

DISSERTATIONES PHILOLOGIAE GERMANICAE
UNIVERSITATIS TARTUENSIS

7

DISSERTATIONES PHILOLOGIAE GERMANICAE
UNIVERSITATIS TARTUENSIS

7

MERJE MILISTE

Über Interaktionen von Muttersprache und
anderen (Lerner-)Sprachen bei estnischen
Deutsch-als-L3+n-Lernenden
in der Anfangsstufe



TARTU UNIVERSITY
PRESS

Institut für germanische, romanische und slawische Philologie, Universität
Tartu, Estland

Zugelassen zur Promotion am 10. November 2010 vom Rat des Instituts für
germanische, romanische und slawische Philologie

Wissenschaftliche Betreuerin: Prof. Dr. Krista Vogelberg, Universität Tartu,
Estland

Gutachterinnen: Dr. Merle Jung, Universität Tallinn, Estland
Dr. Ursula Reber, Universität Wien, Österreich

Öffentliche Verteidigung: 28. Dezember 2010, Tartu, Ülikooli 18, Ratssaal der
Universität Tartu

ISSN 1406–6270
ISBN 978–9949–19–544–2 (trükis)
ISBN 978–9949–19–545–9 (PDF)

Autoriõigus Merje Miliste, 2010

Tartu Ülikooli Kirjastus
www.tyk.ee
Tellimus nr. 724

Wir sehen die Dinge nicht wie sie sind, sondern wie wir sind.

Talmud

Für die Seele ist
erzwungenes Lernen
nie von bleibendem Wert.

Platon

Mit Dankbarkeit an alle, von denen ich etwas gelernt habe
und
mit Dankbarkeit an alles, aus dem ich etwas gelernt habe.

INHALT

VORWORT	11
EINLEITUNG	13
1. MEHR ALS EINE SPRACHE – MEHRSPRACHIGKEIT?	16
1.1. Mehrsprachigkeit als aktuelles politisches Bildungsziel	16
1.2. Zur Terminologie	20
1.3. Lernen oder erwerben?	23
1.4. Mehrsprachigkeit ist nicht gleich Mehrsprachigkeit	28
1.4.1. Mehrsprachigkeit als kontroverses Konstrukt	28
1.4.2. Dynamisches Modell des Multilingualismus [DMM]	31
1.4.3. Mehrsprachigkeitskonzepte im Kontext des Erlernens einer L3+n	32
2. DAS ERLERNEN EINER L3(+n)	41
2.1. Zur Genese einer neuen Forschungsdisziplin	41
2.2. L3 versus L2 und andere Erwerbs- bzw. Lernfälle	43
2.2.1. Das Faktorenmodell von Hufeisen	43
2.2.2. Spezifika der L3+n-Lernenden	47
2.3. Transfer und Interaktionsphänomene	49
2.3.1. Historischer Überblick über den Ertrag von Transferprozessen zum Sprachenlernen	49
2.3.2. Zum Transferbegriff	51
2.3.3. Klassifikationsmöglichkeiten	53
2.3.3.1. Grammatische und lexikalische Interferenz nach Weinreich	53
2.3.3.2. Typologie lexikalischer Interferenzfehler nach Ringbom	55
2.3.3.3. Edmondsons Typologie des Transfers	58
2.4. Determinanten von Interaktionen beim L3+n-Lernen	59
3. ZUR ROLLE DER MUTTERSPRACHE UND ANDERER (LERNER-) SPRACHEN BEIM L3(+n)-LERNPROZESS	63
3.1. Muttersprache als Einflussfaktor bei der Aneignung einer Fremdsprache	63
3.1.1. Der Bedeutungswandel der Muttersprache im Fremdsprachenlernen	63
3.1.2. Muttersprache als ontogenetisches Hindernis beim Fremdsprachenlernen	65
3.2. Andere Sprachen als Einflussfaktoren im L3(+n)-Lernprozess	66
4. THEORETISCHE MODELLIERUNG VON MULTIPLEM SPRACHENLERNEN	69
4.1. Zur Theorie der Aneignung von Fremdsprachen	69
4.2. Foreign Language Acquisition Model [FLAM]	71

4.3. Default supplier role model [DSR-Modell].....	74
5. EINE EMPIRISCHE UNTERSUCHUNG ÜBER INTERAKTIONEN ZWISCHEN DER L1, L2 UND L3 BEI ESTNISCHEN-DEUTSCH- ALS-L3+n-LERNENDEN	75
5.1. Zur Ausgangslage	75
5.1.1. Deutschunterricht in Estland	75
5.1.2. Begründung der Untersuchung	78
5.1.3. Abriss über die estnische Sprache	81
5.2. Methodologisches Design, Informationen zur Elizitierung der Daten und zur Stichprobe	84
5.3. Ergebnisse. Teil I.	88
5.3.1. Sprachlicher Hintergrund	88
5.3.2. Reflexion des Vokabellernverhaltens	91
5.3.3. Interpretation	99
5.3.4. Psychotypologische Befunde.....	102
5.3.4.1. Lexikalischer Bereich.....	102
5.3.4.2. Grammatikalischer Bereich.....	105
5.3.5. Interpretation	108
5.4. Teil II. Sprachvergleichende Analyse lernersprachlicher Fehler.....	111
5.4.1. Zur Identifizierung, Beschreibung, Klassifikation und Analyse lernersprachlicher Fehler.....	112
5.4.2. Darstellung der Ergebnisse.....	117
5.4.2.1. Statistische Auswertung	117
5.4.2.2. Ein Überblick über interlinguale Interaktionen.....	120
5.4.3. Interpretation	128
5.5. Multidimensionales integriertes Modul-Modell des multiplen Sprachenlernens.....	131
ZUSAMMENFASSUNG.....	135
RESÜMEE	139
LITERATURVERZEICHNIS.....	145
ANHANG 1.....	161
ANHANG 2.....	165
LEBENS LAUF	166
ELULUGU	168
CURRICULUM VITAE	170

VORWORT

Man sagt, der Weg sei das Ziel. Der Weg zur vorliegenden Arbeit ist für mich lang und stockend gewesen, gesäumt von so manchen Irrwegen und Irrlichtern. Das Erscheinen dieser Dissertation soll jedoch ein glückliches Ende meiner wissenschaftlichen Reise bedeuten. Ich hoffe, das von mir angestrebte Ziel erreicht zu haben und mit der vorliegenden Untersuchung einen neuen Beitrag zur Forschung des multiplen Sprachenlernens leisten zu können. Des Weiteren hoffe ich, auch Anregungen zur weiteren Diskussion und Forschung der Spezifik des Deutsch-als-L3+n-Lernens in Estland geboten zu haben.

Ich danke allen, die mich auf diesem Weg begleitet und mir dabei mit Rat und Tat zur Seite gestanden haben. Mein aufrichtiger Dank gilt meiner Doktor-mutter Frau Dr. Krista Vogelberg für das große Interesse, das sie als Professorin der Anglistik von Anfang an meiner Arbeit entgegengebracht hat, und auch für ihre aufschlussreichen Doktorandenkolloquien, die für mich eine Bereicherung waren. Ich danke ihr ebenfalls für ihre Gesprächsbereitschaft und ihre fruchtbaren Anregungen während des Schreibens.

Großer Dank gebührt zweifelsohne den estnischen Deutschlernenden für ihre Bereitschaft, an meiner Studie teilzunehmen und über ihr eigenes Lernen zu reflektieren. In diesem Zusammenhang möchte ich auch ihren LehrerInnen und DozentInnen ausdrücklich für ihre Mitarbeit danken.

Diese Arbeit wäre ohne Recherchen in der Bibliothek der Philipps-Universität Marburg sowie im Informationszentrum für Fremdsprachenforschung in Marburg nicht zustande gekommen. Für die finanzielle Unterstützung möchte ich mich beim DAAD und insbesondere bei Herrn Dr. Norbert Nail bedanken.

Herzlich danken möchte ich auch meinen Freunden und Kolleginnen aus der Abteilung für Germanistik, die mit gutem Beispiel vorangingen und erfolgreich ihre Dissertationen eine nach der anderen verteidigten. Ass.-Prof. Dr. Eve Por-meister danke ich noch für das umsichtige Lesen des Manuskripts, das sehr viel mehr war als Korrekturlesen.

Unserer Koordinatorin, Frau Milvi Kaber, bin ich dafür zu Dank verpflichtet, dass sie mir bei bürokratischen Angelegenheiten jederzeit und stets freundlich zu helfen wusste.

Last, but not least in love – ich danke meinen lieben Kindern Maria Helena und Karl Jonas, die beide während meines Doktorstudiums zur Welt kamen. Mit ihrer Geburt und Existenz gaben sie mir die einmalige Möglichkeit, mit ihnen seelisch, geistig, persönlich und hoffentlich auch professionell wachsen zu dürfen. Ohne sie wäre die Arbeit mit Sicherheit ganz anders ausgefallen. „Denn die Sache ist nicht in ihrem *Zwecke* erschöpft, sondern in ihrer *Ausführung*, noch ist das *Resultat* das *wirkliche* Ganze, sondern es zusammen mit seinem Werden [...]“ (Hegel 1989, 13).

Merje Miliste

EINLEITUNG

Die Fähigkeit einer Person, in mehreren Sprachen zu kommunizieren, wird generell als etwas höchst Erstrebenswertes und nicht nur im europäischen Kontext als karrierefördernd angesehen. Aber nicht allein darum hat mich der Prozess der Aneignung mehrerer Sprachen schon jahrzehntelang fasziniert und interessiert. Vor allem die Geschichte meiner Familie und meine eigenen diesbezüglichen Erfahrungen haben mich veranlasst, mich diesem Thema zuzuwenden. Meine Mutter ist nämlich im Jahre 1940 in Sibirien geboren, und als die Familie im Juli 1947 nach Estland zurückkehrte, meldete ihr Vater sie und ihren fünf Jahre älteren Bruder Alexander an einer estnischen Schule an. Der Unterricht auf Estnisch löste bei meiner Mutter Tränen aus, woraufhin der Schulleiter ihr eine „Übergangsperiode“ von einem Jahr in einer Schule mit Russisch als Unterrichtssprache empfahl. Alexander hingegen beklagte sich nicht und besuchte 4 Jahre lang dieselbe Klasse: die 4. Als meine Mutter ihn dann endlich in der 5. Klasse einholte, verließ er verschämt die Schule und fand den Einstieg ins Berufsleben. Die älteste Schwester Erna lernte und studierte in Russisch. Später wurde sie Mathematiklehrerin an einer russischen Schule. Erna und ihr Lebensgefährte waren übrigens beide zweisprachig.

Meine Muttersprache ist Estnisch. Da ich nicht weit entfernt von Setomaa aufgewachsen bin, beherrsche ich auch den südestnischen Dialekt Seto. Im Alter von acht Jahren (2. Schuljahr) begann ich in der Schule Russisch zu lernen. Als ich zehn war (4. Schuljahr), kam noch Deutsch dazu. Meine dritte schulisch gelernte Fremdsprache ist Englisch, das ich als Wahlfach in der Oberschule mit sechzehn Jahren gewählt und später an der Universität als Nebenfach studiert habe. Während des Germanistikstudiums habe ich mich noch mit Latein und Französisch auseinandersetzen müssen, im Rahmen des fächerübergreifenden Sprachenangebots der Universität Tartu lernte ich aus Neugier weitere Fremdsprachen wie Schwedisch, Spanisch und Türkisch hinzu. Da ich leider keine reelle Möglichkeit hatte, die letztgenannten Sprachen anzuwenden, ist, wie so oft bei den sog. Folgefremdsprachen, der „Lernersprachverfall“ eingetreten. Das Englische und Französische habe ich allerdings im Doktorstudium mit Genuss weitergelernt. Dabei fand ich den Perspektivenwechsel, d. h. das regelmäßige Schlüpfen von der Rolle des Lehrenden hinein in die des Lernenden sehr erfrischend und aufschlussreich. Als Deutschlehrerin hatte ich mir schon des Öfteren die Frage gestellt, wie eine Folgefremdsprache vor der Folie der zuvor erworbenen und erlernten Sprachen (im heutigen Estland meistens in der Reihenfolge Estnisch-Englisch-Russisch) eigentlich gelernt wird. Doch lagen zu diesem speziellen Thema keine wissenschaftlichen Studien vor, obwohl die Vermittlung von mehreren Schulfremdsprachen in Estland eine lange Tradition hat. Auch die im europäischen Raum aktuell dominanten Richtlinien über Fremdsprachenlernen, -lehren und -beurteilen bieten in dieser Hinsicht wenig Halt mit der nüchternen Feststellung: „Es gibt derzeit keinen allgemeinen, auf Forschungsergebnissen basierenden Konsens darüber, wie Lernende lernen; aus diesem Grund kann der *Referenzrahmen* sich

nicht auf eine bestimmte Lerntheorie stützen.“ (Goethe Institut et al. 2001)¹ Daher setzt sich die vorliegende Arbeit, die dem breiten Bereich der Fremdsprachenlernforschung zuzuordnen ist, zum Ziel, das Verhältnis von Muttersprache und anderen (Lerner-)Sprachen im Deutsch-als-L3+n-Lernkontext unter lerntheoretischem Aspekt zu konturieren. Daraus leitet sich die generelle Forschungsfrage ab, wie die Muttersprache und andere Lernersprachen beim Lernen einer neuen Zielsprache in der Anfangsstufe interagieren. Dieser Frage wird aus zwei Perspektiven nachgegangen: zum einen durch die Selbstbeobachtung estnischer Deutschlernender über die Wechselbeziehungen zwischen der Muttersprache und anderen Lernersprachen beim Deutsch-als-L3+n-Lernen; zum anderen durch die linguistische Fehleranalyse schriftlicher lernersprachlicher Texte, die die Selbstbeobachtungsperspektive durch systemexterne Perspektive erweitern und ergänzen soll. Eine solche Herangehensweise kann in dem Sinne als originell und holistisch betrachtet werden, dass sowohl die Einflüsse der Muttersprache beim Fremdsprachenlernen als auch die Auswirkungen von Kenntnissen und Erfahrungen in anderen bereits gelernten Pflichtfremdsprachen (Englisch und Russisch) Gegenstand der Untersuchung sind. Schließlich sei noch hervorzuheben, dass mein Forschungsinteresse an der Spezifik des Deutsch-als-L3+n-Lernens in der gegenwärtigen Situation des Deutschen als Fremdsprache in Estland begründet liegt: Deutsch als Schulfremdsprache wird hierzulande in der Regel nicht mehr als erste oder auch zweite Fremdsprache, sondern als eine Folgefremdsprache gelehrt und gelernt. Auch wenn die Wirkung des Englischen als erste Fremdsprache (L2) auf das Deutschlernen als zweite Fremdsprache (L3) bereits in vereinzelten Untersuchungen thematisiert worden ist (vgl. z. B. Hufeisen 1991), hielt ich es für notwendig, das Lernen des Deutschen als dritte oder weitere Wahlpflichtfremdsprache nach dem Englischen und Russischen und die damit verbundenen Spezifika für Esten in einer experimentellen Studie zu erforschen, um die bestehenden Modelle zum Mehrsprachenlernen zu untermauern und/oder zu deren Verbesserung beizutragen. In pragmatischer Hinsicht zielt die vorliegende Untersuchung darauf ab, individuelles Lernverhalten bewusster zu machen, um den Unterricht weiterer Fremdsprachen durch auf empirischen Forschungsergebnissen basierende Erkenntnisse zu fundieren.

Das einleitende erste Kapitel bettet das Mehrsprachenlernen zunächst in die allgemeine fremdsprachenpolitische sowie -didaktische Diskussion ein und beleuchtet anschließend die in der vorliegenden Untersuchung verwendeten Begriffe. Nach terminologischen Erläuterungen wird das Dynamische Modell des Multilingualismus von Philip Herdina und Ulrike Jessner sowie das Konzept der Mehrsprachigkeit fokussiert, da sich meines Erachtens dieser Begriff als Ziel des Fremdsprachenunterrichts aus mehreren Gründen als problematisch erweist.

Das zweite theoretische Kapitel gibt Einblick in die Genese einer neuen Forschungsdisziplin: L3. Anhand des Faktorenmodells von Britta Hufeisen

¹ Vgl. auch Euroopa Nõukogu (2007, 158).

werden die Unterschiede zwischen verschiedenen Sprachlern- und -erwerbsfällen deutlich gemacht, bevor tiefer auf Transfer- und Interaktionsphänomene eingegangen wird. Eine besondere Beachtung finden in diesem Kontext die für die empirische Studie bedeutsamen diesbezüglichen Typologien von Uriel Weinreich, Håkan Ringbom und Willis J. Edmondson.

Das dritte Kapitel behandelt den Status von Muttersprache und anderen Lernersprachen beim L3+n-Lernprozess. Zunächst wird die Rolle der Muttersprache beim Fremdsprachenlernen vor dem Hintergrund der wichtigsten Fremdsprachenlerntheorien wie Kontrastiv-Hypothese, Identitäts-Hypothese und Interlanguage-Hypothese thematisiert, um dann das Augenmerk auf den epigenetischen Ansatz zu lenken. Dieser stellt die Muttersprache als ontogenetisches Hindernis beim Fremdsprachenlernen dar. Ferner steht im Zentrum des Interesses die Rolle der ersten Fremdsprache als Einflussfaktor im Lernprozess weiterer Fremdsprachen. Die Frage, ob unter bestimmten Umständen eine vorhandene Fremdsprache als sprachliche Wissensquelle gegenüber der Muttersprache bevorzugt wird, soll anhand der L1-Vermeidungsstrategie von Willis J. Edmondson geklärt werden.

Das vierte Kapitel ist der theoretischen Modellierung des multiplen Sprachenlernens gewidmet. Einem alphabetischen Überblick über die derzeit vorliegenden neueren Erklärungsansätze folgen die Beschreibung des Fremdsprachenlernmodells in der Ausarbeitung von Maria Groseva und das Rollen-Funktions-Modell von Sarah Williams und Björn Hammarberg. Diese zwei Modelle werden hier detaillierter dargelegt, weil sie neben dem Faktorenmodell von Britta Hufeisen für die Diskussion im anschließenden empirischen Teil relevant sind.

Die Erforschung der internen Beziehungen mehrerer Sprachsysteme in einem Menschen ist nach wie vor ein wichtiges Anliegen, das auch die im abschließenden Kapitel 5 zu analysierende empirisch-experimentelle Untersuchung veranschaulichen soll. Nach einem kurzen Blick auf den gegenwärtigen Stand des Deutschen als Fremdsprache in Estland sowie auf die aktuelle Forschungslage werden dann die Konzeption der Untersuchung, deren Ausführung und Ergebnisse vorgestellt. Im ersten, explorativen Teil richtet sich mein Forschungsinteresse zuerst auf die Sprachlernerfahrungen bzw. auf die bewussten Sprachlernaktivitäten estnischer Lernender, die sie im Aneignungsprozess der deutschen Sprache als L3+n in der Anfangsstufe einsetzen. Im zweiten Teil wird die Selbstbeobachtungsperspektive anhand einer sprachvergleichenden Fehleranalyse der lernersprachlichen Texte, die die Versuchspersonen zu einer Vater-und-Sohn-Bildgeschichte von E. O. Plauen verfassten, durch eine Beobachterperspektive ergänzt, indem empirische Antworten auf die folgende Frage gesammelt werden: Wie interagieren die vorhandenen multilingualen Sprachbestände bei estnischen Lernenden (un-, unter- und bewusst) bei schriftlicher Textproduktion in der zu lernenden deutschen Sprache als L3+n miteinander. Ferner werden die Ergebnisse aus der datengeleiteten Forschung aufeinander abgestimmt und in einem weiteren Schritt mit den vorhandenen Modellen zum multiplen Sprachenlernen verglichen, um diese zu verifizieren bzw. zu ergänzen.

I. MEHR ALS EINE SPRACHE – MEHRSPRACHIGKEIT²?

I.1. Mehrsprachigkeit als aktuelles politisches Bildungsziel

Alle lebenden Systeme, so auch der Mensch, sind nach der Theorie der dynamischen Systeme³ energetisch offen (vgl. Maturana 1992a, 289f.), strukturell plastisch und operational (funktional) geschlossen (vgl. Maturana 1992b, 105). Sie sind dem Prinzip der Autopoiese unterworfen, d. h. sie verändern sich ständig auch ohne pädagogische Interventionen.

Hans Ulrich und Gilbert Probst (1990, 61) unterscheiden zwischen komplizierten und komplexen Systemen. Danach sind komplizierte Systeme solche mit vielen Elementen und vielen Relationen unter diesen Elementen. Komplexe Systeme dagegen bestehen nicht unbedingt aus zahlenmäßig vielen Elementen und Relationen, sie sind allerdings in ihrem Zeit- und Wirkungsverlauf nicht oder nur begrenzt vorhersagbar. In der Theorie der dynamischen Systeme gelten Menschen als komplexe Systeme⁴. Wie viele und welche Sprachen braucht der Mensch als komplexes dynamisches System? Diese Fragen haben die Menschheit schon viele Jahrzehnte beschäftigt, ohne dass man zu einer alle zufrieden stellenden Wunderformel gefunden hätte. Im Hinblick auf die Quantität der Sprachen möchte ich im Folgenden zwei Paradigmen vorstellen, die u. a. auch die Bildungslandschaft geprägt haben.

Obwohl die Beherrschung fremder Sprachen in verschiedenen Kulturen als gesellschaftlich bedeutend angesehen wurde, herrschte während der Zeit der Nationalstaatenbildung in den europäischen Ländern die Ansicht, der Mensch sei von Natur aus einsprachig. Alfons Welling (1998, 34) bringt die Denkfigur zum Punkt: „Ein Volk, eine Sprache und Mehrsprachigkeit als ‘Problem’“. In einem derartigen Denkbzusammenhang führe der Kontakt mit mehr als einer Sprache zu einer Überforderung von Individuen und zu einer Gefährdung der Identitätsentwicklung oder, wie Christian Vasterling (1936)⁵ es formuliert, zum „seelischen Zwiespalt“. Auch über die kognitiven Auswirkungen der Zweisprachigkeit mutmaßte die Wissenschaft und kam wiederholt zum Schluss, dass der Kontakt mit mehr als einer Sprache nur zum Nachteil des Menschen

² Ich konzentriere mich hier und im Folgenden auf individuelle Mehrsprachigkeit und unterscheide sie von gesellschaftlicher Mehrsprachigkeit. S. dazu auch Dietrich (1987, 353) und Lüdi (1996, 234).

³ Die Theorie dynamischer Systeme stammt aus den Naturwissenschaften, kann aber als Metatheorie ohne Begrenzung auf bestimmte wissenschaftliche Anwendungsgebiete gesehen werden.

⁴ Lorents (2006, 309) warnt allerdings ausdrücklich davor, bei der systematischen Betrachtungsweise aus Versehen den Menschen aus dem Blick zu verlieren.

⁵ Zit. nach Welling (1998, 35).

sein könne, da er zu Begriffs- und Sprachverwirrung führe.⁶ Noch in den 60er Jahren wird von einer germanistischen Autorität wie Leo Weisgerber im Bezug auf die Zweisprachigkeit die folgende Position vertreten:

Dort, wo Anlagen, Familienverhältnisse, Lebensschicksale und unablässiges Mühen zusammenkommen, wird es unter Tausenden von Fällen einmal gelingen, die ideale Form der Zweisprachigkeit zu gewinnen: die Stufe der souveränen Beherrschung zweier Sprachen, [...]. Für die große Menge behält es Geltung, dass der Mensch prinzipiell einsprachig ist. (Weisgerber 1966, 73.)

Im estnischen Kontext sei in diesem Zusammenhang auf Mati Hint (1988) verwiesen, der noch Ende der 80er Jahre ausdrücklich auf die Nachteile der offiziell auferlegten Zweisprachigkeit während des Russifizierungsprozesses in der ehemaligen Estnischen SSR aufmerksam gemacht hat⁷. Diese Erkenntnis der prinzipiellen Einsprachigkeit ist derzeit der Auffassung von der „Veranlagung der Menschen zur Mehrsprachigkeit“ gewichen, ungeachtet der folgenden Tatsachen:

1. „But well over 90% of foreign language learners do not reach a near-native stage where they might even for a time be taken for natives“ (Ringbom 2007, 93);
2. der Erwerb einer zweiten Sprache ist oftmals mit dem Verlust der ersten verbunden (vgl. Pavlenko/Lantolf 2000, 163–167);
3. in der Regel existieren lediglich approximative Zwei- bzw. Mehrsprachigkeitsformen (vgl. Bausch 1995, 81).

Mehrsprachigkeit sei in jedem Menschen angelegt, behauptet beispielsweise Mario Wandruszka (1979), dem sich auch Herbert Christ (2004, 31) anschließt:

Der Mensch *ist* potentiell und aktuell mehrsprachig, im potentiellen Sinn weil seine Sprache (seine Muttersprache) Elemente vieler Sprachen enthält, die er kennt und nutzt, zumeist ohne sich dessen bewusst zu sein, und im aktuellen Verstande, weil er *grundsätzlich* mehrere („viele“) Sprachen erwerben/lernen kann [...].

Seit der Publikation der Studie von Elizabeth Peal und Wallace E. Lambert im Jahre 1962, die zum ersten Mal über die Vorteile berichteten, die der bi- bzw. multilinguale Mensch gegenüber Monolingualen besitzt, gibt es Hinweise dazu, dass der intensive Kontakt mit zwei oder mehreren Sprachen kognitive Vorteile mit sich bringen kann (vgl. Ringbom 1987, Cenoz/Valencia 1994). In den

⁶ Vgl. Jespersen 1922, Saer 1923, Darcy 1946, Jones/Stewart 1951.

⁷ „Administratiivsest suunatav kakskeelsus on kolossaalse tagajärjedega eksperiment tervete rahvastega. Väiksemadki vead võivad siin võimenduda tragöödiateks, mis annavad tunda paljude põlvkondade kestel.“ [Administrativ gelenkte Zweisprachigkeit ist ein Experiment mit ganzen Völkern, das kolossale Folgen hat. Auch die kleinsten Fehler können sich hier zu Tragödien auswachsen, die sich über mehrere Generationen hinwegziehen.] (Hint 1987, 311)

meisten in den letzten drei Jahrzehnten durchgeführten Studien wurde wiederholt darauf hingewiesen, dass Bilinguale in Bezug auf bestimmte Bereiche, wie z. B. metalinguistisches Bewusstsein, pragmatische Sensibilität und Sprachlernstrategien, Monolinguale übertreffen.⁸ Darüber hinaus werden mit dem Multilingualismus derzeit auch gesteigerte Kreativität, Flexibilität, Originalität und Detailreichtum in Verbindung gebracht.⁹ Allerdings stellen Ulrike Jeßner und Philip Herdina (1996, 225) hinsichtlich der Mehrsprachigkeit fest, dass in der Forschung bedauerlicherweise nicht zwischen Vorbedingungen und Konsequenzen des Multilingualismus unterschieden wird. Somit sei ungeklärt, ob Parameter wie laterales Denken, metalinguistisches Bewusstsein und kommunikative Sensibilität Voraussetzungen oder Folgen der Mehrsprachigkeit darstellen.

In fast allen neueren Abhandlungen zur Mehrsprachigkeit (vgl. exemplarisch Oksaar 2003, 27) wird darauf aufmerksam gemacht, dass über 70 Prozent der Weltbevölkerung mehrsprachig ist,¹⁰ d. h. mindestens zwei Sprachen im täglichen Leben verwendet.¹¹ „Einsprachigkeit ist heilbar/Monolingualism is curable/Le monolingualism est curable“ betiteln Ammon, Mattheier und Nelde im Jahre 1997 mit einer etwas drastischen Formulierung einen von ihnen herausgegeben Band der Zeitschrift „soziolinguistica“. Mit diesem Bild lenken sie die Aufmerksamkeit auf die Tatsache, dass *Mehrsprachigkeit auf dieser Erde die Regel sei* und überall die Norm sein sollte. Wie eine Beschwörungsformel kehrt dieser Spruch in zahlreichen Beiträgen zum Fremdsprachenunterricht wieder:

Zunächst ist es notwendig, die Normalität der Mehrsprachigkeit zu betonen, d. h. darauf hinzuweisen, dass Einsprachigkeit weltweit die Ausnahme ist und nicht Mehrsprachigkeit. (House 2004, 64)

Oder wie Manfred Raupach (2004, 194) es prägnant formuliert: „Mehrsprachigkeit hat derzeit Konjunktur [...]“.

Die übergreifenden Zielsetzungen der schulbezogenen Didaktik allgemein und der Fremdsprachendidaktik im Besonderen werden bekanntlich von

⁸ Vgl. hier Hamers/Blanc (1989, 50), Lasagabaster Herrarte (1998, 76), Ringbom (2007, 96).

⁹ Vgl. Albert/Obler (1978, 204), Baker (1993, 128f.) und jüngst European Commission (2009a, 8ff. und 2009b, 24).

¹⁰ Es wird allerdings nicht angegeben, mit welcher Methodik man zu diesen Ergebnissen gelangt ist.

¹¹ Laut der Eurobarometer-Erhebung „Die Europäer und ihre Sprachen“, die zwischen 5. November und 7. Dezember 2005 durchgeführt wurde, erklärten 89% der befragten Esten, dass sie zusätzlich zu ihrer Muttersprache mindestens eine Fremdsprache beherrschen. 58% geben an, dass sie zwei Fremdsprachen sprechen und 24% können sich in drei Fremdsprachen unterhalten. Nur 11% der Befragten gestehen ein, dass sie außer ihrer Muttersprache keine weitere Sprache sprechen (vgl. European Commission 2006, 9).

gesellschaftlich-politischen Setzungen her bestimmt. Beim Thema der Mehrsprachigkeit ist im europäischen Kontext als eine derartige Setzung die Forderung der Europäischen Union im Weißbuch der Kommission der Europäischen Gemeinschaften von 1995 zur allgemeinen und beruflichen Bildung „Lehren und Lernen – Auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft“ anzusehen: Jeder EU-Bürger solle zusätzlich zur Muttersprache mindestens zwei Gemeinschaftssprachen beherrschen, um das Zusammenwachsen Europas auf wirtschaftlichem, sozialem und kulturellem Gebiet voranzutreiben (vgl. Europäische Kommission 1995, 62f.). Wie die Organe der EU, fördert und fordert auch der Europäische Rat, zumindest in der Theorie, eine europäische Mehrsprachigkeitspolitik und die Entwicklung individueller Mehrsprachigkeit bei den Bürgern der europäischen Länder (vgl. Europäischer Rat 2002; Haridusja Teadusministeerium 2007¹²). Daher gehört die Entwicklung der Mehrsprachigkeit der Lernenden ausdrücklich zum Programm vieler Schulen in Europa (vgl. Christ 2004, 32). Somit hat der Begriff Mehrsprachigkeit in den letzten Jahren zunehmende Bedeutung für die Erforschung wie auch für die konkrete Ausgestaltung von Fremdsprachenunterricht gewonnen. Anders formuliert bedeutet Mehrsprachigkeit: „Ein globales Lern- und Lehrziel im Fremdsprachenunterricht“ (House 2004, 62). Ein solches Ziel bezeichnen die Sprachlehrforscherinnen Inez De Florio-Hansen und Adelheid Hu im Gegensatz zu Politikern doch schlichtweg als utopisch:

Als noch utopisch kennzeichnen wir die Vorstellung, möglichst viele Menschen in die Lage zu versetzen, anwendungsbezogene Kenntnisse in mindestens zwei Fremdsprachen zu erwerben. Diesem Ziel, das seinen Niederschlag in den Forderungen der Europäischen Union nach Dreisprachigkeit für alle Bürgerinnen und Bürger Europas findet, stehen zahlreiche institutionelle Hemmnisse entgegen. Auf alle Fälle wird es durch sprachliche Bildung bzw. durch Fremdsprachenvermittlung in der herkömmlichen Form nicht zu erreichen sein. (De Florio-Hansen, Hu 2007, X)

Ungeachtet der Skepsis von De Florio-Hansen und Hu, lässt sich zusammenfassend sagen, dass Mehrsprachigkeit – vertraut man der offiziellen Rhetorik in Europa – bildungs-, europa- und wirtschaftspolitisch gewollt ist. Zudem sei der Begriff nach Christ (2004, 32) „prinzipiell positiv besetzt“. In diesem Kontext macht Frank G. Königs (2004, 96) jedoch darauf aufmerksam, dass durch die positive Konnotation, die sich mit dem Begriff von Mehrsprachigkeit zumeist verbindet, eine sorgfältige Auseinandersetzung mit den Konzepten, auf die sich der Begriff bezieht, allzu häufig an den Rand gedrängt wird oder sogar ganz unterbleibt. Deshalb soll in diesem einleitenden Kapitel nach der terminologischen Situierung der Arbeit eine schärfere Konturierung des Mehrsprachigkeitsbegriffs unternommen werden.

¹² Vgl. hier im Besonderen Kapitel 1.3., 20.

I.2. Zur Terminologie

Im Folgenden sollten zunächst einige in der vorliegenden Arbeit eine zentrale Rolle spielende Begriffe erörtert werden, da sie in der Erst-, Zweit-, Fremd- und Mehrspracherwerbsforschung nicht immer einheitlich verwendet werden.

Muttersprache, Erstsprache, L1

Das Wort „Muttersprache“ (mlat. *materna lingua*), das seit Luther verbreitet ist, galt lange Zeit als die Hauptbezeichnung der Sprache, die das Kind als erste Sprache erwirbt. Sie braucht nicht die der Mutter zu sein und muss nicht die am meisten geläufige Verkehrssprache bleiben (vgl. Lewandowski 1990, 736). Doch fehle es wegen gefühlsmäßiger Konnotationen, die durch die morphosemantische Motiviertheit des Kompositums durch das Wort „Mutter“ entstehen können, und wegen der möglichen Interpretation als eine von der Mutter gelernte Sprache nicht an Versuchen, dieses Wort durch andere Bezeichnungen zu ersetzen, wie z. B. Erstsprache, Primärsprache, Grundsprache, natürliche Sprache oder Herkunftssprache (vgl. Oksaar 2003, 13).

Auch unter „Erstsprache“ wird im Allgemeinen die Sprache verstanden, die der Mensch zuerst erworben hat. Sie kann aber auch den Anfang einer Erwerbsfolge bezeichnen und somit implizieren, dass sie nicht die einzige Sprache des Individuums ist. Darüber hinaus kann mit diesem Begriff die individuelle und gesellschaftspolitische Bedeutung der Sprache markiert werden (vgl. Oksaar 2003, 13). Falls ein Kind von Anfang an zwei Sprachen erwirbt, so spricht man von zwei Erstsprachen (2L1), z. B. Estnisch und Russisch. Ein solches Kind stammt aus einer Mischehe oder lebt in einer estnischsprachigen Umgebung, besucht einen estnischsprachigen Kindergarten, hat aber russischsprachige Eltern. Die erste schulische Fremdsprache wäre dann bereits zwar die dritte Sprache, jedoch die erste Sprache, die strukturiert gelernt wird.

Im Weiteren werden Muttersprache, Erstsprache und L1 als Synonyme verwendet, wohl wissend, dass sie andere Konnotationssphären aktivieren können.

Zweitsprache, Fremdsprache, L2

Der Terminus „Zweitsprache“ ist mehrdeutig. Einerseits gilt er von der Erwerbsfolge der Sprachen aus gesehen als erste Fremdsprache, die nach der Erstsprache erworben wird (vgl. Lewandowski 1990, 1285). Andererseits verwenden viele Wissenschaftler den Begriff „Zweitsprache“ auch in einer umfangreicheren Bedeutung als übergeordnete Bezeichnung für alle weiteren Sprachen nach der Muttersprache, d. h. auch für die dritte, vierte usw. Fremdsprache (vgl. z. B. Larsen-Freeman/Long 1991).

Der Begriff „Zweitsprache“ kann sich aber auch auf die Verkehrssprache eines Landes, die für Migranten und Minderheiten keine Muttersprache ist, beziehen. Neben der Dichotomie Landessprache/keine Landessprache liefert die Erwerbsart hier ein weiteres Unterscheidungskriterium zwischen Zweitsprache und Fremdsprache. Die Zweitsprache wird „natürlich, ungesteuert“, d. h. ohne

formalen Unterricht erworben. Eine Fremdsprache hingegen lernt man in schulischer, universitärer oder unterrichtlicher Situation „künstlich, gesteuert“, d. h. durch den Unterricht (vgl. Oksaar 2003, 12). Dabei macht Els Oksaar (ebd., 23) auch darauf aufmerksam, dass die den Unterschied zwischen den beiden Sprachtypen markierenden Kriterien (ungesteuert, außerschulisch/gesteuert, schulisch) nicht strikt auseinanderzuhalten sind:

Es gibt keine wissenschaftlichen Erkenntnisse, die für eine derartige Unterscheidung der Lernart im Spracherwerbsprozess sprechen würden. Prinzipiell muss gefragt werden, ob ein gänzlich ungesteuerter Spracherwerb überhaupt vorkommt. Denn auch Erstspracherwerb, der als ungesteuert (natürlich) angesehen wird, ist keineswegs steuerungsfrei. (Oksaar 2003, 14–15)

Der Unterschied zwischen schulischer und nichtschulischer Steuerung sei Oksaar (2003, 15) zufolge kein Beweis dafür, „dass sich der Erwerb, das Lernen an sich, in den unterschiedlichen Kontexten unterscheidet. [...] Die Polarisierung in diesem Bereich, [...] muss als unrealistisch angesehen werden“. Die neuesten Befunde aus dem Bereich der Neurobiologie scheinen m. E. jedoch die oben erwähnte Dichotomie in der Lernart aufrecht zu halten (vgl. hierzu Kapitel 1.3.). Genau aus diesem Grund wird mit der Bezeichnung L2 in dieser Arbeit explizit auf die erste Fremdsprache verwiesen, die man in schulischer Situation erlernt.

Tertiärsprache, Folgefremdsprache, weitere Fremdsprache, L3

In der jüngsten europäischen Forschungsliteratur wird bei der Bezeichnung des Sprachaneignungsprozesses zwischen dem Lernen einer ersten Fremdsprache und dem einer zweiten bzw. weiteren Fremdsprache unterschieden. Diese Unterscheidung ist gemacht worden, weil man davon ausgeht, dass die Ausgangssituation auf Seiten der Lernenden bei Beginn einer ersten Fremdsprache vollkommen anders ist, als wenn jemand beginnt, eine zweite oder weitere Fremdsprache zu lernen. Denn der Letztere hat den (wissenschaftlich) vorstrukturierten Sprachlernprozess schon einmal durchlaufen und geht an jeden weiteren vermutlich anders heran (s. dazu Kapitel 2.2.).

Unter dem Begriff Tertiärsprache (L3) werden also die zweite Fremdsprache (L3) sowie nach dem heutigen Stand der Forschung auch noch weitere Fremdsprachen subsumiert, die man in schulischer, universitärer oder unterrichtlicher Situation gesteuert lernt bzw. erlernt hat. Die vorliegende Arbeit gehört definitionsgemäß dem letztgenannten recht jungen Forschungsbereich an, der hier aus sprachökonomischen Gründen als L3(+n) bezeichnet wird.

Da die Tradition zur Verwendung der Kombination L+Kardinalzahl uneinheitlich ist, sollen diese Differenzen im Weiteren dargestellt werden.

L1, L2, L3, L3+n

Bei der Verwendung der Zahlen zur Bezeichnung der erworbenen bzw. gelernten Sprachen lässt sich eine Kontroverse zwischen den Befürwortern der chronologischen und der kompetenzgebundenen Bezeichnungsweise feststellen. So verwendet Britta Hufeisen (2004) Zahlen als Möglichkeit, die Sprachlernbiographie chronologisch darzustellen: L1 wird synonym zum Begriff Muttersprache/Erstsprache eingesetzt, mit L2 wird die erste Fremdsprache bezeichnet, L3 ist konsequenterweise chronologisch eine dritte Sprache und L4 eine vierte Sprache, die jemand lernt oder erwirbt. Im Gegensatz dazu halten Sarah Williams und Björn Hammarberg (1998) die chronologisch orientierte Nummerierung explizit für obsolet und betrachten stets die jeweils zu untersuchende Sprache als die „L3“, während alle vorher gelernten Sprachen außer L1, egal wie viele dies sind bzw. in welchem historischen oder strukturellen Zusammenhang sie zur Zielsprache, zur L3, stehen, den Status von „L2“ einnehmen¹³: „[W]e will here use the term L3 for the language that is currently being acquired, and L2 for any other language that the person has acquired after the L1.“ (Hammarberg 2001, 22) Sie argumentieren, dass eine rein chronologische Zählweise relevante Aspekte wie *proficiency* oder *recency* nicht berücksichtigt, weshalb aus einer ehemals als L2 gelernten eine nicht mehr gesprochene oder beherrschte Sprache werden könne. Hufeisen (2004, 4) hingegen erhebt den Einwand, dass mit dieser Argumentation eine Kompetenzgradierung impliziert werde, die vermeintlich in den Zahlen enthalten sei, und damit auch die einzig nachvollziehbare und sachlich immer richtige Nomenklatur aufgeben werde.

Oft wird in der Forschung noch die Bezeichnungsweise nach Sprachfähigkeiten gewählt, d. h. L1 = Muttersprache, L2 = die am besten beherrschte Fremdsprache usw. Mit der Zahlenangabe soll in diesem Fall dann die Kompetenz markiert werden, diese Sprachen zu benutzen und zu verstehen. Diese Bezeichnungsweise halte ich jedoch für nicht sinnvoll, weil eine solche Einteilung die präzise Bestimmung von Sprachkompetenzen durch das Individuum selbst oder durch außenstehende Personen voraussetzt, was aber nicht immer gegeben ist. Eine gravierendere Einschränkung der nichtchronologischen Bezeichnung resultiert aus der Tatsache, dass eine vernünftige Hierarchie oft nicht mehr in Zahlen darzustellen ist, wenn Menschen in verschiedenen Sprachen über unterschiedliche Kompetenzen (Lesekompetenz, mündliche Kompetenz usw.) verfügen (vgl. Hufeisen 1998, 170). Aus den oben dargelegten Gründen wird in der vorliegenden Arbeit die chronologische Bezeichnungsweise bevorzugt.

Lernersprache

Unter Lerner- und Interimsprache, auch Interlanguage genannt, versteht man das systematisch und regelhaft organisierte Sprachwissen eines Fremdsprachen-

¹³ Diese Position vertritt z. B. auch Maria Groseva (1998).

lerner¹⁴ (vgl. Selinker 1972). Dieses Sprachwissen besteht charakteristischerweise sowohl aus Annahmen über Regelhaftigkeiten, die der Norm der zu erlernenden Sprache entsprechen, als auch aus unangemessenen bzw. zu wenig differenzierten Hypothesen über die Regelhaftigkeit der Zielsprache. Lerner-sprache ist u. a. durch Instabilität durch starke situations- und aufgabenspezifische Variabilität sowie durch Unsicherheit des Lernenden bezüglich der Angemessenheit und Korrektheit der ihm verfügbaren Regeln charakterisiert.

Interaktion

Mit Interaktion wird hier der Kontakt zweier/mehrerer Sprachen bezeichnet, ohne ihn dabei zu evaluieren (vgl. dazu auch Kapitel 2.3.2.). Aus lerntheoretischer Perspektive gelten Übertragungen mutter- oder zuvor erlernter fremdsprachlicher Eigenschaften sowie die Vermeidung zielsprachlicher Strukturen und Elemente nicht nur als Indiz für Inkompetenz, sondern als ein wichtiger Hinweis für die im Gang befindlichen Lernprozesse und als Ausdruck bestimmter Lern- und Kommunikationsstrategien.

1.3. Lernen oder erwerben?

Ungeachtet der Tatsache, dass sowohl Lernen (learning) als auch Erwerb (acquisition)¹⁵ häufig generalisierend für beide Sprachaneignungsformen verwendet werden, wird in der europäischen Forschung, ähnlich dem anglo-amerikanischen Bereich, oft zwischen dem Erwerben und dem Lernen einer Sprache unterschieden. Dieser erstmals von John B. Carroll (1966) gemachte Unterschied wird später von Stephen D. Krashen (1976) sowie Pit Corder (1967) aufgegriffen:

The differences between the two are obvious but not for that reason easy to explain: that the learning of the mother tongue is a inevitable, whereas, alas we all know that there is no such inevitability about the learning of a second language; that the learning of the mother tongue is part of the whole maturational process of a child, whilst learning a second language normally begins only after the maturational process is largely complete; that the infant starts with no overt language behaviour, while in a case of the second language learner such behaviour, of course, exist; that the motivation [...] for learning a first language is quite different from that for learning a second language.

On examination it becomes clear that these obvious differences imply nothing about the *processes* that take place in the learning of first and second language. (Corder 1967, 20f.)

¹⁴ Aus sprachökonomischen Gründen wird hier und im weiteren Verlauf die männliche Form im Singular für beide Geschlechter gebraucht.

¹⁵ Vgl. dazu auch die Kritik der Metapher *acquisition* von Aneta Pavlenko und James P. Lantolf (2000, 155f.).

Stephen D. Krashen und Tracy D. Terrell (1983) beschäftigen sich just mit dieser Prozessebene und bezeichnen Erwerben von Fremdsprachen als das Resultat bzw. Produkt von einem *subconscious* Prozess ganz ähnlich dem Prozess, den Kinder bei der Aneignung ihrer Muttersprache in der natürlichen L1-Umgebung durchlaufen. Lernen wird dagegen als Resultat formalen Unterrichts angesehen, das in einem *conscious knowledge* über Sprache resultiert. Die Differenzierung zwischen Erwerbsprozessen und Lernprozessen wird aber auch mit fremd- und selbstgesteuerten Lernkontexten verbunden:

In informellen Situationen wird die Initiative zum Lernen bzw. zum Erwerben dem Lernenden selbst überlassen. In formellen Situationen kann sich der Schüler zwar in Übungsphasen oder während Sprachlernspielen ebenfalls selbst steuern. Er unterliegt jedoch auch der Fremdsteuerung durch den Lehrer, wodurch meist das Lernen (und nicht das Erwerben begünstigt wird.) (Apeltauer 1997, 14f.)

Kees de Bot et al. (2005, 7f.) gehen näher auf die Dichotomie „bewusst – unterbewusst“ ein und behaupten Folgendes:

Probably, Krashen and Terrell (1983) used the term ‘subconscious’ [...] as the inability to explain what one knows. In another words, learner may use language forms correctly without being able to say exactly why the forms are the way they are. Defined as such, acquisition is seen as a natural process of growth of knowledge and skills in a language without a level of metaknowledge about the language, while learning is seen as an artificial process in which the ‘rules’ of a language are focused on.

Ausgehend von dieser Behauptung soll im Nachfolgenden mit dem Erwerb auf das nicht bewusste, inzidentelle Aneignen einer Sprache verwiesen werden, während mit dem Lernen intentionale Sprachverarbeitungsprozesse gemeint sind. Beide Formen können selbst gesteuert oder von einem Interaktionspartner initiiert oder strukturiert werden (vgl. Apeltauer 1997, 14).

Es ist noch wichtig in diesem Kontext zu betonen, dass die zwei mentalen Prozesse nicht strikt auseinanderzuhalten sind, weil die Phasen des Lernens in die des Erwerbs übergehen können und umgekehrt. In dieser Richtung argumentieren auch de Bot et al. (2005, 8), indem sie behaupten, dass Spracherwerb und Sprachenlernen miteinander interagieren können. Dabei wird allerdings der Aneignungsmodus Erwerben als der übergeordnete angesehen, mit dem derjenige des Lernens eine große Schnittmenge an Charakteristika hat (vgl. Hufeisen 2003, 1).

Da der Forschungsgegenstand dieser Arbeit eher dem Bereich des Lernens zuzuordnen ist, halte ich es für angebracht, im Folgenden auch kurz darauf einzugehen, wie das Lernen in den neuesten Theorien aufgefasst wird. Im biopscho-sozialen Kontext wird Lernen derzeit als Selbstkontrolle verstanden:

Das Urprinzip des Lebens ist das der permanenten Selbstkontrolle. Überall, wo sich Leben befindet, ist Lernen und Werden; und überall heißt es: Erkennen,

unterscheiden, auswählen. Dieses Lebens- und Lernprinzip ist das der Nicht-linearität und auch der Nichttrivialität. (Bleyhl 1998, 36)

Entscheidend für die Selbstorganisation des sich entwickelnden Gehirns sei, so Werner Bleyhl (1998, 36), „das komplizierte Wechselspiel zwischen Genen, epigenetischen Prozessen, also Interaktionen zwischen Zellen, Geweben, Organen und Umwelt“. Im Hinblick auf den Fremdsprachenunterricht stellt er Folgendes fest:

Wir scheinen heute einen Widerspruch zu haben einerseits zwischen einem linearen, didaktisch-aufbereiteten Lernen, das Schritt-für-Schritt gesteuert ist, und andererseits einem nicht-linearen, vom autonomen Lerner selbst organisierten Lernen in der sozialen Interaktion. Es ist der Unterschied zwischen zwei verschiedenen Menschenbildern. (Bleyhl 1998, 50)

Um die Problematik zu veranschaulichen, stellt Bleyhl die Positionen der kognitivistischen und der neueren quantenphysikalischen Konzeption in einem Schema einander gegenüber:

Tabelle 1. Traditionell kognitivistische Konzeption vs. neuere Konzeption des Sprachenlernens (nach Bleyhl 1998, 44).

	Traditionell kognitivistische Konzeption	Neuere Konzeption
Sprache	stabile Bedeutungen denotativ (substantialistisch) Symbolsystem	kontextbedingt konnotativ (relativistisch) Mittel der Verhaltenskodierung
Sprachenlernen	lineare Progression Mauerbau	evolutionärer Prozess der Selbstorganisation dank Rückkoppelung; Prozess der Enkulturation

Dem gängigen Fremdsprachenunterricht liegt nach Bleyhl (1998, 39) das traditionelle lineare Instruktionsmodell zugrunde, das auf einen Nenner gebracht lautet: *present – practice – produce*¹⁶. Seine Grundannahmen können wie folgt zusammengefasst werden:

- die Lehrgegenstände (etwa die sprachlichen Phänomene) sind klar erfassbar;
- es gilt das klassische Kausalitätsprinzip der Logik, weil unser Gehirn logisch linear funktioniert;

¹⁶ Vgl. hierzu Lewis (1993), Weskamp (1995).

- Wissen kann mittels Sprache von einer Person an eine andere weitergegeben werden. (Vgl. Bleyhl 1998, 39)

Doch wissen wir spätestens seit Allwrights (1984) „Why don't learners learn what teachers teach?“, dass das mechanistische Denken vom Lernen in der Form, dass Lehren und Lernen in einem Verhältnis 1:1 stehen, nicht haltbar ist.

Das erfolgreiche Lernen einer Fremdsprache zeigt, dass das Entwicklungsprinzip lautet: nicht Instruktion, sondern Selektion. Das sog. Selektionsmodell geht, wie Bleyhl (1998, 38) zu Recht erklärt, von drei Mechanismen aus: erkennen, unterscheiden, auswählen. Die Opposition Instruktionsmodell versus Selektionsmodell sei, wie Tabelle 2 zu entnehmen ist, die Opposition zwischen einem linear verlaufenden Sprachenlernen einerseits, etwa durch Grammatikunterricht, und Spracherwerb mittels Spracherfahrung andererseits.

Tabelle 2. Instruktionsmodell vs. Selektionsmodell (nach Bleyhl 1998, 46).

Traditioneller Fremdsprachenunterricht Instruktionsmodell	Neuer Fremdsprachenunterricht Selektionsmodell
Reduktionismus	Komplexität, Relativität
Kognitivierung (Reduktion auf Bewusstsein)	Ganzheitlichkeit, Authentizität
Lernen als linearer Prozess	Lernen als evolutionärer Prozess
Didaktisierung: Sequentialisierung, Konzentration auf Sprachform, Postulat der Eindeutigkeit, der Richtigkeit und der Objektivität, rationale Beherrschung des Lernens	Didaktisierung: Handlungsorientierung, Vernetzung, Dynamik, Herausforderung, Nichtlinearität, Kontextintensivität, Funktionalität, rationale Anpassung an das Lernen
Lernen wird gesteuert (Lerner als triviale Maschine)	Autonomie des Lernalers (Lerner als nicht-triviales System)
Kognition als Manipulation der mentalen Repräsentationen Kognition als Informationsaufnahme und Informationsverarbeitung	Kognition als prinzipiell subjektabhängiges Phänomen Kognitive Fähigkeiten als Mittel zur Lebensbewältigung, Selbstorganisation Emergenz
Verstehen als Übernahme von Information	Verstehen als zirkuläre Tätigkeit von Handeln und Erkennen
Gedächtnis: Speichermodell	Gedächtnis: Ensemblecodierung im neuronalen Netzwerk
Unterricht: präzise Steuerung, Gängelung	Unterricht: Bereitstellen von Sprachmaterial im Kontext, Herausforderung der Aktivität inklusive Rückkoppelung
Nachdruck auf deklarativem Wissen	Nachdruck auf prozeduralem Wissen
Rolle des Lehrers: Kognitivistischer Maschinist des Wissenstransfers	Rolle des Lehrers: Trainer, Berater und Vorbild im sprachlichen Sozialverhalten
Kognitivistische Orthodoxie	Konstruktivistische Konzeption

Hans Strohner (1996, 56) bietet im Hinblick auf das Dilemma der Fremd- oder Selbstorganisation die Metapher des kooperativen Problemlösens der sprachlichen Adaptivität an. Kooperatives Problemlösen ermöglicht Lernprozesse bei beiden Kommunikationspartnern. Es ist nicht nur die lernende Person, die neue sprachliche Formen und Bedeutungen erwirbt, sondern auch die lehrende Person, die neue Erfahrungen über den Lernprozess sammelt und so ihre Problemlösekapazität steigert. Durch das Zusammenwirken der beiden Partner bei der Steigerung ihrer jeweiligen Adaptivität kann das kooperative Problemlösen eine hohe Effektivität entfalten (vgl. Abbildung 1).

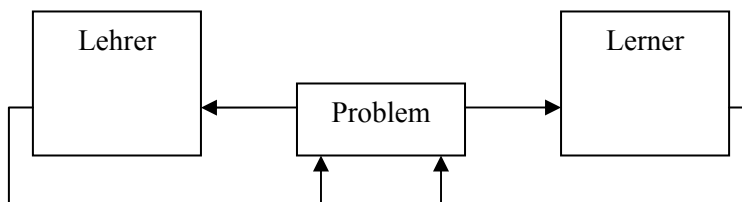


Abbildung 1. Kooperatives Problemlösen (nach Strohner 1996, 56).

Im Hinblick auf den explorativen Teil der vorliegenden Arbeit sei abschließend noch kurz auf die neurobiologische Theorie des Lernens einzugehen, die Daniel S. Janik (2004) als *unifying theory of learning* bezeichnet. In diesem Ansatz wird zwischen zwei neurobiologisch basierten Lernmechanismen unterschieden: dem traumatischen und dem transformativen Lernen. Traumatisches Lernen charakterisiert Janik (2004) folgendermaßen:

Traumatic or violational learning is ruthlessly efficient, highly effective and, once acquired, persistent and *resistent to modification*. Traumatic (violation) learning usually occurs through the application of outside pressure, force, control or intimidation.¹⁷

Den Gegenpol dazu bildet das transformative Lernen (TL):

TL, by its nature, is almost always volitional; usually includes rich cognitive and metacognitive components; is based on how the brain actually acquires data and transforms it into information, knowledge, and wisdom; and is driven by the brain's inherent inclination to collectively 'make semantic sense' or meaning of newly acquired sensory data and information. At its core, TL is curiosity-based, discovery-driven, mentor-assisted, and *highly transformative in nature*. [...]. TL is a highly interactive social process. Curiosity is its ultimate driver; personal

¹⁷ Meine Hervorhebung.

experience its medium; knowledge and wisdom are its goals; and learner satisfaction the principal measure of its success.¹⁸ (Janik 2004)

Somit scheint die neurobiologische Theorie des Lernens im Gegensatz zur Behauptung von Oksaar (s. S. 22) doch Evidenz dafür zu bringen, dass es tatsächlich unterschiedliche Sprachaneignungsprozesse gibt: „amygdalic-hypothalamic-thalamic based traumatic learning pathway“ und „hippocampus-thalamic-cingulate-based non traumatic learning pathway“ (vgl. Janik 2005, 13).

1.4. Mehrsprachigkeit ist nicht gleich Mehrsprachigkeit

1.4.1. Mehrsprachigkeit als kontroverses Konstrukt

Auch wenn die generelle Zustimmung zu einem Lernziel Mehrsprachigkeit in der Bildungspolitik und innerhalb der Fremdsprachenlehrforschung in der Europäischen Union derzeit fast einhellig ist (vgl. dazu Kapitel 1.1.), so verbleiben doch viele Fragen hinsichtlich der theoretischen Konzeption wie auch der praktischen Umsetzbarkeit (vgl. Gnutzmann 2004, 51).

Was ist Mehrsprachigkeit? Streng genommen gilt sie als Oberbegriff: Bilingualität liegt vor, wenn zwei Sprachen beherrscht werden, Trilingualität bei drei Sprachen usw. (vgl. Wode 1995, 35). Beim Studium der einschlägigen Literatur kann man jedoch feststellen, dass man, wie soeben angedeutet, die Begriffe der Zwei- und Mehrsprachigkeit häufig undifferenziert und synonym verwendet. Dabei ist die Tendenz klar erkennbar, dass in der früheren Forschung überwiegend die Begriffe „Zweisprachigkeit“ und „Bilingualität“ gebraucht wurden. So erklärt Uriel Weinreich (1976, 161) in seiner klassischen Arbeit zu Sprachkontaktproblemen: „Falls nicht anders vermerkt, gilt alles über Zweisprachigkeit Gesagte auch für Vielsprachigkeit, die Praxis, abwechselnd drei oder mehr Sprachen zu gebrauchen.“ Auch für Einar Haugen (1956, 9) umfasst Zweisprachigkeit mehr als nur zwei Sprachen, ein Zweisprachiger ist für ihn auch derjenige, „who knows more than two languages, variously known as a plurilingual, a multilingual, or a polyglot“. Heutzutage bevorzugt man in der europäischen Forschung allerdings zunehmend den Begriff der Mehrsprachigkeit auch dann, wenn es sich nur um zwei Sprachen handelt: „Wir verwenden *Mehrsprachigkeit* generell als Abgrenzung zu *Einsprachigkeit* und als Synonym mit *Zweisprachigkeit*, [...]“ (Oksaar 2003, 26) Doch andererseits muss in diesem Zusammenhang darauf aufmerksam gemacht werden, dass es zugleich Auffassungen gibt, denen zufolge die Gleichsetzung von Zwei- und Mehrsprachigkeit, vor allem aus bildungs- und sprachenpolitischen Gründen, unangemessen ist (vgl. Raupach 2000, 323; Bausch 2003, 439).

¹⁸ Meine Hervorhebung.

