

UNIwersytet IM. ADAMA MICKIEWICZA W POZNANIU
WYDZIAŁ NEOFILOLOGII
INSTYTUT LINGWISTYKI STOSOWANEJ

Sprachübergreifende Einflüsse beim Drittpracherwerb im syntaktischen Bereich

Aleksandra Lipińska

Praca doktorska
napisana pod kierunkiem
prof. UAM dr hab. Aldony Sopaty
w Zakładzie Badań nad Wielojęzycznością

Poznań 2022

Inhaltsverzeichnis

Vorwort	5
Einleitung	6
1. Spracherwerb: Zweitspracherwerb, Drittspracherwerb.....	9
1.1. Erstsprache, Zweitsprache, Drittsprache	9
1.2. Zum Begriff Mehrsprachigkeit	15
1.3. Faktoren, die den Spracherwerb beeinflussen	20
1.4. Mehrsprachigkeitsmodelle.....	23
1.4.1. Das dynamische Modell der Mehrsprachigkeit (DMM) – Philip Herdina und Ulrike Jessner	24
1.4.2. Das Rollen-Funktions-Modell – Sarah Williams und Björn Hammarberg	25
1.4.3. Das Faktorenmodell – Britta Hufeisen	27
1.5. Fazit	29
2. Sprachübergreifende Einflüsse	30
2.1. Transfer und Interferenz	30
2.2. Zum Begriff sprachübergreifende Einflüsse – <i>crosslinguistic influence</i> (CLI).....	35
2.3. Faktoren, die sprachübergreifende Einflüsse determinieren	37
2.4. Fazit	46
3. Modelle des Drittspracherwerbs.....	48
3.1. L1-Transfer	49
3.2. Modell der kumulativen Verbesserung (CEM)	49
3.3. L2-Status-Modell.....	51
3.4. Modell des typologischen Vorrangs (TPM)	54
3.5. Modell der linguistischen Nähe (LPM)	57
3.6. Das Skalpell-Modell	60
3.7. Das Inhibitory Control Model	61
3.8. Fazit	62
4. Grammaticale Strukturen – Einflüsse innerhalb der Syntax	64

4.1. Relativsätze.....	64
4.2. Modaladverbien	66
4.3. Der unbestimmte Artikel	68
4.4. Bisherige Forschung innerhalb der untersuchten Strukturen	70
4.5. Fazit	73
5. Methodologisches Vorgehen.....	75
5.1. Ziel der Untersuchung	75
5.2. Probanden	76
5.3. Methodologie der Forschung und Datenanalyse	82
5.4. Fazit	87
6. Ergebnisse der Untersuchung.....	89
6.1. Vergleich der Gruppen mit verschiedenen Sprachkonfigurationen: Gruppe 3A (L1 Polnisch/L2 Deutsch/L3 Englisch) vs. Gruppe 3B (L1 Polnisch/L2 Englisch/L3 Deutsch) 89	
6.1.1. AJCT	89
6.1.2. Blattdolmetschen.....	93
6.2. Vergleich der Gruppen in verschiedenem Spracherwerbsstadium: Gruppe 1A vs. Gruppe 3A (L1 Polnisch/L2 Deutsch/L3 Englisch)	96
6.2.1. AJCT	96
6.2.2. Blattdolmetschen.....	99
6.3. Blattdolmetschen – Vergleich in Hinsicht auf die Quellsprache der Übersetzung	102
6.4. <i>CLI</i> -Bewusstheit	103
6.5. Input vs. Korrektheit und Reaktionszeit in der Untersuchung	106
6.6. Fazit	108
7. Diskussion der Ergebnisse	109
7.1. Beantwortung der Forschungsfragen.....	109
7.2. Diskussion der Ergebnisse im Rahmen der Drittspracherwerbsforschung	120
7.3. Diskussion der Ergebnisse in der didaktischen Auffassung	124
8. Zusammenfassung und Ausblick	127
Literaturverzeichnis.....	130

Tabellenverzeichnis.....	142
Abbildungsverzeichnis	144
Streszczenie w języku polskim	145
Anhang	152

Vorwort

Die vorliegende Arbeit hätte nicht ohne Beratung und Unterstützung vieler Personen entstehen können, bei denen ich mich an dieser Stelle bedanken möchte.

Mein besonderer, herzlicher Dank gilt erstens meiner Doktormutter Prof. Dr. Aldona Sopata für die wertvollen Ratschläge, konstruktiven Kommentare und dafür, dass sie immer für mich zur Verfügung stand und mir so viel Zeit wie nötig gewidmet hat. Ich bin immer wieder von Neuem vom umfangreichen Wissen meiner Doktormutter und von ihrer Fähigkeit, dieses weiterzuvermitteln, begeistert.

Weiterhin möchte ich mich auch bei Dr. Nadja Zuzok bedanken für das Korrekturlesen, wertvolle Hinweise und besonders auch für die Hilfe beim Konzipieren deutscher Begriffe, die vorher nur in der englischen Literatur existierten.

Mein großer Dank gilt auch Dr. Kamil Długosz, mit dem ich meine wissenschaftlichen Zweifel immer diskutieren konnte und der mir seine Hilfe nie verweigert hat.

Danken möchte ich auch Prof. Dr. Barbara Skowronek, die mir als Erste den wissenschaftlichen Weg gezeigt hat und zu dieser Doktorarbeit ermuntert hat.

Zu großem Dank bin ich auch der Leitung des Instituts für Angewandte Linguistik an der Adam-Mickiewicz-Universität in Poznań verpflichtet, Frau Prof. Dr. Izabela Prokop und Frau Prof. Dr. Danuta Wiśniewska, für die arbeitsbegünstigende Atmosphäre, die ich schon als Studentin der Angewandten Linguistik erfahren durfte.

Danken möchte ich auch allen meinen Kollegen und Kolleginnen des Instituts für Angewandte Linguistik, von denen ich lernen kann und die mit ihrer Offenheit und Freundlichkeit die tägliche Arbeit angenehmer machen.

Letztendlich danke ich meiner Familie, meinem zukünftigen Mann und meinen Freunden für ihre unendliche Unterstützung, Geduld und Liebe.

Einleitung

In der heutigen Zeit, wo Einsprachigkeit eigentlich eine Ausnahme ist, und in der die Gesellschaft überwiegend zweisprachig oder sogar mehrsprachig ist, sind Forschungen im Bereich der Mehrsprachigkeit sehr begehrt. Nicht nur auf den Erwerb einzelner Sprachen wird die Aufmerksamkeit gelenkt, sondern auch darauf, wie die erworbenen Sprachen dann miteinander interagieren und in einem mehrsprachigen Gehirn funktionieren.

Diese Sprachen und Kulturen werden aber nicht in strikt voneinander getrennten mentalen Bereichen gespeichert, sondern bilden vielmehr gemeinsam eine kommunikative Kompetenz, zu der alle Sprachkenntnisse und Spracherfahrungen beitragen und in der die Sprachen miteinander in Beziehung stehen und interagieren (Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen, 2001: 17).

Die Einflüsse unter (mehreren) Sprachen sind vor allem unter dem englischen Begriff *crosslinguistic influence (CLI)* bekannt. Die vorliegende Arbeit schlägt ein neues deutsches Äquivalent für den Terminus vor, nämlich *Sprachübergreifende Einflüsse*. Der Begriff scheint passend zu sein, weil er zweierlei verstanden werden kann. Einerseits macht er darauf aufmerksam, dass eine Sprache nicht als isoliertes System funktioniert, sondern dass eine Sprache auf andere Sprachen übergreift. Andererseits geht es nicht nur um die Sprache als Zeichensystem, das übergreifend ist, sondern um alles, was mit dem Spracherwerb verbunden ist, d.h. auch um Lernstrategien oder Spracherfahrungen.

Das Hauptziel dieser Arbeit ist die Identifizierung und Bestimmung dieser sprachübergreifenden Einflüsse beim Drittspracherwerb von Erwachsenen, deren Muttersprache (L1) Polnisch ist, und die Deutsch und Englisch entweder als zweite oder als dritte Sprache erwerben. Im Rahmen des Drittspracherwerbs wurden Forschungen zu sprachübergreifenden Einflüssen vor allem innerhalb der Lexik und der Phonologie durchgeführt. Der Fokus dieser Arbeit liegt aber auf der Bestimmung, wie die schon früher erworbenen Sprachen den Drittspracherwerb innerhalb der Syntax, der bisher weniger Interesse geschenkt wurde, beeinflussen können. Überdies ist die in der vorliegenden Arbeit gewählte Sprachkonstellation (L1 Polnisch/L2 Deutsch/L3 Englisch vs. L1 Polnisch/L2 Englisch/L3 Deutsch) in der Drittsprachenforschung ziemlich selten vertreten.

Die vorliegende Studie hat auch zum Ziel, die Frage zu beantworten, inwieweit Faktoren wie Spracherwerbsstadium, Sprachniveau, und teilweise Input, das Vorkommen sprachübergreifender Einflüsse determinieren. Viele Faktoren beeinflussen die Interaktion

zwischen Sprachen, und je mehr Sprachen eine Person beherrscht, desto mehr Variablen sollten berücksichtigt werden. Nach Chłopek (2011) werden sieben wichtigste Faktoren ausgewählt und beschrieben: Distanz zwischen den Sprachen, Sprachniveau der Lernenden, Aktivierung jeder Sprache, Art des Spracherwerbs und Kontextes, Status jeder Sprache, Rolle jeder Sprache und Reihenfolge des Spracherwerbs. Die genannten Faktoren (und noch weitere) können miteinander interagieren und dadurch individuelle Bilder für jede Untersuchung schaffen.

Die vorliegende Untersuchung hat auch zum Ziel, die Hypothesen bezüglich der L1- und L2-Einflüsse, die von den Autoren der Drittspracherwerbsmodelle vorgeschlagen wurden, zu überprüfen. Die in der Literatur meist diskutierten Modelle sind: 2004 das Modell der kumulativen Verbesserung von Flynn, Foley und Vinnitskaya (eng. *Cumulative Enhancement Model*), 2007 das L2-Status-Modell von Bardel und Falk (eng. *L2 Status Factor Model*), 2011 das Modell des typologischen Vorrangs von Rothman (eng. *Typological Primacy Model*), 2016 das Modell der linguistischen Nähe von Westergaard et al. (eng. *Linguistic Proximity Model*) und 2016 das Skalpell-Modell von Slabakova (eng. *Scalpel Model*). Kein Modell wurde bis heute völlig bestätigt oder eindeutig abgelehnt, was einen offenen Raum für weitere Forschung lässt.

Um die Ziele der vorliegenden Arbeit zu erreichen, wurden Gruppen mit zwei Sprachkonfigurationen ausgewählt: L1 Polnisch/L2 Deutsch/L3 Englisch vs. L1 Polnisch/L2 Englisch/L3 Deutsch. Drei sprachliche Phänomene wurden analysiert und untersucht: Relativsätze, Modaladverbien und der unbestimmte Artikel. Die Arbeit zielt darauf ab, aus den drei ausgewählten syntaktischen Bereichen jene zu bestimmen, die vor allem für sprachübergreifende Einflüsse anfällig sind. Das Experiment in der vorliegenden Arbeit umfasst zwei Aufgaben, die durchgeführt wurden: *Acceptability Judgment and Correction Task (AJCT)* und Blattdolmetschen, die beide Sprachrepräsentation und Sprachproduktion berücksichtigen. Sowohl die ausgewählten Sprachkonfigurationen als auch die untersuchten syntaktischen Strukturen erscheinen in den schon existierenden Forschungen, aber es gibt doch wenige, deswegen soll die vorliegende Untersuchung zur Entwicklung des Forschungsgebiets innerhalb der Syntax beitragen.

Die Struktur der Arbeit spiegelt ihren Gegenstand und ihre Ziele wider. Das erste Kapitel bildet die Einführung in das Thema des Spracherwerbs und stellt die wichtigsten Begriffe wie Erstsprache, Zweitsprache, Drittsprache vor. Die Faktoren, die den Spracherwerb beeinflussen, ebenso wie Mehrsprachigkeit und Mehrsprachigkeitsmodelle gehören auch zu den wichtigsten Punkten des ersten Kapitels. Der Fokus des zweiten Kapitels liegt auf dem Phänomen der

sprachübergreifenden Einflüsse und den Faktoren, die sprachübergreifende Einflüsse determinieren. Im dritten Kapitel werden die am häufigsten diskutierten Modelle des Drittspracherwerbs präsentiert. Das vierte Kapitel dient der Beschreibung der grammatischen Strukturen, die der Forschungsgegenstand der vorliegenden Arbeit waren. Der empirische Teil der Arbeit umfasst die drei letzten Kapitel. Das methodologische Vorgehen ist das Thema des fünften Kapitels. Die Ergebnisse der Untersuchung mit der Einteilung in Gruppen mit verschiedenen Sprachkonfigurationen, also L1 Polnisch/L2 Deutsch/L3 Englisch vs. L1 Polnisch/L2 Englisch/L3 Deutsch und in Gruppen mit derselben Sprachkonfiguration L1 Polnisch/L2 Deutsch/L3 Englisch, aber in verschiedenem Spracherwerbsstadium, werden im sechsten Kapitel vorgestellt. Das siebte Kapitel konzentriert sich auf die Beantwortung der Forschungsfragen und eröffnet eine weitere Diskussion im Rahmen des Drittspracherwerbs – außerdem bietet es auch didaktische Implikationen an. Die gesamte Arbeit wird in Kapitel Acht zusammengefasst.

1. Spracherwerb: Zweitspracherwerb, Drittspracherwerb

Die Erforschung der Sprache ist dynamisch, weil Sprache selbst dynamisch ist und ständig evolviert. Immer wenn neue Konzepte oder Theorien in der Wissenschaft entstehen, gibt es am Anfang Widersprüche bezüglich der Terminologie. Die Tendenz in solchen Situationen ist es, Begriffe, die schon existieren, zu bearbeiten und in den neuen Kontext zu setzen. Selbstverständlich müssen die schon bekannten Begriffe mit den neuen kongruent sein. Häufig sind aber die „alten“ Begriffe nicht ausreichend, um ein neues Phänomen zu beschreiben, oder es gibt eine Lücke in der Terminologie, die ausgefüllt werden muss. Im folgenden Kapitel werden zuerst die Begriffe Sprache und Spracherwerb erklärt. Danach folgt die Unterscheidung zwischen Erstsprache, Zweitsprache und Drittsprache, bei der schon einige Inkongruenzen in der Terminologie sichtbar werden. Nachdem die Grundbegriffe erläutert wurden, wird der Fokus auf die Mehrsprachigkeit gelegt. Um die Prozesse des Spracherwerbs zu verstehen, wird oft die Frage gestellt, welche Faktoren, und vor allem, in welchem Maße, diese Faktoren den Spracherwerb determinieren. Die Faktoren und die Modelle, die aufgrund dieser entstanden sind, werden weiter in diesem Kapitel beschrieben.

1.1. Erstsprache, Zweitsprache, Drittsprache

Bevor auf den sehr komplexen Vorgang des Spracherwerbs eingegangen wird, muss zuerst die Sprachfähigkeit im Allgemeinen erörtert werden. Erstens ist die Fähigkeit, Sprachen zu lernen, gattungsspezifisch (vgl. Wode 1993: 26). Es gab zwar Experimente, in denen versucht wurde, Tieren die menschliche Sprache beizubringen. Eine Sprache in ihrer vollen Komplexität hat aber noch kein Tier erlernt. Darüber hinaus sind nur Menschen im Stande, Sprache unter verschiedenen Bedingungen zu lernen. Menschen können mehrere Sprachen gleichzeitig lernen, eine Sprache vergessen und dann wieder erlernen und das alles in verschiedener Umgebung. Seine erste Sprache erwirbt ein Mensch (meistens) unbewusst in seiner Kindheit. Ohne die Regeln zu kennen und ohne Erklärungen, wie die Sprache konstruiert ist, lernen Kinder ihre Muttersprache. Was liegt aber dem Vorgang zu Grunde? Diese Frage stellen sich Forscher seit Jahren, es gibt aber noch keine einstimmige Antwort. Vor allem werden behavioristische und nativistische Spracherwerbshypothesen in diesem Zusammenhang diskutiert (z. B. Wode 1993; Sadownik 1999; Sopata 2009).

Die Annahme angeborener Fähigkeiten ist der Grundgedanke der nativistischen Spracherwerbstheorie. Die Frage lautet nun, wie viel und was genau angeboren ist. Die heutzutage bekannteste Theorie über ein genetisch vorgegebenes Erwerbssystem wurde von

Chomsky (1966) vorgeschlagen und LAD (*language acquisition device*) genannt. Laut dieser Theorie sind Kinder von Geburt an mit reichhaltigen Kenntnissen darüber ausgestattet, wie menschliche Sprachen beschaffen sind (vgl. Wode 1993: 54). Es wird in diesem Zusammenhang von dem sog. Initialzustand (eng. *initial state*) gesprochen. Dieser Initialzustand ist als Zustand zu verstehen, in dem sich das Kind schon am Anfang des eigentlichen Spracherwerbs befindet (vgl. Sadownik 1999: 183). Die Aufgabe des LAD ist es, zu prüfen, welche Strukturen in der jeweils zu lernenden Sprache vorkommen. Im Rahmen dieser Theorie wurde die Konzeption der Parametrisierung entwickelt. Wie Wode (1993: 54) beschreibt: „*ein System von Prinzipien legt fest, welche Form natürliche Sprachen überhaupt haben können. Dies ist die Universalgrammatik (UG). Die durch die UG festgelegten Optionen werden Parameter genannt.*“ Die Universalgrammatik ist also die Spezifizierung dessen, was das Kind von Natur aus an kognitiver Struktur mitbringt, um den Spracherwerb bewältigen zu können (vgl. Sadownik 1999: 183). Die vollständige Sprachkompetenz des erwachsenen Sprechers wird Endzustand genannt.

Behavioristen dagegen beschreiben den Lernvorgang als Imitation. Am Anfang ist der Lerner nach dieser Auffassung eine *tabula rasa*. Die Steuerung erfolgt exogen und basiert auf einem Reiz- und Reaktionsschema. Eine solche Art des Lernens ist Assoziationslernen, da der Lerneffekt dadurch zustande kommt, dass eine Reaktion mit einem Reiz verbunden ist (vgl. Wode 1993: 48). Behavioristen konzentrieren sich auf das menschliche Verhalten, und die Umgebung, in der dieses Verhalten auftritt. Das wissenschaftliche Ziel liegt darin, Regelmäßigkeiten zwischen Umgebung und Verhalten zu entdecken (vgl. Edmondson/House 2000: 91).

Eine andere wichtige Dichotomie in den Überlegungen über Sprache, die nicht isoliert von den nativistischen und behavioristischen Sprachtheorien vorkommt, ist die Gegenüberstellung von Modularismus versus Holismus. Der Modularitätskonzeption liegt die Annahme zugrunde, dass das menschliche Kognitionssystem modular aufgebaut ist. Es wird von Forschern im Rahmen der Modularitätstheorie die Auffassung vertreten, dass es verschiedene Einheiten im Gehirn gibt, die ganz spezifische Funktionen haben und unabhängig untersucht werden können. Fodor (1983) schlägt ein Modell des Gehirns vor, in dem es eine Zentraleinheit, die Kognition genannt wird, gibt, und periphere Einheiten (Module), zu denen neben Sehen, Hören und Tasten auch das Sprachvermögen zählt. Aus dem modularen Ansatz ergibt sich die Autonomiehypothese, die besagt, dass das Sprachvermögen autonom erforscht werden kann, weil es eine eigene Struktur hat (vgl. Sopata 2009: 18). Besondere Aufmerksamkeit erfuhr im Rahmen dieser

Theorie die Grammatik. Sie wird hier als jedes formale System von Regeln und Prinzipien, die der Fähigkeit eines jeden Sprechers zugrunde liegen, eine unbegrenzte Zahl von Sätzen in seiner Sprache zu bilden bzw. zu verstehen, verstanden (vgl. Sadownik 1999: 184).

Eine holistische Organisation des Gehirns steht im Gegensatz zum Modularismus. Laut des Holismus ist Sprache kein autonomes Subsystem, sondern lässt sich durch allgemeine Kognitionsprinzipien erklären. Die Entwicklung der Sprache beruht auf der Entwicklung der Denkfähigkeit der Menschen (vgl. Sopata 2009: 18). Im Gegensatz zu Chomskys Annahmen spricht sich Piaget, ein Vertreter des holistischen Paradigmas, für eine direkte Kausalität zwischen sprachlicher und kognitiver Entwicklung aus, und betrachtet die menschliche Sprache nicht als autonomes Subsystem, sondern eher als ein Epiphänomen der Kognition (vgl. Sadownik 2010: 85).

Hinsichtlich der angenommenen Prozesse und des Kontexts werden in der Literatur zwei Begriffe benutzt: Spracherwerb und Sprachenlernen. Unter dem Spracherwerb (*language acquisition*) wird das natürliche, implizite und unbewusste Lernen verstanden, wogegen als Lernen (*learning*) das gesteuerte, explizite und bewusste Lernen aufgefasst wird (vgl. Sopata 2009: 22). Diese Unterscheidung ist aber sehr strikt. Eigentlich sind beide Prozesse natürlich und beide werden durch innere Erwerbsmechanismen zu einem gewissen Grad gesteuert (vgl. Sopata 2009: 78). Man darf nicht davon ausgehen, dass im Unterricht alles gelernt und in natürlicher Umgebung alles erworben wird. Schüler in einer Klasse können manchmal auch einiges unbewusst erlernen, während die Lerner in natürlicher Umgebung auch über Sprache bewusst nachdenken können. Deswegen wird in der vorliegenden Arbeit der Begriff Spracherwerb als Oberbegriff für jede Form von Aneignung von Sprache verwendet. Einige Prozesse des Spracherwerbs können aber entweder als natürlich oder als gesteuert klassifiziert werden. Daher werden im Prinzip die Begriffe natürlicher und gesteuerter Spracherwerb benutzt. Der Unterschied liegt vor allem in der Art und Weise der Speicherung von Informationen. Beim natürlichen Spracherwerb hat man mit dem Verfahrenswissen zu tun, beim gesteuerten Spracherwerb jedoch überwiegend mit dem deklarativen Wissen (vgl. Chłopek 2011: 171).

Die zweite wichtige Anmerkung in der Einführung zu weiteren Überlegungen ist es, dass die Mehrheit der Gesellschaft mehrsprachig ist, obwohl Mehrsprachigkeit¹ individuelle Unterschiede zeigen kann (vgl. Flynn und Berkes 2017: 37). Das bedeutet, dass nicht nur auf

¹ Auf den Begriff Mehrsprachigkeit wird noch in diesem Kapitel näher eingegangen.

Erstspracherwerb sondern auch auf Zweitspracherwerb und sogar Drittspracherwerb aufmerksam gemacht werden sollte. Der Prozess des Spracherwerbs verläuft auf verschiedene Art und Weise. Wenn Unterschiede und Gemeinsamkeiten zwischen verschiedenen Lernsituationen in Betracht gezogen werden, können Spracherwerbstypen, deren Typisierung sich an folgenden Gesichtspunkten orientieren kann, unterschieden werden (vgl. Wode 1993: 29):

- Wie viele Sprachen werden gelernt? (einsprachig, zweisprachig, dreisprachig, viersprachig, mehrsprachig)
- In welcher zeitlichen Reihenfolge werden die Sprachen erworben? (Erstspracherwerb, Zweitspracherwerb)
- Wie oft wird dieselbe Sprache gelernt? (erstmaliges Lernen, Wiedererwerb)
- Werden Lehrverfahren eingesetzt? (vermittelter vs. natürlicher Spracherwerb)
- Liegen pathologisch bedingte Beeinträchtigungen vor? (normaler vs. pathologischer Spracherwerb)

Mit Hilfe der oben genannten Faktoren lassen sich Spracherwerbstypen abgrenzen: monolingualer und bilingualer Spracherwerb, Erst- und Zweitspracherwerb, natürlicher und gesteuerter Spracherwerb, Wiedererwerb, gestörter und ungestörter Spracherwerb. Diese Typologie suggeriert aber klar abgrenzbare Erwerbstypen, was aber nicht immer so einfach möglich ist, wie im weiteren Teil gleich präsentiert wird.

In der Literatur werden oft Begriffe: Erstsprache und Zweitsprache benutzt. Unter Erstsprache wird die Muttersprache verstanden, also die Sprache, die als erste vom Kind erworben wird. Wenn es sich aber um eine bilinguale Person handelt, die simultan zwei Sprachen in der Kindheit erworben hat, hat man mit zwei oder mehreren Erstsprachen zu tun. Der Begriff Zweitsprache gilt meistens für jede Sprache, die eine andere ist, als die Erstsprache (vgl. Hammarberg 2001: 22).

Es sollte auch zwischen Zweitsprache und Fremdsprache unterschieden werden. Diese Unterscheidung ist mit der Rolle oder Funktion der Sprache verbunden. Fremdsprache wird diejenige Sprache genannt, die keine direkten Anwendungsmöglichkeiten in der Umgebung hat (vgl. Sopata 2009: 21). Im Gegensatz dazu wird der Begriff Zweitsprache für diejenige Sprache benutzt, die in einem Kontext erworben wird, in dem sie der Kommunikation dient und Teil der umgebenden Kultur ist. Die Fremdsprache-Zweitsprache Unterscheidung ist aber unscharf. Es gibt eine Reihe von Situationen, in denen die Unterscheidung nicht absolut ist. Ein Beispiel

dafür wäre, wenn eine Person eine Sprache, z. B. Deutsch im Ausland, also als Fremdsprache, erlernt hat, dann aber nach Deutschland gekommen ist und weiter in der deutschen Umgebung und Kultur gelernt hat. Als ein anderes Beispiel dienen bilinguale Kindergärten. Wenn Kinder in Deutschland einen deutsch-polnischen Kindergarten besuchen, und jeden Tag die polnische Sprache hören und benutzen, könnte ihr Polnisch einerseits, nach der Definition, als Fremdsprache bezeichnet werden, andererseits als Zweitsprache, weil diese Kinder die Sprache in einem Kontext erwerben und zur Kommunikation benutzen. Die Unterscheidung Zweitsprache-Fremdsprache bleibt also unscharf, deswegen wird in diesem Fall ein Oberbegriff gebraucht. Da oft in der Literatur *L2* als Bezeichnung für beide gilt (z. B. Edmondson/House 2000, Sopata 2009), wird der Einfachheit halber auch in der vorliegenden Arbeit der Begriff Zweitsprache (*L2*) als Oberbegriff benutzt.

Neben den Begriffen Erstsprache und Zweitsprache wird in der Literatur auch der Terminus Drittsprache immer häufiger benutzt (z. B. Hufeisen/Neuner 2003; Hammarberg 2009). Zwar wird oft Zweitsprache als jede Sprache verstanden, die eine andere als die Erstsprache ist, aber diese Definition ist nicht ausreichend für die vorliegende Arbeit, die sich auf den Drittspracherwerb konzentriert. Meistens wird Drittsprache als Sprache, die sukzessiv nach dem Erwerb der zweiten Sprache, vor allem im Erwachsenenalter, gelernt wird, verstanden (vgl. Slabakova/Garcia Mayo 2017: 63).

An dieser Stelle muss darauf aufmerksam gemacht werden, dass die Einteilung der erlernten Sprachen in Erst-, Zweit- und Drittsprache in der Literatur auf unterschiedlichen Kriterien basieren kann. Eine Möglichkeit wäre, die Sprachen nach der Reihenfolge des Erwerbs, also chronologisch, zu bezeichnen: *L1*, *L2*, *L3*, *Lx*. Wenn aber die Konfigurationen des Spracherwerbs bei einer mehrsprachigen Person analysiert werden, erweist es sich, dass die Gliederung nicht so einfach abzubilden ist. Im Fall einer Person, die zwei Sprachen simultan erworben hat, sollte die nächste Sprache als *L3* bezeichnet werden oder vielleicht als *L2*, und die zwei früher erworbenen Sprachen als *L1*? Diese chronologische Skala scheint mit den Begriffen monolingual, bilingual, trilingual und so weiter äquivalent zu sein. Das Problem ist aber, dass es oft nicht möglich ist, eine multilinguale Person einer linearen Skala anzupassen (vgl. Hammarberg 2009: 4).

Eine andere Einteilung für die Bezeichnung der Sprachen basiert auf den verschiedenen Etappen im Leben einer Person und nicht auf der Chronologie. Die *L1* wäre dann jede Sprache, die in der frühen Kindheit erworben wurde, die *L2* jede Sprache, die nach der frühen Kindheit ((meistens nach dem Alter von 3-4 Jahren (vgl. Meisel 2011)) gelernt wurde. Diese

Bezeichnung bleibt aber nicht ohne Widerspruch: Hammarberg (2009) erklärt, dass der Begriff Zweitspracherwerb (eng. *second language acquisition, SLA*) so stark in der Literatur gefestigt ist, dass wenn man zu einer anderen Terminologie greift, immer genau erklärt werden muss, was gemeint ist. Außerdem wird einerseits der Begriff Zweitspracherwerb über die reine Bedeutung „zweit“ erweitert, andererseits wird aber der Unterschied zwischen dem Zweitspracherwerb und dem Erwerb weiterer Sprachen verschwommen gelassen. Um den Zweitspracherwerbsprozess vom Erwerbsprozess weiterer Sprachen zu trennen, sollte doch der Begriff L3 benutzt werden. Dann bedeutet L2 die erste Sprache, die nach L1 erworben wurde und L3 jede nachfolgend erworbene Sprache (vgl. Hammarberg 2010: 95). Da der Drittspracherwerb dem Erwerb weiterer Sprachen ähnlich ist, ist es nicht nötig, die Sprachen weiter als L4, L5 usw. zu bezeichnen (siehe Faktorenmodell in Kapitel 1.4.3.). Möglich ist noch, L3 als die Sprache, die zurzeit erworben wird, zu benennen. Für diese Bezeichnung hat sich zum Beispiel Hammarberg (2009: 6) entschieden.

Hammarberg (2010) deutet an, dass es denkbar wäre, die Terminologie „erste, zweite, dritte“ (eng. *first, second, third*) Sprache mit „primär, sekundär, tertiär“ (eng. *primary, secondary, tertiary*) zu ersetzen. Die Abkürzungen L1, L2, L3 könnten in dieser Interpretation auch benutzt werden. Diese Idee weist auf kleine Unterschiede in der Namensgebung hin, ebenso wie auf feine Unterschiede in der Konzeptualisierung. L1, L2, L3 werden also nicht chronologisch verstanden, sondern diese Terminologie drückt die kognitive Hierarchie der Sprachen aus (vgl. Hammarberg 2010: 99).

Eine solche Ansicht wirft ein neues Licht auf die Bezeichnung der Sprachen. Eine andere Möglichkeit der Klassifizierung der Sprachen als Zweit- und Drittsprache, die in der relevanten Literatur vertreten wird, ist mit der Sprachdominanz verbunden. Nach dieser Auffassung wird einer Sprache der Status der Zweitsprache gegeben, wenn sie als dominante Sprache eines Sprechers bezeichnet werden kann. Die Drittsprache ist dann jene, die die schwächere Sprache des Sprechers ist. Das entscheidende Kriterium bei der Klassifizierung ist also nicht die Reihenfolge des Erwerbs der Sprachen, sondern ihre Dominanz im Kopf des gegebenen Sprechers. Die Situation ist immer kompliziert, wenn es um Personen geht, die Sprachen simultan erworben haben. Einige Personen sind im Stande sich selbst zu beurteilen und einzuschätzen, wie sie sich in jeder Sprache „fühlen“, d.h. welche Sprache sie als die stärkste beurteilen. Beispielsweise bei der Forschung von Sciutti (2020) wurden die Teilnehmer der Untersuchung in drei Gruppen, der Sprachdominanz entsprechend, eingeteilt. In dieser Forschung waren alle Teilnehmer Deutsche, also war Deutsch ihre erste Sprache (L1); sie

sollten ihr Sprachniveau in Französisch oder Spanisch, ihrer L2, einschätzen. In welchem Ausmaß beeinflusst das Sprachniveau von L2 den Drittspracherwerb, war eine der Forschungsfragen dieser Studie. Italienisch, hier bezeichnet als L3, war die Sprache, die alle Teilnehmer zum Zeitpunkt der Studie erworben haben. Diese Untersuchung ist ein Beispiel für die Klassifizierung der Sprachen nach der Sprachdominanz.

Bei Personen, die Sprachen sukzessiv gelernt haben, wird am meisten die erste Sprache (die Muttersprache) als L1 bezeichnet, dann die stärkste (dominante) Sprache als L2 und die schwächere Sprache als L3 bezeichnet. Diese Gliederung wird auch in der vorliegenden Arbeit angenommen. Die Dominanz der Sprachen entspricht meistens der Reihenfolge des Spracherwerbs (vor allem beim sukzessiven Lernen), aber sie kann im Laufe der Zeit variieren, muss also immer für den bestimmten Zeitpunkt bezeichnet werden.

Gleichgültig, um welchen Spracherwerbstyp es sich handelt, gilt das zentrale Anliegen der Spracherwerbsforschung in der Ermittlung und genauen Beschreibung der Verarbeitungsvorgänge (vgl. Wode 1993: 22):

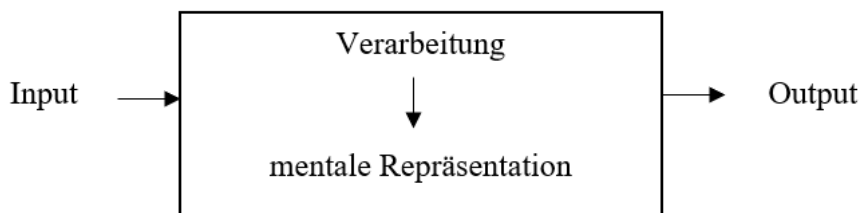


Abbildung 1. Wode, H. 1993: 22

Die Sprache, die der Lerner registriert und weiter verarbeitet, ist hier der Input. Sprachliche Informationen im Gedächtnis werden in Form von mentalen Repräsentationen gespeichert. Sie dienen dem Lerner für das Produzieren und Verstehen in der Zielsprache. Beide resultieren im Output.

1.2. Zum Begriff Mehrsprachigkeit

Die sprachliche Situation einer Person oder einer Gesellschaft kann sich im Laufe der Zeit sehr verändern. Jede Definition der Mehrsprachigkeit muss diese Tatsache berücksichtigen. Gippert (1993: 407) definiert Mehrsprachigkeit im *Metzler Lexikon Sprache* als „einen Zustand einzelner Personen oder einer sozialen Gemeinschaft, die sich bei der täglichen Kommunikation mehrerer unterschiedlichen Sprachen bedienen“. Überdies wird in dieser Definition betont, dass

während Zweisprachigkeit relativ häufig anzutreffen ist, echter Multilingualismus verhältnismäßig selten sei. Interessanterweise wird diese Definition in zwei späteren Ausgaben desselben *Metzler Lexikon Sprache* (2005; 2010) modifiziert, und die Anmerkung über seltenes Auftreten von Multilingualismus wurde entfernt. Von neuesten Publikationen wird die oben genannte Definition auch nicht bestätigt: im Laufe der Zeit tritt Bilingualismus zugunsten Multilingualismus in den Hintergrund (vgl. Singleton und Aronin 2019).

Mehrsprachigkeit kann in verschiedenen Formen auftreten, sie kann als individuelles oder gesellschaftliches Phänomen betrachtet werden. Ein anderer Aspekt ist das Niveau der beherrschten Sprachen. Früher gab es viele Forscher, die sich dafür erklärten, als zwei- oder mehrsprachig nur jene Personen zu bezeichnen, deren Sprachkompetenzen dem Muttersprachler ähnlich seien (z. B. Bloomfield 1933). Charakteristisch aber für das neuartige Konzept von Mehrsprachigkeit ist es, dass man nicht in jeder neu zu erlernenden Sprache das Ideal der *near nativeness* erreichen muss (vgl. Neuner 2003: 16). Außerdem ist es wichtig, dass man beim Erlernen mehrerer Sprachen nicht immer wieder von Anfang an beginnt, sondern man kann den vorhandenen Sprachbesitz erweitern. Darüber hinaus hat man auch unterschiedliches Kompetenzniveau in den einzelnen Sprachen, die man erlernt. Im Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GER) wird auch hervorgehoben, dass gelernte Fremdsprachen nicht als isoliert betrachtet werden sollten, und dass der 'ideale Muttersprachler' nicht als höchstes Vorbild betrachtet wird. Vielmehr liegt das Ziel des Sprachenlernens darin, ein sprachliches Repertoire zu entwickeln, in dem alle sprachlichen Fähigkeiten ihren Platz haben (vgl. Europarat 2001: 17).

Herdina und Jessner (2002: 1) stellen fest, dass die Mehrheit der Gesellschaft multilingual ist, deswegen sollte der Fokus der Forschung auf den mehrsprachigen Sprecher und nicht auf den monolingualen Sprecher gelegt werden. Mehrsprachigkeit ist im Laufe der Zeit eher die Norm als eine Ausnahme geworden. Rahmen und Rolle der Mehrsprachigkeit haben sich grundlegend geändert. Sogar Länder wie Japan oder Island, die noch vor Kurzem als streng monolingual betrachtet wurden, erleben jetzt einen großen Zustrom an Sprachen und mehrsprachigen Sprechern (vgl. Aronin 2019: 8). Die Globalisierung wird als Grund für die weltumfassenden Veränderungen der Sprachbenutzung bezeichnet. Die gegenwärtige Mehrsprachigkeit ist in der Welt mit den Prozessen der Globalisierung wie Mobilität, Vielfalt und technische Innovation eng verbunden (Aronin und Singleton 2012, 2019).

Abhängig davon, wie viele Sprachen eine Person beherrscht, wird sie als einsprachig, zweisprachig oder mehrsprachig bezeichnet. Als einsprachig oder monolingual werden

Personen bezeichnet, die nur eine Sprache beherrschen und benutzen (vgl. Kemp 2009: 13). Dieser Begriff ist unbestritten. Mehr Diskussionen unterliegen die Begriffe zweisprachig und mehrsprachig. Einige Forscher benutzen diese Begriffe als Synonyme, während andere dafür optieren, dass es zwei verschiedene Phänomene seien (vgl. Sopata 2013: 400). Als bilinguale Personen werden meistens Personen bezeichnet, die zwei Sprachen beherrschen; Zweisprachigkeit oder Bilingualismus sei also die Fähigkeit, zwei Sprachen zu sprechen (vgl. Kemp 2009: 14). Mehrsprachigkeit oder Multilingualismus wäre dann folglich die Fähigkeit, drei oder mehr Sprachen zu benutzen. Forscher des Drittspracherwerbs zeigen, dass sich die Prozesse des Zweitspracherwerbs und des Drittspracherwerbs voneinander unterscheiden. Auf den Drittspracherwerb hat sowohl die erste als auch die zweite Sprache einen Einfluss, während beim Zweitspracherwerb nur die erste Sprache als Einflussquelle zur Verfügung steht. Da diese Prozesse auch viele Ähnlichkeiten zeigen, scheint es sinnvoll zu sein, den Begriff Mehrsprachigkeit als Oberbegriff für beide, also sowohl für Zweitsprach- als auch für den Drittspracherwerb, zu benutzen (vgl. Sopata 2013: 401). Es könnte vielleicht auch zwischen dreisprachig, viersprachig und so weiter unterschieden werden, die Bezeichnung „mehrsprachig“ bezieht sich aber schon auf alle Personen, die mehr als eine Sprache benutzen. Diese Feststellung wird nicht von allen Forschern anerkannt. Festman (2019) setzt strenge Grenzen zwischen Bilingualismus, Trilingualismus und Mehrsprachigkeit. Sie zählt Trilingualismus als Unterbegriff von Mehrsprachigkeit, während Bilingualismus ihrer Meinung nach eine separate Kategorie bildet. Singleton und Aronin (2019) geben eine interessante Antwort auf die Frage, ob Bilingualismus und Multilingualismus dasselbe sind. Die Autoren meinen, dass die beiden Prozesse ähnlich und überlappend in vielerlei Hinsicht seien, aber wenn eine bilinguale Person zu einer mehrsprachigen würde, würden qualitative und quantitative Unterschiede dermaßen tiefer, dass sich die Natur der Phänomene ändere. Es besteht kein Zweifel, dass Bilingualismus und Multilingualismus viele Gemeinsamkeiten haben. Ähnlichkeit bedeutet aber keine Übereinstimmung (vgl. Aronin 2019: 10). Der Unterschied zwischen diesen Begriffen ist mit dem Unterschied zwischen der Ausübung von zwei Tätigkeiten und der Ausübung von drei Tätigkeiten zu vergleichen. Je mehr Tätigkeiten man erledigen muss, desto schwieriger ist es und desto mehr muss man sich konzentrieren. Deswegen sind die ablaufenden Prozesse in einem mehrsprachigen Gehirn komplexer als in einem zweisprachigen (vgl. Festman 2019: 238). Eine trilinguale Person besitzt das Sprachwissen in drei Sprachen. Meistens benutzt man aber in entsprechenden Situationen nur eine Sprache. Die Person konzentriert sich also auf eine Sprache, während zwei andere in diesem Moment nicht aktiviert werden. Das Verhältnis von Sprachen für dreisprachige

Personen im Moment der Sprachproduktion wäre dann 2:1 (2 nicht aktive Sprachen, 1 aktive), für bilinguale Personen 1:1 (1 nicht aktive, 1 aktive Sprache) und für monolinguale kein Verhältnis (weil es nur eine Sprache, die aktiviert wird, gibt) (vgl. Festman 2019: 240).

Diese Ansicht ist aber umstritten. Aronin (2019) unterscheidet zwischen zwei Begriffen: Sprachrepertoire und dominante Sprachkonstellation. Der Begriff Sprachrepertoire ist breit und umfasst alle Sprachkenntnisse jeder Sprache, die man kennt. Jede Person hat aber ihre Beschränkungen, und es ist nicht möglich, alle Sprachressourcen wirklich tagtäglich zu benutzen (vgl. Aronin 2019: 21). Eine Sprachkonstellation, die die wichtigsten Sprachen einer Person in der jeweiligen Zeitperiode umfasst, wird dominante Sprachkonstellation (*dominant language constellation*) genannt. Die dominante Sprachkonstellation ist ein aktiver Teil des Sprachrepertoires (vgl. Aronin 2019: 21) d.h. mehrere Sprachen können gleichzeitig aktiv sein, im Gegensatz zur bereits zitierten Ansicht von Festman (2019). Es entstehen viele Fragen bezüglich des Funktionierens dieser Konstellation, wie z. B.: Wie kooperieren die Sprachen in einem bestimmten Kontext? Werden alle Sprachen von einer Sprache dominiert? Es ist auch beachtenswert, dass diese Sprachkonstellation variiert, und dass sie deswegen immer für die bestimmte Zeitperiode im Leben bestimmt werden muss. Zur Sprachpräferenz in Bezug auf bilinguale Personen äußert sich auch Meisel (2007): Die Sprachpräferenz, also die Sprache, die die Person am liebsten und am häufigsten in der Kommunikation wählt, sei mit der Sprachdominanz eng verbunden. Es ist wahrscheinlich, dass je höher die Sprachdominanz in einer Sprache ist, desto intensiver ist der Kontakt mit dieser Sprache, und weiterhin wenn der Sprachkontakt intensiver ist, ist auch die Sprachpräferenz für diese bestimmte Sprache größer. Nicht nur bei bilingualen sondern auch bei mehrsprachigen Personen ist das Phänomen der Sprachpräferenz möglich.

In der gegenwärtigen differenzierten Gesellschaft ist es nicht so einfach, Personen sofort ohne Zweifel als bilinguale, trilinguale oder viersprachige zu klassifizieren. Es gibt aber einige Kriterien, nach denen man zuerst die Personen in einsprachig oder zweisprachig einordnen kann (vgl. Festman 2019: 237). Zu diesen Kriterien gehören Rolle der Sprache (erste Sprache vs. zweite/zusätzliche Sprache), aktuelles Sprachniveau der L2 (nahes Muttersprachenniveau oder nicht), Sprachkompetenz in L1 und L2 (ausgewogen in beiden Sprachen oder eine Sprache dominiert), L2-Einfluss auf die L1 (L2 als Zusatzsprache oder L2 wird zur dominanten Sprache), Erwerbssalter der L2 und Art des Spracherwerbs (formal oder informal). Kriterien, nach denen die Personen im Rahmen des Multilingualismus klassifiziert werden, basieren auf den schon für den Bilingualismus genannten, aber es gibt einige zusätzliche Kriterien, auf die

an dieser Stelle aufmerksam gemacht werden soll, also Status der Sprachen (alle Sprachen sind gesellschaftlich gleich geschätzt oder eine Sprache ist unterschätzt), Typologie der Sprachen (typologisch ähnlich oder nicht verwandt), Aktivierung jeder Sprache (gleich oder ungleich), Ziel der Sprachbenutzung (beruflich oder privat), Sprachkontrolle (Probleme mit der Verwendung nur einer Sprache oder keine Probleme), Switching-Gewohnheiten (häufig oder selten) und sozioökonomischer Status (niedriger Lohn, niedriges Bildungsniveau vs. hoher Lohn, hohes Bildungsniveau) (vgl. Festman 2019: 239).

Auf die Unterschiede zwischen Zweispracherwerb und Drittspracherwerb macht auch Hufeisen (2010) in ihrem Faktorenmodell aufmerksam. Das Modell basiert darauf, dass der L2-Lerner am Anfang unerfahren und noch mit den Erwerbsprozessen einer zusätzlichen Sprache nicht vertraut ist (vgl. Hufeisen und Jessner 2019: 80). Vom L3-Lerner dagegen wird erwartet, dass er schon die Erwerbsprozesse einer zusätzlichen Sprache kennengelernt hat, und (bewusst oder unbewusst) individuelle Lernstrategien gesammelt hat (siehe Faktorenmodell in Kapitel 1.4.3.). Der Einfluss von L1 auf den Erwerb der Zweitsprache (L2) ist qualitativ anders als der Einfluss früher erworbener Sprachen (L1, L2 und potenziell L_n) auf den Erwerbsprozess der nächsten Sprache (vgl. Wrembel 2015: 32).

Die Tertiärsprachendidaktik ist eine von mehreren möglichen Ausprägungen des Konzepts der Mehrsprachigkeitsdidaktik (vgl. Neuner 2009: 7), die mit dem Faktorenmodell verbunden ist. Der Begriff „tertiär“ bezieht sich auch auf die Bezeichnung, die Hammarberg (2010) vorgeschlagen hat (siehe Kapitel 1.1.) und inkludiert alle Sprachen, die nach der ersten Fremdsprache erworben wurden. Im Rahmen der Tertiärsprachendidaktik wurde von Hufeisen und Neuner (2003) das Konzept DaFnE-Unterricht (Deutsch als Fremdsprache nach Englisch) entwickelt. Das Konzept basiert auf dem Faktorenmodell, und dabei vor allem auf der Behauptung, dass Lernende einer L3 anderen Lernbedingungen unterliegen als Lernende einer L2. Das Konzept bezieht sich auf die Sprachkonfiguration Deutsch und Englisch, aber kann durchaus auch breiter verstanden werden (vgl. Hammarberg 2010: 100)

Überdies sprechen sich Flynn et al. (2004) dafür aus, dass Studien im Rahmen von Drittspracherwerb neue Einblicke in die Prozesse des Spracherwerbs bieten, die weder Untersuchungen der L1 noch der L2 ermöglichen. Viele Forscher weisen darauf hin, dass das Sprechen mehrerer Sprachen einen positiven Einfluss auf das Tempo und die Effektivität des Erwerbsprozesses einer zusätzlichen Sprache habe (vgl. Chłopek 2009: 135). Das umfangreiche Sprachwissen, die Erfahrungen, verbunden mit dem Lernen und mit der Verwendung der Sprache, beeinflussen die Entwicklung einiger kognitiven Fähigkeiten und der

metalinguistischen Bewusstheit; sie funktionieren als Basis beim Erwerb nächster Sprache. Dank dieser Eigenschaften sind die Einstellung zum Erwerbsprozess und seinem Verlauf anders für einen L3-Lerner und für einen L2-Lerner (vgl. Chłopek 2009: 137).

Die Terminologie betreffend funktioniert außer Bilingualismus und Multilingualismus ein weiterer Begriff, der eher in der englischen Literatur verbreitet ist: *Third or Additional Language Acquisition* (dt. Drittsprach- und Zusatzspracherwerb). Dieser Begriff umfasst alle Sprachen, die nach dem Zweitspracherwerb gelernt werden, und die meistens zusammen in der Analyse betrachtet werden können (siehe Faktorenmodell in Kapitel 1.4.3.).

1.3. Faktoren, die den Spracherwerb beeinflussen

Der Spracherwerb ist ein komplexer Prozess und wird von vielen Faktoren beeinflusst. Die Faktoren wurden von mehreren Forschern auf ganz unterschiedliche Art und Weise zusammengestellt und in Kategorien eingeteilt (z. B. Edmondson/House 2000; Paradis 2011). Es werden dabei u.a. Faktoren, die in der Natur des Menschen angelegt sind, Faktoren, die mit der Sprachumgebung und dem Lernkontext zusammenhängen oder welche, die individuell mit der Persönlichkeit des Lerners verbunden sind, berücksichtigt. Einen Einteilungsvorschlag der Faktoren bietet Schumann (1986) an, indem er folgende Kategorien vorschlägt:

- neurologische Faktoren,
- Input-Faktoren,
- Unterrichtsfaktoren,
- Persönlichkeitsfaktoren und emotionale Faktoren,
- kognitive und Sprachbegabungsfaktoren,
- soziale Faktoren.

Eine solche Auflistung zeigt schon, wie viele Faktoren ins Spiel kommen, wenn über Spracherwerbsprozesse gesprochen wird.

Spolsky (1989) seinerseits schlägt ein Modell des L2-Lernens mit 4 Variablen vor, und weist darauf hin, dass sich daraus ergibt, ob sich bestimmte fremdsprachliche Fertigkeiten und Kenntnisse entwickeln. Diese Variablen seien bereits vorhandenes Wissen; Faktoren, wozu der Lerner allgemein fähig ist (intellektuelle, kognitive und biologische); die emotionale Einstellung des Lerners und die Qualität und Quantität des Kontaktes mit der Sprache.

Edmondson und House (2000) hingegen beschreiben vier interagierende Faktorenkomplexe, die das Sprachenlernen beeinflussen. Soziopolitische, personenbezogene, wissenschaftliche

und Lehr- und Lernumgebungsfaktoren werden zusammengestellt und in Form einer Grafik präsentiert, siehe Abbildung 2:

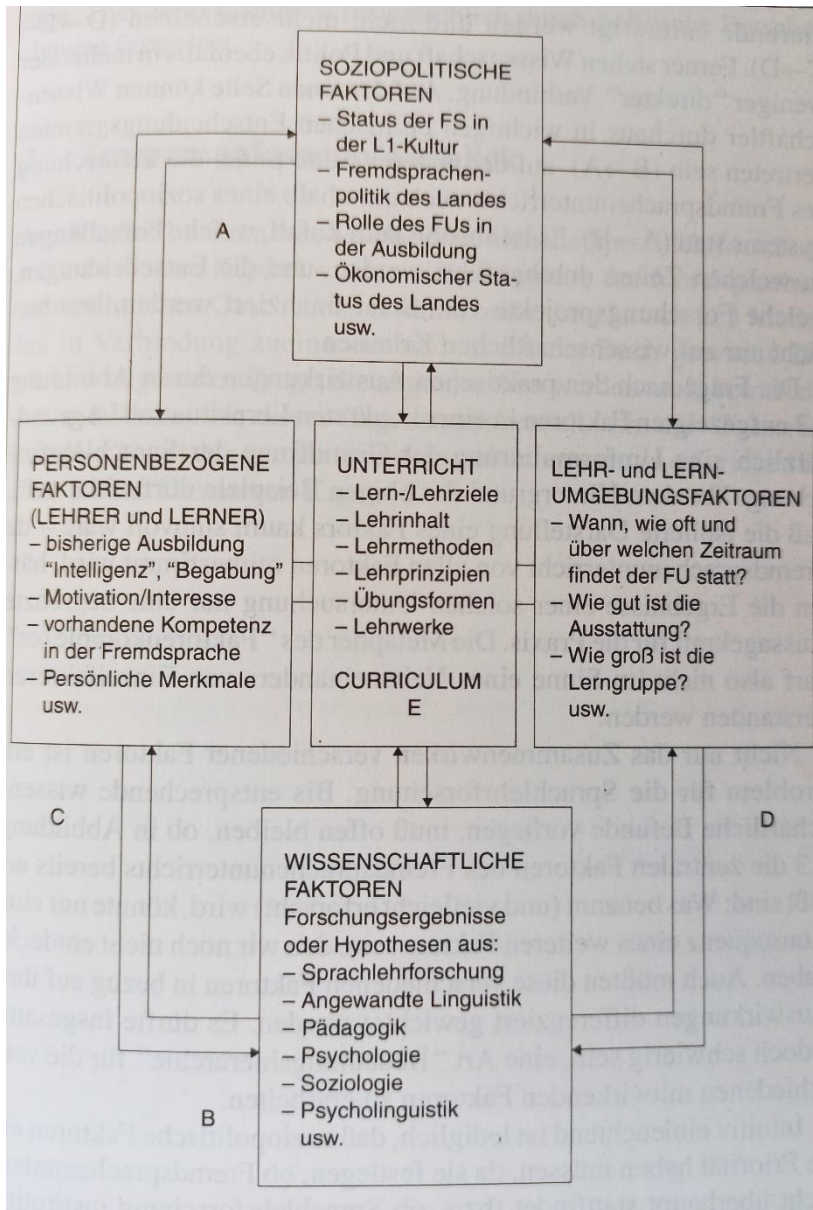


Abbildung 2. Edmondson, W./ House, J. 2000: 25

Zu den soziopolitischen Faktoren zählen u. a. Status der Sprache in der Kultur (z. B. ist sie die Sprache der Minderheit?) oder Fremdsprachenpolitik des Landes (z. B. wird diese Sprache obligatorisch in der Schule gelehrt/gelernt?). Als wissenschaftliche Faktoren werden Forschungsergebnisse aus anderen Bezugsdisziplinen (z. B. der Psychologie, der Soziologie) verstanden. Motivation, Einstellung zur Sprache und Lerntyp gehören u. a. zu den personenbezogenen Faktoren. Was Lehr- und Lernumgebungsfaktoren betrifft, ist vor allem

Input wichtig (Lernerfahrungen des Lerners in entsprechenden Kontexten: wie und wie oft wird die Sprache beigebracht?).

