



universität  
wien

# MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

„Syntaktischer Transfer beim Erwerb von Deutsch als  
L3: Objektpronomen und ihre Position im Satz“

verfasst von / submitted by

Magdalena Zehetgruber, BA BA MA

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of

Master of Arts (MA)

Wien, 2017 / Vienna, 2017

Studienkennzahl lt. Studienblatt /  
degree programme code as it appears on  
the student record sheet:

A 066 814

Studienrichtung lt. Studienblatt /  
degree programme as it appears on  
the student record sheet:

Masterstudium  
Deutsch als Fremd- und Zweitsprache

Betreut von / Supervisor:

Univ.-Prof. Mag. Dr. Eva Vetter



## Danksagung

Hinter meiner fertigen Masterarbeit stehen nicht nur viele Stunden des Recherchierens, Lesens, Forschens und Schreibens, sondern auch viele Menschen, die mich dabei unterstützt haben. Daher möchte ich mich an dieser Stelle ganz herzlich bei allen bedanken, die zum Entstehen dieser Arbeit beigetragen haben.

Mein erster Dank geht an Univ.-Prof. Dr. Eva Vetter, die trotz meines ‚fachfremden‘ Studiums eingewilligt hat, meine Arbeit zu betreuen. Danke für die unkomplizierte Zusammenarbeit sowie die wohlwollende Haltung gegenüber meinem Forschungsvorhaben.

Diese Arbeit würde so nicht existieren, hätten sich Susanna Konnerth, OeAD-Lektorin in Bukarest, und Tobias Heinrich, OeAD-Lektor in Oxford, nicht bereiterklärt, Unterrichtszeit zur Verfügung zu stellen und mit ihren Studierenden an der Untersuchung teilzunehmen, auch wenn die Rahmenbedingungen dafür nicht optimal waren. Auch den Studierenden selbst gilt mein ausdrücklicher Dank: Mulțumesc frumos – Thanks a lot!

Nicht zuletzt möchte ich mich aber bei meiner Familie und meinen Freundinnen bedanken, die mich mein ganzes Studium hindurch begleitet und unterstützt haben. Ganz besonders danke ich meiner Schwester Judith nicht nur für die unbezahlbare Hilfe bei der statistischen Auswertung meiner Daten, sondern auch für deine Freundschaft und die schönen Jahre, in denen wir gemeinsam studiert und auch gewohnt haben. Auch meiner Mama danke ich ganz herzlich dafür, dass du mein „brotloses“ Studium nie in Frage gestellt hast und auch an meinen Auslandsaufenthalten nie etwas auszusetzen hattest. Meinen Studienkolleginnen Birgit Plöchl und Barbara Westermayer danke ich für die unzähligen sprachlich-philosophischen Sternstunden, die unser Studium begleitet haben, und meiner lieben Freundin und Mitbewohnerin Antonia Bayer für deine Freundschaft, viele gemütliche Abendessen und dein offenes Ohr.



# Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung .....	1
I.	THEORETISCHER TEIL.....	5
2	Theoretischer Hintergrund .....	5
2.1	Tertiärsprachenerwerbsforschung .....	5
2.1.1	Fremdsprachenerwerbsforschung .....	6
2.1.1.1	L1 vs. L2 .....	7
2.1.1.2	L2 vs. L3 .....	8
2.1.2	Modelle des L3-Erwerbs .....	11
2.1.2.1	Faktorenmodell .....	12
2.1.2.2	Dynamisches Modell der Mehrsprachigkeit (DMM).....	14
2.1.2.3	Rollen-Funktionsmodell und L2-Status .....	15
2.1.2.4	Modell der kumulativen Verbesserung (CEM).....	15
2.1.3	Deutsch als L3 .....	16
2.1.3.1	Deutsch in Rumänien .....	17
2.1.3.2	Deutsch in Großbritannien.....	18
2.2	Interlingualer Einfluss – Cross-linguistic influence .....	19
2.2.1	Historischer Überblick .....	21
2.2.2	Transferhypothesen .....	25
2.2.2.1	Full Transfer/Full Access Hypothese (FT/FA-Hypothese).....	25
2.2.2.2	Entwicklungsspezifisch Moderierte Transferhypothese .....	25
2.2.2.3	Modell der kumulativen Verbesserung als Transferhypothese.....	26
2.2.3	Ursprung von Spracheneinfluss.....	28
2.2.3.1	Sprachdistanz .....	28
2.2.3.2	L2-Status.....	31
2.2.3.3	Gebrauchsfrequenz .....	33
2.2.3.4	Sprachniveau .....	34
2.2.3.5	Andere Faktoren.....	35
2.2.4	Formen und Ebenen von Spracheneinfluss.....	36
2.2.4.1	Sprachebenen.....	37
2.2.4.2	Register.....	39
2.2.4.3	Produktion vs. Rezeption .....	40
2.3	Forschungsmethoden der Tertiärsprachenforschung .....	41
2.3.1	Forschungsdesiderate.....	41
2.3.2	Fehleranalyse.....	43
2.3.3	Alternative Forschungsansätze .....	44
3	Stand der Forschung.....	46
3.1	Syntaktischer Transfer beim L3-Erwerb.....	46
3.1.1	Typologische Ähnlichkeit .....	49
3.1.2	L2-Status .....	51
3.2	Objektpronomen in den Untersuchungssprachen .....	54
3.2.1	Deutsch.....	55
3.2.2	Englisch .....	57
3.2.3	Romanisch .....	58
3.3	Objektpronomen im Fremdsprachenerwerb .....	61

4	Forschungsfragen und Hypothesen .....	63
II.	EMPIRISCHER TEIL .....	66
5	Methode.....	66
5.1	Grammatikalitätseinschätzungs- und Korrekturaufgabe (GEKA) .....	66
5.1.1	Vorteile .....	67
5.1.2	Nachteile.....	68
5.2	GEKA im Kontext von Transferphänomenen .....	69
5.2.1	Implizites vs. Explizites Wissen .....	70
5.2.2	Der Zeitfaktor .....	71
5.3	Untersuchungsdesign .....	72
5.3.1	Grammatikalitätseinschätzungs- und Korrekturaufgabe .....	72
5.3.2	Fragebogen .....	76
5.3.3	Operationalisierung und Auswertung .....	77
5.3.4	Reflexion der Methode.....	80
6	Empirische Untersuchung.....	82
6.1	Eckdaten der Untersuchung .....	82
6.1.1	Standort Rumänien.....	82
6.1.2	Standort England .....	83
6.2	ProbandInnen .....	83
6.2.1	Sprachkompetenzen .....	85
6.2.2	Wahrgenommene Sprachdistanz .....	88
6.2.3	Rückmeldungen zu Aufgabenbearbeitung und Unterrichtserfahrung ....	89
6.3	Ergebnisse .....	92
6.3.1	Gesamtergebnis.....	92
6.3.2	Ergebnisse nach Satzkategorien .....	94
6.3.3	Ergebnisse nach Standorten .....	97
6.3.4	Einzelergebnisse .....	102
7	Diskussion.....	105
7.1	Transfererscheinungen .....	105
7.1.1	Lexikalischer Transfer in den Korrekturen .....	107
7.1.2	Syntaktischer Transfer in den Korrekturen .....	107
7.1.3	Hyperkorrekturen und Hyperakzeptanz.....	108
7.1.4	Explizites vs. implizites Wissen .....	109
7.2	Transferhypothesen.....	110
7.2.1	Modell der kumulativen Verbesserung .....	110
7.2.2	Modell der typologischen Ähnlichkeit.....	110
7.2.3	L2-Status-Faktor .....	111
7.3	Bedeutung des Sprachniveaus.....	113
7.3.1	Grammatikalität.....	114
7.3.2	Sprachgebrauch .....	115
7.4	Objektpronomen beim Deutscherwerb.....	115
7.5	Didaktische Implikationen .....	116
8	Conclusio.....	118
	Bibliographie .....	121

A.	Anhang .....	135
A.1	Grammatikalitätseinschätzungs- und Korrekturaufgabe und Fragebogen ....	135
A.2	Einzelergebnisse.....	151
A.2.1	Ergebnisse zu den Fragen C1-C3.....	151
A.2.2	Ergebnisse der einzelnen Teilnehmenden (nominal).....	152
A.2.3	Ergebnisse der einzelnen Sätze (nominal).....	154
A.3	Deutsche Zusammenfassung .....	155
A.4	Abstract in English.....	157

## Abbildungs- und Tabellenverzeichnis

Abbildung 1: Mögliche Erwerbsverläufe bei drei Sprachen .....	9
Abbildung 2: L1-Erwerb (nach Hufeisen 2001, 649).....	12
Abbildung 3: Lernen einer L2 (nach Hufeisen 2001, 649) .....	13
Abbildung 4: Lernen einer L3 und Lernen einer L4 (nach Hufeisen 2001, 649).....	13
Abbildung 5: L1 vs. L2 vs. L3 (nach Hufeisen 2001, 649).....	32
Abbildung 6: Rechtsverzweigende VP (nach Falk/Bardel 2011, 64) .....	55
Abbildung 7: Struktur einer deutschen CP .....	56
Abbildung 8: Teilnehmende nach Universitäten.....	84
Abbildung 9: Alter der Teilnehmenden .....	85
Abbildung 10: L2 der Teilnehmenden nach Standort .....	86
Abbildung 11: Fremdsprachenkenntnisse.....	87
Abbildung 12: Erwerbsbeginn beim Fremdsprachenlernen .....	88
Abbildung 13: Wortwolke zur Sprachähnlichkeit des Deutschen mit anderen Sprachen .....	89
Abbildung 14: Fragebogenfrage B3 .....	90
Abbildung 15: Fragebogenfrage B4 .....	91
Abbildung 16: Ergebnisse zu Fragebogenfragen C1-C3 im Vergleich .....	92
Tabelle 1: Satzkategorien der GEKA .....	75
Tabelle 2: Operationalisierung .....	78
Tabelle 3: Gesamtergebnis (nominale Werte) .....	93
Tabelle 4: Gesamtergebnis (kategoriale Werte) .....	93
Tabelle 5: Ergebnis nach Standort.....	93
Tabelle 6: Ergebnis nach Satzkategorien.....	94
Tabelle 7: Ergebnis nach Standorten.....	98
Tabelle 8: Ergebnis Bukarest nach Satzkategorien.....	98
Tabelle 9: Ergebnis Oxford nach Satzkategorien.....	99
Tabelle 10: Ergebnis Konstanz nach Satzkategorien .....	101

# 1 Einleitung

„Meine Mutter ist müde, wenn sie kommt von der Arbeit nach Hause“

„Meiner Meinung nach, die Leute dir sagen nie, was sie wirklich denken“

Solche Sätze und andere, die ich immer wieder von meinen Lernenden lese, weisen Strukturen auf, die im Deutschen nicht zielsprachlich sind, in anderen Sprachen hingegen korrekt wären. Oft werden solche Phänomene nicht nur als Fehler aufgefasst, sondern mit dem Konzept der Interferenz oder - neutraler - des Transfers erklärt. Dieser Erklärung liegt die Vorstellung zugrunde, dass die Sprachen, die Lernende bereits beherrschen, ihre Kompetenz in einer neuen Fremdsprache mehr oder weniger stark beeinflussen. Aus dem Titel der Arbeit geht bereits hervor, dass der Schwerpunkt auf dem Erwerb von einer sogenannten Tertiärsprache (in diesem Fall des Deutschen als solche) liegt. In den letzten Jahrzehnten hat sich in der Sprachlehr- und -lernforschung die Überzeugung manifestiert, dass beim Lernen einer solchen zweiten oder weiteren Fremdsprache (L3) nicht unbedingt dieselben Prozesse zum Tragen kommen, wie beim Lernen einer ersten Fremdsprache (L2) und die einzelnen Sprachen der Lernenden unterschiedliche Positionen hinsichtlich des Einflusses aufeinander einnehmen.

Daher widmet sich heute eine wesentliche Frage im Bereich dieser sogenannten Tertiärsprachenforschung dem Transfer oder auch allgemein dem Einfluss, den die bereits beherrschten Sprachen von Lernenden aufeinander haben, wobei nicht-native Sprachen dabei eine immer größere Rolle spielen. Besonders interessant scheint die Frage danach, welche Sprache(n) aus dem Repertoire der Lernenden die bedeutendste Rolle für den weiteren Spracherwerb spielen und auf welche Faktoren diese Rolle zurückzuführen ist. Der interlinguale Einfluss findet dabei auf unterschiedlichen sprachlichen Systemebenen statt und nicht auf allen Ebenen lassen sich dieselben Phänomene feststellen.

In meiner Masterarbeit möchte ich mich insbesondere mit dem Transfer auf syntaktischer Ebene beschäftigen, da dieser Bereich bisher weniger Beachtung fand als lexikalischer Transfer. Die Beschäftigung im Bereich der Syntax impliziert die genaue Auseinandersetzung mit den unterschiedlichen grammatischen Strukturen von Sprachen, wodurch man Untersuchungen auf ein Gebiet einschränken muss. Ich habe als sprachliches Phänomen die Position von Objektpronomen im Deutschen gewählt.

Für die Arbeit und die Untersuchung habe ich folgende Forschungsfragen entwickelt:

- i. Zu welchen Transfererscheinungen kommt es beim Erwerb der Objektpronomen im Deutschen als L3?
- ii. Auf welche Sprachen der Lernenden lässt sich der syntaktische Transfer zurückführen?
- iii. Welche Rolle nehmen dabei der L2-Status-Faktor sowie (psycho-)typologische Kriterien ein?
- iv. Welchen Einfluss hat das Sprachniveau in der L2 bzw. in der Zielsprache auf den syntaktischen Transfer?

Die vorliegende Arbeit macht es sich zum Ziel, diese Fragen nicht nur auf Basis der vorhandenen Literatur und bereits bestehender Forschungsergebnisse, sondern auch durch eine eigene empirische Untersuchung zu beantworten. Die Erhebung wurde mit drei Gruppen von Studierenden in Rumänien und England durchgeführt, wobei diese somit unterschiedliche Sprachkombinationen sowie unterschiedliche Sprachniveaus aufwiesen. Für den Aufbau der Arbeit bedeutet dies, dass ich zunächst systematisch auf theoretischer Ebene das Forschungsgebiet abstecke und danach zur empirischen Ebene übergehe. Im Anschluss daran erfolgt eine Diskussion der Ergebnisse, die eine Verknüpfung zwischen Theorie und Praxis herstellen soll.

Im Theorieteil der Arbeit stehen unterschiedliche Aspekte im Vordergrund. Einleitend beschäftige ich mich in Kapitel 2 mit der Thematik der Tertiärsprachenerwerbsforschung. Dabei gilt es nicht nur terminologische Unklarheiten zu beseitigen, sondern vor allem auch Modelle zum Sprachenlernen allgemein sowie zum Tertiärsprachenlernen konkret darzustellen. Auch dem Deutschen als L3 ist dabei ein kleines Unterkapitel gewidmet. Ferner beschäftige ich mich mit dem Konzept des interlingualen Einflusses allgemein, der gemeinhin oft auch mit dem englischen Terminus *Cross-linguistic influence* bzw. *interaction* bezeichnet und beschrieben wird. Die Auseinandersetzung mit diesem Phänomen hat sich im Laufe der Zeit gewandelt, weshalb ich hier zunächst einen historischen Überblick schaffen werde, um in der Folge auf verschiedene Hypothesen zum Spracheneinfluss ebenso einzugehen wie auf die Frage nach dem Ursprung von Transfer. Weiters stelle ich die vorherrschenden Forschungsmethoden in der Tertiärsprachenerwerbsforschung bzw. in der Erforschung

von interlingualem Einfluss vor und schaffe somit eine Basis, um die vorliegende Arbeit besser einordnen zu können.

Kapitel 3 dieser Arbeit widmet sich schließlich konkreten Untersuchungen im Bereich des syntaktischen Transfers beim L3-Erwerb. Diese dienen häufig der Überprüfung zuvor formulierter Transferhypothesen, weshalb ich Untersuchungsergebnisse gemeinsam mit den dahinterstehenden Theorien präsentiere. Im Anschluss daran beschäftige ich mich mit dem gewählten grammatischen Phänomen, nämlich der Position von Objektpronomen. Ich beleuchte dabei die Regeln im Deutschen und vergleiche sie mit den weiteren Untersuchungssprachen Englisch und zusammengefasst jenen in den romanischen Sprachen. Ein kurzer Abschnitt betrifft schließlich die Forschung zu Objektpronomen und ihrem Erwerb im Fremdsprachenunterricht allgemein.

Aus der Darstellung dieser theoretischen Hintergründe lassen sich schließlich Hypothesen für die eigene empirische Untersuchung formulieren, die ich in Kapitel 4 darstellen und erläutern werde. Diese stehen freilich in engem Zusammenhang mit den anfangs gestellten Forschungsfragen und leiten über zu Methode und Zielsetzung der empirischen Erhebung.

In Teil II dieser Arbeit erfolgt die ausführliche Darstellung der durchgeführten empirischen Untersuchung. Zunächst werde ich in Kapitel 5 das Erhebungsinstrument, also die Methode dieser Untersuchung darstellen, wobei es dabei wichtig ist, auf mögliche Vor- und Nachteile ebenso hinzuweisen wie auf Studien zum syntaktischen Transfer, die eine ähnliche Vorgangsweise wählten. An dieser Stelle erfolgen auch eine detaillierte Beschreibung des konkreten Untersuchungsdesigns sowie eine Reflexion der gewählten Methode.

Vor der Präsentation der Ergebnisse fasse ich in Kapitel 6 schließlich die Eckdaten der Untersuchung, also den Erhebungskontext, die Teilnehmenden und ihre spezifische Lernsituation, sowie die zeitlichen Bedingungen, zusammen. Die Ergebnisse arbeite ich schließlich grafisch und textlich auf und stelle sie sowohl in ihrer Gesamtheit als auch kontrastiv mit Hinblick auf die Forschungsinteressen dar.

In der abschließenden Diskussion von Kapitel 7 möchte ich die Ergebnisse meiner eigenen Untersuchung mit den Ergebnissen aus Kapitel 3 vergleichen. Dabei ist es mir auch ein Anliegen, das eigene Vorgehen kritisch zu beleuchten und Ausblicke auf weitere

Forschungsmöglichkeiten zu geben, die eventuell ein noch größeres Verständnis für die Transferphänomene beim L3-Erwerb schaffen können.

Durch meine angewandt-linguistische Erhebung möchte ich zu tiefergehenden Erkenntnissen in der Tertiärsprachenforschung beitragen, die als Forschungsdisziplin ganz eng mit der unterrichtlichen Praxis zusammenhängt. Daher sehe ich die Arbeit auch als Anlass, eigene Unterrichtspraktiken zu überdenken und der Mehrsprachigkeit beim Sprachenlernen und Unterrichten mehr Platz einzuräumen, gerade auch im Grammatikunterricht.

# I. THEORETISCHER TEIL

## 2 Theoretischer Hintergrund

Der vorliegenden Arbeit liegen zwei Forschungsgebiete zugrunde, die nicht immer klar voneinander getrennt werden können. Einerseits geht es um die Auseinandersetzung mit dem Lernen von Tertiär- oder Drittsprachen, andererseits um die Phänomene von Spracheneinfluss bei mehrsprachigen Individuen. Diese beiden Bereiche stellen den theoretischen Hintergrund der Arbeit dar. Abschließend möchte ich in diesem Abschnitt auch auf die Forschungsmethoden und -zugänge Bezug nehmen, die in der Tertiärsprachenerwerbsforschung vorherrschen.

### 2.1 Tertiärsprachenerwerbsforschung

Die Tertiärsprachenerwerbsforschung gilt innerhalb der Beschäftigung mit dem Lernen und Erwerben von Sprachen als relativ junge Disziplin, da sie sich erst in den 1990er Jahren entwickelte und nach der Jahrtausendwende ihren Höhepunkt erreichte. Beim Abgrenzen des Forschungsfeldes bedarf es zunächst terminologischer Präzisierungen, um Missverständnisse oder Ungenauigkeiten zu vermeiden (de Angelis 2007, 10f.).

Im Zuge der Auseinandersetzung mit Mehrsprachigkeit – und der L3-Erwerb gilt als Form dieser – ist es wichtig diesen Begriff vorab zu definieren, da es sich dabei um einen Terminus handelt, der nicht von allen Forschenden für dieselben Kontexte verwendet wird (Kemp 2009, 11). Häufig wird Mehrsprachigkeit (bzw. das englische Äquivalent *multilingualism*) auch als „umbrella term in linguistics“ bezeichnet, da er so viele Bedeutungen umfasst (Franceschini 2009, 29). Im Kontext dieser Arbeit fasse ich Mehrsprachigkeit als die Beherrschung von mindestens drei Sprachen auf. Ich unterscheide hier nicht zwischen Mehrsprachigkeit und Vielsprachigkeit (engl. *plurilingualism*) als gesellschaftliche bzw. individuelle Phänomene (Kemp 2009, 15), da sich die vorliegende Arbeit in erster Linie mit individueller Mehrsprachigkeit beschäftigt und für den Fall, wo es notwendig ist, dem Wort Mehrsprachigkeit ein Attribut beigefügt werden kann.

Mit dem Terminus Tertiärsprachenerwerb meine ich jede Form von Spracherwerb nach einer ersten Fremdsprache. Das Lernen betrifft hier folglich jede Ln, die nach einer ersten Fremdsprache gelernt wurde. Das kann chronologisch die dritte Sprache eines

Individuums sein, es kann sich aber auch bereits um die L6 einer Person handeln. Den Begriff bzw. die Bezeichnung der L3 wende ich auf die Zielsprache an, die eine Dritt- oder weitere Fremdsprache darstellt und chronologisch gesehen auch eine L4 oder L5 bzw. L<sub>n</sub> sein kann. Damit schließe ich auch etwa an die Verwendung bei Williams und Hammarberg (1998) an.

Der Fokus dieser Arbeit liegt weiters auf dem formalen Fremdsprachenlernen in institutionellem Rahmen. Somit spielen Überlegungen des natürlichen Spracherwerbs hier keine vordergründige Rolle; auch der Auswirkung von simultaner Zweisprachigkeit auf eine L3 wird in der Folge keine spezifische Beachtung geschenkt<sup>1</sup>.

Das Interesse an mehrsprachigen Individuen aus einer psycholinguistischen bzw. kognitiven Perspektive heraus stieg in den 80er Jahren, als man zunehmend davon ausging, dass diese Individuen sich von anderen L2-Lernenden unterscheiden. Die Hauptinteressensgebiete der Mehrsprachigkeits- und insbesondere der L3-Forschung liegen in der Untersuchung von interlingualem Einfluss (siehe auch 2.2), mehrsprachiger Sprachproduktion, mehrsprachigem Lexikon sowie der Auswirkung von Mehrsprachigkeit auf die kognitive Entwicklung und Spracherwerbsprozesse von Individuen (de Angelis 2007, 1). Um die Theorien und Modelle zum L3-Erwerb klarer fassen zu können, gilt es jedoch zunächst einige allgemeine Überlegungen zum Fremdsprachenerwerb anzustellen.

### 2.1.1 Fremdsprachenerwerbsforschung

Die Auseinandersetzung mit dem Lernen von Fremdsprachen beruht auf allgemeinen Theorien zum Spracherwerb, die die Perspektive der Forschenden mitformen und somit auch in die Beschreibung miteinfließen. Viele aktuelle Überlegungen und Theorien zum Spracherwerb basieren auf der generativen Linguistik, die zurückgehend auf Chomsky (aktuellste Version 2007) für alle Sprachen von einer zugrundeliegenden Universalgrammatik (UG) mit einem Set an allgemeingültigen Prinzipien ausgeht. Beim Erwerb der jeweiligen Einzelsprachen werden mithilfe des Inputs, den Kinder erhalten, innerhalb dieser UG Parameter festgelegt. Aufgrund unterschiedlicher Belege hinsichtlich der Erwerbsfolge, der Ähnlichkeit zwischen Sprachen und dem Argument

---

<sup>1</sup> Weiterführend zum L3-Erwerb von simultan bilingualen Lernenden siehe De Angelis 2007, 110ff.

des mangelnden Stimulus (engl. *Original poverty of stimulus*) sind diese generativen Ansätze für den Erstspracherwerb mit kleineren Einschränkungen heute relativ unumstritten. Für den Fremdspracherwerb im Erwachsenenalter stellt sich hingegen die Frage, welche angeborenen Mechanismen für die Lernenden beim späteren Lernen überhaupt noch zugänglich sind und wie sehr im Erstspracherwerb fixierte Parameter für eine neu gelernte Sprache noch umgestellt werden können (del Pilar García Mayo/Rothman 2012, 10f.). Daher scheint es besonders wichtig, den Unterschied zwischen Erst- und Zweit-/Fremdspracherwerb zu untersuchen und in der Folge ebenso zu beachten, dass eine erste Fremdsprache möglicherweise nicht auf dieselbe Art gelernt wird wie weitere Sprachen.

#### 2.1.1.1 L1 vs. L2

In der Folge definiere ich eine L1 als Sprache, die in einem Alter unter 3 Jahren in natürlichem Kontext erworben wird. Dabei ist allerdings nicht ausgeschlossen, dass ein Individuum gleichzeitig mehrere Sprachen und somit mehrere L1 erwirbt. Im Gegensatz dazu stehen Sprachen, die nicht intuitiv aus der natürlichen Umgebung erworben, sondern in formalem Kontext gelernt werden. Die Unterscheidung zwischen dem ‚Erwerben‘ und dem ‚Lernen‘ von Sprachen geht zurück auf Krashen (1983) und legt den Fokus auf den Formalitätsgrad bzw. das Setting des Erwerbsprozesses. In der vorliegenden Arbeit übernehme ich Krashens Differenzierung nicht, sondern setze insbesondere den Begriff Spracherwerb sowohl für informelles, natürliches Erwerben, als auch für formelles, gesteuertes Lernen ein. Dies geschieht auch in Anlehnung an den englischen Begriff *acquisition*, der in der Forschungsliteratur häufig auf ähnliche Art gebraucht wird. Die Studie beschäftigt sich in erster Linie mit dem formalen, gesteuerten Lernen einer Fremdsprache im universitären Kontext.

In Kontrast zur L1 steht nun die L2 als Sprache, die erst nach der sogenannten kritischen Phase<sup>2</sup> gelernt wird. Da es sich dabei nicht mehr um ungesteuerten, kindlichen Spracherwerb handelt, scheint diese L2 auch im Gehirn anders repräsentiert zu sein als die jeweilige L1 eines Individuums. Eine weitere interessante Auseinandersetzung mit dem Unterschied zwischen einer Erstsprache und einer Fremdsprache liefert die

---

<sup>2</sup> Weiterführend zu diesem Konzept innerhalb der Spracherwerbsforschung siehe exemplarisch Müller *et al.* 2011.

Neurolinguistik und Untersuchungen zur neuronalen Sprachverarbeitung. Dementsprechend geht etwa Paradis davon aus, dass für die Speicherung von Sprachen zwei verschiedene Zugänge möglich seien: implizites und explizites Wissen. Implizites Wissen entspreche dabei dem prozeduralen Gedächtnis, explizites Wissen hingegen dem deklarativen. Während eine L1-Grammatik implizit erworben und somit im prozeduralen Gedächtnis gespeichert sei, werde eine L2-Grammatik explizit gelernt und finde sich demnach im deklarativen Gedächtnis wieder. Der Bereich des mentalen Lexikons hingegen befinde sich für beide Sprachen im deklarativen Gedächtnis, lexikalisches Wissen wäre dementsprechend immer explizit (Paradis 2009, 15f.).

In der Praxis ist die Unterscheidung zwischen einer L1 und einer L2 nicht immer absolut, die hier gegebenen Definitionen liefern jedoch einen Rahmen für die vorliegende Studie (Edmondson/House 2011, 9).

#### 2.1.1.2 L2 vs. L3

Als L3 fasse ich hier wie bereits eingangs erwähnt die Zielfremdsprache, die nicht die erste gelernte Fremdsprache darstellt, allerdings auch chronologisch gesehen eine weitere Fremdsprache sein kann. L1 und L2 unterscheiden sich entsprechend der vorangegangenen Diskussion auf mehreren Ebenen und eine Gleichsetzung jeglichen Spracherwerbs erscheint heute völlig ausgeschlossen. Eine Differenzierung zwischen einer L2 und einer L3 wird hingegen nicht von allen Forschenden gleichermaßen unterstützt. So wird der Begriff des ‚Zweitspracherwerbs‘ (*second language acquisition*) vergleichbar mit dem Begriff der ‚Mehrsprachigkeit‘ mitunter auch als ‚*umbrella term*‘ verwendet, um sich auf jegliche Art von Fremdspracherwerb zu beziehen. Einzelne Forschende vertreten auch die Ansicht, dass es keinen Unterschied zwischen dem L2- und dem L3-Erwerb gebe (*no difference assumption*) (de Angelis 2007, 5). Diese Gleichsetzung einer ersten und einer weiteren Fremdsprache erscheint aber aufgrund mehrerer Faktoren problematisch. So kann man davon ausgehen, dass einsprachige L2-Lernende nur auf das Wissen einer einzigen Sprache zurückgreifen können und bisher noch keine Erfahrungen im Lernen von Fremdsprachen gesammelt haben. Bei einer L3 ist die Ausgangslage hinsichtlich dieser beiden Aspekte jedoch anders. Im Gehirn der Lernenden sind hier bereits zwei (oder mehr) Sprachen verankert und gespeichert, außerdem sind Lernmechanismen und -strategien bereits aus der ersten Fremdsprache

bekannt. Dementsprechend kann eine Parallele zwischen L1/L2-Differenzierung und L2/L3-Differenzierung gezogen werden:

Just as it is the case that one cannot assume that the initial states of L1 and L2 are the same, one cannot make such an assumption for L2 and L3/Ln precisely because L3/Ln learners have more transfer sources for initial hypotheses. (del Pilar García Mayo/Rothman 2012, 15)

Besonders deutlich zeigt sich der Unterschied zwischen L2 und L3 dementsprechend im interlingualen Einfluss sowie allgemein in Transfererscheinungen zwischen Sprachen (Jaensch 2013, 74; siehe auch 2.2).

Der Unterschied zwischen L2 und L3 tritt auch in der Erforschung der konkreten Lernprozesse hervor. Tertiärsprachenerwerbsforschung weist einen höheren Komplexitätsgrad auf, da wesentlich mehr Erwerbsformen denkbar sind. Während bei einer Person mit zwei Sprachen nur zwei Lernabläufe möglich sind (simultan oder konsekutiv), kommen bei einer dreisprachigen Person bereits vier mögliche Szenarien in Frage:

- i. simultaner Erwerb von drei Sprachen
- ii. simultaner Erwerb von L1 und L2 vor L3
- iii. simultaner Erwerb von L2 und L3 nach L1
- iv. konsekutiver Erwerb von drei Sprachen

Die folgenden Zeitleisten veranschaulichen diese möglichen Erwerbsverläufe:

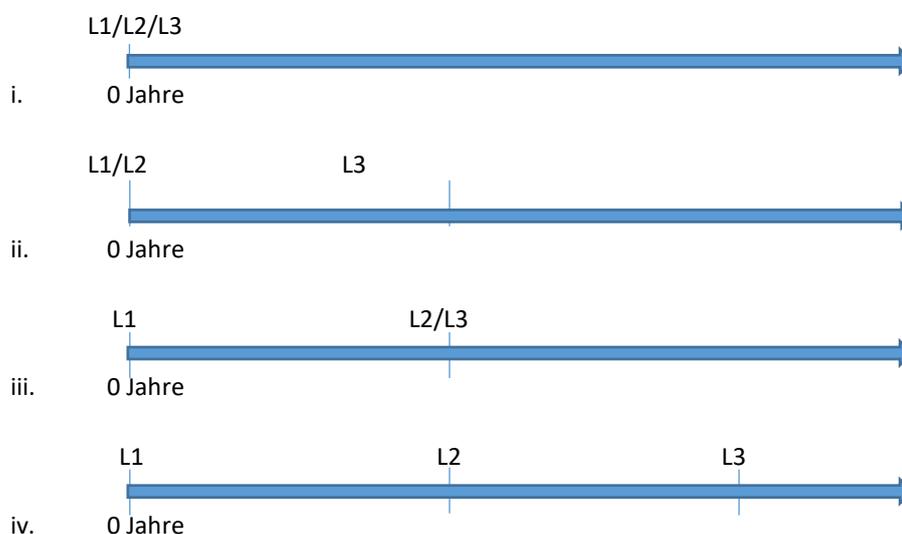


Abbildung 1: Mögliche Erwerbsverläufe bei drei Sprachen

Dabei gilt es ferner zu betonen, dass das Sprachenlernen all dieser Sprachen nicht unbedingt kontinuierlich weitergeht, sondern auch Abbrüche stattfinden oder sich Lernprozesse überlagern können. Je mehr Sprachen hinzukommen, umso komplexer wird dadurch die Situation für Lernende und für die Erforschung der Lernprozesse (Cenoz/Jessner 2009, 124ff.). Ein mehrsprachiges System darf überdies nicht als additiv verstanden werden, wo zu jeder Sprache abstrakt und ohne Verbindung eine weitere Sprache hinzutritt, sondern viel mehr als ein komplexes System mit eigenen Parametern und Regeln, wobei Transferphänomene ein wichtiges systeminhärentes Merkmal darstellen. Dadurch erklärt sich auch der große Fokus auf diesen Phänomenen in der Untersuchung von Mehrsprachigkeit (siehe auch 2.2). Abschließend meinen Cenoz/Jessner diesbezüglich noch:

It is also argued that cross-linguistic interaction, which is not synonymous with cross-linguistic influence, covers non-predictable dynamic effects which determine the development of the systems themselves and are particularly observable in multilingualism. (Cenoz/Jessner 2009, 125)

Interessanterweise zeigen neurolinguistische Forschungen im Bereich des Gehirns keine offensichtlichen neuronalen Unterschiede zwischen L2 und L3. Nur die L1 wird von allen anderen Sprachen unterschiedlich repräsentiert. Dennoch gehen Forschende davon aus, dass die konkrete Sprachverarbeitung anders abläuft. Dies ist aufgrund der Forschungslage hinsichtlich neurolinguistischer Untersuchungen allerdings etwas problematisch und es bedarf hier noch weiterer Forschung (Cabrelli Amaro *et al.* 2012, 4).

Die Unterscheidung zwischen einer L2 und einer L3 ist allerdings nicht für alle Untersuchungen gleichermaßen von Bedeutung. In generativen Ansätzen, wo die Zugänglichkeit zur UG beim Fremdsprachenerwerb untersucht werden soll, muss man nicht zwingend zwischen L2 und L3 differenzieren, da es dabei um grundlegendere Fragen des Fremdsprachenerwerbs sowie der angeborenen menschlichen Sprachfähigkeit geht. Findet man hingegen am Beginn des L3-Erwerbs grammatische Züge der L2, in anderen Worten, findet Transfer aus der L2-Grammatik im Anfangsstadium des L3-Erwerbs statt, muss man davon ausgehen, dass die UG auch im Erwachsenenalter noch zugänglich ist und Parameter für die L2 auch umgelegt werden

können (del Pilar García Mayo/Rothman 2012, 13). Dies lässt wiederum neue Rückschlüsse für den L3-Erwerb zu. Rothman betont unter anderem die Annahme, dass Lernende sehr wohl noch Zugang zu impliziten Spracherwerbsmechanismen haben und somit Eigenheiten von mehr als einem System auf den Spracherwerbsprozess jeder neuen Sprache übertragen können (Rothman 2011, 109).

Die Problematik einer Gleichsetzung von einer L2 mit einer L3 zeigt sich nicht zuletzt in Untersuchungsergebnissen von Studien, die nicht klar nach der Erwerbsfolge der einzelnen Fremdsprachen differenzieren. Dabei kann heute vor allem auch Wissen über das Bildungssystem oder die Sprachsituation eines Landes weiterhelfen, um eine Studie klar als L2- oder aber als L3-Forschung zu klassifizieren (de Angelis 2007, 6f.).

### 2.1.2 Modelle des L3-Erwerbs

Um der Spezifität des L3-Erwerbs Rechnung zu tragen, wurden in den vergangenen zwei Jahrzehnten eigens dafür Modelle entwickelt, die sich von Modellen zum Fremdspracherwerb allgemein abheben. All diese Modelle gehen von einer klaren Unterscheidung zwischen L2 und L3 aus, sind aber teilweise auch aus dem Bedürfnis heraus entstanden, diese Unterscheidung theoretisch zu modellieren und somit zu verteidigen. Hufeisen definiert Modelle zum L3-Erwerb folgendermaßen:

Mit dem Begriff „Modelle“ meine ich Erklärungsversuche, die aufgrund von ersten empirischen Datenerhebungen den Hypothesenstatus überwunden haben, für deren Verifizierung bzw. Falsifizierung jedoch noch weitere empirische Nachweise und theoretische Herleitungen ausstehen. (Hufeisen 2003b, 98)

Wesentlich erscheint heute die Annahme, dass ein mehrsprachiges Individuum nicht die Summe mehrerer einsprachiger Individuen darstellt, sondern ihm ein inhärentes mehrsprachiges System eigen ist. Dabei kann man nach Cook (1991) von einer Multikompetenz (engl. Original *multicompetence*) sprechen, die beinhaltet, dass mehrere Grammatiken und mehrere Sprachsysteme in einem Gehirn und einem Gedächtnis gespeichert werden, da ja mehrsprachige Individuen auch nicht über mehrere Gehirne verfügen (Cook 2016, 27f.; de Angelis 2007, 15).

Allen Modellen gemein ist der Fokus auf eben jener Spezifität des L3-Lernens, wobei sich das Lernen weiterer Fremdsprachen nicht als redundanter Prozess versteht,

sondern neue kognitive und psychologische Entwicklungen in Betracht gezogen werden müssen (Cabrelli Amaro/Rothman/Flynn 2012, 3). In der Folge möchte ich mehrere Modelle vorstellen und auch miteinander in Beziehung bringen. Dabei konzentriere ich mich auf das Faktorenmodell (Hufeisen 1998), das Dynamische Modell der Mehrsprachigkeit (DMM) (Herdina/Jessner 2002), das Rollen-Funktionsmodell (Williams/Hammarberg 1998) sowie das Modell der kumulativen Verbesserung (CEM) (Flynn *et al.* 2004). Letzteres stellt bereits einen Übergang zu Modellen zu Spracheneinfluss dar und wird auch in Kapitel 2.2. noch näher behandelt. Andere Modelle wie etwa das Ökologische Modell der Mehrsprachigkeit (Aronin/Ô Laoire 2001) oder das Fremdsprachenerwerbsmodell (FLAM) (Groseva 1998) werden in der Darstellung nicht berücksichtigt und ich verweise hier explizit auf die genannten AutorInnen.

#### 2.1.2.1 Faktorenmodell

Das Faktorenmodell nach Hufeisen entspringt einem angewandt-linguistischen Ansatz, wo jeder Form von Spracherwerb unterschiedliche für den Erwerbsprozess einflussreiche Faktoren zugeschrieben werden. Dabei handelt es sich um eine chronologische Abfolge, wo mit der Zeit und mit jeder Sprache weitere Faktoren hinzukommen. Beim L1-Erwerb (Abb.2) beschränken sich die Faktoren auf Universalien, die grob auch als UG gefasst werden können, sowie auf die Lernumwelt.

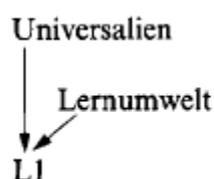


Abbildung 2: L1-Erwerb (nach Hufeisen 2001, 649)

Im L2-Erwerb kommen zu diesen beiden Faktoren zwei Neuerungen hinzu: Einerseits beherrschen die Lernenden hier bereits eine L1 und haben ihr Sprachsystem im Gehirn abgespeichert. Andererseits sind Lernende älter (sonst müsste man von konsekutivem, bilinguaem L1-Erwerb sprechen), verfügen daher bereits über zusätzliche Lebens- und Lernerfahrungen und können so auch Lernstrategien einsetzen.

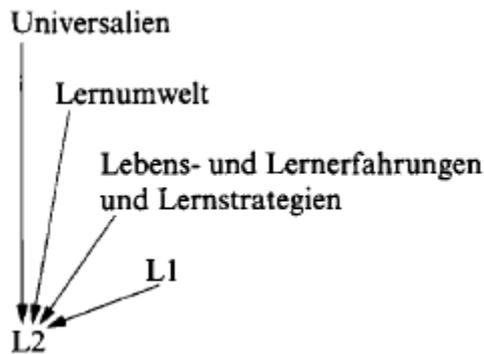


Abbildung 3: Lernen einer L2 (nach Hufeisen 2001, 649)

Nach Hufeisen tritt die größte Änderung hingegen erst beim Lernen einer L3 auf, wenn drei weitere Faktoren auf den Lernprozess einwirken. Dabei betont sie in erster Linie die spezifischen Fremdsprachenlernerfahrungen und -strategien, die sich Lernende im L2-Erwerb angeeignet haben und nunmehr auf den L3-Erwerb übertragen werden können. Hinzu kommen außerdem das Wissen um den eigenen Lerntyp sowie die L2 per se, die – wenn auch unter Umständen fragmentarisch – im Gedächtnis abgespeichert wurde. Zum Vergleich sieht man in Abbildung 4 auch noch den L4-Erwerb, der keine so grundlegende Änderung mehr beinhaltet, da der einzige zusätzliche Faktor in der L3 selbst besteht. Im Sinne dessen argumentiert Hufeisen, dass L2- nicht mit L3-Erwerb gleichgesetzt werden darf, L4-Erwerb hingegen unter Tertiär- und weiterem Spracherwerb subsumiert werden kann, was in dieser Arbeit auch passiert.

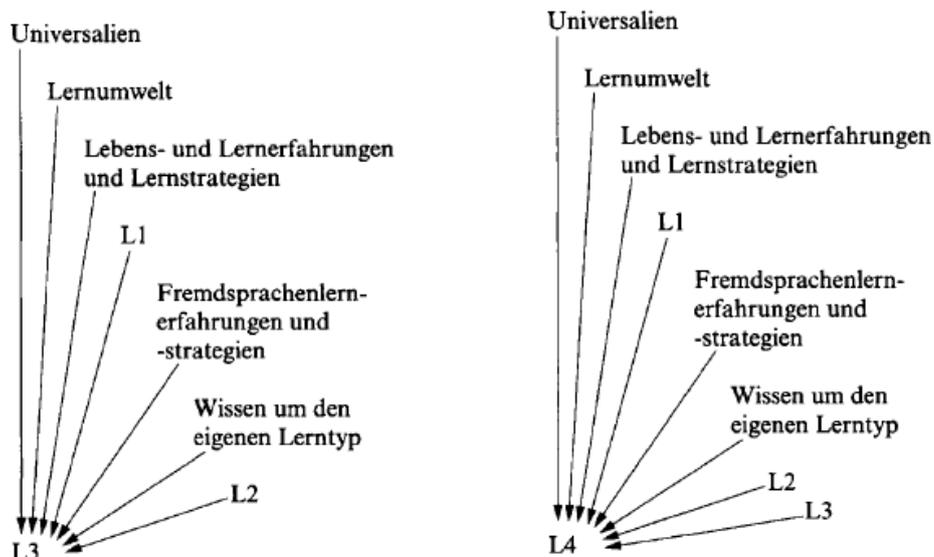


Abbildung 4: Lernen einer L3 und Lernen einer L4 (nach Hufeisen 2001, 649)

Die Differenzierung zwischen L2 und L3 impliziert nach Hufeisen auch Konsequenzen für den Unterricht von Fremdsprachen allgemein, in dem für lange Zeit eine strikte Sprachtrennung propagiert wurde. Wenn Wissen aus der L2 allerdings als entscheidender Faktor für das Lernen einer L3 fungiert, sollte diese nicht völlig aus dem L3-Unterricht ausgeschlossen werden:

It was realized that learners could transfer knowledge and skills that were previously acquired from and about L2 to the L3 learning process and to the perception, reception and production of L3. (Hufeisen 2000, 216)

In der Darstellung dieses Faktorenmodells wurde ersichtlich, welche Faktoren den Tertiärsprachenerwerb steuern und prägen. Gleichzeitig geht daraus nicht hervor, welche Prozesse im Spracherwerb konkret ablaufen oder welche Rolle die einzelnen Sprachen dabei übernehmen. Diesen Fragen wird vor allem in Modellen und Hypothesen zu Spracheneinfluss nachgegangen (siehe 2.2.2).

#### 2.1.2.2 Dynamisches Modell der Mehrsprachigkeit (DMM)

Ein weiteres Modell zum Tertiärsprachenerwerb entstammt Ansätzen der dynamischen Systemtheorie (DST) und wurde von Herdina und Jessner als dynamisches Modell der Mehrsprachigkeit (DMM) konzipiert. Dabei steht aus psycholinguistischer Perspektive im Zentrum das mehrsprachige Individuum, das zwischen den Polen ‚Sprachaneignung‘ und ‚Sprachverlust‘ hin und her pendelt. Mehrsprachige Individuen weisen einen hohen Grad an metasprachlichem Bewusstsein sowie an pragmatischer Sensibilität auf und agieren somit sprachlich anders als monolinguale Individuen. Dabei gilt es in erster Linie den sogenannten Mehrsprachigkeitsfaktor (auch M-Faktor) zu berücksichtigen, der diesen Individuen eigen ist (vergleichbar mit Cooks Konzept der Multikompetenz). In Summe richtet sich diese holistische Sichtweise von Mehrsprachigkeit auch gegen statische Modelle des Spracherwerbs wie etwa generative Ansätze, wo nach Herdina und Jessner individuellen Faktoren sowie der Dynamik im mehrsprachigen Gehirn zu wenig Rechnung getragen wird (Jessner 1998, 151ff.; Jessner/Megens/Graus 2016).

### 2.1.2.3 Rollen-Funktionsmodell und L2-Status

Dieses Modell wurde auf Basis einer Longitudinalstudie entwickelt, wobei den zuvor gelernten Sprachen der polyglotten Schwedischlernerin Sarah Williams von den Forschenden unterschiedliche Rollen zugewiesen wurden. Williams und Hammarberg unterscheiden dabei zentral zwischen einer instrumentellen Rolle, die in ihrer Fallstudie in erster Linie der L1 zugeschrieben wird, und einer Zusprieler-Rolle (engl. *Original supplier role*), die vorrangig von der L2 besetzt wird. Bei der Zuordnung von Rolle und damit verbundener Funktion einzelner Sprachen interagieren unterschiedliche Faktoren bzw. Variablen, insbesondere Typologie, L2-Status, Aktualität und Sprachniveau. Die Sprache(n), die anhand dieser Variablen den höchsten Wert erzielen kann/können, rückt/rücken dann in die Funktion der Zusprieler-Rolle (Hammarberg 2001, 36). Später wird auf dieses Modell insbesondere hinsichtlich des spezifischen L2-Status rekurriert, da es davon ausgeht, dass der L2 als erster gelernter Fremdsprache eine spezielle Rolle für den weiteren Spracherwerb zukommt. Diese Rolle entsteht für Hammarberg einerseits in der Anwendung der Strategien, die aus der L2 bekannt sind, ähnlich wie bei Hufeisen (siehe 2.1.2.1), andererseits auch durch den Wunsch, „fremd zu klingen“, der von Lernenden in Befragungen immer wieder geäußert wird (siehe auch 2.2.3.2). Das Modell basiert ferner stark auf einem produktionsorientierten Zugang und gründet in Levelts Modell zu mündlicher Sprachproduktion (Levelt 1989; Kärchner-Ober 2009, 89; siehe auch 2.2.4.3).

