

Was „eine Mädchen“, „eins Mädchen“ und „Ø Mädchen“ gemein haben: Zur Relevanz sprachtypologischer Korrelationen beim Transfer in die L2 Deutsch aus typologisch unterschiedlichen Sprachen

[What “a girl”, “one girl” and “Ø girl” have in common: regarding the relevancy of typological language correlations in the transfer to L2 German from typologically different languages]

<http://dx.doi.org/10.11606/1982-88372339186>

Melanie Schmidt¹

Abstract: Whether for exchanging interpersonal needs —such as thoughts— or for business purposes —as in the case of the *Lingua franca*— in its specific form language has always been presumed to be the human species’ means for communication. With the concurrent rise in demand for multilingualism in the 20th century, studies examining language acquisition have garnered ever-greater interest. Research into German as a second language (L2) with different mother tongues (L1) began in the 1980’s (see MEISEL 1975). In the beginning of the 19th century, the importance of morphotypological differences between languages was first examined (SCHLEGEL 1818). This study investigates the correlation of similarity or non-similarity in linguistic systems (L1: Turkish, Spanish, Vietnamese, and L2: German) with respect to language transfer processes as inter-comprehension and interference errors. The ability of foreign speakers of German to maintain subject and predicate congruence, as well as to formulate grammatical articles, is examined. The results show that for both areas, there exists a correlation between structural similarity and differences which influences transfer processes between L1 and L2. The study shows that native speakers of Spanish demonstrate fewer interference errors than native speakers of Vietnamese, which have the highest number of interference errors.

Keywords: language typology, second- language acquisition, language acquisition processes

¹ Pontificia Universidade Católica do Equador, Facultad de Comunicación, Lingüística y Literatura, Av. 12 de Octubre 1076 y Roca, Quito, Pichincha, 170143, Equador. E-mail: melania-rodriquez@web.de. ORCID: 0000-0002-4776-7378



Zusammenfassung: Ob zum Austausch von zwischenmenschlichen Bedürfnissen, wie dem Gedankengut oder zu Geschäftszwecken, wie am Beispiel der Lingua Franca, galt Sprache seit jeher als das Kommunikationsmittel der menschlichen Spezies. Durch den wachsenden Bedarf an Mehrsprachigkeit im 20. Jahrhundert, rückte die Spracherwerbsforschung zunehmend ins Forschungszentrum. Die Erforschung von Deutsch als Zweitsprache (L2) anhand verschiedenster Muttersprachen (L1s) findet ihre Anfänge Mitte der 1980er Jahre (vgl. MEISEL 1975). Bereits zu Beginn des 19. Jahrhunderts erkannten Forscher, wie SCHLEGEL (1818), die Wichtigkeit, Sprachen nach morphotypologischen Klassifikationen zu schematisieren, um genealogische Zusammenhänge zwischen Sprachen im Kontext analysieren zu können. Die Frage, wie und ob sprachliche Transferprozesse auf eine sprachtypologische (Nicht)-Verwandtschaft zwischen L1 und L2 zurückzuführen sind, ist Gegenstand dieser Studie. Die untersuchten L1s sind Spanisch (flektierend), Vietnamesisch (isolierend), Türkisch (agglutinierend) sowie Deutsch (flektierend) als L2. Praktisch werden Daten zu zwei Grammatikalitäten analysiert: die Subjekt-Verb-Kongruenz sowie die Realisierung der grammatischen Artikel im Deutschen. Die Ergebnisse zeigen, dass in beiden Bereichen eine enge Verbindung zwischen strukturellen Ähnlichkeiten sowie Differenzen für den Transfer zwischen L1 und L2 ausschlaggebend sein kann, da die spanischsprachigen TeilnehmerInnen die geringsten Interferenzquoten, die vietnamesischsprachigen TeilnehmerInnen hingegen die höchsten Fehlerquoten aufzeigen.

Stichwörter: Typologie, L2- Erwerb, Sprachtransferprozesse

1 Einführung

Im Laufe der neuzeitlichen Globalisierungsprozesse im 20. Jahrhundert und dem damit verbundenen Bedürfnis an Mehrsprachigkeit, rückte die Spracherwerbsforschung zunehmend mit Studien über den Sekundärspracherwerb (vgl. ELWERT 1959) ins Zentrum des Interesses. Die Erforschung um den Erwerb von Deutsch als Zweitsprache findet ihre Anfänge Mitte der 1980er Jahre (vgl. MEISEL 1975; vgl. HEIDELBERGER FORSCHUNGSPROJEKT "PIDGIN-DEUTSCH" 1975; 1977; vgl. DITTMAR 1980; 1982), als der gesteuerte sowie der ungesteuerte Deutscherwerb als L2 mit verschiedensten Muttersprachen (L1s) untersucht wurde. Bereits zu Beginn des 19. Jahrhunderts versuchten Sprachwissenschaftler wie SCHLEGEL (1818) und Humboldt (1836) als die Ersten im deutschsprachigen Raum, Sprachen erstmals nicht mehr anhand ihres etymologischen und somit genealogischen Verwandtschaftsgrades, sondern nach ihrer morphotypologischen Klassifikation in verschiedene Sprachtypen einzuordnen. Die Grundlage für eine Klassifizierung in analytischen und synthetischen Sprachbau war die Erkenntnis darüber, dass nicht alle Sprachen, die genetisch miteinander verbunden sind (z.B. Japanisch und Chinesisch), gleichzeitig demselben Sprachtypus zugehörig sind. So wurden die bis dahin bereits bekannten Sprachvariationen sukzessiv in eine der bis heute

erforschten 180 Sprachfamilien und deren jeweilige Unterklassen zugeordnet, wobei Wortbildungsmuster, syntaktische Strukturen sowie weitere grammatische und sprachenspezifische Merkmale für die jeweilige Klassifizierung ausschlaggebend waren. Generell findet eine Unterteilung in die Klassen flektierende, polysynthetische, introflexive, isolierende und agglutinierende Sprachtypen statt. Selten kann jedoch eine „Variation“ einem reinen Sprachtypus zugeordnet werden, denn vielmehr setzen sich diese in unterschiedlichen Proportionen aus Charakteristika verschiedener Sprachtypen zusammen.

Unter der Berücksichtigung, dass Sprachen entweder in typologischer Nähe oder Distanz zueinander stehen, brachten bereits 1948 Reed, Lado und Shen erste Ergebnisse darüber, wie wichtig der Faktor „Typologie“ der Muttersprache beim Fremdspracherwerb ist. Auf die Interferenzen, womit in dieser Arbeit negativer Sprachtransfer gemeint ist, gingen Fries (1962; 1945), Bausch und Kühlwein (1977) sowohl im Kontext typologisch unverwandter Sprachen Kawaguchi (2000; 2002) als auch Di Biase (2008) ein. Des Weiteren verwies Kielhöfer (1995) auf die Rolle der Kontrastivität nach typologischen Aspekten beim fremdsprachlichen Erwerb und Pienemann (2005) hob die Wichtigkeit von typologischen Differenzen mit der Verarbeitbarkeitstheorie (*Processability Theory*) vor.

Håkansson, Pienemann und Sayehli (2002) erhoben Daten zum L1- L2- Transfer im Kontext typologisch verwandter Sprachen, welche die Annahme vertreten, dass sprachtypologische Nähe zwischen den Sprachen keinen Vorteil für LernerInnen bringt. Haberzettl (2005) hingegen untersuchte den L1-Transfer hinsichtlich des Aspektes der sprachtypologischen Nähe zwischen L1 und L2 als vorteilhafte Ausgangsbasis.

Es kann folglich festgehalten werden, dass in vergangenen Studien im Kontext von sprachtypologischer Nähe oder Distanz zwischen L1 und L2 diese sowohl zu Interferenzen aber auch positivem Transfer geführt hat.

Die Frage, ob und wie sprachliche Transferprozesse, wie die Interkomprehension oder Interferenzen (vgl. APELTAUER 2001: 279), zwischen zwei sprachlichen Systemen auf die sprachtypologische Verwandtschaft oder Nicht-Verwandtschaft zwischen L1 und L2 zurückzuführen sind, soll Gegenstand dieser Arbeit sein. Als theoretische Grundlage für die Auswertung der Sprachdaten soll die Kontrastivhypothese herangezogen werden. Entwickelt von Charles Fries (1945) und weitergeführt von Uriel Weinreich (1953) sowie Robert Lado (1967), zählt sie zu den Modellen, die den Zweitspracherwerb nach dem

Vorbild der behavioristischen Lerntheorie nach B. F. Skinner untersuchen (vgl. MÜLLER 2000: 36). Weiterhin umfasst sie zwei Hauptaussagen: Weisen die Grundsprache und die zu erlernende Zweitsprache strukturelle Ähnlichkeiten auf, so überträgt der Lerner seine muttersprachlichen Gewohnheiten (*habits*) auf die Zweitsprache. Strukturelle Differenzen zwischen beiden Sprachen führen hierbei zu Interferenzen, Lernschwierigkeiten und einer fehlerhaften Sprachperformanz (vgl. BAUSCH und KASPER 1979: 5).

