.	Over twee weken gaan we naar Amsterdam.
Person 1	In twee weken wij gaan naar Amsterdam.
Person 2	In zwee weken
Person 3	In twee weken gaan wij naar Amsterdam.
Person 4	Om twee weken gaan wij naar Amsterdam.
Person 5	In twee weken gaan wij naar Amsterdam.
Person 6	In twee weken gaan we naar Amsterdam.
Person 7	In twee weken gaan wij naar Amsterdam.
Person 8	In twee weken gaan we naar amsterdam.
Person 9	In twee weken gaan we naar Amsterdam.
Person 10	In dwe weken rijden we naar Amsterdam.
Person 11	In twee . . . we gaan naa Amsterdam.
Person 12	Over twee weken gaan we naar A'dam.
Person 13	In twee weken gaan wij naar Amsterdam.
Person 14	In 2 week gaa ik naar Amsterdam.
Person 15	In twee weken gaan we naar Amsterdam.

Satz deutsch	Sie nimmt lieber den Zug, obwohl die Reise den ganzen Tag dauert.
Satz niederl.	Ze neemt liever de trein, hoewel de reis de hele dag duurt.
Person 1	Zij vertrekt liever met het trein, maar het duurt een dag.
Person 2	
Person 3	Zij gaat liever met het trein, alhoewel het reiz een dag duurt.
Person 4	Ze neemt leever het trein hoewel het reis duurt het helle dag.
Person 5	Sij neemt liever de train, alhovel de reize de heele dag duurt.
Person 6	Ze nemt liever de traein, aloweel de reis de hele dag duurt.
Person 7	Zij wil liever met de trein gaan, om dat den hijl daag duurt.
Person 8	Zij gaat liever met de trein, . . . de reisz de heele dag duirt.
Person 9	Zij gaat liever de trein, omdat het rige de lange dag.
Person 10	Ze gaat liever met de train, ?
Person 11	Ze gaat liever met de train, . . . duurt de hele dag.
Person 12	Ze gaat liever met de trein alhoewel de reis de hele dag duurt.
Person 13	Zij gaat lever met de train, ofwool de rijs de heele dag duurt.
Person 14	Zij gaat grag de train, . . . de rijs duurt de heele dag.
Person 15	Zij gaat graag met de trein, alhoewel . . . de hele dag duurt.

Satz deutsch	Er fliegt lieber, weil es schneller ist.
Satz niederl.	Hij vliegt liever, omdat het sneller is.
Person 1	Hij fliegt liever, maar het is sneller.
Person 2	
Person 3	Hij gaat liever met het ?, omdat het sneller gaat.
Person 4	Hij fliegt eever omdat het is sneller.
Person 5	Hij vliegt liever, omdat het gauwer gaat.
Person 6	He vliegt liever, omdat het sneller is.
Person 7	Hij wil liever vliegen, omdat er dat sneler is.
Person 8	Hij vliegt liever, omdat het sneller is.
Person 9	Hij vliegt liever, omdat het
Person 10	Hij fligt liever, ? het gaat sneller.
Person 11	He vliegt liever omdat er sneller is.
Person 12	Hij vliegt liever want het is sneller.
Person 13	Hij vliegt liever, om dat het sneller is.
Person 14	Hij vliegt graag met de vliegtug, omdat het sneller is.
Person 15	Hij vlugt liever, omdat het . . . is.

Satz deutsch	Vor zwei Jahren haben sie dieses Haus gekauft.
Satz niederl.	Twee jaar geleden hebben ze dit huis gekocht.
Person 1	Voor twee jaren zij hebben kopt dat huis.
Person 2	
Person 3	Voor twee jaren hebben zij deze haus gekocht.
Person 4	Voor twee jaren hebben jullie het huis gekooft.
Person 5	Twee jaar geleden hebben zij dit hous gekocht.
Person 6	Voor twee jaar hebben ze deze huis gekocht.
Person 7	Vor 2 Jaar hebben we de huis gekocht.
Person 8	Voor twee jaren hebben zij dit huis gekoopt.
Person 9	Voor twee jaar hebben ze dat huis gekocht.
Person 10	Vor dwe jaaren, hebben zij het huis gekocht.
Person 11	Twee jaren bevoor ze hebben dit huis gekocht.
Person 12	Twee jaar geleden hebben ze dit huis gekocht.
Person 13	Twee jaaren geleden hebben zij deze huis gekocht.
Person 14	Voor 2 jaar hebbe ze det huis gekoopt.
Person 15	Voor twee jaaren hebben zij dit huis gekocht.