### 2.1.2.4 Modell der kumulativen Verbesserung (CEM)

Beim Modell der kumulativen Verbesserung (*Cumulative Enhancement Model* – in der Folge auch CEM) nach Flynn *et al.* (2004) handelt es sich um ein Modell, das vor allem zur Erklärung von Spracheneinfluss entwickelt wurde (siehe auch 2.2.2). Ich beschreibe es hier vorab nur in Grundzügen, um mich in der Folge wieder auf die Postulate dieses Modells zu beziehen. Wie man bereits aus dem Namen ableiten kann, sprechen die Autorinnen in diesem Modell von einer zunehmenden Steigerung der Sprachkompetenz mit jeder neu gelernten Sprache. Der kumulative Effekt von sprachlichen Elementen, die zuvor erworben wurden, steht dabei im Zentrum, gerade auch um die privilegierte Rolle der L1 beim L3-Erwerb in Frage zu stellen. Die fundamentale Aussage des CEM liegt darin, dass Sprachenlernen kumulativ ist und im Lernprozess Redundanzen verhindert

werden sollen, indem das gesamte vorhandene Sprachwissen weiteres Sprachenlernen fördert (Berkes/Flynn 2012, 144).

### 2.1.3 Deutsch als L3

Die vorgestellten Modelle sind zum Teil vollkommen theoretisch, teilweise beruhen sie allerdings auf Untersuchungen zu unterschiedlichen Sprachkombinationen. Manche davon sind wesentlich stärker vertreten als andere, was die Situation des Fremdsprachenunterrichts in einzelnen Ländern widerspiegelt. Deutsch als Zielsprache von Untersuchungen taucht dabei besonders häufig auf, erklärbar durch die Tatsache, dass Deutsch eine typische Tertiärsprache darstellt und in formalen Bildungskontexten selten als L2 angeboten wird. Als L2 ist eindeutig die Position des Englischen hervorzuheben, das das Deutsche selbst in Ländern, wo es traditionell einen hohen Stellenwert im schulischen Fremdsprachenunterricht hatte, als neue *lingua franca* verdrängt hat. Als Konsequenz stellt Deutsch nach Englisch nicht nur in der Realität eine häufig vorzufindende Sprachenfolge dar, sondern ist auch eine beliebte und frequente Kombination in Untersuchungen zum L3-Lernen. In Ländern, in denen Englisch als L1 gesprochen wird und somit Deutsch die L2 sein könnte, ist es ebenso häufig erst als L3 zu finden, zumeist nach romanischen Sprachen wie Spanisch (v.a. USA) oder Französisch (v.a. Kanada oder Großbritannien) (Hufeisen 2001, 648ff.). Abgesehen von einzelnen Studien zu Deutsch nach Französisch sind solche Sprachenfolgen bisher deutlich weniger untersucht worden (siehe exemplarisch Janovsky 2000).

Da die explizite Beschäftigung mit Deutsch als Tertiärsprache auch zu dem Zweck erfolgt, Erkenntnisse daraus in der Praxis nutzen zu können, hat sich in der Folge eine eigene Didaktik oder Methodik entwickelt, die mit DaFnE (Deutsch als Fremdsprache nach Englisch) abgekürzt wird. Dabei sollen beim Lernen Synergien zwischen den beiden Sprachen genutzt werden. Lernende sollen zudem auf strategisches und metasprachliches Wissen, das sie sich in der L2 aneignen konnten, zurückgreifen. Mittlerweile haben auch LehrwerksautorInnen begonnen, diese Tatsachen zu beherzigen, und vermehrt finden sich auch in standardisierten DaF-Lehrwerken

Hinweise auf Englisch insbesondere im Bereich der Lexik (Hufeisen/Neuner 2003; Beispiel für ein Lehrwerk: *deutsch.com*<sup>3</sup>).

In den beiden Ländern, in denen die vorliegende Studie durchgeführt wurde, stellt Deutsch auch eine typische L3 dar. In der Folge möchte ich die jeweilige Situation des Deutschen im Bildungssystem Großbritanniens sowie Rumäniens skizzieren, um einerseits ein detaillierteres Bild von Deutsch als L3 in der Praxis zu zeichnen, andererseits wichtige Eckpunkte für die eigene Untersuchung darzustellen (Näheres dazu siehe Teil II).

#### 2.1.3.1 Deutsch in Rumänien

In Rumänien blickt die deutsche Sprache auf eine lange Geschichte zurück. Oft versteht man unter „Rumäniendeutsch“ eine eigene Varietät des Deutschen, die sich historisch in Gebieten des heutigen Rumäniens entwickelte und in der neuesten Auflage des Variantenwörterbuchs des Deutschen auch als Varietät eines Viertelzentrums behandelt wird (Ammon *et al.* 2016). In der Folge widme ich mich aber ausschließlich der Situation von Deutsch als Fremdsprache und insbesondere als zweiter oder weiterer Fremdsprache in Rumänien (für Näheres zur deutschen Varietät in Rumänien siehe auch Bottesch 2008).

Als Fremdsprache steht Deutsch in Rumänien an dritter Stelle nach Englisch und Französisch und wird generell zumeist als L3 gelernt. Dies gilt für den schulischen Fremdsprachenunterricht ebenso wie für den universitären Kontext. In Summe hat das Deutsche noch ein relativ hohes Prestige in Rumänien und gilt aufgrund von erhofften besseren Berufschancen im Wirtschaftsbereich als attraktive Fremdsprache. Nicht zuletzt auch durch den historischen Stellenwert der Sprache in Rumänien bleiben die Lernendenzahlen konstant (Stănescu 2010, 1772).

Während im reinen Germanistikstudium an den Hochschulen ein relativ hohes Einstiegs- und Zielniveau verlangt wird, bieten kombinierte Studiengänge Deutsch auf Hochschulebene auch im Anfängerbereich an. Die Studiengänge umfassen neben dem Sprachunterricht und der Sprachpraxis in erster Linie traditionelle philologische Fächer wie Sprach- und Literaturwissenschaft sowie allgemeine Grammatik oder auch

---

<sup>3</sup> Neuner, Gerhard/Kursiša, Anta (2008), *Deutsch.com. Kursbuch*. Ismaning: Hueber

Landeskunde (Stănescu 2010, 1773). Insbesondere in kombinierten Studiengängen scheinen auch Ansätze aus der Tertiärsprachendidaktik wünschenswert, da Studierende häufig eine Fächerkombination aus ihrer L2 Englisch und ihrer L3 Deutsch wählen, wodurch Forschungsergebnisse in diesem Bereich zu einer Weiterentwicklung der Didaktik beitragen könnten.

#### 2.1.3.2 Deutsch in Großbritannien

Die Situation des Deutschen und des Deutschunterrichts in Großbritannien ist für Forschung und Lehre nicht einfach. Die Lernendenzahlen sinken und die Curricula an Schulen und Hochschulen sind häufig wenig einladend, diese Fremdsprache zu lernen. Während über lange Zeit in den Lernendenstatistiken Deutsch an zweiter Stelle nach Französisch lag, wird es heute zunehmend von Spanisch verdrängt. Im Primarbereich sowie auf der Sekundarstufe I wird Deutsch heute nur sehr selten unterrichtet, was bereits den Schluss zulässt, dass es kaum Deutschlernende mit Englisch als L1 gibt, für die Deutsch die erste Fremdsprache darstellen würde (Reershemius 2010, 1675ff.).

An den Universitäten verschwinden die reinen Germanistikstudien zunehmend aus dem Lehrangebot und werden durch Studienrichtungen wie etwa *Modern Languages* ersetzt. Dadurch ergeben sich häufig Studienpläne, wo deutlich niedrigere Sprachniveaus erreicht werden, gleichzeitig kommt es vermehrt auch zu Fächerkombinationen mit anderen Fremdsprachen, was den Untersuchungsgegenstand Deutsch als L3 verändert. Dennoch wird an renommierten Universitäten ein bestimmtes Einstiegsniveau verlangt, AnfängerInnen gibt es dort dann auf Bachelorniveau keine.

Obwohl Deutsch in der Wirtschaft zu einer der gefragtesten Sprachen für Großbritannien zählt, sinken die Lernendenzahlen nach wie vor und ein Großteil der international agierenden Betriebe kann keine deutschsprachigen MitarbeiterInnen aufweisen (British Council). Die Bedeutung des Unterrichts von Deutsch als Fremdsprache wird im nationalen Bericht *Languages for the Future* betont, weshalb eine Weiterentwicklung didaktisch-methodischer Möglichkeiten gerade auch im L3-Bereich für dieses Unterrichtsland wünschenswert scheint.

## 2.2 Interlingualer Einfluss – *Cross-linguistic influence*

Wie nun aus den einzelnen Modellen ersichtlich wurde, widmet sich die L3-Forschung zu einem großen Teil dem Einfluss von unterschiedlichen Sprachen aufeinander. Dies lässt sich unter dem Begriff des Spracheneinflusses fassen, der verschiedene Phänomene zusammenfasst. Dieser Begriff des interlingualen Einflusses bzw. des Spracheneinflusses (engl. *Cross-linguistic influence* – CLI) wird seit den 80er Jahren verwendet, um auf bestimmte Phänomene der Mehrsprachigkeit wie Transfer, Interferenzen, Borrowing, Sprachvermeidungsstrategien und Sprachverlust zu referieren (Cenoz/Hufeisen/Jessner 2001, 1). Der Begriff ist dabei theorieneutral und lässt Raum für die Diskussion einzelner Aspekte offen (Sharwood-Smith/Kellerman 1986, 1). Er ist nicht deckungsgleich mit *cross-linguistic interaction*<sup>4</sup>, also interlingualer Interaktion, oder *cross-linguistic awareness*, d.h. interlingualem Bewusstsein. Spracheneinfluss wird sowohl in psycholinguistischen als auch in soziolinguistischen Untersuchungen thematisiert und betrifft somit nicht nur das mehrsprachige Individuum, sondern auch die mehrsprachige Gesellschaft. In der Folge beschäftige ich mich hier mit Spracheneinfluss aus einer psycholinguistischen Perspektive, für soziolinguistische Fragestellungen im Sinne der Sprachkontaktforschung verweise ich exemplarisch auf Weinreich 1953 bzw. für eine aktuelle Darstellung auf Riehl 2014. Gerade für soziolinguistische Untersuchungen spielt auch das *Code-Switching* als eine mögliche Realisierungsform von interlinguaalem Einfluss eine wesentliche Rolle (Cenoz 2001, 12). Dazu verweise ich auch hier exemplarisch auf Riehl 2014, da eine genauere Auseinandersetzung mit dieser Thematik den Rahmen dieser Arbeit sprengen würde. Auf individueller, kognitiver Ebene liegt das Hauptinteresse der Untersuchung von Spracheneinfluss auf den Transfermechanismen zwischen bereits gelernten Sprachen und einer zu erlernenden Zielsprache: „The study of cross-linguistic influence (CLI) seeks to explain how and under what conditions prior linguistic knowledge influences the production, comprehension and development of a target language“ (de Angelis 2007, 19).

---

<sup>4</sup> Jessner plädiert stark für die Verwendung dieses Terminus, da er ihrer Überzeugung nach umfassender ist und alle existierenden Transferphänomene abdeckt, die vor allem durch das dynamische und multidirektionale Ineinanderwirken von verschiedenen Sprachsystemen entstehen (Herdina/Jessner 2002; Jessner *et al.* 2016, 208).

Obwohl CLI mehrere Aspekte umfasst, gilt das Hauptaugenmerk dem Transfer, den Odlin definiert als: „the influence resulting from similarities and differences between the target language and any other language that has been previously (and perhaps imperfectly) acquired“ (Odlin 1989, 27). Gass und Selinker meinen diesbezüglich:

For most researchers, language transfer is the use of native language (or other language) knowledge – in some as yet unclear way – in the acquisition of a second (or additional) language. (Gass/Selinker 1983, 372)

Sharwood Smith schließlich fügt ähnliche Überlegungen hinzu und spricht von Transfer 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. (Sharwood Smith 1994, 198)

In all diesen Definitionen sieht man bereits die Bedeutung des gesamten sprachlichen Vorwissens, das Lernende an eine neue Zielsprache herantragen und sich nicht auf erstsprachliche Kompetenz beschränkt. Dennoch wurde diese Tatsache in der Praxis häufig vernachlässigt vor allem unter der Prämisse, dass immer nur eine einzelne Sprache eine andere beeinflusst und nicht mehrere Sprachen gleichzeitig wirken:

The possibility that the source of the influence may rest with more than one language is not contemplated and therefore not included in any of the definitions examined. But does this mean that the simultaneous influence of more than one language is not a feasible option, or that traditional views of transfer are too rigid in conceptualization and therefore not totally suitable to account for phenomena specific to multilingualism? The latter can be argued to be the most probable. (de Angelis 2007, 20)

Wenn Transfer nicht in einem 1:1-Verhältnis erfolgt, was dieser Aussage zufolge selten der Fall ist, spricht man von kombiniertem Spracheneinfluss. Die meisten Studien beschäftigen sich mit einem 1:1-Verhältnis im Transfer, was allerdings vermutlich nicht den Sprachverarbeitungsprozessen eines mehrsprachigen Individuums entspricht (de Angelis 2007, 21). Kombiniertes Spracheneinfluss äußert sich hingegen vermehrt in positivem Transfer und ist damit weniger deutlich sichtbar, vor allem wenn sich die

bereits beherrschten Sprachen in einem Merkmal decken. Dann wird dieses automatisch auf eine weitere Sprache übertragen, ohne dass oberflächliche Transferphänomene auftauchen, und bleibt somit unsichtbar (Ringbom 2002, 49).

In Definitionen von Transfer ist häufig auch die Rede von einem Prozess, in dem bestimmte Elemente von einer Sprache auf eine andere übertragen werden. Schachter kritisiert diese Verwendung und meint, es handle sich bei Transfer nicht um den konkreten Prozess, sondern vielmehr um die Beschränkungen, die dem Prozess des Hypothesenbildens über eine neu zu lernende Sprache auf Basis des vorhandenen sprachlichen Wissens zugrunde liegen (Schachter 1992, 32ff.). Auch Gundel und Tarone kritisieren den Transferbegriff als solchen, und zwar im Hinblick auf seine Oberflächenorientierung: Transfer sei viel umfassender und nicht auf Oberflächenphänomene beschränkt (Gundel/Tarone 1992, 87).

Schließlich gilt es als allgemeines Prinzip der menschlichen Kognition, dass man in Lernprozessen immer auf das zurückgreift, was bereits vorhanden ist und relevant erscheint. Im Rahmen der Relevanztheorie bedeutet dies, dass beim Sprachenlernen jene Informationen genutzt werden, die aus anderen Sprachen und dem Lernen anderer Sprachen geliefert werden (de Angelis 2007, 109). Diese Tatsache wurde jedoch nicht immer als positiv erachtet, lange Zeit wurde dieses kognitive Rückgreifen auf vorhandene Ressourcen als negativer Einfluss auf den Lernprozess betrachtet, was im folgenden Abschnitt deutlich wird.

### 2.2.1 Historischer Überblick

Wie aus den unterschiedlichen Definitionen und Perspektiven ersichtlich wurde, löst interlingualer Spracheneinfluss schon seit geraumer Zeit reges Forschungsinteresse und vor allem auch terminologische Diskussionen aus. Dabei ist festzustellen, dass gerade am Beginn der Auseinandersetzung zwei Aspekte besonders vorherrschend waren. Zunächst lag der Fokus von Untersuchungen auf soziolinguistischen Fragestellungen, wobei sich Forschende dabei sowohl mit individueller als auch mit gesellschaftlicher Mehrsprachigkeit auseinandersetzten (z.B. Weinreich 1953; Vildomec 1963). Außerdem dienten anfänglich viele Studien dazu, die Nachteile und Probleme von Mehrsprachigkeit hervorzuheben und die Schwächen zwei- oder mehrsprachiger Individuen gegenüber monolingualen zu betonen (de Angelis 2007, 110ff.; Kemp 2009, 11).

Den beiden erwähnten Untersuchungen der Forschungsanfänge seien hier noch weitere Anmerkungen gewidmet. Weinreich beschäftigte sich in seinem Werk *Languages in contact* vor allem mit Fragen der Zweisprachigkeit, führte aber darin bereits sehr wichtige Überlegungen hinsichtlich Transfer zwischen Sprachen an. So wies er richtigerweise darauf hin, dass Transfer nicht immer augenscheinlich an der Oberfläche sichtbar werden muss. Gerade diese Feststellung, die zwanzig Jahre später insbesondere auch Schachter (1974) aufgreift, sollte in die Wahl von Forschungsmethoden bzw. in die Analyse ihrer Ergebnisse miteinbezogen werden (Weinreich 1953, 7; de Angelis/Dewaele 2009, 64).

Vildomec lieferte zehn Jahre nach Weinreich ein erstes Hauptwerk zu nicht-nativen Einflüssen und Transfermechanismen. In seinem Buch *Multilingualism*, das zur Zeit seines Erscheinens weitgehend ignoriert wurde, betonte er nicht nur als einer der ersten den emotionalen Wert des Sprachenlernens, sondern machte auch deutlich klar, dass mehrere Sprachen gleichzeitig eine andere beeinflussen können: „If two or more tongues which a subject has mastered are similar (both linguistically and psychotypologically), they may ‚co-operate‘ in interfering with other tongues“ (Vildomec 1963, 212f.). Er schränkte dabei die interagierenden Sprachen hinsichtlich ihrer Ähnlichkeit ein, seine Überlegungen selbst waren damals durchaus revolutionär, auch wenn diese Einschätzung heute zur Standardauffassung zählt. Im Unterschied zur heutigen eher prozessorientierten Auseinandersetzung mit Sprachverarbeitung konzentrierte sich Vildomecs Darstellung auf deskriptiv fassbare Produkte des mehrsprachigen Individuums. Dennoch ist der Stellenwert seiner Überlegungen für die aktuelle Mehrsprachigkeits- und Transferforschung enorm (de Angelis/Dewaele 2009, 64).

Abgesehen von Vildomecs Werk lag der Fokus am Beginn der Auseinandersetzung mit Transfererscheinungen in erster Linie auf den Einflüssen und Interaktionen der L1 auf die und mit der L2. Einfluss von Fremd- oder Zweitsprachen wurde in den 1950er und 1960er Jahren nur in den seltensten Fällen berücksichtigt. Über lange Zeit wurde Transfer allerdings in Beziehung zu behavioristischen Ansätzen gesetzt, was dem Konzept, vor allem mit dem Aufschwung neuerer Ideen und Überlegungen in der Spracherwerbsforschung, schadete. Erst mit der Zeit wurde Transfer in Zusammenhang mit kognitiven Ansätzen sowie mit Sprachentwicklung untersucht und dargestellt,

wodurch seine Bedeutung außerhalb des Behaviorismus erkannt werden konnte (Gass/Selinker 1992, 5ff.).

Eine erste Studie, die den negativen Aspekten von Zweisprachigkeit eine klare Absage erteilte, war jene von Peal und Lambert 1962, die abgesehen von einer positiveren Perspektive auf mehrsprachige Individuen vor allem auch die Forschendengemeinschaft für rigorosere Forschungspraktiken sensibilisierte (de Angelis/Dewaele 2009, 65). In weiterer Folge der geschichtlichen Entwicklung der Transferforschung entstanden in den 1970er Jahren neue Konzepte, die Lernendensprache nicht mehr „nur“ als fehlerhafte Form einer erstsprachlichen Kompetenz anerkannten, sondern gerade die Besonderheiten dieser Sprachform betonten. Das bedeutendste und nachhaltigste Konzept aus dieser Zeit ist jenes der sogenannten *Interlanguage* nach Selinker (1972). Diese *Interlanguage* ist eine

systematische und stabile Zwischenstufe des Sprachkönnens während des Spracherwerbs [und] umfasst sowohl Regeln der Ausgangs- und der Zielsprache als auch solche, die keiner von beiden angehören, sondern, z.T. nach universalen Prinzipien, in den Lernenden selbst angelegt sind. (Bußmann 2008, 397)

Zudem kann auch „der gesamte Erwerbsprozess als eine Folge von Übergängen zwischen einzelnen I[nterlanguages] modelliert werden“ (Glück 2010, 300).

In den 1980er Jahren rückten psycholinguistische und kognitive Fragestellungen in Bezug auf Mehrsprachigkeit und Spracheneinfluss immer weiter ins Blickfeld. Dabei spielte vermehrt auch die Frage nach der Sprachdistanz oder der Sprachnähe eine Rolle, wobei nicht nur die tatsächliche linguistische Distanz, sondern auch die wahrgenommene Sprachdistanz Beachtung fand, die Kellerman unter dem Begriff der Psychotypologie zusammenfasste (Kellerman 1983; siehe auch 3.1.1). Die Ergebnisse einiger Studien zeigen jedoch, dass Sprachähnlichkeit alleine nicht erklären kann, welche Sprache tatsächlich transferiert oder für Transfer genutzt wird:

While most of these studies identified language similarity as a triggering factor for language transfer, they also provided some evidence that transfer could come from languages distant from the target language, even when a language closer to the target was in the speaker's mind. (de Angelis/Dewaele 2009, 67)

Seit den 90er Jahren des vergangenen Jahrhunderts gibt es einen rasanten Anstieg an Studien und Forschungsergebnissen im Bereich von Transfermechanismen und Spracheneinfluss. De Angelis und Dewaele (2009, 68) erklären dies einerseits durch steigendes Interesse an der Thematik, andererseits aber auch und vor allem durch bessere Vernetzung und Verknüpfung unter den Forschenden als Folge einer ersten internationalen Konferenz für Tertiärsprachenerwerb und Mehrsprachigkeit in Innsbruck 1999. Seit diesem Zeitpunkt widmen sich nicht nur einzelne Forschende, sondern ganze Konferenzen, Tagungsreihen und Kolloquien diesen Fragestellungen, was nicht nur die Sichtbarkeit der Forschungsdisziplin, sondern auch ihre Legitimität und Methodizität wesentlich fördert.

Die historische Entwicklung der Auseinandersetzung mit Spracheneinfluss zeigt sich auch in den Praktiken des Fremdsprachenunterrichts anhand der Kontrastierung von negativem Transfer bzw. Interferenzen und positivem Transfer. Wie bereits angedeutet widmeten sich viele Studien insbesondere den negativen Aspekten von Mehrsprachigkeit sowie dem negativen Einfluss von Sprachen aufeinander. Als Konsequenz erfolgte eine strikte Sprachentrennung im Unterricht, nicht nur von Erst- und Fremdsprache, sondern auch zwischen den einzelnen Fremdsprachen. Sprachkontraste wurden in erster Linie als Problem und nicht als Ressource angesehen. Mithilfe der Kontrastivhypothese versuchte man auch Fehler und Probleme bei Lernenden vorherzusagen (Gass/Selinker 1992, 2).

Mittlerweile hat die Transferforschung einen Punkt erreicht, an dem vor allem Modelle und Theorien entwickelt werden. Dies steht nach Jarvis und Pavlenko (2010) immer an letzter Stelle in der Etablierung eines Forschungsfeldes und folgt auf eine explorative Phase, in der vor allem Daten gesammelt und analysiert werden, sowie auf eine deskriptive Phase, in der eben diese Ergebnisse beschrieben und diskutiert werden (Peukert 2015, 2). In der Folge möchte ich unterschiedliche Modelle und Hypothesen zu Spracheneinfluss vorstellen, bevor ich in Kapitel 3 auf konkrete Untersuchungen eingehe, die diesen zugrunde liegen.

## 2.2.2 Transferhypothesen

### 2.2.2.1 Full Transfer/Full Access Hypothese (FT/FA-Hypothese)

Bei dieser von Schwarz und Sprouse aufgestellten Hypothese wird in der Ursprungsform nur Transfer von der L1 auf die L2 berücksichtigt. Entsprechend dieser Hypothese wird die gesamte L1-Grammatik auf das Anfangsstadium der L2 übertragen, wobei die neue Grammatik durch die UG konstruiert, aber auch beschränkt wird. Die Hypothese wurde schließlich in abgeschwächter Form weiterentwickelt und z.B. auf lexikalische Kategorien limitiert. Nach der Anfangsphase des Lernprozesses konstruieren die Lernenden eine eigene Grammatik der Interimssprache (*Interlanguage*), die durch den L2-Input sowie die UG beschränkt wird (Bardel/Falk 2007, 462). Im Hinblick auf eine L3 stellt sich hier dann die Frage, welche Grammatik konkret nun wiederum auf das Anfangsstadium dieser neuen Sprache projiziert oder transferiert wird. Nach Leung wird dabei nicht die L1-Grammatik auf die L3 übertragen, sondern vielmehr eine unvollständige L2-Grammatik, die die Ausgangsbasis für den Erwerb der L3-Grammatik liefern soll (Leung 2005, 40; Foote 2009, 89).

### 2.2.2.2 Entwicklungsspezifisch Moderierte Transferhypothese

In Kontrast zur FT/FA Hypothese steht die Entwicklungsspezifisch Moderierte Transferhypothese (*Developmentally Moderated Transfer Hypothesis – DMTH*) nach Håkansson *et al.*, die theoretisch auf Pienemanns Verarbeitbarkeitstheorie (*Processability Theory - PT*) fußt. Diese besagt, dass der Transfer von der L1 auf die L2 durch die Verarbeitbarkeit der jeweiligen Struktur beschränkt ist. Dabei entspricht das Anfangsstadium des L2-Lernens nicht dem Endstadium der L1, weil nicht alle L1-Strukturen automatisch auch vom L2-Parser verarbeitet werden können. Dieser Parser muss im Laufe des L2-Erwerbs erst weiterentwickelt werden, was unter anderem durch zusätzlichen Input in der L2 passiert (Håkansson *et al.* 2002, 250f.). In der der Theorie zugrundeliegenden Studie wird allerdings nicht eindeutig zwischen einer L2 und einer L3 unterschieden, was als problematisch gesehen werden muss und sich mit allgemeinen Beobachtungen zu L2-Studien, die nicht alle Sprachkompetenzen der Lernenden berücksichtigen, deckt. Wichtig scheint allerdings der Faktor der Verarbeitbarkeit, der zu anderen Kriterien für Übertragbarkeit sprachlicher Elemente hinzukommt. Es geht also primär darum, dass manche sprachliche Formen von Lernenden nicht verarbeitet

werden können und somit auch nicht für Transfer in Frage kommen. Als Konsequenz schafft die Verarbeitbarkeitstheorie einen theoretischen Rahmen für entwicklungsbedingte Beschränkungen bei Transfermechanismen, der außerhalb von z.B. anderen Markiertheitstheorien angesiedelt zu sein scheint (für weitere Details zur Theorie siehe auch Pienemann 1998). Die Theorie deckt sich auch stark mit Levelts Modell zur Sprachproduktion, wobei damit vor allem eine universal gültige Hierarchie von Verarbeitungsprozessen postuliert wird, die vom Aufbau des Sprachprozessors abhängt (Levelt 1989). Die AutorInnen gehen aber davon aus, dass auf syntaktischer Ebene zwischen einer L2 und einer L3 kein Transfer stattfinden kann, sondern sich dieser auf die Ebene des Lexikons beschränkt (Håkansson *et al.* 2002, 251ff; siehe auch 2.2.4.1). Problematisch an dieser Argumentationslinie ist die Behauptung, es finde kein Transfer von der L2 auf die L3 statt, obwohl genau dieser beschrieben wird. Die Studie verfolgte aber eigentlich das Ziel, die FT/FA-Hypothese zu überprüfen und zu widerlegen und konzentrierte sich zu wenig auf die Tatsache, dass es sich um L3- und nicht um L2-Erwerb handelte.

#### 2.2.2.3 Modell der kumulativen Verbesserung als Transferhypothese

Wie bereits in Abschnitt 2.1.2.4 angedeutet, ist das Modell der kumulativen Verbesserung durch die Untersuchung von Spracheneinfluss entstanden. Dabei stand in der Untersuchung von Flynn *et al.* der Erwerb von Relativsätzen bei Kindern und Erwachsenen sowie ihr individueller Erwerbsverlauf im Zentrum des Interesses. Die Erkenntnis war in erster Linie jene, dass die L1 als Transferquelle keinen Sonderstatus einnimmt. Außerdem diente die Untersuchung dazu, die Notwendigkeit zu untermauern, auch den L3-Erwerb zu untersuchen, um ein umfassenderes Bild von der menschlichen Sprachfähigkeit zu zeichnen. Das erklärt sich vor allem dadurch, dass Erwerbsprozesse in der L1 und in der L2 auf die Existenz einer UG hindeuten, hier nun aber die Ausdehnung auf das Lernen weiterer Sprachen notwendig erscheint. Dabei stellt sich schließlich die Frage, ob die Eigenschaften der L1-Grammatik allein ausschlaggebend sind für weiteres Sprachenlernen (Flynn *et al.* 2004, 4).

„Providing the CEM, Flynn *et al.* further argue that, in principle, learners have access to all previous linguistic knowledge for multilingual acquisition but that use of previous knowledge is delimited in specific ways” (Cabrelli Amaro/Rothman/Flynn 2012, 2). In

Summe sprechen die Autorinnen des CEM von keinem kategorischen Transfer und unterscheiden auch nicht zwischen den unterschiedlichen Erwerbsstadien der L3. Vielmehr steht der kumulative Effekt von allen sprachlichen Elementen, die zuvor erworben wurden, im Zentrum: „[...] all previously acquired properties are in theory available to the L3/Ln learner“, allerdings mit der Einschränkung, dass Transfer nur dann erfolgt, wenn er eine erleichternde Funktion erfüllt. Diese Annahme schließt damit negativen Transfer völlig aus, was schwer haltbar ist angesichts der Frage, wie das Gehirn entscheiden kann, welche Mechanismen tatsächlich hilfreich sind und welche nicht (Rothman/Cabrelli Amaro 2010, 191; del Pilar García Mayo/Rothman 2012, 18). Das Problem manifestiert sich vor allem dann, wenn angemessene Werte nicht in die Zielsprache übertragen werden, obwohl eine zuvor gelernte Sprache eigentlich eine korrekte Form bereitstellen könnte (Rothman/Cabrelli Amaro 2010, 191; mehr zu Rothman/Cabrelli Amaros Kritik in 3.1.1). Dieser vielfach kritisierte Punkt war allerdings nicht das Hauptinteresse der Studie, die dem CEM zugrunde liegt. Vielmehr ging es darum, die Vorreiterrolle der L1 zu entkräften und der Frage nachzugehen, ob grammatische Eigenschaften aller zuvor gelernten Sprachen folgende Erwerbsprozesse beeinflussen oder bestimmen können (Flynn *et al.* 2004, 6).

Neben diesen Modellen und Theorien zur Erklärung von Transfer gibt es auch Verfechter von Nicht-Transfer-Hypothesen, denen zufolge nicht die zuvor gelernten Sprachen für den Erwerbsprozess einer neuen Zielsprache ausschlaggebend sind, sondern einzig und allein die Zielsprache und ihre Eigenschaften selbst. Dementsprechend müsste beispielsweise der Erwerb von Englisch als L2 bei Lernenden mit unterschiedlichen L1 immer gleich ablaufen, soweit alle anderen Variablen wie Erwerbssalter, Input, kognitive Voraussetzungen, Kontakt zur Zielsprache etc. kontrolliert werden können. Solche Theorien vertreten unter anderem Clahsen und Muysken (1986; 1989) oder auch Epstein *et al.* (1996; 1998) (Bohnacker 2006, 444; Bardel/Falk 2007, 462).

Mit dem zuletzt dargestellten Modell wird bereits die zentrale Frage in Zusammenhang mit Spracheneinfluss angesprochen, die Fokus zahlreicher Studien zu Transfer im Tertiärsprachenerwerb war: Welche Sprache(n) werden tatsächlich für Transfer herangezogen und welche Faktoren sind dafür ausschlaggebend?

### 2.2.3 Ursprung von Spracheneinfluss

Während für lange Zeit nur der Einfluss der L1 auf die gelernten Fremdsprachen untersucht wurde, ist heute klar, dass alle Sprachen eines Individuums als mögliche Transferquellen angesehen werden müssen: „In contrast to the assumption of the dominance of the L1 in foreign language learning, it turned out in a number of studies that the L2 exerted significant influence on the L3“ (Cenoz/Jessner 2009, 125). Dadurch ändern sich natürlich Überlegungen zum Sprachtransfer, da bei Transfer aus der L1 auf die L2 keine Variablen untersucht werden können, die den Ursprung, also die Ausgangssprache von Transfer bedingen oder steuern, nachdem es schlichtweg keine Auswahl gibt. Bei mehreren Sprachen, die konsekutiv gelernt werden, stellt sich hingegen ganz deutlich die Frage danach, welche Sprache(n) für Transfer genutzt werden und welche Faktoren für Spracheneinfluss ausschlaggebend sind (Rothman/Cabrelli Amaro 2010, 190). In der Literatur werden mehrere Variablen angeführt, wobei Sprachdistanz dabei am besten und häufigsten untersucht wurde. In der Folge beziehe ich mich neben dieser Variablen auch auf den speziellen Status der L2 (siehe auch 2.1.2.3), die Gebrauchsfrequenz, das Sprachniveau sowie einzelne andere Faktoren, über die bisher weniger Kenntnisse vorhanden sind.

#### 2.2.3.1 Sprachdistanz

Sprachdistanz per se bezeichnet eine objektiv und formal bestimmbare Distanz zwischen Sprachen, wobei es sich dabei einerseits um genetische Verwandtschaft, andererseits um typologische Nähe handelt. Zusätzlich zu diesem Konzept der objektiv messbaren Sprachdistanz gibt es wie erwähnt auch eine wahrgenommene Sprachdistanz, wo die Einschätzung der Lernenden bzw. Sprechenden eine Rolle spielt. Kellerman fasst diese wahrgenommene Distanz unter dem Terminus der Psychotypologie (Kellerman 1983; de Angelis 2007, 22). Während in der L2-Forschung dieser Begriff beinahe durchgehend von jenem der wahrgenommenen Distanz oder der wahrgenommenen Ähnlichkeit verdrängt wurde, kommt er in der Mehrsprachigkeitsforschung wieder vermehrt zum Einsatz. In Summe fassen die Begriffe jedoch dasselbe Konzept: „Psychotypology is therefore here regarded as equivalent to perceived typological proximity, and perceived similarity or perceived language distance“ (de Angelis 2007, 23). Im Gegensatz dazu muss man auf jeden Fall zwischen genetischer Verwandtschaft und typologischer

Ähnlichkeit unterscheiden, da je nach Bezugsebene und -system bzw. untersuchtem sprachlichen Merkmal unterschiedliche Distanzen zwischen Sprachen auftreten können, unabhängig von ihrer genetischen Verwandtschaft (de Angelis 2007, 23). Diese Problematik unterstreichen auch Bardel und Falk (2012, 63):

It [i.e. typological distance, M.Z.] can be understood either in terms of the background languages and the target language (TL) involved being related or as particular structures being similar in a background language and the TL, independently of language relatedness. Furthermore, it can be either postulated by the researcher on linguistic scientific grounds or purportedly apprehended by the learner.

Eine weitere Unterscheidung kann man auch zwischen wahrgenommener und angenommener Sprachdistanz treffen. Während wahrgenommene Distanz vor allem in der Rezeption zum Tragen kommt, spielt angenommene Distanz in der Produktion eine Rolle (zur Differenzierung zwischen Produktion und Rezeption hinsichtlich Transfermechanismen siehe auch 2.2.4.3).

In der Forschung ist zwar in erster Linie von Sprachdistanz die Rede, dieser ‚Distanz‘-Begriff reflektiert allerdings nicht unbedingt die Lernprozesse. Beim Lernen bauen wir immer auf vorhandenes Vorwissen auf und nutzen dabei vor allem die Nähe zwischen dem, was bekannt ist und dem, was neu gelernt wird. Dementsprechend ist die distanzorientierte Forschungsrealität eigentlich gegensätzlich zum ökonomischen Lernansatz. Allgemein gilt die Auffassung, dass Sprachnähe Transfer stimuliert und somit bei typologisch ähnlichen oder genetisch verwandten Sprachen Spracheneinfluss häufiger auftritt als bei großer Sprachdistanz, insbesondere im Bereich des Lexikons:

Speakers borrow more terms from the language that is typologically closer to the target language, or using Kellerman's (1983) concept of psychotypology, the language that is perceived as typologically closer. (Cenoz 2001, 8)

Im interlingualen Spracheneinfluss kommt dann nicht nur das Verhältnis zwischen zwei Sprachen zum Tragen, sondern mitunter auch die Korrelation mit dem Ähnlichkeitsgrad unter den Sprachen allgemein. Sind etwa L1 und L3 sehr verschieden, kann dies den L2-auf-L3-Transfer noch zusätzlich verstärken (Hammarberg/Williams 2009, 18). Nicht zuletzt stellt Corder (1992, 21) einen wesentlichen Zusammenhang zwischen

Erwerbsgeschwindigkeit und Sprachdistanz her. Je näher eine L1 der Zielsprache sei, desto schneller werde diese erworben und können zielsprachliche Strukturen produziert werden. Da Ähnlichkeiten zwischen Sprachen als explizites metasprachliches Wissen zur Verfügung stehen, unterstützt die Unterscheidung zwischen deklarativem und prozeduralem Gedächtnis noch zusätzlich die Bedeutung der Typologie für den Sprachtransfer, vor allem wenn dieser zumindest teilweise ein bewusst ablaufender Prozess ist (Bardel/Falk 2012, 74).

Trotz dieser einleuchtenden Gründe für das Favorisieren von ähnlichen Sprachen als Ursprung für Sprachtransfer tauchen auch Belege auf, wo besonders entfernte Sprachen Einfluss ausüben:

In contrast with all the studies reported so far is the evidence that some multilinguals rely on distant languages for information, even when they have knowledge of languages closely related to the target language. (de Angelis 2007, 30)

Auch wenn diese Belege rar sind und vor allem in Tagebuchstudien auftauchen, darf diese Beobachtung nicht vernachlässigt werden. Erklärungen finden sich unter anderem in Ähnlichkeiten in der äußeren Form (z.B. auf phonetischer Ebene) (de Angelis 2007, 30). Im Sinne solcher Erkenntnisse sind vor allem jene Studien von primärem Interesse, wo Sprachkombinationen untersucht werden, die besonders weit voneinander entfernte Sprachen beinhalten. So erscheinen Konstellationen als aufschlussreich, in denen beispielsweise Lernende mit Chinesisch als Erstsprache europäische Sprachen lernen oder aber auch der umgekehrte Fall, wenn Lernende mit europäischen Erstsprachen weit entfernte Sprachen z.B. Bantu-Sprachen lernen (Hammarberg 2001, 22).

In der Evaluierung von Ergebnissen zu Transferquellen und transferierten Sprachen muss der Faktor der Sprachdistanz sowohl auf objektiver als auch auf subjektiv wahrgenommener Ebene berücksichtigt werden (siehe 3.2). Da er allein jedoch weder verlässliche Vorhersagen noch tatsächliche Erklärungen für festzustellende Transferphänomene zulässt, gilt es in der Folge noch weitere Variablen zu beschreiben.

### 2.2.3.2 L2-Status

Die spezifische Rolle, die der L2 als erster Fremdsprache im L3-Erwerb zukommt, wurde im Rahmen des Rollen-Funktionsmodells bereits beleuchtet (siehe 2.1.2.3). Eine andere Bezeichnung für den besonderen Status der L2 verwendete erstmals Meisel 1983: Er sprach vom sogenannten Fremdspracheneffekt (engl. *Original foreign language effect*). Meisel verweist damit auf die unbewusste Gleichsetzung einer L3 mit einer L2 als ‚fremd‘ (Cenoz 2001, 9). Dies unterstützt auch Hammarberg, der die Rolle der L2 nicht nur als wichtiger einschätzt als vielleicht häufig angenommen, sondern ebenfalls von einem „[...] desire to suppress L1 as being ‚non-foreign‘ and to rely rather on an orientation towards a prior L2 as a strategy to approach the L3“ spricht (Hammarberg 2001, 36f.). Für die Unterdrückung einer L1 als mögliche Transferquelle durch das Label ‚nicht fremd‘ spricht zudem die kognitive Ähnlichkeit einer L2 und einer L3. Diese liegt in geteilten kognitiven und situativen Merkmalen, die vor allem das Erwerbsbeginnalter, die Erwerbssituation, den Grad an metasprachlichem Wissen und Bewusstsein sowie den Einsatz von Sprachlernstrategien betreffen (Bardel/Falk 2012, 68). Außerdem gibt es aus der Neurolinguistik neue Erkenntnisse, die diese Ähnlichkeit unterstützen und sich auf den Unterschied zwischen deklarativem und prozeduralem Wissen bzw. Gedächtnis berufen (Paradis 2004; 2009). Auch wenn Hufeisens Faktorenmodell ursprünglich dazu diente, die Spezifität des L3-Erwerbs hervorzuheben, kann es hier zur Veranschaulichung der Parallelen zwischen einer L2 und einer L3 eingesetzt werden, die im Gegensatz zur L1 stehen. Aus der vergleichenden Abbildung wird ersichtlich, dass L2 und L3 mehr Faktoren teilen als L1 und L3.

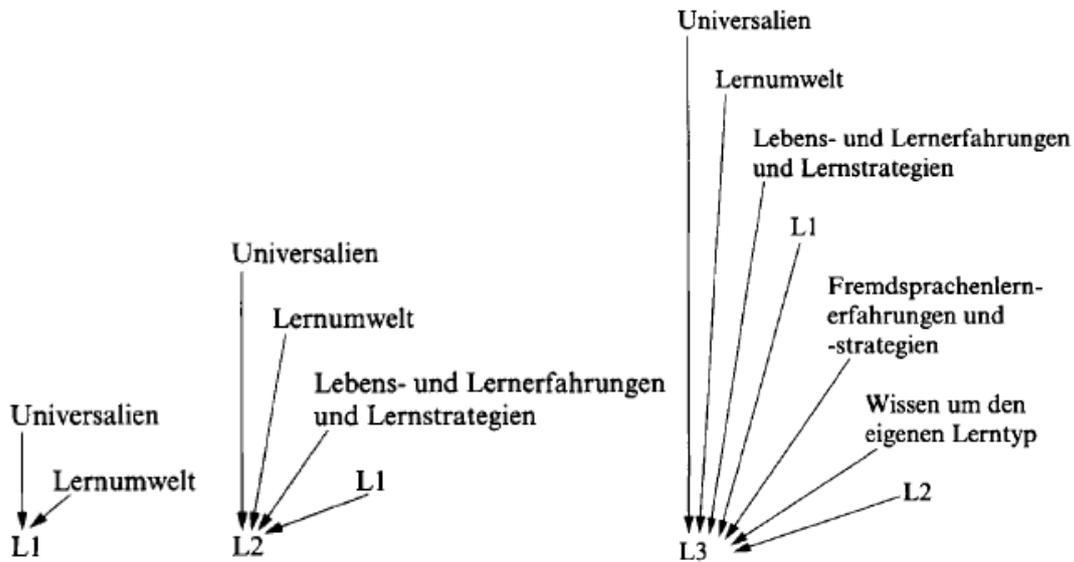


Abbildung 5: L1 vs. L2 vs. L3 (nach Hufeisen 2001, 649)

Hier muss ich betonen, dass der besondere Status von L2 in der beschriebenen Form nur dann zum Tragen kommt, wenn es sich um formales Fremdsprachenlernen im Erwachsenenalter handelt. Ferner kann der Status der L2, die als ebenbürtige Fremdsprache wahrgenommen wird, an Bedeutung verlieren, wenn die L2-Kompetenz einer L1-Kompetenz sehr nahe kommt (Bardel/Falk 2012, 69f.).

Vertreter der L2-Status-Hypothese räumen dem Einfluss der ersten Fremdsprache große Bedeutung ein und treffen auch Vorhersagen bezüglich des Transfers aus dieser Sprache, so exemplarisch auch Gibson *et al.*:

[...] we expect that the intervening foreign language will have a more salient inhibitory or facilitatory effect on the production of German as L3/L4 than does the mother tongue, by virtue of its status as a foreign and not native language. (Gibson/Hufeisen/Libben 2001, 146)

Neben diesen beiden zentralen Variablen, deren Stellenwert in der Forschung im Folgenden noch näher behandelt wird (siehe 3.1), stelle ich hier noch andere Faktoren dar, die als wichtige Variablen beschrieben werden und in Untersuchungen zu Transfererscheinungen und -mechanismen kontrolliert werden sollten (Ringbom 2002, 28ff.).

### 2.2.3.3 Gebrauchsfrequenz

Unter Gebrauchsfrequenz einer Sprache fasse ich hier neben der Häufigkeit ihrer Verwendung auch die Aktualität ihres Erwerbs (engl. Original *recency*). Vildomec betonte schon in den 60er Jahren, dass Sprachen, deren Erwerbsbeginn weit zurückliegt und die nicht (mehr) aktiv genutzt werden, weniger Einfluss ausüben als Sprachen, die aktuell im Umfeld der Lernenden eine Rolle spielen. Diese These unterstützen auch Williams und Hammarberg (1998), die für eine Sprache zum Erfüllen der Funktion als Zuspäher (*supplier-role*) auch ihren aktuellen Gebrauchswert anführen (siehe 2.1.2.3). Dem entgegengesetzt stehen aber etwa die Ergebnisse von de Angelis und Selinker (2001) oder auch Schmidt und Frota (1986 zit. nach de Angelis 2007, 36), wo Sprachen als Ursprung für Transfererscheinungen in Frage kommen, die in der Erwerbsfolge der Lernenden weit zurückliegen und weder besonders aktuell sind noch häufig gebraucht werden. Dennoch ist die Bedeutung dieser Sprachen ein wenig limitiert:

While these studies suggest that languages not used for a while can still influence a target language, there is also evidence that significant differences can arise in performance depending on whether learners have active or passive knowledge of their languages. (de Angelis 2007, 36)

Unter Gebrauchsfrequenz der L2 lässt sich auch der Automatisierungsgrad einer Sprache fassen, der ihre Transferierbarkeit ebenso beeinflusst (Hammarberg/Williams 2009, 18). Abgesehen davon äußert sich die Rolle der Frequenz nicht nur in Transfererscheinungen, sondern wird auch durch Untersuchungen von Aphasiepatienten untermauert, da diese mitunter ihre Sprachen in Zusammenhang mit der Gebrauchsfrequenz „verlieren“ oder vergessen (de Angelis/Dewaele 2009, 66).

Die bisherige Darstellung des Frequenzbegriffs bezieht sich auf die Häufigkeit der Verwendung einer konkreten Sprache. Unter Frequenz fällt allerdings auch die Tatsache, dass manche Formen im Input aus einer Sprache häufiger vorkommen als andere. Dieser Unterschied übt jedoch einen Einfluss auf die *Interlanguage* von Lernenden aus, den sich die Kontextuelle Komplexitätshypothese (engl. Original *Contextual Complexity Hypothesis*) nach Hawkins und Casillas aus dem Jahr 2007 zum Anlass für Untersuchungen nimmt (Jaensch 2013, 83; weiterführend auch Hawkins/Casillas 2007).