Die über zwei Dutzend Definitionen der Mehrsprachigkeit sind heterogen und können nach van Overbeke (1972, 112f.) unter drei Kategorien angeführt werden: beschreibend, normativ und methodologisch. *Beschreibende* Definitionen kategorisieren den Typ der Mehrsprachigkeit näher je nach der Zahl der Sprachen, deren Verhältnis untereinander, der Art der Beeinflussung, der Art der Beeinflussung, dem Grad der Beeinflussung. *Normativ* sind die Definitionen, die ein gewisses Niveau oder eine parallele Entwicklung beider Sprachen voraussetzen. Sie reichen von einer beinahe sicheren Beherrschung der Sprachen auf der einen Seite bis zu geringeren aktiven und passiven Kenntnissen in der einen Sprache auf der anderen Seite. Leonard Bloomfield (1933, 55–56) z. B. fordert die muttersprachliche Beherrschung von zwei Sprachen: „native-like control of two languages“. Als mehrsprachig wird demgemäß jemand angesehen, der in natürlichen Spracherwerbsprozessen in mindestens zwei Sprachen eine perfekte und gleichmäßige Sprachkompetenz erworben hat (*near-nativeness*)¹⁹. *Methodologische* Definitionen beruhen auf der Überzeugung, das Phänomen sei zu komplex, um unter einen gemeinsamen Nenner gebracht zu werden. So beginnt Zweisprachigkeit Haugen zufolge, wenn der Sprecher (einer Sprache) vollständige bedeutungsvolle Äußerungen in mehr als einer Sprache produzieren kann. (Zit. nach Clyne 1975, 66)

Ein Problem der Definitionen, die nur über die sprachlichen Codes der mehrsprachigen Individuen eine rein qualitative Beschreibung zu liefern versuchen, liegt darin, dass sie entweder zu eng sind, so dass kaum jemand dem Kriterium entspricht, oder zu breit, so dass im Prinzip jeder, der ein Paar Wörter in einer anderen Sprache kann, mehrsprachig genannt wird (vgl. Abbildung 2).



Abbildung 2. Mehrsprachigkeit

Im Hinblick auf die nähere Kategorisierung sei noch angemerkt, dass Mehrsprachigkeit vom Phänomen, zwei Sprachen gleich gut zu beherrschen (*equilingualism*)²⁰, d.h. von einem theoretischen Idealkonstrukt, getrennt werden sollte (vgl. Oksaar 1998, 72f.). Denn es ist eine allgemein bekannte Tatsache, dass mehrsprachige Individuen nur in Ausnahmefällen (z. B. als Simultandolmetscher) alle ihre Sprachen auf gleicher Weise und auf gleichem Niveau beherrschen. Normalerweise entspricht die Vorstellung von einer Muttersprachenkompetenz in zwei oder mehreren Sprachen nicht den Realitäten

¹⁹ Exemplarisch für die Relativierung des Begriffs von *native speaker* können Claire Kramsch (1997) und Barbara Seidlhöfer (2003) stehen.

²⁰ Dieser Begriff wurde von Walburga von Raffler-Engel (1961) eingeführt.

(vgl. Zydatiss 1996, 104f.). Vielmehr ist die eine Sprache (eingegrenzt auf bestimmte Situationen, Themen und Ausdrucksbereiche) die starke oder dominierende Sprache, weil sie im Verhältnis zu anderen Sprachen in bestimmten Erfahrungsfeldern besser beherrscht wird. „Normale [sic] Mehrsprachige setzen ihre Sprachen zumeist (wie Zweisprachige) funktional ein. Und wie bei diesen ist die Beherrschung ihrer Sprachen auch dynamischen Veränderungen unterworfen.“ (Apeltauer (2001, 635). Da Mehrsprachigkeit mithin ein Begriff mit unscharfen Grenzen ist, verzichtet beispielsweise auch Els Oksaar in ihrer Mehrsprachigkeitsdefinition auf quantitative und qualitative Kriterien der Sprachenbeherrschung und geht stattdessen von der „Funktionalität der Sprachverwendung“ aus:

Mehrsprachigkeit ist die Fähigkeit eines Individuums, hier und jetzt zwei oder mehr Sprachen als Kommunikationsmittel zu verwenden und ohne weiteres von der einen Sprache in die andere umzuschalten, wenn die Situation es erfordert [...]. (Oksaar 2003, 31).

Dabei weist sie auch darauf hin, dass in der Regel eine gewisse Arbeitsteilung zwischen den Sprachen herrscht. Eine derartige Arbeitsteilung könne eine emotionale und sozialisierende Funktion der Muttersprache implizieren und eine mehr „Werkzeugfunktion“ der anderen Sprache(n). Allerdings lässt sie diesen Aspekt in ihrem Definitionsversuch unberücksichtigt und fasst die Sprache *nur* als Kommunikationsmittel auf (s. dazu Kapitel 1.4.3.).

Zusammenfassend gesprochen, herrscht in der Fachliteratur keine Einigkeit darüber, wie die gegenseitigen Beziehungen der Sprachen sein müssen, damit man von Mehrsprachigkeit reden kann. Das wäre einer der Gründe, warum sich Mehrsprachigkeit nicht als Lernziel des institutionellen Fremdspracheunterrichts eignet. Obendrein gibt es, wie auch Oksaar (2003, 27) befunden hat, keine zuverlässigen Methoden, um Mehrsprachigkeit festzustellen. Das mehrsprachige Individuum sei einfach nicht zu vermessen. Es gibt keinen Maßstab, um „Mehrsprachigkeit im eigentlichen Sinn“ (Königs 2002, 25) punktuell zu bestimmen, denn das, was François Grosjean (1985, 471f.) über Bilinguale behauptet, dürfte für mehrsprachige Individuen in Geltung bleiben: Ähnlich wie „the bilingual is NOT the sum of two complete or incomplete monolinguals“, ist auch der mehrsprachige Mensch keine Summe, „rather he or she has a unique and specific configuration“. Eine real gegebene Mehrsprachigkeit ist zum einen stets durch kontinuierliche Instabilität gekennzeichnet (vgl. Bausch 1995, 82), zum anderen kann die genaue Beschreibung bzw. die begründete Messung von konkreten multilingualen Sprachbeständen nur annähernd gelingen (vgl. Vollmer 2004, 238). Mit anderen Worten: Personale Mehrsprachigkeit ist ein Kontinuum in jenem doppelten Sinn, dass sie sich in der Zeit (lebensgeschichtlich) verändert und dass sie, was ihre Ausdehnung anbetrifft (qualitativ), zu keinem Zeitpunkt exakt gemessen werden kann. Diesen Aspekten haben Herdina und Jessner (2002) in ihrem dynamischen Modell von Multi-

lingualismus, das im Folgenden näher dargestellt werden soll, Rechnung zu tragen versucht.

1.4.2. Dynamisches Modell des Multilingualismus [DMM]

Der komplexe Prozess des Erwerbs von mehreren Sprachen ist, wie in der obigen Diskussion bereits angedeutet, nicht linear, sondern von Varianz geprägt. Um die individuelle Entwicklung von mehrsprachigen Systemen modellieren zu können, bedienen sich Herdina und Jessner (2002) der Theorie von dynamischen Systemen und stellen in Anlehnung an Grosjean (1982 u. 1992) ein psycholinguistisches Spracherwerbsmodell auf, das auf einer holistischen Perspektive der Mehrsprachigkeit auf individueller Ebene basiert.

Die Anwendung des systemtheoretischen Ansatzes lässt linguistische Systeme mit Hilfe von Instrumentarien beschreiben, die auch in der Beschreibung von ökolinguistischen Systemen eingesetzt werden (vgl. Fill 1996). Der Begriff System wird dabei einerseits für die Beschreibung von mehreren Sprachsystemen (L1, L2, L3 etc.) verwendet, andererseits aber auch für die Betrachtung des psycholinguistischen Modells des multilingualen Sprachverhaltens und der beteiligten Sprachen aus systemtheoretischer Sicht. Diese Betrachtungsweise ermöglicht, Sprache als reales Phänomen in einer Sprache-Welt-System zu betrachten und zu beschreiben (s. dazu Trampe 1996 und Kapitel 1.4.3.).

Ein weiteres wesentliches Element des Dynamischen Modells des Multilingualismus (DMM) besteht in der Annahme, dass die Sprachsysteme als solche innerhalb dieses Modells als prinzipiell abhängig betrachtet werden und nicht als autarke Systeme, wie innerhalb der Transfer- und Codeswitching-Forschung angenommen wird. Hier ist das Mehrsprachensystem nicht bloß das Resultat der rein additiven Verbindung von zwei oder mehreren Sprachsystemen, sondern ein komplexes dynamisches System mit eigenen Parametern und Wechselwirkungen, die beim monolingualen Sprecher in dieser Form nicht vorzufinden ist. Eine systemtheoretische Betrachtungsweise berücksichtigt sowohl das (typische) Sprachverhalten des multilingualen Menschen als auch die kognitiven Besonderheiten eines multilingualen Individuums (vgl. Jessner 2008, 273f.). Es wird davon ausgegangen, dass der Kontakt zwischen zwei oder mehreren Sprachsystemen nicht nur die Funktion, sondern auch die Entwicklung eines multilingualen Gesamtsystems bestimmt. Durch den Kontakt mit mehreren Sprachen werden auch neue Qualitäten wie verstärktes metalinguistisches Bewusstsein und metakognitive Strategien entwickelt. Somit weist ein dynamisches mehrsprachiges System Eigenschaften auf, die die einzelnen Sprachsysteme nicht haben. Diese neuen Qualitäten beziehen sich auf „Sprachlern-, Spracherhalt- und Sprachmanagementkompetenzen“ (Jessner 2007, 30).

Im DMM wird überdies vorgeschlagen, die monolinguale Normvorstellung als Ziel im Erwerbsprozess durch approximative Systeme, die sowohl den Erst-

als auch Mehrspracherwerb bestimmen, abzulösen. Ferner versucht das dynamische Modell die Interaktion von individuellen Faktoren im Spracherwerb darzustellen und macht dabei auf die Verknüpfung von sozialen und psychologischen Faktoren aufmerksam. Herdina und Jessner (2002) gehen davon aus, dass es im multilingualen psycholinguistischen System Größen gibt, die als Konstanten zu interpretieren sind, weil sie sich als Dispositionen innerhalb des prognostischen Zeitraums invariabel verhalten. Zu diesen Größen zählen sie z. B. kognitive Kapazität und Sprachfähigkeit. Hinzukommen noch Variablen wie wahrgenommene Sprachkompetenz, Selbsteinschätzung, Sprachangst und Motivation, die u. a. den Sprachentwicklungsverlauf bzw. Sprachverfallsverlauf determinieren. Sämtliche individuellen Faktoren stellen jedoch nicht nur Einflussgrößen im Prozess des Spracherwerbs dar, sondern sie beziehen sich auch aufeinander und beeinflussen damit das weitere Wachstum des mehrsprachigen Systems.

Von besonderer Bedeutung für mehrsprachige Systeme sind Variabilität und dynamischer Wandel, was heißt, dass Sprachkompetenz keine Konstante darstellt, sondern eine dynamische, sich in Abhängigkeit von der Zeit verändernde Größe ist (vgl. Herdina/Jessner 2002). Demnach können innerhalb eines Sprechersystems Progressionen und Regressionen gleichermaßen vorkommen: Wenn es nicht gelingt, das Wissen in einer bestimmten L2 oder L3 aufzufrischen, wird Sprachverfall einsetzen. Die Sprachentwicklung und die mehrsprachige Kompetenz weisen mithin einen dynamischen Verlauf auf:

In einem dynamischen Modell geht man insgesamt davon aus, dass sowohl die Geschwindigkeit des Wachstums als auch die des Abbaus eines Sprachsystems von der Entwicklung und dem Verhalten anderer Systeme abhängig ist [...]. (Jessner 2007, 31)

Die Entwicklung individueller Sprachsysteme sollte daher nicht isoliert, sondern immer im Zusammenspiel mit dem Verhalten von früher oder später erworbenen Sprachsystemen betrachtet werden.

I.4.3. Mehrsprachigkeitskonzepte im Kontext des Erlernens einer L3+n

Auf die Frage, wann und unter welchen Bedingungen die Aneignung der Fremdsprache zur Beherrschung der Fremdsprache und der Lerner mehrsprachig wird, findet man in der einschlägigen Literatur keine direkte Antwort. Helmut Vollmer (2004, 238) bringt die Problematik des Mehrsprachigkeitsbegriffs im Bereich des Sprachenlern- und -lehrforschung exakt auf den Punkt:

In welchem Ausmaß und in welcher Qualität Sprachkompetenzen in drei verschiedenen Sprachen vorliegen müssen oder sollten, damit wir von einer Mehrsprachigkeit reden können, ist – ebenso wie im Bereich des Bilingualis-

mus – relativ offen, um nicht zu sagen immer noch strittig und hängt ganz und gar von der jeweiligen theoretischen Position ab, die man vertritt; [...]. Offensichtlich lassen sich unterschiedliche Profile oder Typen der Sprachbeherrschung als „mehrsprachig“ charakterisieren.

Gerhard Neuner (2004, 173) stimmt mit dieser Auffassung überein, indem er den deutschen Begriff „Mehrsprachigkeit“ als „unscharf“ bezeichnet, und Königs (2000, 43) behauptet: „Es gibt keine Mehrsprachigkeit, sondern Mehrsprachigkeiten!“ Auch wenn der Begriff für eine allgemeine Diskussion ausreichend sei, gelte das nicht mit Blick auf Fremdsprachenunterricht und Bildungsplanung. Deshalb findet man in der einschlägigen Forschungsliteratur zahlreiche Versuche, den Mehrsprachigkeitsbegriff durch ein vorangestelltes präzisierendes Attribut (oder sogar zugleich durch mehrere) zu differenzieren. Diese „Mehrsprachigkeiten“ sollen im Folgenden zuerst alphabetisch aufgelistet werden, um bei der hier dargestellten Problematik einen Überblick über das diffuse Konstrukt zu verschaffen²¹:

- additive Mehrsprachigkeit (Lambert 1980, 9; Krumm 2004)
- asymmetrische Mehrsprachigkeit (Riemer 2004)
- äußere Mehrsprachigkeit (Wandruszka 1979)
- außerinstitutionell erworbene Mehrsprachigkeit (Abendroth-Timmer/Breidbach 2000, 12)
- curriculare Mehrsprachigkeit (Krumm 2004, Neuner 2004)
- echte Mehrsprachigkeit (Weinreich 1976, Bausch 2003, 439)
- gesellschaftlich diskriminierte (migrationsbedingte) Mehrsprachigkeit (Hu 2003, Riemer 2004, 197)
- gesellschaftlich geförderte Mehrsprachigkeit (Riemer 2004, 197)
- innere Mehrsprachigkeit (Wandruszka 1979)
- immanente Mehrsprachigkeit (Christ 2004, 31)
- institutionell erworbene Mehrsprachigkeit (Abendroth-Timmer/Breidbach 2000, 12)
- lebensweltliche Mehrsprachigkeit (Gogolin 2004)
- mentale Mehrsprachigkeit (Königs 2000, 44)
- minimale Mehrsprachigkeit (Bausch 1995, 83)
- maximale Mehrsprachigkeit (Bausch 1995, 83)
- produktive Mehrsprachigkeit (Edwards 1995, 56)
- prospektive Mehrsprachigkeit (Königs 2004)
- retrospektive Mehrsprachigkeit (Königs 2004)
- retrospektiv-prospektive Mehrsprachigkeit (Königs 2001)
- rezeptive Mehrsprachigkeit (Edwards 1995, 56)
- simultan erworbene Mehrsprachigkeit (Riemer 2004, 197)
- subtraktive Mehrsprachigkeit (Lambert 1980, 9)

²¹ Diese Liste erhebt keinen Anspruch auf Vollständigkeit.

- sukzessive Mehrsprachigkeit (Pelzer-Karpf/Zangl 1998, 18; Riemer 2004, 197)
- symmetrische Mehrsprachigkeit (Riemer 2004, 197)²²

Diese „unterschiedliche[n], tatsächlich existierende[n]“ Formen der Mehrsprachigkeit hat Bausch (1995, 82f.) in Anlehnung an Baker (1993) im Handbuch Fremdsprachunterricht in einer Typologie zusammenzufassen versucht. Er unterscheidet von dem Leitkriterium der sog. globalen Sprachfertigkeit (im Sinne eines jeweils erreichten Sprachstandes) ausgehend zwischen minimalen, maximalen, ausgewogenen oder symmetrischen, dominanten oder asymmetrischen Zwei- und Mehrsprachigkeitsformen sowie Semilingualismusformen. Im Hinblick auf „individualspezifische Orientierungskriterien“ werden funktionale (produktive – rezeptive) Mehrsprachigkeitsformen, nach der Art der mentalen Repräsentation kombinierte vs. koordinierte Bi- bzw. Multilingualismustypen und schließlich vom Altersfaktor ausgehend frühkindliche, konsekutive oder sukzessive Zwei- und Mehrsprachigkeitsformen ausdifferenziert.

In diesem Zusammenhang erhebt sich aber die Frage, welche Art von Mehrsprachigkeit durch institutionalisierte Sprachlernprozesse zu erreichen sei? Königs (2001) plädiert beispielsweise dafür, zwischen drei Formen von unterrichtlich relevanter Mehrsprachigkeit vom Lernenden aus zu unterscheiden: retrospektive, retrospektiv-prospektive und prospektive Mehrsprachigkeit.²³ Bei der *retrospektiven Mehrsprachigkeit* bringt der Lerner „seine“ Mehrsprachigkeit bereits mit und besitzt gegenüber den MitschülerInnen im Hinblick auf die angestrebte fremdsprachliche Kompetenz einen erheblichen Vorsprung. Über eine *retrospektiv-prospektive Mehrsprachigkeit* verfügt der Schüler, wenn er vor dem Hintergrund seiner individuellen Mehrsprachigkeit mit anderen, monolingual aufgewachsenen SchülerInnen eine eng verwandte Sprache lernt. Die *prospektive Mehrsprachigkeit* bezeichnet den Aufbau von fremdsprachlichen Kompetenzen in mehreren Sprachen durch den Fremdsprachenunterricht allein. Bei allen diesen Formen der Mehrsprachigkeit sei, so Königs, auch noch auf deren Auswirkungen auf das individuelle und soziale Lerngeschehen zu achten:

Sie reichen von einem riesigen Wissensvorsprung auf der einen Seite, bei dem der betreffende mehrsprachige Lerner gleichsam ‚Experte‘ für den Lerngegenstand – bisweilen auch aus Lehrersicht – ist, über den lernstrategischen und erfahrungsbezogenen Vorsprung durch das Verfügen über zwei (oder mehr) sprachliche Systeme in kommunikativen Zusammenhängen bis hin zu einer schulisch geprägten, sich kontinuierlich in einem kollektiv angelernten (zumindest so geplanten) Spracherwerbsprozess entwickelnden Mehrsprachig-

²² Die vorliegende Arbeit befasst sich gemäß dieser Terminologie vor allem mit „institutionell erworbener curricularer prospektiver Mehrsprachigkeit“.

²³ Eine noch weitergehende Typologie findet sich bei Königs (2003).

keit für eine bezogen auf den fremdsprachlichen Wissensbestand relativ homogene Lerngruppe auf der anderen Seite. (Königs 2004, 97)

Demgegenüber bezweifelt Jürgen Kurtz, ob sich *Mehrsprachigkeit* überhaupt *top down*, d. h. für den Einzelnen fremdbestimmt, im Sinne einer generellen Verpflichtung zur Aneignung mehrerer Fremdsprachen, zentral steuern und regulieren lässt. Er kommt zu dem Schluss, dass „per Erlass verordnete“, aufgepfropfte Mehrsprachigkeit die jeweils besondere, sprachlich und kulturell vielschichtig geprägte „Ich-Wir-Identität“²⁴ des Menschen außer Acht lässt, als sei er unmündig, zu eigenen Entscheidungen unfähig: Individuelle (und damit auch gesellschaftliche) Mehrsprachigkeit muss vielmehr *bottom up*, vom einzelnen Menschen aus nach und nach wachsen können [...]“ (Kurtz 2004, 114).

In dieser Richtung argumentiert auch Willis J. Edmondson, dem zufolge das Konzept von Mehrsprachigkeit bezüglich des schulischen Fremdsprachenunterrichts überhaupt *ganz neu* sei. Bis vor kurzem sei das Konzept der Mehrsprachigkeit „fast exklusiv spracherwerbsbezogen und nicht sprachenlernorientiert“²⁵ (Edmondson 2004, 39) gewesen. Er erhebt m. E. berechtigt den Anspruch, dass die Übernahme des Begriffs mit Bezug auf fremdsprachliche Ziele in die Bildungspolitik und in die Fremdsprachendidaktik begründet werden sollte.

Eine konvergente Auffassung vertritt auch der estnische Sprachwissenschaftler Rannut (1988, 25), der sich mit den Fragen der Sprachenpolitik und mit den Spezifika des Estnischen als Zweitsprache befasst. Ihm zufolge mache der schulische Unterricht in mehreren Fremdsprachen die betreffenden Individuen nicht mehrsprachig, sondern bilde gelehrte Weltbürger aus, die mehrere Fremdsprachen beherrschen.²⁶ Dieser Ansicht will ich mich anschließen, denn ich bezweifle, ob man den Sachverhalt im Bereich des Fremdsprachenlehrens und -lernens schon allein dadurch verändert, dass man anstelle von Kompetenz in mehreren Fremdsprachen oder Fremdsprachenbeherrschung von Mehrsprachigkeit spricht, sei sie dann asymmetrisch, curricular oder prospektiv.

Es soll hier noch darauf verwiesen werden, dass im estnischen Kulturraum mit dem Begriff der Mehrsprachigkeit im Allgemeinen eher sparsam umgegangen wird. So verwendet man in der „Brüsseler Erklärung zum Sprachenlernen in Europa“ der EFNIL²⁷ (Stickel 2006) an der Stelle, wo die

²⁴ Kurtz bezieht sich auf Elias (2001, 245).

²⁵ Der Unterschied zwischen den Aneignungsprozessen des Lernens und des Erwerbs wurde bereits im Kapitel 1.3. näher erläutert.

²⁶ Vgl. hierzu auch Hint (1987, 309) und (1994, 424). Für Mati Hint sind Fremdsprachenbeherrschung und Zweisprachigkeit sehr unterschiedliche Konzepte.

²⁷ EFNIL ist ein Akronym für European Federation of National Institutions for Language.

Deutschen von „mehrsprachig sein“²⁸ und die Engländer von „be plurilingual“²⁹ sprechen, in der estnischen Fassung der Ausdruck „die Beherrschung von mehreren Sprachen“³⁰. Zwei- und Mehrsprachigkeit und die Beherrschung von mehreren Fremdsprachen werden im estnischen Kontext nach wie vor (offensichtlich nicht nur aus historischen Gründen) differenziert aufgefasst und eingesetzt. So heißt auch das strategische Dokument im bildungspolitischen Bereich der Republik Estland nicht anders als „Eesti võõrkeelte strateegia 2009–2015“, d. h. „Die Fremdsprachenstrategie Estlands von 2009 bis 2015“ (vgl. Haridus- ja Teadusministeerium 2009).

Es sei jedoch darauf aufmerksam gemacht, dass eine ganze Reihe von WissenschaftlerInnen in der fremdsprachendidaktischen Diskussion den vagen (politisierten) Mehrsprachigkeitsbegriffs übernommen haben. Der Frage, was Mehrsprachigkeiten eigentlich von der Beherrschung mehrerer Fremdsprachen unterscheidet, soll im Folgenden anhand der Analyse der Definitionen von Mehrsprachigkeit, die in einschlägigen Diskussionen vorzufinden sind, nachgegangen werden.

Weithin unter den deutschen SprachlernforscherInnen (s. z. B. Kallenbach 1996, Raupach 2000, Bausch et al. 2004) ist die Definition von Yves Bertrand und Herbert Christ akzeptiert, wonach

als mehrsprachig schon der bezeichnet werden [darf], der auf der Basis der Kenntnis der Muttersprache eingeschränkte Kenntnisse in wenigstens zwei weiteren Sprachen entweder in gleichen oder in verschiedenen Diskursbereichen hat (um z. B. Kontakte in gesprochener oder geschriebener Sprache aufzunehmen oder Texte zu lesen oder Fachgespräche führen zu können). (Bertrand/Christ 1990, 208)

Diese eingeschränkten Kenntnisse seien jedoch, wie Christ einige Jahre später erklärt, ausbaufähig. Ausgehend von ihnen setzten Lehr- und Lernprozesse ein, um die Mehrsprachigkeit der Person zu entwickeln (vgl. Christ 2004, 31). Königs (2004, 96) deutet Mehrsprachigkeit wie folgt:

Wer mehrsprachig ist, kann sich in mehreren Sprachen seinen Intentionen situationsadäquat ausdrücken – ein solches Verständnis von ‚Mehrsprachigkeit‘ dürfte einerseits der Bedeutung entsprechen, wie sie sich für die einzelnen Komponenten des Begriffs ergeben, es dürfte aber andererseits auch zu kurz greifen, wenn man ihn nur auf das Produkt reduziert und damit ausschließlich auf diejenigen Individuen zielt, deren Kompetenz in den jeweiligen Sprachen gleichermaßen ausgebaut und derjenigen von Muttersprachlern der jeweiligen Sprachen vergleichbar ist. Hier lassen sich – in Analogie zur Bilingualismus-Forschung (vgl. z. B. Baker 1993) – diverse Schattierungen auch begrifflich

²⁸ S. 17: „Zweifellos sollten alle Menschen in Europa in ihrem eigenen Interesse mehrsprachig sein.“

²⁹ S. 33: „It is clearly in the interest of all individuals in Europe that they should be plurilingual.“

³⁰ S. 23: „Mitme keele oskamine on selgesti iga eurooplase huvides.“

herausarbeiten, die sich auf – je nach Perspektive unterschiedliche – Schichtungen des Sprachbegriffs beziehen. Dabei geraten z. B. entweder der Sprachgebrauchskontext oder die Auswirkungen von Sprachverlust je nach Perspektive stärker in den Blick.

Für Hufeisen (2004, 77) ist Mehrsprachigkeit „die (positiv besetzte) funktionale sprachliche Handlungskompetenz in mehr als zwei Sprachen, wobei Sprache nicht gleichzusetzen ist mit Nationalsprache“. Damit verfüge jeder mehrsprachige Mensch über je ein individuelles Kompetenzprofil.

Es fällt auf, dass bei all diesen Definitionen

1. die Anzahl der Sprachen hervorgehoben wird,
2. die Kompetenzprofile sehr differenziert und heterogen sein können, (rezeptiv und/oder produktiv sowie auf höchst unterschiedlichen Niveaus von rudimentär bis muttersprachlich),
3. die Sprache lediglich als Kommunikationsmittel³¹ aufgefasst wird.

Folglich wird die Zielsetzung „Mehrsprachigkeit“ im Fremdsprachenbereich im Allgemeinen als graduell unterschiedliche Beherrschung von mindestens drei Sprachen als Kommunikationsmittel aufgefasst. Diese *Zielsetzung* stellt im Bildungsbereich m. E. wohl *nichts Neues* dar, wenn mit Mehrsprachigkeit nur *die Quantität von den zu lernenden Sprachen* (mehr als eine Fremdsprache) signalisiert wird. Ferner kann aus den oben zitierten Definitionen die Schlussfolgerung gezogen werden, dass in der fremdsprachendidaktischen Diskussion derjenige als mehrsprachig bezeichnet wird, der *mit mehreren Sprachen zu tun hat* und in den verschiedenen Sprachen ggf. unterschiedliche Fertigungsprofile entwickelt hat. In diesem Zusammenhang erhebt sich die wichtige Frage, ob die betreffenden Individuen auch selbst dieses Attribut für sich in Anspruch nehmen. Das scheint jedoch nicht unbedingt der Fall zu sein (vgl. dazu Kallenbach 1996, 224–226).

Auch wenn der Wissenschaft derzeit, wie angedeutet, noch genaue „Instrumente“ fehlen, um die Mehrsprachigkeit des Menschen zu messen, scheint den Menschen doch ein rein subjektiver Maßstab zur Bestimmung der eigenen Mehrsprachigkeit innezuwohnen. Sein Arbeitsprinzip ist m. E. viel holistischer und komplexer als lediglich die Bestimmung von einzelnen Kompetenzen in mehreren Sprachen, denn es gibt Menschen, die von sich behaupten zwei- bzw. mehrsprachig zu sein.³² Im Gegensatz dazu gibt es Menschen, die zwar exzellent mehrere Fremdsprachen beherrschen, sich aber dennoch nicht als mehrsprachig bezeichnen wollen (vgl. z. B. Hint 1994, 424). Wo läuft dann die Grenze zwischen Mehrsprachigkeit und Fremdsprachenbeherrschung? Ich bin der Ansicht, dass die nähere Betrachtung des Sprachkonzepts eine Antwort auf diese Frage zu liefern vermag. Die Sprache wird im Fremdsprachenunterricht und, wie wir oben gesehen haben, auch in der Mehrsprachigkeitsdiskussion, im

³¹ Vgl. Europarat (2001, 17).

³² In meinem eigenen Sample (s. Kapitel 5.3.1.) gibt auch eine Versuchsperson an, zweisprachig zu sein. Vgl. dazu auch Kallenbach (1996, 225).

Allgemeinen als Zeichensystem und als ein Mittel der Kommunikation definiert. Seit Dell Hymes (1972) „On Communicative Competence“ wird Sprachbeherrschung generell als die Beherrschung der vier Sprachfertigkeiten: Hörverstehen, Sprechen, Leseverstehen und Schreiben verstanden, wobei man in einer Fremdsprache, wie bereits im Kapitel oben dargelegt, nicht immer alle Erscheinungsformen zu beherrschen braucht, auch kann die Qualität unterschiedlich sein.

Ich finde es kurzfristig, die *kognitive* Dimension (vgl. Strohner 1996, 55) sowie die anthropologisch-philosophische Dimension der Sprache aus der Mehrsprachigkeitsdiskussion weitgehend auszuklammern und die Sprache nur auf ein Mittel der Kommunikation zu reduzieren³³ (vgl. dazu auch Trampe 1996, 62). Aus ökolinguistischer Perspektive wird Sprache immer als „Teil komplexer Funktions- und Lebenszusammenhänge betrachtet, als ein Prozeßtyp innerhalb eines ständigen Flusses von Information, Energie und Materie“ (Trampe 1996, 63). Abbildung 3 soll die Wechselwirkungen zwischen Sprache und Sprachbiotop veranschaulichen, das als der Gesamtbereich der Phänomene definiert wird, die das sprachliche Verhalten und das Sprachsystem eines Sprecher-Hörer-Individuums/einer Sprecher-Hörer-Gruppe/einer Sprachgemeinschaft zu einem bestimmten Zeitpunkt und an einem bestimmten Ort bestimmen und auf die sprachliche Prozesse zurückwirken (vgl. Trampe 1990, 91ff.). Durch die Wechselwirkungen zwischen Sprache und Sprachbiotop kommt es in ökologischen Systemen zu autokatalytischen Prozessen. Sprache-Welt-Systeme gestatten nach Trampe (1996) das beschreibende und erklärende Nachvollziehen dieser Prozesse synergetischer Interaktion. Eng damit zusammen steht auch die in der Literatur des Spracherwerbs und Sprachenlernens neu eingetauchte Metapher *participation* (vgl. z. B. Sfard 1998, Pavlenko/Lantolf 2000). Eine zweite Sprache zu erlernen sehen Pavlenko und Lantolf (2000) demnach *nicht als simple Anhäufung von Fähigkeiten und Fertigkeiten, sondern eher als einen Prozess, wie man eine bestimmte Person wird oder wie man es vermeidet, eine bestimmte Person zu werden*. Sie sprechen vom Sprachenlernen

not as the acquisition of a new set of grammatical, lexical, and phonological forms but as a struggle of concrete socially constituted and always situated being in symbolically mediated lifeworld [...] of another culture.³⁴ (Pavlenko/Lantolf 2000, 155)

³³ Der Oxforder Biologe Desmond Morris (1996, 42) beispielsweise ist gemäß seinem biologischen Verständnis der Ansicht, es sei eben „die gesprochene Sprache, die Menschen trennt, und die Körpersprache, die sie verbindet“.

³⁴ Vgl. hierzu auch den Sprachbegriff von Pierre Bourdieu (1991), der Sprache als Ort der sozialen Organisation, der Macht und des individuellen Bewusstseins sowie als Form von symbolischem Kapital auffasst.

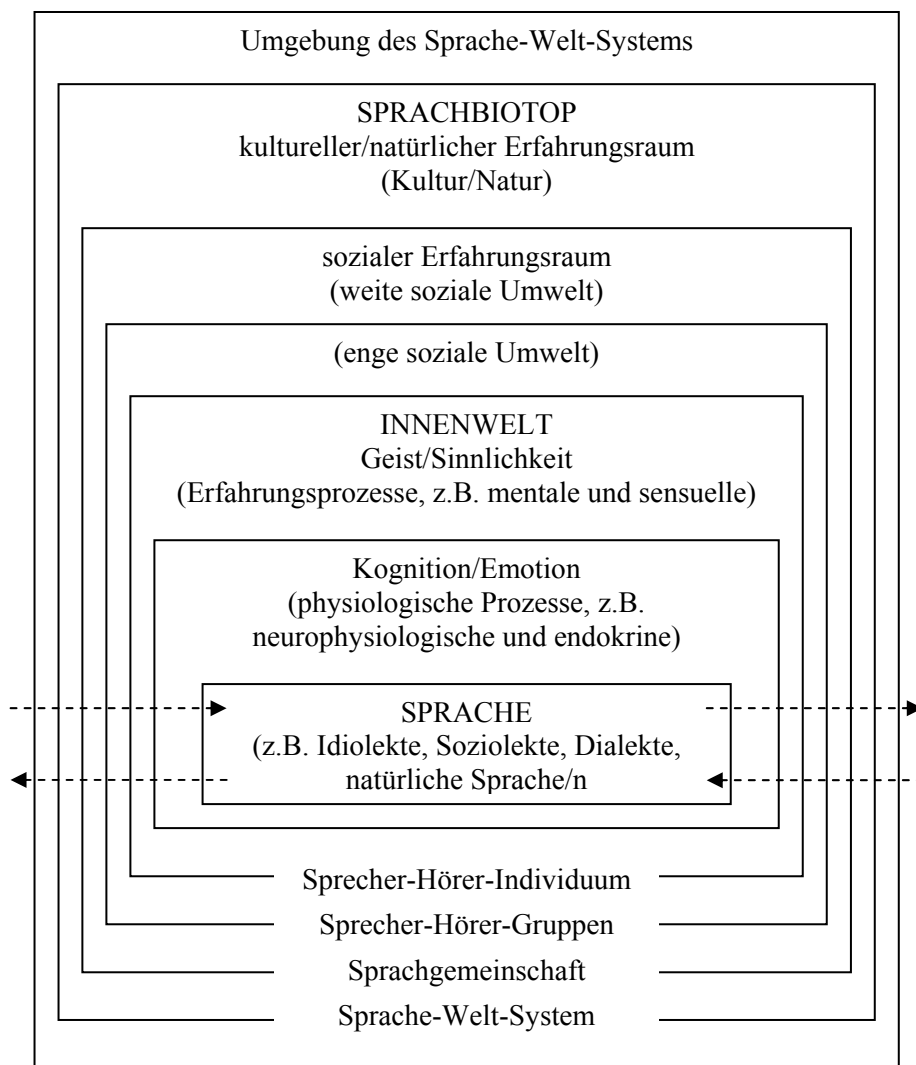


Abbildung 3. Die Erfahrungsräume des Sprecher-Hörer-Individuums (nach Trampe 1996, 67).

Die Sprache dient zwar auch der Kommunikation, allerdings, wie Zecher (1999, 238) ausführt, erschöpfe sich darin nicht ihr Wesen. Denn sie sei der umfassende Horizont der Kultur als der Auslegung des Menschen und seiner Wirklichkeit:

In der Sprache als dem umfassenden Horizont des Verstehens werden dem Menschen Sinngebung und der Weg zur Wahrheit sowie zum Sein zuteil.

Insofern ist die Sprache Bedingung der Möglichkeit zur Erkenntnis.³⁵ (Zecher 1999, 238)

Sprache ist nun mal etwas Hochkomplexes und im Angesicht der mehrsprachigen Individuen dienen ihre verschiedenen Sprachen ihnen nicht nur zur Kommunikation, sondern definieren auch das Selbst, indem die sprachliche Identität als eine Komponente der individuellen Identität gesehen werden kann (vgl. Haarmann 1996, 219). Dabei sind Identität und Mehrsprachigkeit Struktur und Prozess zugleich (vgl. De Florio Hansen/Hu 2007, XI). Deshalb kann Mehrsprachigkeit m. E. nicht bloß ein Mehr an Sprachbesitz, ein sog. additives Konzept sein. Sie ist auch qualitativ anders und beruht auf einem erweiterten Sprachkonzept, in dem die Sprache nicht von Kultur, Diskursformen, Wahrnehmungsmuster und Identität separiert wird (vgl. auch Hu 2004, 70). Pavlenko und Lantolf (2000, 157) sprechen in diesem Kontext von Menschen, deren Ziel des Sprachenlernens ist „*to cross the border into the domain where selves and worlds are reconstructed*“, damit man *Mitglied* einer bestimmten Gesellschaft wird (Partizipationsmetapher!). Da so ein Ziel im institutionellen Fremdsprachenunterricht, mithin auch im L3+n-Unterricht, nicht angestrebt wird, werde ich im Folgenden den Begriff der Mehrsprachigkeit aussparen. Dennoch möchte ich das Kapitel mit einem Zitat von Kurtz (2004, 115) abschließen, der noch Folgendes zum „Problem“ der Mehrsprachigkeit zu bedenken gibt:

Auch sollte wieder mehr Vertrauen in den einzelnen Menschen gesetzt werden. Schulische Sprachenfolgen zu konstruieren, standardisierte Zeitkontingente für fremdsprachliche Curricula festzulegen, Fremdsprachen/Fremdkultur zu portionieren (Fremdverstehen in genormten Modulen?), Lernerfolge und Lernmisserfolge kleinschrittig offen zu legen, zu dokumentieren und an normierten Referenzskalen zu messen, dies alles zusammen schnürt den Menschen letztendlich in ein enges Mehrsprachigkeitskorsett ein, das die vielleicht doch vorhandene bzw. zu entwickelnde Bereitschaft, mehrere Fremdsprachen zu erlernen bzw. verschiedene Kulturen kennen lernen zu wollen, sehr wahrscheinlich im Keim erdrückt.

³⁵ Vgl. hierzu auch Saphir (1921, 12ff.).

2. DAS ERLERNEN EINER L3(+n)

2.1. Zur Genese einer neuen Forschungsdisziplin

Der Aneignungsprozess einer Sprache ist, wie oben angedeutet, hochkomplex, nichtlinear, multi-dimensional und er hängt mit den anderen Entwicklungsprozessen des Menschen zusammen. Die Diskussion darüber, ob die L2-Aneignung in gleicher Weise oder doch anders verläuft als der Erstspracherwerb, wurde in der Wissenschaft lange Zeit kontrovers geführt.³⁶ Man denke z. B. an die „großen“ älteren Hypothesen wie die Kontrastiv-Hypothese (Lado 1969), die Identitäts-Hypothese (Dulay/Burt 1974) und die Interlanguage-Hypothese (Selinker 1972) zur Erklärung des Fremdspracherwerbs. Die Diskussion der Frage, ob es sich beim Erwerb/Erlernen einer ersten Fremdsprache und weiterer Fremdsprachen um einen generell ähnlichen oder deutlich anderen Prozess handelt, wird ebenso strittig geführt. Allerdings ist diese Kontroverse neueren Ursprungs. Innerhalb der Spracherwerbsforschung, der Psycholinguistik, der Soziolinguistik bzw. allgemein innerhalb der angewandten Linguistik wird seit einigen Jahren eine intensive Auseinandersetzung darüber geführt, ob es ausreicht, vorhandene L2-Lern- und Sprachverarbeitungsmodelle einfach auf Lx zu erweitern bzw. generell auszubauen oder sollten dafür eigene Modelle geschaffen werden. Außerdem soll nicht verschwiegen werden, dass, wie Lindemann (1998, 161) vermerkt, von mehreren ForscherInnen immer noch die Meinung vertreten wird, die Unterscheidung zwischen dem Lernen einer Sprache als L2 und weiteren völlig unnötig sei.

L3 gilt, wie oben angedeutet, als eine recht junge Forschungsdisziplin. Sie hat sich als eigenständiges Forschungsgebiet erst am Ende der 80er Jahre des 20. Jahrhunderts etabliert (vgl. Sanz/Lado 2008, 113). Was ihre Methodologie anbetrifft, wird sie von Cristina Sanz und Beatriz Lado (2008, 113) als „innovative and highly eclectic“ bezeichnet, „with designs borrowed both from linguistics and psychology by way of second language acquisition [...] research“. Neue Gegenstände und neue theoretische Sichtweisen erfordern eben auch neue Methoden.

Fragt man nach Gründen für die zunehmende Beschäftigung der ForscherInnen mit den L3(+n) spezifischen Fragen, so sind sie einerseits in der veränderten politischen, sozialen und ökonomischen Situation in Europa zu suchen, die ein hohes Niveau an Fremdsprachenkenntnissen erfordert. Andererseits scheint es einfach an der Zeit der Erforschung von Mehrsprachigkeit und Lernen mehrerer Sprachen zu sein, da andere alte und neu hinzugekommene wissenschaftliche Disziplinen (z. B. Epigenetik, Neurobiologie) ständig neue Fakten und Erkenntnisse veröffentlichen, Ansätze und Theorien bereitstellen, die auch für die Fremdsprachenlernforschung neue Forschungsperspektiven eröffnen. Dabei soll natürlich nicht unberücksichtigt bleiben, dass L3(+n)-

³⁶ Oksa (2003, 107f.) beschäftigt sich eingehend mit der Frage der Vergleichbarkeit des Zweit- und Erstspracherwerbs.

Forschung hohe Ansprüche an die Sprachkompetenz der WissenschaftlerInnen selbst stellt, die sprachlich der mehrsprachigen Forschungssituation gewachsen sein müssen. Gessica De Angelis (2007, 21) hebt zudem noch Folgendes hervor:

Research on multiple sources of influence has [...] been much slower to appear, possibly because identifying and separating multiple sources of knowledge in production is methodologically complex and challenging.

An dieser Stelle ist es interessant zu bemerken, dass L3-spezifische Fragen ursprünglich und gelegentlich sogar heute noch einfach dem Gebiet der L2-Forschung zugerechnet werden. Oft findet man in kontrastiven Arbeiten, wie z. B. bei Claus Færch und Gabriele Kasper (1986, 211), den Hinweis, dass die untersuchte L2 eigentlich die L3 gewesen sei. Auch Beate Lindemann (1998, 159) konstatiert, dass sich hinter vielen Studien aus den 60er, 70er und 80er Jahren (z. B. Köhler 1975, 21), die von sich behaupten, dass sie den Erwerb einer Sprache x als L2 untersuchen, eigentlich L3- bzw. L3(+n)-Studien verbergen.³⁷

Des Weiteren sollte der Frage nachgegangen werden, warum die durchgeführten Untersuchungen in der Sprachlernforschung lange Zeit von einem Zweitsprachenbegriff³⁸ ausgegangen sind, der alle gelernten bzw. erworbenen Sprachen außer der Muttersprache des Lernenden unter sich subsumierte. Die Gründe sind zum einen, wie z. B. Apeltauer (1997, 17) annimmt in der Annahme bzw. Ansicht der Untersuchenden zu finden, dass das Erlernen einer zweiten Fremdsprache den Erwerbsprozess der ersten Fremdsprache ganz einfach wiederholt³⁹. Die Muttersprache sei auch in solchen Fällen Ausgangspunkt und Grundvoraussetzung für den Neuerwerb. Zum anderen lagen auch nur wenige Untersuchungen zu diesem speziellen Bereich vor.⁴⁰ Erst praktische Probleme im Schulalltag, wie Interferenzerscheinungen zwischen den verschiedenen Fremdsprachen, lenkten das Augenmerk auf das Phänomen, dass nicht nur die Muttersprache der Lernenden mit anderen Sprachen interagiert (vgl. Hufeisen 2001, 650).

Bei heutigem Stand der Forschung wird davon ausgegangen, dass eine solche reduktive Auffassung eine unzuverlässige Vereinfachung ist, da jede weitere Sprache, die nach der Muttersprache erlernt wird, mit ihren Spezifika ebenfalls zu den Sprachlernvoraussetzungen eines Individuums wird und das gesamte Bedingungsgefüge für das Lernen von Sprachen auf dynamische Weise verändert. Aus gegenwärtiger lerntheoretischer und kognitionspsychologischer Sicht ist es also sinnvoll, zwischen dem Lernen einer L2 und dem Lernen einer

³⁷ Hufeisen (1991, 14–22) skizziert die Forschungslage solcher Arbeiten bis 1990, in denen eine Fremdsprache auf das Lernen bzw. auf die Produktion einer später gelernten Fremdsprache Einfluss nimmt.

³⁸ Vgl. dazu Kapitel 1.2.

³⁹ S. dazu auch Singh/Caroll 1979.

⁴⁰ Vgl. den Überblick bei De Angelis (2007, 19f.).

L3 oder L3+n zu unterscheiden, denn wie Britta Hufeisen (2000, 214) formuliert: „*L3 learning is fundamentally different from L2 learning* [...]“. Im Folgenden sollen diese Differenzen anhand ihres Faktorenmodells herausgearbeitet werden.

2.2. L3 versus L2 und andere Erwerbs- bzw. Lernfälle

2.2.1. Das Faktorenmodell von Hufeisen

Wie oben vermerkt, geht man derzeit davon aus, dass sich die Aneignung einer L3(+n) deutlich von der einer L2 unterscheidet. In ihrem theoretischen mehrstufigen Modell hat Hufeisen (1998, 171f.; 2001, 649) die Bedingungs- und Einflussfaktoren bei den verschiedenen Erwerbs- bzw. Lernfällen graphisch zu verdeutlichen versucht.

Erwerb einer L1

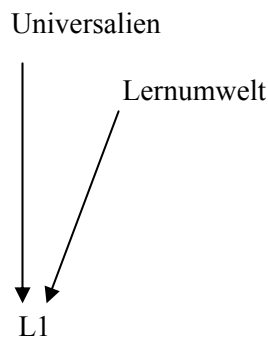


Abbildung 4. Erstspracherwerb.

Der Erwerb der Muttersprache wird im Wesentlichen durch zwei Faktorenkomplexe determiniert (vgl. Abbildung 4): Diesen Prozess konturieren die prinzipielle biologische und neurophysiologische Fähigkeit, Sprachen zu lernen, und die Qualität und Quantität des Inputs der sprachlichen Umwelt.

Lernen einer L2

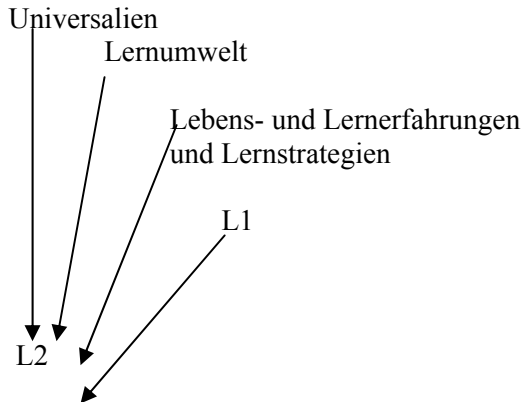


Abbildung 5. Lernen der ersten Fremdsprache

Im Vergleich zu den Bedingungen des L1-Erwerbs muss man beim L2-Lernen von bedeutenden externen und internen Unterschieden ausgehen (vgl. Abbildung 5): Das Input-Angebot ist beim L2-Lernen in den meisten Fällen wesentlich geringer, die kognitive Entwicklung hingegen weit fortgeschritten. Außerdem ist schon ein sprachliches System vorhanden, das individuell in unterschiedlichem Ausmaß mit der L2 im Lernprozess interagiert. Ferner sind Sprachanfänger „keine Lernanfänger“ (Bimmel/Rampillon 2000, 140), d. h. sie verfügen über allgemeine Lebens- und Lernerfahrungen sowie Lernstrategien.

Nach Britta Hufeisen und Martha Gibson (2003, 17) enden die traditionellen Spracherwerbsmodelle mit dem Lernen der ersten Fremdsprache, d. h. sie implizieren, dass sich das Bedingungsgefüge mit dem Lernen weiterer Fremdsprachen nicht von dem einer ersten Fremdsprache unterscheidet. Aus der Abbildung 6 geht aber hervor, dass die Einflussfaktoren beim Lernen einer L3 im Gegensatz zu L2-Lernen nicht nur komplexer geworden sind, sondern sich auch qualitativ deutlich vom L2-Lernen abheben. Erstmalig zählen zu den Wissensquellen und Ressourcen, aus denen die Lernenden schöpfen können, außer Muttersprache nun auch Wissensbestände aus einer anderen Fremdsprache und Kultur sowie für den Lerngegenstand spezifische Strategien und Lernerfahrungen, die nicht deckungsgleich mit allgemeinen Lebens- und Lernerfahrungen und Strategien sind (vgl. auch Tönshoff 2004, 226). Dem im Unterricht erreichten Sprachwissen und -können, dem Suchen nach transferierbaren Kenntnissen kommt, wie Franz-Joseph Meißner und Marcus Reinfried (1998) hervorheben, beim L3-Lernen eine große Bedeutung zu. Dies gelte insbesondere für verwandte Sprachen.

Ein weiterer Faktor ist das Wissen um den eigenen Lernstil und Lerntyp⁴¹. Lernende sind alle durch vorangehende Lernerfahrungen, durch ihre Lernkultur geprägt und haben bereits eigene Lernstile entwickelt (vgl. Bimmel/Rampillon 2000, 44). Das Lernen einer L3 stellt deshalb nicht bloß ein Mehr an Sprachbesitz (L1 + L2), kulturellem Besitz usw. her, sondern er führe auch zu einer neuen Qualität (vgl. Christ 1991, 25).

Lernen einer L3

Universalien

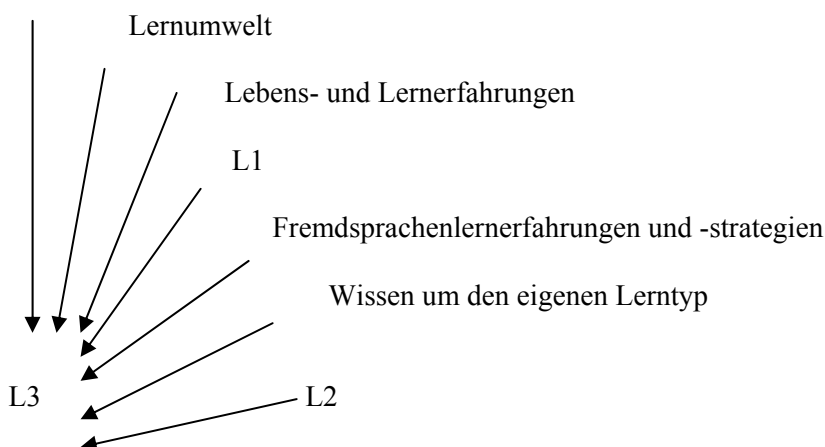


Abbildung 6. Lernen einer zweiten Fremdsprache

Hufeisen (1998, 172) behauptet, dass sich im Fall einer L3+n der eben hinzugekommene Bereich nicht so fundamental erweitere wie zwischen L2 und L3 (vgl. Abbildung 7):

Der Schritt eine weitere, d. h. dritte oder vierte Fremdsprache zu lernen, ist nicht mehr so gravierend wie der von der ersten zur zweiten Fremdsprache [...]. (Hufeisen 2001, 649)

⁴¹ Die Differenzierung zwischen den Lerntypen geschieht anhand verschiedener Lernstile. Lernstile sind nach Grotjahn (1998, 11) intraindividuell relativ stabile, d. h. nur sehr schwer zu verändernde, zumeist situations- und aufgabenunspezifische Präferenzen (Dispositionen, Gewohnheiten) von LernerInnen sowohl bei der Verarbeitung (Aufnahme, Strukturierung, Speicherung) von Informationen als auch bei der sozialen Interaktion. Oxford und Anderson (1995) z. B. gehen davon aus, dass sich ein Fremdsprachenlerner anhand von mehr als 20 Lernstildimensionen charakterisieren lässt.

Die Fremdsprachenlernerfahrungen und -strategien seien ausgefeilter und könnten, je nach Lerntyp, gezielter eingesetzt werden.

Lernen einer L3+n

Universalien

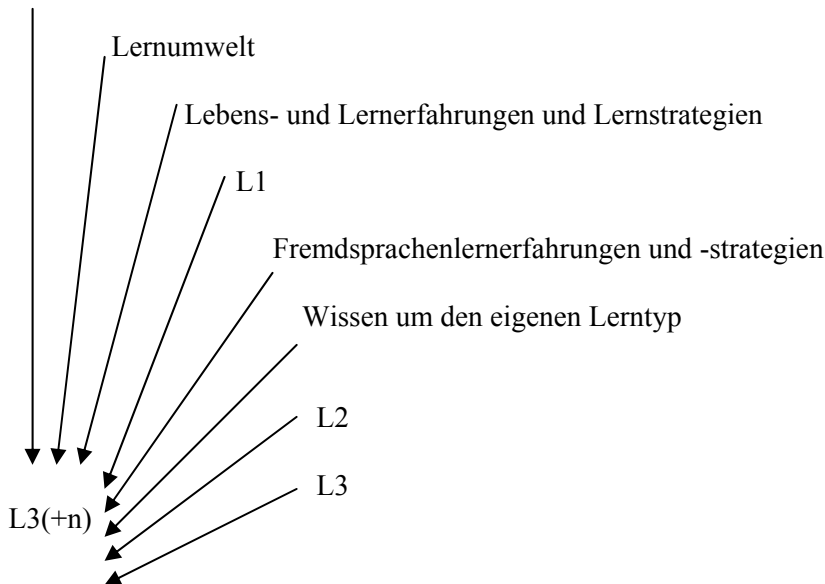


Abbildung 7. Lernern einer L3+n

Hufeisen ist mithin der Ansicht, dass ein deutlicher Unterschied zwischen dem Lernen einer L2 und einer L3, nicht so sehr zwischen dem Lernen einer L3 und dem Lernen einer L3+n besteht. Allerdings relativiert Michiels (1999) diese Auffassung. Er stellt in seiner empirischen Untersuchung über die Rolle der Niederländischkenntnisse bei französischsprachigen Lernern von Deutsch als L3 fest, dass beim Mehrsprachenlernen der Nutzen und die konkreten Vorteile, die aus sprachlichen Vorkenntnissen bzw. Lernerfahrungen gezogen werden können, nicht von bloßer Existenz sprachlicher Vorkenntnisse, sondern von der Verwandtschaft der involvierten Sprachen an sich abhängen. Für die Franzosen schien es nämlich keine Rolle zu spielen, ob sie vor Deutsch schon Englisch als L2 oder L3 gelernt hatten. Nur wenn vor Deutsch Niederländisch gelernt wurde, schien dies auf das Lernen von Deutsch einen Einfluss zu haben. Michiels (1999, 92) behauptet somit, dass es beim Mehrsprachenlernen „anscheinend viel wichtiger ist, **welche** Fremdsprache(n) schon gelernt wurde(n), und nicht nur, **ob** schon eine bzw. mehrere Fremdsprachen gelernt wurde(n)“. Man darf also

nicht unhinterfragt von der Behauptung ausgehen, dass die L2 eines Lernenden immer die Basis für das Lernen weiterer Sprachen bildet.

2.2.2. Spezifika der L3+n-Lernenden

Zahlreichere Transferbasen

Wie es aus dem DMM (vgl. Kapitel 1.4.2.; Jessner 2007, 29) sowie dem oben dargestellten Verlaufsmodell von Hufeisen (1998, 2001) hervorgeht, ist die Ausgangssituation auf Seiten der Lernenden beim Beginn einer ersten Fremdsprache in mehrfacher Hinsicht anders als beim später einsetzenden L3(+n)-Lernen. Aus psycholinguistischer Sicht besteht der inhärente Unterschied zwischen dem Erwerb/Erlernen einer ersten Fremdsprache (L2) und dem Erwerb/Erlernen weiterer Fremdsprachen (L3, L4 usw.) also darin, dass im letzteren Fall Sprachkenntnisse und Sprachlernerfahrungen vorliegen, die im ersten Fall nicht vorhanden sein können (vgl. Königs 2000, 44). Dies stimmt mit der Theorie der dynamischen Systeme überein und bedeutet, dass der vorhandene Sprachbesitz des Lernalters eine wichtige Grundlage für das Erlernen von weiteren Fremdsprachen bildet und die neu zu lernende Sprache auf der Basis des vorhandenen Sprachbesitzes verarbeitet wird. Der L3(+n)-Lerner verfügt somit über *zahlreichere Transferbasen* als der L2 Lerner.⁴² In diesem Zusammenhang soll aber hervorgehoben werden, dass von vornherein mit wechselseitigen positiven und negativen Einflüssen der vorhandenen Kenntnisse und Erfahrungen zu rechnen ist (vgl. Tönshoff 2004, 226).

Alter und kognitive Reife

Aus lerntheoretischer Sicht bildet einen weiteren wichtigen Punkt das Alter der L3+n-Lernenden. Es ist davon auszugehen, dass Personen, wenn sie schon eine zweite und insbesondere eine dritte oder vierte Sprache lernen, älter und kompetenter sind als zum Zeitpunkt des Erlernens der ersten Fremdsprache. Außer sprachlichem Vorwissen verfügen ältere Lernende aber auch über andere altersbezogene kognitive Fähigkeiten. Sie haben mehr Lebenserfahrung, Intellektualität und umfangreicheres Weltwissen, d. h. sie sind auch mit politischen, wirtschaftlichen und kulturellen Aspekten in der Welt schon etwas mehr vertraut (vgl. Krumm 1995, 200). Insgesamt unterscheiden sich die Lernweisen der (fast) Erwachsenen stark von denen von Kindern und jüngeren Jugendlichen. Sie seien durch stärkere Systematizität, Analysefähigkeit und den Wunsch nach Bewusstmachung geprägt, deshalb werde, so Hufeisen (2001, 652) eine L3+n bewusster, kognitiver und konstruktivistischer gelernt.

⁴² Zum Transferbegriff siehe näher Kapitel 2.3.2.

Höhere Sprach(lern)bewusstheit

Somit wird den Lernenden, die bereits über Erfahrungen mit dem Lernen/Erwerb mit mindestens einer Fremdsprache verfügen, höhere Bewusstheit auf die Sprache(n) selbst (vgl. Knapp-Potthoff/Knapp 1982) als auch auf das eigene Lernen inklusive der eigenen Lernstrategien zugesprochen (vgl. Thomas 1988, 1992). Offensichtlich kann man lernen, wie man sich durch bestimmte Methoden und Techniken fremde Sprachen aneignet. Wahrscheinlich kennen die Lernenden beim L3(+n)-Lernen schon ihren eigenen Lerntyp und sich je demnach dem neuen Gegenstand nähern. Eventuell haben sie Fremdsprachenlern- sowie Kommunikationsstrategien und subjektive Theorien über das Sprachenlernen entwickelt, die ihnen, besonders zu Beginn des Lernprozesses, das Lernen erleichtern (vgl. Kallenbach 1996). Mißler (1999) behauptet sogar, dass die Anzahl der gelernten Sprachen und die Verwendung der Lernstrategien bzw. der Grad der Bewusstheit darüber miteinander korrelieren. Aufgrund von experimentellen Befunden wird zudem vermutet, dass erfahrene LernerInnen schneller auf einer Metaebene vorstoßen und die von ihnen gebrauchten Verfahren in ihrer Wirksamkeit auch abschätzen können (vgl. McLaughlin/Nyak 1989, 11).

