

Laia Arnaus Gil / Natascha Müller

Frühkindlicher Trilinguismus

Französisch, Spanisch, Deutsch

narr STUDIENBÜCHER

narr\|f
ranck
e\|atte
mpto

narr **STUDIENBÜCHER**

Laia Arnaus Gil / Natascha Müller / Marina Hüppop /
Meike Poeste / Elena Scalise / Nadine Sette / Abira
Sivakumar / Mabel Tirado Espinosa / Katharina Sonja
Zimmermann

Frühkindlicher Trilinguismus

Französisch, Spanisch, Deutsch

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.dnb.de> abrufbar.

Laia Arnaus Gil vertritt zurzeit die Professur für spanische und italienische Sprachwissenschaft an der Universität Hamburg.

Natascha Müller ist Inhaberin des Lehrstuhls für romanische Sprachwissenschaft an der Bergischen Universität Wuppertal.

Marina Hüppop ist ehemalige Masterstudentin des Studiengangs Bilingualer Unterricht an der Bergischen Universität Wuppertal mit dem Fach Französisch und absolviert zurzeit ihr Referendariat.

Meike Poeste ist ehemalige Masterstudentin des Studiengangs Master of Education Spanisch an der Bergischen Universität Wuppertal und wird im November mit ihrem Referendariat beginnen.

Elena Scalise studiert an der Bergischen Universität Wuppertal im Kombinatorischen Bachelor of Arts mit den Fächern Französisch und Spanisch.

Nadine Sette ist ehemalige Masterstudentin des Studiengangs Master of Education Spanisch an der Bergischen Universität Wuppertal und absolviert zurzeit ihr Referendariat.

Abira Sivakumar ist ehemalige Masterstudentin des Studiengangs Master of Education Spanisch an der Bergischen Universität Wuppertal und absolviert zurzeit ihr Referendariat.

Mabel Tirado Espinosa studiert an der Bergischen Universität Wuppertal im Master of Education mit dem Fach Spanisch.

Katharina Sonja Zimmermann studiert an der Bergischen Universität Wuppertal im Master of Education mit den Fächern Französisch und Spanisch.

© 2019 · Narr Francke Attempto Verlag GmbH + Co. KG
Dischingerweg 5 · D-72070 Tübingen

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Internet: www.narr.de
eMail: info@narr.de

CPI books GmbH, Leck

ISSN 0941-8105
ISBN 978-3-8233-8277-5 (Print)
ISBN 978-3-8233-9277-4 (ePDF)
ISBN 978-3-8233-0183-7 (ePub)



Inhalt

Vorwort	9
1 Trilinguismus und Drittspracherwerb	11
1.1 Begriffsdefinition und Fragestellungen	11
1.2 Das <i>Cumulative Enhancement</i> Modell	17
1.3 Das <i>Typological Primacy</i> Modell	19
1.4 Das <i>L2 Status Factor</i> Modell	21
1.5 Drei Sprachen von Geburt an	23
2 Methoden	29
2.1 Die Querschnittsstudie	29
2.2 Die Longitudinalstudie	31
2.3 Sprachdominanz und Beherrschungsgrad	32
2.3.1 Ermittlung der Sprachbeherrschung in Longitudinal- und Querschnittsstudien	33
2.3.2 Grammatiktests	40
3 Messung des rezeptiven Wortschatzes anhand des <i>Peabody Picture Vocabulary Tests</i>	51
3.1 Der <i>Peabody Picture Vocabulary Test</i>	51
3.1.1 Anwendungsbereiche des <i>Peabody</i>	52
3.1.2 Testdurchführung	52
3.1.3 Auswertung und Interpretation	56
3.2 Vergleich der <i>Peabody</i> -Versionen	64
3.3 Weitere verwendete Testverfahren zur Messung des rezeptiven Wortschatzes	66
4 Einflussfaktoren auf die Wortschatzentwicklung bei mehrsprachigen Kindern	69
4.1 Einflussfaktoren	69
4.1.1 Quantitative Faktoren	71
4.1.2 Qualitative Faktoren	74
4.1.3 Typologische Faktoren	76
4.2 Aktiver Bi- bzw. Trilinguismus: eine Definition	76
4.3 Ein Fallbeispiel	77
4.3.1 Methodisches Vorgehen: der Elternfragebogen	78
4.3.2 Auswertung des Elternfragebogens	79
4.3.3 Statistische Auswertungsverfahren	82
4.3.4 Deskriptive Auswertung	82
4.3.5 Ergebnisse der Inputanalyse: quantitative Faktoren	83
4.3.6 Ergebnisse der Inputanalyse: qualitative Faktoren	87
4.4 Zusammenfassung	90

5	Sprachmischungen und Sprachdominanz	93
5.1	Theoretischer Hintergrund	93
5.1.1	Code-Switching	93
5.1.2	Sprachdominanz	104
5.1.3	Typologie	105
5.2	Sprachmischungen bei Kindern mit zwei und mehr als zwei Sprachen	105
5.2.1	Die Ergebnisse der gesamten Stichprobe	106
5.2.2	Analyse der Sprachmischungen: intersentential	113
5.2.3	Analyse der Sprachmischungen: intrasentential	114
5.2.4	Eine alternative Analyse	114
5.3	Zusammenfassung	118
6	Erwerb finiter Verben im Deutschen: Hauptsätze	119
6.1	Stellung des finiten Verbs bei monolingualen und mehrsprachigen Kindern: Hauptsatz	119
6.2	Stellung des finiten Verbs bei monolingualen und mehrsprachigen Kindern: Nebensatz	121
6.3	Ein Erklärungsansatz	122
6.4	Zusammenfassung	129
7	Erwerb der Subjektposition im Französischen	131
7.1	Stellung des Subjekts bei monolingualen und mehrsprachigen Kindern	131
7.2	Ein Erklärungsansatz	133
7.3	Der Grammatiktest: Ergebnisse bei mehrsprachigen Kindern	134
7.4	Zusammenfassung	141
7.5	Exkurs: postverbale Subjekte im Spanischen	141
8	Erwerb der Adjektivstellung im Deutschen, Französischen und Spanischen	145
8.1	Adjektivstellung in den Erwachsenensystemen: Französisch und Spanisch	145
8.2	Adjektivstellung bei monolingualen und mehrsprachigen Kindern	152
8.2.1	Französisch	152
8.2.2	Spanisch: Produktionstest	156
8.2.3	Spanisch: Verstehenstest	163
8.3	Zusammenfassung	164
9	Erwerb der Kopulaverben im Spanischen und Katalanischen	165
9.1	Kopulaverben in den Zielsystemen	165
9.1.1	Spanisch	165
9.1.2	Katalanisch	166
9.1.3	Unterschiede zwischen Katalanisch und Spanisch	168
9.2	Bisherige empirische Studien	168
9.3	Studie zum Katalanischen	170
9.3.1	Teilnehmer	170
9.3.2	Sprachkompetenz mittels <i>Peabody</i>	170

