



**Der Einfluss des Englischen auf den Deutscherwerb bei
italophonen Schullernenden und
Universitätsstudierenden**

Federica Ricci Garotti, Trento; Katharina Salzmänn, Trento
& Gianluca Cosentino, Cagliari

ISSN 1470 – 9570

Der Einfluss des Englischen auf den Deutscherwerb bei italophonen Schullernenden und Universitätsstudierenden¹

Federica Ricci Garotti, Trento; Katharina Salzmann, Trento
& Gianluca Cosentino, Cagliari

Zahlreiche Studien haben die Rolle des Englischen als wichtige Brückensprache hervorgehoben, d. h. als Sprache, die den Zugang zum Erwerb einer weiteren Fremdsprache erleichtert. Der Einfluss des Englischen kann jedoch beim Erwerb einer zweiten oder dritten Fremdsprache auch zu negativem Transfer führen. Ausgehend von dieser Annahme stellt der vorliegende Beitrag die Ergebnisse einer empirischen Studie über italophone Lernende des Englischen und Deutschen als Fremdsprache vor, um der Frage nachzugehen, (i) wie das Englische – als erste oder zweite Fremdsprache – den Deutscherwerb beeinflusst, (ii) ob der Transfer aus dem Englischen mehr oder weniger häufiger als der L1-Transfer ist und (iii) welche Faktoren den Transfer in der Deutsch-Produktion bestimmen: Sprachverwandtschaft, längere Studiendauer, Fremdsprachenstatus.

Numerous studies highlight the role of English as an important *bridge language*, i.e. a language that facilitates the access to third language acquisition. However, the influence of English can also lead to negative transfer while learning a second or third foreign language. Focusing on this assumption, this paper presents the results of an empirical study on Italian-speaking learners of English and German as a foreign language, in order to observe (i) how English – as first or second foreign language – actually influences the acquisition of German, (ii) whether English-based transfer is more or less frequent than L1 transfer and (iii) which factors determine transfer in German production: typological proximity, longer duration of studies, foreign language status.

1. Einleitung

Wie durch die Publikation von Britta Hufeisen (1991) „Englisch als erste und Deutsch als zweite Fremdsprache“ bekannt gemacht wurde, wird Deutsch in den meisten Gebieten der Welt als zweite, dritte, xte Fremdsprache (d. h. Tertiärsprache) mit oder nach Englisch erworben. Ein möglicher Nachhall dieser Situation, die den Status des Deutschen wie denjenigen jeder anderen Fremdsprache mit Ausnahme des Englischen in gewisser Weise herabsetzt, besteht darin, dass nicht nur die Erstsprache auf den Fremdspracherwerbsprozess des Deutschen einwirkt. Die Spracherwerbsforschung wie auch die Fremd-

¹ Katharina Salzmann ist Abschnitt 2, Federica Ricci Garotti Abschnitt 3 und Gianluca Cosentino Abschnitt 4 zuzuschreiben; Abschnitt 1 und Abschnitt 5 sind Ergebnis einer gemeinsamen Beschäftigung der drei AutorInnen.

sprachendidaktik werden somit durch eine mehrsprachige Perspektive bereichert, bei der auch die Rolle des Englischen als erste Fremdsprache und sein Einfluss auf andere, nachfolgende oder begleitende Sprachen berücksichtigt werden muss. Zahlreiche Publikationen haben sich – auch im Kontext der italienischen DaF-Germanistik – mit der Rolle des Englischen als Brückensprache beschäftigt (s. ausgewählte Beiträge in Hepp & Nied 2018; Hepp & Salzmann 2020), die den Erwerb des Deutschen beschleunigen und erleichtern soll. Unseren Beobachtungen zufolge kann der Einfluss des Englischen auf das Deutsche bei italophonen Lernenden jedoch auch in Form von negativem Transfer auftreten – und dies sowohl auf der lexikalischen wie auf der grammatischen Ebene. Die vorliegende Studie schließt somit an die internationale Forschung zum zwischen-sprachlichen Einfluss (s. u. a. Bardel & Falk 2007; Cenoz et al. 2001; Williams & Hammarberg 1998) an, die anhand verschiedener Sprachenkombinationen die Transfererscheinungen von der/n Erstsprache(n) und der/n Vorfremdsprache(n) auf die zu erlernende Zielsprache untersucht. Ausgehend von lernersprachlichen Produktionen wie „Zum Glück, sie bekam eine gute Note in der Prüfung“² und „Ich mag dein Vaters Auto“ geht der Beitrag der Frage nach, in welcher Weise das Englische als chronologisch erste (FS1) oder sogar zweite Fremdsprache (FS2) – wie dies häufig im Trentino der Fall ist – den Deutscherwerb beeinflusst und ob die Transferfehler aus dem Englischen als FS nicht sogar häufiger sind als jene aus der Erstsprache (L1) Italienisch. Zu diesem Zweck sollen die schriftlichen Textproduktionen von drei ProbandInnengruppen aus der Region Trentino-Südtirol (SekundarschülerInnen, Universitätsstudierende verschiedener Studiengänge, Universitätsstudierende der Germanistik), die im Deutschen (mindestens) das B1-Niveau erreicht haben, miteinander verglichen werden, um zu untersuchen, ob die Transferprozesse je nach Stufe des Bildungssystems (Schule vs. Universität) und Spezialisierung (Germanistik vs. andere Studiengänge) variieren können. Insbesondere geht die Studie der Frage nach, ob die chronologische Erwerbsreihenfolge (Deutsch als zeitlich gesehen erste FS bzw. zweite FS nach Englisch) das Auftreten und die Häufigkeit bestimmter Transferphänomene aus dem Italienischen und Englischen beeinflussen kann. Dabei wurde eine Analyse einer umfassenden Zahl an Transfererscheinungen aus beiden Sprachen auf verschiedenen sprachlichen Ebenen (Lexik, Syntax, Morphologie, Orthographie einschließlich Interpunktion) durchgeführt. Der Fokus der Datenauswertung liegt

² Die zitierten Beispiele stammen, sofern nicht anders angegeben, aus dem für diese Studie zusammengestellten Korpus.

somit auf der sprachlichen Korrektheit der Texte (*accuracy*), die für das Profil der untersuchten Zielgruppen eine zentrale Rolle spielt, – wobei diese weniger aus der Perspektive der Erwerbsphasenforschung als vielmehr aus jener des zwischensprachlichen Einflusses untersucht wird. Die sprachliche Korrektheit bezieht sich dabei nicht auf Tests der grammatischen Akzeptabilität, wie sie von MuttersprachlerInnen durchgeführt werden können, sondern auf die Einhaltung der Grammatikregeln des DaF-Unterrichts. Neben wichtigen Aufschlüssen zu Transferprozessen im Fremdsprachenerwerb sollen die Ergebnisse der Fehleranalyse eine Grundlage für sprachdidaktische, curriculare und sprachpolitische Reflexionen bilden.

Der Beitrag ist folgendermaßen aufgebaut: Abschnitt 2 liefert einen Überblick über den aktuellen Forschungsstand zum zwischensprachlichen Einfluss (*cross-linguistic influence*) sowie über die Faktoren, die diesen Einfluss bedingen. Abschnitt 3 legt die methodologischen Grundlagen der Studie und das Forschungsdesign dar. In Abschnitt 4 werden die Resultate der Studie präsentiert und analysiert. Abgerundet wird der Beitrag durch einige Schlussfolgerungen und einen Ausblick auf Forschungsdesiderata (Abschnitt 5).

2. *Cross-linguistic influence* oder zwischensprachlicher Einfluss im multiplen Sprachenlernen

Die Forschung über den zwischensprachlichen Einfluss (*cross-linguistic influence* = CLI) zielt darauf ab, die Mechanismen aufzudecken, denen zufolge sich Lernende im Erwerb oder in der Verwendung einer Zielsprache auf vorhergehendes Sprachwissen stützen. Vorhergehendes Sprachwissen bezieht sich dabei auf jegliche Sprache, mit der ein Individuum vertraut ist und schließt somit sowohl die Erstsprache als auch jede andere Sprache mit ein, die auf unterschiedlichen Kompetenzniveaus als Vorfremdsprache erworben wurde (De Angelis 2019: 163).

2.1 Genese und Definition des Phänomens

Die Bezeichnung *cross-linguistic influence* erschien zum ersten Mal in den 1980er Jahren in der Arbeit von Sharwood-Smith & Kellerman (1986), die den Terminus für eine Anzahl an Phänomenen einführten, die auf die zwischensprachliche Interaktion zurückzuführen sind, u. a. Transfer, Interferenz, das Vermeiden bestimmter Strukturen sowie Entlehnungen. In den 1940er Jahren waren Forscher auf den Einfluss der L1 im Fremdsprachenerwerb aufmerksam geworden, wobei die Erstsprache als einziges Muster für die

Struktur der zu erlernenden Fremdsprache angesehen wurde (vgl. Kontrastivhypothese, Lado 1957). Heute wissen wir aus verschiedenen Studien (s. u. a. die Arbeiten von Cenoz et al. 2001 und Jessner 2006), dass auch andere Sprachen als die Erstsprache eine potentielle Einflussquelle darstellen können. Im Erwerb einer zweiten oder weiteren Fremdsprache ist der Spracheneinfluss daher multidirektional, d. h. dass auch die FS1 einen Einfluss auf die FS2 ausüben kann und dass umgekehrt die FS1 und die FS2 die L1 beeinflussen können (vgl. das Dynamische Modell der Mehrsprachigkeit = DMM nach Herdina & Jessner 2002, in dem die einzelnen Sprachen als psycholinguistische Systeme eng miteinander verknüpft sind). CLI wird als Prozess verstanden, der auf verschiedenen sprachlichen Ebenen auftreten und dessen Ergebnis entweder als positiv (positiver Transfer) oder negativ (negativer Transfer, auch Interferenzen genannt) klassifiziert werden kann.

Der Begriff ‚Transfer‘ steht nach Riehl (2014: 108–111) für einen Prozess, in dem ein bestimmtes sprachliches Element oder eine abstrakte sprachliche Struktur bzw. Regel von einer Ausgangsprache in eine Zielsprache übertragen wird. Die einfachste Form des Transfers ist die Übernahme von Sprachmaterial einer anderen Sprache (*matter borrowing*). Aufgrund der starken Verknüpfung der Einträge verschiedener Sprachen im mentalen Lexikon – insbesondere bei lautlicher Ähnlichkeit – werden Lexeme bzw. Grapheme in der gerade nicht verwendeten Sprache versehentlich oder absichtlich übernommen (z. B. *Das ist ein kleines Dorf auf den Bergen in *Sout Tyrol*; statt dt. *Südtirol*). Die zweite Form ist der Transfer von Bedeutungen (semantischer Transfer), wobei die Bedeutungen von Wörtern der einen Sprache auf Wörter der anderen Sprache übertragen werden, ohne dass dabei fremdes Wortmaterial übernommen würde (z. B. *Das Leben auf dem Land hat *beide Vor- und Nachteile*; vgl. engl. *both ... and* statt dt. *sowohl ... als auch*). Der dritte Typ ist die Übernahme von Regeln und Strukturen (*pattern borrowing*), d. h. die Anwendung von grammatischen Regeln, die es in der einen Sprache gibt, in der anderen nicht. So wird im folgenden Beispiel die satzfinale Wortstellung des engl. *too* auf das deutsche *auch* übertragen: *Auf der anderer Seite gibt es Vorteile der Stadt *auch*. Die Transfererscheinungen lassen sich dadurch erklären, dass die Sprachen im Gehirn eines mehrsprachigen Sprechers eng miteinander vernetzt sind und dass Strukturen mit einer gewissen Ähnlichkeit parallel gespeichert werden³.

³ Zum Integrierten Modell der Sprachspeicherung, in dem sowohl Lexeme als auch morphosyntaktische Strukturen der verschiedenen Sprachen im mentalen Lexikon miteinander verknüpft sind, s. Riehl (2014: 48).

Der Spracheneinfluss beim FS2-Erwerb ist – aufgrund der höheren Zahl an potentiellen Faktoren, die auf den Prozess einwirken – komplexer als der Spracheneinfluss im FS1-Erwerb⁴. Auch ist die Ursache für Normabweichungen zweifellos nicht immer eindeutig zu bestimmen, da der Spracherwerb neben dem Transfer auch von anderen universalen Prozessen wie Vereinfachungen und Übergeneralisierungen geprägt wird (s. u. a. Roche 2013: 54–62). Im Folgenden soll näher auf die Faktoren eingegangen werden, die den Spracheneinfluss im Tertiärsprachenerwerb bestimmen.

2.2 Faktoren des Spracheneinflusses

Die bedeutendsten Faktoren des zwischensprachlichen Einflusses, die ausgehend von der wegweisenden Studie von Williams & Hammarberg (1998) entwickelt wurden, sind die folgenden: i) der Fremdsprachenstatus (*L2 status*); ii) die typologische Distanz zwischen den beteiligten Sprachen (*typology*) sowie die von den Lernenden wahrgenommene Distanz bzw. Ähnlichkeit (*psychotypology*); iii) der Grad der aktuellen Sprachverwendung (*recency*) sowie das Kompetenzniveau in der FS1 (*proficiency*). Es wird angenommen, dass jene Sprache, die bei diesen Faktoren die höchste Punktezahl erreicht, zur wichtigsten Quelle des interlingualen Einflusses wird.