Hufeisen (2001, 648) fasst die Charakteristika der L3-Lerner folgendermaßen zusammen:

L3-Lernende gehen selbstsicherer als L2-Lernende an einen Text heran. Sie schauen gezielt nach vertrauten Strukturen und Worten, suchen nach Kognaten, raten bei Neuem und Unbekanntem und versuchen, nicht jedes Detail zu verstehen, sondern die Essenz, die Hauptaussagen des Textes zu erfassen. Sie kennen aber auch das Gefühl, etwas sagen zu wollen, ohne zu dem Zeitpunkt über die sprachlichen Mittel dafür zu verfügen. Dank ihrer vorherigen Fremdsprachenlernerfahrung haben sie aber wahrscheinlich inzwischen gelernt, mit dieser vorübergehenden „Unzulänglichkeit“ souveräner und selbstsicherer umzugehen. So werden mögliche Schwierigkeiten im Lernprozess (z. B. Ambiguitäten oder Überforderung) antizipiert oder zumindest wiedererkannt und von daher auch gelassener ertragen. Insgesamt ist ihr Lernen durch stärkere Systematizität, Analysefähigkeit und dem Wunsch nach Bewusstmachung geprägt.

Vor dem Hintergrund der eben angesprochenen Qualitäten sollte man sich nicht wundern, dass in einigen vergleichenden Untersuchungen festgestellt worden ist, dass Lernende, die bereits eine Fremdsprache oder Fremdsprachen gelernt hatten, beim Lernen einer weiteren Sprache als L3 oder L3+n höhere und schnellere Resultate erzielten als Lernende, für die die betreffende Fremdsprache erst die L2 war (vgl. Lococo 1976, Mägiste 1984, Bausch/Heid 1990, Hufeisen 1991).⁴³ Andererseits gibt es aber auch davon abweichende Meinungen, die diese Differenz nicht auf das Lerntempo zurückführen, sondern auf die Ausgangsposition. So behauptet Håkan Ringbom (2007, 117) in diesem

⁴³ Jacqueline Thomas (1988, 239) führt diesen Unterschied u. a. auf die „metalinguistic awareness“ zurück.

Zusammenhang: „*Essentially, the difference is not a difference in speed of learning, but a difference in starting levels.*“ Odlin (1989, 41) schränkt die Verkürzung der Lernzeit lediglich auf die nahe verwandten Sprachen im rezeptiven Bereich ein. Damit korrespondiert auch Ringbom (2007, 99): „[A] fair receptive knowledge of a related TL can be attained quite quickly“, wobei er ergänzend anmerkt, dass die Umwandlung der rezeptiven Kenntnisse in die produktive aber viel Zeit und Übung voraussetzt und dieser Entwicklungsprozess derzeit immer noch nicht sehr gut nachvollziehbar ist.

2.3. Transfer und Interaktionsphänomene

2.3.1. Historischer Überblick über den Ertrag von Transferprozessen zum Sprachenlernen

Anfangs hat man sich hauptsächlich mit dem Transfer aus der Muttersprache der Lernenden auf eine L2 beschäftigt (vgl. z. B. Gass/Selinker 1983). Was die Rolle von Transferprozessen im Bereich des L2-Erwerbs/Lernens angeht, so war es lange Zeit ein sehr umstrittenes Thema. Die Vertreter der Kontrastiv-Hypothese messen dem Transfer große Wichtigkeit bei (vgl. z. B. Lado 1957). Im Bereich der kontrastiven Linguistik hat man angenommen, dass die Lernprobleme der Lernenden durch das Vergleichen der Zielsprache mit der L1 besser verstanden und zum Teil vermieden werden können. Die BefürworterInnen der Identitäts-Hypothese nähern sich dieser Frage allerdings eher mit Skepsis (s. z. B. Dulay/Burt 1974b, Felix 1982).

Die Tatsache, dass die fremdsprachliche Produktion außer der Muttersprache häufig auch von anderen schon gelernten oder erworbenen Fremdsprachen (L2 bzw. L3) beeinflusst wird, hat innerhalb der Spracherwerbsforschung lange Zeit relativ wenig Beachtung gefunden, ganz zu schweigen von einer systematischen Erforschung und Beschreibung. Dies kann u. a. auf die behavioristische Lerntheorie zurückgeführt werden, denn der Behaviorismus hat die Reflexion über Sprache und Sprachvergleiche abgelehnt, weil er dadurch Interferenzen befürchtete. Im Hinblick auf die Organisation mehrerer Sprachen im Gehirn wurde die Theorie verfochten, dass es eine kompositionelle (ein Speicher für alle Sprachen) und eine koordinierte Art der Speicherung (mehrere getrennte Speicher) gebe. Um Sprachmischungen zwischen den einzelnen Fremdsprachen und auch zwischen ihnen und der Muttersprache zu vermeiden, die bei der kompositionellen Speicherung drohen würden, war eine Trennung der einzel-sprachlichen Wissensbestände im Lerner eine lange Zeit in der Sprachvermittlung das leitende Prinzip (vgl. Raupach 2004, 191 und Boeckmann 2008, 6).

Die Chancen, die die Übertragung von vorhandenen, vorher erlangten Kenntnissen und Fertigkeiten aus der und über die L2 auf den Lernprozess, die Perzeption, die Rezeption und die Produktion der L3(+n) bieten kann, erkannte man erst viel später. Da Fehler in diesem Bereich am auffälligsten sind, wurde das positive Potenzial anfangs verkannt.

Die ersten Studien zum L3-Phänomen waren als Warnungen für den Fremdsprachenunterricht zu verstehen, dass die Interaktion zwischen L2 und L3 (aber auch die zwischen L1 und L2/L3) ausschließlich negative Folgen für die neu zu lernende Fremdsprache habe. Andere Sprachen wurden schlechthin als „Störenfriede“ im Prozess der zu lernenden bzw. zu lehrenden Sprache empfunden (vgl. Christ 1999, 297). Aus diesem Grund sollten die beiden Fremdsprachen auf inhaltlicher und organisatorischer Ebene sorgfältig getrennt voneinander vermittelt werden (vgl. Braun 1937, 121). Eine größere Anzahl von Arbeiten über die konzeptionelle Trennung der Sprachen wegen der Interaktionsgefahr entstand in den 1970er Jahren.⁴⁴ Doch blieb der gewünschte Erfolg aus, d. h. die Interferenzen gingen nicht zurück (vgl. Merkelbach 2003, 542). Es hat sich immer wieder gezeigt, dass Interaktionen zwischen den einzelnen Sprachen kaum zu unterbinden sind.

Neuerdings geht man davon aus, dass das Verknüpfen von Wissensbeständen und ihre Umstrukturierung durch neue Lernerfahrungen geradezu konstitutiv für den Lernprozess allgemein, und somit auch für die Sprachlernprozesse, sind (vgl. z. B. das Selektionsmodell in Tabelle 2.). Im Einklang mit der Entwicklungspsychologie wird behauptet, dass „learning is essentially a matter of assimilation and accommodation: a repeated perception will be noticed and will become established into the system by linking it to already existing information“ (de Bot et al. 2005, 52). Es sei hierbei jedoch angemerkt, dass erst in den letzten 20 Jahren die L2 als eine Hilfestellung oder Brücke zur zu lernenden Sprache gesehen und verstärktes Gewicht auf die Untersuchung von positiven Effekten in Lernsituationen gelegt worden ist, in denen eine oder mehrere Fremdsprachen bereits bis zu einem gewissen Grad beherrscht werden⁴⁵. Es wurde festgestellt, dass auf der strukturellen, lexem-semantischen und pragmatischen Ebene die Lernerleichterung besonders für verwandte Sprachen gilt (vgl. Ringbom 2007). Allgemeine Fremdsprachenlernerfahrungen und Lernstrategien ließen sich aber auch auf den Lernprozess einer typologisch nichtverwandten Sprache anwenden.

In der heutigen Forschung ist dem Phänomen von Transfer eine Stelle als relevanter Spracherwerbsprozess eingeräumt worden:

There has been considerable progress in the study of transfer during the last hundred or so years, especially during the years since World War II. Yet the controversies that have accompanied this progress make it clear that the findings of transfer research must be interpreted cautiously. Viewing transfer as the single most important reality of second language acquisition is clearly risky – though no more so than viewing transfer as a negligible factor in acquisition. (Odlin 1989,15)

⁴⁴ Vgl. z. B. Hombitzer (1971, 34), de Vriendt (1972, 49), Lübke (1977, 98 und 100).

⁴⁵ Vgl. z. B. Hufeisen (1991), Michiels (1999), Meißner (1998, 2000), Meißner/Burk (2001). Ein Überblick über ältere Arbeiten im Bereich des positiven Transfers findet sich bei Hufeisen (2001, 650).

Man geht davon aus, dass jeder Erwerb einer weiteren Sprache durch die vorhandenen Sprachbestände beeinflusst wird und vice versa (vgl. Abendroth-Timmer/Breidbach 2000).⁴⁶

Zusammenfassend kann hier festgehalten werden, dass es nun nicht mehr um die hinderlichen, sondern eher um die nutzbringenden Faktoren des Transfers im L3+n-Lernen geht,⁴⁷ die zu erforschen und im Rahmen einer L3+n-Didaktik nutzbar zu machen gilt.

2.3.2. Zum Transferbegriff

Der Begriff des Transfers, der ursprünglich aus der behavioristischen Psychologie stammt, ist zwischen 1960 und 1990 vielfach kritisiert worden.⁴⁸ Deshalb haben Eric Kellerman und Michael Sharwood Smith (1986) den theorie-neutralen Begriff *cross-linguistic influence* (*zweisprachlicher Einfluss*) vorgeschlagen, der verschiedene Arten des Einflusses (Transfer, Interferenz, Ignoranz, *Borrowing*) auf die Zielsprache umfassen soll. Doch hat sich der Transferbegriff rehabilitiert und die Termini „Transfer“ und „zweisprachlicher Einfluss“ werden in den gegenwärtigen Forschungsarbeiten meistens,⁴⁹ so auch in der vorliegenden Arbeit, als Synonyme eingesetzt. Ferner wird hier aus sprachökonomischen Gründen der Begriff „Interaktion“ anstatt des zweisprachlichen Einflusses bevorzugt, da das Wort Interaktion präzise auf die dynamischen Wechselbeziehungen zwischen den einzelnen Sprachbeständen verweist.

Transfer als ein wichtiges Merkmal sowohl des L2-Erwerbs wie auch des Lernens weiterer Fremdsprachen wird definiert als

der Abruf und Einsatz vorheriger Sprachlernerfahrungen und/oder aus anderen Sprachen gewonnenen sprachlichen (expliziten, deklarativen und prozeduralen) Wissens in einer kognitiven Auseinandersetzung mit Aspekten einer weiteren zu erlernenden Sprache. (Edmondson 2001, 141)

Es ist also ein komplexes Phänomen, und theoretisch kann im Prinzip alles transferiert werden. Obwohl Odlin (1989, 152) behauptet, dass Transfer in allen linguistischen Teilbereichen vorkommen kann, scheint es doch Bereiche zu geben, in denen er häufiger beobachtbar ist, wie z. B. bei Aussprache, Lexik, Wortstellung, Redewendungen (vgl. Richards 1971, 14). Das Flexionssystem

⁴⁶ Diese Tatsache stimmt auch mit den Annahmen der Theorie der dynamischen Systeme überein: „A dynamic system is a set of variables that mutually affect each other's changes over time“ (van Geert 1994, 50).

⁴⁷ Vgl. hierzu auch die kritischen Anmerkungen über die vorliegenden Transferstudien bei Ringbom (2007, 31f.).

⁴⁸ S. z. B. Kellerman (1984) und Sharwood Smith (1983), Dechert und Raupach (1989, xi ff.).

⁴⁹ S. z. B. De Angelis (2007, 19), Ringbom (2007, 30, 56).

dagegen scheint weniger anfällig zu sein (vgl. Apeltauer 1997, 84).⁵⁰ Man sollte sich aber auf jeden Fall vor der Annahme hüten, dass beim Lernen einer neuen Fremdsprache immer auf früher Erworbenes zurückgegriffen wird:

The consensus view is that language transfer is not an ‘all or nothing’ phenomenon as was thought in the earlier days of contrastive analysis. The use of native language information in the formation and structure of interlanguages is, it is now clear, a selection process, i. e. there are some native language structures and processes more likely to be transferred than others [...]. (Selinker 1992, 207)

Es sei hierbei noch darauf aufmerksam zu machen, dass Transfer einen Lernprozess bezeichnet, dessen Resultate sowohl positiv als auch negativ sein können (vgl. Selinker 1992, 204f.). *Negativer Transfer* bzw. Interferenz liegt vor, wenn die Übertragung von Elementen und Strukturen von einer Sprache auf eine andere zu Resultaten führt, die fehlerhaft, abweichend oder ungewöhnlich sind. *Positiver Transfer* lässt sich dagegen schwer nachweisen, weil die Übertragung ein korrektes zielsprachliches Resultat ergibt. Allerdings ist die Verwendung der wertenden Adjektive „positiv“ und „negativ“ von den ForscherInnen, die sich vorzugsweise mit den dem Transfer unterliegenden Prozessen befassen, kritisiert worden. Claus Færch und Gabriele Kasper (1987) argumentieren, dass die Unterscheidung zwischen positivem und negativem Transfer nur auf der Produkt-Ebene und nicht auf der Prozess-Ebene Relevanz gewinnt. Auch Ringbom (2007, 31) setzt sich mit dieser Problematik auseinander:

What has been called interference or negative L1 transfer in L2 production could be better described as *absence of relevant concrete (positive) transfer, leading to subsequent wrong assumption about cross-linguistic similarities between L1 and L2*. Positive transfer could then be described as ‘the application of at least partially perceptions or assumptions of cross-linguistic similarity’.

János Juhász (1970) unterscheidet weiter zwischen Interferenz innerhalb einer Sprache einerseits und Interferenz zwischen zwei Sprachen andererseits. Im Rahmen dieser Arbeit ist jedoch nur die zweite Art, die interlinguale Interferenz, von Interesse. Im Bereich des Multilingualismus und des L3+n-Lernens hat Gessica De Angelis (2007, 20f.) den Begriff *combined cross-linguistic influence* geprägt, um zwischen einzelsprachlichem (*one-to-one type of associations*) und simultanem zwischensprachlichem Einfluss (*many-to-one type of associations*) zu differenzieren:

This second kind of CLI occurs when two or more languages interact with one other and concur in influencing the target language, or when one language influences another, and the already influenced language in turn influences another language in process of being acquired. (De Angelis 2007, 21)

⁵⁰ S. dazu die Diskussion bei Weinreich (1976, 49).

2.3.3. Klassifikationsmöglichkeiten

Es gibt mehrere Möglichkeiten, Transfer zu klassifizieren. So verweist Clyne (1975, 19) in Anlehnung an Haugen (1956, 59) auf acht unterschiedliche Klassifikationsmöglichkeiten:

1. Alphabetisch (nach Quellsprache buchstabiert).
2. Nach Sachgebieten.
3. Nach Wortarten (Substantiv, Verb, Adjektiv usw.).
4. Nach grammatischen Ebenen (phonologisch, morphologisch, syntaktisch usw.).
5. Nach Grad und Art der Integration.
6. Nach der Notwendigkeit der Transferenz.
7. Nach den Sprechern, die die Transfers verwenden.
8. Nach der Häufigkeit.

Zugleich macht Clyne (1975,19) darauf aufmerksam, dass nicht alle Klassifizierungsweisen gleich ergiebig sind. Er stimmt mit Haugen überein und bezeichnet die Klassifizierungsweisen 3, 4 und 5 als die nützlichsten.

Für die im 5. Kapitel unternommene Analyse wird die Klassifizierung nach grammatischen Ebenen, wie sie schon von Weinreich (1976) vorgeschlagen wird, etwas modifiziert eingesetzt. Zum einen wird hier der lautliche Bereich ausgeklammert, da die verwendete Datenbasis aufgrund einer schriftlichen Textproduktion zustande gekommen ist; zum anderen wird der Klassifikation lexikalischer Interaktionen eine von Ringbom (1987) für die Beschreibung lexikalischer Interferenz in der Lerner Sprache entworfene subtilere Typologie zugrunde gelegt. Des Weiteren ist die Typologie von Edmondson (2001) für das Forschungsthema dieser Arbeit von Interesse, da er die Transfererscheinungen von der Lernerperspektive aus beschreibt.

2.3.3.1. Grammatische und lexikalische Interferenz nach Weinreich

Die Tatsache, dass es bis auf den heutigen Tag wenig Einigkeit darüber gibt, wo die Grenzen zwischen Morphologie und Syntax, zwischen Grammatik und Lexikon verlaufen, sei nach Weinreich kein Hindernis für die systematische Analyse der Interferenz. Das Problem könne man dadurch umgehen, dass man diese Unterscheidung nicht strikt kategorisch nimmt, sondern sie zum Zwecke des Vergleichs als graduierbar ansieht.

Grammatische Interferenz

Unter Interferenz als Oberbegriff fasst Weinreich (1976) sämtliche zwischensprachlichen Beeinflussungen zusammen. Er unterscheidet zwischen folgenden Typen grammatischer Interferenz: (1) Transfer von Morphemen und (2) Transfer grammatischer Relationen.

1. Transfer von Morphemen umfasst den Gebrauch von Morphemen einer Sprache A beim Schreiben in der Sprache B. Weinreich spricht in diesem Zusammenhang, von einer „Quellensprache“ und einer „Empfängersprache“.
2. Transfer grammatischer Relationen umfasst
 - a) Abfolgerelationen (Wortstellungsmuster)
 - b) Kongruenz
 - c) Abhängigkeit (Dependenz)

Unter Transfer grammatischer Relationen ist die *Anwendung einer grammatischen Relation* der Sprache A auf B-Morpheme in Sprache B gemeint oder die *Vernachlässigung einer Relation* von B, die in A kein Vorbild hat.

Bsp.: **he comes tomorrow home* ,er kommt morgen nach Hause‘

Hier wird das deutsche Wortstellungsschema auf englische Morpheme angewandt⁵¹.

Transfer von grammatischen Relationen kann sich auch im *Funktionswechsel* äußern: Durch Identifikation eines bestimmten B-Morphems mit einem bestimmten A-Morphem wird eine Änderung (Ausdehnung, Reduktion) der Funktionen des B-Morphems nach dem Vorbild der Grammatik der Sprache A bewirkt.

Bsp.: Die Identifikation, die Lernende im Falle von Deutsch ‚wer‘ mit Englisch *who* vornehmen, woraus der Gebrauch von ‚wer‘ in der Funktion eines Relativpronomens resultiert (der Mann, wer ...) nach dem Vorbild von *the man, who...*

Als letztes soll noch der Typ von grammatischer Interferenz erwähnt werden, der das *Wegfallen obligatorischer Kategorien* zur Folge hat. Weinreich führt als Beispiel den Fremdsprachenunterricht in einer englischsprachigen Klasse an, wo es den SchülerInnen nicht gelingt, die Fälle, Geschlechter oder Aspekte in einer fremden Sprache zu unterscheiden. Bei diesen Interferenztypen spricht Weinreich er von der „Vorbildsprache“ und der „Abbildsprache“. Er verweist noch darauf, dass die Interferenz von grammatischen Relationen (1) einen ungewollten Sinn mit sich bringen, (2) eine Äußerung unsinnig oder schwer verständlich machen und (3) überflüssige Eintönigkeit bewirken kann (vgl. Weinreich 1976, 58f.).

⁵¹ Clyne (1975, 18) verwendet in diesem Kontext den Begriff „syntaktische Transferenz“.

Lexikalische Interferenz

Es gibt die unterschiedlichsten Arten, wie ein Vokabular mit einem anderen interferieren kann. Weinreich behandelt lexikalische Interferenz in zwei Gruppen: (1) einfache Wörter und (2) zusammengesetzte Wörter und Redewendungen.

1. Einfache Wörter

a) Worttransfer

Im Falle einfacher lexikalischer Elemente sei der verbreitetste Typ der unmittelbare Transfer von Morphemen von einer Sprache A nach B.

b) Semantische Erweiterung (Bedeutungserweiterung)

Der zweite Haupttyp lexikalischer Interferenz besteht darin, dass B-Morpheme nach dem Vorbild von A-Morphemen, mit deren Inhalt sie identifiziert worden sind, in neuen Bezeichnungsfunktionen gebraucht werden.

2. Zusammengesetzte Wörter und Redewendungen

Für komplexe lexikalische Einheiten seien drei Typen von Interferenz möglich:

- a) Alle Elemente einer Zusammensetzung oder einer Redewendung können in analysierter Form transferiert sein. Sie sind den wortbildenden oder syntaktischen Schemata der Empfängersprache angepasst.
- b) Alle Elemente können durch Bedeutungserweiterung wiedergegeben sein.
- c) Hybride Zusammensetzungen, wo einige Elemente transferiert sind und einige wiedergegeben werden.

2.3.3.2. Typologie lexikalischer Interferenzfehler nach Ringbom

Im Unterschied zu Weinreich, der Interferenz nach grammatischen Ebenen einteilt, geht Ringbom (2007, 54f.) davon aus, dass sich Transfer auf drei Ebenen manifestieren kann: „(1) item level, (2) system level, and (3) overall level.“

Overall transfer is an umbrella term, relying on both formal similarity of individual items and to what extent there is functional equivalence between the underlying systems. (Ringbom 2007, 57).

In Anlehnung an Cruttenden (1981) unterscheidet er ferner zwischen Wörter-Lernen und Systeme-Lernen⁵²:

⁵² Diese Einteilung zwischen „items“ und „systems“ sei in der Fremdsprachenerwerbsforschung nicht sehr bekannt (vgl. Ringbom 2007, 98).

Item learning ‘involves a form which is uniquely bonded with some other form or with a unique referent, whereas system-learning involves the possibility of the commutation of forms or referents while some (other) form is held constant’. (Ringbom 2007, 54)

Worttransfer fasst Ringbom (2007, 55) wie folgt auf:

The underlying similarities of item transfer [...] are a concretely perceived similarity of form and an associated, assumed similarity or function on meaning between source language and target language. [...]. Learners make use of an oversimplified equivalence hypothesis, $L2 = L1$, mapping the functions or meanings of L2 items directly on to existing L1 items in comprehension and those of L1 items to L2 items in production.

Beim *System-Transfer* dagegen werden abstrakte Prinzipien der Informationsorganisation aus einer anderen Sprache übernommen. Das heißt, Lernende gehen von der Annahme aus, dass zielsprachliche Wörter unterschiedlich sind, das System aber mehr oder weniger auf ähnliche Weise funktioniert wie ihre L1 oder eine andere Sprache, die sie können. Deshalb sei der Begriff des *prozeduralen Transfers* hier sogar noch treffender – „In procedural transfer the learner incorporates a productive mechanism, applying L1-based principles to L2“ (Ringbom 2007, 55) –; für sein Vorkommen müssen keine zwischen-sprachlichen Form-Ähnlichkeiten wahrgenommen werden. Das folgende Beispiel soll es illustrieren: Das estnische Wort „*keel*“ hat zwei unterschiedliche Bedeutungen: ‚Sprache‘ und ‚Zunge‘. Wird dieses Organisationsprinzip auf das Deutsche übertragen, verwendet der Lernende, der nur eines dieser Wörter kennt, es in beiden Bedeutungen, z. B. ‚er hat sich in die Sprache gebissen‘.

Es gibt zwei Arten des System-Transfers auf der Produktionsebene: „intrusiv“ und „hemmend“:

Intrusive transfer leads to inappropriate use of L1-based items and structures, inhibitive transfer prevents or inhibits learning to use new word and structures appropriately. Inhibitive transfer occurs when the learner’s L1 does not have specific structures of the TL and it tends to be manifested as underuse or avoidance in production [...]. (Ringbom 2007, 56)

Ringbom (2007, 55f.) weist auch explizit auf die Tatsache hin, dass System-Transfer bzw. prozeduraler Transfer fast immer aus der L1 der Lernenden stammt, auch wenn L2 und L3 eng miteinander verwandte Sprachen sind.⁵³ Offensichtlich müssen grammatische Regeln und semantische Eigenschaften sehr gut verinnerlicht sein, am besten automatisiert, damit man sie übertragen kann.

Da die im Kapitel 5 dargelegte empirische Untersuchung im lexikalischen Bereich in Anlehnung an Ringbom (2007) zwischen Worttransfer und System-

⁵³ Vgl. hier auch Ringbom (2001, 65f.).

Transfer bzw. semantischem Transfer⁵⁴ differenziert, sei abschließend auf beide Transfertypen einzugehen:

Lexikalischer Transfer manifestiert sich in drei unterschiedlichen Fehlertypen (1) Codewechsel, (2) Hybriden, Vermischungen und Relexifikationen und (3) „falsche Freunde“:

1. Zum Fehlertyp **Codewechsel** zählen lexikalische Einheiten, deren formale und inhaltliche Merkmale der Muttersprache der Lernenden oder einer bereits gelernten Fremdsprache direkt entstammen und die es in der Zielsprache in dieser Verwendung nicht gibt.⁵⁵

- *Men at the moment I have flu* (schwed. *men* = engl. ‚but‘).

2. Unter **Hybriden** und **Relexifikationen** werden verschiedene Mischformen aus lexikalischen Einheiten verstanden. Bei Hybriden werden Formen aus einer anderen Sprache etwas modifiziert (z. B. durch ein Suffix) übernommen.

- *I was much pigger after the walking out* (schwed. *pigg* = engl. ‚refreshed‘).

Relexifikation bezeichnet die phonologische Modifizierung einer lexikalischen Einheit aus einer anderen Sprache, damit es besser den angenommen Normen der Zielsprache entgegenkommt.

- *I couldn't speak about allthing with them* (schwed. *allting* = engl. ‚everything‘).

3. Zu dem Fehlertyp **„falsche Freunde“** zählen einzelne lexikalische Einheiten, deren formale, aber nicht inhaltliche Merkmale in der L1 der Lernenden oder in einer bereits gelernten Fremdsprache sich stark ähneln bzw. zusammenfallen. Der Lerner erzielt eine Kontrastnivellierung auf der Inhaltsebene, indem er die Bedeutung in der Ausgangssprache mit einer ihm in der Zielsprache bekannten und fast identischen Form verbindet.

- *The society would spare a lot of money* (schwed. *spara* = engl. ‚save‘).

Interferenzfehler, die auf prozeduralen Transfer zurückgeführt werden können, teilt Ringbom in zwei Kategorien ein:

4. **Lehnübersetzung** ist die Wiedergabe einer zusammengesetzten lexikalischen Einheit mit äquivalenten Wörtern nach dem Vorbild der L1.

- *Horses are the most dignified home animals* (finn. *kotieläin* = engl. ‚domestic animal‘; wörtl. ‚home animal‘).

⁵⁴ Was Ringbom als „prozeduraler“ oder Systeme-Transfer bezeichnet, wird in der Sprachkontaktforschung als „semantischer“ Transfer (vgl. Clyne 1975, 21f.; Juhász 1970) verstanden.

⁵⁵ Die Beispiele stammen aus Ringbom (1987).

5. **Bedeutungserweiterung** besteht in der Ausdehnung der semantischen Funktion des Wortes in der zu lernenden Sprache nach dem Vorbild der L1.

- *To my family heard also father and mother* (finn. *kuulua* = engl. ‚be heard‘ und ‚belong‘).

2.3.3.3. Edmondsons Typologie des Transfers

Edmondson (2001) unterscheidet aus Lernerperspektive zwischen sechs Arten von Transfer:

1. Transfer als kommunikative Strategie (T1)

Diese Art von Transfer, bei dem vorhandenes sprachliches Wissen abgerufen wird, um ein kommunikatives Problem zu lösen, kommt vor allem bei lexikalischen Problemen vor.⁵⁶ Hierdurch kommen z. B. semantische Interpretationen oder Worterfindungen zustande.

2. Transfer als Lernstrategie (T2)

Bei dieser Art von Transfer wird vorhandenes sprachliches Wissen als strategisches Mittel abgerufen, um den Lernprozess voranzutreiben, indem eine begründete Hypothese zur Systematizität der Zielsprache aufgestellt wird. Edmondson (2001, 144) räumt aber auch ein, dass der theoretisch einleuchtende Unterschied zwischen kommunikativen Strategien und Lernstrategien unscharf ist, weil das Kommunizieren durchaus eine Rolle beim Sprachenlernen spielen kann. Über Transfer als Lernstrategie behauptet Ringbom (2007, 26) Folgendes: „Transfer, or cross-linguistic influence, as a learning process is what transfer as a communication process may result in.“

3. Prozeduraler Transfer⁵⁷ (T3)

Unter kommunikativem bzw. kognitivem Druck kann im Prinzip vorhandenes relevantes L2-bezogenes Wissen nicht schnell genug abgerufen werden, weshalb (unbewusst) automatisiertes Wissen von anderen Sprachen abgerufen und eingesetzt wird. Anders formuliert, relevantes Wissen ist noch nicht „prozeduralisiert“ worden. Unter bestimmten Umständen kann der Lerner selbst die Unangemessenheit seiner transfergeleiteten Sprachproduktion erkennen. Diese Transferform sowie die folgenden T4 und T5 werden nicht bewusst eingesetzt.

⁵⁶ Nach Ringbom (2007, 26) ist es „the use of perceived and assumed cross-linguistic similarities in L2 comprehension and L2 production“.

⁵⁷ Prozeduraler Transfer im Sinne von Ringbom (vgl. Kapitel 2.3.3.2.) ist nicht mit der Auffassung von Edmondson (2001) kongruent.

4. Von kognitiven Prinzipien geleiteter Transfer (T4)

Diese Transferform bezeichnet einen Bearbeitungsprozess, bei dem der Lernende voraussetzt, dass bestimmte allgemeine strukturelle, semantische oder pragmatische Prinzipien, die in seinen kognitiven Strukturen tief verwurzelt sind, auch in der Zielsprache gelten, unabhängig davon, ob es dafür im fremdsprachlichen Input Beweise gibt oder nicht, und möglicherweise auch unabhängig davon, welches sprachliche Wissen vorhanden ist, das mit dem Prinzip konsistent ist. Dieser Prozess laufe vor allem in den ersten Stadien des Spracherwerbs ab, sei unbewusst und hänge nicht von der Wahrnehmung bestimmter Merkmale in der Zielsprache ab.

Auf die Frage, woher diese aktivierten Prinzipien kommen, kann laut Edmondson nach dem heutigen Stand der Wissenschaft keine eindeutige Antwort gegeben werden. Nach Schwartz und Sprouse (1996, 40f.) hingegen ergeben sich diese Prinzipien aus dem L1-Erwerb, da „the initial state of a L2 acquisition is the final state of L1 acquisition“. Doch kämen hier auch andere Quellen, wie z. B. eine L2, in Frage.

5. Transfer als Überlagerung (T5)

Eine zeitintensive kognitive Beschäftigung mit einer Fremdsprache kann negative Auswirkungen auf die kommunikativen Fähigkeiten in einer anderen Fremdsprache verursachen. Dieses Phänomen, das Edmondson als „Überlagerungseffekt“ bezeichnet, betreffe jedoch nicht die Kompetenz, sondern die kommunikativen Fähigkeiten. Es sei situationsbedingt, zeitlich begrenzt und treffe eher zu, wenn die Kompetenz gering ist.

6. Transfer von Lernerfahrungen (T6)

Allgemeine Lernstrategien bzw. „academic skills“, die im Rahmen des Lernens früherer Fremdsprachen praktiziert wurden, sowie Wissen über Sprachen, die schon erlernt wurden, werden beim Erlernen einer weiteren Fremdsprache erneut eingesetzt.

2.4. Determinanten von Interaktionen beim L3+n-Lernen

Sobald Sprachsysteme in Kontakt treten, beeinflussen sie sich auf sehr komplexe Weise. Darum lassen sich die Natur dieser Interaktionen sowie die Abhängigkeit der Systeme nicht nur auf einen einzigen bestimmenden Faktor zurückführen, sondern, wie bisherige Untersuchungen nahe gelegt haben, die Einwirkung der Muttersprache und der bereits erlernten Fremdsprachen auf eine zusätzliche Fremdsprache hängt von folgenden Faktoren ab⁵⁸:

⁵⁸ Vgl. de Vriendt (1972), Stedje (1976), Singleton (1983), Ringbom (1987, 2001, 2007), Hufeisen (1991), Williams/Hammarberg (1998), Odlin/Jarvis (2004), De Angelis (2007).

Die genetische Verwandtschaft der involvierten Sprachen

Wird die genetische Verwandtschaft der involvierten Sprachen angesprochen, so hat man anhand der bereits durchgeführten Forschungen bei lediglich drei Sprachen Folgendes festgestellt: Falls L1 und L2 miteinander, aber nicht mit L3 verwandt sind, ist ihr Einfluss klein. Die Möglichkeit der Einwirkung ist potenziell groß, falls L2 und L3 verwandt sind. Am größten ist sie, wenn eine enge Verwandtschaft sowohl zwischen L1, L2 wie L3 besteht⁵⁹: „[W]here one of other second languages is formally more closely related to the target language, borrowing is preferred from that language rather from the mother tongue.“ Corder (1992, 27) Dabei ist noch wichtig zu erwähnen, dass die Produktion von Tertiärsprachen, die der L2 als verwandt empfunden werden, eher problematisch (d. h. interferenzträchtig) ist, wohingegen die Rezeption davon außerordentlich profitiert (vgl. Gibson et al. 2001). Diesen Aspekt macht sich auch EuroCom⁶⁰ zunutze, indem das EuroCom-Center interaktive Internetlehrgänge zum Erwerb *rezeptiver Kompetenzen* in den romanischen, slawischen und germanischen Sprachen für verschiedene Sprachgruppen bietet.

Psychotypologie. Die subjektiven Eindrücke des Lernalers

Die objektive Verwandtschaft der involvierten Sprachen und die subjektive Wahrnehmung, dass der Lerner die betreffenden Sprachen psychotypologisch als ähnlich und nah wahrnimmt, gehen nicht immer zusammen, wie Terence Odlin feststellt:

Studies of trilingualism indicate that the more similar linguistic structures in two languages are, the greater the likelihood of transfer. However, studies of language awareness indicate that the importance of language distance depends very much on the perceptions of that distance by learners. (Odlin 1989, 141)

Ringbom (2007, 24) spricht in diesem Zusammenhang von „perceived and assumed cross-linguistic similarity“, wobei er von drei Ähnlichkeitsstufen „similarity, difference and zero“ ausgeht.

Juliane James (1977, 11f.) setzt für das Vorkommen von Transfer Folgendes voraus, das sich auch auf L3+n-Gebiet anwenden lässt:

Transfer can only occur if the L1 can serve as a point of reference. It is not only relevant whether L1 and L2 actually differ or are the same at a particular point or not, but rather whether the learner expects or believes this to be the case. It is the learner's attitude and expectation that determine transfer or generalization within L2.

⁵⁹ Vgl. Dentler (1998, 32), Lasagabaster (2000) Ringbom (2007, 78) und auch den Forschungsüberblick bei Cenoz et al. (2001).

⁶⁰ EuroCom steht für EuroComprehension, ein Akronym für Europäische Intercomprehension. Vgl. hierzu auch Klein/Stegmann (2000) und Klein (2002).

Die für den linguistischen Transfer notwendigen Bedingungen wurden ursprünglich vor allem von Kellerman (1977, 1983) weiter untersucht und präzisiert. Er stellt fest, dass die Distanz zwischen L1 und L2 einerseits und die Bezeichnung grundsprachlicher Elemente als *language specific* oder *language neutral* andererseits die Transferierbarkeit bestimmen:

The exact nature of what does constitute this subset will [...] depend not only on what I have called the learner's psychotypology but also on a second constraining factor, the transferability of the L1 structure, that is, the probability with which this structure will be transferred relative to other structures in the L1. Transferability is to be seen as a theoretical notion, which derives from native speaker's own perception of the structure of their language. If a feature is perceived as infrequent, irregular, semantically or structurally opaque, or in any other way exceptional, what we could in other words call 'psycholinguistically marked', then its transferability will be inversely proportional to its degree of markedness. Transferability is not itself a predictor of performance but it is one of the determinants of whether an L1 structure will be treated as language specific (not transferable to a given L2) or language-neutral (that is, transferable to a given L2). (Kellerman 1983, 117)

Kellerman (2000) zeigt, dass Fremdsprachenlernende beim Transfer von muttersprachlichen Strukturen in die zu lernende Sprache oft sehr vorsichtig sind, da sie an der Hypothese arbeiten, dass es Einschränkungen gibt, wie ähnlich die L1 der L2 sein kann. *Homoioophobia*⁶¹ ein Phänomen, das von anderen Fremdsprachenlernexperten auch als „Kellerman-Effekt“ bezeichnet wird (vgl. de Bot et al. 2005, 225), „describes the feelings learner of second languages sometimes have that for particular language structures (syntactic, lexical, whatever), L1 and L2 should differ from each other“ (Kellerman 2000, 21).

Die zielsprachliche Kompetenz

Ein weiterer Faktor beim Auftreten von Transfer ist das jeweilige zielsprachliche Niveau (vgl. Jessner 2003, 49; Larsen-Freeman/Long 1991, 105):

Beginners were more willing to transfer marked items along with unmarked ones, perhaps recognizing general typological similarities between these L1s and L2s. Intermediate students were more conservative about transferring marked uses, possibly because they had committed enough errors by this stage to know that, while similar, the language really differed in detail a great deal. Finally, advanced learners once again became willing to assume transferability. (Larsen-Freeman/Long 1991, 105–106)

Wenn alle involvierten Sprachen miteinander eng verwandt sind, ist bei niedriger L3-Kompetenz die Einwirkung der L1 größer als die der L2. Der Einfluss einer gut beherrschten L2 kann auf Kosten der L1 zunehmen, falls die

⁶¹ Das Wort stammt aus dem Griechischen *homoio* ‚ähnlich‘ und *phobia* ‚Angst‘.

L2 häufig verwendet wird. Mit steigender Kompetenz mindert sich dieser zweifach begründete Einfluss, wobei im Normalfall der der L1 am längsten andauert (vgl. Dentler 1998, 33).

Die Kompetenz in vorher gelernten Sprachen und deklarative Kenntnisse (metalinguistisches Bewusstsein)

Es ist wichtig, hier darauf hinzuweisen, dass die Diskussion darum, ab welchem Kompetenzgrad man sagen kann, dass fremdsprachliche Kenntnisse vorliegen, die beim Erlernen einer weiteren Sprache potenziell relevant sein könnten, keineswegs abgeschlossen ist (vgl. Edmondson 2001, 137). Wo man die „minimale Transferierbarkeitsgrenze“ setzen soll, bevor über den potenziellen Nutzen für weitere Fremdsprachen gesprochen werden kann, ist noch weitgehend offen. Meiner Ansicht nach könnte man sich hier an Cummins „Schwellenhypothese“ (vgl. Cummins 1979) orientieren: Damit der Lernende wirkliche Vorteile aus der Erfahrung mit anderen Sprachen ziehen kann, muss ein gewisser Grad der Automatisierung in den gelernten Sprachen erreicht werden.

Ferner wird der Standpunkt vertreten, dass es auf die deklarativen Kenntnisse über die Struktur einer Sprache ankommt. Der L3(+n)-Lernende könne von seinen deklarativen Kenntnissen in L2 mehr profitieren, als von den L1-Kenntnissen, die er meistens intuitiv gemeistert hat. Ringbom bringt es wie folgt auf den Punkt:

Extensive declarative L2-knowledge of its structure may be more useful than L1-proficiency since it may be easier to understand and to verbalise what lies behind the concept, word or construction. (Ringbom 2007, 79)

Weitere wichtige Aspekte, die angesichts der zwischensprachlichen Interaktionen beim Lernen einer L3(+n) immer wieder angesprochen werden, sind: muttersprachliche Kompetenz, die Art der Sprachproduktion, Präsenz, Abfolge der Lernordnung der Sprachen und individuelle Variablen wie Motivation, Alter, Strategiegebrauch u. v. a. (vgl. z. B. Odlin und Jarvis 2004, 124).

Resümierend kann gesagt werden, dass die wichtigste Aufgabe im Forschungsbereich L3+n nicht mehr die Suche nach spezifischen Merkmalen, sondern die Erhellung der Hierarchisierung bzw. des Zusammenwirkens verschiedener Faktoren, die bei ganz unterschiedlichen Transferereignissen mitwirken. Ringbom (2007, 33) fasst wie folgt zusammen:

Today few linguists question the importance of language transfer [...], but the detailed ways in which transfer works together with other variables are complex and anything approaching a full study remains to be carried out.

Vor diesem Hintergrund soll im folgenden Kapitel auf die Rolle der Muttersprache und anderer Lernersprachen beim L3+n-Lernen eingegangen werden.

3. ZUR ROLLE DER MUTTERSPRACHE UND ANDERER (LERNER-)SPRACHEN BEIM L3(+n)- LERNPROZESS

*Inimtegevuse, tunnetamise ja unistuste kogu ulatus ja sügavus on
võimalik ainult keele olemasolu tõttu ning tõenäoliselt ka selle
tõttu, et keele ehitus on selline nagu ta on.*⁶²

Mati Hint

3.1. Muttersprache als Einflussfaktor bei der Aneignung einer Fremdsprache

3.1.1. Der Bedeutungswandel der Muttersprache im Fremdsprachenlernen

Aus den vorausgehenden Kapiteln dürfte deutlich hervorgegangen sein, dass beim L3(+n)-Lernen die Muttersprache und andere erlernte Sprachen sowie durch diese gewonnene Erkenntnisphären in der einen oder anderen Weise vorhanden sind, z. B. als Kontrastbasis oder Transferquelle, und dass sie als Einflussfaktoren im L3(+n)-Lernprozess beachtet werden sollten.

In den letzten 70 Jahren hat die Bedeutung, die der Muttersprache bei der Aneignung einer Fremdsprache beigemessen wird, eine erhebliche Wandlung erfahren. Da sich bis zum heutigen Stand der Forschung das Sprachenlernen nicht durch eine einzige Theorie erklären lässt, wird im Folgenden versucht, die Rolle kurz wiederzugeben, die der L1 im Rahmen der drei wichtigsten Hypothesen zum Fremdspracherwerb zugeschrieben wird. Es sei angemerkt, dass mit dem Begriff Fremdsprache hier vor allem die L2 gemeint ist. L3(+n) ist nicht ausdrücklich Gegenstand der „großen Hypothesen“. Es wurde angenommen, dass die Sprachaneignungsmechanismen auch für alle weiteren zu erlernenden Sprachen, die gleichen seien.

Eine dieser Hypothesen, die Kontrastiv-Hypothese, räumt der Muttersprache beim Erwerbsprozess eine große Bedeutung ein. Ihre VertreterInnen orientieren sich an behavioristischen Vorstellungen, nach denen das menschliche, auch das sprachliche Verhalten durch Gewohnheiten bestimmt wird. Ein Sprachlerner hat bestimmte Gewohnheiten in seiner Muttersprache ausgebildet, die er in das Fremdsprachenlernen transferiert. Nach der Kontrastiv-Hypothese beeinflusst die Muttersprache der Lernenden, wie Karl-Richard Bausch und Gabriele Kasper (1979, 5) anführen, den L2-Erwerb in der Weise, dass Elemente und Regeln, die sich in der Grundsprache und der Zielsprache entsprechen und

⁶² Den gesamten Umfang und die Tiefe der menschlichen Tätigkeit, Wahrnehmung und Träume verdanken wir der Sprache allein und anscheinend auch der Tatsache, dass ihre Struktur so ist, wie sie ist.

identisch sind oder sich sehr ähneln, leicht und fehlerfrei zu erlernen sind, da sie positiven Transfer erlauben. Unterschiedliche Elemente und Regeln verursachen dagegen Lernschwierigkeiten; je größer diese Unterschiede sind, desto höher sei die Wahrscheinlichkeit von Fehlern. Diese Hypothese kann in ihrer starken Version, nach der sich bei einem Vergleich von Grundsprache und Zielsprache Schwierigkeiten und Fehler eines Sprachenlerner vorausagen lassen, als widerlegt gelten (vgl. Bausch/Kasper 1979, 8). Zudem kann manchmal gerade Kontrastmangel zu größeren Problemen führen als völlig unterschiedliche Elemente und Regeln.

Im Gegensatz zur Kontrastiv-Hypothese impliziert die Identitäts-Hypothese, dass die Muttersprache der SprachlernerInnen und muttersprachlicher Transfer keine wesentliche Rolle im L2-Erwerbsprozess spielen. Vielmehr verlaufen L2-Lernprozesse nach universellen kognitiven Prinzipien ab, mit denen die Lernenden das zielsprachliche Material verarbeiten. Angeborene mentale Prozesse bewirken, dass die Lernenden auf ihrer Entwicklungsstufe Daten aufnehmen, Hypothesen über das Regelsystem bilden, diese kontinuierlich überprüfen und modifizieren (vgl. dazu Dulay/Burt 1974).

In einer Art Mittelposition zwischen der Kontrastiv-Hypothese und der Identitäts-Hypothese kann die Interlanguage-Hypothese (vgl. Selinker 1972) betrachtet werden. Sie besagt, dass Lernende im Laufe ihres Fremdspracherwerbs ein spezifisches Sprachsystem herausbilden, das Züge von Muttersprache und Fremdsprache, gegebenenfalls auch von anderen zuvor oder gleichzeitig erlernten Sprachen, sowie von denen unabhängige sprachliche Merkmale aufweist.

Die Lerner Sprache ist als Sprache mit eigenem Charakter und Regelsystem anzusehen. Spezifische Merkmale wie Systematizität, Variabilität und Instabilität charakterisieren ihren Übergangscharakter. Sie ist (1) dynamisch, auf Grund des fortschreitenden Lernprozesses schnell veränderbar, (2) durchlässig, sie besitzt die Fähigkeit, sich durch Aufnahmen systemexterner Regeln und Strategien zu reorganisieren und ist durch (3) partielle Fossilisierung gekennzeichnet.

Die Lerner Sprache variiert außer in ihrem Verlauf auch in Erwerbsrichtung und Erwerbsgeschwindigkeit. Hier sind individuelle, sprachliche und soziale Faktoren maßgebend. Die Entwicklung der Lerner Sprache wird sprachlich determiniert durch die von den Lernenden angestrebte Zielvarietät, durch die Art der L2-Daten, denen sie ausgesetzt sind, und durch ihre Ausgangssprache. Der Einfluss der Muttersprache kann sich in Übertragung muttersprachlicher Strukturen und in Vermeidung zielsprachlicher Strukturen manifestieren. Generalisierungen muttersprachlicher Eigenschaften treten als Lernprozess, Lernstrategie und Kommunikationsstrategie auf.

Wenn es beim Mutterspracherwerb keinen Unterschied gibt, welche Sprache das Kind in etwa gleicher Zeit und mit gleicher Mühe erwirbt, ist das beim L2-, bzw. L3+n-Erwerb wohl nicht der Fall. „It is a truism that a Spanish speaker has more difficulty learning English than she does learning French, and that a Dutch speaker has less.“ (Schachter 1988, 225) Die Behauptung „Üks võõrkeel kõik“

(d. h. es ist lerntheoretisch egal, für welche Fremdsprache man sich im Laufe seiner Sprachlernkarriere entscheidet) ist derzeit nicht mehr stichhaltig (vgl. Öunapuu 2002, 217).

Hinsichtlich des Einflussfaktors Muttersprache im Rahmen von verschiedenen Fremdsprachenlerntheorien ist zusammenfassend festzuhalten, dass sie im Gegensatz zu früher vertretenen Annahmen nicht mehr als allein determinierender Faktor angesehen werden kann. Ihr kommt beim L3+n-Lernen aber sehr wohl eine wichtige Funktion zu, da der Lernende seinerseits auf grundlegende, durch den Erstspracherwerb erlangte Erfahrungen und Fähigkeiten aufbaut.

3.1.2. Muttersprache als ontogenetisches Hindernis beim Fremdsprachenlernen

Ein Kind fängt bei der Muttersprache ohne jegliche Erfahrung an. Beim Mutterspracherwerb lernt es das komplexe Phänomen Sprache, ebenso die Sprechfähigkeit; es macht die erste Erfahrung mit der Strukturierung der umgebenden Welt durch eine Sprache und mit der Sprachverwendung; es erwirbt zusammen mit den sprachlichen Mitteln stets auch neue Denkkategorien. Durch die muttersprachliche Sozialisation wird aber auch das kommunikative Verhalten gelernt (vgl. Oksaar 2003, 108). Diese Erfahrungen, die beim Erstspracherwerb anfangs nicht zur Verfügung stehen, sind bei der Aneignung der L2 sowie L3+n schon wirksam, man hat sie schon erworben. Die Muttersprache vermittelt also stets die erste Erfahrungswelt. Allerdings macht Udo L. Figge (2000, 511f.) auch auf die hindernde Rolle der Muttersprache für jedwede weitere Aneignung von sprachlichen Fähigkeiten aufmerksam. In Anlehnung an die Theorie der epigenetischen Entwicklung des Gehirns von Jean-Pierre Changeaux⁶³ vertritt er die These, dass der schon vor der Geburt einsetzende Mutterspracherwerb mit atrophischen Veränderungen im Gehirn einhergeht, die sich nachteilig auf die Aneignung fremder Sprachen auswirken.

Die Fähigkeit der menschlichen Feten, akustische Reize wahrzunehmen, entwickelt sich schon zwischen der 26. und der 30. Woche intrauteriner Existenz. Vier Tage alte Neugeborene unterscheiden zwischen der Sprache ihrer Mutter und anderen Sprachen, nicht aber zwischen zwei fremden Sprachen. Sie haben mithin eine Präferenz für die Sprache ihrer Mutter (vgl. Figge 2000, 512):

Der Erwerb muttersprachlicher Fähigkeiten ist also ein Prozess selektiver Stabilisation [...] des Gehirns. Das Universale wird ausgemerzt, und insofern ist der Mutterspracherwerb in einem unmetaphorischen Sinne eine geistige, eine neurophysiologische Behinderung für den Fremdspracherwerb. (Figge 2000, 517)

⁶³ Zentrale Konzepte dieser Theorie sind das der vorübergehenden Redundanz und das der selektiven Stabilisation dendritisch-axonaler Verbindungen (vgl. Changeux 1983, 301–304).

Aus diesem Grund muss sich Figge (2000, 517) zufolge der Fremdsprachenunterricht in einem völlig unmetaphorischen Sinne als „Rehabilitation“ auffassen, denn früh abgestorbene synaptische Verbindungen müssen neu aufgebaut werden. Ruben (1992, 194) formuliert es aus der Lernerperspektive: „The adult must be willing to change his/her nervous system as the infant did when learning the language.“ Gudula List (2004, 132) weist in Bezug auf frühkindliche Lernprozesse noch darauf hin, dass diese beiläufig geschehen und prozedurales Wissen installieren, das der Reflexion unbedingt verschlossen bleiben muss, um innerhalb von weniger als 40 Monaten in aller Regel den grundlegenden Spracherwerb zu garantieren. Dieser wiederum lege die Basis für künftig bewussteren, auch vergegenständlichenden Umgang mit Kenntnissen und mit Sprachen: Die erste Sprache (oder die ersten, wenn mehrere zugleich und gleichermaßen präsent sind) wird ohne Bewusstsein gelernt – im Sinne von: ohne Konzentration auf das, was gelernt und erreicht wird (List 2002). Damit will sie nicht sagen, dass kleine Kinder nicht aufmerksam auf Sprache sind, „aber ihre Konzentration gilt der Situation, die sie umgibt und den sozialen Signalen, die auf sie zukommen“ (List 2004, 132).⁶⁴

Anders als die sensumotorische Beherrschung von Lautstrukturen und syntaktischen Mustern seien die im weitesten Sinne pragmatischen Regelsysteme jedoch bewusstseinsfähig und nunmehr auch mit Vorsatz und Kontrolle lernbar. Explizit zum Objekt des Nachdenkens werde die eigene Sprache in der Regel aber erst durch die Begegnung mit ihrer verschriftlichten Form; vor allem werde solche beginnende metasprachliche Reflexion herausgefordert, wenn „fremde“ Sprachen in den Horizont geraten (vgl. List 2004, 132). Zusammenfassend muss man sagen, dass unser Wissen über die Rolle der Muttersprache bei der Aneignung fremder Sprachen nach wie vor begrenzt und keineswegs, vor allem beim L3(+n)-Sprachen-Lernen, ausreichend untersucht worden ist.

3.2. Andere Sprachen als Einflussfaktoren im L3(+n)-Lernprozess

Unterricht in der ersten Fremdsprache öffnet [...] den Weg
für das Erlernen weiterer Fremdsprachen.
(Königs 2000, 45)

Bei Beginn des L2-Lernens müssen Lernende als unerfahren im Hinblick auf das Lernen einer fremden Sprache gelten. Die immense Bedeutung des Unterrichts in der ersten Fremdsprache erklärt sich daraus, dass diesem gleichsam ein modellbildender Charakter für nachfolgenden Fremdsprachenunterricht zukommt.⁶⁵ Die erste Fremdsprache habe also die unabdingbare Pflicht, nicht nur

⁶⁴ Vgl. hierzu auch Abbildung 3, S. 40.

⁶⁵ Vgl. hier Janiks Einteilung der Lernprozesse in traumatisches und transformatives Lernen im Kapitel 1.3.

sich selbst zu vermitteln, sondern zugleich das Erlernen weiterer Fremdsprachen vorzubereiten (vgl. Vollmer 2004, 242). Im L2-Unterricht müssen deshalb die *affektiven* Grundlagen für das Fremdsprachenlernen insgesamt gelegt und schulformübergreifend über Jahre hinweg erhalten werden. Das Interesse am Erlernen weiterer Fremdsprachen muss geweckt und wach gehalten und eine weltoffene Grundhaltung angebahnt werden. Ferner soll auch Sprach- und Sprachlernbewusstheit gefördert werden, da man derzeit davon ausgeht, dass Bewusstmachung der eigenen Lernprozesse in allen Ausprägungen ein wichtiges Element ist, um erfolgreiches Lernen weiterer Sprachen zu fördern (vgl. Königs 2004, 98). Folglich unterrichten L2-LehrerInnen nicht nur L2 als Sprache, sondern beeinflussen in nicht zu vernachlässigendem Maß auch die Einstellung zum Lernen einer Fremdsprache und die Lerngewohnheiten hinsichtlich des Fremdsprachenerwerbs, da sie die Lernstrategien und die Motivation der Lernenden prägen.

Inwieweit die erste Fremdsprache die Aneignung weiterer Sprachen und die Lust am Umgang mit weiteren Sprachen wirklich ermöglicht oder fördert oder solche Entwicklungen behindert oder gar verhindert, kann jedoch nicht eindeutig beantwortet werden. Tarvas und Jung (2009) heben hervor, dass die positiven Lernerfahrungen später das Lernen weiterer Fremdsprachen erleichtern. Gute und sehr gute Kenntnisse in einer Fremdsprache erleichtern aus kognitiver Sicht bedeutend den Erwerb der neuen Zielsprache, auch wenn sie ihn in gewissen Etappen beeinträchtigen, indem die L2 zu Fehlern führt, die durch die Interferenz aus der Muttersprache der Lernenden nicht zu erklären sind. Doch ist auch damit zu rechnen, dass nicht alle Menschen positive Erinnerungen an ihren L2-Unterricht haben. Es kann angenommen werden, dass nicht jeder L3-Lernprozess durch den L2-Unterricht effizienter und damit erfolgreicher gestaltet werden kann. Obendrein sei hier auf das „Paradoxon der Mehrsprachigkeit“ (Frath 2009) hingewiesen, demzufolge gute oder sehr gute Kenntnisse (vor allem des Englischen) auch als Behinderung des Mehrsprachenlernens betrachtet werden können, da sie die Lernenden nicht dazu animieren, weitere Fremdsprachen außer der *lingua franca* zu lernen. Frath spricht in diesem Kontext von Behinderung von Mehrsprachigkeit durch fortschreitende Zweisprachigkeit.

Eine spezifische Lernerhaltung bezüglich des Verhältnisses von Muttersprache und Fremdsprache beim Lernen einer weiteren Fremdsprache hat Willis. J. Edmondson dargestellt. Anhand der Analyse aus subjektiven Lernerdaten gewonnenen Erkenntnissen stellt er das Mitwirken einer strategischen Einstellung zum Favorisieren des Abrufs und Einsatzes vorhandener fremdsprachlicher Kenntnisse statt muttersprachlicher Kenntnisse fest. Die Logik sei sehr einfach:

1. Die Sprache X, die ich jetzt verwenden bzw. weiterlernen möchte, ist für mich eine Fremdsprache.
2. Ich besitze einige Kenntnisse und Erfahrungen mit anderen Fremdsprachen, während meine Muttersprache keine Fremdsprache ist.

3. Daraus schließe ich, dass meine vorhandenen fremdsprachlichen Kenntnisse mehr Relevanz als meine L1 für meine Situation bzgl. X haben. Q.e.d. (Edmondson 2001, 152)

Die L1-Vermeidungsstrategie besagt also, dass L3+n-Lernende das folgende Verhaltensprinzip befolgen: Vermeide Transfer aus der Muttersprache zugunsten Transfer aus anderen Fremdsprachen.

Auch House (2004, 63) nimmt an, dass beim Erlernen weiterer Fremdsprachen bevorzugt nicht aus der Muttersprache, sondern aus anderen als Fremdsprachen empfundenen Sprachen Vorteile gezogen werden:

Es ist eine plausible Hypothese anzunehmen, dass die Bewusstheit des eigenen Lernprozesses und der eigenen Kompetenz in L2, L3 und Ln besser ausgebildet sind als bei L1. Lerner sind besser dazu befähigt, in Nicht-Muttersprachen ihre Defizite und Stärken zu monitoren und zu verbessern, denn die Kompetenz in der Muttersprache ist wesentlich unbewusst, automatisch. Lediglich durch Unterricht, durch metasprachliches Wissen und frequente Verwendung wird L1-Kompetenz partiell bewusst. (House 2004, 64)

Ein weiterer Aspekt, der beim L3(+n)-Lernprozess nicht übersehen werden sollte und der hier kurz aufzugreifen sei, gilt der neurobiologischen Sicht auf das Fremdsprachenlernen. Die Ergebnisse der Hirnforschung besagen nämlich, dass die Verarbeitung einer zweiten Sprache im Gehirn stärker verteilt erfolgt als bei einer Erstsprache (vgl. Albert/Obler 1978, Ojemann/Whitacker 1978, Kim et al. 1997). Dies gilt auch, wie Meisel (1983) vermutet, für die Verarbeitung weiterer Sprachen

Aufgrund der Analyse der Hirnfunktionen ist anzunehmen, dass sich schon ab etwa 6 Jahren beim Erwerb einer zweiten Sprache außerhalb des bereits entwickelten syntaktischen Zentrums für die L1 ein weiteres Zentrum für die L2 im Broca-Areal herausbildet (vgl. Griebhaber 2002, 7). Bei frühen Mehrsprachigen wird aber die Sprachprozessierung der L1 für die L3 beibehalten, d. h. sie haben im Broca-Areal ein sprachverarbeitendes neuronales Netzwerk aufgebaut, das mehrere, auch später gelernte Sprachen integrieren kann (vgl. Franceschini 2007). Da beim L2- bzw. L3(+n)-Lernen die genuinen Ressourcen des L1-Erwerbs leider nicht mehr voll zur Verfügung stehen, werden sie durch funktional ähnliche Hilfsressourcen kompensiert, d. h. im Hirn werden zusätzlich zu den im L1-Erwerb aktiven Regionen ersatzweise auch Regionen in Anspruch genommen, die für andere Aufgaben spezialisiert sind. Die Inanspruchnahme dieser Regionen variiert offensichtlich von Person zu Person. Deshalb kommt es beim L2- und L3(+n)-Lernen zu den höchst unterschiedlichen Ergebnissen, die individuell, sozial oder unterrichtlich bedingt und nicht nur altersabhängig psychisch-kognitiv oder sprachlich festgelegt sind (vgl. Griebhaber 2002, 8).