9.3.3	Ergebnisse Pilotstudie	173
9.4	Zusammenfassung	176
10	Erwerb der französischen Genusmarkierung bei einem trilingualen Kind	177
10.1	Das französische Genussystem	177
10.2	Der Genuserwerb im Französischen	178
10.3	Der Genuserwerb im trilingualen Erstspracherwerb	179
10.4	Zusammenfassung	183
11	Sprachdominanz und Wortschatzgröße bei trilingualen Kindern	185
11.1	Wortschatzgröße zur Bestimmung der Sprachdominanz: longitudinal untersuchte Kinder	185
11.2	Wortschatzgröße in Bezug auf Sprachdominanz: exakte Messverfahren	191
11.3	Zusammenfassung	196
	Literatur	197
	Personenregister	209
	Sachregister	213

Vorwort

*Notre tête est ronde pour permettre à la pensée de
changer de direction.*

FRANCIS PICABIA (1879 – 1953)

Mehrsprachigkeit wird bis heute in der Regel auf den Erwerb von zwei Sprachen bezogen, wenn sie im frühesten Kindesalter einsetzt. Dabei ist in Deutschland der Fall, dass Eltern unterschiedliche Muttersprachen sprechen und ihre Kinder Deutsch als (dritte) Sprache außerhalb der Familie hören, absolut keine Ausnahme. Diese Kinder haben die Chance trilingual aufzuwachsen. Wenn sie in das deutsche Bildungssystem kommen, müssen LehrerInnen mit ihnen umgehen, also ihre Potenziale für die Lerngruppe nutzen und die Mehrsprachigkeit erhalten bzw. fördern, da diese, wenn sie aktiv gelebt wird, später Türen im Berufsleben öffnet. Der Umstand, dass bisher keine Einführung in den frühkindlichen Erwerb von drei Sprachen existiert, hat uns dazu veranlasst, eine solche zusammen mit unseren Mitarbeiterinnen zu verfassen. Erst wenn wir über den Erwerb von drei Sprachen im frühesten Kindesalter informiert sind, können wir Hypothesen, die den Erwerb einer zweiten und dritten Fremdsprache im Bildungssystem betreffen, auf Spracherwerbstheorien im Allgemeinen beziehen und Unterschiede und Gemeinsamkeiten beider Erwerbsformen formulieren, welche dann im Bildungssystem zur Förderung der Sprachen führen können.

Die Ergebnisse, die in unserer Einführung vorgestellt werden, sind mit der Hilfe einer Sachbeihilfe durch die Deutsche Forschungsgemeinschaft entstanden, der wir zu großem Dank verpflichtet sind. Empirische Forschungsprojekte sind sehr kostspielig und erfordern Höchstesatz von allen Mitarbeiterinnen. Die außergewöhnliche Leistung der Mitarbeiterinnen spiegelt sich u. a. darin wider, dass eine große Probandengruppe gefunden wurde und neben Testungen auch Sprachaufnahmen von dreisprachig aufwachsenden Kindern in Form von Langzeitstudien durchgeführt wurden. Hierbei muss Sprachmaterial in drei Sprachen erhoben werden; eine Herausforderung!

Die Eltern und die Bildungseinrichtungen haben unsere Forschungen ermöglicht und uns in jeder Hinsicht unterstützt. Wir möchten uns dafür bei ihnen bedanken.

Die erhobenen Daten haben bereits zu mehreren, sehr interessanten Bachelor- und Masterthesen geführt, was uns sehr freut. Wir haben versucht diese Ergebnisse mit einzuarbeiten, damit Studierende Mut entwickeln, eigene kleine empirische Arbeiten anzufertigen.

Die spanischen Sprachdaten haben die folgenden wissenschaftlichen Mitarbeiterinnen analysiert: Désirée Kleineberg, Claudia Kubina und Amelia Jiménez-Gaspar. Der Analyse dieser Daten konnte in unserem Buch leider kein eigenes Kapitel eingeräumt werden. Sie werden in kurzer Form in den jeweiligen im Buch zitierten Aufsätzen vorgestellt. Wir danken den beteiligten Mitarbeiterinnen.

Die formale und stilistische Bearbeitung des Manuskripts hat Meike Poeste vorgenommen. Wir danken ihr für diese Leistung. Für die Bearbeitung unseres Manuskripts im Narr Verlag danken wir Katharina Wituschek und Kathrin Heyng.

Wir wünschen uns, dass der Stoff der Einführung Eingang in die Lehrerausbildung findet und dazu beiträgt, die frühkindliche Mehrsprachigkeit im Bildungssystem als Chance und nicht als Stolperstein zu betrachten.

Wuppertal, im April 2019 : Laia Arnaus Gil und Natascha Müller

1 Trilinguismus und Drittspracherwerb

Natascha Müller

Erwirbt ein Kind nicht zwei, sondern drei (oder mehr) Sprachen, so stellt sich die Frage, ob alle im Erwerbsverlauf dieselbe Funktion haben. Das Kapitel unterscheidet die Ausdrücke Trilinguismus und Drittspracherwerb und stellt auf der Basis von Theorien zum Drittspracherwerb Überlegungen zum Spracheneinfluss beim simultanen Erwerb von drei Muttersprachen vor. Es führt in die wichtigsten Arbeiten auf dem Forschungsgebiet ein.