Die Faktorenkomplexe soziopolitische und wissenschaftliche Faktoren zählen nicht zum Forschungsgegenstand der vorliegenden Arbeit. Der Fokus der Arbeit liegt vielmehr darauf, sprachübergreifende Einflüsse beim Drittspracherwerb im syntaktischen Bereich zu untersuchen, und zu bestimmen, auf welche Art und Weise Faktoren wie Spracherwerbsstadium, Sprachniveau, und teilweise Input den Erwerb der Drittsprache determinieren.

Verschiedene Betrachtungsweisen von Input werden in der Wissenschaft vorgestellt, u.a. behavioristische, nativistische und interaktionistische. Diese drei Konzepte nehmen alle an, dass Input ein Einflussfaktor beim Spracherwerb ist, andere Rolle wird aber dem Input zugeschrieben d.h. spielt Input die wichtigste Rolle für den Spracherwerb oder haben andere Faktoren einen größeren Einfluss auf die Sprachentwicklung? Die behavioristische Auffassung betont die Rolle der Umgebung beim Spracherwerb, die Nativisten sprechen sich eher für die inneren Prozesse des Lerners als den wichtigsten Faktor beim Spracherwerb aus. Aus der interaktionistischen Perspektive ist die Sprachentwicklung das Ergebnis dieser beiden, Input und innere Mechanismen, das Zusammenspiel von externen und internen Faktoren. Der Input zählt zu den sogenannten externen Faktoren. Externe Faktoren werden als jene, die von der Umgebung und nicht von dem Lerner abhängen, verstanden. Die Einteilung in interne und externe Faktoren stammt von Ellis (1985) und wurde weiter in der Literatur wieder verarbeitet (z. B. Edmondson/House 2000). Interne Faktoren beziehen sich auf den Lerner selbst. Es gibt solche, die universell, also für alle gelten, sind und solche, die individuell bestimmt sind.

Der Input ist eng mit dem Lernkontext verbunden, die Sprache kann nämlich innerhalb oder außerhalb der Klasse erworben werden. Paradis (2011: 216) weist darauf hin, dass sowohl die Qualität als auch die Quantität des Inputs wichtig sind. Zur Quantität des Inputs zählt aktuelle und kumulative Aufnahme der Sprache, während Qualität u.a. Stärke des Inputs oder Vielfalt der Sprecher bedeute (vgl. Unsworth 2016: 158). Es ist anzumerken, dass Input nicht gleichbedeutend mit der Aufnahme ist, d.h. Input umfasst alles, was der Lerner in der gezielten Sprache hört, die Aufnahme empfängt diese Informationen, die von dem Lerner angeeignet werden (vgl. Ellis 1985: 159).

Die vorhandene Kompetenz in der schon erworbenen Sprache, also das Sprachniveau, spielt eine große Rolle beim Erwerb weiterer Sprachen. Wenn der Lerner eine dritte oder vierte

Sprache erwirbt, stehen ihm mehrere Sprachen als potenzielle Wissensquellen zur Verfügung. Das Sprachniveau wird als wichtiger Faktor bei sprachübergreifenden Einflüssen angesehen (siehe Kapitel 2.3.).

Die vorgestellten Einteilungen zeigen, dass die Einflussfaktoren auf verschiedene Art und Weise bezeichnet und klassifiziert werden können, aber sie weisen auf dieselben Bereiche hin. Unabhängig davon, wie die Faktoren eingeteilt werden, ist klar, dass beim Spracherwerb das Zusammenspiel zwischen ihnen wichtig ist. Eine wichtige Frage, die erforscht werden soll, ist daher die folgende: welche Faktoren haben den größten Einfluss auf die Spracherwerbsprozesse? Es passiert nie, dass der Spracherwerb nur von einem Faktor beeinflusst wird. Die Vielfalt der Faktoren wirkt immer zusammen, und die Forscher des Spracherwerbs beschäftigen sich mit der Bestimmung des Verhältnisses der Faktoren zueinander.

Hufeisen (2010) präsentiert ein von ihr entworfenes Faktorenmodell, dem vor allem die Beschreibung des multiplen Sprachenlernens zugrunde liegt. Das Faktorenmodell berücksichtigt zuerst den Erstspracherwerb und den Zweitspracherwerb, danach wird der Drittspracherwerb besprochen. Der Aufteilung der Faktoren, die im Faktorenmodell vorgeschlagen wurde, soll in der vorliegenden Arbeit gefolgt werden. Das Faktorenmodell wird unter anderen Mehrsprachigkeitsmodellen im nachstehenden Kapitel dargestellt.

1.4. Mehrsprachigkeitsmodelle

Nach Hufeisen (2005) werden im vorliegenden Kapitel drei Modelle beschrieben, die alle den Versuch unternommen haben, mehrere Faktoren beim Spracherwerb zu analysieren. Sie nehmen alle an, dass die erworbenen oder zu erwerbenden Lernersprachen einander auf verschiedene Weise beeinflussen bzw. miteinander interagieren. Allen diesen Modellen liegen Transfer²- und Interaktionsphänomene zwischen den Interimssprachen (eng. *Interlanguages*) eines Individuums zugrunde, die den Lernprozess lernerintern als auch lernerextern steuern. Die unterschiedliche Relevanz wird insbesondere den linguistischen, lernerinternen und lernerexternen Faktoren zugewiesen (Hufeisen 2003: 99).

² Auf den Begriff *Transfer* wird im zweiten Kapitel näher eingegangen.

1.4.1. Das dynamische Modell der Mehrsprachigkeit (DMM) – Philip Herdina und Ulrike Jessner

Philip Herdina und Ulrike Jessner (2002) sprechen sich dafür aus, dass alle Erwerbsprozesse Teil eines holistischen, dynamischen Systems sind. Mit ihrem Modell wollen die Autoren auf zwei Annahmen aufmerksam machen:

- das Verständnis der Zweitspracherwerbsprozesse und des Bilingualismus ist für die Erklärung der Mehrsprachigkeitsprozesse relevant;
- verschiedene Sprachsysteme interagieren miteinander, und der Erwerb eines neuen Sprachsystems ist bedingt durch die bereits existierenden.

Da der mehrsprachige Lerner nicht mit einem monolingualen Lerner verglichen werden kann, haben diese Autoren ein Modell entwickelt, das versucht, mehrsprachige Erwerbsprozesse zu beschreiben. Das multilinguale System beinhaltet sowohl Elemente, die dem monolingualen fehlen, als auch Elemente, die beide Systeme gemeinsam haben, die aber eine andere Bedeutung in jedem System haben (vgl. Herdina und Jessner 2002: 130). Dieses Charakteristikum nennen die Autoren den M-Faktor (Mehrsprachigkeitsfaktor), der für alle Prozesse und Erwerbsphasen wirksam wird.

Das Modell lenkt den Fokus auf dynamische Teile eines ganzen Systems, die interdependent sind, d.h. sie interagieren miteinander, aber sie beeinflussen auch das ganze mehrsprachige System. Es handelt sich keineswegs um ein gemeinsames konstantes oder einmal erreichtes, starres Ganzes, sondern die Sprachen befinden sich in einem stetigen Wandel (vgl. Hufeisen 2003: 102):

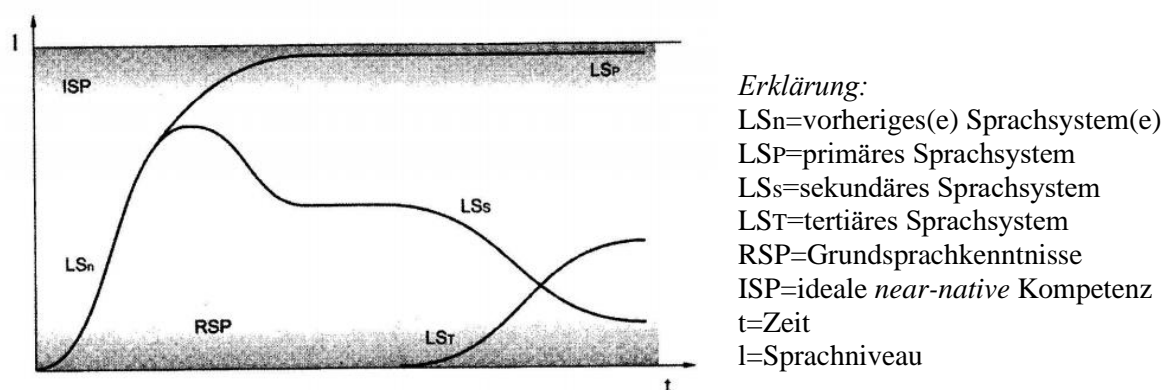


Abbildung 3. Die Entwicklung der Mehrsprachigkeit nach Hufeisen, B./ Jessner, U. 2019: 78

Abbildung 3 zeigt die Entwicklung des multilingualen Systems, d.h. wie eine Person in einer Zeitperiode ihre Sprachkompetenz in mehr als zwei Sprachen entwickelt. Phasen des schnellen Lernens sind in früheren Etappen des Spracherwerbs erkennbar; diese flachen dann ab bei fortgeschrittenem Sprachniveau – auch einschließlich Sprachverlust. Laut des Modells ist die Erstsprache ständig die dominante Sprache (LSP), die zweite Sprache entwickelt sich und ändert sich mit der Zeit (LSs) und die dritte Sprache (LST) ist von den Prozessen der früheren Sprachen abhängig (vgl. Hufeisen und Jessner 2019: 77). Folglich sollten die Sprachsysteme immer zusammen analysiert werden und nicht isoliert. Durch das gemeinsame Vorhandensein der zahlreichen verschiedenen Faktoren entsteht eine ganz spezifische Systemhaftigkeit, die die einzelnen Teile nicht haben und erst durch ihr Zusammenspiel ermöglichen (vgl. Hufeisen 2003: 102). Außer Interdependenz identifizieren Herdina und Jessner (2002: 89) auch andere Charakteristika der Sprachentwicklung in einem mehrsprachigen System: Komplexität und keine Linearität. Die dynamischen Prozesse sind also mit individueller Sprachentwicklung verbunden. Um eine mehrsprachige Person zu beschreiben, müssen mehrere Faktoren (u.a. individuelle, soziologische und psychologische) in Betracht gezogen werden. Infolgedessen wurde von den Autoren die mehrsprachige Kompetenz (eng. *multilingual proficiency*) [MP]) definiert. Die MP wird als dynamische Interaktion zwischen verschiedenen Sprachsystemen, sprachlichen Interaktionen (CLIN) und dem M-Faktor (Mehrsprachigkeitsfaktor) bezeichnet (vgl. Hufeisen und Jessner 2019: 78). Als eines der jüngsten Mehrsprachigkeitsmodelle trägt das dynamische Modell von Herdina und Jessner zur größeren Bewusstheit der Unterschiede zwischen mehrsprachigem und monolinguaalem oder bilinguaalem Lernen bei, und macht auf mehrsprachige Erwerbsprozesse aufmerksam.

1.4.2. Das Rollen-Funktions-Modell³ – Sarah Williams und Björn Hammarberg

Die Hypothesen der Autoren basieren auf einer Langzeitstudie, was in der Literatur nicht immer der Fall ist (aber siehe z. B. De Angelis und Selinker 2001, Lindqvist 2009, Lindqvist und Bardel 2014). Die Wissenschaftler beobachteten den Lernprozess von Sarah über zwei Jahre hinweg. Ihre früher erworbenen Sprachen waren English als L1, Deutsch als L2 (wobei sie auch circa acht Jahre in Deutschland verbracht hat), Französisch und Italienisch. Sie sprach also fließend Deutsch und kein Schwedisch, als sie nach Schweden kam. Die Wissenschaftler nahmen ihre Gespräche auf Schwedisch in Schweden auf und analysierten sie. Was sie gefunden haben, war erstens, dass der Einfluss aus dem Englischen und aus dem Deutschen

³ Die Bezeichnung für dieses Modell wurde von Hufeisen (2005) im Einvernehmen mit Hammarberg eingeführt.

beträchtlich war im Gegensatz zu dem unwesentlichen Einfluss aus dem Französischen und aus dem Italienischen, und zweitens, dass sich die Art der Einflüsse aus beiden Sprachen (Englisch und Deutsch) unterscheidet. Sie haben entdeckt, dass Englisch als die Muttersprache eine ganz andere Rolle als Deutsch bei der Rezeption und Produktion von Schwedisch spielte. Sarah hatte Englisch für die metalinguistischen Kommentare benutzt, also spielte die englische Sprache eine instrumentale Rolle, während Deutsch eher als Lieferant galt. Als sie zum Beispiel das Wort auf Schwedisch nicht parat hatte, griff sie auf Deutsch zurück und versuchte das Wort zu formulieren (ziemlich oft korrekt), oder leitete auch die Regeln in Schwedisch aus dem Deutschen ab. Die Sprachen nehmen also bestimmte Rollen an, was ein Effekt von vielen Faktoren ist, und von dem individuellen Lerner abhängt. Die Autoren beschreiben, dass die instrumentale Rolle einer Sprache auf der Identifikation des Sprechers mit einer bestimmten Sprache und auf dem Sprachwissen des Gesprächspartners basiert, was auch der Fall von Sarah war. Sarah und ihr Gesprächspartner haben im täglichen Gespräch Englisch gesprochen, deswegen diente Englisch den metalinguistischen Kommentaren während der Forschung. Williams und Hammarberg (2009: 61) schlagen vor, dass die Rolle des Lieferanten das Zusammenspiel von vier Faktoren sei: Sprachniveau, Typologie, Aktivierung der Sprache und L2-Status. Diese Faktoren wurden auch beim Sprachrepertoire von Sarah analysiert, was in Tabelle 1 zu sehen ist:

	L1 English	L2 German	L2 French/Italian
PROFICIENCY	+ (Native level)	+ (Near-native)	- (Lower than German)
TYPOLGY	+ (Relatively close to L3)	+ (Relatively close to L3)	- (Less close to L3)
RECENCY	+ (Still in regular use)	+ (Still in occasional use)	- (Not in current use)
L2 STATUS	-	+	+

Tabelle 1. Williams, S./ Hammarberg, B. 2009: 62

In diesem Fall spielte L2-Status die entscheidende Rolle, warum Deutsch als Lieferant ausgewählt wurde und nicht Englisch. Zwar erfüllten Französisch und Italienisch auch diese Bedingung, aber das Deutsche überwog andere Sprachen in Bezug auf Sprachniveau, typologische Ähnlichkeit zur L3 und Aktivierung der Sprache. Williams und Hammarberg (2009: 64) weisen auch darauf hin, dass wenn das Sprachniveau von L3 steige, erhöhe sich auch die Unabhängigkeit von L3, d.h. sowohl die instrumentale Rolle als auch die Rolle des Lieferanten werden von L3 übernommen. Der Fall von Sarah ist aber umstritten, weil sie an

dieser Untersuchung gleichzeitig als eine Versuchsperson und als eine Wissenschaftlerin teilgenommen hat.

1.4.3. Das Faktorenmodell – Britta Hufeisen

In ihrem Faktorenmodell schlägt Hufeisen (2010) vor, dass neue Faktoren ins Spiel kommen, wenn neue Sprachen gelernt werden. Beim Erstspracherwerb spielen neuropsychologische (generelle Spracherwerbsfähigkeit, Alter...) und lernerexterne (Lernumwelt[en], Art und Umfang des Inputs...) Faktoren eine Rolle, die den Erstspracherwerb überhaupt ermöglichen. Der Erstspracherwerb unterscheidet sich nachweislich vom Zweitspracherwerb (abgesehen vom simultanen Zweitspracherwerb). Die lernerexternen Faktoren vermehren sich, weil beim Zweitspracherwerb auch L1-Lerntradition(en) einen Einfluss auf die L2 haben kann (können). Nicht nur erweitert sich der Kreis der bekannten Faktoren, sondern neue Gruppen von Faktoren treten beim Zweitspracherwerb auf: emotionale, kognitive und linguistische Faktoren. Emotionale Faktoren sind individuelle Voraussetzungen wie Motivation, (Lern)Angst, Einstellung(en) zu den Sprachen, Lerntyp und andere (vgl. Hufeisen 2010: 203). Kognitive Faktoren wie Sprachbewusstsein, metalinguistisches Bewusstsein, Lernstrategien und linguistische Faktoren, die auf der L1 basieren, beeinflussen auch den Lernprozess. Beim Lernen einer Drittsprache kommt nicht nur eine weitere Fremdsprache⁴ hinzu, sondern das Lernen einer Fremdsprache wiederholt sich und bedeutet den qualitativen Unterschied zum Lernen einer L2 (vgl. Hufeisen 2010: 203). L3-Lerner haben spezifisches Sprachwissen und Sprachkompetenzen zur Verfügung, die für L2-Lernern einfach nicht vorhanden sind. Fremdsprachenspezifische Faktoren können sich erst ab einem gewissen Zeitpunkt entwickeln und eine prägende Rolle spielen, wenn das Fremdsprachenlernen sich ein erstes Mal wiederholt, d.h. zu Beginn der zweiten Fremdsprache. Fremdsprachenlernerfahrungen und Fremdsprachenlernstrategien können auf das Lernen der zweiten Fremdsprache übertragen werden (und zwar sowohl positiv als auch negativ). Der Drittspracherwerb aus der Perspektive des Faktorenmodells wird in der Abbildung 4 gezeigt:

⁴ Der Begriff Fremdsprache wird von Hufeisen (2010) als jede Sprache, die nicht die Muttersprache ist, verstanden. Bei der Beschreibung ihres Modells wird also diese Definition befolgt.

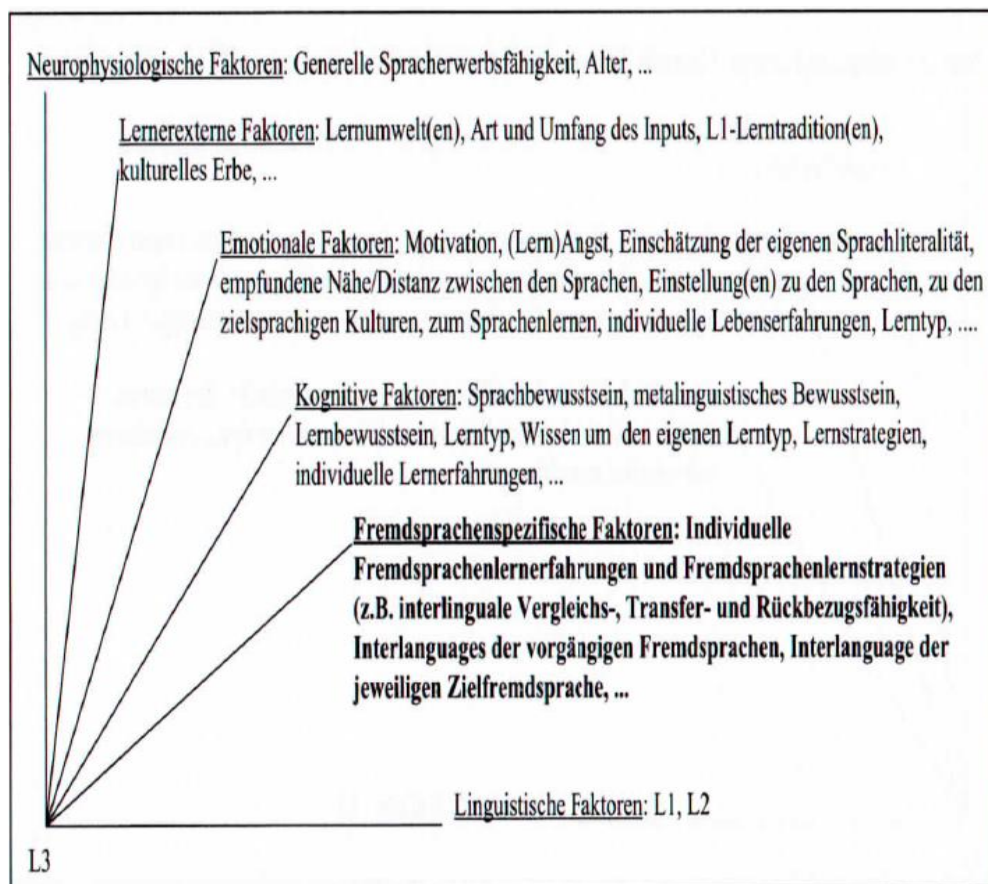


Abbildung 4. Faktorenmodell (Hufeisen, B. 2010: 204)

Die Abbildung für den Drittspracherwerb gilt dann auch – erweitert und verfeinert – für das Lernen aller weiteren Fremdsprachen L_x , wobei immer für $x > 2$ gilt (vgl. Hufeisen 2010: 204). Deswegen werden oft L_3 und L_x ähnlich/gleich definiert und zusammen in der Analyse betrachtet. L_3/L_x sind die sukzessiv gelernten Sprachen, die nach dem Erwerb der zweiten Sprache, meistens im Erwachsenenalter, erfolgen (vgl. Slabakova und Garcia Mayo 2017: 63).

Das Modell von Herdina und Jessner (2002) konzentriert sich auf die wichtigsten zugrunde liegenden Mehrsprachigkeitsprozesse. Williams und Hammarberg (2009) bestimmen die spezifischen Funktionen jeder einzelnen Sprache aus dem multilingualen Sprachrepertoire des Lerners und im Modell von Hufeisen (2010) werden verschiedene linguistische Faktoren, Lernfaktoren und die Beziehungen zwischen ihnen vorgestellt. Die drei beschriebenen Modelle widersprechen sich nicht, sondern sie konzentrieren sich auf verschiedene Aspekte mehrsprachigen Spracherwerbs.

1.5. Fazit

Die Forschung der Sprache und der zugrunde liegenden Prozesse wurde seit Langem von Wissenschaftlern geführt. Mit dem Erstspracherwerb angefangen, wurde von den Nativisten vorgeschlagen, dass die Kinder von Geburt an mit reichhaltigen Kenntnissen darüber ausgerüstet sind, wie menschliche Sprachen beschaffen sind. Nicht ohne Kontroversen wurden die Begriffe Zweitsprache und Fremdsprache eingeführt. Zusammen mit dem Anstieg der Sprachen, die der Lerner erwirbt, wurde der Fokus der Forschung auf die Drittsprache und die Mehrsprachigkeitsprozesse gelegt. Die mehrsprachige Gesellschaft wird zurzeit eher als eine Norm und nicht als eine Ausnahme angesehen. Es entstehen viele wissenschaftliche als auch didaktische Fragen bezüglich des Drittspracherwerbs und des mehrsprachigen Gehirns. Vor allem beschäftigen sich die Wissenschaftler mit jenen Faktoren, die den Spracherwerb beeinflussen. Die Faktoren können in verschiedene Kategorien eingeteilt oder aus verschiedenen Perspektiven betrachtet werden, aber was bei der Forschung betont werden muss, ist, dass der Spracherwerb immer vom Zusammenspiel der Faktoren determiniert wird. Deswegen haben einige Wissenschaftler Mehrsprachigkeitsmodelle erstellt, die versuchen, die Faktoren beim Spracherwerb zu analysieren.

Es muss betont werden, dass Mehrsprachigkeit heutzutage ein globales Phänomen ist, und deswegen gibt es immer mehr Forschung in diesem Bereich. Um ein breiteres Bild des multilingualen Gehirns zu schaffen, und Prozesse in dem mehrsprachigen Gehirn noch besser zu erklären, werden weitere Untersuchungen vonnöten sein.

2. Sprachübergreifende Einflüsse

Die mehrsprachige Bildung hat sich früher auf den Spracherwerb jeder einzelnen Sprache separat konzentriert, weil die Sprachen als getrennte Einheiten betrachtet wurden. Heutzutage basiert der mehrsprachige Ansatz auf Individualitäten, aber die Interaktionen zwischen mehrsprachigen Ressourcen des Sprechers in sozialen Kontexten werden auch in Betracht gezogen (vgl. Cenoz und Gorter 2019: 119). Der Spracherwerb wird nicht von den einzelnen Faktoren beeinflusst, sondern es handelt sich um das Zusammenspiel der Faktoren (siehe Kapitel 1.3. und 1.4.). Wenn das Sprachrepertoire vergrößert wird, kommen neue Faktoren des Spracherwerbs ins Spiel, wie fremdsprachenspezifische und linguistische Faktoren (siehe Faktorenmodell in Kapitel 1.4.3.). Zusammen mit dem Erwerb weiterer Sprachen zeigen sich neue Möglichkeiten der Interaktionen zwischen diesen Sprachen. Das Phänomen der Interaktionen wurde von den Forschern schon in 70er Jahren des zwanzigsten Jahrhunderts untersucht, vor allem in Form des Transfers oder der Interferenz. Im Rahmen der Mehrsprachigkeitsforschung wurde dann der Begriff *crosslinguistic influence (CLI)* entwickelt, weiter in der vorliegenden Arbeit als *sprachübergreifende Einflüsse* bezeichnet. Wissenschaftler erforschen diverse Sprachkombinationen auf der Suche nach sprachübergreifenden Einflüssen und nach Faktoren, die diese Einflüsse determinieren. Heutzutage, wenn die Mehrheit der Gesellschaft nicht mehr als monolingual, sondern immer mehr als multilingual bezeichnet werden kann, ist die Anzahl der Forschungen im Rahmen der Mehrsprachigkeit und *CLI* gestiegen. Sprachübergreifende Einflüsse und die Faktoren, die diese Einflüsse determinieren, werden im nachfolgenden Kapitel beschrieben.

2.1. Transfer und Interferenz

Vor den 1970er Jahren gab es kaum Forschungen zum Transfer (vgl. De Angelis/ Dewaele 2009: 64). Der Aufschwung dieses Begriffs reicht in die 70er Jahren des zwanzigsten Jahrhunderts zurück. Seitdem wurde Transfer zum Forschungsgegenstand vieler Untersuchungen (z. B. Selinker 1972; Kellerman 1983; Ringbom 1987; Clyne 1997; Grosjean 1997, 2001; Cenoz und Jessner 2000; Hammarberg 2001; Cenoz, Hufeisen und Jessner 2003)⁵. Gleichzeitig gab es aber viele Inkongruenzen bezüglich der Definition, weil bei jeder Untersuchung viele Faktoren des Transfers in Betracht gezogen wurden, und auch, weil der Begriff selbst unterschiedlich verstanden wurde. Folgende Definition wurde von Gass und Selinker (1992: 234) vorgeschlagen:

⁵ Für die ausführliche Liste der Transferforschungen siehe De Angelis, G./ Dewaele, J. 2009: 63-77.

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.

Diese sehr allgemein gehaltene Definition konzentriert sich auf den aktiven Gebrauch von vorherigem Sprachwissen. Eine der verbreitetsten Definitionen, die als Ergänzung zu der oben genannten dienen kann, wurde von Odlin (1989: 27) angegeben:

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

Es sollte betont werden, dass unter Transfer die gegenseitige Beeinflussung von Sprachen zu verstehen ist. Vor allem wird eben der Einfluss der vorher gelernten Sprachen auf eine neue Sprache untersucht, jedoch ist der rückwirkende Einfluss von Sprachen auf die L1 auch möglich (vgl. Steinhauer 2006: 33).

Der Begriff Transfer wurde zunächst vor allem im Rahmen des Behaviorismus verankert. Unter den Behavioristen wird Transfer als automatische, unkontrollierte und unbewusste Verwendung der früher gelernten Sprachverfahren, um neue Sprachreaktionen zu produzieren, verstanden (vgl. Dulay/ Burt/ Krashen 1982: 100-101). In diesem Sinne wird Transfer in einen negativen und einen positiven eingeteilt. Negativer Transfer entsteht, wenn zwei Sprachen in einem bestimmten Sprachbereich unterschiedlich sind und der Lerner die Regularitäten einer Sprache auf die andere Sprache anwendet. Positiver Transfer entsteht, wenn sich die beiden Sprachen in einem Sprachbereich gleichen und der Lerner die Regularitäten einer Sprache für die andere Sprache übernehmen kann. Da der negative Transfer in Spracherwerbsdaten gut sichtbar ist, ist diese Erscheinungsform häufiger in der Literatur betrachtet worden (vgl. Müller et al. 2007: 22). Beim Drittspracherwerb wird nicht nur der L1-Transfer, sondern auch der L2-Transfer oft als negativ betrachtet (vgl. Ringbom 2005: 76). Den Behavioristen nach weist also sowohl der positive als auch der negative Transfer auf die automatische und unbewusste Verwendung alter Sprachverfahren in neuen Lernsituationen hin.

Auf der Basis der behavioristischen Lerntheorie wurde von Fries (1945) und Lado (1957) die Kontrastivhypothese entwickelt (vgl. Długosz 2018: 636). Ähnliche Strukturen werden leicht erworben, weil sie transferiert werden können (positiver Transfer). Mit den Strukturen, die unterschiedlich sind, wird es schwieriger, weil sie nicht einfach transferiert werden können (negativer Transfer). Die Kontrastivhypothese ist vielfach kritisiert worden, einerseits infolge ihrer Verankerung innerhalb des Behaviorismus, andererseits wegen falscher Vorhersagen über Sprachlernerfolge und –schwierigkeiten (vgl. Długosz 2018: 636).

Nachdem die rein behavioristischen Erklärungen des Spracherwerbs versagt hatten, begann ein Paradigmenwechsel, der als „kognitive Wende“ bezeichnet wird und der mit dem Nativismus verbunden ist (vgl. Długosz 2018: 636). Laut der Hauptalternative zum Behaviorismus benutzten die Lerner ihre kognitiven Fähigkeiten, um die Hypothesen über Sprachstrukturen auszuarbeiten. Sie erstellten ein neues idiosynkratisches System, das weder L1 noch L2 ist. Das System wird am häufigsten, nach Selinker (1972), als *Interlanguage* bzw. *Interimsprache* bezeichnet.

Der Transfer wird häufig nicht nur als ein Produkt, sondern als ein Prozess angesehen, was sich in der Definition von Faerch und Kasper (1987: 122) zitiert nach Chłopek (2011: 142) widerspiegelt:

[...] a psycholinguistic procedure by means of which L2 learners activate their L1/Ln knowledge in developing or using their interlanguage.

Wie Dulay, Burt und Krashen (1982: 101) beschreiben, wenn Transfer nicht als ein Prozess betrachtet wird, sondern einfach als die Leistung des Lerners, dann werden die von dem Lerner gemachten Fehler Transferfehler genannt, ungeachtet dessen, was die Quelle dieser Fehler war.

In Zusammenhang mit dem Begriff Transfer wurden Hypothesen zum Anfangszustand der Zweitsprache erstellt. Einerseits postulieren einige Autoren den vollständigen Transfer, andererseits den partiellen Transfer oder sogar fehlenden Transfer. Zur ersten Annahme gehören Schwartz und Sprouse (1996) mit ihrer bekannten *Full Transfer/ Full Access* Hypothese (in der Folge auch FT/FA Hypothese). Im Rahmen dieser Theorie wurden nur Interaktionen zwischen der L1 und der L2 berücksichtigt (Richtung L1 → L2). Die Autoren der Hypothese sprechen sich für einen vollen Zugang zur Universalgrammatik aus und nehmen an, dass der Anfangszustand des Zweitspracherwerbs der Endzustand des Erstspracherwerbs sei. Transfer wird bei ihnen holistisch verstanden, d.h. alle linguistischen Strukturen aus der L1 werden auf die L2 übertragen. In Hinblick auf eine L3 stellt sich hier dann die Frage, welche Grammatik konkret nun auf das Anfangsstadium einer neuen Sprache nach der Hypothese transferiert wird.

Vainikka und Young-Scholten (1994; 1996) mit ihrer Hypothese der „minimalen Bäume“ (eng. *Minimal Trees Hypothesis*) repräsentieren die Annahme, dass Transfer nur einen Teil der L1-Grammatik betreffe, und zwar die lexikalischen Kategorien. Die funktionalen Kategorien werden in der frühen Phase als abwesend angesehen. Wie Sopata (2009: 91) bemerkt hat, ist

diese Hypothese mit dem Vorhandensein des L1-Wissens und mit der schon fortgeschrittenen kognitiven Entwicklung im Falle des L2-Erwerbs nicht vereinbar.

Eine andere Hypothese, die in gewissem Maße einen Kompromiss zwischen den zwei oben genannten anbietet, ist die Hypothese der unspezifizierten Merkmale (eng. *Valueless Features Hypothesis*) von Eubank (1993/94, 1994, 1996). Der Autor nimmt an, dass die lexikalischen Kategorien vollständig übernommen würden, während die funktionalen nur teilweise vom Transfer betroffen seien.

Alle diese Hypothesen betreffen den Anfangszustand des Zweitspracherwerbs. Es ist aber wichtig, die Entwicklung der Sprache von Anfang an bis zum Endzustand zu beobachten. Die theoretischen Grundlagen dafür gibt Pienemann (1998; 2005) in seiner *Processability Theory* (PT), weiter auch als *Developmentally Moderated Transfer Hypothesis* entwickelt (DMTH) (vgl. Hakansson et al. 2002; Pienemann et al. 2013). Diese Theorie basiert auf der psycholinguistischen Verarbeitbarkeit sprachlicher Strukturen in unterschiedlichen Erwerbsphasen (vgl. Sopata 2009: 96). Der holistische L1-Transfer ist am Anfang des Zweitspracherwerbs nicht nötig. Mit der Entwicklung des L2-Lexikons und der L2-Verfahren ist der Lerner im Stande, schrittweise in Etappen seine L2 aufzubauen. Diese Theorie wurde auch für den Drittspracherwerb-Kontext umgearbeitet. Demzufolge können alle Einheiten der früher erworbenen Sprachen (L1, L2, Ln) bei der Entwicklung von L2 (L3, Ln) verwendet werden (vgl. Wirbatz und Buttkewitz 2017: 109). Die Hierarchie der Arten von Verarbeitungsprozederen liegt dieser Theorie zugrunde. Transfer aus allen früher erworbenen Sprachen ist möglich und kann auf verschiedenen Etappen der Entwicklung vorkommen⁶. Seitdem Transfer beim Drittspracherwerb untersucht worden war, wurde die Annahme, dass Transfer überhaupt nicht vorkomme, abgelehnt (vgl. Gonzalez Alonso und Rothman 2017: 280).

Nicht nur die Definition des Transfers ist umstritten, sondern auch die Bezeichnung für das Phänomen der Interaktionen zwischen Sprachen (vgl. Steinhauer 2006: 16). Neben dem Begriff *Transfer* existiert auch der Begriff *Interferenz*, der oft als äquivalent für negativen Transfer betrachtet wird. Grosjean (1989, 2001) schlägt vor, dass zwei Arten von Interferenz unterschieden werden können. Eine Art sei die statische Interferenz, die sich als permanente Zeichen einer Sprache in einer anderen Sprache spiegele. Solche Interferenzen seien mit der

⁶ Für eine detaillierte Darstellung der Theorie siehe z. B. Hakansson et al. 2002; Pienemann 2005; Pienemann et al. 2013; Wirbatz und Buttkewitz 2017.

Sprachkompetenz des Lerners verbunden und sie können alle Niveaus des Sprachwissens beeinflussen. Ein Beispiel dafür ist ein „fremder“ Akzent in einer Sprache (Interferenz im Bereich der Phonologie) oder eine permanente Erweiterung der Bedeutung einzelner Wörter sowie syntaktischer Strukturen (z. B. falscher Gebrauch der Präpositionen). Die zweite Art sei die dynamische Interferenz, die sich als ephemere Störungen einer Sprache in einer anderen Sprache spiegele. Als dynamische Interferenz wird zum Beispiel die versehentlich falsche Betonung einer Silbe in einem Wort einer Sprache aufgrund der Regeln einer anderen Sprache oder die einmalige Verwendung eines fremden Wortes verstanden. Dynamische Interferenzen sind also mit der Sprachverarbeitung verbunden (vgl. Paradis 1993: 134-135). Grosjean (2001: 5) nimmt an, dass statische Interferenzen *Transfer* und dynamische *Interferenz* genannt werden. Der Autor ist sich jedoch dessen bewusst, dass der deutliche Unterschied zwischen den beiden Begriffen angegeben werden sollte, weil es nicht so klar sei, welche Elemente der Sprache als statisch und welche als dynamisch anerkannt werden können.

Die von Grosjean (1989) und Paradis (2004: 188) vorgeschlagene Unterscheidung zwischen statischem und dynamischem Transfer/statischer und dynamischer Interferenz ist auch mit der Frage nach Sprachperformanz vs. Sprachkompetenz verbunden. Die Frage ist nämlich, ob Transfer nur die Sprachperformanz beeinflusst oder auch in der Sprachkompetenz auftritt (vgl. Steinhauer 2006: 18). Im Rahmen der generativen Grammatik unterscheidet ihr wichtigster Vertreter Noam Chomsky (1981) zwischen sprachlicher Kompetenz und sprachlicher Performanz. Es handelt sich um den Unterschied zwischen dem sprachlichen System (Kompetenz) und dessen Realisierung in der Rede (Performanz). Damit ist auch die Betrachtungsweise der Fehler verbunden. Von Behavioristen werden Fehler als Ergebnis des negativen Transfers verstanden. Nativisten dagegen betonen, dass jeder Sprecher manchmal Fehler macht – aus Müdigkeit, Zerstreuung oder aus anderen Gründen. Dies seien jedoch keine systematischen Fehler, die das sprachliche System beeinflussten (vgl. Edmondson/House 2000: 77). Die Performanz sei also die Anwendung des zugrunde liegenden Sprachwissens und das zugrunde liegende Sprachwissen wird als Sprachkompetenz bezeichnet (vgl. Müller et al. 2007: 17). Ringbom (1993) bietet ein ausführliches Modell an, das zwischen Transfer als Kommunikationsstrategie, wo Transfer auf die Performanz einwirkt, und als Lernstrategie, die auf eine Veränderung in der Kompetenz hinweist, unterscheidet. Die Benennung *diachroner* – für den dauerhaft die Kompetenz beeinflussenden – und *synchroner*, für den in einem bestimmten Kommunikationsmoment auftretenden Transfer, wurde auch in der Literatur neben den Begriffen dynamischer/statischer Transfer vorgeschlagen (vgl. Dentler 1998: 44).

In der vorliegenden Arbeit wird Transfer nach Wode (1993: 98) als ein integraler Bestandteil der Art und Weise, wie eine L2 (und weitere Sprachen) gelernt wird, verwendet. Aus diesem Grund wird der Begriff Interferenz abgelehnt und in Folge nicht verwendet. Was die beschriebene Gliederung positiver/negativer Transfer betrifft, werden in der englischen Literatur (vor allem im Rahmen des Drittspracherwerbs) die Begriffe *facilitative/non-facilitative* verwendet (vgl. Westergaard 2016). Meiner Meinung nach sind die deutschen Äquivalente (positiv/negativ) nicht ausreichend, um Transfer zu beschreiben, und sie beinhalten schon eine Konnotation, was nicht der Fall sein sollte. Deshalb werden die Begriffe fördernd/nicht-fördernd als Äquivalente für die englischen Bezeichnungen *facilitative/non-facilitative* vorgeschlagen und weiter in der vorliegenden Arbeit benutzt. Wenn der Transfer nicht-fördernd ist, muss es nicht bedeuten, dass er negativ für den Lerner ist.

A process is neither negative nor positive per se; it is the outcome that can be subjectively classified as being positive or negative (De Angelis 2019: 168).

De Angelis (2019: 168) betont sogar, dass dasselbe Ergebnis als positiv oder negativ betrachtet werden kann, abhängig von der persönlichen Absicht.

2.2. Zum Begriff sprachübergreifende Einflüsse – *crosslinguistic influence* (CLI)

Nachdem der engere Begriff Transfer analysiert wurde, wird nun ein Sammelbegriff vorgestellt, der von Sharwood Smith und Kellerman (1986: 1), die sich mit Zweitspracherwerb beschäftigten, eingeführt wurde. Sie fassen unter dem Begriff *crosslinguistic influence* (CLI) Phänomene wie Transfer, Interferenz, Vermeidung, Entleihen und Aspekte des Sprachverlusts zusammen. Jarvis und Pavlenko (2008: 1) definieren *crosslinguistic influence* als Einfluss des Sprachwissens in einer Sprache auf das Sprachwissen oder Verwendung einer anderen Sprache. Chłopek (2011: 141) erweitert noch diese Definition und zählt zu CLI den interlingualen Transfer beim Sprachenlernen, Code-Switching, die bewusste Benutzung einer Nicht-Zielsprache in der Kommunikation, Probleme mit dem Abruf von zielsprachlichen lexikalischen Einheiten, die durch eine andere Sprache verursachte Über- oder Unterproduktion einiger zielsprachlichen Elemente, die Verlangsamung der Reaktionszeit, die Sprachabreibung und sogar die Effektivität des Spracherwerbs. Viele Forscher beschränken sich auf die Analyse der Effekte des interlingualen Transfers von Sprachlernern, deswegen ist der Begriff *Transfer* so verbreitet. Darüber hinaus sollte betont werden, dass die selben zwischensprachlichen Einflüsse sowohl bei Sprachanfängern als auch bei Sprechern mit hohem Sprachniveau vorkommen können.

Die Einflüsse unter Sprachen sind auch in der Erforschung des Drittspracherwerbs weit verbreitet (z. B. Cenoz et al. 2001; De Angelis 2007; Bardel und Falk 2007, 2012; Rothman 2011, 2013; Chłopek 2011, 2014). De Angelis (2007: 20) hebt hervor, dass die Untersuchung von sprachlichen Einflüssen innerhalb der Mehrsprachigkeit beachtenswert sei, weil sie ein breiteres Verständnis des *CLI*-Phänomens, das über den L1-Einfluss hinausgehe, biete. Erstens geben die Untersuchungen die Möglichkeit, Hypothesen über den L1-Einfluss zu überprüfen oder zu modifizieren. Zweitens haben die Forscher die Möglichkeit, Dimensionen der Einflüsse zu untersuchen, die nur in einem mehrsprachigen Gehirn existieren, z. B. den simultanen Einfluss zweier oder mehrerer Sprachen auf die Zielsprache.

Der Oberbegriff *CLI* wird aber eher weit in der englischen Literatur verwendet. Müller et al. (2007: 21) verwenden in ihren Beiträgen den Begriff *Spracheneinfluss* als Synonym für die englische Bezeichnung *CLI*, während Chłopek (2015: 33) für die Formulierung *zweisprachliche Einflüsse* optiert. In der vorliegenden Arbeit schlage ich die Einführung einer neuen Bezeichnung für dieses Phänomen vor: Der Begriff *sprachübergreifende Einflüsse* wird von der Autorin somit als die deutsche Bezeichnung des Begriffs *cross-linguistic influence* eingeführt. Mir scheint der Begriff passend zu sein, weil er zweierlei verstanden werden kann. Einerseits macht er darauf aufmerksam, dass eine Sprache nicht als isoliertes System funktioniert, sondern dass eine Sprache auf andere Sprachen übergreift. Andererseits geht es nicht nur um die Sprache als Zeichensystem, das übergreifend ist, sondern um alles, was mit dem Spracherwerb verbunden ist, d.h. auch um Lernstrategien oder Spracherfahrungen. Gabryś-Barker (2019: 44) erwähnt auch den Begriff *CLIN*, der als *cross-linguistic interaction* oder *cross-linguistic consultations* verstanden wird.

Die Begriffe Transfer und sprachübergreifende Einflüsse werden sehr oft in der Literatur als Synonyme verwendet (z. B. Ringbom 2007, Slabakova und Garcia Mayo 2017, De Angelis 2019). Jessner (2003: 49) weist aber darauf hin, dass *CLIN* nicht nur sprachlichen Transfer bedeutet, sondern auch Phänomene wie Entlehnung oder Code-Switching. Für die Trennung von Transfer und sprachübergreifenden Einflüssen optieren auch González Alonso und Rothman (2017: 278), die argumentieren, dass Transfer auf dem Niveau der mentalen Repräsentationen innerhalb der Grammatik der Interimsprache bleibt, während *CLI* den Einfluss von einer anderen Grammatik bedeute, einschließlich der Strategien und Prozesse, die bei der Bearbeitung verschiedener Sätze bevorzugt werden.

De Angelis (2007: 21) nennt zwei Arten der sprachübergreifenden Einflüsse. Die erste Art bezieht sich auf den Einfluss einer Sprache auf die Zielsprache und das ist die am meisten

verbreitete Möglichkeit, die auch schon im Rahmen des Transfers beschrieben wurde. Die zweite Art ist der simultane Einfluss mehr als einer Sprache auf die Zielsprache. De Angelis (2007: 21) schlägt den Begriff *combined CLI* für die zweite Art der Einflüsse vor, wenn mehrere Sprachen miteinander interagieren. Puig-Mayenco, González Alonso und Rothman (2018) schlagen einen Begriff Hybridtransfer vor, wenn mehrere Sprachen den Erwerbsprozess beeinflussen. Es gibt drei Möglichkeiten für das Vorkommen des Hybridtransfers, erstens, wenn zwei Sprachen eine linguistische Struktur beeinflussen, zweitens, wenn verschiedene Strukturen von zwei Sprachen beeinflusst werden, und drittens, wenn die Einflussquelle sich nicht ausmachen lässt, weil sowohl L1-Einfluss als auch L2-Einfluss möglich sind und der Hybridtransfer nicht ausgeschlossen werden kann (vgl. Puig-Mayenco, González Alonso und Rothman 2018: 39). Weniger Untersuchungen gibt es im Rahmen von *combined CLI*, wahrscheinlich weil es komplexer und herausfordernder ist, vielfältige Quellen des Sprachwissens zu identifizieren und zu trennen.

In einem mehrsprachigen Gehirn steigt die Anzahl der sprachübergreifenden Interaktionen. Für den Drittspracherwerb bedeutet das, dass nicht nur die L1 sondern auch die L2 die Strukturen in der L3 beeinflussen kann (vgl. Arabski 2007: 12). Die Anzahl der potenziellen Richtungen, die möglich sind, wird auch größer. Einst wurden sprachübergreifende Einflüsse als *unidirectional* betrachtet, Richtung L1 → L2. Jetzt sind sich aber die Wissenschaftler dahingehend einig, dass der Einfluss auch *bidirectional*, Richtung L2 → L1 und *multidirectional*, zum Beispiel L3 → L2 oder L3 → L1 sein kann (vgl. De Angelis 2019: 166).

2.3. Faktoren, die sprachübergreifende Einflüsse determinieren

Der Spracherwerb selbst wird von vielen Faktoren beeinflusst und die Anzahl der Faktoren steigt noch, abhängig davon, wie groß das Sprachrepertoire ist (siehe Kapitel 1.3. und 1.4.). Ob Interaktionen zwischen Sprachen entstehen, wird von verschiedenen Faktoren beeinflusst und die Forschung der Mehrsprachigkeit ermöglicht es, diese Faktoren zu identifizieren. De Angelis (2007: 21) beschreibt vor allem folgende Faktoren, die bei den mehrsprachigen Prozessen eine wichtige Rolle spielen: Distanz zwischen den Sprachen, Sprachniveau der Zielsprache und der Sprache, die als Einflussquelle dient, Häufigkeit der Sprachverwendung, Sprachkontakt in der Sprachumgebung, Reihenfolge des Erwerbs, Art des Inputs und Kontext. Hufeisen (2003) teilt die Faktoren, die die Art und Intensität der sprachübergreifenden Einflüsse determinieren, in drei Gruppen, und beschreibt linguistische, lernerinterne und lernerexterne Faktoren. Jarvis und Pavlenko (2008) stellen die Faktoren zusammen und schlagen eine Gliederung wie folgt vor:

- linguistische und psycholinguistische Faktoren;
- kognitive Faktoren;
- Faktoren, die mit kumulativer Spracherfahrung und Sprachwissen verbunden sind;
- Faktoren, die Sprachumgebung betreffen;
- Faktoren, die mit Sprachgebrauch verbunden sind.

Ungeachtet dessen, wie die Faktoren zusammengestellt werden, sind sich die Wissenschaftler einig, dass einige Faktoren einen größeren Einfluss als die anderen haben. Chłopek (2011: 154) wählt und beschreibt sieben Faktoren, die am häufigsten sprachübergreifende Einflüsse determinieren. Diese werden von der Autorin in der vorliegenden Arbeit erweitert.

a) Distanz zweier Sprachen und Psychotypologie

Etymologische und typologische Beziehungen zwischen den jeweiligen Sprachen sind ein wichtiger Aspekt sprachübergreifender Einflüsse.

The greater the typological and/or cultural distance between the two languages, the greater the difference in the organization of mental representations corresponding to a word or utterance and its translation equivalent (Paradis 2004: 199).

Die typologische Distanz zwischen Sprachen beeinflusst wesentlich die Stärke der sprachübergreifenden Einflüsse. Viele Forscher bestätigen mit ihren Untersuchungen, dass der typologische Faktor eine Rolle beim Drittspracherwerb spielt (z. B. Ringbom 2005, Hammarberg und Williams 2009, Chłopek 2010, Rothman und Cabrelli 2010, Rothman 2011). Je ähnlicher (typologisch) die Sprachen seien, desto höher sei die Wahrscheinlichkeit der Einflüsse unter den jeweiligen Sprachen. Einige Wissenschaftler unterscheiden die Typologie von der Psychotypologie⁷, d.h. wie der Lerner die Sprache wahrnimmt. Die Typologie ist oft der Psychotypologie gleich, aber Chłopek (2011: 158) weist darauf hin, dass die Psychotypologie einen selektiven Charakter haben kann, d.h. nur auf eine Sprachdomäne beschränkt werden kann, und sich nicht auf das ganze Sprachsystem beziehen muss. Eine andere Eigenschaft der Psychotypologie ist die Wechselhaftigkeit. Sie hängt nämlich vom Alter, von der Bewusstheit und der kognitiven Entwicklung des Lerners ab, was z. B. Cenoz (2001, 2005) in ihrer Untersuchung gezeigt hat. Die Psychotypologie ist also eine individuelle Variable.

⁷ Der Begriff wurde von Kellerman (1983) eingeführt und dann weiter verbreitet (z. B. Rothman und Cabrelli 2010, Rothman 2011).

Auf die Wichtigkeit der Typologie weisen auch Puig-Mayenco, González Alonso und Rothman (2018) hin. Sie stellen Transferuntersuchungen verschiedener Forscher zusammen, und schlussfolgern, dass der Verwandtschaftsgrad zwischen L1, L2 und L3 ein starker Faktor für die Transfererscheinung ist. Aus 34 Forschungen, in denen der Verwandtschaftsgrad zwischen drei Sprachen hoch ist, wurde Transfer in 27 Untersuchungen festgestellt und der Transfer erscheint zwischen den zwei untersuchten Sprachen, die typologisch näher sind (vgl. Puig-Mayenco, González Alonso und Rothman 2018: 51).

Ringbom (2007: 54) beschreibt, dass sprachübergreifende Einflüsse auf drei Ebenen erscheinen können: Transfer auf der Item-Ebene (*item level*), Systemtransfer (*system level*) und Gesamttransfer (*overall level*). Bevor ein System gelernt wird, müssten mehrere einzelne Elemente erworben werden. Am Anfang verlaufe das Lernen auf *item-by-item*-Basis in verschiedenen Bereichen der Sprache: Phonologie, Morphologie, Lexik, Syntax. Das bedeutet, dass diese einzelnen Elemente nicht nur Wörter sind, also lexikalische Elemente, sondern auch Phoneme, Morpheme oder syntaktische Phrasen. Auf der ersten von Ringbom (2007: 55) vorgeschlagen Ebene, also Item-Ebene, konzentrieren sich die Lerner eher auf die Form und nicht auf die abstrakten Konzepte der Bedeutung oder Funktion. Auf der zweiten Ebene, die das System betrifft, werden abstrakte Grundlagen für die Organisation von Informationen transferiert. Eine andere Bezeichnung für den Systemtransfer ist auch *prozeduraler* Transfer. Gesamttransfer ist ein Oberbegriff für Transfer von Items und Systemtransfer. Für nahverwandte Sprachen ist der Transfer von Items meistens fördernd, während für den prozeduralen Transfer ist es schwieriger zu bestimmen, ob der Einfluss fördernd oder nicht-fördernd wäre (vgl. Ringbom 2007: 57).