4. THEORETISCHE MODELLIERUNG VON MULTIPLEM SPRACHENLERNEN

4.1. Zur Theorie der Aneignung von Fremdsprachen

Zur Erklärung, wie der Sprachaneignungsprozess abläuft und durch welche Faktoren er beeinflusst wird, sind verschiedene Hypothesen aufgestellt worden. Die „großen“ von ihnen wurden bereits in 3.1.1. kurz angesprochen. Das folgende Kapitel hat nicht den Anspruch, sämtliche Theorien der Aneignung von Fremdsprachen zu besprechen.⁶⁶ Nach einem kurzen alphabetischen Überblick über die derzeit vorliegenden neueren Erklärungsansätze, die den Ergebnissen jüngerer empirischer Forschung⁶⁷ Rechnung zu tragen und sie in entsprechenden vollkommen neuen Modellen abzubilden versuchen, werden zwei Modelle detaillierter aufgegriffen, die für den anschließenden empirischen Teil relevant sind.

Vorab sei zunächst noch festzuhalten, dass unter Modellen Erklärungsversuche verstanden werden, die aufgrund von ersten empirischen Datenerhebungen den Hypothesenstatus überwunden haben, für deren Verifizierung bzw. Falsifizierung jedoch noch zusätzliche empirische Nachweise und theoretische Herleitungen ausstehen (vgl. Hufeisen 2003, 2). Somit soll weitere derzeit laufende empirische Forschung, zu der auch die vorliegende Arbeit zu zählen ist, Aufschluss über die Validität und den heuristischen Wert einiger dieser Modelle geben.

- *Default supplier role model (DSR-Modell)* von Sarah Williams und Björn Hammarberg (1998) ist eine Erweiterung des Levelt'schen Sprechmodells. Dieses psycholinguistische Modell vermutet beim Produzieren der jeweiligen Zielsprache automatisierte Prozesse, bei denen die verschiedenen anderen Sprachen der Lernenden bestimmte Rollen übernehmen, welche sich in offenbar systematischen Sprachwechseln äußern (s. auch Kapitel 4.3.).
- Das *Didaktische Mehrsprachen-Monitor-Modell* von Franz-Joseph Meißner (2004) bzw. das *Mehrsprachigkeitsverarbeitungsmodell* ist auf der Grundlage empirischer Studien zu den interkomprehensiven Prozessen zuerst für die romanischen Sprachen entstanden. Dieses Modell eignet sich besonders gut für die Planung interkomprehensiv basierter Lern- bzw. Lehrsequenzen. Es schafft einen Erklärungsrahmen für den

⁶⁶ Für eine ausführliche Darstellung siehe z. B. Huneke/Steinig (2005, 24–37), Rohmann/Aguado (2002, 273–280) oder Tönshoff (1995).

⁶⁷ Sie berücksichtigen z. B. folgende Tatsachen: Menschen mit einer Fremdsprache verarbeiten ihre Sprachen (nämlich L1 und L2) anders als solche mit drei Fremdsprachen; Menschen gehen an ihre zweite Fremdsprache anders heran als an ihre erste; Frühbilinguale speichern weitere Sprachen anders als Spätbilinguale.

Aufbau einer Spontangrammatik während multilingualer Rezeptionsvorgänge. Die mit der Spontangrammatik entstehenden Hypothesen über die Zielsprache(n) durchlaufen mehrere Stufen bis hin zur Bildung einer lernerspezifischen Interimsprache.

- *Dynamic Model of Multilingualism* von Philip Herdina und Ulrike Jessner (2002) ist ein systemtheoretisches psycholinguistisches Modell, das die Dynamik der sprachlichen Veränderungen in Einzelpersonen im Laufe der Zeit (d. h. inklusive des Sprachverlusts und des Spracherhaltungsaufwands) abbildet (s. oben Kapitel 1.4.2.).
- *Ecological Model of Multilinguality* von Larissa Aronin und Muiris Ó Laoire (2003) ist ein soziologisches Modell mit Bezug auf zwei- und mehrsprachige Gesellschaften wie z. B. Israel und Irland. Hier werden kulturspezifische Faktoren in den Vordergrund gestellt.
- Das *Faktorenmodell* von Britta Hufeisen (2003) ist ein angewandtlinguistisches Verlaufsmodell, das die Unterschiede zwischen dem Lernen einer L2 und einer L3 bzw. L_x, wobei $x \geq 3$, zu verdeutlichen versucht (s. Kapitel 2.2.1.).
- *Foreign Language Acquisition Model (FLAM)* von Maria Groseva (1998) stellt ein auf die L2 fokussiertes Fremdsprachenlernmodell dar, das in der Tradition der kontrastiven Linguistik steht. Dieses Modell geht davon aus, dass die erste Fremdsprache als Hauptbezugsrahmen für alle weiteren zu lernenden Sprachen dient (s. Kapitel 4.2.).
- *Model for the Control of Speech* von David W. Green (1986) unterscheidet für zwei- und mehrsprachige Sprecher drei Zustandsformen der beherrschten Sprachen: „selected (and hence controlling speech output), active (i. e., playing a role in ongoing processing), and dormant (i. e., residing in long term memory but exerting no effects on ongoing processing)“ (Green 1986, 215).

Diese Modelle konkurrieren nicht miteinander, sondern sie ergänzen sich in verschiedenen Hinsichten. Aus dem Dargelegten dürfte deutlich geworden sein, dass zum gegenwärtigen Zeitpunkt von keiner einheitlichen Theorie des multiplen Sprachenlernens die Rede sein kann. Demnach wäre es, wie Riemer (2004, 201) zu Recht vorschlägt, zunächst sinnvoll, theoriegenerierend zu arbeiten.

4.2. Foreign Language Acquisition Model [FLAM]

Nach Groseva (1998), einer bulgarischen Wissenschaftlerin, die den Deutsch-erwerb bulgarischer Studenten mit vorliegenden Russisch- und Englischkenntnissen untersucht hat, verweisen viele der beobachteten und beschriebenen Lern- und Erwerbsprozesse im Unterricht weiterer Fremdsprachen auf die Existenz eines hypothetischen Fremdsprachenmodells im Bewusstsein des Lernalers. Sie benennt es als *Foreign Language Acquisition Model* [FLAM].

Die Aneignung einer L2 wird in diesem Modell in Anlehnung an Corder 1967, Færch und Kasper 1980 sowie Vogel 1990 als ein Prozess der sukzessiven Hypothesenbildung und -überprüfung in Bezug auf Struktur und Wortschatz der zu erlernenden L2 betrachtet. Demzufolge nutzt der Lerner durch den Vergleich mit Rückmeldungen auf seine Produktion bereits vorhandenes ausgangssprachliches Wissen bei der Bildung von Hypothesen über die L2. Die in einer Meta- oder in der Zielsprache formulierte Hypothese wird an dem Feedback des Gesprächspartners nach ihrer Richtigkeit beurteilt. Im Laufe des Aneignungsprozesses vergleicht der Lerner das System von L1 mit dem von L2 und versucht dabei beide in eine 1:1 Korrelation zu bringen. Allmählich verliert L1 als Bezugsgröße für die Hypothesenbildung an Bedeutung, denn der Lerner weiß inzwischen mehr über das System und die Struktur der L2. Vereinfachung und Generalisierung seien, so Groseva, die wichtigsten Prozesse, die dabei verlaufen. Als Resultat entsteht ein L2-System, das alle charakteristischen Merkmale der Zielsprache, aber auch Interferenzerscheinungen aus L1 sowie spezifische und nach Ansicht des Lernalers besonders erfolgreiche Lern- und Kommunikationsstrategien in der L2 enthält.

Diese *bewusst gelernte L2* wird nach Groseva zu einer Art Korrektur- und Kontrollinstanz für jede weitere Fremdsprache (L3/L4 etc.):

Der Bezugspunkt für die Überprüfung der Hypothesen über das System und die Strukturen von L3 ist nicht mehr L1, sondern das bewußt gelernte und analysierte Wissen über L2. Im Langzeitgedächtnis mit Hilfe grammatischer und lexikalischer Lern- und Kommunikationsstrategien, Regeln und Form-Funktions-Zuordnungen gespeichert, kontrolliert und stimuliert es den Erwerb und den Gebrauch der neuen Sprache. (Groseva 1998, 22)

Darüber hinaus erleichtere das L2-Wissen das Sprachverstehen im L3-Erwerbsprozess und schaffe durch das Bewusstwerden der Sprachwissenslücken und den Einsatz von Kompensationsstrategien die Basis für die Sprachproduktion in L3.

Somit enthält das FLAM alle bestätigten und rekonstruierten Hypothesen des Lernalers über Kontraste und Ähnlichkeiten zwischen L1 und L2 wie auch seine Lern- und Kommunikationsstrategien. Diese überprüften Hypothesen erhalten ihr zufolge im Sprachbewusstsein des Lernalers den Status einer Norm, eines Regelwerks und werden für ihn zum Bezugspunkt für diese Kategorie im weiteren Spracherwerb. Die erlernte L2 werde zukünftig für den Lerner zu einer

Art Modell für das System und den Erwerb einer weiteren Fremdsprache, von dem die LernerInnen beim Erwerb jeder neuen Fremdsprache bewusst oder unbewusst Gebrauch machten. Dabei führe der bewusste Einsatz des L2-Sprachwissens und der Lernstrategien zu schnelleren und besseren Resultaten.

Fragt man jetzt nach dem Einfluss der L2 auf jede weiter zu lernende Fremdsprache, wird die Funktionsweise von FLAM wie folgt dargestellt: Bei vorliegender Symmetrie zwischen L1 und L2 (L1 und L2 haben gleiche oder ähnliche Oberflächenstruktur für bestimmte grammatische Bedeutungen) erhalten die Formen den Status einer Regel oder, wie Groseva sie bezeichnet, einer Fremdsprachennorm. Diese Norm wird in die Lernergrammatik im Verhältnis 1:1 aufgenommen und sie soll dann für jede Sprache gültig sein. Weicht nun die L3 von dem vorliegenden Modell stark ab, werden aufgrund der Vereinfachungs- und Übergeneralisierungsprozesse Fehler auftreten, die sehr leicht fossilisieren, wobei die Korrekturen und Erklärungen von den meisten LernerInnen zurückgewiesen werden.

Im Falle einer Asymmetrie zwischen L1 und L2 bestehen folgende Möglichkeiten (vgl. Groseva 1998, 23f.):

1. L2 hat ein weit gefächertes Paradigma von Ausdrucksmitteln für eine grammatische Bedeutung als L1 für eine bestimmte Bedeutung oder bringt sie nur durch prosodische, syntaktische und lexikalische Mittel zum Ausdruck. Falls L3 dem FLAM näher steht, werden aufgrund des positiven Transfers in solchen Fällen weniger Fehler in L3 auftreten. Sie sind dann eher auf Angleichungs-, Vereinfachungs- und Übergeneralisierungsprozesse zurückzuführen.
2. Wenn L1 ein reicheres Formenparadigma als L2 bietet und die L3 an der L2 näher steht, benutzen die Lerner die ihnen aus der L2 bereits geläufigen Formen und Mittel. Deshalb sind die vorkommenden Fehler meistens mit einer Interferenz aus der L2 zu erklären.
3. Bei einer größeren Parallelität von der L3 mit der L1 haben zwei Tendenzen im L3-Erwerbsprozess Platz:
 - 3.1. Vereinfachung des L3-Systems durch Übergeneralisierung des frequentesten Elements, wobei L3 an L2 angeglichen wird.
 - 3.2. Interferenz aus L1 oder aber auch Vorkommen von Fehlern, die weder durch die Interferenz aus L1 noch durch L2 zu erklären sind.

Die beschriebenen Prozesse der Herausbildung von FLAM finde ihre Bestätigung in den Kommunikationsstrategien in der L3, wobei die LernerInnen gleich zu Beginn des Lernprozesses erfolgreiche Kommunikationsstrategien anzuwenden wissen. Im Hinblick auf die typischen Kommunikationsstrategien behauptet Groseva (1998, 28), dass drei Gruppen von Kommunikationsstrategien im Erwerbsprozess vorkommen:

- Reduktion (Antwortvermeidung),
- produktive Strategien (Paraphrase, Generalisierungen) und
- ausgleichende Strategien (Transfer aus der L2, Analogiebildungen, Bitte um Hilfe).

Wie oben dargestellt, wird Groseva zufolge das bewusst gelernte und analysierte Wissen über L2 zu einer Art Korrektur- und Kontrollinstanz für jede weitere Fremdsprache (L3/L4 etc.). Es sei hier jedoch ausdrücklich darauf zu verweisen, dass in diesem Modell mit L2 nicht die zeitlich als zweite erworbene Sprache bulgarischer Versuchspersonen bezeichnet wird, sondern die der muttersprachlichen Kompetenz am nächsten stehende englische Sprache (sprachlernbiographisch also die L3) der Versuchspersonen (vgl. Groseva 1998, 26). Als erste Fremdsprache (L2) haben die Bulgaren in der Schule Russisch gelernt. Da Groseva aber keine Interferenzen aus dem Russischen festgestellt hat, schließt sie das Russische aus ihrer Analyse schlechtweg mit der Begründung aus, dass das mit der bulgarischen Sprache nahe verwandte Russische als L2 von den Schülern als „nicht sehr fremd“ empfunden wird, und bezeichnet die nächste Fremdsprache (Englisch) als L2 (vgl. Groseva 1998, 22). An einer anderen Stelle schreibt sie: „Eben diese dominierende Fremdsprache, deren System die Lerner am besten beherrschen, wird hier als L2 bezeichnet.“ (Groseva 1998, 26) Also bildet in diesem Fall sprachlernbiographisch die L3 der Versuchspersonen das FLAM, wobei es sich hier eigentlich um den Einfluss der L3 auf den Aneignungsprozess weiterer Fremdsprachen (L3+n) handelt. Aus all dem kann geschlussfolgert werden, dass *nicht jede bewusst gelernte L2* die Funktionen der Konstituierung von FLAM übernehmen wird. Damit verliert das Modell m. E. an Glaubwürdigkeit. In diesem Zusammenhang erheben sich folgende Fragen, die das Modell offen lässt:

- Welche Aspekte spielen beim FLAM eine ausschlaggebende Rolle? Ist es die sprachliche Kompetenz, die der muttersprachlichen Kompetenz am nächsten steht bzw. die Fremdsprache, deren System der Lernende am besten beherrscht? Welche Rolle spielt dabei die Verwandtschaft der involvierten Sprachen?
- Ist die nahe Verwandtschaft zwischen L1 (Bulgarisch) und L2 (Russisch) der einzige und ein immer ausreichender Grund, L2 beim Lernen weiterer Fremdsprachen auszublenden?
- Kann man nur ein einziges Fremdsprachenlernmodell im Bewusstsein der Lernenden annehmen oder mehrere? Welche Sprache würde z. B. den Bulgaren beim Polnischlernen als Bezugspunkt dienen?
- Wann und wie ändert sich das grundlegende Modell im Laufe der Lerngeschichte? Welche Aspekte spielen dabei eine führende Rolle?
- Wie funktioniert das Modell in dem Falle, wenn die L4 besser beherrscht wird als die L3? Wann und wie vollzieht sich diese Umstellung?

Einige der hier aufgeworfenen Fragen finden eine Antwort m. E. bereits durch das DSR-Modell, das anschließend erörtert wird.

4.3. Default supplier role model [DSR-Modell]

Das von Sarah Williams und Björn Hammarberg (1998) erarbeitete DSR-Modell bezieht sich nicht direkt auf das Lernen/Erwerben von Sprachen, sondern auf das Prozessieren von Sprachen. Beide ForscherInnen, die die Bedingungen für den Transfer aus der Muttersprache bzw. einer anderen Fremdsprache aufzuzeigen versuchen, unterscheiden zwischen vier Transferarten:

- Interlingualer Transfer (eine fremdsprachliche Einheit wird an die L3-Phonologie oder Morphologie angepasst, z. B. **jump*) und intendierter Codewechsel (z. B. **Horse*; der Lerner wendet bewusst eine L2-Einheit an, um seine Wissenslücke im Deutschen abzudecken);
- Vermeidungsstrategien, die von der Sprachkompetenz des Lerners abhängen;
- metalinguistischer Kommentar (in einem Gespräch) und
- automatischer Codewechsel.

Zwei Sprachquellen, die als *instrumental* und *default [interlingual] supplier* bezeichnet werden, stehen nach dem DSR-Modell diesen Transferarten zur Verfügung. Die als *instrumental* bezeichnete Sprache habe eine metalinguistische Funktion in der Sprachproduktion eines Lerners und verursache oft die intendierten Übertragungen (z. B. metalinguistischer Kommentar oder *borrowing* von Inhaltswörtern). Diese Rolle werde meistens von der Muttersprache übernommen, sofern der Gesprächspartner auch diese Sprache beherrscht.

Wichtiger als diese *instrumental* Sprache sei Williams und Hammarberg zufolge bei der Produktion der Zielsprache und insbesondere bei unintendierten Transfers die Sprache, die die Rolle des *default suppliers* übernimmt. Es leuchtet ein, dass bei monolingualen LernerInnen einer L2 die L1 stets beide Rollen zu besetzen hat. Bei Lernenden einer L3 oder einer weiteren Fremdsprache könne der *default supplier* entweder die Muttersprache oder eine andere Fremdsprache sein. Auf diese Sprache, und nur ausnahmsweise auf andere Sprachen, werde dann zurückgegriffen, wenn eine Transfererscheinung manifestiert wird. Die Entscheidung, welche Sprache die Stelle des *default supplier* annimmt, hängt nach Williams und Hammarberg (1998) von vier Hauptfaktoren ab: (1) der etymologischen Distanz der Sprachen, (2) der Kompetenz in den involvierten Sprachen, (3) der Präsenz der jeweiligen Sprachen und schließlich (4) ihrem Status als eine L2. Die Sprache, die die meisten Bedingungen erfüllen kann, übernehme die *default supplier* Rolle und werde vor allem in der Anfangsphase zur Hauptquelle des fremdsprachlichen Einflusses beim Lernen einer L3.

Die in diesem Kapitel vorgeführten Modelle sollen im empirischen Teil hinsichtlich ihrer Aussagekraft überprüft werden.

5. EINE EMPIRISCHE UNTERSUCHUNG ÜBER INTERAKTIONEN ZWISCHEN DER L1, L2 UND L3 BEI ESTNISCHEN-DEUTSCH-ALS-L3+n- LERNENDEN

5.1. Zur Ausgangslage

5.1.1. Deutschunterricht in Estland

Wie bereits im ersten Kapitel angedeutet, ist der schulische Fremdsprachenunterricht ohne politische Vorgaben kaum denkbar. Die sprachenpolitischen Bedingungen und Entscheidungen sind in erheblichem Ausmaß dafür verantwortlich, welche Fremdsprachen in welchem Umfang in allgemeinbildenden Schulen angeboten werden (vgl. Gnutzmann/Königs 1992, 10).

Nach dem Zweiten Weltkrieg gehörte Estland bis zum 20. August 1991, als die zweite Unabhängigkeitserklärung der Estnischen Republik erfolgte, der Union der Sozialistischen Sowjetrepubliken (UdSSR) an. Als offizielle Verkehrssprache unter den Menschen aus den 15 Sowjetrepubliken fungierte das Russische, das damals innerhalb der ganzen Sowjetunion wie auch auf dem gesamten Gebiet des ehemaligen Ostblocks den Status einer *lingua franca* genoss.

In der UdSSR war die hervorgehobene Stellung des Russischen im Sprachenkanon der estnischen Lehrpläne wegen des politischen Drucks festgeschrieben. Der Fremdsprachen- resp. Russischunterricht setzte in den estnischen Schulen in der Regel in der 2. Klasse ein und dauerte bis zum Abitur. Mit der zweiten Schulfremdsprache (meistens Englisch oder Deutsch) begann man sich in der 4. Klasse auseinanderzusetzen. Die SchülerInnen waren damals nicht besonders motiviert, Fremdsprachen zu lernen, weil die praktische Anwendung der Fremdsprachenkenntnisse während und nach der Schulzeit wegen des Eisernen Vorhanges sehr beschränkt war (vgl. Rajangu 1991, 15).

Seit dem Schuljahr 1991/1992 beginnt der Fremdsprachenunterricht in Estland im Allgemeinen in der dritten Klasse.⁶⁸ Der Fremdsprachenbereich im estnischen Schulwesen wird in Pflicht- und Wahlpflichtunterricht eingeteilt. Zur Wahl stehen den Lernenden bzw. ihren Eltern im Rahmen des schulischen Angebots vier Sprachen: Englisch, Deutsch, Französisch, Russisch. Welche Fremdsprachen konkret und in welcher Reihenfolge angeboten werden, liegt jedoch in der Entscheidungskompetenz der Schulen. Estnisch als Staatssprache ist die erste Fremdsprache an russischsprachigen Schulen im Primarbereich. Die zweite obligatorische Sprachwahl folgt in der 6. Klasse. Die C-Sprache und in vereinzelt Gymnasien auch noch eine weitere Fremdsprache – die D-Sprache

⁶⁸ Das zweite veränderte staatliche Curriculum von 2002 sah die Möglichkeit vor, den Beginn des Fremdsprachenunterrichts vorzuverlegen. Als Pflichtfach sollte die erste Fremdsprache weiterhin nicht später als in der 3. Klasse eingeführt werden.

– werden im Regelfall in der gymnasialen Oberstufe angeboten (vgl. Haridus- ja Teadusministeerium 2009, 13f.).⁶⁹

Was die Fremdsprachenpräferenzen estnischer SchülerInnen angeht, zeigt das Wahlverhalten an den allgemeinbildenden Schulen in den Fremdsprachen seit Beginn der 1990er Jahre nach der Abschaffung des Russischen als erste Pflichtfremdsprache dramatische Veränderungen (vgl. Abbildung 8).

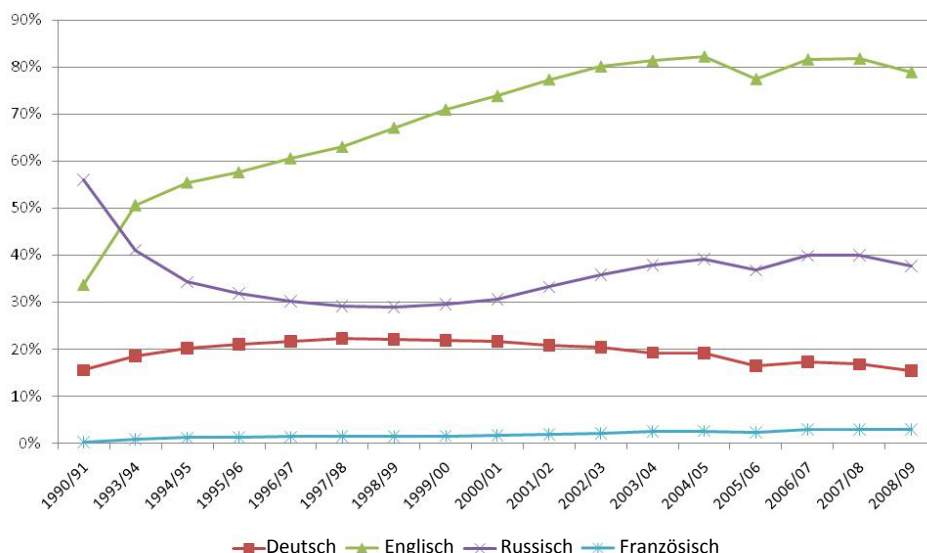


Abbildung 8. Anteil der Lernenden der meistgelernten Fremdsprachen in Estland vom Schuljahr 1990/91 bis zum Schuljahr 2008/2009.

Im Schuljahr 1990/91 war das Fach Russisch mit 56,1% die meistgelernte Fremdsprache, Englisch folgte mit 33,8% und Deutsch mit 15,6% (vgl. Kangor 2002). Wie es aus dem Schaubild hervorgeht, hat die russische Sprache ihre bisherige Vormachtstellung eingebüßt. Nachdem es eine Zeit lang sogar zu den sog. „verdrängten Sprachen“ (Läänemets 1994, 50) gehörte, hat es sich doch in der Rolle der zweiten Pflichtfremdsprache behaupten können.⁷⁰ Diese Tatsache wird in erster Linie auf die geographische Nachbarschaft, auf einen hohen Anteil an russischsprachigen MitbürgerInnen sowie auf die Anforderungen des lokalen Arbeitsmarktes zurückgeführt (vgl. Liba 2007, 46 und Kübar 2006). Zweifelsohne kommt es auch darauf an, dass die ältere Generation, die meistens selber noch Russisch als erste Pflichtfremdsprache gelernt hat, in der Lage sein

⁶⁹ Die Einführung von drei Fremdsprachen als Pflichtfächer in der Gymnasialstufe ist vor einigen Jahren diskutiert worden (vgl. Paavo/Steinberg 2006, 24).

⁷⁰ Auffassungen estnischer SchülerInnen vom Russischen und vom Russischlernen können bei Liba (2007, 46–50) nachgelesen werden.

möchte, ihren Kindern bei der Erledigung der Hausaufgaben zu helfen (vgl. Linde/Meier 2007). In diesem Kontext sei noch erwähnt, dass die Vorsitzende des Russischlehrerverbandes bei den steigenden Schülerzahlen jedoch eine gegenläufige Tendenz an der Qualität und Quantität von Russischkenntnissen der SchülerInnen feststellt (vgl. Kübar 2006).

Wie der Abbildung zu entnehmen ist, genießt Englisch derzeit mit Abstand den größten Stellenwert in der Fremdsprachenausbildung in Estland. Im Schuljahr 2008/2009 gab es insgesamt 116 553 Englischlernende (vgl. Haridus- ja Teadusministeerium 2009, 14). Da im Curriculum von 2002 festgelegt war, dass die Schulabgänger mit Hochschulreife in der A-Sprache das Sprachniveau B2 des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen und etwa das gleiche Sprachniveau auch in der B-Sprache erreichen sollten⁷¹, wurden immer mehr Stimmen laut, die dafür plädierten, die schulische Fremdsprachenlernkarriere mit einer anderen Fremdsprache als Englisch zu beginnen, um dadurch bessere Voraussetzungen für das gute Sprachniveau in mehreren Fremdsprachen zu schaffen, denn Englisch könne man im Gegensatz zu anderen Fremdsprachen auch als zweite Fremdsprache mit gutem Erfolg lernen (vgl. Aedla 2009, 30f.).

An dieser Stelle sei jedoch darauf aufmerksam zu machen, dass die Gliederung in A- und B-Sprache als erste und zweite Pflichtfremdsprache in der gymnasialen Oberstufe im staatlichen Curriculum von 2010 aufgehoben wird. Man spricht dort anstatt der A- und B-Sprache von einer Fremdsprache auf Kompetenzniveau B2 und einer auf Kompetenzniveau B1 des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen (vgl. Vabariigi Valitsus 2010).

Das Deutsche erlebte seine Blütezeit im Schuljahr 1997/98, als mehr als ein Fünftel (22,4%) aller SchülerInnen Deutsch lernten. Danach nimmt das Interesse am Deutschlernen kontinuierlich ab. Laut Statistiken haben im Jahre 2000/2001 noch 45 982 SchülerInnen Deutsch gelernt, im Jahre 2008/2009 gibt es nur 22 828 Deutschlernende. Knapp 3,3% von ihnen erhielten im Schuljahr 2008/2009 Unterricht in Deutsch als A-Sprache (70,9% in Englisch und 0,9 % in Russisch), 11,1% in Deutsch als B-Sprache (29,9% in Englisch und 58,3 % in Russisch), 54,6% in Deutsch als C-Sprache (5,4% Englisch und 12,4% in Russisch) und 14,3 % als D-Sprache (vgl. Haridus- ja Teadusministeerium 2009, 14f.). Es ist evident, dass das Deutsche neben dem Französischen, Schwedischen und Finnischen in Estland in der Rolle einer typischen C- oder sogar D-Sprache (L3+n) auftritt. Helen Aedla zufolge stellt dies die Lernenden vor die Schwierigkeit, während der Schullaufbahn im Deutschen ein bestimmtes Sprachniveau zu erreichen und zu halten (vgl. Aedla 2009, 30).

In Übereinstimmung mit der rückläufigen Zahl an Deutschlernenden stellt Annika Liba (2007, 50f.) unter den Hauptschülerinnen im Allgemeinen mangelndes Interesse und negative Einstellungen gegenüber dem Deutschlernen

⁷¹ „Gümnaasiumi lõpuks peaks õpilane olema omandanud vähemalt ühe võõrkeele tasemel, mis on vajalik era- ja tööalasel suhtlemisel (Euroopa Nõukogu B2 e <iseseiva suhtlemise tase>). Ka teise võõrkeele omandamise tase peaks jõudma lähedale A-võõrkeele omandamise tasemele.“ (Vabariigi Valitsus 2002, lisa [Anhang]8/1.5.)

fest. In immer mehr allgemeinbildenden Schulen werden keine neuen Gruppen mehr für Deutsch als C-Sprache gebildet. Fehlende Kontakte zu deutschen Muttersprachlern, unsympathische Lehrerinnen sowie sprachinterne Gründe werden dafür verantwortlich gemacht.

5.1.2. Begründung der Untersuchung

Obwohl die Vermittlung von mehreren Pflichtfremdsprachen in Estland eine recht lange Tradition vorzuweisen hat, steckt die estnische Forschung von multiplen Sprachenlehren und -lernen noch in den Kinderschuhen. Es gibt derzeit nur eine Hand voll Arbeiten über den Einfluss von durch schulische Vermittlungsprozesse gelernten Fremdsprachen auf den Lernprozess weiterer Fremdsprachen. Ihr Forschungsinteresse gilt vorwiegend affektiven Variablen und kognitiven Aspekten beim Lernen weiterer Fremdsprachen.⁷² Kristi Sinivee (2004) beispielsweise hat eine vergleichende Studie zur Sprachlernmotivation estnischer SchülerInnen (in der 8. und 9. Klasse), die Deutsch als A-Sprache und Englisch als B-Sprache lernen, vorgelegt. Kristi Saavaste (2006) untersucht in ihrer Abschlussarbeit anhand der 8. und 11. Klasse des Raatuse Gymnasiums den Stellenwert verschiedener Fremdsprachen im Leben estnischer SchülerInnen. Annika Liba (2007) erforscht in ihrer Magisterarbeit den Status des Fremdsprachenlernens und verschiedener Fremdsprachen in den Auffassungen estnischer HauptschülerInnen. Merle Jung (2008) beschäftigt sich in ihrer Abhandlung mit der Lernmotivation estnischer SchülerInnen und Studierenden beim Deutscherwerb. Ave Järveots-Lumiste (2007) und Agnes Malleus (2009) dagegen wenden sich in ihren Abschlussarbeiten der Deutschlernmotivation bei Erwachsenen zu.

Die Abschlussarbeit von Annika Matson (2003) spiegelt das Interesse an der interdisziplinären Integration der Muttersprache und dem Fach Deutsch als erste Fremdsprache in den Klassen 4.–6. wieder. Sie stellt fest, dass einige wichtige Grammatikaspekte zuerst in der Fremdsprache eingeführt werden, bevor man sie im Muttersprachenunterricht behandelt (vgl. Matson 2003, 21). Von der fehlenden Integration seien vor allem die SchülerInnen der 4. Klasse betroffen. Kristel Laurimaa (1999) untersucht in ihrer Bakkalaureusarbeit Lehrbücher in Estland im Hinblick auf die Frage, inwiefern sie didaktisch auf die Tatsache eingehen, dass Deutsch als zweite Fremdsprache gelernt wird. In der Tradition der kontrastiven Analyse stehende Beschäftigungen mit interlingualen Einflüssen der vor Deutsch gelernten Fremdsprachen liegen außer Kristel Oinberg (2002) – soweit mir bekannt – nicht vor. Arbeiten über die Konstruktionsbe-

⁷² Es sei hier noch erwähnt, dass es sich dabei mit zwei Ausnahmen (Soonvald 1994a und Jung 2008) um unveröffentlichte Abschluss-, Bakkalaureus- oder Magisterarbeiten handelt. Aus der folgenden Übersicht geht zugleich hervor, dass die meisten von ihnen erst nach dem Beginn dieses Forschungsvorhabens erschienen sind.

wusstheit der Fremdsprachenlernenden fehlen weitgehend in der estnischen Forschungsszene.

Nicht zuletzt sei noch auf die Untersuchungen von Jaan Soonvald und Kristel Ruutmets zu verweisen. Jaan Soonvald hat in seiner Magisterarbeit „Einige Möglichkeiten zur Intensivierung des Deutschunterrichts für Esten“ (1994b) einen Versuch unternommen, durch die Fehleranalyse spezifische Schwierigkeiten der deutschen Elementargrammatik für estnische DeutschstudentInnen zu ermitteln sowie die Ursachen der Schwierigkeiten festzustellen (vgl. hier auch Soonvald 1994a). Er weist zwar explizit auf die Tatsache hin, dass bei der Aneignung der deutschen Elementargrammatik Interferenz aus drei Quellen herrühren könne: aus der Muttersprache der Lernenden, den früher gelernten Fremdsprachen und der Zielsprache selbst (vgl. Soonvald 1994b, 10), macht jedoch, anstatt die Kenntnisse zuvor gelernter Fremdsprachen näher in Betracht zu ziehen, hauptsächlich die Unterschiede zwischen dem Estnischen und Deutschen sowie die Besonderheiten der Formenmerkmale (z. B. habe das Formenmerkmal *-n* zu viele Funktionen) und die Besonderheiten der differenzierenden Merkmale des Deutschen als Fehlerverursacher verantwortlich. Lediglich an einer einzigen Stelle nimmt er bei der Erschließung des Differenzierungsprinzips der schwierigen Sprachformen Rücksicht auf andere schon früher gelernte Fremdsprachen der estnischen StudentInnen⁷³.

Auf die Studie von Kristel Ruutmets (2005) über die Vokabellernstrategien estnischer EnglischlerInnen (L2) in den Klassen 3–6, in der sie SchülerInnen im Alter von 9–14 Jahren untersucht, soll vor allem im Hinblick auf die anschließende Untersuchung mit Nachdruck aufmerksam gemacht werden. Sie gelangt darin zur folgenden Einsicht: Erstens ist der Gebrauch von verschiedenen Vokabellernstrategien unter den estnischen jüngeren Englischlernenden nicht besonders populär (vgl. Ruutmets 2005, 80 u. 107): „[T]he average student is not very keen on exploiting the strategies.“ (Ruutmets, 2005, 81) Zweitens geben die SchülerInnen nach der „Verwendung des Wörterbuchs“ der mechanischen Wiederholung (rote rehearsal) entweder in mündlicher oder schriftlicher Form eindeutig den Vorzug: „[T]he results of the survey revealed a strong preference of mechanical strategies and the unpopularity of association- and imagery-based strategies among the students.“ (Ruutmets 2005, 92) Die „traditionelle Variante“ des Vokabellerns „*I cover the word in English (and their pronunciation) by looking at the words in Estonian*“ stellt das meist eingesetzte Lernverfahren bei den estnischen SchülerInnen im Fach Englisch als L2 dar. Darüber hinaus steht es auch an der Spitze dieser Strategien, die von den SchülerInnen beim Vokabellernen zu Hause als nützlich eingestuft werden. Ruutmets (2005, 85) ist der Ansicht, dass diese Auffassung auch von den Eltern und LehrerInnen der InformantInnen geteilt wird:

⁷³ „Reegel. Erinevalt vene keelest võib [saksa keeles – M.M.] nimisõna ees sootunnus olla ainult ühe sõnaliigi lõpus.“ [Regel. Im Unterschied zum Russischen kann das Genusmerkmal im Deutschen nur am Ende einer Wortart stehen.] (Soonvald 1994b, 30)

[T]he students seem to believe that the strategy leads to good results in vocabulary learning. It is not only the students who have faith in the strategy, with no doubt teachers and even parents have had their share in shaping the students' belief.

Jeweils den zweiten und dritten Platz beanspruchen „I look up the meaning of an unknown word in an English-Estonian dictionary“ und „I write new words in the notebook in three columns (words in English – their pronunciation – words in Estonian“. Auch der Blick auf die drei Strategien, die die SchülerInnen für die unwirksamsten halten, bietet interessante Einsichten. Zu Hause sind es folgende: „(1) I act out (mime) new words, (2) I draw a picture of a new word, (3) I tape new words and listen to them“; in der Stunde erachten sie folgende Strategien nicht als sinnvoll: „(1) I draw a picture of a new word, (2) I group words in the notebook based on a topic or I do a mind map, (3) I associate new words with the words studied before“ (vgl. Ruutemets 2005, 69).

So sind auch die Ergebnisse der Faktorenanalyse nicht erstaunlich. Herstellen mentaler Bezüge (*association and imagery*) und kreatives Wiederholen (z. B. Sätze bilden) landen jeweils an vorletzter und an letzter Stelle (vgl. Ruutemets 2005, 75f.). Als Grund für die Verwendung oberflächlicher Strategien gibt die Autorin das Alter und die durch Vermittlungsverfahren geprägten Lerngewohnheiten an: „The students examined in the present study seem to be too young to be able to use the ‘deep’ strategies, especially if they have not been trained to do so. The strategies might work better with secondary and university students“ (Ruutemets 2005, 84).

Das ambivalente Verhältnis zwischen Theorie und Praxis im Bereich der Fremdsprachenvermittlung kommt auch in „*Eesti võõrkeelte strateegia 2009–2015*“ (Fremdsprachenstrategie Estlands 2009–2015) (vgl. Haridus- ja Teadusministeerium 2009) zum Ausdruck. In diesem strategischen Dokument Estlands wird einerseits die Rolle der wissenschaftlichen Forschungsarbeiten für die Fremdsprachenvermittlung hervorgehoben (vgl. Haridus- ja Teadusministeerium 2009, 20), andererseits räumt man ein, dass derzeit kein Forschungsüberblick im Bereich des Fremdsprachenlernens vorliegt (ebd.)⁷⁴. Ferner wird behauptet, dass das Endergebnis des Sprachenlernens wesentlich von der Reihenfolge der Sprachen, vom Inhalt und von der Stundenzahl abhängt (vgl. Haridus- ja Teadusministeerium 2009, 13). Wie die genannten Faktoren exakt das Ergebnis beeinflussen oder auf welche Studien man sich bei dieser Behauptung stützt, darüber werden keine Angaben gemacht.

Vor dem Hintergrund des oben Dargelegten kann wohl behauptet werden, dass von einer estnischen „Mehrsprachendidaktik“ noch kaum die Rede sein kann. Dieses Desiderat kann auch nicht durch einzelne Fortbildungsseminare ausgeglichen werden, die Virve Mäemets, Merle Jung und Eve Teder im Rahmen des Fortbildungsangebots des Deutschen Kulturinstituts und des Goethe-Instituts Tallinn anbieten (vgl. Lind 2006, 55). Einer der Gründe der

⁷⁴ „Võõrkeeleõppega seotud uuringute kohta puudub terviklik ülevaade.“

fehlenden Mehrsprachendidaktik mag sicher darin liegen, dass sich die Fremdsprachenvermittlung eine lange Zeit am Strukturalismus und an der behavioristischen Lerntheorie orientierte, wonach unterschiedliche Sprachen am Leitbild des Muttersprachlers möglichst sauber getrennt voneinander erlernt und im Gedächtnis gespeichert werden sollten. Durch die Trennung der einzelsprachlichen Wissensbestände im Lerner sollten die Interferenzen zwischen den einzelnen Fremdsprachen untereinander und insbesondere auch zwischen ihnen und der Muttersprache vermieden werden. Dieses Unterrichtsparadigma setzt im Unterschied zu den modernen Konzepten der Mehrsprachendidaktik (vgl. z. B. Hufeisen/Neuner 2003, Neuner 2004, Marx 2008, Neuner et al. 2009) in der Regel keine Kooperation der FremdsprachenlehrerInnen und Sprachlehrkräfte voraus. Deshalb ist es auch nicht erstaunlich, dass die LehrerInnen/DozentInnen verschiedener Fremdsprachen bisher wenig voneinander Kenntnis genommen haben. Doch sind in diesem Bereich bereits einige positive Veränderungen zu verzeichnen. Am 5. Dezember 2009 wurde in Tartu eine Dachorganisation gegründet, die Lehrpersonen verschiedener Sprachrichtungen verbindet. In der Fremdsprachenlehrerunion e. V. haben sich Estnischer Englischlehrerverband, Estnischer Deutschlehrerverband, Estnischer Finnischlehrerverband und die Union der Lehrer für Estnisch als Zweitsprache zusammengeschlossen. Die Förderung der sprachlichen Vielfalt und die Verbesserung der Qualität und der Effizienz des Fremdsprachenunterrichts gehören u. a. zu den Zielen dieser neugeborenen Organisation (vgl. Sägi 2008, Savitsch 2009). Es bleibt zu hoffen, dass in diesem Zusammenhang auch L3(+n)-spezifische Fragen in Estland näher unter die Lupe genommen werden. Die vorliegende Arbeit versteht sich als ein Wegbereiter in dieser Richtung.

5.1.3. Abriss über die estnische Sprache

Da die estnische Sprache im Vergleich etwa zum Englischen, Russischen oder Deutschen zu den sog. Kleinsprachen gehört – sie wird nur von etwa 1,2 Millionen Menschen in der ganzen Welt gesprochen –, scheint es im Hinblick auf die Zielsetzung der Arbeit geboten, im Rahmen dieses Kapitels auch einen komprimierten Überblick über das Estnische zu geben.

Das Estnische ist eine hauptsächlich agglutinierende Sprache und gehört zum ostseefinnischen Zweig der Gruppe der finno-ugrischen Sprachen. Es ist in seiner heutigen Gestalt eine Mischung aus Ererbtem und neu Hinzugewonnenem. Wie fast jede der ostseefinnischen Sprachen hat auch das Estnische seine prominente Kontaktsprache: das Deutsche. Der Einfluss der übrigen Kontaktsprachen, wie Schwedisch, Russisch, Lettisch, Finnisch und Englisch ist deutlich zweitrangig.

Der deutsche Einfluss setzte mit der Missionierung des Baltikums im 13. Jahrhundert ein und brach erst in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts ab, obwohl Estland und die estnischsprachigen Teile Livlands im 17. Jahrhundert zur schwedischen Krone und ab dem 18. Jahrhundert bis 1918 zum russischen

Zarenreich gehörten. Im Laufe dieser 700 Jahre nahm die Bedeutung des Deutschen in Estland stetig zu und konnte auch durch Bemühungen um die Zurückdrängung des deutschen Einflusses in schwedischer Zeit nicht wesentlich geschwächt werden. Deutsch war die Sprache der Städte, der Oberschicht und der Gebildeten, Estnisch die der Unterschicht und der Landbevölkerung. Das Schrifttum wurde im Wesentlichen von Deutschen oder deutsch beeinflussten Esten verfasst, d. h. die estnische Schriftsprache wurde in ständigem Kontakt mit dem Deutschen als Bildungssprache entwickelt. Dies hat seine Spuren vor allem in Wortschatz und Syntax hinterlassen. Die ältere Orthographie des Estnischen war ebenfalls an die des Deutschen angelehnt.

Der Einfluss aus dem Mittelniederdeutschen und dem Baltendeutschen zeigt sich in einer großen Menge an Lehnwörtern, in einer Fülle an Lehnübersetzungen, Lehnbedeutungen und z. T. auch im expressiven Wortschatz und in Vornamen. Huno Rätsep (2002, 75) gibt etwa 800 estnische Stämme an, die aus dem Niederdeutschen, und ca. 500, die aus dem Hochdeutschen stammen; zusammengezählt bilden sie über 20% des estnischen Wortschatzes (d. h. seiner Stämme).

Vor dem Hintergrund eines solch massiven Einflusses des Deutschen auf die gesamte Lexik des Estnischen nimmt es nicht wunder, dass sich auch struktureller Einfluss des Deutschen in der Grammatik des Estnischen niederschlägt. Diesen Einfluss des Deutschen, der sich noch im heutigen Estnischen widerspiegelt, fassen Katja Ziegelmann und Eberhard Winkler (2006) in einem Katalog aus 20 Phänomenen zusammen.

Im Folgenden seien nur diese Bereiche der Grammatik angeführt, die im Rahmen meiner empirischen Untersuchung von Belang sind:

a) Rektion

Es ist bekannt, dass das Rektionsverhalten vieler estnischer Verben von dem ihrer finnischen Entsprechungen abweicht und dem der deutschen Gegenstücke gleicht (vgl. Ziegelmann/Winkler 2006, 63):

rõõmustama millegi üle ‚sich freuen über‘ finn. *iloita jostakin* (Elativ)
millegagi rahul olema ‚mit etwas zufrieden sein‘ finn. *tyytyä johonkin* (Illativ).

b) Wortstellung

Es gibt im Estnischen Wortstellungsmuster, die im Finnischen nur in sehr markierten Kontexten auftreten, im Deutschen hingegen gewöhnlich sind und geradezu als Charakteristika dieser Sprache gelten. Es geht nach Ziegelmann und Winkler (2006, 65) um folgende Erscheinungen:

1. Inversion: das Verb steht im unmarkierten Aussagesatz an zweiter Stelle, vor ihm nur ein Satzglied; ist dies nicht das Subjekt, folgt dieses dem Verb nach:

Ma jõudsin täna koju — Täna jõudsin ma koju — Koju jõudsin ma täna ‚ich kam heute nach Hause‘.

Die estnische Syntax des einfachen Satzes ist mit der Grundregel „Verb an zweiter Stelle“ der deutschen sehr ähnlich. Auch im Estnischen herrscht überwiegend die Wortfolge SVO, nur wenn eine Umstandsbestimmung oder ein Objekt (O) an den Satzanfang gestellt werden, folgt das Subjekt (S) dem Verb (V).

2. Satzklammer im unabhängigen Satz: die z. B. besonders markant bei zusammengesetzten Verbformen und bei Partikelverben in Erscheinung tritt:

Loe see artikkel läbi ‚lies den Aufsatz durch!‘

Nach Cornelius Hasselblatt (1990) sind mehr als die Hälfte der estnischen Partikelverben den deutschen Entsprechungen nachgebildet, z. B. ‚hineingehen‘ – *sisse minema*. Die abtrennbaren Partikeln verhalten sich den deutschen sehr ähnlich, indem sie Klammerstrukturen bilden.

3. Satzklammer im abhängigen Satz: gebildet durch Konjunktion und durch das in finaler Stellung stehende Verb:

Mõtlesin, et siin nad mind parandada ei oska.

wörtl. ‚ich dachte, dass hier sie mich (ver)bessern nicht können.‘

Die Verbletzstellung im Nebensatz wurde von Johannes Aavik (1912) als „größter Germanismus im Estnischen“ deklariert und entsprechend heftig bekämpft. Zwischen 1905 und 1912 trat z. B. in 80% der Nebensätze Verbletzstellung auf, infolge der Reformen sank ihre Vorkommenshäufigkeit stetig (vgl. Ziegelmann/Winkler 2006, 66). Oft kommt die Verbletzstellung heute in Temporal-, Relativ- und Objektsätzen vor, seltener in den übrigen. Insgesamt gesehen ist die Stellung des finiten Verbs im Nebensatz nicht fixiert.

Ferner schlägt sich der strukturelle Einfluss des Deutschen nach Ziegelmann und Winkler (2006, 48) im Abbau der Vokalharmonie, in der Ersetzung der Possessivsuffixe durch Possessivpronomina und im Verlust der Flektierbarkeit des Verneinungsverbs nieder.

Von den Unterschieden zwischen dem Estnischen und Deutschen soll hier aber erwähnt werden, dass das Estnische eine Sprache ohne Artikel und Genus ist, d. h. es kennt kein grammatisches Geschlecht, die Kasusformen des Substantivs werden durch Flexion ausgedrückt.

<i>park</i>	‚ der Park‘/, ein Park‘
<i>ilus park</i>	‚ ein schöner Park‘/, der schöne Park‘
<i>auto</i>	‚ das Auto‘/, ein Auto‘

<i>ilus auto</i>	, ein schönes Auto‘/, das schöne Auto‘
<i>lamp</i>	, die Lampe‘/, eine Lampe‘
<i>ilus lamp</i>	, eine schöne Lampe‘/, die schöne Lampe‘

Bezüglich der grammatischen Kategorie des Kasus unterscheidet man im Estnischen 10 Fälle mehr als im Deutschen, also insgesamt 14 Fälle. Dabei sind nur die ersten drei (Nominativ, Genitiv und Partitiv) grammatisch, alle weiteren sind jedoch semantische Kasus.

<i>Ta töötab linnas.</i>	,Er arbeitet in der Stadt.‘
<i>Ta läheb linna.</i>	,Er geht in die Stadt.‘

Darüber hinaus besitzt das Estnische einen Konsonantenwechsel im Inlaut, den sog. Stufenwechsel, der von Armin Hetzer (2003, 6) als die „unangenehmste Eigenheit der meisten ostseefinnischen Sprachen“ bezeichnet wird.

5.2. Methodologisches Design, Informationen zur Elizitierung der Daten und zur Stichprobe

Die europäische und die nordamerikanische Forschung von Mehrsprachigkeit und multiplem Sprachenlernen haben sich stark auseinanderentwickelt. In Nordamerika wird intensiv auf kontrollierte Laborstudien gesetzt (z. B. Reiz-Reaktions-Messungen, *priming*-Untersuchungen verschiedener Art), die sich Hufeisen (2004, 81) zufolge den Vorwurf gefallen lassen müssen, in ihrer Künstlichkeit nur selten reale Kommunikationssituationen abbilden und viele Forschungsfragen gar nicht beantworten zu können, weil sie sich nicht in kontrollierte Studien umsetzen lassen. In der europäischen Forschung werden dagegen Lernerdaten bevorzugt, die sich bekanntlich durch einen hohen Grad an Subjektivität auszeichnen und deshalb methodisch sorgfältig kontrolliert und interpretiert werden müssen. Ferner stellt Hufeisen fest:

Dass beide Herangehensweisen nach wie vor aus den Daten **tatsächliche Verarbeitungsvorgänge und -prozesse nur deduzieren können**, daran ändern auch die spannenden Hirnscans nichts (wie Positronenemissionstomografie, *functional Magnetic Resonance Imaging*, Elektroencephalografie, Magnetencephalografie, [...]). Diese können zwar Aufschluss geben, DASS bestimmte Hirnareale bei bestimmten sprachlichen Aufgaben aktiviert sind; was diese Aktivitäten jeweils BEDEUTEN und welchen Hinweis sie auf das Lernen der verschiedenen Sprachen geben, darüber können im Wesentlichen nur Vermutungen aufgestellt werden; und diese orientieren sich verständlicherweise an der wissenschaftstheoretischen Ausrichtung der jeweils die Daten interpretierenden Person. (Hufeisen 2004, 81f.)⁷⁵

⁷⁵ Für meine Hervorhebung habe ich Fettschrift verwendet.

Beim Erforschen der Aneignungsprozesse von diversen Sprachen ist man also hierzulande und auch anderswo immer noch mit dem Problem konfrontiert, dass man on-line kognitive Verarbeitungsprozesse nicht direkt beobachten bzw. empirisch erforschen kann,⁷⁶ Sprachlern- bzw. Spracherwerbsprozesse können lediglich indirekt erforscht werden. Aus diesem Grund ist Heinrici (2000) zuzustimmen und ein „mehrperspektivisch-mehrmethodisches Vorgehen“ zu verfolgen. Um den Forderungen der Triangulierung bei der Erforschung der Fremdsprachenaneignung gerecht zu werden, wurde die anschließende empirische Untersuchung in zwei Teile untergegliedert.

Im ersten Teil wurden mittels eines estnischsprachigen Fragebogens Daten erhoben⁷⁷ und als Komplementärinstrument noch halbstrukturierte Interviews durchgeführt. Zunächst hat man allgemeine Informationen über die Sprachlerngeschichte und Sprachenkonstellation estnischer Deutsch als L3+n-Lernenden eingeholt, dann die Lernenden aufgefordert, ihre Deutschlernerfahrungen im Hinblick auf die zwischensprachlichen Interaktionen im lexikalischen und grammatischen Bereich sowie ihr Vorgehen beim Lernen deutscher Vokabeln zu vergegenwärtigen und sprachlich zu fassen.

Hiermit ist ein Versuch unternommen worden, die Perspektive estnischer Deutsch als L3+n-Lernenden nachzuspüren, indem die Personen selbst ihre bewussten Sprachlernaktivitäten beim unterrichtlich gesteuerten deutschen Lexikerwerb beschreiben und ihre persönliche Sichtweise auf interlinguale Transfererscheinungen in den Bereichen des deutschen Wortschatzes und der deutschen Grammatik formulieren.

Die Arbeitshypothese für die angewendete Methode zur Datenerhebung lautet: Lernende selbst können Einsichten in ihre eigenen kognitiven Sprachverarbeitungsprozesse liefern und zwar auf der Grundlage zweier sich manchmal überlappender Zugriffsmöglichkeiten. Ich beziehe mich auf Edmondson (2001, 142):

1. Die Verarbeitungsschritte, über die berichtet wird, laufen bewusst ab. Das heißt Intentionalität und „Awareness“ [...] begleiten die jeweiligen Prozesse. Der Lernende steuert gezielt sein sprachliches Verhalten und ist somit in der Lage anzugeben, welches strategische Verhalten unter bestimmten Umständen eingesetzt bzw. angestrebt wird.
2. Die Transferprozesse [...] werden nicht „bewusst“ eingesetzt [...]. Der Lernende nimmt jedoch durch externes Feedback und/oder durch Selbstbeobachtung und „Monitoring“ wahr, dass bestimmte Merkmale in seinem sprachlichen Verhalten häufig vorkommen bzw. vorgekommen sind, und stellt Transfer als Erklärungshypothese auf. In diesem Fall ist der Lerner eine Art Selbstbeobachter, wobei seine Beobachtungen aus der Forschungsperspektive

⁷⁶ Vgl. hierzu aber auch Nitsch (2009).

⁷⁷ Lerner zu befragen und mit ihrer Hilfe ihre Mehrsprachigkeit festzustellen und zu beschreiben stellt nach Christ (2004, 32) eine grundlegende Aufgabe im Rahmen einer Didaktik der Mehrsprachigkeit dar.

keinen Sonderstatus haben, außer, dass er einen privilegierten Zugang zu diesen Daten hat.

Die forschungsmethodische These meiner Studie besagt also, dass subjektive Daten für die Erforschung von Lernen weiterer Fremdsprachen im weitesten Sinne und darunter auch von Interaktionsphänomenen relevant sind. Diese These impliziert natürlich nicht, dass der Inhalt solcher subjektiven Berichte immer eine objektive Validität hat.⁷⁸ Deshalb werden lernpsychologische Fragestellungen aus dem ersten Teil durch linguistische Produktdaten ergänzt.⁷⁹

Als Forschungsmethode wurde im zweiten Teil die Fehleranalyse gewählt. Es ist allgemein bekannt, dass Fehler zum Lernprozess fremder Sprachen gehören und zwangsläufige Begleiterscheinungen des Erwerbs jeder Sprache sind. Auch der Mutterspracherwerbsprozess erfolgt nicht, worauf Heidi Dulay und Marina Burt (1974b) im Rahmen der Identitäts-Hypothese aufmerksam machen, nicht ohne Fehler. Darum werden die Fehler bei FremdsprachenlernerInnen seit langem nicht mehr nur als Indiz für Inkompetenz, sondern zugleich als Zeichen aktiven Hypothesentestens und somit als Hinweis für Lernprozesse (vgl. House 2004, 63) und als Ausdruck einer bestimmten Lernstrategie angesehen (vgl. Michiels 1999, 38). Von dieser Erkenntnis ausgehend wird im experimentellen Teil der Studie mittels Fehleranalyse der Blick darauf gerichtet, welche Auswirkungen das gesamte Zusammenspiel der bereits verfügbaren Sprachbestände der Lernenden (Estnisch als L1, Englisch oder Russisch als L2 bzw. L3 usw.) auf ihre schriftliche Textproduktion in Deutsch als L3+n ausübt. Dabei wird die Interaktion der verschiedenen Sprachen aus der Perspektive der Theorie der dynamischen Systeme betrachtet, wonach „the different languages that an individual knows are part of one dynamic system“ (de Bot et al. 2005, 22). In Anlehnung an Kees de Bot et al. (2005, 25) gehe ich davon aus, dass diese theoretische Position „very relevant to our understanding of the process of SLA and the organisation of the multilingual system“ ist.

Es sei an der Stelle noch vergegenwärtigt, was man unter einem dynamischen System versteht. Paul van Geert (1994, 50) definiert es als „as a set of variables that mutually affect each other's change over time“. De Bot et al. (2005, 14) fassen die Hauptmerkmale der dynamischen Systeme wie folgt zusammen: „The two main properties of dynamic systems are that all variables interact and that this continuous interaction keeps changing the system as a whole over time.“ Nach der Theorie der dynamischen Systeme sind also die verschiedenen Sprachen, die eine Person beherrscht, als Teile eines dynamischen Systems aufzufassen. Wie oben bereits erwähnt, interagieren diese Variablen, d. h. die Sprachbestände und -systeme, untereinander.

⁷⁸ Die Validitätsfrage subjektiver Daten wird von Kallenbach (1996, 69f.) ausführlich behandelt.

⁷⁹ S. dazu den Fragebogen und die Schreibvorlage im Anhang 1.