1.1 Begriffsdefinition und Fragestellungen

In der Mehrsprachigkeitsforschung unterscheidet man zwischen dem Trilinguismus und dem Drittspracherwerb. Der Trilinguismus (3L1) bezeichnet den frühkindlichen und natürlichen Erwerb von drei Muttersprachen, so wie er bei jedem Kleinkind erfolgt. Der Drittspracherwerb bezeichnet den sukzessiven Erwerb einer zweiten Zweit- bzw. Fremdsprache, also einer Sprache, die nach dem Erwerb der Muttersprache (L1) und nach dem Beginn des Erwerbs einer ersten Zweit- oder Fremdsprache (L2) gelernt wird. Der Erwerb einer zweiten Sprache kann nach dem Mutterspracherwerb auf natürliche Weise erfolgen. Dann spricht man von einer Zweit- sprache (L2). Die zweite Sprache kann aber auch nach dem Mutterspracherwerb über formalen Unterricht in der Schule erworben werden. In diesem Fall spricht man von einer Fremdsprache (wieder abgekürzt als L2). So zum Beispiel bei einem monolingual deutschen Kind, das in der Grundschule Englischunterricht erhält. Auf der weiterführenden Schule wird der Englisch- unterricht intensiviert. Ab der siebten Klasse kommt dann die Fremdsprache Französisch hinzu. Diese zweite Fremdsprache wird als Drittsprache (L3) bezeichnet. Diese besondere Bezeichnung setzt voraus, dass es einen Unterschied zwischen dem L1-, L2- und L3-Erwerb gibt. Beim L2-Erwerb steht in der Tat allein die Muttersprache als Stütze zur Verfügung, wenn Kompetenzlücken in der L2 kompensiert werden müssen. Beim L3-Erwerb ist nun die Frage, ob sich der Lerner¹ auf die Muttersprache oder auf die L2 stützt. Die unspezifische, nicht die Einzelsprache unter- scheidende Bezeichnung 3L1 setzt voraus, dass alle drei Sprachen gleichwertig sind. Doch auch im Fall des simultanen Erwerbs von drei Sprachen wäre denkbar, dass nicht alle Sprachen im Er- werbsprozess gleichwertig sind. Diese Perspektive soll das vorliegende Studienbuch beleuchten.

Bis heute konzentriert sich die Mehrsprachigkeitsforschung auf das simultan bilinguale Kind (Hoffman 1999:16). Montanari (2013:63) nennt als Grund die aufwändige Methode, um den Spracherwerb in drei Sprachen dokumentieren zu können. Oft wird behauptet, dass der gleich- zeitige Erwerb von drei Sprachen ein Mehraufwand sei, da der frühkindliche Trilinguismus in der Regel als eine Erweiterung des Bilinguismus angesehen wird (vgl. die kritischen Anmerkun-

1 Aus Gründen der Lesbarkeit werden im Folgenden die maskulinen Personenbezeichnungen verwendet. Nichtsdestotrotz beziehen sich die Angaben auf Angehörige beider Geschlechter.

gen zu dieser These in Hoffmann 2000). Diese Vorgehensweise ist vermutlich gerechtfertigt, wenn der Wortschatz betrachtet wird. Für die grammatische Entwicklung wird oft davon ausgegangen, dass es keine qualitativen Unterschiede zwischen bilingualen und trilingualen Kindern gibt (vgl. beispielsweise die Verwendung des Begriffs „multilingual“ anstelle von „bilingual“ für Personen, die zwei Sprachen gebrauchen, welche suggeriert, dass die Anzahl der Sprachen bei der Mehrsprachigkeit unbedeutend ist; vgl. Jeßner 1997). Jedoch berichtet Hoffmann (2001) in ihrem Überblicksartikel auch von Unterschieden, welche in eine Definition des Trilinguismus einfließen sollten (vgl. auch Quay 2011a). Die Unterschiede sind sowohl quantitativer als auch qualitativer Natur, so dass die Erforschung der trilingualen Sprachkompetenz ein eigenes Forschungsgebiet darstellen sollte (Hoffmann 2001:1). So wird behauptet, dass trilinguale Kinder im Gegensatz zu bilingualen nicht balanciert sein können und dass es dementsprechend immer eine dominante Sprache mit zwei schwächeren Sprachen gibt. Ferner kommt der Qualität des Inputs (der Sprache, die das Kind in der Umgebung hört) in jeder Sprache sowie sprachinternen Eigenschaften eine entscheidende Rolle dabei zu, wie gut die jeweilige Sprache beherrscht wird, unabhängig von Inputgröße und Inputfrequenzen (Montanari 2013:63). Quay (2011a:3) folgert deshalb, dass „trilingual children need to be considered as speakers in their own right“. Unterschiede zwischen monolingualen und bilingualen Kindern haben im Bereich des Bilinguismus dazu geführt, diesen als eigenständiges Forschungsgebiet zu etablieren (vgl. Grosjean 1985, 1992, 2001 2010): Ein bilinguals Kind ist eben nicht gleichzusetzen mit zwei monolingualen Kindern. Hoffmann definiert die trilinguale Kompetenz folgendermaßen:

Trilingual language competence can thus be said to contain the linguistic aspects, i.e. vocabulary and grammar, from the three language systems, and the pragmatic component, consisting of sociolinguistic, discourse and strategic competences pertaining to the languages involved, as well as competences which enable the speaker to function in bilingual or trilingual contexts. (Hoffmann 2008:88)

Die große Forschungsfrage, die sich für den Bereich des frühkindlichen Erwerbs von drei (oder mehr) Sprachen stellt, ist also die, ob es Unterschiede zum simultanen bilingualen Spracherwerb bzw. zum monolingualen Erwerb gibt. Bevor wir die kaum ausreichende Literatur zum frühkindlichen Trilinguismus zu dieser Frage vorstellen, wollen wir uns den Modellen widmen, die für den sukzessiven Erwerb von drei Sprachen diskutiert werden, da der sukzessive Erwerb einer dritten Sprache besser untersucht ist und sich hier Forscher mit der Frage befasst haben, welche der Sprachen, A oder B, die Sprache C beeinflusst. Spracheneinfluss wird als entscheidender Faktor im Drittspracherwerb vorausgesetzt. Für den frühkindlichen Erwerb von mehreren Sprachen wird dagegen bis heute kontrovers diskutiert, ob der Spracheneinfluss stattfindet.

Trilinguismus: Der Erwerb von drei Muttersprachen. Im Idealfall erfolgt der Erwerb gleichzeitig.

Drittspracherwerb: Der Erwerb einer dritten Sprache im Anschluss an den Erwerb einer Muttersprache und einer Zweit- bzw. Fremdsprache. Der Erwerb erfolgt sukzessiv.

Eine der ersten Arbeiten, in der die Frage nach einem Unterschied zwischen dem Zweitspracherwerb und dem Drittspracherwerb gestellt wird, ist die Studie von Klein (1995). Die Verfasserin geht von der Hypothese über das lexikalische Lernen (Clahsen 1992) aus. Das bedeutet, dass der Syntaxerwerb (das Setzen von Parametern, vgl. Gabriel, Müller & Fischer 2018:16ff.) mit dem Erwerb von lexikalischen Einheiten verbunden ist. Hiernach löst der Erwerb von lexikalischen Einheiten den von syntaktischen Eigenschaften aus. Dies wird auch als *triggering* bezeichnet. Die zentrale Forschungsfrage lautet, ob sich sogenannte unilinguale (UL, Personen, die eine L2 erwerben) oder multilinguale Personen (ML, Personen, die zwei Zweitsprachen hintereinander erwerben, also eine L2 und eine L3) mit Wissen aus ihren Sprachen behelfen und wenn dies der Fall ist, aus welcher sie dies tun.