Die Distanz zweier Sprachen bedeutet aber nicht nur die typologische Beziehung, sondern auch die strukturelle Ähnlichkeit (vgl. De Angelis 2019: 169), was auch von Wissenschaftlern beschrieben wurde (z. B. Slabakowa 2015, Westergaard et al. 2016). Darüber hinaus werden zwischensprachliche Ähnlichkeiten, aber auch Unterschiede zwischen Sprachen von Forschern in Betracht gezogen (vgl. Jarvis und Pavlenko 2008: 177). Schließlich spielt die Distanz zweier Sprachen eine wichtige Rolle beim Drittspracherwerb und wurde auch als Grundlage einiger Modelle des Drittspracherwerbs angenommen, dabei entweder als typologisch (siehe Kapitel 3.4.) oder als strukturell (siehe Kapitel 3.5. und 3.6.) verstanden.

b) Sprachniveau jeder Sprache

Das Sprachniveau des Lernalers in jeder Sprache ist beim Drittspracherwerb wichtig. Es wird häufig angenommen, dass das niedrige Sprachniveau der Zielsprache und das hohe Sprachniveau der Sprache, die potenziell als Einflussquelle dienen kann, günstige Bedingungen für das Vorkommen der sprachübergreifenden Einflüsse formen (vgl. Chłopek 2011: 163). Wenn dem Lerner Formen einer neuen Sprache fehlen, greife er nach den bekannten Strukturen anderer Sprachen. Hufeisen (2003: 101) weist auch darauf hin, dass sich das Sprachniveau (eng. *language proficiency*) von der Selbsteinschätzung in Bezug auf die eigene Sprachkompetenz (eng. *perceived language proficiency*) unterscheidet. Das tatsächliche Sprachniveau und die Selbsteinschätzung der eigenen Sprachkompetenz könnten voneinander abweichen, deshalb sollte von den Wissenschaftlern in ihrer Untersuchung beschrieben werden, ob es sich um eine lernerexterne Bewertung oder eine Eigenevaluation des Sprachniveaus handelt. Viele Untersuchungen zeigen, dass je höher das Sprachniveau in der Zielsprache der Lerner liegt, desto niedriger seien die zwischensprachlichen Einflüsse (z. B. Hammarberg und Williams 2009). Die Resultate sind vorauszusehen, weil je höher das Sprachniveau des Lernalers ist, desto mehr Strukturen hat er zur Verfügung und er muss nicht mehr nur die schon bekannten benutzen. Andererseits hat Cenoz (2001) widersprüchliche Resultate erreicht, d.h. Lerner mit höherem Sprachniveau in ihrer Drittsprache (in dem Fall Englisch) verwendeten häufiger die schon erworbenen Sprachen als Lerner mit niedrigen Englischkenntnissen. Die Wissenschaftlerin erklärt, dass eine höhere Sprachkompetenz der Drittsprache mehrere Möglichkeiten eröffnet, d.h. die Lerner können sich besser ausdrücken bzw. formulieren und sprechen, was die häufigeren Einflüsse erklären kann.

Puig-Mayenco, González Alonso und Rothman (2018: 40) weisen darauf hin, dass es wichtig für die Ergebnisse der Untersuchung ist, ob sich die Lerner am Anfang des Drittspracherwerbs (*initial stage*) oder später in der Entwicklung der Drittsprache befinden. In ihrem Überblick über Transferuntersuchung teilen sie die Forschungen in solche, die Anfänger und Nicht-Anfänger betreffen. Die Bestimmung des Spracherwerbsstadiums ist also auch für die Ergebnisse der Untersuchung wichtig. Sánchez und Bardel (2017) behaupten, dass wenn ein entsprechendes Sprachniveau sowohl in L2 (potenzielle Einflussquelle) als auch in L3 (Zielsprache) erreicht wird, d.h. die Lerner sind in beiden Sprachen fortgeschritten, sei das Verhältnis zwischen dem L2-Sprachniveau und den zwischensprachlichen Einflüssen umgekehrt, d.h. bei hohem Sprachniveau gebe es weniger Einflüsse. Diese Anmerkung deutet darauf hin, dass das fortgeschrittene Sprachniveau eine Grenze ist, die die Lerner überwinden

müssen, um bewusst die Sprache zu kontrollieren und möglicherweise die Einflüsse zu verhindern (vgl. Sánchez und Bardel 2017: 241).

Zwar weisen viele Wissenschaftler auf das Sprachniveau als den wichtigen Faktor für sprachübergreifende Einflüsse hin, aber es gibt keine einzige und einfache Interdependenz zwischen dem Sprachniveau der jeweiligen Sprache und der Art und Stärke der Einflüsse (vgl. Chłopek 2011: 166).

c) Aktivierung jeder Sprache

Mehrsprachige Personen, die täglich mehr als eine Sprache benutzen, switchen manchmal zwischen den Sprachen, weil sie in ihrem Gehirn einfach aktiviert sind (vgl. Chłopek 2011: 168). Die Aktivierung der Sprachen entscheidet über die Verfügbarkeit der Sprachinformationen im Gehirn, und auch darüber, wie die Sprachen miteinander während der Kommunikation konkurrieren werden. Mit anderen Worten: die Aktivierung entscheidet auch über die Intensität der sprachübergreifenden Einflüsse. Das Niveau der Sprachaktivierung ist vor allem davon abhängig, mit welcher Intensität und wie lange die Sprachen letztens benutzt wurden. Angelovska (2017: 203) hebt hervor, dass die Sprachdominanz von der Sprachkompetenz unterschieden werden sollte. Wie Birdsong (2006) und Getken (2014), zitiert nach Angelovska (2017), schon zeigten, kann eine Person dominant in einer Sprache sein ohne sehr fähig in dieser Sprache zu sein. Außerdem kann die Sprachdominanz, unabhängig von der Sprachkompetenz, wechseln.

Grosjean (2001: 2) nennt die Sprachaktivierung Sprachmodus (*language mode*). Es ist möglich, dass in der jeweiligen Zeitperiode andere Sprachmodi aktiviert werden. Wenn eine Person sich in einer monolingualen Umgebung befindet, wird eher nur eine Sprache aktiviert, und deswegen ist auch die Anzahl der Transfererscheinungen beschränkt. Im Gespräch mit einer mehrsprachigen Person erwartet der Sprecher, dass die zweite Person ihn versteht und muss sich nicht beschränken (vgl. Grosjean 2001: 2), deswegen sind oft zwei (oder mehrere) Sprachen simultan aktiv. Dies ist eine wichtige Anmerkung für Wissenschaftler bezüglich ihrer Untersuchung, um zu bestimmen, ob eine Person in der Untersuchung in einem monolingualen Modus bleiben sollte oder umgekehrt, alle Sprachen aktiviert werden sollen. Im Gegenteil zu diesen Behauptungen spricht Aronin (2019) über den Unterschied zwischen Sprachrepertoire und dominanter Sprachkonstellation. Die Sprachen, die regelmäßig benutzt werden, bildeten eine dominante Sprachkonstellation und würden aktiver Teil des Sprachrepertoires genannt (siehe Kapitel 1.2.).

Einerseits haben einige Wissenschaftler die Beziehung zwischen sprachübergreifenden Einflüssen und Sprachaktivierung bestätigt (z. B. Hammarberg und Williams 2009), andererseits nennt Chłopek (2011: 169) Untersuchungen, bei denen Sprachen, die lange nicht benutzt wurden, auch einen Einfluss auf die Sprachverarbeitung neuer Sprache haben. Wahrscheinlich kann die Sprachaktivierung, ähnlich der Psychotypologie, nur eine einzelne Sprachdomäne betreffen – dann werden die Einflüsse nur in einem Sprachbereich vorkommen. Die Aktivierung der Sprachen ist einer der Faktoren, der sprachübergreifende Einflüsse begünstigt, sie muss aber natürlich auch in Verbindung mit anderen Faktoren untersucht und analysiert werden.

d) Art des Spracherwerbs und Kontext

Sowohl beim natürlichen als auch beim gesteuerten Spracherwerb ist das Auftreten von Transfer möglich (vgl. Jarvis und Pavlenko 2008: 206). Während beim natürlichen Spracherwerb Informationen vor allem mithilfe von dem Verfahrenswissen gespeichert werden, spielt beim gesteuerten Spracherwerb überwiegend das deklarative Wissen eine Rolle. Das bedeutet, dass die Art und Weise der Speicherung von Informationen anders ist, sowie auch der Zugang zu diesem Wissen, was seine Widerspiegelung im Transfer hat (vgl. Chłopek 2011: 171). Früher war man der Überzeugung, dass Transfer häufiger im gesteuerten Spracherwerb auftritt, aber heutzutage ist der Trend ganz umgekehrt. Als Grund dafür dient die Erkenntnis, dass im gesteuerten Spracherwerb Lerner bewusster sind, und die Sprache, die sie produzieren, mehr kontrollieren können (vgl. Jarvis und Pavlenko 2008: 206). Wichtiger als bei welcher Art des Spracherwerbs Transfer häufiger erscheint, ist es eher zu bestimmen, in welchem Kontext die Sprache erworben wird. Authentische Kontexte beeinflussen die Entwicklung des Verfahrenswissens, was dem natürlichen Spracherwerb ähnlich ist, und verstärken die Verbindung des Sprachsystems mit dem konzeptuellen System. Der Sprachgebrauch in natürlichen Kontexten fördert die Fähigkeit, das Sprachwissen zu benutzen, und entwickelt die Kommunikationsbewusstheit (vgl. Chłopek 2011: 173). Nicht nur die Möglichkeit des sprachlichen Transfers muss in Betracht gezogen werden, sondern auch die Einflüsse innerhalb der Lernstrategien, was vor allem den gesteuerten Spracherwerb betrifft. Die Sprachbewusstheit wird höher, was den Lernprozess einer weiteren Sprache unterstützen kann.

e) Status jeder Sprache

Zwar ist die Unterscheidung Fremdsprache-Zweitsprache unscharf (siehe Kapitel 1.1.), aber die Fremdsprache wird sowieso oft als die Sprache, die im gesteuerten Kontext erworben wurde,

verstanden, und deswegen ist auch seit Langem der Begriff Fremdsprachen-Effekt (*foreign language effect*) bekannt, der von Meisel (1983) vorgeschlagen wurde. Der Autor schlägt vor, dass es einen neuropsychologischen Unterschied zwischen Speicherung und Bearbeitung der Muttersprache und der Fremdsprache gebe. Es ist höchstwahrscheinlich, dass der Lerner, der schon eine Fremdsprache in seinem Sprachrepertoire hat, eine neue Sprache, die in ähnlichem Kontext erworben wird, auch als eine Fremdsprache klassifizieren wird. Diese schon erworbene Fremdsprache aus seinem Sprachrepertoire wird deswegen oft zur Transferquelle. Viele Forscher bestätigen diesen Fremdsprachen-Effekt in ihren Untersuchungen (z. B. Stedje 1976; Cenoz 2001; Hammarberg und Williams 2009). Wissenschaftler nennen manchmal zwei Gründe dafür, warum der Fremdsprachen-Effekt vorkommt: Erstens kann die Muttersprache bewusst abgelehnt werden, weil der Lerner meint, dass die Muttersprache bestimmt keine Unterstützung beim Erwerb einer neuen Sprache ist. Zweitens könnte der Zugang zu den Elementen der Fremdsprache leichter sein, weil sie wegen der „fremden“ Form ähnlicher scheinen (vgl. Chłopek 2011: 177). Dazu handelt es sich möglicherweise nicht nur um den sprachlichen Transfer, sondern auch um die Einflüsse innerhalb der Lernstrategien. Überdies ist die Speicherung im Gehirn anders (siehe Punkt d)). In der Untersuchung des Drittspracherwerbs wird der L2-Status sehr oft erwähnt (vgl. De Angelis 2019: 171). Der Begriff wird erweitert und bezieht sich jetzt nicht nur (wie der Name sagt) auf die zweite Sprache sondern allgemein auf die Fremdsprachen (es entspricht also dem o.g. Fremdsprachen-Effekt). Bardel und Falk (2007; 2011) neigen dazu, den L2-Status als den wichtigsten Faktor zu betrachten, der Vorrang gegenüber der typologischen Ähnlichkeit habe. Sie bestätigen ihre Annahme mit ihrer Forschung und entwickeln das L2-Status Modell (siehe Kapitel 3.2.).

f) Die Rolle jeder Sprache

Eine mehrsprachige Person legt selten den selben Wert auf alle Sprachen, die sie beherrscht. Jeder Sprache wird meistens eine andere Funktion zugewiesen. Es ist wahrscheinlich, dass die verschiedenen Funktionen, die die Sprachen erfüllen, Einfluss auf die Art der Sprachinteraktionen zwischen den Sprachsystemen haben (vgl. Chłopek 2011: 185). Die bekannte Untersuchung von Williams und Hammarberg (2009) zeigt, dass die Versuchsperson mit ihrem Sprachrepertoire: Englisch, Deutsch, Französisch, Italienisch beim Erwerb nächster Sprache, also Schwedisch, vor allem Englisch und Deutsch aktiviert hat. Jede Sprache spielte aber eine andere Rolle. Englisch (Muttersprache) wurde aktiviert, wenn ein pragmatisches Ziel zugrunde lag. Deutsch (Nicht-Muttersprache) wurde bei der Formulierung einer Aussage aktiviert. Englisch hatte also eine metalinguistische Funktion, während Deutsch als Lieferant

(*default supplier*) diene (vgl. Hammarberg 2009: 61). Die Funktionen, die den Sprachen des Lerners zugeschrieben werden, hängen vom Sprachniveau, der Distanz der Sprachen, dem Status jeder Sprache, der Aktivierung jeder Sprache und vom Sprachgebrauch ab. Im Fall von Williams und Hammarberg (2009) diene das Deutsche als Lieferant, wahrscheinlich wegen des Status einer fremden Sprache. In der Forschung von Cenoz (2003) spielten dagegen die Sprachen eine genau umgekehrte Rolle. Für Englisch als die dritte Sprache war die L1 (Spanisch) Lieferant, während die L2 (Baskisch) die metalinguistische Funktion hatte. Cenoz (2003: 114) erklärte, Baskisch war die Sprache, die meistens in der Schule als die formelle Sprache benutzt wurde, deswegen hatte Baskisch, und nicht Spanisch diese metalinguistische Funktion. Wenn beide Untersuchungen verglichen werden, erweist es sich, dass die Sprache der täglichen Kommunikation, meistens mit hohem Sprachniveau und hoher Aktivierung, zu einer Sprache werden kann, die pragmatische (metalinguistische) Funktionen beim Erwerb der Zielsprache ausübt. Chłopek (2011: 190) weist auch darauf hin, dass eine Sprache mehr als eine Funktion haben kann, und dass sich die Funktionen im Laufe der Zeit verändern können, was selbstverständlich die Art und Stärke der sprachübergreifenden Einflüsse determiniert.

g) Reihenfolge des Spracherwerbs und Alter

Um die Reihenfolge des Spracherwerbs zu bestimmen, muss die Zeit des Spracherwerbs festgestellt werden. Die Bezeichnung L1, L2, L3 usw. entspricht dann der Chronologie des Spracherwerbs. Mit einer mehrsprachigen Person ist aber die Situation meistens nicht so klar (siehe Kapitel 1.1.). Je mehr Sprachen eine Person beherrscht, desto mehr Sprachenszenarien gibt es. Eine zweisprachige Person erwirbt nämlich zwei Sprachen simultan oder eine Sprache nach der anderen, also sukzessiv. Bei einer dreisprachigen Person gibt es schon vier Möglichkeiten des Spracherwerbs: a) drei Sprachen simultan, b) zwei Sprachen simultan und dann die nächste Sprache, c) eine Muttersprache und dann simultan zwei Sprachen, d) oder drei Sprachen sukzessiv (vgl. Chłopek 2011: 180).

Der Faktor Reihenfolge des Spracherwerbs korreliert mit anderen Faktoren wie Status jeder Sprache, Aktivierung jeder Sprache oder Rolle jeder Sprache. Jede Sprachkonfiguration beeinflusst sprachübergreifende Einflüsse auf eine andere Art und Weise. Wenn eine Person drei Sprachen simultan erwirbt, bedeutet das, dass drei Sprachen regelmäßig gebraucht werden und aktiv bleiben (siehe Punkt c)). Verschiedene Rollen werden bestimmt auch den Sprachen zugeschrieben. Wenn eine Person die Muttersprache erwirbt und dann simultan zwei Sprachen, werden vielleicht die zwei später erworbenen Sprachen von ihr als Fremdsprachen verstanden, und man hat mit dem Fremdsprache-Effekt zu tun.

Eine scheinbar evidente Einflussvariable, die direkt mit der Reihenfolge des Spracherwerbs verbunden ist, ist das Erwerbssalter (vgl. Steinhauer 2006: 161), also das Alter in dem man in Kontakt mit der Sprache tritt. Abhängig vom Alter können eigentlich alle anderen Faktoren variieren z. B. die Rolle jeder Sprache (siehe Punkt f)) und natürlich das Sprachniveau (siehe Punkt b)). Die Intensität der sprachlichen Einflüsse kann auch variieren, abhängig davon, ob Kinder oder Erwachsenen analysiert werden. Es ist wichtig zu bestimmen, ob sich die Lerner am Anfang des Spracherwerbs oder später in der Entwicklung einer Sprache befinden. Deswegen können Untersuchungen mit Kindern nicht 1:1 mit der Forschung der Erwachsenen verglichen werden.

h) Andere Faktoren

Faktoren, die auch bei der Determinierung sprachübergreifender Einflüsse berücksichtigt werden sollen, sind noch Menge und Art von Input, Sprachgebrauch und individuelle Lernercharakteristika wie das metalinguistische Bewusstsein, oder die Psychotypologie (siehe Punkt a)). Die Faktoren Menge und Art von Input, also wie oft und in welchen Situationen man die Sprache aufnimmt (Rezeption), und der Sprachgebrauch, also wie oft und in welchen Situationen man die Sprache produziert (Produktion), sind eng mit den oben beschriebenen Punkten c) und d) verbunden, also mit der Aktivierung der Sprache und dem Kontext. Sowohl die Länge des Sprachkontakts (eng. *language exposure*), d.h. wie viele Jahre die Person eine Sprache lernt als auch die Häufigkeit und Intensität des Sprachkontakts sollten in Betracht gezogen werden (vgl. Jarvis und Pavlenko 2008: 199).

Gleichzeitig sind die individuellen Lernercharakteristika für die Einflüsse unter Sprachen entscheidend. Eine der individuellen Variablen ist das metalinguistische bzw. das metakognitive Bewusstsein (vgl. Steinhauer 2006: 163), die schon von Odlin (1989) ein Einflussfaktor genannt wurde. Da die Lerner dank metalinguistischer Bewusstheit Gebrauch von ihrem vorherigen Wissen machen können, und auch bewusster ihren Spracherwerb beobachten, beginnen sie manchmal sogar nach den Ähnlichkeiten zwischen Sprachen zu suchen. Es ist nicht klar, welche Beziehung zwischen Bewusstheit und Sprachinteraktionen existiert. Es könnte zwar angenommen werden, dass es zwei Szenarien gibt: a) je höher die metalinguistische Bewusstheit ist, desto weniger Interaktionen gebe es zwischen den Sprachen, weil Lerner bewusst die Sprache analysieren und potenziellen Transfer vermeiden wollen; b) je höher die metalinguistische Bewusstheit ist, desto mehr Interaktionen zwischen den Sprachen gebe es, weil die Lerner alles analysieren wollen und für die Einflüsse unter den Sprachen anfällig sind. Die metakognitive Bewusstheit ist aber ein wichtiger Teil der mehrsprachigen

Kompetenz, und wird meistens als ein Faktor, der den Erwerb von weiteren Sprachen erleichtert, angenommen (vgl. Wrembel 2015: 308). Jarvis und Pavlenko (2008: 196) resümieren die Forschung von Jessner (2006), und beschreiben, dass das Lernen weiterer Sprachen die metalinguistische Bewusstheit verstärke. Außerdem wird von den Wissenschaftlern oft über den sog. *mehrsprachigen Vorteil* gesprochen, der oft M-Faktor oder Mehrsprachigkeitsfaktor genannt wird (vgl. Wrembel 2015: 309). Der M-Faktor weist vor allem darauf hin, dass mehrsprachige Personen und monolinguale Personen sich nicht ähneln, und die betreffenden mehrsprachigen Charakteristika während der Analyse der Sprachprozesse in Betracht gezogen werden müssen.

Jarvis und Pavlenko (2008: 183) weisen auch darauf hin, dass die Art des Sprachbereiches, der untersucht wird, ein möglicher Einflussfaktor sein kann. Obwohl die meisten Forschungen von *CLI* im Rahmen der Lexik vorgenommen wurden, sind andere Sprachbereiche auch eine mögliche Quelle für das Erscheinen der sprachübergreifenden Einflüsse, was schon beobachtet werden kann, indem immer mehr Forschungen auf dem Gebiet der Phonologie und der Syntax gemacht werden.

Folglich beeinflussen viele Faktoren die Interaktionen zwischen Sprachen. Je mehr Sprachen eine Person beherrscht, desto mehr Variablen sollten berücksichtigt werden. Theoretisch sind Interaktionen zwischen jedem Sprachpaar möglich, aber wie in der vorliegenden Arbeit bereits beschrieben wurde, hängen die Art, die Intensität und die Richtung der Einflüsse von unterschiedlichen, meistens auch individuellen, Faktoren ab. Die Forschung zeigt, dass die sprachübergreifenden Einflüsse, abhängig von der Distanz der Sprachen, dem Sprachniveau der Lernenden, der Aktivierung der Sprache, der Art des Spracherwerbs und dem Kontext, dem Status jeder Sprache, der Reihenfolge des Spracherwerbs, der Rolle jeder Sprache u.a. variieren. Die genannten Faktoren können miteinander interagieren und dadurch individuelle Bilder für jede Untersuchung schaffen.

2.4. Fazit

Die Interaktionen zwischen Sprachen sind eine wichtige Quelle des Wissens über die Mehrsprachigkeit. Dieses Gebiet hat sich schnell in der letzten Zeit entwickelt und neue Forschungsergebnisse werden präsentiert. Der englische Begriff *CLI* (*crosslinguistic influence*), für den in der vorliegenden Arbeit der Terminus sprachübergreifende Einflüsse benutzt wird, ist weit verbreitet und hat die früheren Begriffe wie Transfer oder Interferenz in

den meisten Fällen schon ersetzt. *CLI* bedeutet nicht nur Einflüsse von L1 auf L3, sondern dass alle Sprachen aus dem Sprachrepertoire des Lernalters sich gegenseitig beeinflussen können. Darüber hinaus ist die Richtung der Interaktionen nicht nur einseitig z. B. L1 → L2, sondern L2 und L3 können auch L1 beeinflussen. Die Stärke und Intensität der Interaktionen werden von verschiedenen Faktoren beeinflusst. Ähnlich wie beim Spracherwerb, wo das Zusammenspiel der Faktoren eine Rolle spielt, sind auch die sprachübergreifenden Einflüsse gleichzeitig von mehreren Faktoren determiniert, und diese müssen bei der Analyse berücksichtigt werden. Da so viele Faktoren bei der Bestimmung der Einflüsse ins Spiel kommen, sind neue Forschungen in diesem Bereich erwünscht. Überdies sind Interaktionen zwischen jedem Sprachpaar möglich, deswegen können alle Sprachenkonfigurationen ein Novum in den Forschungsstand einbringen.

3. Modelle des Drittspracherwerbs

Je mehr Sprachen eine Person in ihrem Sprachrepertoire hat, desto mehr Möglichkeiten der Interaktionen zwischen ihnen gibt es. Der Drittspracherwerb ist zum Beispiel komplexer als der Zweitspracherwerb. Vier Möglichkeiten der sprachübergreifenden Interaktionen sollten beim Drittspracherwerb in Betracht gezogen werden:

- a) kein Transfer;
- b) ausschließlich L1-Transfer;
- c) ausschließlich L2-Transfer;
- d) entweder L1-Transfer oder L2-Transfer oder Transfer von beiden.

Die Möglichkeiten c) und d) wurden als Modelle oder Hypothesen des Drittspracherwerbs geäußert, was im folgenden Kapitel beschrieben wird. Die Modelle schlagen vor, welche Rolle die früher gelernten Sprachen beim Drittspracherwerb spielen. Die bekanntesten Modelle sind folgende:

- 2004 das Modell der kumulativen Verbesserung von Flynn, Foley und Vinnitskaya (eng. *Cumulative Enhancement Model*),
- 2007 das L2-Status-Modell von Bardel und Falk (eng. *L2 Status Factor Model*),
- 2011 das Modell des typologischen Vorrangs von Rothman (eng. *Typological Primacy Model*),
- 2016 das Modell der linguistischen Nähe von Westergaard et al. (eng. *Linguistic Proximity Model*),
- 2016 das Skalpell-Modell von Slabakova (eng. *Scalpel Model*).

Keines dieser Modelle ist bis heute aber vollständig bestätigt worden oder eindeutig abgelehnt worden, und deswegen gibt es einen weiten Raum für weitere Forschung. Die Möglichkeiten a) und b) wurden nicht als ein Modell formuliert, aber die zweite, der L1-Transfer, wurde von einigen Untersuchungen bestätigt. Kein Transfer beim Drittspracherwerb könnte vorkommen, entweder weil der Erwerb immer vom selben Mechanismus, wie auch beim Erstspracherwerb, (z. B. Universalgrammatik) geführt wird, oder weil der Transfer als gedankliches Konstrukt einfach falsch ist. Keine Untersuchung bezüglich des Drittspracherwerbs bestätigt aber diese Annahme (vgl. Gonzalez Alonso und Rothman 2017: 280).

3.1. L1-Transfer

Beim Drittspracherwerb sprechen sich kaum Wissenschaftler für den exklusiven L1-Transfer aus (vgl. Wirbatz und Buttkewitz 2017: 106). Nur einige Untersuchungen bestätigen diese Theorie, manchmal nur unter bestimmten Umständen. Puig-Mayenco, González Alonso und Rothman (2018) nennen einige Forschungen, die die L1-Transfer-Hypothese zu unterstützen scheinen: Hermas 2010, 2015; Jin 2009; Na Ranong und Leung 2009. Die Hypothese besteht darin, dass L1, die Muttersprache, also die erste erworbene Sprache, automatisch und exklusiv als Transferquelle beim Drittspracherwerb gelte. Es wirkt aber, dass sogar die Untersuchungen, die diese Hypothese mit empirischen Daten bestätigen, keine Erklärung dafür geben, warum L1 als die einzige Transferquelle dienen sollte (vgl. Puig-Mayenco, González Alonso und Rothman 2018: 44). Einen besonderen Fall des L1-Transfers beschreiben Falk et al. (2015), nämlich wenn das metalinguistische Wissen in der L1 sehr hoch ist. Diese Situation, die meistens mit dem gesteuerten Lernen von L2, und zusammen mit der typologischen Ähnlichkeit, verbunden ist, verführt den Lerner dazu, Strukturen von der Muttersprache zu transferieren. Bardel und Sánchez (2017) fügen hinzu, dass individuelle Unterschiede wie die Kapazität des Arbeitsgedächtnisses, die Aufmerksamkeit oder die Beachtung des metalinguistischen Wissens beeinflussen.

3.2. Modell der kumulativen Verbesserung (CEM)

Zwar gab es einige linguistische Forschungen im Bereich L3-Syntax vor 2000 (z. B. Klein 1995), aber es bleibt festzustellen, dass Flynn et al. (2004) das erste L3/Ln Modell bereitgestellt haben (vgl. Rothman/ Cabrelli Amaro/ de Bot 2013: 386). Flynn et al. (2004: 4) bemerkten schon die Notwendigkeit, nicht nur einen Vergleich zwischen der L1 und der L2 anzustellen, sondern auch den Drittspracherwerb zu erforschen, um die menschliche Sprachfähigkeit zu verstehen. Der Ausgangspunkt für die Studie von Flynn et al. (2004) war die Frage, ob die L1 eine privilegierte Rolle beim Drittspracherwerb, ähnlich wie beim Zweitspracherwerb, spielt oder nicht. Die Autorinnen vermuten, dass keine Sprache einen Sonderstatus im Spracherwerb erhält, sondern alle Sprachen seien ebenso wichtig und wahrscheinlich ebenso verfügbar für den Lerner. Die Autorinnen ziehen ihre früher durchgeführten Untersuchungen in Betracht und basieren auch auf den neu angesammelten Daten über den Erwerb der Relativsätze bei der Gruppe L1-Kasachisch/ L2-Russisch/ L3-Englisch. Dies summierend stellen Flynn et al. (2004: 5) folgende Hypothesen auf:

- a) Sprachenlernen ist kumulativ. Keine Sprache spielt eine privilegierte Rolle. Alle früher gelernten Sprachen können potenziell die nachfolgenden Sprachen beeinflussen.
- b) Andere Sprachen können den Erwerb der nachfolgenden stärken d.h. positiven Einfluss auf sie ausüben.

Die Autoren schlagen somit das Modell der kumulativen Verbesserung (eng. *Cumulative Enhancement Model* – in der Folge auch CEM) für den Drittspracherwerb vor. Die Ergebnisse der Untersuchung zeigen, dass es sich auf jede Erfahrung in den früher erworbenen Sprachen im Erwerb nachfolgender Sprachen gestützt werden kann und dass keine Sprache einen Sonderstatus hat (vgl. Flynn et al. 2004: 13). Die Sprachentwicklungsmuster beim Spracherwerb sind nicht redundant und das Sprachenlernen verläuft auf kumulative Weise ab, d.h. die früher erworbene Sprache kann neutral bleiben oder den Erwerb nachfolgender Sprachen stärken bzw. fördern. Der Spracherwerb ist also ein kollektiver Prozess, von Natur aus nicht redundant, weil das Gehirn dazu neigt, Wiederholungen zu vermeiden (vgl. Wrembel 2015: 69).

Flynn et al. (2004: 14) lassen Raum für weitere Forschung und machen noch einige interessante Bemerkungen: wenn die L2 noch *in progress* ist, ist der Einfluss auf den Drittspracherwerb anders als wenn die L2 und die L3 aufeinander folgen. Was den L3-Erwerb betrifft, könnte vielleicht vermutet werden, dass der Erwerb einer neuen Sprache bei Einzelpersonen in derselben Umgebung identisch sein sollte. Die Ergebnisse der Forschung von Flynn et al. (2004) zeigen schon, dass dies nicht der Fall ist. Wie schon in der vorliegenden Arbeit erwähnt wurde (siehe Kapitel 1.3. und 2.3.), wird der Spracherwerb und auch die Interaktionen zwischen den Sprachen von so vielen verschiedenen Faktoren determiniert, dass für einzelne Lerner individuelle (meistens ähnliche, aber nicht gleiche) Sprachbilder entstehen.

Berkes und Flynn (2012) führten weitere Untersuchungen durch, um mehr Beweise für das Modell der kumulativen Verbesserung zu finden, und wählten somit zwei Forschungsgruppen: eine zweisprachige L1 Deutsch/ L2 Englisch und eine dreisprachige L1 Ungarisch/ L2 Deutsch/ L3 Englisch-Gruppe. Die Ergebnisse bezüglich der dreisprachigen Gruppe passten zusammen mit den Ergebnissen, die bei der Untersuchung der L1 Kasachisch/ L2 Russisch/ L3 Englisch-Gruppe erzielt wurden (vgl. Flynn et al. 2004), und erfüllten die Voraussetzungen von CEM. Es lohnt sich zu bemerken, dass die Forschungsstrukturen bei der Untersuchung von Flynn et al. (2004) ähnlich in der L2 und der L3, anders in der L1 waren, während bei der Forschung von Berkes und Flynn (2012) die Strukturen in der L1 und der L3 zusammen gehörten, aber in der L2 unterschiedlich waren. Zwar konnte die erste Untersuchung den Sonderstatus von L2

nicht ablehnen, aber die weitere Forschung zeigte schon, dass die L2 nicht immer die Quelle des Transfers ist. Überdies kommen Berkes und Flynn (2012) zur Schlussfolgerung, dass die letzte erworbene Sprache keinen negativen Einfluss auf die Sprachentwicklung, d.h. auf die Entwicklung der grammatikalischen Strukturen, hat. Jeder nicht-fördernde Transfer aus den früher erworbenen Sprachen wird neutralisiert oder blockiert (vgl. Wrembel 2015: 69). Zusammengefasst lässt sich sagen, dass die Autorinnen weitere Beweise für ihr Modell vorgestellt haben, und nach wie vor für CEM plädieren. Wrembel (2015: 70) behauptet, dass sich jetzt mehr Wissenschaftler eher für die „schwache“ Version von CEM erklären, dass sich der Transfer beim Drittspracherwerb nicht nur entweder auf die L1 oder die L2 beschränkt. Der Ausschluss des nicht-fördernden Transfers wurde auch in Frage gestellt, wie zum Beispiel von Rothman (2015: 183):

From my perspective, having to avoid non-facilitative transfer a priori would place an unrealistic burden on limited cognitive resources during the course of forming the emerging L3/Ln system.

3.3. L2-Status-Modell

In der Forschung zum Zweitspracherwerb wurde schon die Betrachtung vorgeschlagen, dass der Zweitspracherwerb (Nicht-Muttersprache) qualitativ anders ablaufe als der Erstspracherwerb (L1) (z. B. Bley-Vroman 1988). Überdies sei auch der Zweitspracherwerb (L2) anders als der Drittspracherwerb (L3), weil dem Lerner nicht nur die früher erworbene L1 sondern auch die L2 zur Verfügung stünden, und ein solches Wissen große Rolle beim Erwerb weiterer Fremdsprachen spiele. Die Grundlagen für das Modell von Bardel und Falk (2007) können gefunden werden, wenn die Arbeit von Meisel (1983) berücksichtigt wird. Der Autor beschreibt das Phänomen des L2-Status-Faktors als einen Fremdsprachen-Effekt ((siehe Punkt e) in Kapitel 2.3.)). Diese Idee wurde von Hammarberg (2001, 2009), dann Williams und Hammarberg (2009) weiterentwickelt, und legte das Fundament zum Modell von Bardel und Falk.

Bardel und Falk (2007: 460) formulieren die Hypothese, dass der L2-Status die wichtigste Rolle im Drittspracherwerb spiele. Die formal gelernten L2 und L3 seien kognitiv einander ähnlich, was nicht der Fall bei L1 und L3 sei. Der Lerner sei sich dessen bewusst, dass er eine Fremdsprache lerne und auch verschiedene Lernstrategien benutze, die er nicht beim Erstspracherwerb benutzt (vgl. Bardel und Falk 2012: 68). Nicht nur die Lernstrategien sondern auch andere Faktoren spielen eine Rolle beim Drittspracherwerb (siehe Faktorenmodell in Kapitel 1.4.3.). Aufgrund der Unterschiede beim Erwerb der Sprachen bieten Bardel und Falk

ein Modell an, das auf L2-Status basiert, und meinen nach Williams und Hammarberg (2009 [1998]), dass die Zweitsprache als externer Lieferant, der linguistisches Material während der Sprachproduktion liefert, diene. Der L2-Status wurde in mehreren Forschungen als der mögliche Transferfaktor vorgeschlagen, vor allem in der Untersuchung innerhalb der Lexik (z. B. Cenoz 2001; De Angelis 2005, 2007). Bardel und Falk plädieren für den L2-Status-Faktor, auch im Rahmen der Syntax, und bestätigen ihre Annahmen mit einschlägiger Forschung.

Die Autorinnen untersuchten zwei Gruppen, wobei einmal Schwedisch, einmal Niederländisch als dritte Sprache untersucht wurde (vgl. Bardel und Falk 2007: 470). Die Teilnehmer waren nicht homogen bezüglich der ersten und der zweiten Sprache. Dieser Untersuchung lagen vier Hypothesen zugrunde:

- a) *non-transfer*-Hypothese (Transfer tritt nicht auf),
- b) L1-Transfer-Hypothese (die erste Sprache ist die Quelle des Transfers),
- c) L2-Transfer-Hypothese (die zweite Sprache ist die Quelle des Transfers),
- d) die vierte Hypothese, dass Transfer auf der Basis des Modells der kumulativen Verbesserung (CEM) von Flynn et al. auftritt.

In der Untersuchung wurde der Position von Negation im Satz nachgegangen. Die Teilnehmer wurden während des Unterrichts aufgenommen und nur die mündliche Kommunikation wurde in der Forschung berücksichtigt. Die *non-transfer*-Hypothese, die L1-Transfer-Hypothese und die vierte Hypothese, dass Transfer auf CEM basiert, wurden in der Untersuchung abgelehnt. Die Ergebnisse der Studie unterstützen nur die L2-Hypothese, obwohl nicht bei jedem Teilnehmer der vollständige Transfer (*full transfer*) auftritt. Was sich aber als offensichtlich erwiesen hat, ist die Tatsache, dass niemand die L1 als Quelle des Transfers ausgewählt hat, trotz der Ähnlichkeiten zwischen den untersuchten Strukturen in der L1 und der L3. Die Ergebnisse eröffnen eine neue Perspektive des Drittspracherwerbs, weil die Autorinnen dafür plädieren, dass im Drittspracherwerb die L2 als Filter fungiere und dazu führe, dass L1 sogar unzugänglich beim Drittspracherwerb sei (vgl. Bardel und Falk 2007: 480). Das Phänomen solle auftreten, weil es Ähnlichkeiten im Rahmen des Spracherwerbs zwischen der zweiten Sprache und den nachfolgenden Fremdsprachen bezüglich Faktoren wie Bedingungen des Erwerbs, Altersfaktor, metalinguistisches Wissen und Lernstrategien gebe. Wegen solcher Ähnlichkeiten neigten Lernende dazu, Fremdsprachen anders als Muttersprachen zu klassifizieren. Folglich werden im Prozess des Drittspracherwerbs eher die Nicht-Muttersprachen aktiviert (vgl. Wrembel 2015: 71).

Falk und Bardel (2011: 64) führten weitere Forschungen durch, um ihre Hypothese mit stärkeren Argumenten zu untermauern und untersuchten die Position des Objekts im Satz in der Sprachkombination Deutsch, Englisch und Französisch. Zwei Gruppen mit insgesamt 44 Teilnehmern wurden untersucht, L1 Englisch/L2 Französisch und L1 Französisch/L2 Englisch-Gruppen, wo jeweils Deutsch als dritte Sprache gelernt wurde. Die Methodologie umfasste GJCT (*grammaticality judgment and correction task*). Es gab vier Satztypen, wobei zwei grammatikalisch und zwei grammatisch inkorrekt waren. Die Teilnehmer sollten entscheiden, ob ein Satz korrekt sei und, im Falle der Inkorrektheit, berichtigen. Die Ergebnisse zeigten, dass für einen Nichtmuttersprachler die grammatischen Sätze einfacher zu beurteilen waren als die grammatisch inkorrekten Sätze. In der Forschung wurde kein L1-Transfer nachgewiesen, überdies traten sowohl der fördernde als auch der nicht-fördernde Transfer aus der L2 auf. Folglich wurde das CEM-Modell nicht bestätigt. Die fernere Forschung unterstützt die früher genannte Hypothese, dass die L2 größeren Einfluss als die L1 im Drittspracherwerb hat. Falk und Bardel (2011: 77) fassen zusammen, dass Faktoren wie Alter, Lernsituation, metalinguistisches Wissen, Lernstrategien und Sprachbewusstheit die Erklärung für den L2-Status seien, weil, was diese Faktoren betrifft, sich L2 und L3 einander ähnlich seien.

Bardel und Falk (2012) behaupten, dass der neurologische Ansatz zum Drittspracherwerb, ausgeführt von Paradis (1994, 2004, 2009), ihr Modell auch unterstützen könnte. Paradis (1994) weist auf den wichtigen Unterschied zwischen dem deklarativen und prozeduralen Gedächtnis hin. Die menschliche Fähigkeit zur verbalen Vermittlung beinhalte linguistische Kompetenz (Phonologie, Morphologie, Syntax und Lexikon) und metalinguistisches Wissen (Wortschatz). Diese beiden Bereiche seien neurolinguistisch verschieden. Die implizite linguistische Kompetenz werde vom prozeduralen Gedächtnis unterstützt und das explizite metalinguistische Wissen vom deklarativen Gedächtnis. Während die L1-Grammatik implizit erworben und vom prozeduralen Gedächtnis unterstützt würde, basiere die L2-Grammatik auf explizitem Wissen und würde vom deklarativen Gedächtnis unterstützt. Das bedeutet, dass während Wortschatz sowohl in der L1 als auch in der L2 vom deklarativen Gedächtnis unterstützt würde, es mehr Unterschiede zwischen L1 und L2 bezüglich der Phonologie, der Morphologie und der Syntax gebe. Diese erwähnten Komponenten werden implizit in der L1 und explizit in der L2 (Ln) erworben. Demzufolge werden alle später gelernten Sprachen (L2, L3, Ln) vor allem vom deklarativen Gedächtnis unterstützt. Das bedeutet, dass die Einflüsse unter den später gelernten Sprachen viel wahrscheinlicher sind als der Transfer aus der Muttersprache (vgl. Paradis 2008: 344). Wrembel (2015: 73) zeigt auch eine interessante Einteilung zwischen den

Funktionswörtern und den Inhaltswörtern in der L1 an, wobei die ersteren implizit erworben und im prozeduralen Gedächtnis als Teil der Syntax gespeichert würden und die anderen ein Teil des deklarativen Wissens seien. Die Hypothese von Paradis ist mit dem von Bardel und Falk vorgeschlagenen Modell kongruent.

Rothman (2013: 59) weist darauf hin, dass es natürlich möglich ist, dass ein L2-Transfer beim L3-Erwerb vorkommt, aber er erwähnt, dass verschiedene neurolinguistische Beweise existieren, die mit der Behauptung von Paradis nicht zusammenhängen und zeigt auch seine eigene Untersuchung als Beispiel für ein anderes Modell des Drittspracherwerbs auf (vgl. Rothman 2011, 2013).

Bardel und Falk (2007: 480) erwähnen die Möglichkeit, dass die typologische Ähnlichkeit von Bedeutung ist, aber schließen ihre Überlegungen mit der Behauptung ab, dass der L2-Status der stärkste Faktor beim Drittspracherwerb sei. Flynn et al. (2004) CEM wurde mit den Untersuchungen von Bardel und Falk nicht bestätigt. Rothman (2015: 182) fügt hinzu, dass der L2-Status-Faktor eine starke Hypothese sei, die sich mit jedem beliebigen Sprachenpaar überprüfen ließe.

3.4. Modell des typologischen Vorrangs (TPM)

Bevor ihr Modell vorgeschlagen wurde, beschäftigten sich schon Rothman und Cabrelli (2010) seit einiger Zeit mit der Untersuchung des Drittspracherwerbs. Ihre Forschung umfasste vier Forschungsgruppen: zwei zweisprachige Gruppen, mit Englisch als Muttersprache und jeweils Französisch oder Italienisch als L2, und zwei dreisprachige Gruppen mit L1 Englisch, L2 Spanisch und jeweils Französisch oder Italienisch als L3 (vgl. Rothman und Cabrelli 2010: 197). Die erste Schlussfolgerung aus der Untersuchung war klar: es gibt Unterschiede zwischen zwei- und dreisprachigen Gruppen. Rothman und Cabrelli (2010: 213) erläuterten, dass die L3-Gruppen zusätzlich noch Spanisch-Lerner waren, während den L2-Gruppen nur Englisch als Quelle des Transfers zur Verfügung stand. Ein Transfer innerhalb der L3-Gruppen ließ sich aber nicht so eindeutig erklären.

Die typologische Ähnlichkeit (eng. *typological proximity*) oder sogar Psychotypologie (eng. *psychotypology*) wurden als die möglichen Faktoren, die für die sprachübergreifenden Einflüsse wichtig sind, vorgeschlagen (vgl. Rothman und Cabrelli 2010: 214). Je ähnlicher (typologisch) die Sprachen seien, desto höher sei die Wahrscheinlichkeit, dass der Transfer zwischen diesen Sprachen auftritt. Die Psychotypologie (siehe Punkt a) in Kapitel 2.3.), als des Sprechers Wahrnehmung von Sprachähnlichkeit verstanden, wurde auch von Rothman (2011: 112) in

Betracht gezogen. In der von Rothman und Cabrelli durchgeführten Untersuchung mit anderen Sprachenpaaren (L1 Englisch, L2 Spanisch und jeweils Französisch oder Italienisch als L3) ging nicht klar hervor, ob der L2-Status-Faktor oder eher die typologische Ähnlichkeit eine größere Rolle spielte. Rothman und Cabrelli (2010: 215) fassten zusammen, dass es sogar möglich sei, dass die beiden interagierten, aufeinander einwirkten oder sich gegenseitig stützten. Beide Faktoren waren also möglich und sie konnten sprachübergreifende Einflüsse determinieren. Mit dieser Forschung waren die Autoren nicht im Stande, den typologischen Vorrang zu bestätigen, sie konnten aber die L1-Transfer Hypothese ablehnen und einige Aspekte des CEMs in Frage stellen.

In seiner weiteren Forschung untersuchte Rothman (2010) zwei Gruppen L1 Englisch/L2 Spanisch und L1 Spanisch/L2 Englisch, wobei jeweils brasilianisches Portugiesisch die dritte Sprache war. Die Ergebnisse zeigten, dass Spanisch in beiden Fällen als die Transferquelle für das brasilianische Portugiesisch funktionierte, unabhängig von der Erwerbsreihenfolge. Rothman (2011: 111) analysierte die früher angebotenen Modelle des Drittspracherwerbs und schlug vor, dass die von Rothman und Cabrelli (2010: 214) schon früher nahegelegte Anmerkung über die Distanz zwischen Sprachen und die Psychotypologie der wichtigste Faktor für sprachübergreifende Einflüsse sei.

An dieser Stelle sollte die von Rothman (2015) erbrachte Erklärung bezüglich typologischer (eng. *typological*) und struktureller (eng. *structural*) Ähnlichkeit vorgestellt werden. Im Allgemeinen benutzt Rothman diese zwei Begriffe abwechselnd, aber der Autor ist sich dessen bewusst, dass sie nicht ganz synonym verwendet werden sollten. Rothman (2015: 186) erläutert, dass wie die typologische Ähnlichkeit geparkt wird (d.h. grammatisch analysiert wird), basiert auf den aktuellen strukturellen Ähnlichkeiten (oder auf einem Mangel an solchen), eingeschätzt auf Grund des begrenzten L3-Inputs im Vergleich zur L1 und L2.

[...] structural similarity [...] determines the „best guess“ of typological similarity for the purposes of full transfer of either L1 or L2 (Rothman 2015: 186).

Rothman (2015: 186) beschreibt, dass es auch solche Fälle gibt, wo strukturelle Ähnlichkeit zwischen der L3 und entweder der L1 oder der L2 existiert, aber es gibt keinen Transfer zwischen diesen Sprachen, weil die strukturell ähnliche Sprache vom Parser holistisch als keine typologisch ähnliche Sprache eingeschätzt wurde. Die typologische Ähnlichkeit gewinnt also die Oberhand über die strukturelle. Die strukturelle Ähnlichkeit ist jedoch wichtig für den Parser, sowie auch beim TPM, um typologische Ähnlichkeit einzuschätzen.

In other words, it [the parser (A.P.)] uses structural cues to determine what is typologically similar (Rothman 2015: 180).

Rothman (2011: 116) untersuchte zwei Gruppen: L1 Italienisch/L2 Englisch/L3 Spanisch vs. L1 Englisch/L2 Spanisch/L3 Portugiesisch. Die Untersuchung zeigte, dass immer die romanische Sprache die Quelle des Transfers beim Drittspracherwerb, unabhängig von der Erwerbsreihenfolge, war. Im vorliegenden Fall war Italienisch die Quelle des Transfers für die L3-Spanisch-Lernenden und Spanisch die Quelle des Transfers für die L3-Portugiesisch-Lernenden. Im Vergleich zum L2-Status-Modell, das annahm, dass die zweite Sprache wie ein Filter funktioniere und den Input der Muttersprache blockiere, war das nicht der Fall bei den L3-Portugiesisch-Lernenden. Aus seinen Anmerkungen leitete Rothman einen Vorschlag für ein neues Modell, das Modell des typologischen Vorrangs (eng. *Typological Primacy Model* – in der Folge auch TPM) ab. Die Forschung von Rothman (2011) bestätigt die Annahmen, dass der Transfer von der typologischen Ähnlichkeit abhängt und hinterfragt das L2-Status-Modell.

Ähnlich dem CEM nimmt das TPM an, dass Transfer von allen früher erworbenen Sprachen möglich ist. Das TPM lässt aber auch den nicht-fördernden Transfer zu. Rothman (2011: 122) ist sich dessen bewusst, dass noch ein weites Feld für neue Untersuchungen bleibt, beispielsweise wenn bei bestimmten Sprachpaaren die typologische Ähnlichkeit irrelevant ist (d.h. L1, L2 und L3 sind alle typologisch ähnlich oder L3 ist weder L1 noch L2 typologisch ähnlich). Es wurde auch von Rothman (2011: 122) hervorgehoben, dass das TPM das L2-Status-Modell nicht ausschließt. Das Modell von Rothman nimmt aber an, dass die typologische Ähnlichkeit Priorität gegenüber dem L2-Status hätte, wenn die beiden direkt in Konkurrenz treten.

In der weiteren Forschung zeigt Rothman (2015: 180) auf, dass die Auswahl der Transferquelle sich unterbewusst sehr früh im Prozess des Drittspracherwerbs vollzieht, weil das TPM auf der linguistischen Ökonomie basiert. Das Vorwissen sollte also die nachfolgenden Prozesse optimieren (vgl. Rothman 2011: 123). Die als typologisch ähnlich ausgewählte Quelle (entweder L1 oder L2) ist die einzige Quelle des völligen Transfers und es passiert im frühesten Moment, wenn der Parser im Stande ist, genügend linguistische Information zu analysieren. Der Parser gibt keinen Vorzug, was die Wahl der Transferquelle betrifft, nur weil der Lerner irgendwelche bewusste Eindrücke der Ähnlichkeit hat, sondern bestimmt die am meisten linguistisch ökonomische Wahl (vgl. Rothman 2015: 185). Linguistische Informationen weisen eher nicht auf:

[...] *surface-level similarities, but rather underlying linguistic similarities that are parsed subconsciously by the linguistic parser* (Rothman und Halloran 2013: 59).

Rothman (2015: 185) liefert eine Hierarchie der linguistischen Signale, auf deren Basis der Parser die strukturelle Ähnlichkeit bestimmt: Lexikon > Phonologie > Morphologie > Syntax. Der Parser sucht den verfügbaren L3-Input ab und schätzt den Grad der Ähnlichkeit auf jeder Ebene der Hierarchie ein.

Das TPM spricht sich eher für einen L3-Transfer als holistisch gemeint im Sinne des völligen Transfers (siehe die *Full Transfer* Hypothese von Schwartz und Sprouse in Kapitel 2.1.) aus, und nicht für den partiellen Transfer auf der *structure-by-structure*-Basis. Unter Berücksichtigung der komplexen Prozesse, die in einem mehrsprachigen Gehirn vorkommen, ist nach Rothman (2015: 184) vernünftig festzustellen, dass der holistische Transfer, der früh während der Beurteilung der typologischen Faktoren zwischen der L3/Ln und anderen Systemen passiert, die effizienteste Strategie ist. Rothman (2015: 180) stellt fest, dass genau wie beim holistischen Transfer im Zweitspracherwerb, kann auch der holistische Transfer bei einem mehrsprachigen Lerner sowohl in Förderung als auch in Nicht-Förderung resultieren, abhängig davon, ob die spezifischen Eigenschaften unter der L3 und der gewählten Transferquelle ähnlich sind.

Dieses Modell hat auch seine Beschränkungen was die Auswahl der Sprachen betrifft (vgl. Wrembel 2015: 77). Die Untersuchungen konzentrieren sich auf solche Sprachpaare, bei denen jeweils zwei Sprachen nah verwandte Sprachen sind. Westergaard et al. (2016: 11) fügen noch hinzu, dass das größte Problem für die Modelle, die auf typologischer Ähnlichkeit basieren, die beobachtete Existenz sprachübergreifender Einflüsse zwischen typologisch fernerer Sprachen ist. Slabakova (2016: 658) bezweifelt auch die These, dass Transfer, wenn holistisch gemeint, ökonomischer sein sollte. Die Autorin fasst zusammen, dass es wahrscheinlich schwieriger wäre, einige linguistische Informationen zu sperren statt diese anzunehmen und zu überprüfen, ob sie funktionieren.

3.5. Modell der linguistischen Nähe (LPM)

Der Transfer steht auch im Mittelpunkt der Forschung zu sprachübergreifenden Einflüssen von Westergaard und ihren Mitarbeitern, die auch ihr Modell des L3-Erwerbs entwickelt haben. Westergaard et al. (2016: 5) stellen die früheren Modelle vor und teilen diese in drei Kategorien ein: Modelle, die eine privilegierte Rolle einer Sprache voraussetzen, Modelle, die

die strukturelle Ähnlichkeit in Betracht ziehen und jene, die auf Typologie basieren. Auf die letzteren konzentrieren sich die Autoren am meisten, weil sie ihrer Meinung nach vielversprechend und am relevantesten für den Vergleich mit ihrem neuen Modell, dem Modell der linguistischen Nähe (eng. *Linguistic Proximity Model* – in der Folge auch LPM) sind. Bevor die Autoren das Modell konstruiert haben, beschäftigten sie sich mit der Erforschung des Spracherwerbs, zuerst des L1-Erwerbs und dann des L2- und L3-Erwerbs. Nach der Untersuchung der Kinder, die die erste Sprache erwerben, fasst Westergaard (2017: 16) zusammen: erstens sind Kinder schon von klein an für feine Unterschiede in der Sprache empfänglich. Zweitens, Kinder übergeneralisieren nicht, sondern analysieren jede Struktur mithilfe des Inputs, und zwar nur eine Struktur simultan. Solche Strukturen werden *micro-cues* genannt und als kleine und einfache Teile und Regeln der Sprache verstanden. Die Universalgrammatik (UG) ermöglicht es den Kindern, den Input zu parsen. Aufgrund dieser kleinen Strukturen (*micro-cues*) bildeten die Kinder die Grammatik in einer Sprache. *Micro-cues* seien nämlich kein Teil der UG sondern Teil jeder einzelnen Sprache. Mit diesem Wissen untersuchten Westergaard et al. den L2-Erwerb. Die wichtigste Annahme beim L2-Erwerb ist, dass die L1 immer aktiv sei und die Basis für den anfänglichen Wissenszustand des L2-Lerners sei. Was passiert während des L2-Inputs? Der Lerner sucht die L1-Grammatik nach *micro-cues* ab, der Transfer erscheint, wenn der Lerner eine entsprechende *micro-cue* findet (fördernder Transfer). Ansonsten greift der Lerner auf die UG zurück (vgl. Westergaard 2017: 31). Transfer tritt auf der *property-by-property*-Basis auf. Möglich wäre auch ein nicht-fördernder Transfer, wenn der Lernende zu wenig Input bekommen hat oder den Input falsch analysiert hat. Westergaard et al. (2016: 12) stellen einige Hypothesen bezüglich des LPMs auf:

- a) gewisse Unterschiede zwischen Sprachen spielen die wichtigste Rolle, nicht die Erwerbsreihenfolge;
- b) die allgemeine typologische Ähnlichkeit ist kein entscheidender Faktor der sprachübergreifenden Einflüsse, sondern die strukturelle Ähnlichkeit von einzelnen linguistischen Strukturen (eng. *linguistic properties*);
- c) sowohl fördernder als auch nicht-fördernder Transfer ist möglich;
- d) alle früher erworbenen Sprachen sind zugänglich beim Drittspracherwerb.