Die in dieser Studie untersuchten L1s sind Spanisch (flektierend), Vietnamesisch (isolierend) sowie Türkisch (agglutinierend). Deutsch, ebenfalls flektierend, bildet die jeweilige L2.

Weiterhin wurden Daten zu zwei für das Deutsche relevante Grammatikalitäten auf sprachlicher Transferbasis aus den zu untersuchenden Muttersprachen erhoben und analysiert, die in den L1s nicht oder nur teilweise vorkommen: die Subjekt-Verb-Kongruenz (SVK), also die formale Übereinstimmung in Numerus, Person und Tempus zwischen dem Subjekt des Satzes und dem flektierten, finiten Verb (vgl. HÄNEL 2005: 53) sowie die Realisierung der indefiniten und definiten Artikel, teilweise auch im Kontext Kasus (AR). Hierbei wird ein direkter Vergleich der typologisch verschiedensprachigen L1-ProbandInnen und die sich aus den Auswertungen resultierenden Ergebnissen von Interesse sein.

Die Hypothese für die Bearbeitung dieser Studie, unter Berücksichtigung der gewählten Sprachkombinationen aus L1s-L2 und der zu untersuchenden grammatischen Phänomene, ist die folgende: Besteht zwischen L1 und L2 eine große sprachtypologische Distanz, so ist es wahrscheinlich, dass es zu einem vermehrten Aufkommen von Interferenzen kommt. Liegen L1 und L2 sprachtypologisch näher beieinander und unterscheiden sich somit nicht in allen oder in keinen der grammatischen Merkmale voneinander, werden weniger Interferenzen bei L2-Strukturen vermutet. Von Interesse wird hierbei auch der Kontext „semispontansprachliche Rede“ und „schriftlicher Ausdruck“ sein.

2 Methoden

Im Folgenden werden Angaben zu einer im Herbst 2012 in Deutschland durchgeführten Querschnittsstudie bezüglich der Versuchspersonen, dem Material, der Durchführung sowie der Datenanalyse skizziert.

2.1 Probanden

Der Korpus besteht aus 15 Versuchspersonen (Vpn) – sechs MuttersprachlerInnen in der Kontrollgruppe (Kg) sowie neun bilingualen SprecherInnen in der Versuchsgruppe (Vg):

Kontrollgruppe: zwei monolinguale SprecherInnen mit L1 Deutsch [Kg-D]

zwei monolinguale SprecherInnen mit L1 Spanisch [Kg-S]

ein monolingualer Sprecher mit L1 Vietnamesisch [Kg-V]

ein monolingualer Sprecher mit L1 Türkisch [Kg-T]

Versuchsgruppe: drei bilinguale SprecherInnen mit L1 Spanisch–L2 Deutsch [Vg-S-D]

drei bilinguale SprecherInnen mit L1 Vietnamesisch–L2 Deutsch [Vg-V-D]

drei bilinguale SprecherInnen mit L1 Türkisch–L2 Deutsch [Vg-T-D]

Zum Zeitpunkt der Datenerhebung befanden sich die TeilnehmerInnen im Alter zwischen 41 und 63 Jahren (sechs Frauen und neun Männer). Die ProbandInnen verfügten über keinen Hochschulabschluss und waren 2012 alle Vollzeit berufstätig. Die TeilnehmerInnen wurden durch Freunde oder Bekannte kontaktiert und rekrutiert. Die Teilnahme an der Studie erfolgte auf Freiwilligenbasis und ohne entgeltliche Vergütung. Die bilingualen TeilnehmerInnen der Vg sind alle im Erwachsenenalter zwischen 21 und 29 Jahren nach Deutschland gekommen und wohnen in Hamburg, Essen sowie Köln. Die ProbandInnen erwarben ihre Muttersprache in ihrem Heimatland und erlernten die L2 Deutsch ungesteuert in Deutschland. Vor der Studie wurde kein offizieller Einstufungstest zum Belegen der Sprachkompetenz in der L2 durchgeführt. Ein Fragebogen diente jedoch zur allgemeinen Einstufung und aus persönlichen Vorgesprächen wurde die jeweilige Zweisprachigkeit der bilingualen TeilnehmerInnen ersichtlich. Es wurde weiterhin

bestätigt, dass alle ProbandInnen der Vg täglich Kontakt mit der deutschen Sprache und der jeweiligen Muttersprache in Wort und Schrift haben. Die neun TeilnehmerInnen der Vg verfügten über keine weiteren fremdsprachlichen Kenntnisse, dies war Voraussetzung zur Studienteilnahme. Drei der sechs Personen der Kg bestätigten durch einen Fragebogen, dass sie ebenfalls über keine weiteren fremdsprachlichen Kenntnisse verfügten. Die anderen drei ProbandInnen wiesen Grundkenntnisse der L2 Englisch nach. Die Daten der vier nicht deutschen monolingualen SprecherInnen aus der Kg wurden während eines Besuches bei Verwandten in Deutschland erhoben.

2.2 Materialien

Insgesamt gab es zwei verschiedene Aufgabenformate und Untersuchungsgegenstände in dieser Studie. Die erste Aufgabe bestand aus der Vater-und-Sohn-Bildergeschichte „Die vergessenen Rosinen“ von Kurt Erich Ohser aus dem Jahre 1935, welche einem Sammelband mit diversen „Vater-und-Sohn-Geschichten“, genauer, einem Übungsprogramm für die 4. - 6. Klasse von Widmann (2007: 61), entnommen wurde (siehe Abb.1). Die Geschichte umfasst sieben Bilder und lag den ProbandInnen im DIN

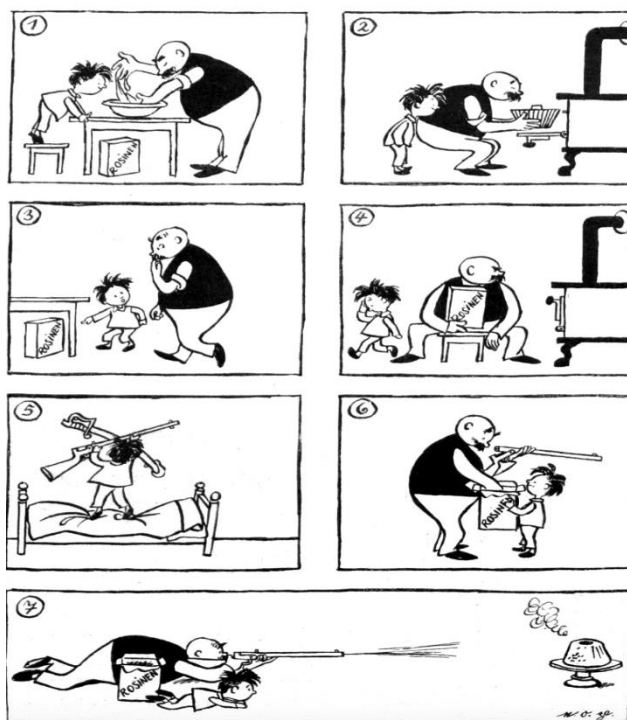


Abb. 1: Die vergessenen Rosinen

A4-Format in schwarz-weißer Ausführung mit einer Auflösung von 960 x 1.428 Pixeln in ausgedruckter Form vor.

Durchgeführt wurden die Aufzeichnungen in Hamburg in einem ruhigen, hell erleuchteten Zimmer, an einem weißen Schreibtisch (151 x 65cm) in Form von Einzelsitzungen.

Für den zweiten Aufgabentypus wurde den TeilnehmerInnen eine gekürzte Version des in deutscher Sprache verfassten Zeitungsartikels „Heim an den Herd: Für viele ein modernes Märchen“ aus der Online-Ausgabe der österreichischen Zeitschrift *Kurier* vom 15.08.2012 im DIN A4-Format in schwarz-weißer Form ausgedruckt vorgelegt. Hierzu befanden sich die Probanden an demselben Ort wie auch schon im ersten Teil der Studie (HEIM... 2012).

Zur Erfüllung dieser Aufgabe bekamen die TeilnehmerInnen zwei DIN A4-Seiten liniertes Papier sowie einen Bleistift und einen Radiergummi.

2.3 Durchführung

Mit den Personen der Vg wurden folgende Tests durchgeführt:

Aufgabe 1: Semi-Spontansprache: Nacherzählung einer Bildergeschichte in der L2.

Aufgabe 2: Schriftsprache: Meinungswiedergabe zu einem Zeitungsartikel in der L2.

Mit den TeilnehmerInnen der Kg wurden folgende Tests durchgeführt:

Aufgabe 1: Semi-Spontansprache: Nacherzählung einer Bildergeschichte in der jeweiligen L1.

Aufgabe 2: Schriftsprache: Meinungswiedergabe zu einem Zeitungsartikel in der L1 Deutsch

(L1-Deutschsprecher).