Daneben wurden auch Studien erwerbstheoretischer Natur durchgeführt, die sich auf die spezifischen Merkmale der betreffenden Sprachen beziehen. Aus einer rein erwerbstheoretischen Perspektive wird intensiv die Frage diskutiert, ob die SVO-Struktur das ‚natürliche‘ Sprachprinzip sowohl des Erst- als auch des Fremdsprachenerwerbs sei (Meisel 2000). Außerdem bieten Forschungen mit einem sprachdidaktischen und sprachpolitischen Fokus interessante Perspektiven zum mehrsprachigen Lernen. Meissner (1991) behauptet zum Beispiel, dass Französisch statt Englisch als erste Fremdsprache in deutschen Schulen zu bevorzugen sei, weil erstere Sprache eine günstigere Grundlage für den Erwerb des Englischen darstellen würde.

2.2.1 Fremdsprachenstatus

Wenn mehr als zwei Sprachen im individuellen Sprachenrepertoire der Lernenden vorhanden sind, ist die L1 nicht immer die privilegierte Quelle des Transfers, wie zahlreiche Studien belegt haben (neben Williams & Hammarberg 1998 u. a. Bardel & Falk 2007; Dentler 2000; Falk & Bardel 2010a). Forscher sprechen daher vom Fremdsprachenstatus

⁴ Zur großen Komplexität und den methodologischen Herausforderungen der CLI-Forschung s. Peukert (2015).

als auslösender Faktor und beziehen sich mit dieser Bezeichnung auf die Tendenz der Lernenden, Informationen von einer Sprache, die nicht die/eine der Erstsprache/n darstellt (*non-native language*), auf die Zielsprache zu übertragen⁵. Hüllen (1992) zufolge geht es beim zwischensprachlichen Einfluss auch darum, inwieweit eine Sprache, inklusive einer Fremdsprache, als Identitätssprache oder eher als Kommunikationssprache verstanden wird.

Williams & Hammarberg (1998) schlagen in ihrer Studie vor, dass die FS1, vorausgesetzt, dass die Faktoren Sprachennähe (s. 2.2.2) und Grad der aktuellen Sprachverwendung (s. 2.2.3) auf einem ausreichend hohen Niveau sind, mit höherer Wahrscheinlichkeit als die L1 aktiviert wird und somit zur primären *supplier language* wird, d. h. jener Sprache, aus der die meisten Informationen übertragen werden. Dabei muss präzisiert werden, dass der (negative) Transfer aus der FS1 tendenziell in einem frühen Stadium des Spracherwerbs auftritt und mit fortschreitender Kompetenz in der FS2 zunehmend abnimmt (De Angelis 2007: 33), während der Einfluss der L1 auf die FS2 bis zu einem gewissen Grad auch auf einem hohen Kompetenzniveau in der Zielsprache bestehen bleibt.

Die These des Fremdsprachenstatus wird in der neueren Forschung u. a. von Falk & Bardel (2010a, 2010b) und De Angelis (2007) vertreten. Die Autorinnen gehen davon aus, dass sich der Erwerbsprozess der jeweiligen Sprachen (Erstsprachen, Vorfremdsprachen) kognitiv unterscheidet und dass daher die Vorfremdsprachen beim Erwerb der FS2 als Quelle des Transfers bevorzugt werden. Die FS1 kann demnach den L1 Transfer blockieren, auch wenn dieser zu einer zielsprachlichen FS2-Produktion führen würde. L1 Informationen werden umgekehrt häufig blockiert, da diese als inkorrekt wahrgenommen werden (*perception of correctness* nach De Angelis 2007: 29). Sehr interessant erweist sich in diesem Zusammenhang die sogenannte Vermeidungsstrategie, die laut Edmondson (2001: 147) eher soziopsychologisch begründet ist: Die Transfer-Vermeidungsstrategie besagt, dass „Lerner folgendes Verhaltensprinzip befolgen: Vermeide Transfer aus der Muttersprache zugunsten Transfer aus anderen Fremdsprachen“. Der Fremdsprachenstatus beruht auf der Tatsache, dass der Erwerbsmechanismus der FS2 hinsichtlich des Alters des Erwerbsbeginns, des Erwerbstyps, des Ergebnisses des Erwerbsprozesses, der Sprachlernstrategien usw. stärker jenem der FS1 als jenem der L1

⁵ In der Literatur wird in der Regel die Bezeichnung L2-Status verwendet, die wir in der vorliegenden Studie bewusst vermeiden, um mit L2 keinen ungesteuerten Zweitspracherwerb zu suggerieren.

ähnelt (*association of foreignness* nach De Angelis 2007: 29), was in einer erhöhten Akzeptanz von nicht-erstsprachlicher Information in der FS2 sowie in dem Wunsch, die L1 zu unterdrücken, resultiert (Williams & Hammarberg 1998: 323). Außerdem liegen neurobiologische Studien vor, die Ähnlichkeiten der Sprachprozesse zwischen den Fremdsprachen, u. a. bezüglich der Nähe der Gehirnareale, aufgezeigt haben, was die Assoziation von Fremdsprachlichkeit zusätzlich unterstützen mag (Falk & Bardel 2010b: 192, 207).

Hinsichtlich der verschiedenen Sprachebenen konnte festgestellt werden, dass negativer Transfer aus der FS1 generell besonders stark auf der lexikalischen Ebene nachweisbar ist. Verglichen mit dem Ausmaß des L1-Transfers ist der FS1-Transfer auf der phonetischen Ebene tendenziell schwach, während die grammatische Ebene eine mittlere Position zwischen der Lexik und der Phonetik einnimmt (Ringbom 2007: 77–78). Im Bereich DaF nE (Deutsch als Fremdsprache nach Englisch) konnten vereinzelte Studien zudem nachweisen, dass sich die Vorfremdsprache Englisch (FS1) negativ auf die typischen Textmuster des Deutschen auswirken kann (Hufeisen & Fischer 2012; Ricci Garotti 2018). Im Folgenden soll näher auf einige Studien eingegangen werden, die sich mit dem syntaktischen Transfer im Tertiärsprachenerwerb auseinandersetzen und dabei unterschiedliche Erklärungsmodelle liefern.

Die Studie von Dentler (2000) beschäftigt sich mit negativem Transfer in der FS2 Deutsch aus der L1 Schwedisch und der FS1 Englisch. Die Forscherin stellt dabei einen deutlichen Einfluss des Englischen auf die Lerner Sprache Deutsch fest, und zwar nicht nur im Bereich der Lexik, wo einige hochfrequente Lexeme wie engl. *will* in der Bedeutung von futuralem ‚werden‘ transferiert werden, sondern auch auf syntaktischer Ebene. Der negative Einfluss betrifft Strukturen wie die englische Verlaufsform (*progressive form*), z. B. *Herr Larsson *ist gehen [...]* (< engl. *is going*) und den direkten Infinitiv, z. B. *Ein Mann gehe zu ein Obsthändler, *zu eine Apfel gekauft* (< engl. *to buy an apple*) statt des zielsprachlichen Konnektors *um ... zu*. Bei den in der Studie von Dentler (2000) belegten Fehlern in der Verbstellung (fehlende Verbzweitstellung im Aussagesatz, z. B. *Dann *ein Mann geht*) ist nicht endgültig geklärt, ob es sich um entwicklungsbedingte Fehler oder auch um Transferfehler aus der FS1 Englisch handeln könnte (Dentler 2000: 80–84). Håkansson et al. (2002) vertreten dabei die erste Position. Auf der Grundlage ihrer Studie, die beweist, dass schwedische Deutsch-Lernende die obligatorische Verbzweitstruktur (V2) nicht von der L1 auf die Zielsprache übertragen, obwohl die Struktur

in beiden Sprachen identisch ist, stellen sie die These auf, dass nur jene sprachlichen Formen auf die FS1/2 übertragen werden können, die der/die Lernende verarbeiten kann. Die Autoren erklären diese Tatsache im Rahmen der *Processability Theory* (PT), welche eine feste Erwerbsfolge syntaktischer Muster voraussagt, damit, dass die Struktur noch nicht erworben ist und daher noch nicht verarbeitet werden kann (*Developmentally Moderated Transfer Hypothesis* = DMTH)⁶. Die zweite Position, d. h. dass die Nicht-Anwendung der Verbzweitstruktur (V2) auf den negativen Transfer aus der FS1 Englisch zurückzuführen sei, wird von Bardel & Falk (2007) vertreten, deren Ansicht nach die von Håkansson et al. (2002) aufgestellte Hypothese keine ausreichenden Beweise gegen den Transfer aus der FS1 Englisch biete. Die Autorinnen plädieren – auf der Grundlage ihrer Studien zum syntaktischen Transfer, die die Übertragung von Phänomenen wie der prä- bzw. postverbalen Negation und der Stellung von Objektpronomen von der FS1 auf die FS2 nachweisen konnten – für die These des Fremdsprachenstatus. In dem Bewusstsein, dass es methodologisch schwierig ist, die eine oder andere These eindeutig zu belegen, vertreten wir in dem vorliegenden Beitrag eine integrierte Position, der zufolge die Erwerbssequenzen der PT zwar nicht grundsätzlich in Frage gestellt werden, jedoch davon ausgegangen wird, dass die zuvor erworbenen Sprachen, d. h. die L1 im Zweitsprachenerwerb und das Englische als FS1 im Tertiärsprachenerwerb, auch Phänomene wie die Verbstellung beeinflussen können, zumindest was die Erwerbgeschwindigkeit betrifft⁷.

2.2.2 Sprachennähe

Verschiedene Studien sind zu dem Schluss gekommen, dass der Ähnlichkeitsgrad zwischen zwei Sprachen ein Schlüsselfaktor für CLI ist. Die Distanz bzw. Ähnlichkeit bezieht sich dabei erstens auf die tatsächliche Sprachverwandtschaft (z. B. indoeuropäische vs. nicht-indoeuropäische Sprachen, germanische vs. romanische Sprachen). Zweitens können die Strukturen oder Elemente zweier Sprachen auch ähnlich sein, wenn sie nicht derselben typologischen Sprachfamilie angehören. So weist das Englische bekanntlich auf lexikalischer Ebene einen starken romanischen Einfluss auf, obwohl es

⁶ Für die Stufen der *Processability Theory* s. Håkansson et al. (2002: 264). Für das Deutsche geht man dabei von einer Progression von SVO über INV (d. h. V2 mit nachgestelltem Subjekt) zu V-final aus.

⁷ S. dazu auch die Studie von Haberzettl (2005) zum Erwerb der deutschen Verbstellung durch russisch- und türkischsprachige Kinder sowie Arnaus Gil & Müller (2020) zur Stellung des finiten Verbs bei zwei- und dreisprachigen Kindern (Deutsch-romanische Sprachen).

als germanische Sprache klassifiziert wird. Ein dritter Aspekt der Sprachennähe bezieht sich auf die individuelle Wahrnehmung der Lernenden (*psychotypology* nach Kellerman 1978). So zeigte Kellerman (1978) zum ersten Mal, dass die von den Lernenden wahrgenommene Nähe bzw. Distanz nicht notwendigerweise mit der von der Linguistik vorgenommenen typologischen Klassifikation übereinstimmt.

Die Arbeiten von Ringbom (2005) und Cenoz (2001) bestätigen die zentrale Rolle der Sprachennähe bei typologisch distanten Sprachen. Beide Studien beschäftigen sich mit dem lexikalischen Transfer bei einer Sprachenkonstellation, die eine nicht-indoeuropäische Sprache (Finnisch bzw. Baskisch) sowie zwei Sprachen, die eine nähere Verwandtschaft aufweisen (bei Ringbom Schwedisch und Englisch, bei Cenoz Spanisch und Englisch), miteinschließen. Die Ergebnisse belegen, dass der Einfluss des Schwedischen bzw. des Spanischen auf das Englische – unabhängig vom Status der Sprache als L1 oder FS1 – stärker als jener des Finnischen bzw. Baskischen ist, was sich durch die Sprachendistanz erklären lässt. Der Vergleich der ProbandInnengruppen (nicht-indoeuropäische Sprache als L1 und nicht-indoeuropäische Sprache als FS1) belegt, dass die Sprachendistanz in diesem Fall ein stärkerer Faktor des Spracheneinflusses ist als der Fremdsprachenstatus.

Die große Bedeutung der typologischen Nähe wird auch in der neueren Studie von Rothman (2010) hervorgehoben, der mit seinem *Typology Primacy Model* (TPM) den Vorrang der (tatsächlichen oder wahrgenommenen) typologischen Nähe gegenüber dem Fremdsprachenstatus postuliert. Das TPM sagt voraus, dass der Transfer aus der FS1 nicht notwendigerweise zu korrekten zielsprachlichen Äußerungen in der FS2 führt und primär von der typologischen Nähe (z. B. die romanische Sprachenfamilie vs. Englisch) bestimmt wird, was anhand von ausgewählten grammatischen Phänomenen wie dem Null-Subjekt und der pränominalen bzw. postnominalen Stellung von Adjektiven nachgewiesen wurde.

