

1. Einleitung

„Festzuhalten bleibt, daß es für den Lehrenden sicher hilfreich ist, die Lernschwierigkeiten und Fehler, die tatsächlich oder sehr wahrscheinlich durch den Einfluß der Erstsprache begründet sind, zu kennen und auch danach seinen Unterricht konzipieren zu können, gleich ob es sich dabei um ein- oder zweisprachigen Unterricht handelt.“

(Forster 1994:210)

Mit diesem Zitat kann bereits der thematische Rahmen der vorliegenden Arbeit umrissen werden. Die Autorin spricht dabei einerseits die durchaus kontroversen, besonders in der Folge der Interlanguage-Hypothese entstandenen Diskussionen um die Bedeutung bzw. den Nutzen sprachkontrastiver Fehlerbetrachtung und -analyse im engeren sowie um den Einfluss der Muttersprache und durch sie verursachter Abweichungen (Interferenzen) auf den Zweitsprachenerwerb im weiteren Sinne an und nimmt andererseits auf die Existenz verschiedener Arten von Fehlern Bezug: solcher, welche sich überwiegend bei Lernenden spezifischer Ausgangssprachen einstellen und jener, die unabhängig von ihr auftreten.

Die im Rahmen der Kontrastivhypothese entwickelte kontrastive Analyse diente in den 50er bis 70er Jahren des 20. Jahrhunderts zum ersten Mal der Auseinandersetzung mit dieser Thematik. Die Verabsolutierung interlingualen Transfers (bzw. interlingualer Interferenz) als einziger im Zweitsprachenerwerb relevanter Komponente ebenso wie methodische Defizite (Vgl. Bausch/Kasper 1979:9) jedoch trugen zur Abwendung vom sprachkontrastiven Vorgehen bei und prägten, verstärkt durch die Betonung intralingualer Prozesse im Rahmen der Identitätshypothese, ihm gegenüber eine von Kritik und Skepsis durchsetzte, negative Einstellung. Trotz der Weiterentwicklung der Zweitsprachenerwerbsforschung und der mit ihr einhergehenden Anerkennung von Transfer als einem von fünf wesentlichen psycholinguistischen Prozessen bei der Ausbildung der Interimsprache, ist die Meinung bezüglich der Rolle der L1 beim Zweitsprachenerwerb und des Nutzens sprachstruktureller, vergleichender Studien nach wie vor gespalten (u.a. Roche 2008:106).

Denn während einige Autoren sie als „zu einseitig und zu ‚simplistisch‘, um allgemeingültige Aussagen zu Regelmäßigkeiten der Fehler zu erstellen“ (Putzer nach Szarska-Wieruszewska 2005:43) bezeichnen, unterstreichen andere die Bedeutung von Transfer und Interferenz als einen Bestandteil im Faktorenkomplex bei der Aneignung einer weiteren Sprache als der L1 und vertreten den Standpunkt, dass „konfrontationslinguistische Einsichten (...) im Kontext mit psycholinguistischen,

soziolinguistischen und soziokulturellen Erkenntnissen gezielt im Fremdsprachenerwerb anwendbar [sind]“ (Gladrow 1995:25) und daher nicht unbeachtet bleiben können.

Spätestens aber seit der Auseinandersetzung mit Lerner Sprache und Lerner Sprachenanalyse (z.B. Kasper 1995) sowie dem Stellenwert unterrichtlicher Instruktion (Vgl. Pienemanns *Teachability Hypothesis*, 1985) stellt sich die Frage nach „natürlichen“ Erwerbssequenzen ebenso wie nach Strukturebenen, in denen diese nicht vorhanden sind und die sich somit in Abhängigkeit lernerspezifischer Variablen (individueller, sozialer, aber eben auch sprachlicher Art; Vgl. Knapp-Potthoff 1982:102ff.) entfalten. So setzen sich in neuester Zeit Studien besonders mit Erwerbsreihenfolgen für spezifische grammatische Teilbereiche (z.B. Kasusmarkierung / Kwakernaak 2002, Genus / Menzel 2003 oder auch Lexik in Verbindung mit Morphosyntax / Ott 2006) auseinander. Sie kamen dabei einerseits zur Erkenntnis, dass überindividuelle Erwerbsreihenfolgen zwar existieren, dass aber andererseits universelle Identität nicht postuliert werden kann, sondern eine Ähnlichkeit häufig nur in Abhängigkeit von Ausgangs- und Zielsprache zu konstatieren ist (Vgl. Storch 2001:44, Apeltauer 1997:87) und die L1 folglich einen obligatorischen Gegenstand von Zweitsprachenerwerbsbetrachtungen bilden muss.