#### 2.2.3.4 Sprachniveau

Die Verwendung oder auch die Aktualität einer Sprache sagt nichts über die jeweilige Kompetenz darin aus. Auch auf diesen Aspekt muss in der Untersuchung von Transfererscheinungen und Spracheneinfluss eingegangen werden. Hier spielt nicht nur das Niveau in der L2, sondern auch das Zielsprachenniveau eine wichtige Rolle. Für die Zielsprache gilt die Annahme, dass gerade am Beginn des Erwerbs viel transferiert wird, um bestehende Lücken in der neuen Fremdsprache zu füllen. Dies lässt sich auf jegliche Art des Fremdsprachenerwerbs übertragen und ist nicht L3-spezifisch. Auch wenn der Transfer bei fortgeschrittenen Lernenden zumindest an der Oberfläche möglicherweise abnimmt (Fufen 2007, 157), kann man nicht davon ausgehen, dass ab einem bestimmten Niveau kein Transfer mehr stattfindet, außer die Lernenden haben ein erstsprachenähnliches Niveau erreicht, das einen sehr hohen Automatisierungsgrad aufweist (de Angelis 2007, 33). Für Untersuchungen wird zwischen drei Beherrschungsgraden in der Zielsprache unterschieden: Anfangsstadium (*initial state*), Entwicklung der Interlanguage (*interlanguage development*), Enderfolg (*ultimate attainment*).

Bezüglich der L2 ist nicht klar, welches Niveau erreicht werden muss, damit diese als Transferquelle überhaupt herangezogen werden kann:

[...] we first need to address the question of threshold levels, in other words how proficient learners need to be before their prior knowledge begins to affect the production and development of a target language to a significant extent. (de Angelis 2007, 34)

Gleichzeitig meint die Autorin allerdings auch, dass das Niveau in der L2 nicht wirklich wichtig zu sein scheint und die alleinige Tatsache, dass eine L2 vorhanden ist, bereits Synergieeffekte beim Lernen auslöst. Ringbom ergänzt diesbezüglich, dass der Beherrschungsgrad in einer Sprache die Art des Transfers steuert. Während Formtransfer oberflächlich sei und damit aus jeder beliebigen Sprache kommen könne, sei Bedeutungstransfer sehr tiefgreifend und nur aus einer L1 oder einer sehr weit fortgeschrittenen L2 möglich (Ringbom 2001, 65ff.; siehe auch 2.2.4). Dabei ist ferner unumstößlich, dass ein zu transferierendes Element bereits Gegenstand des L2-Erwerbs

gewesen sein muss, da es sonst mental in der L2-Interlanguage der Lernenden nicht repräsentiert sein kann (Cabrelli Amaro *et al.* 2012, 5).

Für eine Berücksichtigung des Sprachniveaus in der L2 spricht letztendlich auch, dass bei höherem Niveau bestimmte Aspekte der L2 potenziell ins prozedurale Gedächtnis abwandern und somit ähnlich abgespeichert werden wie eine L1. Das bedeutet, dass der spezielle Status einer L2 ab einem bestimmten Niveau möglicherweise zumindest für manche Merkmale der L2 aufgehoben wird (Bardel/Falk 2012, 71). Es gibt allerdings noch keine Untersuchungen, die das unterschiedliche Niveau in der L2 als zentrale Variable annehmen, wenn auch einzelne Studien auf die Bedeutung dieses Faktors verweisen (Cenoz 2001, 9).

#### 2.2.3.5 Andere Faktoren

Immer wieder wurde in der Forschungsliteratur auch das Alter der Lernenden als mögliche bestimmende Variable für die Transferquelle genannt. Dazu zählt sowohl das Alter beim Lernen der Zielsprache, als auch beim Lernen der vorhergehenden Sprachen. Eines der Argumente für den Unterschied zwischen einer L2 und einer L3 ist nach Hufeisen im Sinne des Faktorenmodells ja auch das höhere Alter beim Lernen einer L3 (Hufeisen 2001, 648). Wenn nun zwischen dem Erwerbsbeginn der L2 und dem Erwerbsbeginn der L3 nur ein kurzer Zeitraum liegt, kann man dieses Argument jedoch eventuell auch anders werten. Daher sollte man die Altersfrage hinsichtlich des möglichen Einflusses nicht außer Acht lassen. (Bardel/Falk 2012, 62; weiterführend dazu auch Czinglar 2012).

Nicht zuletzt kann der allgemeine Bildungsgrad (hier in Anlehnung an den engl. Begriff *literacy*) eine entscheidende Variable für die Stärke und Ausprägung von Sprachtransfer sein, da metasprachliches Bewusstsein gerade bei Personen mit hohem Bildungsgrad für die L1 verstärkt vorhanden sein dürfte und somit diese auf deklarativer Ebene noch einmal anders repräsentiert ist (Bardel/Falk 2012, 75). Generell kann man davon ausgehen, dass nicht Mehrsprachigkeit an sich kognitive Fertigkeiten und metasprachliche Fähigkeiten fördert, sondern insbesondere Lese- und Schreibkompetenz in mehreren Sprachen, da nur bei Vorhandensein von Sprachwissen und metasprachlichen Informationen über die Sprachen, tatsächlich auch kognitive

Unterschiede vorliegen. Mehrere Studien belegen auch den Zusammenhang von *literacy* und kognitiven Vorteilen für Mehrsprachige (de Angelis 2007, 118).

Ein letzter interessanter Gedanke sei noch dem Thema der Hyperkorrekturen gewidmet. Ausgelöst durch unterschiedliche Faktoren wie sprachliche Nähe, Fremdspracheneffekt oder andere können unbewusste oder bewusste Mechanismen schließlich dazu führen, Zielsprachenstrukturen absichtlich von bekannten Strukturen abweichen zu lassen. Dies führt dann zu einer Art von negativem Transfer, der nicht direkt von einer Sprachform auf die andere geht, sondern den indirekten Weg über die wahrgenommene Korrektheit oder Plausibilität nimmt (Gibson/Hufeisen/Libben 2001, 144). Dieser Faktor misst der Einschätzung der Lernenden wiederum hohe Bedeutung bei.

#### 2.2.4 Formen und Ebenen von Spracheneinfluss

Neben den unterschiedlichen Überlegungen zu ausschlaggebenden Faktoren, dass Sprachen als Transferquellen dienen, behandelt die Auseinandersetzung mit Transfer überdies die Frage nach der konkreten Form und der Art von Spracheneinfluss. In Anlehnung an Kellerman formulierten Gass und Selinker 1992 drei zentrale Grundsatzfragen der Transferforschung:

- i. Was ist überhaupt transferierbar?
- ii. Wie tritt Sprachtransfer konkret auf?
- iii. Welche Arten von Transfer gibt es?

Die Frage nach der Transferierbarkeit wurde mit Einschränkungen bereits im vorhergehenden Kapitel behandelt. Abgesehen davon gibt es verschiedene Arten von Transfer, die nach ihrem Zweck klassifiziert werden können als kommunikative Strategie, als Lernstrategie, als Kompensation oder als Überlagerung (Heine 2004, 91f.). Spricht man von interlingualem Spracheneinfluss, impliziert dies immer auch unbewusste Vorgänge und Mechanismen, die vor allem im rezeptiven Bereich schwer unter einer dieser Kategorien subsumiert werden können. In der Folge möchte ich zunächst auf die Frage des Transferierbaren eingehen, wobei der Fokus dabei auf den unterschiedlichen Sprachebenen liegt. Anschließend widme ich mich den Unterschieden im Transfer je nach Register und Medium sowie auf produktiver und rezeptiver Ebene. Insbesondere auf produktiver Ebene zeigen sich unterschiedliche Transferarten.

#### 2.2.4.1 Sprachebenen

Transfererscheinungen äußern sich nicht auf allen sprachlichen Systemebenen gleichermaßen. Bisher wurde lexikalischer Transfer wesentlich gründlicher untersucht als Spracheneinfluss auf anderen Ebenen, abschnittsweise gibt es noch großen Aufholbedarf (Franceschini 2009, 38). Nach Hammarberg und Williams (2009, 18) ist die Lexik am stärksten von Transfer betroffen, dabei spielt die L2 die wichtigste Rolle. Syntax und Phonologie nehmen die Autoren hingegen als anfälliger für Transfer aus der L1 wahr. Diesen Unterschied unterstreicht auch Paradis, basierend auf neurolinguistischen Untersuchungen zu deklarativem und prozeduralem Gedächtnis. Da auf lexikalischer Ebene alle Sprachen im deklarativen Gedächtnis abgespeichert werden, kann es hier zu anderen Überlappungen und in der Folge Transfererscheinungen kommen als etwa auf morphosyntaktischer Ebene. Im Bereich der Lexik trifft Paradis hingegen eine Unterscheidung zwischen Inhalts- und Funktionswörtern, da Funktionswörter wohl nicht als deklaratives, explizites, sondern möglicherweise als prozedurales, implizites Wissen abgespeichert sind (Paradis 2009, XI). Bardel und Falk greifen diese Ideen auf und meinen dazu:

This means that while vocabulary is sustained by declarative memory in L2 as well as in L1, there is a more obvious difference between L1 and L2 (Ln) when it comes to phonology, morphology, syntax and the morphosyntactic properties of the lexicon. (Bardel/Falk 2012, 71)

Diese Differenzierung deckt sich auch mit Williams und Hammarbergs Einschätzung gegenüber Funktionswörtern, entsprechend derer Funktionswörter eher aus der L2 als aus der L1 transferiert werden, wohingegen bei Inhaltswörtern beide Sprachen als Transferquellen in Frage kommen (Williams/Hammarberg 1998, 311).

Ringbom unterscheidet abgesehen von den Sprachebenen auch zwischen unterschiedlichen Transferebenen, konkret zwischen Form- und Bedeutungstransfer:

The distinction between levels of transfer that Ringbom (2001) has proposed is particularly useful to begin to account for the difference between multilinguals' general reliance on one source language, and the occurrence of specific instances of transfer that involve form, meaning, or both, sometimes from distant languages. (de Angelis 2007, 25)

Gerade auf produktiver Ebene gilt es außerdem zu berücksichtigen, dass nach Dells Sprechmodell mehrsprachige Individuen ähnliche phonologische Formen immer zugleich aktivieren, was die These weiter unterstützen würde, dass von der Form her ähnliche Wörter häufiger transferiert werden (Dell 1986; de Angelis/Selinker 2001, 51). Ein Grund für die vorrangige Forschung im Bereich des lexikalischen Transfers ist auch seine Sichtbarkeit an der Oberfläche. Während andere Formen des Transfers teilweise verdeckt sind und dabei vor allem positiver Transfer unbemerkt und unentdeckt bleibt, äußert sich lexikalischer Transfer relativ offensichtlich (de Angelis 2007, 41).

Im vorangegangenen Kapitel wurde vordergründig die Frage nach dem Transferursprung diskutiert, also welche Variablen die Wahl der Transferausgangssprache determinieren. Eine fortführende Überlegung hierzu liefert Slabakova, die argumentiert, dass einzig die intrinsische Schwierigkeit eines sprachlichen Elements dafür ausschlaggebend ist, was transferiert wird. Das deckt sich auch mit Gass und Selinkers Einschätzungen zur Transferierbarkeit von markierten Strukturen (Gass/Selinker 1992, 8). Slabakovas Überlegung steht in Zusammenhang mit einer modularen Transferhypothese, in der sie davon ausgeht, dass nicht eine Gesamtgrammatik transferiert, also pervasiv übernommen wird, sondern immer nur Teile davon, d.h. selektiv abhängig vom betroffenen sprachlichen Element. Dabei handelt es sich allerdings nicht um einen bewussten Vorgang, sondern um das unbewusste Nutzen aller Elemente, die für die L3 brauchbar scheinen, wobei Transfer besonders dann einfacher ist, wenn der Input konsistent ist und *mapping*, also die Gleichsetzung von Elementen in verschiedenen Sprachen, ohne Schwierigkeiten möglich ist (Slabakova 2012, 136f.).

Ein Unterschied muss hier auch zwischen interpretierbaren und nicht interpretierbaren sprachlichen Merkmalen gezogen werden. Dabei besagen einzelne generative Ansätze, dass nicht interpretierbare sprachliche Merkmale, die in einer L1 nicht vorhanden sind, in einer Fremdsprache nie vollständig erworben werden können, weil der Zugang zur UG in dieser Hinsicht fehlt. Auch wenn es oberflächlich bei sehr kompetenten SprecherInnen dieser Sprache so wirkt, als wären auch nicht interpretierbare Merkmale integriert, handelt es sich dabei nur um eine Automatisierung auf deklarativer Ebene. Andere ForscherInnen sagen hingegen, dass auch diese Elemente erlernbar sind und Schwierigkeiten oder Fehler nur aufgrund von prosodischen, phonologischen,

morphologischen oder an deren Schnittstellen liegenden Unterschieden zwischen L1 und L2 entstehen (Jaensch 2012, 166).

Neben der (Morpho-)Syntax ist auch der Bereich der Phonetik und Phonologie weniger untersucht. Es gilt die Annahme, dass am Beginn des L3-Erwerbs besonders die L2 als Transferquelle dient. Je fortgeschrittener und automatisierter eine L3 wird, umso größer wird auf dieser Ebene dann allerdings die Bedeutung der L1. In der Fallstudie mit Sarah Williams war der Unterschied dabei so eklatant, dass Außenstehende die Aufnahmen zwei verschiedenen Personen zuordneten (Hammarberg/Williams 2009, 23; für weitere Ergebnisse und Überlegungen zur L3 Phonetik und Phonologie siehe auch de Angelis 2007, 50ff.).

Die Morphologie gilt als relativ transferimmune Ebene, wobei vor allem im Bereich der gebundenen Morpheme wenig bis kaum Transfer stattfinden dürfte. Hammarberg und Williams liefern einige wenige Beispiele für Transfer in der Flexionsmorphologie (etwa Infinitivendungen aus anderen Sprachen), die als umstrittenster Bereich für Transfer in der Morphologie gilt (Hammarberg/Williams 2009, 26). Dennoch zeigen einzelne Untersuchungen auch hier interessante Ergebnisse und es gilt in Zukunft in diesem Bereich noch weitere Studien durchzuführen bzw. empirische Erkenntnisse zu vertiefen (de Angelis 2007, 54).

Die hier vorliegende Studie siedelt sich im Bereich der Syntax an. Daher ist dieser Sprachebene und dem Forschungsstand speziell zu syntaktischem Transfer ein eigenes Kapitel gewidmet (siehe 3.1).

#### 2.2.4.2 Register

Auch dem Sprachregister, also dem Formalitätsgrad der Sprachsituation bzw. des Lernens, kommt möglicherweise eine besondere Rolle zu (Bardel/Falk 2012, 62; siehe auch 2.2.4). Im Hinblick darauf gibt es bis dato nur eine wichtige Untersuchung, nämlich jene von Dewaele 2001. Seine Ergebnisse zeigen weniger Transfer in formalen Situationen und mehr Transfer sowie Sprachmischungen in informellen Settings. Auch psychischer Druck etwa in Testsituationen verstärkt die Korrektheit und führt zu weniger Transfer.

### 2.2.4.3 Produktion vs. Rezeption

Am Ende dieses Abschnitts beschäftige ich mich noch mit dem Unterschied zwischen Produktion und Rezeption. In der Auseinandersetzung mit Forschungsergebnissen muss immer hinterfragt werden, ob es sich in der Erhebung um Produktions- oder um Rezeptionsdaten handelt, auch das Medium (schriftlich vs. mündlich) spielt dabei eine nicht zu vernachlässigende Rolle. Gerade beim Produzieren von fremdsprachlichen Äußerungen stellt sich die Frage, welche Sprachen dabei aktiv involviert sind. Diesbezüglich wurden mehrere Modelle entwickelt. Besonders stark rezipiert wurden Greens Aktivierungsgrade (Green 1986). Er geht davon aus, dass in einem mehrsprachigen Gehirn, Sprachen immer zu einem bestimmten Grad aktiv sind oder aktiviert werden. Dementsprechend kann eine Sprache in der Kommunikation selektiert bzw. ausgewählt sein (engl. Original *selected*), das heißt, sie kommt im Gespräch tatsächlich zur Anwendung. Weiters können Sprachen auch aktiv (engl. Original *active*) sein, das heißt, sie sind potenziell abrufbar, werden aber nicht unbedingt tatsächlich für Äußerungen selektiert. Die dritte Stufe bezeichnet Green als schlafenden oder ruhenden Aktivierungsgrad (engl. Original *dormant*). Hier zeigt sich eindeutig die Produktionsorientierung dieses Modells. In der Rezeption oder allgemein in der Verarbeitung sprachlicher Daten spielen diese Aktivierungsstufen eine andere Rolle (Aronin/Singleton 2012, 84f.). In thematischer Relation finden sich auch die unterschiedlichen Sprachmodi nach Grosjean. Demzufolge können mehrsprachige SprecherInnen je nach Situation, Thema und GesprächspartnerIn einen bestimmten Sprachmodus wählen. Modus bezeichnet dabei den "state of activation of the bilingual's languages and language processing mechanisms at a certain point in time" (Grosjean 2001, 2).

Auch allgemeine Sprech- und Sprechverarbeitungsmodelle geben Aufschluss über Prozesse in der mündlichen Produktion. Das gängigste Modell ist jenes von Levelt (1989), der einen Konzeptualisierer, einen Formulator und einen Artikulator postuliert. In der Sprachverarbeitung von Mehrsprachigen kann man davon ausgehen, dass ähnliche Prozesse zum Tragen kommen und dabei auf unterschiedliche sprachliche Ressourcen zurückgegriffen wird (Hammarberg 2001, 24)<sup>5</sup>. Für die produktive Ebene

---

<sup>5</sup> Da der Fokus der vorliegenden Untersuchung nicht auf mündlichen Produktionsdaten liegt, sei hier aus Platzgründen direkt auf Levelt 1989 verwiesen.

muss noch hinzugefügt werden, dass oberflächlich korrekte Zielsprachenstrukturen keinesfalls implizieren, dass kein Transfer stattgefunden hat, da einerseits die Vermeidung oder die Abwesenheit einzelner Elemente Ergebnis eines Transfers sein kann und gleichzeitig auch korrekte Elemente aus einer anderen Sprache transferiert werden können, ohne dass dies offensichtlich wird. Umgekehrt gilt für die Rezeption, dass nicht jeder Transfer auch als solcher wahrnehmbar ist, da Lernende im Rezeptionsprozess ja nicht ständig reflektieren, welche Überlegungen nun unbewusst zu besserem – oder im Sinne von negativem Transfer schlechterem – Verständnis geführt haben (Corder 1992, 20).

## 2.3 Forschungsmethoden der Tertiärsprachenforschung

### 2.3.1 Forschungsdesiderate

Aus der Darstellung des theoretischen Hintergrunds wird ersichtlich, dass es sich in der Tertiärsprachenforschung um einen sehr komplexen Untersuchungsgegenstand handelt. Daher scheint es umso bedeutender in der Empirie eine angemessene Forschungsmethode auszuwählen. Die methodischen Ansätze in diesem Bereich sind relativ vielfältig und kommen aus unterschiedlichen Forschungstraditionen wie der Soziologie, der Psychologie, der Linguistik, aber auch aus der Mathematik oder den Wirtschaftswissenschaften. In Summe spielen auch interdisziplinäre Ansätze eine wesentliche Rolle (Aronin/Hufeisen 2009, 111).

Wie allgemein in der Spracherwerbsforschung gilt es am Beginn der Untersuchung gewisse Fragestellungen zu klären. Handelt es sich um eine lernendenorientierte oder um eine datenorientierte Untersuchung? Sollen dabei Produktions- oder Rezeptionsdaten analysiert werden? Geht es um einen linguistischen Teilbereich oder vielmehr um allgemeine Erkenntnisse? In diesen Überlegungen ist auch die zugrundeliegende Forschungstradition mitentscheidend. Während im Behaviorismus vorwiegend Reaktionszeiten gemessen wurden, arbeitet die Psycholinguistik zunehmend experimentell, die Soziolinguistik hingegen vor allem unter Einbezug von sozialen Variablen und mit einem starken Fokus auf die Lernenden (Marx 2004, 65).

Die Erforschung von Mehrsprachigkeit und insbesondere von Tertiärsprachenerwerb weist in Summe vier wichtige Herausforderungen auf: Komplexität, Sampling, Zielrichtung der Maßnahmen und Auswahl der Variablen. Die Komplexität lässt sich auch

anhand theoretischer Modellierung unterstreichen, da bei Zweisprachigkeitsforschung nur zwei Sprachen in zwei Kombinationen involviert sind und sich daraus eine theoretische Komplexität von  $2^2$  ergibt. Bei drei Sprachen erhöht sich diese Anzahl auf  $3^3$ , was den Komplexitätsgrad enorm steigert, ohne dabei noch individuelle Faktoren wie etwa den Beherrschungsgrad, das Alter oder andere Variablen miteinzubeziehen (Peukert 2015, 5).

Ein weiteres Problem in der Erforschung liegt in der Frage nach kausalen Zusammenhängen. Durch die Komplexität des Untersuchungsfeldes können nie alle Variablen gleichzeitig und gleichermaßen kontrolliert werden. Dadurch ist es zumeist nur möglich, Korrelationen festzustellen, die einen Hinweis auf Transfer liefern können, aber nicht automatisch als Transfer angesehen werden. Dies gilt es hier durchgehend zu berücksichtigen, da sonst falsche Schlüsse gezogen werden könnten, insbesondere bei innersprachlichen Unterschieden, wo Kategorien nicht immer klar voneinander abgrenzbar sind (Peukert 2015, 6f.). Diese Probleme stehen in direktem Konflikt mit den allgemeinen Testkriterien der Objektivität, Reliabilität, Validität, Generalisierbarkeit, Replizierbarkeit sowie Nachvollziehbarkeit, die eigentlich auch für L3-Untersuchungen im Bereich der Transferforschung gelten sollten (Heine 2004, 81). Da der primäre Untersuchungsgegenstand komplexe Individuen sind, scheint es besonders anspruchsvoll Generalisierbarkeit und Repräsentativität zu erreichen. Reliabilität ist ebenso schwierig zu gewährleisten, da sich die konkreten Sprachkonstellationen und -situationen einer Untersuchung nur schwer wiederholen lassen und zudem nicht alle Variablen kontrolliert werden können. Abgesehen davon sind viele Faktoren per se nicht beobachtbar. Daher muss erst operational definiert werden, was eigentlich untersucht wird. Die ermittelten Ergebnisse liefern dann „Indizien, die lediglich mit einer bestimmten Wahrscheinlichkeit auf das eigentliche Phänomen hinweisen“ (Heine 2004, 82). Auch Marx nennt als eine der zentralen Problemstellungen jene der interferierenden Variablen, die sehr schwer getrennt voneinander untersucht werden können und somit das Aufzeigen von kausalen Zusammenhängen zusätzlich erschweren. Darunter leidet schließlich die Validität von L3-spezifischen Forschungsergebnissen (Marx 2004, 67). Dennoch basieren alle hier dargestellten Theorien und Modelle auf empirischen Untersuchungen, die die Komplexität des Forschungsgegenstands auf unterschiedliche Weise berücksichtigt haben.

### 2.3.2 Fehleranalyse

Die vorherrschende Methode in der L3-Forschung ist unbestritten die Fehleranalyse, die bereits in der allerersten L3-Studie von Stedje (1976) Verwendung fand und somit auch eine lange Forschungstradition aufweist. Etwa ein Drittel aller Studien in der L3-Forschung basieren auf dieser Methode. Stedjes Fehleranalyse von 1976 wurde anfangs aufgrund der Publikationssprachen Schwedisch und Deutsch nur schwach rezipiert, hat aber die Forschung nachhaltig geprägt. Zusätzlich rührt die Fehleranalyse aus der schulischen und universitären Unterrichtspraxis her, da hier Interferenzen deutlich werden, die nach genauerer Analyse nicht nur auf die L1 der Lernenden zurückzuführen sind und somit eingehenderer Auseinandersetzung bedürfen (Marx 2004, 67). Ein weiterer Vorteil dieser Methode, und damit auch ein Grund für ihren vorwiegenden Einsatz, liegt in ihrer einfachen Handhabung und ihrer relativ schnellen Durchführbarkeit. In der Fehleranalyse werden typischerweise Produktionsdaten der Lernenden gesammelt, korrigiert und die Fehler schließlich klassifiziert und kategorisiert. Basierend auf der Analyse dieser Fehlerklassen sollen sich dann interlinguale Transfermechanismen zeigen (Marx 2004, 69).

Da es sich bei Fehleranalysen beinahe ausschließlich um Produktionsdaten handelt, kommt in dieser Methode nicht nur die Rezeptionsperspektive, sondern auch der Sprachverarbeitungsprozess zu kurz. Außerdem liegt der Fokus der Fehleranalyse, wie es bereits aus dem Namen abzulesen ist, auf den Fehlern, also ausschließlich auf negativem Transfer, der anhand von oberflächlichen Fehlern sichtbar wird. Damit fehlen nicht nur Ergebnisse für die Bedeutung von positivem Transfer, sondern es werden auch Unter- bzw. Überrepräsentationen und Vermeidungsstrategien vonseiten der Lernenden nicht ausreichend behandelt (Heine 2004, 83). Dennoch stellt die Fehleranalyse vor allem in Kombination mit anderen Messinstrumenten eine bedeutsame Methode dar, die auch in Zukunft in der Fremdsprachenerwerbs- und -unterrichtsforschung sicherlich bestehen bleiben wird:

Die Fehleranalyse ist als Untersuchungsinstrument natürlich nicht geeignet, sämtliche ablaufenden Prozesse beim Fremdsprachenerwerb zu erhellen. Deshalb ist sie allerdings noch lange nicht ungeeignet als Analyseinstrument überhaupt, solange ihre Aussagekraft kritisch hinterfragt und durch andere Ansätze getestet wird. (Heine 2004, 84)

### 2.3.3 Alternative Forschungsansätze

Aufgrund der genannten Nachteile von Fehleranalysen mehrt sich der Ruf danach, auch andere Methoden in der L3-Forschung einzusetzen. Eine Möglichkeit stellen Testverfahren dar, wobei es sich dabei auch um standardisierte Sprachtests handeln kann. Tests bieten sich insbesondere für Vergleiche zwischen Lernendengruppen an, etwa zwischen Lernenden derselben Sprache als L2 oder als L3, und liefern relativ rasch Ergebnisse, die auch für Longitudinalstudien interessant sein können. Problematisch dabei ist einerseits die Stresssituation, die durch den Prüfungscharakter für die Lernenden entsteht, und andererseits die Aussagekraft von Tests über den Sprachstand bzw. die kognitive Sprachverarbeitung von Teilnehmenden allgemein (Marx 2004, 70). Weiters besteht die Möglichkeit mittels intro- oder retrospektiver Verfahren Lernendenbefragungen durchzuführen, um etwa Einstellungen zu messen oder verwendete Strategien aufzudecken. Diese Methode wird häufig auch in Ergänzung zu anderen Vorgehensweisen eingesetzt, für sich alleine scheint sie eher problematisch, da die Angaben nicht unbedingt reliabel sind und außerdem Lernende nicht immer beschreiben können, was in ihren Köpfen tatsächlich vorgeht (Marx 2004, 71f.; O Laoire/Singelton 2009, 97).

Experimentelle Methoden waren am Beginn der Forschung eher selten und beschränkten sich häufig auf das Erlernen von Kunstsprachen. Psycholinguistische Untersuchungen setzen aber zunehmend experimentelle Verfahren ein und häufen sich mittlerweile. In neueren Forschungsansätzen werden auch vermehrt experimentelle Methoden aus der Neuro- und Psycholinguistik eingesetzt. Dazu zählen Eye-Tracking, das Messen von Lesezeiten, fMRTs (funktionelle Magnetresonanztomographie) oder auch EKPs (ereigniskorrelierte Potentiale). Diese Herangehensweisen unterstützen vor allem kognitionswissenschaftliche Theorien und ermöglichen eine zusätzliche naturwissenschaftliche Basis für die sozial- und geisteswissenschaftliche Forschung (Hufeisen 2001, 650f.; Jaensch 2013, 86). Hufeisen erwähnt überdies auch Lautes Denken und Grammatikalitäts- oder Akzeptabilitätsbeurteilungen als mögliche Untersuchungsmethoden (Hufeisen 2001, 651). Dabei werden zwar überall Lernprozesse aus Daten deduziert, aber insbesondere Triangulation ermöglicht es, ein umfassenderes Bild zu schaffen, als durch Fehleranalysen alleine erzielt werden kann.

Um Klarheit über die unterschiedlichen Phänomene im Bereich des interlingualen Einflusses zu bekommen, scheint es trotz der Komplexität des Forschungsbereichs und der Unzulänglichkeit der zur Verfügung stehenden Methoden unumgänglich, empirische Untersuchungen durchzuführen, wobei der Großteil der schon vorhandenen sich im lexikalischen Bereich ansiedelt (Cenoz/Hufeisen/Jessner 2001, 3). Näheres zur methodischen Herangehensweise in der hier vorliegenden Untersuchung findet sich in Kapitel 5.

### 3 Stand der Forschung

Unter den Forschungsstand fallen in Bezug auf die vorliegende Arbeit zwei große Themengebiete. Einerseits geht es darum abzustecken, wie der Bereich des syntaktischen Transfers beim L3-Erwerb bereits beforscht wurde, andererseits gilt es zu klären, welche Rolle Objektpronomen und der fremdsprachliche Erwerb dieser Strukturen in der Forschung einnehmen. Diesen beiden Bereichen sind die folgenden Abschnitte gewidmet.

#### 3.1 Syntaktischer Transfer beim L3-Erwerb

Für Cabrelli Amaro, Rothman und Flynn ist im Jahr 2012 die L3-Forschung im Bereich der Morphosyntax immer noch „in den Kinderschuhen“, da der Großteil aller empirischer Studien entweder im Bereich des mentalen Lexikon, in der Unterrichtsforschung oder in der Soziolinguistik angesiedelt ist (Cabrelli Amaro/Rothman/Flynn 2012, 1; siehe auch 2.2). Daher gilt es an dieser Stelle zusammenzufassen, welche Studien zu syntaktischem Transfer bereits durchgeführt wurden, welche Erkenntnisse daraus gewonnen werden konnten und was dies für den derzeitigen Forschungsstand sowie die vorliegende Arbeit bedeutet.

Eine der ersten Studien zu syntaktischem Transfer aus dem Jahr 1992 stammt von Zobl, der versuchte den Einfluss von sprachlichem Vorwissen auf die Syntax zu analysieren und vor allem Unterschiede zwischen ein- und mehrsprachigen Lernenden aufzuzeigen. Dabei bezieht er sich stark auf markierte und nicht-markierte Strukturen sowie Grundannahmen aus der Universalgrammatik und der generativen Linguistik. Auch wenn die Untersuchung zu mehreren grammatischen Phänomenen im Englischen keine signifikanten Unterschiede zwischen den Untersuchungsgruppen ergab, lassen sich doch zwischen L2- und L3-Lernenden Differenzen in den Ergebnissen aufzeigen, die auf das sprachliche Vorwissen zurückgeführt werden können (Zobl 1992, 192f.). Zobls Arbeit gilt als Wegbereiter zur genaueren Auseinandersetzung mit der Rolle von sprachlichem Vorwissen beim Lernen syntaktischer Strukturen in einer weiteren Zielsprache. Dabei waren die Ausgangssprachen sowie die etwaigen L2 der Lernenden sehr vielfältig, eine

Vergleichbarkeit des Niveaus wurde mittels Cloze-Test<sup>6</sup> in der Zielfremdsprache gewährleistet (Zobl 1992, 179f.).

2005 führte Leung eine Studie durch, wo sie L2 und L3-Lernende von Französisch einander am Beginn des Erwerbsprozesses gegenüberstellte. Hier zeigte sich ein klarer Vorteil im Erwerb der französischen DP bei jenen Lernenden, die vor Französisch bereits Englisch gelernt hatten. Diese Sprache wies nämlich größere syntaktische Ähnlichkeiten mit der Zielsprache auf als die Erstsprachen Kantonesisch und Vietnamesisch. Leung nimmt ihre Ergebnisse als Argument für die Spezifität des L3-Erwerbs, der eben nicht einfach als Sonderform des L2-Erwerbs klassifiziert werden kann. Im Bereich der DP stellt sie einen partiellen Transfer der L2-Syntax auf das Anfangsstadium in der L3 fest (Leung 2005, 56).

Eine weitere Studie am Beginn der L3-Forschung auf der Syntaxebene lieferte Bohnacker, die vor allem versuchte, Håkansson *et al.s* (2002) Ergebnisse zum Erwerb der Verbzweit-Stellung im Deutschen zu revidieren. Bei einer kleinen Gruppe von Deutschlernenden im Anfangsstadium mit Erstsprache Schwedisch, stellte sie hinsichtlich der Verbstellung einen eindeutigen Unterschied zwischen L2- und L3-Lernenden fest und argumentierte ähnlich wie auch Leung damit, dass zumindest teilweise Transfer von der L2-Syntax auf die L3-Syntax stattfindet. Außerdem widerlegt sie Håkansson *et al.s* Behauptung, die Verbzweit-Stellung sei selbst bei Lernenden mit einer V2-Erstsprache nicht vollständig erlernbar (Bohnacker 2006, 478). In Bezug auf die Transferhypothesen äußert sie das Desiderat, die FT/FA-Hypothese auch auf das Anfangsstadium einer L3 auszuweiten und die L2-Syntax dabei als mögliche Transferquelle anzusehen (Bohnacker 2006, 479).

Footo untersuchte den Erwerb des Verbalaspekts von romanischen Sprachen als L3 in zwei Untersuchungsgruppen (Gruppe a: L1 Romanisch, L2 Englisch; Gruppe b: L1 Englisch, L2 Romanisch). In dieser Studie wurde ähnlich wie bei Bohnacker die FT/FA-Hypothese bekräftigt, da Transfer jeweils aus der Sprache stattfindet, die Werte oder Elemente mit der Zielsprache teilt, wodurch man die Vorstellung des L2-Grammatik-Anfangsstadium als kopierte L1-Grammatik revidieren muss (Footo 2007, 93ff.). Insgesamt zeigt sich in Footos Studie eine herausragende Rolle der Typologie, da jeweils

---

<sup>6</sup> [www.c-test.de](http://www.c-test.de) (letzter Zugriff: 15.09.2017)

aus der typologisch näheren Sprache transferiert wurde, egal ob es sich dabei um die L1 oder die L2 handelt (Foote 2007, 109).

Zusammenfassend ist es vor allem wichtig festzuhalten, dass die Studien, die zu Transfer auf syntaktischer Ebene gemacht wurden, vor allem zuvor aufgestellte Theorien bzw. Hypothesen testen sollten. Die jeweiligen Untersuchungen dienen dazu, die Theorie zu untermauern und andere Theorien zu verwerfen, so etwa auch in Footes Studie zugunsten der FT/FA-Hypothese. Dabei zeigt sich die Bedeutung der Sprachkombinationen, der Kontrolle von unterschiedlichen Variablen sowie die Schwierigkeit der Reliabilität von Untersuchungen im Bereich der Mehrsprachigkeitsforschung. Weniger beachtete Forschungsschwerpunkte zu syntaktischem Transfer betreffen den Einfluss der L2 oder L3 auf die L1 bzw. der L3 auf die L2 oder auch den Erwerb einer L4 oder einer L5 im Gegensatz zu einer L2 bzw. L3. Es scheint beispielsweise bestätigt zu sein, dass mehrsprachige Individuen gegenüber Fehlern in der eigenen L1 toleranter werden und außerdem solche aufgrund stärkeren metasprachlichen Bewusstseins besser analysieren und benennen können (Cook 2016, 26; de Angelis 2007, 129). Hier sind allerdings weitere Studien nötig, um allgemein gültige Aussagen bzw. signifikante Ergebnisse erzielen zu können. Der Mangel daran ist vor allem auch der theoretischen Annahme geschuldet, dass der größte Unterschied im Erwerb zwischen einer L2 und einer L3 liegt und sich der Erwerb einer L4 oder weiter gefasst einer Ln nicht mehr wesentlich davon unterscheidet (Cenoz/Hufeisen/Jessner 2001, 2).

Im Folgenden stelle ich in erster Linie Studien vor, die entweder zur Bekräftigung des L2-Status-Faktors oder zur Bekräftigung des Modells der typologischen Ähnlichkeit (engl. *Typological Primacy Model* – TPM) dienen. Dabei fließen auch Erkenntnisse aus anderen Studien zum Syntaxerwerb in einer L3 mit ein. Einzelne Faktoren, die in Theorien wie dem TPM oder dem L2-Status getestet werden, können teilweise auch nicht als unterschiedliche Variablen angesehen werden, da in den Untersuchungen zum TPM immer zusätzlich zur sprachlichen Nähe auch L2-Status gegeben war. Diese beiden Ansätze spiegeln wesentliche Überlegungen der Transferforschung zur L3-Syntax wider (del Pilar García Mayo/Rothman 2012, 17).

### 3.1.1 Typologische Ähnlichkeit

Das Modell der typologischen Ähnlichkeit fußt auf dem Modell der kumulativen Verbesserung (siehe 2.1.2.4 sowie 2.2.2.3) und verwirft dessen zentrale Annahme, dass sich Einfluss aus bereits gelernten Sprachen zwingend positiv oder neutral auf die Zielsprache auswirkt. Das Modell der kumulativen Verbesserung selbst basiert auf einer Studie, die den Erwerb von Relativsätzen im Englischen in unterschiedlichen Sprachkombinationen in den Blick nahm. Dabei stellten Flynn *et al.* eine Gruppe mit L1 Kasachisch, L2 Russisch und L3 Englisch (Gruppe a) einer Gruppe mit L1 Japanisch und L2 Englisch (Gruppe b), sowie einer Gruppe mit L1 Spanisch und L2 Englisch (Gruppe c) gegenüber. In dieser Studie zeigte sich eine Parallele zwischen Gruppe a und Gruppe c, hingegen ein Unterschied zu Gruppe b. Dieses Ergebnis beruht laut den AutorInnen darauf, dass die zu erwerbende Struktur aus dem Russischen sowie dem Spanischen bekannt ist und somit in Gruppe a aus dem Russischen, in Gruppe c aus dem Spanischen übertragen werden kann. In Gruppe b gibt es keine Sprache, die die zu erwerbende syntaktische Struktur aufweist. Durch diese Resultate wird die privilegierte Rolle der L1 im weiteren Spracherwerb nicht unterstützt, da in Gruppe a nicht die L1 sondern die L2 ausschlaggebend war. Gleichzeitig ist durch diese Untersuchung nicht klar, ob vielleicht der zuletzt gelernten Sprache eine besondere Rolle zukommt (L2-Status-Faktor, siehe auch 2.1.2.3.; 2.2.3.2.; 3.1.2.) und welche Rolle die Typologie allgemein für solche Transfermechanismen spielt. Eine weitere wichtige Erkenntnis aus Flynn *et al.*'s Studie betrifft die Robustheit der L2. Wenn die L2 selbst noch ‚in progress‘ ist, übt sie nicht den gleichen Einfluss auf die L3 aus wie wenn die beiden Sprachen tatsächlich nacheinander gelernt werden (Flynn *et al.* 2004, 14). Aus diesen Erkenntnissen heraus entwickelten und bestätigten die Autorinnen das Modell der kumulativen Verbesserung.

Mit dem Modell der typologischen Ähnlichkeit versuchte Rothman Untersuchungsergebnisse eher vorhersagbar zu machen und Erklärungen für negativen Transfer zu finden. Die wichtigsten beiden Studien zum TPM wurden von Rothman und Cabrelli Amaro durchgeführt (Rothman/Cabrelli Amaro 2010; Rothman 2011). Problematisch daran scheint, dass sich der L2-Status-Faktor nicht klar von der Typologie trennen lässt, was der Sprachenkonstellation in den vorliegenden Studien geschuldet ist. Rothman und Cabrelli Amaro untersuchten das Anfangsstadium beim Lernen von Französisch und Italienisch als L3 bei Lernenden mit L1 Englisch und L2 Spanisch. Für

eine bessere Vergleichbarkeit gab es folgende Kontrollgruppen: L1 Englisch, L2 Französisch und L2 Italienisch. In allen Sprachen wurde der gleiche Test verwendet, wobei es um unterschiedliche grammatische Phänomene in den Zielsprachen ging, unter anderem um die Realisierung von Subjekten (Null-Subjekt-Parameter), um die Verneinung oder um eingebettete Pronomen. In beiden Gruppen zeigt sich am Beginn des Erwerbsverlaufs eine klare Präferenz für den Transfer aus der L2, obwohl die untersuchte syntaktische Eigenheit sich unterscheidet und bei der französischen Gruppe eigentlich Transfer aus der L1, bei der italienischen Gruppe hingegen aus der L2 sinnvoll i.S.v. zielsprachenadäquat wäre. Außerdem unterscheiden sich die Lernenden von Französisch als L3 grundlegend von Lernenden derselben Sprache als L2, was den speziellen Status von L2 bzw. den Unterschied zwischen L2- und L3-Erwerb betont. Da die L2 allerdings typologisch den beiden L3 näher ist (wahrgenommen und objektiv durch genetische Verwandtschaft), kann man, wie erwähnt, nicht klar zwischen L2-Status und typologischer Ähnlichkeit unterscheiden. Dafür wäre die Untersuchung von anderen Sprachpaaren notwendig, wo klar zwischen L2-Status und (psycho-)typologischer Ähnlichkeit differenziert werden kann (Rothman/Cabrelli Amaro 2010, 214f.).

Die Untersuchung von Rothman und Cabrelli Amaro widerlegt auf alle Fälle das CEM, da auch negativer Transfer festgestellt wurde und somit die Theorie, dass Einfluss aus einer zuvor gelernten Sprache immer nur positiv oder neutral ist, verworfen werden muss (Rothman 2011, 111). Das TPM versucht die Probleme des CEM zu beheben, indem es davon ausgeht, dass (psycho-)typologische Nähe zwischen den einzelnen Sprachen ausschlaggebend für die Transferquelle ist. Dabei wählt ein interner Parser aus, welche Sprache bzw. welche Struktur transferiert werden soll. Somit ist Transfer im Rahmen des TPM im Gegensatz zum CEM einerseits eher vorhersagbar, andererseits kann er auch nicht-erleichternd sein und somit zu Missanalysen von sprachlichen Daten und als Konsequenz zu negativem Transfer führen (del Pilar García Mayo/Rothman 2012, 19).

Zusammengefasst präsentiert Rothman das TPM folgendermaßen:

Typological Primacy Model: Initial State transfer for multilingualism occurs selectively, depending on the comparative perceived typology of the language pairings involved, or psychotypological proximity. Syntactic properties of the closest (psycho)typological language, either the L1 or L2, constitute the initial state hypotheses in multilingualism,

whether or not such transfer constitutes the most economical option. (Rothman 2011, 112)

In einer weiteren Studie versuchte Rothman schließlich den L2-Status-Faktor klar von typologischen Faktoren zu trennen. Dabei wählte er Lernende von Spanisch bzw. brasilianischem Portugiesisch als L3, die entweder L1 Englisch und L2 Spanisch oder aber L1 Italienisch und L2 Englisch als Sprachkombination aufwiesen. Er stellte zwischen den beiden Untersuchungsgruppen keinen Unterschied fest. Auf Basis dieser Studie wurde der L2-Status-Faktor zurückgewiesen und das Modell der typologischen Ähnlichkeit bekräftigt. Diese Ergebnisse gehen eigentlich auch Hand in Hand mit dem CEM, das allerdings durch vorhergehende Studien bereits widerlegt wurde. Hier zeigt sich erneut die Spezifität jeder einzelnen Studie durch die Wahl der Sprachkombination sowie die Wahl des untersuchten grammatischen Phänomens (Rothman 2011, 120). Dies gilt für jene Untersuchung insofern noch verstärkt, als die Lernenden hier nicht im Anfangsstadium, sondern auf fortgeschrittenem Niveau getestet wurden, was konträr zu Rothman und Cabrelli Amaro (2010) steht. Somit muss man im Vergleich von Daten besondere Vorsicht walten lassen, da die Ausgangssituation nur in den seltensten Fällen tatsächlich vergleichbar ist.

Schwierigkeiten, die noch nicht geklärt sind, betreffen ferner die Frage nach dem Bewusstseitsgrad der Ähnlichkeit oder aber auch danach, was passiert, wenn Typologie keine Variable ist, die überhaupt in Frage kommt, etwa durch große typologische Ähnlichkeit zwischen allen beteiligten Sprachen oder aber auch wenn die L3 sich typologisch stark von der L1 und der L2 unterscheidet (Rothman 2011, 122). In solchen Fällen wäre es dann spannend zu sehen, ob hier nun eher ein L2-Effekt eintritt oder aber Transfer, wie vom CEM vorhergesagt, einfach neutralisiert wird.

### 3.1.2 L2-Status

Neben der typologischen Ähnlichkeit gilt der L2-Status-Faktor als am besten untersucht und überprüft, wie ersichtlich, lassen sich Untersuchungsergebnisse hingegen nicht immer klar einer der beiden Herangehensweisen zuordnen. Der L2-Status-Faktor geht, wie bereits ausführlich dargestellt, zurück auf die Fallstudie von Williams und Hammarberg (1998). Die Annahme eines L2-Status-Faktors beruht vor allem auf dem höheren Grad an kognitiver Ähnlichkeit zwischen einer L2 und einer L3 im Gegensatz zu

einer L1 und einer L2. Somit steht diese Theorie in engem Zusammenhang mit allgemeinen Unterscheidungen zwischen L2 und L3 und der Tatsache, dass sich das Lernen einer L3 eben grundlegend vom Lernen der L2 unterscheidet, da eine weitere Transferquelle auf sprachlicher und auf metasprachlicher Ebene sowie im Bereich der Sprachlernstrategien vorhanden ist (Falk/Bardel 2011, 61). Als Konsequenz lässt sich diese Theorie auch in Relation zu Hufeisens Faktorenmodell (siehe 2.1.2.1) setzen. Der besondere Status einer L2 zeigt sich zumindest auf lexikalischer Ebene in ganz anderer Hinsicht darin, dass Lernende – festgestellt anhand von metasprachlichen Äußerungen – offensichtlich automatisch von einem Unterschied zwischen der L1 und der L3 ausgehen, wenn dieser zwischen L1 und L2 besteht. Sie erwarten also insgeheim einen Unterschied zwischen L1 und Zielsprache und rechnen nicht damit, ihr Wissen aus der L1 auf diese übertragen zu können (Bono 2011, 48).

Die erste Studie, die als Ziel hatte, syntaktische Transfermechanismen von der L2 auf die L3 zu untersuchen und dabei den L2-Status-Faktor auf dieser sprachlichen Ebene zu untermauern, stammt von Bardel und Falk aus dem Jahr 2007. In dieser versuchten die Autorinnen einerseits, die DMTH nach Håkansson *et al.* (2002) zu evaluieren, und andererseits Belege für syntaktischen Transfer von einer L2 auf eine L3 zu finden. Die Studie beschäftigt sich mit der Syntax germanischer Sprachen und beleuchtet das Anfangsstadium beim Lernen von Schwedisch bzw. Niederländisch als L3. Es geht um die Position der Negation, die sich – durch die V2-Stellung in den Hauptsätzen aller germanischen Sprachen außer Englisch – in den Zielsprachen je nach Satztyp ändert. Die Teilnehmenden an der Untersuchung hatten entweder eine L1 mit V2-Stellung und eine L2 ohne diese Struktur, oder umgekehrt eine L1 ohne V2-Stellung und eine L2 mit diesem Phänomen. In einem produktionsorientierten Design sollte nun getestet werden, welche Sprachen bevorzugt für Transfer herangezogen werden (Bardel/Falk 2007, 460f.). Die Ergebnisse zeigen eine klare Präferenz für Transfer aus der L2, womit nur der L2-Status-Faktor als Erklärung für die Transferphänomene herangezogen werden konnte. Er ist dabei wichtiger als typologische Ähnlichkeit. Die Daten widersprechen außerdem klar sowohl einer Non-Transfer-Hypothese, als auch Pienemanns Verarbeitbarkeitstheorie (2005). Die Konsequenz aus den Ergebnissen lautet: „[...] in L3 acquisition, the L2 acts like a filter, making the L1 inaccessible“. Man muss allerdings

hier betonen, dass es sich in der Untersuchung bei den ProbandInnen um absolute BeginnerInnen handelte (Bardel/Falk 2007, 480).