In Bezug auf die Sprachenkombination Italienisch-Deutsch-Englisch ist die Sprachverwandtschaft – unabhängig von der Erwerbsreihenfolge – ein äußerst ambivalenter Faktor. Da die englische Sprache sowohl germanische als auch romanische Elemente aufweist, ist nicht immer eindeutig festzustellen, ob negativer Transfer durch den Fremdsprachen-

status oder die wahrgenommene Sprachennähe beeinflusst wird⁸. Die Monographie von Cavallini (2010) ist die einzige Publikation, die sich ausführlich mit dem Transfer im Deutscherwerb bei SekundarschülerInnen mit Italienisch als L1 und Englisch als FS1 auseinandersetzt. Aus der Studie geht hervor, dass sich bei bestimmten grammatischen Phänomenen (z. B. Null-Subjekt, d. h. Pro-drop) die Erstsprache Italienisch durchsetzt und somit einen negativen Transfer bewirkt, obwohl das Englische eine Hilfe hätte sein können. Der Einfluss des Englischen beim Deutscherwerb scheint umgekehrt vor allem negativ zu sein, u. a. bei der Verwendung der Modalverben (*zu* + Infinitiv). Ein positiver Transfer konnte lediglich in Bezug auf die Stellung des attributiven Adjektivs festgestellt werden, da die Adjektive in den meisten Fällen richtig vorangestellt werden (Cavallini 2010: 175–180). Mit dem negativen Transfer in dieser Sprachenkombination beschäftigt sich auch die Studie von Forsyth (2014), wobei insbesondere die Kommasetzung vor Nebensätzen (Einfluss des Deutschen) und das Null-Subjekt (Einfluss des Italienischen) in der Tertiärsprache Englisch bei Südtiroler Studierenden untersucht wird. Die Daten zeigen einen Spracheneinfluss sowohl der Zweitsprache Deutsch (Gruppe 1) als auch der Zweitsprache Italienisch (Gruppe 2), wobei die Merkmale des Deutschen in geringerem Maße in der Zielsprache Englisch auftreten und dies obwohl die Teilnehmenden eine größere syntaktische Ähnlichkeit zwischen Deutsch und Englisch als zwischen Italienisch und Englisch wahrnehmen.

2.2.3 Aktuelle Sprachverwendung und Kompetenz in der Ausgangssprache

Ein weiterer Faktor, der einen bedeutenden Einfluss auf CLI-Phänomene ausüben kann, ist die aktuelle Sprachverwendung der FS1 (*recency of use*). Bei mehrsprachigen Sprechern fällt auf, dass die kürzlich verwendete(n) und zuletzt gelernte(n) Sprache(n) die Sprachproduktion in der FS2/3 usw. stärker beeinflusst(/-en) als Sprachen, die seit langer Zeit nicht mehr verwendet wurden. Dieser Faktor ist jedoch nicht unumstritten, da andere Studien belegen, dass auch Sprachen, die kaum in Verwendung sind, die Zielsprache beeinflussen können (De Angelis 2007: 36). Der Faktor der aktuellen Sprachverwendung steht in engem Zusammenhang mit der Häufigkeit der Sprachverwendung und nicht zuletzt auch mit der Sprachkompetenz in der FS1. Das Kompetenzniveau in der Ausgangssprache wurde in den bisherigen Studien noch nicht systematisch untersucht.

⁸ Diesbezüglich zeigen auch die Ergebnisse der Umfrage in Salzmann (2019), dass die wahrgenommene Nähe, im Sinne der grammatischen Ähnlichkeiten zwischen dem Deutschen und Englischen, bei italophonen Lernenden tendenziell gering ist.

Einiges deutet jedoch darauf hin, dass auch ein niedriges Kompetenzniveau (1-2 Jahre Unterricht) in der FS1 zu negativem Transfer in der FS2 führen kann. Ringbom (1987: 127) geht davon aus, dass die Kompetenz in der FS1 die Art von (lexikalischem) Transfer beeinflusst. So ist der Transfer von Formen (*matter borrowing*) ein relativ oberflächlicher Transfer, der auch ausgehend von einer FS mit niedrigem Kompetenzniveau erfolgen kann. Der Transfer von Bedeutungen (semantischer Transfer) kann hingegen nur aus Sprachen erfolgen, in denen der Sprecher ein hohes Kompetenzniveau besitzt. Weitere Faktoren, die die Einflussrichtung und den Grad des Spracheneinflusses bestimmen könnten, sind das Alter der ProbandInnen und die Erwerbsreihenfolge (vgl. die Studien von Cenoz 2001 und Flynn et al. 2004, die kindliche Lernende mit jugendlichen/erwachsenen Lernenden vergleichen).

Zusammenfassend zeigt sich, dass die FS1 die FS2 zu einem zumindest gleich hohen Grad wie die L1 beeinflussen kann, sowohl auf der lexikalischen als auch auf der syntaktischen Ebene. Aufgrund der hohen Komplexität der Faktoren ist es jedoch nicht immer klar, welche Variable entscheidend für den Transfer aus der L1 bzw. der FS1 ist. Daraus lässt sich schließen, dass die Gültigkeit des Erklärungsmodells (u. a. Fremdsprachenstatus, Erwerbssequenzen, Sprachentypologie) vermutlich in gewissem Ausmaß von der Sprachenkombination und dem untersuchten Phänomen beeinflusst wird.

3. Die methodologischen Grundlagen der Studie und das Forschungsdesign

Die Studie wurde in den Jahren 2020-2021 durchgeführt und bestand aus zwei Phasen: In der ersten Phase wurde ein Gesamtbild der Sprachenbiographie der ProbandInnen mittels der Daten eines Fragebogens erhoben, der einige Aspekte ihrer fremdsprachlichen Bildung (Dauer, Sprachenfolge und Motivation) enthält. Der Fragebogen diente dazu, die potentiell auf den Fremdsprachenerwerbsprozess einwirkenden Faktoren zu erheben und sie in Verbindung mit den Resultaten der Studie zu setzen. Der Fragebogen wurde vom Forschungsteam erstellt und den ProbandInnen gedruckt in der Klasse bzw. im Hörsaal verteilt.

Die zweite Phase bestand aus einer zweiteiligen Aufgabe: Zunächst mussten Probanden und Probandinnen einen kurzen Text (350 Wörter) auf Deutsch zu einem vorgeschlagenen aktuellen Thema verfassen. Für jede Gruppe wurden mehrere Themen ausgewählt: a) Vor- und Nachteile eines Auslandsstudiums; b) Auswirkungen der Pandemie auf den Tourismus; c) Hypothesen über den Erwerb der Erstsprache; d) Vor- und Nachteile des

Stadt- und Landlebens; e) Studieren an der Universität Bozen; f) Wohnen bei den Eltern oder in einer WG.

Danach mussten die gleichen Probanden und Probandinnen fünf italienische und fünf englische Sätze ins Deutsche übersetzen. Bei der Übersetzung hatten die Probanden und Probandinnen kein Wörterbuch zur Verfügung und keinen Zugang zum Internet (damit sie sich nicht automatisierter Übersetzungsprogramme bedienen konnten). Die gegebene Anweisung lautete einfach „Übertragen Sie die folgenden Sätze ins...“, ohne zusätzliche Hinweise. Den Probanden und Probandinnen wurde mündlich mitgeteilt, dass sie die Sätze frei übersetzen durften, um die Bedeutung so äquivalent wie möglich wiederzugeben.

Während bei der Textproduktion die lexikalischen und grammatischen Strukturen völlig frei von den ProbandInnen gewählt werden konnten, war die sprachliche Produktion bei der Satzübersetzung offensichtlich an die vorgegebenen Sprachphänomene gebunden, die vom Forschungsteam absichtlich so gewählt wurden, dass der mögliche Einfluss von Italienisch als Erstsprache bzw. Englisch als Fremdsprache auf die deutsche Sprachproduktion sichtbar werden könnte. Dabei wurden jene Strukturen ausgewählt, die laut vorherigen Studien meistens als Phänomene des Deutschen betrachtet wurden, die auf den Einfluss des Englischen (Gibson et al. 2001; Jessner 2008; Kretzenbacher 2009; Rothmann & Cabrello Amaro 2010) bzw. des Italienischen (Auer 2001; Ballestracci 2011; Terrasi & Haufe 2004) zurückgeführt werden können. Daneben gibt es durchaus Phänomene, deren Einfluss sowohl auf die erste Fremdsprache Englisch als auch auf die Erstsprache Italienisch zurückzuführen sind.

Die zu analysierenden Phänomene sind die folgenden⁹:

⁹ Zum Zweck der quantitativen Auswertung wird jede Transferkategorie mit einem kennzeichnenden Buchstaben assoziiert (s. Abschnitt 4).

| | | Einfluss des Englischen | Beispiel |
|---|----------|--|---|
| 1 | <i>a</i> | Komma nach Vorfeld | <i>Außerdem, ...</i> (<i>< Furthermore, ...</i>) |
| 2 | <i>b</i> | Unflektiertes Adjektivattribut | <i>Ein lieb Freund</i> (<i>< a dear friend</i>) |
| 3 | <i>c</i> | Pränominaler Genitiv | <i>dein Vaters Auto</i> (<i>< your father's car</i>) |
| 4 | <i>d</i> | Präposition <i>in</i> vor Jahreszahl ¹⁰ | <i>in 2022</i> (<i>< in 2022</i>) |
| 5 | <i>e</i> | Orthographie | z. B.: <i>Ich</i> statt <i>ich</i> (<i>< I...</i>) |
| 6 | <i>f</i> | Finale <i>zu</i> statt <i>um ... zu</i> | <i>Wir fliegen nach Paris, den Eiffelturm zu sehen</i> (<i>< We fly to Paris to see the Eiffel Tower</i>) |

Tab. 1: Einflussphänomene des Englischen

| | | Einfluss des Italienischen | Beispiel |
|----|----------|--------------------------------------|--|
| 7 | <i>g</i> | Auslassung des Subjekts | <i>Meiner Meinung nach ist ziemlich gefährlich</i> (<i>< Secondo me è abbastanza pericoloso</i>) |
| 8 | <i>h</i> | Linksherausstellung des Subjekts | <i>Meine Schuhe, wo sind sie?</i> ¹¹ (<i>< Le mie scarpe, dove sono?</i>) |
| 9 | <i>i</i> | Präposition <i>im</i> vor Jahreszahl | <i>Im 2022</i> (<i>< Nel 2022</i>) |
| 10 | <i>j</i> | Infinitiv ohne <i>zu</i> | <i>Es ist schön, hier kaufen</i> (<i>< è bello comprare qui</i>) |
| 11 | <i>k</i> | Deklinierte prädikative Adjektive | <i>Die Stadt ist schöne</i> (<i>< la città è bella</i>) |

Tab. 2: Einflussphänomene des Italienischen

¹⁰ Die Autorinnen und der Autor sind sich dessen bewusst, dass der Ausdruck *in* + Jahreszahl im heutigen Deutsch, besonders in Wirtschaftstexten, relativ oft zu lesen bzw. zu hören ist. Sie gehen jedoch von der Grundlage aus, dass „sich die Konstruktion *in* + Jahreszahl in den letzten Jahrzehnten nicht wesentlich ausgebreitet hat und dass sie sich weitgehend unabhängig vom Einfluss der englischen Sprache auf das Deutsche entwickelt“ (zit. nach grammis <https://grammis.ids-mannheim.de/fragen/3206>; letzter Zugang 2.5.2023). Zudem kann man annehmen, dass die Konstruktion (noch) keinen Eingang in den DaF-Unterricht (A1-B1) gefunden hat.

¹¹ Obgleich die Äußerung im Deutschen verständlich ist, handelt es sich hier um die Bewertung einer Übersetzung vom Italienischen ins Deutsche. Da die Linksversetzung eine typische Eigenschaft der italienischen Grammatik ist, und da Probanden und Probandinnen diese Konstruktion aus dem Italienischen kennen, nicht aber aus dem Deutschen (ihr Niveau ist B1), wurde diese Formulierung als ein Transfer aus dem Italienischen interpretiert.

| | | Einfluss beider Sprachen | Beispiel |
|-----------|----------|---|---|
| 12 | <i>l</i> | Kein Komma vor Nebensatz | <i>Das sind die Strukturen mit denen die Stadt sich vorstellt</i> (< Queste sono le strutture con le quali la città si presenta; These are the structures with which the city presents itself) |
| 13 | <i>m</i> | Keine Verbzweitstellung | <i>So die Sprache befindet sich</i> (< Così la lingua si trova; so the language is) |
| 14 | <i>n</i> | Keine Beachtung der TeKaMoLo-Grundreihenfolge ¹² | <i>Ich gehe jeden Samstag ins Kino mit meinen Freunden</i> (< Vado al cinema coi miei amici ogni sabato; I go to the cinema with my friends every Saturday) |
| 15 | <i>o</i> | Keine Verbletzstellung im Nebensatz | <i>Während ich höre Musik</i> (< mentre ascolto la musica; while I'm listening to music) |

Tab. 3: Einflussphänomene beider Sprachen

Andere normwidrige Äußerungen (zum Beispiel die fehlende Kasusmarkierung, falsche Endungen in der Adjektivdeklinaton, Verbformen, Substantivflexion) wurden in der vorliegenden Studie nicht berücksichtigt, weil es sich um keine Fehleranalyse an sich handelt, sondern primär um eine Untersuchung des zwischensprachlichen Einflusses.