ANHANG A. MATERIALSAMMLUNG DER UNTERSUCHUNG

Satz deutsch	Nächstes Jahr werden sie nach Brüssel übersiedeln.
Satz niederl.	Volgend jaar gaan / zullen ze naar Brussel verhuizen.
Person 1	De volgende jaar jij willen vertrekken naar bruxelles.
Person 2	
Person 3	Det volgende jaar zullen zij naar Bruxelles gaan.
Person 4	Het volgende jaar zij gaan verhuizen naar Brüssel.
Person 5	Volgend jaar gaan zij naar Bruxelles verhuizen.
Person 6	In het volgende jaar gaan ze naar Brüssel verhuizen.
Person 7	In een jaar gaan ze naar Bruxelles te verhuisen.
Person 8	next jaar worden zij naar brüssel verhuize.
Person 9	Next jaar wer zij naar Brüssel verhuizen.
Person 10	? jaar zullen zij naar Brüssel verhuisen.
Person 11	...ze werden naar Brussel verhuizen.
Person 12	Volgend jaar zullen ze naar Brussel verhuizen.
Person 13	Volgende jaar gaan zij naar Brüssel overhuisen.
Person 14	Het volgende jaar willen ze naar Brussel gaan.
Person 15	De volgende jaar zalen zij naar Brussel

Satz deutsch	Später treffe ich noch Freunde.
Satz niederl.	Later ontmoet ik nog vrienden.
Person 1	Later ik will zien mijn vrienden.
Person 2	
Person 3	Later ontmoet ik noog vrienden.
Person 4	Later ik ...vrienden.
Person 5	Later ...ik nog vriende.
Person 6	Later werd ik nog vrienden ontmoeten.
Person 7	Later zeg ik nog mijne vrienden.
Person 8	later ontmoet ik nog mijn vrienden.
Person 9	
Person 10	Later ? ik ? friends.
Person 11	Later ...ik nooch vrienden.
Person 12	Later zou ik nog vrienden ontmeoten.
Person 13	Straks gaa ik nog vrienden ontmoeten.
Person 14	Straks will ik vriendjes zien.
Person 15	Later ontmoet ik nog vrienden.

Satz deutsch	Meistens essen wir um ungefähr acht Uhr.
Satz niederl.	Meestal eten we om een uur of acht.
Person 1	Soms wij gaan eeten het acht uur.
Person 2	
Person 3	Wij eten meestal om ≈ 8 uur.
Person 4	De meeste tijd wij eeten om acht uur.
Person 5	Meest eten wij om ongeveer acht uur.
Person 6	Mestal eten we om ongeveer acht uur.
Person 7	Gewoonlijk eten we om acht uur.
Person 8	meestal eten we om 8 uur.
Person 9	Mestal eten we om 8 uur.
Person 10	? eten wij om ? acht uur.
Person 11	... we eten om acht uur.
Person 12	Meestal eten we ongeveer om acht uur.
Person 13	De mijste tijd eten wij ongefair om acht uur.
Person 14	Gewoon eten wij om 8 uur.
Person 15	... aten wij om ... acht uur.

Satz deutsch	Ich finde, dass das zu spät ist.
Satz niederl.	Ik vind dat dit te laat is.
Person 1	Ik denke dat het te laat is.
Person 2	
Person 3	Ik find dat dat te laat is.
Person 4	Ik find, dat het te laat is.
Person 5	Ik vind, dat dit too lat is.
Person 6	Ik vind, dat het te laat is.
Person 7	Ik geluuf, dat er te laat is.
Person 8	Ik vind, dat is to lat.
Person 9	
Person 10	Ik find, det is
Person 11	Ik find het te laat.
Person 12	Ik vind dat is te laat.
Person 13	Ik vind, det het to laat is.
Person 14	Ik denk dat het te laat is.
Person 15	Ik denk, dat dat te late is.

Satz deutsch	Habt ihr euren Urlaub schon geplant?
Satz niederl.	Hebben jullie jullie vakantie al gepland?
Person 1	Heb jullie plant jullie vantie?
Person 2	
Person 3	Hebben jullie (schon?) jullie vakantie besproken?
Person 4	Hebben jullie jullie vakantie geplant?
Person 5	Hebben jullie ... vakantie all geplant?
Person 6	Hebben jullie al jouw vacatie geplant?
Person 7	Hebt jullie de vakantie geplaand?
Person 8	hebt jullie varkantie ...?
Person 9	Hebt jullie jullie vakantie gepland?
Person 10	Heeft u ? vakantie ?
Person 11	heeft u ...?
Person 12	Hebben jullie je vakantie al geplant?
Person 13	Heebt jullie het vacancie geplant?
Person 14	Hebbe jullie hun vacanzie geplaant?
Person 15	Hebben juillie ... vacancie ...?