In der Folge haben dieselben Autorinnen eine Studie durchgeführt, die meiner eigenen Studie nicht nur als Vorlage dient sondern gleichzeitig auch als Vergleichsbasis für meine Resultate herangezogen werden soll und kann. Sie beschäftigt sich ebenso wie die vorliegende Studie mit der Position von Objektpronomen beim Erwerb von Deutsch als L3. Im Gegensatz zur Studie aus dem Jahr 2007 handelt es sich in der Erhebung um fortgeschrittene Lernende, was auch dazu dient, die Bedeutung des L2-Status-Faktors beim Sprachenlernen über das Anfangsstadium hinaus zu bekräftigen. Die Teilnehmenden lassen sich in zwei Gruppen unterteilen, eine Gruppe hatte Englisch als L1 und Französisch als L2, die zweite Gruppe wies die umgekehrte Sprachenfolge auf. Dies sollte eine klare Differenzierung zwischen L2-Status und typologischer Ähnlichkeit ermöglichen. Den beiden Gruppen gemein war ihr Niveau in den jeweiligen Sprachen, vor allem aber das B1-Niveau in der Zielsprache Deutsch. Dies wurde durch eine nach dem GERS prüfungsberechtigte Person kontrolliert (Falk/Bardel 2011, 68).

In der Untersuchung selbst führten die Autorinnen eine Grammatikalitätseinschätzungs- und Korrekturaufgabe durch (*Grammaticality Judgment and Correction Task* – GJCT; hier weiter GEKA), mittels welcher Rückschlüsse auf Transfermechanismen bei den Lernenden gezogen werden sollten (Falk/Bardel 2011, 60). Die Ergebnisse bekräftigten erneut den L2-Status-Faktor, wobei die Rolle der L2 besonders in der Beurteilung von ungrammatischen Sätzen zum Vorschein kam. Auch in den grammatischen Sätzen gab es jedoch einen signifikanten Unterschied zwischen den beiden Untersuchungsgruppen. Als Konsequenz aus den beiden Untersuchungen kann man davon ausgehen, dass die Bedeutung des L2-Status unabhängig vom Niveau der Lernenden in der Zielsprache zu sehen ist. Somit scheint dieser Faktor nicht nur empirisch bestätigt, sondern auch per se relativ robust zu sein (del Pilar García Mayo/Rothman 2012, 18).

Eine weitere Untersuchung zu syntaktischem Transfer mit der Ziel-L3 Deutsch lieferte Jaensch 2012 mit der Frage danach, ob manche Lernende es leichter als andere haben Deutsch zu lernen. Dabei bestätigt sich ebenfalls die Annahme eines L2-Status-Faktors, da insbesondere das Niveau der L2 ausschlaggebend für den Erwerb der L3 zu sein scheint und nicht – wie es etwa das CEM prognostizieren würde – das (Nicht-)Vorhandensein bestimmter sprachlicher Merkmale in der L1. Das TPM wird jedoch in

dieser Studie ebenso unterstützt, da die L2 Englisch zur L3 Deutsch (psycho-)typologisch näher liegt als die jeweilige L1 der beiden Untersuchungsgruppen (Japanisch bzw. Spanisch) (Jaensch 2012, 184).

Problematisch am L2-Status-Faktor ist die Tatsache, dass Transfer aus der L2 in die L3 dann ja eigentlich sehr ähnlich sein müsste wie aus derselben L2 als L1 in dieselbe L3 als L2. Es gibt allerdings keine Daten, die dies bestätigen würden, außerdem würde damit ja die allgemeine Besonderheit und Spezifität des L3-Lernens in Frage gestellt werden. Der L2-Status muss also eventuell auf einer anderen Ebene angesiedelt werden – und wurde er auch – als auf einer rein system-sprachlichen (Rothman 2011, 121).

Zusammengefasst lässt sich nach aktuellem Forschungsstand feststellen, dass die durchgeführten Studien zur Bekräftigung unterschiedlicher Hypothesen noch kein endgültiges Ergebnis liefern konnten. Dies fasst auch Rothman zusammen: „Nevertheless, there is to date no consensus as to what one should expect in terms of transfer of syntactic representation at the L3/ $L_n$  initial state“ (Rothman 2011, 108). Vieles hängt von der Kombination und dem Niveau der Sprachen in den Studien ab, wodurch auch die oft kontradiktorischen Ergebnisse bedingt sind. Es ist jedoch unumgänglich, weitere empirische Daten zu gewinnen, um aufgestellte Theorien zu verifizieren oder zu falsifizieren und so zu einem tieferen Verständnis für den Transfer auf syntaktischer Ebene beim L3-Erwerb zu gelangen (Rothman 2011, 108).

### 3.2 Objektpronomen in den Untersuchungssprachen

Um Transferphänomene in einem bestimmten grammatikalischen Bereich genauer verstehen zu können, bedarf es einer genauen Beschreibung des Phänomens in allen beteiligten Sprachen. In der Syntax geht es vorrangig um funktionale Ähnlichkeit zwischen Sprachen, die nicht unbedingt mit genetischer Verwandtschaft einhergehen muss. Daher scheint es umso wichtiger, das untersuchte grammatische Phänomen in allen für die Studie relevanten Sprachen klar zu beschreiben und nur für dieses Phänomen dann auch Ähnlichkeits- oder Distanzbeziehungen zu erstellen (Ringbom 2007, 8).

Auch wenn die ProbandInnen der hier vorliegenden Untersuchung teilweise weitere Sprachen beherrschten, liegt der Fokus auf drei Sprachen bzw. Sprachgruppen. Die

Zielsprache und außerdem Untersuchungssprache war Deutsch. Daher stelle ich zunächst die Spezifität von Objektpronomen und ihrer syntaktischen Position im Deutschen dar. Englisch war bei einem Teil der Teilnehmenden die L1, bei der Mehrheit der ProbandInnen die L2. Somit präsentiere ich in der Folge die syntaktische Position der Objektpronomen im Englischen insbesondere auch in Kontrast zum Deutschen. Die L1 der zweiten Gruppe war Rumänisch, eine romanische Sprache. Nachdem die L2 bei jenen Teilnehmenden mit L1 Englisch eine romanische Sprache war und sich die Grundzüge der Objektpronomen in den romanischen Sprachen nur geringfügig unterscheiden, nenne ich die dritte Gruppe „Romanisch“, wobei ich auf einzelne Unterschiede zwischen den romanischen Sprachen zusätzlich eingehen werde.

### 3.2.1 Deutsch

Objektpronomen können im Deutschen dreierlei Gestalt annehmen. Es gibt reflexive Pronomen, Objektpronomen im Akkusativ und Objektpronomen im Dativ. Der Kasus der Objekte wird vom jeweiligen Verb bestimmt, was die Abhängigkeit dieser Pronomen von den Verben und ihre Verankerung innerhalb der VP unterstreicht. Heute gilt allgemeine Übereinkunft darüber, dass die syntaktische Grundstruktur des Deutschen das Verb am Ende des Satzes platziert und das Deutsche somit als SOV-Sprache angesehen werden kann. Daraus ergibt sich eine rechtsverzweigende bzw. kopf-finale VP, alle zur VP gehörenden Konstituenten finden sich links vom Verb, was in der Struktur und in den Beispielen deutlich wird:

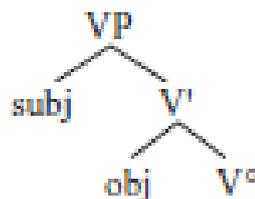


Abbildung 6: Rechtsverzweigende VP (nach Falk/Bardel 2011, 64)

- (1) einen Freund treffen
- (2) *ihn* treffen

Diese Grundstruktur kommt allerdings in einem Satz im Deutschen nur dann zum Tragen, wenn die Position C<sup>0</sup> in der CP durch einen subordinierenden Komplementierer wie etwa „dass“ oder „da“ besetzt ist.

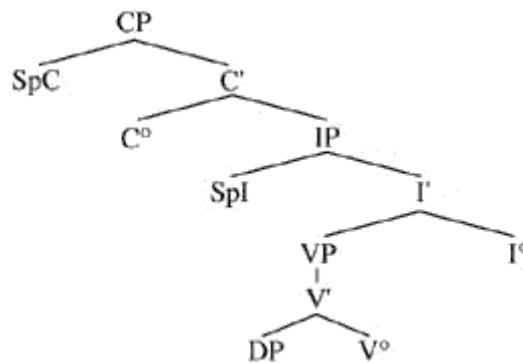


Abbildung 7: Struktur einer deutschen CP<sup>7</sup>

(3) ..., dass Clara *ihn* trifft.

Bleibt die Position C<sup>0</sup> frei, wandert das finite Verb von V<sup>0</sup> (bzw. I<sup>0</sup>)<sup>8</sup> an C<sup>0</sup> und verändert somit die V-fin-Struktur in Richtung einer V2-Struktur. Da infinite Verbformen nie an C<sup>0</sup> verschoben werden können, stehen diese immer nach einem Objekt. Das Deutsche teilt diese Eigenheit mit allen anderen germanischen Sprachen außer Englisch. Das bedeutet, dass in Hauptsätzen das Verb an zweiter syntaktischer Position im Satz steht, was als Verbzweitstellung bezeichnet wird. In einem neutralen Aussagesatz folgen Objektpronomen direkt nach dem Verb, sofern das Subjekt bereits an erster Position realisiert wurde.

(4) Clara trifft *ihn*.

In markierten Sätzen kann allerdings das Objektpronomen auch in Hauptsätzen vor das Verb rücken, wenn es specCP besetzt. Diese Sätze sind nur in bestimmten Kontexten und Situationen möglich, gelten aber als grammatisch korrekt, solange sich das Pronomen auf eine Person bezieht und betont wird (Cardinaletti 1999, 55). Daher gilt es auch diese Variante als mögliche Position von Objektpronomen im Deutschen zu berücksichtigen.

(5) \**ihn* (= den Apfel) isst Clara.

(6) *IHN* (= den Freund) trifft Clara.

<sup>7</sup> <http://www.doku.net/artikel/dasgrammat.htm> (letzter Zugriff: 05.08.2017)

<sup>8</sup> In der IP erhält das Verb seine flektierte Form, man müsste die konkrete Form „trifft“ mit ihrer Spezifikation (3.Person/Singular, Präsens,...) an der I<sup>0</sup> annehmen, weiterführend dazu siehe exemplarisch Linke et al. 2004.

Abgesehen von der Position der Objektpronomen in Relation zur Verbposition wird im Deutschen die Reihenfolge der Objektpronomen diskutiert. Auch diese unterliegt bestimmten Regeln, die im Fremdsprachenunterricht häufig behandelt werden. Dabei gilt, dass im Fall von zwei vorhandenen Objektpronomen der Akkusativ vor dem Dativ steht, wohingegen bei vollen DPs der Akkusativ dem Dativ folgt (Cardinaletti 1999, 66). Wird nur ein Objekt durch ein Pronomen realisiert, steht dieses unabhängig vom Kasus vor einem Objekt, das als vollständige DP auftritt<sup>9</sup>.

(7) Clara stellt Sophie ihren Freund vor.

(8) Clara stellt *ihr* ihren Freund vor.

(9) Clara stellt *ihn* Sophie vor.

(10) Clara stellt *ihn ihr* vor.

Diese relative Position der Objektpronomen zueinander wurde in der vorliegenden Studie nicht weiter berücksichtigt (siehe 5.3.1), weshalb ich nicht näher darauf eingehe<sup>10</sup>.

### 3.2.2 Englisch

Das Englische ist zwar mit dem Deutschen genetisch näher verwandt als romanische Sprachen, unterscheidet sich aber gerade hinsichtlich der Syntax fundamental von den anderen germanischen Sprachen, was wiederum ein wichtiges Indiz dafür ist, zwischen genetischer Verwandtschaft und typologischer Ähnlichkeit zu differenzieren. Es existieren ähnlich wie im Deutschen direkte, indirekte und reflexive Pronomen. Ihre Position lässt sich allerdings mit jener im Deutschen nur schwer vergleichen, da sich die VP im Englischen generell anders verhält. Englisch ist eine prototypische SVO-Sprache, die bezüglich syntaktischer Positionen kaum Ausnahmen kennt. Das bedeutet, dass sowohl voll realisierte Objekte (also vollständige DPs), als auch Objektpronomen

---

<sup>9</sup> Der Unterschied zwischen vollen DPs und als Pronomen realisierten DPs äußert sich auch im Verhältnis mit Subjekten. So steht ein volles Subjekt, das nicht an erster syntaktischer Position realisiert wird nach dem Objektpronomen, ein pronominales Subjekt hingegen davor:

(x) Heute trifft *ihn* Clara.

(y) Heute trifft sie *ihn*.

<sup>10</sup> Auch in den romanischen Sprachen gibt es spezifische Positionsregeln für die relative Position der Objektpronomen zueinander (siehe exemplarisch für das Französische McMaster 2003).

ausnahmslos postverbal platziert werden. Die VP ist dementsprechend linksverzweigend, was in den folgenden Beispielen noch zusätzlich veranschaulicht wird.

(11) meet a friend  
treffen einen Freund

(12) meet *him*  
treffen ihn

(13) ... that Clara meets *him*.  
... dass Clara trifft ihn

(14) Clara meets *him*.  
Clara trifft ihn

Diese Struktur gilt, wie soeben dargestellt, für Hauptsätze gleichermaßen wie für Nebensätze. Die maximale Projektion CP und das zugehörige Haupt C<sup>0</sup> bleiben dementsprechend in Hauptsätzen leer, sofern nicht eine Extraposition von etwa adverbialen Elementen vorgenommen wird (15):

(15) Today, Clara meets *him*.  
heute Clara trifft ihn

Eine Hervorhebung der Objekte durch Extraposition wie es im Deutschen möglich ist, kennt das Englische nicht, da dies auch die SVO-Struktur brechen würde. Sätze wie in (16) sind dementsprechend ungrammatisch.

(16) \**HIM* meets Clara.  
ihn trifft Clara

### 3.2.3 Romanisch

Während die germanischen Sprachen und insbesondere die hier angeführten Sprachen Deutsch und Englisch zu den Pronominalsprachen zählen, haben wir es bei den romanischen Sprachen mit Klitikasprachen zu tun. Dies bedeutet, dass Objektpronomen auf syntaktischer Ebene anders repräsentiert werden. Dieser spezielle Charakter in den romanischen Sprachen wurde bereits eingehend untersucht, bahnbrechend im Rahmen der generativen Grammatik war die Darstellung von Kayne (1975). Während volle Objektpronomen betont, verändert, verknüpft und auch isoliert werden können, ist dies

mit Klitika nicht möglich. Dieser Unterschied spiegelt sich schließlich auch auf syntaktischer Ebene in der Oberflächenstruktur wider. Volle Objekte stehen gemäß der SVO-Struktur der romanischen Sprachen nach dem Verb, wohingegen die Objektklitika in allen Sprachen vor finiten Verben und je nach Sprache vor oder aber verschmolzen damit nach dem Infinitiv auftauchen (Cardinaletti 1999, 34f.).

Die syntaktische Unterscheidung zwischen Objektpronomen und Objektklitika lässt sich anhand der in (17) bis (21) abgebildeten Satzstrukturen für das Französische sowie das Rumänische, die beiden wichtigsten romanischen Sprachen der Untersuchung, illustrieren:

- (17) Rum. : a      întâlni      un      amic  
 Frz. :            rencontrer      un      ami  
                   (INF) treffen            einen      Freund
- (18) Rum. : a      /-      întâlni  
 Frz. :            /e      rencontrer  
                   (INF) ihn      treffen
- (19) Rum. : ... că Clara /-      întâlnește.  
 Frz. :      ... que Clara /e      rencontre.  
                   ... dass Clara      ihn      trifft
- (20) Rum. : Clara /-      întâlnește.  
 Frz. :      Clara /e      rencontre.  
                   Clara      ihn<sup>#</sup>      trifft                              #Klitikon
- (21) Rum.: \*Clara întâlnește      îl.  
 Frz. :      \*Clara rencontre      lui.  
                   Clara      trifft                    ihn<sup>#</sup>                              #Objektpronomen

Die Objekte, realisiert als Klitika, sind hier ein Teil der VP und mitunter sogar in das Verb integriert (hier im Rumänischen realisiert mit Bindestrich). Die Darstellung des Deutschen sowie des Englischen hat hingegen gezeigt, dass deren als Pronomina realisierte Objekte viel mehr die maximale Projektion einer DP darstellen (Cardinaletti 1999, 33; Varlokosta *et al.* 2016, 3)<sup>11</sup>. Dabei muss man noch betonen, dass in vielen

---

<sup>11</sup> Auch in den germanischen Sprachen lassen sich Unterschiede zwischen den Pronomen feststellen, auf die mitunter als „schwache“ gegenüber „starken“ Pronomen referiert wird. Weiterführend dazu siehe Cardinaletti 1999.

Fällen die Verwendung von Klitika obligatorisch ist; Sätze wie in (21), wo Pronomen anstelle von Klitika verwendet werden, sind nicht korrekt. Das gilt noch verstärkt für Pronomen, die sich nicht auf Lebewesen beziehen (Cardinaletti 1999, 35). Die Position der Klitika in präverbaler Position (insbesondere bei finiten Verben) ist allerdings keine universale Regel, in anderen Sprachfamilien – wie etwa in den slawischen Sprachen – weisen Objektklitika abweichende syntaktische Besonderheiten auf (Cardinaletti 1999, 36). Volle Objektpronomen werden in speziellen Kontexten verwendet, etwa innerhalb einer PP, aus der sie nicht extrahiert werden können. Diese Spezialfälle tauchen allerdings in der Studie nicht auf, da es sich jeweils um direkt vom Verb abhängige Objekte handelt.

Eine letzte Bemerkung betrifft die Position von Objektpronomen bzw. -klitika an erster syntaktischer Stelle im Satz, da dieser Struktur im Deutschen eine markierte Bedeutung zukommt. In den romanischen Sprachen ist diese Struktur nur bedingt möglich, im Französischen und Rumänischen sind die folgenden Sätze (22) hingegen nicht korrekt. Im Spanischen wäre jedoch ein Objekt an erster Stelle im Satz denkbar (23), allerdings wird in diesem Satz damit nicht das Objekt, sondern viel mehr das Subjekt betont.

(22) Rum.: \**L-*    întâlnește    Clara.

Frz.: \**Le*    rencontre    Clara.

ihn    trifft        Clara

(23) Span.: *Lo*    encuentra    Clara.

ihn    trifft        Clara

Eine Realisierung, die semantisch und pragmatisch der deutschen Voranstellung des Objektpronomens entsprechen würde, wäre eine Hervorhebung wie etwa im Französischen in (24):

(24) Frz.: C'est lui    que    Clara rencontre.

das ist er    den    Clara trifft

Auch in Kontakt mit Infinitiven unterscheiden sich das Französische und das Rumänische etwa vom Spanischen. Während dieses die Objektklitika postverbal inkorporieren kann, behalten französische und rumänische Klitika auch mit Infinitiven ihre präverbale Position bei.

(25) Rum. : Ea poate /- întâlni.

Frz.: Elle peut /e rencontrer.

sie kann ihn treffen

(26) Span.: Puede encontrarlo.

kann treffen-ihn

Diese Spezifität wurde in der Untersuchung nicht berücksichtigt, vor allem auch wegen der seltenen Verwendung von Infinitiven im Rumänischen<sup>12</sup>.

### 3.3 Objektpronomen im Fremdsprachenerwerb

Allgemein finden sich zum fremdsprachlichen Erwerb von Objektpronomen gerade in Bezug auf die deutsche Sprache kaum einschlägige Auseinandersetzungen. Am bedeutendsten scheint die bereits erwähnte und dieser Studie zugrundeliegende Untersuchung von Falk und Bardel aus dem Jahr 2011. Auch zum erstsprachlichen Erwerb von Objektpronomen im Deutschen konnte ich keine Studien oder Untersuchungsergebnisse finden. Cardinaletti betont zudem, dass generell die Forschung zu Objektpronomen in den germanischen Sprachen erst kürzlich auf Interesse zu stoßen beginne, ganz im Gegensatz zu den romanischen Sprachen, in denen bereits seit den 1970er Jahren Studien zu Objektpronomen, -klitika und ihrem jeweiligen Erwerb durchgeführt wurden (Cardinaletti 1999). In Summe liegen zahlreiche Untersuchungen zum Erwerb von Objektpronomen in den romanischen Sprachen vor, insbesondere unter Berücksichtigung des Unterschieds zwischen dem Lernen von starken Objektpronomen und Objektklitika, aber auch hinsichtlich ihrer präverbalen bzw. postverbalen Position. Die Auseinandersetzungen reichen dabei von rein theoretischen Darstellungen (vor allem über die Beziehung zwischen Verb und Objekt und ihre Repräsentation innerhalb einer Satzstruktur), über konkrete Erwerbsstudien (vor allem bei Lernenden einer romanischen Sprache mit einer nicht-romanischen L1) bis zu didaktischen Vorschlägen für einen adäquaten Unterricht dieses Phänomens, das offensichtlich häufig Probleme bereitet (siehe diesbezüglich exemplarisch Quirk 2002; Erlam 2003; Goldbach 2008; Schmitz/Müller 2008; Pirvulescu/Strik 2014). Es wurde beispielsweise mehrfach festgestellt, dass die Position von Objektklitika vor dem Verb

---

<sup>12</sup> Weiterführend zu Klitika im Rumänischen verweise ich auf Dobrovie-Sorin 2011

beim Lernen von Französisch als L2 nach Englisch als L1 vor allem auf rezeptiver Ebene in der Verarbeitung von Lesetexten Schwierigkeiten verursacht. Dies liegt einerseits am anaphorischen Charakter, der aus der L1 nicht bekannt ist und andererseits an der Formgleichheit der direkten Objektklitika in der dritten Person mit den bestimmten Artikeln (le, la, les) (Lally 1998, 31). Als Konsequenz für die hier vorliegende Arbeit kann man daraus ziehen, dass gerade bei den Teilnehmenden an der Studie mit L1 Englisch, die präverbale Realisierung von Objekten – im Romanischen in der Form von Klitika – eine Schwierigkeit darstellt und diese Position in der L2 möglicherweise noch nicht komplett gefestigt oder verinnerlicht ist.

Durch die Unterschiede zwischen den einzelnen Sprachen hinsichtlich der Objektpronomen ergibt sich ein geeignetes Feld, um den Transfer aus verschiedenen Sprachen in die L3 Deutsch zu untersuchen, was sich Falk und Bardel bereits zunutze machten. Aufgrund jener Studie und ihrer Ergebnisse, aber in erster Linie abgeleitet aus der nun dargestellten Theorie und weiteren einschlägigen Untersuchungsergebnissen, habe ich schließlich Forschungsfragen und Hypothesen für die eigene empirische Untersuchung entwickelt, die eine Ergänzung und Erweiterung des aktuellen Wissenstandes im Bereich der Transferforschung aber auch des fremdsprachlichen Erwerbs von Objektpronomen bieten soll.

## 4 Forschungsfragen und Hypothesen

In der hier vorliegenden Arbeit geht es nicht primär darum eine der vorgestellten Transferhypothesen bzw. Theorien zum L3-Erwerb konkret zu überprüfen, sondern Daten von Lernenden mit Deutsch als L3 in Beziehung zu ähnlichen Studien setzen zu können. Aus der Theorie und dem derzeitigen Forschungsstand lassen sich für meine Untersuchung folgende Forschungsfragen ableiten, die ich auch in der Einleitung bereits dargestellt habe:

- i. Zu welchen Transfererscheinungen kommt es beim Erwerb der Objektpronomen im Deutschen als L3?
- ii. Auf welche Sprachen der Lernenden lässt sich der syntaktische Transfer zurückführen?
- iii. Welche Rolle nehmen dabei der L2-Status-Faktor sowie (psycho-)typologische Kriterien ein?
- iv. Welchen Einfluss hat das Sprachniveau in der L2 bzw. in der Zielsprache auf den syntaktischen Transfer?

Die erste Frage (i) ist relativ offen formuliert und erlaubt eine breite Herangehensweise an die Thematik. Da es sich in der Studie weder um eine Fehleranalyse noch um Produktionsdaten handelt, äußern sich Transfererscheinungen nicht so oberflächlich, wie es möglicherweise bei diesen der Fall sein könnte. Gleichzeitig kann hier der Fokus von negativem Transfer weg hin zu positivem Transfer gelenkt werden (zur Methode siehe Kapitel 5). Die Hypothese zu dieser Fragestellung lautet:

H<sub>i</sub>: Lernende von Deutsch als L3 beurteilen Sätze in der Zielsprache unter Einfluss von Wissen aus den zuvor gelernten Sprachen. Dadurch weicht die syntaktische Struktur grammatikalisch mitunter von der Zielsprache ab. Gleichzeitig werden auch positive Synergieeffekte genutzt, die oberflächlich nicht zu Tage treten.

Hinsichtlich der zweiten Forschungsfrage ist nach dem derzeitigen Forschungsstand davon auszugehen, dass potenziell alle vorhandenen Sprachen der ProbandInnen für Transfer herangezogen werden können. Je nach Transfertheorie können unterschiedliche Hypothesen aufgestellt werden. Folgt man dem CEM gilt die Annahme, dass in der

Beurteilung von neutralen deutschen Aussagesätzen kaum Schwierigkeiten auftauchen dürften, da diese Strukturen in einer der zuvor gelernten Sprachen bereits beherrscht werden. Somit können diese als Quelle für positiven Transfer herangezogen werden. Da das CEM negativen Transfer ausschließt, dürfte es eigentlich nicht zu Fehlinterpretationen kommen.

Nach dem TPM hingegen spielt die Typologie eine wesentliche Rolle in der Entscheidung. Rein nach genetischer Verwandtschaft müsste damit Englisch als primäre Transfersprache fungieren, allerdings ist nicht klar, ob die Distanzwahrnehmung der Lernenden auch dieser genetischen Verwandtschaft entspricht. Auf typologischer Ebene ähneln sich hinsichtlich der Position der Objektpronomen, wie soeben dargestellt, Deutsch und Englisch nicht unbedingt mehr oder weniger als Deutsch und romanische Sprachen. Dementsprechend scheint die Einschätzung der ProbandInnen hinsichtlich der Sprachdistanz besonders wichtig. Folgt man dem Prinzip der genetischen Verwandtschaft, müsste die Gruppe mit Englisch als L1 primär aus der L1 transferieren, die Gruppe mit Englisch als L2 hingegen aus der L2. Dieses Ergebnis stünde im Widerspruch zur L2-Status-Hypothese, der zufolge sich die zwei Sprachgruppen in ihrem Transferverhalten unterscheiden müssten, da eine Gruppe aus einer romanischen L2, eine andere aus der L2 Englisch transferieren würde. Zusammengefasst lauten die Hypothesen für die einzelnen Theorien:

H<sub>iiCEM</sub>: Die Gruppen unterscheiden sich nicht, die betroffenen syntaktischen Merkmale werden aus der passenden Sprache auf die L3 transferiert. Negativer Transfer wird ausgeschlossen.

H<sub>iiTPM</sub>: Die Gruppen unterscheiden sich nicht, sofern das Niveau in der L2 Englisch ausreichend ist, um als Transferquelle zu fungieren. Beide Gruppen transferieren in Folge von genetischer Verwandtschaft bevorzugt aus dem Englischen. Die Einschätzung der ProbandInnen zur Sprachdistanz (psychotypologische Nähe) beeinflusst dabei ebenso das Ergebnis.

H<sub>iiL2</sub>: Die Gruppen unterscheiden sich signifikant voneinander, da die L2 jeweils unterschiedliche Merkmale mit dem Deutschen teilt. Der L2-Status blockiert ein wenig den Einfluss der L1, wodurch aus dieser eigentlich kaum Transferphänomene zu erwarten sind.

Diese Hypothesen decken auch bereits die dritte Forschungsfrage zur Rolle des L2-Status-Faktors sowie der (psycho-)typologischen Kriterien ab. Eine Annahme, die von allen Theorien gestützt werden kann, bezieht sich auf die Position von Objektpronomen an erster Stelle im Satz (P1) (siehe 3.2.1), die aus den bisher gelernten Sprachen in der Form des Deutschen nicht bekannt ist:

H<sub>iii</sub>: Alle Lernenden haben Schwierigkeiten mit der Beurteilung von Sonderfällen im Deutschen, wenn Objektpronomen präverbal an erster syntaktischer Position im Hauptsatz stehen.

Die letzte Frage beschäftigt sich mit dem Niveau der Lernenden in den verschiedenen vorhandenen Sprachen. Dazu ist der Theorie folgend anzunehmen, dass sowohl das Niveau in der L2 als auch das Niveau in der L3 einen Einfluss auf mögliche Transfermechanismen ausüben:

H<sub>iv</sub>: Bei fortgeschrittenen Lernenden ist der Transfereffekt kleiner als bei weniger fortgeschrittenen.

Dies bezieht sich in erster Linie auf negativen Transfer, der sich in fehlerhaften Äußerungen – im Fall der hier vorgenommenen Untersuchung in fehlerhaften Grammatikalitätsurteilen – zeigt. Somit gehe ich von der Vermutung aus, dass Lernende mit einem niedrigeren Zielsprachenniveau mehr Abweichungen von der Norm aufweisen als andere Lernende, was als Grundannahme freilich relativ banal wirkt. Bei Lernenden mit einem äußerst hohen Niveau in der L2 sowie einer hohen Gebrauchsfrequenz ist diese beinahe einer L1 gleichzustellen, was in der Analyse von Einzelfällen berücksichtigt werden muss und sich in den Ergebnissen niederschlagen kann.

In der Folge stelle ich die durchgeführte empirische Untersuchung näher vor. Dabei gehe ich auf die gewählte Methode sowie die konkrete Operationalisierung ein und formuliere spezifische Hypothesen für die einzelnen Untersuchungsteile. Methodische Überlegungen mit Bezug zur Forschungsliteratur sowie eine Reflexion des Untersuchungsdesigns erfolgen ebenfalls im folgenden Abschnitt.

## II. EMPIRISCHER TEIL

### 5 Methode

Zu Beginn des empirischen Teils präsentiere ich die gewählte Methode der durchgeführten Untersuchung und nehme dabei Bezug auf ihre Vor- und Nachteile, ihren Einsatz in anderen thematisch ähnlichen Studien sowie ihre konkrete Form für die vorliegende Arbeit.

Wie ich im vorangehenden theoretischen Teil beschrieben habe, wurden und werden im Bereich der L3-Forschung nach wie vor Fehleranalysen als vorherrschende Methode eingesetzt. Die Schwachpunkte und Vorzüge dieser Methode habe ich ansatzweise bereits erläutert (siehe 2.3.2) In diesem Abschnitt beschäftige ich mich mit der gewählten Methode für die durchgeführte Untersuchung. Ich werde diese auch insbesondere in Kontrast zur herkömmlichen Fehleranalyse setzen, um Unterschiede zu vielen anderen Untersuchungen im Forschungsfeld aufzuzeigen. Zunächst stelle ich die zentrale Methode dieser Arbeit allgemein mit ihren Vor- und Nachteilen dar, anschließend beleuchte ich ihre Verwendung im Kontext von Transfererscheinungen und zuletzt folgt eine detaillierte Beschreibung des Untersuchungsdesigns.

#### 5.1 Grammatikalitätseinschätzungs- und Korrekturaufgabe (GEKA)

Für diese Arbeit habe ich ein Design gewählt, das jenem in der Vergleichsstudie von Falk und Bardel (2011) stark ähnelt, nämlich eine Grammatikalitätseinschätzungs- und Korrekturaufgabe (GEKA). Diese Methode wird in der Spracherwerbsforschung allgemein relativ häufig eingesetzt und erfreute sich bereits in frühen Studien hoher Beliebtheit. Auch Chomsky setzte sie vor allem in der L1-Forschung ein, erst später, ab den 1970er Jahren, wurde sie dann auf die L2-Forschung übertragen (Tabatabaei/Dehghani 2012, 173). GEKA sind Tests, in denen Teilnehmende entscheiden müssen, ob es sich bei bestimmten Äußerungen um wohlgeformte oder aber um nicht wohlgeformte Strukturen handelt. Diese sind zumeist dekontextualisiert und lenken die Aufmerksamkeit explizit auf bestimmte Strukturen des Satzes. Das Untersuchungsinteresse kann dabei sowohl auf der syntaktischen Form als auch auf anderen Sprachebenen, wie etwa dem Bereich der Lexik, angesiedelt sein. Im Anschluss an das Grammatikalitätsurteil steht häufig noch eine Korrekturaufgabe, bei der die

ProbandInnen schließlich eine Korrektur für ihres Erachtens nach fehlerhafte Sätze vorschlagen sollen.

Auch Hufeisen nennt GEKA als mögliche Methode für die Erforschung von L3-Erwerb, mittlerweile wurde sie auch schon eingesetzt, um Rückschlüsse auf die transferierende Sprache zuzulassen und so zu neuen Erkenntnissen zu gelangen (Hufeisen 2001, 651). Hufeisen spricht zwar von Akzeptabilitätsurteilen, ich verwende hier Grammatikalität und Akzeptabilität gleichberechtigt und synonym, da bei Lernenden die mehr auf Sprachgefühl beruhende Akzeptabilität erstens weniger gewichtig ausfällt und zweitens im Untersuchungsdesign zur Beurteilung nur Sätze gewählt wurden, die auch von L1-Sprechenden zweifelsfrei als ‚ungrammatisch‘ bezeichnet wurden. Gass bestätigt, dass ‚Grammatikalitätsurteil‘ häufig als Überbegriff verwendet wird. In Grammatikalitätsurteilen geht es ihr zufolge jedoch um “those sentences that are generated by the grammar”, wohingegen bei Akzeptabilität “those sentences about which speakers have a feel of well-formedness” gemeint sind (Gass 1994, 303). Nach Duffley gehört Akzeptabilität zum Bereich der Performanz, Grammatikalität hingegen zur Kompetenz, wodurch streng genommen jedes Grammatikalitätsurteil eigentlich ein Akzeptabilitätsurteil ist, da die Kompetenz als nicht zugänglich gilt (Duffley 2002, 52). Chomsky erhoffte sich hingegen durch den Einsatz von Akzeptabilitätsurteilen Ergebnisse, die Rückschlüsse auf die Kompetenz der ProbandInnen zulassen (Ionin/Zyzik 2014, 39). In dieser terminologischen Debatte äußern sich bereits erste Kritik- und Diskussionspunkte zur Methode.

### 5.1.1 Vorteile

Nach Schütze (1996, 2f.) lassen sich zusammengefasst vier gute Gründe für den Einsatz von GEKA in der Untersuchung von Spracherwerb nennen. Zunächst liegt ein bedeutender Vorteil gegenüber Fehleranalysen darin, dass man die zu untersuchenden Phänomene gezielt auswählen und steuern kann. Während in Fehleranalysen ein wesentliches Problem in der Unter- oder Überrepräsentation bestimmter Strukturen liegt, können in einer GEKA explizit auch seltene Strukturen oder Formulierungen getestet werden (Loewen 2009, 94). Damit in Zusammenhang steht auch der zweite Vorteil nach Schütze, nämlich die Einbettung von negativer Information bzw. negativen Evidenzen, die in normalem Sprachgebrauch nicht auftauchen und Formen enthalten,

die nicht Teil der Sprache sind. Ein dritter Grund betrifft einen weiteren Vorzug gegenüber Produktionsdaten, wo eine korrekte Unterscheidung zwischen Versprechern, unvollendeten Aussagen und grammatischen Fehlern nicht zuverlässig möglich ist. Auch der vierte Grund siedelt sich auf Ebene der Produktion an, da in kommunikativen Settings diese Sprachfunktionen den Einblick in die mentale Natur und damit die mentale Repräsentation von Sprachen verdunkeln (Schütze 1996, 2f.).

Diese vier Gründe lassen GEKA als vorteilhaft vor allem gegenüber Produktionsdaten erscheinen, die etwa für Fehleranalysen herangezogen werden. Hinzu kommen noch zwei weitere Argumente für den Einsatz von GEKA: In einer GEKA kann der Fokus völlig auf die Struktur von Sätzen gelenkt werden, wodurch die Dekontextualisierung von Sätzen kein zusätzliches Problem erzeugt, was in Testverfahren, die auf dem lexikalischen Bereich angesiedelt sind, zu Problemen führen kann. Dabei wird allerdings nur die morphosyntaktische Wohlgeformtheit von Äußerungen beurteilt und nicht ihre kontextuelle Einbettung, was die Untersuchung von textlinguistischen Merkmalen ausschließt (Tabatabaei/Dehghani 2012, 174; Ionin/Zyzik 2014, 38). Ein letzter Vorteil der Methode liegt darin, ohne erheblichen Aufwand große Teilnehmendengruppen gewinnen zu können, da die Evaluierung der Daten weniger Zeit beansprucht als etwa die Auswertung von Produktionsdaten mittels Fehleranalyse (Gutiérrez 2013, 426).

### 5.1.2 Nachteile

Neben diesen genannten Vorteilen weist die Methode allerdings auch Nachteile auf. So ist nicht immer klar, welche Art von Wissen eigentlich anhand einer Aufgabe gemessen wird. Wesentlich dabei ist die Gegenüberstellung von explizitem und implizitem Wissen. Die frühere Annahme, dass mittels GEKA direkt sprachliche Kompetenz gemessen werden kann, gilt heute als überholt (Tremblay 2005, 135). GEKA fokussieren eher Performanzphänomene: „[GJCTs] provide a performance measure of L2 learners' linguistic abilities“, was nicht unbedingt ein Nachteil sein muss, es allerdings in der Analyse zu berücksichtigen gilt (Loewen 2009, 95). Nach Schütze (1996) geben GEKA vor allem Aufschluss über Verarbeitungsmechanismen und -prozesse und viel weniger über sprachliche Kompetenz oder implizites Wissen von Lernenden (Tabatabaei/Dehghani 2012, 175; siehe auch 5.2.1).

Ein weiterer Kritikpunkt an der Methode betrifft die Reliabilität ihrer Ergebnisse, die häufig in Frage gestellt wurde. Eine unzureichende Kohärenz in Test-Retest-Verfahren deutet auf mangelnde Reliabilität hin, was definitiv einen Nachteil für die Aussagekräftigkeit von Daten ergibt. Dieses Problem liegt unter anderem in der Unsicherheit und Unentschlossenheit der Lernenden begründet, was erneut die Komplexität von Untersuchungen mit mehrsprachigen Individuen hervorhebt. Auch die Validität der Daten wurde in Zusammenhang damit kritisiert (Alanazi 2015, 78). Reliabilität und Validität werden vor allem dann beeinträchtigt, wenn die Unsicherheit aufseiten der Lernenden besonders groß ist, wenn also die Aufgabenstellung größere Schwierigkeiten bereitet (Gass 1994, 320; Tabatabaei/Dehghani 2012, 174). Im Zweifelsfall entscheiden sich ProbandInnen dann eher für ein Urteil als ‚falsch‘ bzw. ‚ungrammatisch‘, was möglicherweise aber kein Ausdruck ihres tatsächlichen Grammatikalitätsempfindens ist, sondern nur jene Unsicherheit reflektiert (Bley-Vroman *et al.* 1988 zit. nach Gass 1994, 319). In Kontrast dazu steht die Tendenz von Lernenden, Korrekturen vermeiden zu wollen. Dies kann zu grammatischer Überakzeptanz führen, insbesondere dann, wenn ProbandInnen einen Satz zwar intuitiv für falsch halten, jedoch keine Gründe oder gar Korrekturen dafür liefern können (Ionin/Zyzik 2014, 40). Im Einsatz von GEKA ist es daher wichtig diese Limits und Nachteile zu kennen und in der Analyse der Daten und Ergebnisse wo notwendig explizit auf das Untersuchungsdesign mit seinen Schwachstellen hinzuweisen (Gass 1994, 304) (siehe Abschnitte 5.3.4; 7.6).

## 5.2 GEKA im Kontext von Transferphänomenen

Im Kontext der vorliegenden Untersuchung war es das Ziel, mithilfe einer GEKA Aufschlüsse über Transfermechanismen zu gewinnen. Somit unterscheidet sich diese Arbeit von Studien zur Grammatikalitätseinschätzung in der L1, die häufig generativen Ansätzen nach Chomsky entstammen. Beim Einsatz von GEKA in einer Fremdsprache muss berücksichtigt werden, dass das sprachliche System der Zielsprache noch nicht völlig verinnerlicht ist und somit Strukturen abgefragt werden, die möglicherweise auf noch unvollständiges Wissen und unzureichende syntaktische Kompetenz in der Zielsprache schließen lassen. Teilnehmende befinden sich noch im Lernprozess, wodurch ein Vergleich der Daten mit jenen von L1-Sprechenden nicht unbedingt sinnvoll

erscheint (Mandell 1999, 74). Nach Gass (1994, 306) muss man beim Einsatz von GEKA in der Sprachlernforschung vor allem auch berücksichtigen, dass gewisse Elemente der Zielsprache in der *Interlanguage*-Grammatik noch nicht repräsentiert sind. Daher interessiert in Zusammenhang mit Transfererscheinungen vor allem die Frage, woher eine Einschätzung genommen wird, wenn das behandelte Element noch nicht im Sprachwissen der Lernenden verankert ist. Dies kann dann eventuell Rückschlüsse auf Transferquellen und steuernde Faktoren hinsichtlich unterschiedlicher Sprachen geben, insbesondere wenn es sich bei der Zielsprache um eine L3 und nicht „nur“ um eine erste Fremdsprache handelt. Studien zu syntaktischem Transfer in der L3, in denen ähnliche Methoden wie GEKA eingesetzt wurden, sind beispielsweise die bereits erwähnten Untersuchungen von Flynn *et al.* (2004), Rothman und Cabrelli Amaro (2010) sowie Falk und Bardel (2011).

### 5.2.1 Implizites vs. Explizites Wissen

Will man Transferphänomene mittels GEKA untersuchen, geht es primär um das Erforschen von implizitem Wissen, da man davon ausgehen kann, dass Transfer zu einem Großteil unbewusst erfolgt, sofern man nicht konkret Transfer auf metasprachlicher Ebene fokussiert. Diese metasprachliche Ebene gibt hingegen wenig Aufschluss über die Repräsentation von Sprachen im Gedächtnis, da dabei Synergien im Gehirn bewusst und aktiv genutzt werden und weniger unbewusste Prozesse ablaufen. Allgemein kann man davon ausgehen, dass GEKA in der L1 eher Gefühlsurteile beinhalten, wohingegen in der L2 (oder L3) vermehrt explizites Wissen zum Einsatz kommt, vor allem dann, wenn die Fremdsprache in einem institutionellen Setting gelernt wurde und somit ein großer Unterschied in der Erwerbsart der Sprachen vorliegt (Loewen 2009, 96; siehe auch Paradis 2004 zu deklarativem und prozeduralem Gedächtnis bzw. 2.1.1.1). Schmidt (1994, 20) fasst den zentralen Unterschied zwischen implizitem und explizitem Wissen folgendermaßen zusammen:

Implicit and explicit learning and implicit and explicit knowledge are related but distinct concepts that need to be separated. The first set refers to the processes of learning, the second to the end-products of learning (or sometimes to knowledge that is innate and not learned at all). (zit. nach Han/Ellis 1998, 4)

Als Konsequenz gilt es in der Untersuchung von interlingualem Einfluss klar zwischen explizitem und implizitem Wissen zu unterscheiden und Faktoren aufzuzeigen, die innerhalb der Aufgabenstellung Einfluss auf das gemessene Wissen ausüben.

### 5.2.2 Der Zeitfaktor

Zu den zentralen Faktoren bei der Erstellung einer GEKA zählt die für die Lösung der Aufgabe verfügbare Zeit. Bei der Bearbeitung von GEKA durchlaufen die ProbandInnen bis zu drei Phasen. Zunächst erfolgt mit dem Lesen eine semantische Verarbeitung des Satzes, im Anschluss daran steht das Bemerken (engl. *Original Noticing*) und schließlich läuft eine Analyse bzw. Reflexion ab, die in eine Korrektur oder Nicht-Korrektur mündet (Loewen 2009, 95). Ohne Zeitdruck können Teilnehmende alle drei Phasen durchlaufen, bei einem zeitlich beschränkten Test bleibt häufig nicht genug Zeit für die letzte Phase, wodurch der Fokus in der Urteilsfindung auf der Intuition liegt. Dadurch ergeben sich Daten, die eher auf implizites Wissen schließen lassen, wohingegen ohne Zeitdruck gewonnene Daten stärker explizites Wissen widerspiegeln (Han/Ellis 1998, 1; Loewen 2009, 96). Mithilfe von Eye-Tracking-Messungen versuchten Godfroid *et al.* diesen Unterschied in Zusammenhang mit Zeitdruck zu bestätigen und lieferten diesbezüglich schlüssige Ergebnisse: „These findings suggest that timed and untimed GJTs measure different constructs, which could correspond to implicit and explicit knowledge, respectively.” (Godfroid *et al.* 2015, 269f.).

Der Zeitfaktor war in den Anfängen des GEKA weniger bedeutend, gilt aber heute als eine wesentliche Variable im Untersuchungsdesign, wobei die Steuerung und Kontrolle dieser Variable durch computerunterstützte Verfahren stark erleichtert wurde. Dementsprechend sind GEKA in der Untersuchung von interlingualem Einfluss zumeist mit Zeitlimits belegt, wodurch von den Teilnehmenden relativ spontane Reaktionen erwartet werden, die großteils intuitiv erfolgen und keine Zeit für genaue Reflexion und Analyse lassen. Dadurch erhofft man sich Einblick in die unbewusst ablaufenden Transfermechanismen, die auf implizitem Wissen beruhen, auch wenn implizites Wissen nie direkt gemessen werden kann (Han/Ellis 1998, 10).

### 5.3 Untersuchungsdesign

Aufgrund der genannten Vorteile von GEKA sowie unter Einbeziehen der Kritikpunkte habe ich mich in dieser Arbeit für eine Kombination von zwei Untersuchungsmethoden entschieden. Zentrales Messinstrument war eine GEKA mit zeitlicher Beschränkung. Im Anschluss daran mussten die Teilnehmenden einen Fragebogen bearbeiten, der nicht nur Aufschluss über ihre sprachbiographischen Daten geben sollte, sondern auch psychotypologische Einschätzungen sowie kleine introspektive oder zumindest reflektierende Elemente beinhaltete. Beide Untersuchungsteile stelle ich in der Folge näher vor. Abgesehen davon umfasste der Untersuchungsbogen einen einleitenden Erklärungstext, den alle Teilnehmenden vor Bearbeitung der Aufgabenstellung lesen mussten. Das gesamte Erhebungsinstrument findet sich im Anhang (siehe Abschnitt A.1).