Das LPM nimmt an, dass es unterschiedliche Lernmuster für unterschiedliche linguistische Phänomene gibt. Anders als auf Typologie basierte Modelle unterstützt das LPM keinen vollständigen Transfer (vgl. Westergaard et al. 2016: 13). Der Erwerb ist kumulativ, auf keinem Prozessschritt werden Teile der linguistischen Kompetenz blockiert. Da alle früher erworbenen

Sprachen zur Verfügung stehen während des Drittspracherwerbs, ist es nicht nötig, früh am Anfang des L3-Erwerbs die einzige Transferquelle zu wählen. Westergaard et al. (2016: 12) sind nicht mit der Theorie der kognitiven Ökonomie von Rothman einverstanden. Die Autoren argumentieren, dass diese Ökonomie auch ganz umgekehrt verstanden werden kann, d.h. es sei ökonomischer, nur schrittweise neue Strukturen zu lernen (selektiver Transfer) als sofort alles zu transferieren (vollständiger Transfer); in diesem Fall würde man sich noch mehr Mühe geben, um inkorrekt gelernte Strukturen zu verlernen. Westergaard (2019) folgt der *Full Transfer* Hypothese von Schwartz und Sprouse (1996) nicht, sondern sie schlägt ein Konzept des *Full Transfer* Potenzials vor. Alles kann transferiert werden, muss aber nicht. Alle Sprachen sind aktiv beim Drittspracherwerb und deswegen brauchen sie nicht am Anfang kopiert zu werden (vgl. Westergaard 2019).

Die Autoren untersuchten drei Gruppen, die jeweils Englisch als zweite oder dritte Sprache gelernt hatten: eine bilinguale russisch-norwegische Gruppe, eine Gruppe mit L1-Russisch und eine Gruppe mit L1-Norwegisch. Sie untersuchten Strukturen wie die Adverb-Verb Wortstellung (ähnlich im Englischen und Russischen) und die Inversion in Fragen (ähnlich im Englischen und Norwegischen). Bezüglich der Adverb-Verb Wortstellung hatten die L1-Russisch-Gruppe und die bilinguale Gruppe bessere Ergebnisse erzielt. Die Korrektheit der Antworten betrug nacheinander 84%, 75% i 60%. Die Resultate bezüglich der Inversion in Fragen haben keine wesentlichen Unterschiede gezeigt. Daraus ging hervor, dass die bilinguale Gruppe einen bedeutsamen fördernden Effekt des Russischen ins L3-Englische erfahren hat, obwohl Russisch zu einer typologisch anderen Gruppe als Englisch und Norwegisch gehört.

Die Ergebnisse liefern keinen Beweis für die auf Typologie basierten Modelle, weil die Untersuchung Transfer zwischen typologisch fernen Sprachen gezeigt hat. Das CEM wurde auch nicht bestätigt, weil nicht-fördernder Transfer beobachtet wurde. Die Ergebnisse der Forschung stimmen mit den Voraussetzungen und Hypothesen für das Modell der linguistischen Nähe überein. Die Autoren nehmen an, dass ein Transfer aus beiden, früher erworbenen, Sprachen möglich sei. Die wichtigste Annahme des Modells sei es, dass sich Transfer dann manifestieren kann, wenn die Struktur in der L3 der Struktur in einer der früher gelernten Sprachen ähnlich ist. Folglich sollte die strukturelle Ähnlichkeit auch in Betracht gezogen werden, weil sie ein wichtiger Einflussfaktor auf das Vorkommen von Transfer beim L3-Erwerb darstellt. Westergaard et al. (2016: 15) plädieren dafür, dass alle Sprachen im Prozess des Spracherwerbs aktiv sind, unabhängig von der Reihenfolge des Spracherwerbs, und dass Transfer immer möglich ist, unabhängig von der Etappe der Sprachentwicklung. Wichtig

ist aber eine Anmerkung, dass das Niveau der Sprachkenntnisse des Lerners berücksichtigt werden sollte. Westergaard et al. (2016: 35) erwarten, dass je mehr ein Sprachkontakt mit L3 stattfindet, desto eine kleinere Rolle die typologische Ähnlichkeit zugunsten der Rolle von strukturellen Ähnlichkeiten spiele.

3.6. Das Skalpell-Modell

Gleichzeitig mit dem Modell der linguistischen Nähe wird auch ein neues Modell des Drittspracherwerbs von Slabakova (2016) vorgeschlagen. Ihren Vorschlag nennt sie das Skalpell-Modell. Die Annahmen des Modells kongruieren mit den Annahmen des Modells von Westergaard et al. (2016). Der Name des Modells ist nicht zufällig gewählt, wie die Autorin erklärt:

I argue that the grammars already acquired act with a scalpel-like precision to extract the L1 or L2 options relevant to the acquisition task at hand (Slabakova 2016: 653).

Sie plädiert für den selektiven Transfer auf der *property-by-property*-Basis. Es gebe aus ihrer Sicht keinen Grund für den holistischen Transfer gleich am Anfang des Drittspracherwerbs und sie vergleicht den Spracherwerb mit dem Skalpell für eine bessere Vorstellung der unterliegenden Prozesse. So wie das Skalpell funktioniert – präzise, sei es beim Spracherwerb möglich, einzelne, relevante Merkmale und Strukturen erfolgreich auszuwählen. Manchmal kann jedoch das Skalpell stumpf gemacht oder geneigt werden, was auch den Spracherwerb betreffen könne d.h. der Spracherwerb kann von anderen zusätzlichen Faktoren wie irreführender Input oder Häufigkeit der Verwendung gestört werden (vgl. Slabakova 2016: 655). Wenn die Lerner die dritte Sprache erwarben, hätten sie schon zwei andere Sprachen als mögliche Quellen des Transfers. Das Skalpell-Modell nimmt an, dass weder die L1 noch die L2 eine privilegierte Rolle spiele. Slabakova (2016) nimmt Bezug auf die frühere Forschung von Slabakova und Garcia Mayo (2015), wo die Gruppen L1 Baskisch/ L2 Spanisch/ L3 Englisch und L1 Spanisch/ L2 Baskisch/ L3 Englisch untersucht wurden. In der Forschung weisen die Autoren auf den nicht-fördernden Transfer hin und lehnen die Annahme des CEMs ab, dass Transfer nur als fördernd erscheinen kann. Slabakova (2016: 662) hebt hervor, dass es viele Faktoren, die die Interaktionen zwischen Sprachen bestimmen, gebe. Da sie für *property-by-property*-Transfer plädiert, werden auch linguistische Faktoren zu den wichtigsten gezählt, darunter Input und Häufigkeit des Vorkommens einer Struktur.

3.7. Das Inhibitory Control Model

Green (2017: 13) kritisiert, dass sich die Modelle des Drittspracherwerbs eher darauf konzentrieren, was transferiert wird. Die Modelle versuchen die Quelle des Transfers zu bestimmen, und ob Transfer fördernd oder nicht-fördernd ist. Zu wenig Aufmerksamkeit wird aber auf die Prozesse gelenkt, die während eines Transfers vorkommen (vgl. Green 2017: 14). Deswegen hat Green (1986; 1998) die Grundlagen eines neuen Modells vorgeschlagen, das *Inhibitory Control Model* genannt wird⁸. Als Ausgangspunkt des Modells gilt die Annahme:

L3 syntactic transfer and L3 acquisition are to be understood in terms of the cycles of speech production and comprehension that comprise everyday conversations (Green 2017: 14).

Sprechen ist das Ergebnis vieler konkurrierender Prozesse, die von der Menge der Kontrollprozesse geregelt würden. Green (1986) nimmt an, dass jede Sprache ein bestimmtes Aktivierungsniveau habe. Er unterscheidet drei Arten der Aktivierung, die den aktuellen Aktivierungszustand jeder Sprache während der Sprachproduktion beschreiben:

- die ausgewählte Sprache – mit höchstem Aktivierungsgrad, zurzeit gesprochen und benutzt;
- die aktive Sprache – zurzeit nicht ausgewählt, trotzdem aktiv;
- die untätige/schlafende Sprache – mit niedrigstem Aktivierungsgrad, eher nicht benutzt.

Nur eine Sprache dürfe auf einmal ausgewählt werden (vgl. Green 1986: 215). Aktiv bleibe eine Sprache, wenn sie regulär benutzt wird. Wenn eine Sprache lange nicht benutzt wird, würde sie zu einer schlafenden Sprache abfallen. Festman (2006: 119) erweitert die bilinguale Theorie zu einer dreisprachigen, und nennt drei Möglichkeiten für eine trilinguale Person bezüglich des Aktivierungszustands: a) eine ausgewählte, eine aktive und eine schlafende Sprache, b) eine ausgewählte und zwei schlafende Sprachen, c) eine ausgewählte und zwei aktive Sprachen. Die dritte Möglichkeit ist vor allem dahingehend interessant, weil sie zeigen kann, wie eine hohe Aktivierung von zwei Sprachen zu Transfererscheinungen beitragen kann.

Beim *Inhibitory Control Model* schlägt Green (1986) vor, dass die Aktivierungs- und Hemmungsprozesse zusammenwirken und parallel ablaufen. Um eine Sprache zu sprechen, muss der Sprecher die anderen hemmen. Solche Kontrollprozesse halten davon ab, dass

⁸ Das Modell wurde weiter von Green (2011; 2016; 2017) entwickelt und erweitert. Siehe z. B. Green, D.W. 2017. Language control in the context of L3 acquisition. The centrality of individual differences. In: Angelovska, T./Hahn, A. (Hrsg.) L3 Syntactic Transfer. Models, new developments and implications. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 13-34 für detaillierte Beschreibung des Modells in Bezug auf die Sprachproduktion.

Transfererscheinungen vorkommen. Die Aktivierungs- und Hemmungsprozesse sind vom Sprachniveau abhängig z. B. wenn eine schwächere Sprache aktiviert werden sollte, sind die Hemmungsprozesse stärker, weil es schwieriger ist, die dominante Sprache (mit hohem Aktivierungsgrad) zu hemmen. Festman (2006) erwähnt, dass zwischen dem „aktuellen“ und „allgemeinen“ Aktivierungszustand einer Sprache unterschieden werden sollte. Der aktuelle Aktivierungszustand beziehe sich auf die Sprachwahl des Sprechers zu einem bestimmten Zeitpunkt, während der allgemeine Aktivierungszustand von der Sprachkompetenz bestimmt würde. Die Auswahl der Sprache und die Aktivierung anderer Sprachen könnten variieren, abhängig von der Sprachentscheidung des Sprechers, welche Sprache passend für das entsprechende Gespräch ist.

Green (1986) folgert aus seinem bilingualen Modell, dass die Probleme mit der Kontrolle ansteigen, wenn die Anzahl der Sprachen im Sprachrepertoire größer wird. Die Prozesse in trilingualen Systemen sollten hoch kontrolliert werden, weil sie sehr komplex wegen der Sprachenvielfalt sind (vgl. Festman 2006: 121). Darüber hinaus deutet Green (2017: 16) an, dass frühere Gewohnheiten der Sprachkontrolle, genauso wie individuelle Unterschiede, Einfluss auf die Lerner hätten, die mit dem Erwerb einer L3 begännen.

3.8. Fazit

Die Modelle des Drittspracherwerbs lassen sich in einige Kategorien einteilen. Erstens gibt es Modelle, die voraussetzen, dass alle früher erworbenen Sprachen einen Einfluss auf die dritte Sprache haben können (CEM, TPM, LPM und Skalpell-Modell), andererseits jene, die eine privilegierte Rolle einer Sprache annehmen (L2-Status-Modell). Zweitens behaupten einige Autoren der Modelle, dass Transfer nur fördernd sein sollte (CEM) während andere (die Mehrheit) dafür optieren, dass Transfer sowohl als fördernd als auch nicht-fördernd erscheinen kann (L2-Status-Modell, TPM, LPM und Skalpell-Modell). Drittens meinen einige Wissenschaftler, dass Transfer auf der *property-by-property*-Basis ablaufe (CEM, LPM und Skalpell-Modell), während sich die anderen für den holistischen Transfer aussprechen (L2-Status-Modell und TPM). Die Annahmen der Modelle wurden für einen besseren Überblick in Tabelle 2 zusammengestellt:

	CEM	L2-Status-Modell	TPM	LPM	Skalpell-Modell
alle Sprachen als Transferquelle	+	-	+	+	+
eine Sprache als Transferquelle	-	+	-	-	-
fördernder Transfer ist möglich	+	+	+	+	+
nicht-fördernder Transfer ist möglich	-	+	+	+	+
Transfer auf der <i>property-by-property</i> -Basis	+	-	-	+	+
holistischer Transfer	-	+	+	-	-

Tabelle 2. Annahmen der Modelle des Drittspracherwerbs

Kein Modell wurde völlig bestätigt oder eindeutig abgelehnt, deswegen führen Wissenschaftler weitere Forschungen durch und modifizieren ihre Modelle in Anbetracht neuer Ergebnisse.

4. Grammatische Strukturen – Einflüsse innerhalb der Syntax

Sprachübergreifende Einflüsse im Rahmen verschiedener sprachlicher Untersysteme (Lexik, Morphologie, Syntax, Phonetik/Phonologie und Orthographie) werden von den Psycholinguisten als Forschungsgegenstand sehr oft gewählt. Die Untersuchung im Rahmen der Lexik ist am meisten verbreitet, was gleichzeitig einen Mangel an Forschung im Rahmen anderer Untersysteme bedeutet (vgl. Chłopek 2011: 197). Einflüsse innerhalb der Morphologie und der Syntax wurden früher eher als seltenes Phänomen betrachtet. Die Syntax, sowie die Morphologie, wurde sogar als immun gegen sprachliche Einflüsse bezeichnet (vgl. Jarvis und Pavlenko 2008: 96). Zur Zeit gibt es aber Forschungen, sowohl den Zweitspracherwerb als auch den Drittspracherwerb betreffend, die das Auftreten von sprachübergreifenden Einflüssen innerhalb aller Untersysteme aufzeigen (vgl. Chłopek 2011: 212). Überdies haben diese Forschungen nachgewiesen, dass Einflüsse innerhalb der Syntax, sowohl in der Sprachrezeption als auch in der Sprachproduktion, sehr wohl vorkommen können (vgl. Jarvis und Pavlenko 2008: 102).

Die vorliegende Arbeit hat zum Ziel, zur Entwicklung dieses Nischenbereiches beizutragen, deswegen liegt der Fokus der Forschung auf den Einflüssen beim Drittspracherwerb von Erwachsenen, deren Muttersprache (L1) Polnisch ist und die Deutsch und Englisch entweder als zweite oder als dritte Sprache erwerben (L1 Polnisch/L2 Deutsch/L3 Englisch vs. L1 Polnisch/L2 Englisch/L3 Deutsch), innerhalb der Syntax, wobei drei sprachliche Phänomene analysiert und untersucht werden: Relativsätze, Modaladverbien und der unbestimmte Artikel.

4.1. Relativsätze

Das Deutsche wird als Verbzweit- / (V2)-Sprache auf Grund der Verbzweitstellung in Hauptsätzen analysiert. Wegen der Verbendstellung in Nebensätzen wird im Deutschen eine zugrundeliegende SOV (Subjekt-Objekt-Verb)-Stellung angenommen (vgl. Sopata 2008: 410). Polnisch ist keine V2-Sprache und die Stellung der Verben im Satz ist relativ frei. Die Stellung der finiten und nicht-finiten Verbalelemente im Satz ist also im Polnischen im Unterschied zum Deutschen keine Evidenz für den Aufbau der funktionalen Kategorie (vgl. Sopata 2008: 424). Im Polnischen werden die strukturellen Verbindungen an der morphologischen Form der Worte erkannt und nicht an der Stellung im Satz. Diese Eigenschaft der polnischen Sprache, einer flektierenden Sprache, verursacht, dass Satzteile wie Subjekt oder Objekt an den flektierten Endungen erkannt werden und nicht an der Wortfolge gegenüber dem Prädikat (vgl. Nagórko 1998: 262). Wie Milewski (1965: 236), zitiert nach Nagórko (1998: 262), beschreibt, bleibt

folglich der Satz *Marek zabił lwa* syntaktisch eindeutig sogar nach der Austauschoperation der Wortfolge *Lwa zabił Marek*. Diese Operation gelingt z. B. in der englischen Sprache (*Mark killed the lion*) nicht, denn mit der Umstellung der Satzteile wird die Interpretation verändert (*The lion killed Mark*).

In der deutschen Sprache kann das finite Verb und andere Satzglieder unterschiedliche Stellungen im Satz einnehmen. Es ist geprägt von der sog. Satzklammer. Die Satzglieder besetzen bestimmte Felder, als Vorfeld und Mittelfeld bezeichnet.

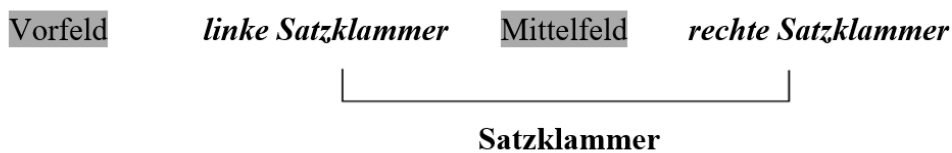


Abbildung 5. Satzklammer im Hauptsatz (vgl. Duden 2009: 862)

Im Hauptsatz erscheint das finite Verb an zweiter Stelle (linke Satzklammer). Welches Satzglied im Vorfeld zu stehen kommt, wird von der Informationsverteilung des Satzes bestimmt z. B. *Er wartet./ Auf den Bus muss er warten*. Bei den *w*-Fragesätzen enthält das Satzglied im Vorfeld ein *w*-Wort z. B. *Wer wartet auf den Bus?* Das Vorfeld kann auch leer bleiben z. B. bei Entscheidungsfragen oder Imperativsätzen (*Kommt der Bus?/ Nimm das Buch!*). Die inhaltliche Beschränkung für das Vorfeld besteht darin, dass es nur für eine Konstituente ist, während das Mittelfeld für andere Konstituenten zur Verfügung steht (vgl. Wöllstein 2014: 146). Die infiniten Verbformen stehen normalerweise in allen Satztypen in der rechten Satzklammer (*Er hat schon lange gewartet.*). Sätze mit finiter Verbform an letzter Stelle sind gewöhnlich Nebensätze.

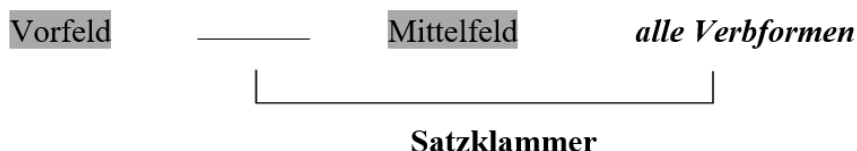


Abbildung 6. Satzklammer im Relativsatz (vgl. Duden 2009: 864)

Diesem Muster folgen die meisten Relativsätze z. B. (*Ich brauche das Buch, ...*) [*das*] _ [*Susanne*] [*auf den Tisch*] *legt*. (Duden 2009: 864).

Im Polnischen ordnen sich die Stellungselemente auch in einigen Schemata, aber diese Zuordnung unterliegt primär stilistischen, rhythmischen oder kommunikativen Faktoren, sie ist keineswegs grammatisch geregelt. Im Deutschen dafür haben die Abweichungen von diesen Zuordnungen meist inkorrekte Sätze zur Folge (vgl. Engel et al. 1999: 497). In einem Nebensatz im Polnischen ist der Satz kein Verbletztsatz – im Vergleich zur deutschen Sprache. Das finite Verb kann zwar auch im Polnischen prinzipiell am Satzende stehen aber diese Stellung ist nie ein Indikator für Satzverknüpfung (vgl. Engel et al. 1999: 376). Im Polnischen dient die Wortfolge weder im Obersatz noch im Untersatz im Satzgefüge zur Differenzierung von syntaktischer Autonomie vs. Subordination (vgl. Engel et al. 1999: 377). Es wird angenommen, dass die Verbalphrase (VP) und die Phrase der Flexion (IP) im Deutschen kopffinal sind. Während nicht-finite Verbalelemente in der VP bleiben, werden finite Verben in die IP bewegt, was in den Nebensätzen zu sehen ist (vgl. Sopata 2008: 410). Das Polnische und das Englische sind SVO-(Subjekt-Verb-Objekt)-Sprachen. Die Phrasen VP und IP sind im Polnischen und im Englischen im Unterschied zum Deutschen linksköpfig.

Im Englischen können die meisten Elemente eines Satzes als Nebensatz realisiert werden, der als Subjekt, Objekt oder als Ergänzung des Subjekts oder Objekts funktioniert. Solche Strukturen werden dann *embedded* genannt z. B. *I don't know where she was yesterday evening.* (vgl. Downing und Locke 2006: 100). Die Wortstellung in einem Nebensatz widerspiegelt die Wortstellung in einem Hauptsatz.

Deswegen ist die grammatische Realisation der Relativsätze ähnlich im Polnischen und Englischen:

PL: *To jest mężczyzna, którego **widziałam** w restauracji.*

ENG: *This is the man who I **saw** in the restaurant.*

DT: *Das ist der Mann, den ich im Restaurant **gesehen habe**.*

4.2. Modaladverbien

Adverbien können als Gruppen vorkommen und aus drei Elementen bestehen: Kopf (eng. *head* [h]), Umstandswort (eng. *modifier* [m]) und Nach-Kopf-Element (eng. *post-modifier* [m] oder *complement* [c]). Sie bilden dann Strukturen wie *very early* [mh] oder *more slowly than necessary* [mhc]. Sehr oft bestehen Adverbien nur aus einem Element, aus dem Kopf (vgl. Downing und Locke 2006: 502). Es gibt verschiedene Arten der Adverbien, abhängig von ihrer Bedeutung. Die meisten Adverbien fungieren als situative oder modale Bestimmungen. Die situativen Adverbien kann man in 9 Subklassen untergliedern: lokale, direktive, temporale,

komitative, kausale, konditionale, instrumentale, finale und konzessive Adverbien. Die modalen Adverbien umfassen 2 Subklassen: die modifikativen und die graduativen Adverbien (vgl. Engel et al. 1999: 1102).

Manche Adverbien haben eine feste Stellung im Satz, manche sind aber mobil zwischen der initialen Stellung, der Stellung in der Mitte oder am Ende des Satzes. Für Adverbien, die auf Ort, Zeit oder Art und Weise hinweisen, ist die natürliche Position im Englischen am Ende des Satzes, meistens mit der Position „nach dem Verb“ äquivalent, sofern es kein direktes Objekt im Satz gibt. Im Englischen ist das Objekt mit dem Verb verbunden⁹, also muss dann das Adverb nach dem Objekt stehen, wie z. B. *We caught the bus easily*, nicht **We caught easily the bus* (vgl. Downing und Locke 2006: 511). Die unmarkierte Stelle für Modaladverbien in der englischen Sprache ist also die Stelle am Ende des Satzes wie z. B. *He speaks English fluently*, nicht **He speaks fluently English* (vgl. Downing und Locke 2006: 512). Es ist möglich, dass Modaladverbien auch andere Stellen im Satz besetzen, sie sind dann aber nicht neutral und tragen schon eine andere Bedeutung mit sich, z. B.

- (a) *He immediately¹⁰ stopped the machine.* (konzentriert sich auf den Prozess „stop“),
- (b) *Immediately he stopped the machine.* (konzentriert sich auf die ganze Phrase),
- (c) *He stopped the machine immediately.* (übliche unmarkierte Stelle im Satz),
- (d) **He stopped immediately the machine.* (inkorrekt).

Die Modaladverbien entwickeln die Phrase oder führen eine neue Information ein, deswegen sollten sie im Polnischen auch am Ende des Satzes vorkommen z. B. *Konie idą równo.* (Jodłowski 1976: 166). Es ist aber auch möglich, und passiert oft in der polnischen Sprache, dass das Adverb vor das Verb verschoben wird z. B. *Dzieci genialnych rodziców rzadko miewają dobre samopoczucie.* Da es im Polnischen keine Satzklammer gibt, steht das Adverb entweder am Ende des Satzes oder auch zwischen zwei Verbteilen, wie z. B. *Nie mogę czekać długo.* vs. *Nie mogę długo czekać.* Die polnischen Muttersprachler tendieren aber dazu, eine von diesen zwei Phrasen häufiger zu benutzen. Das Polnische Nationalkorpus NKJP zeigt die Präferenz des Gebrauchs, indem von 15 gesuchten Phrasen die Konfiguration Modaladverb + Verb (z. B. *cierpliwie czekać, ciężko pracować, szybko zmienić*) in 12 Fällen häufiger vorkommt als die Konfiguration Verb + Modaladverb (nur in 3 Fällen häufiger, aber der Unterschied ist gering z. B. *siedzieć spokojnie, zarabiać dużo, mówić głośno*). Außerdem

⁹ Es gibt eine Ausnahme: wenn das Objekt außergewöhnlich lang ist und deswegen die Endposition fordert (vgl. Downing und Locke 2006: 511).

¹⁰ Das Adverb „sofort“ (eng. *immediately*) kann auch temporal verstanden werden.

wurde von der Autorin eine Umfrage durchgeführt, um die Präferenzen der Muttersprachler in diesem Bereich zu prüfen. 10 Personen haben an der Umfrage teilgenommen. Die Umfrage bestand aus 10 Fragen, wo die Teilnehmer entscheiden mussten, welcher von zwei Sätzen ihrer Meinung nach besser ist. Die Teilnehmer waren monolinguale polnische Muttersprachler. In 9 Fragen waren die Teilnehmer einig und die Mehrheit bevorzugte die Konfiguration Modaladverb + Verb z. B. *Pogoda może się szybko zmienić*. Nur in einem Satz waren die Teilnehmer zweigeteilt: die Hälfte wählte den Satz *Oni muszą efektywnie pracować*. und die Hälfte den Satz *Oni muszą pracować efektywnie*. Aufgrund der Umfrage und des Polnischen Nationalkorpus NKJP ist es anzunehmen, dass im Polnischen die Konfiguration Modaladverb + Verb häufiger benutzt wird, obwohl beide Varianten korrekt sind.

Im Deutschen untersteht der Satz immer dem Regime der Satzklammer und deswegen muss das Adverb zwischen linker und rechter Satzklammer erscheinen, wie z. B. *Sie müssen effektiv arbeiten*, nicht **Sie müssen arbeiten effektiv*. Zwar ist die Wortfolge in einem Hauptaussagesatz im Deutschen wie im Englischen: Subjekt-Verb-Objekt (SVO), aber wenn das Verb eine zusammengesetzte Form hat (Hilfsverb + Partizip; Modalverb; Verb + Partikel), muss der non-finite Teil des Verbs am Ende des Satzes stehen z. B. *Johann wird heute ein Buch kaufen*. (**John will today a book buy*.) (vgl. Hawkins 2001: 126).

Modaladverbien funktionieren anders im Deutschen und im Englischen, im Polnischen sind beide Möglichkeiten korrekt, aber die Konfiguration Modaladverb + Verb ist die bevorzugte Variante:

PL: *Proszę usiąść, musimy cierpliwie czekać./Proszę usiąść, musimy czekać cierpliwie.*

ENG: *Sit down please, we must wait patiently.*

DT: *Setzen Sie sich bitte, wir müssen geduldig warten.*

4.3. Der unbestimmte Artikel

Im Englischen zwingen die grammatischen Regeln dazu, auf Menschen und Dinge als bestimmt, unbestimmt oder unspezifisch (eng. *generic*) hinzuweisen (vgl. Downing und Locke 2006: 417). Die Bestimmtheit wird durch den Artikel *the*, durch Demonstrativa (*this, that, these, those*) oder Possessiva (*my, your, usw.*) realisiert. Unbestimmtheit wird durch den Artikel *a/an*, oder *some, any* oder das Fehlen eines Kennzeichens, also den Null-Artikel, realisiert. Nomen im Singular erhalten den Artikel *a/an* für Unbestimmtheit und den Artikel *the* für Bestimmtheit. Ein Wesen wird als unbestimmt betrachtet, wenn es kein Zeichen im Diskurs, in der Situation oder im Allgemeinwissen gibt, das das Wesen identifizieren kann (vgl. Downing und Locke

2006: 418). Infolgedessen wird etwas als bestimmt betrachtet, wenn es in einem Text, in einer Situation oder mithilfe des Allgemeinwissens identifiziert werden kann.

Im Deutschen sind der definite und der indefinite Artikel zu unterscheiden. In bestimmten Kontexten gilt die Abwesenheit von Artikeln, in solchen Fällen wird dann vom Nullartikel gesprochen (vgl. Engel et al. 1999: 818). Der definite Artikel lautet *der, die, das* und der indefinite Artikel lautet *ein, eine, ein*. Sie werden nach bestimmten Mustern dekliniert. Der definite Artikel kennzeichnet eine Größe als „bekannt“, d.h. er verweist auf vorerwähnte bzw. sinnlich direkt oder indirekt identifizierbare Größen hin (vgl. Engel et al. 1999: 819). Den indefiniten Artikel erhalten Substantive im Deutschen, wenn drei Bedingungen erfüllt sind: sie stehen im Singular, sie weisen das semantische Merkmal *zählbar* auf und es gibt keinen semantischen Grund für ein anderes Artikelwort (vgl. Duden 2009: 330). Der indefinite Artikel bezeichnet also ein nicht vorerwähntes beliebiges Element einer Klasse.

Der definite und indefinite Artikel haben keine isomorphe Entsprechung im Polnischen (vgl. Engel et al. 1999: 803). Einige Strukturen im Polnischen können jedoch die Funktion des Artikels erfüllen. „Bekanntheit“ wird im Polnischen vor allem durch Wortstellung und Satzintonation markiert (vgl. Engel et al. 1999: 818). Die Funktion des indefiniten Artikels können auch andere Ausdrucksmittel übernehmen, wie z. B. das Indefinitpronomen *jakiś*‘, das Numerale *jeden*‘ oder die nicht-initiale Position im Satz (Fisiak et al. 1977). Daher ist das Vorkommen des Artikels auch indirekt mit der Wortstellung verbunden.

Der unbestimmte Artikel ist also ein gemeinsames Merkmal für das Englische und das Deutsche:

PL: *Wczoraj kupiłam gazetę.*

ENG: *Yesterday I bought **a** newspaper.*

DT: *Gestern habe ich **eine** Zeitung gekauft.*

Artikel gehören zu den sogenannten Funktionswörtern. An dieser Stelle scheint es wichtig zu sein, die Klassifizierung der lexikalischen Einheiten in Inhaltswörter und Funktionswörter näher darzustellen. Inhaltswörter (eng. *content words*) gehören zu einer offenen Kategorie (die Mehrheit der Nomen, Verben, Adjektive und Adverbien), die sich auf Menschen, Objekte, Handlungen oder abstrakte Konzepte beziehen. Diese Wörter sind für den semantischen Inhalt der Aussage verantwortlich (vgl. Chłopek 2011b: 41). Funktionswörter gehören zu einer geschlossenen Kategorie (Konjunktionen, Bestimmungswörter, Präpositionen usw.). Diese Wörter tragen weniger Bedeutung, aber sie sind an der morphosyntaktischen Konstruktion des

Satzes beteiligt, d.h. die Hauptrolle der Funktionswörter ist, Inhaltswörter zu bedeutsamen Phrasen zu verbinden. Es scheint, dass im Fall der Funktionswörter weniger Aufmerksamkeit den Kontrollprozessen geschenkt wird, weil die Lerner sich auf jenen Inhalt konzentrieren möchten, der am wichtigsten in der Kommunikation scheint (vgl. Ringbom 1987: 128). Außerdem berichten Poulisse und Bongaerts (1994: 47), dass Funktionswörter häufiger transferiert würden, weil sie einfach kurz sind und weniger Zeit gebraucht wird, um diese Wörter zu enkodieren. Überdies seien Funktionswörter in einem Satz eher nicht betont und trügen weniger semantische Ladung (vgl. Poulisse und Bongaerts 1994: 53). Noch schwieriger sei es, Funktionswörter einer neuen Fremdsprache zu erwerben, wenn keine bisherig gelernte Sprache diese Wörter beinhalte wie z. B. Artikel (vgl. Chłopek 2014: 13). Ein weiterer Unterschied zwischen Funktionswörtern und Inhaltswörtern bestände noch darin, dass sie auf verschiedene Art und Weise gespeichert werden. Wie schon in der vorliegenden Arbeit erwähnt wurde (siehe Kapitel 3.3.), wird, während die L1-Phonologie, die Morphologie, die Syntax und das Lexikon vom prozeduralen Gedächtnis unterstützt werden, der L1-Wortschatz vom deklarativen Gedächtnis unterstützt. Funktionswörter werden dann als Teil der Syntax implizit und Inhaltswörter als Teil des deklarativen Wissens explizit erworben. Was die L2, die L3, die Ln betrifft, werden sowohl Funktionswörter als auch Inhaltswörter vom deklarativen Gedächtnis unterstützt. Paradis (2004) behauptet aber, dass zusammen mit dem Sprachkompetenzanstieg, abhängig von der Aktivierung der Sprache, die Funktionswörter in der L2, L3, oder Ln Teil des prozeduralen Gedächtnisses werden könnten.

4.4. Bisherige Forschung innerhalb der untersuchten Strukturen

Im Rahmen des Drittspracherwerbs wird die Tendenz beobachtet, dass die Forschung von sprachübergreifenden Einflüssen vor allem innerhalb der Lexik (z. B. Ringbom 1987; Bouvy 2000; Cenoz 2001; Odlin und Jarvis 2004; Gabryś-Barker 2005; Gibson und Hufeisen 2005; Lindqvist 2012) und der Phonologie (z. B. Hammarberg 2001; Pyun 2005; Tremblay 2007; Gut 2010; Wrembel 2010, 2012, 2015; Cabrelli Amaro 2013, 2014) durchgeführt wird. Weniger Interesse wird der Syntax geschenkt (aber siehe: Leung 2005; Angelovska und Hahn 2012; Włosowicz 2012; Kresić und Gulan 2012; Angelovska und Hahn 2017). Überdies ist die in der vorliegenden Arbeit gewählte Sprachkonstellation (L1 Polnisch/L2 Deutsch/L3 Englisch vs. L1 Polnisch/L2 Englisch/L3 Deutsch) ziemlich selten. Es existiert einige Forschung innerhalb der Syntax mit Polnisch, Englisch und Deutsch, aber sie konzentriert sich nicht nur auf die Syntax (sie beinhaltet auch Lexik) oder sie wird nicht von homogenen Gruppen repräsentiert, also nur einige Teilnehmer hatten Polnisch als L1 (z. B. Angelovska und Hahn 2012; Włosowicz 2012).

Englisch und Deutsch werden oft in anderen Sprachkonstellationen untersucht z. B. mit Spanisch (z. B. Cenoz 2005; Slabakova und Garcia Mayo 2015) oder Französisch (z. B. Rothman und Amaro 2010).

Bezüglich der Wortstellung im Satz wird der Begriff „Starrheit“ als Kriterium benutzt, um Transferierbarkeit festzulegen. Je weniger rigide eine Sprache die Wortstellung vorschreibt, desto höher schätzen einige Linguisten die Wahrscheinlichkeit von Transfer ein (vgl. Steinhauer 2005: 51). Ein weiteres Kriterium ist der Input bzw. die Transfermöglichkeiten, die für den Lerner in der Erwerbssprache liegen. Beim Erwerb einer L3 ist bezüglich der Wortstellung von Interesse, aus welcher Sprache der Lerner eher Strukturen transferiert.

Ein weiterer, wichtiger Bereich der Syntax, der im engen Zusammenhang mit der Wortstellung und den Transfermöglichkeiten steht, ist die so genannte *branching direction (BD)*.

In general, BD refers to the direction, right or left, in which major recursive devices, such as relative clauses or other forms of sentence complementation, can be generated in relation to a head (Flynn 1984: 75).

Flynn (1984: 85) stellt fest, dass es signifikante Unterschiede im Fremdsprachenerwerb gibt, je nachdem, ob *branching directions* mit der Muttersprache und mit der Zielsprache übereinstimmen oder nicht.

Relativsätze werden sehr häufig in den Forschungen untersucht, in Sprachkonstellationen wie L1 Kasachisch, L2 Russisch, L3 Englisch (Flynn et al. 2004) oder L1 Englisch/Spanisch, L2 Spanisch/Englisch, L3 Portugiesisch (Rothman 2010) oder L1 Ungarisch, L2 Deutsch, L3 Englisch (Berkes und Flynn 2012) oder L1 die tuwinische Sprache, L2 Russisch, L3 Englisch (Kulundary und Gabriele 2012).

In der Forschung von Flynn et al. (2004) untersuchten die Autoren verschiedene Typen von Relativsätzen. Von den untersuchten Sprachen gehören Englisch und Russisch zu den *right-branching* Sprachen, anders wie Kasachisch. Die Autoren bewiesen, dass die Probanden auf ihre Erfahrung in der L2 zurückgriffen, wenn Relativsätze in ihrer Drittsprache – Englisch – konstruiert wurden. Die Erstsprache spielte bei dieser Untersuchung keine Rolle.

Transfer erschien auch bei der Untersuchung von Rothman (2010) und zwar war Spanisch (in der Forschung entweder L1 oder L2) in beiden untersuchten Gruppen die Transferquelle beim L3-Erwerb (Portugiesisch), nicht aber Englisch.

Berkes und Flynn (2012) ergänzten die früheren Resultate von Flynn et al. (2004), die Transfer aus der L2 aufzeigten, und bewiesen, dass Transfer innerhalb der Relativsätze auch aus der ersten Sprache vorkommen kann, in diesem Fall aus dem Ungarischen ins Englische.

Die Forschung von Kulundary und Gabriele (2012) verglich drei Sprachen, die nicht typologisch ähnlich sind (L1 Tuwinisch, L2 Russisch, L3 Englisch). Die Autoren zeigten größeren Einfluss aus L2 auf, aber sowohl fördernder als auch nicht-fördernder Transfer wurde beobachtet.

Die zweite untersuchte Struktur, die Position der Adverbien im Satz, ist ebenso Forschungsgegenstand einiger Untersuchungen. Westergaard et al. (2016) beschäftigten sich mit Phänomenen, die mit V2-Wortstellung verbunden sind und u.a. auch mit den Adverbien. Drei Sprachen wurden in der Forschung untersucht: Norwegisch, Russisch und Englisch. Die Wissenschaftlerinnen untersuchten den Fall, wo das Adverb im Englischen und Russischen vor dem Verb steht z. B. *Emma **often** eats sweets.*, anders als im Norwegischen (*Emma spiser **ofte** søtsaker.*). Drei Gruppen wurden verglichen: bilinguale norwegisch-russische, eine monolinguale russische und eine monolinguale norwegische Gruppe, die Englisch als L2 oder L3 erworben hatten. Die Untersuchung zeigte den fördernden Transfer aus dem Russischen in das Englische in der monolingualen russischen und bilingualen norwegisch-russischen Gruppe, ungeachtet dessen, dass Russisch und Englisch typologisch anders sind. Die untersuchte Wortfolge Adverb-Verb ist aber in diesen Sprachen ähnlich. Gleichzeitig wurde der nicht-fördernde Transfer in der monolingualen norwegischen Gruppe gezeigt.

Ein anderes Beispiel ist die Forschung von Angelovska und Hahn (2012), die schriftliche Aussagen von 13 Teilnehmern mit der L2 Deutsch und der L3 Englisch analysiert haben. Die Teilnehmer variierten bezüglich der ersten Sprache (es gab 3 Personen mit der L1 Polnisch). In der Untersuchung haben die Wissenschaftlerinnen gezeigt, dass auch ein syntaktischer Transfer vorkommt, u.a. Transfer bezüglich der Position des Adverbs.

Bei der dritten untersuchten Struktur, also Artikel, spielt der Transfer auch eine Rolle. Die Genuszuweisung bereitet Sprachlernern oft große Schwierigkeiten, gerade bei Sprachen wie Deutsch. Artikelfehler können aber nicht nur aus den fehlenden Übereinstimmungen zwischen den Sprachen resultieren, sondern auch daraus, dass in einer Sprache gar keine Artikel vorhanden sind (vgl. Steinhauer 2005: 53). Dieses Phänomen wurde schon beim Zweitspracherwerb beobachtet (z. B. Ringbom 1987). Dies ist auch der Fall beim bestimmten und unbestimmten Artikel, der im Englischen und Deutschen funktioniert, im Polnischen aber

kein Äquivalent hat. Diese Sprachkonstellation hat Chłopek (2014) untersucht. Die Wissenschaftlerin hat 119 auf Englisch geschriebene Aufsätze polnischer Studenten analysiert, bei denen Deutsch als dominante Sprache und Englisch als schwächere Fremdsprache funktionierten. Sie hat 176 Fehler im Bereich der bestimmten und unbestimmten Artikel innerhalb der Nominalphrase registriert, wobei 60,2 % der Fehler Auslassungen waren. Die Autorin analysierte, dass Polnisch die Hauptquelle der Fehler sei, was auch beweise, dass die L1 im Prozess des Drittspracherwerbs aktiv bleibe und den Drittspracherwerb beeinflussen kann. Deutsch sollte wegen der Typologie und der hohen Sprachkompetenz häufiger als Transferquelle vorkommen, was aber in der Untersuchung nicht der Fall war. Überdies könne die korrekte Anwendung der englischen Artikel als ein fördernder Transfer aus dem Deutschen betrachtet werden.

Ein anderes Beispiel für die Forschung in diesem Bereich ist die Studie von Jaensch (2012), wo zwei Gruppen verglichen wurden: L1 Spanisch/ L2 Englisch/ L3 Deutsch vs. L1 Japanisch/ L2 Englisch/ L3 Deutsch. Im Englischen, Spanischen und Deutschen lässt sich die Bestimmtheit durch Artikel realisieren, während im Japanischen es kein Artikelsystem gibt. Es konnte erwartet werden, dass die L1 Spanisch Gruppe die L1 Japanisch Gruppe übertrifft, weil sie mehr Erfahrung mit dem Artikelsystem hatte, was aber nicht der Fall war. Wichtig in dieser Forschung war aber, dass die Personen, die ein höheres Englischniveau hatten, bessere Resultate erreicht hatten als die Personen mit niedrigerem Englischniveau, und zwar in beiden Sprachkonfigurationen.

In der schon oben erwähnten Forschung von Angelovska und Hahn (2012), wo schriftliche Aufsätze von 13 Teilnehmern (verschiedene L1, L2 Deutsch, L3 Englisch) analysiert wurden, haben die Autoren Beispiele des Transfers fast in jedem Sprachbereich gefunden: in der Lexik, der Syntax, der Morphologie; ebenso wurden auch Beispiele der Über- und Unterproduktion von bestimmten und unbestimmten Artikeln registriert.

4.5. Fazit

Immer mehr Forschungen innerhalb der Syntax werden im Rahmen des Drittspracherwerbs und der sprachübergreifenden Einflüsse betrieben, was in diesem Kapitel dargestellt wurde. Bei der Gestaltung einer Untersuchung ist es von Vorteil, wenn die ausgewählten Sprachen innerhalb der untersuchten Strukturen variieren. Wenn drei Sprachen verglichen werden, ist es am besten, wenn zwischen jedem Sprachpaar Ähnlichkeit innerhalb der untersuchten Strukturen existiert. Das ermöglicht dann, zwischen den L1- und L2-Einflüssen zu differenzieren. Die in der

vorliegenden Arbeit untersuchten Strukturen, also Relativsätze, Modaladverbien und der unbestimmte Artikel, variieren zwischen den ausgewählten Sprachen: Polnisch, Deutsch und Englisch, was in diesem Kapitel beschrieben wurde. Für den besseren Überblick wird der Vergleich der untersuchten Strukturen in Tabelle 3 zusammengestellt:

Bedingung	Polnisch	Englisch	Deutsch
Verbendstellung im Relativsatz	-	-	+
Modaladverb am Ende des Satzes	+/-	+	-
Vorkommen des unbestimmten Artikels	-	+	+

Tabelle 3. Vergleich innerhalb der untersuchten Strukturen

5. Methodologisches Vorgehen

Das folgende Kapitel eröffnet den empirischen Teil der vorliegenden Arbeit. Auf die Vorstellung der theoretischen Grundlagen folgt die Beschreibung der Methodologie der Untersuchung. Zuerst werden das Ziel der Forschung und die Forschungsfragen dargestellt. Daraufhin wird die Auswahl der Probanden begründet und die Forschungsgruppen werden beschrieben. Letztendlich werden die Aufgaben, die im Rahmen der Arbeit durchgeführt wurden, vorgestellt und die Datenanalyse präsentiert.

5.1. Ziel der Untersuchung

Das Hauptziel dieser Arbeit ist die Identifizierung und Bestimmung der sprachübergreifenden Einflüsse beim Drittspracherwerb von Erwachsenen, deren Muttersprache (L1) Polnisch ist, und die Deutsch und Englisch entweder als zweite oder als dritte Sprache erwerben. Der Fokus dieser Arbeit liegt auch auf der Bestimmung, wie die schon früher erworbenen Sprachen den Drittspracherwerb innerhalb der Syntax beeinflussen können. Die vorliegende Studie hat auch zum Ziel, die Frage zu beantworten, inwieweit Faktoren wie Spracherwerbsstadium, Sprachniveau, und teilweise Input, das Vorkommen der sprachübergreifenden Einflüsse determinieren. Die Arbeit zielt darauf ab, aus den drei ausgewählten syntaktischen Strukturen (siehe Kapitel 4) jene zu bestimmen, die vor allem für diese Einflüsse anfällig sind. Diese Untersuchung hat auch zum Ziel, Hypothesen bezüglich der L1- und L2-Einflüsse, die von den Autoren der Drittspracherwerbsmodelle vorgeschlagen wurden, zu überprüfen. Sowohl die ausgewählten Sprachkonfigurationen als auch die untersuchten syntaktischen Strukturen erscheinen in den schon existierenden Forschungen (siehe Kapitel 4.4.), aber es gibt noch wenige, deswegen kann die vorliegende Untersuchung zur Entwicklung des Forschungsgebiets innerhalb der Syntax beitragen. Die daraus resultierenden Forschungsfragen sind also folgende:

- 1) Hat L1 determinierenden Einfluss auf den Drittspracherwerb?
- 2) Hat L2 determinierenden Einfluss auf den Drittspracherwerb?
- 3) Inwieweit determinieren das Spracherwerbsstadium, das Sprachniveau, und teilweise der Input, das Vorkommen sprachübergreifender Einflüsse?
- 4) Kommen sprachübergreifende Einflüsse innerhalb aller untersuchten Strukturen vor, oder sind einige Strukturen für Einflüsse anfälliger?
- 5) Welches von den in der neuesten Drittspracherwerbsforschung vorgeschlagenen Drittsprachmodellen wird durch die Ergebnisse der Untersuchung bestätigt?

Die Auswahl der untersuchten Strukturen (siehe Kapitel 4) und der Probanden (siehe Kapitel 5.2.) ermöglicht, auf diese Forschungsfragen Antworten zu finden und neue Ergebnisse auf dem Gebiet der Drittspracherwerbsforschung zu präsentieren.

5.2. Probanden

Zur Forschung wurden Gruppen mit zwei Sprachkonfigurationen ausgewählt. Die erste Gruppe: L1 Polnisch/L2 Deutsch/L3 Englisch und die zweite Gruppe: L1 Polnisch/L2 Englisch/L3 Deutsch. Die Bezeichnung der Sprachen kann in Bezug auf unterschiedliche Kriterien erfolgen, was bereits in der vorliegenden Arbeit beschrieben wurde (siehe Kapitel 1.1.). Ich habe mich dafür entschieden, die Sprachen nach der Sprachdominanz den Kategorien L1, L2 und L3 zuzuordnen. L1 bedeutet in diesem Fall immer die erste Sprache (Muttersprache), die die Lerner erworben haben, in Folge wird die stärkste (dominante) Sprache von den später erworbenen Sprachen als L2 und die schwächere Sprache als L3 bezeichnet. Die Sprachdominanz wird hier aufgrund von drei Komponenten festgelegt: a) Selbsteinschätzung des Sprachniveaus jeder Sprache, b) Länge und Intensität des Erwerbsprozesses der gegebenen Sprache und c) Menge und Art von Input.

Alle Teilnehmer haben vor der Untersuchung einen Fragebogen ausgefüllt und aufgrund dessen wurden sie dann einer Gruppe zugeordnet. Der Fragebogen konzentriert sich auf die Faktoren, die am wichtigsten bei der Bestimmung sprachübergreifender Einflüsse zu sein scheinen. Im ersten Teil wurden die Teilnehmer nach dem Erwerbalters (das Alter, in dem sie in Kontakt mit Deutsch und Englisch getreten sind) und nach dem Sprachniveau des Deutschen und des Englischen befragt. Sie haben auch bestimmt, wie viele Jahre sie schon Deutsch und Englisch lernen. Da die Sprachkompetenz innerhalb der Grammatik und des Wortschatzes einer Sprache variieren kann, haben die Teilnehmer separat ihr allgemeines Sprachniveau und ihre Sprachkompetenz innerhalb der Grammatik und ihre Sprachkompetenz innerhalb der Lexik bewertet (im Maßstab 1-5, wobei an dieser Stelle 1 als „sehr schwache“ und 5 als „sehr gute“ Kompetenz festgelegt wird). Die Probanden haben selbst ihr Sprachniveau bewertet, was bedeutet, dass diese Eigenevaluation sich vom tatsächlichen Sprachniveau unterscheiden kann ((siehe Punkt b) in Kapitel 2.3.)). Im zweiten Teil des Fragebogens haben die Teilnehmer die Intensität ihres Kontakts mit der Sprache bestimmt, und zwar in den Bereichen: der Grundschule, des Gymnasiums (pol. *gimnazjum*), der Oberschule (pol. *liceum*), in der Familie, mit Freunden, bei zusätzlichen Kursen und in Medien (im Maßstab 0-5, wo 0 „keinen Kontakt“ bedeutet und 5 „sehr oft“ bedeutet). Der dritte Teil bestand aus verschiedenen Feststellungen,

mit denen die Probanden einverstanden sind oder nicht, z. B. *Englischkenntnisse helfen mir beim Deutschlernen* oder *Die Ähnlichkeiten zwischen den Sprachen erleichtern mir das Lernen*. Solche Äußerungen können eine allgemeine Ansicht über sprachübergreifende Einflüsse unter den Teilnehmern widerspiegeln, und zwar erstens ob sie überhaupt Einflüsse bemerken, und zweitens, ob sie diese Interaktionen als etwas Negatives oder Positives betrachten. Der Fragebogen beinhaltete auch Fragen nach Alter, Geschlecht und Kenntnissen anderer Sprachen. Alle Teilnehmer sind polnische Studenten. Nach dem Ausfüllen des Fragebogens wurden sie in drei Gruppen nach ihrer Sprachdominanz eingeteilt:

- Gruppe 1A (L1 Polnisch/L2 Deutsch/L3 Englisch) mit Studenten aus dem ersten Studienjahr,
- Gruppe 3A (L1 Polnisch/L2 Deutsch/L3 Englisch) mit Studenten aus dem dritten Studienjahr,
- Gruppe 3B (L1 Polnisch/L2 Englisch/L3 Deutsch) mit Studenten aus dem dritten Studienjahr¹¹.

Dem ersten Forschungsplan zufolge sollte noch Gruppe 1B mit der Sprachkonfiguration L1 Polnisch/L2 Englisch/L3 Deutsch mit Studenten aus dem ersten Studienjahr untersucht werden. Die Annahmen mussten aber umformuliert werden, weil aus, von der Autorin unabhängigen, Gründen, die Forschung mit einer Gruppe nicht realisiert werden konnte¹².

Die Gegenüberstellung der Gruppen 1A und 3A ermöglicht, die Gruppen bezüglich des Spracherwerbsstadiums zu vergleichen, nur mit der Beschränkung einer Sprachkonfiguration (L1 Polnisch/L2 Deutsch/L3 Englisch). Die Gegenüberstellung der Gruppen 3A und 3B dagegen ermöglicht, die Gruppen bezüglich der unterschiedlichen Sprachkonfiguration zu vergleichen.

An dieser Stelle scheint es wichtig, eine Anmerkung über Sprachenpolitik in Polen zu machen. Das gegenwärtige Schulsystem umfasst ein Jahr der Vorschule, Grundschule (8 Jahre) und entweder erweiterte Oberschule (4 Jahre), Berufsschule (3 Jahre) oder technische Oberschule (5 Jahre). Die Kinder beginnen das Fremdsprachenlernen (meist Englisch) schon im

¹¹ Die Benennung der Gruppen bezieht sich auf das Studienjahr, in dem sich die Teilnehmer zurzeit befinden, deswegen wird die Gruppe mit Studenten aus dem ersten Studienjahr Gruppe 1A genannt und die Gruppen mit Studenten aus dem dritten Studienjahr als Gruppe 3A und 3B bezeichnet.