Die ProbandInnen sollten die sieben Abbildungen der Bildergeschichte „spontan“ nacherzählen. Die TeilnehmerInnen der Kg wurden hierbei in ihrer jeweiligen L1 aufgezeichnet, sodass insgesamt sechs verschiedene Versionen der Nacherzählung entstanden und die bilingualen SprecherInnen gaben die Geschichte in ihrer gemeinsamen L2 Deutsch wieder, wobei weitere neun Versionen entstanden (3*[Vg-S], 3*[Vg-T], 3*[Vg-V], 2*[Kg-D], 2*[Kg-S], 1*[Kg-T], 1*[Kg-V]). Für die nicht deutschsprachigen

ProbandInnen der Kg wurde der Titel der Bildergeschichte „Die vergessenen Rosinen“ in die jeweilige Muttersprache übersetzt (Spanisch: „*Las pasas olvidadas*“, Türkisch: „*Unutulmuş kuru üzüm*“, Vietnamesisch: „*Nho khô quên mặt khẩu*“). Innerhalb dieser Teilaufgabe sollten die ProbandInnen die Bildersequenz per Studio-Kopfhörer mit integriertem Mikrofon (Sony MDR-7506) mit Hilfe des Aufnahmeprogrammes *Audacity* Version 2.0.2. auf ein *Apple MacBook Pro* (15 Zoll) sprechen. Die Tonaufzeichnungen wurden anschließend in *Audacity* im mp3-Format als Einzeldatei abgespeichert und nachfolgend mit dem Transkriptionsprogramm FOLKER 1.1. Version 6.0. auf der Basis des Minimaltranskripts transkribiert.

Im Vorfeld wurde den TeilnehmerInnen die Aufgabenstellung erklärt, jedoch erhielten sie keine expliziten Informationen über die untersuchten Grammatikalitäten. Die Versuchspersonen hatten vor der Aufnahme zwei Minuten Zeit, sich die Bildergeschichte anzusehen, wurden dann mit dem *Headset* und dem Aufnahmeprogramm vertraut gemacht und sollten anschließend, ohne Unterbrechungen, die Geschichte nacherzählen. Die TeilnehmerInnen hatten einen Durchlauf und durften während des ersten Ansehens der Bilder keine Notizen machen. Die ProbandInnen wurden gebeten, mindestens zwei Sätze zu jedem Bild zu sagen.

Im zweiten, schriftlichen Teil wurden die neun TeilnehmerInnen der Vg sowie die zwei deutschen TeilnehmerInnen der Kg gebeten, eine Stellungnahme zu dem vorliegenden Zeitungsartikel schriftlich zu verfassen. Die weiteren vier ProbandInnen der Kg nahmen nicht an dieser Übung teil, da der Zeitungsartikel in deutscher Sprache verfasst war. Somit lagen letztendlich elf Versionen (3*[Vg-S], 3*[Vg-T], 3*[Vg-V], 2*[Kg-D]) zur Datenanalyse vor. Der Artikel wurde den TeilnehmerInnen in gekürzter Version vorgelegt, da das Original den zumutbaren Studiumumfang überschritten hätte und dessen Länge nicht von Relevanz bei der Auswertung der Daten war. Wiederrum sollte der Fokus auf denselben Grammatikalitäten liegen und auch bei der zweiten Aufgabe wurden die ProbandInnen nicht über den Untersuchungsgegenstand informiert. Nachdem die Aufgabenstellung erklärt wurde, erhielten die TeilnehmerInnen zwei DIN A4-Blätter liniertes Papier sowie einen Bleistift und Radiergummi zum Aufschreiben sowie zur Korrektur. Für das Lesen und das Verfassen der eigenen Meinung wurde den TeilnehmerInnen ein Zeitumfang von insgesamt 25 Minuten vorgegeben, innerhalb dessen mindestens fünf Sätze geschrieben werden sollten. Es wurden keine Fragen zum

Artikel, wie beispielsweise Wortschatzfragen, beantwortet. Auch bei dieser Aufgabe gab es nur einen Durchlauf.

Nach Beendigung der zwei Durchläufe, füllten die fünfzehn ProbandInnen einen kurzen Fragebogen in ihrer jeweiligen Muttersprache (Kg) oder in Deutsch (Vg) zur Verständlichkeit der Aufgabenstellung und dem Schwierigkeitsgrad der Übungen aus.

Zwischen den beiden Aufgabenteilen gab es eine fünfzehnminütige Pause. Die Aufzeichnungen mit den 15 TeilnehmerInnen wurden an verschiedenen Tagen durchgeführt.

2.4 Datenanalyse

Die neun Aufzeichnungen der bilingualen SprecherInnen wiesen eine durchschnittliche Aufnahmelänge von 2:25 Minuten pro ProbandIn auf. Es wurden pro Bild und ProbandIn Ø 2,25 Sätze gesprochen.

Bei auftretenden Interferenzen wurden die Ergebnisse der einzelnen TeilnehmerInnen (T1-T9) der Vg den Daten der TeilnehmerInnen (T1-T6) der Kg gegenübergestellt und ausgewertet, um durch einen Direktvergleich mögliche Erklärungsversuche für einen negativen Transfer zu finden. In den folgenden Beispielen werden Interferenzen hinsichtlich der SVK und der AR sowie das respektive Subjekt durch Fettmarkierungen hervorgehoben. Referenzmaterial von Muttersprachlern aus der Kg wird unterstrichen dargestellt. Korrekt realisiertes wird nicht markiert (siehe Beispiel 1: **TeilnehmerIn 1 (T1) Vg: L1 Spanisch-L2 Deutsch**):

Beispiel (1), zu Bild (4):

T1 (Vg-S-D): Sie denken an wie **sie** die Rosinen **im Kuchen** rein **macht** können.

T1 (Kg-D): Der Vater überlegt, wie **er** die Rosinen jetzt noch in **den Kuchen bekommt**.

T2 (Kg-D): Beide überlegen, wie **sie** im Nachhinein die Rosinen in den Kuchen kriegen.

T1 (Kg-S): *En la cuarta foto los dos piensan en cómo introducir las pasas en el pastel.*

Ausgangsbasis und Maßstab für eine als korrekt realisiert geltende Form im Deutschen waren allgemein als korrekt anerkannte Grammatikregeln in der L2 sowie

teilweise die Daten der zwei deutschen MuttersprachlerInnen aus der Kg. Des Weiteren wurde für die SprecherInnen der Vg auf Grundlage der zuvor abgeglichenen Sätze eine Fehlerquote (FQ) in % über 100% errechnet. Die FQ stützte sich auf die Gesamtheit der gemachten Fehler eines jeweiligen Sprechers pro Aufgabentyp (Bildergeschichte & Onlineartikel) und Untersuchungsgegenstand (SVK & AR), sodass letztendlich zwei Grafiken mit den Gesamtdaten entstanden sind (siehe Abschnitt IV Ergebnisse, Grafik 1 und Grafik 2). Als Fehler galt, wenn beispielsweise der definite/indefinite Artikel oder Kongruenzen gar nicht oder falsch realisiert wurden. Wurde beispielsweise in einem Satz mit zwei realisierten flektierenden Verben ein Verb falsch konjugiert, liegt die Fehlerquote somit bei 50% (siehe Beispiel 2). Wurden in einem Satz mit drei zu realisierenden Artikeln einer korrekt, einer falsch und ein weiterer gar nicht (Nullartikel) realisiert, liegt die Fehlerquote bei 66,66% (siehe Beispiel 3 (eigene Beispiele)):

Beispiel (2)

Mein Vater heißt Karl-Heinz und meine **Mutter heiße** Doris. = FQ $\hat{=}$ 50%

Beispiel (3)

Für den Kuchen brauche ich noch **Ø Liter** Milch und **eine Stück** Butter. = FQ $\hat{=}$ 66,66%

Bei der zweiten Aufgabenstellung wurden die handschriftlich verfassten Daten der Vg ebenfalls auf SVK und AR hinsichtlich derselben für die deutsche Sprache als korrekt geltenden Parameter ausgewertet, in dieser Studie als „grammatisch“ bezeichnet. Da in diesem Aufgabenteil die Meinungen der ProbandInnen entweder komplett unterschiedlich formuliert wurden oder generell auseinander lagen, konnten die Daten der Vg mit denen der zwei deutschsprachigen SprecherInnen der Kg nur teilweise miteinander verglichen werden, sodass Interferenzen primär auf grammatischer Grundlage analysiert und bewertet wurden (siehe Beispiel 4):

Beispiel (4):

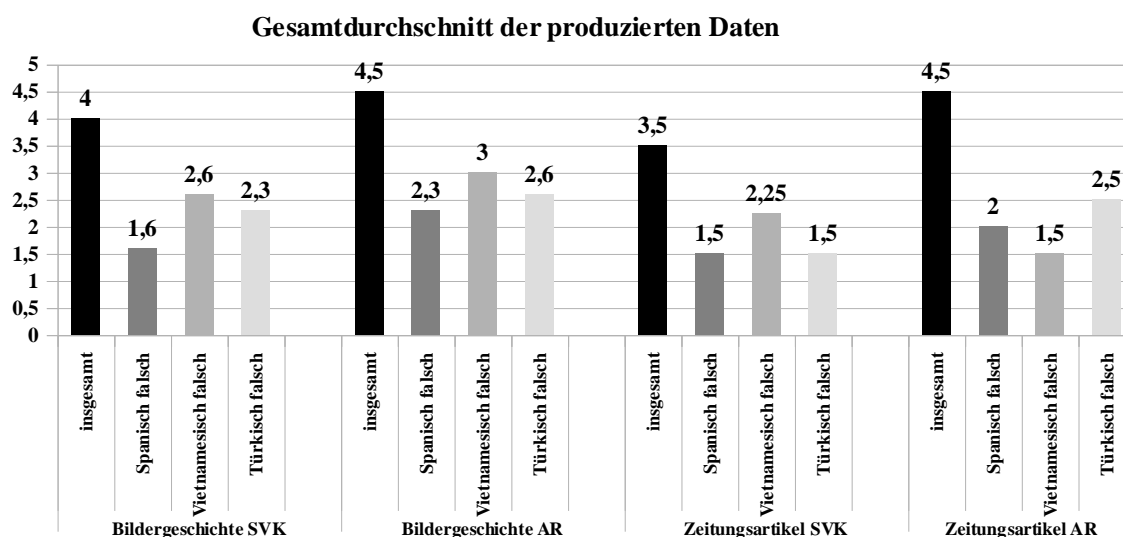
T2 (Vg-V-D): *Heute **sollt** der **Mann** nicht nur **Ø Geld** nach Haus **bring**.

grammatisch: Heutzutage sollte nicht nur der Mann das Geld nach Hause bringen.