A.4. Ergebnisse der Untersuchung

Person	GS	SP	SaS	MS	SyP	TS	SS	MSem	TSem	TP	GSem	WS
1	5			4		1	5		7	1		
2	2					1	3					
3	4			6			6		4	1		1
4	8			1			6		2			5
5	13			4		2	3		2			2
6	13		1	4	1		5					
7	17			5			4	1	6	1		2
8	10		1	7		1	3		1		1	3
9	2			2		1	3		3			2
10	13			2	1		4		2			9
11	5	1	2	1	1				5			2
12	2					2			1			
13	15			5			6	1	3			
14	12			4		1	6	2	4			2
15	11			3		1	2	2				5

Tabelle A.2.: Allgemeine Fehler

Person	GSL1	MSL1	MSemL1	WSL1	WSL2	GSL2	TSemL2	MSL2	MSLn
1		4			1	1			1
2	4	3						1	
3	1	2							1
4	2	1				1		1	
5	4	2				2		2	1
6	6	2				2			
7						2	1	1	
8	2	1							
9	1					1			
10	3	3	1			1		2	2
11	7	5	2			1			
12	1								
13	4	2		1		1			
14	3	2				1			
15	1	2		2		1			

Tabelle A.3.: Rechtschreibfehler

Person	SSL1	SaSL1	TSL1	SSL2	SaSL2	SSLn	SySL1	SySL2
1	3		1		10			
2	1			1	2			
3	3							
4	4			2	6			
5	2							
6	2		1					
7	2		3			2		
8	4	1	1	2	1			
9	3		1	1				
10	2			2	1			
11	2		1	2	4			1
12								
13	1	1		1	1		1	1
14	3		1		1			
15	2				2			

Tabelle A.4.: Satzbaufehler

Person	Fehler gesamt	freier Text TS (Tempus)
1	44	ja
2	18	ja
3	29	ja
4	39	ja
5	39	ja
6	37	ja
7	47	ja
8	39	ja
9	20	nichts geschrieben
10	48	ja
11	42	ja
12	6	ja
13	44	ja
14	42	nein
15	34	ja

Tabelle A.5.: Gesamtfehlerzahl und Text-Syntaktik-Abweichung im freien Text

Kurzfassung

Nachdem sich die Erforschung des zwischensprachlichen Einflusses beim Fremdspracherwerb lange Zeit auf den Einfluss der Muttersprache auf die zu erlernende Fremdsprache konzentrierte, besteht nun zunehmend Interesse daran, wie eine Fremdsprache von einer anderen, davor gelernten Fremdsprache beeinflusst wird, da sich bei einer fehlerhaften Äußerung oftmals nicht die Muttersprache, sondern eben eine andere Fremdsprache als Fehlerquelle herausstellte.

Die vorliegende Arbeit ist in zwei Teile unterteilt. Der erste Teil umfasst eine theoretische Auseinandersetzung mit der Materie. Ausgehend vom mentalen Verlauf des Fremdspracherwerbs, wird im Weiteren beschrieben, wie und wodurch der Drittspracherwerb beeinflusst wird. Danach werden die gängigsten Modelle, die diese Einflüsse zu beschreiben versuchen, vorgestellt und nach unterschiedlichen linguistischen und individuellen Aspekten miteinander verglichen.

Der zweite Teil dieser Arbeit präsentiert eine empirische Studie in der untersucht wurde, ob niederländische Textproduktionen erwachsener Lernender mehr von ihrer Muttersprache, von ihrer stärksten Fremdsprache, nämlich Englisch, oder doch von der zuletzt erlernten Fremdsprache beeinflusst werden und in welchen Bereichen diese Beeinflussung stattfindet. Die drei Sprachen, auf die daher das Hauptaugenmerk gelegt wurde, sind L1 Deutsch, L2 Englisch und L3 Niederländisch.