Die Daten wurden vom Forscherteam an drei verschiedenen Standorten erhoben¹³, wobei die ProbandInnen der drei Hauptgruppen (HG) jeweils einen leichten Unterschied bezüglich ihres Sprachniveaus in DaF aufweisen und zu unterschiedlichen Zwecken Deutsch lernen bzw. studieren: Die erste Gruppe (HG1) besteht aus 31 Lernenden, die im Schuljahr 2019-2020 ein sprachliches Gymnasium der Stadt Trient besuchten. Zur Zeit der Studie hatten sie ein B1 Niveau und einige von ihnen besaßen eine Sprachzertifizierung. Die meisten ProbandInnen dieser ersten Gruppe (17) hatten Deutsch als erste Fremdsprache, Englisch war die erste Fremdsprache von 8 Lernenden, 6 durchlaufen einen parallelen Erwerb der beiden Fremdsprachen Deutsch und Englisch. Diese Situation ist

¹² Die Abkürzung **TeKaMoLo** steht für **t**emporal, **k**ausal, **m**odal und **l**okal. Sie soll Lernern und Lernerinnen der deutschen Sprache dabei helfen, adverbiale Angaben in eine unbetonte Grundposition zu bringen. Diese stehen im Mittelfeld des Satzes, d.h. nach dem finiten Verb oder zwischen dem 1. und 2. Teil des Prädikats.

¹³ Die Daten der ersten Hauptgruppe wurden von Gianluca Cosentino erhoben und ausgewertet, die Daten der zweiten Hauptgruppe von Katharina Salzmann und die Daten der dritten Hauptgruppe von Federica Ricci Garotti.

im Trentino nicht selten zu finden, denn das lokale Schulsystem erlaubt es den Lernenden, in der Grundschule mit Deutsch oder Englisch anzufangen.

Die zweite Gruppe (HG2) besteht aus 47 Studierenden aus verschiedenen Studiengängen der Universität Bozen. Das Niveau der Probanden und Probandinnen der zweiten Gruppe war B1+. Es handelte sich um eine Gruppe von Studierenden, die Deutsch parallel zu ihrem spezifischen Studiengang (z. B. Kunst und Design, Wirtschaft, Ingenieurwesen, Agrarwissenschaften, Pädagogik) aus persönlichem Interesse, aber auch zum Zwecke des verpflichtenden Sprachzertifikats im universitären Sprachlernzentrum studierten¹⁴. Im Gegensatz zur ersten Gruppe hatten die meisten Studierenden (26) Englisch als erste Fremdsprache, 18 hatten Deutsch als erste Fremdsprache und nur 3 hatten Deutsch und Englisch als gleichwertige Fremdsprachen. Nur einige wenige ProbandInnen sind in der Provinz Bozen zur Schule gegangen (diese sind ausnahmslos italienischer Muttersprache), der Rest stammt aus anderen italienischen Regionen (u. a. Trentino, Venetien, Lombardei).

Die dritte und letzte Gruppe (HG3) besteht aus 48 Studierenden, die das zweite Jahr des Studiengangs Fremdsprachen an der geisteswissenschaftlichen Fakultät der Universität Trient besuchten. Zu diesem Studiengang gehören traditionell vor allem Studierende, die aus verschiedenen nördlichen Regionen – Venetien, Lombardei – und nicht nur aus der Provinz Trient kommen. Die meisten ProbandInnen hatten mit Englisch als erster Fremdsprache begonnen (35), wie es in den anderen italienischen Regionen außer dem Trentino üblich ist; 7 hatten Deutsch als erste FS und 6 haben mit beiden Sprachen gleichzeitig angefangen. Da in dem betreffenden Studiengang die Studierenden zwei Fremdsprachen studieren müssen und beide ausgewählte Fremdsprachen den gleichen Status, die gleichen Unterrichtsstunden und Prüfungszahl haben, d. h. sie sind vom Curriculum her gleichwertig, wurden jene Probanden und Probandinnen ausgewählt, die Deutsch und Englisch als curriculare Sprachen hatten. Sie besuchten das zweite Jahr des Studiengangs, was einem sprachlichen Prozess von B1 zu B2 entspricht: Da die Studie im ersten Semester durchgeführt wurde, lag das Sprachniveau der ProbandInnen zum Zeitpunkt der Erhebung zwischen B1 und B2.

¹⁴ Die Fakultät für Fremdsprachen war ausgeschlossen, da an der Universität Bozen kein für Fremdsprachen spezifischer Studiengang zu finden ist.

Aus rein methodologischen Gründen haben nur ProbandInnen mit Italienisch als Erstsprache an der Studie teilgenommen. Dies schließt aus, dass die Resultate der Sprachproduktionen von anderen Sprachen außer Italienisch und Englisch beeinflusst werden: In diesem Fall sollten andere sprachliche Transferphänomene untersucht werden.

Die Resultate des Fragebogens erlaubten es, die ProbandInnen auf der Grundlage ihrer sprachlichen Biographie in weitere Untergruppen zu unterteilen: Eine Gruppe (UG1 DeuFS1) hatte seit der Grundschule Deutsch als erste Fremdsprache gelernt und hält durch Freundschaften, Lektüren und Freizeitaktivitäten stets den Kontakt zur deutschsprachigen Welt. Englisch kam als chronologisch zweite Fremdsprache erst später hinzu. Die zweite Gruppe (UG2 DeuFS2) hat, meist in der Mittelschule, mit Englisch als erster Fremdsprache begonnen und pflegt diese Sprache in verschiedenen Formen weiter. Mit dem Deutscherwerb wurde erst in einer späteren Schulstufe oder sogar erst an der Universität begonnen. Es gibt weiters eine dritte Gruppe von Probanden und Probandinnen (UG3 D+E-FS1), die Deutsch und Englisch gleichzeitig zu lernen angefangen haben. Diese Daten wurden mit den zwischensprachlichen Phänomenen in den Aufsätzen der ProbandInnen abgeglichen, um zu bestimmen, ob und inwieweit die chronologische Erwerbsreihenfolge den Transfer aus dem Englischen als Fremdsprache beeinflusst.

4. Auswertung der erhobenen Daten

Der vorliegende Dokumentationsteil ist nach den oben dargelegten Zielsetzungen aufgebaut. Es wird zuerst eine Gesamtdarstellung der Abweichungsfrequenzen (4.1) präsentiert, die normwidrigen Äußerungen nach Häufigkeit sortiert und die Verteilung der auf die Erstsprache Italienisch bzw. auf die erste FS Englisch zurückzuführenden Abweichungen veranschaulicht. Anschließend wird die Darstellung je nach Hauptgruppe (HG1, HG2, HG3 – Abschnitt 4.2) bzw. Untergruppe (UG1 Deu FS1, UG2 Deu FS2, UG3 D+E-FS1 – Abschnitt 4.3) differenziert.

4.1 Gesamtdarstellung der Ergebnisse

Dem gesamten Tendenzverlauf aller Transfererscheinungen kann zuallererst entnommen werden, in welchen sprachlichen Bereichen die untersuchten Abweichungen besonders häufig bzw. deutlich seltener auftauchen und welche Transferrichtung dabei überwiegt. Wie oben bereits angesprochen, lässt sich bei zahlreichen Phänomenen die Einflussrichtung nicht eindeutig bestimmen. Aus diesem Grund wurde neben den Kategorien ENG

(Einfluss des Englischen) und ITA (Einfluss des Italienischen) für Phänomene mit ambiger Transferquelle die Kategorie BEIDE (Einfluss beider Sprachen) eingeführt. Um die Gebrauchsfrequenz der einzelnen Phänomene zu messen, wurden drei Häufigkeitsmaße in Anspruch genommen: die absolute Häufigkeit (aH), die das Auftreten der einzelnen Phänomene in der Gesamtdarstellung misst; die prozentuale Häufigkeit (pH), die anzeigt, wie groß der Anteil der jeweiligen absoluten Häufigkeiten an der Gesamtzahl der Transfererscheinungen ist; die relative Häufigkeit (rH), gemessen nach Teilnehmerzahl (pK= pro Kopf), die es ermöglicht, festzustellen, wie oft die einzelnen Phänomene pro teilnehmendem/r Proband/in durchschnittlich vorliegen.

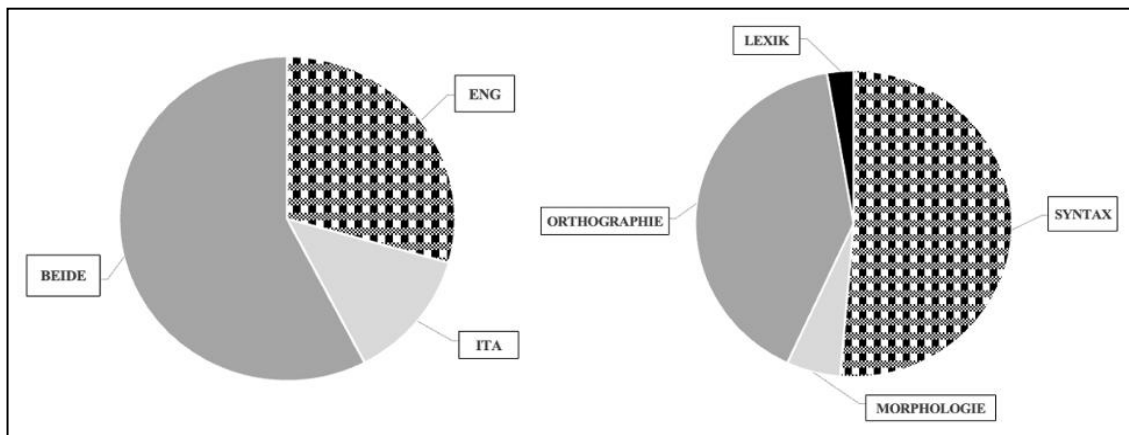


Abb. 1: Betroffene Sprachebenen und allgemeine Transferrichtung

Allgemein betrachtet (vgl. Abb. 1) betrifft mehr als die Hälfte der gesamten Transfererscheinungen (57,7% – 4,7 pK) sprachliche Phänomene, bei denen sich die Einflussrichtung nicht eindeutig bestimmen lässt. Die zweitgrößte Kategorie (29,4% – 2,4 pK) umfasst eindeutige Einflussphänomene aus dem Englischen, wohingegen Interferenzen aus dem Italienischen am wenigsten vorkommen und knapp 13% der gesamten Fehleranzahl (ca. 1,0 pK) ausmachen. Außerdem sind die meisten Transferphänomene vor allem auf die Ebenen der Interpunktion und der Syntax zurückzuführen, während die anderen Sprachbereiche viel seltener betroffen sind: 51% aller Belege lassen sich der syntaktischen Ebene zuordnen (ca. 4,0 pK), gefolgt von der orthographischen (40% – 3,26 pK), insbesondere der Interpunktion (32,5% – 3,0 pK), der morphologischen (5,5% – 0,4 pK) und zuletzt der lexikalischen Ebene (3% – 0,25mal pK).