Auch für die zweite Aufgabe wurde für jeden Probanden der Vg auf Grundlage der Daten eine Fehlerquote in % über 100% berechnet. Diese FQ stützte sich erneut auf die Gesamtheit der von jedem Teilnehmer falsch oder nicht realisierten Grammatikalität (siehe Abschnitt IV Ergebnisse, Grafik 1 und Grafik 2).

3 Ergebnisse

Im Folgenden werden für die zwei Aufgabenteile (1. Bildergeschichte, 2. Onlineartikel) repräsentativ für alle Transferfehler ein paar Interferenzbeispiele der neun bilingualen SprecherInnen der Vg in der L2 Deutsch skizziert. Hierbei werden in den Beispielen (fünf bis 28) nur die falsch realisierten Partikel durch Fettdruck hervorgehoben. Der Gesamtdurchschnitt der produzierten Daten lässt sich aus Grafik 1 entnehmen.



Grafik 1: Gesamtdurchschnitt der produzierten Daten

Bei Übung 1 betrug die durchschnittliche Aufnahmelänge der bilingualen SprecherInnen der Vg L1 Spanisch 2:41 Minuten und es wurden pro Bild und ProbandIn \emptyset 2,75 Sätze gesprochen. Für die ProbandInnen mit L1 Spanisch lassen sich für Aufgabe 1 (siehe Beispiel 5) folgende Kongruenzinterferenzen festhalten:

Beispiel (5):

TeilnehmerIn: T1 (Vg-S-D), zu Bild (6)

Schmidt, M. – Was „eine Mädchen“, „eins Mädchen“ und „Ø Mädchen“ gemein haben

T1 (Vg-S-D): Der **Papa nimmst** die Rosin ins Gewehr hinein.

T1 (Kg-D): Der Vater greift in die Rosinenpackung und lädt das Gewehr.

T2 (Kg-D): Der Vater und der Sohn füllen gemeinsam die Gewehrkommer mit Rosinen.

T1 (Kg-S): *El papa introduce las pasas en la escopeta.*

T2 (Kg-S): *Luego, el papa rellena la escopeta con la pasas.*

In diesem Beispiel hat die TeilnehmerIn T1 [Vg-S-D] das Verb „nehmen“ nicht korrekt in Kongruenz mit dem dazugehörigen Subjekt „Papa“ gesetzt. Anstelle der korrekten Konjugation „nimmt“ der 3.Ps.Sg. wird hier die 2.Ps.Sg. „nimmst“ gewählt. Die Vergleichssätze der T1/T2 [Kg-S] zeigen eine dem Deutschen T1/T2 [Kg-D] sehr ähnliche Struktur auf, da die spanischen Verben *intruduce* ‘füllen’ oder *rellena* ‘füllt’ ebenso mit dem jeweiligen Subjekt kongruieren und in der zweiten Position des Satzes zu finden sind wie die deutschen Verben „greift“ und „füllen“. Es kann also eine fehlerhafte Performanz in der L2 aufgezeigt werden, obwohl L1- und L2-Strukturen gleich sind. Trotz typologischer Nähe, kommt es immer wieder zu Interferenzen bei der SVK im semi-spontansprachlichen Bereich. Das Beispiel (6) eines anderen Kandidaten zeigt eine ähnliche Interferenz:

Beispiel (6):

TeilnehmerIn: T2 [Vg-S-D], zu Bild (2)

T2 (Vg-S-D): **Sie** (Kontext: Vater und Sohn) **setzt** die Kuchen im Ofen hinein.

T1 (Kg-D): [...]...., schiebt der Vater die Kuchenform in den Ofen.

T2 (Kg-D): Nun wird die Form in den vorgeheizten Backofen geschoben.

T1 (Kg-S): *Ø Ponen el pastel en el horno.*

T2 (Kg-S): *Al final, Ø ponen el pastel en el horno.*

Insgesamt wurden innerhalb der ersten Aufgabe von den gesamt durchschnittlich vier realisierten Verben aller neun SprecherInnen der Vg, im Durchschnitt 1,6 Verben pro TeilnehmerIn dieser Vg falsch produziert (siehe Grafik 1), Bildergeschichte SVK.

Bei der Auswertung der Artikelrealisierung konnten folgende Resultate festgehalten werden (es werden erneut stellvertretend zwei Beispiele (7 & 8) angeführt):

Beispiel (7):**TeilnehmerIn: T1 (Vg-S-D), zu Bild (4)**

T1 (Vg-S-D): Sie denken an wie sie die Rosinen in **der Kuchen** rein geben können.

T1 (Kg-D): Der Vater überlegt, wie er die Rosinen in den Kuchenteig bekommt.

T2 (Kg-D): Beide überlegen, wie sie die Rosinen in den Kuchen bekommen.

T1 (Kg-S): *Piengan en cómo introducir las pasas en el pastel.*

T2 (Kg-S): *El hijo piensa en el pastel [.....].*

Beispiel (8):**TeilnehmerIn: T3 (Vg-S-D), zu Bild (2)**

T3 (Vg-S-D): Der Vater tut **die Kuchen** in **das Backofen**.

T1 (Kg-D): [...]..., schiebt der Vater die Backform in den Ofen.

T2 (Kg-D): Nun wird der Kuchen in den vorgeheizten Backofen geschoben.

T1 (Kg-S): *Ø Ponen en el horno.*

T2 (Kg-S): *Luego Ø ponen el pastel en el horno.*

Wie aus den obigen Beispielen ersichtlich, wurde der grammatisch korrekte definite maskuline Akkusativartikel respektiv fehlerhaft realisiert. Dies kann eine inkorrekte Anwendung des Genus von „Kuchen/Backofen“ oder aber fehlende Kasuskenntnisse zur Ursache haben, da die Kasusmarkierung im Spanischen anders verläuft (z.B. präpositionaler Akkusativ, „Clitic doubling“) und das Subjekt unmarkiert bleibt. Bezüglich der AR kann festgehalten werden, dass Ø 2,3 Artikel pro TeilnehmerIn inkorrekt realisiert wurden (siehe Grafik 1, Bildergeschichte AR).

Für den zweiten Aufgabenteil ließen sich für die L1 Spanisch-SprecherInnen folgende Kongruenzinterferenzen zusammenfassen (siehe Beispiele 9 & 10):

Beispiel (9):**TeilnehmerIn: T1 (Vg-S-D)**

T1 (Vg-S-D): *Ich denke es ist kompliziert ein Arbeit und eine Familie gleichzeitig **zu hat**.

Schmidt, M. – Was „eine Mädchen“, „eins Mädchen“ und „Ø Mädchen“ gemein haben

grammatisch: Ich denke, dass es kompliziert ist, gleichzeitig eine Arbeit und eine Familie zu haben.

Beispiel (10):

TeilnehmerIn: T2 (Vg-S-D)

T2 (Vg-S-D): *Viele **Personen** **seht** nicht die Kraft eine **Frau** **musst** für Haus und Arbeit haben.

grammatisch: Viele Menschen sehen nicht die Anstrengungen, die eine Frau für den Haushalt und die Arbeit aufbringen musst.

Bei der zweiten Aufgabe wurden Ø 1,5 Verben pro TeilnehmerIn nicht korrekt realisiert (siehe Grafik 1, Zeitungsartikel SVK).

Bezüglich der Artikelrealisierung konnten folgende Ergebnisse aufgezeigt werden (siehe Beispiele 11 & 12):

Beispiel (11):

TeilnehmerIn: T1 (Vg-S-D)

T1 (Vg-S-D): *Ich habe **die Meinung** das Frauen sollen Ø gleiche **Chance** wie Männer bekommen.

grammatisch: Ich bin der Meinung, dass Frauen die gleichen Chancen wie Männer bekommen sollten.

Beispiel (12):

TeilnehmerIn: T3 (Vg-S-D)

T3 (Vg-S-D): * Ø **Frauen** haben viele Responsabilität in **die Familie** und auch in **die Arbeit**.

grammatisch: (Die) Frauen haben in der Familie und auch auf der Arbeit viel Verantwortung.