Die Ergebnisse, die diese Frage beantworten sollen, basieren auf einer linguistischen Analyse von Daten, die mit Hilfe eines aus drei Teilen bestehenden Fragebogens ermittelt wurden. Der erste Teil umfasste persönliche Fragen zur v.a. Sprachkenntnis der Probanden, der zweite Teil bestand aus zehn deutschen Sätzen, die ins Niederländische übersetzt werden sollten und im dritten Teil wurden die Probanden ersucht, einen freien

Text über ihr letztes Wochenende zu schreiben. In dem daraus entstandenen Corpus von L3 Produktionen wurden die fehlerhaften Äußerungen nach Hufeisens Modell zur Fehleranalyse identifiziert und kategorisiert. Diese Fehler wurden weiters unterteilt in L1-, L2-, Ln-Interaktionen und allgemeine Fehler (Wortschatzmängel bzw. keine ersichtliche Interaktion).

Aus der Untersuchung geht hervor, dass viele Codewechsel und interlinguale Transfers, insbesondere beim Satzbau, auf die L2 zurückzuführen sind. Einflüsse aus anderen, danach gelernten Fremdsprachen sind vernachlässigbar. Schlussendlich ist dennoch die L1 die häufigste Quelle für interlinguale Transfers.

Abstract

After the research of cross-linguistic influence on foreign language acquisition focused on the influence of the mother tongue, there has been increased interest in how a foreign language is influenced by another foreign language in the past few years, since the cause for a faulty utterance often turned out to be a previously acquired language and not the mother tongue.

The present thesis is subdivided into two parts. The first part is a theoretical examination of the topic. Based on the mental process of foreign language acquisition it is described how third language acquisition is influenced and how cross-linguistic influence is caused followed by a review of the most common models which try to describe those influences and a comparison of these models according to different linguistic and individual aspects.

The second part of this thesis presents an empiric research. It was examined if the Dutch utterances of adult learners are influenced by their native language, their strongest foreign language (English) or rather by the recently learned foreign language and which areas are affected by this influence. The three languages focused on are German L1, English L2 and Dutch L3.

The results are based on the linguistic analysis of data ascertained through a three-part questionnaire. The first part contained personal questions like knowledge of and experience with foreign languages. In the second part the probands should translate ten German sentences into Dutch and in the third part they were asked to write an essay about their last weekend. The incorrect utterances in the resulting corpus of L3 productions were identified and classified according to Hufeisens model of error analysis.

These errors were further divided into L1-, L2-, Ln-interactions and general errors (lack of vocabulary or no apparent language interaction).

The results show that many codeswitches and cross-linguistic transfers, especially in the sentence structure, can be ascribed to the L2. Influences from other foreign languages than English were negligible. However the L1 turned out to be the most common source of cross-linguistic transfer.

Lebenslauf

Persönliche Angaben

Name	Olivia Bolzer-Stanko
Adresse	Dammstraße 6/29
Wohnort	1200 Wien
Nationalität	Österreich
Geburtsdatum	15. August 1978
Geburtsort	Wien

Ausbildung

1988–1992	Gymnasium Kleine Sperlgasse, 1020 Wien; neusprachlicher Zweig (Latein)
1992–1999	HTBLVA für chemische Industrie, Spezialisierung auf Biochemie und Gentechnik; Abschluss mit Matura am 29. Juni 1999
1999–2010	Universität Wien; Studium der Nederlandistik

Sprachkenntnisse

Deutsch	Muttersprache
Niederländisch	in Wort und Schrift
Englisch	in Wort und Schrift
Afrikaans	Grundkenntnisse

Praktika und Arbeitserfahrung

01/1997–02/1997	Austauschprojekt in Namur/Belgien im Zuge des LEONARDO-Programmes für Schulen
07/1999–10/1999	Praktikum beim Zentrallaboratorium des Niederländischen Bluttransfusionsdienstes in Amsterdam, Abteilung AIDS-Forschung
2000–2004 seit 01/2002	Erteilen von privatem Nachhilfeunterricht in Englisch Anstellung bei der Königlich Niederländischen Botschaft in Wien; zuständig u.a. für Übersetzen und Korrekturlesen
09/2005–06/2007	Kursleitung „Niederländisch für Anfänger und Fortgeschrittene“ an der VHS Brigittenau und am Polycollege Stöbergasse

Publikationen

Stanko, Olivia, (2003): *Vedder Geigen* (Romanauszug) von Thomas Rosenboom.
In: *Lichtungen – Zeitschrift für Literatur, Kunst und Zeitkritik* 93 / XXIV. Jg./2003.
Graz: Urania. S. 90–91 (Übersetzung).

Stanko, Olivia, (2004): *Der Verlauf des Achtigjährigen Krieges*.
Auf: <http://dutchrevolt.leidenuniv.nl/Aufstand/test/index.html>