#### 5.3.1 Grammatikalitätseinschätzungs- und Korrekturaufgabe

Für das Erstellen einer GEKA gibt es nach Ionin und Zyzik (2014, 39) vier wichtige Entscheidungskriterien: Präsentationsform, Zeitfaktor, Antwortskala und Korrekturaufgabe. In der Beschreibung der Aufgabe halte ich mich an diese vier Kriterien. Als Präsentationsform habe ich das Papierformat gewählt, wobei die Lernenden mit Stift alle gleichzeitig die Aufgabe bearbeiteten. Technisch ausgereifere Formate, etwa mit Computerunterstützung, waren im Rahmen dieser Arbeit nicht realisierbar. Dies betrifft auch die Berücksichtigung des Zeitfaktors. Da der Fokus auf der Untersuchung von unbewussten Transfermechanismen im Bereich des impliziten Wissens lag, galt es ein Zeitlimit vorzugeben. Der Zeitdruck erhöht wie erwähnt die Wahrscheinlichkeit dafür, implizites Wissen abzufragen ohne dass die Teilnehmenden auf explizites, metasprachliches Wissen für die konkrete Zielsprache zurückgreifen (Hermas 2014, 217). Ohne technische Hilfsmittel gestaltete sich dies allerdings relativ schwierig. Die Lernenden bekamen ein Zeitlimit (maximal 25 Minuten), sowie die Aufforderung, die Sätze „möglichst schnell und intuitiv“ zu beurteilen. Der Zeitfaktor konnte damit nicht so gut kontrolliert werden wie bei computergestützten Verfahren, wurde aber immerhin einkalkuliert. Die Berechnung des Zeitfensters ermittelte ich auf Grundlage des Pretests (siehe 6.1), sowie unter Bezug auf andere ähnliche Studien (Loewen 2009). Zudem habe ich die Einschränkung ergänzt, im Test nicht

zurückzublätern und nach vollständiger Bearbeitung sofort abzugeben (Gass 1994, 313).

Bei der Antwortskala entschied ich mich für nur zwei Antwortmöglichkeiten ‚richtig‘ und ‚falsch‘. Die Option ‚weiß nicht‘ erschien mir für den Untersuchungskontext zu riskant, da sie keinen Aufschluss über mögliche Transferursachen oder Transferphänomene zulässt. Wenn die Teilnehmenden wirklich keine Antwort geben konnten oder wollten, stand es ihnen frei, die Aufgabe unbearbeitet zu lassen (was in der Praxis auch passierte, siehe Abschnitt 6.3). An das Grammatikalitätsurteil selbst war auch eine Korrekturaufgabe angeschlossen. Dies sollte dazu führen, dass Lernende nicht nur ein intuitives Grammatikalitätsurteil abgeben, sondern in ihrer Korrektur auch ihre Vorstellung von grammatischen Sätzen zeigen. Würde man nur eine Ja/Nein-Antwort abfragen, könnte man nicht erkennen, was überhaupt als ‚falsch‘ im Satz wahrgenommen wurde bzw. worauf sich das Urteil im Satz bezieht. Dies ließe dann kaum Rückschlüsse auf Transfermechanismen und -vorgänge zu, vor allem nicht hinsichtlich des untersuchten Phänomens (Loewen 2009, 95). Die Fehler, die die Teilnehmenden in den Sätzen feststellten, mussten sie hingegen nicht markieren, was eine zusätzliche Möglichkeit in der Korrektur von ungrammatischen Sätzen wäre (Mecartty 2000, 331). Einzelne Teilnehmende führten dies jedoch auch ohne Aufforderung durch.

In der Aufgabenerstellung wurde ferner Wert daraufgelegt, dass die zielsprachlichen Äußerungen, die ein Urteil erforderten, auf Ebene der Lexik für die Lernenden verständlich sind. Somit wählte ich relativ einfachen Wortschatz, was verhindern sollte, dass Lernende in ihren Urteilen am unbekanntem Wortschatz scheitern und sich die Einschätzung weniger auf die grammatischen Strukturen bezieht (Hermas 2014, 210). Damit schließe ich auch an Rothman und Cabrelli Amaros Vorgehen an (2010, 200). Im Idealfall zieht man nach Ionin und Zyzik (2014, 45) tatsächliche Fehler von ähnlichen Lernendengruppen für das Generieren der Sätze heran, was im Kontext dieser Arbeit nicht möglich war, da ich bei der Aufgabenerstellung keinen Zugang zu fehlerhaften Texten der Teilnehmenden hatte.

Wie in anderen ähnlichen Studien habe ich in der Aufgabe Füllsätze eingebaut, die in meinem Fall durchgehend korrekt waren. Dies unterscheidet meine Untersuchung unter

anderem von jener von Rothman und Cabrelli Amaro, wo Füllsätze kategorisch ungrammatisch waren, um einen Ja-Effekt zu vermeiden (Rothman/Cabrelli Amaro 2010, 201).

Alle Teilnehmenden mussten dieselben Sätze beurteilen, wobei zwei Versionen des Tests erstellt wurden, um durch Randomisierung ungewollte Ordnungs- oder Experimenteffekte, wie zum Beispiel Ermüdung gegen Ende der Aufgabe, auszuschließen (Gries 2013, 47ff.). In Summe beinhaltete die Aufgabe 60 deutsche Sätze, die die Teilnehmenden einschätzen und gegebenenfalls korrigieren mussten. Jeweils 10 Sätze entsprachen dabei einer bestimmten Kategorie, die in Anlehnung an die unterschiedlichen Positionen von Objektpronomen in den Untersuchungssprachen gebildet wurden (siehe Kapitel 3.2). Die folgende Tabelle veranschaulicht diese Kategorien und verweist auf die jeweiligen Sätze in den beiden Versionen der Aufgabe sowie auf ihre Grammatikalität:

Kategorie	Beschreibung und Beispiel	Grammatik qualität	Sätze (Version A/Version B)
<b>D:G</b>	„Füllsatz“, enthält kein Objektpronomen <i>Bsp: Am Wochenende fahren meine Eltern gemeinsam mit meiner Schwester in die Berge.</i>	„richtig“	2/4; 3/6; 15/31; 27/28; 32/17; 45/48; 46/14; 48/50; 56/56; 57/57
<b>E:G</b>	Position des Objektpronomens entspricht dem Englischen <i>Bsp: Sein Vater bringt ihn jeden Tag in die Schule.</i>	„richtig“	10/16; 11/35; 12/11; 17/18; 19/23; 21/45; 23/24; 24/37; 37/43; 60/3
<b>E:UG</b>	Position des Objektpronomens entspricht dem Englischen <i>Bsp: Bevor du triffst ihn, solltest du deine Hände waschen.</i>	„falsch“	4/1; 7/9; 8/5; 9/8; 18/52; 33/38; 38/42; 43/47; 53/54; 59/59
<b>R:G</b>	Position des Objektpronomens entspricht dem Romanischen <i>Bsp: Ich bin froh, dass er mir vertraut.</i>	„richtig“	1/29; 5/2; 14/13; 16/15; 28/30; 34/39; 47/49; 49/19; 52/51; 58/53
<b>R:UG</b>	Position des Objektpronomens entspricht dem Romanischen <i>Bsp: Der Busfahrer dir hilft sicherlich beim Einsteigen mit dem Kinderwagen.</i>	„falsch“	6/58; 20/20; 22/22; 25/26; 29/32; 35/34; 36/40; 42/46; 50/10; 51/25
<b>markiert</b>	Position ist im Deutschen markiert <i>Bsp: Dich habe ich hier überhaupt nicht erwartet.</i>	„richtig“	13/12; 26/27; 30/33; 31/36; 39/21; 40/60; 41/44; 44/7; 54/41; 55/55;

Tabelle 1: Satzkategorien der GEKA

Wie aus dieser Kategorisierung ersichtlich wird, bezieht sich keine davon auf die relative Position der Objektpronomen zueinander, die in Abschnitt 3.2.1 für das Deutsche kurz diskutiert wurde. Auch in der Auswertung der Daten wurden daher Korrekturen dieser relativen Position der Objektpronomen nicht als ausschlaggebende Korrekturen gewertet (siehe auch 5.3.3).

Diese Satzkategorien wurden in Abstimmung mit den formulierten Fragestellungen und Hypothesen entwickelt. In Abschnitt 5.3.3 zur Operationalisierung setze ich diese Satzkategorien konkret in Bezug zu Hypothesen, in der Reflexion in 5.3.4 hinterfrage ich auch kritisch die zur Beurteilung vorgeschlagenen Sätze.

### 5.3.2 Fragebogen

Den Erkenntnisinteressen, die ich in Kapitel 4 ausformuliert habe, entsprechend setzt sich der Fragebogen aus vier Teilen zusammen. Teil A widmet sich dem Sprachprofil der Lernenden, Teil B der Reflexion der zuvor absolvierten GEKA, Teil C den Erfahrungen im Sprachunterricht allgemein und Teil D den allgemeinen sozialstatistischen Angaben. Insbesondere Teil A dient dazu, Anforderungen an Untersuchungen zum L3-Erwerb gerecht zu werden, vor allem hinsichtlich der zuvor gelernten Sprachen (de Angelis 2007, 12). So wurden das Alter zu Erwerbsbeginn jeder einzelnen Sprache, die Abfolge aller Sprachen, ihr aktiver Gebrauch, der Lernkontext, mögliche Aufenthalte in einem Zielsprachenland, ihre wahrgenommene Nähe zu anderen Sprachen sowie die jeweilige mündliche und schriftliche Kompetenz ermittelt. Auch Cabrelli Amaro *et al.* (2012, 5) betonen die Bedeutung des Sprachniveaus in allen vorhandenen Sprachen eines Individuums, weshalb es als besonders wichtig erscheint, dieses Niveau auch zu evaluieren, vor allem im Hinblick auf das zu untersuchende sprachliche Phänomen. In zahlreichen Studien wurde dies mittels Cloze-Test oder ähnlicher Verfahren bewerkstelligt (Rothman/Cabrelli Amaro 2010, 199; Rothman 2011, 116). Im Rahmen der vorliegenden Untersuchung war es leider nicht möglich, für alle möglichen Sprachen einen Test durchzuführen, um das genaue Niveau der Lernenden zu bestimmen. Daher beruht die Feststellung über das jeweilige Niveau auf einer Selbsteinschätzung der Lernenden und einer Beschreibung der Kompetenzen, die in Bezug zu den anderen Angaben zu den einzelnen Sprachen gesetzt werden können. Zur Kompetenz wurde bewusst eine offene Frage gewählt und die Angaben dazu nicht durch vorgegebene Kompetenzniveaus des GERS nivelliert.

Teil B versucht eine Reflexion über die Testsituation anzuregen. Dabei handelt es sich nicht um eine introspektive Methode, dennoch ermöglicht dieser Abschnitt einen kleinen Einblick in die Gedanken der Teilnehmenden. Gleichzeitig bekommt man einen Eindruck von der Entscheidungsfindung bei der Aufgabenbewältigung, auch wenn Angaben im Nachhinein nicht unbedingt als zuverlässig gelten können. Es handelte sich um zwei geschlossene Fragen mit mehreren Antwortmöglichkeiten sowie um eine offene Frage.

Durch Teil C habe ich versucht zu evaluieren, wie ausgeprägt Sprachvergleich und metasprachliches Wissen und Bewusstsein im Unterricht der Lernenden angeregt und

gefördert werden. Erhöhtes metasprachliches Wissen kann ja, wie bereits erwähnt, dazu führen, Transfer bewusst einzusetzen und explizites Wissen dabei abzufragen. Dies hätte insofern Konsequenzen auf die Ergebnisse, als dann bewusste Prozesse als wichtiger einzuschätzen wären und unbewusster Transfer in den Hintergrund rücken würde. Hierbei handelte es sich um drei Aussagen zum Sprachenlernen, die anhand einer Likert-Skala mit den Endpunkten „stimme nicht zu“ und „stimme völlig zu“ bewertet werden mussten.

Im letzten Abschnitt, Teil D, habe ich noch Alter und Geschlecht der Teilnehmenden ermittelt, sowie die Universität und die gewählte Studienrichtung abgefragt, um so die Tests auch im Nachhinein noch klar den Untersuchungsgruppen zuweisen zu können. Auch der Studienbeginn wurde ermittelt, da dieser neben den subjektiven Angaben der Teilnehmenden Rückschlüsse auf das jeweilige Sprachniveau zulässt.

### 5.3.3 Operationalisierung und Auswertung

Für eine statistische Auswertung der erhobenen Daten ist es notwendig, die Ergebnisse in numerische Angaben zu überführen. Anhand der Resultate aus der GEKA gilt es dafür die möglichen Antworten der Teilnehmenden zu kategorisieren. In der Operationalisierung werden den unterschiedlichen Variablen Zahlen zugewiesen, um danach die Ergebnisse auswerten zu können (Gries 2013, 16). Dabei ist zu beachten, dass die Operationalisierung auch das Ergebnis beeinflussen kann, weshalb hier so detailliert beschrieben wird, welche Kategorien wie codiert und gebildet wurden (Gries 2013, 18). Ich gehe von fünf verschiedenen Antwortmöglichkeiten als nominalen Werten aus, die ich in der folgenden Tabelle veranschaulicht habe:

Kategorie	Beschreibung	Korrektheit
0	keine Antwort	„nicht interpretierbar“
1	Antwort und etwaige Korrektur sind richtig	„richtig“
2	Antwort und etwaige Korrektur sind falsch	„falsch“
3	Ein grammatikalisch korrekter Satz wurde als „falsch“ gekennzeichnet, die Korrektur bezieht sich jedoch nicht auf die Position von Objektpronomen	„nicht interpretierbar“
4	Ein grammatikalisch inkorrektter Satz wurde als „falsch“ gekennzeichnet, die Korrektur verändert allerdings nicht die Position der Objektpronomen, der Fehler wurde nicht behoben	„falsch“

*Tabelle 2: Operationalisierung*

Nur Antworten der Kategorie „1“ können als „richtige“ Antworten gewertet werden, auch wenn in Kategorie „3“ kein falsches Urteil über die Position der Objektpronomen vorliegt. Die Trennung dieser beiden Kategorien beruht auf der Tatsache, dass offensichtlich jene Sätze trotz ihrer Korrektheit nicht als „richtig“ wahrgenommen wurden, wofür auch Transfermechanismen verantwortlich sein können. In der Diskussion gehe ich auf die Deutung dieser „nicht interpretierbaren“ Daten ein und nehme Bezug auf die Korrekturvorschläge solcher Sätze. Anders verhält es sich mit den Antworten der Kategorie „4“: Diese werde ich parallel zur Kategorie „2“ als „falsch“ aus, da die fehlerhafte Position der Objektpronomen nicht korrigiert werden konnte. Hier gilt es in der Analyse und Diskussion zu berücksichtigen, dass die intuitive Wahrnehmung eines Fehlers korrekt war, jedoch andere syntaktische Merkmale als ausschlaggebend angenommen wurden bzw. die Position der Objektpronomen nicht als Trigger fungierte. Auch auf die Korrekturvorschläge zu diesen Sätzen werde ich daher in der Diskussion gesondert eingehen. Diese Vorgehensweise vereinfacht die Analyse und bezieht sich insbesondere auf implizite Transfermechanismen.

Während die Auswertung der GEKA wenig Spiel- und Diskussionsraum offenlässt, verhält es sich mit den Ergebnissen der Fragebogenerhebung anders, vor allem da diese in Bezug zu den GEKA-Ergebnissen gesetzt werden sollen. Hier gilt es klare Kategorien zu schaffen, die einerseits die Komplexität des Untersuchungsfeldes berücksichtigen, andererseits für die vorliegende Erhebung noch operationalisierbar bleiben. Mithilfe der Angaben aus dem Fragebogen sollen sowohl Unterschieds- als auch Korrelationshypothesen überprüft werden, wobei jeder Hypothese die Nullhypothese

gegenübersteht. Ein wichtiges Kriterium für die formulierten Hypothesen stellt ihre Konditionalität sowie ihre Falsifizierbarkeit dar. Zudem muss nach Gries (2013, 11f.) auch die verwendete Terminologie klar sein, was durch die vorangegangenen Kapitel gewährleistet ist. Somit habe ich folgende Hypothesen in Zusammenhang mit den Satzkategorien sowie den Untersuchungsgruppen formuliert:

H<sub>1</sub>: Fortgeschrittene Lernende haben eine höhere Erfolgsquote als weniger fortgeschrittene Lernende (Korrelation zwischen Angaben zum Niveau und Ergebnis).

H<sub>2</sub>: Die Untersuchungsteilnehmenden unterscheiden sich in ihren Beurteilungen je nach ihren Sprachprofilen (Gegenüberstellung von E:(U)G und R:(U)G) – Korrelation der Sprachprofile mit Ergebnis).

H<sub>3</sub>: Teilnehmende mit L1 Englisch unterscheiden sich insbesondere in der Beurteilung von ungrammatischen Sätzen von Teilnehmenden mit L1 Rumänisch (Gegenüberstellung von E:UG und R:UG).

H<sub>4</sub>: Die Sätze der Kategorie „markiert“ sind schwieriger zu beurteilen als die Sätze aller anderen Kategorien.

H<sub>5</sub>: Die Lernenden nehmen das Englische als eher dem Deutschen ähnlich wahr als andere Sprachen.

Die Auswertung der Daten erfolgt zunächst mittels deskriptiver Statistik, wobei dabei vor allem das Gesamtergebnis, die Verteilung der Teilnehmenden nach sozialstatistischen Angaben sowie die Angaben zum Sprachprofil von Relevanz sind. In der Folge ist es allerdings notwendig, auch auf Methoden der Inferenzstatistik zurückzugreifen, um mögliche Unterschiede zwischen den Untersuchungsgruppen sowie Korrelationen zwischen den Sprachprofilen der Lernenden und ihrer Ergebnisse aufzeigen zu können und die Hypothesen zu überprüfen. Die statistischen Analysen erfolgen mithilfe von R<sup>13</sup>. Zunächst wurden die Daten jedoch in eine *Microsoft Excel*-Datei eingegeben und als Datenbank aufbereitet, auch die grafische Darstellung der Resultate sowie einfache statistische Berechnungen beruhen auf der Verwendung dieser Software.

---

<sup>13</sup> <https://www.r-project.org/> (letzter Zugriff 29.09.2017)

Zur Überprüfung der Hypothesen gilt es die Signifikanz von Unterschieden zu ermitteln, diese wurde mithilfe des Chi-Quadrat-Tests berechnet. Den p-Wert hinsichtlich der Signifikanz lege ich hier in Anlehnung an den Habitus innerhalb der Forschungsgemeinschaft mit  $p < 0,05$  fest (Gries 2013, 29). Beim Chi-Quadrat-Test steht immer die Nullhypothese der Alternativhypothese entgegen, ein signifikantes Ergebnis führt dazu, die Nullhypothese zu verwerfen und die Alternativhypothese zu akzeptieren, wobei es sich nicht um einen Beweis der Alternativhypothese handelt (Gries 2013, 28f.). Dies hängt auch damit zusammen, dass gewisse Effekte z.B. aufgrund einer zu klein gewählten Stichprobe möglicherweise einfach nicht sichtbar wurden (Gültekin-Karakoç/Feldmeier 2014, 194). In den Fällen, wo der Chi-Quadrat-Test ungenaue Ergebnisse erzielte und damit der p-Wert nicht zuverlässig wäre, habe ich zusätzlich auch noch *Fisher's Exact Test* angewandt.

Wie auch sonst in der Forschung kommt es in der Operationalisierung zu willkürlich festgelegten Kategorien. Ich habe mich dabei aber stark an anderen Studien im Bereich der L3-Erwerbsforschung orientiert, die Herangehensweisen wählten, die innerhalb der Disziplin auf breite Akzeptanz stoßen (Gültekin-Karakoç/Feldmeier 2014, 184).

#### 5.3.4 Reflexion der Methode

Aufgrund der beschriebenen Vor- und Nachteile sowie der konkreten Forschungssituation habe ich mich für diese Vorgehensweise im Rahmen der Untersuchung entschieden. Im Nachhinein betrachtet lassen sich jedoch einige Kritikpunkte festmachen, die in einer weiteren Studie überarbeitet werden müssten. Dazu zählt zunächst die Anzahl an Sätzen in der GEKA. Um einen Ja-Effekt zu vermeiden wäre es möglicherweise sinnvoll gewesen, mehr Füllsätze einzubauen und diese nicht nur auf grammatische Sätze zu beschränken. Ferner hätte man die gewählten Sätze aller Kategorien noch in ihrem Wortschatz und den Konstruktionen vereinheitlichen können, um eine größere Vergleichbarkeit zwischen den Kategorien zu gewährleisten. Insbesondere in den Sätzen der Kategorie R:G, entsprechen die gewählten deutschen Beispiele aufgrund der beigefügten Adverbiale oder weiterer Objekte nicht immer dem Romanischen wie etwa im Fall von Satz 1/29 *Als ihm die Katze über den Weg lief, bekam er Angst*. Hier wären Sätze mit simpleren Strukturen, wie beispielsweise in Satz 5/2 *Das ist das Haus, von dem ich dir erzählt habe* zielführender gewesen. Auch die Sätze 37/43

und 43/47 sind problematisch, da sie in die Kategorien E:G bzw. E:UG eingeordnet wurden, obwohl sie aufgrund des zweiteiligen Verbs so nicht der Wortstellung im Englischen entsprechen, z.B. *Ich möchte ihn gerne heute Abend im Kino ansehen*. Für die Auswertung der Ergebnisse wurde die Kategorie dieser Sätze jedoch nicht mehr verändert.

Im Fragebogen wäre es sinnvoll gewesen, die Teilnehmenden explizit darauf hinzuweisen, ihre Sprachen chronologisch anzugeben, da so einiges an Sortierungsarbeit wegfallen und schneller deutlich würde, welche Sprachkonstellationen unter den Teilnehmenden weitverbreitet sind. Zur Ermittlung der Sprachkompetenzen in den Einzelsprachen wäre sicherlich die Durchführung eines Sprachkompetenztests, beispielsweise mittels C-Test, von großem Interesse, um somit aussagekräftigere Hinweise auf die jeweilige Sprachkompetenz in den Einzelsprachen zu bekommen. Dies war insbesondere aufgrund der unterschiedlichen Standorte, die mir teilweise auch persönlich in ihrer Beschaffenheit nicht so bekannt waren, schwer einsichtig. Aufgrund des hohen Sprachniveaus von zwei Gruppen (siehe auch Kapitel 6) wäre möglicherweise ein schwierigeres syntaktisches Phänomen oder komplexere Strukturen wie etwa der Bezug auf die relative Position der einzelnen Objekte zueinander sowie die Kombination von mehreren Objektpronomen interessanter gewesen. Auch das Zeitlimit hätte für diese Untersuchungsgruppen herabgesetzt werden können, um weniger Reflexionsraum zu lassen, was auch durch den Kommentar einer Teilnehmerin bestätigt wurde (siehe auch 6.3). Gleichzeitig hätte ein Vergleich der schwächeren Lernenden aus Rumänien mit ähnlich fortgeschrittenen Lernenden aus England noch fruchtbare Ergebnisse liefern können. Einige dieser Reflexionspunkte werde ich in der Diskussion (Kapitel 7) erneut aufgreifen, um wichtige Aspekte dieser Arbeit in Beziehung zum größeren Forschungskontext zu setzen.

## 6 Empirische Untersuchung

### 6.1 Eckdaten der Untersuchung

Vor der eigentlichen Durchführung der Untersuchung an den jeweiligen Standorten im Mai und Juni 2016 habe ich einen Pretest erstellt und diesen zweimal durch insgesamt vier Sprecherinnen mit Deutsch als L1 überprüfen lassen. Dieser Pretest diente in erster Linie dazu, mögliche Ambiguitäten auszuschließen und Schwierigkeiten insbesondere im Bereich des Wortschatzes zu vermeiden (Ionin/Zyzik 2014, 41). Im Anschluss habe ich den Test ein wenig adaptiert, dabei aber nur Kleinigkeiten verändert. Alle Probandinnen des Pretests lösten diesen mit 100% Richtigkeit und äußerten keine Bedenken hinsichtlich der vorgeschlagenen Sätze der GEKA. Ihre Zeitangaben lieferten einen Anhaltspunkt zur Ermittlung eines passenden Zeitfensters für die Durchführung der eigentlichen Studie, das ich folglich mit 25 Minuten für die GEKA und freier Zeiteinteilung für den Fragebogen festlegte.

#### 6.1.1 Standort Rumänien

In Rumänien konnte ich an zwei Standorten Daten sammeln, wobei sich das Sprachniveau der Studierenden an den beiden Standorten stark unterschied und somit ein Vergleich innerhalb einer Sprachgruppe möglich wurde. Ich selbst habe die Untersuchung an der Ovidius Universität Konstanza durchgeführt, wo ich die Gruppe im Rahmen eines Praktikums unterrichtete und mir freundlicherweise die letzte Einheit einer Lehrveranstaltung für die Erhebung zur Verfügung gestellt wurde<sup>14</sup>. Die Teilnahme an der Studie war freiwillig, jedoch erklärten sich alle Studierenden dazu bereit. An diesem Standort konnte ich die Untersuchungsvorgaben, insbesondere das Zeitlimit, selbst kontrollieren und auch auf Fragen der Studierenden persönlich reagieren.

Der zweite Teil der rumänischen Erhebung fand in Bukarest ohne meine persönliche Anwesenheit statt. Zwei Kolleginnen an der Universität Bukarest erklärten sich bereit, ihre Studierenden die Aufgabe im Rahmen ihrer Lehrveranstaltungen bearbeiten zu lassen<sup>15</sup>. Beide haben nicht nur Instruktionen von meiner Seite erhalten, sondern

---

<sup>14</sup> Mein ausdrücklicher Dank gilt an dieser Stelle Maria Muscan von der Ovidius Universität Konstanza, die mein Projekt von Beginn an unterstützt hat.

<sup>15</sup> Hier möchte ich mich herzlich bei Susanna Konnerth, OeAD-Lektorin in Bukarest, sowie ihrer Kollegin Daniela Ionescu-Bonanni bedanken.

konnten zusätzlich – wie an allen Standorten – auf die Informationsseite am Beginn der Erhebung zurückgreifen. Die Rücklaufquote war an allen Standorten in Rumänien 100%, da die Studie vor Ort und im Rahmen von Lehrveranstaltungen durchgeführt wurde.

### 6.1.2 Standort England

Die Vergleichsgruppe, die die Grundlage dieser Untersuchung darstellt, bildeten Studierende der Universität Oxford. Aufgrund unterschiedlicher Semester- und Studienorganisation sowie privater Einschränkungen konnte ich die Erhebung wider Erwarten dort nicht persönlich durchführen. Ein Kollege hat aber, wie auch in Bukarest, dankenswerterweise diese Aufgabe übernommen und mir im Anschluss die Untersuchungsbögen zukommen lassen<sup>16</sup>. Als Konsequenz von institutionellen und studienorganisatorischen Umständen konnten an diesem Standort in Summe nur 13 Studierende an der Untersuchung teilnehmen, was die Vergleichbarkeit der Daten schmälert. Darauf werde ich allerdings in der Darstellung der Ergebnisse sowie in der Diskussion noch ausführlich Bezug nehmen. Die Erhebung fand im Juni 2016 ebenfalls im Rahmen einer Lehrveranstaltung statt und unterlag den gleichen zeitlichen und formellen Bedingungen wie die Untersuchungen in Rumänien. Auch hier konnte ich persönlich jedoch weder das Einhalten des Zeitlimits kontrollieren, noch Fragen oder Anmerkungen der Studierenden klären. Mein Kollege sicherte mir zu, alles sei reibungslos verlaufen.

## 6.2 ProbandInnen

Bei den Teilnehmenden an der Untersuchung handelt es sich wie bereits mehrfach erwähnt ausschließlich um Universitätsstudierende. Damit schließe ich beinahe an eine Forschungstradition im Rahmen der Transfer- und Tertiärsprachenforschung an, da diese Lernendengruppe am besten und meisten untersucht wurde (Peukert 2015, 7). Hinsichtlich der Vergleichbarkeit und Generalisierbarkeit der Daten muss dieser Umstand freilich berücksichtigt werden.

In Summe nahmen 63 Personen an der Untersuchung teil (50 in Rumänien, 13 in England). Für die Auswertung der Daten mussten allerdings insgesamt 13

---

<sup>16</sup> Mein Dank richtet sich hier an Tobias Heinrich, OeAD-Lektor in Oxford.

Aufgabenbögen aussortiert werden, da diese nicht den Anforderungen an diese Untersuchung entsprachen. Die betroffenen ProbandInnen gaben dabei entweder an, Deutsch als erste Fremdsprache gelernt zu haben oder aber hatten die Aufgabe so unvollständig bearbeitet, dass keine verwertbaren Ergebnisse zu erwarten waren. Damit liegt die Zahl der analysierten Daten bei 50, davon 21 aus Konstanz, 18 aus Bukarest und 11 aus Oxford. 39 Teilnehmende sprachen daher Rumänisch als Erstsprache, 11 hingegen Englisch. Die folgende Grafik veranschaulicht die Anzahl der TeilnehmerInnen von den jeweiligen Universitäten:

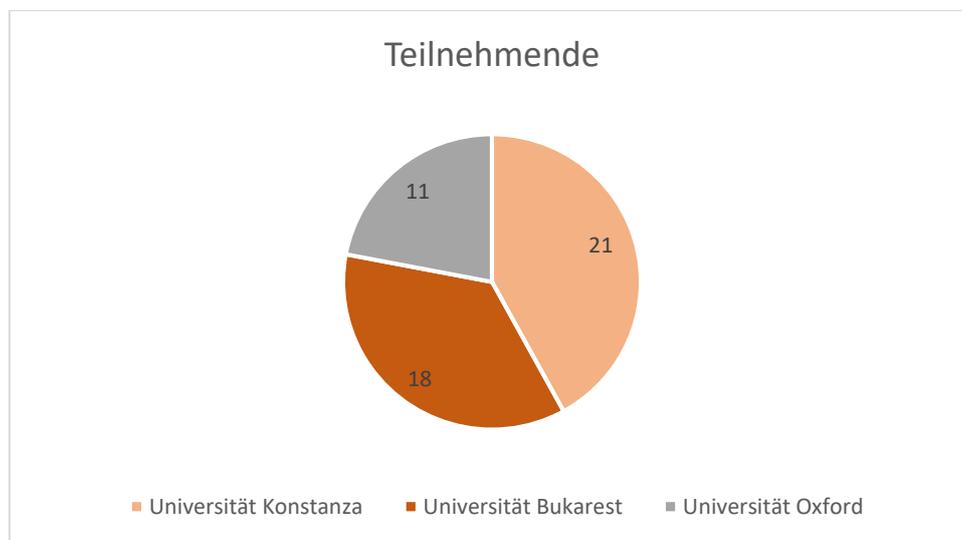


Abbildung 8: Teilnehmende nach Universitäten

Die Teilnehmenden unterschieden sich hinsichtlich ihres Sprachniveaus in der Zielsprache Deutsch sowie ihrer Sprachprofile und sprachlichen Vorbildung teilweise sehr stark. Vergleichbar sind hingegen ihr Studienfortschritt, ihr Alter und ihre Geschlechterverteilung, weshalb ich diese drei Aspekte für alle Teilnehmenden gesammelt auswerte und nur bei Bedarf auf Unterschiede zwischen den Standorten verweise.

Die Teilnehmenden waren zum Erhebungszeitpunkt durchschnittlich 22 Jahre alt, der Median beträgt allerdings 21 Jahre, da in Summe nur sieben Personen älter als 22 Jahre waren, drei davon jedoch erheblich, die älteste Teilnehmerin war bereits 55 Jahre alt.

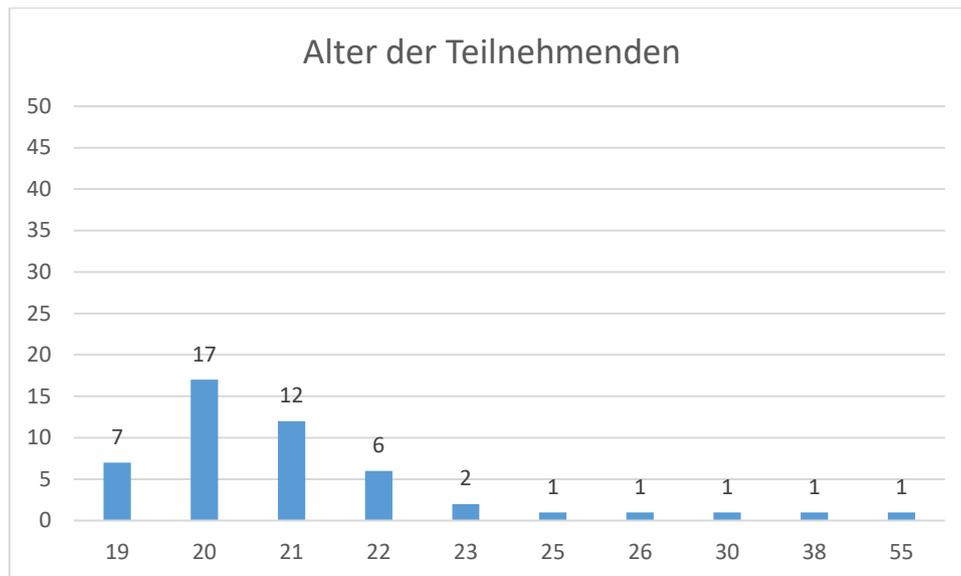


Abbildung 9: Alter der Teilnehmenden

An den rumänischen Universitäten waren von 39 ProbandInnen 38 weiblich und nur einer männlich. Daher macht es keinen Sinn das Geschlecht der Teilnehmenden als wichtige Variable anzunehmen. In England sieht die Verteilung etwas ausgeglichener aus, hier gaben immerhin vier von elf Teilnehmenden männliches Geschlecht an, eine Person lieferte keine sozialstatistischen Angaben. Da der Fragebogen jedoch sonst vollständig ausgefüllt wurde, habe ich ihn aufgrund der kleinen Datenmenge aus Oxford nicht ausscheiden lassen.

Die Teilnehmenden hatten alle im Zeitraum zwischen 2013 und 2015 ihr Studium begonnen und befanden sich im Programm eines Bachelorstudiums im ersten, zweiten oder dritten Studienjahr. Es handelte sich ausschließlich um Sprachstudierende, die die Fächer Germanistik, „Filologie“ mit unterschiedlichen Sprachkombinationen, v.a. Englisch (Rumänien), oder „moderne Fremdsprachen“ (England) belegten. Auch das muss in der Interpretation, der Diskussion und im Vergleich der Daten mit anderen Studienergebnissen berücksichtigt werden.

### 6.2.1 Sprachkompetenzen

Aus der Analyse ausgeschlossen habe ich alle Bögen, wo Deutsch als erste Fremdsprache angegeben wurde. Damit beschränken sich die ersten Fremdsprachen der Lernenden mit einer einzigen Ausnahme auf die zwei Sprachen Englisch und Französisch.

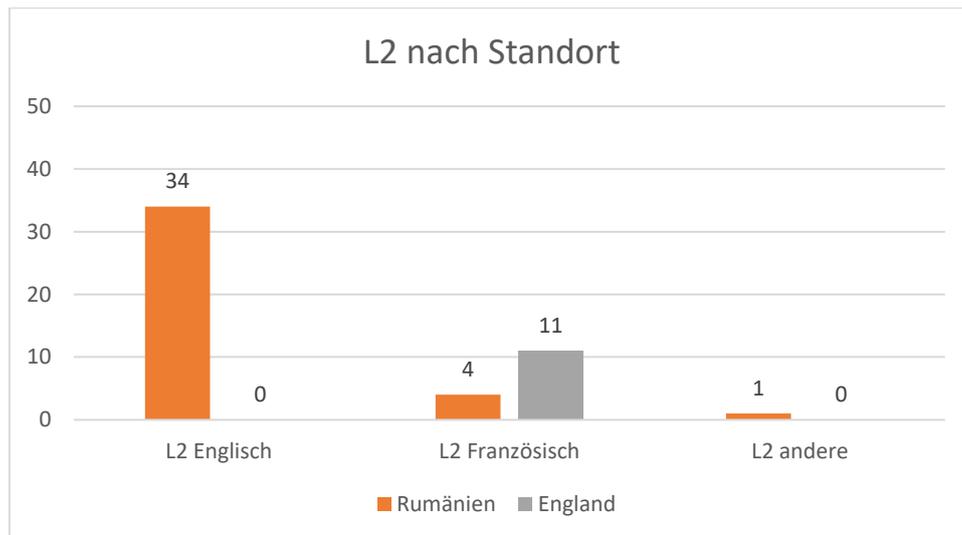


Abbildung 10: L2 der Teilnehmenden nach Standort

Von 39 ProbandInnen mit Rumänisch als L1 gaben 34 an, Englisch als erste Fremdsprache (L2) gelernt zu haben, vier Personen lernten zunächst Französisch und eine Person wuchs nach eigenen Angaben dreisprachig mit Rumänisch, Englisch und Griechisch auf, wobei Englisch im Schulkontext auch als Fremdsprache gelernt wurde. Die erste wirkliche Fremdsprache stellte dann offensichtlich erst Italienisch im Alter von 25 Jahren dar. Weitere Fremdsprachen der Teilnehmenden waren die germanischen Sprachen Dänisch, Schwedisch und Niederländisch, die romanischen Sprachen Spanisch und Italienisch, sowie die Sprachen Chinesisch, Griechisch, Hebräisch, Japanisch und Russisch. Im Schnitt beherrschten die Studierenden aus Rumänien zum Erhebungszeitpunkt vier Fremdsprachen. Nur eine Person gab an über keine Kenntnisse im Englischen zu verfügen. Der Erwerbsbeginn bei der ersten Fremdsprache lag durchschnittlich bei einem Alter von 7,5 Jahren.

Bei den Teilnehmenden in England war die erste Fremdsprache ausschließlich Französisch, außer in dieser Sprache und Deutsch gaben sie auch noch Kenntnisse in Latein, Spanisch und Italienisch an, eine Person wuchs zudem zweisprachig mit Dänisch und Englisch auf. Im Vergleich zu den ProbandInnen in Rumänien sprechen die Studierenden aus Oxford mit etwa zwei Fremdsprachen pro Person weniger Sprachen, vor allem mit Ausnahme der Dänisch-Kenntnisse keine weiteren germanischen Sprachen, was die Studienorganisation, wo nicht zwingend zwei Fremdsprachen studiert werden müssen, sowie die allgemeine Fremdsprachensituation im Land widerspiegelt.

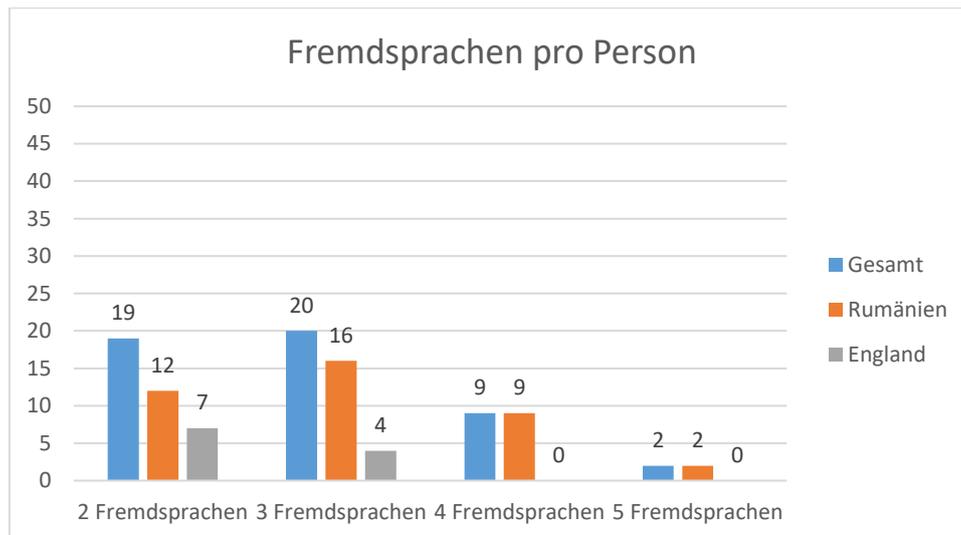


Abbildung 11: Fremdsprachenkenntnisse

Zur Einschätzung des Sprachniveaus im Deutschen kann man zusätzlich zu den individuellen Angaben der Studierenden auch die Kursbeschreibungen an den Universitäten, sowie die Einschätzung der Lehrpersonen heranziehen. Während in Konstanz im dritten Studienjahr als Zielniveau B1 nach dem GERS definiert wird, liegt das Niveau in Oxford und Bukarest wesentlich höher. Studierende müssen an diesen Standorten bei Studienbeginn bereits etwa B1-Niveau aufweisen und waren im ersten bzw. zweiten Studienjahr dementsprechend weiter fortgeschritten als in Konstanz, wo Studierende zumeist ohne Vorkenntnisse im Deutschen ihr Studium beginnen. Nach Einschätzung der Lehrenden an den Universitäten in Oxford und Bukarest liegt das Niveau ihrer Studierenden mindestens auf B2-Niveau, vielfach jedoch noch höher. Wie schon in Abschnitt 5.3 angedeutet war es mir im Rahmen dieser Arbeit leider nicht möglich, das Niveau der Teilnehmenden mittels eines objektiven Testverfahrens zu überprüfen und zu bestimmen.

Die Teilnehmenden waren bei Erwerbsbeginn des Deutschen durchschnittlich 14,5 Jahre alt. Hier lässt sich allerdings ein bedeutender Unterschied zwischen den einzelnen Untersuchungsgruppen feststellen: Während die Studierenden in Oxford und Bukarest im Schnitt bereits im Alter von 11 Jahren begonnen hatten, Deutsch zu lernen, liegt dieses Alter in Konstanz bei 19,8 Jahren. Der Unterschied im Erwerbsbeginnalter spiegelt sich auch im Sprachniveau der Teilnehmenden wider.

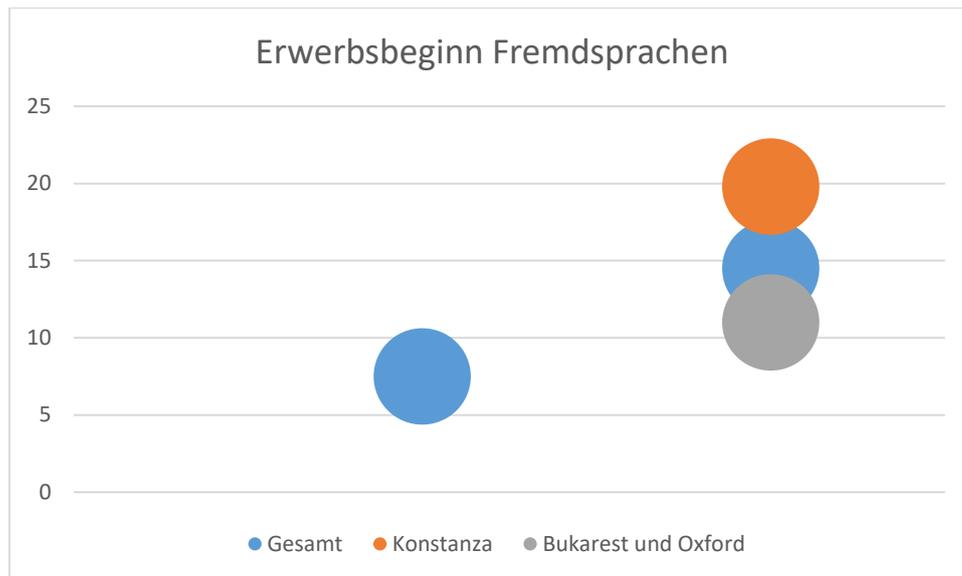


Abbildung 12: Erwerbsbeginn beim Fremdsprachenlernen

### 6.2.2 Wahrgenommene Sprachdistanz

Wie im theoretischen Teil diskutiert wurde, kann man hinsichtlich typologischer Ähnlichkeit nicht die objektiv messbare Sprachdistanz oder rein die genetische Verwandtschaft als ausschlaggebende Faktoren heranziehen. Eine wesentliche Rolle spielt vielmehr auch die wahrgenommene Sprachdistanz bzw. Nähe, die im Fragebogen mittels einer offenen Frage angesprochen wurde (Teil A, Frage zu jeder Lx: „An welche andere(n) Sprache(n) erinnert Sie diese Sprache besonders?“). Dabei ist auffällig, dass diese psychotypologische Einschätzung großteils mit der genetischen Verwandtschaft der Sprachen zusammenhängt. Häufig wurde bei Deutsch das Englische genannt, auch andere germanische Sprachen wie Niederländisch, Schwedisch, Norwegisch und Dänisch wurden dabei angegeben, insbesondere von Teilnehmenden, die diese Sprachen auch gelernt haben (v.a. Standort Bukarest). Eine Person nennt an dieser Stelle die Sprachen Französisch und Latein, eine weitere Person bezieht sich auf das Russische (allgemein stellten slawische Sprachen eine Minderheit unter den Lernendensprachen dar). Umgekehrt wurde ebenso vor allem bei den germanischen Sprachen ein Bezug zum Deutschen hergestellt, einzig eine Person konstatierte eine Ähnlichkeit zwischen Japanisch und Deutsch.

Nach dieser Einschätzung deckt sich die wahrgenommene Sprachdistanz offensichtlich zum größten Teil mit genetischer Verwandtschaft, auf typologische Unterschiede hinsichtlich des Satzbaus wird dabei kein Bezug genommen. Im Hinblick auf die Rolle von



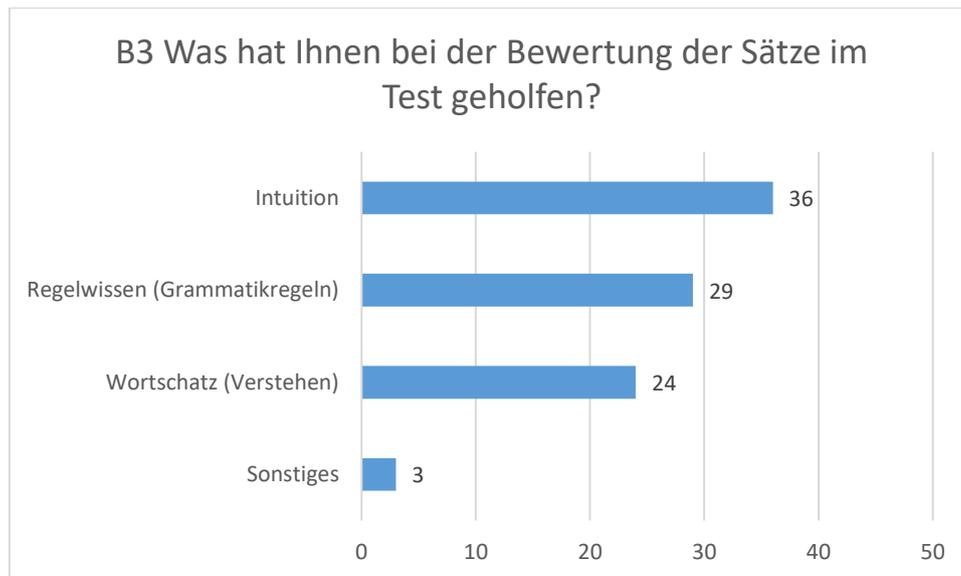


Abbildung 14: Fragebogenfrage B3

Das Ergebnis wurde vermutlich auch dadurch beeinflusst, dass im Einleitungstext sowie mündlich darauf verwiesen wurde, die Aufgabe möglichst intuitiv zu bearbeiten. Immerhin 36 Personen gaben Intuition auch als hilfreiches Element an. An zweiter Stelle steht das Regelwissen, das mehr als die Hälfte aller Teilnehmenden nutzten. Dabei ist auffällig, dass davon in Summe 22 Nennungen von Studierenden aus Bukarest und Oxford kommen, die fortgeschrittener waren und vermutlich in der Aufgabenbearbeitung auch mehr Zeit hatten. Dies untermalt eine Studentin aus Bukarest auch in ihrem Kommentar zum Test: „für mich waren die Sätze ziemlich einfach; in etwas (sic!) 10 Minuten war ich schon fertig“ (A19).