Innerhalb der zweiten Aufgabe wurden Ø 2,0 Artikel pro TeilnehmerIn falsch realisiert (siehe Grafik 1, Zeitungsartikel AR). Bei den bilingualen SprecherInnen der Vg mit L1 Spanisch konnten bei beiden Aufgabentypen weniger Kongruenzfehler als Interferenzen bei der AR festgestellt werden. Bei bloßer Betrachtung der Fehlerquote in

% lassen sich bei allen TeilnehmerInnen durchschnittliche Fehlerquoten von Aufgabe 1: 41,6% SVK und 43,5% AR sowie bei Aufgabe 2: 38% SVK und 44% AR feststellen (siehe Grafik 2). Die korrekte Anwendung der Kongruenz von Subjekt und Verb im Deutschen scheint den TeilnehmerInnen um Einiges leichter zu fallen als die korrekte Anwendung und Deklination von definiten und indefiniten Artikeln. Auffallend ist hierbei, dass die FQ bei der semi-spontansprachlichen Übung bei beiden Untersuchungsgegenständen teilweise deutlich höher ausfällt als im schriftsprachlichen Teil. Grund hierfür kann die Reaktionszeit im schriftlichen Teil sein, da die TeilnehmerInnen hier ihre Aussagen überdenken und korrigieren konnten, was bei den semi-spontansprachlichen Äußerungen nicht möglich war. Letztendlich zeigt die durchschnittlich produzierte Datenmenge bei beiden Aufgabenteilen (Aufgabe 1: 178 Wörter pro ProbandIn, Aufgabe 2: Ø 5,5 Sätze; 314 Wörter), dass, obwohl im zweiten Part mehr Sprachdaten realisiert wurden, die FQ geringer ist, sodass das schriftsprachliche Realisieren den TeilnehmerInnen leichter gefallen zu sein schien als das semi-spontansprachliche Produzieren von Sprachdaten.

Bei Übung 1 der Vg L1 Vietnamesisch betrug die durchschnittliche Aufnahmelänge der bilingualen SprecherInnen 2:03 Minuten und es wurden pro Bild und ProbandIn Ø 2,0 Sätze gesprochen. Die Datenauswertung der ersten Teilaufgabe zur Realisierung von Subjekt-Verb-Kongruenz zeigte dabei folgende Ergebnisse (siehe Beispiele 13 & 14):

Beispiel (13):

TeilnehmerIn: T1 (Vg-V-D), zu Bild (2)

T1 (Vg-V-D): Der **Vater steckst** der Kuchen im Ofen und der Sohn schaut an.

T1 (Kg-D): [...]..., schiebt der Vater die Kuchenform in den Ofen.

T2 (Kg-D): Nun wird die Form in den vorgeheizten Backofen geschoben.

T1 (Kg-V): *Bo dua banh ngot vào trong lò nướng.*

Papa stecken V. Kuchen SUB. köstlich ADJ. bei PRÄP. in PRÄP. Backhaus SUB.

‘Der Papa steckt den Kuchen in den Ofen.’

Beispiel (14):**TeilnehmerIn: T2 (Vg-V-D), zu Bild (7)****T2 (VG-V-D):** Ø **Vater** und der **Sohn versucht** die Kuchen zu schießen.**T1 (KG-D):** [...] und der Vater beschießt den fertigen Kuchen mit den Rosinen.**T2 (KG-D):** [...] sie schießen die Rosinen in den Kuchen.**T1 (KG-V):** *Bo va con trai ban nhi kho vao banh ngot.*

Papa und noch Sohn feuern V. PL.PRÄF. Rosine in PRÄP. Kuchen SUB. köstlich ADJ.

‘Der Vater und der Sohn schießen die Rosinen in den Kuchen.’

Die Beispiele (13 & 14) zeigen eine teilweise inkorrekte Verbkonjugation auf. TeilnehmerIn T1 (Vg-V-D) hat das Verb „stecken“ bei Beispiel (13) nicht korrekt in Kongruenz mit dem dazugehörigen Subjekt „Vater“ gesetzt. Anstelle der korrekten Form „steckt“ der 3.Ps.Sg. wird hier die 2.Ps.Sg. „steckst“ gewählt. In der zweiten Satzhälfte kongruieren Nomen und Verb jedoch miteinander. Insgesamt kann bei Betrachtung der Daten eine insgesamt sehr hohe fehlerhafte Umsetzung von SVK erkannt werden, was verschiedene morphosyntaktische Strukturen zwischen L1 und L2 zur Ursache haben kann. Insgesamt wurden innerhalb des ersten Aufgabentypes Ø 2,6 Verben pro ProbandIn falsch produziert (siehe Grafik 1, Bildergeschichte SVK).

Bei der Auswertung der Artikelrealisierung konnten für diese Gruppe folgende Resultate festgehalten werden (siehe Beispiele 15 & 16):

Beispiel (15):**TeilnehmerIn: T1 (Vg-V-D), zu Bild (2)****T1 (Vg-V-D):** Der Vater steckst **der Kuchen im Ofen** und der Sohn schaut an.**T1 (Kg-D):** [...],..., schiebt der Vater die Backform in den Ofen.**T2 (Kg-D):** Nun wird der Kuchen in den vorgeheizten Backofen geschoben.**T1 (Kg-V):** *Bo dua banh ngot vào trong lò nướng.*

Papa stecken V. Kuchen SUB. köstlich ADJ. bei PRÄP. in PRÄP. Backhaus

‘Der Papa steckt den Kuchen in den Ofen.’

Beispiel (16):**TeilnehmerIn: T2 (Vg-V-D), zu Bild (6)****T2 (Vg-V-D):** Ø Sohn gibt der Vater die Rosinen.**T1 (Kg-D):** Der Vater langt in die Rosinenpackung und lädt damit das Gewehr.**T2 (Kg-D):** Der Opa und der Enkel füllen gemeinsam die Kammer mit Rosinen.**T1 (Kg-V):** *Bo nho khô vào cây súng trường.*

Papa stecken V. Wein Traube SUB. in PRÄP. unanım. Schusswaffe Gewehr SUB.

‘Der Vater füllt das Gewehr mit Rosinen.’

In Beispiel (16) ist das für eine isolierende Sprache typische Merkmal des Artikelauslassens erkennbar, da hier nicht nur der bilinguale Sprecher T2 (Vg-V-D) einen Nullartikel realisiert, sondern auch der monolinguale Sprecher T1 (Kg-V) vor dem Subjekt *bo* ‘Vater’ keinen Artikel benutzt. Weiterhin wird das indirekte Objekt „Vater“ nicht im Dativ dekliniert. Hierbei kann es sich um grundsätzliche Interferenzen aus dem Vietnamesischen handeln, in dem keine grammatischen Artikel vorkommen oder, wie bei der ersten Probandengruppe, auf fehlende Deklinationskenntnisse des Kausussystems begründet sein. Insgesamt trat das Nichtrealisieren der grammatischen Artikel bei dieser Teilnehmergruppe sehr häufig auf und der Durchschnitt an falsch realisierten Artikeln lag bei Ø 3,0 Artikeln pro TeilnehmerIn (siehe Grafik 1, Bildergeschichte AR).

Bei dem zweiten Aufgabentyp können für die L1-Vietnamesisch-SprecherInnen folgende Kongruenzinterferenzen wiedergegeben werden (siehe Beispiele 17 & 18):

Beispiel (17):**TeilnehmerIn: T1 (Vg-V-D)****T1 (Vg-V-D):** *Frauen könnt zu Arbeit gehen aber auch könnt Kinder und Mann haben.**grammatisch:** Frauen können arbeiten gehen, aber auch Kinder und einen Mann haben.**Beispiel (18):**

TeilnehmerIn: T3 (Vg-V-D)

T3 (Vg-V-D): *Heute **sollen es** keine tipische Klisches für die Frauen mehr geben.

grammatisch: Heutzutage sollte es keine typischen Frauenklischees mehr geben.

Es ist zu beobachten, dass Interferenzen sowohl bei der Verbkonjugation als auch in der Anwendung des Modus vorkommen. Es wurden Ø 2,25 Verben pro TeilnehmerIn falsch realisiert (siehe Grafik 1, Zeitungsartikel SVK).

Bezüglich der Artikelrealisierung konnten erneut folgende Interferenzen aufgezeigt werden (Beispiele 19 & 20):

Beispiel (19):**TeilnehmerIn: T2 (Vg-V-D)**

T2 (Vg-V-D): *Ich denke, das Frauen zu viel Energie für **Ø Haus**, Kinder, **Ø Arbeit** haben muss.

grammatisch: Ich denke, dass Frauen zu viel Energie für den Haushalt, (die) Kinder und die Arbeit aufbringen müssen.

Beispiel (20):**TeilnehmerIn: T1 (Vg-V-D)**

T1 (Vg-V-D): ***Der Arbeit** und **Ø Familie** zusammen ist sehr kompliziert zu machen.

grammatisch: Die Arbeit und die Familie sind sehr schwer unter einen Hut zu bringen.