Klein (1995:429,431) untersucht die folgenden Strukturen mit Hilfe von Grammatikalitätsurteilen und der Korrektur von ungrammatischen Sätzen. Im Beispiel (1) darf die Präposition *for* von ihrem Komplement *what* getrennt werden; sie verbleibt oder strandet in der für das Objekt (vgl. Gabriel et al. 2018:91) üblichen Position. In der Rattenfängerkonstruktion (2) nimmt das Fragewort *whom* die Präposition mit an den Satzanfang, wo im Englischen normalerweise Fragewörter stehen. Das Beispiel (3) ist ungrammatisch, gekennzeichnet durch den Asterisk; hier ist die Präposition nicht phonetisch realisiert oder phonetisch leer.

1. What are the boys waiting for? (engl. *preposition stranding*)
2. For whom are the girls waiting? (engl. *pied-piping of entire PP*)
3. *Who are the girls waiting? (engl. *null-preposition*)

Zusätzlich wurde das Wissen über subkategorisierte Präpositionen getestet (Klein 1995: 432). Solche Präpositionen werden von einer anderen Kategorie, im Beispiel (4) und (5) vom Verb, ausgewählt und sind entsprechend nicht frei wählbar (Gabriel et al. 2018:91):

4. *The math students worried the difficult test last week
5. The math students worried about the difficult test last week

In vorherigen Forschungsarbeiten zeigt Klein (1995:433), dass die Null-Präposition eine robuste Phase im L2-Erwerbsprozess von *Pied-piping* und Präpositionsstranden im Englischen darstellt, das Beispiel (3) also von Lernern fälschlicherweise als grammatisch angesehen wird. Für die Studie mit 17 Unilingualen und 15 Multilingualen stellt Klein (1995) nun zwei Hypothesen auf, die beide verifiziert werden: (1) ML lernen Subkategorisierungsinformationen (Gabriel et al. 2018:71ff.) und das Präpositionsstranden mit größerem Erfolg als UL des Englischen. (2) UL und ML bewerten Konstruktionen mit einer phonetisch leeren Präposition wie im Beispiel (3) als grammatisch. Alle zuvor gelernten Sprachen der Probanden weisen die Voranstellung von Fragewörtern in Informationsfragen auf und verbieten das Präpositionsstranden.

Eine Kontrollgruppe von 15 englischsprachigen Monolingualen zeigte die für das englische Zielsystem gewünschten Resultate: Null-Präpositionen sind im Englischen ungrammatisch und wurden von der Kontrollgruppe auch als solche identifiziert. Interessant ist, dass auch das *Pied-piping* nicht als grammatisch akzeptiert wurde, obwohl es sich um Muttersprachler des Englischen handelt. Mit Blick auf die ML wird in Abbildung (1.1) deutlich, dass sie beim Wissen über Subkategorisierung und beim Präpositionsstranden besser abschneiden als die

UL. Die ML lassen auch Konstruktionen mit Null-Präpositionen zu, aber in einem geringeren Maß als die Gruppe der UL. Beide vorgenannten Hypothesen sind also bestätigt. Klein (1995) schließt aus dem Vergleich auf einen lexikalischen und syntaktischen Vorteil der ML gegenüber den UL. Als generelles Ergebnis darf somit festgehalten werden, dass „enhancement of lexical acquisition is related to, and perhaps leads to, enhancement in syntactic operations“ (Klein 1995:449). Die ML erwerben das lexikalische Wissen schneller als die UL und zeigen damit verbunden auch bessere Resultate bei der Beurteilung der syntaktischen Phänomene (Klein 1995:451).

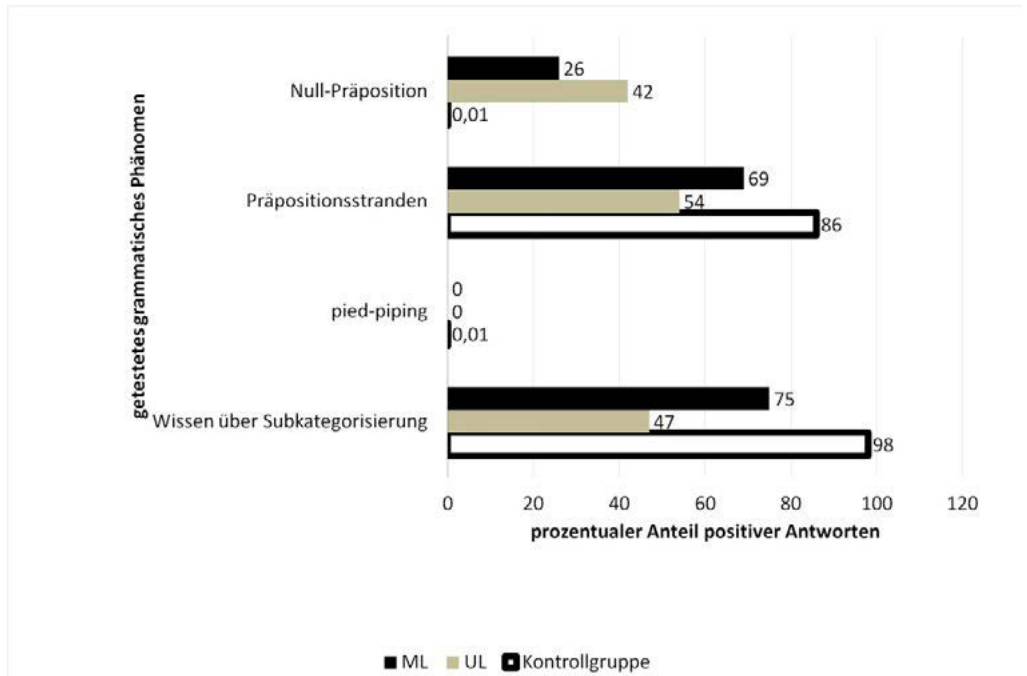


Abb. 1.1: Grammatikalitätsurteile von einsprachig englischen Lernern und mehrsprachigen Lernern des Englischen in Anlehnung an Klein (1995:438)

Für die Korrektur ungrammatischer Konstruktionen mit phonetisch leerer Präposition stellt Klein fest, dass die Lerner die fehlende Präposition am Satzende (korrigierend) hinzufügen, d. h. „[...] when faced with an interrogative construction with an omitted preposition, they correct it by inserting the required preposition at the end, rather than at the beginning“ (Klein 1995:439).