¹² Die vorliegende Arbeit wurde in der Zeit der Corona-Pandemie realisiert. Die Untersuchung mit den Studenten des ersten Studienjahrgangs mit Englisch als dominante Sprache war geplant, konnte aber aus diesem Grund leider nicht durchgeführt werden.

Kindergarten, dann setzen sie diese Sprache in der Vorschule und in der Grundschule fort. Die zweite Fremdsprache ist ab der siebten Klasse Grundschule obligatorisch. Als die Teilnehmer dieser Forschung ihre Schulpflicht begonnen haben, sah das Schulsystem aber anders aus. Die Grundschule dauerte 6 Jahre, dann besuchten die Schüler 3 Jahre das Gymnasium und dann noch 3 Jahre eine erweiterte Oberschule (pol. *liceum*), eine Berufsschule oder auch für 4 Jahre eine technische Oberschule. Damals war die erste Fremdsprache ab der ersten Klasse Grundschule obligatorisch, in den Kindergärten noch fakultativ. Die zweite Fremdsprache war im Gymnasium obligatorisch. Außerdem wählen die Schüler in Polen das sog. Profil der Klasse (damals vom Gymnasium). Bezüglich der Sprachen sind folgende Profile möglich: mit dem Grundniveau einer Sprache und mit dem fortgeschrittenen Niveau einer Sprache. Manchmal ist auch der bilinguale Modus verfügbar. Zwar können Schulen selbst entscheiden, welche Sprachen sie in ihr Sprachangebot aufnehmen, aber die meisten Schulen in Polen bieten Englisch als erste obligatorische Fremdsprache an. Die meisten polnischen Schüler beginnen also Englisch als ihre L2 (chronologisch betrachtet) in der Grundschule. Die Sprachen, die als zweite Fremdsprache L3 (ab der siebten Klasse Grundschule und dann in der erweiterten Oberschule¹³) oft zur Verfügung stehen sind Deutsch, Spanisch, Russisch und Französisch. Eine solche Sprachenpolitik hat Einfluss auf die Sprachbiographien der Probanden, nämlich auf das durchschnittliche Erwerbssalter für Englisch, das in den untersuchten Gruppen immer niedriger als das durchschnittliche Erwerbssalter für Deutsch ist.

Da die Schüler dann im Gymnasium und in der Oberschule mehr Möglichkeiten haben, wenn es um die Wahl der Fremdsprache geht, wird bei manchen eine andere Sprache als Englisch zur dominanten Sprache, weil sich die Intensität des Erwerbs verändert. In den meisten Fällen lernen Schüler also zwei Fremdsprachen in der Schule. Während des Studiums setzen die meisten von ihnen eine der Sprachen fort. Wenn jemand aber ein linguistisches Studium wählt, beginnt diese Person meistens noch eine dritte Fremdsprache zu erwerben. Die Probanden dieser Forschung sind alle Studenten der Angewandten Linguistik, wo sie die dritte Fremdsprache (L4) ab dem zweiten Studienjahr beginnen. Deswegen gibt es einen Unterschied zwischen den Gruppen 1A und 3A, weil die Studenten des dritten Studienjahrs (Gruppe 3A) schon alle den Erwerb der vierten Sprache begonnen haben, im Gegensatz zu den Studenten des ersten Studienjahrgangs (Gruppe 1A).

¹³ Die erweiterte Oberschule wird weiter im Text als Oberschule bezeichnet.

Es ist klar, dass nicht alle dem üblichen Schulweg folgen, es gibt auch zusätzliche Möglichkeiten der Ausbildung wie z. B. bilinguale Kindergärten. Einige Grundschulen bieten auch das Lernen der zweiten Fremdsprache früher an als obligatorisch. Jeder Teilnehmer hat also eine individuelle Sprachbiographie, die das Gesamtbild der Gruppe bildet. Die Charakteristik jeder Gruppe wird in der vorliegenden Arbeit präsentiert.

	Gruppe 1A	Gruppe 3A	Gruppe 3B
Anzahl der Personen	15	11	10
Durchschnittsalter	19,4	21,18	21,2
Durchschnittserwerbsalter für Englisch	8,26	7,9	6,6
Durchschnittserwerbsalter für Deutsch	9,13	9,27	11,7
Länge des Englischerwerbs	10,26	11,45	14,5
Länge des Deutscherwerbs	9,4	11,09	7,55
durchschnittliches Sprachniveau des Englischen	3,93	3,45	4,7
durchschnittliches Sprachniveau des Deutschen	4,3	4,18	3

Tabelle 4. Wichtigste Daten zu den Probanden der Gruppen 1A, 3A und 3B

Gruppe 1A besteht aus 12 Frauen und 3 Männern. Der Altersbereich der Probanden beträgt 18-23 Jahre mit dem Durchschnittsalter 19,4. Sechs Personen haben früher begonnen, Deutsch zu lernen als Englisch. Die meisten Personen aber (9) sind früher in Kontakt mit dem Englischen getreten. Das Durchschnittserwerbsalter für das Englische beträgt 8,27 und für das Deutsche 9,13 (siehe Tabelle 4). Durchschnittlich lernen die Probanden seit 10,26 Jahren Englisch und Deutsch seit 9,4 Jahren. Bezüglich des Sprachkontakts in der Schule hat die Mehrheit mit Englisch in der Grundschule begonnen (11 Personen), dann hatten sie im Gymnasium (11 Personen) und in der Oberschule (10 Personen) Englisch auf dem Grundniveau. 8 Personen haben Deutsch schon in der Grundschule gelernt. Auf dem fortgeschrittenen Niveau haben 7 Personen im Gymnasium, und in der Oberschule schon 13 Personen Deutsch weiter gelernt (dabei auch zwei Personen im bilingualen Modus). Nur drei Personen berichten über andere Sprachkenntnisse (ein Teilnehmer kann Norwegisch, Spanisch und Russisch und zwei andere Spanisch oder Italienisch). Die Intensität des Kontakts in verschiedenen Bereichen haben die Teilnehmer im Maßstab 0-5 bewertet (wobei 0 „keinen Kontakt“ bedeutet und 5 „sehr oft“ bedeutet). 6 Personen haben zusätzliche Englischkurse besucht, wobei 3 Personen oft und 3 manchmal oder selten. 7 Personen haben zusätzliche Deutschkurse besucht, wobei 4 Personen sehr oft oder oft und 3 Personen manchmal oder selten. 4 Personen sprechen Englisch manchmal oder selten mit Familienmitgliedern, 6 Personen sprechen Deutsch manchmal oder selten mit Familienmitgliedern. 11 Personen sprechen Englisch (darin vier Personen sehr oft

oder oft) und Deutsch (darin zwei Personen oft, zwei Personen manchmal) mit Freunden. In den Ferien benutzen fast alle Englisch (14 Personen) und Deutsch (13 Personen). Medien gehören auch zu den häufigsten Kontaktquellen für das Englische und das Deutsche (jeweils 14 Personen), und zwar oft oder sehr oft bei 10 Personen (Englisch) und 5 Personen (Deutsch). 10 Personen berichten darüber, einmal Kontakt mit deutschen Muttersprachlern gehabt zu haben, nur 2 Personen hatten oder haben Kontakt mit englischen Muttersprachlern. Das durchschnittliche Sprachniveau des Englischen, das die Probanden selbst eingeschätzt haben, beträgt 3,93, wobei die lexikalische Kompetenz höher eingeschätzt wurde als die grammatische – im Durchschnitt 3,67 und 3,33. Das durchschnittliche Sprachniveau des Deutschen beträgt 4,3, wobei (ganz umgekehrt zu dem Englischen) die lexikalische Kompetenz niedriger eingeschätzt wurde, als die grammatische – im Durchschnitt 3,97 und 4,18.

Gruppe 3A besteht aus 10 Frauen und einem Mann. Das Durchschnittsalter beträgt 21,18. Fünf Personen sind früher in Kontakt mit dem Deutschen getreten, 6 Personen haben früher mit dem Englischen begonnen. Das Durchschnittserwerbsalter für das Deutsche beläuft sich auf 9,27 und für das Englische auf 7,9 (siehe Tabelle 4). Die Länge des Erwerbs ist aber vergleichbar, durchschnittlich lernen die Probanden Englisch seit 11,45 Jahren und Deutsch seit 11,09 Jahren. In der Grundschule haben 8 Personen Englisch gelernt, im Gymnasium hatten die meisten Englisch auf dem Grundniveau (7 Personen), dann aber in der Oberschule hat die Mehrheit (7) Englisch auf fortgeschrittenem Niveau gelernt. 7 Personen hatten Deutsch in der Grundschule, 6 Personen haben Deutsch im Gymnasium auf fortgeschrittenem Niveau gelernt, 5 Personen auf dem Grundniveau. In der Oberschule hatten 7 Personen Deutsch auf fortgeschrittenem Niveau, 3 Personen auf dem Grundniveau und eine Person hatte in der Oberschule kein Deutsch. Alle Teilnehmer können mindestens eine zusätzliche Fremdsprache, was daraus resultiert, dass sie die Möglichkeit haben, eine zusätzliche Sprache während des Studiums zu erlernen. 10 Personen können Spanisch, davon noch drei Personen, die außer Spanisch über Italienisch- oder Japanischkenntnisse berichten, 1 Person lernt Französisch. 7 Personen haben Englischkurse besucht (davon zwei Personen oft oder sehr oft) und 6 Personen haben Deutschkurse besucht (davon nur eine Person sehr oft). Nur eine Person spricht mit Familienmitgliedern Englisch, und zwar sehr selten. 4 Personen sprechen selten oder sehr selten Deutsch in der Familie. Mit Freunden sprechen die Teilnehmer öfter Englisch oder Deutsch, nur 3 Personen sprechen nie Englisch und 1 Person spricht nie Deutsch mit Freunden. In den Ferien benutzen viele Englisch (9 Personen) und Deutsch (10 Personen). Medien sind wieder bei allen Teilnehmern die häufigste Quelle des Kontakts mit einer Sprache, sowohl mit dem

Englischen (davon 5 Personen oft oder sehr oft, 5 Personen manchmal, eine Person selten) als auch mit dem Deutschen (davon 7 Personen oft oder sehr oft und 4 Personen manchmal). 3 Personen berichten über aktuellen Kontakt mit dem Englischen und Deutschen in der Arbeit. 7 Personen hatten oder haben den Kontakt mit englischen Muttersprachlern, entweder mit Freunden, in den Ferien, in der Schule, im Studium oder in der Arbeit. 10 Personen hatten oder haben Kontakt mit deutschen Muttersprachlern und zwar auch mit Freunden, im Studium oder in der Arbeit. Das durchschnittliche, selbst eingeschätzte, Englischniveau beträgt 3,45. Der Unterschied zwischen der durchschnittlichen lexikalischen (3,45) und grammatischen (3,5) Kompetenz ist klein. Das durchschnittliche Niveau des Deutschen beläuft sich auf 4,18, wobei die lexikalische Kompetenz – 4,18 – höher eingeschätzt wurde als die grammatische – 4,09.

Gruppe 3B besteht aus 8 Frauen und 2 Männern. Das Durchschnittsalter beträgt 21,2. Die Mehrheit der Teilnehmer (8) ist früher in Kontakt mit dem Englischen getreten, das durchschnittliche Erwerbsalter beträgt 6,6 für das Englische und 11,7 für das Deutsche. Durchschnittlich lernen also die Teilnehmer 14,5 Jahre Englisch und 7,55 Jahre Deutsch (siehe Tabelle 4). Nur eine Person hatte kein Englisch in der Grundschule, 9 Personen haben Englisch in der Grundschule gelernt. 5 Personen haben auch Deutsch in der Grundschule gelernt. Im Gymnasium und in der Oberschule hatten alle Englisch, davon im Gymnasium 5 Personen und in der Oberschule 9 Personen auf fortgeschrittenem Niveau. 7 Personen hatten Deutsch im Gymnasium auf dem Grundniveau, 1 Person auf fortgeschrittenem Niveau und eine Person hatte kein Deutsch. In der Oberschule haben 4 Personen Deutsch auf dem Grundniveau gelernt und 6 Personen hatten kein Deutsch. 9 Personen können noch andere Sprachen (davon 6 Personen mehr als eine Sprache) wie Spanisch (5), Italienisch (3), Russisch (3), Französisch (2) und Koreanisch (1). Sieben Personen haben außeruniversitäre Englischkurse besucht (davon 3 Personen oft oder sehr oft) und nur eine Person besuchte einen Deutschkurs. Mit Familienmitgliedern spricht nur eine Person sehr selten Englisch und auch eine Person sehr selten Deutsch. Mit Freunden sprechen schon 8 Personen Englisch (6 Personen oft oder sehr oft) und 5 Personen Deutsch (manchmal oder selten). 9 Personen benutzen Englisch in den Ferien (darin 4 Personen oft oder sehr oft) und 7 Personen benutzen Deutsch in den Ferien (manchmal oder selten). Medien sind wieder die häufigste Quelle des Sprachkontakts, die von allen Teilnehmern für Englisch (9 Personen sehr oft, 1 Person manchmal) und von fast allen für Deutsch benutzt wird (3 Personen manchmal, 6 Personen selten oder sehr selten). Alle Teilnehmer haben Kontakt mit englischen Muttersprachlern im Studium, manche auch mit Freunden (2) oder in der Arbeit (1). Zwei Personen berichten über Kontakt mit deutschen

Muttersprachlern im Studium. Das durchschnittliche Niveau des Englischen, das von den Probanden eingeschätzt wurde, beträgt 4,7, wobei sich die lexikalische und grammatische Kompetenz separat auf 4,2 belaufen. Das Deutschniveau beträgt durchschnittlich 3, wobei die lexikalische Kompetenz – 2,9 – niedriger eingeschätzt wurde als die grammatische – 3,4.

Zusammenfassend soll hier festgestellt werden, dass das entscheidende Kriterium der Einteilung der Probanden in Gruppen die Einschätzung ihrer Sprachkompetenz ist. Die Kriterien der Länge und der Intensität des Sprachkontakts und der Menge und Art des Inputs sind bei der Einteilung auch mit berücksichtigt worden, indem die Gruppen mit derselben Sprachkonfiguration in Spracherwerbsstadien eingeteilt wurden.

5.3. Methodologie der Forschung und Datenanalyse

Die vorliegende Arbeit umfasst zwei Aufgaben, die in ihrem Rahmen durchgeführt wurden: *Acceptability Judgment and Correction Task (AJCT)* und Blattdolmetschen.

Acceptability Judgment Task (AJT) ist eine übliche psycholinguistische Aufgabe, die auch im Rahmen von sprachübergreifenden Einflüssen benutzt wird (z. B. Falk und Bardel 2011; Westergaard et al. 2016). In der traditionellen Form der AJT werden Sätze ohne vorherigen Kontext präsentiert und die Teilnehmer werden darum gebeten, die Sätze hinsichtlich der grammatischen Akzeptabilität zu beurteilen. Einige Forscher entscheiden sich dafür, eine bestimmte Skala einzuführen, die den Gewissheitsgrad widerspiegelt (vgl. Ionin und Zyzik 2014: 38). Bei der Vorbereitung der AJT müssen Forscher mindestens vier wichtigste Entscheidungen treffen:

- bezüglich der Art und Weise der Präsentation (auditiv vs. visuell vs. beide);
- ob die Aufgabe unter Zeitdruck verläuft oder nicht;
- bezüglich der Skala, und
- ob Teilnehmer die Sätze, die sie als inkorrekt beurteilt haben, korrigieren sollen oder nicht (vgl. Ionin und Zyzik 2014: 39).

In meiner Untersuchung habe ich mich für die visuelle Präsentation der Sätze unter Zeitdruck entschieden und ich habe keine Skala eingeführt, die Teilnehmer sollten lediglich zwischen *korrekt* vs. *inkorrekt* entscheiden, weil die Untersuchung in dieser Form am häufigsten von den Forschern benutzt wird (z. B. Falk und Bardel 2011). Die Sätze, die Teilnehmer als inkorrekt beurteilt haben, sollten sie nach der Erledigung der ganzen Aufgabe korrigieren. Ein potenzieller Nachteil der Korrektur von Sätzen ist folgender: Teilnehmer können mehr Sätze

als korrekt beurteilen, um die zusätzliche Arbeit (Korrektur) zu vermeiden. Zweitens können Teilnehmer darüber unsicher sein, was genau in einem Satz inkorrekt ist, und den Satz wegen dieser Unsicherheit als korrekt beurteilen. Es muss auch betont werden, dass wenn sich Teilnehmer auf die explizite Korrektur der Sätze konzentrieren, sie schon auf ihr explizites Wissen zurückgreifen, während die AJT selbst auf ihrem impliziten Wissen basiert. All diese potenziellen Probleme können vermieden werden, wenn die Teilnehmer zuerst alle Sätze beurteilen (ohne Korrektur) und dann alle als inkorrekt geschätzten Sätze korrigieren (vgl. Ionin und Zyzik 2014: 40). Das Ziel der Aufgabe ist also, zu bestimmen, ob sprachübergreifende Einflüsse in der Sprachkompetenz des Lernalers vorkommen (vgl. Ionin und Zyzik 2014) oder wie Bardel und Falk (2011: 68) beschreiben:

[...] we aim at tapping the learners' mental representation of the developing target language grammar.

Das Verfahren in dieser Aufgabe war folgendes: die Teilnehmer haben auf dem Bildschirm erscheinende Sätze gesehen. Die Sätze wurden immer in der dritten Sprache (L3) des Lernalers geschrieben, entweder auf Englisch oder auf Deutsch, abhängig von der Gruppe. Die Sätze haben die untersuchten Strukturen als auch andere Strukturen, die ihre Aufmerksamkeit ablenken sollten (eng. *fillers*), enthalten. Sowohl korrekte als auch inkorrekte Sätze wurden in der Aufgabe benutzt. Die ganze Aufgabe bestand aus 32 Sätzen. Da 3 Strukturen untersucht wurden, gab es 8 Sätze pro Struktur, wobei immer 4 Sätze korrekt und 4 Sätze inkorrekt waren. Dazu gab es auch 4 korrekte und 4 inkorrekte Füllsätze (*fillers*). Die Anzahl der Sätze ist optimal, damit die Teilnehmer nicht überfordert werden, aber auch ausreichend für die darauffolgende Analyse. Die Reihenfolge der erscheinenden Sätze war bei jedem Teilnehmer gleich.

Ein Beispiel für die Sprachkonstellation L1 Polnisch/L2 Englisch/L3 Deutsch, für einen Satz mit einem Modaladverb, sieht wie folgt aus:

- (1) **Sie muss zurückkommen schnell.* (inkorrekt auf Deutsch, enthält die Wortstellung, die im Englischen korrekt ist)

She must come back quickly.

- (2) *Sie müssen effektiv arbeiten.* (korrekt)

Ein Beispiel für die Sprachkonstellation L1 Polnisch/L2 Deutsch/L3 Englisch, für einen Relativsatz, lautet:

- (1) **The book, that I yesterday read, was very exciting.* (inkorrekt auf Englisch, enthält die Wortstellung, die im Deutschen korrekt ist)

Das Buch, das ich gestern las, war sehr spannend.

- (2) *He is the man who I saw in the restaurant.* (korrekt)

Die Sätze sind auf dem Bildschirm nacheinander erschienen. Die Teilnehmer haben den Satz gesehen und unter Zeitdruck (7 Sekunden pro Satz) beurteilt, ob der Satz korrekt oder inkorrekt war. Sie sollten die entsprechende Taste für „ja“ (p) als korrekt und für „nein“ (q) als inkorrekt drücken¹⁴. Die Aufgabe wurde mit der Instruktion und ein paar Übungsaufgaben eingeleitet, damit die Teilnehmer den Ablauf dieser Aufgabe gut verstehen. Am Ende der Aufgabe haben die Teilnehmer alle Sätze, die sie als inkorrekt beurteilt haben, noch einmal auf dem Bildschirm gesehen, und sie wurden darum gebeten, diese Sätze zu korrigieren. Dieses Vorkommen sichert, dass die Teilnehmer die Sätze, aus einem für die Forschung bedeutsamen Grund, abgelehnt haben. Die Teilnehmer haben die Sätze mündlich korrigiert und die Korrektur wurde mithilfe eines Diktiergeräts aufgenommen und danach von der Autorin transkribiert. Die Forschung wurde mithilfe des Programms *OpenSesame* durchgeführt.

Die zweite Aufgabe in der vorliegenden Arbeit war das Blattdolmetschen. Blattdolmetschen ist eine deutsche Bezeichnung für den englischen Fachbegriff *sight translation* oder *translation-at-sight*. Beim Übersetzen sind Aufnahme und Wiedergabe schriftlich fixiert, beim Dolmetschen dagegen ist beides mündlich und nicht fixiert. Da beim Blattdolmetschen ein schriftlich fixierter Quelltext aufgenommen wird, dessen Inhalt aber mündlich übertragen wird, wird diese Dolmetschart als hybride Form zwischen Übersetzen und Dolmetschen bezeichnet (vgl. Odendahl 2016: 24). In dieser Aufgabe haben die Teilnehmer auf dem Bildschirm erscheinende Sätze gesehen. Die Sätze waren entweder in ihrer L1 (jeweils Polnisch) oder L2 (Englisch oder Deutsch) verfasst. Die Aufgabe bestand aus 40 Sätzen, 20 Sätze auf Polnisch, 20 Sätze auf Deutsch oder Englisch, abhängig von der Gruppe. Innerhalb dieser 20 Sätze gab es 4 Sätze pro Struktur und 8 Füllsätze (*fillers*). Die Anzahl der Sätze ist optimal, damit die Teilnehmer nicht überfordert werden, aber auch ausreichend für die darauffolgende Analyse. Nur korrekte Sätze waren in dieser Aufgabe beinhaltet. Die Teilnehmer haben zuerst alle Sätze auf Polnisch (L1) und dann alle Sätze in ihrer L2 (Deutsch oder Englisch) gesehen. Die Reihenfolge der Sätze war bei jedem Teilnehmer gleich. Die Aufgabe bestand darin, den

¹⁴ Die zwei Tasten befinden sich auf der gegenüberliegenden Seite der Tastatur, deswegen wurden sie von der Autorin gewählt, damit es den Teilnehmern einfacher ist, mit der rechten Hand die „p“ Taste und mit der linken Hand die „q“ Taste zu drücken.

aufgeschriebenen Satz mündlich ins Englische oder ins Deutsche (also entsprechend in die jeweils dritte Sprache [L3]) zu übersetzen. Die Teilnehmer haben unter keinem Zeitdruck geantwortet. Die Aufgabe wurde mit der Instruktion und ein paar Übungsaufgaben eingeleitet, damit die Teilnehmer den Ablauf dieser Aufgabe gut verstehen. Die Antworten wurden mithilfe eines Diktiergeräts aufgenommen und dann von der Autorin transkribiert. Die Forschung wurde mithilfe des Programms *OpenSesame* durchgeführt.

Dadurch, dass der Satz beim Blattdolmetschen ständig verfügbar bleibt, kann sich der Dolmetscher schwerer vom Wortlaut und von den morphosyntaktischen Strukturen des Quellsatzes trennen, als dies beim konsekutiven oder simultanen Dolmetschen der Fall wäre (vgl. Agrifoglio 2004: 46). Deswegen bietet diese Aufgabe die Möglichkeit, sprachübergreifende Einflüsse während der Sprachproduktion zu erforschen und auch automatische Prozesse während der Sprachproduktion zu beobachten.

Diese zwei Aufgaben wurden für die Untersuchung gewählt, damit sowohl die Sprachrepräsentation als auch die Sprachproduktion erfasst werden können. Die Ergebnisse des Blattdolmetschens werden potenzielle sprachübergreifende Einflüsse in der Sprachbearbeitung zeigen, während mithilfe von AJCT potenzielle permanente Veränderungen in der L3-Sprachrepräsentation aufgezeigt werden können.

Alle Daten aus der AJCT und dem Blattdolmetschen wurden mit dem Programm *OpenSesame* in einer Datei gespeichert. Die Datei bestand aus Informationen wie Reaktionszeit oder welche Taste vom Teilnehmer gedrückt wurde (AJCT). Die Reaktionszeit wurde in Millisekunden gemessen und bezeichnet die Zeit zwischen dem Erscheinen des Satzes und der Reaktion des Teilnehmers. Die gespeicherten Daten wurden nach Excel exportiert und dort sortiert. In der Analyse wurden nur relevante Antworten berücksichtigt. Wenn die Teilnehmer zufällig die Taste gedrückt haben (die Reaktionszeit war kürzer als 1 Sekunde) oder gar nicht reagiert haben (in der Datei wurde so eine Antwort als „none“ kodiert), wurden solche Sätze nicht analysiert. Die Korrektur der Sätze in der AJCT, die mündlich erfolgte, und das Blattdolmetschen wurden mithilfe eines Diktiergeräts aufgenommen und dann von der Autorin transkribiert. Die Transkription wurde auch nach Excel exportiert, damit alle Daten zusammengeführt werden konnten.

Bei der AJCT wurde vom Programm kodiert, welche Taste der Teilnehmer gedrückt hat (p oder q), welche Taste für den jeweiligen Satz gedrückt werden sollte und ob die Wahl des Teilnehmers korrekt war oder nicht (1 für korrekt, 0 für inkorrekt). Nachdem diese Daten schon

gespeichert worden waren, wurde die Korrektur der Sätze von der Autorin analysiert. Es war wichtig, zu prüfen, ob die Teilnehmer die Sätze aus dem für die Forschung relevanten Grund als inkorrekt beurteilt haben. Wenn der Satz inkorrekt war, und der Teilnehmer die richtige Taste für „inkorrekt“ wählte, aber dann keine Korrektur von ihm erfolgte, bekam er keinen Punkt. Wenn der Satz inkorrekt war und der Teilnehmer die richtige Taste für „inkorrekt“ wählte, aber dann etwas anderes im Satz korrigiert hat (1), bekam er auch keinen Punkt.

(1) *She must quickly come back.*

Korrektur: She must to quickly come back.

Es kam auch vor, dass Teilnehmer während der Korrekturphase ihre Meinung geändert haben, sie lasen noch einmal den Satz und entschieden, dass der Satz, den sie zuerst als inkorrekt beurteilt hatten, doch korrekt sei. Wenn sie Recht hatten, dann haben sie einen Punkt bekommen.

Bei der AJCT war es wichtig, dass die Teilnehmer genau jenen Teil der Struktur korrigieren, der in der vorliegenden Forschung untersucht wird. Die Korrektheit des ganzen Satzes wurde nicht in Betracht gezogen. Der Teilnehmer bekam also einen Punkt für eine entsprechende Korrektur (2), weil er sein Wissen über das grammatische Phänomen (Unbestimmtheit) gezeigt hat, obwohl der Artikel in Hinsicht auf das Genus nicht richtig ist.

(2) *Könntest du bitte einfach meine Frage beantworten? Hast du Auto?*

Korrektur: Könntest du bitte einfach meine Frage beantworten? Hast du einen Auto?

Die Datei für die AJCT enthielt also folgende Spalten:

- die Bezeichnung des Teilnehmers,
- welche Taste von dem Teilnehmer gedrückt werden sollte,
- welche Taste er gedrückt hat,
- ob diese Antwort korrekt war oder nicht,
- die Reaktionszeit,
- um welche Struktur es sich handelt,
- den Beispielsatz,
- die Korrektur, und
- das finale Ergebnis, also die nach der Korrektur geprüfte und somit definitive Antwort (siehe Tabelle 5).

Teilnehmer	richtige Antwort	Antwort	Ergebnis	Reaktionszeit	Struktur	Satz	Korrektur	finales Ergebnis
subject 101	p	p	1	5380	Fill	Einkaufen gefällt mir überhaupt nicht.		1
subject 101	q	p	0	6132	Rel	Der Junge, der ist sehr charmant, hat mich eingeladen.		0
subject 101	p	p	1	4315	Indef	In meiner Schule haben wir eine neue Lehrerin.		1
subject 101	q	q	1	3949	Adv	Das Kind kann weinen laut.	Das Kind kann laut weinen.	1

Tabelle 5. Speicherung der AJCT

Beim Blattdolmetschen wurde vom Programm die Reaktionszeit kodiert. Die von der Autorin transkribierten Sätze wurden hinsichtlich der untersuchten Strukturen analysiert, und mit 0 für inkorrekt und 1 für korrekt bewertet. Nur die untersuchten Strukturen wurden in Betracht gezogen, nicht der ganze Satz musste vollständig korrekt sein (3). Wenn der Teilnehmer nicht alle Wörter in einem Satz wusste, konnte er dieses Wort auslassen, aber andeuten, wo das Wort im Satz stehen sollte (4).

(3) *Das ist der Kleid, das ich heute gekauft habe.*

(4) *(---), der ich gestern gefunden habe, war leer.*

Alle Teilnehmer nahmen freiwillig an den Aufgaben teil und wurden von der Autorin selbst an der Universität getestet. Sie arbeiteten individuell in einem Raum unter Aufsicht der Autorin. Alle Daten wurden anonymisiert. Die Teilnehmer wurden mit Zahlen kodiert.

Die statistischen Analysen der Daten wurden mit IBM SPSS Statistics Version 26 durchgeführt. Mit dem Chi-Quadrat-Test (Exakter Fisher-Test) wurden die qualitativen Variablen in den Gruppen verglichen. Die quantitativen Variablen wurden mit dem Mann-Whitney-U-Test verglichen. Die statistische Signifikanz wird im Folgenden nur dann angegeben, wenn sich ein Unterschied bzw. eine Korrelation als signifikant erweist ($p \leq 0,05$).

5.4. Fazit

Fünf Forschungsfragen, bezüglich sprachübergreifender Einflüsse, die eng mit dem Hauptziel dieser Arbeit, also der Identifizierung und Bestimmung von sprachübergreifenden Einflüssen beim Drittspracherwerb von Erwachsenen verbunden sind, wurden in der vorliegenden Arbeit gestellt. Nachdem die Probanden den Fragebogen ausgefüllt hatten, wurden sie in Gruppen eingeteilt, die Gruppe 1A (L1 Polnisch/L2 Deutsch/L3 Englisch), Gruppe 3A (L1 Polnisch/L2 Deutsch/L3 Englisch) und Gruppe 3B (L1 Polnisch/L2 Englisch/L3 Deutsch) benannt wurden.

Die Forschungsmethodologie umfasste zwei Aufgaben: *Acceptability Judgment and Correction Task* (AJCT) und Blattdolmetschen, die sowohl Sprachrepräsentation als auch Sprachproduktion berücksichtigen. Die Auswahl der Probanden und die Einteilung in die Gruppen ermöglichten, dank der ausgewählten Methoden auf die gestellten Forschungsfragen zu antworten.

6. Ergebnisse der Untersuchung

Hinsichtlich der Forschungsfragen und der Forschungsgruppen wird das folgende Kapitel in fünf Teile gegliedert. Zuerst werden die Resultate der Gruppen mit verschiedenen Sprachkonfigurationen und im selben Spracherwerbsstadium verglichen: Gruppe 3A (L1 Polnisch/L2 Deutsch/L3 Englisch) vs. Gruppe 3B (L1 Polnisch/L2 Englisch/L3 Deutsch). Dann werden die Ergebnisse der Gruppen mit derselben Sprachkonfiguration (L1 Polnisch/L2 Deutsch/L3 Englisch), aber in verschiedenen Spracherwerbsstadien verglichen: Gruppe 1A vs. Gruppe 3A. Sowohl beim ersten als auch beim zweiten Vergleich werden die Ergebnisse aus der AJCT und aus dem Blattdolmetschen zusammengestellt. Dann werden die Sprachkonfigurationen und die Quelle der Übersetzung (entweder L1→L3 oder L2→L3) beim Blattdolmetschen verglichen. Schließlich werden die *CLI*-Bewusstheit der Teilnehmer und die Korrelation des Inputs mit der Korrektheit und mit der Reaktionszeit anhand der Antworten der Teilnehmer im Fragebogen besprochen.

6.1. Vergleich der Gruppen mit verschiedenen Sprachkonfigurationen: Gruppe 3A (L1 Polnisch/L2 Deutsch/L3 Englisch) vs. Gruppe 3B (L1 Polnisch/L2 Englisch/L3 Deutsch)

Im Folgenden werden die Ergebnisse der AJCT und des Blattdolmetschens präsentiert, die sich sowohl auf die Korrektheit der untersuchten Strukturen als auch auf die Reaktionszeit bei der Beurteilung der Sätze beziehen. Die untersuchten Gruppen bestehen aus Studenten des dritten Studienjahrgangs. Die Sprachkonfiguration in den Gruppen ist anders, Studenten mit der Sprachkonfiguration L1 Polnisch/L2 Deutsch/L3 Englisch (Gruppe 3A) werden den Studenten mit der Sprachkonfiguration L1 Polnisch/L2 Englisch/L3 Deutsch (Gruppe 3B) gegenübergestellt.

6.1.1. AJCT

Sowohl die allgemeine Korrektheit (die Korrektheit insgesamt in allen untersuchten Strukturen) als auch die Korrektheit der einzelnen untersuchten Strukturen wurden in der ACJT analysiert. Die Ergebnisse zeigen, dass die Korrektheit bei den Adverbien höher in der Gruppe 3B ist (88,4% vs. 66,7%; schwacher Effekt). Die Gruppe 3A erreichte dagegen eine höhere Korrektheit bei den Relativsätzen (82,7% vs. 63,8%; schwacher Effekt). Es gibt keinen statistisch signifikanten Unterschied zwischen den Gruppen in der allgemeinen Korrektheit und bezüglich der Korrektheit des unbestimmten Artikels. Detaillierte Ergebnisse werden in Tabelle 6 präsentiert:

Aufgabe	3A		3B		χ^2	<i>p</i>	φ
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%			
AJCT – insgesamt	231	69,4	183	68,8	0,02	0,880	-0,01
AJCT – Adverb	58	66,7	61	88,4	10,05	0,002	0,25
AJCT – Indef	49	59,8	38	55,9	0,23	0,632	-0,04
AJCT – Rel	67	82,7	37	63,8	6,42	0,011	-0,22

Tabelle 6. Vergleich der Gruppen 3A und 3B bezüglich der Korrektheit in der AJCT

Wenn die Reaktionszeit der Beurteilung der Sätze bei der AJCT verglichen wird, zeigt die Datenauswertung einen statistisch signifikanten Unterschied zwischen den Gruppen, $t(585,3) = -8,48$; $p < 0,001$; $d = 0,69$; $95\%CI [-1064,64; -664,34]$. Die Reaktionszeit in der Gruppe 3B war länger ($M = 4678,68$; $SD = 1191,44$) als in der Gruppe 3A ($M = 3814,19$; $SD = 1296,59$). Diagramm 1 stellt diese Ergebnisse dar:

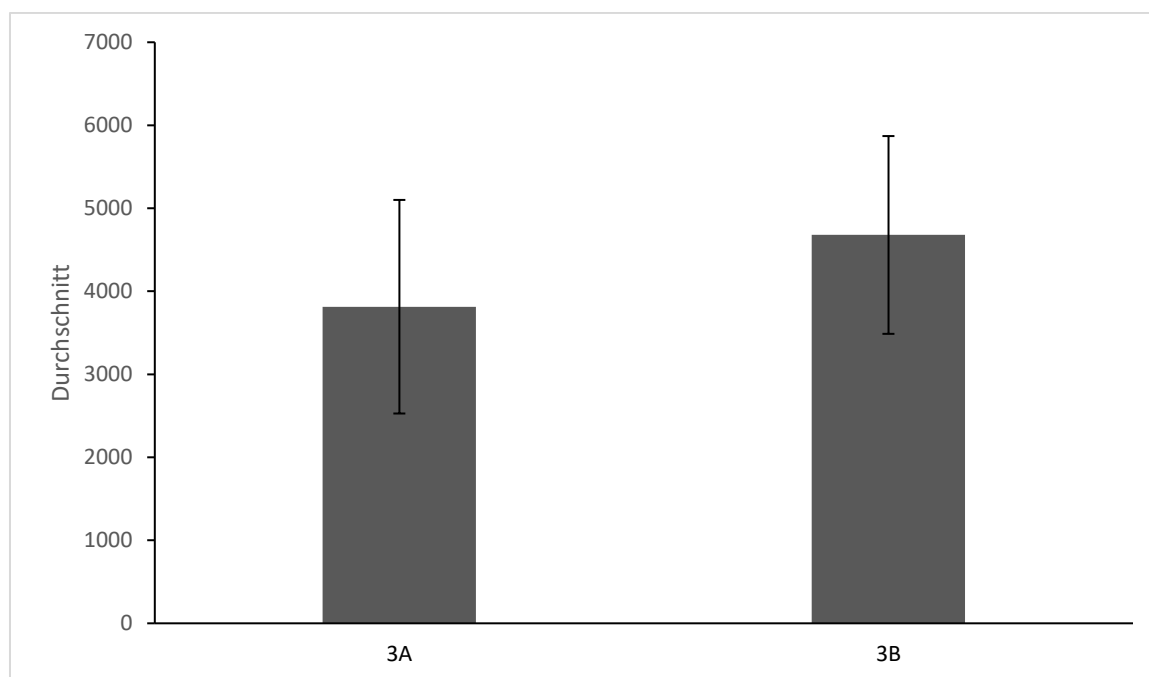


Diagramm 1. Vergleich der Gruppen 3A und 3B bezüglich der Reaktionszeit bei der AJCT

In der Aufgabe AJCT sollten die Teilnehmer darüber entscheiden, ob ein Satz korrekt oder inkorrekt war, deswegen waren sowohl korrekte als auch inkorrekte Sätze in dieser Aufgabe beinhaltet. Drei Strukturen wurden untersucht und es gab 8 Sätze pro Struktur, wobei immer 4 Sätze korrekt und 4 Sätze inkorrekt waren. In der Analyse wurden nur die relevanten Antworten berücksichtigt (siehe Kapitel 5.3.), also ist die Anzahl der Sätze pro Struktur nicht immer gleich.

Dadurch stellt sich die Frage, ob die Teilnehmer die korrekten Sätze in gleichem Maße wie die inkorrekten Sätze beurteilt haben oder ob es Unterschiede in der Beurteilung gibt.

Tabelle 7 stellt die Ergebnisse der Gruppe 3A in der Einteilung in korrekte vs. inkorrekte Sätze dar. Die Spalte *korrekte Sätze* bedeutet also alle korrekten Sätze, die alle Teilnehmer der Gruppe 3A in einzelnen untersuchten Strukturen beurteilen sollten. Die Spalte *inkorrekte Sätze* bedeutet dann alle inkorrekten Sätze, die alle Teilnehmer insgesamt in einzelnen untersuchten Strukturen beurteilen sollten.

Gruppe 3A	korrekte Sätze	richtig beurteilt	inkorrekte Sätze	richtig beurteilt
ADV	43	42	44	16
INDEF	43	42	39	7
REL	39	38	42	29

Tabelle 7. Beurteilung der korrekten und inkorrekten Sätze in Gruppe 3A

Fast alle korrekten Sätze wurden von der Gruppe 3A richtig beurteilt. Bezüglich der inkorrekten Sätze wurden 16 von 44 Sätzen mit Modaladverbien (die Kategorie wird als ADV in Tabelle 7 bezeichnet), 7 von 39 Sätzen mit unbestimmtem Artikel (siehe Tabelle 7, Kategorie INDEF) und 29 von 42 Relativsätzen (siehe Tabelle 7, Kategorie REL) in der Gruppe 3A richtig bewertet. In Prozenten ausgedrückt haben also die Teilnehmer 36,36% der inkorrekten Sätze mit Modaladverbien, nur 17,95% der inkorrekten Sätze mit dem unbestimmten Artikel und 69,05% der inkorrekten Relativsätze erkannt (siehe Tabelle 9).

Tabelle 8 stellt die Ergebnisse der Gruppe 3B in der Einteilung in korrekte vs. inkorrekte Sätze dar:

Gruppe 3B	korrekte Sätze	richtig beurteilt	inkorrekte Sätze	richtig beurteilt
ADV	35	35	34	26
INDEF	33	32	35	6
REL	27	27	31	10

Tabelle 8. Beurteilung der korrekten und inkorrekten Sätze in Gruppe 3B

Fast alle korrekten Sätze in der Aufgabe wurden von den Teilnehmern richtig beurteilt. Bezüglich der inkorrekten Sätze wurden 26 von 34 inkorrekten Sätzen mit Modaladverbien (siehe Tabelle 8, Kategorie ADV) richtig bewertet. 6 von 35 Sätzen mit dem unbestimmten Artikel (siehe Tabelle 8, Kategorie INDEF) und 10 von 31 Relativsätzen (siehe Tabelle 8, Kategorie REL) wurden richtig beurteilt.

Die Ergebnisse der Gruppe 3B sind den Ergebnissen der Gruppe 3A ähnlich in Bezug auf die Beurteilung der korrekten Sätze, indem beide Gruppen die korrekten Sätze in gleich hohem Grad richtig beurteilen. Bei der Beurteilung der inkorrekten Sätze unterschieden sich beide Gruppen voneinander. Darüber hinaus gibt es Unterschiede in Hinblick auf einzelne Strukturen. In Prozenten haben die Teilnehmer der Gruppe 3B 76,47% der inkorrekten Sätze mit Modaladverbien, nur 17,14% der inkorrekten Sätze mit dem unbestimmten Artikel und 32,26% der inkorrekten Relativsätze erkannt, siehe Tabelle 9:

	Gruppe 3A	Gruppe 3B	p
INSGESAMT	41,60%	42,00%	0,952
ADV	36,36%	76,47%	<0,001
INDEF	17,95%	17,14%	0,928
REL	69,05%	32,26%	0,002

Tabelle 9. Richtige Beurteilung der inkorrekten Sätze in Gruppen 3A und 3B in Prozent

Beim Vergleich der Beurteilungen der inkorrekten Sätze in der AJCT der Gruppe 3A (L1 Polnisch/L2 Deutsch/L3 Englisch) und der Gruppe 3B (L1 Polnisch/L2 Englisch/L3 Deutsch) fällt auf, dass die Gruppen ähnliche Resultate, wenn es um die Beurteilung der inkorrekten Sätze insgesamt geht, erreicht haben (41,60% bei der Gruppe 3A und 42,00% bei der Gruppe 3B – siehe Tabelle 9).

Die Gruppen 3A und 3B unterscheiden sich aber gravierend, wenn wir ihre Beurteilungen der inkorrekten Sätze in der AJCT hinsichtlich einzelner untersuchter Phänomene, separat betrachten (siehe Tabelle 9). Gruppe 3A hat die höchste Prozentzahl der Korrektheit bei den Relativsätzen (69,05%) erreicht, was nicht der Fall war in der Gruppe 3B (nur 32,26%). Die Datenauswertung zeigt einen statistisch signifikanten Unterschied zwischen den Gruppen ($p=0,002$). Dagegen hat Gruppe 3B die höchste Prozentzahl der Korrektheit bei der Beurteilung der inkorrekten Sätze mit den Modaladverbien (76,47%) erreicht, im Gegenteil zu der Gruppe 3A, deren Ergebnis in der Hinsicht viel niedriger war (36,36%). Dieser Unterschied ist auch statistisch signifikant ($p<0,001$). Die niedrigste Prozentzahl haben die beiden Gruppen bei den unbestimmten Artikeln erreicht (17,95% in der Gruppe 3A vs. 17,14% in der Gruppe 3B).

Die AJCT-Ergebnisse zeugen also davon, dass sich Gruppe 3A (L1 Polnisch/L2 Deutsch/L3 Englisch) und Gruppe 3B (L1 Polnisch/L2 Englisch/L3 Deutsch) ähnlich verhalten, wenn man die gesamte Anzahl der Beurteilungen und die Beurteilungen der korrekten Sätze

berücksichtigt. Wenn man jedoch die Beurteilungen der Gruppen 3A und 3B hinsichtlich der inkorrekten Sätze mit einzelnen untersuchten Phänomenen separat betrachtet, werden die Unterschiede zwischen den Gruppen sichtbar. Gruppe 3A erzielt die besten Resultate bei der Beurteilung der inkorrekten Relativsätze, wohingegen Gruppe 3B bei der Beurteilung der Sätze viel schlechtere Ergebnisse erzielt. Im Gegensatz dazu stehen die Ergebnisse der Beurteilung der inkorrekten Sätze mit Modaladverbien bei beiden Gruppen. Gruppe 3B erzielt in diesem Bereich die besten Ergebnisse, und Gruppe 3A ist hier bedeutend schlechter. Hingegen sind die AJCT-Ergebnisse beider Gruppen bei den Sätzen, die Phrasen mit dem unbestimmten Artikel involvieren, gleich schlecht.

6.1.2. Blattdolmetschen

Wie bei der AJCT wurden auch für das Blattdolmetschen sowohl die allgemeine Korrektheit als auch die Korrektheit der einzelnen untersuchten Strukturen analysiert. Die Ergebnisse zeigen, dass die allgemeine Korrektheit in der Gruppe 3A höher war als in der Gruppe 3B (93,3% vs. 87,3%; schwacher Effekt). Gruppe 3A erreichte auch höhere Korrektheit bezüglich des unbestimmten Artikels (83,9% vs. 68,9%; schwacher Effekt). Die Korrektheit bei den Relativsätzen und bei den Adverbien ist in beiden Gruppen ähnlich. Die Ergebnisse werden in Tabelle 10 präsentiert:

Aufgabe	3A		3B		χ^2	<i>p</i>	φ
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%			
Blattdolmetschen – insgesamt	237	93,3	186	87,3	4,86	0,027	-0,10
Blattdolmetschen – Adverb	78	97,5	66	100,0		0,501 ^a	0,11
Blattdolmetschen – Indef	73	83,9	51	68,9	5,08	0,024	-0,18
Blattdolmetschen – Rel	86	98,9	69	94,5		0,179 ^a	-0,12

^a – *p*-Wert für Exakten Fisher-Test

Tabelle 10. Vergleich der Gruppen 3A und 3B bezüglich der Korrektheit beim Blattdolmetschen

In Bezug auf die Sätze mit unbestimmtem Artikel, die beim Blattdolmetschen inkorrekt übersetzt wurden, zeigt Tabelle 11, was die Teilnehmer anstatt des indefiniten Artikels benutzt haben:

	Gruppe 3A	Gruppe 3B
Insgesamt	15	23
Auslassung	3	1
definiter Artikel	12	22

Tabelle 11. Analyse der inkorrekten Sätze mit indefinitem Artikel beim Blattdolmetschen in Gruppen 3A und 3B

Zwei Möglichkeiten erschienen bei der Übersetzung der Sätze: entweder haben die Teilnehmer den Artikel ausgelassen oder statt des indefiniten einen definiten Artikel benutzt. In beiden Gruppen lässt sich beobachten, dass die Teilnehmer meistens den definiten Artikel statt des indefiniten benutzt haben. Es gab keinen signifikanten Unterschied zwischen den Sprachen aus denen die Teilnehmer übersetzt haben.

Was die Reaktionszeit beim Blattdolmetschen betrifft, hat die Datenauswertung einen statistisch signifikanten Unterschied gezeigt, $t(385,4) = -6,84$; $p < 0,001$; $d = 0,65$; $95\%CI [-5599,04; -3099,94]$. Die Reaktionszeit in der Gruppe 3B war länger ($M = 16424,47$; $SD = 7661,07$) als in der Gruppe 3A ($M = 12074,99$; $SD = 5709,84$). Diagramm 2 stellt die Ergebnisse dar:

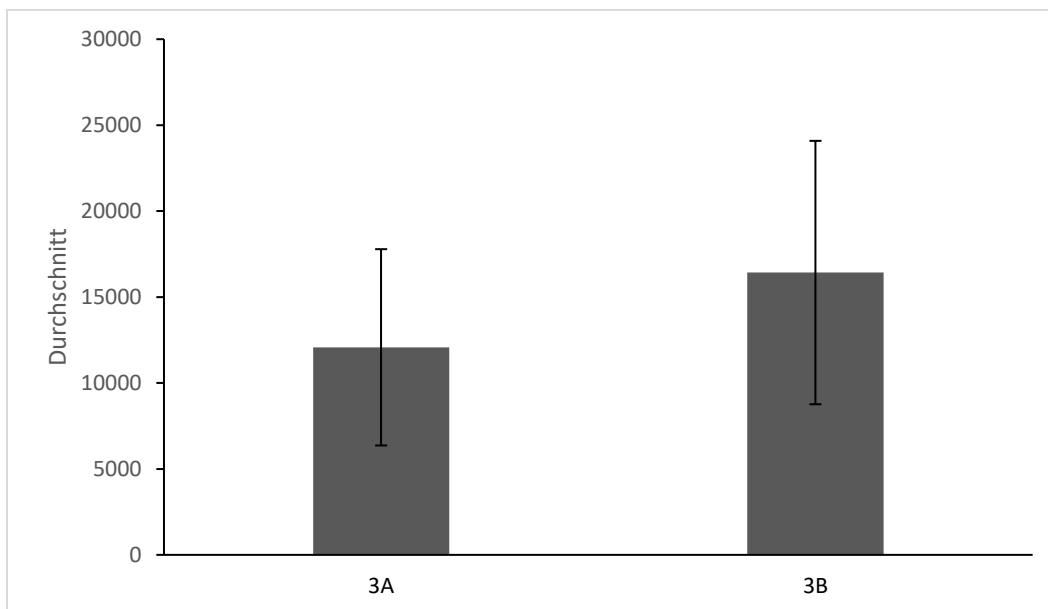


Diagramm 2. Vergleich der Gruppen 3A und 3B bezüglich der Reaktionszeit beim Blattdolmetschen

Danach wurde aus den Ergebnissen jeder Person der Durchschnitt ermittelt und anhand des Mann-Whitney-U-Tests wurden die Gruppen 3A und 3B in Bezug auf die Korrektheit und Reaktionszeit verglichen. Die Datenauswertung zeigte, dass die Personen aus der Gruppe 3A insgesamt weniger Zeit für die AJCT brauchten als die Personen aus der Gruppe 3B. Die Reaktionszeit für den unbestimmten Artikel und für die Relativsätze war auch kürzer in der Gruppe 3A. In Bezug auf die Korrektheit bei der AJCT zeigte die Datenauswertung, dass die Gruppe 3A höhere Korrektheit in Relativsätzen erreicht hat. Beim Blattdolmetschen war die Reaktionszeit sowohl insgesamt als auch für jede einzelne Struktur niedriger in der Gruppe 3A. Hinsichtlich der Korrektheit beim Blattdolmetschen gab es einen signifikanten Unterschied

zwischen den Gruppen, bei den Adverbien erreichte Gruppe 3B höhere Korrektheit. Die Ergebnisse werden in Tabelle 12 präsentiert:

	3A (n = 11)			3B (n = 10)			Z	p	r
	durchschnittlicher Rang	Me	IQR	durchschnittlicher Rang	Me	IQR			
AJCT									
Reaktionszeit									
Insgesamt	8,93	3865,83	1012,44	19,10	4700,86	674,84	-3,38	0,001	0,68
ADV	11,47	3589,63	982,32	15,30	3845,30	773,13	-1,28	0,202	0,26
INDEF	8,60	3519,13	659,63	19,60	4698,83	760,94	-3,66	0,000	0,73
REL	9,47	4149,38	1339,27	18,30	5260,87	1059,50	-2,94	0,003	0,59
Korrektheit									
Insgesamt	14,57	78,13	22,04	10,65	69,22	15,14	-1,30	0,192	0,26
ADV	11,53	75,00	37,50	15,20	92,86	18,75	-1,26	0,207	0,25
INDEF	14,30	62,50	16,67	11,05	53,57	20,68	-1,10	0,272	0,22
REL	16,80	100,00	25,00	7,30	66,67	16,96	-3,22	0,001	0,64
Blattdolmetschen									
Reaktionszeit									
Insgesamt	9,67	10836,50	5357,96	18,00	16114,24	7475,58	-2,77	0,006	0,55
ADV	10,13	9360,88	4519,84	17,30	12289,37	3901,45	-2,39	0,017	0,48
INDEF	9,27	8934,86	5481,50	18,60	15632,13	8259,50	-3,11	0,002	0,62
REL	10,33	14087,14	6868,50	17,00	18962,81	9072,34	-2,22	0,027	0,44
Korrektheit									
Insgesamt	13,17	86,96	18,94	12,75	88,72	9,28	-0,14	0,889	0,03
ADV	11,33	100,00	14,29	15,50	100,00	0,00	-1,98	0,047	0,40
INDEF	13,30	75,00	28,57	12,55	68,75	37,50	-0,25	0,801	0,05
REL	13,00	100,00	0,00	13,00	100,00	3,13	0,00	1,000	0,00

Tabelle 12. Ergebnisse des Mann-Whitney-U-Tests in Gruppen 3A und 3B in Bezug auf die Korrektheit und Reaktionszeit in der AJCT und beim Blattdolmetschen

Die Ergebnisse des Blattdolmetschens der Gruppe 3A (L1 Polnisch/L2 Deutsch/L3 Englisch) und der Gruppe 3B (L1 Polnisch/L2 Englisch /L3 Deutsch) veranschaulichen, dass die Gruppe 3A etwas bessere Resultate als die Gruppe 3B bei der Aufgabe erzielt. Die Korrektheit des Dolmetschens der Gruppe 3A, insgesamt betrachtet, ist höher (siehe Tabelle 10), und die Reaktionszeit der Gruppe 3A ist kürzer (siehe Diagramm 2). Die Unterschiede sind statistisch signifikant. Die Datenanalyse beider Gruppen anhand des Mann-Whitney-U-Tests hat deutliche Unterschiede zwischen den Gruppen 3A und 3B in einigen Bereichen aufgewiesen (siehe Tabelle 12).