Durch diese Angaben relativieren sich die Ergebnisse der Teilnehmenden von diesen Standorten insofern, als es sich weniger um implizites Wissen als vielmehr um explizites Wissen zu handeln scheint, das durch die GEKA überprüft wurde. Dies schmälert sicherlich die Aussagekraft für diese Gruppen hinsichtlich der Transfermechanismen, da offensichtlich weniger intuitiv geantwortet wurde (siehe Abschnitt 5.2.1). Der Wortschatz und sonstige Hilfestellungen (Kommentare: „wie es geklingt (sic!) hat“, „Keywords“) spielten nach Angaben der Studierenden eine geringere Rolle bei der Bearbeitung der Aufgabe.

In der Folge wurden die Teilnehmenden auch danach gefragt, welche Aspekte Schwierigkeiten hervorriefen. Dabei wurde lückenhaftes Grammatikwissen immerhin auch von 28 Personen angegeben, den Zeitdruck nahm weniger als die Hälfte der Teilnehmenden als Erschwernis wahr. Auch hier lag der Wortschatz an untergeordneter

Position, die Angabe „Sonstiges“ wurde einmal mit dem Kommentar „nichts“ gewählt, was die Einfachheit der Aufgabe für manche Teilnehmenden unterstreicht.

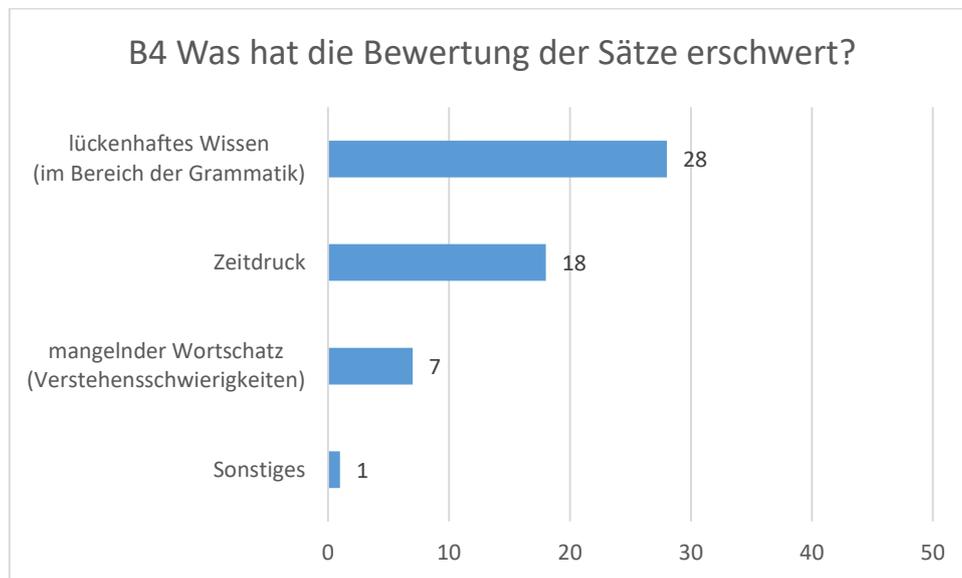


Abbildung 15: Fragebogenfrage B4

In den Fragen C1-C3 zeigen sich nicht nur die Tücken einer Likert-Skala mit ungeraden Werten anhand der Tendenz zu Antworten in der Mitte, sondern auch die weitverbreitete Trennung von verschiedenen Sprachen im Unterricht. So stimmten weniger als fünf Personen der Aussage zu, dass der Einsatz von anderen Sprachen im Deutschunterricht sinnvoll sei (Frage C1). Auch im Unterricht selbst findet offensichtlich eher wenig Sprachvergleich statt, wobei Fremdsprachen dabei eine noch geringere Rolle spielen als die jeweilige Erstsprache der Lernenden (Fragen C2 und C3). Die Ergebnisse zu den einzelnen Fragen je nach Standort finden sich im Anhang A.2.1.

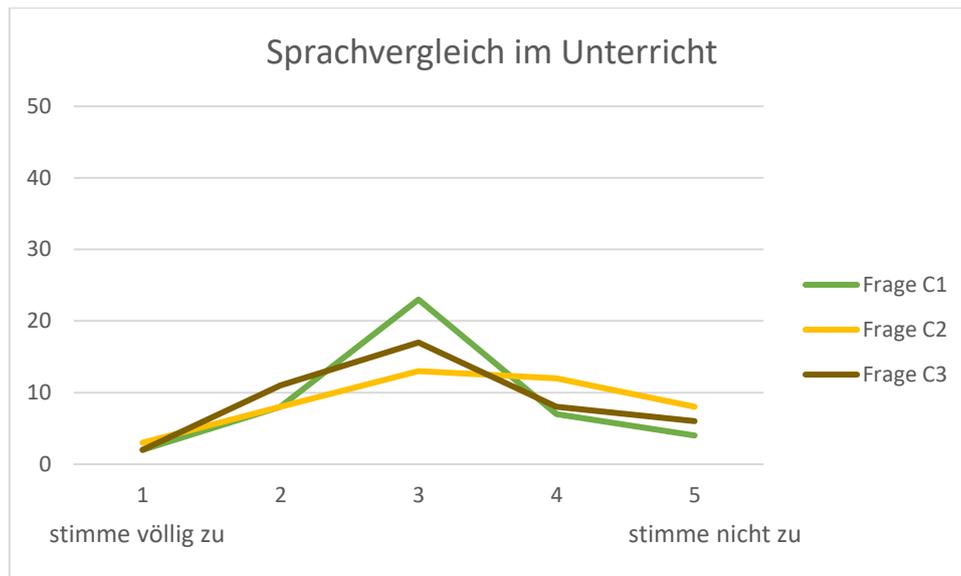


Abbildung 16: Ergebnisse zu Fragebogenfragen C1-C3 im Vergleich

Aus diesen Angaben kann man vorsichtig darauf schließen, dass an den Untersuchungsstandorten im Unterricht weder positiver Transfer stimuliert, noch negativem Transfer durch direktes Kontrastieren im Unterricht vorgebeugt wird. Dies betrifft allerdings vor allem die subjektive Wahrnehmung der Studierenden und kann nicht als objektiver Beleg für den Unterrichtsalltag genommen werden.

## 6.3 Ergebnisse

### 6.3.1 Gesamtergebnis

In der Präsentation der Ergebnisse gilt es zunächst das Gesamtergebnis der Untersuchung allgemein darzustellen. Zusammengerechnet ergeben alle möglichen Antworten der Teilnehmenden eine Summe von 3000. Von diesen 3000 Antworten wurden 66 mit dem Wert „0“ versehen, da die Angaben hier entweder fehlten oder aber nicht kategorisierbar waren (zwei Lösungen, nicht lesbare Angaben oder Korrekturen). Von allen analysierbaren Antworten waren 2356 korrekt und wurden dementsprechend mit dem Wert „1“ klassifiziert. Das entspricht einer Korrektheit von 78,5% auf die Gesamtheit der Teilnehmenden gerechnet. Nach Falk und Bardel (2011, 70) habe ich für diese Untersuchung den Wert für das Beherrschen einer Struktur mit 75% definiert. Das bedeutet, dass ab 75% Korrektheit in einer Aufgabe eine Struktur als erworben gelten kann. Konsequenterweise scheint für die Gesamtmenge der ProbandInnen die untersuchte syntaktische Struktur, nämlich die Position von Objektpronomen im Deutschen, als erworben. In den folgenden beiden Tabellen habe ich das

Gesamtergebnis zunächst mit allen fünf möglichen Werten, danach in der vereinfachten Form mit drei Kategorien (wie in 5.3.3 dargelegt) zusammengefasst. Aus den Werten geht hervor, dass bei Aufdecken eines Fehlers dieser in den meisten Fällen auch korrekt bereinigt wurde, nur in 1,2% aller Fälle lag eine falsche Korrektur von ungrammatischen Sätzen vor.

	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
<i>Anzahl</i>	66	2356	319	224	35
<i>Prozent</i>	2,2%	78,5%	10,6%	7,5%	1,2%

Tabelle 3: Gesamtergebnis (nominale Werte)

	<b>„richtig“</b>	<b>„falsch“</b>	<b>„nicht interpretierbar“</b>
<i>Anzahl</i>	2356	354	290
<i>Prozent</i>	78,5%	11,8%	9,7%

Tabelle 4: Gesamtergebnis (kategoriale Werte)

In den einzelnen Teilgruppen zeigen sich jedoch Unterschiede hinsichtlich dieses Gesamtergebnisses, die vor allem durch das unterschiedliche Sprachniveau gekoppelt mit der Dauer des Sprachenlernens erklärt werden können. So liegt der Prozentsatz an korrekten Antworten bei den Teilnehmenden von der Universität Konstanz nur bei 68,9%, bei den fortgeschritteneren Deutschlernenden hingegen bei 85,0% (Bukarest) bzw. 86,4% (Oxford). Nach diesen Werten lässt sich schlussfolgern, dass die Struktur von den Teilnehmenden aus Konstanz noch nicht vollständig erworben wurde, von den Studierenden in Bukarest und Oxford hingegen schon, was das jeweilige Sprachniveau im Deutschen widerspiegelt und dementsprechend wenig überrascht. Mit Ausnahme einer Person (vgl. 6.3.4) erreichten diese Studierenden jedoch auch keine Korrektheit von 100%, was sich durch ihren Status als Lernende erklären lässt.

<b>Gruppe</b>	<b>„richtig“</b>	<b>„falsch“</b>	<b>„nicht interpretierbar“</b>
<i>Konstanz</i>	868 (68,9%)	271 (21,5%)	121 (9,6%)
<i>Bukarest</i>	918 (85,0%)	49 (4,6%)	113 (10,4%)
<i>Oxford</i>	570 (86,4%)	34 (5,2%)	56 (8,5%)
<b>Gesamt</b>	<b>2356 (78,5%)</b>	<b>354 (11,8%)</b>	<b>290 (9,7%)</b>

Tabelle 5: Ergebnis nach Standort

Die durch Randomisierung erstellten GEKA-Versionen A und B brachten keine signifikant unterschiedlichen Ergebnisse hervor ( $p > 0,1$ ), ein Ordnungs- oder Experimenteffekt aufgrund der Satzreihenfolge in der GEKA kann daher ausgeschlossen werden.

### 6.3.2 Ergebnisse nach Satzkategorien

Interessant stellt sich in der Folge dann die Analyse der einzelnen Satzkategorien dar, die für die Studie gebildet wurden. Differenzen, die in den unterschiedlichen Satzkategorien auftreten, können durch die Sprachkonstellationen bedingt sein und dadurch Aufschluss über mögliche Transfermechanismen geben. Zur Überprüfung der formulierten Hypothesen müssen daher diese Satzkategorien auch einzeln ausgewertet werden. Hier zeige ich zunächst eine Übersicht über das Ergebnis für alle Satzkategorien mit ihren kategorialen Werten:

<b>Satzkategorie</b>	<b>„richtig“</b>	<b>„falsch“</b>	<b>„nicht interpretierbar“</b>
<i>D:G</i>	436 (87,2%)	0	64 (12,8%)
<i>E:G</i>	390 (78,0%)	6 (1,2%)	104 (20,8%)
<i>E:UG</i>	345 (69,0%)	140 (28,0%)	15 (3,0%)
<i>R:G</i>	423 (84,6%)	9 (1,8%)	68 (13,6%)
<i>R:UG</i>	436 (87,2%)	57 (11,4%)	7 (1,4%)
<i>markiert</i>	326 (65,2%)	142 (28,4%)	32 (6,4%)
<b>Gesamt</b>	<b>2356 (78,5%)</b>	<b>354 (11,8%)</b>	<b>290 (9,7%)</b>

Tabelle 6: Ergebnis nach Satzkategorien

Im Detail lässt sich feststellen, dass die Füllsätze der Kategorie D:G den Teilnehmenden keine wirklichen Schwierigkeiten bereiteten, hier wurden den Ergebnissen ausschließlich die Werte „0“, „1“ und „3“ zugewiesen, was bedeutet, dass keiner der durchgehend grammatikalisch korrekten Sätze als „falsch“ angesehen wurde. Die Teilnehmenden erzielten in dieser Kategorie eine Korrektheit von 87,2%, die auch unabhängig vom Standort konstant bleibt. Die Korrekturen, die in nicht interpretierbaren Einschätzungen angeführt wurden, betrafen dabei sowohl Wortschatz als auch Syntax. So wurde beispielsweise in Satz 3 *Auf dem Tisch wartete bereits das*

*Mittagessen auf die hungrigen Kinder*<sup>18</sup> das Verb „warten“ für einige zum Verhängnis, einerseits wurde es gemeinsam mit „auf“ als trennbares Verb gewertet und der Satz hin zu „Auf dem Tisch wartete das Mittagessen die hungrigen Kinder auf“ korrigiert, andererseits wurde auch mehrmals (n = 4) die Präposition „auf“ durch „für“ ersetzt. Dies könnte man eventuell durch einen Einfluss aus dem Englischen erklären, wo es die Kollokation „to wait for sth“ gibt. Diese Korrektur tauchte nur bei Teilnehmenden mit Englisch als L2 auf.

In Satz 27 *Draußen regnet es, trotzdem möchte ich spazieren gehen* wurde hingegen die syntaktische Struktur des Satzes verändert: „Draußen regnet es“ wurde zu „Es regnet draußen“ bzw. „Draußen es regnet“, auch der zweite Teil der Hauptsatzreihe „trotzdem möchte ich spazieren gehen“ wurde vermeintlich korrigiert zu „trotzdem ich spazieren gehen möchte“. Dies zeigt, dass die Verbstellung im Deutschen durchaus noch Probleme verursacht. Diese beiden Sätze und ihre Korrekturvorschläge dienen nur zur Veranschaulichung der festgestellten Phänomene, eine detailliertere Analyse dieser Satzkatgorie würde im Rahmen dieser Arbeit aufgrund des hohen Korrektheitsgrads zu weit führen.

Interessant stellt sich nun die Gegenüberstellung der grammatischen und ungrammatischen Sätze dar, die jeweils im Hinblick auf Objektpronomen die syntaktische Struktur einer im Lernprozess vorangegangenen Sprache aufweisen. Zunächst blicke ich auf die Sätze der Kategorien E:G und E:UG, die alle auf der SVO-Struktur des Englischen beruhen<sup>19</sup>. Diese Sätze unterscheiden sich in ihrer Beurteilung ganz klar; während die Sätze der Kategorie E:G eine Gesamtkorrektheit von 78,0% aufweisen, verhält es sich bei der Kategorie E:UG um nur 69,0%. Dieser Unterschied ist signifikant ( $p < 0,01$ ). Dieses Ergebnis bezieht sich auf die Gesamtheit der Studienteilnehmenden, auf die Unterschiede zwischen den Untersuchungsgruppen nehme ich im folgenden Abschnitt 6.3.3 Bezug. Augenscheinlich bereiteten die Sätze der Kategorie E:UG den Teilnehmenden größere Schwierigkeiten als jene der anderen Satzkatgorien. Im Detail fielen auf die Sätze 4, 18 und 53 besonders viele falsche

---

<sup>18</sup> Die Satznummern beziehen sich in der Folge durchgehend auf Version A der GEKA, die auch im Anhang angeführt wurde.

<sup>19</sup> Mit Ausnahme jener beiden Sätze, die ich in Abschnitt 5.3.4 bereits thematisiert habe.

Grammatikalitätsurteile ( $n > 16$ ). Interessanterweise weisen die grammatischen Sätze nach englischem Muster zwar einen hohen Korrektheitsgrad auf, die nicht-interpretierbaren Ergebnisse sind jedoch beträchtlich höher als bei den nicht-grammatischen Sätzen. Auch dieser Unterschied muss noch standortabhängig überprüft werden.

Ähnlich verhält es sich mit den grammatischen und ungrammatischen Sätzen nach romanischem Muster (präverbales Objektpronomen). Während Sätze der Kategorie R:G viele nicht interpretierbare Antworten hervorriefen (13,6%), lag die Fehlerrate dort nur bei 1,8%. In der Kategorie R:UG schätzten die Teilnehmenden mehr Sätze der Kategorie R:UG falsch ein ( $n = 57$ ; 11,4%). Der Unterschied zwischen den beiden Satzarten ist dabei ebenso signifikant ( $p < 0,05$ ). In Summe ergibt sich allerdings ein höherer Korrektheitsgrad als bei Sätzen mit postverbalen Objekten. Dabei ist der Unterschied zwischen den grammatischen Sätzen der Kategorien E:G und R:G, sowie zwischen den ungrammatischen Sätzen der Kategorien E:UG und R:UG ebenso signifikant ( $p < 0,01$ ).

In diesen vier Kategorien zeigt sich folglich ein deutlicher Unterschied zwischen grammatischen und ungrammatischen Sätzen, außerdem bereiteten die Sätze der Kategorie E:UG größere Schwierigkeiten als die Sätze der Kategorie R:UG. Um genauere Aussagen hinsichtlich der aufgestellten Hypothesen treffen zu können, muss nun noch eine Unterscheidung nach den jeweiligen Standorten getroffen werden. Interessant ist hier auf alle Fälle, dass die ungrammatischen Sätze nach dem Muster jener Sprache, die ausnahmslos alle Teilnehmenden sprechen – als L1 oder L2 – am meisten „falsche“ Antworten hervorriefen. Bei den grammatischen Sätzen gibt es wenig falsche Ergebnisse, jedoch umso mehr nicht interpretierbare Daten, die vor allem auf Korrekturen zurückzuführen sind, die nicht in Zusammenhang mit Objektpronomen stehen (siehe auch 7.1).

In ungrammatischen Sätzen zeigen die Teilnehmenden weniger Unsicherheit als in grammatischen Sätzen. „Nicht interpretierbare“ Ergebnisse waren nämlich in den beiden Kategorien E:UG und R:UG sehr selten ( $n = 0/1$ ).

Zuletzt möchte ich auf die sogenannten markierten Sätze eingehen, die nicht in allen Kommunikationssituationen angemessen sind und eine Struktur aufweisen, die den Lernenden aus ihren anderen Sprachen auf diese Art nicht bekannt sein dürfte (siehe

3.2.3). In diesen Sätzen war die Fehlerrate vergleichbar mit der Kategorie E:UG (n = 142) und beträgt 28,4%. Der Korrektheitsgrad liegt bei 65,2% und ist somit niedriger als in allen anderen Kategorien. Dementsprechend gilt für die Gesamtmenge der Untersuchungsteilnehmenden die präverbale Position der Objektpronomen in Hauptsätzen durch Inversion mit dem Subjekt als nicht erworben. In den einzelnen Untersuchungsgruppen zeigen sich auch hier wiederum deutliche Unterschiede (siehe 6.3.3).

Auffällig ist bei diesen Sätzen vor allem die Unentschlossenheit der ProbandInnen. Obwohl die Sätze alle die gleiche syntaktische Struktur aufweisen, entscheiden sich die Teilnehmenden nicht bei jedem Satz für das gleiche Urteil. Offensichtlich gibt es hier eine große Unsicherheit hinsichtlich der Korrektheit solcher Strukturen. Die Korrekturen beim vorgenommenen Urteil „falsch“ bewirken beinahe durchgehend eine Umkehr von Subjekt und Objekt, wie es im Englischen in der SVO-Stellung korrekt wäre. Dem romanischen Wortstellungsmuster mit präverbalem Objekt bei nicht realisiertem Subjekt (OV)<sup>20</sup> durch Streichung desselbigen bzw. mit präverbalem Objekt nach Subjekt (SOV) durch Positionsänderung entspricht keine der Korrekturen. Diese Ergebnisse zu markierten Sätzen bestätigen die formulierten Hypothesen H<sub>iii</sub> sowie H<sub>4</sub>, die größere Schwierigkeiten bei diesem Satzmuster vorhersagen. Ein Unterschied zwischen Studierenden, die romanische Sprachen mit ähnlicher Wortstellung sprechen und jenen, die solche Sprachen nicht beherrschen, konnte nicht festgemacht werden. Das lässt sich mitunter dadurch erklären, dass die Struktur jener romanischen Sprachen semantisch und pragmatisch nicht exakt dem Deutschen entspricht.

### 6.3.3 Ergebnisse nach Standorten

Hinsichtlich der formulierten Hypothesen sowie zur Beantwortung der Forschungsfragen müssen nun die Ergebnisse für die jeweiligen Standorte noch einzeln ausgewertet werden. Wie erwartet schnitten in Summe die fortgeschrittenen Lernenden (etwa C1-Niveau) aus Bukarest und Oxford bei der GEKA besser ab als die mäßig fortgeschrittenen (etwa B1-Niveau) aus Konstanz. Dabei auffällig ist die augenscheinliche Ähnlichkeit zwischen den fortgeschrittenen Lernenden. In der Folge

---

<sup>20</sup> wie etwa im Spanischen *Lo encuentra*.

gilt es zu überprüfen, ob dennoch signifikante Unterschiede zwischen diesen Gruppen vorliegen und ob sich solche auf die Sprachkonstellationen und dadurch bedingten Transfermechanismen zurückführen lassen. Die Gruppe aus Konstanz lässt sich schwer kontrastiv zu diesen beiden Gruppen analysieren, hier können aber die Ergebnisse der einzelnen Satzkategorien in Relation zueinander aufschlussreich sein. Deutlich wird hier außerdem, dass nur diese Gruppe die betroffene syntaktische Struktur im Deutschen nach dem 75%-Kriterium noch nicht erworben hat, die anderen Gruppen erzielen hingegen Korrektheitswerte über diesem Kriterium.

<b>Gruppe</b>	<b>„richtig“</b>	<b>„falsch“</b>	<b>„nicht interpretierbar“</b>
<i>Konstanz</i>	868 (68,9%)	271 (21,5%)	121 (9,6%)
<i>Bukarest</i>	918 (85,0%)	49 (4,6%)	113 (10,4%)
<i>Oxford</i>	570 (86,4%)	34 (5,2%)	56 (8,5%)
<b>Gesamt</b>	<b>2356 (78,5%)</b>	<b>354 (11,8%)</b>	<b>290 (9,7%)</b>

Tabelle 7: Ergebnis nach Standorten

Beginnen wir mit der Gegenüberstellung der Teilnehmenden aus Bukarest und Oxford und ihren Teilergebnissen, die in den folgenden beiden Tabellen dargestellt sind:

<b>Satzkategorie</b>	<b>„richtig“</b>	<b>„falsch“</b>	<b>„nicht interpretierbar“</b>
<i>D:G</i>	159 (88,3%)	0	21 (11,7%)
<i>E:G</i>	141 (78,3%)	0	39 (21,7%)
<i>E:UG</i>	155 (86,1%)	18 (10,0%)	7 (3,9%)
<i>R:G</i>	149 (82,8%)	2 (1,1%)	29 (16,1%)
<i>R:UG</i>	172 (95,5%)	4 (2,2%)	4 (2,2%)
<i>markiert</i>	142 (78,9%)	25 (13,9%)	13 (7,2%)
<b>Gesamt</b>	<b>918 (85,0%)</b>	<b>49 (4,6%)</b>	<b>113 (10,4%)</b>

Tabelle 8: Ergebnis Bukarest nach Satzkategorien

<b>Satzkategorie</b>	<b>„richtig“</b>	<b>„falsch“</b>	<b>„nicht interpretierbar“</b>
<i>D:G</i>	96 (87,3%)	0	14 (12,7%)
<i>E:G</i>	82 (74,5%)	1 (0,9%)	27 (24,6%)
<i>E:UG</i>	101 (91,8%)	9 (8,2%)	0
<i>R:G</i>	99 (90%)	2 (1,8%)	9 (8,2%)
<i>R:UG</i>	106 (96,4%)	4 (3,6%)	0
<i>markiert</i>	86 (78,2%)	18 (16,4%)	6 (5,4%)
<b>Gesamt</b>	<b>570 (86,4%)</b>	<b>34 (5,2%)</b>	<b>56 (8,5%)</b>

Tabelle 9: Ergebnis Oxford nach Satzkategorien

Vergleicht man das Gesamtergebnis der beiden Gruppen, ergibt sich ein nicht signifikanter Unterschied ( $p > 0,5$ ). In den einzelnen Satzkategorien zeigen sich anhand der Zahlen jedoch kleinere Unterschiede, deren Signifikanz einzeln überprüft werden muss. In Prozent liegt der größte Unterschied in der Kategorie R:G, wobei hier die Lernenden aus England besser abschneiden als jene der Universität Bukarest, vor allem bedingt durch nicht interpretierbare Ergebnisse. Dieser Unterschied ist signifikant ( $p < 0,01$ ). Umgekehrt verhält es sich mit den Sätzen der Kategorie E:G, wo der Unterschied kleiner ausfällt, jedoch Lernende aus Bukarest einen höheren Korrektheitsgrad aufweisen können. Dieser Unterschied ist jedoch nicht signifikant ( $p > 0,1$ ). Wie in den Tabellen ersichtlich wird, ist dies in beiden Gruppen auch die schwächste Kategorie, wo von den Lernenden aus England sogar ein Wert unter 75% erreicht wurde. Die Abweichung von korrekten Einschätzungen geschieht allerdings aufgrund von „nicht interpretierbaren“ Ergebnissen und nicht aufgrund von „falschen“ Grammatikalitätsurteilen. Dies bedeutet, dass Sätze mit SVO-Stellung im Deutschen fälschlich als nicht korrekt wahrgenommen werden, die Korrektur bezieht sich dabei auf unterschiedliche Aspekte, wie den Genus oder Kasus von Substantiven, die Wortwahl (vor allem bei den Studierenden offensichtlich unbekanntem Wörtern), aber auch auf die Wortstellung von anderen Satzteilen als den Objektpronomen. Offensichtlich nehmen diesen Daten zufolge Lernende grammatische Sätze nach dem Muster ihrer L1 eher als „falsch“ wahr als grammatische Sätze nach dem Muster ihrer L2. Auch wenn die Unterschiede nur teilweise signifikant sind, kann man hier auf die „praktische Bedeutsamkeit“ des Ergebnisses verweisen, die nicht unbedingt in Zusammenhang mit

einem statistisch signifikanten Ergebnis stehen muss (Gültekin-Karakoç/Feldmeier 2014, 204).

In den ungrammatischen Sätzen E:UG und R:UG lassen sich leichte Unterschiede zwischen den beiden Untersuchungsgruppen festmachen, diese sind allerdings nicht signifikant ( $p > 0,1$ ).

In Summe schneiden die Teilnehmenden an diesen beiden Standorten konträr zum Gesamtergebnis folglich bei ungrammatischen Sätzen besser ab als bei grammatischen. Dabei sind die Unterschiede zwischen den Kategorien innerhalb einer Sprachgruppe (E:G vs. E:UG bzw. R:G vs. R:UG) bei beiden Untersuchungsgruppen signifikant ( $p < 0,01$ ). Das bedeutet, dass der Umgang mit grammatischen und ungrammatischen Sätzen unterschiedliche Reaktionen hervorruft.

Während die Fehlerraten in ungrammatischen Sätzen zwar höher sind als in grammatischen, gibt es bei den grammatischen Sätzen größere Unsicherheit, vor allem bei den grammatischen Sätzen der Form E:G. Unter diese Kategorie fallen auch die beiden Sätze mit den höchsten Werten für nicht interpretierbare Ergebnisse, nämlich 17 und 60. Satz 17 weist mit dem Objektpronomen „ihn“ einen maskulinen Referenten als Objekt zum Verb „füttern“ auf. Dies dürfte zu Verunsicherung geführt haben, sieht man sich die konkreten Korrekturvorschläge an, so etwa „Die Kinder fütterten den Hund im Garten,...“ oder „Die Kinder fütterten sich im Garten,...“. Satz 60 kann generell als problematisch angesehen werden, da hier das Objektpronomen dem Verb folgt, dem als vollständige DP realisierten Subjekt hingegen vorangeht. Der Satz stellt das einzige Beispiel dieser Form dar, seine Struktur entspricht keiner der zuvor gelernten oder erworbenen Sprachen, da der Nebensatz vorangestellt ist und somit SpecCP besetzt.

Innerhalb der Sprachgruppen lassen sich auch noch die feststellbaren Unterschiede zwischen den Satzkategorien analysieren. Bei den grammatisch korrekten Sätzen schneiden die Studierenden in Bukarest für Sätze nach romanischer Struktur (R:G) besser ab als für Sätze nach englischer Wortstellung (E:G). Dieser Unterschied ist nach *Fisher's Exact Test* signifikant ( $p < 0,05$ ). Auch bei den Daten aus Oxford musste diese Form der Berechnung angewandt werden, hier ergibt sich ebenso ein p-Wert unter dem Signifikanzniveau von 0.05. Bei ungrammatischen Sätzen ist der Unterschied zwischen E:UG und R:UG bei den Teilnehmenden aus Bukarest signifikant ( $p < 0,01$ ), bei jenen aus Oxford nicht ( $p > 0,1$ ).

In der Folge gilt der Fokus noch den Daten aus Konstanz, die hier auch tabellarisch für die einzelnen Satzkategorien aufgeschlüsselt wurden:

<b>Satzkategorie</b>	<b>„richtig“</b>	<b>„falsch“</b>	<b>„nicht interpretierbar“</b>
<i>D:G</i>	181 (86,2%)	0	29 (13,8%)
<i>E:G</i>	167 (79,5%)	5 (2,4%)	38 (18,1%)
<i>E:UG</i>	89 (42,4%)	113 (53,8%)	8 (3,8%)
<i>R:G</i>	175 (83,3%)	5 (2,4%)	30 (14,3%)
<i>R:UG</i>	158 (75,2%)	49 (23,4%)	3 (1,4%)
<i>markiert</i>	98 (46,7%)	99 (47,1%)	13 (6,2%)
<b>Gesamt</b>	<b>868 (68,9%)</b>	<b>271 (21,5%)</b>	<b>121 (9,6%)</b>

Tabelle 10: Ergebnis Konstanz nach Satzkategorien

Das Sprachniveau der Lernenden aus Konstanz war mit jenen Studierenden vergleichbar, die an Falk und Bardels Studie zu Objektpronomen teilnahmen. In der Analyse dieser Daten interessieren insbesondere die Unterschiede zwischen den grammatischen bzw. ungrammatischen Sätzen und ihre Urteile darüber. Die Ergebnisse der Studierenden aus Konstanz haben wie aus den vorangegangenen Darstellungen ersichtlich wurde, dazu geführt, das Gesamtergebnis etwas nach unten zu drücken. Nur in der Kategorie D:G ist ein vergleichbares Ergebnis mit den anderen Untersuchungsgruppen festzustellen. Bei den markierten Sätzen schneiden die Teilnehmenden sehr schlecht ab, hier übertrifft die Anzahl an falschen Antworten jene an richtigen Antworten, die bereits in Abschnitt 6.3.2 erwähnte Unentschlossenheit in den Urteilen wird hier ganz besonders deutlich.

Weiters gibt es einen oberflächlich feststellbaren Unterschied zwischen Sätzen nach englischem Wortstellungsmuster (E:G und E:UG) und jenen nach romanischem Wortstellungsmuster (R:G und R:UG). Bei ersteren erzielten die Teilnehmenden schlechtere Ergebnisse als bei letzteren. Im Detail zeigt sich zwischen den grammatischen Sätzen der beiden Kategorien (E:G vs. R:G) jedoch kein signifikanter Unterschied ( $p > 0,5$ ). Dieses Ergebnis steht im Gegensatz zu den Resultaten der Gruppen aus Bukarest und Oxford, wo insbesondere in den grammatischen Sätzen signifikante Unterschiede vorhanden waren. Bei den ungrammatischen Sätzen E:UG und R:UG wird jedoch bereits in den Prozentzahlen eine große Differenz ersichtlich. E:UG

stellt überhaupt die einzige Kategorie dar, in der mehr als die Hälfte aller Urteile „falsch“ waren. Der Unterschied zwischen diesen beiden Kategorien ist dabei auch hoch signifikant ( $p < 0,01$ ). Dies war nur bei Lernenden aus Bukarest der Fall, in Oxford gab es zwischen den ungrammatischen Sätzen keine signifikanten Unterschiede. Interpretiert man die Kategorie E:UG so, dass das Englische als L2 Einfluss auf die syntaktische Struktur im Deutschen ausübt, wie es auch bei Falk und Bardel (2011) der Fall war, würde dies innerhalb der Gruppe aus Konstanz, aber in abgeschwächter Form auch aus Bukarest, klar dafürsprechen, dass die L2 als Transferquelle eine bedeutendere Rolle spielt als die L1. In der Diskussion greife ich diese Interpretation konkret auf und setze sie in Bezug zu den verschiedenen Hypothesen.

Zwischen den grammatischen und ungrammatischen Sätzen einer Sprache sind die feststellbaren Unterschiede jeweils signifikant, auch das reflektiert die eingangs ermittelte Feststellung, dass ungrammatische und grammatische Sätze ein anderes Antwortverhalten hervorrufen. Dieses steht jedoch konträr zum Resultat der fortgeschrittenen Studierenden, die mit ungrammatischen Sätzen weniger Probleme als mit grammatischen Sätzen hatten.

#### 6.3.4 Einzelergebnisse

Aufgrund der vorliegenden Ergebnisse lohnt es sich auch einen Blick auf die Leistungen der einzelnen Teilnehmenden zu werfen, vor allem auf jene mit besonders guten oder besonders schlechten Testergebnissen (im Anhang findet sich unter A.2.2 dazu eine Tabelle mit den Ergebnissen aller Teilnehmenden, sowie unter Abschnitt A.2.3 eine Tabelle mit den einzelnen Sätzen und ihren Ergebnissen). Eine Teilnehmerin aus Bukarest (B12) konnte alle Sätze in der GEKA korrekt beurteilen und hat somit eine Erfolgsrate von 100%. Die Spannweite zwischen B12 und der Person mit den wenigsten korrekten Antworten (B8) beträgt 36 (24 korrekte Antworten), allerdings blieben bei dieser Person in Summe 16 Sätze unbearbeitet. Eine Person (A10) löste alle Aufgaben und erzielte dabei eine Erfolgsquote von 50% mit 30 korrekten Antworten. Dementsprechend beträgt die Spannweite hier 30 (zum Begriff der Spannweite siehe Gültekin-Karakoç/Feldmeier 2014, 191). Vier weitere Personen gaben 58 korrekte Antworten, die anderen Sätze wurden dabei auf „nicht interpretierbare“ Weise gelöst und konnten daher nicht als „richtig“ gewertet werden. Sowohl Teilnehmerin A10 als

auch Teilnehmerin B12 sprechen insgesamt drei Fremdsprachen. Die L1 war bei beiden Teilnehmenden Rumänisch, L2 war in beiden Fällen Englisch. In Kontrast zu B12 könnte man D1 setzen, da diese Person immerhin 58 richtige Antworten gegeben hat und als L2 Französisch spricht (L1 = Englisch). Die beiden Sätze, die nicht richtig beurteilt wurden, stammen aus den Kategorien E:G und D:G. Die überflüssig angeführte Korrektur bezog sich beide Male auf das Verb des Satzes (Satz 17 - Änderung von Präteritum zu Perfekt; Satz 46 – Ergänzung des Reflexivpronomens „sich“ zu „duschen“<sup>21</sup>).

Die Person mit den wenigsten korrekten Antworten (A10) weist in ihrem Antwortverhalten asymmetrische Tendenzen auf. Während die Sätze der Kategorien D:G und E:G wenig Probleme bereiteten (10 bzw. 8 korrekte Nennungen), konnte in der Kategorie E:UG keine einzige korrekte Antwort gefunden werden. Diese Schwierigkeit taucht exakt in jener Kategorie auf, die zur Überprüfung des L2-Status-Faktors dienen kann (Hypothese H<sub>iiiL2</sub>). Dieser Unterschied zeigt sich auch bei weiteren ProbandInnen mit schwächerem Abschneiden (A2, B5, B11).

Zuletzt möchte ich mich noch jenen Lernenden widmen, die Rumänisch als Erstsprache sprechen und deren erste Fremdsprache Französisch und nicht Englisch war. Von diesen Lernenden nutzt allerdings keine Person aktiv die französische Sprache und das Niveau wird als relativ gering angegeben und mit Kommentaren wie „Ich habe keine Kompetenz“ oder „Ich weiß nichts mehr“ versehen. (A1, A5, A19, B7). Eine Person darunter verfügt über keine Kenntnisse im Englischen (A5). Interessanterweise stellten aber genau die Sätze der Kategorie E:UG für A5 die schwierigste Kategorie dar, immerhin acht von zehn Sätzen wurden dabei falsch beurteilt, in Summe gab die Person elf „falsche“ und sieben „nicht interpretierbare“ Antworten. Für eine aussagekräftigere Analyse wären hier allerdings weitere Daten notwendig, so etwa ein Vergleich der syntaktischen Strukturen hinsichtlich von Objektpronomen mit dem Russischen (einzige nicht romanische Fremdsprache von A5). Dennoch eröffnet dieses Ergebnis Raum für Diskussionen über die tatsächliche Bedeutung der L2.

Die anderen Personen, die Englisch erst nach dem Französischen gelernt hatten, unterscheiden sich in ihren Ergebnissen nicht merkbar von anderen Teilnehmenden.

---

<sup>21</sup> Diese Änderung könnte theoretisch auf die L2 Französisch zurückgeführt werden, jedoch nicht auf die L1 Englisch, es ist aber auch eine Korrektur aus dem Deutschen heraus nicht auszuschließen, da das Verb „duschen“ sowohl mit als auch ohne Reflexivpronomen gebraucht werden kann.

Eine Person gibt aber beispielsweise auch C1/C2-Niveau im Englischen, hingegen nur A1-Niveau im Französischen an. Die einzigen Fehler dieser Person (A19) kommen aus der Kategorie E:UG, was Transfer aus dem Englischen suggeriert. Hier zeigt sich die Bedeutung des Sprachniveaus für die Transferquelle. Abgesehen davon lassen sich bei jenen Teilnehmenden vor allem auch Schwierigkeiten mit der Kategorie „markiert“ feststellen, was nicht weiters verwundert.

## 7 Diskussion

Im letzten Abschnitt dieser Arbeit gilt es nun die Ergebnisse hinsichtlich der Hypothesen zu interpretieren und in Bezug zu Theorie und Forschungsstand zu setzen.

### 7.1 Transfererscheinungen

In der ersten Forschungsfrage wurde allgemein nach den feststellbaren Auswirkungen von interlingualem Einfluss gefragt. Die Hypothese dazu lautete, dass Sätze in der Zielsprache Deutsch unter Einfluss von Wissen aus zuvor gelernten Sprachen beurteilt werden. Diese Hypothese steht in Zusammenhang mit dem Forschungsstand über syntaktischen Transfer bzw. Spracheneinfluss allgemein. Durch die Komplexität des Untersuchungsfeldes können nie alle Variablen gleichzeitig und gleichermaßen kontrolliert werden. Dadurch ist es zumeist nur möglich, Korrelationen festzustellen, die einen Hinweis auf Transfer liefern können, aber nicht automatisch als Transfer angesehen werden. Dies gilt es hier durchgehend zu berücksichtigen, da sonst falsche Schlüsse gezogen werden könnten, insbesondere bei innersprachlichen Unterschieden, wo Kategorien nicht immer klar voneinander abgrenzbar sind (Peukert 2015, 6f.). Die ermittelten Ergebnisse liefern jeweils „Indizien, die lediglich mit einer bestimmten Wahrscheinlichkeit auf das eigentliche Phänomen hinweisen“ (Heine 2004, 82).

In allen Untersuchungsgruppen lassen sich Ergebnisse feststellen, die auf Sprachtransfer zurückgeführt werden können, auch wenn Teilnehmende mit hohem Sprachniveau weniger Schwierigkeiten mit der Aufgabenstellung hatten und wenige Unterschiede zwischen den beiden Sprachgruppen mit vergleichbarem Niveau festgemacht werden können. Die hohen Erfolgsraten der Teilnehmenden aus Bukarest und Oxford deuten darauf hin, dass das untersuchte grammatische Phänomen bereits beinahe vollständig erworben wurde, wodurch Transfer eine weniger große Rolle spielt. Allerdings gilt es dennoch zu berücksichtigen, dass eben Transfermechanismen dazu beigetragen haben, dass die Lernenden diese Strukturen zunächst einmal erwerben konnten, was jedoch im Nachhinein betrachtet nicht mehr untersucht werden kann. Zudem bleibt ja Transfer an der Oberfläche häufig unsichtbar (Weinreich 1953, 1). Zudem gilt es ferner zu bedenken, dass die nicht-signifikanten Unterschiede zwischen den Untersuchungsgruppen in Bukarest und Oxford auch mit dem Untersuchungsdesign per se zusammenhängen

können. So stellt möglicherweise das Untersuchungsfeld der Objektpronomen ein zu einfaches syntaktisches Merkmal dar, wo das Wissen der Lernenden bereits so groß ist, dass Transfererscheinungen nicht mehr wirklich zu Tage treten. Für diese Gruppen wäre es daher vielleicht besser gewesen, ein anders syntaktisches Phänomen zu wählen. Auch die unterschiedliche Größe der Versuchsgruppen kann die Aussagekraft des Ergebnisses schmälern (Gültekin-Karakoç/Feldmeier 2014, 194). Abgesehen davon lässt sich hier noch einmal auf die „praktische Bedeutsamkeit“ des Ergebnisses verweisen, die nicht unbedingt in Zusammenhang mit einem statistisch signifikanten Ergebnis stehen muss (Gültekin-Karakoç/Feldmeier 2014, 204). Doch auch hinsichtlich dieser Bedeutsamkeit muss eingestanden werden, dass auf B2/C1-Niveau keine nennenswerten Unterschiede in der Bearbeitung der Aufgabe zwischen Lernenden mit unterschiedlichen Sprachprofilen festgestellt werden konnten. Auf niedrigerem Niveau hingegen zeichnete sich ein vergleichbares Muster zu Falk und Bardel (2011) ab.

Ganz allgemein muss man auch in Frage stellen, ob die Ausgangssprache für Transfer tatsächlich so klar abgrenzbar ist, wenn die einzelnen Sprachsysteme einer mehrsprachigen Person generell nicht komplett voneinander zu trennen sind, was die Daten ja auch relativ schön veranschaulichen. Dies geht Hand in Hand mit ähnlichen Feststellungen in der Literatur: [...] any implication in existing models of a very neat and straightforward separation between languages in the mind would seem to be called into question by the data of multilingualism.” (Aronin/Singleton 2012, 85).

Neben den quantitativen Ergebnissen aus der GEKA an den unterschiedlichen Standorten dienen auch die einzelnen Korrekturvorschläge der Lernenden als Hinweis darauf, welche Transfererscheinungen auf Seiten der Lernenden auftauchen. Diese lassen sich in grammatikalische und lexikalische Kategorien fassen und können eventuell auch Hinweise darauf geben, welche Sprachen die mentale Repräsentation der L3 am stärksten beeinflussen. In der Folge diskutiere ich die Korrekturen auf diesen beiden sprachlichen Ebenen und nehme weiters noch Bezug auf Hyperkorrekturen und Unsicherheit sowie auf das Messen von explizitem und implizitem Wissen.

### 7.1.1 Lexikalischer Transfer in den Korrekturen

Auf lexikalischer Ebene lässt sich vor allem eine wichtige Rolle des Englischen erkennen, wobei diese Rolle in der Gruppe aus Konstanz am offensichtlichsten zum Tragen kommt. Beispiele für Transfer auf lexikalischer Ebene finden sich etwa in Satz 3, wie bereits in Abschnitt 6.3.2 erwähnt wurde. Insgesamt haben vier Teilnehmende aus Konstanz die Präposition „auf“ durch „für“ ersetzt. Abgesehen davon findet sich bei fünf Personen mit Englisch als L2 in Satz 17 eine Korrektur von „als“ zu „wenn“, wobei im Englischen hier tatsächlich wohl die homophone Konjunktion „when“ verwendet werden würde. Eine Person ändert zudem Satz 14 in eine Passivkonstruktion und führt den Agens mit der Präposition „bei“ ein, was durchaus auch durch das englische „by“ motiviert sein kann. Solche und ähnliche Phänomene decken sich mit Ergebnissen aus Studien zu lexikalischem Transfer und sind mir auch aus meiner Unterrichtspraxis durchaus bekannt. Dabei auffällig ist, dass nur Teilnehmende mit Englisch als L2 auffällige Transfererscheinungen aus dem Englischen zeigen. Zudem konnte ich keinen offensichtlichen lexikalischen Transfer aus einer romanischen Sprache finden. Dies mag selbstverständlich auch durch die Gruppengrößen und das Niveau der Teilnehmenden bedingt sein, gleichzeitig würde es allerdings den L2-Status bekräftigen, der ja nicht nur auf syntaktischer Ebene, sondern auch für die Lexik unter anderem von Williams und Hammarberg (1998) postuliert wurde. Außerdem müssen hier der Gleichklang der Formen sowie sicherlich auch die Gebrauchsfrequenz der Sprachen berücksichtigt werden. So studieren die meisten Teilnehmenden aus Konstanz neben Deutsch auch Englisch und geben mit einer einzigen Ausnahme eine aktive Nutzung des Englischen an, was bei den Studierenden aus England hinsichtlich ihres Gebrauchs von romanischen Sprachen nicht der Fall sein dürfte.

### 7.1.2 Syntaktischer Transfer in den Korrekturen

Auffällig in den Korrekturen auf grammatischer Ebene ist eine starke Tendenz zur Veränderung der Satzstellung, sobald das Subjekt in den Sätzen nicht SpecCP besetzt. Diese Korrektur betrifft alle Gruppen gleichermaßen und spiegelt auch die Ergebnisse in den Sätzen der Kategorie „markiert“ wider. Dies kann auch ein Transferresultat sein, da in den meisten Sprachen der Lernenden das Subjekt normalerweise durchwegs vor dem Verb realisiert werden muss. In Kombination mit der Verbzweitstellung des Deutschen,

die die Lernenden durchaus zu beherrschen scheinen, ergibt dies automatisch eine Voranstellung des Subjekts. Korrekturen, bei denen das Subjekt zwar vor das Verb platziert wurde, ein Adverbial hingegen noch vorangestellt war, tauchten nicht auf. Solche Sätze, etwa in der Form „Am Wochenende(,) meine Eltern fahren gemeinsam mit meiner Schwester in die Berge“ (Satz 2) oder „Heute Morgen(,) er hat angekündigt, dass er verlobt sich“ (Satz 33) würden hingegen durchaus bekannten Produktionsmustern entsprechen, wo interlingualer Einfluss zum Vorschein kommt. Dies taucht einzig im Satz „Draußen regnet es, trotzdem möchte ich spazieren gehen“ bei einer Person auf, die den Satz zu „Draußen es regnet,...“ verändert. Eine solche Änderung würde unter Vernachlässigung des Null-Subjekt-Parameters allen Lernendensprachen im Fokus dieser Arbeit mit Ausnahme des Deutschen entsprechen<sup>22</sup>.

In Zusammenhang mit dieser Feststellung wäre es interessant zusätzlich zu den Resultaten der GEKA auch Produktionsdaten für den Vergleich heranzuziehen, um zu sehen, ob auf produktiver Ebene ohne Vorlage solche Sätze elizitiert werden. Dies wäre ob der Sprachprofile der Lernenden nicht verwunderlich, die Lernenden würden dabei auf ihr Vorwissen aufbauen und bekannte Strukturen anwenden (sowohl aus der L1 als auch aus der L2). Die Korrektur von Sätzen stellt im Gegensatz zur freien Produktion hingegen eine andere Situation dar und verlangt von den Lernenden sehr viel ab, die Konzentration liegt dabei wohl auch mehr auf dem Entdecken von Fehlern als darauf, Sätze so umzuformulieren, wie die Lernenden sie spontan produziert hätten.