Die Arbeit von Clyne (1997:114) zum Erwerb des Englischen als Drittsprache im Kontext der Migration nach Australien von 30 Erwachsenen aus mehrsprachigen Familien (mit den Sprachen Niederländisch-Deutsch, Italienisch-Spanisch, Ungarisch-Deutsch) räumt der Distanz der Sprachen zueinander beim Erwerb von drei Sprachen eine wichtige Rolle ein: „What trilinguals do then depends largely on their perception of the distance between their

languages.“ Auf das Konzept der Distanz werden wir weiter unten eingehen. Außerdem nennt Clyne als Einflussgrößen den Sprachgebrauch und die Rolle, die die jeweiligen Sprachen für die Trikulturalität spielen. Für die aus insgesamt 15 Personen bestehende Gruppe der trilingualen Sprecher mit Italienisch, Spanisch und Englisch stellt Clyne zwei Typen von mehrsprachigen Kompetenzen vor, jeweils in Abhängigkeit von den genannten Einflussfaktoren, welche zu unterschiedlichem Spracheneinfluss führen. Typ 1 nennt er den trilingualen Typ mit zwei Standardvarietäten (Englisch und Spanisch) und einer Substandardvarietät (Italienisch), welche unter dem Standard Spanisch subsummiert wird. Die Erwerbsumstände dieser Sprechergruppe zeichnen sich dadurch aus, dass acht Personen mit Spanisch und Italienisch bilingual waren, mit Spanisch als ihrer dominanten Sprache, als sie Englisch als L₃ in Australien erwarben. Fünf Personen hatten Italienisch als L₁ und Spanisch (L₂) vor dem Englischen erworben. Ein Informant hatte nur eine passive Kompetenz im Italienischen. Ein anderer Informant erwarb die Sprachen in der Reihenfolge Englisch vor Italienisch vor Spanisch. Typ 2 nennt Clyne den trilingualen Typ, der doppelt bilingual ist, mit Englisch und Spanisch auf der einen Seite und Englisch und Italienisch auf der anderen Seite. Das Englische ist für beide romanischen Sprachen die Bezugssprache, da es von den Probanden besonders oft gebraucht wird und in einer Vielzahl an Domänen und Funktionen zur Anwendung kommt (Clyne 1997:113). Alle Probanden waren erwachsen, als mit ihnen 30-minütige Interviews durchgeführt wurden, um das Datenkorpus zu erstellen. Die jüngsten Probanden waren zwischen 20 und 24 Jahre alt. Clyne (1997:101) ist sich der Schwierigkeit bewusst, im Bereich des Trilinguismus die Variablen Alter, Geschlecht und Erwerbsreihenfolge zu kontrollieren „due to limited opportunities to find suitable informants in Melbourne“.

Alle befragten Informanten gaben zu, dass sie „one language as a support to help them with another“ (Clyne 1997:103) gebrauchen. Die Einflüsse fasst Clyne über Konversionsregeln in Form von Kompromissformen (vgl. Beispiel 6), das Code-Switching zwischen drei Sprachen (vgl. 7 und 8, für eine Begriffsdefinition siehe Kapitel 5.1.1.1), welches seltener als das zwischen zwei Sprachen aufgetreten ist, und die sogenannte interlinguale Identifizierung (vgl. 9). Die interlinguale Identifizierung führt dazu, dass, wenn zwei Sprachen ein Merkmal teilen, dieses auf die dritte Sprache übertragen wird, auch dann, wenn die beiden Sprachen nicht als typologisch zusammengehörig wahrgenommen werden bzw. auch keine typologische Nähe existiert (im Fall von z. B. Spanisch (romanisch) und Englisch (germanisch)). Die Form *affetava* im Beispiel (9) konkurriert mit *afectar* im Spanischen und *affect* im Englischen, wo die Wurzel die Bedeutung „betreffen“ hat; im Italienischen heißt *affettare* „in Scheiben schneiden“. Die Markierungen der Sprachen (kursiv = Italienisch, Kapitalchen = Englisch) aus den Beispielen stimmen nicht mit dem Original überein.

6. Span. *reunione*, aus Ital. *riunione* und Spanisch *reunión* (S. 105)
7. no porque quiero *disprezzare a mi* language italian ... (S. 109)
8. io ha (sic) abitata en Sydney from Argentina hemos ida *tutti a in* Sydney otto año AGO (S. 110)
9. ecco diceva che no che c'*affetava* un pò al la scuola il bambino allora piu per questo (S. 111)

Hoffmann (2001:10) betont das wichtigste Ergebnis von Clynes Studie, nämlich dass Trilinguale auf unterschiedliche Weise trilingual sind,

adding that some trilinguals were more like bilinguals who have two distinct standard languages plus a nonstandard variety regarded as part of one of them in some ways (the Spanish – Italian -English speakers, immigrants from Latin America). Other trilinguals were more like double bilinguals, with two pairs of languages where each pair has a special relationship with English rather than with the other languages. (Clyne 1997:113)

Daraus folgt, dass die Erwerbsumstände bekannt sein sollten, bevor die Ergebnisse hinsichtlich einer linguistischen Theorienbildung bewertet werden.