Bei der zweiten Aufgabe wurden Ø 1,5 Artikel pro TeilnehmerIn inkorrekt angewandt (siehe Grafik 2). Insgesamt konnten bei beiden Aufgabentypen sowohl erhebliche Interferenzen bei der Kongruenz von Subjekt und Verb als auch der Artikelrealisierung beobachtet werden. Die durchschnittlichen Fehlerwerte über 100% sind bei Aufgabe 1 wie folgt festzuhalten: 66,6% SVK und 68,7% AR sowie bei Aufgabe 2: 57% SVK und 62,9% AR. Die korrekte Umsetzung und/oder Deklination der definiten und indefiniten Artikel in der L2 scheint für die ProbandInnen eine weitaus größere Herausforderung darzustellen als die fehlerfreie Anwendung der SVK. Auch bei dieser Gruppe fällt auf, dass die Fehlerquote bei der semi-spontansprachlichen Übung bei beiden

Korpora deutlich höher ausfällt als im schriftsprachlichen Teil. Wiederrum kann hierfür die Bedenkzeit im schriftlichen Teil als Argumentationsgrundlage herangezogen werden. Die ProbandInnen dieser Gruppe produzierten in Aufgabe 1 mit durchschnittlich 158 Wörtern auch nur unwesentlich weniger Sprachmaterial als in Aufgabe 2 mit etwa 167 Wörtern (5 Sätze). Das Argument „mehr Wörter = mehr Fehlermöglichkeiten“ greift bei dieser Gruppe folglich nicht. Vergleicht man abschließend die Interferenzwerte dieser Versuchsgruppe mit denen der bilingualen L1 Spanisch-SprecherInnen, wird deutlich, dass die FQ der ProbandInnen dieser Gruppe teilweise doppelt so hoch ist. Insgesamt wird eine Vielzahl an Interferenzen bei allen drei TeilnehmerInnen festgestellt.

Bei Übung 1 der türkischsprachigen bilingualen Personen betrug die durchschnittliche Aufnahmelänge 2:11 Minuten und es wurden pro Bild und ProbandIn Ø 2,25 Sätze gesprochen. Nachfolgend einige Ergebnisse der ersten Übung von L1 Türkisch-L2 Deutsch-Probanden bei der Umsetzung von Subjekt-Verb-Kongruenzen (siehe Beispiele 21 & 22):

Beispiel (21):

TeilnehmerIn: T2 (Vg-T-D), zu Bild (7)

T1 (Vg-T-D): Der **Mann versuch zu schießt** mit dem Gewehr die Rosinen in das Kuchen.

T1 (Kg-D): [...] und der Vater beschießt den fertigen Kuchen mit den Rosinen.

T2 (Kg-D): [...] beschießen sie den Kuchen mit Ø Rosinen.

T1 (Kg-T): *Kuru üzümlü kek bittikten sonra tüfek len içine vuruyorlar.*

‘Sie schießen Rosinen in den fertigen Kuchen’.

Beispiel (22):

TeilnehmerIn: T3 (Vg-T-D), zu Bild (2)

T1 (Vg-T-D): Der **Teig werde** in ein Kuchenform in Ofen **geschiebt**.

T1 (Kg-D): [...]..., schiebt der Vater die Kuchenform in den Ofen.

T2 (Kg-D): Nun wird die Form in den vorgeheizten Backofen geschoben.

T1 (Kg-T): *Hamuru fırına sürüyorlar.*

‘Sie stecken den Kuchenteig in den Ofen’.

In Beispiel (22) wurde das Hilfsverb „werden“ nicht korrekt in Kongruenz mit dem dazugehörigen Subjekt „Teig“ gesetzt. Anstelle der korrekten passivierten Form „wird geschoben“ der 3.Ps.Sg.Präs.Pass. wird hier das Auxiliar in der 1.Ps.Sg. konjugiert und das Partizip II regelmäßig dekliniert *,„geschiebt“*. Es können Ansätze zur Benutzung des Passivs oder des erweiterten Infinitives erkannt werden, nur die final korrekte Deklination ist häufig nicht gegeben. Insgesamt kann wiederum eine leicht erhöhte Zahl an Interferenzen bei der Umsetzung der Kongruenz in der L2 festgestellt werden. Weitere Strukturen von TeilnehmerInnen aus (Vg-T-D) verweisen auf ähnliche Ergebnisse. Gesamtbetrachtend wurden innerhalb des ersten Aufgabentypes Ø 2,3 Verben pro ProbandIn nicht korrekt produziert (siehe Grafik 1, Bildergeschichte SVK).

Bei der Datenanalyse der AR konnten für diese Gruppe folgende Ergebnisse aufgezeigt werden (siehe Beispiele 23 & 24):

Beispiel (23):

TeilnehmerIn: T1 (Vg-T-D), zu Bild (1)

T1 (Vg-T-D): Der Mann und Ø **Sohn** machen Ø **Kuchen**.

T1 (Kg-D): Der Vater will mit dem Sohn einen Kuchen backen und [...].

T2 (Kg-D): Der Vater und sein Sohn wollen zusammen einen Kuchen backen.

T1 (Kg-T): *Bir adam ve bir çocuk hamur yapıyorlar.*

‘Vater und Kind machen einen Teig’.

Beispiel (24):

TeilnehmerIn: T3 (Vg-T-D), zu Bild (7)

T1 (Vg-T-D): Der Mann schießt mit **der Gewehr** die Rosinen in **ØKuchen**.

T1 (Kg-D): [...] und der Vater beschießt den fertigen Kuchen mit den Rosinen.

T2 (Kg-D): [...] sie beschießen den Kuchen mit Ø Rosinen.

T1 (Kg-T): *Kuru üzümlü kek bittikten sonra tüfek len içine vuruyorlar.*

‘Sie schießen Rosinen mit einem Gewehr in den fertigen Kuchen’.

Wie auch bei den oben angeführten Beispielen wurden bei der Mehrzahl der Daten die Artikel entweder falsch oder als Nullartikel realisiert. Dies kann erneut mangelnde Genus- oder Kasuskenntnisse der ProbandInnen als Ursache haben oder aber eine typische Interferenz aus der L1 Türkisch sein (fehlendes Artikelsystem), denn wie in Beispiel (23) erkennbar, wird hier von ProbandIn T1 (Kg-T) das Zahlwort *bir* ‘eins’ gebraucht und bei Beispiel (24) stehen vor den Substantiven *kek* ‘Kuchen’ und *tüfek* ‘Gewehr’ keinerlei grammatische Artikel. Insgesamt wurden in dieser Gruppe Ø 2,6 Artikel pro TeilnehmerIn falsch realisiert (siehe Grafik 1, Bildergeschichte AR).

Bei der Umsetzung von SVK sowie der Artikelrealisierung in der L2 Deutsch lassen sich für diese Gruppe für den zweiten Aufgabenteil folgende Beispiele skizzieren (siehe Beispiele 25-28):

Beispiel (25):

TeilnehmerIn: T2 (Vg-T-D)

T2 (Vg-T-D): *Ø Frauen kann viele Probleme **haben**, weil seine Arbeit ist nicht anerkannt.

grammatisch: (Die) Frauen könnten viele Probleme bekommen, weil ihre Arbeit nicht anerkannt ist.

Beispiel (26):

TeilnehmerIn: T3 (Vg-T-D)

T3 (Vg-T-D): *Ø Frauen bekommt oft schlechtes Vertrag und schlechtes Geld und wenig Respekt.

grammatisch: (Die) Frauen erhalten oft einen schlechten Vertrag, ein schlechtes Einkommen und wenig Anerkennung.

Bei diesem Übungsteil wurden Ø 1,5 Verben pro SprecherIn falsch wiedergegeben (siehe Grafik 1, Zeitungsartikel SVK). Zur Artikelrealisierung lassen sich folgende Beispiele für die türkischsprachigen ProbandInnen skizzieren (siehe Beispiele 27 & 28):

Beispiel (27):

TeilnehmerIn: T1 (Vg-T-D)

T1 (Vg-T-D): *Ich denke Ø Frauen kann auch Ø Geld nach Hause bringen.

grammatisch: Ich denke, dass (die) Frauen auch das Geld nach Hause bringen könnten.