### 7.1.3 Hyperkorrekturen und Hyperakzeptanz

Vor allem bei den fortgeschrittenen Lernenden ließen sich viele Korrekturen von grammatisch korrekten Sätzen feststellen. Dies kann – wie auch bereits im Theorieteil beschrieben – dadurch erklärt werden, dass unterschiedliche Faktoren wie eben Typologie oder L2-Status zu Hyperkorrekturen führen. Lernende korrigieren Strukturen so, damit sie von bekannten Strukturen abweichen, wobei dies offensichtlich bei aus der L1 bekannten Strukturen häufiger der Fall ist als bei L2-Strukturen. Dabei handelt es sich um eine Form von indirektem negativen Transfer (Gibson *et al.* 2001, 144). Weniger fortgeschrittene Lernende neigen den Resultaten zufolge nicht so sehr zu

---

<sup>22</sup> vgl. im Englischen (wenn auch selten): *Outside it's raining* oder auch im Französischen: *Dehors, il pleut*. Im Rumänischen mit Null-Subjekt-Realisierung: *Afară plouă*.

Hyperkorrekturen. Daraus ließe sich folgende Hypothese generieren: Weit fortgeschrittene Lernende korrigieren grammatische Sätze dann, wenn sie ihrer Einschätzung nach zu bekannte Strukturen aufweisen.

Neben Hyperkorrekturen kann es auch zum gegensätzlichen Phänomen der Hyperakzeptanz kommen, wenn Lernende Korrekturen vermeiden wollen, da sie nicht begründen könnten, warum ein Satz für sie „falsch“ klingt (Ionin/Zyzik 2014, 40). Dies könnte besonders bei den Lernenden aus Konstanz der Fall gewesen sein, da möglicherweise die Aufgabe der Korrektur für sie zu schwierig gewählt war und daher Sätze der Kategorien E:UG und R:UG akzeptiert wurden, obwohl sie „falsch“ wirkten. Zur Überprüfung dieses Faktors könnte man der Untersuchungsgruppe mit Korrekturen eine Untersuchungsgruppe entgegenhalten, die nur Urteile, hingegen keine Korrekturen liefern muss. Dabei könnte es dann nach Bley-Vroman *et al.* dazu kommen, dass sich gerade in Zweifelsfällen ProbandInnen eher für das Urteil „falsch“ entscheiden, womit sie besonders auch ihre Unsicherheit ausdrücken (Bley-Vroman *et al.* 1988 zit. nach Gass 1994, 319).

#### 7.1.4 Explizites vs. implizites Wissen

Zuletzt möchte ich noch darauf eingehen, welches Wissen die Transfererscheinungen überhaupt widerspiegeln. Vor allem die fortgeschrittenen Lernenden haben kaum Zeitdruck in der Aufgabenbearbeitung empfunden und dabei nach eigenen Angaben explizites Regelwissen anwenden können. Es ist daher naheliegend, dass besonders bei den Teilnehmenden aus Bukarest und Oxford weniger implizites Wissen bzw. unbewusster Transfer in den Ergebnissen zum Vorschein kommt, sondern explizites Wissen eine größere Rolle spielt. Dies schmälert selbstverständlich die Aussagekraft der Daten über Transfererscheinungen und -mechanismen, wobei gerade bei Lernenden an Universitäten oder in Schulen, dieser Faktor nie ganz ausgeblendet werden kann. Ähnliche Ergebnisse bzw. Kritikpunkte tauchen auch sonst in Untersuchungsergebnissen auf, wenn Sprachen in einem formalen Setting gelernt wurden. (Håkansson *et al.* 2002, 255).

## 7.2 Transferhypothesen

Im theoretischen Teil habe ich die unterschiedlichen Transferhypothesen eingehend dargestellt. Die vorliegende Studie war bewusst nicht dazu gedacht, eine bestimmte Hypothese zu überprüfen. Aus den Resultaten lässt sich keine der drei Haupthypothesen (CEM, TPM und L2-Status) völlig verwerfen, allerdings auch nicht bekräftigen. Ich diskutiere in der Folge die Resultate dieser Untersuchung in Bezug auf jene drei Hypothesen.

### 7.2.1 Modell der kumulativen Verbesserung

Nach diesem Modell und der dazu formulierten Hypothese dürften sich die Untersuchungsgruppen nicht grundlegend unterscheiden, da sie aus dem Gesamtfundus ihrer Sprachen dasselbe Vorwissen mitbringen. Ferner schließt dieses Modell negativen Transfer aus, wodurch ein sehr hoher Korrektheitsgrad entstehen müsste. Eine Ausnahme bilden dabei die Sätze der Kategorie „markiert“, da diese aus keiner Sprache bekannt sind. Dementsprechend müssten hier alle Teilnehmenden gleichermaßen Schwierigkeiten haben. Den ersten Teil dieser Hypothese bestätigen die vorliegenden Daten nicht. So konnten schließlich nicht nur zwischen den Gruppen, sondern auch innerhalb der Gruppen Unterschiede festgestellt werden, die auf die jeweiligen Sprachen zurückgeführt werden können. Auch negativer Transfer, der sich in fehlerhaften Grammatikalitätsurteilen jenseits der Kategorie „markiert“ äußert, wurde festgestellt. Das Modell der kumulativen Verbesserung ist dementsprechend nicht haltbar.

Die Resultate bei den markierten Sätzen bestätigen hingegen das Modell, da sich hier große Unsicherheiten manifestieren, eben weil aus den vorher gelernten Sprachen kein positiver Transfer möglich ist. Die allgemeine Hypothese dieser Arbeit, dass Sätze dieser Kategorie schwieriger zu beurteilen sind, hat sich also auch als richtig erwiesen und kann mithilfe des Modells der kumulativen Verbesserung auch theoretisch gestützt werden.

### 7.2.2 Modell der typologischen Ähnlichkeit

Nachdem die Studierenden genetische Verwandtschaft als ausschlaggebend für Ähnlichkeit annehmen, kann man aus psychotypologischer Perspektive verwandte Sprachen als nah und nichtverwandte Sprachen als weniger nah annehmen. Nach dem

Modell der typologischen Ähnlichkeit müsste daher das Englische die Haupttransferquelle darstellen. Die Untersuchungsergebnisse bekräftigen die besondere Rolle des Englischen auf mehreren Ebenen. So zeichnet sich nicht nur in der Gruppe aus Konstanz, sondern auch in der Gruppe aus Bukarest ein signifikanter Unterschied zwischen Sätzen der Kategorien R:UG und E:UG ab, wobei eben ungrammatische Sätze nach englischem Muster häufiger akzeptiert werden. Auch die Hyperkorrekturen der englischen Teilnehmenden von Sätzen der Kategorie E:G können durch indirekten negativen Transfer vom Englischen erklärt werden.

Abgesehen vom syntaktischen Transfer lassen sich auch die lexikalischen Korrekturen hauptsächlich auf das Englische zurückführen. Der Einfluss von anderen Sprachen, die als ähnlich wahrgenommen wurden, lässt sich schwieriger ermitteln, da es sich dabei einerseits um Sprachen handelt, die aufgrund starker Ähnlichkeit zum Deutschen vor allem positiven Transfer stimulieren, der oberflächlich nicht sichtbar wird, andererseits es sich häufig um einzelne Teilnehmende handelt, die kaum Schlüsse auf die Gesamtgruppe zulassen. In Einzelfällen wie etwa bei der festgestellten Ähnlichkeit zwischen Japanisch und Deutsch müsste man hier genauer differenzieren.

Wie schon in Rothman und Cabrelli Amaros erster Studie zu typologischer Ähnlichkeit (2010) ist es schwer, diese vom L2-Status klar zu trennen, worauf ich in der Folge noch Bezug nehme. Die Bedeutung der typologischen Nähe lässt sich jedoch anhand der ermittelten Daten nicht verleugnen und somit bekräftigt diese Untersuchung Rothmans Modell zumindest größtenteils.

### 7.2.3 L2-Status-Faktor

Wie auch in anderen Studien lassen sich anhand der Untersuchungsergebnisse der L2-Status-Faktor und der Faktor der Sprachdistanz nicht so einfach auseinanderhalten. Die oben angeführten Argumente des Unterschieds zwischen den Kategorien E:UG und R:UG in den Untersuchungsgruppen aus Rumänien sowie der Hyperkorrektur von Sätzen der Kategorie E:G bei den englischen Teilnehmenden können auch als Beleg für die Gültigkeit des L2-Status-Faktors herangezogen werden. Gerade letztere spiegelt auch ein Ergebnis von Hammarberg (2001, 36f.) wider, nämlich den „Wunsch, fremd zu klingen“, der den Fremdspracheneffekt bzw. den L2-Status indirekt betont.

Gleichzeitig ergab die Gegenüberstellung ungrammatischer Sätze bei den Teilnehmenden mit Englisch als L1 keinen signifikanten Unterschied, der den L2-Status bestätigen könnte. Dies lässt sich mitunter aber auch auf andere Faktoren wie den (nicht) aktiven Sprachgebrauch und das eher niedrige Niveau der L2 Französisch oder aber die kleine Versuchsgruppe erklären. Somit kann der L2-Status-Faktor weder gänzlich bestätigt noch gänzlich abgelehnt werden. Es zeigen sich aber eindeutige Tendenzen, dass zuvor gelernten Fremdsprachen im Tertiärsprachenerwerb eine bedeutendere Rolle als der L1 zukommt. Um schlüssigere Erkenntnisse zu erzielen, wäre es wünschenswert, der Gruppe aus Konstanz eine Vergleichsgruppe aus England gegenüberzustellen, die ähnliches Niveau im Deutschen aufweist.

Da es sich schon dem Titel der Arbeit nach um eine Studie zum Lernen von Tertiärsprachen handelt, konnten jene Teilnehmenden, die Deutsch bereits als erste Fremdsprache gelernt hatten, in den Analysen nicht berücksichtigt werden. Für die Untersuchung von interlingualem Einfluss wären allerdings in einer anderen Studie durchaus Konstellationen denkbar, wo solche Lernende jenen mit Deutsch als L3 gegenübergestellt werden, gesetzt den Fall, dass jene mit Deutsch als L2 auch eine weitere Fremdsprache auf einem ausreichend hohen Niveau gelernt hatten, die potenziell nun auch rückwirkend die L2 oder sogar die L1 beeinflussen kann. Diese Annahme gründet darauf, dass vor allem auch nach dem Dynamischen Modell der Mehrsprachigkeit von Jessner und Herdina (2002) alle Sprachen einander potenziell beeinflussen und sich somit Transfer nicht von der L2 auf die L3 beschränkt, sondern durchaus auch umgekehrt stattfinden kann (Jessner *et al.* 2016).

Dass beim Lernen einer L4 möglicherweise die L3 eine wichtigere Stellung einnimmt als die L2 zeigt sich in den Ergebnissen jener Lernenden aus Rumänien, die zunächst Französisch, dann Englisch und danach Deutsch gelernt hatten, da sich ihre Ergebnisse mit denen jener Teilnehmenden decken, die nur Englisch vor Deutsch gelernt hatten. Für die weitere Evaluierung des Einflusses mehrerer Fremdsprachen auf eine Zielsprache (zuvor oder danach gelernte) sind wie schon in Abschnitt 3.1 erwähnt weitere Untersuchungen notwendig. Auch der Einfluss von Fremdsprachen auf die L1 bleibt schließlich nach wie vor ein Desiderat (Franceschini 2009, 52; Kärchner-Ober 2009, 80).

### 7.3 Bedeutung des Sprachniveaus

Hypothese H<sub>iv</sub> bezog sich auf das Sprachniveau der Lernenden, wobei ich darin ganz banal davon ausgehe, dass der Transfereffekt bei fortgeschrittenen Lernenden kleiner ist als bei weniger fortgeschrittenen und fortgeschrittene Lernende eine höhere Erfolgsquote erzielen. Diese Hypothese bestätigte sich in der Untersuchung wenig überraschend, wobei auch die Angaben der Studierenden selbst mit der Einschätzung der Lehrenden sowie ihren Ergebnissen korrelierte. Für die Untersuchung war es wichtig, dass die zu transferierenden Elemente – im Fall der hier vorliegenden Studie die Position der Objektpronomen – bereits Gegenstand des L2-Erwerbs gewesen sein müssen, da sie sonst mental in der L2-Interlanguage der Lernenden nicht repräsentiert sein können (Cabrelli Amaro *et al.* 2012, 5). Dies war mit Ausnahme der Sätze der Kategorie „markiert“ bei allen Lernenden, auch bei jenen aus Konstanz, abgesichert. Markierte Sätze sind hingegen nach Lehrwerken und Kann-Beschreibungen häufig nicht wirklich Inhalt von formalem Fremdsprachenunterricht, was unterstreicht, warum auch die fortgeschrittenen Lernenden damit Probleme hatten.

Besonders interessant hinsichtlich des Sprachniveaus der Untersuchungsgruppen wäre auch eine noch stärkere Kontrolle der L2. So könnte es fruchtbar für die Transferforschung sein, auch noch eine Gruppe mit Rumänisch als L1 zu finden, wo die L2 ebenfalls eine romanische Sprache ist und Deutsch die einzige germanische Sprache darstellt. Dadurch würde auch die typologische Ähnlichkeit des Englischen mit dem Deutschen als entscheidender Faktor wegfallen. In der heutigen Sprachlernsituation Rumäniens ist eine solche Konstellation ohne Englisch jedoch äußerst selten, man müsste entweder auf ältere Lernende oder aber auf Lernende mit niedrigen Englischkenntnissen zurückgreifen, wodurch man vermutlich allerdings das universitäre Umfeld verlassen würde, was die Vergleichbarkeit und die Generalisierbarkeit der Ergebnisse wiederum beeinträchtigt. Dennoch erscheint eine Konstellation L1 Rumänisch, L2 Romanisch und L3 Deutsch als ein Desiderat, um noch genauere Informationen über Transfermechanismen zu bekommen. Parallel dazu scheint eine Konstellation L1 Englisch, L2 Germanisch, L3 Deutsch hingegen als ebenso unwahrscheinlich, insbesondere im institutionellem Rahmen.

Eines der Argumente für den Unterschied zwischen einer L2 und einer L3 ist nach Hufeisen im Sinne des Faktorenmodells ja auch das höhere Alter beim Lernen einer L3

(Hufeisen 2001, 648). Wenn nun zwischen dem Erwerbsbeginn der L2 und dem Erwerbsbeginn der L3 nur ein kurzer Zeitraum liegt, wie das bei einigen Teilnehmenden der Fall war, kann man dieses Argument möglicherweise auch anders werten.

### 7.3.1 Grammatikalität

Ich habe mehrfach betont, dass sich die Untersuchungsgruppen im Umgang mit grammatischen und ungrammatischen Sätzen stark voneinander unterscheiden. Dieses Ergebnis deckt sich auch mit der Einschätzung, dass in vielen Studien hinsichtlich der Korrektheit von Sätzen Unterschiede auftauchen. Dabei gelten jedoch ungrammatische Sätze tendenziell als schwieriger zu bewerten als grammatische Sätze, wobei Zeitdruck diesen Unterschied zusätzlich verstärkt (Loewen 2009, 109f.). Die Teilnehmenden aus Konstanz bestätigen Loewens Aussage und weisen ein ähnliches Antwortverhalten auf wie die ProbandInnen in Falk und Bardels Studie aus dem Jahr 2011. Falk und Bardel lieferten als Konsequenz ihrer Ergebnisse folgende Erklärung für die höhere Akzeptanz von ungrammatischen Sätzen: „We suggest that the L3 learner tends to ‚recognize‘ structures known from either the TL or another foreign language and therefore accepts ungrammatical structures in addition to the grammatical sentences, [...]“ (2011, 77). Dies erklärt freilich nicht, warum bei den fortgeschrittenen Teilnehmenden eine höhere Ablehnung von grammatischen Sätzen auftaucht. Dafür müssen andere Erklärungen gefunden werden, wie ich sie im Abschnitt zu Hyperkorrektur sowie im „Wunsch, fremd zu klingen“ als Betonung des L2-Status dargestellt habe. Anhand der hier vorliegenden Daten könnte man dazu folgende Hypothese aufstellen: Die Ergebnisse des Tests unterscheiden sich unabhängig von den Teilnehmenden zwischen grammatischen und ungrammatischen Sätzen. Dabei sind grammatische Sätze für schwächere Teilnehmende einfacher zu beurteilen als ungrammatische Sätze. Fortgeschrittene Lernende tendieren hingegen zu einer Hyperkorrektur von grammatisch korrekten Sätzen. (Gegenüberstellung von E:G und E:UG bzw. R:G und R:UG)

Damit würde sich die Untersuchung in hypothesengenerierende Forschung einschreiben. Hierbei ist zu beachten, dass aus dieser Studie generierte Hypothesen mittels eines neuen Forschungsdesigns unter Einbezug der kritischen Methodenreflexion überprüft werden müssten (siehe 5.3.4) (Gries 2013, 29).

### 7.3.2 Sprachgebrauch

Das Sprachniveau der Lernenden in einzelnen Sprachen korreliert auch oft mit ihrem aktiven Sprachgebrauch. Man müsste sich in Einzelfällen noch genauer ansehen, welche Sprachen die Lernenden aktiv gebrauchen, da dies auch noch stärkere Rückschlüsse auf Transfermechanismen ermöglicht. Dazu wäre allerdings eine qualitative Auseinandersetzung, wie in der Longitudinalstudie von Sarah Williams, mit einzelnen Lernenden wünschenswert. Die gewonnene Datenmenge ermöglicht aber immerhin einen Eindruck davon, dass das aktive Verwenden einer Sprache ein Kriterium für ihre Transferierbarkeit darstellt, auch wenn andere Untersuchungsergebnisse Einfluss von inaktiven Sprachen nicht ausschließen (z.B. de Angelis/Selinker 2001).

### 7.4 Objektpronomen beim Deutscherwerb

Ein Abschnitt dieser Diskussion sei schließlich noch dem gewählten syntaktischen Phänomen dieser Arbeit gewidmet. Bereits in der Darstellung der Unterschiede zwischen den Untersuchungssprachen stellte sich heraus, dass die Position der Objektpronomen im Deutschen eng verknüpft ist mit der Satzart, da sich Hauptsätze mit Verbzweitstellung hier von Nebensätzen sowie Infinitivsätzen unterscheiden. Somit lässt sich die Position der Objektpronomen nicht gänzlich getrennt von der Verbstellung im Deutschen untersuchen und es bleibt zu hinterfragen, ob nicht die Verbstellung selbst das ausschlaggebendere Kriterium für die Einschätzung der Sätze war. Dies interpretiere ich etwa aus den Korrekturvorschlägen der Teilnehmenden: So wurde beispielsweise in Sätzen mit „aber“ teilweise auch das Verb an letzte Stelle gerückt, da die Konjunktion fälschlicherweise als subordinierend interpretiert wurde. Auch in einem Satz mit „trotzdem“ wurde die Verbstellung verändert. Manche Teilnehmenden notierten ihre Korrekturvorschläge in den Sätzen und schrieben keinen vollständig neuen Satz. Dabei markierten sie beinahe ausschließlich die Positionsänderung des Verbs, jedoch nicht jene des Objektpronomens. Dies kann man gerade auch bei den fortgeschrittenen Lernenden, die mehr Zeit hatten auf explizites Regelwissen zurückzugreifen, damit erklären, dass sie die Regel „Das Verb steht in Hauptsätzen an zweiter syntaktischer Position, in Nebensätzen an finaler Position“ erfolgreich anwandten und unter dieser Zuhilfenahme die Aufgabe lösten. Da es sich dann nicht mehr um intuitive Urteile handeln würde, lässt sich aus solchem Vorgehen schlecht auf unbewussten Transfer

oder auf ein Fungieren der *Interlanguage*-Grammatik schließen. Keine der romanischen Sprachen und auch nicht Englisch weisen die für das Deutsche typische Verbzweit- bzw. Verbendstellung auf. Somit könnte zumindest im Sinne von positivem Transfer nichts aus den zuvor gelernten Sprachen übertragen werden und alle Sätze mit Verbendstellung müssten, sofern negativer Transfer auftritt, als „falsch“ angesehen werden, was in den Ergebnissen nicht der Fall war. Wird alleine die Verbstellung je nach Satzart beurteilt, lassen sich auch die Unterschiede zwischen E:UG und R:UG erklären, da in E:UG die finale Position des Verbs nicht realisiert werden konnte, in R:UG hingegen schon.

Dabei fließen auch allgemeine Überlegungen zur Schwierigkeit des Erwerbs der Verbzweitstellung im Gegensatz zur Verbendstellung mit ein, die in Bohnackers Studie eingängig beschrieben wurden. Sie weist darin insbesondere auf den Einfluss des Englischen hinsichtlich des Erwerbs dieser Struktur hin, der das korrekte Übertragen der Struktur aus einer L1 mit Verbzweitstellung hemmt (Bohnacker 2006, 461ff.).

Dieser Kritikpunkt, der nicht zuletzt auch auf Falk und Bardels Studie übertragbar ist, zeigt die Problematik auf, wenn es um die Erforschung von syntaktischem Transfer geht. Häufig sind syntaktische Strukturen und Merkmale nicht klar voneinander abgrenzbar und somit die einzelnen Sprachen nicht zu unterscheiden.

## 7.5 Didaktische Implikationen

Am Ende dieser Arbeit möchte ich noch festhalten, welche Konsequenz Forschungsergebnisse wie das hier vorliegende für die Unterrichtsrealität oder didaktische Konzeptionen mit sich ziehen. Zunächst kann diesbezüglich hier nur noch einmal auf die positiven Aspekte von Sprachtransfer verwiesen werden. Auch wenn lange Zeit Skepsis gegenüber Sprachvergleich im Unterricht vorherrschte, meinte bereits in den 1960er Jahren Ausubel: „The most important single factor influencing learning is what the learner already knows. Ascertain this and teach him accordingly“ (Ausubel 1968, zit. nach Ringbom 2007, 2). Somit sind Forschungsergebnisse zu interlingualem Einfluss immer wieder ein Indiz dafür, dass die Sprachen im Unterricht nicht voneinander getrennt werden sollten, da sie de facto im Kopf der Lernenden nie voneinander getrennt sind. Die Angaben der Studierenden zum Verweis auf andere Sprachen im Deutschunterricht bestätigen allerdings den Verdacht, dass

Sprachvergleich im Unterricht nicht nur auf Seiten der Lehrenden, sondern durchaus auch aus Perspektive der Lernenden verpönt und unerwünscht ist. Somit scheint hier noch Aufklärungsbedarf vorzuliegen.

Ein letzter wesentlicher Punkt betrifft meiner Meinung nach die Umsetzbarkeit von Erkenntnissen der Forschung auf den Unterricht. In den (europäischen) Klassenzimmern, Hörsälen und Seminarräumen sind diese Erkenntnisse leider häufig noch nicht angekommen und Methoden werden nicht an die Bedürfnisse mehrsprachiger Individuen angepasst. Daher schließe ich mich hier abschließend Franceschinis Forderung an, wenn sie meint:

Among the many challenges for the future, there is the necessity to review the entire field of research on multilingualism with a specific focus on its application. Education can benefit from exploring multilingualism in a broad sense. (Franceschini 2009, 56)

## 8 Conclusio

Ziel dieser Arbeit war es, ein umfassendes Bild über mögliche Transferprozesse bei Lernenden von Deutsch als L3 mit unterschiedlichen sprachlichen Vorkenntnissen zeichnen zu können. Dabei standen sich drei Untersuchungsgruppen gegenüber. Hinsichtlich der formulierten Forschungsfragen lässt sich zusammenfassen, dass bei Lernenden mit hohem Niveau in der Zielsprache in einer Grammatikalitätseinschätzungsaufgabe wenige Fehler gemacht werden, die explizit durch Transfer erklärt werden können. Bei weniger fortgeschrittenen Lernenden lassen sich hingegen Transfererscheinungen im lexikalischen und syntaktischen Bereich aufzeigen. Der syntaktische Transfer kann dabei in erster Linie auf das Englische zurückgeführt werden, das in der untersuchten Lernendengruppe die L2 darstellt, gleichzeitig aber auch jene Sprache ist, die der Zielsprache (psycho-)typologisch näher ist, auch wenn sie hinsichtlich des untersuchten syntaktischen Phänomens Unterschiede zum Deutschen aufweist. L2-Status-Faktor und psychotypologische Kriterien können in dieser Untersuchungsgruppe daher nur schwer voneinander getrennt werden. Dies deckt sich mit vorangegangenen Forschungsergebnissen und erweitert das Spektrum an Studien um ein Stück.

Bei Lernenden mit hohem Niveau in der Zielsprache zeigt sich ein kleiner Unterschied in der Einschätzung von grammatikalisch korrekten Sätzen, der möglicherweise auf den L2-Status-Faktor zurückgeführt werden kann. Sätze, die syntaktisch stark der L1 der Lernenden ähneln, werden besonders von Lernenden mit L1 Englisch als nicht fremd genug wahrgenommen und somit fälschlich korrigiert. Auch diese Lernenden nehmen das Englische als dem Deutschen näher wahr als andere Sprachen, die sie gelernt hatten. Dieses Erkenntnis könnte in der Folge mit neuen Erhebungen und weiteren Sprachkombinationen eingehend überprüft werden. Der Einfluss des Niveaus in der L2 konnte anhand der vorliegenden Daten nicht ausreichend analysiert werden. Das Niveau in der Zielsprache nimmt aber Einfluss auf das Antwortverhalten der Lernenden hinsichtlich eines Unterschieds von grammatischen und ungrammatischen Sätzen.

In den Ergebnissen wird deutlich, wie komplex das gewählte Forschungsfeld sich in der Praxis darstellt. Insbesondere die heterogenen Sprachprofile der Untersuchungsteilnehmenden machen die Komplexität sichtbar. Um eine weitgehende Vergleichbarkeit der Daten zu gewährleisten, müssen zahlreiche Variablen kontrolliert werden, was

in studentischer Forschung häufig ein Desiderat bleibt und auch in dieser Arbeit nicht durchgehend möglich war. Die Forderungen an eine umfassende Tertiärsprachenforschung wie ich sie auch in den Kapiteln 2.3 sowie 5 dargestellt habe, sind sinnvoll und naheliegend, erweisen sich allerdings in der Praxis als schwer realisierbar.

In diesem Resümee darf im Sinne der Kritischen Theorie auch nicht auf die Position der Untersuchenden vergessen werden, da auch die subjektive Haltung der Forschenden eine Rolle für die Interpretation der Daten spielen kann (Aronin/Hufeisen 2009, 110). Ich positioniere mich hier klar als Befürworterin von Sprachvergleich im Unterricht. Außerdem habe ich selbst beim Sprachenlernen auch die Erfahrung gemacht, dass jede Sprache in meiner Sprachlernbiografie potentielle Einflüsse auf jede andere Sprache inklusive meiner L1 nimmt und ich gerade bei Unsicherheiten - wenn auch unbewusst - Hypothesen über die tatsächliche syntaktische Form einer Ln aufstelle, die von diesen Spracherfahrungen geprägt sind.

Abschließend gilt es noch einen Blick darauf zu werfen, welche weiteren Untersuchungsebenen sich im Bereich der L3-Forschung als Konsequenz dieser Arbeit auftun. So bleibt etwa die Erforschung des L3-Erwerbs im nichtakademischen Bereich ein Desiderat, dem hier mit der vorliegenden Studie nicht Genüge geleistet werden konnte. Dies liegt vor allem auch an der relativ einfachen Erreichbarkeit von Studierenden für Forschungsvorhaben (Franceschini 2009, 50). Diese Tatsache wird in der Forschungsdisziplin allgemein häufig außen vorgelassen, wobei es wichtig ist zu bedenken, dass Studierende eine spezifische Untergruppe an Mehrsprachigen darstellen und Ergebnisse aus Studien mit Studierenden sicherlich nicht eins zu eins auf andere ProbandInnengruppen übertragen werden können (Peukert 2015, 7). Abgesehen davon wäre es wünschenswert viele weitere Sprachkombinationen in das Blickfeld zu nehmen, da das Englische nicht nur in der hier vorliegenden Studie, sondern in der Tertiärsprachenforschung allgemein eine vorherrschende Rolle einnimmt. Dies lässt sich durch seinen Status als Weltsprache und *lingua franca* zwar erklären und verstehen, verstellt aber ein wenig den Blick auf Forschungsinteressen zu interlingualem Einfluss (ohne Englisch). In unserer heutigen Gesellschaft scheint es aber schwierig, solche Forschungskontexte zu finden, außerdem wäre die Relevanz solcher Daten auch zu hinterfragen, da Englisch aus der Mehrsprachigkeitsforschung nicht wegzudenken ist.

Ausblickend sehe ich die durchgeführte Untersuchung als Motivation, Transferphänomene weiterhin zu beobachten und zu versuchen, sie einzuordnen, um auch im Unterricht adäquat mit dem Vorwissen der Lernenden umgehen zu können. Dabei gilt es dieses als Ressource wahrzunehmen und somit Transfer und Sprachvergleich im Unterricht aktiv zu fördern und zu thematisieren. Dazu zählt vermutlich auch eine Auseinandersetzung mit den konkreten Sprachen der Lernenden, nicht nur im lexikalischen, sondern insbesondere auch im syntaktischen Bereich. Die Studie hat schließlich gezeigt, dass die Sprachen der Lernenden ohnehin nicht voneinander zu trennen sind.

## Bibliographie

- Alanazi, Sami (2015), "The Validity of Grammaticality Judgment Task on Saudi EFL Learners", in: *International Journal of Applied Linguistics and English Literature* Vol.4, No.6, 78-83.
- Albert, Ruth/Koster Cor J. (2002), *Empirie in Linguistik und Sprachlernforschung. Ein methodologisches Arbeitsbuch*. Tübingen: Gunter Narr.
- Alonso Alonso, Rosa (Hrsg.) (2016), *Crosslinguistic Influence in Second Language Acquisition*. Bristol [et al.]: Multilingual Matters.
- Ammon, Ulrich/Bickel, Hans/Lenz, Alexandra/Fink, Juliane (2016), *Variantenwörterbuch des Deutschen: Die Standardsprache in Österreich, der Schweiz, Deutschland, Liechtenstein, Luxemburg, Ostbelgien und Südtirol sowie Rumänien, Namibia und Mennonitensiedlungen*. Berlin [et al.]: de Gruyter.
- Aronin, Larissa/Hufeisen, Britta (2009), „Methods of research in multilingualism studies. Reaching a comprehensive perspective“, in: Aronin/Hufeisen (Hrsg.), 103-119.
- Aronin, Larissa/Hufeisen, Britta (Hrsg.) (2009), *The Exploration of Multilingualism. Development of Research on L3, Multilingualism and Multiple Language Acquisition*. Amsterdam: John Benjamins, 79-102.
- Aronin, Larissa/Ó Laoire, Muiris (2001), "Exploring multilingualism in cultural contexts: Towards a notion of multilinguality", *Sektionsvortrag auf der Third International Conference on Third Language Acquisition*. September 2001. Leeuwarden, NL.
- Aronin, Larissa/Singleton, David (2012), *Multilingualism*. Amsterdam: John Benjamins.
- Ausubel, David (1968), *Educational psychology: A cognitive view*. New York [et al.]: Holt, Rinehart und Winston.
- Bardel, Camilla/Falk, Ylva (2007), "The Role of the Second Language in Third Language Acquisition: the Case of Germanic Syntax", in: *Second Language Research*, 23 (4), 459-484.
- Bardel, Camilla/Falk, Ylva (2012), "The L2 status factor and the declarative/procedural distinction", in: Cabrelli Amaro/Flynn/Rothman (Hrsg.), 61-78.
- Berkes, Eva/Flynn, Suzanne (2012), "Further evidence in support of the Cumulative-Enhancement Model", in: Cabrelli Amaro/Flynn/Rothman (Hrsg.), 143-164.

- Bley-Vroman, Robert/Felix, Sascha/loup, George (1988), "The accessibility of Universal Grammar in adult second language acquisition", in: *Second Language Research* 4 (1), 1–32.
- Bohnacker, Ute (2006), "When Swedes begin to learn German", in: *Second Language Research*, 22 (4), 443-486.
- Bono, Mariana (2011), „Crosslinguistic Interaction and Metalinguistic Awareness in Third Language Acquisition", in: de Angelis/Dewaele (Hrsg.), 25-53.
- Bußmann, Hadumod (Hrsg.) (2008<sup>4</sup>), *Lexikon der Sprachwissenschaft*. Stuttgart: Alfred Kröner.
- Cabrelli Amaro, Jennifer/Flynn, Suzanne/Rothman, Jason (Hrsg.) (2012), *Third Language Acquisition in Adulthood*. Amsterdam: John Benjamins.
- Cardinaletti, Anna (1999), "Pronouns in Germanic and Romance Languages: An Overview", in: van Riemsdijk, Henk C. (Hrsg.), *Typology of Languages in Europe. Clitics in the Languages of Europe*. New York [et al.]: de Gruyter Mouton.
- Cenoz, Jasone (2001), "The Effect of Linguistic Distance, L2 Status and Age on Cross-linguistic Influence in Third Language Acquisition", in: Cenoz/Hufeisen/Jessner (Hrsg.), 8-19.
- Cenoz, Jasone/Hufeisen, Britta/Jessner, Ulrike (Hrsg.) (2001), *Cross-linguistic Influence in Third Language Acquisition. Psycholinguistic Perspectives*. Clevedon [et al.]: Multilingual Matters LTD.
- Cenoz, Jasone/Jessner, Ulrike (2009), "The study of multilingualism in educational contexts", in: Aronin/Hufeisen (Hrsg.), 121-138.
- Clahsen, Harald/Muysken, Pieter (1986), "The availability of universal grammar to adult and child learners: A study of the acquisition of German word order", in: *Second Language Research* 2, 93–119.
- Clahsen, Harald/Muysken, Pieter (1989), "The UG paradox in L2 acquisition", in: *Second Language Research* 5, 1–29.
- Cook, Vivian (1991), "The poverty-of-the-stimulus argument and multi-competence", in: *Second Language Research* 7 (2), 103-117.
- Cook, Vivian (1992), "Evidence for multicompetence", in: *Language Learning* 42: 4, 557–592.

- Cook, Vivian (2016), "Transfer and the Relationships Between the Languages of Multi-Competence", in: Alonso Alonso (Hrsg.), 24-37.
- Corder, S. Pit (1992), "A Role for the Mother Tongue", in: Gass/Selinker (Hrsg.), 18-31.
- Czinger, Christine (2012), *Der Einfluss des Alters auf den L2-Erwerb der Verbstellung: Eine Fallstudie zum Deutschen als Zweitsprache bei Lernerinnen mit L1 Russisch*. Wien: Diss.
- De Angelis, Gessica (2007), *Third or Additional Language Acquisition*. Clevedon [et al.]: Multilingual Matters.
- De Angelis, Gessica/Dewaele, Jean-Marc (2009), "The development of psycholinguistic research on crosslinguistic influence", in: Aronin/Hufeisen (Hrsg.), 63-77.
- De Angelis, Gessica/Dewaele, Jean-Marc (2011), *New Trends in Crosslinguistic Influence and Multilingualism Research*. Clevedon et al.: Multilingual Matters.
- De Angelis, Gessica/Jessner, Ulrike/Kresić, Marijana (Hrsg.) (2015), *Crosslinguistic Influence and Crosslinguistic Interaction in Multilingual Language Learning*. London: Bloomsbury.
- De Angelis, Gessica/Selinker, Larry (2001), "Interlanguage Transfer and Competing Linguistic Systems in the Multilingual Mind", in: Cenoz/Hufeisen/Jessner (Hrsg.), 42-58.
- De Bot, Kees/Jaensch, Carol (2015), "What is special about L3 processing?", in: *Bilingualism: Language and Cognition* 18 (2), 130-144.
- Del Pilar García Mayo, María /Rothman, Jason (2012), "L3 morphosyntax in the generative tradition. The initial stages and beyond", in: Cabrelli Amaro/Flynn/Rothman (Hrsg.), 9-32.
- Del Pilar García-Mayo, María (2012), "Cognitive approaches to L3 acquisition", in: *International Journal of English Studies* 12:1, 129-146.
- Dell, Gary (1986), "A spreading activation theory of retrieval in sentence production", in: *Psychological Review* 93, 283-321.
- Dentler, Sigrid/Hufeisen, Britta/Lindemann, Beate (Hrsg.) (2000), *Tertiär- und Drittsprachen. Projekte und empirische Untersuchungen*. Tübingen: Stauffenburg.
- Dobrovie-Sorin, Carmen (2011), "Clitics across Categories: The Case of Romanian", in: van Riemsdijk, Henk (Hrsg.), 515-540.

- Duffley, Patrick J. (2002), „Linguistics as an Empirical Science: The Status of Grammaticality Judgments in Linguistic Theory”, in: *Iacus Forum* 28, 51-58.
- Edmondson, Willis/House, Juliane (2011<sup>4</sup>), *Einführung in die Sprachlehrforschung*. Stuttgart: UTB-GmbH.
- Ellis, Rod (1991), “Grammaticality judgments and second language acquisition”, in: *Studies in Second Language Acquisition* 13(2), 161-182.
- Ellis, Rod (1997<sup>5</sup>), *The study of second language acquisition*, Oxford [et al.]: OUP.
- Ellis, Rod (2005), “Measuring Implicit and Explicit Knowledge of a Second Language. A Psychometric Study”, in: *Studies in Second Language Acquisition* 2005: 27, 141-172.
- Ellis, Rod (Hrsg.) (2009), *Implicit and Explicit Knowledge in Second Language Learning, Testing and Teaching*. Bristol [et al.]: Multilingual Matters.
- Epstein, Samuel David/Flynn, Suzanne/Martohardjono, Gita (1996), “Second language acquisition: theoretical and experimental issues in contemporary research”, in: *Behavioral and Brain Sciences* 194, 677–714.
- Epstein, Samuel David/Flynn, Suzanne/Martohardjono, Gita (1998), “The strong continuity hypothesis: some evidence concerning functional categories in adult L2 acquisition”, in: Flynn, Suzanne (Hrsg.), *The generative study of language acquisition*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum, 61–77.
- Erlam, Rosemary (2003), “The Effects of Deductive and Inductive Instruction on the Acquisition of Direct Object Pronouns in French as a Second Language”, in: *The Modern Language Journal* 87, 242-260.
- Falk, Ylva/Bardel, Camilla (2010), “The Study of the Role of the Background Languages in Third Language Acquisition. The State of the Art”, in: *IRAL* 48 (2010), 185-219.
- Falk, Ylva/Bardel, Camilla (2011), “Object Pronouns in German L3 Syntax: Evidence for the L2 Status Factor”, in: *Second Language Research*, 27 (1), 59-82.
- Flynn, Suzanne/Foley, Claire/Vinnitskaya, Inna (2004), “The Cumulative-enhancement Model for Language Acquisition: Comparing Adults and Children’s Patterns of Development in First, Second and Third Language Acquisition of Relative Clauses”, in: *International Journal of Multilingualism* 1, 3–16.

- Foot, Rebecca (2009), "Transfer in L3 Acquisition: The Role of Typology", in: Leung, Yan-Kit Ingrid (Hrsg.), *Third Language Acquisition and Universal Grammar*. Bristol [et al.]: Multilingual Matters.
- Fufen, Jin (2009), "Third Language Acquisition of Norwegian Objects: Interlanguage Transfer or L1 influence?", in: Leung, Yan-Kit Ingrid (Hrsg.), *Third Language Acquisition and Universal Grammar*. Bristol [et al.]: Multilingual Matters.
- Gass, Susan M. (1994), "The Reliability of Second-Language Grammaticality Judgments", in: Tarone/Gass/Cohen (Hrsg.), 303-322.
- Gass, Susan/Selinker, Larry (Hrsg.) (1992), *Language Transfer in Language Learning*. Amsterdam: Walter Benjamins.
- Gibson, Martha/Hufeisen, Britta/Libben, Gary (2001), "Learners of German as an L3 and their Production of German Prepositional Verbs", in: Cenoz/Hufeisen/Jessner (Hrsg.), 138-148.
- Glück, Helmut (Hrsg.) (2010<sup>4</sup>), *Metzler Lexikon Sprache*. Stuttgart/Weimar: Metzler.
- Godfroid, Aline/Loewen, Shawn/Jung, Sehoon/Park, Ji-Hyun/Gass, Susan/Ellis, Rod (2015), "Timed and Untimed Grammaticality Judgments Measure Distinct Types of Knowledge. Evidence from Eye-Movement Patterns", in: *Studies in Second Language Acquisition* 2015: 37, 269-297.
- Goldbach, Maria (2008), „Die Stellung der Objektklitika im Französischen und Italienischen“, in: *Zeitschrift für Romanische Philologie* 124 (1), 31-54.
- Goss, Nancy/Ying-Hua, Zhang/Lantlof, James P. (1994), "Two Heads May Be Better than One: Mental Activity in Second-Language Grammaticality Judgments", in: Tarone/Gass/Cohen (Hrsg.), 263-287.
- Green, David W. (1986), "Control, activation and resource: A framework and a model for the control of speech in bilinguals", in: *Brain and Language* 27, 210-223.
- Gries, Stefan (2013<sup>2</sup>), *Statistics for Linguistics with R: A Practical Introduction*. Berlin/Boston: de Gruyter Mouton.
- Groseva, Maria (1998), "Dient das L2-System als ein Fremdsprachenlernmodell?", in: Hufeisen/Lindemann (Hrsg.), 21-30.
- Grosjean, François (2001), "The Bilingual's Language Modes", in: Nicol, Janet (Hrsg.), *One Mind, Two Languages: Bilingual Language Processing*. Oxford: Blackwell, 1-22.

- Gültekin-Karakoç, Nazan/Feldmeier Alexis (2014), "Analyse quantitativer Daten", in: Settinieri, Julia, Demirkaya, Sevilen, Feldmeier, Alexis, & Gültekin-Karakoç, Nazan (Hrsg.), *Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: Eine Einführung*. Paderborn [et al.]: Schöningh, 183-211.
- Gundel, Jeanette K./ Tarone, Elaine E. (1992), "Language Transfer and the Acquisition of Pronouns", in: Gass/Selinker (Hrsg.), 87-100.
- Gutiérrez, Xavier (2013), "The Construct Validity of Grammaticality Judgment Tests as Measures of Implicit and Explicit Knowledge", in: *Studies in Second Language Acquisition*, 2013: 35, 423 – 449.
- Håkansson, Gisela/Pienemann, Manfred/Sayehli, Susan (2002), "Transfer and Typological Proximity in the Context of Second Language Processing", in: *Second Language Research* 18, 3 (2002), 250-273.
- Hammarberg, Björn (2001), "Roles of L1 and L2 in L3 Production and Acquisition", in: Cenoz/Hufeisen/Jessner (Hrsg.), 21-39.
- Hammarberg, Björn (Hrsg.) (2009), *Processes in Third Language Acquisition*. Edinburgh: EUP.
- Hammarberg, Björn/Williams Sarah (2009), "A Study of Third Language Acquisition", in: Hammarberg (Hrsg.), 17-27.
- Han, Youngju (2000), "Grammaticality judgment tests. How reliable are they?", in: *Applied Language Learning* 11(1), 177-204.
- Han, Youngju/Ellis, Rod (1998), "Implicit Knowledge, Explicit Knowledge and General Language Proficiency", in: *Language Teaching Research* 2, 1 (1998), 1-23.
- Hawkins, Roger (2001), *Second Language Syntax: A Generative Introduction*. Oxford: Blackwell.
- Hawkins, Roger/Casillas, Gabriela (2007), "Explaining frequency of verb morphology in early L2 speech", in: *Lingua* 118(4), 595–612.
- Heine, Lena (2004), „Mögliches und Unmögliches: Zur Erforschung von Transfererscheinungen“, in: Hufeisen/Marx (Hrsg.), 81-96.
- Helbig, Gerhard/Götze, Lutz/Henrici, Gert/Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.) (2001), *Deutsch als Fremdsprache: Ein internationales Handbuch*. Berlin/New York: de Gruyter.
- Herdina, Philip/Jessner, Ulrike (2002), *A dynamic model of multilingualism: Perspectives of change in psycholinguistics*. Clevedon [et al.]: MM.

- Hermas, Abdelkader (2014), "L2 and L3 Ultimate Attainment: An Investigation of Two Parameters", in: *International Journal of Multilingualism*, 11:2, 202-224.
- Hufeisen, Britta (1991), *Englisch als erste und Deutsch als zweite Fremdsprache. Empirische Untersuchung zur fremdsprachlichen Interaktion*. Frankfurt/Main: Peter Lang.
- Hufeisen, Britta (1993), „Fehleranalyse: Englisch als L2 und Deutsch als L3“, in: *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching* 31, 242-256.
- Hufeisen, Britta (2000), "A European Perspective: Tertiary Languages with a Focus on German as L3", in: Rosenthal, Judith W. (Hrsg.), *Handbook of Undergraduate Second Language Education*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, 209-230.
- Hufeisen, Britta (2001), „Deutsch als Tertiärsprache“, in: Helbig/Götze/Henrici/Krumm (Hrsg.), 648-653.
- Hufeisen, Britta (2003a), „Modelle der wissenschaftlichen Beschreibung von individueller Mehrsprachigkeit und Bedingungen ihrer Entstehung“, in: de Cillia, Rudolf/Krumm, Hans-Jürgen/Wodak, Ruth (Hrsg.), *Die Kosten der Mehrsprachigkeit*. Wien: Österreichische Akademie der Wissenschaften, 57-70.
- Hufeisen, Britta (2003b), „L1, L2, L3, L4, Lx - alle gleich? Linguistische, lernerinterne und lernerexterne Faktoren in Modellen zum multiplen Spracherwerb“, in: Baumgarten, Nicole/Böttger, Claudia/Motz, Markus/Probst, Julia (Hrsg.), *Übersetzen, Interkulturelle Kommunikation, Spracherwerb und Sprachvermittlung - das Leben mit mehreren Sprachen. Festschrift für Juliane House zum 60. Geburtstag. Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 2/3, 97-109.
- Hufeisen, Britta/Lindemann, Beate (Hrsg.) (1998), *Tertiärsprachen. Theorien, Modelle, Methoden*. Tübingen: Stauffenburg.
- Hufeisen, Britta/Marx, Nicole (Hrsg.) (2004), *Beim Schwedischlernen sind Englisch und Deutsch ganz hilfreich. Untersuchungen zum multiplen Sprachenlernen*. Frankfurt am Main [et al.]: Peter Lang.
- Hufeisen, Britta/Neuner, Gerhard (Hrsg.) (2003), *Mehrsprachigkeitskonzept – Tertiärsprachenlernen – Deutsch nach Englisch*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Ionin, Tania/Zyzik, Eve (2014), "Judgement and Interpretation Tasks in Second Language Research", in: *Annual Review of Applied Linguistics* (2014) 34, 37-64.