Tiefere Einsichten über die Wie-Frage sowie über die Fragen, unter welchen Sprachen und auf welchen Ebenen eines Sprachsystems⁸⁰ diese Interaktionen bei den estnischen Deutsch-als-L3+n-Lernenden vorkommen, hoffe ich durch die Analyse der lernersprachlichen Fehler in Texten zu gewinnen, die die Versuchspersonen nach der Phase der Vergegenwärtigung ihrer Sprachlerngeschichte und der Sprachlernreflexion im Rahmen ihres Deutschunterrichts zu einer Vater-und-Sohn-Bildgeschichte von E. O. Plauen verfasst haben. Ich gehe dabei davon aus, dass die in den schriftlichen Lernertexten vorkommenden Fehler nicht zufällig und isoliert sind, sondern in einem systematischen Zusammenhang stehen. Zugleich greife ich auf die Definition des Fehlerbegriffs von Theodor Lewandowski zurück:

Als sprachlicher Fehler gilt eine Abweichung von geltenden Normen, ein Verstoß gegen sprachliche Richtigkeit, Regelhaftigkeit oder Angemessenheit, eine Form, die zu Missverständnissen führt oder führen kann. (Lewandowski 1990, 297)

Gemäß dieser Begriffsbestimmung kann sich die Feststellung eines Fehlers auf Sprachnormen im Sinne sozial verbindlicher Verhaltensregeln oder auf kodifizierte Regeln des Sprachsystems beziehen.⁸¹ Des Weiteren setze ich voraus, dass die Analyse der lernersprachlichen Fehler Erkenntnisse über das Interlanguage-System des jeweiligen Lerners liefern und dadurch Aufschluss über die Art der erfolgten bzw. im Gang befindlichen Lernprozesse gewonnen werden kann.⁸² In einem weiteren Schritt werden die Ergebnisse aus dem systeminternen und -externen Teil der Untersuchung aufeinander abgestimmt und mit der theorie- bzw. hypothesengeleiteten Forschung verglichen.

Die oben dargestellte Studie wurde Ende Mai 2003 am Hugo-Treffner-Gymnasium in Tartu und an der Universität Tartu durchgeführt. Als Probanden wurden zwei wichtige Zielgruppen ausgewählt: zum einen eine Gruppe (n = 11) von GymnasialschülerInnen, die 105 Stunden Deutschunterricht als C-Sprache gehabt hatte, und zum anderen 25 AnglistikstudentInnen, die in jener Zeit englische Philologie im 2. Semester studierten. Sie hatten kurz zuvor einen obligatorischen (64+96-stündigen) Deutschkurs für Anfänger in zwei Gruppen abgeschlossen und konnten Lernerfahrungen mit mindestens zwei anderen Fremdsprachen während der Schullaufbahn nachweisen. Eine Gruppe, die sog. NeuanfängerInnen, hatte bereits in der Schule zwei bis drei Jahre Deutsch als C-Sprache gelernt. Trotzdem hatten sie sich für die Teilnahme an einem Anfängerkurs entschieden. Die andere Gruppe hatte in der Schule keinen Deutschunterricht genossen. Wegen der Notwendigkeit, die Variablen möglichst gleich zu

⁸⁰ Vgl. dazu auch Canale und Swain (1980).

⁸¹ An der Stelle kann angemerkt werden, dass einige Autoren (z. B. Hufeisen 1991) dem negativ besetzten Terminus „Fehler“ den Begriff „Abweichung“ vorziehen.

⁸² Ich bin mir durchaus dessen bewusst, dass die Resultate der Lern- bzw. Verarbeitungsprozesse nur indirekte Schlüsse auf die zugrunde liegenden mentalen Prozesse zulassen.

halten, wurden nur 22 StudentInnen mit Estnisch als Muttersprache in die weitere Untersuchung einbezogen. Das Material von Versuchspersonen mit anderen Muttersprachen (zwei Lernende mit Russisch als Muttersprache und eine Person mit Niederländisch als Muttersprache) konnte hier nicht berücksichtigt werden. Insgesamt wurden die Daten von 33 Personen analysiert und bewertet. Das Durchschnittsalter der Lernenden liegt zwischen 17 und 20 Jahren.

Allen drei Gruppen standen insgesamt 60 Minuten zur Verfügung. Es ist noch zu erwähnen, dass die Lernenden am Anfang explizit darauf hingewiesen wurden, dass ihre Antworten und Texte nicht benotet werden, da die Analyse und Auswertung der Daten einem rein wissenschaftlichen Zweck dient. Die Atmosphäre hatte folglich keinen Prüfungscharakter.

Die halbstrukturierten Interviews wurden Ende Mai 2010 mit vier AbiturientInnen des Hugo-Treffner-Gymnasiums durchgeführt, da auch die Fragebogenaktion an diesem Gymnasium stattgefunden hatte.

5.3. Ergebnisse. Teil I

5.3.1. Sprachlicher Hintergrund

Auf der Grundlage des Fragebogens wurden 33 chronologische Sprachlernbiographien dokumentiert, welche im Folgenden tabellarisch aufgeführt sind:

Tabelle 3. Sprachenkombination der **Gruppe 1 (NeuanfängerInnen)**.

	Code	Gruppe	L1	L2	L3	L4	L5	L6
1	M.K	Y1	estn.	engl.	russ.	dt.		
2	LÕUSU	Y1	estn.	engl.	russ.	dt.		
3	M.A	Y1	estn.	engl.	russ.	dt.	span.	finn.
4	ARTEMIS	Y1	estn.	engl.	russ.	frz.	dt.	
5	JAANIKA	Y1	estn.	russ.	engl.	dt.	lat.	
6	RAIN	Y1	estn.	russ.	engl.	dt.		
7	K.A	Y1	estn.	russ./engl.		dt.	lat.	
8	LÕNSU	Y1	estn.	engl.	russ.	dt.	lat.	finn.
9	V.R	Y1	estn.	schwed.	engl.	dt.		
10	B.E	Y1	estn.	russ.	engl.	finn.	dt.	
11	INNA	Y1	estn./russ.	engl.	dt.			

Tabelle 4. Sprachenkombination der Gruppe 2 (AnfängerInnen/StudentInnen).

	Code	Gruppe	L1	L2	L3	L4	L5	L6
1	ASDG	Y2	estn.	engl.	russ.	frz.	port.	dt.
2	MY KNOW	Y2	estn.	engl.	russ.	frz.	lat.	dt.
3	SCHIPKE	Y2	estn.	russ.	engl.	finn.	schwed.	dt.
4	TEST	Y2	estn.	engl.	russ.	finn.	frz.	dt.
5	A.L	Y2	estn.	russ.	engl.	span.	dt.	
6	O	Y2	estn.	engl.	russ.	frz.	dt.	
7	R	Y2	estn.	engl.	russ.	frz.	dt.	
8	PÄIKE	Y2	estn.	engl.	russ.	frz.	dt.	
9	H	Y2	estn.	engl.	russ.	frz.	dt.	
10	X	Y2	estn.	engl.	russ.	dt.		
11	HI	Y2	estn.	russ.	engl.	dt.		

Tabelle 5. Sprachenkombination der Gruppe 3 (AnfängerInnen/GymnasialschülerInnen).

	Code	Gruppe	L1	L2	L3	L4	L5	L6
1	EVELI	G	estn.	engl.	russ.	lat.	dt.	
2	RAMUNE	G	estn.	engl.	russ.	lat.	dt.	
3	ALGIS	G	estn.	engl.	russ.	dt.		
4	IVO	G	estn.	engl.	russ.	dt.		
5	JAKOB	G	estn.	engl.	russ.	dt.		
6	KATI	G	estn.	engl.	russ.	dt.		
7	KARIN	G	estn.	russ.	engl.	dt.		
8	KRISTIAN	G	estn.	russ.	engl.	dt.		
9	PEETER	G	estn.	engl.	russ.	dt.		
10	TAAVI	G	estn.	engl.	russ.	dt.		
11	55555	G	estn.	engl.	russ.	dt.		

Den Tabellen ist zu entnehmen, dass die Muttersprache (L1) der Probanden Estnisch ist, wobei eine Person (Inna) behauptet zweisprachig (estnisch-russisch) zu sein. 32 Versuchspersonen haben mindestens drei und 17 vier Fremdsprachen außer ihrer Muttersprache gelernt. 6 von ihnen geben sogar fünf Fremdsprachen an.

Die erste schulisch gelernte Fremdsprache ist meistens Englisch (n = 23), nur selten Russisch (9), und einmal Schwedisch. Als zweite Fremdsprache dominiert an Schulen in Estland das Russische, das von 22 Probanden gelernt wird; 9-mal aber auch, wie soeben angedeutet, das Englische. Diese Einteilung kann wohl als repräsentativ für die Lage des Fremdsprachenunterrichts an den Gymnasien in der Republik Estland betrachtet werden, in denen Englisch mit Abstand die häufigste erste Fremdsprache ist und Russisch die zweite Position übernimmt (vgl. dazu auch Kapitel 5.1.1.).

Das Deutsche stellt für die meisten Versuchspersonen (n = 19) in ihrer Sprachlernkarriere eine dritte Fremdsprache dar, die sie gesteuert lernen. Für 9 Personen ist die deutsche Sprache aber schon die vierte und für 4 sogar die fünfte Fremdsprache, die sie sich aneignen wollen bzw. müssen.

Die in dieser Arbeit verwendete chronologische Bezeichnungsweise der Sprachen informiert zugleich über die Dauer des Sprachenlernens und signalisiert meistens implizit auch die Sprachkompetenz. Vorab sei bemerkt, dass die Testmöglichkeit, die das DIALANG-Sprachbeurteilungssystem den Lernenden zur Einschätzung ihrer Fremdsprachenkenntnisse mithilfe von sechs Niveaus des „Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen“ des Europarats anbietet, in dieser Untersuchung nicht eingesetzt werden konnte. Denn DIALANG ist in Russisch nicht verfügbar. Aufschluss über die erreichte Sprachkompetenz, eines determinierenden Faktors bei Transferprozessen (vgl. Kapitel 2.4.), konnte erst anhand des Fragebogens erbracht werden, in dem die Versuchspersonen aufgefordert wurden, ihre Sprachkompetenzen in den verschiedenen Sprachen selbst zu bewerten. Wegen des in soziologischen Untersuchungen nachgewiesenen Effekts von „self-flattery“ (Selbst-Schmeichelung) (Oller/Perkins 1978), wonach Menschen dazu neigen, in anonymen Umfragen ihre Sprachkompetenz bewusst zu überschätzen, wurden später noch halbstrukturierte Interviews durchgeführt, in denen es vorwiegend um die nähere Bestimmung der institutionell erworbenen Russischkompetenz und die Präzisierung der Schülerperspektive im Bezug auf das Russische und Russischlernen ging.

Die Gesamtergebnisse der Selbstevaluation werden in Tabelle 6 dargestellt:

Tabelle 6. Selbstevaluation der Fremdsprachenkompetenz

	Sehr gute Kenntnisse	Mittelstufenkenntnisse	Grundkenntnisse
Englisch	23 (70%)	10 (30%)	
Russisch	3 (9%)	18 (55%)	11 (33%)
Deutsch		2 (6%)	31 (94%)
Schwedisch	1 (3%)		
Französisch			3 (9%)

Ihre Englischkenntnisse schätzen 23 Probanden als sehr gut ein, während 10 von ihnen meinen, dass sie im Englischen über Kenntnisse auf dem Mittelstufen-Niveau verfügen. Im Gegensatz zu den sehr guten Englischkenntnissen der Probanden, schneiden die Russischkenntnisse bei allen Informantengruppen schlechter ab: Auch wenn 3 Personen behaupten, Russisch sehr gut zu beherrschen, geben immerhin insgesamt 18 Personen an, es auf dem Mittelstufen-Niveau zu können. Ein Drittel schätzt ihre Russischkenntnisse nach etwa 6 bis 9 Jahren schulischen Unterrichts sogar als gering ein (vgl. dazu auch Kapitel

5.1.1.). Die Ursachen dieser Differenz wurden im Fragebogen nicht weiter erforscht. Allerdings legen die Ergebnisse der durchgeführten Interviews mit AbiturientInnen folgende Gründe für die mangelnde Russischkompetenz („lower intermediate“) offen: 1. Man interessiert sich nicht für die russische Kultur. 2. Das Verhalten der Russen (z. B. in öffentlichen Verkehrsmitteln) ist auffällig und fremd. 3. Das Lehrbuch gefällt nicht, da es keine authentische Sprache vermittelt. 4. Es gibt außerhalb der Russischstunde keine weiteren Möglichkeiten, Russisch anzuwenden.

Fragt man gezielt nach der Verwendung der bereits gelernten Fremdsprachen außerhalb des Unterrichts, geben fast alle (30 von 33) Versuchspersonen an, dass sie ihre Englischkenntnisse im Alltag anwenden: beim Umgang mit ausländischen Freunden, beim Reisen, beim Fernsehen und im Internet, beim Bücherlesen und Briefeschreiben. Außerdem wird die Rolle des Englischen als Unterrichtssprache in in- und ausländischen Bildungsinstitutionen hervorgehoben. Das Russische scheint dagegen im Allgemeinen weniger präsent zu sein. Nur ein Drittel (11 Personen) behauptet, es auch außerhalb des Unterrichts anzuwenden: Entweder hat man russischsprachige Verwandte oder man kommuniziert mit russischsprachigen MitbürgerInnen.

Zusammenfassend lassen sich die Gründe für die niedrigere Russischkompetenz zum einen auf den niedrigeren sozialen Status des Russischen in Estland im Vergleich zum Englischen als *lingua franca* zurückführen. Zum anderen werden vermittlungsmethodische Aspekte und mangelnde Anwendungsmöglichkeiten dafür verantwortlich gemacht. Die Deutschkenntnisse werden hingegen mit Ausnahme von 2 Versuchspersonen als gering eingestuft.

5.3.2. Reflexion des Vokabellernverhaltens

Wie oben dargelegt, richtet sich mein primäres Interesse in diesem Teil der Untersuchung auf die Frage, wie die Lernenden mit Estnisch als L1 selbst die hemmenden oder förderlichen Auswirkungen anderer Sprachen beim Deutsch als L3+n-Lernen wahrnehmen. Im Rahmen einer schriftlichen Befragung wurden estnische DeutschlernerInnen aufgefordert, sich ihre Sprachlernerfahrungen zu vergegenwärtigen, um Aufschluss über folgende Forschungsfragen zu bekommen:

1. Wie gehen estnische Deutsch-als-L3+n-Lernende beim Vokabellernen in der Anfangsstufe vor?
2. Welche der schon erworbenen/gelernten Sprachen beeinflusst (oder beeinflussen) estnische Deutsch-als-L3+n-Lernende ihrer Ansicht nach beim Lernen der deutschen Lexik und Grammatik?

Bei der ersten Frage interessierte mich vor allem, welche anderen Sprachen die Versuchspersonen bei der Gedächtnisfixierung lexikalischen zielsprachlichen Wissens aktivieren. Die erhobenen Antworten bieten zudem interessante Ein-

sichten über den allgemeinen Strategiegebrauch beim Vokabellernen im L3+n-Bereich, der, obwohl er nicht mein Thema ist, im Kontext des L3+n-Lernens vom allgemeinen Interesse sein könnte. Deshalb sei im Folgenden darauf eingegangen. Da sich die Daten in den unterschiedlichen Gruppen kaum unterscheiden, werden in diesem Teil der Untersuchung lediglich die Gesamtergebnisse vorgestellt.

Ein Teil der Deutsch-als-L3+n-Lernenden kann sich bei der Beschreibung ihrer Vorgehensweise nur mit ganz allgemeinen Begriffen wie „im Kopf behalten“ und „sich merken“ behelfen. L3+n-Lernende kennen mit Sicherheit bereits einige Fremdsprachenlernstrategien und -techniken⁸³ und können sie auch mehr oder weniger bewusst anwenden (vgl. Bimmel/Rampillon 2000, 44; Prokop 1993, 12). Der Versuch, sich die Prozessdimension des Vokabellernens zu vergegenwärtigen und sprachlich zu fassen, scheint aber auch für erfahrene FremdsprachenlernerInnen, darunter für angehende PhilologiestudentInnen, kein leichtes Unterfangen darzustellen.

VOKABELLERNEN = DEUTSCHES LEXEM IM GEDÄCHTNIS BEHALTEN, SICH MERKEN

Folgende Aussagen sollen diese Tatsache exemplarisch verdeutlichen:

- (1.) „Ich versuche, mir die Vokabeln zu merken.“
„Proovin sõnu meelde jätta.“
- (2.) „Ich versuche mir eine Vokabel zu merken, aber es gibt auf einmal so viel zu lernen, dass man vielleicht für eine kurze Zeit die Vokabeln im Kopf behält, dann aber gleich wieder vergisst.“
„Üritan sõna meelde jätta, aga mahud on nii suured korraga, et korraks võibolla jäävad sõnad meelde, aga siis lähevad kohe mееlest ära.“
- (3.) „Neue Vokabeln, die in Texten vorkommen, merke ich mir.“
„Uued sõnad, mis tekstides kohatud, jätan meelde.“
- (4.) „Ich versuche das im Kopf zu behalten, was wir in der Stunde durchgenommen haben. Auch durch die Hausaufgaben prägt sich einiges ein.“
„Üritan meelda jätta, mida tunnis läbi võtsime. Kodustest töödest jääb ka sõnu meelde.“

Insgesamt hebt die Hälfte der Personen hervor, dass es bei ihnen beim Behaltensprozess auf die Bedeutung des zu lernenden Wortes in ihrer *Muttersprache* ankommt. Sie setzen quasi den Prozess des Vokabellernens nur mit der

⁸³ Da die Abgrenzung der Begriffe „Lernstrategien“ – mentale Handlungspläne, um ein Lernziel zu erreichen (vgl. Bimmel 1993, 5) – und „Lerntechniken“ – Fertigkeiten, die die Lernenden einsetzen, um etwas zu lernen (vgl. Bimmel/Rampillon 2000, 44) oft schwierig ist (vgl. Bimmel/Rampillon 2000, 54), werden sie hier synonym verwendet.

Ermittlung der Wortbedeutung gleich⁸⁴ und geben meistens keine weiteren Auskünfte, welche Aktivitäten noch vorgenommen werden, um neue Informationen langfristig im Gedächtnis zu behalten⁸⁵. Einige Beispiele dafür:

VOKABELLERNEN = ÜBESETZUNG, VOKABELGLEICHUNG, DIE
ERMITTLUNG DER BEDEUTUNG, WORTENTSPRECHUNG

- (5.) „Ich lese den Text, übersetze die Wörter und versuche sie mir dann zu merken.“
„*Loen teksti, tõlgin sõnad ära ja siis püüan meelde jätta.*“
- (6.) „Wenn im Text ein unbekanntes Wort vorkommt, schlage ich dessen Bedeutung im Wörterbuch nach und merke sie mir.“
„*Kui tekstis esineb uus sõna, uurin selle tähenduse sõnaraamatust üles ja jätan meelde.*“
- (7.) „Ich lese die Dialoge und Übungen einer Lektion durch und suche ihre Bedeutungen heraus.“
„*Loen peatükis olevad dialoogid ja harjutused läbi ning otsin nende tähendused.*“
- (8.) „Ich habe versucht, jedes Mal die aufgegebenen Übersetzungssätze mit Hilfe eines Wörterbuches und des Lehrwerks zu machen und das in der Stunde durchgenommene Material nochmals durchzusehen.“
„*Ma olen proovinud igaks korraks kodutööks antud tõlkelaused sõnaraamatu ja õpiku abiga ära teha ning tunnis läbi võetud materjali uuesti läbi vaadata.*“
- (9.) „Ich stelle eine Verbindung zwischen dem deutschen Wort und seiner estnischen Bedeutung her – so ist es einfacher, es im Kopf zu behalten.“
„*Loon seose saksakeelse sõna ja eestikeelse tähenduse vahel – kergem meelde jätta.*“

Nun gibt es neben den oben angeführten Zitaten auch etwas ausführlichere Aussagen der estnischen Deutschlernenden auf der Metaebene darüber, wie sie das Vokabular lernen. In den folgenden Beispielen haben die Versuchspersonen versucht, den Lernvorgang genauer zu beschreiben bzw. anzugeben, welche Techniken sie beim Vokabellernen bewusst einsetzen.

⁸⁴ Ich recurriere hier auf Schmitt (1997, 207): „Strategies for the discovery of a new words meaning.“

⁸⁵ Vgl. dazu Schmitt (1997, 207f.), der schreibt: „Strategies for consolidating a word once it has been encountered.“

VOKABELLERNEN = ZWEI-SPALTEN-TECHNIK, AUF- UND ZUDECK-METHODE

- (10.) „Ich schreibe die Vokabeln in estnischer Sprache nieder und dann lerne ich ihre deutschen Entsprechungen. Zuerst mündlich, dann rufe ich sie schriftlich ab.“
„*Kirjutan sõnad eesti keeles välja ja siis õpin neid saksa keeles. Alguses suuliselt, siis kirjutan läbi.*“
- (11.) „Ich lese die Vokabelliste durch. Danach lese ich nur die estnischen Wörter und versuche mich an die deutschen Entsprechungen zu erinnern.“
„*Loen sõnavara läbi. Seejärel loen eestikeelsed sõnad [sic] ja üritan meelde tuletada saksakeelsed vasted.*“
- (12.) „Zuerst lese ich die deutschen Vokabeln und die estnischen Entsprechungen mehrmals durch. Dann decke ich die deutschen Vokabeln zu und versuche mir für die estnischen Vokabeln ihre deutschen Entsprechungen zu vergegenwärtigen.“
„*Kõigepealt loen saksakeelsed sõnad ja eestikeelsed vasted korduvalt läbi. Seejärel katan kinni saksakeelsed sõnad ning üritan eestikeelsetele sõnadele meelde tuletada saksakeelsed vasted.*“
- (13.) „Ich wiederhole die deutschen Wörter mit den estnischen Entsprechungen. Nach einiger Zeit schaue ich mir nur die estnische Übersetzung an und versuche, mich an die deutsche Entsprechung des estnischen Wortes zu erinnern.“
„*Kordan sõnu saksa keeles koos eestikeelsete vastetega. Mingi aja pärast vaatan ainult eestikeelset tõlget ja üritan meenutada sõna saksakeelset vastet.*“

Es fällt auf, dass dabei die Variante „Lernen für die Produktion“ überwiegt, d. h. für das estnische Wort findet man das deutsche Äquivalent.

Wenn es schon beim Vokabellernen auf die Bedeutung des Wortes ankommt, dann erweist sich der Rückgriff auf unterschiedliche Hilfsmittel als unvermeidbar.

VOKABELLERNEN = HILFSMITTEL ANWENDEN

- (14.) „Ich verwende auch ein Wörterbuch.“
„*Kasutan ka sõnaraamatut.*“
- (15.) „Beim Lesen neuer Texte bin ich auf die Hilfe der Wörterbücher verwiesen.“
„*Uute tekstide lugemisel kasutan sõnaraamatute abi.*“

Auch die Aussagen Nr. 6, 8 geben Auskunft über den Einsatz dieser Strategie. Andererseits greift man auch bei den Wortschatzlücken zu einem Wörterbuch.

- (16.) „Als übliche Hilfsmittel verfüge ich über deutsch-estnisch-deutsche Wörterbücher, bei irgendwelchen kreativen Aufgaben o. Ä. pflege ich die mir fehlende Lexik daraus zu entnehmen.“
„Standartsete aksessuaaridena oman ma saksa-eesti-saksa sõnaraamatuid, igasuguste loovtööde vm puhul on mul tavaks puudujääv leksika neist ammutada.“

Folgende Beispiele zeugen aber eindeutig vom mechanischen Memorieren.

VOKABELLERNEN = WIEDERHOLEN, AUSWENDIG LERNEN

- (17.) „Genau wie beim Lernen einer jeden anderen Sprachen. Die erforderlichen Vokabeln pauke ich ein und wiederhole, bis ich sie auswendig kann.“
„Täpselt nagu iga teisegi keele sõnade õppimisel. Nõutud sõnad tuubin pähe ja kordan, seni kuni meelde jäävad.“
- (18.) „Manchmal lerne ich die Vokabeln auch auswendig.“
„Mõnikord õpin sõnad ka pähe.“

Manchmal gehen dem mechanischen Wiederholungsvorgang noch andere Aktivitäten voraus:

- (19.) „Ich lese den Text, die Bedeutung der fremden Wörter suche ich heraus. Bei Bedarf lerne ich sie auswendig.“
„Loen teksti, võõrad sõnad otsin välja. Vajaduse korral õpin pähe.“
- (20.) „1. Bei einem unbekannten Wort schlage ich seine Bedeutung im Wörterbuch oder in den von der Lehrerin ausgegebenen Materialien nach.
 2. Ich merke mir das Wort und seine Bedeutung.
 3. Sollte ich das Wort vergessen, wiederhole ich die Punkte 1 und 2, bis ich es nicht mehr vergesse. Gewöhnlich genügt es, es maximal ein paar Mal zu wiederholen, aber wenn man das Wort danach nicht mehr verwendet und das Wort kompliziert ist, dann vergisst man es.“
*„1. Võõra sõna puhul vaatan sõnastikust v. õpetaja poolt jagatud materjalidest tähenduse järele.
 2. Jätan meelde sõna ja tähenduse.
 3. Kui sõna läheb meelest, kordan punkte 1 ja 2, kuni enam ei lähe. Üldjuhul piisab maksimaalselt paarist korrast, kui sõna üldse peale ühte korda ei kasuta ja sõna on keeruline, siis ta unub.“*

Auch in den folgenden Aussagen zeigt sich mechanisches Wiederholen mit dem Unterschied, dass diese Personen immerhin den von ihnen bevorzugten Informationsaufnahmeanal zu kennen scheinen, d. h. sich ihres generellen kognitiven Stils bewusst sind. Sie weisen auf ihre individuellen Vorlieben, Stärken und Neigungen beim Deutschlernen wie folgt hin:

VOKABELLERNEN = IMMER WIEDER ABSCHREIBEN

- (21.) „Ich lerne in jeder Stunde. Ich wiederhole die Vokabeln der ganzen Lektion an deren Ende. Mir gefällt es, die Vokabeln mehrmals abzuschreiben, denn so bleiben ich sie am besten im Gedächtnis.“
„*Õpin igas tunnis. Kordan terve peatüki sõnad selle lõpus läbi. Meeldib palju kordi läbi kirjutada, sest nii jääb hästi meelde.*“
- (22.) „Ich lerne am besten durch Schreiben, wenn ich Vokabeln erlernen will, dann schreibe ich sie auf ein separates Blatt und dann lerne ich.“
„*Mul on kirjutamismälu, kui tahan sõnu ära õppida, siis kirjutan nad eraldi lehele välja ning siis õpin.*“
- (23.) „Wenn ich selbstständig lerne, dann schreibe ich die Vokabeln ab.“
„*Iseseisvalt õppides kirjutan sõnad läbi.*“

VOKABELLERNEN = MEHRFACHES DURCHLESEN

- (24.) „Ich lese die Vokabeln so lange, bis ich sie behalte.“
„*Loen sõnu nii kaua, kui nad meelde jäävad.*“
- (25.) „Ich öffne das Heft oder einen anderen Datenspeicher, schaue mir die Vokabeln sorgfältig an, lese sie und ihre Bedeutungen.“
„*Avan vihiku või muu andmekandja, vaatan sõnu hoolikalt, loen neid, nende tähendusi.*“

VOKABELLERNEN = SICH DIE WÖRTER ANSEHEN

- (26.) „Ich schaue mir das Wort und seine Bedeutung an und versuche sie mir einzuprägen.“
„*Vaatan sõna ja selle tähendust ning püüan meelde jätta.*“

VOKABELLERNEN = KOMBINIERTES VORGEHEN

- (27.) „Ich höre zu, wie die Lehrerin spricht und behalte es im Kopf, manchmal schreibe ich es auch auf.“
„*Kuulan, kuidas õpetaja räägib ja jätan meelde, vahel panen kirja ka.*“
- (28.) „Ich versuche mir die Wortform zu merken. Dann den Artikel und die Pluralendung. Danach schreibe ich die Wörter ab (Häufigkeit je nach Bedarf).“
„*Üritan suuliselt meelda jätta sõna. Siis artikli ja mitmuse lõpu. Peale seda kirjutan sõnad läbi (kordade arv vastavalt vajadusele.)*“

Vgl. hierzu auch Beispiel Nr. 10.

Nur eine einzige Versuchsperson weist darauf hin, dass sie auch dem Kontext Beachtung schenkt.

- (29.) „Zuerst schaue ich die Vokabeln im Heft nach, lerne sie auswendig und lese danach den Text im Lehrbuch durch, um zu sehen, wie man diese Wörter in Sätzen verwendet.“
„Algul vaatan üle sõnad vihikust, õpin need pähe ja siis loen läbi õpiku teksti, et näha kuidas neid lausetes kasutatakse.“

Im Gegensatz zu den vorangehenden Aussagen, weisen drei Personen darauf hin, dass sie die Vokabeln gar nicht bewusst zu lernen brauchen. Sprachliche Daten werden intuitiv aufgenommen und verarbeitet.

VOKABELLERNEN = INTUITIV, „AUFSCHNAPPEN“

- (30.) „Ich lerne nichts auswendig. Als ich jünger war, habe ich mir deutschsprachige Zeichentrickfilme angesehen und so ist ziemlich viel hängen geblieben und jetzt, wenn ich lese, dann prägen sich neue Vokabeln ein.“
„Pähe küll midagi ei õpi. Väiksena vaatasin saksa keelseid multikaid ja sealt jäi päris palju külge ja praegu, kui loen siis jäävad uued sõnad meelde.“
- (31.) „Ich habe keine Schwierigkeiten beim Vokabellernen, weil ich mir den Wortschatz durch das Satellitenfernsehen angeeignet habe. Texte kann ich sehr gut verstehen. Wenn ein Wort besonders schwierig oder fremd ist, dann schreibe ich es auch mehrmals ab.“
„Sõnade õppimisel raskusi pole, sest sõnavara on mul SAT-TV kaudu omandatud. Tekstidest saan hästi aru. Kordan paar korda sõna või väljendit, kui eriti keeruline või võõras sõna, siis kirjutan ka läbi.“
- (32.) „Stur auswendig lerne ich Vokabeln nicht, sie bleiben irgendwie von selbst im Gedächtnis haften, natürlich nicht alle Wörter.“
„Ainult sõnu pähe ei õpigi, nad jäävad kuidagi iseenesest meelde, muidugi mitte kõik sõnad.“
- (33.) „Wörter, die in einem Text häufiger vorkommen, kann ich besser im Gedächtnis behalten... ich pauke nicht.“
„Sõnad, mis esinevad tekstis tihedamini, jäävad paremini meelde... pähe tuupima ei hakka.“

Nur 4 von 33 Versuchspersonen behaupten, beim Vokabellernen die neu zu lernende deutsche Sprache bewusst mit den schon gelernten Fremdsprachen zu vergleichen/zu verknüpfen und so das vorhandene fremdsprachliche Wissen aus L2, L3, L4 und die bisherigen Spracherfahrungen gezielt als Lernhilfe zu nutzen.

VOKABELLERNEN = ASSOZIATIV, „VERNETZEN“

- (34.) „Ich versuche, irgendwelche Verbindungen zu anderen Sprachen herzustellen und so mir ein Wort zu merken. Den Artikel verbinde ich damit, aus welchem Geschlecht mir die Bedeutung dieses Wortes vorkommt.“

„Proovin leida mingeid seoseid mõne teise keelega ja nii meelde jätta. Artikklit seostan sellega, mis soost mulle selle sõna tähendus on.“

- (35.) „Grundsätzlich lerne ich zuerst die Wörter auswendig, die dem Englischen ähnlich sind oder andere irgendwie bekanntere Wörter. Ich habe kein besonderes System. Gewöhnlich lerne ich nach Lektionen.“
„Põhiliselt õpin esimesena pähe inglise keelega sarnased sõnad või kuidagi muidu tuntumad sõnad. Erilist süsteemi pole. Tavaliselt õpin peatükkide kaupa.“
- (36.) „Gewöhnlich, wenn ich will, setze ich mich dann hin und lerne und ich kann es mir ziemlich leicht merken, weil das Schwedische ziemlich ähnlich ist.“
„Normaalselt, kui tahan, siis istun maha ja õpin ja see jääb meelde üsna kergesti kuna rootsi keel on üsna sarnane.“
- (37.) „Auch die Herstellung von Verbindungen hilft und einige können mit Hilfe des Englischen gelernt werden.“
„Ka seoste loomine aitab ning mõned annab inglise keele toel õppida.“

Ein Lernender weist darauf hin, dass vor allem das Verstehen durch die vorhandenen Sprachbestände wesentlich erleichtert wird.

- (38.) „Ich strenge mich wenig an. Deutsch zu verstehen, ist nicht besonders schwer, aber selber richtige Wörter zu finden ist kompliziert.“
„Pingutan vähe. Saksa keelest aru saada pole eriti raske, aga ise õigeid sõnu leida on raske.“

Die folgenden Aussagen zeugen davon, dass es außer mechanischem Vorgehen auch andere Wege gibt, den Behaltensprozess voranzutreiben.

VOKABELLERNEN = ANALYSIEREN UND REGELN ANWENDEN

- (39.) „Ich versuche mir irgendein System zu schaffen, wie mir notwendige Vokabeln zu merken und sie dann bei Bedarf auch in Erinnerung zu rufen. Eigentlich gibt es kein bestimmtes Verfahren, das man jederzeit benutzen kann.“
„Püüan luua mingisuguse süsteemi, kuidas vajalikke sõnu meelde jätta, ja et need siis ka vajadusel meelde tuletada. Samas mingit kindalt moodust ei ole, mida saaks igal korral kasutada.“
- (40.) „Ich versuche mir alles bis ins letzte Detail zu erklären und von der Logik ausgehend, auch im Kopf zu behalten, um möglichen Lücken im Laufe des Sprachaneignungsprozesses vorzubeugen.“
„Katsun kõik viimse detailini selgeks teha ja loogikast lähtudes ka meelde jätta, et vältida keele omandamise protsessi tekkida võivaid auke.“

Nur eine Person hebt hervor, dass sich beim Vokabellernen die Kenntnis der Prinzipien der Wortbildung für das Verständnis und auch zur Bildung neuer Formen als hilfreich erweist.

- (41.) „Viele Wörter kann man ableiten, beispielsweise die Unternehmung → unternehmungslustig.“
„*Paljud sõnad annab tuletada, näiteks die Unternehmung → unternehmungslustig.*“

5.3.3. Interpretation

Die kognitive Wende im Bereich der Sprachdidaktik hat bekanntlich dazu geführt, dass jede Art von Bewusstheit, darunter auch Aufmerksamkeit für den eigenen Erwerbs- bzw. Lernprozess, als lernfördernde Hilfe gesehen wird. Unter Sprachlernbewusstheit im engeren Sinne werden Kenntnisse über das Fremdsprachenlernen allgemein und/oder über das eigene Fremdsprachenlernen verstanden, die u.a. aus Erfahrungen und Introspektion gewonnen werden, die nach Auffassung des Subjekts Einfluss auf das Fremdsprachenlernen hatten, haben oder haben können (vgl. Edmondson 1997, 93).

Wie weiter oben bereits erwähnt wurde, verfügt jeder beim Lernen einer dritten, vierten oder fünften Fremdsprache über Vokabellernstrategien, selbst wenn diese nicht explizit Gegenstand des L2- oder L3-Unterrichts waren. Im Allgemeinen beziehen sich solche Strategien auf den Versuch eines Individuums, seine Lernumgebung im Bewusstsein zu strukturieren, sich das Lernen zu erleichtern (vgl. Oxford 1990). Sie werden für das Fremdsprachenlernen inzwischen für essenziell gehalten. Dennoch – wie es aus der vorliegenden Untersuchung hervorgeht – sind auch einige erfahrene Fremdsprachenlernende nicht in der Lage, ihre bisher eingesetzten Lernstrategien spontan zu nennen (vgl. 1.–4.), genau zu beschreiben oder gar zu bewerten, d. h. ein explizites Strategiewissen ist nur eingeschränkt vorhanden.

Das ist m. E. ein Zeichen dafür, dass auch auf der L3+n-Ebene der Wortschatzerwerb bei vielen unreflektiert vor sich geht, oder dass sie beim Vokabellernen in Routinen (mechanische Wiederholung kontextloser Wörterlisten) erstarrt sind, die bereits beim Lernen der L2 entwickelt wurden. Eine lernstrategische Kompetenz setzt jedoch das explizite Wissen der Lernverfahren voraus (vgl. dazu auch Rampillon 2003, 101).

Vergleicht man nun das Vokabellernverhalten der Deutsch-als-L3+n-Lernenden in der Anfangsstufe mit den jüngeren L2-Englischlernenden, wird die Annahme von Ruutmets, dass sich die Verfahren des Vokabellernens mit steigendem Alter ändern (s. Kapitel 5.1.2.), nicht bestätigt. Es kommen anstatt dessen erstaunlich viele Parallelen und Überschneidungen zum Vorschein. Die Vokabellerngewohnheit einer 10-jährigen Schülerin wird von Ruutmets (2005, 57) aufgrund eines Interviews folgenderweise beschrieben⁸⁶:

⁸⁶ Siehe dazu auch andere Interviewergebnisse bei Ruutmets (2005, 57–61).

[S]he covers the pronunciation and words in English with a piece of paper and, based on words in Estonian, she writes the words in English on the paper. She also pronounces the word aloud or silently and often lets somebody check the new words.

Diese Aktivität ist kongruent mit den Aussagen Nr. 10–13 von GymnasialschülerInnen und StudentInnen. Der Fragebogen offenbart u. a. noch folgende Lerntechnik:

- „Sometimes I write words down 20 times. It depends on how difficult the words are.“ (Eine 12-jährige Schülerin, 6. Klasse) (S. 77).
- „I write the word mechanically (tuimalt) until they stick in my mind.“ (Ein 11-jähriger Schüler, 5. Klasse) (S. 78).
- „I repeat and repeat [the words].“ (Ein 12-jähriger Schüler) (S. 78).

Auch diese Vorgehensweise findet man bei den älteren Lernenden wieder, die schon ihre dritte oder weitere Fremdsprache lernen (s. Beispiele Nr. 17–19).

Obwohl nach dem Faktorenmodell von Hufeisen (s. Kapitel 2.2.1.) bereits die L3-Lernenden als kompetente FremdsprachenlernerInnen gelten, geschweige denn von den Personen, die die deutsche Sprache als eine L4, L5 oder sogar als eine L6 lernen, wage ich anhand meiner Daten zu behaupten, dass der Effekt von den früher gemachten Fremdsprachenlernerfahrungen auf das Repertoire der Vokabellernstrategien (vor allem der Gedächtnisstrategien, *strategies for consolidating a word once it has been encountered*) eher hemmend wirkt. Es scheint, dass lediglich dem Anfertigen von Vokabelgleichungen im Fremdsprachenunterricht (egal, ob man die Sprache als eine L2 oder L5 lernt) der Vorzug gegeben wird. Um das gewonnene Wissen zu speichern, werden die aufgestellten Vokabularlisten immer wieder durchgelesen bzw. sich laut vorgelesen oder auch abgeschrieben, bis man die Bedeutung auswendig gelernt hat. Wörter werden mit einigen Ausnahmen ohne Kontext (Bsp. 26) mechanisch memoriert. Diese von den Lernenden meistens eingesetzten Verfahren und Techniken zur Steuerung von Gedächtnisprozessen beim L3+n-Lernen sind eher dem Bereich „item“-Lernen und nicht Systeme-Lernen zuzuordnen (vgl. Ringbom 2007, auch Kapitel 2.3.3.2.) und zeugen vielmehr von einem „unstructured approach“ im Sinne von Razika Sanaoui (1995, 24) oder von einem linearen Lernansatz, den Manfred Prokop (1993, 17) im Gegensatz zum relationalen Lernansatz als weniger erfolgreich und ineffektiv bezeichnet.⁸⁷

Über die Ineffektivität eines rein mechanischen Vorgehens beim Lernen von Vokabelgleichungen braucht hier kein Wort verloren zu werden, wenn man sich vor Augen führt, dass das Lernen derzeit in den neurobiologischen Lerntheorien als Selbstorganisationsvorgang im Gehirn, als aktivitätsabhängige Ausbildung von Netzwerkstrukturen verstanden wird (vgl. dazu Kapitel 1.3., Roth 1990 und

⁸⁷ Beim Einprägen von mechanischen Vokabelgleichungen handelt es sich um keine ausgeklügelte Wortschatzlernstrategie. Siehe z. B. Rampillon (1996, 41f.) oder Nation (2001, 306f.).

Janik 2004). Der krasse Widerspruch zwischen den aktuellen lerntheoretischen Standpunkten und der Darstellung, der Anwendung sowie dem allgemeinen Verständnis der Lernenden über die Effektivität verschiedener Vokabellernstrategien in der reellen Praxis des Fremdsprachenunterrichts ist nicht zu übersehen. Es fällt negativ auf, dass „gehirngerechtere“ Strategien, die eine tiefere kognitive Verarbeitung von fremdsprachlichen Informationen voraussetzen,⁸⁸ von den meisten Lernenden weder geschätzt noch eingesetzt werden.

Aus alledem kann man schlussfolgern, dass (1) beim später einsetzenden L3+n-Unterricht der vorhandene Sprachbesitz, der von den Lernenden mit in den Fremdsprachenunterricht gebracht wird, bei der Vermittlung von Lernstrategien wenig oder kaum bewusste Berücksichtigung finden und dass (2) die in der Schule vermittelte Sprachlernkompetenz einseitig ist und wenig auf das autonome Lernen vorbereitet. Anders gesagt: Das Lernziel Sprachlernbewusstheit wird nicht ernst genommen. Deshalb sind die Lernenden auch beim Lernen einer weiteren Fremdsprache auf die Lehrperson angewiesen, d. h. sie lernen das, was abgefragt wird. All das ist charakteristisch für „traumatisches Lernen“, das die metakognitive Komponente nicht ausbildet (vgl. Kapitel 1.3.).

Die unterschiedlichen Sprachlernstrategien sollten m. E. an unseren allgemeinbildenden Schulen stärker vermittelt und geübt werden, damit man erfolgreiche Lernstrategien von wenig geeigneten Strategien unterscheiden kann, um Vor- und Nachteile bestimmter Lernverfahren weiß und sich auch des eigenen Lerntyps bewusst wird. Hierbei sei darauf zu verweisen, dass am 1. September 2010 in der Republik Estland ein neues Curriculum in Kraft getreten ist, in dem die Entwicklung von Lernstrategien für eines der fünf Hauptprinzipien des lernerzentrierten Fremdsprachenunterrichts erklärt wird.⁸⁹ Das soll aber bei weitem nicht heißen, dass damit das Problem gelöst ist. Denn wie Marsh und Willis (2007) zu Recht darauf aufmerksam machen, gilt es zwischen *planned, enacted*⁹⁰ und *experienced*⁹¹ curriculum zu unterscheiden. Schließlich kommt es darauf an, wie die Lernenden das Curriculum erleben.

Aus meiner Studie geht auch deutlich hervor, dass die deutsche Sprache, ungeachtet der verschiedensten Sprachenkombinationen und der bisher geeigneten Sprachbestände, in der Anfangsphase mit Hilfe des semantischen Netzes der Muttersprache (L1) gelernt wird. Andere schon gelernte Fremdsprachen scheinen hier eine untergeordnete Rolle zu spielen und werden eher selten einbezogen. Auf die Frage, ob dies durch die vorherige institutionelle Fremdsprachlernkarriere induziert ist, d. h. die Lernenden haben schon eine oder mehrere Fremdsprachen auf eine bestimmte Art und Weise gelernt und sind jetzt dieses Vorgehen gewohnt (vgl. dazu die Merkmale des traumatischen

⁸⁸ Schmitt (1997, 201) behauptet Folgendes: „[T]he deeper involvement in manipulation of information leads to more effective learning“.

⁸⁹ Vgl. Vabariigi Valitsus (2010);

<https://www.riigiteataja.ee/aktilisa/0000/1327/2925/13275400.pdf>; 21.10.2010).

⁹⁰ Damit ist die Fortbildung der LehrerInnen und die Verwirklichung des Ansatzes gemeint.

⁹¹ Darunter versteht man die Internalisierung des Curriculums bei SchülerInnen.

Lernens im Kapitel 1.2.), oder ob es doch entwicklungsbedingt ist, kann aufgrund meiner Untersuchung keine eindeutige Antwort gegeben werden. Eine Untersuchung unter den FremdsprachenlehrerInnen darüber, welche lernstrategische Kompetenz sie in ihrem Unterricht vermitteln, wäre hier wünschenswert.

Jedenfalls kommt der estnischen Muttersprache nach der Ansicht der Mehrzahl der Deutsch-als-3+n-Lernenden bei der Speicherung und Integration des fremdsprachlichen Wissens eine Sonderstellung zu, wenn sie ihre Vokabellerngewohnheiten bewusst reflektieren. Über den un- bzw. unterbewussten Gebrauch einiger Sprachlernstrategien soll und kann hier nicht spekuliert werden.⁹²

5.3.4. Psychotypologische Befunde

5.3.4.1. Lexikalischer Bereich

Fragt man gezielt nach dem subjektiv wahrgenommenen Einfluss von L1, L2, L3(+n)-Kenntnissen auf das Aneignen der deutschen Lexik, ergibt sich folgendes Resultat (vgl. Tabelle 7, Seite 9):

I. Der Einfluss von Englischkenntnissen

I.A. Insgesamt geben 20 Personen an, dass die Ähnlichkeit zwischen der englischen und der deutschen Sprache im lexikalischen Bereich fördernd ist und vor allem die Intercomprehension im Sinne von Meißner (1998), d. h. die Verstehensleistung durch interlinguale Erschließungsstrategien, erhöht:

- (42.) „Viele Vokabeln sind ähnlich und deshalb ist ein Text mit unbekannten Vokabeln einfach zu verstehen.“
„*Paljud sõnad on sarnased ja sellepärast on tundmatute sõnadega teksti kerge mõista.*“
- (43.) „Die Ähnlichkeit der Wörter erleichtert das Verstehen eines fremden Textes.“
„*Sõnade sarnasus lihtsustab võõrast tekstist arusaamist.*“
- (44.) „Die Bedeutung mehrerer Wörter ist ähnlich, es lässt sich verstehen.“
„*Mitmete sõnade tähendused on sarnased, on võimalik mõista.*“
- (45.) „Es gibt Wörter, die man leicht ableiten kann und die auch dasselbe bedeuten.“
„*On sõnu, mida saab kergesti tuletada ja mis ka sama asja tähendavad.*“

Einige Personen weisen explizit auf die typologische Verwandtschaft zwischen der deutschen und der englischen Sprache hin.

⁹² Vgl. zu dieser Thematik Markova/Powell (1992).

- (46.) „Da sowohl das Englische als auch das Deutsche aus demselben Sprachsystem stammen (und wenn man die im Laufe der Zeit eingetretenen Veränderungen berücksichtigt), gibt es in ihnen viele ähnliche Wörter.“
„Kuna nii inglise kui saksa keel on pärit samast keelesüsteemist (ja kui arvestada aja jooksul toimunud muutustega), on neis palju sarnaseid sõnu.“
- (47.) „Man kann Ähnlichkeiten finden (der frühere Einfluss des Gotischen u. a. germanischer Sprachen).“
„Võib leida sarnasusi (varasem gooti jt. germaani keelte mõju).“

Es werden auch ganz konkrete Beispiele angegeben, wie die vorliegenden Englischkenntnisse das Einprägen der neuen Items erleichtern:

- (48.) „beginnen (deutsch) – begin (englisch). Es ist leichter, sich das deutsche Wort zu merken.“
„beginnen (saksa) — begin (inglise) saksa k. sõna on kergem meelde jätta.“
- (49.) „Die Wörter beider Sprachen sind ähnlich, zum Beispiel schwimmen und swim.“
„Mõlema keele sõnad on sarnased, näiteks schwimmen ja swim.“
- (50.) „Das Englische, weil sich die Aussprache und die Schreibweise einiger Wörter decken.“
„Inglise keel, sest osade sõnade hääldus ja kirjpilt langevad kokku.“
- (51.) „Einige kürzere Wörter ähneln dem Englischen, zum Beispiel das Bett (bed), der Sohn (son).“
„Mõned lühemad sõnad sarnanevad inglise keelega. Näiteks das Bett (bed), der Sohn (son).“
- (52.) „Positiv ist, dass ähnliche Wörter wie (var, hat, ist) so besser hängen bleiben.“
„Positiivne on see, et niiviisi hakkavad sarnanevad sõnad nagu (var [sic], hat, ist) kergemini külge.“

I.B. Die Ähnlichkeit ist aber ein zweiseitiges Schwert. Neben *cognates* (urverwandten Wörtern), die die Verstehens- und Behaltensleistungen fördern, machen die sog. „falschen Freunde“ den Lernenden vor allem bei der Sprachproduktion zu schaffen.

- (53.) „Die deutsche Bedeutung von „bekommen“ unterscheidet sich vom Englischen, und man kommt in Versuchung, es falsch zu sagen.“
„Bekommen (saksa) tähendus erineb inglise keeles ja kiusatus on valesti öelda.“
- (54.) „Ich bringe das deutsche ‚will‘ immer mit dem englischen ‚will‘ der Zukunft durcheinander und möchte falsch übersetzen.“
„Ajan saksa keele ‚will‘-i kogu aeg inglise tuleviku ‚will‘-iga segi, ja tahaks valesti tõlkida.“

- (55.) „Die Wörter sind ähnlich. Man bringt sie leicht durcheinander und die ganze Zeit möchte man englische Wörter einstreuen.“
„Sõnad on sarnased. Lähivad kergemini segamini ning kogu aeg on tahtmine öelda inglise keelseid sõnu vahele.“
- (56.) „Ähnliche Wörter wie im Englischen, aber dabei mit anderer Bedeutung.“
„Sarnased sõnad inglise keelega, aga samas erineva tähendusega.“

Außer den „falschen Freunden“ wird der negative Einfluss des Englischen auf die deutsche Aussprache dargestellt:

- (57.) „Ein Minus ist, dass die englische Aussprache ungewollt bei der Aussprache des Deutschen stört.“
„Miinus on see, et tahes tahtmata kipub inglise keele hääldus saksakeele hääldamisel segama.“
- (58.) „Bei der Aussprache besteht die Gefahr, zur englischen Aussprache zu neigen.“
„Hääldamisel on oht kalduda inglise keele häälduse juurde.“
- (59.) „Man neigt manchmal zur englischen Aussprache.“
„Hääldamine kipub vahel olema inglispärane.“

Die Interferenz macht sich auch im Bereich der Rechtschreibung bemerkbar:

- (60.) „[Das Englische] wirkt negativ auf die Rechtschreibung der Wörter.“
„[S]õnade õigekirjale mõjub negatiivselt.“
- (61.) „Negativ ist, dass man anstelle der Kombination ‚sch‘ nur ‚sh‘ schreiben möchte.“
„Negatiivne on see, et ühendi ‚sch‘ asemel tahaks kirjutada ‚sh‘.“
- (62.) „Beim Schreiben vergisst man das ‚ch‘ nach dem ‚s‘.“
„Kirjutamisel ununeb ‚s‘-i järel ‚ch‘.“

II. Der Einfluss der Muttersprache

Insgesamt 4 Personen aus meinem Datenkorpus heben den hohen Anteil der deutschen Entlehnungen in der estnischen Sprache positiv hervor (vgl. dazu auch Kapitel 5.1.3.). Einige Beispiele dafür:

- (63.) „Ziemlich viele Wörter sind ähnlich und falls man die deutsche Entsprechung nicht weiß, kann man sie vielleicht auf gut Glück ableiten.“
„Üpris paljud sõnad on sarnased ja kui saksakeelset vastet ei tea, siis hea õnne korral saab selle ehk tuletada.“

- (64.) „Das Estnische deshalb, weil es im Estnischen viele aus dem Deutschen übernommene Lehnwörter gibt.“
„Eesti keel seepärast, et eesti keeles on palju saksa keelest tuletatud laensõnu.“

III. Der Einfluss von Französischkenntnissen

Einer Person machten die Vorkenntnisse des Französischen in der Anfangsphase Schwierigkeiten.

- (65.) „Negativer Einfluss stammt aber aus dem Französischen. Als ich mit dem Deutschlernen anfang, dann tendierte ich die ganze Zeit dazu, ‚du‘ wie im Französischen er/sie [dü] auszusprechen.“
„Negat. mõju on aga tulnud prants. keelest. Kui alustasin saksa keele õppimist, siis kippusin kogu aeg ‚du‘ hääldama nagu prantsuse keeles on tema [sic] ‚du‘ [dü].“

5.3.4.2. Grammatikalischer Bereich

Im Folgenden wird der Einfluss verschiedener bereits erworbener/gelernter Sprachen auf das Lernen/den Erwerb der deutschen Grammatik unter die Lupe genommen. Folgende Sprachen wurden von den Lernenden erwähnt: Englisch, Estnisch, Russisch, Schwedisch, Latein, Französisch, Spanisch.

I. Der Einfluss von Englischkenntnissen

I. A. Fast die Hälfte aller Versuchspersonen (insgesamt 14 Personen) heben in ihren Aussagen den Einfluss ihrer Grammatikkenntnisse im Englischen beim Deutsch als L3+n-Lernen positiv hervor. Einige konkrete Beispiele estnischer Lernender aus dem Bereich des positiven Transfers von Lernerfahrungen (s. Kapitel 2.3.3.3., dort T6 nach Edmondson) sollen diesen Einfluss beleuchten:

- (66.) „Den Genitiv bildet man zum Beispiel in beiden Sprachen mit der Endung -s, und dank dessen habe ich mir die Bildung des deutschen Genitivs gemerkt.“
„Näiteks omastav kääne moodustatakse mõlemas keeles s-iga ja tänu sellele jäi saksa k. omastava moodustamine meelde.“
- (67.) „die Vergangenheitsformen (z. B. Partizip) sind grundsätzlich ähnlich.“
„mineviku ajad (nt Partizip) on põhimõtteliselt sarnased.“
- (68.) „Beim Lernen der Stammformen hilft das Englische.“
„Põhivormide õppimisel aitab inglise keel kaasa.“

Als Erklärungshypothese wird meist die etymologische Verwandtschaft zwischen dem Deutschen und dem Englischen angegeben:

- (69.) „Sie gehören zu einer Sprachfamilie und sind in Vielem ähnlich.“
„*Nad kuuhvad ühte keelkonda ja on paljusi sarnased.*“

I.B. Andererseits wird auch auf den negativen Effekt der Englischkenntnisse hingewiesen:

- (70.) „Im Hinblick auf die Grammatik finde ich am Einfluss des Englischen nichts Positives, es stört nur.“
„*Grammatika poole peal ei leia ma inglise keele mõjust midagi positiivset, segab ainult.*“

7 Personen weisen ausdrücklich auf den negativen Einfluss des Englischen auf die Wortstellung im Deutschen hin:

- (71.) „Im Estnischen und im Englischen ist die Wortstellung anders als im Deutschen. Dadurch entstehen viele Fehler.“
„*Eesti ja inglise keele sõnade järjekord on teistmoodi kui saksa keeles. Seetõttu tekib palju vigu.*“
- (72.) „Die Wortstellung im Deutschen ist teilweise absolut unlogisch.“
„*Sõnade järjekord on saksa keeles kohati täiesti loogikavastane.*“

Es wird unter anderem auch auf das unterschiedliche Regelsystem verwiesen:

- (73.) „[I]m Englischen gibt es nicht besonders viele komplizierte Regeln, weswegen die deutsche Sprache mir im Vergleich dazu trübsinnig machend kompliziert vorkommt.“
„*[I]nglise keeles pole kuigi palju keerulisi reegleid, mistõttu saksa keel paistab sellega võrreldes nukrakstegevalt keeruline.*“
- (74.) „Beim Lernen der Artikel helfen weder das Englische noch andere Sprachen, weil die deutschen Artikel logikfrei sind.“
„*Artiklite õppimisel pole inglise ega ka muudest keeltest kasu, kuna saksa keele artiklid on loogikavabad.*“
- (75.) „Artikel werden dekliniert.“
„*Artiklid käänduvad.*“
- (76.) „Die Zeit kann Verwirrung stiften.“
„*Aeg võib segadust tekitada.*“

II. Der Einfluss der Muttersprache

Der Einfluss der estnischen Grammatik wird nur von drei Personen zur Sprache gebracht. Es sind eher theoretische Überlegungen ganz allgemeiner Art wie:

- (77.) „Ganz ehrlich gesagt, spüre ich keinen besonderen Einfluss, aber ich weiß, dass die estnische Grammatik in hohem Maße von der deutschen Grammatik beeinflusst worden ist.“
„Ausalt õeldes, ei tunnegi mingit mõju, kuid tean, et eesti keele grammatika on suuresti mõjutatud saksa keele grammatikast.“
- (78.) „Angeblich ist die estnische Grammatik von der deutschen Sprache beeinflusst worden, weshalb der Einfluss der ersteren auf die letztere nicht viel Schaden anrichten kann.“
„Kuuldavasti on eesti keele grammatika saanud mõjutusi saksa keelest, mistõttu esimese mõju viimasele ei tohiks palju kahju teha.“
- (79.) „Der Satzbau ist im Estnischen und im Deutschen ähnlich.“
„Eesti keeles ja saksa keeles on sarnane lause ülesehitus.“

III. Der Einfluss von Russischkenntnissen

III.A. Drei Personen weisen auf den positiven Effekt der Russischlernerfahrungen auf das Lernen der deutschen Sprache hin.

- (80.) „Im Hinblick auf die Grammatik vielleicht das Russische, denn da gibt es auch solche Deklinationen und Konjugationen.“
„Grammatika koha pealt võib olla vene keel, sest seal on ka sellised käänamised ja põõramised.“
- (81.) „In beiden Sprachen muss man auf das Geschlecht achten oder so...“
„Mõlemas keeles tuleb sugusid tähele panna või nii...“

III.B Eine Person behauptet, dass das russische Regelsystem mit dem deutschen interferiert.

- (82.) „Schlecht ist, dass ich dazu tendiere, deutsche Grammatikregeln durch russische zu ersetzen.“
„Halb on see, et ma kipun asendama vene keele reegleid saksa keele omade vastu.“

Ein Lernender beschreibt den „Überlagerungseffekt“ (vgl. 2.3.3.3. T5 nach Edmondson) wie folgt:

- (83.) „Unmittelbar nach der Russischstunde tauchen im Deutschen versehentlich einige russische Buchstaben auf.“
„Pärast vene keele tundi tulevad kogemata saksa keeles mõned venekeelsed tähed.“

Ferner wird noch Sprachwissen aus dem Lateinischen, Französischen und Schwedischen als positiv und aus dem Spanischen als negativ dargestellt.

IV. Der Einfluss von Lateinkenntnissen

- (84.) „Die Fälle sind im Lateinischen ähnlich.“
 „Käänded on ladina keeles sarnased.“

V. Der Einfluss von Französischkenntnissen

- (85.) „Die Verwendung reflexiver Verben ist ähnlich.“
 „Enesekohaste tegusõnade kasutamine on sarnane (I, V, F).“

VI. Der Einfluss von Schwedischkenntnissen

- (86.) „Da sie einander manchmal ziemlich ähnlich sind.“
 „Kuna nad on suhteliselt sarnased vahetevahel.“

VII. Der Einfluss von Spanischkenntnissen

- (87.) „Ich bringe das Deutsche und das Spanische durcheinander.“
 „Ajan saksa keelt hispaania keelega segi.“

4 Personen bestreiten jeglichen Einfluss anderer Sprachkenntnisse beim Lernen der deutschen Grammatik. Es ist wichtig dabei zu bemerken, dass all diese Personen erst 4 Monate Deutschunterricht hatten.