Neben den absichtlich ausgewählten grammatischen Strukturen aus der Übersetzungsaufgabe umfasst das umfangreiche Spektrum aller belegten Transferphänomene (ins. 1.028 Okkurrenzen, ca. 8,15 pro Proband) weitere Besonderheiten, die vorwiegend aus

den Textproduktionen stammen und für die Zwecke vorliegender Untersuchung zu den zwischensprachlichen Einflüssen als relevante Transfererscheinungen erachtet wurden. Einfachheitshalber haben wir alle Phänomene in der nachfolgenden Auswertung zusammengetragen und nach Sprachebene bzw. Transferrichtung sortiert (Tab. 4). Allerdings kommen einige der untersuchten Sprachphänomene und Transferkategorien, die in den Übersetzungen sehr häufig auftreten (z. B. Phänomene *c*, *d*, *i*, *n*), in den freien Textproduktionen entweder sehr selten oder gar nicht vor – und zwar auch nicht in korrekter Verwendung. Demgegenüber waren in den schriftlichen Aufgaben auch zusätzliche, in der ersten Planungsphase nicht berücksichtigte Phänomene zu finden (z. B. *q*, *r*, *s*).

| | | | aH | pH | rH/126 TN |
|----|----------|--|--------------|-------|-----------|
| 1 | <i>l</i> | Kein Komma vor Nebensatz | 271 | 26,4% | 2,15 pK |
| 2 | <i>m</i> | Keine Verbzweitstellung | 141 | 13,7% | 1,11 pK |
| 3 | <i>a</i> | Komma nach Vorfeld | 116 | 10,1% | 0,90 pK |
| 4 | <i>n</i> | Keine Beachtung der TeKaMoLo-Grundreihenfolge | 83 | 8,13% | 0,66 pK |
| 5 | <i>o</i> | Keine Verbletzstellung im Nebensatz | 69 | 6,76% | 0,55 pK |
| 6 | <i>g</i> | Auslassung des Subjekts | 54 | 5,29% | 0,43 pK |
| 7 | <i>b</i> | Unflektiertes Adjektivattribut | 48 | 4,70% | 0,38 pK |
| 8 | <i>c</i> | Pränominaler Genitiv | 42 | 4,11% | 0,33 pK |
| 9 | <i>d</i> | Präposition <i>in</i> vor Jahreszahl | 39 | 3,62% | 0,29 pK |
| 10 | <i>h</i> | Linksherausstellung des Subjekts | 28 | 2,74% | 0,22 pK |
| 11 | <i>e</i> | Orthographie | 27 | 2,64% | 0,02 pK |
| 12 | <i>p</i> | Falsche Realisierung der Verbalklammer | 26 | 2,56% | 0,20 pK |
| 13 | <i>j</i> | Infinitiv ohne <i>zu</i> | 22 | 2,15% | 0,17 pK |
| 14 | <i>i</i> | Präposition <i>im</i> vor Jahreszahl | 12 | 1,18% | 0,09 pK |
| | <i>q</i> | Lexikalische Interferenzen (EN > DT) | 12 | 1,18% | 0,09 pK |
| 15 | <i>f</i> | Finale <i>zu</i> statt <i>um ... zu</i> | 10 | 0,98% | 0,08 pK |
| | <i>r</i> | <i>Beide ... und</i> statt ‚sowohl ... als auch‘ ¹⁵ | 10 | 0,98% | 0,08 pK |
| 16 | <i>s</i> | Lexikalische Interferenzen (IT > DT) | 9 | 0,88% | 0,07 pK |
| | <i>k</i> | Deklinierte prädikative Adjektive | 9 | 0,78% | 0,06 pK |
| | | | 1.028 | | 8,15 pK |

Tab. 4: Gesamtdarstellung aller belegten Transferphänomene (nach Häufigkeit)

¹⁵ Aufgrund seiner relativ hohen Häufigkeit wurde dieses lexikalische Phänomen bei der Auswertung separat behandelt und nicht mit den anderen lexikalischen Interferenzen zusammengefasst.

Zu den am meisten transferierten Phänomenen zählen jeweils das fehlende Komma vor Nebensatz (Phänomen *l*) (271 Okkurrenzen – ca. 26% aller Erscheinungen) wie in (1) und die fehlende Verbzweitstellung im Aussagesatz (*m*) (141 Okkurrenzen, ca. 14% aller Belege) wie in (2), beide auf den negativen Einfluss des Englischen sowie des Italienischen zurückführbar, die solche orthographischen und syntaktischen Regeln nicht kennen. Diesen Fehler begeht jede/r der 126 TeilnehmerInnen im Durchschnitt mindestens einmal (1,11 pK). Zwei Belege aus dem Korpus¹⁶:

(1) *Ich lebe in einem kleinen Dorf X das Montagnaga heißt.* (GC_19, TP)

(2) *Außerdem ich **fühle** mich mehr sicher in meinem Dorf.* (KS_07, TP)

Die dritte und vierte Stelle auf unserer Transferskala sind nochmals den Bereichen der Interpunktion und der Syntax zuzuordnen: Mit insgesamt 116 Okkurrenzen (10% – 0,9 pK) begegnet auf Platz 3 die Übertragung auf das Deutsche der im Englischen üblichen Abtrennung des adverbial besetzten Vorfeldes durch ein Komma (*a*)¹⁷, während das vierthäufigste Transferphänomen, die Nicht-Achtung der typischen Konstituentenreihenfolge nach dem TeKaMoLo-Prinzip (*n*), mit insgesamt 83 Okkurrenzen ca. 8% (0,66 pK) des ganzen Korpus ausmacht:

(3) *Glücklicherweise, sie hat eine gute Note bekommen.* (GC_30, ÜA)

(4) *Ich gehe immer **ins Kino mit meinem Freund.*** (KS_02, ÜA)¹⁸

Die in der Frequenzliste weiter unten positionierten Fehler sind ebenso auf morpho-syntaktische englisch- sowie italienischbedingte Transfererscheinungen zurückzuführen. Diese betreffen: die fehlende Verbletzstellung im Nebensatz (*o*) (69 Okk. – ca. 7%, Einfluss beider Sprachen) – Bsp. (5); die Auslassung des Subjekts (*g*) (54 Okk. – ca. 7%, Einfluss des Italienischen) – Bsp. (6); das nicht-deklinierte pränominal Adjektivattribut

¹⁶ Hinter jedem Korpusbeleg stehen in Klammern die Kennzeichenummer des/r Probanden/in, von dem/r der Beispielsatz stammt (z.B.: GC_12, KS_09 usw.) sowie die Akronyme TP (Textproduktion) bzw. ÜA (Übersetzungsaufgabe), je nachdem, in welcher der beiden Aufgaben der Beleg registriert wurde.

¹⁷ Vgl. hierzu auch die Ergebnisse von Hufeisen (1991: 73).

¹⁸ Wie in der Einleitung präzisiert, beziehen wir uns hier nicht auf die potentielle pragmatische Akzeptabilität dieses Satzes, sondern eher auf das Prinzip des TeKaMoLo, das in der traditionellen Grammatikvermittlung – vor allem auf Anfängerniveau – als Faustregel zur Satzgliedstellung im deutschen Mittelfeld gilt.

(b) (48 Okk. – ca. 5 %, Einfluss des Englischen) – Bsp. (7)¹⁹; den Genitiv im pränominalen Gebrauch (c) (42 Okk. – ca. 4%, Einfluss des Englischen) – Bsp. (8); die Präposition *in* bei Jahresangaben (d) (39 Okk. – 3,62%, Einfluss des Englischen) – Bsp. (9); die Linksherausstellung des Subjekts eines Ergänzungsfragesatzes (h) (28 Okk. – ca. 3%, Einfluss des Italienischen) – (Bsp. 10):

(5) *Wir kennen nicht welche Kurse wir **haben** in den nächsten Semester.* (KS_05, TP)

(6) *Was macht die Katze? **X** Schläft.* (GC_17, ÜA)

(7) *Für Bergenliebend das ist die **perfekt** Universität.* (KS_10, TP)

(8) *Ich mag **dein Vaters Auto**.* (GC_36, ÜA)

(9) ***In** 2015 bin ich nach Deutschlang gefahren.* (GC_27, ÜA)

(10) ***Meine Schuhe**, wo sind sie?* (GC_37, ÜA)

Weitere Transferphänomene, die sich aus dem Einfluss der Erstsprache ableiten lassen, betreffen zudem die Realisierung von Infinitivsätzen, wie in (11), ohne einleitendes *zu* (j) (22 Okk. – 2,15%) sowie den Gebrauch der Artikelpräposition *im* vor Temporalangaben mit Jahreszahlen (i), nach dem italienischen Muster ‚nel + JAHR‘ (12 Okk. – ca. 1,18%) – Bsp. (12):

(11) *Meiner Meinung nach ist besser **außerhalb der Stadt wohnen**.* (GC_03, TP)

(12) *Ich bin **im** 2015 nach Deutschland gefahren.* (GC_38, ÜA)

Trotz spärlicher Belege lässt sich der negative Einfluss der englischen Syntax auch da beobachten, wo der finale Charakter der Aussage nicht durch einen normkonformen *um ... zu*-Finalsatz, sondern an mehreren Stellen (10 Okk. – ca. 1%) durch einen einfachen Infinitivsatz deutlich gemacht wird (f):

(13) *Ich brauche ein Masterdiplom **eine Arbeit zu finden**.* (KS_19, ÜA)

¹⁹ Abgesehen von diesem Phänomen, das sich wohl auf einen negativen Einfluss des Englischen zurückführen lässt, kommen morphologische Fehler in den freien schriftlichen Produktionen am häufigsten vor.

In einigen sehr sporadischen Fällen (2 Okk.) wird diese Konstruktion auch vom Italienischen beeinflusst und als eine durch *für*-eingeleitete erweiterte Präpositionalgruppe realisiert²⁰:

(14) *Ich brauche ein Masterabschluss für ein Job finden.* (GC_30, ÜA)

Der Einfluss des Italienischen kommt auch bei der Übernahme von morphologischen Mustern zum Tragen wie in (15), wo das prädikative Adjektiv *chaotisch* durch das Hinzufügen des Flexionsmorphems *-e* im Genus und Numerus mit dem Subjekt *Städte* kongruiert wird (*k*). Abweichungen dieser Art sind im Korpus allerdings sehr selten (8 Okk. – 0,78%) und belegen den allerletzten Platz nach Häufigkeit:

(15) *Ich mag nicht große Städte, weil sie sehr chaotische sind.* (KS_35, TP)

Auch orthographische und lexikalische Transferprobleme sind ab und zu im Korpus zu finden. Orthographische Fehler (*e*) machen ca. 3% aller Interferenzen aus (27 Okk.) und sind vor allem dem Einfluss des Englischen zuzuzählen: groß geschriebenes *Ich* statt ‚ich‘, *Son* statt ‚Sohn‘, *Vather* mit ‚th‘, *Fat(h)er* statt ‚Vater‘, *Man* statt ‚Mann‘, *Garden* statt ‚Garten‘, *Sout Tyrol* statt ‚Südtirol‘, *Nature* statt ‚Natur‘, *befor* statt ‚bevor‘, *who* statt ‚wo‘. Lexikalische Transfererscheinungen gehören zu den am wenigsten belegten Phänomenen (< 1%) und betreffen sowohl Interferenzen aus dem Englischen (*q*) (22

²⁰ An vereinzelt Stellen unseres Korpus (6 Okkurrenzen) tritt auch der umgekehrte Fall auf, wo anstatt eines Infinitivsatzes ein (normkonformer) *um ... zu*-Finalsatz realisiert wird (z.B.: *Aber es ist möglich, um zu Hause zu trainieren* – FRG_44, TP). Diese Abweichung legt zum einen die Vermutung nahe – und darauf weist auch o. g. Beispiel (11) hin –, dass satzwertige Infinitivkonstruktionen auch aus erwerbstheoretischer Sicht grammatische Strukturen darstellen, die (italophonen) DaF-Lernenden sowohl sprachlich als auch metasprachlich große Schwierigkeiten bereiten (vgl. hierzu auch Hufeisen 1991: 86-87). Wenn man aber die Binnenverteilung dieses Phänomens innerhalb der einzelnen Hauptgruppen berücksichtigt und mit der Verteilung von *k*-Okkurrenzen vergleicht, so stellt man zum anderen fest, dass beide Erscheinungen zueinander spiegelbildlich stehen: Während *k*-Okkurrenzen vor allem bei HG1 (Gruppe der Schullernenden) vorkommen und in den anderen beiden Hauptgruppen sukzessive abnehmen (Verhältnis 8:2:0), ist die Verteilung der normkonformen *um ... zu*-Realisierungen anstelle eines Infinitivsatzes genau umgekehrt (Verhältnis 0:2:4), wobei sie vor allem HG3 (Gruppe der Germanistik-Studierenden) betreffen. Diese Evidenz eröffnet einen breiten Interpretationsspielraum. Aus erwerbstheoretischer Sicht liefert sie Hinweise darauf, dass die Schwierigkeiten von italophonen DaF-Lernenden bei der Realisierung von *um ... zu*-Konstruktion mit der Erhöhung der Sprachkompetenz bzw. der Lernmotivation stufenweise verschwinden; dass aber bei HG3 – sprich: bei der etwas fortgeschritteneren Gruppe der angehenden Germanisten – der umgekehrte Fehler viel häufiger auftaucht als bei den anderen Hauptgruppen. Dies lässt sich vermutlich als Phänomen der Hyperkorrektur deuten: Die fortgeschritteneren Lernenden versuchen auf diese Weise ihren Sprachgebrauch an eine als vorbildlich angesehene Norm (d. h. an die konforme Realisierung von *um ... zu*-Konstruktionen) anzupassen, nehmen dabei aber – vielleicht aus Angst, denselben *alten* Fehler zu machen – eine über diese Norm hinausgehende Veränderung vor.

Okk.) als auch aus dem Italienischen (*s*) (10 Okk.). Erstere betreffen z. B. die wortwörtliche Übernahme von Ausdrücken bzw. Redewendungen (,in meiner Meinung‘ aus dem eng. *in my opinion*), den Gebrauch der Präposition ,bei‘ in der Bedeutung von *by* (*bei Fuß, bei seinem eigenen Auto*) bzw. zur Einleitung von Agens-Ergänzungen, und gelegentlich die Verwendung von ,beide ... und‘ (aus dem eng. *both ... and*) statt der korrelativen Konjunktion ,sowohl ... als auch‘ (*r*), wie folgender Beleg veranschaulicht:

(16) (...) *um beide Gesundheit **und** Wirtschaft zu schützen* (FRG_23, TP)

Der lexikalische Einfluss des Italienischen (9 Okk.) betrifft zum einen die eingedeutschte Übernahme von ganzen lexikalischen Einheiten (z. B. *Traffik* statt ,Verkehr‘ in der Bedeutung von ,traffico‘), zum anderen die falsche Übersetzung italienischer mehrdeutiger bzw. polysemer Wörter, die im Deutschen zwei oder mehreren Lexemen entsprechen – z. B. den Gebrauch von *Land* (,paese‘) in der Bedeutung von ,Dorf‘ oder von *Söhne* (,figli‘) in der Bedeutung von ,Kinder‘.