Schließlich ist heute mit der Erforschung jener, von Lernenden produzierter, von der zielsprachlichen Norm abweichender Konstruktionen im Zusammenhang mit der Hinwendung zum Transfer im pragmalinguistischen und diskursanalytischen Kontext (Grießhaber 1990), mit der Frage nach psycholinguistischen Vorgängen (Börner/Vogel 2002), deren Bewusstheit oder Unbewusstheit (Szarska-Wieruszewska 2005) sowie der Debatte um Lern(er)-, Kommunikations- und Produktionsstrategien (Westhoff 2001), Intersprache und Multilingualismus (Michiels 1999, Hufeisen 2003) das Interesse an der Bedeutung der Grundsprache in der Interdependenz all jener Gebiete wieder erwacht. In diesem Zusammenhang erwächst die Notwendigkeit der vertieften Auseinandersetzung mit zur Entstehung lernersprachlicher Formen beitragenden Motiven und Ursachen (Vgl. Cusack 2000), andererseits steigen jedoch auch die Anforderungen an die Fremdsprachendidaktik, die Erkenntnisse entsprechender Untersuchungen konsequent in die theoretische und praktische Auseinandersetzung mit Fremdsprachenunterricht (Fehlertherapie, Grammatikunterricht, Gestaltung von Lehrmaterialien, um nur einige Schlagworte zu nennen) und seinen Prinzipien (wie Strategievermittlung, Lernerautonomie und -zentrierung) einzubeziehen.

Im Zusammenhang mit dem Aspekt von Grammatikprogression und -unterricht, d.h. dem Verlauf der Aneignung von Nominal- und Verbalmorphologie und ihn determinierenden Faktoren erwies sich die DiGS-Studie von Diehl et al. als beispielgebend. Anhand schriftlicher Textproduktionen konnte ebenfalls nachgewiesen werden, welcher Anteil dem Französischen als L1 in der Lernersprachenausbildung zukam. Weitere Untersuchungen bezüglich des Einflusses zuvor erworbener Sprachen auf den Erwerb des Deutschen als Fremdsprache liegen ebenso bereits für das Niederländische (Michiels 1999) und das Russische (Böttger 2008) vor. Für die L1 Spanisch hingegen ist ein deutliches Desiderat festzustellen. Obwohl man sich in Sprachwissenschaft, Didaktik und Psycholinguistik durchaus mit Problemen für deutschsprechende Spanischlerner auseinandersetzt (Vázquez 1991, Segoviano 1996, Díez Barros 2006), finden sich für hispanophone Lernende des Deutschen als Fremdsprache keine entsprechenden Werke, sondern lediglich vereinzelte Artikel (u.a. Aparicio 2005, Buján et. al 1981, Forster 1994), welche jedoch sprachvergleichenden Charakter haben und Aspekte der Erwerbssequenzen oder des Ausbaus der Lernersprache nicht berühren.

Aus diesem Grunde widmet sich die vorliegende Arbeit der Frage, welchen Einfluss die Muttersprache Spanisch beim Erwerb des Deutschen als Fremd-/Zweitsprache¹ zeigt, d.h. in welchen sprachlichen Strukturbereichen sie sich in Form von Abweichungen am stärksten manifestiert.

Die Untersuchung von Transfererscheinungen im Fremdsprachenunterricht ergab sich dabei im Rahmen eigener Lehraktivitäten der Autorin, wobei in der Gruppe von Studenten immer wieder spezifische Fehler von Personen mit der Muttersprache Spanisch auffielen, welche ihnen permanent im Lernprozess hinderlich waren und scheinbar durch die L1 verursacht wurden oder mindestens mit ihr in Verbindung standen. Bei der anschließenden Recherche nach Referenzwerken und Aufsätzen zum Thema offenbarte sich der Mangel an Fachliteratur. Daraus resultierte der Entschluss, sich im Rahmen der Magisterarbeit mit diesen lernersprachlichen Erscheinungen zu beschäftigen und die zur Verfügung stehenden Probanden im empirischen Teil einzubeziehen. Insofern gewährleistete das Angebot an Sprachlernseminaren für ausländische Studierende sowie an Internationalen Sommerkursen an der TU Dresden mit einer Vielzahl möglicher Testpersonen gleichzeitig Umsetzbarkeit des Forschungsvorhabens sowie Lösbarkeit der Problemstellung.

¹ Die Spezifikation zwischen Fremd- und Zweitsprache erfolgt im Anschluss.

Der zentrale Betrachtungsgegenstand ist daher die in Textproduktionen auftretende interlinguale Interferenz (*cross linguistic influence*).