6.2. Vergleich der Gruppen in verschiedenem Spracherwerbsstadium: Gruppe 1A vs. Gruppe 3A (L1 Polnisch/L2 Deutsch/L3 Englisch)

Im Folgenden werden die Ergebnisse der AJCT und des Blattdolmetschens präsentiert, die sich sowohl auf die Korrektheit der untersuchten Strukturen als auch auf die Reaktionszeit bei der Beurteilung der Sätze beziehen. Die Sprachkonfiguration in den untersuchten Gruppen ist gleich (L1 Polnisch/L2 Deutsch/L3 Englisch). Diese Gruppen variieren bezüglich des Spracherwerbsstadiums. Zu Gruppe 1A gehören Studenten aus dem ersten Studienjahrgang und Gruppe 3A besteht aus Studenten aus dem dritten Studienjahrgang. Zwar war das selbst eingeschätzte Sprachniveau im Deutschen (L2) und im Englischen (L3) höher in der Gruppe 1A als in der Gruppe 3A, aber wenn die drei Faktoren, die auch bei der Bestimmung der Sprachdominanz berücksichtigt wurden, in Betracht gezogen werden, stellt sich heraus, dass die Länge des Spracherwerbs und die Selbsteinschätzung des zugänglichen Inputs höher in der Gruppe 3A sind als in der Gruppe 1A. Da zwei von drei Faktoren, die die Sprachdominanz bestimmen, auf Gruppe 3A als die Gruppe mit besseren Sprachkenntnissen hindeuten, wurde Gruppe 3A als die Gruppe im höheren Spracherwerbsstadium bezeichnet.

6.2.1. AJCT

In Analogie zur Analyse in 6.1.1. wurde auch für die Gruppen 1A und 3A sowohl die allgemeine Korrektheit als auch die Korrektheit der einzelnen untersuchten Strukturen analysiert. Die allgemeine Korrektheit für die AJCT für beide Gruppen beträgt ca. 70 %. Die niedrigste Korrektheit wurde beim unbestimmten Artikel festgestellt, während die höchste Korrektheit die Teilnehmer bei den Relativsätzen erreicht haben. Die Ergebnisse zeigen aber keinen statistisch signifikanten Unterschied bezüglich der Korrektheit bei dieser Aufgabe. Detaillierte Ergebnisse werden in Tabelle 13 präsentiert:

Aufgabe	1A		3A		χ^2	<i>p</i>	ϕ
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%			
AJCT – insgesamt	343	74,1	231	69,4	2,14	0,144	-0,05
AJCT – Adverb	88	75,9	58	66,7	2,08	0,149	-0,10
AJCT – Indef	70	60,9	49	59,8	0,02	0,875	-0,01
AJCT - Rel	104	88,1	67	82,7	1,17	0,280	-0,08

Tabelle 13. Vergleich der Gruppen 1A und 3A bezüglich der Korrektheit bei der AJCT

Dann wurden die Gruppen in Bezug auf die Reaktionszeit bei der Beurteilung der Sätze in der AJCT verglichen. Die Datenauswertung zeigte keinen statistisch signifikanten Unterschied

zwischen den Gruppen, $t(794) = -0,19$; $p = 0,851$; $d = 0,01$; 95%CI [-196,55; 162,25]. Die Reaktionszeit in Gruppe 1A ($M = 3797,04$; $SD = 1253,94$) und in Gruppe 3A ($M = 3814,19$; $SD = 1296,59$) war ähnlich, was im Diagramm 3 zu sehen ist:

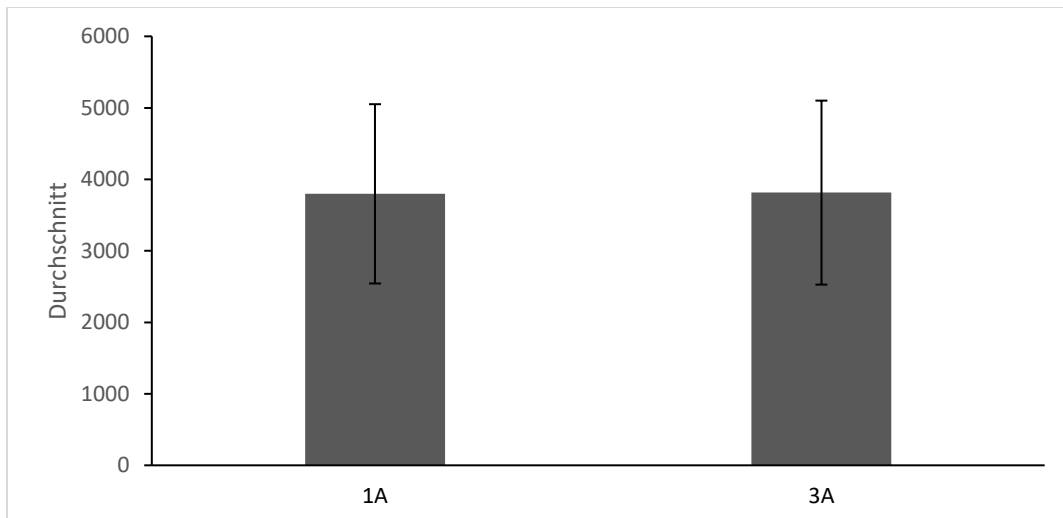


Diagramm 3. Vergleich der Gruppen 1A und 3A bezüglich der Reaktionszeit bei der AJCT

In der Aufgabe AJCT sollten die Teilnehmer darüber entscheiden, ob ein Satz korrekt oder inkorrekt war, deswegen waren sowohl korrekte als auch inkorrekte Sätze in dieser Aufgabe beinhaltet. Die Frage ist also, ob die Teilnehmer die korrekten Sätze in gleichem Maße wie die inkorrekten Sätze beurteilt haben, oder ob es Unterschiede in der Beurteilung gibt.

Die Ergebnisse der Gruppe 3A sind in Kapitel 6.1.1 dargestellt worden. Hier werden die Ergebnisse der Gruppe 1A in der Einteilung in korrekte vs. inkorrekte Sätze präsentiert, siehe Tabelle 14:

Gruppe 1A	korrekte Sätze	richtig beurteilt	inkorrekte Sätze	richtig beurteilt
ADV	59	58	57	30
INDEF	58	58	57	12
REL	58	58	60	46

Tabelle 14. Beurteilung der korrekten und inkorrekten Sätze in Gruppe 1A

Bezüglich der Modaladverbien gab es in der Aufgabe 59 korrekte Sätze (die Kategorie wird als ADV in Tabelle 14 bezeichnet). Fast alle (58) wurden von den Teilnehmern richtig beurteilt. Das ist auch der Fall beim unbestimmten Artikel und den Relativsätzen. Alle korrekten Sätze in der Aufgabe wurden von den Teilnehmern richtig beurteilt. Bezüglich der inkorrekten Sätze kann schon beobachtet werden, dass von 57 inkorrekten Sätzen mit Modaladverbien 30 richtig bewertet wurden. 12 von 57 Sätzen mit dem unbestimmten Artikel (siehe Tabelle 14, Kategorie

INDEF) und 46 von 60 Relativsätzen (siehe Tabelle 14, Kategorie REL) wurden richtig beurteilt. Das zeigt einen signifikanten Unterschied zwischen der Bewertung von korrekten und inkorrekten Sätzen in der Gruppe 1A. In Prozenten ausgedrückt haben also die Teilnehmer der Gruppe 1A 52,63% der inkorrekten Sätze mit Modaladverbien, nur 21,05% der inkorrekten Sätze mit dem unbestimmten Artikel und 76,67% der inkorrekten Relativsätze erkannt (siehe Tabelle 15).

Die Ergebnisse der Gruppe 3A (siehe Tabelle 7 in Kapitel 6.1.1.) sind den Ergebnissen der Gruppe 1A sehr ähnlich, in Hinsicht darauf, dass fast alle korrekten Sätze in allen untersuchten Strukturen von den Teilnehmern richtig beurteilt wurden. Bezüglich der inkorrekten Sätze wurden 16 von 44 Sätzen mit Modaladverbien, 7 von 39 Sätzen mit unbestimmtem Artikel und 29 von 42 Relativsätzen in der Gruppe 3A richtig bewertet. Prozentuell gesehen haben also die Teilnehmer der Gruppe 3A 36,36% der inkorrekten Sätze mit Modaladverbien, nur 17,95% der inkorrekten Sätze mit dem unbestimmten Artikel und 69,05% der inkorrekten Relativsätze erkannt, wie in Tabelle 15 zu sehen ist:

	Gruppe 1A	Gruppe 3A	p
INSGESAMT	50,57%	41,60%	0,125
ADV	52,63%	36,36%	0,104
INDEF	21,05%	17,95%	0,708
REL	76,67%	69,05%	0,391

Tabelle 15. Richtige Beurteilung der inkorrekten Sätze in Gruppen 1A und 3A in Prozent

Wenn man die Ergebnisse der Gruppen 1A und 3A bei der Beurteilung der inkorrekten Sätze bei der AJCT vergleicht, stellt man fest, dass Gruppe 3A zwar in einem höheren Spracherwerbsstadium ist, aber in Prozentzahlen haben die Teilnehmer der Gruppe 1A insgesamt 50,57% der inkorrekten Sätze richtig beurteilt und damit die Gruppe 3A mit 41,60% der richtigen Beurteilungen übertroffen (siehe Tabelle 15).

Die Gruppen 1A und 3A haben die höchste Prozentzahl der Korrektheit bei den Relativsätzen erreicht (76,67% bei der Gruppe 1A und 69,05% bei der Gruppe 3A – siehe Tabelle 15). Eine niedrigere Prozentzahl der Korrektheit haben die Gruppen bei den Modaladverbien erreicht (52,63% bei der Gruppe 1A und 36,36% bei der Gruppe 3A – siehe Tabelle 15). Die niedrigste Prozentzahl der Korrektheit haben die beiden Gruppen bei den unbestimmten Artikeln erreicht (21,05% bei der Gruppe 1A und 17,95% bei der Gruppe 3A – siehe Tabelle 15).

Die AJCT-Ergebnisse der Gruppe 1A (L1 Polnisch/L2 Deutsch/L3 Englisch) und der Gruppe 3A (L1 Polnisch/L2 Deutsch/L3 Englisch) zeugen also davon, dass sich die Gruppen ähnlich verhalten. Gruppe 1A erzielt entgegen der Erwartungen insgesamt etwas bessere Ergebnisse als Gruppe 3A. Der Unterschied ist jedoch nicht statistisch signifikant (siehe Tabelle 15). Die Ergebnisse beider Gruppen unterscheiden sich wenig voneinander, wenn man die gesamte Anzahl der Beurteilungen und die Beurteilungen der korrekten Sätze berücksichtigt. Auch wenn man die Beurteilungen hinsichtlich der inkorrekten Sätze mit einzelnen untersuchten Phänomenen separat betrachtet, sieht man dieselbe Tendenz in den Ergebnissen der Gruppen 1A und 3A. Beide erzielen die besten Ergebnisse bei der Beurteilung der inkorrekten Relativsätze. Die Ergebnisse beider Gruppen bei den Sätzen, die Phrasen mit dem unbestimmten Artikel involvieren, sind gleich schlecht.

6.2.2. Blattdolmetschen

Wie bei der AJCT wurden auch für das Blattdolmetschen die allgemeine Korrektheit und die Korrektheit der einzelnen untersuchten Strukturen analysiert. Die Ergebnisse zeigen, dass die allgemeine Korrektheit in der Gruppe 3A höher ist als in der Gruppe 1A (93,3% vs. 85,9%; schwacher Effekt). Gruppe 3A hat auch höhere Korrektheit beim unbestimmten Artikel erreicht (83,9% vs. 70,7%; schwacher Effekt). Die Gruppen variieren nicht bezüglich der Korrektheit bei den Relativsätzen und den Adverbien. Detaillierte Ergebnisse werden in Tabelle 16 präsentiert:

Aufgabe	1A		3A		χ^2	<i>p</i>	ϕ
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%			
Blattdolmetschen – insgesamt	287	85,9	237	93,3	8,10	0,004	0,12
Blattdolmetschen – Adverb	98	91,6	78	97,5		0,120 ^a	0,12
Blattdolmetschen – Indef	82	70,7	73	83,9	4,71	0,028	0,15
Blattdolmetschen – Rel	107	96,4	86	98,9		0,387 ^a	0,08

^a – *p*-Wert für Exakten Fisher-Test

Tabelle 16. Vergleich der Gruppen 1A und 3A bezüglich der Korrektheit beim Blattdolmetschen

In Bezug auf die Sätze mit unbestimmtem Artikel, die beim Blattdolmetschen inkorrekt übersetzt wurden, zeigt Tabelle 17, was die Teilnehmer anstatt des indefiniten Artikels benutzt haben:

	Gruppe 1A	Gruppe 3A
Insgesamt	34	15
Auslassung	19	3
definiter Artikel	11	12
andere	4	0

Tabelle 17. Analyse der inkorrekten Sätze mit indefinitem Artikel beim Blattdolmetschen in Gruppen 1A und 3A

Drei Möglichkeiten erschienen bei der Übersetzung der Sätze: entweder haben die Teilnehmer den Artikel ausgelassen, oder statt des indefiniten einen definiten Artikel benutzt, oder ein anderes grammatisches Phänomen (Possessivpronomen oder Numerale) verwendet. Bei der Gruppe 3A lässt sich beobachten, dass die Teilnehmer meist den definiten Artikel statt des indefiniten benutzt haben. Die Gruppe 1A dagegen hat vor allem den Artikel ausgelassen oder auch oft den definiten statt des indefiniten benutzt. Es gab keinen signifikanten Unterschied zwischen den Sprachen, aus denen die Teilnehmer übersetzt haben.

Darauf folgend wurden die Gruppen in Bezug auf die Reaktionszeit beim Blattdolmetschen verglichen. Die Datenauswertung zeigte keinen statistisch signifikanten Unterschied zwischen den Gruppen, $t(586) = -0,86$; $p = 0,392$; $d = 0,07$; $95\%CI [-1498,7; 587,97]$. Die Reaktionszeit in der Gruppe 1A ($M = 11061,62$; $SD = 6846,86$) und in der Gruppe 3A ($M = 12074,99$; $SD = 5709,84$) war ähnlich. Diagramm 4 stellt diese Ergebnisse dar:

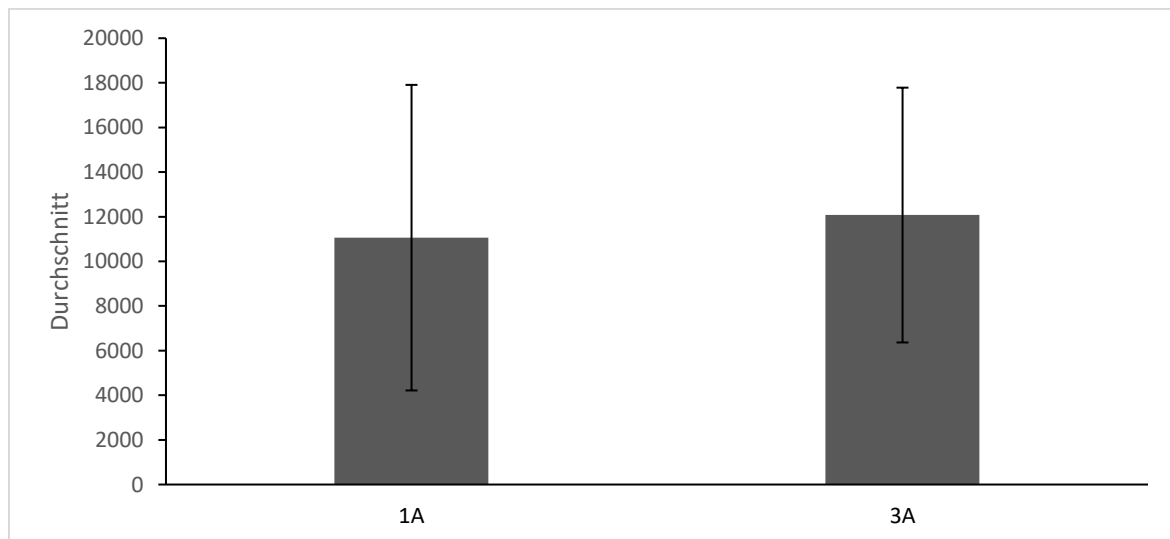


Diagramm 4. Vergleich der Gruppen 1A und 3A bezüglich der Reaktionszeit beim Blattdolmetschen

Daraufhin wurde aus den Ergebnissen jeder Person der Durchschnitt ermittelt und anhand des Mann-Whitney-U-Tests wurden die Gruppen 1A und 3A in Bezug auf die Korrektheit und Reaktionszeit der Antworten verglichen. Die Datenauswertung zeigte keinen statistisch

signifikanten Unterschied, weder in der Korrektheit noch in der Reaktionszeit. Die Ergebnisse werden in Tabelle 18 präsentiert:

	1A (n = 15)			3A (n = 11)			Z	p	r
	durchschnittlicher Rang	Me	IQR	durchschnittlicher Rang	Me	IQR			
AJCT									
Reaktionszeit									
Insgesamt	13,27	3724,52	1062,23	13,67	3865,83	1012,44	-0,13	0,897	0,03
ADV	13,73	3699,13	1032,21	13,33	3589,63	982,32	-0,13	0,897	0,03
INDEF	13,18	3538,13	1661,75	13,73	3519,13	659,63	-0,18	0,856	0,04
REL	13,18	4451,63	1300,98	13,73	4149,38	1339,27	-0,18	0,856	0,04
Korrektheit									
Insgesamt	11,64	70,00	14,57	14,87	78,13	22,04	-1,07	0,287	0,21
ADV	11,55	62,50	12,50	14,93	75,00	37,50	-1,14	0,253	0,22
INDEF	13,82	62,50	16,67	13,27	62,50	16,67	-0,19	0,853	0,04
REL	12,09	85,71	37,50	14,53	100,00	25,00	-0,85	0,395	0,17
Blattdolmetschen									
Reaktionszeit									
Insgesamt	14,27	12292,50	4586,95	12,93	10836,50	5357,96	-0,44	0,659	0,09
ADV	14,73	11165,75	5509,14	12,60	9360,88	4519,84	-0,70	0,484	0,14
INDEF	15,82	9851,75	4918,38	11,80	8934,86	5481,50	-1,32	0,186	0,26
REL	13,18	13376,63	7395,75	13,73	14087,14	6868,50	-0,18	0,856	0,04
Korrektheit									
Insgesamt	16,64	91,67	4,53	11,20	86,96	18,94	-1,80	0,072	0,35
ADV	14,77	100,00	0,00	12,57	100,00	14,29	-0,93	0,352	0,18
INDEF	16,64	87,50	25,00	11,20	75,00	28,57	-1,82	0,069	0,36
REL	14,36	100,00	0,00	12,87	100,00	0,00	-0,79	0,432	0,15

Tabelle 18. Ergebnisse des Mann-Whitney-U-Tests in Gruppen 1A und 3A in Bezug auf die Korrektheit und Reaktionszeit der Antworten in der AJCT und beim Blattdolmetschen

Die Ergebnisse des Blattdolmetschens der Gruppe 1A (L1 Polnisch/L2 Deutsch/L3 Englisch) und der Gruppe 3A (L1 Polnisch/L2 Deutsch/L3 Englisch) veranschaulichen, dass Gruppe 3A etwas bessere Resultate bei der Aufgabe als Gruppe 1A erzielt (Tabelle 16). Bei der separaten Betrachtung einzelner Phänomene ist der Fortschritt zwischen Gruppe 1A und 3A nur beim Dolmetschen jener Sätze, die Phrasen mit unbestimmten Artikeln involvieren, sichtbar. Die Reaktionszeiten beider Gruppen sind beim Blattdolmetschen ähnlich. Auch die Datenanalyse beider Gruppen anhand des Mann-Whitney-U-Tests hat keinen signifikanten Unterschied zwischen den Gruppen 1A und 3A erwiesen.

6.3. Blattdolmetschen – Vergleich in Hinsicht auf die Quellsprache der Übersetzung

Beim Blattdolmetschen haben die Teilnehmer die aufgeschriebenen Sätze mündlich ins Englische oder ins Deutsche (also entsprechend in die jeweils dritte Sprache [L3]) übersetzt. Die Sätze wurden entweder in ihrer L1 (jeweils Polnisch) oder L2 (Englisch oder Deutsch) verfasst. Die Teilnehmer haben zuerst alle Sätze auf Polnisch (L1) und dann alle Sätze in ihrer L2 (Deutsch oder Englisch) gesehen. Es ist wichtig zu prüfen, wie sich die Korrektheit und die Reaktionszeit verhalten, wenn die Quellsprache bei der Übersetzung in Betracht gezogen wird (entweder L1→L3 oder L2→L3). Bezüglich der Reaktionszeit insgesamt in allen Gruppen hat die Datenauswertung einen statistisch signifikanten Unterschied gezeigt, $t(799) = 5,92$; $p < 0,001$; $d = 0,42$; 95%CI [1928,78; 3841,99]. Die durchschnittliche Reaktionszeit für die Konfiguration L2→L3 (also DT→ENG oder ENG→DT) beträgt $M = 14511,42$ ($SD = 6889,92$) und ist länger als die Reaktionszeit für die Konfiguration L1→L3 (also PL→ENG oder PL→DT), diese beträgt ($M = 11626,04$; $SD = 6899,94$). Was jede Gruppe separat betrifft, war die Reaktionszeit für die Konfiguration PL→ENG kürzer als für die Konfiguration DT→ENG in der Gruppe 3A, während in der Gruppe 3B die Reaktionszeit ähnlich war (für PL→DT und ENG→DT). Die Ergebnisse werden in Tabelle 19 präsentiert:

	DT→ENG und ENG→DT (n = 163)		PL→DT/ENG (n = 171)		<i>t</i>	<i>p</i>	95% <i>CI</i>		<i>Cohens d</i>
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>			<i>LL</i>	<i>UL</i>	
Reaktionszeit – 1A	13468,90	6817,17	9856,85	6413,82	4,99	<0,001	2187,88	5036,21	0,55
Reaktionszeit – 3A	13426,90	5850,00	10764,99	5270,01	3,81	<0,001	1286,88	4036,94	0,48
Reaktionszeit – 3B	17420,90	7353,21	15455,72	7862,03	1,88	0,061	-92,26	4022,62	0,26

Tabelle 19. Vergleich der Gruppen 1A, 3A und 3B bezüglich der Reaktionszeit beim Blattdolmetschen in den Sprachkonfigurationen L2→L3 (DT→ENG/ENG→DT) und L1→L3 (PL→DT/ENG)

In Bezug auf die Korrektheit beim Blattdolmetschen in der Einteilung in Sprachkonfigurationen hat die Datenauswertung keinen statistisch signifikanten Unterschied gezeigt, sowohl für alle Teilnehmer insgesamt als auch für die drei Gruppen separat betrachtet. Tabelle 20 stellt die Ergebnisse dar:

	L2→L3		L1→L3		χ^2	<i>p</i>	ϕ
	DT→ENG und		PL→DT/ENG				
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%			
Insgesamt	351	89,3	359	88,0	0,35	0,555	-0,02
1A	138	84,7	149	87,1	0,42	0,516	0,04
3A	119	95,2	118	91,5	1,41	0,235	-0,07
3B	94	89,5	92	85,2	0,90	0,341	-0,06

Tabelle 20. Vergleich der Gruppen 1A, 3A und 3B bezüglich der Korrektheit beim Blattdolmetschen in den Sprachkonfigurationen L2→L3 (DT→ENG/ENG→DT) und L1→L3 (PL→DT/ENG)

Zusammenfassend, wenn die Quellsprache der Übersetzung in Gruppen 1A, 3A und 3B in Betracht gezogen wird (entweder L1→L3 oder L2→L3), zeigen die Ergebnisse einen signifikanten Unterschied in der Reaktionszeit zugunsten der L1→L3-Übersetzung (kürzer als L2→L3-Übersetzung). Es tritt kein Unterschied bezüglich der Korrektheit in der Einteilung in den Sprachkonfigurationen L2→L3 (DT→ENG/ENG→DT) und L1→L3 (PL→DT/ENG) auf.

6.4. CLI-Bewusstheit

Die Teilnehmer der Untersuchung sollten auch in einem Fragebogen (in Kapitel 5.2. detailliert beschrieben) 8 Feststellungen bezüglich der sprachübergreifenden Einflüsse beurteilen. Die Feststellungen waren folgende:

1. Die Sprachen, die ich schon kann, helfen mir beim Erwerb weiterer Sprachen.
2. Ich lerne jede neue Sprache gleich.
3. Ähnlichkeiten zwischen Sprachen erleichtern mir das Sprachenlernen.
4. Ähnlichkeiten zwischen Sprachen erschweren mir das Sprachenlernen.
5. Ich bemerke oft grammatische Ähnlichkeiten in den Sprachen.
6. Ich bemerke oft lexikalische Ähnlichkeiten in den Sprachen.
7. Englisch hilft mir beim Deutschlernen.
8. Deutsch hilft mir beim Englischlernen.

Drei mögliche Antworten standen den Teilnehmern zur Verfügung: ich stimme damit überein, ich bin damit nicht einverstanden oder ich weiß nicht. Die Beurteilung der Feststellungen hatte zum Ziel, die CLI-Bewusstheit der Teilnehmer also die Bewusstheit bezüglich sprachübergreifender Einflüsse, zu prüfen. Feststellung 1 und 2 prüfen die allgemeine Wahrnehmung von CLI, ob sich die Teilnehmer überhaupt der Einflüsse bewusst sind. Äußerung 3 und 4 prüfen, ob die Teilnehmer sprachübergreifende Einflüsse als etwas Positives oder Negatives betrachten. Feststellung 5 und 6 sind Fragen nach einem bestimmten Bereich

der Einflüsse, ob die Teilnehmer Ähnlichkeiten innerhalb der Lexik und der Grammatik bemerken. Behauptung 7 und 8 sind Fragen nach der Richtung der Einflüsse in konkreten Sprachen, ob die Teilnehmer English beim Deutschlernen nutzen, und umgekehrt Deutsch beim Englischlernen.

Die Antworten der Teilnehmer aus allen Gruppen (36 Personen) wurden zusammen analysiert. Nur die Feststellung 7 und 8 wurden in der Einteilung: Gruppe 1A und 3A zusammen und Gruppe 3B getrennt analysiert, weil die Sprachkonfiguration anders bei diesen Gruppen war, was die Antworten auf Feststellung 7 und 8 beeinflusst.

Mit der ersten Äußerung, dass die Sprachen, die ich schon kann, mir beim Erwerb weiterer Sprachen helfen, waren fast alle Teilnehmer einverstanden, nur 3 antworteten „ich weiß nicht“ (siehe Tabelle 21). Dieses Ergebnis ist vielversprechend, weil die Teilnehmer die Verbindung zwischen Sprachen oder Sprachenlernen bemerken, und sogar finden, dass dies positiv ist. Gleichzeitig stimmen fast alle Teilnehmer mit der dritten Behauptung überein, dass Ähnlichkeiten zwischen Sprachen das Sprachenlernen erleichtern, und sie sind nicht mit der vierten Feststellung einverstanden, dass Ähnlichkeiten zwischen Sprachen das Sprachenlernen erschweren (siehe Tabelle 21). Das bedeutet, dass die Teilnehmer sprachübergreifende Einflüsse eher als positives Phänomen betrachten und sie vielleicht aus den Ähnlichkeiten zwischen Sprachen Nutzen ziehen könnten.

Feststellung	1	2	3	4	5	6
ja	33	16	35	3	25	34
nein	0	14	2	30	5	1
ich weiß nicht	3	6	0	3	6	1

Tabelle 21. Beurteilung der Feststellungen 1-6 insgesamt

Bei der Äußerung 2 waren sich die Teilnehmer nicht einig bei der Antwort. 16 Personen glauben, dass sie jede neue Sprache gleich lernen. 14 Personen stimmen damit nicht überein und 6 Personen antworteten „ich weiß nicht“. Wie schon in Kapitel 1.4.3 beschrieben, kommen neue Faktoren ins Spiel, wenn man eine neue Sprache lernt. Das Lernen einer Fremdsprache wiederholt sich und ist qualitativ anders. Es ist sehr interessant, dass fast die Hälfte der Teilnehmer doch denkt, dass sie eine neue Sprache gleich wie die schon früher erworbenen Sprachen lernen. Die Frage ist aber, was sie unter „gleich“ verstanden haben: die Prozesse in ihrem Gehirn oder Lernmethoden und Lernstrategien? In beiden Fällen ist aber das Lernen doch anders. Die Antwort „ich weiß nicht“ bei 6 Personen zeigt auch, dass diese Personen vielleicht gar nicht über das Sprachenlernen reflektieren.

Die Feststellung 5 und 6 zeigen, dass die Teilnehmer sowohl grammatische als auch lexikalische Ähnlichkeiten zwischen den Sprachen bemerken, aber die lexikalischen werden doch bei mehreren Teilnehmern erkannt (34 Personen im Vergleich zu 25 Personen – siehe Tabelle 21). Dieses Ergebnis ist nicht überraschend, weil die lexikalischen Ähnlichkeiten für die Lerner einfacher zu bemerken sind. Wenn man eine neue Sprache erwirbt, beginnt man Schritt für Schritt neue Wörter kennen zu lernen. Außerdem, gleich wenn man das Wort sieht oder hört, kann man schon diese Verbindung zwischen Sprachen bemerken. Mit den grammatischen Ähnlichkeiten ist es schwieriger, man braucht mehr Zeit, um neue grammatische Regeln kennen zu lernen und erst dann ist der Vergleich mit anderen Sprachen möglich.

In der Gruppe 3B (L1 Polnisch/L2 Englisch/L3 Deutsch) stimmen fast alle Teilnehmer damit überein, dass Englisch ihnen beim Deutschlernen hilft, siehe Tabelle 22:

	Gruppe 1A + 3A		Gruppe 3B	
Feststellung	7	8	7	8
ja	8	7	8	3
nein	13	12	1	4
ich weiß nicht	5	7	1	3

Tabelle 22. Beurteilung der Feststellung 7 und 8 in der Gruppeneinteilung

Da Englisch die dominante Sprache der Probanden aus der Gruppe 3B ist, ist es verständlich, dass sie von dieser Sprache profitieren. Mit dem Deutschen, das beim Englischlernen helfen sollte, antworten die Teilnehmer der Gruppe 3B nicht einheitlich, 3 Personen sind damit einverstanden, 4 nicht und 3 antworteten mit „ich weiß nicht“. Da sie Deutsch als dritte Sprache lernen, wissen vielleicht noch nicht alle, ob sie überhaupt davon profitieren können. Die Personen, die verneint haben, sind vielleicht noch nicht auf so einem Niveau der Sprache, das ermöglicht, aus der Sprache Vorteile zu ziehen.

Man könnte annehmen, dass die Antworten in der Gruppe 1A + 3A (L1 Polnisch/L2 Deutsch/L3 Englisch) ganz umgekehrt seien als in Gruppe 3B. Da Deutsch ihre dominante Sprache ist, könnte angenommen werden, dass sie von dem Deutschen beim Englischlernen profitieren. Nur 7 Personen sind aber mit dieser Feststellung einverstanden und 12 Personen stimmen damit nicht überein. Die Englischkenntnisse schätzen die meisten (13 Personen) auch nicht als hilfreich beim Deutschlernen ein, 8 Personen sind damit einverstanden, dass Englisch beim Deutschlernen hilft. Zu diesen Äußerungen gab es aber auch die meisten „ich weiß nicht“-Antworten (im Vergleich zu allen Feststellungen). Es ist interessant, dass fast alle Teilnehmer

der Gruppen 1A und 3A darin übereinstimmen, dass andere Sprachen, die man beherrscht, beim Erwerb weiterer Sprachen helfen, aber gleichzeitig diese Hilfe zwischen Deutschlernern und Englischlernern nicht sehen.

Sprachbewusstheit und Sprachlernbewusstheit sind eng mit dem Konzept der Tertiärsprachendidaktik von Neuner (2003) verbunden. Sprachbewusstheit kann durch Vergleichen von L1, L2 (und dann Ln) und Besprechen der Wahrnehmungen gefördert werden (vgl. Neuner 2003: 22). Die Muttersprache, die erste Fremdsprache und die Folgefremdsprache(n) bewusst miteinander in Beziehung setzen, Fremdsprachenlernen bewusst erleben, d.h. im Unterricht immer wieder darüber reden, welche Erfahrungen man mit dem Erlernen von Fremdsprachen macht, wie man diese Erfahrungen erweitern kann (Besprechung von Lerntechniken und -strategien) und wie man den eigenen, individuellen Lernprozess effizienter gestalten kann – diese Verfahren zählt Neuner (2003: 28) auf als Prinzipien des Mehrsprachigkeitskonzepts. Eine solche Entfaltung des Sprachbewusstseins sei die Basis für weiteres Fremdsprachenlernen, im Sinne von *life long learning* (vgl. Zuzok 2013: 189).

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass sich die Teilnehmer der Gruppen 1A, 3A und 3B sprachübergreifender Einflüsse bewusst sind, und sie als positives Phänomen betrachten aber gleichzeitig nicht in allen Fällen im Stande sind, von diesem Wissen zu profitieren. Sprachbewusstheit ist sehr wichtig beim Erwerb der Sprachen, aber es sollte nicht nur von den Lernern erwartet werden, dass sie selbst die Verbindungen zwischen Sprachen bemerken, sondern es ist im Besonderen auch die Aufgabe der Unterrichtenden, Sprachbewusstheit der Lernenden zu fördern.

6.5. Input vs. Korrektheit und Reaktionszeit in der Untersuchung

Im Fragebogen (in Kapitel 5.2. detailliert beschrieben), den die Teilnehmer der Untersuchung ausgefüllt haben, wurden auch Informationen über den Input, also in welchen Situationen und wie oft die Teilnehmer Kontakt mit der Sprache haben, gesammelt. Die Teilnehmer haben die Intensität des Kontakts, sowohl im Englischen als auch im Deutschen, beurteilt. Die Erhebung dieser Daten hatte zum Ziel, die Angaben der Probanden zum Input mit der Korrektheit und mit der Reaktionszeit in den Aufgaben abhängig von der Gruppe zu vergleichen. Als Bezugsgruppe wurde Gruppe 3A gewählt. Die statistische Analyse zeigte aber keine Interaktion zwischen der Korrektheit und der Reaktionszeit (in der AJCT und beim Blattdolmetschen) und der

Selbsteinschätzung des zugänglichen Inputs im Englischen abhängig von der Gruppe, siehe Tabelle 23:

Y		B	SE	t	p	95%CI	R ²	F
AJCT Reaktionszeit	Konstante	3845,39	197,77	19,44	<0,001	[3441,47; 4249,31]	0,333	2,99*
	Input	-55,40	219,97	-0,25	0,803	[-504,65;393,84]		
	W1	-46,08	256,66	-0,18	0,859	[-570,27;478,10]		
	W2	801,32	294,90	2,72	0,011	[199,04;1403,61]		
	Int1	-104,42	281,19	-0,37	0,713	[-678,70;469,85]		
	Int2	207,07	333,88	0,62	0,540	[-474,83;888,97]		
	X*W						0,02	0,52
AJCT Korrektheit		$F(5,30) = 1,64; p = 0,179$						
Blattdolmetschen Reaktionszeit	Konstante	12186,24	1095,48	11,12	<0,001	[9949,93;14423,56]	0,408	4,13**
	Input	219,13	1218,41	0,18	0,858	[-2269,25;2707,52]		
	W1	-495,92	1421,66	-0,35	0,730	[-3399,40;2407,57]		
	W2	4177,05	1633,47	2,56	0,016	[840,98;7513,12]		
	Int1	-2786,95	1557,52	-1,79	0,084	[-5967,90;393,99]		
	Int2	700,87	1849,40	0,38	0,707	[-3076,19;4477,94]		
	X*W						0,11	2,75
Blattdolmetschen Korrektheit		$F(5,30) = 1,23; p = 0,318$						

W1 – 1A zu 3A; W2 – 3B zu 3A; Int1 – Input*W1; Int2 – Input*W2; X*W – Gesamteffekt der Interaktionen

Tabelle 23. Vergleich des Inputs im Englischen mit der Korrektheit und Reaktionszeit in den Aufgaben

Die statistische Analyse zeigte auch keine Interaktion zwischen der Korrektheit und der Reaktionszeit (in der AJCT und beim Blattdolmetschen) und der Selbsteinschätzung des zugänglichen Inputs im Deutschen abhängig von der Gruppe, siehe Tabelle 24:

Y		B	SE	t	p	95%CI	R ²	F
AJCT Reaktionszeit	Konstante	3686,81	250,63	14,71	<0,001	[3174,94;4198,68]	0,337	3,04*
	Input	268,34	254,98	1,05	0,301	[-252,42;789,10]		
	W1	134,34	299,97	0,45	0,657	[-478,30;746,98]		
	W2	914,37	461,80	1,98	0,057	[-28,77;1857,52]		
	Int1	-363,38	323,28	-1,12	0,270	[-1023,62;296,86]		
	Int2	-378,75	449,81	-0,84	0,406	[-1297,41;539,92]		
	X*W							
AJCT Korrektheit							$F(5,30) = 1,03; p = 0,416$	
Blattdolmetschen Reaktionszeit	Konstante	12921,18	1450,98	8,90	<0,001	[9957,80;15884,56]	0,356	3,32*
	Input	-1229,53	1476,18	-0,83	0,411	[-4244,37;1785,31]		
	W1	-832,50	1736,63	-0,48	0,635	[-4379,26;2714,27]		
	W2	5765,71	2673,51	2,16	0,039	[305,53;11225,88]		
	Int1	-665,80	1871,57	-0,36	0,724	[-4488,15;3156,54]		
	Int2	3455,61	2604,12	1,33	0,194	[-1862,84;8774,06]		
	X*W							
Blattdolmetschen Korrektheit							$F(5,30) = 1,04; p = 0,411$	

W1 – 1A zu 3A; W2 – 3B zu 3A; Int1 – Input*W1; Int2 – Input*W2; X*W – Gesamteffekt der Interaktionen

Tabelle 24. Vergleich des Inputs im Deutschen mit der Korrektheit und Reaktionszeit in den Aufgaben

Aufgrund dieser Analyse ist anzunehmen, dass sich die Gruppen bezüglich des Inputs nicht unterschieden haben, also war diese Variable ähnlich in diesen Gruppen. Zweitens zeigt die Analyse, dass die Selbsteinschätzung des zugänglichen Inputs mit der Korrektheit und der Reaktionszeit in beiden Aufgaben nicht korreliert.

6.6. Fazit

Die Ergebnisse dieser Untersuchung wurden in der Einteilung in Gruppen, Gruppe 1A (L1 Polnisch/L2 Deutsch/L3 Englisch), Gruppe 3A (L1 Polnisch/L2 Deutsch/L3 Englisch) und Gruppe 3B (L1 Polnisch/L2 Englisch/L3 Deutsch), präsentiert, um die Unterschiede zwischen den Gruppen in verschiedenen Sprachkonfigurationen (Gruppe 3A vs. Gruppe 3B) und im verschiedenen Spracherwerbsstadium (Gruppe 1A vs. Gruppe 3A) zu zeigen. Im vorliegenden Kapitel wurden auch separat die Quellsprache der Übersetzung beim Blattdolmetschen und die Selbsteinschätzung des zugänglichen Inputs vs. Korrektheit und Reaktionszeit in der Untersuchung verglichen. Die Thematik der Bewusstheit sprachlicher Einflüsse wurde auch im vorliegenden Kapitel berücksichtigt.

7. Diskussion der Ergebnisse

Das folgende Kapitel hat zum Ziel, die in Kapitel 6 präsentierten Ergebnisse in Hinblick auf die Forschungsfragen zu interpretieren und mögliche Erklärungen der eingetretenen Phänomene anzubieten. Die Diskussion wird mit der Beantwortung der Forschungsfragen begonnen. Das Kapitel eröffnet auch ein Feld für Diskussion und gibt eine neue Einsicht in die Thematik der sprachübergreifenden Einflüsse.

7.1. Beantwortung der Forschungsfragen

Aufgrund der Ergebnisse der Untersuchung lässt sich auf die gestellten Forschungsfragen antworten. Die vorangestellte Beantwortung dient als Ansporn für die weitere Diskussion und vermittelt einen neuen Einblick in das Forschungsgebiet des Drittspracherwerbs. Die erste und die zweite Forschungsfrage, die sich mit der Quelle der Einflüsse befassen, werden zusammen betrachtet und beantwortet.

- 1) Hat L1 determinierenden Einfluss auf den Drittspracherwerb?
- 2) Hat L2 determinierenden Einfluss auf den Drittspracherwerb?

Die Ergebnisse der Untersuchung in Gruppen 3A (L1 Polnisch/L2 Deutsch/L3 Englisch) und 3B (L1 Polnisch/L2 Englisch/L3 Deutsch) zeigen, welche Unterschiede es zwischen verschiedenen Sprachkonfigurationen gibt, ebenso wie dass die Reihenfolge der erworbenen Sprachen von Bedeutung ist. Zuerst werden die Ergebnisse in der AJCT verglichen, dann werden die Ergebnisse beim Blattdolmetschen vorgestellt.

Die AJCT-Ergebnisse zu allen Phänomenen insgesamt haben keine Unterschiede zwischen den Gruppen 3A und 3B erwiesen. Die Untersuchung hat jedoch gezeigt, dass sich die wegen der Sprachkonfiguration differenzierten Gruppen stark in der AJCT bei einzelnen Phänomenen unterscheiden, vor allem in der Beurteilung der inkorrekten Sätze.

Der Unterschied in der Beurteilung der korrekten und inkorrekten Sätze ist in der Literatur bekannt (z. B. Falk und Bardel 2011). Aufgrund Untersuchungen lässt sich behaupten, dass es einfacher für die Lernenden, also für Nicht-Muttersprachler ist, korrekte Sätze zu erkennen. White (1989) und Flege (1999) berichteten schon darüber, dass Lernende dazu neigen, nicht nur grammatische sondern auch ungrammatische Sätze zu akzeptieren, weil ihre Sprachintuition noch nicht völlig entwickelt ist. Falk und Bardel (2011: 77) behaupten auch, dass die Interimsprache für die Einflüsse der anderen erworbenen Sprachen empfänglich sei. Der Lerner erkennt eine Struktur, weil er diese Struktur aus der Zielsprache oder aus anderen

Sprachen kennt, und auf der Grundlage dieser Erkenntnisse auch ungrammatische Sätze in der Zielsprache akzeptiert.

Für die Gruppe 3A, deren dominante Sprache (L2) Deutsch ist, war die richtige Beurteilung der inkorrekten Relativsätze im Englischen (L3) in der AJCT einfacher als für die Gruppe 3B, deren dominante Sprache (L2) Englisch ist (siehe Tabelle 15). Die Datenauswertung zeigte einen statistisch signifikanten Unterschied zwischen den Gruppen (siehe Tabelle 9). Der Grund dafür kann sein, dass die grammatische Realisation der Relativsätze ähnlich im Polnischen und Englischen ist:

PL: *Chłopiec, który **jest** bardzo szarmancki, zaprosił mnie.*

ENG: *The boy, who **is** very charming, invited me.*

DT: *Der Junge, der sehr charmant **ist**, hat mich eingeladen.*

Es kann also vermutet werden, dass in Gruppe 3A die Muttersprache (L1) der Teilnehmer, also Polnisch, einen fördernden Einfluss auf die Beurteilung der Sätze im Englischen (L3) hatte. Für die Lerner, die Deutsch als dritte Sprache erwerben, ist es dagegen schwieriger, die Struktur mit der entsprechenden Wortfolge zu erlernen, weil sich die Wortfolge des Relativsatzes im Deutschen von der im Polnischen (L1) und im Englischen (L2) unterscheidet. Gruppe 3B konnte also bei der Beurteilung der Relativsätze im Deutschen (L3) nicht auf ihr Wissen aus dem Polnischen (L1) oder Englischen (L2) zurückgreifen, weil diese Sprachen über so eine Form dieser Struktur nicht verfügen. Möglicherweise konnten die Lerner der Gruppe 3B einen nicht-fördernden Transfer aus dem Polnischen (L1) oder aus dem Englischen (L2) in ihrer Drittsprache Deutsch erfahren. Ein Hybridtransfer ist hier nicht ausgeschlossen (siehe Kapitel 2.2.).

Die Ergebnisse zur Beurteilung der inkorrekten Sätze mit Modaladverbien sehen ganz anders aus. Für Gruppe 3B, deren dominante Sprache (L2) Englisch ist, war die richtige Beurteilung der inkorrekten Sätze mit Modaladverbien im Deutschen (L3) in der AJCT einfacher als für Gruppe 3A, deren dominante Sprache (L2) Deutsch ist (siehe Tabelle 15). Dieser Unterschied ist auch statistisch signifikant (siehe Tabelle 9). Der Grund dafür kann sein, dass die Stellung der Modaladverbien in einem Satz ähnlich im Polnischen und Deutschen ist (siehe Kapitel 4.2.):

PL: *Dziecko może **głośno** płakać.*

DT: *Das Kind kann **laut** weinen.*

ENG: *The baby can cry **loudly**.*

Es kann also vermutet werden, dass in Gruppe 3B die Muttersprache (L1) der Teilnehmer, also Polnisch, einen fördernden Einfluss auf die Beurteilung der Sätze im Deutschen (L3) hatte. Für die Lerner, die Englisch als dritte Sprache erwerben, ist die Wortfolge der Struktur im Englischen neu und sie können nicht auf ihr vorheriges Wissen in L1 und L2 aufbauen. Gruppe 3A konnte also bei der Beurteilung der Strukturen mit den Modaladverbien im Englischen (L3) vom Polnischen (L1) oder Deutschen (L2) nicht profitieren, weil Adverbien im Englischen an anderer Stelle realisiert werden. Die Lerner aus Gruppe 3A konnten noch zusätzlich einen nicht-fördernden Transfer aus dem Polnischen (L1) oder aus dem Deutschen (L2) in ihrer Drittsprache Englisch erfahren.

Die Ergebnisse zur Beurteilung der inkorrekten Sätze mit den Phrasen mit unbestimmtem Artikel in AJCT zeigen, dass beide Gruppen 3A und 3B ähnliche Ergebnisse erzielt haben.

Beim Blattdolmetschen war die Korrektheit bei den Relativsätzen und bei den Adverbien in beiden Gruppen 3A und 3B ähnlich. Die Reaktionszeit bei der Aufgabe war sowohl insgesamt als auch für jede einzelne Struktur niedriger in Gruppe 3A, was auf eine etwas höhere L3-Kompetenz der Gruppe 3A (L1 Polnisch/L2 Deutsch/L3 Englisch) im Vergleich zur Gruppe 3B (L1 Polnisch/L2 Englisch/L3 Deutsch) hindeuten kann.

Zusammenfassend kann man feststellen, dass für die Beantwortung der Forschungsfrage 1 und 2 die AJCT-Ergebnisse besonders wichtig sind. Sie werden in Tabelle 25 zusammengefasst, grau sind jene Sprachen gefärbt, in denen das gegebene grammatische Phänomen durch ähnliche Strukturen ausgedrückt wird:

Modaladverbien				
Gruppe 3A	L1 Polnisch	L2 Deutsch	L3 Englisch	Niedrigere Korrektheit
Gruppe 3B	L1 Polnisch	L2 Englisch	L3 Deutsch	Höhere Korrektheit
Unbestimmter Artikel				
Gruppe 3A	L1 Polnisch	L2 Deutsch	L3 Englisch	Niedrige Korrektheit
Gruppe 3B	L1 Polnisch	L2 Englisch	L3 Deutsch	Niedrige Korrektheit
Relativsätze				
Gruppe 3A	L1 Polnisch	L2 Deutsch	L3 Englisch	Höhere Korrektheit
Gruppe 3B	L1 Polnisch	L2 Englisch	L3 Deutsch	Niedrigere Korrektheit

Tabelle 25. Zusammenfassung der Ergebnisse zur richtigen Beurteilungen inkorrektter Sätze in der AJCT in Hinblick auf die einzelnen Phänomene

Die AJCT-Ergebnisse der Gruppe 3A und 3B zeugen davon, dass im Drittspracherwerb der Einfluss aus der L1 in den, in der vorliegenden Studie untersuchten sprachlichen, Bereichen auf der Ebene der Sprachrepräsentation eine sehr wichtige Rolle spielt. Die höhere Korrektheit bei der Beurteilung der inkorrekten Sätze wurde immer dann erreicht, wenn die gegebene Gruppe die Sätze mit einem Phänomen beurteilt hat, das in der L1 und der gegebenen L3 Ähnlichkeiten aufweist (siehe Tabelle 25). Die ist der Fall bei den Modaladverbien, bei denen Gruppe 3B eine höhere Korrektheit erzielt. Beim Phänomen der Modaladverbien sind Ähnlichkeiten zwischen L1 Polnisch und L3 der Gruppe, also Deutsch, zu sehen (siehe Tabelle 25). Das ist auch der Fall bei den Relativsätzen, bei denen die andere Gruppe, also Gruppe 3A, eine höhere Korrektheit erzielt. In L1 Polnisch und in L3 der Gruppe, also Englisch, weisen die Relativsätze eine ähnliche Wortfolge auf (siehe Tabelle 25). Wenn keine Ähnlichkeiten zwischen L1 und L3 zu sehen sind, wie es bei den Artikeln der Fall ist, verhalten sich beide Gruppen in der AJCT gleich. Die Ergebnisse bestätigen also den starken Einfluss aus L1 auf L3 in den untersuchten syntaktischen Bereichen.

Die Ergebnisse des Blattdolmetschens zeigen wiederum, dass der L1-Einfluss auf die Sprachproduktion keinen determinierenden Einfluss hat, und dass bei dieser Aufgabe auch andere Faktoren eine Rolle spielen. Sehr aufschlussreich scheinen die Ergebnisse des Blattdolmetschens der Gruppen in Hinsicht auf Sätze mit Nominalphrasen mit unbestimmtem Artikel. Gruppe 3A (L1 Polnisch/L2 Deutsch/L3 Englisch) hat höhere Korrektheit beim unbestimmten Artikel als Gruppe 3B (L1 Polnisch/L2 Englisch/L3 Deutsch) erreicht (siehe Tabelle 10). Also Lerner, die Deutsch als L2 und Englisch als L3 erlernen, scheinen weniger Probleme mit dem Gebrauch des unbestimmten Artikels in der L3 zu haben als die Lerner, bei denen die Sprachkonfiguration umgekehrt ist. Artikel treten sowohl im Englischen als auch im Deutschen auf, also beide Gruppen hatten eine Möglichkeit, auf ihr jeweiliges L2-Wissen zurückzugreifen. Man muss jedoch bedenken, dass, obwohl in beiden Sprachen Artikel anwesend sind, der Gebrauch des unbestimmten Artikels im Deutschen viel komplexer ist und mehrere Varianten hat. Folglich, wenn Artikel im Fremdsprachenunterricht gelehrt werden, müssen sich Lerner mehr Mühe geben, wenn sie diese Struktur im Deutschen erwerben im Vergleich zum Englischen. Es kann also angenommen werden, dass Gruppe 3A, die Deutsch als ihre dominante Sprache (L2) hat, aus dem Deutschen für ihre Drittsprache Englisch Nutzen ziehen konnte. Da Artikel im Deutschen anspruchsvoller zu erwerben sind als im Englischen, beherrschen vielleicht diese Lerner diese Struktur besser, und da die Besprechung dieser Struktur in der Klasse meistens mehr zeitaufwändig ist, sind vielleicht diese Lerner bewusster,

und griffen auf ihr Wissen aus dem Deutschen (L2) zurück, als sie die englischen Sätze analysierten.

In Bezug auf die Reaktionszeit beim Blattdolmetschen deuteten die Ergebnisse auf einen Unterschied hin, abhängig davon, aus welcher Sprache die Teilnehmer übersetzt haben (entweder L2→L3 oder L1→L3). Die Ergebnisse aller Gruppen (1A, 3A und 3B) zeigen, dass die Teilnehmer mehr Zeit für die L2→L3-Übersetzung als für die L1→L3-Übersetzung brauchten. Mehrere Gründe können dafür auftreten, aber es scheint offensichtlich zu sein, dass es für die Teilnehmer einfacher ist, Sätze aus ihrer Muttersprache in die Zielsprache zu dolmetschen. Da die Teilnehmer polnische Studenten, die in Polen leben, sind, benutzen sie Polnisch jeden Tag in (fast) jeder Situation. Die Aktivierung des Polnischen (siehe Aktivierung der Sprache in Kapitel 2.3. Punkt c)) ist auf einem sehr hohen Niveau, was die Verarbeitung der polnischen Sätze in dieser Aufgabe fördert. Lago, Stutter Garcia und Felser (2019: 339) weisen darauf hin, dass sich die Lerner auf ihre L1 verlassen können, weil sie stets verfügbar und automatisierter als die L2 ist:

[...] reliance on L1 processing mechanisms, which may be more available and automatized than L2 mechanisms due to having been acquired earlier and used more frequently.

Außerdem kann vielleicht die Art der Aufgabe auch eine Rolle spielen. In polnischen Schulen sind Übersetzungsaufgaben sehr beliebt und deswegen allen bekannt als Übungstyp. Jedes Grammatikbuch bietet diese Form von Übung an (siehe z. B. *Bęza, S. Repetytorium z gramatyki języka niemieckiego* oder *Kryczyńska-Pham, A/ Łuczak, J. Grammatik. Gramatyka języka niemieckiego z ćwiczeniami* oder *Wielka gramatyka angielska z ćwiczeniami PONS*). Die Angabe der Aufgaben ist immer ähnlich: Übersetzen Sie bitte die Sätze vom Polnischen ins Deutsche/Englische. Ein möglicher Grund dafür, warum die L1→L3-Übersetzung schneller verlief, ist die Tatsache, dass die Teilnehmer mit solchen Aufgaben vertraut sind. Selten gibt es in einer polnischen Klasse Aufgaben, in denen man die L2→L3-Übersetzung übt.