In den erhobenen Daten fallen darüber hinaus weitere für die Feststellung zwischen-sprachlicher Einflüsse interessante Besonderheiten auf, die aber aufgrund ihrer geringen Okkurrenz (1-2mal pro Phänomen) nicht im Mittelpunkt dieser Untersuchung stehen können, trotz allem jedoch als sehr aufschlussreich anzusehen sind. Diese werden im Folgenden ohne weitere Analyse bloß genannt. Davon lassen sich einige dem Einfluss des Englischen zuordnen: die Position von *auch* am Satzende (17), die präverbale Position des Temporaladverbs (18), die Übernahme der *preposition stranding*-Struktur (19):

(17) *Auf der anderen Seite gibt es Vorteile der Stadt **auch***. (KS_20, TP)

(18) *Wir **oft** kochen zusammen und viele Spaß haben*. (KS_18, TP)

(19) *Es konnte geben ein schlechte Mitbewohner **sie ist nicht einverstanden mit***.
(GC_01, TP)

Andere, eindeutig auf den Einfluss des Italienischen zurückzuführende Transferprobleme betreffen hingegen die Voranstellung des Indefinitpronomens ,alle‘ einer Nominalphrase mit eigenem Artikelwort (nach dem italienischen Muster *tutti i / tutte le ...*) wie in (20), die Beibehaltung der Verbzweistellung in komplex verdichteten hypotaktischen Konstruktionen wie in (21) sowie die bereits angesprochene Überproduktion von *um ... zu*-Finalsätzen an Stellen, wo ein einfacher Infinitivsatz stehen sollte (s. o. Fußnote 20):

(20) *Aber ich weiß, dass nicht **alle die Leute** bereit sein, (...)*. (KS_42, TP)

- (21) *Die Nativisten behaupten, dass wenn man die erste Sprache erweitern möchte, spielt das Stimulus keine wichtige Rolle.* (FRG_19, TP)

Natürlich sind im Korpus auch zahlreiche sprachimmanente, erwerbsspezifische Fehler zu finden (z. B. Fehler in der Nominal- und Adjektivflexion). Primäres Ziel vorliegender Untersuchung besteht allerdings nicht darin, die Interimsprache und deren Entwicklungstendenzen festzulegen, sondern lediglich in der Aufdeckung zwischensprachlicher Dynamik, um dadurch die Sprachkompetenz der Studierenden zu fördern und sprachpolitische Entscheidungen beeinflussen zu können. Es sollte daher das Ziel einer anderen Untersuchung sein, auf diesen nach wie vor äußerst relevanten erwerbstheoretischen Aspekt empirisch einzugehen.

4.2 Darstellung der Ergebnisse nach Hauptgruppe

Aus einer vergleichenden Darstellung der drei an der Untersuchung teilnehmenden Hauptgruppen (HG1: Schullernende, 31 ProbandInnen; HG2: Universitätsstudierende nicht linguistischer Studiengänge, 47 ProbandInnen; HG3: Universitätsstudierende der Germanistik, 48 ProbandInnen) ergibt sich folgendes Gesamtbild²¹:

| HG1 (31 TN) | | | HG2 (47 TN) | | | HG3 (48 TN) | | |
|----------------|----------|-----------------------|----------------|----------|---------------------|----------------|----------|----------------------|
| 1 | <i>l</i> | 3,5 pK – 25,3% 111 | 1 | <i>l</i> | 2,3 pK – 24% 107 | 1 | <i>l</i> | 1,1 pK – 39% 55 |
| 2 | <i>m</i> | 2,2 pK – 15,9% 70 | 2 | <i>m</i> | 1,2 pK – 13% 58 | 2 | <i>a</i> | 0,5 pK – 19,1% 27 |
| 3 | <i>n</i> | 1,2 pK – 8,65% 38 | 3 | <i>a</i> | 1,1 pK – 12% 53 | 3 | <i>m</i> | 0,25 pK – 8,7% 12 |
| 4 | <i>a</i> | 1,2 pK – 8,43% 37 | 4 | <i>n</i> | 0,8 pK – 9% 40 | | <i>p</i> | 0,25 pK – 8,6% 12 |
| 5 | <i>o</i> | 1,0 pK – 7,2% 32 | 5 | <i>o</i> | 0,7 pK – 7,6% 34 | 4 | <i>g</i> | 0,2 pK – 6,5% 9 |
| 6 | <i>c</i> | 0,74 pK – 5,2% 23 | 6 | <i>b</i> | 0,6 pK – 6,1% 27 | 5 | <i>n</i> | 0,1 pK – 3,62% 5 |

²¹ Wie oben in Tab. 4 bereits erläutert, stehen die Buchstaben *a–s* kennzeichnend für die jeweiligen untersuchten Phänomene: *a*: Komma nach Vorfeld; *b*: Unflektiertes Adjektivattribut; *c*: Pränominaler Genitiv; *d*: Präposition *in* vor Jahreszahl; *e*: Orthographie; *f*: Finales *zu* statt *um ... zu*; *g*: Auslassung des Subjekts; *h*: Linksherausstellung des Subjekts; *i*: Präposition *im* vor Jahreszahl; *j*: Infinitiv ohne *zu*; *k*: Deklinierte prädikative Adjektive; *l*: Kein Komma vor Nebensatz; *m*: Keine Verbzweitstellung; *n*: Keine Beachtung der TeKaMoLo-Grundreihenfolge; *o*: Keine Verbletzstellung im Nebensatz; *p*: Falsche Realisierung der Verbalklammer; *q*: Lexikalische Interferenzen (EN > DT); *r*: *Beide ... und* statt *,sowohl ... als auch'*; *s*: Lexikalische Interferenzen (IT > DT).

| | | | | | | | | |
|--------------------------|---|----------------------------------|----|---|---------------------------------|---|---|---------------------------------|
| 7 | b | 0,7 pK – 5% 22 | | g | 0,6 pK – 6,1% 27 | | r | 0,1 pK – 3,62% 5 |
| 8 | j | 0,6 pK – 4,32% 19 | 7 | d | 0,5 pK – 5,6% 25 | | c | 0,1 pK – 3,65% 5 |
| 9 | g | 0,58 pK – 4,1% 18 | 8 | e | 0,4 pK – 4% 18 | 6 | o | 0,06 pK – 2,2% 3 |
| 10 | h | 0,5 pK – 3,9% 17 | 9 | c | 0,3 pK – 3,1% 14 | | d | 0,06 pK – 2,2% 3 |
| 11 | d | 0,35 pK – 2,5% 11 | 10 | h | 0,2 pK – 2,5% 11 | | j | 0,06 pK – 2,2% 3 |
| 12 | p | 0,3 pK – 2% 9 | 11 | k | 0,2 pK – 1,8% 8 | 7 | e | 0,04 pK – 1,4% 2 |
| 13 | f | 0,25 pK – 1,8% 8 | | s | 0,2 pK – 1,8% 8 | 8 | b | 0 |
| | q | 0,25 pK – 1,8% 8 | 12 | i | 0,1 pK – 1,1% 5 | | k | 0 |
| 14 | i | 0,2 pK – 1,6% 7 | | p | 0,1 pK – 1,1% 5 | | h | 0 |
| | e | 0,2 pK – 1,6% 7 | 13 | r | 0,08 pK – 0,9% 4 | | f | 0 |
| 15 | k | 0,03 pK – 0,2% 1 | | q | 0,08 pK – 0,9% 4 | | i | 0 |
| | r | 0,03 pK – 0,2% 1 | 14 | f | 0,04 pK – 0,4% 2 | | s | 0 |
| | s | 0,03 pK – 0,2% 1 | 15 | j | 0 | | q | 0 |
| | | 14,2 pK 442 Okk | | | 9,5 pK 445 Okk | | | 2,9 pK 141 Okk |
| 1.028 Okkurrenzen | | | | | | | | |

Tab. 5: Vergleichende Darstellung (HG1, HG2, HG3)

Eine allererste Anmerkung betrifft die Fehlerquote innerhalb der einzelnen Hauptgruppen: Wie die Zahlen verdeutlichen, stammen die meisten normwidrigen Äußerungen aus der Gruppe der Schullernenden (442/1.028 – ca. 14,2 pro Kopf), die wenigsten aus der Gruppe der Germanistikstudierenden (141/1.028 – ca. 2,9 pro Kopf). Die Häufigkeit der einzelnen Transferphänomene innerhalb der drei Hauptgruppen entspricht in großen Zügen der am Beispiel von Tab. 4 bereits besprochenen allgemeinen Frequenz; jedoch zeigen sich bei genauerem Hinsehen einige erwähnenswerte Differenzen:

- Interpunktionsinterferenzen stellen zwar für alle Gruppen den meistbegangenen Fehler dar (ca. ¼ aller Belege), bei HG3 überwiegen sie aber deutlich in der Zahl und

kommen im Vergleich zu den beiden anderen Gruppen fast zweimal so häufig vor²². Dies betrifft nicht nur das fehlende Komma vor Nebensatzkonstruktionen (Phänomen l – 39% bei HG3 vs. 25,3% von HG1 und 24% von HG2), sondern auch die Setzung eines nicht korrekten Kommas nach dem Vorfeld (Phänomen a – 19% bei HG3 vs. 8,4% von HG1 und 12% von HG2);

- Auch sind einige lexikalische Transfererscheinungen wie die Ersetzung von ‚sowohl ... als auch‘ durch *beide ... und* (Phänomen r) bei HG3 viel häufiger (3,62%) als bei den anderen Gruppen (0,22% bei HG1 und 0,9% bei HG2);
- Einige syntaktische Phänomene hingegen sind bei HG3 etwas seltener als bei anderen Gruppen: Beispielsweise kommen falsche V2-Stellungen (m) bei Germanistikstudierenden nicht so häufig vor (8,7%) wie bei Schullernenden (15,9%) und Universitätsstudierenden anderer Studienrichtungen (13%); auch Probleme in der Konstituentenordnung nach dem TeKaMoLo-Modell (n) betreffen vor allem HG1 und HG2 (jeweils ca. 9% aller Okkurrenzen) und nur weniger HG3 (3,62%); dasselbe gilt für Abweichungen in der Nebensatzkonstruktion (Phänomen o) (2% für HG3 vs. ca. 7% für HG1 und HG2);
- Die Bildung von pränominalen Genitivergänzungen nach dem englischen Schema (c) ist viel häufiger bei ProbandInnen der HG1 (5,2%) als bei ProbandInnen von HG2 (3,1%) und HG3 (3,62%) zu begegnen;
- Orthographische Interferenzen (e) sind im Schnitt bei HG2 (4%) häufiger als bei den anderen beiden Gruppen (1,6% bei HG1, 1,4% bei HG3).

Weiterhin fällt auf, dass manche Transferphänomene bei einigen Probandengruppen gar nicht vorkommen. Beispielsweise wurden für das unflektierte Adjektivattribut (b) in HG3 keinerlei Okkurrenzen gefunden, obwohl dieses Phänomen bei den anderen untersuchten Lernergruppen mit einem Durchschnittswert von ca. 5,5% zu den sieben häufigsten Transfererscheinungen zählt. Dasselbe gilt auch für die Flexion von prädikativ gebrauchten Adjektiven (k), für die unangemessene Bildung von *um ... zu*-Finalsätzen (f), für die Voranstellung der Präposition *im* bei Jahresangaben (i) sowie für lexikalische Einflüsse

²² Die allgemein hohe Frequenz von Interpunktions transfers bleibt auch auf fortgeschrittenen Niveaustufen bestehen. Dies liegt vermutlich auch darin begründet, dass der Erwerb schriftsprachlicher Kompetenzen – mitsamt der Orthographie und der Satzzeichensetzung – in aller Regel später entwickelt wird und eine bewusste Aktivierung metasprachlicher und sprachreflexiver Prozesse erfordert (vgl. Thurmair 2022; Stark 2022).

(*q, s*). Auffällig ist schließlich, dass das Vorkommen von Infinitivkonstruktionen ohne einleitendes *zu* (*j*) in den drei Gruppen sukzessive abnimmt: Wenn dieses Phänomen bei Schullernenden ziemlich häufig auftritt (0,61pK – 4,32%), ist es bei Universitätsstudierenden gar nicht (HG2) oder sehr sporadisch (HG3 – 2,17%) anzutreffen.