Zusammenfassend werden alle aufgeführten Antworten in einer Tabelle präsentiert:

Tabelle 7. Subjektiv wahrgenommener Einfluss von L1, L2, L3(+n)-Vorkenntnissen

	WORTSCHATZ				GRAMMATIK			
	+	-	+/-	0	+	-	+/-	0
L1estn.	2		3	1	3		1	4
L2/3engl.	15	1	13		7	8	7	
L2/3russ.		1			3	1	1	
frz.		1			1			
schwed.					1			
lat.					2			
span.						1		

5.3.5. Interpretation

Bei einer L2 gehen Lernende in der Regel davon aus, dass die neu zu lernende Sprache ähnlich funktioniert wie die bereits erworbene Muttersprache (vgl.

Kapitel 2.3.3.3. T4 nach Edmondson). Lässt man dagegen estnische Deutsch-als-L3+n-Lernende über ihre eigenen Sprachbestände und deren Zusammenspiel reflektieren, ergibt sich folgendes Resultat: Für estnischsprachige LernerInnen, die Deutsch als eine dritte, vierte oder weitere Fremdsprache nach den Pflichtfremdsprachen Englisch und Russisch lernen, stellt aus systeminterner Perspektive das schulisch gelernte, dem deutschen eng verwandte Englische als L2 oder L3, mit Abstand eine größere Transferbasis dar (vgl. z. B. 69) als die finno-ugrische Muttersprache oder das institutionell gelernte Russische, das zur slawischen Sprachfamilie gehört. Diese Ansicht spiegelt sich in den Aussagen der Lernenden über den subjektiv wahrgenommenen Einfluss sowohl im lexikalischen als auch im grammatischen Bereich wider (vgl. Tabelle 7). Die gegebenen Antworten stimmen auch mit der Theorie der dynamischen Systeme überein: Vorhandener Sprachbesitz wird von den Lernenden mit in den Fremdsprachenunterricht gebracht und bildet in seiner individuellen Spezifik eine wichtige Grundlage für das Erlernen von weiteren Fremdsprachen. Die Vorkenntnisse aus dem vorherigen Fremdsprachenlernen werden also nicht ignoriert, es wird bewusst verglichen.

Hinsichtlich der Frage, inwiefern bereits vorliegende Englischkenntnisse eine Lernerleichterung beim Lernen einer L3+n darstellen, sind die Meinungen geteilt. Fast die Hälfte der Informanten stuft sie im lexikalisch-semantischen Bereich als hilfreich ein. Der positive Effekt äußert sich vor allem als Verstehens- und Lernerleichterung durch Wiedererkennen von Form-Ähnlichkeiten, d. h. der Lernprozess wird dadurch erleichtert, wenn neue Elemente zu alten in Beziehung gesetzt werden können. Ähnliches oder Vertrautes lässt sich schneller erfassen, einordnen und speichern (s. z. B. 48–52.). Doch werden die vorliegenden Englischkenntnisse gelegentlich auch als störend empfunden (s. z. B. 53–56, 70–75.).

Die Interaktion der Russischkenntnisse bzw. die Einwirkungen der Lernerfahrungen mit dem Russischen kommen unter estnischen Versuchspersonen nur vereinzelt zur Sprache (s. Bsp. 80–83).

Ungeachtet der Tatsache, dass bei der Beschreibung der Vokabellerngewohnheiten überwiegend die Rolle der Muttersprache angesprochen und hervorgehoben wurde, sind estnische Deutschlernende im Allgemeinen der Ansicht, dass das Englische (egal ob als eine L2 oder L3 gelernt) sie beim Deutsch-als-L3-Lernen am meisten beeinflusst, indem es mehr positives als auch negatives Transferpotenzial bietet als die L1 oder die anderen Sprachen (außer dem Schwedischen), die sie erlernt haben (vgl. Tabelle 3, 4, 5). Da erhebt sich die Frage: Welche Erklärungshypothesen bieten sich derzeit für die strategische Einstellung zum Favorisieren des Abrufs und Einsatzes vorhandener Englischkenntnisse als L2 bzw. L3 statt muttersprachlicher Kenntnisse beim Deutsch-als-L3+n-Lernen an? Einerseits hängt dieses Phänomen, wie es aus der Befragung hervorgeht, von der vom Lerner subjektiv wahrgenommenen Identität bzw. Distanz zwischen den betreffenden Sprachen ab. Der Lernende nimmt die beiden germanischen Sprachen psychotypologisch ähnlicher wahr als die Muttersprache oder das Russische als eine L2 oder L3 (vgl. z. B. Kellerman

1983). Einigen Forschern (vgl. de Vriendt 1972) zufolge ist die hohe etymologische Verwandtschaft die wichtigste Bedingung für den interlingualen Transfer. Ein weiterer Faktor, der nicht übersehen werden darf, ist der Sprachentwicklungsstand in der zu lernenden deutschen Sprache. Die WissenschaftlerInnen stimmen darin überein, dass der Transfer von einer Sprache in die andere eher in der Anfangsphase des Lernens vorkommt als im fortgeschrittenen Stadium (vgl. Larsen-Freeman/Long 1991, 105f.; Apeltauer 1997, 87). Anders ausgedrückt, AnfängerInnen seien generell transferanfälliger als Fortgeschrittene (vgl. Marx 2000, 12). Ferner übt die Kompetenz in den betreffenden Pflichtfremdsprachen ebenso einen großen Einfluss auf das Auftreten der Transferprozesse aus. Wie bereits in 5.3.1. dargelegt wurde, hat die subjektive Bewertung der eigenen Sprachkompetenz der Informanten ergeben, dass die Versuchspersonen ihre Englischkenntnisse in der Regel viel höher als ihre Russischkenntnisse einschätzen. Die Ergebnisse der durchgeführten Interviews haben die Annahme bestätigt, dass die russische Lerner-sprache aus diversen Gründen die kognitive Transferierbarkeitsgrenze nicht erreichen wird. Ein Informant hat sich ausdrücklich dazu geäußert, dass im schulischen Unterricht bei dieser Sprachenkonstellation außer dem Englischen keine andere Fremdsprache ein so hohes Niveau erreicht, um sich auf das Lernen weiterer Fremdsprachen auszuwirken. Diese Einsicht ist auch bei der Interpretation der Ergebnisse im anschließenden Teil von Belang.

Der sog. Fremdspracheneffekt oder Fremdsprachenstatus ist ein möglicher weiterer Faktor für die Tendenz, eine Fremdsprache als Transferquelle, vor allem bei Transferformen T1, T2, T6 (vgl. Kapitel 2.3.3.3.), zu aktualisieren. Diese Annahme wird auch von der L1-Vermeidungsstrategie von Edmondson (2001) untermauert (vgl. Kapitel 3.2.), die besagt, dass beim Erlernen weiterer Fremdsprachen bevorzugt nicht aus der Muttersprache, sondern aus anderen als Fremdsprache empfundenen Sprachen Vorteile gezogen werden. Dabei sieht Jessner (1998, 149) die positiven Auswirkungen der bereits vorhandenen Fremdsprachenlernerfahrungen beim Lernen einer weiteren Sprache vor allem im Zusammenhang mit der Entwicklung von metalinguistischen Fähigkeiten, die sich auf das L3(+n)-Lernen vorteilhaft auswirken können.

Die Hauptfaktoren für den Transfer aus der Muttersprache bzw. anderen Fremdsprachen beim Deutsch-als-L3+n-Lernen werden im Folgenden in Anlehnung an Williams und Hammarberg (1998, 322) in einer Tabelle zusammengefasst.

Der Tabelle 8 ist zu entnehmen, dass für einen deutschlernenden Esten das Englische als L2 bzw. L3 die meisten Bedingungen für den interlingualen Transfer erfüllt und als Hauptquelle des fremdsprachlichen Einflusses beim Lernen des Deutschen betrachtet werden sollte.

Abschließend sei angemerkt, dass die mit Hilfe des Fragebogens gewonnenen Untersuchungsergebnisse zunächst als Forschungsfrage für den zweiten Teil der Untersuchung betrachtet werden sollen: Ist es so, wie aus der Lernerperspektive angenommen wird und wie auch die theoretischen Modelle (das DSR-Modell, das FLAM und die L1-Vermeidungsstrategie) voraussagen,

dass die englische Lernersprache auch bei der Textproduktion im Deutschen zur Hauptquelle interlingualer Interaktionen wird?

Tabelle 8. Hauptfaktoren für Transfer

	L1 (Estnisch)	L2/L3 (Englisch)	L2/L3 (Russisch)
Kompetenz	+	+	–
	(Native level)	(Near-native)	(Niedriger als L2/3 Englisch)
Typologie	–	+	–
Präsenz	+	+	–
	(reguläre Anwendung)	(reguläre Anwendung)	(okkasionele oder keine Anwendung)
L2-Status	–	+	+

5.4. Teil II. Sprachvergleichende Analyse lernersprachlicher Fehler

Ein einfaches Verfahren, wie man die Messung oder die Charakterisierung des Gesamtausmaßes des Zusammenpralls einer Sprache mit einer anderen in der Rede Zweisprachiger operationalisieren soll, ist bislang nicht gefunden worden und kann wahrscheinlich auch nicht gefunden werden. Das einzig mögliche Vorgehen ist, die verschiedenen Formen von Interferenz zu beschreiben und sie nach ihrer Häufigkeit aufzulisten. (Weinreich, 1976, 87)

Diese Feststellung von Weinreich über die Quantifizierung von Interferenz in seinem klassischen Werk zur Sprachkontaktforschung trifft m. E. auch auf die schriftliche Produktion in einer L3+n zu. Meine Aufgabe in diesem Teil der Untersuchung ist es, durch die Fehleranalyse der lernersprachlichen Texte, die die Versuchspersonen zu einer der Vater-und-Sohn-Bildgeschichten („Grenzen der Malerei“ oder „Weihnachten mit lieben Gästen“) von E. O. Plauen verfasst haben, Antworten auf folgende Forschungsfragen gewinnen zu können:

- Wie interagieren die verschiedenen (Lerner)-Sprachen der Deutsch-als-L3+n-Lernenden bei der Sprachenkonstellation Estnisch als L1, Englisch oder Russisch als L2 bzw. L3 auf der Produktebene miteinander?
- In welchen Bereichen kommen Interaktionsphänomene in den lernerproduzierten Texten estnischer Deutsch-als-L3+n-Lernender vor?
- Bestätigen die Daten auf der Resultatebene der mentalen Verarbeitung von Sprachen die subjektiven Annahmen der estnischen Deutschlerner

über die Art der Lernprozesse aus dem explorativen Teil der Untersuchung?

- Wie werden die involvierten Sprachen sprachlerntheoretisch aufeinander bezogen?

Bevor die eigene Datenquelle näher erläutert und die Ergebnisse präsentiert werden, möchte ich noch kurz auf die Fehleridentifizierung und auf die Klassifikationsmöglichkeiten von lernersprachlichen Fehlern eingehen.

5.4.1. Zur Identifizierung, Beschreibung, Klassifikation und Analyse lernersprachlicher Fehler

Eine Fehleridentifizierung (Wo ist ein Fehler?) setzt die Kompetenz eines *native speaker* voraus. Deshalb wurde die Fehleridentifizierung nicht von mir allein, sondern von einem Team durchgeführt, dem auch ein deutscher Muttersprachler angehörte. Als *tertium comparationis* für einen Vergleich zwischen Fehler und Fehlerkorrektur diente die von einem deutschen Muttersprachler rekonstruierte Äußerung. Eine autorisierte Interpretation lag mir nicht vor. Auch bei der Ermittlung von interlingualen Interaktionen habe ich in Zweifelsfällen Informationen von MuttersprachlerInnen bzw. SprachlehrerInnen eingeholt.

Die Unterteilung von Fehlern in Performanz- und Kompetenzfehler stammt von Pit Corder:

We must [...] make a distinction between those errors which are the product of such chance circumstances⁹³ and those which reveal his underlying knowledge of the language to date, or as we may call it his *transitional competence*. The errors of performance will characteristically be unsystematic and the errors of competence, systematic.[...]. It will be useful therefor [...] to refer to errors of performance as *mistakes*, reserving the term *error* to the systematic errors of the learner from which we are able to reconstruct his knowledge of the language to data, i. e. his *transitional competence*.

Mistakes are of no significance to the process of language learning.[...].

A learner's errors, then, provide evidence of the system of the language that he is using (i. e. has learned) at a particular point in the course (and it must be repeated that he is using some system, although it is not yet the right system). (Corder 1967, 24f.)

Man muss allerdings zugeben, dass die Differenzierung zwischen Performanz- und Kompetenzfehlern eines Lernenden mit einigen Schwierigkeiten verbunden ist (vgl. Corder 1967) und eine subtile Analyse voraussetzt. Die vorliegende Arbeit beschäftigt sich vor allem mit lernersprachlichen Kompetenzfehlern, da den Lernenden genügend Zeit zur Verfügung stand, um ihre Texte zu überarbeiten und eventuelle Performanzfehler zu entdecken bzw. zu korrigieren.

⁹³ Corder (1967) meint damit „memory lapses, physical states, such as tiredness and psychological conditions such as strong emotion“.

Weiterhin wird für die vorliegende Arbeit von Belang sein, zwischen Interferenzfehlern und nicht kontrastiv bedingten d. h. intralingualen und entwicklungsbedingten Fehlern zu unterscheiden:

[I]ntralingual and developmental errors reflect the learner's competence at a particular stage, and illustrate some of the general characteristics of language acquisition. Their origins are found within the structure of English⁹⁴ itself, and through reference to the strategy by which a second language is acquired and taught. (Richards 1971,173)⁹⁵

In der vorliegenden Arbeit über Sprachenkonstellation Estnisch als L1, Englisch/Russisch als eine L2 bzw. L3 und Deutsch als eine L3+n gilt mein Interesse in erster Linie den *Interferenzfehlern*, d. h. den interlingualen Interaktionsphänomenen. Es soll hier noch erwähnt werden, dass es manchmal recht kompliziert ist, Fehlleistungen als Folge der intralingualen Übergeneralisierung von denen der interlingualen Kontrastnivellierung zu unterscheiden. Bei der Form **gemärckt* z. B. könnte der Lernende einerseits von seinem muttersprachlichen Äquivalent (*märkas*) ausgehen, andererseits könnte es sich hier auch um einen entwicklungsbedingten Fehler handeln, der signalisiert, dass die betreffende Person die Regel internalisiert hat, dass im Deutschen der Laut /ɛ/ im Schriftbild durch das Graphem <ä> wiedergegeben wird. Solche Fälle wurden den kombinierten intra- und interlingualen Interaktionen zugerechnet.

Die Interaktionsphänomene zwischen zwei oder mehreren Sprachsystemen können verschiedene Bereiche betreffen. Der Klassifikation von lernersprachlichen Fehlern wird die weiterentwickelte Klassifikationsmatrix von Hufeisen (1998, 173) zugrunde gelegt, die speziell für die schriftliche Produktion in deutscher Sprache entworfen worden ist und eine möglichst differenzierte Fehlerkategorisierung anbietet. Hufeisens Klassifikationsraster lässt sich folgendermaßen veranschaulichen:

Tabelle 9. Klassifikationsraster von Interaktionen (nach Hufeisen 1998).

	Syntaktik	Semantik	Pragmatik
Graphem	1	2	3
Morphem	4	5	6
Lexem	7	8	9
Syntagma	10	11	12
Satz	13	14	15
Absatz	16	17	18
Text	19	20	21

⁹⁴ Selbstverständlich trifft diese Feststellung auf andere Zielsprachen zu.

⁹⁵ Richards (1971, 174) baut auch eine Typologie von intralingualen und entwicklungsbedingten Fehlern auf: „[I]ntralingual errors are those which reflect the general characteristics of rule learning, [...] 1. over-generalisation, 2. ignorance of rule restrictions, 3. incomplete application of rules, 4. false concepts hypothesized.“

In diesem zweidimensionalen Klassifikationsraster werden die Fehler bzw. Abweichungen durch ihre Art sowie durch den Ort des Auftretens beschrieben. Die Art der Abweichung auf der horizontalen Achse fragt nach der Zuordnung des Fehlers in seinen semiotischen Beziehungen: Syntaktik = Relationen und Verknüpfungen der sprachlichen Zeichen untereinander, Semantik = Bedeutung der Zeichen, Pragmatik = Beziehung zwischen Zeichen und Zeichenbenutzern. Der Erscheinungsort auf der vertikalen Achse weist auf die hierarchischen sprachlichen Ebenen hin, auf denen eine Abweichung festgestellt wird. Ein Fehler kann nur ein einziges Graphem, Morphem oder Lexem betreffen. Fehler, die sich über die Wortgrenze hinaus erstrecken, können ein Syntagma oder noch größere Einheiten wie den Satz, den Absatz oder sogar den ganzen Text stören.⁹⁶ Es ergeben sich theoretisch 21 verschiedene Interaktionen, von denen die ersten 15 Interaktionsarten hier weiter besprochen und 13 von ihnen anhand von Beispielen aus meinem Datenkorpus verdeutlicht werden.

1. Graphem-Syntaktik-Interaktionen: die Korrektur (Weglassen, Hinzufügung, Veränderung) eines Graphems überführt in die korrekte Form. Die fehlerhafte Form besteht nicht.

*Bild	[<i>pilt</i> _{L1estn}]	Bild
*falsh	[<i>false</i> _{L2engl}]	falsch
*drinken	[<i>drink</i> _{L2engl}]	trinken
*hockey	[<i>hockey</i> _{L2engl}]	Hockey

2. Graphem-Semantik-Interaktionen: die Korrektur eines Graphems überführt in die korrekte Bedeutung. Die fehlerhafte Form besteht auch, hat aber eine andere Bedeutung.

*könnte	[<i>could</i> _{L2engl}]	konnte
---------	------------------------------------	--------

3. Graphem-Pragmatik-Interaktionen: die Korrektur eines Graphems überführt in die korrekte Form.

*Erzählen sie!	[<i>you</i> _{L2engl}]	Erzählen Sie!
----------------	----------------------------------	---------------

4. Morphem-Syntaktik-Interaktionen: falsche Morphologie bzw. falsche Anwendung der Morphologieregeln.

*mit einem groß Mann	[<i>with a big man</i> _{L3engl}]	mit einem großen Mann
*er spieled	[<i>he played</i> _{L2engl}]	er spielte
*der Mann was	[<i>the man was</i> _{L2engl}]	der Mann war

⁹⁶ Interaktionsarten auf der Absatz- und Text-Ebene wurden in der vorliegenden Untersuchung nicht festgestellt und werden darum nicht näher behandelt.

5. Morphem-Semantik-Interaktionen: die Form mit der fehlerhaften Morphologie besteht auch, hat aber eine andere Bedeutung.

*gebrochen	[<i>broken</i> _{L2engl}]	zerbrochen
------------	-------------------------------------	------------

6. Morphem-Pragmatik-Interaktionen: die Korrektur eines Morphems überführt in die pragmatisch richtige Form.

*Komm schon!	[<i>Come on!</i> _{L2engl}]	Kommt schon!
--------------	---------------------------------------	--------------

7. Lexem-Syntaktik-Interaktionen: das Lexem gilt als abweichend und muss vollständig/teilweise ersetzt werden. Die fehlerhafte Form besteht nicht bzw. ist bedeutungslos (formale Abweichung).

*träumiert	[<i>traumeeritud</i> _{L1estn}]	traumatisiert
*ins gehen	[<i>sisse minema</i> _{L1estn}]	hineingehen
*Morning	[<i>morning</i> _{L2engl}]	Morgen
*painted	[<i>painted</i> _{L2engl}]	malte
*mehr-mehr	[<i>МНОГО-МНОГО</i> _{L2russ} ; <i>palju, palju</i> _{L1estn}]	noch mehr

8. Lexem-Semantik-Interaktionen: das Lexem an sich besteht, hat aber eine andere Bedeutung als die beabsichtigte (inhaltliche Abweichung).

*er	[<i>tema</i> _{L1estn}]	sein
*denkt	[<i>mõtleb</i> _{L1estn}]	überlegt
*Das Bild <u>kommt</u> sehr schön.	[<i>tuleb</i> _{L1estn}]	wird
*wenn	[<i>when</i> _{L2engl} , <i>kui</i> _{L1estn}]	als
*endlich	[<i>lõpuks</i> _{L1estn} , <i>finally</i> _{L2engl}]	schließlich
*da	[<i>there</i> _{L3engl}]	dahin
*dort	[<i>there</i> _{L3engl}]	dorthin
*bevor	[<i>before</i> _{L3engl}]	vorher
*weil	[<i>while</i> _{L2engl}]	während

9. Lexem-Pragmatik-Interaktionen: pragmatische Gründe bestimmen die lexikalische Wahl. Die Korrektur überführt in die pragmatisch richtige Form.

10. Syntagma-Syntaktik-Interaktionen: die syntagmatische Verbindung in der Nominal-, Verbal- oder Präpositionalgruppe ist gestört.

*Vater	[<i>isa</i> _{L1estn}]	der Vater
*mit wenig Zeit	[<i>vähese ajaga</i> _{L1estn}]	in kurzer Zeit, schnell
*dem Mann hat	[<i>mehel on</i> _{L1estn}]	der Mann hat
*dachte auf etw.	[<i>mõtles millegi peale</i> _{L1estn}]	dachte an etw.

*führ eine lange Zeit [*for a long time*_{L2engl}] ganz lange
 *putzt der Spiegel [*cleans the mirror*_{L3engl}] putzt den Spiegel
 *brecht der Spiegel [*breaks the mirror*_{L3engl}] zerbricht den Spiegel

11. Syntagma-Semantik-Interaktionen: die syntagmatische Verbindung in der Nominal-, Verbal- oder Präpositionalgruppe ist gestört. Die fehlerhafte Struktur besteht auch, hat aber eine andere Bedeutung.

*stand an den Stuhl [*on the chair*_{L3engl}] auf dem Stuhl

12. Syntagma-Pragmatik-Interaktionen: die Korrektur überführt in die pragmatisch richtige Form

*dass es nicht der Spiegel ist [*that it isn't the mirror*_{L2engl}]
 dt. dass es kein Spiegel ist

13. Satz-Syntaktik-Abweichung: die Reihenfolge der Syntagmen bzw. der Wörter innerhalb eines Syntagmas ist falsch.

* Ich muss sagen, das der Vater hat zu viel Bier getrunken.
 [*Ma pean ütlemä, et isa oli liiga palju õlut joomud.*_{L1estn}]
 dt. Ich muss sagen, dass der Vater zu viel Bier getrunken hat.

*Später sie gehen zu Hause.
 [*Later they go home.*_{L2engl}]
 [*Позже они пойдут домой.*_{L3rus}]
 dt. Später gehen sie nach Hause.

14. Satz-Semantik-Abweichung: rein formal ist nichts einzuwenden, doch der Inhalt des Satzes auf entspricht nicht der Wirklichkeit.

*Dort war sein Vater.
 [*Seal oli tema isa.*_{L1estn}]
 dt. Dort war ein Bild von seinem Vater.

*Dann hat er eine gute idee und möchte alles gut machen.
 [*Siis tuleb tal hea mõte ja ta tahaks kõike heaks teha.*_{L1estn}]
 dt. Dann hat er eine gute Idee und er möchte alles wieder gutmachen.

*Er machtet so.
 [*He did so.*_{L2engl}]
 dt. Das tat er (auch). Das machte er (auch).

15. Satz-Pragmatik-Abweichung: aus pragmatischen Gründen greift man auf eine andere Struktur zurück.

Auf die Fehleridentifizierung und Fehlerklassifizierung folgte unmittelbar die Datenanalyse. Im Prinzip wurden die Interaktionen nach folgendem Maßstab ermittelt: Eine L1_{estn}-, bzw. L2/3_{engl}- oder L2/3_{russ}-Interaktion liegt dann vor, wenn die entsprechende Struktur bzw. die lexikalische Einheit in der deutschen Sprache nicht vorkommt und die Überführung der Struktur der abweichenden Produktion bzw. der abweichenden lexikalischen Einheit in die L1, L2 oder L3 eine korrekte Äußerung ergibt. Als L1_{estn}-, bzw. L2/3_{engl}- oder L2/3_{russ}-Interaktion werden im Anschluss an Michiels (1999, 66) aber auch solche Abweichungen gewertet, deren Entstehen (teilweise oder ganz) auf die schon vorliegenden Sprachkompetenzen zurückgeführt werden können und bei deren Erklärung sich „ein mentaler Umweg“ des Lernenden über andere Sprachen nachweisen lässt.

Das Ziel der Analyse von Interaktionsphänomenen ist die Differenzierung zwischen möglichen interlingualen Fehlern, die auf die Muttersprache der Lernenden zurückzuführen sind und zwischen solchen, die aus den zuvor gelernten Fremdsprachen bzw. ihren Strukturen resultieren. Ergebnisse der Fehleranalyse wurden einer einfachen statistischen Analyse unterzogen.

5.4.2. Darstellung der Ergebnisse

5.4.2.1. Statistische Auswertung

Im Korpus von 1781 Wörtern wurden insgesamt 503 Fehler⁹⁷ markiert. Davon wurden 131 (26%) als Interaktionen aufgrund von bestehenden Englischkenntnissen gewertet. 127 (25%) von den festgestellten Interaktionen sind der estnischen Muttersprache zuzuschreiben. 32 (6%) von den Fehlern können als kombinierte interlinguale Interaktionen (CiI) bezeichnet werden, da diese Abweichungen sowohl mit einer muttersprachlichen als auch mit einer englischen Äußerung übereinstimmen. Die Vorkenntnisse des Russischen (und auch des Französischen) scheinen dagegen die Fehlerproduktion in der zu lernenden deutschen Sprache nur geringfügig zu beeinflussen: Lediglich 2% aller Fehler stammen aus dem Russischen und 0,2% aus dem Französischen. Der Anteil von kombinierten intra- und interlingualen Interaktionen (Ci&I) fällt ebenso kaum ins Gewicht und beträgt insgesamt nur 1,8%, während 39% der Gesamtabweichungen auf intralinguale Einflüsse zurückzuführen sind. Das folgende Schaubild soll diese Daten veranschaulichen.

⁹⁷ Das Unterbleiben der Zeichensetzung wurde in dieser Arbeit nicht berücksichtigt.

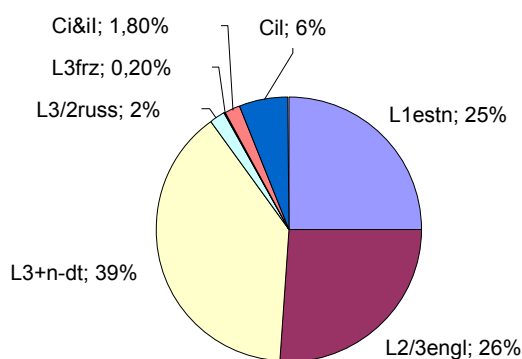


Schaubild 1.

Die Tabelle 11, die auf dem in 5.4.1. dargestellten Klassifikationsraster beruht, gibt einen groben Überblick über die betroffenen Sprachbereiche.

Tabelle 11. Überblick über die Gesamtabweichungen nach betroffenen Sprachbereichen.

	Syntaktik	Semantik	Pragmatik
Graphem	13,5%	2,6%	0,4%
Morphem	14,7%	2%	0,2%
Lexem	9,5%	17,3%	0,2%
Syntagma	22,5%	4%	0,6%
Satz	11,1%	1,4%	0,0%

Der Tabelle ist zu entnehmen, dass der höchste Anteil (mehr als ein Fünftel) von Gesamtabweichungen bei den deutschlernenden Esten auf der Syntagma-Syntaktik-Ebene vorkommt. Darauf folgen die Lexem-Semantik-Ebene und mit einigem Abstand die Morphem-Syntaktik- und die Graphem-Syntaktik-Ebene. Graphem-Semantik-, Morphem-Semantik- und Syntagma-Semantik-Interaktionen sind seltener nachzuweisen. Im pragmatischen Bereich sind kaum Abweichungen festzustellen. Wie sich die interlingualen Interaktionsphänomene aus dem Estnischen und aus den anderen zuvor gelernten Fremdsprachen bzw. ihren Strukturen aber exakt manifestieren, darauf werde ich im Kapitel 5.4.2.2. näher eingehen.

In der statistischen Auswertung der Ergebnisse wurden die drei untersuchten Lernergruppen getrennt behandelt. In der ersten Gruppe (die sog. NeuanfängerInnen) beträgt die Gesamtzahl der Abweichungen 225 bei insgesamt 820 sprachlichen Einheiten, der Fehlerquotient liegt bei 27,4%. In der zweiten

Gruppe (AnfängerInnen: AnglistikstudentenInnen) ist die Zahl der produzierten Wörter am geringsten – 358. Die Zahl der Abweichungen beträgt 98, der Fehlerquotient 27,4% ist der gleiche wie in der ersten Gruppe. In der dritten Gruppe (AnfängerInnen: GymnasialschülerInnen) wurden bei 603 geschriebenen Wörtern insgesamt 180 Fehler verzeichnet, der Fehlerquotient ist in dieser Gruppe mit 29,9% etwas höher.

Ferner wurden die Vorkommenshäufigkeit der verschiedenen Interaktionen bei den jeweiligen Lernergruppen aus dem Anteil der verwendeten Lexeme errechnet. Die Ergebnisse sind in der folgenden Verhältnistabelle dargestellt:

Tabelle 10. Verhältnistabelle der Mittelwerte von inter-, intralingualen und kombinierten Interaktionen in verschiedenen Lernergruppen.
(DA = Durchschnittliche Anzahl)

	Gruppe 1	Gruppe 2	Gruppe 3	DA
L1 _{estn} -Interaktionen	7,17%	3,12%	8,68%	6,32%
L2/L3 _{engl} -Interaktionen	7,14%	6,41%	7,42%	6,99%
L2/L3 _{ru} -Interaktionen	1,42%	0,00%	0,00%	0,47%
L1 _{estn} &L2/3 _{engl} - Interaktionen	1,96%	1,26%	1,72%	1,65%
L2/3 _{ru} &L2/3 _{engl} -Interaktionen	0,00%	0,41%	0,00%	0,13%
L1 _{estn} -L3+n _{dt} -Interaktionen	0,33%	0,09%	0,19%	0,20%
L2/3 _{engl} -L3+n _{dt} Interaktionen	0,39%	0,00%	0,00%	0,13%
Intralinguale Interaktionen	10,07%	7,38%	12,35%	9,93%

Um die Mittelwerte der interlingualen Interaktionsphänomene in den verschiedenen Lernergruppen miteinander zu vergleichen, wurde ein T-Test durchgeführt. Dieser Test hat ergeben, dass sich die Mittelwerte derselben Variablen in den verschiedenen Stichproben nur in Bezug auf L1_{est}-Interaktionen statistisch signifikant voneinander unterscheiden. Der p-Wert beträgt beim Vergleich der Gruppe 1 (NeuanfängerInnen) und Gruppe 2 (AnfängerInnen: StudentInnen) 0,03 und beim Vergleich der Gruppe 2 (AnfängerInnen: StudentInnen) und der Gruppe 3 (AnfängerInnen: GymnasialschülerInnen) 0,01, d. h. im Gegensatz zu den anderen Gruppen gibt es in der Gruppe 2 weniger Fehler, die sich auf die Einwirkungen der Muttersprache zurückführen lassen. Der Tabelle kann auch entnommen werden, dass nur in der Gruppe 2 die Anzahl der interlingualen Interaktionen, die durch die Vorkenntnisse des Englischen

erklärbar sind, den Anteil der L1-Interaktionen übersteigt. Im Hinblick auf die Mittelwerte anderer Interaktionsarten liegen in den verschiedenen Lernergruppen keine statistisch signifikanten Unterschiede vor ($p \geq 0,05$), so dass im Weiteren die Ergebnisse aller Lernergruppen gemeinsam dargestellt werden.

5.4.2.2. Ein Überblick über interlinguale Interaktionen

Trotz des begrenzten Datenkorpus wurde festgestellt, dass vor allem die Vorkenntnisse des Englischen und das Estnische als Muttersprache interlinguale Interferenz verursachen, wenn Esten Deutsch als L3+n produzieren (s. Schaubild 1). Insgesamt waren L2/3_{engl}-Interaktionen mit nur drei Ausnahmen bei allen estnischen Deutschlernenden nachzuweisen. Da die bestehenden Russisch- und Französischkenntnisse eher eine marginale Rolle spielten, veranschaulicht die folgende Tabelle nur den Verlauf des Anteils von den L1_{est}-Interaktionen und L2/3_{engl}-Interaktionen an der Gesamtzahl von interlingualen Interaktionen (308):

Tabelle 12. Verteilung der L1_{estn}- und L2/3_{engl}-Interaktionen.

	Syntaktik		Semantik		Pragmatik	
	L1 _{estn}	L2/3 _{engl}	L1 _{estn}	L2/3 _{engl}	L1 _{estn}	L2/3 _{engl}
Graphem	8,76%	1,95%	–	0,32%	–	0,32%
Morphem	–	6,17%	–	2,60%	–	–
Lexem	7,47%	5,84%	10,39%	3,90%	–	–
Syntagma	9,42%	7,47%	0,97%	2,27%	–	0,65%
Satz	4,87%	7,47%	0,65%	0,97%	–	–

Von diesen festgestellten intersprachlich bedingten Interaktionen betreffen die meisten muttersprachlichen Interaktionen die Lexem-Ebene (17,86%) im Deutschen. Auf der Syntagma-Ebene und auf der Graphem-Ebene ist ihr Anteil ungefähr gleich groß (10,39% bzw. 8,76%), während sie auf der Satz-Ebene eine wesentlich kleinere Rolle spielen (5,52%). Auf der Morphem-Ebene sind gar keine rein estnischen Einflüsse festzustellen.

Die Vorkenntnisse des Englischen machen sich hauptsächlich auf der Syntagma-Ebene (9,74%) und Lexem-Ebene (9,74%) bemerkbar. Auf der Morphem-Ebene stammen interlinguale Interaktionen entweder aus dem Englischen, oder es handelt sich um kombinierte Auswirkungen des Estnischen und Englischen. Auf der Satz-Syntaktik-Ebene ist der Anteil solcher Abweichungen, die auf die im Englischen normgerechte Äußerung zurückzuführen sind, fast doppelt so groß wie der Anteil von L1-Interaktionen.

Es dürfte an dieser Stelle noch von Interesse sein, dass die kombinierten interlingualen Interaktionen fast ausschließlich bei den Lexem-Semantik-

Interaktionen und vereinzelt auch bei Morphem-Syntaktik- und Syntagma-Syntaktik-Interaktionen vorkommen. Solche Interaktionen betreffen hauptsächlich die Deklination der Adjektive und die Rektion.

Interaktionen auf der Graphem-Ebene

Es wurden alle drei Arten von Graphem-Interaktionen festgestellt. Bei Graphem-Syntaktik-Interaktionen werden die Rechtschreibprinzipien des Estnischen auf deutsche Wörter angewandt. Dies betrifft vor allem das Unterlassen der Großschreibung der Substantive (z. B. *angst – dt. Angst, *tag – dt. Tag, *unsinn – dt. Unsinn, *bild – dt. Bild, *farbe – dt. Farbe, *glück – dt. Glück, *idee – dt. Idee) und die Anwendung des Prinzips, man solle die Wörter so schreiben, wie man sie ausspricht (*Hoki – estn. *hoki*, dt. Hockey, *schlehte – dt. schlechte, *glücklich – dt. glücklich, *v^uider – dt. wieder, *Schpiegel – dt. Spiegel, *Schwain – dt. Schwein).

Unter dem Einfluss des Englischen werden die typisch deutschen Konsonantenhäufungen (sch) auf englische Weise geschrieben (*falsh – dt. falsch). Andere Fälle, bei denen der englische Einfluss identifiziert wird, sind fast alle *cognates*: *hockey – dt. Hockey, engl. *hockey*, *ball – dt. Ball, engl. *ball*, *sohn – dt. Sohn, engl. *son*, *drinken – dt. trinken, engl. *drink*.

Bei Graphem-Semantik-Interaktion besteht die fehlerhafte Form an sich, aber sie hat eine andere Bedeutung als die beabsichtigte: Er *könnte anstatt konnte.

Graphem-Pragmatik-Interaktionen zwischen dem Estnischen und dem Deutschen treten nicht auf. Die Kleinschreibung des Personalpronomens in *Erzählen sie! – dt. Erzählen Sie! lässt sich auf das Englische *you* zurückführen.

Interaktionen auf der Morphem-Ebene

Obwohl die Mehrzahl der Interaktionen auf der Morphem-Ebene auf intra-linguale Übergeneralisierungen zurückzuführen ist, werden auch zwei Arten von interlingualen Morphem-Interaktionen festgestellt: Morphem-Syntaktik-Interaktionen und Morphem-Semantik-Interaktionen. Unter dem kombinierten Einfluss des Estnischen und des Englischen wird bei der Deklination der Adjektive gegen die deutsche Morphologie verstoßen:

- | | |
|--|--|
| *sehr <u>gut</u> <u>mahler</u> – | dt. ein sehr guter Maler,
est. <i>väga hea joonistaja</i> ,
engl. <i>a very good painter</i> , |
| *ein sehr <u>schlecht</u> <u>tag</u> – | dt. ein sehr schlechter Tag,
est. <i>väga halb päev</i> ,
engl. <i>a very bad day</i> , |
| *der <u>groß</u> Mann – | dt. der große Mann,
estn. <i>suur mees</i> ,
engl. <i>the big man</i> . |

Der Einfluss des Englischen auf die Morphologie des Deutschen wird noch in den folgenden Fällen vorgefunden:

- *mit einem groß Mann – dt. mit einem großen Mann,
- *für klein Mark – dt. für **den** kleinen Mark,
- *dunkel har – dt. dunkles Haar.

Auch bei der Bildung des Präteritums und bei der Verbalflexion macht sich das Englische geltend:

- *er spielte – dt. er spielte, engl. *he played*,
- *er was – dt. er war, engl. *he was*,
- *alle war herzlich und nett – dt. alle waren, engl. *everybody was*,
- *Vater is – dt. der Vater ist, engl. *father is*,
- *der Vater Mart und sein Sohn Juku ging – dt. gingen, engl. *went*.

Beispiele wie:

- *sie (Pl.) findete – dt. sie fanden, engl. *they found*,
- *sie (Pl.) dachte – dt. sie dachten, engl. *they thought*,
- *so sitzte Mart und Juku – dt. so saßen Mart und Juku, engl. *so sat Mart and Juku*

zeugen davon, dass der Lernende zum einen annimmt, es handle sich hier um schwache Verben (Übergeneralisierung von Regeln auf Bereiche, in denen sie nicht gelten); zum anderen weisen diese Formen Interferenzen der englischen Verbalflexion im Präteritum (Past Simple) auf.

Bei den Morphem-Semantik-Interaktionen besteht die Form an sich, aber sie hat eine andere Bedeutung als die beabsichtigte:

- *Tom hat den Spiegel gebrochen – dt. zerbrochen, engl. *broken*.

Interaktionen auf der Lexem-Ebene

Die identifizierten lexikalischen Interferenzfehler werden – wie bereits im Kapitel 2.3.3.2. dargelegt – in fünf Untertypen eingeteilt, die Codewechsel, Hybride, falsche Freunde, Lehnübersetzungen und semantische Erweiterungen genannt werden. Abgesehen vom Codewechsel nehmen sie ihren Ausgangspunkt in interlingualen Kontrasten auf der formalen bzw. inhaltlichen Beschreibungsebene der betreffenden Einheiten. Hier lautet die Arbeitshypothese, dass durch diese Klassifikation eine grundlegende Regelmäßigkeit im lernersprachlichen (Psycho-)Lexikon beim Deutsch-als-L3+n-Lernen aufweisbar ist.

Zum **Codewechsel** zählen lexikalische Einheiten, deren formale und inhaltliche Merkmale der L1 der Lernenden oder einer bereits gelernten Fremdsprache direkt entstammen und die es in der deutschen Sprache in dieser Form nicht gibt:

- **Plötzlich sieht der Mann dass er hat ein lang ...LIPS, aber dem Mann im Spiegel hat ein klein ...LIPS.*
(estn. *lips* = ‚Krawatte‘)

* *Aber er ... [broke] den Spiegel.*
(engl. *break* = ‚zerbrechen‘)

* Der Junge ist [busted].
(engl. *busted* = ‚ruiniert‘)

An dieser Stelle ist es wichtig zu vermerken, dass die Lernenden meistens durch Fragezeichen, Klammern, Blockschrift o. Ä. angeben, dass sie sich dabei bewusst für Transfer als kommunikative Strategie bzw. Lernstrategie entscheiden (s. auch 2.3.3.3).

Unter **Hybriden** und **Relexifikationen** werden verschiedene Mischformen der lexikalischen Einheiten verstanden:

* *Er zeichnet das Pilt Vaters.*
(estn. *pilt* = ‚das Bild‘)

* *Er wusste das ihr Onkel wird sehr träumiert sein.*
(estn. *traumeeritud* = ‚schockiert‘)

* *Weil der Vater dem Tree sucht, der Sohn sieht den Freunden.*
(engl. *tree* = ‚der Baum‘)

* *Am Morning der Junge spielt.*
(engl. *in the morning* = ‚am Morgen‘)

Zu den „**falsche Freunden**“ zählen lexikalische Einheiten, deren formale, aber nicht inhaltliche Merkmale in der L1 der Lernenden oder in einer bereits gelernten Fremdsprache sich stark ähneln bzw. zusammenfallen:

* *Juku hatte keine Angst, weil er schon bevor die Tieren gefüttert hat.*
(engl. *before* = ‚vorher‘)

* *Der Mann wo ist an dem Bild kommt.*
(engl. *who* = Relativpronomen ‚der‘)

* *Weil der Vater dem Tree sucht, der Sohn sieht den Freunden.*
(engl. *while* = ‚während‘)

* *Wenn Mart und Juku nach Hause ging, merkte sie nicht, dass alle Tiere ihn gefolgt sind.*
(engl. *when* = ‚wenn‘; ‚als‘)

Lehnübersetzung ist die Wiedergabe einer zusammengesetzten lexikalischen Einheit mit äquivalenten Wörtern nach dem Vorbild der L1, L2 oder L3:

* So sitzte Mart und Juku mit den Wohnern des Waldes auf dem Tisch und hatte sehr schönen Weihnachten.

(estn. *metsaelanikud* = ‚Wild, Bewohner des Waldes‘)

* „Wir essen zusammen!“ sagt der Mann und sie gehen ins.

(estn. *sisse minema* = ‚hineingehen‘)

* Der Junge hat alle Spiegelstücken weg gereinigt.

(estn. *ära koristama* = ‚aufräumen‘)

* Danach brachte er seine Farben aus.

(estn. *välja tooma* = ‚herausnehmen‘)

Bedeutungserweiterung besteht in der Ausdehnung der semantischen Funktion des Wortes in der zu lernenden Sprache nach dem Vorbild der L1, L2 oder L3:

* Er denkt was macht er jetzt.

(estn. *mõtlemä* = ‚nachdenken‘)

* Dann kommt er Vater und er ist sehr glücklich.

Er Sohn hat ein Bilder macht.

(estn. *tema* = Personalpronomen ‚er‘; ‚sie‘; ‚es‘
Possessivpronomen ‚sein‘; ‚ihr‘)

* Ein Junge spielt zu Hause mit dem Ball und brecht das Spiegel.

(engl. *break* = ‚zerbrechen‘)

* Der Vater putzt der Spiegel und verstand nichts bis er sein rosett sah und nicht der Slips das er heute hat.

(estn. *aru saama* = ‚bemerken‘; ‚verstehen‘)

Die folgende Tabelle gibt einen Überblick über die Verteilung der interlingualen Interaktionen auf der Lexem-Ebene:

Tabelle 13. Typologie der interlingualen Interaktionen auf der Lexem-Ebene.

Einfluss von	WORTTRANSFER			PROZEDURALER TRANSFER	
	Code- wechsel	Hybriden, Relexifi- kationen	Falsche Freunde	Lehnüber- setzung	Bedeutungs- erweiterung
L1 _{estn}	6	6		9	36
L2/L3 _{engl}	8	2	13		14
L2/L3 _{russ}				1	2

Zusammenfassend kann behauptet werden, dass die estnischen Deutschlernenden beim lexikalischen Transfer („falsche Freunde“, Codewechsel) dazu tendieren, aus der englischen Lernersprache zu transferieren. Nur bei den Vermischungen ist das nicht der Fall, dort überwiegt der Anteil der Interaktionen aus der L1 den Anteil der Interaktionen aus der L2/3_{engl.} Interaktionen aus der russischen Lernersprache werden beim Worttransfer nicht festgestellt. Prozeduraler bzw. semantischer Transfer stammt hingegen überwiegend aus der Muttersprache der estnischen Deutschlernenden, wobei semantische Eigenschaften manchmal auch aus der englischen Lernersprache und vereinzelt aus dem Russischen übertragen werden.

Interaktionen auf der Syntagma-Ebene

Auf der Syntagma-Ebene wurden alle drei Arten von Interaktionen festgestellt. Der Einfluss des Estnischen macht sich vor allem beim Fehlen oder bei der falschen Wahl des Artikels geltend. Wie bereits im Kapitel 5.1.3. erläutert, fehlen im Estnischen die Genuskategorie und die grammatische Kategorie des Artikels.

* *Wenn Vater vor dem Spiegel stand hat er gemärckt das etwas nicht passt.*

estn. *Kui isa peegli ees seisis, märkas ta, et midagi ei klapi.*

dt. Als der Vater vor dem Spiegel stand, merkte er, dass etwas nicht stimmte.

* *Mann gehet.*

estn. *Mees tuleb.*

dt. Ein Mann kommt.

* *Vater sieht ein Foto.*

estn. *Isa näeb pilti.*

dt. Der Vater sieht ein Foto.

Im Estnischen fehlt die formale Partikel „zu“ vor dem Infinitiv, was in folgenden Beispielen zu sehen ist:

* *Der Junge blieb nicht da, er wollte nicht wissen was sein Vater darüber sagen hat und ist weggegangen.*

estn. *Poiss ei jäänud sinna, ta ei tahtnud teada, mis isal selle kohta öelda on, ja läks minema.*

dt. Der Junge blieb nicht da, er wollte nicht wissen, was sein Vater dazu **zu** sagen hat, und ist weggegangen.

* *Er entschließt ein Bild am Wand malen.*

estn. *Ta otsustab seinale pildi maalida.*

dt. Er entschließt sich, ein Bild an die Wand **zu** malen.

In einigen Fällen wurde die Valenz des estnischen bzw. des englischen Äquivalents übernommen. Verstöße gegen die Valenz unter dem Einfluss des Estnischen veranschaulichen z. B. Äußerungen wie:

* *Und so sie machen.*

estn. *Ja nii nad teevadki.*

dt. Und so machen sie **es**.

* *... aber dem Mann im Spiegel hat ein klein ...LIPS.*

estn. *aga mehel peeglis on* (Allativ)

dt. aber der Mann im Spiegel hat eine Fliege.

* *Deshalb hat er farbe genommen und eine bilde aus einen alten Mann gemacht.*

estn. *Sestap võttis ta värvid ja tegi pildi ühest vanast mehest.* (Elativ)

dt. Deshalb hat er Farbe genommen und ein Bild von einem alten Mann gemalt.

Folgende Beispiele sollen illustrieren, dass auf der Syntagma-Ebene neben dem Estnischen auch aus der englischen Lernersprache transferiert wird:

* *Der Junge ging in die Ecke und stand da führ eine lange Zeit.*

engl. *for a long time*

estn. *kaua aega*

dt. Der Junge ging in die Ecke und stand dort ganz lange.

* *Ihr Vater hat keine Ahnung über was der Jungen hat gemacht.*

engl. *no idea about*

estn. *polnud aimugi*

dt. Sein Vater hat keine Ahnung davon, was der Junge getan hat.

* *Im Winter der Junge und sein Vater gehen für bringen ein Weihnachtsbaum.*

engl. *go to bring*

estn. *lähevad tooma*

dt. Im Winter gehen der Junge und sein Vater einen Weihnachtsbaum holen.

Interaktionen auf der Satz-Ebene

Hier wird der strukturelle Einfluss (Abweichungen von der normgerechten Wortfolge im Satz), die dem Estnischen oder anderen zuvor gelernten Fremdsprachen zuzuschreiben sind, eingeordnet.

Kritische Stellen im deutschen Satz sind der fixierte Platz des Prädikats und die Distanzstellung seiner Glieder in der Rahmenkonstruktion.

- * *Wir müssen essen mit den Tieren.*
 engl. *We have to eat together with animals.*
 estn. *Me peame koos loomadega sööma./*
 Me peame sööma koos loomadega.
 dt. *Wir müssen mit den Tieren essen.*
- * *Er musst gehen arbeitet auslender.*
 estn. *Ta peab minema tööle välismaale.*
 engl. *He must go to work abroad.*
 dt. *Er muss ins Ausland arbeiten gehen.*

Als typische Interaktion des Englischen auf der Satz-Ebene kann der Verstoß gegen die Inversionsregel im Hauptsatz gelten:

- * *Später sie gehen zu Hause.*
 engl. *Later they go home.*
 vgl.
 dt. *Später gehen sie nach Hause.*
 estn. *Hiljem lähevad nad koju.*
- * *Jetzt Peter ist mutig.*
 engl. *Now Peter is brave.*
 vgl.
 dt. *Jetzt ist Peter mutig.*
 estn. *Nüüd on Peter julge.*
- * *Eines Tages ein Jung warf ein Ball gegen der Spiegel.*
 engl. *One day the boy threw the ball against the mirror.*
 vgl.
 dt. *Eines Tages warf der Junge einen Ball in den Spiegel.*
 estn. *Ühel päeval viskas poiss palli peeglisse.*

Die estnische Syntax des Aussagesatzes ist mit der Grundregel der Syntax des Deutschen – „das finite Verb an zweiter Stelle“ – der deutschen sehr ähnlich. Der Transfer aus dem Estnischen hätte hier ein korrektes Resultat ergeben. Es kann deshalb angenommen werden, dass sich die estnischen Deutsch-als-L3+n-Lernenden hier am bewusst gelernten System orientieren, d. h. die Parameter und das System des Englischen verwenden.

Ein weiteres schwieriges Thema auf dem Gebiet der Syntax des Deutschen für die Esten ist die fixierte Stellung des finiten Verbs im Nebensatz. Als Beispiele für Verstöße gegen die Position des finiten Verbs in den untergeordneten Sätzen gelten:

- * *Ich muss sagen, das der Vater hat zu viel Bier getrunken.*
 estn. *Ma pean ütlema, et isa oli liiga palju õlut jooknud.*

- engl. *I have to say, that the father has had too much beer.*
 dt. Ich muss sagen, dass der Vater zu viel Bier getrunken hat.
- * *Er sehest was ist los.*
 estn. *Ta näeb, mis oli juhtunud.*
 engl. *He sees, what has happened.*
 dt. Er sieht, was los ist.

5.4.3. Interpretation

Vor der Interpretation der vorliegenden Ergebnisse sollten noch mögliche Einschränkungen bei deren Aussagefähigkeit überdacht werden. Erstens konnten die positiven Auswirkungen der (meta-)sprachlichen Vorkenntnisse bei estnischen Deutsch-als-L3+n-Lernenden in dieser Querschnittsstudie nicht berücksichtigt werden. Zweitens beschränkt sich die Untersuchung nur auf eine schriftliche Bildbeschreibung. Wie die Muttersprache und andere Lerner-Sprachen der estnischen Deutsch-als-L3+n-Lernenden in der mündlichen Produktion und im rezeptiven Bereich des Deutschlernens interagieren, bleibt weiterhin ein Forschungsdesiderat. Drittens dürfte auch die Beobachterposition, trotz eingesetzter Maßnahmen (vgl. 5.4.1.), Einfluss auf die Auswertung der Ergebnisse ausüben. Diese für die Sprachlernforschung typischen Probleme sollten jedoch bei der Interpretation der Ergebnisse nicht als gravierend betrachtet, sondern zur Kenntnis genommen werden.

Auch die Anzahl der Probanden mag auf den ersten Blick als recht klein erscheinen, doch da die Variabilität des Samples gering ist und das Fehlerverhalten der Versuchspersonen ähnliche Züge aufweist, handelt es sich bei der in dieser Arbeit aufgeworfenen Forschungsfrage um ein homogenes Sample. Obendrein, wie wir aus der Statistik wissen, je homogener das Sample ist, desto kleiner kann es sein. Für die vorliegende Stichprobengröße muss auch in Betracht gezogen werden, dass wir es hier mit einem Sample *lernalersprachlicher Fehler* zu tun haben, das hinreichend repräsentativ ist, um daraus folgende Schlussfolgerungen zu ziehen: Erstens geht aus den erhobenen Daten deutlich hervor, dass nicht nur die Vorkenntnisse des Englischen (als eine L2 oder L3 gelernt) interlinguale Interaktionen beim Deutsch-als-L3+n-Lernen verursachen, sondern auch das Estnische als Muttersprache eine bedeutend größere Rolle spielt, als die Lernenden ihr explizit beimessen. Lediglich in der Gruppe 2 überwiegen Interaktionen aus der englischen Lernalersprache die muttersprachlichen Interaktionen. Da es sich in dieser Gruppe um Versuchspersonen handelt, die zeitlich am wenigsten Deutschunterricht gehabt haben, kann an der Stelle hinsichtlich der Dynamik der interlingualen Interaktionen die vorsichtige Annahme gewagt werden, dass der Einfluss der englischen Lernalersprache zu Beginn des Deutschlernens am größten ist. Es hat sich darüber hinaus ergeben, dass die russische Lernalersprache aus diversen Gründen die Textproduktion im Deutschen kaum beeinflusst. Zweitens kann

hervorgehoben werden, dass sich die intersprachlich bedingten Interaktionsphänomene aus der estnischen Muttersprache und aus der englischen Lerner-sprache anders manifestieren. Im Sinne von Uriel Weinreich kann das Estnische als eine „Abbildsprache“ im Bereich der Grammatik betrachtet werden, während das Englische sowohl als eine „Quellensprache“ wie auch als eine „Abbildsprache“ beim Erschließen der strukturellen Gesetzmäßigkeiten des Deutschen als L3+n gilt (vgl. 2.3.3.1.). Auch im Bereich der Lexik tun sich Differenzen auf: Während lexikalischer Transfer aus der englischen Lerner-sprache fast doppelt so hoch ist wie die muttersprachlichen Interaktionen, stammt semantischer Transfer vorwiegend aus der Muttersprache der Lernenden.

Insgesamt bleibt festzuhalten, dass der größte Anteil der Abweichungen auf intralinguale Interaktionen zurückzuführen ist. Außerdem übt die Muttersprache der Lernenden im Deutschen einen erheblich größeren Einfluss aus, als das *en gros* aus der subjektiven Lernerperspektive wahrgenommen wird. Allerdings darf dabei nicht übersehen werden, dass sich die Versuchspersonen im explorativen Teil meistens über die generelle Wirkung der Vorkenntnisse anderer Sprachen auf das Deutsch-als-L3+n-Lernen geäußert haben, im experimentellen Teil jedoch nur der produktive Aspekt erforscht wird.

Die Ergebnisse dieser Studie gilt es überdies, auf die bereits vorliegenden L3-Lernmodelle zu beziehen, um neue Ansätze für die Theoriebildung im jungen L3+n-Bereich liefern zu können. Im Folgenden sei auf einige Differenzen bzw. neu gewonnene Erkenntnisse aufmerksam gemacht:

1. Das *Faktorenmodell von Britta Hufeisen* (s. auch 2.2.1), das sich auf die Bedingungs- und Einflussfaktoren bei den verschiedenen Erwerbs- bzw. Lernfällen konzentriert und einen deutlichen Unterschied zwischen dem Lernen einer L2 und einer L3 – nicht so sehr zwischen dem Lernen einer L3 und dem Lernen einer L3+n postuliert – ist im Hinblick auf den konkreten Nutzen und die konkreten Vorteile, die aus den sprachlichen Vorkenntnissen bzw. Lernerfahrungen gezogen werden können, m. E. nicht aussagekräftig genug. Beispielsweise spielt die russische Lernaltersprache im Interaktionsverhalten der estnischen Deutsch-als-L3+n-Lernenden eine ganz marginale Rolle, während der Wissenstransfer von der englischen Lernaltersprache bei der Aneignung des etymologisch verwandten Deutschen selbst den Einfluss der finn-ugrischen Muttersprache der Lernenden auf bestimmten sprachlichen Ebenen übertrifft. Michiels (1999) kann also zugestimmt werden, wenn er behauptet, dass es beim Mehrsprachenlernen viel wichtiger ist, welche Fremdsprache(n) schon und nicht lediglich, ob schon eine bzw. mehrere Fremdsprachen gelernt wurde(n).
2. Das *DSR-Modell von Sarah Williams und Björn Hammarberg* (s. auch 4.3.), das näher die Bedingungen für den Transfer aus der Muttersprache bzw. einer anderen Fremdsprache an vier Hauptfaktoren

aufzuzeigen versucht und zwischen zwei Sprachquellen (*instrumental* und *default supplier*) unterscheidet, bietet einen überschaubaren Überblick in der Tabellenform (s. Tabelle 8, Seite 109) für den interlingualen Transfer. Doch ist auch dieses Modell eine Vereinfachung der tatsächlich ablaufenden Fremdsprachenlernprozesse. Es ist anhand dieses Modells zwar möglich zu erklären, warum die russische Lerner-sprache als Vergleichsbasis und Kontrastfolie für die Esten beim Deutsch-als-L3+n-Lernen fast keine Rolle spielt. Dafür kann ein Bündel von Faktoren wie etymologische Distanz, niedriger Grad der Sprachbeherrschung sowie fehlende Anwendungsmöglichkeiten (Präsenz) verantwortlich gemacht werden. Andererseits liefert dieses Modell keine einleuchtende Erklärung für den recht hohen Anteil der muttersprachlichen Interaktionen in bestimmten betroffenen Sprachbereichen. Ferner nimmt es keine Rücksicht auf die Erkenntnis, dass zumindest zwei verschiedene Systeme – das eine für sprachliche Einzelelemente und das andere für regelhafte Konstruktionen – an der Verarbeitung von Sprache beteiligt sind (vgl. Boeckmann 2008,11).