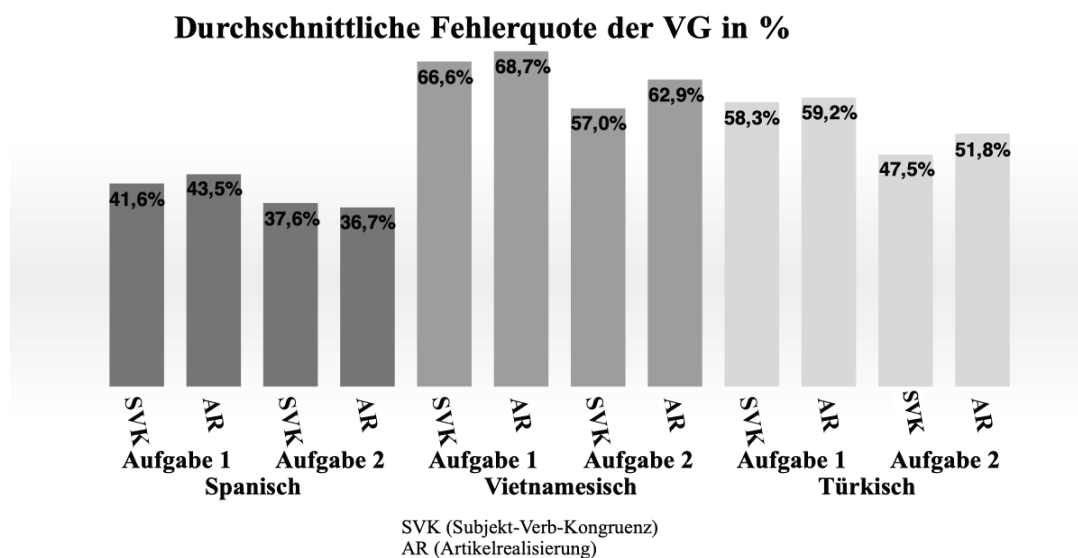
Beispiel (28):**TeilnehmerIn: T2 (Vg-T-D)**

T2 (Vg-T-D): *Ohne **ein Geld** sind Frauen abhängig von **die Männer**.

grammatisch: Ohne Ø Einkommen sind Frauen von (den) Männern abhängig.

Insgesamt wurden Ø 2,5 Artikel pro ProbandIn nicht korrekt realisiert (siehe Grafik 1, Zeitungsartikel AR).

Bei den bilingualen SprecherInnen der Vg mit L1 Türkisch konnten bei beiden Aufgabentypen weniger Kongruenzfehler als Interferenzen bei der Artikelrealisierung festgestellt werden, wie aus Grafik 2 zu entnehmen ist.



Grafik 2: Durchschnittliche Fehlerquote der VG in %

Die Werte der durchschnittlichen FQ der drei ProbandInnen entsprechen wie folgt: Aufgabe 1: 58,3% SVK und 59,2% AR sowie bei Aufgabe 2: 47,5% SVK und 51,8% AR (siehe Grafik 2). Die ordnungsgemäße Realisierung von Subjekt-Verb-Kongruenzen in der L2 ist für die TeilnehmerInnen besser umzusetzen als die korrekte Anwendung und Deklination von definiten und indefiniten Artikeln. Dies kann daran liegen, dass im Türkischen lediglich die Zahl *bir* ‘eins’ als Pendant zu den deutschen indefiniten Artikeln „ein“ oder „eine“ vorkommt, diese jedoch nicht flektiert wird, was wiederum zu Interferenzen führen kann. Auch bei der dritten Gruppe springt die niedrigere FQ der zwei Untersuchungsgegenstände bei der semi-spontansprachlichen Übung im Vergleich zum

schriftlichen Übungsteil ins Auge, obwohl im zweiten Teil mit durchschnittlich 203 Wörtern mehr geschrieben als im mündlichen Aufgabenbereich mit 169 Wörtern (5,25 Sätze) produziert wurde. Wie aus Grafik 2 zu entnehmen ist, liegen die Interferenzwerte der ProbandInnen dieser Gruppe im Gesamtvergleich im mittleren Bereich.

4 Diskussion

Die zu beantwortende Forschungsfrage für die Bearbeitung dieser Querschnittsstudie war, ob sprachtypologische Nähe und/oder Distanz zwischen L1 und L2 den Transfer von bilingualen SprecherInnen beeinflusst, beziehungsweise lenkt. Die Daten der untersuchten Sprachkombinationen zeigen, dass strukturelle Ähnlichkeiten sowie Differenzen beim Transfer zwischen L1 und L2 eine entscheidende Rolle für die Art des Transfers spielen können. Genauer bekräftigen die Untersuchungsergebnisse zur Realisierung von Subjekt-Verb-Kongruenzen und grammatischen Artikeln in der L2 Deutsch durch bilinguale SprecherInnen die zu Anfang aufgestellten Hypothesen, dass bei typologischer Nähe zwischen L1 und L2 weniger Interferenzen erwartet werden als bei typologischer Distanz. Die als flektierend geltende L1 Spanisch ähnelt in ihrer Grammatik den in der L2 untersuchten Bereichen und die Ergebnisse zeigen, dass die ProbandInnen dieser Gruppe im Gesamtvergleich zu den bilingualen L1 Vietnamesisch und L1 Türkisch-SprecherInnen die niedrigsten Fehlerquoten aufzeigen, was das Resultat von einem positiven Zugriff auf muttersprachliche Strukturen sein kann. Das Deutsche sowie das Spanische sind, bedingt durch seinen fusionierenden und synthetischen Sprachtyp, Sprachen, in denen Kongruenzen eine determinierende Funktion einnehmen. Somit hatten die grundsprachlichen Charakteristika insgesamt durchaus eine positiv unterstützende Rolle (vgl. HABERZETTL 2005) und durch Interkomprehension konnten Interferenzen teilweise verhindert werden. Insgesamt konnte bei dieser Gruppe eine höhere FQ bei der Artikelrealisierung als bei der Kongruenz von Subjekt und Verb nachgewiesen werden, was wiederum auf Negativtransfer aus der L1 zurückgeführt werden kann, da das Spanische die grammatischen Kasus bei der AR anders als die deutsche Sprache markiert. Grundsätzlich wurden die Artikel realisiert, die Deklinationen wurden jedoch teilweise nicht korrekt wiedergegeben.

Besteht zwischen L1 und L2 eine große sprachtypologische Distanz, wie am Beispiel L1 Vietnamesisch–L2 Deutsch, führte dies bei den ProbandInnen dieser Studie

auch nach jahrzehntelangem, aktivem Gebrauch der L2 zu einem redundanten Aufkommen von Interferenzen. Die beiden Sprachen unterscheiden sich nicht nur grundlegend in ihren Strukturen, sondern weisen auch in den analysierten Bereichen der Grammatik keinerlei Ähnlichkeiten auf, da die Kasus- und Tempusmarkierungen anhand von Flexionsmorphemen markiert werden und allein die Syntax und beziehungsanzeigende Partikel Auskunft über die Konstituentenbeziehungen im Satz geben (vgl. COMRIE 1981: 40). Das Nicht-Realisieren von Kongruenzen sowie Artikeln in der als isolierend geltenden L1 könnte folglich als Grund für die am höchsten ausgefallenen Interferenzwerte in allen Disziplinen und Aufgabenbereichen ausgemacht werden, da die Wörter einer analytischen Sprache morphologisch unveränderbar sind und Flektionen von den ProbandInnen nicht markiert wurden (vgl. WURZEL 2000: 13). Die Hypothese, dass es bei struktureller Distanz zwischen L1 und L2 zu einer erhöhten Interferenz durch Negativtransfer aus der Grundsprache kommt, wurde anhand der Daten dieser Vg verifiziert. Die Übertragung von muttersprachlichen Regeln auf die Zweitsprache führte im Falle des Vietnamesischen beispielsweise vermehrt zum Auslassen der grammatischen Artikel. Durch die isolierenden Eigenschaften wurden Strukturen in der L2 übergeneralisiert, also vereinfacht (isolierende Züge), was ebenfalls zu Interferenzen bei der SVK führte. Sprachtypologische Distanz zwischen L1 und L2 kann beim Transfer also durchaus ein wichtiger Negativ-Faktor sein, wie auch von Kawaguchi (2000; 2002) festgehalten wurde.

Ebenso wie im Falle des Vietnamesischen, lässt sich für das Türkische festhalten, dass bei typologischer Distanz zwischen L1 und L2 vermehrt Interferenzen bei fremdartigen grammatischen Strukturen auftreten können. Die dritte Sprechergruppe wurde von der Häufigkeit der produzierten Interferenzen zu Beginn im Mittelfeld eingeordnet, da das agglutinierende Türkische zum Teil vergleichbare Strukturen mit der L2 aufweist. Die produzierten Daten bestätigen diese Annahme, da lediglich teilweise eine Übertragung von grundsprachlichen Regeln in die L2 erkennbar war und zu Negativtransfer führte. Durch die differenzierte Anwendung der im Türkischen vorhandenen „Kongruenz“ zwischen Subjekt und Verb, wurden in diesem Bereich einige Fehler gemacht, denn das Türkische folgt von seiner Struktur und Aufbau dem synthetischen Muster. Das Auslassen oder Falschdeklinieren der grammatischen Artikel, die in dieser Form in der Grundsprache keine Anwendung finden, verursachte jedoch einen weitaus größeren morphosyntaktischen Negativtransfer aus der Muttersprache.