Seit Ende der neunziger Jahre des vergangenen Jahrhunderts werden im Bereich des Drittspracherwerbs drei große Hypothesen diskutiert, die sich dahingehend voneinander unterscheiden, welches quantitative bzw. qualitative Gewicht der L1 bzw. der L2 beim Erwerb der L3 zukommt. In dem Überblicksartikel von Falk & Bardel (2010) wird vor der Vorstellung der drei großen Hypothesen auf die Arbeit von Williams & Hammarberg (1998) eingegangen, in der auf der Basis von gemischtsprachlichen Äußerungen erstmalig gezeigt wird, dass die L1 und die L2 unterschiedliche Funktionen übernehmen, wenn eigentlich die L3 gesprochen werden soll. Gemischtsprachliche Äußerungen sind solche, die Sprachmaterial aus mehreren Sprachen enthalten, im Beispiel von Williams & Hammarberg (1998) Deutsch (L1), Englisch (L2) und Schwedisch (L3). Die L2 übernimmt die Rolle des *supplier*, das heißt, sie liefert lexikalisches Material und auch syntaktische Strukturen, wenn der Lerner die L3 spricht. Übertragen auf die Sprachkombination Deutsch (L1), Englisch (L2) und Französisch (L3) würde dies bedeuten, dass der Lerner die englische Wortstellung verwendet, wenn er/sie Französisch spricht und auch englisches Sprachmaterial in seine französischen Äußerungen mischt, also z. B. *les observations disent contre the hypotheses*. Im Beispielsatz wurde fälschlicherweise das französische Verb *contredire* als ein Verb bestehend aus einer Partikel und einem frei vorkommenden Verb analysiert, wobei die Partikel, wie bei englischen Verben z. B. bei *to look up* in *I look up the telephone number* und *I look the telephone number up*, vom Verbstamm getrennt wird. Dies ist sehr typisch für germanische Sprachen, aber nicht für das Französische. Im Französischen muss es deshalb heißen: *les observations contredisent les hypothèses*. Zusätzlich wurde in der hypothetischen Lerneräußerung ein englischer definitiver Artikel und ein englisches Pluralnomen verwendet (vgl. Müller, Arnaus Gil, Eichler, Geveler, Hager, Jansen, Patuto, Repetto & Schmeißer 2015). Im Gegensatz zur L2 kommt laut Williams & Hammarberg (1998) der L1 eine Rolle zu, die als *instrumental* bezeichnet wird. Sie dient dazu, die Kommunikation zu erleichtern, indem der Lerner metasprachliche Kommentare, Nachfragen etc. in der L1 formuliert, also z. B. *les observations disent contre the hypotheses, richtig?*

Mittlerweile gelten die einflussnehmenden Faktoren beim Drittspracherwerb als gut erforscht. Der erste von Falk & Bardel (2010:193f.) vorgestellte Faktor, der eine Präferenz für die L1 oder die L2 beim Rückgriff auf Wissen im Drittspracherwerb bestimmt, basiert auf der Typologie. Typologie ist hier als Oberbegriff gemeint und bezeichnet entweder eine linguistisch definierte Typologie, eine vom Sprachbenutzer empfundene Psychotypologie bzw. Sprachdistanz (*psychotypology* laut Kellerman 1983) oder der Ausdruck steht einfach für Ähnlichkeit, im

Englischen mit *proximity*, also Nähe beschrieben (Muñoz-Liceras & de la Fuente 2015). Ist die L1 Deutsch, die L2 Spanisch und die L3 Französisch, so würde das *Typological Primacy Model* (TPM) vorhersagen (Rothman 2015), dass die typologisch nahe Sprache diejenige ist, auf die im Drittspracherwerb zurückgegriffen wird. Im konkreten Fall wäre das das Spanische, das zu den romanischen Sprachen zählt, im Unterschied zu der germanischen Sprache Deutsch. Die weite Fassung des Begriffs Typologie macht eine klare Definition erforderlich.

Der zweite Faktor, der beim Drittspracherwerb eine Rolle spielt, ist der L2-Status. Hiermit ist der Unterschied gemeint, dass eine L2, wenn sie als Fremdsprache erworben wird, oft unter Zugriff auf formalen Unterricht und dementsprechend unter Zugriff auf explizites metalinguistisches Wissen gelernt wird (z. B. „im Französischen stehen Farbadjektive postnominal“). Doch auch andere kognitive Unterschiede spielen eine Rolle. So ist die L2 diejenige Sprache (im Vergleich zur L1), mit deren Erwerb zu einem fortgeschrittenen Alter begonnen wurde. Sie ist oft auch diejenige Sprache, die der Lerner im Vergleich zu seiner L1 weniger gut beherrscht. Kurzum sind die Erwerbsumstände beim L2-Erwerb oft dergestalt, dass die Fremdsprache trainiert wird. Das *L2 Status Factor* Modell von Bardel & Falk (2007) besagt nun, dass der Lerner im Drittspracherwerb auf Wissen aus der L2 zurückgreifen wird, unabhängig davon, wie nah diese Sprache der L3 kommt, da diese unter gleichen Umständen erworben wurde wie die L3. Innerhalb dieses Modells stammt das Wissen, auf das der Lerner beim Drittspracherwerb zurückgreift, ausschließlich aus der L2.

Der dritte Faktor, der den Zugriff auf Sprachwissen beim Drittspracherwerb bestimmt, ist der Sprachbeherrschungsgrad. Ein hoher Beherrschungsgrad der L2 wird hiernach den Drittspracherwerb beeinflussen, d. h. die Wahrscheinlichkeit erhöhen, dass der Lerner beim L3-Erwerb auf seine L2 zugreift. Auch besteht laut Falk & Bardel (2010) ein Zusammenhang zwischen dem Beherrschungsgrad der L3 und der Wahrscheinlichkeit, dass sich der Lerner auf seine anderen Sprachen stützt. Ein niedriger Beherrschungsgrad in der L3 geht mit einer hohen Wahrscheinlichkeit einher, dass eine der anderen Sprachen des Lerners eine Rolle spielt. Ferner wird vermutet, dass bei einem niedrigen Beherrschungsgrad der L3 eher die weniger gut beherrschte L2 aktiviert wird als die muttersprachlich beherrschte L1. Wird die L3 auf einem hohen Niveau beherrscht, so steigt die Wahrscheinlichkeit des Zugriffs auf eine sehr gut beherrschte L2 bzw. auf die L1.

Die genannten Unterscheidungen haben in drei große Hypothesen des Drittspracherwerbs gemündet, die wir im Folgenden vorstellen werden.

1.2 Das Cumulative Enhancement Modell

Flynn, Foley & Vinnitskaya (2004) zeigen in einer Studie zum Erwerb des Englischen als Drittsprache durch Muttersprachler des Kasachischen, die als L2 Russisch erworben haben, dass der Drittspracherwerb kumulativ ist. Das bedeutet, dass alle vor der Drittsprache erworbenen Sprachen potenziell einen Einfluss auf den Erwerb einer weiteren Sprache haben können. Die Autorinnen gehen weiter davon aus, dass es beim Drittspracherwerb zu einer Steigerung der Fähigkeiten kommt; der Einfluss aus der L1 und der L2 ist also positiv. Dies steht im Gegensatz zu Modellen des L2-Erwerbs, bei denen von negativem Transfer bzw.

Interferenzen ausgegangen wird (vgl. Müller 2016: Kapitel 5), die den Erwerbsverlauf negativ beeinflussen, da sie ihn verzögern.