Zwar zeigten die Ergebnisse beim Blattdolmetschen einen signifikanten Unterschied in der Reaktionszeit, aber es gab keine signifikanten Unterschiede in Bezug auf die Quellsprache der Übersetzung bezüglich der Korrektheit. Unabhängig davon, ob die Teilnehmer einen Satz aus dem Polnischen (L1) oder aus der Zweitsprache (L2) in die Drittsprache (L3) übersetzt haben, war die Korrektheit ähnlich. Zwei potenzielle Szenarien sind möglich, was die Erklärung der Ergebnisse betrifft: entweder gab es überhaupt keine Einflüsse in dieser Aufgabe oder alle Sprachen waren verfügbar für die Teilnehmer, und sie haben die sprachlichen Einflüsse in

gleichem Maße erfahren. Die oben beschriebenen Ergebnisse, die einen Einfluss aus dem Polnischen, aus dem Deutschen oder aus dem Englischen gezeigt haben, deuten eher auf diese zweite Möglichkeit hin.

Die Ergebnisse in Gruppe 3A (L1 Polnisch/L2 Deutsch/L3 Englisch) zeigten also mögliche fördernde Einflüsse aus dem Polnischen (L1) auf ihre Drittsprache Englisch bei der Beurteilung der Relativsätze und mögliche nicht-fördernde Einflüsse aus dem Polnischen (L1) oder/und aus dem Deutschen (L2) auf ihre Drittsprache Englisch bei der Beurteilung der Modaladverbien. Außerdem gab es noch in Gruppe 3A mögliche fördernde Einflüsse aus dem Deutschen (L2), auf ihre Drittsprache Englisch bei der Produktion des unbestimmten Artikels. Die Ergebnisse der Gruppe 3B (L1 Polnisch/L2 Englisch/L3 Deutsch) zeigten mögliche fördernde Einflüsse aus dem Polnischen (L1) auf ihre Drittsprache Deutsch bei der Beurteilung der Modaladverbien und mögliche nicht-fördernde Einflüsse aus dem Polnischen (L1) oder/und aus dem Englischen (L2) auf ihre Drittsprache Deutsch bei der Beurteilung der Relativsätze. Obwohl es keine Unterschiede in der Korrektheit zwischen L1→L3 und L2→L3-Übersetzung gab, verlief die L1→L3-Übersetzung schneller, was auch einen fördernden Einfluss aus dem Polnischen (L1) auf die Drittsprache Englisch oder Deutsch zeigte.

Zusammenfassend zeigen die Ergebnisse der Untersuchung, dass alle Sprachen für die Sprecher verfügbar sind und alle als potenzielle Quellen der Einflüsse dienen können. Sowohl fördernde als auch nicht-fördernde Einflüsse aus der L1 oder L2 auf die Drittsprache können nicht ausgeschlossen werden. Die Ergebnisse lassen nicht eine einzige Quelle der Einflüsse erkennen, aber es ist bemerkenswert, dass in dieser Untersuchung Polnisch am häufigsten als eine der möglichen Quellen von Einflüssen gelten kann.

Für die Beantwortung der dritten Forschungsfrage ist der Vergleich der Ergebnisse der Gruppen 1A und 3A wichtig, weil sie dieselbe L1/L2/L3 Sprachkonfiguration präsentieren und sich durch das Spracherwerbsstadium unterscheiden. Die dritte Forschungsfrage lautet:

- 3) Inwieweit determinieren das Spracherwerbsstadium, das Sprachniveau, und teilweise der Input, das Vorkommen sprachübergreifender Einflüsse?

Der Vergleich der Ergebnisse der Gruppen 1A und 3A zeigt, ob das Erwerbsstadium der Probanden in den untersuchten Sprachen (L1 Polnisch/L2 Deutsch/L3 Englisch) einen Einfluss auf die Korrektheit und die Reaktionszeit in zwei durchgeführten Aufgaben hat. Hinsichtlich der Reaktionszeit gab es zwischen diesen Gruppen keinen Unterschied. Es kann also vermutet werden, dass die höhere Sprachkompetenz bei den relativ fortgeschrittenen Lernern die

Reaktionszeit nicht mehr fördert. Unabhängig davon, ob die Teilnehmer ein höheres Sprachniveau in ihrer Zweitsprache Deutsch und in ihrer Drittsprache Englisch hatten, war die Reaktionszeit in beiden durchgeführten Aufgaben ähnlich.

Bezüglich der Korrektheit gab es zwar keine Unterschiede zwischen den Gruppen 1A und 3A in der AJCT, aber die Ergebnisse beim Blattdolmetschen zeigen, dass Gruppe 3A allgemeine Korrektheit und Korrektheit beim unbestimmten Artikel auf höherem Niveau erreicht hat. Nur das Blattdolmetschen analysierend, kann vermutet werden, dass das Spracherwerbsstadium doch eine Rolle spielt, und je höher das Spracherwerbsstadium ist, desto höhere Korrektheit die Teilnehmer in der Aufgabe erreichen. Bemerkenswert ist die Tatsache, dass es keine Unterschiede in der AJCT gibt, also bei den Satzbeurteilungen, die mehr mit Sprachrezeption verbunden sind und keine Sprachproduktion involvieren. Die Unterschiede zeigen sich aber beim Blattdolmetschen, also bei der Sprachproduktion. Wie Puig-Mayenco, González Alonso und Rothman (2018: 48) feststellen:

Comprehension principally requires decoding, whereas production has further and more complex requirements (e.g., selecting words from the mental lexicon, assigning syntactic representations, passing from the mental computational representation to the phonological form for articulation, etc.).

Der Unterschied zwischen Sprachrezeption und Sprachproduktion und den zugrunde liegenden Prozessen ist eine mögliche Erklärung dieser Ergebnisse. Während in der AJCT die Teilnehmer die Sätze analysieren und beurteilen sollten, war das Blattdolmetschen auf die Produktion der Sätze in der Zielsprache eingestellt. Eine niedrigere Korrektheit in der Produktion erscheint vor allem in den Gruppen mit niedrigerem Spracherwerbsstadium (vgl. Puig-Mayenco, González Alonso und Rothman 2018: 48), was die vorliegende Untersuchung auch bestätigt.

Es kann auch angenommen werden, dass die Teilnehmer im höheren Spracherwerbsstadium auch höhere Sprachbewusstheit erreicht haben. Wie in Kapitel 6.4. beschrieben, wenn die Lerner sich der Ähnlichkeiten und der Unterschiede zwischen Sprachen bewusst sind, können sie davon beim Erwerb weiterer Sprachen profitieren. Im Fall des unbestimmten Artikels könnten die Teilnehmer der Gruppe 3A beim Englischen Nutzen aus dem Deutschen gezogen haben.

Wenn die Sprachniveaus der Drittsprachen in Gruppen 3A (L1 Polnisch/L2 Deutsch/L3 Englisch) und 3B (L1 Polnisch/L2 Englisch/L3 Deutsch) miteinander verglichen werden, erweist es sich, dass das Sprachniveau der Drittsprache in Gruppe 3B (Deutsch) niedriger ist als das der Drittsprache in Gruppe 3A (Englisch). Das durchschnittliche, selbst eingeschätzte,

Englischniveau in Gruppe 3A beträgt 3,45, während das Deutschniveau in Gruppe 3B durchschnittlich 3 (im Maßstab 1-5, wo 1 sehr schwache und 5 sehr gute Kompetenz bedeutet) beträgt. Das höhere Sprachniveau der Gruppe 3A in ihrer Drittsprache kann ein Grund für ihre besseren Leistungen beim Blattdolmetschen sein.

Bezüglich der Reaktionszeit hat Gruppe 3A Gruppe 3B übertroffen. Gruppe 3B brauchte mehr Zeit, um die Aufgaben zu lösen, sowohl in der AJCT als auch beim Blattdolmetschen. Ein möglicher Grund dafür ist, wie oben erwähnt, das Sprachniveau der Drittsprache. Da Gruppe 3A ihre Drittsprache (Englisch) auf einem höheren Niveau beherrscht, ist die Reaktionszeit in dieser Gruppe kürzer.

Darüber hinaus wird die Tatsache, dass das Deutsche im Vergleich zum Englischen als nominaler und komplexer in seiner Phrasenstruktur gilt, hinreichend in der Literatur postuliert (vgl. Hansen-Schirra et al. 2009: 109). Das grammatische System im Deutschen eröffnet die Möglichkeit sehr komplexer Strukturen auf allen Ebenen der Syntax und auch in lexikalischer Hinsicht (Wortbildung) (vgl. Fabricius-Hansen 2019: 109). Deswegen wird das Deutsche oft eine schwierige Fremdsprache genannt, obwohl es nicht darum geht, dass eine Sprache als Zweit- oder Fremdsprache mehr oder weniger kompliziert oder schwierig sein kann, sondern dass Sprachen an sich auf einer Skala von Komplexität angeordnet werden können (vgl. Fabricius-Hansen 2019: 102). Da sich diese sprachliche Reife im Deutschen in verschiedenen charakteristischen Erscheinungen wie z. B. Flexionsmorphologie, Derivationsmorphologie, idiosynkratische lexikalische Eigenschaften sowie grammatisches Genus und differenzierte Flexion oder syntaktische Kongruenz zeigt (vgl. Fabricius-Hansen 2019: 101), konnten die Personen aus Gruppe 3B auch deswegen mehr Zeit brauchen, um die Sätze in ihrer Drittsprache (Deutsch) zu analysieren oder zu produzieren.

Aus den Ergebnissen kann also der Schluss gezogen werden, dass das Spracherwerbsstadium und das erreichte Sprachniveau die sprachübergreifenden Einflüsse determinieren, was sich vor allem in der Sprachproduktion zeigt.

Bezüglich des Inputs zeigte die statistische Analyse, dass die Selbsteinschätzung des zugänglichen Inputs mit der Korrektheit und der Reaktionszeit in beiden Aufgaben in allen Gruppen nicht korreliert. Die Teilnehmer der Untersuchung waren Studenten der Angewandten Linguistik, also studieren sie beide Sprachen Englisch und Deutsch. Der Fragebogen zeigte einige Unterschiede in der Intensität des Sprachkontakts, aber da alle Teilnehmer (sowohl aus den Gruppen 1A und 3A als auch aus Gruppe 3B) doch jeden Tag beide Sprachen lernen, kann

vermutet werden, dass der Sprachkontakt sowohl mit dem Englischen als auch mit dem Deutschen sehr häufig ist. Nur die Lehrpläne vergleichend erweist es sich, dass die Studenten aus Gruppe 3B (L1 Polnisch/L2 Englisch/L3 Deutsch) 240 Stunden des Deutschen und 240 Stunden des Englischen im Jahr haben. Die Intensität des Sprachkontakts ist also ausgewogen. Für die Studenten der Gruppen 1A und 3A (L1 Polnisch/L2 Deutsch/L3 Englisch) ist der Unterschied ein bisschen größer, sie haben 420 Deutschstunden und 180 Englischstunden im ersten Studienjahrgang (Gruppe 1A) und 360 Deutschstunden und 120 Englischstunden im dritten Studienjahrgang (Gruppe 3A). Wenn aber andere Inputquellen in Betracht gezogen werden, erweist es sich, dass die Studenten mit dem Englischen und mit dem Deutschen auch viel Kontakt außerhalb der Universität haben z. B. in der Arbeit, im Internet, mit Freunden.

Die Tatsache, dass sich der Input nicht bedeutsam zwischen den Gruppen unterschieden hat, kann ein Grund dafür sein, warum die Selbsteinschätzung des zugänglichen Inputs keinen Einfluss auf die Ergebnisse der Untersuchung hatte.

Zusammenfassend, in Hinsicht auf die dritte Forschungsfrage kann man sagen, dass das Sprachniveau und das Spracherwerbsstadium auf sprachübergreifende Einflüsse einwirken, was sich in dieser Untersuchung vor allem in der Produktion gezeigt hat. Bezüglich des Inputs, den die Teilnehmer selbst eingeschätzt haben, haben die Ergebnisse dieser Untersuchung keinen signifikanten Einfluss gezeigt, möglicherweise deswegen, dass sich der Input nicht bedeutsam genug zwischen den Gruppen unterschieden hat.

Die Strukturen, die zum Forschungsgegenstand dieser Arbeit wurden, können verschiedene Anfälligkeit auf sprachübergreifende Einflüsse zeigen. Davon handelt die vierte Forschungsfrage:

- 4) Kommen sprachübergreifende Einflüsse innerhalb aller untersuchten Strukturen vor, oder sind einige Strukturen für Einflüsse anfälliger?

Die AJCT-Ergebnisse der Gruppe 3A und 3B zeugen davon, dass alle untersuchten Strukturen für die Einflüsse anfällig sind. Wenn das untersuchte Phänomen Ähnlichkeiten in L1 und in L3 aufgewiesen hat, hat die gegebene Gruppe immer die höhere Korrektheit bei der Beurteilung der inkorrekten Sätze erreicht (siehe Tabelle 25). Die ist der Fall bei Relativsätzen, bei denen Gruppe 3A eine höhere Korrektheit erzielt hat. In der L1 Polnisch und in L3 Englisch weisen die Relativsätze eine ähnliche Wortfolge auf (siehe Tabelle 25). Das ist auch der Fall bei den Modaladverbien, bei denen die andere Gruppe, also Gruppe 3B eine höhere Korrektheit erzielt hat. Beim Phänomen der Modaladverbien sind ja auch Ähnlichkeiten zwischen L1 Polnisch und

L3 der Gruppe, also Deutsch, zu sehen (siehe Tabelle 25). Wenn keine Ähnlichkeiten zwischen L1 und L3 zu sehen sind, wie es bei den Artikeln der Fall ist, verhalten sich beide Gruppen in der AJCT gleich. Da die Artikel keine L1-L3-Übereinstimmung zeigen, sondern gleich in L2 und L3 realisiert werden, zeigen die Ergebnisse keine Unterschiede zwischen den Gruppen 3A und 3B. Der unbestimmte Artikel war aber die Struktur mit der niedrigsten Prozentzahl der Korrektheit in allen Gruppen (1A, 3A und 3B), was auf den L1-Einfluss in gleichem Maße hinweisen kann.

Die Ergebnisse des Blattdolmetschens haben darüber hinaus drei Möglichkeiten bei der Übersetzung der Sätze mit unbestimmten Artikeln gezeigt, welches Phänomen die Teilnehmer anstatt des unbestimmten Artikels benutzt haben, und zwar entweder haben die Teilnehmer den Artikel ausgelassen oder statt des indefiniten einen definiten Artikel benutzt oder ein anderes grammatisches Phänomen (Possessivpronomen oder Numerale) verwendet (siehe Tabelle 11 und Tabelle 17). Bei den Gruppen 3A (L1 Polnisch/L2 Deutsch/L3 Englisch) und 3B (L1 Polnisch/L2 Englisch/L3 Deutsch) lässt sich beobachten, dass die Teilnehmer meistens den definiten Artikel statt des indefiniten benutzt haben. Gruppe 1A (L1 Polnisch/L2 Deutsch/L3 Englisch) dagegen hat vor allem den Artikel ausgelassen oder auch oft den definiten statt des indefiniten Artikels benutzt.

In der Literatur, die sich mit dem Erwerb der Artikel befasst, gibt es Beweise, sowohl für die Auslassung der Artikel als auch für die Überproduktion der Artikel. In Untersuchungen mit Sprachen Japanisch oder Koreanisch, die kein Artikelsystem besitzen, neigten die Teilnehmer, die Englisch als L2 erworben haben, dazu, Artikel auszulassen (z. B. Ionin et al. 2004). Andere Forschungen zeigten auch, dass Sprecher, deren Muttersprache kein Artikelsystem besitzt, übermäßigen Gebrauch von indefiniten Artikeln (z. B. Leung 2001) oder von definiten Artikeln (z. B. Brown 1973; Young 1996) in ihrer L2 zeigten. Die Überproduktion der definiten Artikel ist vor allem bei Lernern, die sich am Anfang des Spracherwerbs befinden, zu beobachten (z. B. Huebner 1983; Jarvis 2002), aber es gibt auch Beweise für die Überproduktion bei fortgeschrittenen Lernern (z. B. Ruiz 2019).

Die Auslassung der Artikel in Gruppe 1A könnte mit der L1-Transfer Hypothese begründet werden. Die Teilnehmer aus der Gruppe 1A, die weniger erfahrene Lerner als die Teilnehmer der Gruppen 3A und 3B sind, basieren auf ihrer Muttersprache, und deswegen lassen sie den Artikel meistens aus, weil die Artikel gleich in ihrer L2 (Deutsch) und L3 (Englisch) realisiert werden, und keine Übereinstimmung mit der L1 Polnisch zeigen. Die Personen aus den Gruppen 3A und 3B sind keine Anfänger, also lässt sich die Überproduktion der definiten

Artikel nicht mit dem niedrigen Sprachniveau erklären. In diesem Fall geht es möglicherweise um die Spezifität des Kontexts. Wie White (2008) beschreibt, soll die Überproduktion der definiten Artikel in spezifischen Kontexten vorkommen, während der übermäßige Gebrauch von indefiniten Artikeln sich vor allem auf non-spezifische Kontexte beziehe. Die Teilnehmer haben zwar die Sätze ohne spezifischen Kontext gesehen, aber vielleicht haben sie doch angenommen, dass die Personen und Dinge in den Sätzen definiert und bekannt sind.

Die AJCT-Ergebnisse der Gruppen 3A und 3B zeigten einen L1-Einfluss bei der Beurteilung der Relativsätze und der Modaladverbien (siehe Tabelle 25). Die niedrige Korrektheit, sowohl bei der Beurteilung der Artikel als auch bei ihrer Produktion, kann also damit erklärt werden, dass es in dieser Struktur keine L1-L3-Übereinstimmung gibt, sondern Artikel werden gleich in L2 und L3 realisiert. Die Tatsache, dass die Teilnehmer beim Blattdolmetschen meistens entweder den Artikel ausgelassen haben oder statt des indefiniten einen definiten Artikel benutzt haben, zeigt auch, dass Artikel für Einflüsse anfällig sind.

Die Ergebnisse der Untersuchung zeigten auch signifikante Unterschiede bezüglich der Strukturen, abhängig von der Art der Aufgabe (AJCT oder Blattdolmetschen). Die Gruppen 1A und 3A zeigen Unterschiede in unbestimmten Artikeln beim Blattdolmetschen. In derselben Struktur (unbestimmte Artikel) beim Blattdolmetschen zeigen auch die Gruppen 3A und 3B Unterschiede. Was die AJCT betrifft, variieren die Gruppen 3A und 3B zwischen der Beurteilung der Adverbien und der Relativsätze.

Beide Aufgaben, AJCT und Blattdolmetschen betreffend, zeigen die Ergebnisse, dass die Teilnehmer Unterschiede in allen untersuchten Strukturen gezeigt haben. Abhängig von der Art der Aufgabe, zeigen aber die Teilnehmer Unterschiede in anderen Strukturen. Während es beim Blattdolmetschen Unterschiede zwischen den Gruppen beim unbestimmten Artikel gab, zeigten die Gruppen in der AJCT Unterschiede innerhalb der Adverbien und Relativsätze. Eine Hypothese kann also aufgrund dieser Ergebnisse gestellt werden, nämlich, dass eine Struktur anfälliger für die Einflüsse, abhängig von der Art der Aufgabe, entweder in der Produktion oder in der Sprachrepräsentation, sei. Diese Hypothese sollte aber mit mehreren Forschungsansätzen unterstützt werden.

In Hinsicht auf die vierte Forschungsfrage lässt sich zusammenfassend sagen, dass alle untersuchten Strukturen für Einflüsse anfällig sind.

Die letzte Forschungsfrage der vorliegenden Studie lautet:

- 5) Welches von den in der neuesten Drittspracherwerbsforschung vorgeschlagenen Drittsprachmodellen wird durch die Ergebnisse der Untersuchung bestätigt?

Die Beantwortung dieser Frage ist relevant aus der Perspektive der Drittspracherwerbsforschung und trägt zur Entwicklung dieses Forschungsgebiets bei. Die ausführliche Antwort auf diese Frage wird folglich deswegen in einem separaten Unterkapitel beschrieben (siehe Kapitel 7.2).

7.2. Diskussion der Ergebnisse im Rahmen der Drittspracherwerbsforschung

Im vorliegenden Unterkapitel werden die Annahmen der Drittsprachmodelle mit den Ergebnissen der vorliegenden Untersuchung verglichen, indem die drei Kategorien (siehe Tabelle 2), also die Quelle der Einflüsse, fördernder oder nicht-fördernder Transfer und Transfer auf der *property-by-property*-Basis oder holistischer Transfer, besprochen werden.

Bezüglich der Quelle der Einflüsse repräsentieren die Modelle zwei Möglichkeiten, entweder ist nur eine Sprache (L1 oder L2) die mögliche Quelle der Einflüsse oder beide Sprachen können als potenzielle Quellen von Einfluss beim Drittspracherwerb dienen. Die erste Hypothese, die im Rahmen des L2-Status-Modells (2007) vorgeschlagen wird, lässt sich mit den Ergebnissen der vorliegenden Untersuchung ablehnen. Das L2-Status-Modell von Bardel und Falk nimmt eine privilegierte Rolle der L2 an. Das Modell schlägt sogar vor, dass L2 als Filter fungiere und den L1-Einfluss blockieren sollte. Die Ergebnisse der Untersuchung zeigten aber sehr starke Einflüsse aus der L1 Polnisch, und womöglich auch aus der L2 Deutsch oder Englisch, was nicht mit den Annahmen dieses Modells übereinstimmt. Sprachliche Einflüsse beschränken sich also nicht nur auf eine Sprache, sondern alle Sprachen können als potenzielle Quellen der Einflüsse dienen.

Die Modelle unterscheiden sich auch bezüglich der Art der Einflüsse, also, ob der Transfer fördernd, nicht-fördernd ist, oder ob beide möglich sind. Nur ein Modell, nämlich das Modell der kumulativen Verbesserung (CEM) von Flynn, Foley und Vinnitskaya (2004), lehnt den nicht-fördernden Transfer ab. Die vorliegende Untersuchung zeigte aber, dass sowohl der fördernde als auch der nicht-fördernde Transfer möglich sind. Das Modell der kumulativen Verbesserung (CEM) wurde also auch mit dieser Studie nicht bestätigt.

Der letzte Unterschied zwischen den Modellen besteht darin, dass der Transfer als holistisch oder als auf der *property-by-property*-Basis verlaufend aufgefasst wird. Wenn der Transfer holistisch wäre, sollte nur eine Sprache als Quelle der Einflüsse dienen, die am Anfang des

Drittspracherwerbs vom Lerner unbewusst gewählt wird. Wie das Modell des typologischen Vorrangs (TPM) von Rothman (2011) annimmt, sollte dann Transfer zwischen diesen Sprachen auftreten, die typologisch ähnlicher sind. In der vorliegenden Untersuchung ergab sich jedoch keine Sprache als Alleinquelle der Einflüsse bei allen Aufgaben. Außerdem, wenn die Annahmen von TPM richtig sind, sollte dann Transfer nur zwischen den typologisch ähnlichen Sprachen, also in der vorliegenden Forschung zwischen dem Deutschen und Englischen, vorkommen, was aber eindeutig nicht der Fall war. Die Einflüsse von L1 Polnisch auf L3 Englisch oder auf L3 Deutsch sind in der Studie belegt worden (siehe Tabelle 25), obwohl L2 bei beiden Gruppen (L2 Deutsch oder L2 Englisch) typologisch den Drittsprachen der Gruppen (L3 Englisch oder L3 Deutsch) näher ist. TPM wurde also mit dieser Studie auch nicht bestätigt.

Die Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung sind im Einklang mit dem Modell der linguistischen Nähe von Westergaard et al. (2016) und gleichzeitig mit dem Skalpell-Modell von Slabakova (2016). Alle Annahmen dieser Modelle wurden mit der Studie bestätigt, was vor allem die Ergebnisse der Untersuchung in Gruppen 3A (L1 Polnisch/L2 Deutsch/L3 Englisch) und 3B (L1 Polnisch/L2 Englisch/L3 Deutsch) zeigen (siehe Kapitel 7.1.):

- a) Alle Sprachen können als mögliche Transferquellen dienen. Zwar deuten die Ergebnisse der Gruppen 3A und 3B auf einen starken Einfluss aus L1 auf L3 in den untersuchten syntaktischen Bereichen hin, aber sie haben auch einen möglichen L2-Einfluss (entweder aus dem Deutschen oder aus dem Englischen, abhängig von der Gruppe) gezeigt.
- b) Sowohl fördernder als auch nicht-fördernder Transfer ist möglich. Die Ergebnisse der Gruppe 3A haben mögliche fördernde Einflüsse aus dem Polnischen (L1) auf ihre Drittsprache Englisch bei der Beurteilung der Relativsätze und mögliche nicht-fördernde Einflüsse aus dem Polnischen (L1) oder/und aus dem Deutschen (L2) auf ihre Drittsprache Englisch bei der Beurteilung der Modaladverbien gezeigt. Außerdem zeigten noch die Ergebnisse der Gruppe 3A mögliche fördernde Einflüsse aus dem Deutschen (L2) auf ihre Drittsprache Englisch bei der Produktion des unbestimmten Artikels. Die Ergebnisse der Gruppe 3B zeigten mögliche fördernde Einflüsse aus dem Polnischen (L1) auf ihre Drittsprache Deutsch bei der Beurteilung der Modaladverbien und mögliche nicht-fördernde Einflüsse aus dem Polnischen (L1) oder/und aus dem Englischen (L2) auf ihre Drittsprache Deutsch bei der Beurteilung der Relativsätze.

- c) Transfer verläuft auf der *property-by-property*-Basis, also die strukturelle Ähnlichkeit spielt die wichtigste Rolle. Die höhere Korrektheit bei der Beurteilung der inkorrekten Sätze in Gruppen 3A und 3B wurde immer dann erreicht, wenn die gegebene Gruppe die Sätze mit einem Phänomen beurteilt hat, das in der L1 und der gegebenen L3 Ähnlichkeiten aufweist (siehe Tabelle 25), was sich in der Datenauswertung als ein statistisch signifikanter Unterschied zwischen den Gruppen gezeigt hat.

Seit über 20 Jahren entstehen Modelle des Drittspracherwerbs. Die Entwicklung dieser Modelle und deren Annahmen dauert bis heute an, und Wissenschaftler führen immer wieder neue Forschungen durch, um ihre Modelle zu unterstützen. Schwartz und Sprouse (2021) eröffneten eine anregende Diskussion über die wichtigsten Drittspracherwerbsmodelle mit dem Fokus auf der Einteilung in holistischen Transfer vs. *property-by-property*-Transfer. Als Urheber der *Full Transfer* Hypothese unterstützen sie offensichtlich den holistischen Transfer und halten das Modell des typologischen Vorrangs von Rothman für das versprechendste. Die Autoren üben auch Kritik am Transfer auf der *property-by-property*-Basis und demzufolge auch am Modell der linguistischen Nähe und gleichzeitig am Skalpell-Modell. Westergaard (2021) und Slabakova (2021) weisen diese Vorwürfe jedoch zurück und stellen die Vorteile ihrer Modelle vor. Da die Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung in Einklang mit den Modellen von Westergaard und Slabakova sind, soll sich an dieser Stelle zur Kritik von Schwartz und Sprouse (2021) und zur Argumentation von Westergaard (2021) und Slabakova (2021) geäußert werden¹⁵.

Schwartz und Sprouse (2021: 11) halten ihre Feststellung aus dem Jahre 1996, dass es schwierig sei, sich vorzustellen, was für ein kognitiver Mechanismus dafür verantwortlich ist, einen Teil aus der L1-Grammatik quasi herauszuziehen und dann dieses Subsystem als Basis für einen neuen kognitiven Zustand zu benutzen. Slabakova (2021: 99) bezieht sich auf diesen erwähnten kognitiven Mechanismus, und stellt fest, dass der Spracherwerb ein Prozess der Anpassung und Umstellung von Eigenschaften ist. Diese Eigenschaften folgen aufeinander, und werden entweder von der L1- oder L2-Grammatik geliefert, wobei dieser Prozess auf den Prinzipien der Universalgrammatik (UG) basiere.

¹⁵ Für die ausführliche Argumentation siehe: Schwartz, B./ Sprouse, R. 2021. The Full Transfer/Full Access model and L3 cognitive states, 1-29; Westergaard, M. 2021. The plausibility of wholesale vs. property-by-property transfer in L3 acquisition, 103-108, und Slabakova, R. 2021. Does Full Transfer Endure in L3A? 96-102, *Linguistic Approaches to Bilingualism* 11(1).

A grammar is not monolithic but an assembly of separate mental representations of sounds, lexical items, formal features, morphemes with feature bundles, syntactic and semantic operations – all pieces that mix and match. As both the L1 and the L2 features are natural language features, there is no sense in which the new grammar is not going to be UG-sanctioned. (Slabakova 2021: 99)

Westergaard (2021: 105) fügt hinzu, dass diese Ansicht von Schwartz und Sprouse aus dem Jahr 1996 nicht mehr aktuell ist, vor allem im Lichte der gegenwärtigen psycholinguistischen Forschungen zu Bilingualismus, die zeigen, dass beide Sprachen immer aktiv bleiben und dass L1 und L2 das selbe Bearbeitungsnetz haben. Folglich interagieren zwei (oder mehrere) Sprachen in einem bilingualen oder mehrsprachigen Gehirn, und diese Sprache(n), die im Moment nicht gebraucht wird, muss folglich gehemmt oder deaktiviert werden. Diese wesentlichen Interaktionen erlauben reichlich sprachübergreifende Einflüsse (vgl. Westergaard 2021: 105).

Schwartz und Sprouse (2021) hinterfragen auch die *property-by-property*-Auffassung, weil die Anhänger dieser Idee nicht explizit erklären, welche Prinzipien den Transfer regeln, und welche Einschränkungen es im Aufbau des Systems gibt. Westergaard (2021: 106) findet aber, dass die Autoren die Modelle entstellten und versäumten, zuzugeben, dass sich das Modell der linguistischen Nähe für ein Konzept des *Full Transfer* Potenzials ausspräche. Dieses Konzept basiert auf der Annahme, dass die erworbenen Sprachen aktiv bleiben und für sprachübergreifende Einflüsse zugänglich sind. Deswegen ist es nicht nötig, die volle Kopie einer der Sprachen am Anfang des Drittspracherwerbs zu erstellen, was von Westergaard (2021: 106) Ökonomie genannt wird. Zwar versteht Rothman (2015) das Konzept der Ökonomie anders, aber es wurde auch in seinem Modell berücksichtigt, im Gegensatz zu Schwartz und Sprouse (2021), die das Konzept der Ökonomie überhaupt nicht erwähnen.

Schwartz und Sprouse (2021) zweifeln die Meinung von Slabakova (2000) an, und fragen, ob es möglich wäre, dass der Transfer beim Zweitspracherwerb holistisch sei, während der Transfer beim Drittspracherwerb auf der *property-by-property*-Basis verlaufe und gleichzeitig, dass die Muster der Prozesse in beiden Sprachen (L2 und L3) nicht qualitativ anders seien. Slabakova (2016: 656) stellt fest, dass es organisatorische und funktionale Entsprechungen zwischen den Sprachen im Gehirn gibt. Die Autorin betont aber, dass der Initialzustand beim Drittspracherwerb ganz anders sei (vgl. Slabakova 2021: 96). Lernen einer Drittsprache bedeute einen qualitativen Unterschied zum Lernen einer L2 (siehe Faktorenmodell in Kapitel 1.4.3.).

Die Argumentation von Slabakova (2021) und Westergaard (2021) als Antwort auf die Kritik von Schwartz und Sprouse (2021) korrespondiert mit den Ergebnissen der vorliegenden Untersuchung. Erstens bleiben alle Sprachen aktiv in einem mehrsprachigen Gehirn und können miteinander interagieren, was vor allem die Ergebnisse der Gruppen 3A (L1 Polnisch/L2 Deutsch/L3 Englisch) und 3B (L1 Polnisch/L2 Englisch/L3 Deutsch) zeigen (siehe Kapitel 7.1.). Damit, dass die Sprachen immer zur Verfügung stehen, ist das Konzept der Ökonomie verbunden, die Sprachen brauchen also nicht völlig kopiert zu werden. Zweitens zeigen die Ergebnisse der Untersuchung, dass immer, wenn die L1-L3-Übereinstimmung zwischen den untersuchten Strukturen existiert, die Teilnehmer höhere Korrektheit bei der Beurteilung der Sätze (siehe Kapitel 7.1.) erreichen, was Beweise für den Transfer auf der *property-by-property*-Basis erbringt.

Zwar gibt es keine Übereinstimmung der Ansichten unter den Forschern bezüglich der Mechanismen des Drittspracherwerbs, aber die Vielheit der Forschungen zum Drittspracherwerb ermöglicht den komplexen Prozess noch gründlicher zu verstehen. Es ist äußerst wichtig, verschiedene Sprachenszenarien (L1, L2, L3) zu untersuchen und auch Ähnlichkeiten und Unterschiede unter verschiedenen Sprechergruppen (Kinder, Jugendliche, Erwachsene) aufzuzeigen.

7.3. Diskussion der Ergebnisse in der didaktischen Auffassung

Aufgrund der Ergebnisse der Untersuchung, die vor allem eine kognitive Funktion hatten und zur Entwicklung des Forschungsgebiets dienen, können auch einige didaktische Implikationen vorgeschlagen werden.

Die Beantwortung der ersten beiden Forschungsfragen zeigte, dass alle Sprachen für die Sprecher verfügbar sind und alle als potenzielle Quellen von Einflüssen dienen können. Die Ergebnisse lassen nicht eindeutig eine einzige Quelle von Einflüssen erkennen, aber es ist bemerkenswert, dass in dieser Untersuchung Polnisch am häufigsten als eine der möglichen Quellen der Einflüsse vorkommt.

Die Tatsache, dass alle Sprachen für den Sprecher verfügbar sind, und dass Einflüsse aus allen früher erworbenen Sprachen möglich sind, kann im Sprachunterricht genutzt werden, indem Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen den Sprachen aufgezeigt werden. Es geht nicht darum, dass jedes Thema im Sprachkurs in allen Sprachen besprochen werden muss. Wichtig wäre, dass die Lernenden von den Ähnlichkeiten und Unterschieden zumindest hören; infolgedessen ist es schon die Aufgabe des Lehrers, zu entscheiden, welche Themen sich auf diese

mehrsprachige Art und Weise zu besprechen lohnen. Außerdem gibt es im Sprachunterricht vor allem Aufgaben, die sich auf die Zielsprache konzentrieren und manchmal auch die Muttersprache involvieren. Für die Lerner, in deren Köpfen sowieso alle Sprachen aktiv sind, wäre es vielleicht hilfreich, mehr als eine oder mehr als zwei Sprachen in den Aufgaben auszunutzen, um dann besser mit der Kommunikation zurechtzukommen.

Aus dieser Perspektive ändert sich das Ziel des Sprachunterrichts ganz grundsätzlich. Man kann es nicht mehr in der Beherrschung einer, zweier oder vielleicht dreier Sprachen sehen, wobei jede isoliert gelernt und dabei der 'ideale Muttersprachler' als höchstes Vorbild betrachtet wird. Vielmehr liegt das Ziel darin, ein sprachliches Repertoire zu entwickeln, in dem alle sprachlichen Fähigkeiten ihren Platz haben. (Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen, 2001: 17)

Die Ergebnisse der Untersuchung zeigten, dass Polnisch häufig als Quelle der Einflüsse vorkommt. Die früher herrschende und verankerte Theorie des einsprachigen (muttersprachenfreien) Unterrichts ist heutzutage nicht mehr gültig. Wie Butzkamm (2005: 82) betont, hat der Lerner in der Muttersprache und durch sie Erfahrungen gemacht, Kenntnisse erworben und ein Netz von Begriffen geknüpft, in dem jederzeit neue Begriffe hinzugefügt werden können. Die Erstsprache ist also die Basis für den Zugang zum Wissen und Können, auch von weiteren Sprachen (vgl. Skowronek 2016: 254). Überdies stellt Zuzok (2013: 188) fest, dass der Bezug auf die Muttersprache beim L3-Lernen einen besonderen Status hat. Der Sprecher lernt, welche Gemeinsamkeiten es zwischen den Sprachen gebe, oder welche potenziellen Transfermöglichkeiten sich daraus ergeben. Demzufolge sollte im Sprachunterricht nicht auf die Muttersprache verzichtet werden; man sollte sie nicht als Hindernis ansehen, sondern ganz im Gegenteil, sie als Hilfe betrachten und davon profitieren. Wach (2017: 26) stellt fest, dass die Muttersprache den Erwerb der Grammatik einer anderen Sprache auf jedem Sprachniveau fördern kann, sowohl bei Anfängern als auch bei fortgeschrittenen Lernern. Es gibt viele Beispiele, wie man als Unterrichtender ausgewählte Strukturen vergleichen und damit das Lernen erleichtern kann (siehe Beispiele für das Polnische und das Englische, z. B. Borecka 2016, Wach 2017; oder für das Polnische und das Deutsche, z. B. Fremdsprache Deutsch 1/1999 und auch Kursbücher wie Kursisa, A. /Neuner, G. *Deutsch ist easy* 2006, Neuner, G. *deutsch.com* 2008 oder Evans, S. /Pude, A. /Specht, F. *Menschen* 2018). Es besteht aber sehr wohl ein Unterschied zwischen dem Gebrauch und dem übermäßigen Gebrauch der Muttersprache im Sprachunterricht (vgl. Wach 2017: 26). Lerner sollten nicht dazu gezwungen werden, sich auf ihre Muttersprache zu beziehen, denn jeder Lerner sollte die Möglichkeit bekommen, seine eigenen Lernstrategien auszuarbeiten.

Die Beantwortung der dritten Forschungsfrage zeigte, dass das Spracherwerbsstadium und das erreichte Sprachniveau einen Einfluss auf sprachliche Einflüsse haben, was sich vor allem in der Sprachproduktion zeigt. Zwar sind sowohl Sprachrezeption als auch Sprachproduktion gleich wichtig, und sie sollten in gleichem Maße entwickelt werden, aber am Anfang des Spracherwerbs wird meist der Fokus auf die Sprachrezeption gelenkt, damit die Lernenden sich zuerst mit dem Hören und Lesen vertraut machen. Im Fremdsprachenunterricht sollen aber ausgewogen integrative Mündlichkeit und Schriftlichkeit vermittelt werden (vgl. Skowronek und Putowska 2018: 325). Sowohl Sprachrezeption als auch Sprachproduktion sollten also schon am Anfang des Spracherwerbs nicht vernachlässigt werden.

Die Ergebnisse der Untersuchung deuten auch darauf hin, dass Teilnehmer im höheren Spracherwerbsstadium auch höhere Sprachbewusstheit erreichen konnten. Die Fähigkeit, über die Sprache zu reflektieren und sie damit bewusster zu benutzen scheint also eine wichtige Rolle beim Spracherwerb zu spielen. Wie Olpińska-Szkiełko (2012: 449) betont:

Den Prozess des Fremdsprachenlernens sollte man demnach nicht nur als einen Prozess betrachten, in dem die Lernenden lediglich die Bestände ihres sprachlichen Wissens bezüglich der Fremdsprache erweitern, sondern auch umfangreiches nichtsprachliches Wissen erwerben, das das Verstehen und die Produktion von fremdsprachlichen Texten erleichtert und das die Verständigung zwischen Vertretern verschiedener sprachlichen Gemeinschaften begründet.

Königs (2015: 7) hebt aber hervor, dass der Rückgriff auf die möglichen und auf die tatsächlich zur Verfügung stehenden mentalen Ressourcen einer gewissen Schulung bedarf, dann sollte er erfolgreich sein. Die eigenen Sprachlernerfahrungen und deren Bewusstmachung können also von Bedeutung sein, wenn der Lerner sie mithilfe des Lehrers erkennen und besprechen kann. Außerdem zeigte die Untersuchung, dass alle untersuchten Strukturen für Einflüsse anfällig sind. Das bedeutet, dass es sich immer lohnt, Lernende auf sprachübergreifende Einflüsse aufmerksam zu machen.

In diesem Kapitel wurden die Ergebnisse der Untersuchung und ihre möglichen Interpretationen präsentiert. Am Anfang wurden die Forschungsfragen beantwortet und danach folgten zwei Unterkapitel, die ausgewählte Probleme noch ausführlicher besprochen haben. Zuerst wurden die Ergebnisse im Rahmen der Drittspracherwerbsforschung und dann in der didaktischen Auffassung diskutiert.

8. Zusammenfassung und Ausblick

Die vorliegende Arbeit hatte zum Ziel, zur Entwicklung der Drittspracherwerbsforschung beizutragen, indem das Gebiet der Syntax untersucht wurde und die Sprachkonfiguration Polnisch/ Englisch/ Deutsch, die selten in Forschungen zu sprachübergreifenden Einflüssen vorkommt, gewählt wurde. Eine Untersuchung in der Form, die diese Arbeit anbietet, d.h.

- auf dem Forschungsgebiet – Syntax,
- mit der Sprachkonfiguration Polnisch/ Englisch/ Deutsch, und
- mit den gewählten Methoden (*Acceptability Judgment and Correction Task* und Blattdolmetschen)

wurde früher noch nicht durchgeführt.

Das erste Kapitel war eine Einführung in das Thema des Spracherwerbs und stellte die wichtigsten Begriffe wie Erstsprache, Zweitsprache, Drittsprache dar. Die Faktoren, die den Spracherwerb beeinflussen, wurden vorgestellt. Das Thema der Mehrsprachigkeit und der Mehrsprachigkeitsmodelle gehörte auch zu den wichtigsten Punkten des ersten Kapitels.

Der Fokus des zweiten Kapitels lag auf der Besprechung der Terminologie, die ausgiebig in der Literatur diskutiert wird und nicht ohne Kontroversen bleibt. Zuerst wurden die Begriffe Transfer und Interferenz nähergebracht, um dann den Oberbegriff, der vor allem unter der englischen Bezeichnung *crosslinguistic influence (CLI)* bekannt ist, vorzustellen. Sprachübergreifende Einflüsse ist die deutsche Bezeichnung dieses Phänomens, die von der Autorin vorgeschlagen wurde. Einerseits macht der Begriff darauf aufmerksam, dass eine Sprache nicht als isoliertes System funktioniert, sondern eine Sprache auf andere Sprachen übergreifen kann. Andererseits geht es nicht nur um die Sprache als Zeichensystem, das übergreifend ist, sondern um alles, was mit dem Spracherwerb verbunden ist, d.h. auch Lernstrategien oder Spracherfahrungen. Das Kapitel wurde mit der Vorstellung der Faktoren, die sprachübergreifende Einflüsse determinieren, abgeschlossen.

Im dritten Kapitel wurden die am häufigsten diskutierten Modelle des Drittspracherwerbs präsentiert und ihre deutschen Bezeichnungen vorgeschlagen: das Modell der kumulativen Verbesserung von Flynn, Foley und Vinnitskaya, das L2-Status-Modell von Bardel und Falk, das Modell des typologischen Vorrangs von Rothman, das Modell der linguistischen Nähe von Westergaard et al. und schließlich das Skalpell-Modell von Slabakova. Diese Modelle lassen

sich in folgende Kategorien einteilen: die Quelle der Einflüsse, fördernder oder nicht-fördernder Transfer, und ob der Transfer auf der *property-by-property*-Basis verläuft oder holistisch ist.

Das vierte Kapitel diente der Beschreibung der grammatischen Strukturen, die zum Forschungsgegenstand der vorliegenden Arbeit wurden. Die Wortfolge in den gewählten Strukturen in jeder Sprache und die bisherige Forschung innerhalb der untersuchten Strukturen wurden in diesem Kapitel vorgestellt.

Der empirische Teil der Arbeit umfasste die drei letzten Kapitel. Das methodologische Vorgehen war das Thema des fünften Kapitels. Die Ergebnisse der Untersuchung in der Einteilung in Gruppen mit den verschiedenen Sprachkonfigurationen L1 Polnisch/L2 Deutsch/L3 Englisch vs. L1 Polnisch/L2 Englisch/L3 Deutsch und in Gruppen mit derselben Sprachkonfiguration L1 Polnisch/L2 Deutsch/L3 Englisch, aber in verschiedenem Spracherwerbsstadium wurden im sechsten Kapitel vorgestellt.

Das siebte Kapitel konzentrierte sich auf die Beantwortung der Forschungsfragen und öffnete eine weitere Diskussion im Rahmen des Drittspracherwerbs. Die Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung zeigten einen starken L1-Einfluss auf den Drittspracherwerb in den untersuchten syntaktischen Bereichen auf der Ebene der Sprachrepräsentation. Mögliche L2-Einflüsse (aus dem Englischen oder aus dem Deutschen) wurden auch in der Untersuchung gezeigt. Das Spracherwerbsstadium und das erreichte Sprachniveau haben sich als Faktoren, die die sprachübergreifenden Einflüsse determinieren, gezeigt, was vor allem in der Sprachproduktion sichtbar wurde. Die Selbsteinschätzung des zugänglichen Inputs hatte keinen Einfluss auf die Ergebnisse der Untersuchung, was dadurch erklärt werden kann, dass sich der Input nicht bedeutsam zwischen den Gruppen unterschieden hat. Die Ergebnisse haben auch davon zeugt, dass alle untersuchten Strukturen für Einflüsse anfällig sind.

Die Forscher sind sich immer noch nicht darin einig, welches Modell des Drittspracherwerbs am besten die Prozesse des mehrsprachigen Gehirns beim Fremdsprachenlernen beschreibt. Die Ergebnisse dieser Untersuchung sind aber in Einklang mit dem Modell der linguistischen Nähe und gleichzeitig mit dem Skalpell-Modell. Alle Sprachen können als mögliche Transferquellen dienen, sowohl fördernder als auch nicht-fördernder Transfer sind möglich, und Transfer verläuft auf der *property-by-property*-Basis, also die strukturelle Ähnlichkeit spielt die wichtigste Rolle. Forschungen mit anderen Sprachkonfigurationen, vor allem auch in Verbindung mit dem Polnischen, sind erwünscht, um die Richtigkeit dieser Modelle zu bestätigen.

Aufgrund der Ergebnisse dieser Untersuchung konnten auch einige didaktische Implikationen geschlussfolgert werden. Aufgaben, die alle Sprachen involvieren, in den Unterricht einführen, das Potenzial der Muttersprache nutzen und die Sprachbewusstheit erhöhen, gehören zu den Herausforderungen des gegenwärtigen Sprachenlernens, vor denen sowohl Lerner als auch Unterrichtende stehen.

Die vorliegende Arbeit hat gezeigt, dass sprachübergreifende Einflüsse beim Drittspracherwerb von Erwachsenen, deren Muttersprache (L1) Polnisch ist, und die Deutsch und Englisch entweder als zweite oder als dritte Sprache erwerben, vorkommen. Der Anstieg der Forschung zum Drittspracherwerb ist schon vielversprechend, aber die relativ junge Disziplin der sprachübergreifenden Einflüsse braucht noch mehrere Forschungen, damit viele Fragen, die noch ohne Antwort blieben, geklärt werden können.

Literaturverzeichnis

- Agrifoglio, M. 2004. Sight Translation and Interpreting: A Comparative Analysis of Constraints and Failures. *Interpreting*, 6(1), 43-67.
- Angelovska, T. 2017. (When) do L3 English learners transfer from L2 German? In: Angelovska, T./ Hahn, A. (Hrsg.) *L3 Syntactic Transfer. Models, new developments and implications*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 195-222.
- Angelovska, T./ Hahn, A. 2012. Written L3 (English): Transfer Phenomena of L2 (German) Lexical and Syntactic Properties. In: Gabryś-Barker, D. (Hrsg.) *Cross-linguistic influences in multilingual language acquisition*. Berlin/Heidelberg: Springer, 23-40.
- Angelovska, T./ Hahn, A. 2017. *L3 Syntactic Transfer. Models, new developments and implications*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Arabski, J. 2007. General trends in language transfer studies. In: Arabski, J. (Hrsg.) *Challenging tasks for psycholinguistics in the new century*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 11-21.
- Aronin, L. 2019. What is multilingualism? In: Singleton, D./ Aronin, L. (Hrsg.) *Twelve lectures on multilingualism*. Bristol: Multilingual Matters, 3-34.
- Aronin, L./ Singleton, D. 2012. *Multilingualism*. Amsterdam: John Benjamins.
- Bardel, C./ Falk, Y. 2007. The role of the second language in third language acquisition: The case of Germanic syntax. *Second Language Research*, 23, 459-484.
- Bardel, C./ Falk, Y. 2012. The L2 status factor and the declarative/procedural distinction. In: Cabrelli Amaro, J./ Rothman, J. (Hrsg.) *Third language acquisition in adulthood*. Amsterdam: John Benjamins, 61-78.
- Bardel, C./ Sánchez, L. 2017. The L2 status factor hypothesis revisited: The role of metalinguistic knowledge, working memory, attention and noticing in third language learning. In: Angelovska, T./ Hahn, A. (Hrsg.) *L3 Syntactic Transfer. Models, new developments and implications*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 85-101.
- Bardel, C./ Sánchez, L. 2020. *Third language acquisition: Age, proficiency and multilingualism*. EuroSLA Studies 3. Berlin: Language Science Press.
- Berkes, É./ Flynn, S. 2012. Further evidence in support of the Cumulative-Enhancement Model: CP structure development. In: Cabrelli Amaro, J./ Flynn, S./ Rothman, J. (Hrsg.) *Third language acquisition in adulthood*. Amsterdam: John Benjamins, 143-164.
- Bley-Vroman, R. 1988. The fundamental character of foreign language learning. In: Rutherford, W./ Sharwood Smith, M. (Hrsg.) *Grammar and second language teaching*. Rowley, MA: Newbury House, 19-30.
- Bloomfield, L. 1933. *Language*. London: Allen & Unwin.

- Borecka, V. 2016. Rola języka ojczystego w nauczaniu języków obcych - założenia teoretyczne oraz propozycje rozwiązań metodycznych. In: Awramiuk, E./ Karolczuk, M. (Hrsg.) *Z problematyki kształcenia językowego (VI)*. Białystok: Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku, 149-170.
- Brown, R. 1973. *A first language*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Butzkamm, W. 2015. *Der Lehrer ist unsere Chance*. Essen: Buchverlag Professor A.W. Geisler.
- Cabrelli Amaro, J./ Flynn, S./ Rothman, J. 2012. *Third language acquisition in adulthood*. Amsterdam: John Benjamins.
- Cenoz, J. 2001. The effect of linguistic distance, L2 status and age on cross-linguistic influence in third language acquisition. In: Cenoz, J./ Hufeisen, B./ Jessner, U. (Hrsg.) *Cross-Linguistic Influence in Third Language Acquisition: Psycholinguistic Perspectives*. Clevedon: Multilingual Matters, 8-20.
- Cenoz, J. 2003. The role of typology in the organization of the multilingual lexicon. In: Cenoz, J./ Hufeisen, B./ Jessner, U. (Hrsg.) *The Multilingual Lexicon*. Dordrecht/Boson/London: Kluwer Academic Publishers, 103-116.
- Cenoz, J. 2005. English in bilingual programs in the Basque Country. *International Journal of the Sociology of Language*, 171, 41-56.
- Cenoz, J./ Hufeisen, B./ Jessner, U. 2001. *Cross-Linguistic Influence in Third Language Acquisition: Psycholinguistic Perspectives*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Cenoz, J./ Hufeisen, B./ Jessner, U. 2003. *The Multilingual Lexicon*. Dordrecht/Boson/London: Kluwer Academic Publishers.
- Cenoz, J./ Gorter, D. 2019. Educational Policy and Multilingualism. In: Singleton, D./ Aronin, L. (Hrsg.) *Twelve lectures on multilingualism*. Bristol: Multilingual Matters, 101-132.
- Chłopek, Z. 2011. *Nabywanie języków trzecich i kolejnych oraz wielojęzyczność. Aspekty psycholingwistyczne (i inne)*. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Chłopek, Z. 2011b. Lexical transfer in the written production in a third language – the case of content words and function words. *Studia Linguistica*, 30, 39-55.
- Chłopek, Z. 2014. Problemy z użyciem przedimków w pisemnej produkcji w języku trzecim: analiza psycholingwistyczna i implikacje glottodydaktyczne. *Lingwistyka Stosowana*, 10, 11-23.
- Chłopek, Z. 2015. Der zwischensprachliche Transfer beim Drittsprachenerwerb – Einstellungen der DeutschlehrerInnen zum Transfer aus dem Englischen ins Deutsche. *Glottodidactica*, 42(1), 33-48.
- Chomsky, N. 1966. *Topics in the theory of generative grammar*. The Hague/ Paris: Mouton.