3. Die *L1-Vermeidungsstrategie* von Willis J. Edmondson (s. 3.2.), die das Mitwirken einer strategischen Einstellung zum Favorisieren des Abrufs und Einsatzes vorhandener fremdsprachlicher Kenntnisse statt muttersprachlicher Kenntnisse annimmt, ist anhand der durchgeführten Fehleranalyse jedoch kein generelles Verhaltensprinzip. Sie trifft bei den estnischen Deutsch-als-L3+n-Lernenden vor allem auf die Morphem-Syntaktik- und Satz-Syntaktik-Ebene zu, während der Einfluss der Muttersprache auf der Graphem- und Lexem-Ebene (vor allem in Bezug auf den semantischen Transfer) und teilweise auch auf der Syntagma-Ebene deutlich zum Vorschein kommt. Offensichtlich sind diese Wissensbestände der L1 (Alphabetisierung und „lexikalisierte“ Sprache) im explizit-deklarativen Gedächtnis repräsentiert und deshalb auch bewusst in die anderen Sprachen transferierbar.
4. Das *Foreign Language Acquisition Model* von Maria Groseva (s. 4.2.), das auf die Existenz eines hypothetischen Fremdsprachenlernmodells im Bewusstsein des Lerner hinweist, besagt, dass die bewusst gelernte L2 zukünftig für den Lerner zu einer Art Modell für das System und den Erwerb einer weiteren Fremdsprache wird. Auch wenn man internalisierte Gesetzmäßigkeiten einer erlernten L2 im Bewusstsein der Lernenden annimmt, geht aus der vorliegenden Studie hervor, dass das Russische als bewusst gelernte L2 beim Deutsch-als-L3+n-Lernen diese Funktionen nicht übernehmen wird. Also greift das Charakteristikum „bewusst gelernt“ m. E. in diesem Zusammenhang einfach zu kurz und die metalinguistische Kompetenz sollte noch durch weitere Faktoren, wie die etymologische Distanz der involvierten Sprachen sowie

Kompetenz und Präsenz der Sprachen, als Determinanten bei der Herausbildung des Fremdsprachenlernmodells ergänzt werden.

Nach dem Studium der theoretischen und empirischen Arbeiten im Forschungsbereich L3(+n)-Lernen und nach der Auseinandersetzung mit den bereits vorliegenden theoretischen Modellen soll aufgrund der Befunde der durchgeführten empirischen Untersuchung abschließend ein multidimensionales dynamisches Modul-Modell zum Mehrsprachenlernen zur Diskussion gestellt werden.

5.5. Multidimensionales integriertes Modul-Modell des multiplen Sprachenlernens

Das Modell geht von der lerntheoretischen Grundannahme von der *einen* Sprachfähigkeit des Menschen aus, die sich beim Fremdsprachenlernen entfaltet. Demzufolge bleibt die Muttersprache weder vom L2-, noch vom L3(+n)-Lernen ausgeschlossen. Die L1-Kompetenz bildet vielmehr die Grundlage für weiteres Sprachenlernen (z. B. auf Lexem-Semantik-Ebene). Andererseits aber, um Gerhard Neuner (vgl. 2004, 174) zu variieren, erweitern Sprachwissen und Sprachlernerfahrungen in der ersten, zweiten etc. Fremdsprache ihrerseits den Sprachbestand, der durch die Muttersprache zugrunde gelegt wird, und fügen den Sprachlernerfahrungen, die beim Erwerb der Muttersprache (un- und unterbewusst) gemacht werden, neue Dimensionen hinzu. Sie erweitern mithin unseren Sprachbesitz *und* unser Sprachlernbewusstsein.

Im Gegensatz zu den schon aufgestellten Modellen wird hier angenommen, dass eine zuvor erlernte Sprache nur dann zum Bezugspunkt für das Lernen und Produzieren weiterer Fremdsprachen wird, wenn der Lernende Ähnlichkeiten zwischen der Zielsprache und der bereits erlernten Sprache im lexikalisch Bereich wahrnimmt. Dennoch kann die Muttersprache als Hauptquelle des semantischen Transfers nicht nur beim Lerner der L2, sondern auch beim Lernen weiterer Fremdsprachen bezeichnet werden. Ferner wird in diesem Modell auch der metalinguistischen Kompetenz, die sich durch die schulische Erziehung entwickelt (Monitor), eine wichtige Rolle zugeschrieben, denn wie das vorangestellte Motto ankündigt: *Wir sehen die Dinge nicht wie sie sind, sondern wie wir sind.*

Das multidimensionale dynamische Modul-Modell zum Mehrsprachenlernen bezieht sich also auf folgende Aspekte und Erkenntnisse:

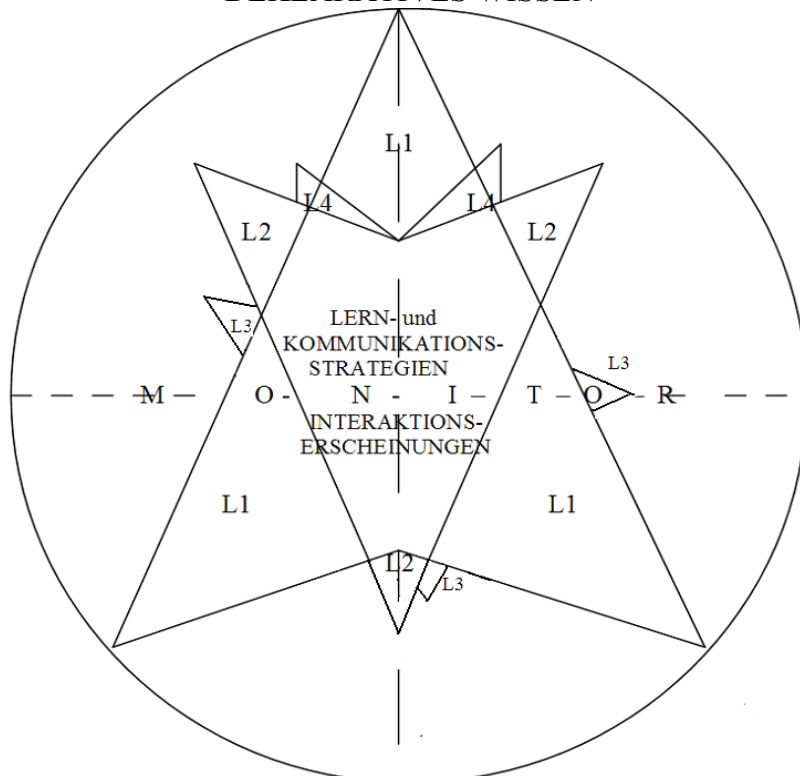
1. Alle Sprachbestände eines Individuums bilden ein einziges allumfassendes Sprachnetzwerk, das den Grundsätzen der DST unterliegt.
2. Das Sprachvermögen ist modular organisiert (vgl. Nitsch 2008, 94).
3. Sprachwissen und -erfahrungen, die in der ersten Fremdsprache erweitert werden, haben ihre Grundlagen in der Muttersprache der Lernenden (vgl. Kapitel 3.1.2.).

4. (Meta-)sprachliche Vorkenntnisse in der L1 und L2 sowie die Sprachlernerfahrungen werden beim Lernen weiterer Sprachen systematisch einbezogen, d. h. das beim L3 bzw. L3+n-Lernen eine andere Ausgangslage vorliegt als beim Lernen der L2 (vgl. Hufeisen 2001).
5. Lern- und Kommunikationsstrategien sowie Interaktionserscheinungen sind sprachübergreifend.
6. An der Verarbeitung von Sprache sind zumindest zwei verschiedene Systeme, eines für sprachliche Einzelelemente und eines für regelhafte Konstruktionen, beteiligt.
7. Es wird hirnpfysiologisch zwischen zwei unterschiedlichen Prozessen unterschieden.
8. Kompetenzprofile können in verschiedenen Sprachen unterschiedlich sein.
9. Obwohl Sprachverwendung kollektiven Regeln und Normen unterliegt, ist jeglicher Spracherwerb stets ein individueller Prozess, deshalb wird mit „L“ in der Abbildung auf das individuelle Sprachsystem verwiesen.

MENTALES
LEXIKON

REGELWISSEN

EXPLIZITE SPRACHANEIGNUNG
DEKLARATIVES WISSEN



PRODZEDURALES WISSEN
IMPLIZITE SPRACHANEIGNUNG

MENTALES
LEXIKON

REGELWISSEN

SPRACHSPHÄRE

Abbildung 9. Multidimensionales integriertes Modul-Modell des Mehrsprachenlernens.

Ich bin mir dessen bewusst, dass hinter jedem Forschungsergebnis neue Forschungslücken klaffen. Da L3+n sowohl aus lerntheoretischer wie auch didaktisch-methodischer Sicht weitgehend wissenschaftliches Neuland ist, hoffe ich mit meiner Arbeit in der estnischen Forschungsszene zur Fremdsprachenlernforschung einen Beitrag geleistet zu haben.

*[W]e need to know enough about learning
before we start making assumptions
on the efficacy of teaching.*

(Ringbom 2007, 107)

ZUSAMMENFASSUNG

Die vorliegende Dissertation „Über Interaktionen von Muttersprache und anderen (Lerner-)Sprachen bei estnischen Deutsch-als-L3+n-Lernenden in der Anfangsstufe“ situiert sich im Bereich der L3-Forschung und wendet sich dem theoretisch und empirisch bislang wenig erforschten Problem interlingualer Interaktionen beim Lernen einer L3+n-Sprache zu.

Die Arbeit besteht aus einem theoretischen und empirischen Teil. Im einleitenden Kapitel setze ich mich mit Mehrsprachigkeit als globales Lehr- und Lernziel im Fremdsprachenunterricht auseinander und komme zu dem Schluss, dass sich der Transfer dieses Begriffes in den fremdsprachendidaktischen Diskurs als problematisch erweist, weil individuelle Mehrsprachigkeit ein Kontinuum in jenem doppelten Sinn ist; dass sie sich, wie Philip Herdina und Ulrike Jessner in ihrem Dynamischen Modell des Multilingualismus darlegen, lebensgeschichtlich verändert und zu keinem Zeitpunkt qualitativ exakt gemessen werden kann. Zudem dienen für zwei- und mehrsprachige Individuen ihre verschiedenen Sprachen nicht nur zur Kommunikation, sondern definieren auch das Selbst. Im gängigen Fremdsprachenunterricht hingegen wird die Sprachbeherrschung resp. Mehrsprachigkeit generell als die Beherrschung der vier Sprachfertigkeiten: Hörverstehen, Leseverstehen, Sprechen und Schreiben in mehreren Sprachen verstanden, die es zu lehren und nach den Kriterien des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen zu beurteilen gilt.

Die weiteren theoretischen Kapitel haben den Kontext erschließenden Charakter und stellen detaillierter die vorhandenen L3+n-Lernmodelle, wie das Faktorenmodell von Britta Hufeisen, das Fremdsprachenlernmodell von Maria Groseva und auch das Rollen-Funktions-Modell, das von Sarah Williams und Björn Hammarberg entwickelt wurde, vor, da im anschließenden empirischen Teil auf sie Bezug genommen werden muss.

Die Ergebnisse aus dem explorativen Teil der Untersuchung, der die Selbstbeobachtungsperspektive estnischer Deutsch-als-L3+n-Lernender ($n = 33$) hinsichtlich der bewussten Vokabellernaktivitäten erforscht, zeigen eindeutig, dass die deutsche Sprache ungeachtet der verschiedensten Sprachenkombinationen und der fremdsprachlichen Vorkenntnisse in der Anfangsphase mit Hilfe des semantischen Netzes der Muttersprache (L1) gelernt wird. Das heißt, der estnischen Muttersprache kommt der Mehrzahl der Deutsch-als-3+n-Lernenden zufolge bei der Speicherung und Integration des fremdsprachlichen Wissens eine Sonderstellung zu, wenn sie ihre Vokabellerngewohnheiten reflektieren. Andere schon gelernte Fremdsprachen scheinen hier eine untergeordnete Rolle zu spielen und werden eher selten einbezogen. Nur 4 Versuchspersonen von 33 behaupten, beim Vokabellernen die neu zu lernende deutsche Sprache bewusst mit der schon erlernten Lexik (in Englisch, Schwedisch) zu vergleichen bzw. zu verknüpfen und so das vorhandene fremdsprachliche Wissen und die bisherigen Spracherfahrungen gezielt als Lernhilfe zu nutzen.

Obwohl nach dem Faktorenmodell von Hufeisen bereits die L3-Lernenden als kompetente Fremdsprachenlerner gelten, geschweige denn von den Personen, die die deutsche Sprache als eine L4, L5 oder L6 lernen, sind auch einige der erfahrenen Fremdsprachenlerner aus meinem Sample nicht in der Lage, weder ihre bisher eingesetzten Vokabellernverfahren spontan zu nennen noch genau zu beschreiben oder gar zu bewerten. Das dürfte wohl als Indiz dafür gewertet werden, dass ein explizites Strategiewissen nur eingeschränkt vorhanden ist. Es ist davon auszugehen, dass Sprachenlernende in ihrem Vokabellernverhalten vor allem durch die Lehrmethoden der vorhergehenden Unterrichtspraxis beeinflusst werden. Ein Vergleich der von mir erhobenen Daten mit den Ergebnissen der Studie von Kristel Ruutemets (2005) bestätigt, dass sich der Effekt von früher gemachten Fremdsprachenlernerfahrungen auf das Repertoire der Vokabellernstrategien, vor allem der Gedächtnisstrategien, eher nachteilig auswirkt: Die Deutsch-als-L3+n-Lernenden sind beim Vokabellernen in Routinen erstarrt, die sich bereits beim Lernen einer L2 herausgebildet haben. Wie es aus der vorliegenden Untersuchung hervorgeht, wird lediglich dem Anfertigen von Vokabelgleichungen der Vorzug gegeben. Um das gewonnene Wissen zu speichern, werden die aufgestellten Vokabularlisten immer wieder durchgelesen bzw. sich laut vorgelesen oder auch abgeschrieben, bis man es auswendig gelernt hat. Vokabeln werden, mit einigen Ausnahmen, ohne Kontext mechanisch memoriert. Diese von den Lernenden meistens eingesetzten Verfahren und Techniken (mechanische Wiederholung kontextloser Wörterlisten) zur Steuerung von Gedächtnisprozessen beim L3+n-Lernen zeugen eher von einem linearen Lernansatz und gelten im Gegensatz zum relationalen Lernansatz als weniger erfolgreich und ineffektiv.

Der krasse Widerspruch zwischen den aktuellen lerntheoretischen Standpunkten und der Darstellung, der Anwendung sowie dem allgemeinen Verständnis der Lernenden über die Effektivität verschiedener Vokabellernstrategien in der realen Praxis des später einsetzenden Deutsch-als-L3+n-Unterrichts kommt deutlich zum Vorschein. Es fällt negativ auf, dass „gehirngerechtere“ Strategien, die eine tiefere kognitive Verarbeitung von fremdsprachlichen Informationen voraussetzen, von den meisten Lernenden weder geschätzt noch angewendet werden. Es bleibt zu hoffen, dass nach dem neuen, am 1. September 2010 in Kraft getretenen Curriculum die fremdsprachenlernstrategische Kompetenz an unseren allgemeinbildenden Schulen stärker gefördert wird.

Die Selbstbeobachtungsperspektive auf interlinguale Interaktionserscheinungen in den Lernbereichen der deutschen Lexik und Grammatik hat folgendes Resultat ergeben: Für estnischsprachige LernerInnen, die Deutsch als eine dritte, vierte oder weitere Fremdsprache nach den Pflichtfremdsprachen Englisch und Russisch lernen, stellen aus subjektiver Lerner Sicht die Vorkenntnisse des Englischen als eine L2 oder L3 weitaus eine größere Transferbasis dar als die finno-ugrische Muttersprache oder das institutionell gelernte Russische, das zu der slawischen Sprachfamilie zählt. Es hat sich herausgestellt, dass die russische Lernaltersprache sowohl aus sprachinternen als auch aus diversen

sprachexternen Gründen bei den meisten Lernenden durch den schulischen Unterricht die kognitive Transferierbarkeitsgrenze nicht erreichen wird.

Die mit Hilfe des Fragebogens gewonnenen Untersuchungsergebnisse fungierten als Forschungsfragen für den experimentellen Teil der Untersuchung, welche empirische Antworten auf folgende Problemstellungen liefern sollte: Wie interagieren die verschiedenen Sprachbestände der Deutsch-als-L3+n-Lernenden bei der Sprachenkonstellation Estnisch als L1, Englisch oder Russisch als L2 bzw. L3 auf der schriftlichen Produktebene miteinander? Ist es so, wie aus der Lernerperspektive angenommen wird und wie auch das DSR-Modell, das FLAM und die L1-Vermeidungsstrategie voraussagen, dass die englische Lernersprache auch bei der Textproduktion im Deutschen die Hauptquelle interlingualer Interaktionen darstellt?

Anhand der sprachvergleichenden Fehleranalyse lernersprachlicher Texte, die die Versuchspersonen zu einer Vater-und-Sohn-Bildgeschichte von E. O. Plauen verfasst haben, wurde festgestellt, dass sich der größte Anteil der Gesamtabweichungen, etwa 40% aller Fehler, auf intralinguale Einflüsse zurückführen lässt. Ferner kann festgehalten werden, dass, wie das aus der Lernerperspektive angenommen wird, nicht nur die Vorkenntnisse des Englischen – egal ob als eine L2 oder L3 – zu interlingualen Interaktionen führen, wenn Esten Deutsch als L3+n produzieren, sondern dass auch Estnisch als Muttersprache eine erheblich größere Rolle spielt, als die Lernenden ihr explizit beimessen. Aus systemexterner Perspektive lassen die Ergebnisse darauf schließen, dass tatsächlich die Vorkenntnisse des Englischen den größten Anteil (26%) der interlingualen Interferenz verursachen, doch dabei sind immerhin 25% der festgestellten Interaktionen der estnischen Muttersprache zuzuschreiben. 6% der Fehler können als kombinierte interlinguale Interaktionen betrachtet werden, da diese Abweichungen sowohl mit einer muttersprachlichen als auch mit einer englischen Äußerung übereinstimmen. Die Vorkenntnisse des Russischen und Französischen scheinen dagegen die Fehlerproduktion in der zu lernenden deutschen Sprache nur geringfügig zu beeinflussen, was gewiss auch an der erreichten Kompetenz in diesen Sprachen zu liegen vermag. Überdies hat sich ergeben, dass sich die intersprachlich bedingten Interaktionsphänomene aus der estnischen Muttersprache und aus der englischen Lernersprache anders manifestieren. Von den festgestellten intersprachlich bedingten Interaktionen betreffen die meisten muttersprachlichen Interaktionen die Lexem-Ebene (semantischer Transfer) im Deutschen. Auf der Syntagma- und Graphem-Ebene ist ihr Anteil ungefähr gleich groß, während sie auf der Satz-Ebene eine wesentlich kleinere Rolle spielen. Auf der Morphem-Ebene sind gar keine rein estnischen Einflüsse festzustellen.

Die Vorkenntnisse des Englischen machen sich vor allem auf der Syntagma- und Lexem-Ebene (lexikalischer Transfer) bemerkbar. Auch auf der Morphem-Ebene handelt es sich meistens um Auswirkungen der englischen Lernersprache. Auf der Satz-Syntaktik-Ebene ist der Anteil solcher Abweichungen, die auf die im Englischen normgerechte Äußerung zurückzuführen sind, fast doppelt so groß wie der Anteil von L1-Interaktionen.

Abschließend werden die derzeit vorliegenden theoretischen Modelle zum multiplen Sprachenlernen vor der Folie der Ergebnisse der durchgeführten empirischen Untersuchung diskutiert, woraus der Entwurf eines *multidimensionalen dynamischen Modul-Modells* zum Mehrsprachenlernen hervorgeht. Dieses Modell könnte durch weitere Untersuchungen über Interaktionen von Muttersprache und anderen (Lerner-)Sprachen bei den estnischen Deutsch-als-L3+n-Lernenden in der mündlichen Produktion sowie im rezeptiven Bereich im Rahmen einer Langzeitstudie erforscht werden und eventuell als sprachlern-theoretische Grundlage für die Entwicklung von regionalen Lehrwerken und spezifischen L3+n-Sprachen-Unterrichtsmethoden in der Anfangsstufe fungieren. Darüber hinaus sollten auch die Forschungsergebnisse der angewandten kontrastiven Linguistik Eingang in Unterrichtsmaterialien finden, indem nicht nur Fehlern vorgebeugt, sondern auch positive Transferleistungen gefördert werden sollten. Schließlich würde ich für die Übernahme des im einleitenden Kapitel kurz angerissenen erweiterten ökolinguistischen Sprachbegriffs in die fremdsprachendidaktischen und methodischen Vorschläge plädieren, um damit ein Umdenken im Bezug auf „Lern-Erfahrungsräume“ zu erzielen.

RESÜMEE

Emakeele ja teiste varem õpitud võõrkeelte interaktsioon ALGtasemel saksa keelt C- või D- keelena õppivatel eestlastel

Käesolev doktoritöö pealkirjaga „Emakeele ja teiste varem õpitud võõrkeelte interaktsioon algatasemel saksa keelt C- või D-keelena õppivatel eestlastel“ käsitleb Eesti Vabariigis seni veel uurimata teemavaldkonda, mis on seotud saksa keele kui C- ehk kolmanda või ka D- ehk neljanda võõrkeele õppimise omapära väljaselgitamisega algatasemel eestlastest keeleõppijate puhul. Teema on aktuaalne sel põhjusel, et saksa keele õppijate arv A- ning B- keelena näitab Eestis jätkuvat langustendentsi: ainult 3,3% Eesti üldhariduskoolide õpilastest valis 2008/2009. õppeaastal saksa keele A-keeleks ja 11,1% õppis saksa keelt B-keelena. Saksa keele osatähtsus C-keelena ulatus seevastu 54,6%-ni ja D-keelena 14,3%-ni (Haridus- ja Teadusministeerium 2009, 15). Seega on saksa keel omandanud meie haridusmaastikul *nolens volens* inglise ja vene keele järel põhiliselt C-keele staatuse. Selleks, et saksa keele kui valdavalt C-keele õpetamine meie haridusasutustes toimuks parimal võimalikul viisil, s.t kaasaegselt, tõhusalt ja jätkusuutlikult, tuleb enne vastava didaktilis-metoodilise kontseпти väljatöötamist kindlaks teha, kuidas eestlaste emakeel ja juba varem õpitud võõrkeeled (üldjuhul enamasti inglise ja vene) õpistrateegiliselt ning grammatilis-leksikaalselt süntaktilisel, semantilis ja pragmaatilisel tasandil suhestuvad õpitava saksa keele kui C- või D-keelega, mis ongi antud uurimuse põhieesmärk.

Töö koosneb teoreetilisest ja empiirilisest osast. Esimene peatükk „**Enam kui üks keel – mitmekeelsus?**“, mis asetab uurimuse laiemasse hariduspoliitilisse ja pedagoogilisse konteksti ning vaatleb lähemalt mitmekeelsuse mõistega seotud kitsaskohti võõrkeeleõpetuse diskursuses. Analüüsi tulemusena võib märkida, et Eestis seni levinud kaks- ja mitmekeelsuse käsitlus (Hint 1987, Hint 1994 ning Rannut 1998) ei lange täiel määral kokku Euroopa Liidus poliitiliselt propageeritava ja laia kasutusala leidnud mitmekeelsuse mõistega. Mitme keele oskuse võrdsustamine mitmekeelsusega on minu arvates problemaatiline, kuna keskendutakse pelgalt mitmekeelsuse termini kvantitatiivsele komponendile, moonutades seejuures keele funktsionaalset välja või seda üldse tähelepanu alt välja jättes. Lisaks mitmekeelsusele leiavad esimeses peatükis käsitlemist ka teised kesksed, otseselt töö teemaga seotud mõisted ning Philip Herdina ja Ulrike Jessneri (2002) dünaamiline mitmekeelsuse mudel (DMM).

Teine peatükk „**Teise võõrkeele ja järgnevate võõrkeelte õppimine**“ on pühendatud uuele teadusharule nimega L3, mis tekkis 20. sajandi lõpul seoses tähelepanu koondumisega teise võõrkeele õppimise spetsiifika tundmaõppimisele ja kaardistamisele. Lähemalt peatutakse Britta Hufeiseni poolt loodud teoreetilisel mudelil, mis toob faktoritena välja olulisemad erinevused emakeele omandamise ning esimese, teise ja kolmanda võõrkeele õppimise vahel. Vaadeldakse veel teise ja kolmanda võõrkeele õppijate iseloomulikke karakteristikuid, keskendudes seejärel põhiliselt keelte vastasmõjule ja selle fenomeni rollile

keeleõppeprotsessis. Tutvustatakse töö empiirilise osa seisukohalt relevantseid keelte vastasmõju klassifikatsioone (Weinreich 1976, Ringbom 2007 ja Edmondson 2001) ning kirjeldatakse keelte vastasmõju determineerivaid faktoreid nagu keelte omavaheline sugulusaste, õppija subjektiivne keeletaju, õpitava keele ja varem õpitud keelte tase ning deklaratiivsed keeleteadmised.

Kolmas peatükk „**Emakeele ja teiste õpitud keelte roll järgnevate võõrkeelte õppimise protsessis**“ annab ülevaate emakeele rolli tähtsusest ja selle dünaamikast võõrkeeleõppes tuntuimate võõrkeele õpiteooriate valguses. Kui kontrastiivne lähenemine pidas emakeele rolli võõrkeeleõppes oluliseks, väites, et iga uue keele õppimine toimub emakeele taustal, siis identsuse hüpoteesi emakeele rolli eraldi esile ei tõsta, vaid lähtub sellest, et iga keele omandamine toimub teatud universaalsete kognitiivsete printsiipide alusel. Vahekeele hüpoteesi järgi, mis esindab mõõdukat positsiooni kahe ülaltoodud hüpoteesi vahel, kujuneb õppijatel välja spetsiifiline keelesüsteem, milles leidub nii emakeele kui ka õpitava keele, samuti varem õpitud võõrkeelte jooni ning lisaks veel ka nendest sõltumatuid vahekeelele iseloomulikke tunnuseid. Seejärel peatutakse inimaju epigeneetilise arenguteooria taustal emakeelel kui võõrkeeleõpet takistaval ontogeneetilisel teguril. Lisaks emakeelele käsitletakse antud peatükis ka teisi õpitud keeli mõjuteguritena erilise rõhuasetusega just nende afektiivsel rollil järgnevate võõrkeelte õpiprotsessis, tutvustatakse lähemalt Edmondsoni poolt kirjeldatud emakeele vältimise strateegiat võõrkeeleõppes ning vaetakse neurobioloogilist vaatenurka võõrkeelte õppimisele.

Neljas peatükk „**Mitme võõrkeele õppimise teoreetilistest modelleerimisest**“ pakub esmalt kokkuvõtlikku lühiülevaadet orienteerumaks antud valdkonnas tehtust ning keskendub seejärel lähemalt Maria Groseva võõrkeeleõppe mudelile. Selle kontrastiivse lingvistika traditsioone järgiva mudeli järgi kujuneb just teadlikult õpitud esimene võõrkeel iga järgneva õpitava võõrkeele kohta käivate hüpoteeside moodustamise aluseks. Teisena võetakse vaatluse alla Sarah Williamsi ja Björn Hammarbergi poolt välja töötatud keelte psühholingvistiline rollijaotusmudel, mille järgi eri keeled täidavad uue võõrkeele omandamisel ja kasutamisel erinevaid funktsioone (*instrumental und default supplier*).

Töö teine osa „**Empiiriline uurimus emakeele ja teiste varem õpitud võõrkeelte interaktsiooni kohta saksa keelt C- või D-keelena õppivatel eestlastel**“ käsitleb esmalt saksa keele kui õppeaine staatust Eesti haridussüsteemis ning iseseisvusajal toimunud muutusi õpilaste võõrkeeli puudutavates eelistustes. Sellele järgneb uurimisteema põhjendus olemasolevate teadustööde taustal ning põgus ülevaade eesti keelest, rõhuasetusega saksa keelest tulenevatel mõjutustel eesti keeles. Samuti leiavad kajastamist põhilised erinevused eesti ja saksa keele vahel. Alapeatükk metodoloogikast tutvustab uuringu kavandamise teoreetilisi lähtekohti ja ülesehitust.

Empiirilise uurimuse, mille subjektideks ($n = 33$) on saksa keelt C- või D-keelena õppivad gümnasistid ning inglise filoloogia esimese kursuse üliõpilased, esimese osa eesmärgiks on avatud küsimustiku põhjal välja selgitada, milliseid strateegiaid kasutavad eesti õpilased saksa keele sõnavara omanda-

misel ning milline on nende isiklik kogemus keelte vastasmõjust nii sõnavara kui grammatika tasandil.

Tulemused võib kokku võtta järgnevalt: saksa keele teadlik õppimine algastmes toimub erinevatele varem õpitud keelte kombinatsioonidele vaatamata põhiliselt emakeele semantilise välja abil. Enamik saksa keele õppijatest rõhutab just emakeele erilist rolli saksa keele sõnade õppimisel. Teised varem õpitud võõrkeeled jäävad seejuures tagaplaanile ning neid kaasatakse oluliselt harvem õppeprotsessi. Ainult 4 katseisikut 33-st väidab, et kasutab saksa keele sõnade õppimisel teadlikult teistest võõrkeeltest (inglise, rootsi) pärit leksikaalseid teadmisi.

Kuigi Hufeiseini faktormudel käsitleb juba teise võõrkeele (B-keele) õppijaid kui pädevaid võõrkeeleõppijaid, rääkimata siis nendest isikutest, kelle jaoks saksa keele näol on tegemist kolmanda, neljanda või isegi viienda võõrkeelega, võib käesoleva uuringu põhjal väita, et ka osa nn kogenud võõrkeeleõppijatest pole võimelised oma seni kasutusel olevaid õpistrateegiaid lähemalt kirjeldama, rääkimata siis neile hinnangu andmisest, s.t neil puuduvad eksplitsiitsed keeleõppestrateegiate alased teadmised, mis on edaspidi vajalikud iseseisvaks ja jätkusuutlikuks võõrkeele õppimiseks.

Võrreldes antud uuringu tulemusi Kristel Ruutmetša (2005) omadega, kes uuris eestlastest inglise keele (L2) õppijate sõnavara õppimise strateegiaid, võib täheldada isegi varasemate keeleõppekogemuste takistavat ja piiravat mõju strateegiate repertuaarile, kuna saksa keelt kolmanda või järgneva võõrkeelena õppijad on sõnade õppimisel takerdunud teatud rutiinidesse, mis on välja kujunenud juba esimese võõrkeele õppimise käigus. Nagu käesolevast uuringust selgus, eelistatakse lihtsalt emakeele ja võõrkeele sõnade kõrvutamist. Selleks, et uusi teadmisi kinnistada, korratakse mehaaniliselt sõnade nimekirju, kas siis suulises vormis või kirjalikult seni, kuni tähendus on pähe kulunud. Enamasti õpitakse sõnu ilma kontekstita. See saksa keele kui kolmanda või järgneva võõrkeele õppijate seas enamlevinud tehnika (uute sõnade nimekirjade mehaaniline kordamine) ajuprotsesside juhtimiseks on iseloomulik lineaarsele õpikäsitlusele, mida õigusega käsitletakse kui vähem edukat ja ebaefektiivset. Vastuolu uuemate õpiteooriate ja reaalse keeleõppe praktika vahel tuleb selgesti esile, kui õppijad kirjeldavad oma arusaamu erinevatest sõnade õppimise tehnikatest ja nende kasutamist igapäevaelus. Peab kahjuks nentima, et aju neurobioloogilise funktsioneerimise seisukohast sobilikumad tehnikad, mis nõuavad võõrkeelse informatsiooni kognitiivset süvatöötlust, pole ka nn kogenud keeleõppijate seas eriti levinud ega hinnatud. Loodetavasti toob 1. septembril 2010 jõustunud uus õppekava selles valdkonnas kaasa muutuse paremuse poole.

Edasised küsimused puudutasid eestlastest saksa keele õppijate isiklikke kogemusi üldisest keelte vastasmõjust nii saksa keele sõnavara kui grammatika tasandil. Tulemustena võib märkida, et saksa keelt vene ja inglise keele järel kolmanda, neljanda või järgneva võõrkeelena õppivate katseisikute subjektiivne psühhotüpoloogiline seisukoht on, et saksa keelele etümoloogiliselt lähem inglise keel, õpituna kas siis A- või ka B-keelena, omab nii sõnavara kui ka grammatika osas oluliselt suuremat ülekande potentsiaali kui õppijate soome-

ugri keelkonda kuuluv emakeel või slaavi keelkonnast pärit vene keel. 28 katseisikut 33-st märgib, et sarnasus saksa ja inglise keele vahel on leksika valdkonnas omandamist soodustavaks teguriks. Sarnaseid või tuttavaid elemente on lihtsam mõista, süstematiseerida ja meeles pidada. Samas on sarnasusel ka oma varjukülg. Sarnaste ja samatähenduslike sõnade kõrval, mis õpiprotsessi oluliselt lihtsustavad ning kiirendavad, valmistavad nn *faux amis* õppijatele, eriti keeleloome vallas, raskusi.

Kui sõnade õppimisel rõhutati peaausjalikult emakeele erilist rolli, siis nüüd on ainult kolm katseisikut arvamisel, et nende emakeel mõjutab tänu saksa laensõnade suurele osakaalule saksa keele omandamist. Üldiselt prevaleerib siiski üksmeelne arvamus, et just inglise keel pakub siin suuremaid võimalusi ülekandeks. Vene keele õpikogemuste mõju rõhutab vaid üksainuke katseisik.

Võttes vaatluse alla õppijate kogemused emakeele ja teiste keelte vastasmõjust saksa keele grammatika õppimise osas, toovad peaaegu pooled katseisikutest esile inglise keele oskuse soodsa mõju, kuigi rohkem on neid, keda inglise keele grammatikaalased teadmised hoopis segavad. Lisaks inglise keelele mainitakse positiivses võtmes veel järgmisi keeli: eesti, vene, ladina, prantsuse ja hispaania. 4 uurimuses osalejat aga eitab igasugust teiste keelte mõju saksa keele grammatika õppimisel.

Lähtudes saksa keele õppijate subjektiivsetest seisukohtadest, et saksa keele õppimisel on inglise keele mõju kõige suurem, aga ka Williamsi ja Hammarbergi psühholingvistilisest keelte rollijaotusmudelitest ning Edmondsoni L1-vältimise strateegiast, oli eksperimentaalse uurimuse ülesandeks välja selgitada, kuidas eestlaste emakeel ja varem õpitud võõrkeeled mõjutavad saksa keele õppimist algastmes kirjaliku tekstiloo me puhul keele eri tasanditel. Selleks, paluti katseisikutel lisaks küsimustiku täitmisele kirjutada tekst E. O. Plaueni pildiseeria „Isa ja poeg“ põhjal. Aega oli mõlema osa peale kokku 60 minutit.

Vigade klassifitseerimise aluseks võeti Britta Hufeiseni poolt välja töötatud maatriks. Vigade võrdleva analüüsi tulemused võib kokku võtta järgmiselt: kokku tuvastati 1781 sõnast koosnevas korpuses 503 normist kõrvalekallet. Nendest vastavalt 26% olid tagasi viidavad inglise keele ning 25% katseisikute emakeele mõjule. 6% vigade puhul polnud võimalik täpsemalt määratlada, kas tegu on eesti või inglise keelest tuleneva interferentsiga, nn *combined cross-linguistic influence*. Vene (ja ka prantsuse) keele oskus seevastu mõjutab vigade produktsiooni õpitavas saksa keeles vaid õige vähesel määral: ainult 2% vigadest oli pärit vene keelest ja 0,2% prantsuse keelest. 1,8% vigade puhul oli tegemise kombineeritud intra- ning interlingvaalsete mõjudega. Siinkohal on oluline märkida, et kõige arvukamalt (39%) esines siiski nn keelesiseseid arenguspetsiifilisi vigu.

Lisaks selgus õppijate emakeelest ja inglise keelest pärit interferentsivigade jaotumise lähemal analüüsil, et eri keelte mõju avaldub õpitavas saksa keeles erinevalt. Kõige laialdasem emakeele mõju tuvastati sõna tasandil (17, 86% interlingvaalsete interaktsioonide koguhulgast), eriti mis puudutab hübriidsõnu, tõlkelaene ja semantilisi laene. Teisiti öeldes pärineb enamasti nn semantiline ülekanne emakeelest. Süntagma ja grafeemi tasandil on eesti keele mõju

vastavalt 10,39% ja 8,76%. Lause tasandil on emakeele mõju oluliselt väiksem (4,87%) ning morfeemi tasandil puudub puhas ainult eesti keelest lähtuv mõju sootuks.

Inglise keele oskusest lähtuv mõju seevastu avaldub eelkõige süntagma (10,39%) ja sõna tasandil (9,74%) ehk n-ö leksikaalne ülekanne (*deceptive cognates*, koodivahetus). Morfeemi tasandi puhul on inglise keele mõju 8,77%. Lause süntaksi tasandil ületab inglise keele mõju pea kahekordselt õppijate emakeele oma. Kombineeritud mitme keele koosmõju esineb aga valdavalt sõna semantika tasandil ning üksikult ka morfeemi-süntaktika ja süntagma tasandil. Enamasti puudutab see omadussõnade käänamist ja verbi rektsooni.

Seega võib vigade analüüsi põhjal väita, et kirjaliku tekstilooma puhul mõjutab õppijaid mitte üksnes nende inglise keele oskus, nii nagu katseisikud ise enamasti väitsid ning nagu ka DSR-mudelil johtub, vaid ka õppijate emakeel mängib seejuures märksa suuremat rolli, kui katseisikud ise seda tajuvad ning kirjeldavad, jäädes vaid 1% võrra alla õppijate inglise keele oskusest tingitud interaktsioonidele. Õppijate vene keele mõju saksa keeles kirjalikul tasandil on peaaegu olematu. On tõenäoline, et see on tingitud erinevate faktorite koosmõjust nagu tegelik madal keeleoskuse tase, vene keele vähene kasutamine, psühhotüpoloogia jne.

Kokkuvõtvalt võib nentida, et kuigi inglise keelest tulenevate interlingvaalsete interferentsivigade arv on küll protsentuaalselt kõige ulatuslikum, ületades eesti keele mõju morfeemi tasandil ja lause süntaksi tasandil (sõnajärg), on eesti keelest pärit interferents inglise keele omast oluliselt suurem grafeemi-süntaktika ja lekseemi-semantika tasandil, eriti mis puudutab semantilist transfeeri. Kasutades Uriel Weinreichi terminoloogiat, võib eesti keelest saksa keele grammatika õppimise kontekstis rääkida kui „peegelduskeelest“. Inglise keel seevastu esineb eestlastel saksa keele õppimisel algastmes nii „allik-“ kui ka „peegelduskeele“ rollis.

Lõpetuseks vaadeldakse antud peatükis nelja teoreetilist, mitme võõrkeele õppimist käsitlevat mudelit käesoleva empiirilise uurimuse tulemuste valguses ning esitletakse kogu tööprotsessi tulemusena valminud *mitmedimensioonilist dünaamilist keeleõppe mudelit* (vt joonis 9, lk 134), mis lähtub õpiteoreetilisest põhiteesist, et inimesele unikaalne keele omandamise võime saab alguse juba üsasiseselt. Emakeele omandamisega pannakse alus keeleoskusele ja -teadmistele, millele iga järgneva võõrkeele õppimine lisab järjest uusi dimensioone (deklaratiivsed keeleteadmised, metalingvistiline pädevus). Seejuures on oluline rõhutada, et varem õpitud võõrkeel saab sarnase sõnavaraga keelte õppimise puhul lähtepunktiks ka grammatika osas, kuigi emakeele roll jääb teatud interaktsiooni liikide puhul (semantiline transfeer) püsima mitte ainult esimese võõrkeele, vaid ka järgnevate võõrkeelte õppimisel.

Mitmedimensiooniline dünaamiline keeleõppe mudel arvestab niisiis järgmiste asjaoludega:

- Kõik keeled, mida indiviid on omandanud/õppinud, moodustavad ühtse võrgustiku, mis allub dünaamiliste süsteemide teooria seaduspärasustele.
- Keeleoskusele, -teadmiste ja keelekogemusele pannakse alus juba emakeele (ala- ja mitteteadliku) omandamisega. Järgnevate võõrkeelte õppimine lisab järjest uusi dimensioone. See omakorda tähendab, et iga järgnevat (teist, kolmandat jne) võõrkeelt õppima asudes on lähtekohad erinevad.
- Metalingvistiline kompetensus on võõrkeeleõppes oluline mõjufaktor.
- Õpi- ja kommunikatsioonistrateegiad on universaalsed.
- Inimese keelevõime on üles ehitatud modulaarselt.
- Aju füsioloogiast lähtuvalt eristatakse vähemalt kahesuguseid protsesse: implitsiitseid ja eksplitsiitseid.
- Keeletöötles osaleb vähemalt kaks erinevat salvestussüsteemi, üks keeleliste elementide ja teine reeglistatud konstruktsioonide tarbeks.

Nii nagu kaart, andes edasi vaid olulisema, pole päris maastik, on ka antud mudel võõrkeele õpiprotsesside teoreetiline konstruktsioon, mis on mõeldud individuaalse õpikäitumise kontureerimiseks ja teadvustamiseks, kuid laiemas perspektiivis ka teadusliku diskussiooni algatamiseks teemal, kuidas saksa keele õpet C- ja D-keelena õppijate eelnevate keeleõppekogemuste ja -teadmiste taustal Eestis korraldada nii, et see oleks efektiivsem ja jätkusuutlik. Ühe võimalusena pakuksin omalt poolt välja mentorluspõhimõtetele ülesehitatud keeleõppe rakendamise gümnaasiumiastmes, mis erinevalt traditsioonilisest keeleõppes, lähtub õppija enda poolt teadlikult tunnetatud keelelistest vajadustest ja nendest johtuvatest eesmärkidest, soodustades sellega transformatiivset õppimist. Ütles juba Platongi, et hinge jaoks pole pealesunnitud õppimisel jäävat väärtust.

LITERATURVERZEICHNIS

- Aavik, J. (1912): Kõige suurem germanismus eesti keeles. In: *Eesti kirjandus*, 7, 353–369.
- Abendroth-Timmer, D./Breidbach, S. (2000): Mehrsprachigkeit und Mehrsprachigkeitsdidaktik. In: Abendroth-Timmer, D./Breidbach, S. (Hrsg.): *Handlungsorientierung und Mehrsprachigkeit. Fremd- und mehrsprachliches Handeln in interkulturellen Kontexten*. Frankfurt am Main: Lang, 11–20.
- Aedla, H. (2009): Zum Stellenwert des Deutschen in der Allgemeinbildung. In: *Deutsch in Estland*, 27, 26–34.
- Albert, M.L./Obler, L.K. (1987): *The Bilingual Brain*. New York: Academic Press.
- Allwright, R. (1984): Why don't learners learn what teachers teach? In: Singleton, D.M./Little, D.G. (Hrsg.): *Language Teaching in Formal and Informal Contexts*. Dublin: Irish Association for Applied Linguistics (IRAL), 3–18.
- Ammon, U./Mattheier, K.J./Nelde, P. (Hrsg.) (1997): *Einsprachigkeit ist heilbar – Überlegungen zur neuen Mehrsprachigkeit Europas. Monolingualism is curable – Reflections on the new multilingualism in Europe. Le monoligualism est curable – Réflexions sur le nouveau plurilinguisme en Europe*. (= Sociolinguistica. Internationales Jahrbuch für Europäische Soziolinguistik. International Yearbook of European Sociolinguists. Annuaire International de la Sociolinguistique Européenne. Nr.11. Tübingen: Niemeyer.
- Apeltauer, E. (1997): *Grundlagen des Erst- und Fremdspracherwerbs. Eine Einführung*. Berlin, München u.a.: Langenscheidt.
- Apeltauer, E. (2001): Bilingualismus – Mehrsprachigkeit. In: Helbig, G./Götze, L./Henrici, G./Krumm, H.-J. (Hrsg.): *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*. Berlin: Walter de Gruyter, 628–638.
- Aronin L./Ó Laoire, M. (2003): Exploring multilingualism in cultural context: Towards a notion of multilinguality. In: Hoffmann, C./Ytsma, J. (Hrsg.): *Trilingualism in Family, School and Community*. Clevedon; Avon: Multilingual Matters, 11–29.
- Baker, C. (1993): *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Bausch, K.-R. (1995): Zwei- und Mehrsprachigkeit. In: Bausch, K.-R./Christ, H./Krumm, H.-J. (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. (3. überarbeitete und erweiterte Auflage.) Tübingen: Francke, 81–87.
- Bausch, K.-R. (2003): Zwei- und Mehrsprachigkeit: Überblick. In: Bausch, K.-R./Christ, H./Königs, F./Krumm, H.-J. (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. (4. vollständig neu bearbeitete Auflage.) Tübingen, Basel: Francke. 439–444.
- Bausch, K.- R./Heid, M. (Hrsg.) (1990): *Das Lehren und Lernen von Deutsch als zweiter oder weiterer Fremdsprache: Spezifika, Probleme, Perspektiven* (= Manuskripte zur Sprachlehrforschung). Bochum: Universitätsverlag Dr. Norbert Brockmeyer.
- Bausch, K.-R./Christ, H./Krumm, H.-J. (Hrsg.) (1995): *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (3. überarbeitete und erweiterte Auflage). Tübingen, Basel: Francke.
- Bausch, K.-R./Christ, H./Hüllen, W./Krumm, H.-J. (Hrsg.) (1987): *Sprachbegriffe im Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Narr.
- Bausch, K.R./Kasper, G. (1979): Der Zweitspracherwerb: Möglichkeiten und Grenzen der ‚großen‘ Hypothesen. In: *Linguistische Berichte*, 64, 3–35.

- Bausch, K.-R./Königs, F.G./Krumm, H.-J. (Hrsg.) (2004): *Mehrsprachigkeit im Fokus: Arbeitspapiere der 24. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Bertrand, Y./Christ, H. (1990): Vorschläge für einen erweiterten Fremdsprachenunterricht. In: *Neusprachliche Mitteilungen aus Wissenschaft und Praxis*, 43 (4), 208–213.
- Bimmel, P. (1993): Lernstrategien im Deutschunterricht. *Fremdsprache Deutsch*, 8 (1), 4–11.
- Bimmel, P./Rampillon, U. (2000): *Lernerautonomie und Lernstrategien. Fernstudien-einheit 23*. Berlin, München u.a.: Langenscheidt.
- Bleyhl, W. (1998): Fremdsprachendidaktik zwischen mechanistischem und quantenphysikalischem Weltbild. In: Hermann-Brennecke, G./ Geisler, W. (Hrsg.): *Zur Theorie der Praxis & Praxis der Theorie des Fremdsprachenerwerbs*. Münster: LIT, 35–53.
- Bloomfield, L. (1933): *Language*. London: Georg Allen and Unwin.
- Boeckmann, K.-B. (2008): Der Mensch als Sprachwesen – das Gehirn als Sprachorgan. In: *Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts*, 38, 5–11.
- Bourdieu, P. (1991): *Language and Symbolic Power*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Braun, M. (1937): Beobachtungen zur Frage der Mehrsprachigkeit. In: *Göttingische Gelehrte Anzeigen*, 199, 115–130.
- Canale, M./Swain, M. (1980): Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. In: *Applied Linguistics*, 1, 1–47.
- Carroll, J.B. (1966): Research on Language Learning and Linguistics. In: *Report of the Northeast Conference*. Modern Languages Association, Materials Center. New York.
- 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: Kluwer Academic Publisher.
- Cenoz, J./Valencia, J. (1994): Additive Trilingualism: Evidence from the Basque Country. In: *Applied Linguistics*, 15, 195–207.
- Changeaux, J.-P. (1983): *L'homme neuronal*. Paris: Fayard.
- Christ, H. (1991): *Fremdsprachenunterricht für das Jahr 2000. Sprachenpolitische Betrachtungen zum Lehren und Lernen fremder Sprachen*. Tübingen: Narr.
- Christ, H. (1999): Mehrsprachigkeit und multikulturelle Perspektiven. Nachdenken über eine dritte Sprache und eine dritte Kultur. In: Bredella, L./Delanoy, W. (Hrsg.): *Interkultureller Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Narr, 290–311.
- Christ, H. (2000): Von der Zielsprachendidaktik zur Didaktik der Mehrsprachigkeit. In: Helbig, B./Kleppin, K./Königs, F.G. (Hrsg.): *Sprachlehrforschung im Wandel. Festschrift für Karl-Richard Bausch zum 60. Geburtstag*. Tübingen: Stauffenburg, 3–20.
- Christ, H. (2004): Didaktik der Mehrsprachigkeit im Rahmen der Fremdsprachendidaktik. In: Bausch, K.-R./Königs, F.G./Krumm, H.-J. (Hrsg.): *Mehrsprachigkeit im Fokus: Arbeitspapiere der 24. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Gunter Narr Verlag, 30–38.
- Christ, I. (1997): Schulische Wege zur Mehrsprachigkeit. In: *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 8 (2), 147–159.

- Clyne, M. (1975): *Forschungsbericht Sprachkontakt. Untersuchungsgergebnisse und praktische Probleme*. Kronberg/Ts.: Scriptor Verlag.
- Corder, S.P. (1967): The Significance of Learners' Errors. In: Richards, J.C. (Hrsg.) (1984): *Error Analysis. Perspectives on Second Language Acquisition*. London, New York: Longman, 19–27.
- Corder, S.P. (1992): A role for the mother tongue. In: Gass, S./Selinker, L. (Hrsg.): *Language Transfer in Language Learning*. (Überarbeitete Herausgabe der Originalversion, 1983). Amsterdam: John Benjamin, 18–31.
- Cruttenden, A. (1981): Item-learning and system learning. In: *Journal of Psycholinguistic Research* 10, 79–88.
- Cummins, J. (1979): Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children. In: *Review of Educational Research*, 49, 222–251.
- Darcy, N. (1946): The effect of bilingualism upon the measurement of the intelligence of children of preschool age. In: *Journal of Educational Psychology*, 37, 21–24.
- De Angelis, G. (2007): *Third or Additional Language Acquisition*. Clevedon: Multilingual Matters.
- de Bot, K./Lowie, W./Verspoor, M. (2005): *Second Language Acquisition: An Advanced Resource Book*. London, New York: Routledge.
- De Florio-Hansen, I./Hu, A. (Hrsg.) (2007): *Plurilingualität und Identität. Zur Selbst- und Fremdwahrnehmung mehrsprachiger Menschen*. (2.Aufl.). Tübingen: Stauffenburg.
- de Vriendt, S. (1972): Interferenzen einer ersten Fremdsprache beim Erlernen einer zweiten. In: Nickel, G. (Hrsg.): *Papers from the International Symposium on Applied Contrastive Linguistics. Stuttgart, Oct. 11–13, 1971*. Bielefeld: Cornelsen-Verlag & Klasing, 43–50.
- Dechert, H.W./Raupach, M. (1989): *Transfer in Language Production*. Norwood, NJ: Ablex Publications.
- Dentler, S. (1998): Zur Systematizität und Prognostizierbarkeit lexikalischer Interferenzen. In: Hufeisen, B./Lindemann, B. (Hrsg.): *Tertiärsprachen. Theorien, Modelle, Methoden*. Tübingen: Stauffenburg-Verlag, 31–46.
- Dietrich, R. (1987): Erstsprache – Zweitsprache – Muttersprache – Fremdsprache. In: Ammon, U./Dittmar, N./Mattheier, K.J. (Hrsg.): *Sociolinguistics. Soziolinguistik. An International Handbook of the Science of Language and Society. Ein internationales Handbuch zur Wissenschaft von Sprache und Gesellschaft* (= Handbücher zur Sprache- und Kommunikationswissenschaft, 3.1) 1. Teilbd./Vol.1. Berlin, New York: Walter de Gruyter, 352–359.
- Dulay, H. C./Burt, M. K. (1974a): Natural sequences in child second language acquisition. In: *Language Learning*, 24, 37–53.
- Dulay, H. C./Burt, M. K. (1974b): You can't learn without goofing. In: Richards, J.C. (Hrsg.): *Error Analysis. Perspectives on Second Language Acquisition*. London: Longman, 95–123.
- Edmondson, W. J. (1997): Sprachbewußtheit und Motivation beim Fremdsprachenlernen. In: *Fremdsprachen Lehren und Lernen*, 26, 88–110.
- Edmondson, W. J. (2001): Transfer beim Erlernen einer weiteren Fremdsprache: die L1-Transfer-Vermeidungsstrategie. In: Aguado, K./Riemer, C. (Hrsg.): *Wege und Ziele. Zur Theorie, Empirie und Praxis des Deutschen als Fremdsprache (und anderer Fremdsprachen)*. Festschrift für Gert Heinrici zum 60. Geburtstag. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 137–154.
- Edmondson, W. (2004): Je pense (in three languages), donc je suis (mehrsprachig). In: Bausch, K.-R./Königs, F.G./Krumm, H.-J. (Hrsg.): *Mehrsprachigkeit im Fokus*.

- Arbeitspapiere der 24. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Gunter Narr Verlag, 39–44.
- Edwards, J. (1995): *Multilingualism*. London, New York: Penguin Books.
- Elias, N. (2001): *Die Gesellschaft der Individuen* (überarbeitete und in Teilen erweiterte Neuauflage der 1. Aufl. von 1987). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Euroopa Nõukogu (2007): *Euroopa keeleõppe raamdokument: õppimine, õpetamine ja hindamine*. Tartu: Haridus- ja Teadusministeerium.
- EuroCom Center (o.J):
http://www.eurocomcenter.eu/index2.php?lang=de&main_id=0 [20.10.2010].
- Europäische Kommission (1995): *Weißbuch zur allgemeinen und beruflichen Bildung. „Lehren und Lernen – Auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft.“* Luxemburg: Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften.
- Europäische Kommission (2005): *Eine neue Rahmenstrategie für Mehrsprachigkeit*.
http://ec.europa.eu/education/policies/lang/doc/com596_de.pdf [11.02.2008].
- Europäische Kommission (2006): *Die Europäer und ihre Sprachen. Eurobarometer Spezial 243*.
http://ec.europa.eu/education/languages/pdf/doc629_de.pdf [27.11.2009].
- Europäischer Rat (2002): *Schlussfolgerungen des Vorsitzes – Barcelona, 15. und 16. März 2002*.
http://ue.eu.int/ueDocs/cms_Data/docs/pressData/de/ec/71067.pdf.
 [03.04.2004].
- European Commission (2006): *European and their Languages. Special Eurobarometer 243*.
http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/ebs_243_en.pdf [27.10.2009].
- European Commission (2009a): *Study on the Contribution of Multilingualism to Creativity. Compendium. Part One. Multilingualism and Creativity: Towards an Evidence-base*.
http://eacea.ec.europa.eu/llp/studies/documents/study_on_the_contribution_of_multilingualism_to_creativity/compendium_part_1_en.pdf [02.12.2009].
- European Commission (2009b): *Study on the Contribution of Multilingualism to Creativity. Final Report*.
http://eacea.ec.europa.eu/llp/studies/documents/study_on_the_contribution_of_multilingualism_to_creativity/final_report_en.pdf [02.12.2009].
- Færch, C./Kasper, G. (1980): Processes and strategies in foreign language learning and communication. In: *ISBU*, 5, 47–118.
- Færch, C./Kasper G. (1986): One learner – two languages: Investigating types of interlanguage knowledge. In: House, J./Blum-Kulka, S. (Hrsg.): *Interlingual and Intercultural Communications. Discourse and Cognition in Translation and Second Language Acquisition Studies*. Tübingen: Gunter Narr, 211–227.
- Færch, C./Kasper, G. (1987): *Introspection in Second Language Research*. Clevedon, Philadelphia: Multilingual Matters.
- Felix, S.W. (1982): *Psycholinguistische Aspekte des Zweitspracherwerbs*. Tübingen: Narr.
- Figge, U. L. (2000): Muttersprachenerwerb als ontogenetisches Hindernis für den Fremdspracherwerb. In: Helbig, B./Kleppin, K./Königs, F.G. (Hrsg.): *Sprachlehrforschung in Wandel. Beiträge zur Erforschung des Lehrens und Lernens von Fremdsprachen. Festschrift für Karl-Richard Bausch zum 60. Geburtstag*. Tübingen: Stauffenburg, 511–520.

- Fill, A. (Hrsg.) (1996): *Sprachökologie und Ökoluistik. Referate des Symposions Sprachökologie und Ökoluistik an der Universität Klagenfurt, 27.–28. Oktober 1995*. Tübingen: Stauffenburg-Verlag.
- Franceschini, R. (2007): Früher Spracherwerb und frühes Lernen: Wie nutzen wir die Chancen? In: *Frühkindliche Zweisprachigkeit – plurilingualisme précoce – multilingualism in early childhood. Internationaler Kongress, Saarbrücken, 17.–18. September 2007*, 1–22.
<http://fruekindliche-mehrsprachigkeit.de/downloads/abstractritafranceschini.pdf>
 [20.01.2010].
- Frath, P. (2009): Mitmekeelsuse paradoks Euroopas. In: *Sirp: Keele Infoleht. Nr.10* vom 13.03.2009, 2.
- Gass, S./Selinker, L. (Hrsg.) (1983): *Language transfer in language learning*. Rowley, Mass.: Newbury House Publishers.
- Gemeinsames Papier der kooperierenden Wissenschaftler/innen (2000): Sprachliches Lernen und Handeln in mehrsprachigen und interkulturellen Kontexten. In: Abentrotth-Timmer, D./Breidbach, S. (Hrsg.): *Handlungsorientierung und Mehrsprachigkeit. Fremd- und mehrsprachiges Handeln in interkulturellen Kontexten*. Frankfurt am Main, Berlin u.a.: Lang, 23–60.
- Gibson, M./Hufeisen, B./Libben, G. (2001): Learners of German as an L3 and their production of German prepositional verbs. In: Cenoz, J./Hufeisen, B./Jessner, U. (Hrsg.): *Cross-linguistic Influence in Third Language Acquisition. Psycholinguistic Perspectives*. Clevedon, Buffalo u.a: Multilingual Matters.
- Gnutzmann, C. (2004): Mehrsprachigkeit als übergeordnetes Ziel des Sprach(en)unterrichts: die „neue“ kommunikative Kompetenz? In: Bausch, K.-R./Königs, F.G./Krumm, H.-J. (Hrsg.): *Mehrsprachigkeit im Fokus. Arbeitspapiere der 24. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Gunter Narr Verlag, 45–54.
- Gnutzmann, C./Königs, F.G. (1992): Methodische und politische Dimensionen des Fremdsprachenunterrichts zu Beginn eines neuen Jahrzehnts. In: Gnutzmann, C. (Hrsg.): *Fremdsprachenunterricht im internationalen Vergleich: Perspektive 2000*. Frankfurt am Main: Diesterweg, 9–35.
- Goethe Institut et al. (2001): *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, lehren, beurteilen*.
<http://www.goethe.de/Z/50/commoneuro/deindex.htm> [20.05.2005]
- Gogolin, I. (2004): Lebensweltliche Mehrsprachigkeit. In: Bausch, K.-R./Königs, F.G./Krumm, H.-J. (Hrsg.): *Mehrsprachigkeit im Fokus: Arbeitspapiere der 24. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Gunter Narr Verlag, 55–61.
- Gogolin, I./Graap, S./List, G. (Hrsg.) (1998): *Über Mehrsprachigkeit. Festschrift für Gudula List*. Tübingen: Stauffenburg Verlag.
- Green, D.W. (1986): Control, Activation, and Resource: A Framework and a Model for the Control of Speech in Bilinguals. In: *Brain and Language*, 27, 210–223.
- Grießhaber, W. (2002): Erwerb und Vermittlung des Deutschen als Zweitsprache. In: Armenischer Deutschlehrerverband (Hrsg.): *Deutsch in Armenien*. Jerewan.
<http://spzwww.uni-muenster.de/~griesha/sla/gri/slakmp.htm> [12.05.2004].
- Groeva, M. (1998): Dient das L2-System als ein Fremdsprachenlernmodell? In: Hufeisen, B./Lindemann, B. (Hrsg.): *Tertiärsprachen. Theorien, Modelle, Methoden*. Tübingen: Stauffenburg-Verlag, 21–30.
- Grosjean, F. (1982): *Life with Two Languages: An Introduction to Bilingualism*. Cambridge, Mass. u.a.: Harvard University Press.