- Jaensch, Carol (2012), "Acquisition of L3 German. Do some learners have it easier?", in: Cabrelli Amaro/Flynn/Rothman (Hrsg.), 165-193.
- Jaensch, Carol (2013), "Third language acquisition. Where are we now?", in: *Linguistic Approaches to Bilingualism* 3: 1, 73-93.
- Janovsky, Uta (2000), "Französisch im DaF-Unterricht", in: Dentler/Hufeisen /Lindemann (Hrsg.), 169-189.
- Jarvis, Scott/Pavlenko, Aneta (2010), *Crosslinguistic Influence in Language and Cognition*. New York: Routledge.
- Jessner, Ulrike (1997), „Towards a dynamic view of multilingualism“, in: Pütz, Martin (Hrsg.), *Language choices: conditions, constraints and consequences*. Amsterdam: Benjamins, 17-30.
- Jessner, Ulrike (1998), „Bilingualismus und Drittspracherwerb: Dynamische Aspekte des Multilingualismus auf individueller Ebene“, in: Hufeisen /Lindemann (Hrsg.), 149-158.
- Jessner, Ulrike/Megens, Manon/Graus, Stefanie (2016), „Crosslinguistic Influence in Third Language Acquisition“, in: Alonso Alonso (Hrsg.), 193-214.
- Kärchner-Ober, Renate (2009), *The German Language is completely different from the English Language. Besonderheiten des Erwerbs von Deutsch als Tertiärsprache nach Englisch und einer Nicht-Indogermanischen Erstsprache*. Tübingen: Stauffenburg-Verlag.
- Kayne, Richard S. (1975), *French Syntax. The Transformational Cycle*. Cambridge: MIT.
- Kellerman, Eric (1983), "Now you see it, now you don't", in: Gass, Susan/Selinker, Larry (Hrsg.), *Language transfer in language learning*. Amsterdam: John Benjamins, 112-134.
- Kellerman, Eric/Sharwood Smith, Michael (Hrsg.) (1986), *Crosslinguistic influence in second language acquisition*. New York [et al.]: Pergamon Institute of English.
- Kemp, Charlotte (2009), „Defining multilingualism“, in: Aronin/Hufeisen (Hrsg.), 11-26.
- Franceschini, Rita (2009), "The genesis and development of research in multilingualism. Perspectives for future research", in: Aronin/Hufeisen (Hrsg.), 27-61.
- Krashen, Stephen (1983), *Second language acquisition and second language learning*. Oxford: Pergamon.

- Krumm, Hans-Jürgen/Portmann-Tselikas, Paul R. (Hrsg.) (2002), *Theorie und Praxis. Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache 5/2001. Schwerpunkt: Das Auslandssektorat*. Innsbruck: Studien Verlag.
- Lally, Carolin (1998), "Friend or Foe: The Use of Direct Object Pronouns by Native English Speakers in Both English and French", in: *Reading Improvement* 35, nr.1, 31-37.
- Leow, Ronald P. (1996), "Grammaticality Judgment Tasks and Second Language Development", in: Alatis, James E./Straehle, Carolyn A./Ronkin, Maggie/Gallenberger, Brent (Hrsg.), *Linguistics, Language Acquisition and Language Variation: Current Trends and Future Prospects*. Washington: Georgetown University Press, 126-139.
- Leung, Yan-Kit Ingrid (2005), „L2 versus L3 initial state: A Comparative Study of the Acquisition of French DPs by Vietnamese monolinguals and Cantonese-English bilinguals", in: *Bilingualism: Language and Cognition* 8, 39-61.
- Levelt, Willem J. M. (1989), *Speaking: From Intention to Articulation*. Cambridge, MA: The MIT Press.
- Lindqvist, Christina (2015), "Do Learners Transfer from the Language They Perceive as Most Closely Related to the L3? The Role of Psychotypology for Lexical and Grammatical Crosslinguistic Influence in French L3", in: De Angelis, Gessica/Jessner, Ulrike/Kresić, Marijana (Hrsg.), *Crosslinguistic Influence and Crosslinguistic Interaction in Multilingual Language Learning*. London: Bloomsbury, 231-251.
- Linke, Angelika/Nussbaumer, Markus/Portmann, Paul R. (2004<sup>5</sup>), *Studienbuch Linguistik*. Tübingen: Niemeyer.
- Loewen, Shawn (2009), "Grammaticality Judgment Tests and the Measurement of Implicit and Explicit L2 Knowledge", in: Ellis (Hrsg.), 94-113.
- Mandell, Paul B. (1999), "On the Reliability of Grammaticality Judgment Tests in Second Language Acquisition Research", in: *Second Language Research* 15, 1 (1999), 73-99.
- Marx, Nicole (2001), „‘Es war auf einmal...‘ Die Einflüsse des Englischen als erster Fremdsprache auf schriftliche Leistungen im Deutschen als zweiter Fremdsprache", in: Krumm, Hans-Jürgen/Portmann-Tselikas, Paul R. (Hrsg.),

- Theorie und Praxis. Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache. 5/2001. Schwerpunkt: Das Auslandslektorat.* Innsbruck [et al.]: STUDIENVerlag, 182-210.
- Marx, Nicole (2004), „Forschungsmethoden zur Mehrsprachigkeit und zum multiplen Spracherwerb“, in: Hufeisen/Marx (Hrsg.), 65- 79.
- Mecartty, Frances H. (2000), „Lexical and Grammatical Knowledge in Reading and Listening Comprehension by Foreign Language Learners of Spanish“, in: *Applied Language Learning* Vol. 11/2 (2000), 323-348.
- Meisel, Jürgen (1983), “Transfer as a second language strategy“, in: *Language and Communication* 3, 11-46.
- Metzeltin, Michael (2010<sup>3</sup>), *Erklärende Grammatik der romanischen Sprachen: Satzkonstruktion und Satzinterpretation.* Wien: Praesens.
- Müller, Natascha/Kupisch, Tanja/Schmitz, Katrin/Cantone, Katja (2011<sup>3</sup>), *Einführung in die Mehrsprachigkeitsforschung.* Tübingen: Narr.
- Munnich, Edward/Flynn, Suzanne/Martohardjono, Gita (1994), “Elicited imitation and grammaticality Judgment Tasks: What they Measure and how they Relate to Each Other“, in: Tarone/Gass/Cohen (Hrsg.), 227-242.
- Ó Laoire, Muiris/Singleton, David (2009), “The role of prior knowledge in L3 learning and use. Further evidence of psychotypological dimensions“, in: Aronin/Hufeisen (Hrsg.), 81-102.
- Odlin, Terence (1989), *Language Transfer. Cross-linguistic Influence in Language Learning.* Cambridge: CUP.
- Odlin, Terence (2016), “Was there Really Ever a Contrastive Analysis Hypothesis?“, in: Alonso Alonso (Hrsg.), 1-23.
- Paradis, Michel (2004), *A Neurolinguistic Theory of Bilingualism.* Amsterdam: John Benjamins.
- Paradis, Michel (2009), *Declarative and Procedural Determinants of Second Languages.* Amsterdam [et al.]: John Benjamins.
- Peal, Elisabeth/Lambert, Wallace E. (1962), “The relation of bilingualism to intelligence“, in: *Psychological Monographs* 76: 27, 1–23.
- Peukert, Hagen (2015) (Hrsg.), *Transfer Effects in Multilingual Language Development.* Amsterdam [et al.]: John Benjamins.

- Pienemann, Manfred (1998), *Language processing and second language development: Processability theory*. Amsterdam: John Benjamins.
- Pienemann, Manfred (2005), *Cross-linguistic Aspects of Processability Theory*. Amsterdam [et al.]: John Benjamins.
- Pirvulescu, Mihaela/Strik, Nelleke (2014), „The Acquisition of Object Clitic Features in French: A Comprehension Study“, in: *Lingua* 144, 58-71.
- Quirk, Ronald (2002), „A Simplified Method of Teaching the Position of Object Pronouns in Spanish“, in: *Hispania*, Vol. 85, Nr. 4, 902-906.
- Reershemius, Gertrud (2001), „Deutsch in Großbritannien“, in: Helbig, Gerhard/Götze, Lutz/Henrici, Gert/Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.), 1674-1680.
- Riehl, Claudia (2014<sup>3</sup>), *Sprachkontaktforschung: Eine Einführung*. Tübingen: Narr.
- Ringbom, Håkan (2007), *Cross-linguistic Similarity in Foreign Language Learning*. Clevedon [et al.]: Multilingual Matters.
- Rothman, Jason (2010), „On the Typological Economy of Syntactic Transfer: Word Order and Relative Clause High/Low Attachment Preference in L3 Brazilian Portuguese“, in: *IRAL* 48 (2010), 245-273.
- Rothman, Jason (2011), „L3 Syntactic Transfer Selectivity and Typological Determinacy: The Typological Primacy Model“, in: *Second Language Research*, 27 (1), 107-127.
- Rothman, Jason/Cabrelli Amaro, Jennifer (2010), „What Variables Condition Syntactic Transfer? A Look at the L3 Initial State“, in: *Second Language Research* 26, 2 (2010), 189-218.
- Schachter, Jacquelyn (1974), „An Error in Error Analysis“ in: *Language Learning*, 24: 205–214.
- Schachter, Jacquelyn (1992), „A New Account of Language Transfer“, in: Gass/Selinker (Hrsg.), 32-46.
- Schepens, Job J./van der Silk, Frans/van Hout, Roeland (2016), „L1 and L2 Distance Effects in Learning L3 Dutch“, in: *Language Learning* 66:1, 224-256.
- Schmidt, Richard (1994), „Deconstructing consciousness in search of useful definitions for applied linguistics“, in: *AILA Review* 11, 11-26.
- Schmidt, Richard W./Frota, Sylvia N. (1986), „Developing basic conversation ability in a second language: a case study of an adult learner of Portuguese“, in: Day, Richard

- R. (Hrsg.), *Talking to Learn: Conversation in Second Language Acquisition*. Rowley: Newbury House, 237–326.
- Schmitz, Katrin/Müller, Natascha (2008), “Strong and Clitical Pronouns in Monolingual and Bilingual Acquisition of French and Italian”, in: *Bilingualism: Language and Cognition* 11 (1), 19-41.
- Schwartz, Bonnie D./Sprouse Rex A. (1996), „L2 cognitive states and the Full Transfer/Full Access model“, in: *Second Language Research* 12, 1 (1996), 40-72.
- Slabakova, Roumyana (2012), “L3/Ln acquisition. A view from the outside”, in: Cabrelli Amaro/Flynn/Rothman (Hrsg.), 115-139.
- Stănescu, Speranța (2001), “Deutsch in Rumänien”, in: Helbig /Götze/Henrici /Krumm (Hrsg.), 1771-1774.
- Stedje, Astrid (1976), „Interferenz von Muttersprache und Zweitsprache auf eine dritte Sprache beim freien Sprechen. Ein Vergleich“, in: *Zielsprache Deutsch* 1, 15-21.
- Stemle, Egon/Onysko, Alexander (2015), “Automated L1 identification in English learner essays and its implications for language transfer”, in: Peukert, Hagen (Hrsg.), *Transfer Effects in Multilingual Language Development*. Amsterdam: John Benjamins, 297-321.
- Tabatabaei, Omid/Dehghani, Marzieh (2012), “Assessing the Reliability of Grammaticality Judgment Tests”, in: *Procedia – Social and Behavioral Sciences* 31 (2012), 173-182.
- Tarone, Elaine (1994), *Research methodology in second-language acquisition*. Hillsdale [et al.]: Erlbaum.
- Tavakol, Mahbube/ Jabbari, Aliakbar (2016), “Syntactic Transfer in the Initial Stages of Adult Third Language and Forth Language Acquisition”, in: *Indonesian Journal of Applied Linguistics*, 5,2, 186-198.
- Tremblay, Annie (2005), “Theoretical and methodological perspectives on the use of grammaticality: judgment tasks in linguistic theory, in: *Second Language Studies* 24(1), 129-167.
- Tremblay, Marie-Claude (2006), “Cross-linguistic influence in third language acquisition: the role of L2 proficiency and L2 exposure”, in: *Cahiers Linguistiques d’Ottawa/Ottawa Papers in Linguistics* 34, 109-119.

- Ullman, Michael (2006), "The declarative/procedural model and the shallow structure hypothesis", in: *Applied Psycholinguistics* 27(1), 97-105.
- Van Riemsdijk, Henk (Hrsg.) (2011<sup>2</sup>), *Clitics in the Languages of Europe*. Berlin [et al.]: de Gruyter Mouton.
- Varlokosta, Spyridoula/ Belletti, Adriana/ Costa, João/ Friedmann, Naama/ Gavarró, Anna/ Grohmann Kleanthes K./ Guasti Maria Teresa/ Tuller, Laurice/ Lobo, Maria/Anđelkovic, Darinka/ Argemí, Núria/ Avram, Larisa/ Bereds, Sanne/ Brunetto, Valentina/ Delage, Hélène/ Ezeizabarrena, Maria-José/ Fattal, Iris/ Haman, Ewa/ van Hout, Angeliek/ Jensen de López, Kristine/ Katsos, Napoleon/ Kologranic, Lana/ Krstić, Nadezda/ Kuvac Kraljevic Jelena/ Miękisz, Aneta/ Nerantzini, Michaela/ Queraltó, Clara/ Radic Zeljana/ Ruiz, Sílvia/ Sauerland, Uli/ Sevcenco Anca/ Smoczyńska, Magdalena/ Theodorou, Eleni/ van der Lely, Heather/ Veenstra, Alma/ Weston, John/ Yachini, Maya/ Yatsushiro, Kazuko (2016), „A cross-linguistic study of the acquisition of clitic and pronoun production“, in: *Language Acquisition* 2016, vol.23, no.1, 1-26.
- Vildomec, Věroboj (1963), *Multilingualism*. Leyden: Sythoff.
- Weinreich, Uriel (1953), *Languages in contact*. New York: Circle of New York.
- Williams, Sarah/Hammarberg, Björn (1998), "Language Switches in L3 Production: Implications for a Polyglot Speaking Model", in: *Applied Linguistics* 19/3, 295-333.
- Zhong, Runhan (2015), *Investigating Linguistic Knowledge of a Second Language*, Bern [et al.]: Peter Lang.
- Zobl, Helmut (1992), "Prior Linguistic Knowledge and the Conservatism of the Learning Procedure: Grammaticality Judgments of Unilingual and Multilingual Learners", in: Gass/Selinker (Hrsg.), 176-196.

[British Council] - <https://www.britishcouncil.org/sites/default/files/languages-for-the-future-report-v3.pdf> (letzter Zugriff: 24.08.2017)

[GERS] - <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages/> (letzter Zugriff: 15.08.2017)

[Uni Bukarest – Deutsch] - <http://www.unibuc.ro/> (letzter Zugriff: 27.07.2017)

[Uni Konstanz – Filologie] - <http://litere.univ-ovidius.ro/> (letzter Zugriff: 27.07.2017)

[Uni Oxford – Deutsch] - <https://www.ox.ac.uk/admissions/undergraduate/courses/modern-languages/modern-languages%3A-german?wssl=1> (letzter Zugriff: 27.07.2017)

## A. Anhang

### A.1 Grammatikalitätseinschätzungs- und Korrekturaufgabe und Fragebogen<sup>23</sup>

---

<sup>23</sup> Die hier dargestellte Version entspricht Version A. Nähere Angaben zu den Unterschieden zwischen den beiden eingesetzten Versionen des Erhebungsbogens entnehmen Sie bitte Abschnitt 5.3.



## Sehr geehrte Studierende!

Vielen Dank, dass Sie sich bereiterklärt haben, an dieser Untersuchung teilzunehmen. Ich habe diese Untersuchung im Rahmen meiner Masterarbeit an der Universität Wien unter der Betreuung von Univ.-Prof. Dr. Eva Vetter erarbeitet. Sie dient mir als Grundlage für meine Abschlussarbeit, gleichzeitig verfolgt sie das Ziel, neue Erkenntnisse im Bereich der Tertiärsprachenforschung zu erlangen.

Die Untersuchung besteht aus zwei Teilen:

**Teil I** umfasst eine *Grammatikalitätseinschätzungs- und Korrekturaufgabe*:

Sie bekommen 60 deutsche Sätze, die Sie hinsichtlich Ihrer Grammatikalität bewerten sollen. Wenn Sie den Satz für „richtig“ halten, gehen Sie zum nächsten Satz über. Wenn Sie den Satz für „falsch“ halten, korrigieren Sie diesen bitte.

### Beispiel:

Der Mann sieht der Frau.	<input type="radio"/> richtig	<input type="radio"/> falsch
Korrektur:.....		
Version „richtig“		
Der Mann sieht der Frau.	<input checked="" type="radio"/> richtig	<input type="radio"/> falsch
Korrektur: .....		
Version „falsch“		
Der Mann sieht der Frau.	<input type="radio"/> richtig	<input checked="" type="radio"/> falsch
Korrektur: Der Mann sieht die Frau.		

Entscheiden Sie bei der Beurteilung der Sätze möglichst **schnell** und **intuitiv**, Sie haben insgesamt für alle 60 Sätze nur **maximal 25 Minuten** zur Verfügung.

**Teil II** beinhaltet einen Fragebogen, in dem Sie Angaben zu Ihrem Sprachprofil, Ihren Erfahrungen bei der Bearbeitung von Teil I, Ihren Unterrichtserfahrungen und zu Ihrer Person machen sollen.

Alle Angaben erfolgen anonym und werden keinesfalls an Dritte weitergegeben.

## Teil I: *Grammatikalitätseinschätzungs- und Korrekturaufgabe*

Bewerten Sie die folgenden Sätze mit „richtig“ oder „falsch“. Korrigieren Sie alle Sätze, die Sie für „falsch“ halten.

1. Als ihm die Katze über den Weg lief, bekam er Angst.

richtig       falsch

Korrektur:.....

2. Am Wochenende fahren meine Eltern gemeinsam mit meiner Schwester in die Berge.

richtig       falsch

Korrektur:.....

3. Auf dem Tisch wartet bereits das Mittagessen auf die hungrigen Kinder.

richtig       falsch

Korrektur:.....

4. Bevor du triffst ihn, solltest du deine Hände waschen.

richtig       falsch

Korrektur:.....

5. Das ist das Haus, von dem ich dir erzählt habe.

richtig       falsch

Korrektur:.....

6. Der Busfahrer dir hilft sicherlich beim Einsteigen mit dem Kinderwagen.

richtig       falsch

Korrektur:.....

7. Der Computer, den ihr schenkt ihm, funktioniert sehr gut.

richtig       falsch

Korrektur:.....

8. Der Bub bekommt mehr Geld von seiner Oma, wenn er besucht sie jede Woche.

richtig       falsch

Korrektur:.....

9. Der Koch ist zufrieden, wenn das Essen schmeckt Ihnen.

richtig       falsch

Korrektur:.....

10. Der Mann hat ihn heute Morgen zum letzten Mal gesehen.

richtig       falsch

Korrektur:.....

11. Der Mann öffnete der Frau die Tür und nahm ihr den Mantel ab.

richtig       falsch

Korrektur:.....

12. Der neue Vorhang gefällt ihm überhaupt nicht.

richtig       falsch

Korrektur:.....

13. Dich habe ich hier überhaupt nicht erwartet.

richtig       falsch

Korrektur:.....

14. Die Blumen im Garten, die dir so gut gefallen, hat mein Opa gepflanzt.

richtig       falsch

Korrektur:.....

15. Die Blumen, die sie gekauft hatte, dufteten köstlich.

richtig       falsch

Korrektur:.....

16. Die Eltern können kaum erwarten, dass der Sohn ihnen die neue Freundin vorstellt.

richtig       falsch

Korrektur:.....

17. Die Kinder fütterten ihn im Garten, als plötzlich ein Gewitter kam.

richtig       falsch

Korrektur:.....

18. Die Kinder haben lange darüber diskutiert, wer bekommt es.

richtig       falsch

Korrektur:.....

19. Die kleine Schwester geht ihm jeden Tag ziemlich auf die Nerven.

richtig       falsch

Korrektur:.....

20. Die Lehrerin ihnen zeigt die Verwendung des Taschenrechners.

richtig       falsch

Korrektur:.....

21. Die Mutter erzählte ihnen jeden Abend vor dem Einschlafen eine Geschichte.

richtig       falsch

Korrektur:.....

22. Die Mutter mich begrüßt jeden Tag, wenn ich von der Schule nach Hause komme.

richtig       falsch

Korrektur:.....

23. Die Oma kauft ihm eine neue Jacke, weil die alte zu klein war.

richtig       falsch

Korrektur:.....

24. Die Schülerinnen trafen sich auf dem Gang, als es läutete.

richtig       falsch

Korrektur:.....

25. Die Vokabeln sind nicht schwer, aber ich sie vergesse immer.

richtig       falsch

Korrektur:.....

26. Dir würde ich mein Leben anvertrauen.

richtig       falsch

Korrektur:.....

27. Draußen regnet es, trotzdem möchte ich spazieren gehen.

richtig       falsch

Korrektur:.....

28. Er salzte die Suppe noch ein wenig, bevor er sie kostete.

richtig       falsch

Korrektur:.....

29. Es mich freut, dass Sie heute alle gekommen sind.

richtig       falsch

Korrektur:.....

30. Euch schenkt sie jedes Mal etwas, wenn sie zu Besuch kommt.

richtig       falsch

Korrektur:.....

31. Euch wollte ich schon lange einmal wieder besuchen.

richtig       falsch

Korrektur:.....

32. Heute Abend gehe ich mit meiner Freundin ins Kino.

richtig       falsch

Korrektur:.....

33. Heute Morgen hat er angekündigt, dass er verlobt sich.

richtig       falsch

Korrektur:.....

34. Ich bin froh, dass du mir vertraust.

richtig       falsch

Korrektur:.....

35. Ich ihm winkte, als er aus dem Zug stieg.

richtig       falsch

Korrektur:.....

36. Ich mich wasche jeden Tag in der Früh.

richtig       falsch

Korrektur:.....

37. Ich möchte ihn gerne heute Abend im Kino ansehen.

richtig       falsch

Korrektur:.....

38. Ich sehe, dass du magst ihn.

richtig       falsch

Korrektur:.....

39. Ihm habe ich immer gerne geholfen.

richtig       falsch

Korrektur:.....

40. Ihn sehe ich jeden Tag, wenn ich zum Bus gehe.

richtig       falsch

Korrektur:.....

41. Ihnen hat die Lehrerin immer eine gute Note gegeben.

richtig       falsch

Korrektur:.....

42. Meine Eltern mir haben diesen Schlafsack zum Geburtstag geschenkt.

richtig       falsch

Korrektur:.....

43. Meine Mutter versteht nicht, warum ich will ihn heiraten.

richtig       falsch

Korrektur:.....

44. Mir hat sie eine ganz andere Geschichte erzählt.

richtig       falsch

Korrektur:.....

45. Nach der Schule haben die beiden immer gemeinsam Hausübung gemacht.

richtig       falsch

Korrektur:.....

46. Nachdem sie geduscht hatte, kämmte sie ihre nassen Haare.

richtig       falsch

Korrektur:.....

47. Niemand kann verstehen, warum du ihm das versprochen hast.

richtig       falsch

Korrektur:.....

48. Obwohl ich Krimis mag, finde ich dieses Buch wirklich schlecht.

richtig       falsch

Korrektur:.....

49. Sag ihm liebe Grüße, wenn du ihn siehst.

richtig       falsch

Korrektur:.....

50. Sein Vater ihn bringt jeden Tag in die Schule.

richtig       falsch

Korrektur:.....

51. Sie ihr hat erzählt, was letzte Woche passiert ist.

richtig       falsch

Korrektur:.....

52. Sie wissen nicht, was sie ihm schenken sollen.

richtig       falsch

Korrektur:.....

53. Um zu unterstützen sie, bin ich noch länger dort geblieben.

richtig       falsch

Korrektur:.....

54. Uns blickt er nicht einmal an, wenn er hereinkommt.

richtig       falsch

Korrektur:.....

55. Uns hat sie das aber nicht erzählt.

richtig       falsch

Korrektur:.....

56. Vor dem Rathaus gibt es alte Bäume, die geschützt werden müssen.

richtig       falsch

Korrektur:.....

57. Wenn die Sonne scheint, spielen die Kinder im Freien.

richtig       falsch

Korrektur:.....

58. Wenn du sie vergisst, wirst du nicht in das Haus hineinkommen.

richtig       falsch

Korrektur:.....

59. Wenn du triffst ihn, erzähl deiner Tante davon.

richtig       falsch

Korrektur:.....

60. Wenn es draußen regnet, bringt ihn seine Mutter mit dem Auto in die Schule.

richtig       falsch

Korrektur:.....

## Teil II: Fragebogen

Bitte beantworten Sie nun im Anschluss an den Test die folgenden Fragen. Sie können diese auf Deutsch, Englisch, Französisch, Spanisch oder Rumänisch beantworten.

Sie werden für statistische Zwecke und die Interpretation der Daten benötigt und keinesfalls an Dritte weitergegeben.

### A) Ihr Sprachprofil

1. Was ist Ihre Muttersprache? Was sind Ihre Muttersprachen?

Muttersprache(n): .....

2. Welche Sprachen haben Sie bisher im Laufe Ihres Lebens gelernt? Machen Sie bitte auf den folgenden Seiten zu all Ihren Sprachen vollständige Angaben!

Sprache 1: .....

Mit welchem Alter haben Sie begonnen, diese Sprache zu lernen? .....

Lernen Sie heute diese Sprache noch aktiv?       ja       nein

In welchem Kontext haben Sie diese Sprache gelernt? (mehrere Antworten möglich)

Schule       Universität       privat       Auslandsaufenthalt

Sonstiges: .....

Haben Sie bereits einmal längere Zeit in einem Land der Zielsprache verbracht?

ja       nein

Wenn ja, wo und wie lange? .....

An welche andere(n) Sprache(n) erinnert Sie diese Sprache besonders?

.....

Beschreiben Sie bitte mit eigenen Worten, wie gut Sie Ihre Kompetenz (mündlich und schriftlich) in dieser Sprache einschätzen!

.....

.....

.....

Sprache 2: .....

Mit welchem Alter haben Sie begonnen, diese Sprache zu lernen? .....

Lernen Sie heute diese Sprache noch aktiv?       ja       nein

In welchem Kontext haben Sie diese Sprache gelernt? (mehrere Antworten möglich)

Schule       Universität       privat       Auslandsaufenthalt

Sonstiges: .....

Haben Sie bereits einmal längere Zeit in einem Land der Zielsprache verbracht?

ja       nein

Wenn ja, wo und wie lange? .....

An welche andere(n) Sprache(n) erinnert Sie diese Sprache besonders?

.....

Beschreiben Sie bitte mit eigenen Worten, wie gut Sie Ihre Kompetenz (mündlich und schriftlich) in dieser Sprache einschätzen!

.....

.....

.....

.....

Sprache 3: .....

Mit welchem Alter haben Sie begonnen, diese Sprache zu lernen? .....

Lernen Sie heute diese Sprache noch aktiv?       ja       nein

In welchem Kontext haben Sie diese Sprache gelernt? (mehrere Antworten möglich)

Schule       Universität       privat       Auslandsaufenthalt

Sonstiges: .....

Haben Sie bereits einmal längere Zeit in einem Land der Zielsprache verbracht?

ja       nein

Wenn ja, wo und wie lange? .....

An welche andere(n) Sprache(n) erinnert Sie diese Sprache besonders?

.....

Beschreiben Sie bitte mit eigenen Worten, wie gut Sie Ihre Kompetenz (mündlich und schriftlich) in dieser Sprache einschätzen!

.....

.....

.....

.....

Sprache 4: .....

Mit welchem Alter haben Sie begonnen, diese Sprache zu lernen? .....

Lernen Sie heute diese Sprache noch aktiv?       ja       nein

In welchem Kontext haben Sie diese Sprache gelernt? (mehrere Antworten möglich)

Schule       Universität       privat       Auslandsaufenthalt

Sonstiges: .....

Haben Sie bereits einmal längere Zeit in einem Land der Zielsprache verbracht?

ja       nein

Wenn ja, wo und wie lange? .....

An welche andere(n) Sprache(n) erinnert Sie diese Sprache besonders?

.....

Beschreiben Sie bitte mit eigenen Worten, wie gut Sie Ihre Kompetenz (mündlich und schriftlich) in dieser Sprache einschätzen!

.....

.....

.....

.....

Falls Sie noch weitere Sprachen beherrschen, ergänzen Sie diese hier bitte:

## B) Erfahrungen bei Teil I

1. Was hat Ihnen bei der Bewertung der Sätze im Test geholfen? (mehrere Antworten möglich)

- Intuition
- Regelwissen (Grammatikregeln)
- Wortschatz (Verstehen)
- Sonstiges: .....

2. Was hat die Bewertung der Sätze erschwert? (mehrere Antworten möglich)

- Zeitdruck
- lückenhaftes Wissen (im Bereich der Grammatik)
- mangelnder Wortschatz (Verstehensschwierigkeiten)
- Sonstiges: .....

3. Möchten Sie sonst noch etwas zu Ihrem Test sagen?

.....

## C) Erfahrungen aus dem Unterricht

**Bewerten Sie die folgenden Aussagen auf einer Skala von 1 (stimme völlig zu) bis 5 (stimme nicht zu)**

1. „Der Einsatz von anderen Sprachen im Deutschunterricht ist sinnvoll“

*stimme*    *völlig*    *zu*

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

*stimme nicht zu*

2. „Lehrende vergleichen die deutsche Grammatik im Unterricht mit meiner Muttersprache“

*stimme*    *völlig*    *zu*

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

*stimme nicht zu*

3. „Lehrende vergleichen die deutsche Grammatik im Unterricht mit anderen Sprachen“

*stimme*    *völlig*    *zu*

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

*stimme nicht zu*

#### D) Sozialstatistische Angaben

Alter: ..... Geschlecht: .....

Universität:.....

Studienrichtung: .....

Studienbeginn:.....

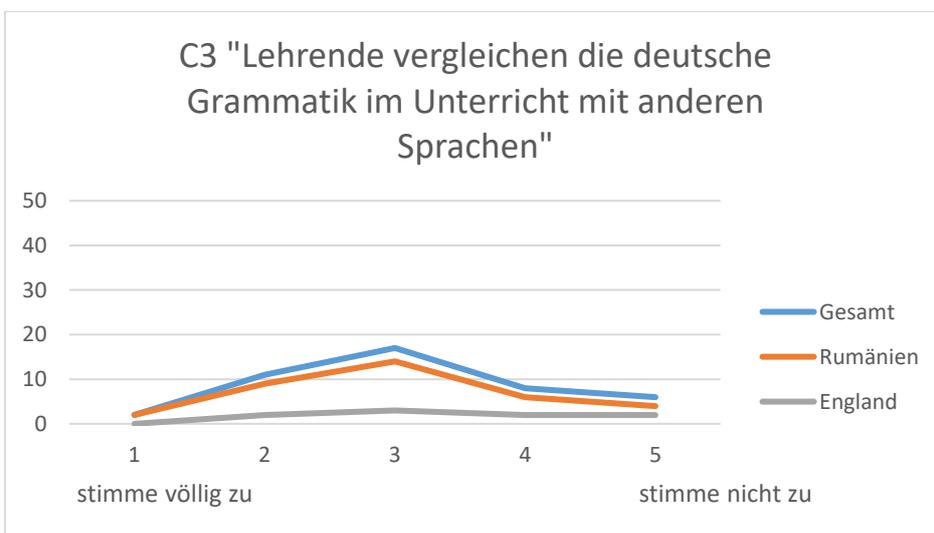
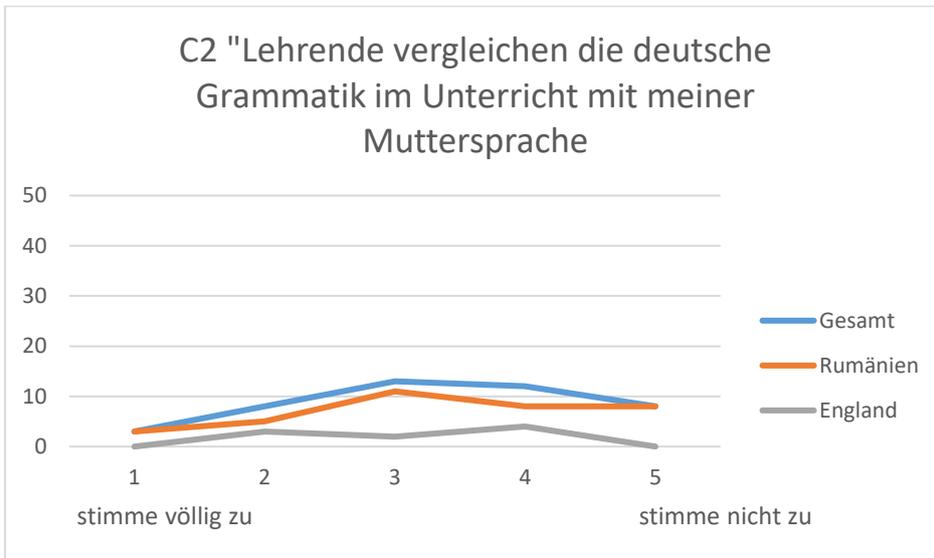
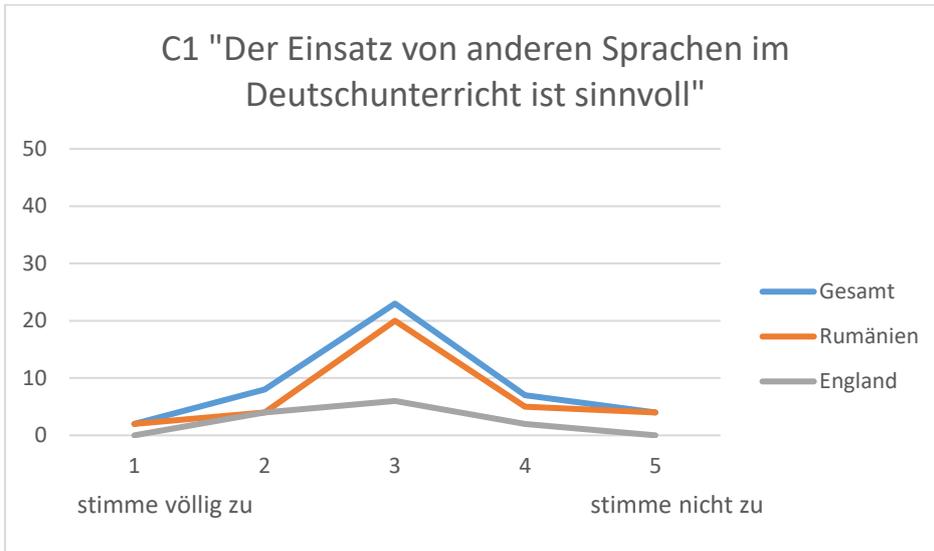
Falls Sie Interesse an den Ergebnissen der Untersuchung haben, kontaktieren Sie mich bitte per E-Mail ([magdalena.zehetgruber@gmail.com](mailto:magdalena.zehetgruber@gmail.com)). Die vollständigen Ergebnisse liegen voraussichtlich im September 2016 vor.

Vielen Dank für die Teilnahme an dieser Untersuchung!

Magdalena Zehetgruber

## A.2 Einzelergebnisse

### A.2.1 Ergebnisse zu den Fragen C1-C3



### A.2.2 Ergebnisse der einzelnen Teilnehmenden (nominal)

	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
A1	0	43	13	3	1
A2	0	33	16	9	2
A3	0	48	9	3	0
A4	1	37	17	3	2
A5	0	42	8	7	3
A6	0	44	11	4	1
A7	0	50	8	2	0
A8	0	53	0	6	1
A9	8	37	10	5	0
A10	0	30	23	3	4
A11	0	47	9	3	1
A14	0	57	0	3	0
A15	0	56	0	4	0
A16	0	50	3	7	0
A18	14	41	1	4	0
A19	0	58	1	0	1
A20	0	58	2	0	0
C1	0	49	8	2	1
C2	0	46	9	5	0
C4	0	56	0	4	0
C6	0	49	3	6	2
C7	0	52	2	6	0
C8	0	49	3	8	0
C9	0	57	1	2	0

	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
<i>B1</i>	0	40	14	4	2
<i>B2</i>	0	45	15	0	0
<i>B3</i>	0	40	13	5	2
<i>B4</i>	3	35	14	7	1
<i>B5</i>	0	35	15	6	4
<i>B6</i>	0	46	12	2	0
<i>B7</i>	0	53	5	2	0
<i>B8</i>	16	24	9	9	2
<i>B9</i>	0	53	5	2	0
<i>B11</i>	0	33	16	8	3
<i>B12</i>	0	60	0	0	0
<i>B13</i>	0	58	0	2	0
<i>B14</i>	0	56	1	3	0
<i>B15</i>	0	38	13	8	1
<i>B16</i>	10	39	2	9	0
<i>B18</i>	1	50	4	4	1
<i>B20</i>	0	53	1	6	0
<i>B23</i>	13	39	5	3	0
<i>B24</i>	0	51	0	9	0
<i>B26</i>	0	53	3	4	0
<i>B27</i>	0	54	1	5	0
<i>B28</i>	0	47	9	4	0
<i>D1</i>	0	58	0	2	0
<i>D2</i>	0	52	0	8	0
<i>D3</i>	0	47	3	10	0
<i>D4</i>	0	55	2	3	0

### A.2.3 Ergebnisse der einzelnen Sätze (nominal)

	Satz 1	Satz 2	Satz 3	Satz 4	Satz 5	Satz 6	Satz 7	Satz 8	Satz 9	Satz 10
0	0	0	0	0	0	3	0	0	0	0
1	37	41	39	30	46	43	31	40	45	46
2	1	0	0	16	0	4	15	8	5	1
3	12	9	11	0	4	0	0	1	0	3
4	0	0	0	4	0	0	4	1	0	0

	Satz 11	Satz 12	Satz 13	Satz 14	Satz 15	Satz 16	Satz 17	Satz 18	Satz 19	Satz 20
0	0	1	0	1	0	0	0	2	0	0
1	38	44	31	39	48	40	33	28	41	44
2	0	0	17	0	0	1	1	16	1	4
3	12	5	2	10	2	9	16	0	8	0
4	0	0	0	0	0	0	0	4	0	2

	Satz 21	Satz 22	Satz 23	Satz 24	Satz 25	Satz 26	Satz 27	Satz 28	Satz 29	Satz 30
0	1	0	0	1	0	0	0	1	0	0
1	38	47	45	39	37	37	42	44	37	31
2	0	2	0	0	4	13	0	2	13	11
3	11	0	5	10	0	0	8	3	0	8
4	0	1	0	0	9	0	0	0	0	0

	Satz 31	Satz 32	Satz 33	Satz 34	Satz 35	Satz 36	Satz 37	Satz 38	Satz 39	Satz 40
0	0	0	0	0	0	1	1	1	0	3
1	34	48	36	44	42	46	39	41	34	31
2	15	0	12	1	7	2	1	8	13	15
3	1	2	0	5	0	0	9	0	3	1
4	0	0	2	0	1	1	0	0	0	0

	Satz 41	Satz 42	Satz 43	Satz 44	Satz 45	Satz 46	Satz 47	Satz 48	Satz 49	Satz 50
0	1	1	1	0	2	0	3	3	1	1
1	37	47	37	31	43	44	44	46	48	48
2	10	1	11	19	0	0	1	0	0	1
3	2	0	0	0	5	6	2	1	1	0
4	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0

	Satz 51	Satz 52	Satz 53	Satz 54	Satz 55	Satz 56	Satz 57	Satz 58	Satz 59	Satz 60
0	1	3	5	3	5	4	4	5	5	2
1	45	45	28	31	29	42	43	36	29	27
2	3	1	17	14	15	0	0	2	13	2
3	0	1	0	2	1	4	3	7	0	19
4	1	0	0	0	0	0	0	0	3	0

### A.3 Deutsche Zusammenfassung

Heutzutage stellt die deutsche Sprache im Fremdsprachenunterricht und -lernen eine typische Tertiärsprache dar. Sprachwissen, das sich Lernende zuvor angeeignet haben, beeinflusst dadurch den Erwerbsprozess des Deutschen als Zielsprache ebenso wie seine mentale Repräsentation. Dieser interlinguale Einfluss wird auch als Transfer gefasst und im Englischen vor allem mit *cross-linguistic influence* (CLI) bezeichnet. Im Rahmen der Tertiärsprachenerwerbsforschung nimmt die Erforschung von interlingualem Einfluss oder allgemeiner formuliert von Transfermechanismen eine vorherrschende Position ein, nicht zuletzt dadurch, dass mehrsprachige Individuen in ihrem Erwerbsprozess stark von ihrem sprachlichen Vorwissen beeinflusst werden. Bisher liegt in der Transferforschung ein deutlicher Fokus auf Untersuchungen zu lexikalischem Transfer, Einfluss auf (morpho-)syntaktischer Ebene wurde hingegen noch nicht so intensiv untersucht. In den letzten fünfzehn Jahren wurden jedoch einige Theorien zu syntaktischem Transfer entwickelt, darunter das Modell der kumulativen Verbesserung (*Cumulative Enhancement Model* – CEM) (Flynn et al. 2004), das Modell der typologischen Ähnlichkeit (*Typological Primacy Model* – TPM) (Rothman 2010; Rothman/Cabrelli Amaro 2011) sowie der L2-Status-Faktor (Bardel/Falk 2007; Falk/Bardel 2011). Die meisten Untersuchungen zu syntaktischem Transfer dienten in der Folge dazu, die einzelnen Modelle bzw. Theorien zu bestätigen oder aber zu widerlegen. Dabei wurden einerseits diverse Methoden angewandt und andererseits unterschiedliche Sprachkonstellationen untersucht, um vor allem der Frage nachzugehen, aus welchen Sprachen der Lernenden bevorzugt transferiert wird und welche Faktoren diese (unbewusste) Wahl beeinflussen.

In dieser Masterarbeit liegt der Fokus auf syntaktischem Transfer beim Erwerb der Position von Objektpronomen im Deutschen als L3. Dazu wurde eine Erhebung mit Studierenden an drei unterschiedlichen Standorten durchgeführt. Gruppe 1 bestand aus Studierenden der Ovidius Universität in Konstanza (Rumänien). Sie waren in der Zielsprache Deutsch mäßig fortgeschritten (B1-Niveau) und sprachen als Erstsprache Rumänisch und als erste Fremdsprache zu einem Großteil Englisch (der Rest hatte als erste Fremdsprache Französisch und danach Deutsch oder Englisch gelernt). In Gruppe 2, die Studierende der Universität Bukarest (Rumänien) bildeten, zeigte sich ein ähnliches Bild hinsichtlich der Sprachkonstellation, die Studierenden hatten jedoch in

der Zielsprache Deutsch ein wesentlich höheres Niveau (B2/C1-Niveau). Gruppe 3 wies ein ebenso hohes Niveau im Deutschen auf wie Gruppe 2, setzte sich aber aus Studierenden der Universität Oxford (England) zusammen, die dementsprechend Englisch als L1 und Französisch als L2 sprachen. Für die Untersuchung wurde eine Grammatikalitätseinschätzungs- und -korrekturaufgabe erstellt, die die Studierenden unter Zeitdruck gemeinsam mit einem Fragebogen zu ihren Sprachprofilen und ihren Test- und Unterrichtserfahrungen bearbeiten mussten.

Die Ergebnisse zeigen, dass Lernende auf einem niedrigeren Zielsprachenniveau mit L1 Rumänisch bevorzugt aus ihrer L2 Englisch transferieren, die in diesem Fall auch die (psycho-)typologisch nähere Sprache zum Deutschen darstellt. Der Einfluss äußert sich dabei vor allem in der Beurteilung von ungrammatischen Sätzen, die der englischen Wortstellung entsprechen. Zwischen den beiden fortgeschrittenen Gruppen konnte im Gesamtergebnis kein signifikanter Unterschied festgestellt werden. In beiden Gruppen zeigt sich jedoch eine Tendenz dafür, grammatische Sätze, die in ihrer Struktur der eigenen Erstsprache ähneln, eher als falsch zu klassifizieren als andere Satzkategorien. Während also in Gruppe 1 vor allem ungrammatische Sätze und ihre Korrektur den Studierenden Schwierigkeiten bereiten, äußern sich in Gruppe 2 und 3 Unsicherheiten in der Beurteilung von grammatisch korrekten Sätzen.

Im Vergleich zu anderen ähnlichen Studien sowie in Anlehnung an unterschiedliche theoretische Konzepte kann angesichts der Untersuchungsergebnisse keine der Theorien zum syntaktischen Transfer vollständig bekräftigt oder aber auch widerlegt werden. Das Englische scheint eine herausragende Rolle für den Transfer zu spielen, was aber sowohl durch den L2-Status als auch durch (psycho-)typologische Ähnlichkeit erklärt werden kann. Mangels einer Kontrollgruppe auf niedrigerem Sprachniveau mit Englisch als L1 können keine endgültigen Schlüsse bezüglich dieser beiden zentralen Faktoren für den Ursprung von Sprachtransfer gezogen werden. Dennoch ermöglicht diese Studie einen tieferen Einblick in die Erwerbsprozesse von mehrsprachigen Individuen und öffnet Raum für weitere Diskussion und fortführende Untersuchungen zu syntaktischem Transfer sowie zu Tertiärsprachenerwerb allgemein.

#### A.4 Abstract in English

In today's learning and teaching of German as a foreign language, the German language is predominantly acquired as a third language. Prior linguistic knowledge influences the acquisition process as well as the mental representation of the target language. This can be subsumed under the vast term of cross-linguistic influence (CLI). Within third language acquisition research, the study of cross-linguistic influence or interaction occupies an important position, given the part prior learned languages can play in the acquisition process of a new target language. So far, there has been a focus on transfer of lexical items and categories whereas CLI on the (morpho-)syntactic level has not yet been studied in depth. In the last fifteen years, several theories on syntactic transfer have been established amongst which are the Cumulative Enhancement Model (CEM) (Flynn *et al.* 2004), the Typological Primacy Model (TPM) (Rothman 2010, Rothman/Cabrelli Amaro 2011) and the L2-Status-Factor (Bardel/Falk 2007; Falk/Bardel 2011). Most studies in the area have been conducted to either prove or disprove those theories using different methods and language constellations, the predominant question being the transfer source and the factors influencing it.

In this Master's Thesis, the focus lies on syntactic transfer in the acquisition of the placement of object pronouns in German as a third language. A comparative study was conducted amongst three different groups of university students of German. Group 1 was on an intermediate B1-level and studied at the Ovidius University in Constanta (Romania). Students in this group spoke Romanian as their first language and most of them had learned English as their first foreign language prior to German (except for those having French as their first and German or English as their second foreign language). Group 2 from the University of Bucharest (Romania) shared group 1's linguistic background but was on a higher proficiency level in German (B2-C1 level). Group 3 from the University of Oxford (England) showed a similar proficiency level in German to group 2 but consisted of students with L1 English and L2 French. A timed Grammaticality Judgement and Correction Task (GJCT) was used to get some insight into students' transfer mechanisms. The study design also included a questionnaire on students' language profiles and their experiences during the accomplishment of the task as well as on their opinion on comparative methods in the language learning classroom.

Results show that learners on an intermediate level (B1) with L1 Romanian transfer preferably from their L2 English which happens to be also the (psycho-)typologically closer language to German. Transfer can be found mostly in the judgement of ungrammatical sentences showing English word order. Amongst students of German on an advanced level (B2-C1) no significant difference between the two language groups can be stated. Interestingly though, both groups tend to judge grammatical sentences showing the structure of their L1 as incorrect more likely than grammatical sentences corresponding to their L2's structure. To sum up, learners on an intermediate level have more difficulties judging and correcting ungrammatical sentences, whereas learners with advanced proficiency in German show uncertainty in the judgement of grammatical sentences.

Compared to earlier research and with regard to theoretical assumptions, the present study corroborates neither of the currently available models for syntactic transfer completely. English seems to play an important role in all three groups which can be explained by typological criteria equally well as by the L2-status-factor. Due to the lack of a control group on intermediate level with L1 English, no final conclusions can be drawn as to the predominant transfer source in L3-acquisition. The present study nevertheless gives some insight in processes going on in multilingual minds and opens room for further discussion on the topic.