Fokussiert man sich nun auf die Unterschiede in der Transferrichtung (Tab. 6), wird aus den erhobenen Daten zudem ersichtlich, dass der zwischensprachliche Einfluss mit zunehmender Motivation und Sprachkompetenz stetig abnimmt:

| | HG1 (31 TN) | HG2 (47 TN) | HG3 (48 TN) | = (126 TN) |
|--------------|------------------------|------------------------|------------------------|-------------------------|
| ITA | 2,0 pK 63 | 1,2 pK 59 | 0,2 pK 12 | 1,1pK 134 |
| ENG | 3,7pK 127 | 3,1 pK 147 | 0,8 pK 41 | 2,4 pK 315 |
| BEIDE | 8,4 pK 249 | 5,2 pK 239 | 1,8 pK 88 | 4,7 pK 576 |
| TOT | 442 14,2 pK | 445 9,5 pK | 141 2,9 pK | 1.028 8,1 pK |

Tab. 6: Transferrichtung nach HG

Wie oben bereits angesprochen, ist die Gruppe der Schullernenden (HG1) diejenige, die von zwischensprachlichen Einflüssen am meisten betroffen ist (14,2 pK), wobei die Produktion von sprachlichen Phänomenen, die vom negativen Einfluss beider Sprachen verursacht worden ist, in der Zahl überwiegen. Die Gruppe der Germanistikstudierenden (HG3) weist im Vergleich zu den anderen die wenigsten Okkurrenzen auf (2,9 pK). Dies lässt sich vermutlich darauf zurückführen, dass Studierende eines linguistischen Studiengangs über ein stärker ausgebildetes metasprachliches Wissen verfügen, als dies für SchülerInnen bzw. Studierende anderer Studienrichtungen der Fall ist. Auffällig ist zudem, dass der negative Einfluss des Italienischen – wie oben bereits beobachtet – für alle Gruppen am seltensten ausfällt, während jener des Englischen sowie beider Sprachen zwei- bis dreimal so häufig ist. In diesem Zusammenhang ist den Daten auch zu entnehmen, dass genannte Transfererscheinungen aus dem Englischen zwar in allen Gruppen höher erscheinen als diejenigen aus dem Italienischen, bei HG3 (Gruppe der Germanistikstudierenden) fallen sie jedoch ca. zweimal so selten aus (0,8 pK) aus als bei HG1 (3,7 pK) und HG2 (3,1 pK), was zum einen auf die intrinsische Lernmotivation der Studierenden, zum anderen aber auch auf den Spezialisierungsgrad des besuchten

Studiums, das die Sprachreflexion ausdrücklich fördert (s.o. Abschnitt 2.2.1), schließen lässt.

4.3 Darstellung der Ergebnisse nach Untergruppe

Wie eingangs betont, ließen sich innerhalb der drei Hauptgruppen jeweils drei Untergruppen (UGn) differenzieren: Die Untergruppe der Lernenden mit Deutsch als erster Fremdsprache (DeuFS1), die Untergruppe der Lernenden mit Englisch als erster Fremdsprache (DeuFS2) und die Untergruppe der Lernenden, die beide Fremdsprachen gleichzeitig zu lernen anfangen (D+E-FS1). Eine weitere, nach Untergruppe differenzierte Darstellung der erhobenen Daten bringt folgende Tabelle zu Tage:

| | DeuFS1 (42 TN) | DeuFS2 (69 TN) | D+E-FS1 (15 TN) | = (126 TN) |
|--------------|---------------------------|---------------------------|----------------------------|--------------------------|
| ITA | 1,57 pK 66 | 0,77 pK 53 | 1,0 pK 15 | 1,1 pK 134 |
| ENG | 2,8 pK 118 | 2,0 pK 137 | 3,8 pK 58 | 2,5 pK 315 |
| BEIDE | 5,7 pK 240 | 3,2 pK 223 | 7,7 pK 116 | 4,6 pK 579 |
| TOT | 10,1 pK 424 | 6 pK 415 | 12,6 pK 189 | 8,15 pK 1.028 |

Tab. 7: Transferphänomene nach UG

Von zwischensprachlichen Interferenzen wird vor allem die D+E-FS1-Untergruppe beeinflusst, gefolgt von UG DeuFS1 und schließlich von UG DeuFS2. Für alle Untergruppen lassen sich die meisten Phänomene dem Einfluss beider Sprachen zuschreiben. Auf den negativen Einfluss des Italienischen sind nur die wenigsten Abweichungen zurückzuführen, wohingegen Transferprobleme aus dem Englischen deutlich überwiegen. Zumeist jedoch interferiert aus dem Englischen – neben der bereits erwähnten UG D+E-FS1 (3,8 pK) – überraschenderweise UG DeuFS1 (2,8 pK), deren ProbandInnen als erste Fremdsprache Deutsch hatten, während bei UG DeuFS2 der Transfer aus dem Englischen mit einem Durchschnittswert von 2,0 Interferenzen pro Kopf am niedrigsten ausfällt. Der Wert englischbedingter Transfererscheinungen steigt in den drei Gruppen progressiv (und sprunghaft!) an, egal ob Englisch als erste oder zweite Fremdsprache gelernt wird.

Dieses Ergebnis weist vor allem darauf hin, dass eine geringere DaF-Dauer, wie sie bei UG DeuFS2 vorkommt, nicht unbedingt mit einem verstärkten Transfer aus dem Englischen korreliert bzw. dass der Einfluss des Englischen bei ProbandInnen mit Deutsch als

erster Fremdsprache im Schnitt nicht nur häufiger ist als bei UG DeuFS2, sondern sogar höher ist als derjenige des Italienischen, der mit einem Wert von ca. 1,1 pK am seltensten ausfällt. Dies scheint für vorliegende Untersuchung insofern eine wichtige und aussagekräftige Beobachtung zu sein, als dadurch die Hypothese, dass die Fremdsprache Englisch im Prozess des (Tertiär-)Spracherwerbs als dominante, eindringliche Brücken- bzw. Hürdensprache fungiere, ausdrücklich bekräftigt wird.

Aus einer noch feineren, nach Haupt- und Untergruppe ausdifferenzierten Darstellung ergibt sich folgendes Gesamtbild (Tab. 8):

| HG1 | | | | |
|--------------|------------------------|------------------------|------------------------|------------------------|
| | DeuFS1 (17) | DeuFS2 (8) | D+E-FS1 (6) | = (31) |
| ITA | 2,0 pK 34 | 1,9 pK 15 | 2,3 pK 14 | 2,0 pK 63 |
| ENG | 3,8 pK 65 | 3,0 pK 24 | 6,2 pK 37 | 4,1 pK 128 |
| BEIDE | 7,9 pK 134 | 6,0 pK 48 | 11,8 pK 71 | 8,1 pK 251 |
| | 13,6 pK 233 | 10,9 pK 87 | 20,3 pK 122 | 14,2 pK 442 |
| HG2 | | | | |
| | DeuFS1 (18) | DeuFS2 (26) | D+E-FS1 (3) | = (47) |
| ITA | 1,5 pK 27 | 1,2 pK 32 | 0 | 1,3 pK 59 |
| ENG | 2,7 pK 49 | 3,1 pK 81 | 5,3 pK 16 | 3,1 pK 147 |
| BEIDE | 5,3pK 95 | 4,9 pK 124 | 7 pK 21 | 5,2 pK 239 |
| | 9,5 pK 171 | 9,1 pK 237 | 12,3 pK 37 | 9,5 pK 445 |
| HG3 | | | | |
| | DeuFS1 (7) | DeuFS2 (35) | D+E-FS1 (6) | = (48) |
| ITA | 0,7 pK 5 | 0,17 pK 6 | 0,6 pK 1 | 0,25 pK 12 |
| ENG | 0,6 pK 4 | 0,9 pK 32 | 0,8 pK 5 | 0,85 pK 41 |
| BEIDE | 1,6 pK 11 | 1,5 pK 53 | 4 pK 24 | 1,8 pK 88 |
| | 2,8 pK 20 | 2,6 pK 91 | 5 pK 30 | 2,9 pK 141 |
| TOT | 10,1 pK 424 | 6 pK 415 | 12,6 pK 189 | 8,15pK 1028 |

Tab. 8: Transferphänomene nach HG und UG

Die einzelnen Untergruppen der HG1 (Schullernenden) weisen im Vergleich zu den anderen UGn die meisten Okkurrenzen auf. Bei allen Gruppen stellen UG D+E-FS1 und UG DeuFS2 die Untergruppen mit jeweils den meisten und den wenigsten Transfererscheinungen pro Person dar. Zur Transferrichtung verdeutlichen die Zahlen, dass in allen Lernergruppen Interferenzen aus beiden Sprachen deutlich überwiegen, gefolgt von jenen aus dem Englischen und schließlich aus dem Italienischen. Dieses Resultat entspricht im Großen und Ganzen oben bereits angesprochener Binnendifferenzierung innerhalb der einzelnen Hauptgruppen. Die zweitgrößte Kategorie umfasst für alle Untergruppen Transfererscheinungen aus dem Englischen; einzige Ausnahme ist UG DeuFS1 von HG3, die im Gegensatz zu allen anderen Untergruppen etwas mehr aus dem Italienischen als aus dem Englischen transferiert. Es handelt sich allerdings um einen statistisch wenig bedeutenden Pluswert von ca. 0,1. Transfererscheinungen aus dem Italienischen sind nach wie vor am seltensten – auch bei ProbandInnen, die als FS1 Deutsch hatten. An einem Vergleich zwischen den UGn DeuFS1 und DeuFS2 fällt weiterhin auf, dass die ProbandInnen der ersteren UG (Deutsch als erste Fremdsprache) generell mehr Interferenzen aus dem Italienischen aufweisen als diejenigen der letzteren UG (Deutsch als zweite Fremdsprache). Wie aber oben bereits angedeutet, sind diese Phänomene sowieso seltener als jene aus dem Englischen. Diese generelle Dominanz des Englischen – ganz unabhängig davon, ob es die erste oder die zweite erlernte Fremdsprache darstellt – ist bei Schullernenden (HG1) besonders ersichtlich, wobei der Einfluss des Englischen im Vergleich zu den anderen HGn, bei denen englischbedingte Transferprobleme vor allem innerhalb der UGn DeuFS2 anzutreffen sind, auch in UG DeuFS1 stärker ist (durchschnittlich 3,8 pro Kopf vs. 2,7 von HG2 und 0,6 von HG3).

5. Diskussion und Ausblick

Zusammenfassend lässt sich Folgendes festhalten:

- (i) Bei jenen Phänomenen, bei denen die Transferrichtung eindeutig ist, überwiegt der Einfluss des Englischen;
- (ii) Der Transfer aus dem Englischen ist höher als jener aus dem Italienischen, aber geringer als derjenige von Phänomenen, die auf beide Sprachen zurückzuführen sind;

- (iii) Der Transfer aus dem Italienischen bleibt in allen Haupt- und Untergruppen relativ stabil und ist bis auf wenige Ausnahmen (UG DeuFS1 der HG3) insgesamt deutlich niedriger als jener aus dem Englischen.
- (iv) Die chronologisch erste Fremdsprache scheint keine besonders wichtige Rolle zu spielen: Ganz unabhängig von der zuerst erlernten Fremdsprache ist der Einfluss des Englischen viel stärker als jener des Italienischen; diese allgemeine Dominanz des Englischen – die sich u. a. bestimmt auch auf die große Präsenz des Englischen in der Jugendkultur zurückführen lässt – spiegelt sich zudem auch darin wider, dass englischbasierte Transfererscheinungen bei ProbandInnen der UG DeuFS1, die als erste Fremdsprache Deutsch hatten, häufiger anzutreffen sind als bei ProbandInnen der UG DeuFS2; dies betrifft aber in erster Linie die Gruppe der Schullernenden;
- (v) Im Gegensatz zu den Resultaten anderer Studien zum zwischensprachlichen Einfluss treten lexikalische und semantische Transferphänomene nicht so stark auf; stattdessen beweist vorliegende Untersuchung, dass die Übernahme von Interpunktionsregeln und syntaktischen Strukturen, d. h. *pattern borrowing* (vgl. Abschnitt 2.1), viel bedeutender als semantischer Transfer ist.