Bevor die Verfasserinnen die eigentliche Studie vorstellen, welche sich mit dem Erwerb von Relativsätzen im Englischen als L3 befasst, wird das grammatische Phänomen im L1-Erwerb näher beleuchtet. Die Resultate sind hier eindeutig. Die angewandte Methode ist die der imitierten Elizitation, welche in Müller et al. (2015: Kapitel 5) genauer vorgestellt wird. Im Erstspracherwerb werden freie Relativsätze bevorzugt. Diese werden besser von Kindern wiederholt. Relativsätze mit einem semantischen Bezugswort (Kopf) und mit einem semantisch leeren Bezugswort werden von den Kindern oft in freie Relativsätze umgewandelt. Der umgekehrte Fall kommt selten vor. Die Autorinnen halten für den L1-Erwerb des Englischen das Primat der freien Relativsätze fest.

10. Freier Relativsatz: Cookie Monster hits what pushes Big Bird
11. Semantischer Kopf: Big Bird pushes the balloon which bumps Ernie
12. Semantisch leerer Kopf: Ernie pushes the thing which touches Big Bird

Wird das Englische als L2 erworben, so lassen sich die folgenden Resultate festhalten. Sprechen die L2-Lerner Japanisch als L1, so ist der freie Relativsatz, wie im L1-Erwerb, ein Vorläufer für den Relativsatzerwerb. Ist die L1 Spanisch, so stellt der freie Relativsatz keine Vorstufe im L2-Erwerb des Englischen dar. Flynn et al. (2004:7) führen diesen Unterschied auf unterschiedliche grammatische Eigenschaften der L1 zurück. Im Falle des Spanischen haben die Lerner bereits Erfahrungen mit einer Sprache gesammelt, die eine sehr ähnliche Wortabfolge aufweist wie die L2 ((S)VO und rechtsverzweigend, d. h. der Relativsatz folgt dem Bezugsnomen). Japanisch ist eine OV-Sprache und linksverzweigend, d. h. der Relativsatz steht vor dem Bezugswort. Beide Eigenschaften werden in (13) deutlich.

13. John-wa Mary-ga kaita hon-o yonda
 John_{Thema} Mary_{Nominativ} wrote book_{Akkusativ} read
John read the book that Mary wrote

Die Erfahrung mit einer L1, die eine ähnliche Wortstellung aufweist wie die L2, wirkt sich beim L2 Erwerb also positiv aus.

Kommen wir auf die eigentliche Untersuchung des Drittspracherwerbs zurück. Mit Hinblick auf das Untersuchungsziel sind die Sprachen in der Studie sehr gut gewählt: Die L1 der Probanden ist Kasachisch, das mit Hinblick auf die Abfolge von Relativsatz und Bezugsnomen wie das Japanische funktioniert. Russisch, die L2 der Lerner, ist wie das Spanische rechtsverzweigend. Diese Sprachkombination erlaubt es der Frage nachzugehen, ob der Einfluss auf das Englische (L3) überhaupt erfolgt und wenn ja, ob die L2 die einflussnehmende Sprache darstellen kann.

Das Untersuchungsergebnis lautet, dass der freie Relativsatz bei den erwachsenen L3-Lernern nicht als Vorläuferstruktur beim Relativsatzerwerb im Englischen dient. Das Ergebnis ist identisch mit dem von spanischsprachigen Lernern des Englischen. Die Umwandlung von Relativsätzen mit Bezugswort in freie Relativsätze konnte also nicht beobachtet werden. Flynn et al. (2004:13) folgern, dass „experience with any prior language can be drawn upon in subsequent acquisition“. Außerdem zeigen die Beobachtungen, dass „language acquisition

is accumulative, i.e. the prior language can be neutral or enhance subsequent language acquisition“ (Flynn et al. 2004:14).

Die Untersuchung von Flynn et al. (2004) umfasst auch eine Gruppe von Kindern, die Kasachisch als L1 erworben haben. Daran schloss sich bei den Kindern der Erwerb des Russischen und Englischen als L2 an. Interessanterweise zeigten diese Kinder Umwandlungen der Relativsätze mit Bezugswort in freie Relativsätze und höhere Akkuratheitswerte für die freien Relativsätze. Sie sind somit den L1-Englischlernern und den L2-Lernern mit Japanisch als L1 ähnlich. Die Verfasserinnen folgern daraus, dass

when the L2 and L3 are acquired *simultaneously* or *near-simultaneously*, as in the case of our child subjects, acquisition of relative clauses in L3 English resembles that of L1 English, or of L2 English by speakers with no right-branching language to draw on. This suggests that when the L2 is still ‘in progress’, its influence on L3 acquisition is not the same as it is when L2 and L3 are *sequential*. (Flynn et al. 2004:14)

Für den in dieser Einführung im Vordergrund stehenden frühkindlichen Trilinguismus kann aus der Untersuchung von Flynn et al. (2004) geschlossen werden, dass der Spracheneinfluss separat untersucht werden muss und Ergebnisse aus der L2- bzw. L3-Forschung nicht ohne weiteres auf den Trilinguismus übertragen werden können. Rothman (2011:110) spricht in Bezug auf die Forschungsarbeit von Flynn et al. (2004) von einem „scaffolding effect“, mit anderen Worten: „previous linguistic knowledge is predicted to transfer in multilingual development only when such knowledge has a bootstrapping effect, otherwise, transfer is expected to not obtain“. Diese Sichtweise würde, übertragen auf den frühkindlichen Trilinguismus, bedeuten, dass dieser sehr erfolgreich vonstattengeht, da durch den Erwerb von drei Sprachen Kinder mit mehr grammatischen Möglichkeiten konfrontiert werden, die sie nutzen können, um sich den Spracherwerb zu erleichtern. Sehr vorsichtig dürfen wir auf der Basis des *Cumulative Enhancement* Modells (CEM) vermuten, dass trilingual aufwachsende Kinder in bestimmten grammatischen Bereichen besser abschneiden als Kinder, die nur eine oder zwei Sprachen von Geburt an erwerben.