Die Ergebnisse sind im Kontext anderer Studien mit gleichen oder ähnlichen Korpora nicht unerwartet und bestätigen die anfangs gestellte Hypothese. Andere Untersuchungen wiesen bereits früher nach, dass es für Personen, die erst im Erwachsenenalter mit dem Lernen einer Fremdsprache beginnen, schwierig ist, gewisse sprachliche Strukturen, die nicht oder in anderer Form in ihrer L1 vorkommen, ganzheitlich zu erlernen (KAWAGUCHI 2000; 2002) oder eben langsamer (vgl. FELIX 1982). Andererseits müssen grundsätzlich immer die unterschiedlichen Faktoren jedes Lernalters beim Lx-Erwerb berücksichtigt werden (z.B. Motivation, Selbstlernkompetenz, Qualität, Quantität) und das Erlangen einer nahezu muttersprachlichen Performanz in einer Fremdsprache kann mitnichten ausgeschlossen werden (vgl. BLEY-VROMAN 1990; vgl. RAHKONEN 1993). Des Weiteren zählen heute nicht mehr nur typologische Aspekte beim Fremdsprachenlernen zu den wichtigen Parametern, auch soziokulturelle Ansätze, wie der Erzählstil, Konversationstechniken oder die Topikalisierung stellen Wissen dar, auf das LernerInnen aus ihrer Muttersprache zurückgreifen und somit Einfluss auf die Art des Transfers haben können (vgl. WARGA 1996). Die Resultate dieser Untersuchung bieten lediglich einen Interpretationsansatz für mögliche Erklärungen morphotypologischer Interferenzen, denn andere *morpheme order studies* bei erwachsenen L2-LernerInnen zeigten, dass bei sprachtypologischer Nähe oder Distanz zwischen unterschiedlichen L1s und einer gemeinsamen Lx das Erlernen ähnlich verlaufen kann (vgl. KRASHEN 2002) und es folglich nicht immer Vorteile aus der Grundsprache bei struktureller Ähnlichkeit gibt, wie von Haberzettl (2005) aufgezeigt.

Die Ergebnisse dieser Studie wiesen jedoch insgesamt darauf hin, dass bei größerer typologischer Distanz zwischen den sprachlichen Systemen, die Wahrscheinlichkeit und Häufigkeit des Auftretens von Interferenzen eher gegeben waren, als bei sprachtypologischer Nähe. Da bei beiden Untersuchungsgegenständen und Aufgabentypen auch nach langem Gebrauch der L2 Performanzschwierigkeiten aus allen L1s nachgewiesen werden konnten und somit angedeutet wurde, was „eine Mädchen“, „eins Mädchen“ und „Ø Mädchen“ gemein haben, gilt es im nächsten Schritt, die erzeugten Daten auf weitere sprachdifferenzierende Strukturen, wie der Adjektivpositionierung oder der V2-Stellung im Deutschen zu untersuchen oder die Studie um Aufgabentypen, wie die Spontansprache, zu erweitern und mit einer erhöhten ProbandInnenzahl erneut durchzuführen.

Literaturverzeichnis

- APELTAUER, E. Zweitspracherwerb als Lernaktivität: Lernalterssprache – Lernprozesse – Lernprobleme. In: HELBIG, G. et al. (Hrsg.) 2001: *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*. Berlin: Mouton de Gruyter, 2001, s. 277-284.
- BAUSCH, K.-R. KÜHLWEIN, W. Kongreßberichte der 7. Jahrestagung der GAL e.V. Bd. IV: Kontrastive Linguistik und Fehleranalyse. *Psycholinguistik*, Stuttgart, 1977, s. 2-18.
- BAUSCH, K.-R.; KASPER, G. Der Zweitspracherwerb: Möglichkeiten und Grenzen der „großen“ Hypothesen. *Linguistische Berichte*, Hamburg, v. 64, 1979, s. 3-35.
- BLEY-VROMAN, R. The logical problem of foreign language learning. *Linguistic Analysis*, [S. l.], v. 20, n. 1-2, 1990, s. 349.
- COMRIE, B. *Language universals and linguistic typology: syntax and morphology*. Chicago: University of Chicago Press, 1981.
- DI BIASE, B. Focus-on-form and development in L2 learning. In: KEBLER J.-U. (Hrsg.). *Processing Approaches to Second Language Development and Second Language Learning*. Newcastle: Cambridge Scholars Publishing, 2008, s. 197-200.
- DITTMAR, N. Fremdspracherwerb im sozialen Kontext: Das Erlernen von Modalverben. In: *LiLi*, New York, v. 33, 1980, s. 84-103.
- DITTMAR, N. Ich fertig arbeite, nich mehr sprechen Deutsch. *LiLi*, New York, v. 12, 1982, s. 9-34.
- ELWERT, W. *Das zweisprachige Individuum: Ein Selbstzeugnis*. Wiesbaden: Steiner, 1959.
- FELIX, S. W. *Psycholinguistische Aspekte des Zweitspracherwerbs*. Tübingen: Gunter Narr, 1982.
- FRIES, C. C. *Teaching and learning English as a foreign language*. Ann Arbor: University of Michigan Press, 1945.
- FRIES, C. C. *Linguistics: the study of language: chapter two of 'Linguistics and Reading'*. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1962.
- HABERZETTL, S. *Der Erwerb der Verbstellungsregeln in der Zweitsprache Deutsch durch Kinder mit russischer und türkischer Muttersprache* [The acquisition of the rules of L2 German verbal placement by children with Russian and Turkish L1]. Tübingen: Max Niemeyer, 2005, s. 181.
- HÅKANSSON, G.; PIENEMANN, M.; SAYEHLI, S. Transfer and typological proximity in the context of second language processing. *Second Language Research*, Thousand Oaks, v. 18, 2002, s. 250-273.
- HÄNEL, B. *Der Erwerb der Deutschen Gebärdensprache als Erstsprache: Die frühkindliche Sprachentwicklung von Subjekt- und Objektverbkongruenz in DGS*. Tübingen: Narr Verlag, 2005.
- HEIDELBERGER FORSCHUNGSPROJEKT "PIDGIN-DEUTSCH". *Sprache und Kommunikation ausländischer Arbeiter*. Kronberg: Scriptor, 1975.
- HEIDELBERGER FORSCHUNGSPROJEKT "PIDGIN-DEUTSCH". *Die ungesteuerte Erlernung des Deutschen durch spanische und italienische Arbeiter: Eine soziolinguistische Untersuchung*. Osnabrück: Universität Osnabrück, 1977.
- HEIM an den Herd: Für viele ein modernes Märchen. *Kurier*, Wien, 15 Aug 2012. Abgerufen von: <https://bit.ly/2mK6R5y>. Zugriff am: 18 aug. 2012.
- HUMBOLDT, H. von. *Über die Verschiedenheit des menschlichen Sprachbaus und ihren Einfluß auf die geistige Entwicklung des Menschengeschlechts*. Berlin: Königliche Akademie der Wissenschaft, 1836.
- KAWAGUCHI, S. Acquisition of Japanese verbal morphology: Applying processability theory to Japanese. *Studia Linguistica*, Hoboken, v. 54, n. 2, 2000, s. 238-248.

- KAWAGUCHI, S. Grammatical development in learners of Japanese as a second language. In: DI BIASE, B. (hrsg.). *Developing a second language: acquisition, processing and pedagogy of Arabic, Chinese, English, Italian, Japanese, Swedish*. Melbourne: Language Australia, 2002, s. 17-28.
- KIELHÖFER, B. Frühkindlicher Bilingualismus. In: BAUSCH, K. R. (hrsg.). *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Francke-Verlag: Tübingen, 1995, s. 432-436.
- KRASHEN, S. D. *Second language acquisition and second language learning*. Oxford: Pergamon Press, 2002.
- LADO, R. *Moderner Sprachunterricht: Eine Einführung auf wissenschaftlicher Grundlage*. München: Hueber, 1967.
- MEISEL, J. Ausländerdeutsch und Deutsch ausländischer Arbeiter. Zur möglichen Entstehung eines Pidgin in der BRD. *Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik*, New York, v. 5, n. 18, 1975, s. 9-53.
- MÜLLER, K. *Lernen im Dialog: Gestaltungslinguistische Aspekte des Zweitspracherwerbs*. Tübingen: Gunter Narr Verlag, 2000.
- PIENEMANN, M. *Cross-linguistic aspects of processability theory*. Amsterdam: John Benjamins B.V., 2005.
- RAHKONEN, M. Huvudsatsfundamentet hos svenska inlärare av finska och finska inlärare av svenska. In: MUUTTATARI, V.; RAHKONEN, M. (hrsg.). *Svenskan i Finland 2*. Jyväskylä: Jyväskylän Universitet, 1993, s. 199-225.
- SCHLEGEL, A. von. *Observations sur la langue et la littérature provençales*. Paris: Librairie grecque-latine-allemande, 1818.
- WARGA, M. *Psycholinguistische Forschung zum Zweitspracherwerb: Grundzüge und aktuelle Tendenzen*. Graz: Karl-Franzens-Universität, 1996.
- WEINREICH, U. *Sprachen im Kontakt*. München: Beck, 1953.
- WIDMANN, G. *Aufsatz 4.-6 Klasse: Erlebniserzählung von Gerhard Widmann*. München: Hauschka Verlag, 2007.
- WURZEL, W. Der Gegenstand der Morphologie. In: BOOIJ, G.; LEHMANN, C.; MUGDAN, J. (hrsg.). *Morphologie: Ein internationales Handbuch zur Flexion und Wortbildung*. Berlin: De Gruyter, 2000, s. 13.

*Recebido em 3 de junho de 2019
Aceito em 9 de setembro de 2019*