Damit ordnet sich die Arbeit ein in die Gruppe aktueller sprachwissenschaftlich-didaktischer Studien zur Bedeutung von Transfer und Interferenz im Rahmen der Ausbildung der Lerner Sprache sowie weiterer, den Zweitspracherwerb determinierender Prozesse und Faktoren (Vgl. Michiels 1999 und Cusack 2000). Das Thema beinhaltet dabei mehrere Gesichtspunkte: zum einen geht es um die Untersuchung schriftlicher Textproduktionen der Mittelstufe (A2+ bis B2+) im Hinblick auf die Feststellung möglicher interlingual bedingter Fehler. Das Analysekorpus bildeten drei verschiedene, von jedem der teilnehmenden Lernenden unter Einhaltung inhaltlicher Vorgaben erstellte Textsorten. Des Weiteren ist zu bestimmen, welcher Sprachsystemebene diese Normverstöße zuzuordnen sind und in welcher Intensität sie auftreten. Schließlich soll auf Grundlage vorgenommener theoretischer Ausführungen und praktischer Erkenntnisse eine zusammenfassende Aussage über die möglichen Fehlerursachen einerseits sowie die Rolle der Muttersprache Spanisch für Deutschlernende der Mittelstufe andererseits erstellt werden. Da in diesem Kontext auch der Einfluss des Englischen als zuvor erworbener Zweitsprache berücksichtigt wird und für die Analyse lernersprachliche Konstruktionen zu erwarten sind, welche sich nicht eindeutig dem Spanischen oder Englischen zuordnen lassen, werden alle unter diesen Bedingungen entstandenen Abweichungen zusammenfassend mit dem Begriff der *interlingualen Interferenz* bezeichnet. Von der von einigen Autoren (z.B. Bordag 2006:29) vorgenommenen terminologischen Unterscheidung zwischen proaktiver Interferenz (verursacht durch die L1) und interlingualer Interferenz (verursacht durch alle weiteren zuvor erworbenen Zweitsprachen) wird daher abgesehen.

Geht es um die Betrachtung der Interaktion zweier oder mehrerer Sprachen, so sind nach Müller-Lancé (2006:133) drei Aspekte zu berücksichtigen: zunächst ihre Verwandtschaftsbeziehungen (d.h. der Grad an Kontrastivität oder linguistischer Nähe), des Weiteren die zum Untersuchungszeitpunkt gegebene Kompetenz der jeweiligen Person in den betreffenden Sprachen einschließlich der Spezifika des Spracherwerbs, und schließlich „die Beziehungen zwischen den Charakteristika des Erwerbs, den Charakteristika der Einzelsprachen und den Sprachkombinationen auf der einen Seite und der Interaktion der jeweiligen Sprachen auf der anderen Seite“ (ebd.).

Im gegebenen Fall ist mit den zwei erstgenannten Punkten der Rahmen umrissen, innerhalb dessen sich die vorliegende Arbeit bewegt.

Diese Magisterarbeit gliedert sich in zwei große Komplexe, wobei Inhalt und Aufbau wie folgt skizziert werden können:

Im ersten Teil wird die theoretische Basis für die folgende Untersuchung gelegt. Kapitel zwei beginnt daher einleitend mit einem Überblick über den Stellenwert der Begriffe *Transfer* und *Interferenz* im Verlaufe der Entwicklung der Zweitsprachenerwerbsforschung, welcher anhand der Vorstellung verschiedener Modelle und Hypothesen zum L2-Erwerb veranschaulicht wird. Darüber hinaus enthält es eine Erläuterung zu neuen Erkenntnissen über die Bedingungen, unter welchen sich (positiver oder negativer) Transfer einstellt.

Diese Perspektive wird Folgekapitel auf empirische Untersuchungen zum Deutscherwerb französischer und niederländischer Muttersprachler ausgeweitet, was besonders der Erhellung von Strukturbereichen, in denen in der Mittelstufe Interferenzerscheinungen zu erwarten sein könnten, dient. Da es sich beim Französischen wie beim Spanischen um eine romanische Sprache handelt, wird im Zusammenhang mit entsprechenden Studien überdies das Ziel verfolgt, jene Sprachsystemebenen abzuleiten, die auf allen Niveaustufen interferentiell betroffen sind und aufgrund etymologischer Nähe auch für die vorliegende Untersuchung als Kategorien relevant sein könnten. Sie bilden somit zu einem Teil die Grundlage zur Erstellung der Arbeitshypothesen.