- Chomsky, N. 1981. *Lectures on Government and Binding. The Pisa lectures*. Dordrecht: Foris Publications.
- De Angelis, G. 2007. *Third or additional language acquisition*. Clevedon/Buffalo/Toronto: Multilingual Matters.
- De Angelis, G. 2019. Cross-linguistic influence and multiple language acquisition and use. In: Singleton, D./ Aronin, L. (Hrsg.) *Twelve lectures on multilingualism*. Bristol: Multilingual Matters, 163-177.
- De Angelis, G./ Dewaele, J. 2009. The development of psycholinguistic research on crosslinguistic influence. In: Aronin, L./ Hufeisen, B. (Hrsg.) *The exploration of multilingualism*. Amsterdam: John Benjamins, 63-77.
- Dentler, S. 1998. Zur Systematizität und Prognostizierbarkeit lexikalischer Interferenzen. In: Hufeisen, B./ Lindemann, B. (Hrsg.) *Tertiärsprachen. Theorien, Modelle, Methoden*. Tübingen: Stauffenburg, 31-46.
- Długosz, K. 2018. Transfererscheinungen zu Beginn des L3-Erwerbs: Evidenz aus der schriftlichen Sprachproduktion mehrsprachiger Deutschlerner. *Kwartalnik Neofilologiczny*, 65, 633-648.
- Downing, A./ Locke, P. 2006. *English Grammar: A University Course. 2nd edition*. London/New York: Routledge.
- DUDEN-Grammatik. 2009. *Die Grammatik*. Mannheim: Bibliographisches Institut AG.
- Dulay, H. C./ Burt, M. K./ Krashen, S. 1982. *Language two*. New York: Oxford University Press.
- Edmondson, W./ House, J. 2000. *Einführung in die Sprachlehrforschung*. Tübingen, Francke.
- Engel, U./ Rytel-Kuc, D./ Cirko, L./ Dębski, A./ Gaca, A./ Jurasz, A./ Kątny, A./ Mecner, P./ Prokop, I./ Sadziński, R./ Schatte, C./ Schatte C./ Tomiczek, E./ Weiss, D. 1999. *Deutsch-polnische kontrastive Grammatik. Band 1*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Engel, U./ Rytel-Kuc, D./ Cirko, L./ Dębski, A./ Gaca, A./ Jurasz, A./ Kątny, A./ Mecner, P./ Prokop, I./ Sadziński, R./ Schatte, C./ Schatte C./ Tomiczek, E./ Weiss, D. 1999. *Deutsch-polnische kontrastive Grammatik. Band 2*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Eubank, L. 1993/1994. On the transfer of parametric values in L2 development. *Language Acquisition*, 3, 183-208.
- Eubank, L. 1994. Optionality and the initial state in L2 development. In: Hoekstra, T./ Schwartz, B.D. (Hrsg.) *Language acquisition studies in generative grammar*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 369-388.
- Eubank, L. 1996. Negation in early German-English interlanguage: more valueless features in the L2 initial state. *Second Language Research*, 12, 73-106.

- Europarat. 2001. *Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Berlin München: Langenscheidt KG.
- Færch, C./ Kasper, G. 1987. Perspectives on language transfer. *Applied Linguistics*, 8(2), 111-136.
- Fabricius-Hansen, C. 2019. Deutsch – eine ‚reife‘ Sprache. Ein Plädoyer für die Komplexität. In: Stickel, G. (Hrsg.) *Deutsch von außen*. Berlin, Boston: De Gruyter, 99-112.
- Falk, Y./ Bardel, C. 2011. Object pronouns in German L3 syntax: Evidence for the L2 Status Factor. *Second Language Research*, 27, 59-82.
- Falk, Y./ Lindqvist, C./ Bardel, C. 2015. The role of L1 explicit metalinguistic knowledge in L3 oral production at the initial stage. *Bilingualism*, 18(2), 227-235.
- Festman, J. 2006. Trilingual Language Processing Investigated by Means of Introspective Verbalizing During Speaking in Three Languages. *Journal of Social and Ecological Boundaries*, 2(1), 117-147.
- Festman, J. 2019. The Psycholinguistics of Multilingualism. In: Singleton, D./ Aronin, L. (Hrsg.) *Twelve lectures on multilingualism*. Bristol: Multilingual Matters, 233-269.
- Fisiak, J./ Grzegorek, M./ Zabrocki, T. 1977. *An introductory English-Polish contrastive grammar*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Flynn, S. 1984. A Universal in L2 Acquisition on a PBD Typology. In: Eckman, F.R./ Bell, L.H./ Nelson, D. (Hrsg.) *Universals of Second Language Acquisition*. Rowley, Massachusetts: Newbury House, 75-87.
- Flynn, S./ Foley, C./ Vinnitskaya, I. 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. *The International Journal of Multilingualism*, 1, 3-16.
- Flynn, S./ Berkes, E. 2017. Towards a new understanding of syntactic CLI. In: Angelovska, T./ Hahn, A. (Hrsg.) *L3 Syntactic Transfer. Models, new developments and implications*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 35-61.
- Fodor, J.A. 1983. *The Modularity of Mind*. Cambridge Mass: MIT-Press.
- Gabryś-Barker, D. 2005. *Aspects of multilingual storage, processing and retrieval*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Gabryś-Barker, D. 2012. *Cross-linguistic influences in multilingual language acquisition*. Berlin/Heidelberg: Springer.
- Gass, S./ Selinker, L. 1992. *Language Transfer in Language Learning. Revised Edition*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Gipper, J. 1993. Multilingualismus. In: Glück, H. (Hrsg.) *Metzler Lexikon Sprache*. Stuttgart/Weimar: Verlag J.B. Metzler, 407.

- Glück, H. 1993. *Metzler Lexikon Sprache*. Stuttgart/Weimar: Verlag J.B. Metzler.
- Gonzalez Alonso, J./ Rothman, J. 2017. From theory to practice in multilingualism. In: Angelovska, T./ Hahn, A. (Hrsg.) *L3 Syntactic Transfer. Models, new developments and implications*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 277-298.
- Green, D.W. 1986. Control, activation and resource: a framework and a model for the control of speech in bilinguals. *Brain and Language*, 27(2), 210-223.
- Green, D.W. 1998. Mental control of the bilingual lexico-semantic system. *Bilingualism: Language and Cognition*, 1(2), 67-81.
- Green, D.W. 2017. Language control in the context of L3 acquisition. The centrality of individual differences. In: Angelovska, T./ Hahn, A. (Hrsg.) *L3 Syntactic Transfer. Models, new developments and implications*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 13-34.
- Grosjean, F. 1989. Neurolinguists, beware! The bilingual is not two monolinguals in one person. *Brain and Language*, 36, 3-15.
- Grosjean, F. 2001. An attempt to isolate, and then differentiate, transfer and interference. *International Journal of Bilingualism*, 16(1) 1-11.
- Håkansson, G./ Pienemann, M./ Sayehli, S. 2002. Transfer and typological proximity in the context of L2 processing. *Second Language Research*, 18, 250-273.
- Hammarberg, B. 2001. Roles of L1 and L2 in L3 Production and Acquisition. In: Cenoz, J./ Hufeisen, B./ Jessner, U. (Hrsg.) *Cross-Linguistic Influence in Third Language Acquisition: Psycholinguistic Perspectives*. Clevedon: Multilingual Matters, 21-41.
- Hammarberg, B. 2009. *Processes in Third Language Acquisition*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Hammarberg, B. 2010. The languages of the multilingual: Some conceptual and terminological issues. *International Review of Applied Linguistics in Teaching*, 48, 91-104.
- Hammarberg, B./ Williams, S. 2009. A study of third language acquisition. In: Hammarberg, B. (Hrsg.) *Processes in Third Language Acquisition*. Edinburgh: Edinburgh University Press, 17-27.
- Hansen-Schirra, S./ Hansen, S./ Wolfer, S./ Konieczny, L. 2009. Fachkommunikation, Popularisierung, Übersetzung: Empirische Vergleiche am Beispiel der Nominalphrase im Englischen und Deutschen. *Linguistik Online*, 39(3), 109-118.
- Hawkins, R. 2001. *Second language syntax: A generative introduction*. Oxford: Blackwell Publishers.
- Herdina, P./ Jessner, U. 2002. *A Dynamic Model of Multilingualism. Perspectives of Change in Psycholinguistics*. Clevedon/Avon: Multilingual Matters.
- Huebner, T. 1985. System and variability in interlanguage syntax. *Language Learning*, 35, 141-163.

- Hufeisen, B. 2003. L1, L2, L3, L4, Lx - alle gleich? Linguistische, lernerinterne und lernerexterne Faktoren in Modellen zum multiplen Spracherwerb. In: Baumgarten, N./ Böttger, C./Motz, M./Probst, J. (Hrsg.) Übersetzen, Interkulturelle Kommunikation, Spracherwerb und Sprachvermittlung - das Leben mit mehreren Sprachen. Festschrift für Juliane House zum 60. Geburtstag. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 8(2/3), 97-109.
- Hufeisen, B. 2005. Multilingualism linguistic models and related issues. In: Hufeisen, B., Fouser, R.J. (Hrsg.) *Introductory Readings in L3*. Tübingen: Stauffenburg, 31-44.
- Hufeisen, B. 2010. Theoretische Fundierung multiplen Sprachenlernens – Faktorenmodell 2.0. *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache*, 36, 200-208.
- Hufeisen, B./ Neuner, G. 2003. *Mehrsprachigkeitskonzept – Tertiärsprachen – Deutsch nach Englisch*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Hufeisen, B./ Jessner, U. 2019. The Psycholinguistics of Multiple Language Learning and Teaching. In: Singleton, D./ Aronin, L. (Hrsg.) *Twelve lectures on multilingualism*. Bristol: Multilingual Matters, 65-100.
- Ionin, T/ Heejeong, K./ Kenneth. W. 2004. Article semantics in L2 acquisition: the role of specificity. *Language Acquisition*, 12, 3-69.
- Ionin, T./ Zyzik, E. 2014. Judgment and Interpretation Tasks in Second Language Research. *Annual Review of Applied Linguistics*, 34, 37-64.
- Jaensch, C. 2012. Acquisition of L3 German. Do some learners have it easier? In: Cabrelli Amaro, J./ Flynn, S./ Rothman, J. (Hrsg.) *Third language acquisition in adulthood*. Amsterdam: John Benjamins, 165-193.
- Jarvis, S. 2002. Topic Continuity in L2 English Article Use. *Studies in Second Language Acquisition*, 24(3), 387-418.
- Jarvis, S./ Pavlenko, A. 2008. *Crosslinguistic Influence in Language and Cognition*. New York: Taylor&Francis.
- Jessner, U. 2003. The Nature of Cross-linguistic Interaction. In: Cenoz, J./ Hufeisen, B./ Jessner, U. (Hrsg.) *The Multilingual Lexicon*. Dordrecht/Boson/London: Kluwer Academic Publishers, 45-55.
- Jodłowski, S. 1976. *Podstawy polskiej składni*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Kemp, C. 2009. Defining multilingualism. In: Aronin, L./ Hufeisen, B. (Hrsg.) *The exploration of multilingualism*. Amsterdam: John Benjamins, 11-26.
- Klein, E. 1995. Second versus third language acquisition: Is there a difference? *Language Learning*, 45(3). 419-465.
- Königs, F.G. 2015. Keine Angst vor der Muttersprache – vor den (anderen) Fremdsprachen aber auch nicht! Überlegungen zum Verhältnis von Einsprachigkeit und Zweisprachigkeit

- im Fremdsprachenunterricht. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 20(2), 5-14.
- Kulundary, V./ Gabriele, A. 2012. Examining the role of L2 syntactic development in L3 acquisition: A look at relative clauses. In: Cabrelli Amaro, J./ Flynn, S./ Rothman, J. (Hrsg.) *Third language acquisition in adulthood*. Amsterdam: John Benjamins, 195-222.
- Lago, S./ Stutter Garcia, A./ Felser, C. 2019. The role of native and non-native grammars in the comprehension of possessive pronouns. *Second Language Research*, 35(3), 319-349.
- Leung, Y-K. I. 2001. The initial state of L3A: full transfer and failed features? In: Bonch-Bruевич, X./ Crawford, W./ Hellerman, J./ Higgins, C./ Nguyen, H. (Hrsg.) *The past, present and future of second language research: selected proceedings of the 2000 Second Language Research Forum*. Somerville, MA: Cascadilla Press, 55-75.
- Lindqvist, C./ Bardel, C. 2014. Exploring the Impact of Proficiency and Typology Factors: Two Cases of Multilingual Learners' L3 Learning. In: Pawlak, M./ Aronin, L. (Hrsg.) *Essential Topics in Applied Linguistics and Multilingualism*. Switzerland: Springer, 253-266.
- Meisel, J. M. 1983. Transfer as a second-language strategy. *Language and Communication*, 3, 11-46.
- Meisel, J. M. 2007. The weaker language in early child bilingualism: Acquiring a first language as a second language? *Applied Psycholinguistics*, 28, 495-514.
- Meisel, J. M. 2011. *First and Second Language Acquisition: Parallels and Differences*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Muñoz, C./ Singleton, D. 2019. Age and Multilingualism. In: Singleton, D./ Aronin, L. (Hrsg.) *Twelve lectures on multilingualism*. Bristol: Multilingual Matters, 213-230.
- Müller, N./ Kupisch, T./ Schmitz, K./ Cantone K. 2007. *Einführung in die Mehrsprachigkeitsforschung*. Tübingen: Narr Verlag.
- Nagórko, A. 1998. *Zarys gramatyki polskiej*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Neuner, G. 2003. Mehrsprachigkeitskonzept und Tertiärsprachendidaktik. In: Hufeisen, B./ Neuner, G. (Hrsg.) *Mehrsprachigkeitskonzept – Tertiärsprachen – Deutsch nach Englisch*. Strasbourg: Council of Europe Publishing, 13-34.
- Neuner, G. 2009. *Mehrsprachigkeitsdidaktik und Tertiärsprachenlernen, Grundlagen – Dimensionen – Merkmale, Zur Konzeption des Lehrwerks „deutsch.com“*. [Online] Universität Kassel.
- Odendahl, W. 2016. Blattdolmetschen als Möglichkeit zur Integration von Dolmetschertraining in den Mittelstufenunterricht. *Info DaF*, 1, 21-43.
- Oudin, T. 1989. *Language Transfer. Cross-linguistic influence in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Odlin, T./ Jarvis, S. 2004. Same source, different outcomes: A study of Swedish influence on the acquisition of English in Finland. *International Journal of Multilingualism*, 1(2), 123-140.
- Olpińska-Szkiełko, M. 2012. Glottodidaktische Implikationen der anthropozentrischen Sprachentheorie. In: Olpińska-Szkiełko, M./ Grucza, S./ Berdychowska, Z./ Żmudzki, J. (Hrsg.). *Der Mensch und seine Sprachen. Festschrift für Professor Franciszek Grucza*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 445-454.
- Paradis, J. 2011. Individual differences in child English second language acquisition. *Linguistic Approaches to Bilingualism*, 1(3). John Benjamins, 213-237.
- Paradis, M. 1993. Linguistic, psycholinguistic, and neurolinguistic aspects of "interference" in bilingual speakers: The activation threshold hypothesis. *International Journal of Psycholinguistics*, 9(2)[26], 133-145.
- Paradis, M. 1994. Neurolinguistic aspects of implicit and explicit memory: implication for bilingualism and second language acquisition. In: Ellis, N. (Hrsg.) *Implicit and explicit learning of languages*. London: Academic Press, 393-419.
- Paradis, M. 2004. *A Neurolinguistic Theory of Bilingualism*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Paradis, M. 2008. Language and communication disorders in multilinguals. In: Stemmer, B./ Whitaker, H.A. (Hrsg.) *Handbook of the Neuroscience of Language*. Amsterdam: Elsevier, 341-349.
- Pienemann, M. 1998. *Language Processing and Second Language Development: Processability Theory*. Amsterdam, John Benjamins.
- Pienemann, M. 2005. *Cross-linguistic Aspects of Processability Theory*. Amsterdam, John Benjamins.
- Pienemann, M./ Lenzing, A./ Keßler, J.-U. 2013. Developmentally Moderated Transfer and the role of the L2 in L3 acquisition. In: Flyman Mattson, A./ Norrby, C. (Hrsg.) *Language acquisition and use in multilingual contexts*. Lund University: Travaux de l'Institut de Linguistique de Lund, 142-159.
- Poullisse, N./ Bongaerts, T. 1994. First Language use in Second Language Production. *Applied Linguistics*, 15(1), 36-57.
- Puig-Mayenco, E./ González Alonso, J./ Rothman, J. 2018. A systematic review of transfer studies in third language acquisition. *Second Language Research*, 36(1), 31-64.
- Ringbom, H. 1987. *The role of the first language in foreign language learning*. Clevedon/Philadelphia: Multilingual Matters.
- Ringbom, H. 1993. *Near-native proficiency in English*. Åbo: Åbo Akademi University.
- Ringbom, H. 2005. L2-Transfer in third language acquisition. In: Hufeisen, B./ Fouser, R.J. (Hrsg.) *Introductory Readings in L3*. Tübingen: Stauffenberg Verlag, 71-81.

- Ringbom, H. 2007. *Cross-linguistic Similarity in Foreign Language Learning*. Clevedon/Buffalo/Toronto: Multilingual Matters.
- Rothman, J. 2010. On the typological economy of syntactic transfer: Word order and relative clause attachment preference in L3 Brazilian Portuguese. *International Review of Applied Linguistics*, 48, 243-271.
- Rothman, J. 2011. L3 syntactic transfer selectivity and typological determinacy: The typological primacy model. *Second Language Research*, 27, 107-127.
- Rothman, J. 2013. Cognitive economy, non-redundancy and typological primacy in L3 acquisition. In: Baauw, S./ Drijkoningen, F./ Meroni, L/ Pinto, M. (Hrsg.) *Romance languages and linguistic theory 2011*. Amsterdam: John Benjamins, 217-247.
- Rothman, J. 2015. Linguistic and cognitive motivations for the typological primacy model (TPM) of third language (L3) transfer: Timing of acquisition and proficiency considered. *Bilingualism: Language and Cognition*, 18(2), 179-190.
- Rothman, J./ Cabrelli Amaro, J. 2010. What variables condition syntactic transfer? A look at the L3 initial stage. *Second Language Research*, 23, 189-218.
- Rothman, J./ Cabrelli Amaro, J./ de Bot, K. 2013. Third language acquisition. In: Herschensohn, J./ Young-Scholten, M. (Hrsg.) *The Cambridge handbook of Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, 372-393.
- Rothman, J./ Halloran, B. 2013. Formal linguistic approaches to L3/Ln acquisition: a focus on morphosyntactic transfer in adult multilingualism. *Annual Review of Applied Linguistics*, 33, 51-67.
- Ruiz, J.P. 2019. Overproduction of the English definite article by Portuguese learners: a cross-sectional study. *Polissema – Revista de Letras do ISCAP*, 11, 131-149.
- Sadownik, B. 1999. Spracherwerb und Kognition. Zur Kontroverse zwischen Modularismus und Holismus aus glottodidaktischer Sicht. *Lubelskie Materiały Neofilologiczne*, 23, 179-198.
- Sadownik, B. 2010. *Modulare Architektur der menschlichen Sprachfähigkeit*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Sánchez, L./ Bardel, C. 2017. Transfer from an L2 in third language learning. A study on L2 proficiency. In: Angelovska, T./ Hahn, A. (Hrsg.) *L3 Syntactic Transfer. Models, new developments and implications*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 223-250.
- Schumann, J.H. 1986. Research on the acculturation model for second language acquisition. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 5, 379-392.
- Schwartz, B./ Sprouse, R. 1996. L2 cognitive states and the Full Transfer/ Full Access model. *Second Language Research*, 12(1), 40-72.
- Schwartz, B./ Sprouse, R. 2021. The Full Transfer/Full Access model and L3 cognitive states. *Linguistic Approaches to Bilingualism*, 11(1), 1-29.

- Sciutti, S. 2020. The acquisition of clitic pronouns in complex infinitival clauses by German-speaking learners of Italian as an L3. The role of proficiency in target and background language(s). In: Bardel, C./ Sánchez, L. (Hrsg.) *Third language acquisition: Age, proficiency and multilingualism*. (EuroSLA Studies 3). Berlin: Language Science Press.
- Selinker, L. 1972. Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics*, 10, 209-231.
- Sharwood Smith, M./ Kellerman, E. 1986. *Crosslinguistic Influence in Second Language Acquisition*. New York: Pergamon Press.
- Singleton, D./ Aronin, L. 2019. *Twelve lectures on multilingualism*. Bristol: Multilingual Matters.
- Skowronek, B. 2016. Muttersprache im Gefüge der Mehrsprachigkeit. In: Bartoszewicz, I./ Małgorzewicz, A./ Hartwich, P./ Białek, M./ Czarnecka, M. (Hrsg.). *Sprachen und Kulturen im Kontakt*. Wrocław/Dresden: Neisse Verlag, 253-269.
- Skowronek, B./ Putowska, A. 2018. FSU: zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit. *Scripta Neophilologica Posnaniensia* 17, 313-327.
- Slabakova, R. 2016. The scalpel model of third language acquisition. *International Journal of Bilingualism*, 21(6) 1-15. 651-665
- Slabakova, R. 2021. Does Full Transfer Endure in L3A? *Linguistic Approaches to Bilingualism*, 11(1), 96-102.
- Slabakova, R./ Garcia Mayo, M. 2017. Testing the current models of third language acquisition. In: Angelovska, T./ Hahn, A. (Hrsg.) *L3 Syntactic Transfer. Models, new developments and implications*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 63-84.
- Sopata, A. 2008. Funktionale Kategorien im Erwerb des Deutschen und des Polnischen als Erstsprache. *Convivium. Germanistisches Jahrbuch Polen*, 405–432.
- Sopata, A. 2009. *Erwerbstheoretische und glottodidaktische Aspekte des frühen Zweitspracherwerbs. Sprachentwicklung der Kinder im natürlichen und schulischen Kontext*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Sopata, A. 2013. Dwujęzyczność, trójjęzyczność, wielojęzyczność: podobieństwa i różnice. In: Puppel, S./ Tomaszewicz, T. (Hrsg.) *Scripta manent – res novae*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM, 399-408.
- Spolsky, B. 1989. *Conditions for Second Language Learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Stedje, A. 1976. Interferenz von Muttersprache und Zweitsprache auf eine dritte Sprache beim freien Sprechen – ein Vergleich. *Zielsprache Deutsch*, 1, 15-21.
- Steinhauer, B. 2006. *Transfer im Fremdspracherwerb*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Unsworth, S. 2016. Amount of exposure as a proxy for dominance in bilingual language acquisition. In: Silva-Corvalán, C./ Trefers-Daller, J. (Hrsg.) *Language dominance in*

- bilinguals: Issues of measurement and operationalization*. Cambridge: Cambridge University Press, 156-173.
- Vainikka, A./ Young-Scholten, M. 1994. Direct access to X'-theory: Evidence from Korean and Turkish adults learning German. In: Teun, H./ Schwartz, B.D. (Hrsg.) *Language acquisition studies in generative grammar*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 265-316.
- Vainikka, A./ Young-Scholten, M. 1996. Gradual development of L2 phrase structure. *Second Language Research*, 12(1), 7-39.
- Wach, A. 2017. Techniki bilingwalne w nauczaniu gramatyki języka obcego. *Języki obce w szkole*, 2017/1, 22-27.
- Westergaard, M. 2017. Microvariation and language acquisition: The importance of linguistic proximity and property-by-property transfer. *Workshop on Multilingual Language Acquisition, Processing and Use*. Poznań.
- Westergaard, M. 2019. Microvariation in multilingual situations: The importance of property-by-property acquisition. *Second Language Research*, 37(3), 379-407.
- Westergaard, M. 2021. The plausibility of wholesale vs. property-by-property transfer in L3 acquisition. *Linguistic Approaches to Bilingualism*, 11(1), 103-108.
- Westergaard, M./ Mitrofanova, N./ Mykhaylyk, R./ Rodina, Y. 2016. Crosslinguistic influence in the acquisition of a third language: The Linguistic Proximity Model. *International Journal of Bilingualism*, 21(6), 666-682.
- White, L. 2008. Different? Yes. Fundamentally? No. Definiteness Effects in the L2 English of Mandarin Speakers. In: Slabakova, R./ Rothman, J./ Kempchinsky, P./ Gavrusseva, E. (Hrsg.) *Proceedings of the 9th Generative Approaches to Second Language Acquisition Conference (GASLA 2007)*. Somerville, MA: Cascadilla Proceedings Project, 251-261.
- Williams, S./ Hammarberg, B. 2009. Language switches in L3 production: Implications for a polyglot speaking model. In: Hammarberg, B. (Hrsg.) *Processes in Third Language Acquisition*. Edinburgh: Edinburgh University Press, 28-73.
- Wirbatz, K./ Buttkewitz, P. 2017. Transfer or no transfer; that is the question. In: Angelovska, T./ Hahn, A. (Hrsg.) *L3 Syntactic Transfer. Models, new developments and implications*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 103-124.
- Włosowicz, T. M. 2012. Cross-linguistic interaction at the grammatical level in L3 reception and production. In: Gabryś-Barker, D. (Hrsg.) *Cross-linguistic influences in multilingual language acquisition*. Berlin/Heidelberg: Springer, 131-150.
- Wode, H. 1993. *Psycholinguistik: Eine Einführung in die Lehr- und Lernbarkeit von Sprachen. Theorien, Methoden, Ergebnisse*. Ismaning: Hueber.
- Wöllstein, A. 2014. Topologisches Satzmodell. In: Hagemann, J./Staffeldt, S. (Hrsg.) *Syntaxtheorien. Vergleichende Analysen*. Tübingen: Stauffenburg, 143-164.

- Wrembel, M. 2015. *In search of a new perspective: Cross-linguistic influence in the acquisition of third language phonology*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Young, R. 1996. Form-function relations in articles in English interlanguage. In: Bayley, R./ Preston, D. (Hrsg.) *Second language acquisition and linguistic variation*. Amsterdam: John Benjamins, 135-175.
- Zuzok, N. 2013. Deutsch als Fremdsprache nach Englisch an polnischen Grundschulen. In: Badstübner-Kizik, C. (Hrsg.) *Linguistik anwenden*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 183-196.

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1. Williams, S./ Hammarberg, B. 2009: 62

Tabelle 2. Annahmen der Modelle des Drittspracherwerbs

Tabelle 3. Vergleich innerhalb der untersuchten Strukturen

Tabelle 4. Wichtigste Daten zu den Probanden der Gruppen 1A, 3A und 3B

Tabelle 5. Speicherung der AJCT

Tabelle 6. Vergleich der Gruppen 3A und 3B bezüglich der Korrektheit in der AJCT

Tabelle 7. Beurteilung der korrekten und inkorrekten Sätze in Gruppe 3A

Tabelle 8. Beurteilung der korrekten und inkorrekten Sätze in Gruppe 3B

Tabelle 9. Richtige Beurteilung der inkorrekten Sätze in Gruppen 3A und 3B in Prozent

Tabelle 10. Vergleich der Gruppen 3A und 3B bezüglich der Korrektheit beim Blattdolmetschen

Tabelle 11. Analyse der inkorrekten Sätze mit indefinitem Artikel beim Blattdolmetschen in Gruppen 3A und 3B

Tabelle 12. Ergebnisse des Mann-Whitney-U-Tests in Gruppen 3A und 3B in Bezug auf die Korrektheit und Reaktionszeit in der AJCT und beim Blattdolmetschen

Tabelle 13. Vergleich der Gruppen 1A und 3A bezüglich der Korrektheit bei der AJCT

Tabelle 14. Beurteilung der korrekten und inkorrekten Sätze in Gruppe 1A

Tabelle 15. Richtige Beurteilung der inkorrekten Sätze in Gruppen 1A und 3A in Prozent

Tabelle 16. Vergleich der Gruppen 1A und 3A bezüglich der Korrektheit beim Blattdolmetschen

Tabelle 17. Analyse der inkorrekten Sätze mit indefinitem Artikel beim Blattdolmetschen in Gruppen 1A und 3A

Tabelle 18. Ergebnisse des Mann-Whitney-U-Tests in Gruppen 1A und 3A in Bezug auf die Korrektheit und Reaktionszeit der Antworten in der AJCT und beim Blattdolmetschen

Tabelle 19. Vergleich der Gruppen 1A, 3A und 3B bezüglich der Reaktionszeit beim Blattdolmetschen in den Sprachkonfigurationen L2→L3 (DT→ENG/ENG→DT) und L1→L3 (PL→DT/ENG)

Tabelle 20. Vergleich der Gruppen 1A, 3A und 3B bezüglich der Korrektheit beim Blattdolmetschen in den Sprachkonfigurationen L2→L3 (DT→ENG/ENG→DT) und L1→L3 (PL→DT/ENG)

Tabelle 21. Beurteilung der Feststellungen 1-6 insgesamt

Tabelle 22. Beurteilung der Feststellung 7 und 8 in der Gruppeneinteilung

Tabelle 23. Vergleich des Inputs im Englischen mit der Korrektheit und Reaktionszeit in den Aufgaben

Tabelle 24. Vergleich des Inputs im Deutschen mit der Korrektheit und Reaktionszeit in den Aufgaben

Tabelle 25. Zusammenfassung der Ergebnisse zur richtigen Beurteilungen inkorrektter Sätze in der AJCT in Hinblick auf die einzelnen Phänomene

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1. Wode, H. 1993: 22

Abbildung 2. Edmondson, W./ House, J. 2000: 25

Abbildung 3. Die Entwicklung der Mehrsprachigkeit nach Hufeisen, B./ Jessner, U. 2019: 78

Abbildung 4. Faktorenmodell (Hufeisen, B. 2010: 204)

Abbildung 5. Satzklammer im Hauptsatz (vgl. Duden 2009: 862)

Abbildung 6. Satzklammer im Relativsatz (vgl. Duden 2009: 864)

Diagramm 1. Vergleich der Gruppen 3A und 3B bezüglich der Reaktionszeit bei der AJCT

Diagramm 2. Vergleich der Gruppen 3A und 3B bezüglich der Reaktionszeit beim Blattdolmetschen

Diagramm 3. Vergleich der Gruppen 1A und 3A bezüglich der Reaktionszeit bei der AJCT

Diagramm 4. Vergleich der Gruppen 1A und 3A bezüglich der Reaktionszeit beim Blattdolmetschen

Streszczenie w języku polskim

Wpływy międzyjęzykowe

przy akwizycji języka trzeciego w zakresie składni

Kontekst pracy

Badania akwizycji języka drugiego oraz dwujęzyczności mają długą tradycję (np. Grosjean 1982; Clahsen/Meisel/Pienemann 1983; Baker 1993; Pienemann 1998; Białystok 2007; Festman 2012; Krause/Bosch/Clahsen 2015). Nowszą gałęzią w obszarze językoznawstwa są badania nad wielojęzycznością i akwizycją języka trzeciego, które coraz bardziej zyskują na wartości i cieszą się zainteresowaniem (np. Hufeisen/Neuner 2003; De Angelis 2007; Chłopek 2011; Sopata 2013; Singleton/Aronin 2019). Wielu badaczy zwróciło uwagę na to, że drugi język nie jest nabywany w taki sam sposób jak język trzeci czy kolejny (np. Hufeisen 1991; Clyne 1997; Hoffmann 2001). Perspektywa uczącego się jest inna, ponieważ nowe czynniki zaczynają odgrywać rolę w procesie akwizycji np. uczący się języka drugiego ma do dyspozycji tylko swój język pierwszy jako potencjalne źródło wiedzy językowej, podczas gdy uczący się języka trzeciego ma do dyspozycji L1 oraz L2, co daje również większe możliwości w zakresie wpływów międzyjęzykowych (Hufeisen 2005). Badania nad akwizycją języka trzeciego pełnią zatem istotną rolę w poznaniu procesów akwizycji języka w kontekście wielojęzyczności.

Mimo znaczącego zainteresowania badaczy problematyką wpływów międzyjęzykowych i uznania ich znaczenia, zakres dotychczasowych badań obejmuje przede wszystkim leksykę (np. Ringbom 1987; Odlin/Jarvis 2004; Gabryś-Barker 2005) i fonologię (np. Hammarberg 2001; Wrembel 2015), przy mniejszym udziale badań dotyczących składni (ale np. Angelovska/Hahn 2017). Niniejsze badania miały na celu wypełnienie tej luki poprzez zbadanie zarówno reprezentacji językowej jak i produkcji języka w obszarze składni.

Wśród badań na temat wpływów międzyjęzykowych w obszarze składni zbadana w niniejszej pracy konfiguracja językowa (polski, angielski, niemiecki) jest bardzo rzadko reprezentowana (ale np. Chłopek 2014). Istniejące badania obejmują grupy niehomogeniczne z niskim udziałem osób z L1 polskim lub w prezentowanej konfiguracji analizują składnię w połączeniu z leksyką (np. Angelovska/Hahn 2012; Włosowicz 2012). Język angielski oraz niemiecki są natomiast często badane w innych konfiguracjach językowych np. z hiszpańskim (np. Cenoz 2005; Slabakova/ Garcia Mayo 2015) lub francuskim (np. Rothman/Amaro 2010). Badane przeze mnie połączenie z językiem polskim jest dodatkowym źródłem danych z tej dziedziny, którego

rezultaty mogą być porównane z wynikami badań dotyczących innych konstelacji językowych. Wybór połączenia językowego: polski, angielski, niemiecki oraz zakresu badań, jakim jest składnia nadał niniejszym badaniom charakter nowatorski.

Cel badań i pytania badawcze

Głównym celem niniejszej pracy było zidentyfikowanie i określenie zakresu wpływów międzyjęzykowych w procesie akwizycji języka trzeciego u osób dorosłych, dla których język polski jest językiem ojczystym (L1), a język angielski oraz niemiecki, językiem drugim (L2) bądź trzecim (L3). Szczegółowym celem badania było określenie, w jakim stopniu wcześniej nabyte języki wpływają na trzeci nabywany język oraz który z języków ma dominujący wpływ na składnię języka trzeciego. Celem szczegółowym badania była również odpowiedź na pytanie, w jakim stopniu takie czynniki jak stadium zaawansowania akwizycji, biegłość językowa oraz ilość inputu językowego mają wpływ na występowanie wpływów międzyjęzykowych. Przedmiotem analizy była wybrana grupa struktur składniowych, w obrębie której badanie miało wskazać te szczególnie podatne na wpływy językowe. Badanie miało również na celu weryfikację hipotez o przeważającym wpływie L1 lub L2 na akwizycję L3 zaproponowanych przez autorów modeli akwizycji języka trzeciego. Najbardziej znanymi w literaturze oraz dyskutowanymi modelami akwizycji języka trzeciego są obecnie: Cumulative Enhancement Model (Flynn, Foley, & Vinnitskaya, 2004), L2 Status Factor Model (Bardel & Falk, 2007), Typological Primacy Model (Rothman, 2011), Linguistic Proximity Model (Weestergaard i in., 2016) oraz Scalpel Model (Slabakova 2016). Postawiono zatem następujące pytania badawcze:

1. Czy język pierwszy (L1) w sposób dominujący wpływa na akwizycję języka trzeciego?
2. Czy język drugi (L2) w sposób dominujący wpływa na akwizycję języka trzeciego?
3. W jakim stopniu stadium zaawansowania akwizycji, biegłość językowa oraz częściowo input językowy mają wpływ na występowanie wpływów międzyjęzykowych?
4. Czy wpływy międzyjęzykowe występują w ramach wszystkich badanych struktur czy np. jedne struktury są bardziej podatne na wpływy niż inne?
5. Który z modeli akwizycji języka trzeciego może zostać potwierdzony lub odrzucony na podstawie badanej konfiguracji językowej: polski, angielski, niemiecki?

Metodologia badań

Wszyscy uczestnicy badania to studenci lingwistyki stosowanej na Uniwersytecie im. Adama Mickiewicza w Poznaniu. Konfiguracje językowe wybrane do badania były następujące: L1

polski/L2 angielski/L3 niemiecki vs. L1 polski/L2 niemiecki/L3 angielski, co oznacza, że dla osób z L2 angielskim, ten język jest ich językiem dominującym, a język niemiecki językiem słabszym, określonym jako L3. W drugiej grupie analogicznie, język niemiecki (L2) jest dominujący, a język angielski słabszy (L3). Dominacja językowa jest zdefiniowana na podstawie ogólnej kompetencji językowej, czasu i intensywności nauki poszczególnych języków oraz częstotliwości użycia języków (określonych przez studentów w kwestionariuszu). Na podstawie wypełnionych kwestionariuszy uczestnicy zostali podzieleni na trzy grupy:

- Grupa 1A (L1 polski/L2 niemiecki/L3 angielski) obejmująca studentów pierwszego roku,
- Grupa 3A (L1 polski/L2 niemiecki/L3 angielski) obejmująca studentów trzeciego roku,
- Grupa 3B (L1 polski/L2 angielski/L3 niemiecki) obejmująca studentów trzeciego roku.

Takie zestawienie grup pozwala na ich porównanie pod względem stadium zaawansowania akwizycji (grupa 1A vs. grupa 3A) oraz na porównanie dwóch konfiguracji językowych (grupa 3A vs. grupa 3B).

Badanie obejmowało trzy struktury gramatyczne: (1) pozycja przysłówka sposobu w odniesieniu do czasownika modalnego, (2) użycie rodzajnika nieokreślonego w grupach rzeczownikowych oraz (3) szyk wyrazów w zdaniach względnych. Badane struktury zostały wybrane, ponieważ ich realizacja różni się w każdej parze języków (polski/angielski vs. polski/niemiecki vs. angielski/niemiecki). Szczegółowy opis badanych struktur znajduje się w rozdziale 4.

Badanie obejmowało dwa zadania: *Acceptability Judgment and Correction Task (AJCT)* oraz tłumaczenie a vista. Są to narzędzia często wykorzystywane w badaniach psycholingwistycznych (np. Falk/Bardel 2011; Westergaard et al. 2016). Wybrane zostały takie narzędzia, ponieważ sprawdzają z jednej strony reprezentację językową (AJCT), z drugiej pokazują produkcję języka (tłumaczenie a vista) w obrębie składni.

Acceptability Judgment and Correction Task (AJCT): w tym zadaniu badani widzą pojawiające się na ekranie zdania w swoim języku trzecim, angielskim lub niemieckim. Zdania zawierają badane struktury, a także tzw. fillery odwracające uwagę. Badanie zawiera zarówno zdania poprawne gramatycznie jak i niepoprawne. Zdania pojawiają się na ekranie, jedno po drugim. Badani są proszeni o określenie, czy zdanie jest poprawne czy niepoprawne, pod presją czasu, wciskając odpowiedni przycisk. Zadanie jest poprzedzone krótką częścią ćwiczeniową. Na końcu badania uczestnicy widzą na ekranie jeszcze raz wszystkie zdania, które ocenili jako

niepoprawne i są proszeni o ich skorygowanie. Ta technika pozwala na upewnienie się, czy badani odrzucili niepoprawne zdania ze względów istotnych dla prowadzonego badania i wyeliminować ewentualne błędy będące wynikiem pośpiechu lub nieuwagi.

Tłumaczenie a vista: w tym zadaniu badani widzą pojawiające się na ekranie zdania w dwóch językach, w języku polskim (L1) oraz w swoim języku drugim (L2) – w języku angielskim bądź niemieckim. W pierwszej części pojawiają się wszystkie zdania po polsku, a w drugiej części wszystkie zdania w języku drugim. Zdania zawierają badane struktury, a także tzw. fillery jako rozproszenie uwagi. Wszystkie zdania są poprawne gramatycznie. Badani widzą jedno zdanie po drugim i tłumaczą je na swój język trzeci (angielski bądź niemiecki). Uczestnicy badania widzą zdanie zapisane na ekranie, ale tłumaczą je ustnie. Obydwa zadania zostały przeprowadzone w programie *opensesame*. Szczegółowy opis przeprowadzonych zadań znajduje się w rozdziale 5.3.

Wyniki badań

Odpowiadając na postawione pytania badawcze przedstawione zostało najpierw porównanie grup o różnych konfiguracjach językowych: grupa 3A (L1 polski/L2 niemiecki/L3 angielski) i grupa 3B (L1 polski/L2 angielski/L3 niemiecki), a następnie porównanie grup o tej samej konfiguracji językowej (L1 polski/L2 niemiecki/L3 angielski), ale w różnym stadium zaawansowania akwizycji: grupa 1A i grupa 3A.

Wyniki dla grup 3A i 3B pokazują, że w badaniu *Acceptability Judgment and Correction Task (AJCT)* grupa 3B uzyskała wyższą poprawność przy ocenie zdań z przysłówkiem sposobu (88,4% vs. 66,7%) podczas gdy grupa 3A uzyskała wyższą poprawność przy ocenie zdań względnych (82,7% vs. 63,8%). Jeśli chodzi o czas wykonania zadania, grupa 3B potrzebowała go więcej ($M = 4678,68$; $SD = 1191,44$) niż grupa 3A ($M = 3814,19$; $SD = 1296,59$) przy wykonywaniu zadania AJCT. Istotne statystycznie różnice w grupach 3A i 3B pojawiają się, jeśli chodzi o ocenę zdań niepoprawnych w odniesieniu do pojedynczych badanych struktur. Grupa 3A osiągnęła wyższy procent poprawności przy ocenie niepoprawnych zdań względnych (69,05%), w porównaniu do grupy 3B (tylko 32,26%). Różnica między grupami jest statystycznie istotna ($p=0,002$). Grupa 3B uzyskała za to wyższy procent poprawności przy ocenie zdań niepoprawnych z przysłówkiem sposobu (76,47%), w przeciwieństwie do grupy 3A (36,36%). Ta różnica jest również istotna statystycznie ($p<0,001$). Najniższą poprawność obydwie grupy uzyskały przy ocenie zdań niepoprawnych z rodzajnikiem nieokreślonym (17,95% w grupie 3A vs. 17,14% w grupie 3B).

W tłumaczeniu a vista grupa 3A uzyskała wyższą ogólną poprawność (93,3% vs. 87,3%), a także wyższą poprawność w zdaniach z rodzajnikiem nieokreślonym (83,9% vs. 68,9%). Analiza zdań z rodzajnikiem nieokreślonym wykazała, że w większości przypadków obydwie grupy w miejscu rodzajnika nieokreślonego używały rodzajnika określonego. Czas wykonywania tego zadania był również wyższy w grupie 3B ($M = 16424,47$; $SD = 7661,07$) w porównaniu do grupy 3A ($M = 12074,99$; $SD = 5709,84$).

Wyniki dla grup 1A i 3A w zadaniu AJCT nie wykazały statystycznych różnic w poprawności pojedynczych struktur, ani w czasie wykonywania tego zadania. Różnice wystąpiły w zadaniu tłumaczenia a vista, gdzie grupa 3A uzyskała wyższą ogólną poprawność niż grupa 1A (93,3% vs. 85,9%) oraz wyższą poprawność przy zdaniach z rodzajnikiem nieokreślonym (83,9% vs. 70,7%). Analiza zdań z rodzajnikiem nieokreślonym wykazała, że grupa 3A w większości przypadków stosuje rodzajnik określony w miejsce nieokreślonego, podczas gdy grupa 1A opuszcza rodzajnik w ogóle lub także stosuje rodzajnik określony w miejsce nieokreślonego. Porównanie czasu wykonywania tłumaczenia a vista nie wykazało znaczących różnic między grupami.

Wyniki badań w zadaniu tłumaczenia a vista dla wszystkich badanych grup: 1A, 3A i 3B pokazały różnice w zależności od tego, z jakiego języka tłumaczone było zdanie. Średni czas reakcji dla konfiguracji L2→L3 (czyli DT→ENG lub ENG→DT) wynosi $M = 14511,42$ ($SD = 6889,92$) i jest dłuższy niż średni czas reakcji dla konfiguracji L1→L3 (czyli PL→ENG lub PL→DT), który wynosi ($M = 11626,04$; $SD = 6899,94$). Badanie nie wykazało znaczących różnic w poprawności biorąc pod uwagę język, z którego zdanie było tłumaczone.

Na podstawie zebranych w kwestionariuszach informacji dotyczących inputu językowego, został on porównany z poprawnością i czasem wykonywanych zadań, analiza statystyczna nie wykazała jednak istotnych różnic pomiędzy badanymi grupami.

Dyskusja

Odpowiadając na dwa pierwsze pytania badawcze dotyczące tego, który z wcześniej nabytych języków (L1 czy L2) ma dominujący wpływ na akwizycję języka trzeciego (L3), badanie wykazało, że wpływy z obydwu języków są możliwe, jednak wpływ z L1 (w tym badaniu z języka polskiego) jest bardzo silny na poziomie reprezentacji językowej, czyli w zadaniu AJCT. Wyższa poprawność oceny zdań niepoprawnych była uzyskiwana zawsze wtedy, gdy w danej grupie zachodziły podobieństwa między strukturami w L1 oraz L3. Grupa 3B (L1 polski/L2 angielski/L3 niemiecki) uzyskała wyższą poprawność przy ocenie pozycjonowania

przysłówków sposobu, a zatem strukturze, która jest podobna w języku polskim (L1) oraz niemieckim (L3). Grupa 3A (L1 polski/L2 niemiecki/L3 angielski) uzyskała natomiast wyższą poprawność przy ocenie szyku zdań względnych, a zatem strukturze, która jest podobna w języku polskim (L1) i angielskim (L3). Kiedy podobieństwo między L1 a L3 nie występowało, grupy osiągały podobne wyniki, co miało miejsce przy ocenie zdań niepoprawnych z rodzajnikiem nieokreślonym. Te wyniki potwierdzają silny wpływ języka pierwszego na język trzeci w badanych strukturach syntaktycznych.

Wyniki badań porównujące grupy 1A i 3A nie wykazały różnic w zadaniu AJCT, ale pokazały różnice w zadaniu tłumaczenia a vista – grupa 3A uzyskała wyższą poprawność. Można więc wnioskować, że stadium zaawansowania akwizycji oraz biegłość językowa mają wpływ na występowanie wpływów, co objawia się przede wszystkim w produkcji językowej. Ponadto, grupa 3A mogła osiągnąć wyższą świadomość językową, co również mogło mieć wpływ na wyniki w niniejszym zadaniu.

Porównanie grup pod względem inputu językowego nie wykazało istotnych różnic, co może być spowodowane tym, że grupy w bardzo małym stopniu różniły się ilością inputu językowego, zarówno w L2 jak i w L3.

Badanie wykazało, że wpływy językowe zachodzą w obrębie wszystkich badanych struktur: przysłówka sposobu w połączeniu z czasownikiem modalnym, grup rzeczownikowych z rodzajnikiem nieokreślonym oraz zdań względnych. W zależności od rodzaju zadania (AJCT lub tłumaczenie a vista) inne struktury były bardziej podatne na wpływy: wyniki AJCT pokazały różnice między grupami w zdaniach z przysłówkami sposobu oraz zdaniach względnych, podczas gdy w tłumaczeniu a vista grupy różniły się w zdaniach z rodzajnikiem nieokreślonym.

Biorąc pod uwagę modele akwizycji języka trzeciego, wyniki niniejszego badania wykazały wpływy z języka pierwszego, co pozwala na odrzucenie modelu L2 Status Factor Model (2007) zaproponowanego przez Bardel i Falk, który zakłada uprzywilejowaną rolę języka drugiego (L2) przy akwizycji języka trzeciego (L3), a co więcej nawet blokadę wpływów z języka pierwszego (L1). Cumulative Enhancement Model (Flynn, Foley Vinnitskaya, 2004) również nie może być potwierdzony przez niniejsze badanie, ponieważ wykazało ono, że zarówno pozytywny, jak i niepozytywny wpływ z wcześniej nabytych języków jest możliwy. Cumulative Enhancement Model zakłada natomiast tylko pozytywne wpływy przy akwizycji języka trzeciego. Model Rothmana (Typological Primacy Model, 2011), który zakłada, że

podobieństwo typologiczne między językami jest najważniejszym czynnikiem determinującym występowanie wpływów międzyjęzykowych również nie został potwierdzony przez niniejsze badanie, ponieważ gdyby podobieństwo typologiczne grało najważniejszą rolę, wpływy w niniejszym badaniu powinny zawsze zachodzić między językiem angielskim a niemieckim, co zdecydowanie nie zostało ukazane w tym badaniu. Wyniki niniejszego badania są zgodne z założeniami dwóch modeli: modelu Westergaard i in. (Linguistic Proximity Model, 2016) oraz modelu Slabakovej (Skalpel Model, 2016). Wszystkie języki mogą być potencjalnym źródłem wpływów międzyjęzykowych, zarówno pozytywne, jak i niepozytywne wpływy są możliwe oraz podobieństwo strukturalne odgrywa najważniejszą rolę przy wpływach międzyjęzykowych.

Niniejsza praca niesie ze sobą również implikacje dydaktyczne. Biorąc pod uwagę, że wszystkie języki są cały czas aktywne i wpływy są możliwe między wszystkimi nabytymi i nabywanymi językami, ważne jest, aby na lekcjach języka obcego pokazywać podobieństwa i różnice między językami. Wpływ języka ojczystego, który został ukazany w niniejszym badaniu pokazuje jak istotny jest on przy nauce innych języków na każdym etapie. Ważne jednak, aby uczeń nigdy nie był zmuszany do tego rodzaju nauki, każdy musi wypracować swoje własne strategie uczenia się. Wyniki badań pokazały, że stadium zaawansowania akwizycji języka i biegłość językowa miały wpływ na występowanie wpływów międzyjęzykowych przy zadaniu polegającym na produkcji. Na początkowych etapach nauki większy nacisk kładziony jest na recepcję, tak aby uczniowie najpierw oswoili się z czytaniem i słuchaniem. Ważne jednak, aby od samego początku rozwijać na lekcjach języka obcego wszystkie sprawności, również w zakresie produkcji. Badania wykazały również, że im wyższe stadium zaawansowania akwizycji tym wyższa jest świadomość językowa. Umiejętność refleksji nad językiem odgrywa bardzo ważną rolę przy jego akwizycji, co jest zadaniem zarówno ucznia, ale także nauczyciela, który powinien tę świadomość rozbudzać.

Wyniki niniejszych badań są również istotne dla innych dyscyplin naukowych np. psychologii, ponieważ mogą pomóc w lepszym zrozumieniu procesów poznawczych związanych z kompetencją językową oraz zwiększyć wiedzę na temat procesu nabywania języka trzeciego, a przez to procesu akwizycji języka w ogóle. Tym samym rezultaty tej pracy są ważne dla lepszego zrozumienia działania ludzkiego umysłu.

Badania są także ważne dla społeczeństwa, w którym coraz więcej osób jest już nie tylko dwujęzycznych, ale wielojęzycznych, więc istotnym jest dla nich lepsze poznanie procesu nabywania języka trzeciego.

Anhang

Anhang A: Der Fragebogen

Informacje zebrane w kwestionariuszu zostaną wykorzystane tylko do celów naukowych. Wpisanie swojego imienia i nazwiska jest potrzebne, aby móc przyporządkować odpowiedni kwestionariusz do później przeprowadzonego badania. Wyniki zostaną opublikowane anonimowo.

Bardzo dziękuję za pomoc!

Imię i nazwisko:

	Język angielski	Język niemiecki
Wiek pierwszego kontaktu z językiem		
Przybliżony czas nauki		
Ocena ogólnego poziomu kompetencji w skali 1-5*		
Ocena poziomu kompetencji gramatycznej w skali 1-5*		
Ocena poziomu kompetencji leksykalnej w skali 1-5*		

* 1 – bardzo słaba; 2 – słaba; 3 – średnia; 4 – dobra; 5 – bardzo dobra

Kontakt z językiem:	Język angielski	Język niemiecki
a) szkoła podstawowa	<input type="checkbox"/> tak <input type="checkbox"/> nie	<input type="checkbox"/> tak <input type="checkbox"/> nie
b) gimnazjum	<input type="checkbox"/> brak kontaktu <input type="checkbox"/> profil podstawowy <input type="checkbox"/> profil rozszerzony	<input type="checkbox"/> brak kontaktu <input type="checkbox"/> profil podstawowy <input type="checkbox"/> profil rozszerzony
c) liceum	<input type="checkbox"/> brak kontaktu <input type="checkbox"/> profil podstawowy <input type="checkbox"/> profil rozszerzony	<input type="checkbox"/> brak kontaktu <input type="checkbox"/> profil podstawowy <input type="checkbox"/> profil rozszerzony
d) kursy dodatkowe*	<input type="checkbox"/> 0 <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 0 <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5
e) rodzina*	<input type="checkbox"/> 0 <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 0 <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5
f) znajomi*	<input type="checkbox"/> 0 <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 0 <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5
g) wakacje*	<input type="checkbox"/> 0 <input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 0 <input type="checkbox"/> 1

	<input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5
h) media*	<input type="checkbox"/> 0 <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 0 <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5
i) kontakt z native speakerem (jeżeli tak, to w jakich sytuacjach i jak często np. ile godzin w tygodniu)		
j) inne, jakie?*		

* 0 – nigdy; 1 – bardzo rzadko; 2 – rzadko; 3 – czasami; 4 – często; 5 – bardzo często

Płeć	K / M
Wiek	
Znajomość innych języków: Proszę podać jakie i na jakim poziomie w skali 1-5*	

* 1 – bardzo słaby; 2 – słaby; 3 – średni; 4 – dobry; 5 – bardzo dobry

Języki, które już znam, pomagają mi w nauce kolejnych.	<input type="checkbox"/> Zgadzam się. <input type="checkbox"/> Nie zgadzam się. <input type="checkbox"/> Nie wiem.
Każdego kolejnego języka uczę się tak samo.	<input type="checkbox"/> Zgadzam się. <input type="checkbox"/> Nie zgadzam się. <input type="checkbox"/> Nie wiem.
Podobieństwa między językami ułatwiają mi naukę.	<input type="checkbox"/> Zgadzam się. <input type="checkbox"/> Nie zgadzam się. <input type="checkbox"/> Nie wiem.
Podobieństwa między językami utrudniają mi naukę.	<input type="checkbox"/> Zgadzam się. <input type="checkbox"/> Nie zgadzam się. <input type="checkbox"/> Nie wiem.
Często zauważam podobieństwa gramatyczne w różnych językach.	<input type="checkbox"/> Zgadzam się. <input type="checkbox"/> Nie zgadzam się. <input type="checkbox"/> Nie wiem.
Często zauważam podobieństwa w słownictwie w różnych językach.	<input type="checkbox"/> Zgadzam się. <input type="checkbox"/> Nie zgadzam się. <input type="checkbox"/> Nie wiem.
Znajomość języka angielskiego pomaga mi w nauce języka niemieckiego.	<input type="checkbox"/> Zgadzam się. <input type="checkbox"/> Nie zgadzam się. <input type="checkbox"/> Nie wiem.
Znajomość języka niemieckiego pomaga mi w nauce języka angielskiego.	<input type="checkbox"/> Zgadzam się. <input type="checkbox"/> Nie zgadzam się. <input type="checkbox"/> Nie wiem.