Außerdem erschließt sich aus unseren Daten auch, dass das Auftreten englischbedingter Transferphänomene weder mit der DaF-Dauer noch mit der chronologischen Erwerbsreihenfolge korreliert. Dieses Resultat ist insofern von großer Bedeutung, als dadurch der wichtige Beweis vorgelegt wird, dass die Fremdsprache Englisch – zumindest bis zum Erreichen des B1-Niveaus – im DaF-Erwerb für italienische Lernende und Studierende eine große Rolle spielt und nicht unbedingt als wirksame Brückensprache fungiert, sondern teilweise ein Hindernis darzustellen scheint, vorausgesetzt, dass einige der von den ProbandInnen produzierten Sätze tatsächlich von englischen Formen beeinflusst werden. Der vielfach in der Literatur diskutierte Faktor des Fremdsprachenstatus findet somit Bestätigung. Gerade in den letzten Zeiten, in denen die aktuelle Lage des Fachs DaF sich in einem wesentlichen Umwandlungsprozess befindet und fast überall den Status von zweiter Fremdsprache nach Englisch als dominante Weltsprache (DaFnE) einnimmt, dürfte diese Evidenz als wichtige Grundlage für sprachdidaktische, curriculare sowie sprachenpolitische Entscheidungen dienen. Bemerkenswert ist zudem auch die unterschiedliche Verteilung der Transfererscheinungen innerhalb der drei untersuchten Hauptgruppen: Wenn die Gruppe der Schullernenden (HG1) mit einem Durchschnittswert von 14,2 Okkurrenzen pro Kopf von zwischensprachlichem Einfluss am meisten

betroffen ist, stammen die wenigsten normwidrigen Transfererscheinungen aus der Gruppe der Germanistikstudierenden (HG3) (ca. 2,9 Okkurrenzen pro Kopf), wohingegen die Gruppe der Studierenden aus anderen Fachrichtungen mit einer Transferquote von 9,5 pro Kopf genau dazwischenliegt. Dieser graduelle Rückgang von Transferphänomenen mag an dieser Stelle wenig verwundern und liefert deutliche Hinweise darauf, dass der zwischensprachliche Einfluss mit zunehmender Sprachkompetenz sowie Motivation progressiv abnimmt. Wie auch oben bereits betont, verfügten HG3-ProbandInnen, bei denen Transferprobleme am seltensten ausfallen, zum Zeitpunkt der Datenerhebung über ein im Vergleich zu den anderen an der Untersuchung teilnehmenden Lernergruppen etwas höheres Sprachniveau (tendenziell B2), sie befanden sich also in einem späteren Erwerbsstadium; außerdem handelt es sich bei diesen ProbandInnen um Studierende eines linguistisch angelegten Fachs mit Schwerpunkt auf Germanistik, das die Sprachreflexion und metasprachliche Bewusstheit ausdrücklich fördert und eine tiefere Motivation zum Deutscherwerb erfordert, als dies bei SchülerInnen bzw. Studierenden anderer Studiengänge der Fall ist. In dieser Hinsicht besteht ein wichtiges Forschungsdesiderat darin, den erwerbstheoretischen Aspekt in zukünftigen Studien weiter zu vertiefen, indem u. a. der Frage nachgegangen wird, in welchem Zusammenhang die Transferphänomene mit dem jeweiligen Sprachniveau (A1, B1, C1 etc.), den erreichten Erwerbsstufen (u. a. Verbzweit- und Verbletzstellung) sowie mit den dem Erwerbsprozess inhärenten Strategien (u. a. Übergeneralisierungen bestimmter Strukturmuster) stehen.

Bibliographie

- Arnaus, Gil Laia; Müller, Natascha (2020) Acceleration and Delay in Bilingual, Trilingual and Multilingual German-Romance Children. Finite Verb Placement. *Linguistic Approaches to Bilingualism* 10(4), 530-558.
- Auer, Peter (2001) Kontrastive Analysen Deutsch-Italienisch: eine Übersicht. In: Gerhard Helbig; Lutz Götze; Gert Henrici; Hans-Jürgen Krumm (Hrsg.) *Deutsch als Fremdsprache*. Berlin: de Gruyter, 367-374.
- Ballestracci, Sabrina (2011) Die kausalen Verknüpfungsmittel des Deutschen und des Italienischen. Eine kontrastive Beschreibung unter formalem und funktionalem Aspekt. *Linguistik online* 49(5/11), 75-89.
- Bardel, Camilla; Falk, Ylva (2007) The Role of the Second Language in Third Language Acquisition: the Case of Germanic Syntax. *Second Language Research* 23(4), 459-484.
- Cavallini, Elisa (2010) *Deutsch nach Englisch bei Italienisch als Ausgangssprache*. München: Meidenbauer.

- Cenoz, Jasone (2001) The Effect of Linguistic Distance, L2 Status and Age on Cross-linguistic Influence in Third Language Acquisition. In: Jasone Cenoz; Britta Hufeisen; Ulrike Jessner (Hrsg.), 8-20.
- Cenoz, Jasone; Hufeisen, Britta; Jessner, Ulrike (Hrsg.) (2001) *Cross-linguistic Influence in Third Language Acquisition: Psycholinguistic Perspectives*. Bristol: Multilingual Matters.
- De Angelis, Gessica (2007) *Third or Additional Language Acquisition*. Bristol: Multilingual Matters.
- De Angelis, Gessica (2019) Cross-linguistic Influence and Multiple Language Acquisition and Use. In: David Singleton; Larissa Aronin (Hrsg.) *Twelve Lectures on Multilingualism*. Bristol: Multilingual Matters, 163-177.
- Dentler, Sigrid (2000) Deutsch und Englisch – das gibt immer Krieg! In: Sigrid Dentler; Britta Hufeisen; Beate Lindemann (Hrsg.) *Tertiär- und Drittsprachen. Projekte und empirische Untersuchungen*, Tübingen: Stauffenburg Verlag, 77–97.
- Edmondson, Willis J. (2001) Transfer beim Erlernen einer weiteren Fremdsprache: Die L1-Transfer-Vermeidungsstrategie. In: Gerd Henrici; Uwe Koreik (Hrsg.) *Perspektiven Deutsch als Fremdsprache*. Hohengehren: Schneider, 137-155.
- Falk, Ylva; Barbel, Camilla (2010a) Object Pronouns in German L3 syntax: Evidence for the L2 status factor. *Second Language Research* 27(1), 59-82.
- Falk, Ylva; Barbel, Camilla (2010b) The Study of the Role of the Background Languages in Third Language Acquisition. The state of the art. *IRAL* 48(2–3), 185-219.
- Flynn, Suzanne; Foley, Claire; Vinnitskaya, Inna (2004) The Cumulative-enhancement Model for Language Acquisition: Comparing Adults' and Children's Patterns of Development in First, Second and Third Language Acquisition of Relative Clauses. *The International Journal of Multilingualism* 1, 3-16.
- Forsyth, Helen (2014) The Influence of L2 Transfer on L3 English Written Production in a bilingual German/Italian Population: A Study of Syntactic Errors. *Open Journal of Modern Linguistics* 4, 429-456.
- Gibson, Martha; Hufeisen, Britta; Libben, Georg (2001) Learners of German as an L3 and their Production of German Prepositional Verbs: Psycholinguistic Perspectives. In: Ulrike Jessner; Manon Megensand; Stefanie Graus (Hrsg.) *Cross-Linguistic Influence in Third Language Acquisition*. Berlin: de Gruyter, 138-148.
- Håkansson, Gisela; Pienemann, Manfred; Sayehli, Susan (2002) Transfer and Typological Proximity in the Context of Second Language Processing. *Second Language Research* 18(3), 250-273.
- Haberzettl, Stefanie (2005) *Der Erwerb der Verbstellungsregeln in der Zweitsprache Deutsch durch Kinder mit russischer und türkischer Muttersprache*. Tübingen: Max Niemeyer.
- Hepp, Marianne; Nied Curcio, Martina (Hrsg.) (2018) *Educazione plurilingue: ricerca, didattica e politiche linguistiche*. Roma: Studi Germanici.
- Hepp, Marianne; Salzmann, Katharina (Hrsg.) (2020) *Sprachvergleich in der mehrsprachig orientierten DaF-Didaktik: Theorie und Praxis*. Roma: Studi Germanici.
- Herdina, Philipp; Jessner, Ulrike (2002) *A Dynamic Modell of Multilingualism. Perspectives of Change in Psycholinguistics*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Hufeisen, Britta (1991) *Englisch als erste und Deutsch als zweite Fremdsprache: empirische Untersuchung zur fremdsprachlichen Interaktion*. Frankfurt am Main/Bern/New York/Paris: Peter Lang.

- Hufeisen, Britta; Fischer, Rotraut (2012) Textproduktion und Sprachenfolge, Wie beeinflusst die Vorfremdsprache L2 die Textproduktion in der L3 DaF? In: Dagmar Knorr; Annette Verhein-Jarren (Hrsg.) *Schreiben unter Bedingungen von Mehrsprachigkeit*. Frankfurt a.M.: Peter Lang, 157-169.
- Hüllen, Werner (1992) Identifikationssprachen und Kommunikationssprachen. *Zeitschrift für germanistische Linguistik* 20, 298-317.
- Jessner, Ulrike (2006), *Linguistic Awareness in Multilinguals. English as a Third Language*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Jessner, Ulrike (2008) Linguistic and Cognitive Motivations for the Typological Primacy Model (TPM) of Third Language (L3) Transfer: Timing of Acquisition and Proficiency Considered. *Language Teaching* 41(1), 15-56.
- Kellerman, Eric (1978) Giving Learners Break: Native Language Intuitions as a Source of Prediction about Transferability. *Working Papers on Bilingualism* 15, 59–92.
- Kretzenbacher, Heinz L. (2009) Deutsch nach Englisch: Didaktische Brücken für syntaktische Klammern. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching* 6(1), 88-99.
- Lado, Robert (1957) *Linguistics across Cultures*. Anna Arbor: The University of Michigan Press.
- Meisel, Jürgen (2000) On Transfer at the Initial Stage of L2 Acquisition. In: Claudia Riemer (Hrsg.) *Kognitive Aspekte des Lehrens und Lernens von Fremdsprachen. Festschrift für Willis J. Edmondson zum 60. Geburtstag*. Tübingen: Narr, 186-206.
- Meissner, Franz Joseph (1991) Lehrwerkanalyse zur Interlexis: English G versus Echanges oder: Was leistet die erste für die zweite Fremdsprache? *Französisch heute*, 22(3), 191-210.
- Peukert, Hagen (2015) Transfer Effects in Multilingual Language Development. In: Hagen Peukert (Hrsg.), *Transfer Effects in Multilingual Language Development*. Amsterdam: John Benjamin, 1-17.
- Ricci Garotti, Federica (2018) Die Rolle der Sprachenfolge und des interlingualen Einflusses in der Entwicklung fremdsprachlicher Textproduktion. In: Marianne Hepp; Martina Nied Curcio (Hrsg.), 199-219.
- Riehl, Claudia M. (2014) *Mehrsprachigkeit. Eine Einführung*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Ringbom, Håkan (1987) *The Role of the First Language in Foreign Language Learning*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Ringbom, Håkan (2005) L2-Transfer in Third Language Acquisition. In Britta Hufeisen; Robert J. Fouser (Hrsg.), *Introductory Readings in L3*. Tübingen: Stauffenburg Verlag, 71-82.
- Roche, Jörg (2013) Mehrsprachigkeitstheorie. Erwerb - Kognition - Transkulturation - Ökologie. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Rössler, Paul; Besl, Peter; Saller, Anna (Hrsg.) *Vergleichende Interpunktion*. Berlin: De Gruyter.
- Rothman, Jason (2010) L3 Syntactic Transfer Selectivity and Typological Determinacy: The Typological Primacy Model. *Second Language Research* 27(1), 107-127.
- Rothman, Jason; Cabrelli Amaro, Jennifer (2010) What Variables Condition Syntactic Transfer? A Look at the L3 Initial State. *Second Language Research* 26(2), 189-218.

- Salzmann, Katharina (2019) Interlinguale Einflüsse und Synergien beim Tertiärspracherwerb. Eine Umfrage unter mehrsprachigen DaF-Studierenden. *LEND – Lingua e nuova didattica* 1, 29-44.
- Sharwood Smith, Michael; Kellerman, Eric (1986) Cross-linguistic Influence in Second Language Acquisition. An Introduction. In: Eric Kellerman; Michael Sharwood-Smith (Hrsg.) *Cross-linguistic Influence in Second Language Acquisition*. New York: Pergamon Press, 1-9.
- Terrasi Haufe, Elisabetta (2004) *Der Schulerwerb von Deutsch als Fremdsprache: Eine empirische Untersuchung am Beispiel der italienischsprachigen Schweiz*. Berlin: de Gruyter.
- Thurmair, Maria (2022) Interpunktion – (K)ein Thema für Deutsch als Fremdsprache? In: Paul Rössler; Peter Besl; Anna Saller (Hrsg.), 317-342.
- Stark, Linda (2022) Zur Kommasetzung italienischer DaF-Lernender. Inter- und intra-linguale Fehlerursachen. In: Paul Rössler; Peter Besl; Anna Saller (Hrsg.), 369-396.
- Williams, Sara, Hammarberg, Björn (1998) Language Switches in L3 Production: Implications for a Polyglot Speaking Model. *Applied Linguistics* 19, 295-333.

Kurzbiographien

Federica Ricci Garotti ist Professorin (*full professor*) für germanistische Linguistik an der Universität Trient; Forschungsschwerpunkte: DaF-Didaktik; Erst-Zweit- und Fremdspracherwerb; Mehrsprachigkeit und germanische Sprachminderheiten; Werbekommunikation und Sprache der Persuasion.

Katharina Salzmann ist Junior-Professorin für germanistische Sprachwissenschaft an der Universität Trient; Forschungsschwerpunkte: kindlicher Erst- und Zweitspracherwerb; Tertiärspracherwerb und universitäre DaF-Didaktik; kontrastive Linguistik (Deutsch-Italienisch); Gesprochene-Sprache-Forschung.

Gianluca Cosentino ist Professor für germanistische Linguistik und Übersetzung an der Universität Cagliari; Forschungsschwerpunkte: Prosodie, Syntax und Informationsstruktur; Fremdspracherwerbsforschung und DaF-/DaZ-Didaktik; kontrastive Grammatik (Deutsch-Italienisch); Stilistik und Pragmatik.

Schlagwörter

Deutsch als Fremdsprache nach Englisch (DaFnE), Transfer, zwischensprachliche Einflüsse