Im Zuge dessen schließen sich ein Vergleich des deutsch-spanischen Sprachenpaars anhand ausgewählter nominaler, verbaler, syntaktischer und lexikalischer Aspekte sowie Darlegungen bezüglich jener Probleme an, mit denen sich hispanophone Lernende häufig konfrontiert sehen.

Es sei angemerkt, dass der Terminus *Zweitsprachenerwerb* im Rahmen des ersten Theoriekapitels aufgrund der Breite der Untersuchungsgegenstände der vorzustellenden Hypothesen und Modelle sowie zur Ermöglichung eines grundlegenden Verständnisses über den Gegenstand der vorliegenden Arbeit einen „Sammelbegriff für jeden Spracherwerb, der sich simultan mit oder konsekutiv zum *Grundsprachenerwerb* vollzieht“ (Bausch / Kasper 1979:3), bezeichnet. Da es sich bei der Probandengruppe um erwachsene, aus Lateinamerika und Spanien stammende Zweitsprachenlerner handelt, erfährt der Begriff im Anschluss an Kapitel zwei – in Übereinstimmung mit den aufgestellten Zielen und vorherrschenden Untersuchungsbedingungen – eine extensionale Einschränkung und ist fortan in der Bedeutung einer unterrichtsgesteuerten Aneignung

des „Lerngegenstand[s] ‚Fremdsprache‘, d.h. eine[r] Sprache, die nicht Verkehrssprache in der Kommunikationsgemeinschaft des Lerners ist (...).“ (ebd., 4) zu verstehen.²

In diesem Sinne zeichnet er sich gegenüber dem Erwerb der Erstsprache durch spezifische Charakteristika aus. So ist „[b]ei vielen, die nach Schuleintritt eine zweite Sprache lernen, (...) [der] kindliche Prozess der Maturation abgeschlossen. Das heißt, sie können ohne Probleme und zeitliche Verzögerung auf das Wissen aus der Erstsprache zurückgreifen (...)“ (Roche 2008:108). Der L2-Erwerb unterscheidet darüber hinaus durch bereits vorhandenes Sprach- und Weltwissen (Kompetenz in der L1, Lernerfahrungen, Fähigkeit zur metalinguistischen Reflexion und zum bewussteren Einsatz von Sprachlernstrategien resp. metakognitiver Fähigkeiten), ausgebildete kognitive Strukturen, Inputcharakteristika sowie durch die Art der Motivation vom Grundspracherwerb. Entsprechend ist er stärker abhängig von individuellen Lernervariablen (Lerntyp, -gewohnheiten) sowie Lernbedingungen (soziales Umfeld) und resultiert meist in lernersprachlichen Systemen von größerer Variation. Weiterhin richtet sich der Lernende aufgrund schwächer ausgeprägter fremdsprachlicher Intuition stärker kognitiv aus, wobei die von ihm in der Zielsprache erreichbare Kompetenz nur selten dem Niveau eines Muttersprachlers entsprechen wird.³

Im *Dynamic Model of Multilingualism* konstatiert Jessner außerdem, dass „[d]urch das gemeinsame Zusammenspiel (...) [linguistischer, lernerinterner und lernerexterner] Faktoren (...) eine Systemhaftigkeit [entsteht], die die einzelnen Teile nicht haben und erst durch ihr Zusammenkommen ermöglichen“ (Hufeisen 2003:6). Diese charakteristische Holistik, M-Faktor genannt, sei einem monolingualen System nicht zueigen.

Die Konstellation im Rahmen des **Fremdsprachenunterrichts**, die für den Deutscherwerb aller Teilnehmer zutrifft, ist darüber hinaus gekennzeichnet durch die intentionale Beeinflussung des Erwerbsprozesses im Sinne der Strukturierung von Lernstoff und Übungen (Inputselektion, Vorgabe der grammatischen Progression), das Primat formaler Korrektheit, einen höheren Anteil metalinguistischer Erklärungen sowie direkten, auch negativen Feedbacks, die Betonung expliziten Sprachwissens und bewusste kognitive Kontrolle.

² Sollte sich der Terminus dennoch auf darüber hinausgehende, „natürliche“ Erwerbskontexte beziehen, so wird dies an der entsprechenden Stelle explizit hervorgehoben.

Thematische Einschränkung und Wahl der Teilnehmer begründen sich überdies auch aus der Erkenntnis, dass „in gesteuerten Lernsituationen mehr Transfer (...) als beim ungesteuerten Spracherwerb [auftritt]“ (Storch 2001:46).

³ siehe dazu genauer: Edmondson / House (1993:9).