- Grosjean, F. (1985): The bilingual as a competent but specific speaker-hearer. In: *The Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 6, 467–477.
- Grosjean, F. (1992): Another view of bilingualism. In: Harris, R. (Hrsg.): *Cognitive Processing in Bilinguals*. Amsterdam, 51–62.
- Grotjahn, R. (1998): Lernstile und Lernstrategien: Definition, Identifikation, unterrichtliche Relevanz. In: *Der fremdsprachliche Unterricht Französisch*, 4, 11–15.
- Haarmann, H. (1996): Identität. In: Goebble, H./ Nelde, P./ Starý, Z./ Wölk, W. (Hrsg.): *Kontaktlinguistik: Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung*. Berlin: Walter de Gruyter, 218–233.
- Hamers, J. F./Blank, M. H. A (1989): *Bilinguality and Bilingualism*. Cambridge, New York: Cambridge University Press.
- 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, Buffalo u.a.: Multilingual Matters, 21–41.
- Haridus- ja Teadusministeerium (Hrsg.) (2009): *Eesti võõrkeelte strateegia 2009–2015. Haridus- ja teadusministri käskkiri 13. märts 2009 nr 186*.
<http://www.hm.ee/index.php?popup=download&id=8928> [04.09.2009].
- Hasselblatt, C. (1990): *Das estnische Partikelverb als Lehnübersetzung aus dem Deutschen*. Wiesbaden: Harrassowitz Verlag.
- Haugen, E. (1953): *The Norwegian Language in America: A Study in Bilingual Behaviour*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Haugen, E. (1956): *Bilingualism in the Americas: A bibliography and research guide*. *American Dialect Society Nr. 26*. Alabama Press.
- Hegel, G. W. F. (1989): *Phänomenologie des Geistes*. In: Moldenhauer, E./Michel, K.M. (Hrsg.): *Werke* (20 Bände). Auf der Grundlage der Werke von 1832–1845 neu edierte Ausgabe. (2.Auflage). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Heinrici, G. (2000): Methodologische Probleme bei der Erforschung des Fremdsprachenerwerbs. In: Aguado, K. (Hrsg.): *Zur Methodologie in der empirischen Fremdsprachenerwerbsforschung*. Baltmannweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 19–30.
- Helbig, B./Kleppin, K./Königs, F.G. (Hrsg.) (2000): *Sprachlehrforschung im Wandel. Beiträge zur Erforschung des Lehrens und Lernens von Fremdsprachen. Festschrift für Karl-Richard Bausch zum 60. Geburtstag*. Tübingen: Staffenburg.
- Herdina, P./Jessner, U. (2002): *A Dynamic Model of Multilingualism. Perspectives of Change in Psycholinguistics*. Clevedon, Avon: Multilingual Matters.
- Hetzer, A. (2003): *Estnisch. Eine Einführung*. Wiesbaden: Harrassowitz Verlag.
- Hint, M. (1987): Vaateid kakskeelsusele roosade prillideta. In: Hint, M. (2002): *Keel on tõde on õige on vale*. Tartu: Ilmamaa, 309–334.
- Hint, M. (1988): Kakskeelsus ja internatsionalism. In: Piibur, I. (Hrsg.): *Ausalt & avameelselt kahe- või kakskeelsusest, keeldemokraatiast, keelteoskusest*. Tallinn: Periodika, 31–39.
- Hint, M. (1994): Ja siiski kakskeelsus In: Hint, M. (2002): *Keel on tõde on õige on vale*. Tartu: Ilmamaa, 422–427.
- Hombitzer, E. (1971): Das Nebeneinander von Englisch und Französisch als Problem des Fremdsprachenunterrichts. In: Christ, H. (Hrsg.): *Probleme der Korrektur und Bewertung schriftlicher Arbeiten im Fremdsprachenunterricht*. Bielefeld: Cornelsen-Velhagen & Klasing, 21–34.
- House, J. (2004): Mehrsprachigkeit: Nicht monodisziplinär und nicht nur für Europa! In: Bausch, K.-R./Königs, F.G./Krumm, H.-J. (Hrsg.): *Mehrsprachigkeit im Fokus*.

- Arbeitspapiere der 24. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Gunter Narr Verlag, 62–68.
- Hu, A. (2003): *Schulischer Fremdspracheunterricht und migrationsbedingte Mehrsprachigkeit*. Tübingen: Gunter Narr.
- Hu, A. (2004): Mehrsprachigkeit als Voraussetzung und Ziel von Fremdsprachenunterricht: Einige didaktische Implikationen. In: Bausch, K.-R./Königs, F.G./Krumm, H.-J. (Hrsg.): *Mehrsprachigkeit im Fokus. Arbeitspapiere der 24. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Gunter Narr Verlag, 69–76.
- Hufeisen, B. (1991): *Englisch als erste und Deutsch als zweite Fremdsprache*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Hufeisen, B. (1998): L3 – Stand der Forschung – Was bleibt zu tun? In: Hufeisen, B./Lindemann, B. (Hrsg.): *Tertiärsprachen: Theorien, Modelle, Methoden*. Tübingen: Stauffenburg-Verlag, 169–183.
- Hufeisen, B. (2000): A European perspective – Tertiary languages with a focus on German as L3. In: Rosenthal, J. W. (Hrsg.): *Handbook of Undergraduate Second Language Education: English as Second Language, Bilingual, and Foreign Language Instruction for a Multilingual World*. Mahwah, NY: Erlbaum, 209–229.
- Hufeisen, B. (2001): Deutsch als Tertiärsprache. In: Helbig, G./Götze, L./Heinrich, G./Krumm, H.-J. (Hrsg.): *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*. Berlin: Walter de Gruyter, 648–653.
- 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* [Online], 8 (2/3), 1–13.
<http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-08-2-3/beitrag/Hufeisen1.htm> [17.11.2003].
- Hufeisen, B. (2004): „Das haben wir doch immer schon so gemacht!“ oder ein Paradigmenwechsel in der Spracherwerbsforschung? In: Bausch, K.-R./Königs, F.G./Krumm, H.-J. (Hrsg.): *Mehrsprachigkeit im Fokus. Arbeitspapiere der 24. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Gunter Narr Verlag, 77–87.
- Hufeisen, B./Gibson, M. (2003): Zur Interdependenz emotionaler und kognitiver Faktoren im Rahmen eines Modells zur Beschreibung sukzessiven multiplen Sprachenlernes. In: *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, 78, 13–33.
- Hufeisen, B./Lindemann, B. (Hrsg.) (1998): *Tertiärsprachen. Theorien, Modelle, Methoden*. Tübingen: Stauffenburg-Verlag.
- Hufeisen, B./Neuner, G. (2003): *Mehrsprachigkeitskonzept – Tertiärsprachenlernen – Deutsch nach Englisch*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Humboldt, W. von (1907): *Gesammelte Schriften 7.1, Über die Verschiedenheit des menschlichen Sprachbaues und ihren Einfluss auf die geistige Entwicklung des Menschengeschlechts*. Hrsg. von A. Leitzmann. Berlin: Akademie Ausgabe.
- Huneke, H.-W./Steinig, W. (2005): *Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung. Grundlagen der Germanistik. Bd. 34*. Berlin, Bielefeld, München: Erich Schmidt.
- Hymes, D. (1972): On Communicative Competence. In: Pride, J.B./Holmes, J. (Hrsg.): *Sociolinguistics. Selected Readings*. Harmondsworth: Penguin Books, 269–293.
- James, J. (1977): Language transfer reconsidered. In: *Interlanguage Studies Bulletin*, 2 (3), 7–21.

- Janik, D.S. (2004): *Neurobiological Learning Resources*.
<http://www.freewebs.com/neurobiological> [28.10.2009].
- Janik, D.S. (2005): Neurobiological, Transformational and Disquisitional Learning. In: *JAIIM Online* (2005 Aug.).
<http://aaimedicine.com/jaaim/aug05/index.php> [14.04.2010].
- Järveots-Lumiste, A. (2007): *Fremdspracherwerb und Motivation der Erwachsenen*. Unveröffentlichte Bakkalaureusarbeit. Tartu Ülikool, Tartu.
- Jespersen, O. (1922): *Language: Its Nature, Development and Origin*. London: Allen & Unwin.
- Jessner, U. (1998): Bilingualismus und Drittspracherwerb: Dynamische Aspekte des Multilingualismus auf individueller Ebene. In: Hufeisen, B./Lindemann, B. (Hrsg.): *Tertiärsprachen. Theorien, Modelle, Methoden*. Tübingen: Stauffenburg, 149–158.
- Jessner, U. (2003): On the nature of crosslinguistic interaction in multilingual systems. In: Cenoz, J./Hufeisen, B./Jessner, U. (Hrsg.): *The Multilingual Lexicon*. Dordrecht: Kluwer Academic Publisher, 45–55.
- Jessner, U. (2007): Das multilinguale Selbst: Perspektiven der Veränderung. In: De Florio-Hansen, I./Hu, A. (Hrsg.): *Plurilingualität und Identität. Zur Selbst- und Fremdwahrnehmung mehrsprachiger Menschen*. (2. Auflage) Tübingen: Stauffenburg, 25–38.
- Jessner, U. (2008): A DST Model of Multilingualism and the Role of Metalinguistic Awareness. In: *The Modern Language Journal*, 92 (2), 270–283.
- Jeßner, U./Herdina, P. (1996): Interaktionsphänomene im multilingualen Menschen: Erklärungsmöglichkeiten durch einen systemtheoretischen Ansatz. In: Fill, A. (Hrsg.): *Sprachökologie und Ökoluistik. Referate des Symposions Sprachökologie und Ökoluistik an der Universität Klagenfurt, 27.–28. Oktober 1995*. Tübingen: Stauffenburg-Verlag, 217–230.
- Jones, W./Stewart, W. (1951): Bilingualism and verbal intelligence. In: *British Journal of Psychology*, 4, 3–8.
- Juhász, J. (1980): Interferenzlinguistik. In: Wiegand, H.E./Althaus, H.P./Henne, H. (Hrsg.): *Lexikon der Germanischen Linguistik*. Studienausgabe IV. Tübingen: Max Niemeyer, 626–652.
- Jung, M. (2008): Lernmotivation der deutschen Sprache unter estnischen SchülerInnen und Studierenden. In: Tarvas, M. unter Mitwirkung von Pachali, S./Heero, A./Jung, M./Ridali, H./Saagpakk, M. (Hrsg.): *Tradition und Geschichte im literarischen und sprachwissenschaftlichen Kontext. Beiträge der Tagung „Tradition und Zukunft der Germanistik“, 5.–7. Mai 2007, Tallinn*. Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag, 141–150.
- Kallenbach, C. (1996): *Subjektive Theorien: was Schüler und Schülerinnen über Fremdsprachenunterricht denken*. Tübingen: Gunter Narr.
- Kallenbach, C. (1998): ‚Da weiß ich schon, was auf mich zukommt‘. L3-Spezifika aus Schülersicht. In: Hufeisen, B./Lindemann, B. (Hrsg.): *Tertiärsprachen. Theorien, Modelle, Methoden*. Tübingen: Stauffenburg-Verlag, 47–57.
- Kangor, I. (2002): Saksa keele ainenõukogult. Saksa keelt õpib viiendik õpilastest. In: *Õpetajate Leht*. Nr. 7 vom 15.02.2002, 9.
- Kellerman, E./Sharwood Smith, M. (1986): *Crosslinguistic Influence in Second Language Aquisition*. Oxford: Pergamon.
- Kellerman, E. (1983): Now you see it, now you don't. In: Gass, S./Selinker, L. (Hrsg.): *Language transfer in language learning*. Rowley, Mass.: Newbury House Publishers, 112–134.

- Kellerman, E. (1995): Crosslinguistic influence: Transfer to nowhere? In: *Annual Review of Applied Linguistics*, 15, 125–150.
- Kellerman, E. (2000): What fruit can tell us about lexicosemantic transfer: A non-structural dimension to learners' perceptions of linguistic relations. In: Muñoz, C. (Hrsg.): *Segundas lenguas. Adquisición en la aula*. Barcelona: Ariel, 21–37.
- Kim, K.H.S./Relkin, N.R./Lee, K.-M./Hirsch, J. (1997): Distinct cortical areas associated with native and second languages. In: *Nature*, 338, 171–174.
- Klein, H.G. (2002): EuroCom – Europäische Interkomprehension. In: Rutke, D. (Hrsg.): *Europäische Mehrsprachigkeit. Analysen – Konzepte – Dokumente*. Editiones Eurocom vol. 3. Aachen: Shaker, 29–44.
- Klein, H. G./Stegmann, T. D. (2000): *EuroComRom – Die Sieben Siebe. Romanische Sprachen sofort lesen können*. Editiones EuroCom vol.1. Aachen: Shaker.
- Knapp-Potthoff, A. (1997): Sprach(lern)bewusstheit im Kontext. In: *Fremdsprachen Lehren und Lernen*, 26, 9–23.
- Knapp-Potthoff, A./Knapp, K. (1982): *Fremdsprachenlernen und -lehren*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Köhler, F.H (1975): *Zwischensprachliche Interferenz. Eine Analyse syntaktischer und semantischer Interferenzfehler des Deutschen im Russischen*. Tübingen: Gunter Narr.
- Königs, F. G. (2000): Dann auch konsequent! Curriculare, methodische und fremdsprachenpolitische Implikationen der Mehrsprachigkeit. In: *Akzent Deutsch. (Sonderheft: Akten des griechischen Deutschlehrerkongress 2000)*, 43–48.
- Königs, F. G. (2001): Mehrsprachigkeit? Klar! Aber wie? Lernpsychologische, vermittlungsmethodische und sprachenpolitische Dimensionen eines aktuellen Themas. In: *Jahrbuch der ungarischen Germanistik*, 261–273.
- Königs, F. G. (2002): Mehrsprachigkeit? Ja, aber... Lernpsychologische, curriculare und fremdsprachenpolitische Gedanken zu einem aktuellen Thema der Fremdsprachendidaktik. In: *französisch heute*, 33 (1), 22–33.
- Königs, F. G. (2003): Mehrsprachigkeit ernst genommen: Überlegungen zum Übersetzen (und Dolmetschen) im Fremdsprachenunterricht mit Lernern unterschiedlicher Muttersprachen. In: ENS Lettres et Sciences humaines – Lyon, The British Council, Goethe Institut (Hrsg.): *Les langues maternelles dans l'enseignement des langues étrangères. Mother tongues in foreign language teaching. Muttersprachen im Fremdsprachenunterricht. Colloque des 12–13 février 1999* (Triangle 19) . Lyon: ENS Éditions, 83–106.
- Königs, F.G (2004): Mehrsprachigkeit: Von den Schwierigkeiten, einer guten Idee zum tatsächlichen Durchbruch zu verhelfen. In: Bausch, K.-R. Königs, F.G./Krumm, H.J. (Hrsg.): *Mehrsprachigkeit im Fokus: Arbeitspapiere der 24. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Gunter Narr Verlag, 96–104.
- Kramsch, C. (1997): Wem gehört die deutsche Sprache? In: *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache*, 23, 329–347.
- Krashen, S.D./Terrell, T. (1983): *The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom*. Oxford: Pergamon.
- Krashen, S.D. (1976): Formal and informal linguistic environments in language learning and language acquisition. In: *TESOL Quarterly*, 10, 157–168.
- Krumm, H.-J. (1995): Das Erlernen einer zweiten oder dritten Fremdsprache im Rahmen von Mehrsprachigkeitskonzepten. In: De Cillia, R./Wodak, R. (Hrsg.): *Sprachenpolitik in Mittel- und Osteuropa*. Wien: Passagen, 195–208.

- Krumm, H.-J. (2004): Von der additiven zur curricularen Mehrsprachigkeit. In: Bausch, K.-R./Königs, F.G./Krumm, H.-J. (Hrsg.): *Mehrsprachigkeit im Fokus: Arbeitspapiere der 24. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Gunter Narr Verlag, 105–112.
- Kübar, E. (2006): Vene keel tõrjub koolis saksa keele tagaplaanile. In: *Postimees* vom 11.09.2006, 3
- Kurtz, J. (2004): Mehrsprachigkeit und Mehrsprachigkeitsdidaktik: Visionen, Initiativen, Realitäten. In: Bausch, K.-R./Königs, F.G./Krumm, H.-J. (Hrsg.): *Mehrsprachigkeit im Fokus. Arbeitspapiere der 24. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Gunter Narr Verlag, 113–120.
- Läänemets, U. (1994): Eesti kooliõpilase keelenõudlus. In: *Haridus*, 4, 49–52.
- Lado, R. (1957): *Linguistics across cultures: Applied linguistics for language teachers*. Michigan: Ann Arbor.
- Lado, R. (1969): *Moderner Sprachunterricht. Eine Einführung auf wissenschaftlicher Basis*. München: Hueber.
- Lambert, W. E. (1980): Cognitive, attitudinal and social consequences of bilingualism. In: Afendras, E.A. (Hrsg.): *Patterns of bilingualism*. SEAMEO Regional Language Centre. Singapore: Singapore University Press.
- Larsen-Freeman, D./Long, M. (1991): *An introduction to second acquisition research*. New York: Longmans, New York.
- Lasagabaster Herrarte, D. (1998): Metalinguistic awareness and the learning of English as an L3. In: *ATLANTIS XX* (2), 69–79.
- Laurimaa, K. (1999): *Didaktische Besonderheiten von Deutsch als zweiter Fremdsprache. Eine Analyse anhand schulischer Lehrwerke*. Unveröffentlichte Bakka-laureusarbeit. Tallinna Ülikool, Tallinn.
- Lewandowsky, T. (1990): *Linguistisches Wörterbuch*. (5. Auflage). Vol. 1–3. Heidelberg: Quelle und Mayer.
- Lewis, M. (1993): *The Lexical Approach. The State of ELT and a Way Forward*. Howe: Language Teaching Publication.
- Liba, A. (2007): *Zum Status der Fremdsprachen und des Fremdsprachenlernens in den Auffassungen von estnischen Hauptschülern*. Unveröffentlichte Magisterarbeit. Universität Tartu, Tartu.
- Lind, A. (2006): Fortbildungsseminare des DKI/GI Tallinn. In: *Deutsch in Estland*, 22, 54–57.
- Linde, M./Meier, E. (2007): Mitu keelt on mitu elu. In: *Õpetajate Leht*. Nr. 6 vom 9.02.2007, 5.
- Lindemann, B. (1998): L2-L3 und ihre zwischensprachliche Interaktion. Probleme und Herausforderungen in bezug auf Untersuchungsdesigns. In: Hufeisen, B./Lindemann, B. (Hrsg.): *Tertiärsprachen. Theorien, Modelle, Methoden*. Tübingen: Stauffenburg-Verlag, 159–168.
- List, G. (2002): „Wissen“ und „Können“ beim Spracherwerb – dem ersten und den weiteren. In: Barkowski, H./Faistauer, R. (Hrsg.): *...In Sachen Deutsch als Fremdsprache. Festschrift für Hans-Jürgen Krumm zum 60. Geburtstag*. Baltmansweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 121–131.
- List, G. (2004): Eigen-, Fremd- und Quersprachigkeit: psychologisch. In: Bausch, K.-R./Königs, F.G./Krumm, H.-J. (Hrsg.): *Mehrsprachigkeit im Fokus: Arbeitspapiere der 24. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Gunter Narr Verlag, 132–138.
- Lococo, V. (1976): A cross sectional study on L3 acquisition. In: *Working Papers on Bilingualism*, 9, 44–75.

- Lorents, P. (2006): *Süsteemide maailm*. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Lübke, D. (1977): Dokumentation der Fehlergenese in französischen Klassenarbeiten. In: *Die neueren Sprachen*, 76 (1), 93–102.
- Lüdi, G. (1996): Mehrsprachigkeit. In: Goebel, H./Nelde, P.H. (Hrsg.): *Kontaktlinguistik: ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung. Contact Linguistics: an International Handbook of Contemporary Research* (= Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft, 12.1.). Berlin, New York: Walter de Gruyter, 233–245.
- Mägiste, E. (1984): Learning a third language. In: *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 5 (5), 415–421.
- Malleus, A. (2009): *Über die Lernmotivation beim Deutschlernen im Erwachsenengymnasium*. Unveröffentlichte Bakkalaureusarbeit. Universität Tartu, Tartu.
- Markova, D./Powell, A. (1996): *How Your Child Is Smart: A Life Changing Approach to Learning*. Berkeley, CA: Conary Press.
- Marsh, C.J./Willis, G. (2007): *Curriculum: Alternative Approaches, Ongoing Issues*. (4. Auflage). Upper Saddle River, NY: Merrill Prentice Hall.
- Marx, N. (2000): Denglisch bei nicht-indoeuropäischen Muttersprachlern? In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* [Online], 5 (1), 1–19. <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-05-1/beitrag/marx.htm> [11.02.2010].
- Marx, N. (2008): Wozu die Modelle? – Sprachlernmodelle in neueren DaF-Lehrwerken am Beispiel der Tertiärsprachendidaktik. In: *Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts*, 38, 19–25.
- Matson, A. (2003): *Uurimistöö eesti keele ja saksa keele kui esimese võõrkeele grammatikateemade nõrga omavahelise integratsiooni kohta II kooliastmes*. Abschlussarbeit des Lehramtsstudiums. Universität Tartu, Tartu.
- Maturana, H. R. (1992a): Biologie der Sozialität. In: Schmidt, S.J. (Hrsg.): *Der Diskurs des Radikalen Konstruktivismus*. (5.Aufl.). Frankfurt am Main: Suhrkamp, 287–302.
- Maturana, H. R. (1992b): Kognition. In: Schmidt, S.J. (Hrsg.): *Der Diskurs des Radikalen Konstruktivismus*. (5.Aufl.). Frankfurt/Main: Suhrkamp, 89–118.
- McLaughlin, B./Nayak, N. (1989): Processing a new language: Does knowing another language make a difference? In: Dechert, H./Raupach, M. (Hrsg.): *Interlingual Processes*. Tübingen, Gunter Narr, 5–16.
- Meisel, J. (1983): Transfer as a second language strategy. In: *Language and Communication*, 3, 11–46.
- Meißner, F.-J. (1998): Transfer beim Erwerb einer weiteren romanischen Sprache: Das mehrsprachige mentale Lexikon. In: Meißner, F.-J./Reinfried, M. (Hrsg.): *Mehrsprachigkeitsdidaktik. Konzepte, Analysen, Lernerfahrungen mit romanischen Fremdsprachen*. Tübingen: Gunter Narr, 45–68.
- Meißner, F.-J. (2000): Zwischensprachliche Netzwerke. Mehrsprachigkeitsdidaktische Überlegungen zur Wortschatzarbeit. In: *französisch heute*, 31, 55–67.
- Meißner, F.-J. (2004): Modelling plurilingual processing and language growth between intercomprehensive languages. In: Zybatow, L. (Hrsg.): *Translation in der globalen Welt und neue Wege in der Sprach- und Übersetzer Ausbildung*. Frankfurt am Main: Lang, 31–50.
- Meißner, F.-J./Burk, H. (2001): Hörverstehen in einer unbekannten romanischen Fremdsprache und methodische Implikationen für den Tertiärsprachenerwerb. In: *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 12 (1), 63–102.
- Meißner, F.-J./Reinfried, M. (Hrsg.) (1998): *Mehrsprachigkeitsdidaktik. Konzepte, Analysen, Lernerfahrungen mit romanischen Fremdsprachen*. Tübingen: Gunter Narr.

- Merkelbach, C. (2003): Deutsch nach Englisch in Taiwan. Der nicht positive Einfluss des Erwerbs des Englischen als L2 auf den Erwerb des Deutschen als L3. In: *Info DaF*, 30 (6), 541–548.
- Meyer-Drawe, K. (2003): Lernen als Erfahrung. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 4, 505–514.
- Michiels, B. (1999): Die Rolle der Niederländischkenntnisse bei französischsprachigen Lernern von Deutsch als L3. Eine empirische Untersuchung. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* [Online], 3 (3), 111.
<http://zip.spz.tu-darmstadt.de/jg-03-3/beitrag/mich1.htm> [3.02.2002].
- Mißler, B. (1999): *Fremdsprachenlernerfahrungen und Lernstrategien – Eine empirische Untersuchung*. Tübingen: Stauffenburg.
- Morris, D. (1996): *Das Tier Mensch*. München: Heyne.
- Nation, I.S.P. (2001): *Learning Vocabulary in Another Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Neuner, G. (2003): Mehrsprachigkeitskonzept und Tertiärsprachendidaktik. In: Hufeisen, B./Neuner, G. (Hrsg.): *Mehrsprachigkeitskonzept – Tertiärsprachenlernen – Deutsch nach Englisch*. Strasbourg: Council of Europe Publishing, 13–34.
- Neuner, G. (2004): Zur Entwicklung einer Didaktik der curricularen Mehrsprachigkeit. In: Bausch, K.-R./Königs, F.G./Krumm, H.-J. (Hrsg.): *Mehrsprachigkeit im Fokus. Arbeitspapiere der 24. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Gunter Narr Verlag, 173–180.
- Neuner, G./Hunfeld, H. (1993): *Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts. Eine Einführung. Fernstudieneinheit 4*. Berlin, München, u.a.: Langenscheidt.
- Neuner, G./Hufeisen, B./Kursiša, A./Marx, N./Koithan, U./Erlenwein, S. (2009): *Deutsch als zweite Fremdsprache. Fernstudieneinheit zur Fort- und Weiterbildung im Bereich Germanistik und Deutsch als Fremdsprache*. Berlin: Langenscheidt.
- Nitsch, C. (2009): Möglichkeiten und Grenzen der Untersuchung von Sprachverarbeitung im Gehirn mit den neuen bildgebenden Methoden. In: *Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik*, 155, 85–110.
- Oder, T. (2009): Arenguid võõrkeeļõpetuse metoodikas. In: *Võõrkeeļõpetus ristteel. Tallinna Ülikooli keeļekeskuse kogumik*. Tallinn: Tallinna Ülikooli kirjastus, 5–12.
- Odlin, 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. In: *International Journal of Multilingualism*, 1, 123–140.
- Oebel, G. (2004): L1- bzw. L2-(Englisch)-Interferenzfehler japanischer DaF-Lerner. Fehleranalyse von Dornröschen-Nacherzählungen. In: *Deutsch als Fremdsprache. Zeitschrift zur Theorie und Praxis des Deutschunterrichts für Ausländer*, 4, 213–220.
- Oinberg, K. (2002): *Transfer der ersten Fremdsprache beim Erlernen weiterer Fremdsprachen: eine empirische Untersuchung*. Unveröffentlichte Bakkalaureusarbeit. Universität Tartu, Tartu.
- Ojemann, G./Whitaker, H.A. (1978): The Bilingual Brain. In: *Archives of Neurology*, 33, 409–412.
- Oksaar, E. (1998): Mitmekeelsus, mitmekultuurilisus ja kultuuridevaheline suhtlemine. In: Lauristin, M./Vare, S./Pedastsaar, T./Pavelson, M. (Hrsg.): *Mitmekultuuriline Eesti: väljakutse haridusele. Projekti Mitte-Eesti noorte integratsioon Eesti ühiskonnas väljaanne (VERA II)*. Tartu: OÜ Vali Press, 69–80.

- Oksaar, E. (2003): *Zweitspracherwerb. Wege zur Mehrsprachigkeit und zur interkulturellen Verständigung*. Stuttgart: Kohlhammer Verlag.
- Oller, J.W./Perkins, K. (1978): Language proficiency as a source of variance in self-reported affective variables. In: Oller, J.W./Perkins, K. (Hrsg.): *Language in Education: Testing the Tests*. Rowley, Mass.: Newbury House, 103–125.
- Õunapuu, T. (2002): Tubli algatus. In: Kärtner, P./Türk, Ü./Uuspõld, E./Kümnik, M. (Hrsg.): *Kümme aastat eesti keele kui võõrkeele õppematerjale 1991–2001. Retsensioonid ja ülevaateartiklid*. Tallinn: Talmar & Põhi.
- Oxford, R.L. (1990): *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. New York: Harper Collins.
- Oxford, R.L./Anderson, N.J. (1995): A crosscultural view of learning styles. In: *Language Teaching*, 28, 201–215.
- Paavo, L./Steinberg, P. (2006): Deutsch als Fremdsprache in Estland – Entwicklung und Perspektiven. In: *Deutsch in Estland*, 22, 16–25.
- Pavlenko, A./Lantolf, J. (2000). Second language learning as participation and the (re)-construction of selves. In: Lantolf, J. (Hrsg.): *Sociocultural Theory and Second Language Learning*. Oxford: Oxford University Press, 155–177.
- Peal, E./Lambert, H. (1962): The Relation of Bilingualism to Intelligence. In: *Psychological Monographs*, 7, 1–23.
- Pelzer-Karpf, A./Zangl, R. (1998): *Die Dynamik des frühen Fremdsprachenerwerbs*. Tübingen: Narr.
- Piibur, I. (Hrsg.) (1988): *Ausalt & avameelselt kahe- või kakskeelsusest, keeledemokraatiast, keelteoskusest*. Tallinn: Perioodika.
- Plauen, E.O. (1996): *Vater und Sohn. Band 1. 50 Streiche und Abenteuer*. Konstanz: Südverlag.
- Prokop, M. (1993): Lernen lernen – aber ja! Aber wie? In: *Fremdsprache Deutsch*, 8, 12–17.
- Raffler-Engel, W. von (1961): Investigation of Italo-American bilinguals. In: *Zeitschrift für Phonetik XIV* (2), 127–130.
- Rajangu, V. (1991): Keelteõpe Saksamaal. In: *Haridus*, 5, 14–16.
- Rampillon, U./Zimmermann, G. (1997): *Strategien und Techniken beim Erwerb fremder Sprachen*. Ismaning: Hueber.
- Rampillon, U. (1996): *Lerntechniken im Fremdsprachenunterricht: Handbuch*. (3. überarbeitete und erweiterte Auflage). Ismaning: Hueber.
- Rampillon, U. (2003): Lernstrategisches Minimalprofil an der Schwelle von L2 zu L3. In: Hufeisen, B./Neuner, G. (Hrsg.): *Mehrsprachigkeitskonzept – Tertiärsprachenlernen – Deutsch nach Englisch*. Strasbourg: Council of Europe Publishing, 85–103.
- Rannut, M. (1988): Kas kakskeelsus tingib keele surma? In: Piibur, I. (Hrsg.): *Ausalt & avameelselt kahe- või kakskeelsusest, keeledemokraatiast, keelteoskusest*. Tallinn: Perioodika, 24–30.
- Rätsep, H. (2002): *Sõnaloo raamat*. Tartu: Ilmamaa.
- Raupach, M. (2000): Modellierung von Mehrsprachigkeit – der Beitrag aktueller empirischer Forschung zum mentalen Lexikon. In: Helbig, B./Kleppin, K./Königs, F.G. (Hrsg.): *Sprachlehrforschung im Wandel. Beiträge zur Erforschung des Lehrens und Lernens von Fremdsprachen. Festschrift für Karl-Richard Bausch zum 60. Geburtstag*. Tübingen: Stauffenburg, 323–337.
- Raupach, M. (2004): Viel(-) Mehrsprachigkeit – oder doch weniger? In: Bausch, K.-R./Königs, F.G./Krumm, H.-J. (Hrsg.): *Mehrsprachigkeit im Fokus: Arbeitspapiere der 24. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Gunter Narr Verlag, 191–196.

- Richards, J. C. (1971): A Non-Contrastive Approach to Error Analysis. In: Richards, J.C. (Hrsg.) (1984): *Error Analysis. Perspectives on Second Language Acquisition*. London, New York: Longman. 172–188.
- Riemer, C. (2004): Thesen zu Mehrsprachigkeiten mit DaF, DaZ, DaH und DaM. In: Bausch, K.-R./Königs, F.G./Krumm, H.-J. (Hrsg.): *Mehrsprachigkeit im Fokus: Arbeitspapiere der 24. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Gunter Narr Verlag, 197–205.
- Ringbom, H. (1987): *The Role of the First Language in Foreign Language Learning*. Clevedon-Philadelphia: Multilingual Matters.
- Ringbom, H. (2007): *Cross-linguistic Similarity in Foreign Language Learning*. Clevedon, Buffalo, Toronto: Multilingual Matters Ltd.
- Rohmann, H./Aguado, K. (2002): Der Spracherwerb: Das Erlernen von Sprache. In: Müller, H.M. (Hrsg.): *Arbeitsbuch Linguistik*. Paderborn: Ferdinand Schöningh, 263–285.
- Roth, G. (1990): Gehirn und Selbstorganisation. In: Krohn, W./Küppers, G. (Hrsg.): *Selbstorganisation. Aspekte einer wissenschaftlichen Revolution*. Braunschweig: Vieweg, 167–180.
- Ruben, R. J. (1992): The ontogeny of human hearing. In: *Acta Oto-Laryngologica*, 112, 192–196.
- Ruutemets, K. (2005): *Vocabulary Learning Strategies in Studying English as a Foreign Language*. Unpublished Master's thesis. University of Tartu, Tartu.
- Saavaste, K. (2006): *Võõrkeele Eesti noorte elus. Tartu Raatuse Gümnaasiumi 8. ja 11. klassi näitel*. Abschlussarbeit des Lehramtsstudiums. Universität Tartu, Tartu.
- Saer, D. (1923): The effect of bilingualism on intelligence. In: *British Journal of Psychology*, 14, 25–38.
- Sägi, L. (2008): Võõrkeeleõpetajad ühise katuse alla. In: *Õpetajate Leht*. Nr. 43 vom 21.11.2008, 13.
- Sanaoui, R. (1995): Adult learners' approaches to learning vocabulary in second languages. In: *The Modern Language Journal*, 79, 15–27.
- Sanz, C./Lado, B. (2008): Third Language Acquisition Research Methods. In: Hornberg, N.H. (Hrsg.): *Encyclopedia of Language and Education. Volume 10. Research Methods in Language and Education*. New York: Springer Science + Business Media LLC, 113–135.
- Sapir, E. (1921): *Language. An Introduction to the Study of Speech*. New York: Harcourt, Brace.
- Savitsch, K. (2009): Kõik võõrkeeleõpetajad ühise katuse alla. In: *Õpetajate Leht*. Nr. 5 vom 06.02.2009, 11.
- Schachter, J. (1988): Second language acquisition and its relationship to universal grammar. In: *Applied Linguistics*, 9, 219–235.
- Schmitt, N. (1997): Vocabulary learning strategies. In: Schmitt, N./McCarthy, M. (Hrsg.): *Vocabulary: Description, Acquisition and Pedagogy*. Cambridge: Cambridge University Press, 199–227.
- Schwartz, B.D./Sprouse, R.A (1996): L2 cognitive states and the Full Transfer/Full Access model. In: *Second Language Research*, 12, 40–72.
- Selinker, L. (1972): Interlanguage. In: *IRAL*, 10, 209–231.
- Selinker, L. (1992): *Rediscovering Interlanguage*. New York: Longmans.
- Sfard, A. (1998): On two metaphors for learning and the dangers of choosing just one. In: *Educational Research*, 27 (2), 4–13.
- Singh, R./Carroll, S. (1979): L1, L2 and L3. In: *Indian Journal of Applied Linguistics*, 5, 51–63.

- Singleton, D.M. (1983): Alien intrusion in learner French: a case study. In: *TEANGA: Journal of the Irish Association for Applied Linguistics*, 3, 87–128.
- Sinivee, K. (2004): *Saksa ja inglise keele õpimotivatsiooni uurimus põhikooli 8. ja 9. klassis*. Abschlussarbeit des Lehramtsstudiums. Universität Tartu, Tartu.
- Soonvald, J. (1994a): Einige Ergebnisse der Fehleranalyse in der Elementargrammatik der deutschen Sprache bei estnischen Deutschstudenten. In: *Zielsprache Deutsch*, 4, 221–225.
- Soonvald, J. (1994b): *Saksa keele õpetamise tõhustamisest eestlastele. (Elementaargrammatika raskete keelendite eristamisest.)* Unveröffentlichte Magisterarbeit. Tartu Ülikool, Tartu.
- Stedje, A. (1976): Interferenz von Muttersprache und Zweitsprache auf eine dritte Sprache beim freien Sprechen – ein Vergleich. In: *Zielsprache Deutsch*, 1, 15–21.
- Stickel, G. (2006): *Brussels Declaration on Language Learning in Europe*. Mannheim: Schnelldruck Bongers.
- Strohner, H. (1996): Die neue Systemlinguistik: Zu einer ökosystemischen Sprachwissenschaft. In: Fill, A. (Hrsg.): *Sprachökologie und Ökoluistik. Referate des Symposiums Sprachökologie und Ökoluistik an der Universität Klagenfurt, 27.–28. Oktober 1995*. Tübingen: Stauffenburg-Verlag, 49–58.
- Tarvas, M./Jung, M. (2009): Inglise keel pole ainus võõrkeel. In: *Õpetajate Leht*. Nr. 5 vom 6.02.2009, 16.
- Thomas, J. (1988): The role played by metalinguistic awareness in second and third language learning. In: *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 9, 235–246.
- Thomas, J. (1992): Metalinguistic awareness in second and third language learning. In: Harris, J. (Hrsg.): *Cognitive Processing in Bilinguals*. Amsterdam: Nort-Holland, 531–545.
- Tönshoff, W. (1995): Fremdsprachenlerntheorie. Ausgewählte Forschungsergebnisse und Denkanstöße für die Unterrichtspraxis. In: *Fremdsprache Deutsch. Sondernummer*, 4–15.
- Tönshoff, W. (2004): Der Unterricht in zweiten oder weiteren Fremdsprache im Rahmen eines Gesamtkonzepts einer Didaktik und Methodik der Mehrsprachigkeit. In: Bausch, K.-R./Königs, F.G./Krumm, H.-J. (Hrsg.): *Mehrsprachigkeit im Fokus: Arbeitspapiere der 24. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Gunter Narr Verlag, 226–237.
- Trampe, W. (1990): *Ökologische Linguistik. Grundlagen einer ökologischen Wissenschafts- und Sprachtheorie*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Trampe, W. (1996): Ökosysteme und Sprache-Welt-Systeme. In: Fill, A. (Hrsg.): *Sprachökologie und Ökoluistik. Referate des Symposiums Sprachökologie und Ökoluistik an der Universität Klagenfurt, 27.–28. Oktober 1995*. Tübingen: Stauffenburg-Verlag, 59–76.
- Ulrich, H./Probst, G.J.B. (1990): *Anleitung zum ganzheitlichen Denken und Handeln*. Bern: Paul Haupt Verlag.
- Vabariigi Valitsus (Hrsg.) (2002): Põhikooli ja gümnaasiumi riiklik õppekava. <https://www.riigiteataja.ee/akt/174787> [12.09.2003].
- Vabariigi Valitsus (Hrsg.) (2010): Gümnaasiumi riiklik õppekava. <https://www.riigiteataja.ee/akt/13272925> [25.11.2010].
- van Geert, P. (1994): *Dynamic Systems of Development: Change Between Complexity and Chaos*. New York: Harvester Wheatsheaf.
- van Overbeke, M. (1972): *Introduction au problème du bilinguisme*. Brussels, Paris: Nathan.

- Vasterling, C. (1936): *Entdeutschungsverfahren im Reifealter. Zur Psychologie der Umvolkung Jugendlicher*. Berlin [Jena, Phil. Diss].
- Vogel, K. (1990): *Lernersprache. Linguistische und psycholinguistische Grundfragen zu ihrer Erforschung*. Tübingen: Gunter Narr.
- Vollmer, H.-J. (2004): Auf dem Weg zu Mehrsprachigkeit – Ansätze, Erfahrungen, Aufbruch. In: Bausch, K.-R./Königs, F.G./Krumm, H.-J. (Hrsg.): *Mehrsprachigkeit im Fokus: Arbeitspapiere der 24. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Gunter Narr Verlag, 238–248.
- Wandruszka, M. (1979): *Die Mehrsprachigkeit der Menschen*. München: Piper.
- Weinreich, U. (1976): *Sprachen in Kontakt: Ergebnisse und Probleme der Zweisprachigkeitsforschung* (Orig.: *Languages in Contact*. New York 1953). München: Beck.
- Weisgerber, L. (1966): Vorteile und Gefahren der Zweisprachigkeit. In: *Wirkendes Wort*, 16 (2), 73–89.
- Welling, A. (1998): Mehrsprachigkeit und Sprachheilpädagogik – die verhängnisvolle Geschichte einer Pathologisierung. In: Gogolin, I./Graap, S./List, G. (Hrsg.): *Über Mehrsprachigkeit. Festschrift für Gudula List*. Tübingen: Stauffenburg Verlag, 21–42.
- Weskamp, R. (1995): Üben und Übungen. Zur Notwendigkeit eines Paradigmawechsels im Fremdsprachenunterricht. In: *Praxis des neusprachlichen Unterrichts*, 42, 121–126.
- Williams, S./Hammarberg, B. (1998): Language switches in L3 production: Implications for a polyglot speaking model. In: *Applied Linguistics*, 19 (3), 295–333.
- Wode, H. (1995): *Lernen in der Fremdsprache: Grundzüge von Immersion und bilinguaem Unterricht*. (= Forum Sprache). Ismaning: Hueber.
- Zecher, R. (1999): *Die Sprache der Sprache: Untersuchungen zur Klärung des Informations- und Sprachbegriffs*. Würzburg: Königshausen und Neumann.
- Ziegelmann, K./Winkler, E. (2006): Zum Einfluss der Deutschen auf das Estnische. In: Arold, A./Cherubim, D./Neuendorff, D./Nikula, H. (Hrsg.): *Deutsch am Rande Europas*. Humaniora: Germanistica 1. Tartu: Tartu University Press, 44–70.
- Zydatiss, W. (1996): Immersionsschulen und Elternberatung: Versuch einer Antwort auf wiederkehrende Fragen zum zweisprachigen Unterricht in der Primarstufe. In: Rist, T. (Hrsg.): *Sprache, Sprachen und Kulturen. Entdecken, erforschen, lernen, lehren. Thematische Festschrift zum 65. Geburtstag für Heribert Rück* (= Landauer Universitätsschriften. Romanistik, 1). Landau: Knecht, 101–117.

ANHANG I

Märgusõna: _____

Austatud saksa keele õppija,

Vastates ausalt järgnevatele küsimustele, aitate kaasa uurimuse „Das Lernen des Deutschen als weitere Fremdsprache“ valmimisele.

1. Minu emakeel on _____ keel.
2. Minu ema on _____ (rahvus).
3. Minu isa on _____ (rahvus).
4. Hindan oma võõrkeeleskust järgmiselt

KEEL	Väga hea	Keskmine	Algteadmised
Inglise keel			
Vene keel			
Saksa keel			

5. Koolis õppisin esimese võõrkeelena _____ keelt _____ aastat.
6. Kasutan / kasutasin seda keelt ka väljaspool keeletunde ☐ jah ☐ ei.
Kui jah, siis mis eesmärgil? _____

7. Minu teine võõrkeel koolis oli _____ keel.
Õppisin seda _____ aastat.
8. Kasutan / kasutasin seda keelt ka väljaspool keeletunde ☐ jah ☐ ei.
Kui jah, siis mis eesmärgil? _____

9. Minu kolmas võõrkeel koolis oli _____ keel.
Õppisin seda _____ aastat.
10. Kasutan / kasutasin seda keelt ka väljaspool keeletunde ☐ jah ☐ ei.
Kui jah, siis mis eesmärgil? _____

11. Lisaks eelmainitud keeltele olen õppinud veel järgmisi keeli:
_____ keelt _____ aastat _____ (kus?)
_____ keelt _____ aastat _____ (kus?)
_____ keelt _____ aastat _____ (kus?)
12. Saksa keelt olen õppinud _____ (kui kaua?).

13. Kirjelda palun, kuidas toimid saksa keele sõnavara õppimisel.

14. Milline/millised varem omandatud/õpitud keeltest mõjutab/mõjutavad Sind kõige rohkem saksa keele grammatika õppimisel?

Too palun üks näide positiivsest ja teine negatiivsest mõjust.

15. Milline/millised varem omandatud/õpitud keeltest mõjutab/mõjutavad Sind kõige rohkem saksa keele sõnade õppimisel?

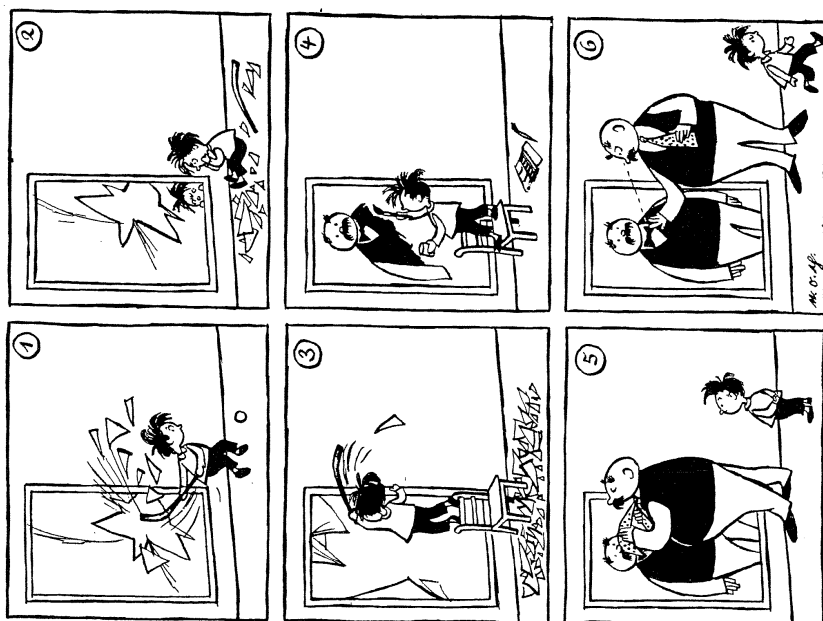
Too palun üks näide positiivsest ja teine negatiivsest mõjust.

16. Milliseid sõnaraamatuid kasutad saksa keele õppimisel?

- ☐ eesti-saksa sõnaraamat
- ☐ saksa-eesti sõnaraamat
- ☐ saksa keele seletav sõnaraamat (nt Duden, Wahrig)
- ☐ saksa-inglise sõnaraamat
- ☐ inglise-saksa sõnaraamat
- ☐ muu _____

TÄNAN!

Nimi: _____

This image shows a single sheet of white paper with horizontal blue or grey ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There are approximately 20 lines visible. The paper has a slightly textured appearance and is set against a dark background.

ANHANG 2

Halbstrukturiertes Interview Interviewfragen

1. Kui kaua Sa oled õppinud vene keelt?
[Wie lange hast du Russisch gelernt?]
2. Mis hindeid Sa koolis vene keeles said?
[Welche Noten hast du in der Schule in Russisch bekommen?]
3. Kuidas hindad oma vene keele oskuse taset?
[Wie würdest du deine Russischkompetenz einschätzen?]
4. Milline on klassi õpilaste tase?
[Wie würdest du das Niveau deiner Mitschüler einschätzen?]
5. Kui sooviksid ülikoolis vene keele õpinguid jätkata, millise tasemega rühma valiksid? Miks?
[Wenn du Russisch an der Universität weiterlernen wolltest, dann auf welchem Niveau?]
6. Kirjelda oma kaasõpilaste hoiakuid vene keele õppimise.
[Beschreibe bitte die Einstellung deiner Mitschüler zum Russischlernen.]
7. Milline on Sinu hoiak vene keele õppimise suhtes?
[Welche Einstellung hast du zum Russischlernen?]
8. Milliseid õpistrateegiaid on võõrkeeleõpetajad kooli ainetundides tutvustanud/harjutanud?
[Welche Lernstrategien haben FremdsprachenlehrerInnen in ihrem Fachunterricht vorgestellt/geübt?]

LEBENS LAUF

Merje Miliste

Institut für germanische, romanische und slawische Philologie
Universität Tartu
Ülikooli 17, 51014 Tartu
merje.miliste@ut.ee

Ausbildung

- | | |
|-----------|---|
| 2000–2010 | PhD-Studium an der Abteilung für germanisch-romanische Philologie, Universität Tartu |
| 2008–2009 | Mentoren-Ausbildung „Interkulturelle Navigatoren“ des Britischen Rats, der Offenen Estnischen Stiftung und der Integrationsstiftung |
| 1998–2000 | Magisterstudium an der Universität Tartu, <i>magister artium (cum laude)</i> (das Thema der Magisterarbeit: „ <i>Bilinguales Lehren und Lernen in Estland unter Berücksichtigung der Entwicklung der Muttersprache</i> “) |
| 1995–1996 | Lehramtsstudium an der Universität Tartu.
Deutschlehrerzeugnis für Hauptschule und Gymnasium |
| 1990–1996 | Studium der Germanistik an der Universität Tartu, <i>baccalaureus artium (cum laude)</i> |
| 1979–1990 | Räpinaer Oberschule |

Beruflicher Werdegang

- | | |
|-----------|---|
| 2010– | Lektorin an der Abteilung für deutsche Philologie an der Universität Tartu |
| 2009–2010 | Mentorin im Pilotprojekt „Individueller Sprachunterricht mit Hilfe eines Mentors“ des British Council, der Offenen Estnischen Stiftung und der Integrationsstiftung „Unsere Menschen“ |
| 2003–2010 | Lektorin an der Abteilung für deutsche Philologie an der Universität Tartu
(01.08.2005–31.01.2010 im Kindererziehungsurlaub) |
| 1996–2002 | Sprachassistentin am Lehrstuhl für deutsche Philologie an der Universität Tartu |

Publikationen

- Miliste, M. (2010): Über den Einfluss der Muttersprache und anderer (Lerner-) Sprachen bei estnischen Lernenden von Deutsch als L3+n. In: *Triangulum. Germanistisches Jahrbuch 2010 für Estland, Lettland und Litauen*, 16. Kaunas, Riga u. Tallinn. (in Vorbereitung).
- Miliste, M./Vogelberg, K. (2010): A comparative experimental study of the impact of English and Estonian on Estonian learners of German. In: *Humaniora: Anglistica Tartuensia. The Estonian Journal of English Studies*, 2 (1). Tartu: University Press 2010. (im Druck).
- Miliste, M. (2003): Der Ertrag von Transferprozessen zum Erwerb weiterer Fremdsprachen. In: Vogelberg, K./Soovik, E.-R. (Hrsg.): *Encounters: Linguistic and Cultural-Psychological Aspects of Communicative Processes* (= Cultural Studies Series University of Tartu. Nr. 3). Tartu: Tartu University Press, 84–89.
- Miliste, M. (2002): Modellierung von Mehrsprachigkeit im Hinblick auf den Erwerb von weiteren Fremdsprachen. *Triangulum. Germanistisches Jahrbuch 2002 für Estland, Lettland und Litauen*, 9. Riga und Bonn: Akademische Bibliothek Lettlands, 253–266.
- Miliste, M. (2001): Bilingual: Mit dem Rücken zur Muttersprache? In: *Triangulum. Germanistisches Jahrbuch 2001 für Estland, Lettland und Litauen*, 8. Riga: Akademische Bibliothek Lettlands, 239–248.

ELULUGU

Merje Miliste

Germaani, romaani ja slaavi filoloogia instituut
Tartu Ülikool
Ülikooli 17, 51014 Tartu
merje.miliste@ut.ee

Haridus

2000–2010	Tartu Ülikool, doktoriõpe
2008–2009	Briti Nõukogu, Avatud Eesti Fondi ja Integratsiooni Sihtasutuse mentorite koolitus „Kultuuridevahelised seilajad“
1998–2000	Tartu Ülikool, filosoofiateaduskond, germaani-romaani filoloogia osakond, <i>magister artium</i> saksa keele ja kirjanduse erialal (<i>cum laude</i>) (teema: „ <i>Bilinguales Lehren und Lernen in Estland unter Berücksichtigung der Entwicklung der Muttersprache</i> “)
1995–1996	Tartu Ülikool, pedagoogika osakond, õpetaja kutseasta, põhikooli ja gümnaasiumi saksa keele õpetaja kutsetunnistus
1990–1996	Tartu Ülikool, filosoofiateaduskond, germaani-romaani filoloogia osakond, <i>baccalaureus artium</i> saksa keele ja kirjanduse erialal (<i>cum laude</i>)
1979–1990	Räpina Keskkool (kuldmedal)

Teenistuskäik

2010–	lektor Tartu Ülikooli saksa filoloogia osakonnas
2009–2010	mentor Briti Nõukogu, Avatud Eesti Fondi ja Integratsiooni Sihtasutuse „Meie Inimesed“ pilootprojekti „Individuaalne keeleõpe mentori toel“
2003–2010	lektor Tartu Ülikooli saksa filoloogia õppetoolis (01.08.2005–31.01.2010 lapsehoolduspuhkusel)
1996–2002	assistent Tartu Ülikooli saksa filoloogia õppetoolis

Publikatsioonid

- Miliste, M. (2010). Über den Einfluss der Muttersprache und anderer (Lerner-) Sprachen bei estnischen Lernenden von Deutsch als L3+n. – *Triangulum. Germanistisches Jahrbuch 2010 für Estland, Lettland und Litauen*, 16. Kaunas, Riga u. Tallinn. (In Print).
- Miliste, M./Vogelberg, K. (2010). A comparative experimental study of the impact of English and Estonian on Estonian learners of German. – *Humaniora: Anglistica Tartuensia. The Estonian Journal of English Studies*, 2 (1). Tartu: University Press 2010. (In Print).
- Miliste, M. (2003). Der Ertrag von Transferprozessen zum Erwerb weiterer Fremdsprachen. – Vogelberg, K./Soovik, E.-R. (Koost.), *Encounters: Linguistic and Cultural-Psychological Aspects of Communicative Processes* (= Cultural Studies Series University of Tartu, nr 3). Tartu: Tartu University Press, 84–89.
- Miliste, M. (2002). Modellierung von Mehrsprachigkeit im Hinblick auf den Erwerb von weiteren Fremdsprachen. *Triangulum. Germanistisches Jahrbuch 2002 für Estland, Lettland und Litauen*, 9. Riga und Bonn: Akademische Bibliothek Lettlands, 253–266.
- Miliste, M. (2001). Bilingual: Mit dem Rücken zur Muttersprache? – *Triangulum. Germanistisches Jahrbuch 2001 für Estland, Lettland und Litauen*, 8. Riga: Akademische Bibliothek Lettlands, 239–248.

CURRICULUM VITAE

Merje Miliste

Institute of Germanic, Romance and Slavonic Languages and Literatures
University of Tartu
Ülikooli 17, 51014 Tartu
merje.miliste@ut.ee

Education

- 2000–2010 PhD studies at the Institute of Germanic, Romance and Slavonic Languages and Literatures, University of Tartu
- 2008–2009 Mentor training “Intercultural Navigators” of the British Council, Open Estonian Foundation and Integration Foundation “Our People”
- 1998–2000 MA studies in German Language and Literature at the Chair of the German Language and Literature, Department of Germanic and Romance languages and Literatures, the Faculty of Philosophy, University of Tartu, *magister artium (cum laude)* (“*Bilinguales Lehren und Lernen in Estland unter Berücksichtigung der Entwicklung der Muttersprache*”)
- 1995–1996 Pedagogy for the Teacher’s Certificate, Department of Pedagogy, University of Tartu. Teacher of German Certificate
- 1990–1996 BA studies in German Language and Literature at the Chair of the German Language and Literature, Department of Germanic and Romance Languages and Literatures, the Faculty of Philosophy, University of Tartu, *baccalaureus artium (cum laude)*
- 1979–1990 Räpina Secondary School (gold medal)

Work experience

- 2010– Lecturer in German at the Department of German Language and Literature, University of Tartu
- 2009–2010 Mentor in a pilot-program “Individual language learning supported by mentor” of the British Council, Open Estonian Foundation and Integration Foundation “Our People”
- 2003–2010 Lecturer in German at the Department of German Language and Literature, University of Tartu
(01.08.2005–31.01.2010 on maternity leave)
- 1996–2002 Assistant in German at the Department of German Language and Literature, University of Tartu

Publications

- Miliste, M. (2010). Über den Einfluss der Muttersprache und anderer (Lerner-) Sprachen bei estnischen Lernenden von Deutsch als L3+n. *Triangulum. Germanistisches Jahrbuch 2010 für Estland, Lettland und Litauen*, 16. Kaunas, Riga u. Tallinn. (In Print).
- Miliste, M. & Vogelberg, K. (2010). A comparative experimental study of the impact of English and Estonian on Estonian learners of German. *Humaniora: Anglistica Tartuensia. The Estonian Journal of English Studies*, 2 (1). Tartu: University Press 2010. (In Print).
- Miliste, M. (2003). Der Ertrag von Transferprozessen zum Erwerb weiterer Fremdsprachen. In K. Vogelberg & E.-R. Soovik (Eds.), *Encounters: Linguistic and Cultural-Psychological Aspects of Communicative Processes* (= Cultural Studies Series University of Tartu, vol 3). Tartu: Tartu University Press. 84–89.
- Miliste, M. (2002). Modellierung von Mehrsprachigkeit im Hinblick auf den Erwerb von weiteren Fremdsprachen. *Triangulum. Germanistisches Jahrbuch 2002 für Estland, Lettland und Litauen*, 9. Riga und Bonn: Akademische Bibliothek Lettlands, 253–266.
- Miliste, M. (2001). Bilingual: Mit dem Rücken zur Muttersprache? *Triangulum. Germanistisches Jahrbuch 2001 für Estland, Lettland und Litauen*, 8. Riga: Akademische Bibliothek Lettlands, 239–248.

DISSERTATIONES PHILOLOGIAE GERMANICAE UNIVERSITATIS TARTUENSIS

1. **Anne Arold.** Kontrastive Analyse der Wortbildungsmuster im deutschen und im estnischen (am Beispiel der Aussehensadjektive). Tartu, 2000, 310 S.
2. **Siret Rutiku.** Über das Verhältnis des Dichterischen zum Religiösen am Beispiel der Lyrik Jochen Kleppers. Tartu, 2000, 265 S.
3. **Eve Pormeister.** Bilder des Weiblichen in der deutschsprachigen Schweizer Frauenliteratur. Tartu, 2003, 395 S.
4. **Reet Liimets.** *Mina* kui ruumilis-ajaline konstrukt: eesti ja saksa noorte elufiktsioonid. Tartu, 2005, 183 lk.
5. **Niina Lepa.** „Arbeitszeitmodelle“: Linguistische Analyse eines Makrotextes der Zeitschrift „management & seminar“. Tartu, 2009, 351 S.
6. **Reet Bender.** Oskar Masing und die Geschichte des Deutschbaltischen Wörterbuchs. Tartu, 2010, 445 S.