An der Schnittstelle zwischen Theorie und Praxis werden im fünften Kapitel die Möglichkeiten und Grenzen der vorliegenden Arbeit mit Hilfe von Ausführungen zu Reichweite und Aktualität kontrastiver Analysen ebenso wie zu Anforderungen an Lernaltersanalysen skizziert. Die Zusammenfassung von auf der Grundlage vorausgegangener Erläuterungen gewonnenen Erkenntnissen mündet schließlich in der Aufstellung der die empirische Untersuchung leitenden Arbeitshypothesen.

Es sei angemerkt, dass in der praktischen Arbeit ebenso wie in theoretischen Ausführungen zum grammatischen System des Spanischen (v.a. im Bereich von Tempus und Modus) die spanischen Termini zur Kategorienbezeichnung genutzt werden. Dies dient einerseits der Herstellung einer Einheitlichkeit in der Benennung, da diese je nach Referenzwerk und Autor differiert. Andererseits soll damit eine terminologische Gleichsetzung mit Kategorien des deutschen Sprachsystems vermieden werden, da aufgrund der Unterschiedlichkeit in Anzahl und Ausprägung – d.h. dem Fehlen eines *tertium comparationis* – ein Vergleich ihrer Komponenten (z.B. von Präteritum / Imperfekt und *pretérito* oder *imperfecto*) nicht möglich ist.

Erst dann schließt sich der empirische Teil an, welcher in vier Komplexe untergliedert werden kann. Er beginnt mit der vorbereitenden Beschreibung der Untersuchung und der sie begleitenden Umstände. Zu diesen zählen die Vorstellung von Gegenstand und Probandengruppe (d.h. der Kriterien zur Auswahl der Teilnehmer sowie der Erläuterung des Fragebogens, mit dessen Hilfe alle benötigten Daten gesammelt wurden), der zugrundeliegenden sozialwissenschaftlichen Arbeitsmethode, des Vorgehens bei der Durchführung sowie des auf der Basis der Fachliteratur abgeleiteten Klassifikationsrasters für die Auswertung der Textproduktionen. In einem zweiten Schritt wird die quantitative Verteilung der Untersuchungsergebnisse dargelegt, d.h. die entsprechenden Abschnitte veranschaulichen, welche Strukturbereiche in den meisten Texten von Interferenz betroffen waren. In detaillierter Form erfolgt anschließend eine Aufschlüsselung nach der Art der zu schreibenden Texte sowie der Niveaustufe der Probanden. Den dritten und zugleich umfangreichsten Abschnitt bildet das Unterkapitel 6.6, innerhalb dessen die gefundenen Abweichungen in Kategorien angeordnet, exemplarisch erläutert, in ihrer Entstehung analysiert und interpretiert werden.

Die Resultate zusammenfassend, steht schließlich die Diskussion möglicher weiterer Fehlerursachen sowie bis dahin nur wenig berücksichtigter Faktoren wie der Verwendung von Strategien oder der Situationsspezifität des Tertiärsprachenerwerbs resp. des Einflusses des Englischen im Blickpunkt. Erst danach folgt die Überprüfung der Arbeitshypothesen hinsichtlich ihrer Verifizierbarkeit. Am Ende dieser Arbeit steht ein Resümee, welches die wichtigsten Ergebnisse zusammenfasst, die Erreichung der in der Einleitung gestellten Ziele reflektieren, mögliche Schwachpunkte der empirischen Untersuchung benennen sowie einen Ausblick über weitere angrenzende Themen vermitteln wird.

Abschließend sei die Anmerkung gemacht, dass die Feststellung eines möglichen grundsprachlichen Einflusses in Elementen und Strukturen von Textproduktionen sicherlich nur eine „Momentaufnahme“ zu sein vermag, welche lediglich tendenzielle Aussagen erlaubt, da sich aufgrund der Instabilität des intersprachlichen Systems dessen Strukturen permanent verändern und somit auch die Bedeutung der L1 zu- oder abnehmen kann (Vgl. Cusack 2001:18).

Die Autorin ist sich des Weiteren dessen bewusst, dass die Erfassung von Komplexität und Facettenvielfältigkeit des Fremdsprachenunterrichts den Rahmen des in dieser Arbeit Möglichen bei Weitem überschreiten würde, weshalb die Beschäftigung mit nur einer Komponente des Fremdsprachenunterrichts als Beitrag zu jenem Faktorengewebe zu betrachten ist, wobei in diesem Kontext nicht-linguistische Variablen (Alter, Motivation, Einstellung) unberücksichtigt bleiben müssen.

Abschließend wird darauf verwiesen, dass maskuline Personenbezeichnungen in der Magisterarbeit in verallgemeinernder Funktion verwendet werden und sich daher gleichermaßen auf Männer wie auf Frauen beziehen.