1.3 Das *Typological Primacy* Modell

Rothman (2011) argumentiert im Rahmen des *Typological Primacy* Modells (TPM), dass Transfer selektiv ist und die typologische Nähe der zuvor erworbenen Sprachen zu der L3 eine Rolle spielt. Die untersuchten Sprachen in der Forschungsarbeit sind die Drittsprachen Spanisch und Portugiesisch. Eine Lernergruppe hatte als L1 Italienisch, als L2 Englisch. Die andere Lernergruppe hatte als L1 Englisch und als L2 Spanisch. In der einen Gruppe war also die L1 der L3 typologisch nahe, in der anderen Gruppe die L2. Das TPM besagt nun, dass die Art und Weise, wie eine vorherige Sprache erworben wurde, also ob als L1 oder L2, irrelevant im Drittspracherwerb ist. Entscheidend für den Einfluss ist die typologische Nähe einer der beiden Sprachen zur L3. Syntaktischer Transfer in die L3 erfolgt entweder aus der L1 oder der L2 und ist bedingt durch die typologische Nähe der Sprache zur L3: „Syntactic properties of the closest (psycho)typological language, either the L1 or L2, constitute the initial state hy-

potheses in multilingualism, whether or not such transfer constitutes the most economical option“ (Rothman 2011:112). Transfer ist also, im Gegensatz zu Flynn et al. (2004), nicht immer positiv, sondern kann auch zu negativen Effekten in der L3 führen.

Das behandelte grammatische Phänomen in Rothmans Forschungsarbeit ist die Semantik von attributiven Adjektiven. Die getesteten Adjektive verändern ihre Semantik, je nachdem ob sie prä- oder postnominal stehen. *Los valientes soldados* sind Soldaten, die sich durch ihren Mut als Charaktereigenschaft auszeichnen, wohingegen *los soldados valientes* diejenigen Soldaten aus einer Gruppe von Soldaten bezeichnet, die mutig sind. Die unterschiedliche Bedeutung wird durch eine unterschiedliche Position des Nomens in der syntaktischen Struktur dargestellt (vgl. Gabriel et al. 2018:173 zur Verschiebung des Nomens in der syntaktischen Struktur der romanischen Sprachen). Im Gegensatz zum Spanischen, Portugiesischen und Italienischen (den L3n und eine der L1n) wird für das Englische davon ausgegangen, dass beide Lesarten, die in romanischen Sprachen über die sichtbare prä- und postnominale Stellung des Adjektivs erzielt werden, durch pränominal Adjektive ausdrückbar sind. Im Englischen wird dementsprechend das Nomen in der syntaktischen Struktur immer nur so weit verschoben, wie es für romanische Wortgruppen mit einem Nomen als Kern und einem pränominalen Adjektiv notwendig ist.

Insgesamt wurden 60 Probanden getestet. 17 Sprecher mit Spanisch und 16 mit Portugiesisch als Muttersprache bildeten die Kontrollgruppe. Die L2 der Probanden wurde auf nahezu muttersprachlichem Niveau beherrscht. Der in der L3 erreichte Kompetenzgrad war mit intermediär angegeben. Die Probanden der ersten L3-Gruppe haben Italienisch (L1) und Englisch (L2), die der zweiten Gruppe Englisch (L1) und Spanisch (L2) erworben. Ein Test überprüfte die Interpretation prä- und postnominaler Adjektive durch die L3-Lerner. Bei dem sogenannten *Collocation Task* sollten die Probanden Adjektive in Lücken einsetzen, entweder vor oder nach dem Nomen.

Das Hauptergebnis ist, dass alle L3-Lerner Testergebnisse auf einem Niveau erzielt haben, welches mit den Sprechern der Kontrollgruppe übereinstimmt. Dieses Ergebnis wird auf den Umstand zurückgeführt, dass die Lerner eine L1 oder eine L2 mitbringen, aus der sie ihr Wissen über die Syntax von Adjektiven übernehmen können. Die Ergebnisse sprechen gegen das *L2 Status Factor* Modell (vgl. in 1.4), da die L2 (Englisch) keine Rolle gespielt hat. Das Ergebnis ist kompatibel mit dem CEM, Rothman hat jedoch die Gültigkeit dieser Ansicht in anderen Studien widerlegt (wo gezeigt wurde, dass der negative Transfer aus der typologisch nahen Sprache in die L3 existiert). Als ein Beispiel nennt Rothman (2011) den Null-Subjekt-Parameter (vgl. hierzu Müller 2016:Kapitel 6.2). Aufgrund der (psycho)typologischen Nähe zwischen der L3 (hier Italienisch, Französisch) und der L2 Spanisch (Englisch war die L1) wird die Null-Subjekt-Eigenschaft aus der L2 in die L3 Französisch transferiert, obwohl die L3 keine Null-Subjekt-Sprache ist. Wichtig zu erwähnen ist, dass die von Rothman untersuchten Lerner keine Anfänger waren, wie die Lerner in der Studie von Bardel & Falk (2007), die wir weiter unten vorstellen werden. Rothman (2011) gibt in diesem Zusammenhang noch zu bedenken, dass die von ihm getesteten Studenten im ersten Studiensemester für die L3n waren, d. h. ihr (grammatisches) Wissen entsprach zwar schon einem fortgeschrittenen Niveau, sie waren der L3 aber erst eine sehr kurze Zeit ausgesetzt. Im dargestellten Experiment

blockiert die typologisch nähere Sprache die typologisch entferntere Sprache, wenn die L3 aktiviert wird. Diese typologisch entfernte Sprache spielt jedoch beim L2-Erwerb des Spanischen bzw. Portugiesischen eine Rolle; die L1 Englisch wirkt sich negativ auf die L2 Spanisch aus. Spracheneinfluss auf die L3 ist demnach nicht nur kumulativ, sondern auch selektiv, d. h. die typologische Nähe einer bereits erworbenen Sprache im Vergleich zur L3 wirkt wie ein Filter für den Transfer. Sehr vorsichtig dürfen wir auf der Basis des TPM vermuten, dass trilingual aufwachsende Kinder in bestimmten grammatischen Bereichen besser abschneiden als Kinder, die nur eine oder zwei Sprachen von Geburt an erwerben, wenn die involvierten Sprachen typologisch nah sind.

1.4 Das L2 Status Factor Modell

Bardel & Falk (2007) gehen in einer Studie der Frage nach, ob der Einfluss der L1 und der L2 tatsächlich kumulativ oder (typologisch) selektiv ist oder aber, ob der L2 im L3-Erwerbsprozess eine Sonderstellung zukommt, weil sie auf ähnliche Weise wie die L3 erworben wird.

Die analysierten Drittsprachen in der Studie sind Schwedisch und Niederländisch. Das syntaktische Phänomen ist die Negation; in beiden Drittsprachen steht die Negationspartikel postverbal, eine typische Eigenschaft von Verb-Zweit- bzw. V2-Sprachen. Das bedeutet, dass die Negationspartikel dem finiten Verb (das mit dem Subjekt hinsichtlich Person und Numerus kongruiert) folgt, welches strukturell die Position nach der ersten Konstituente (zusammengehörige Wortgruppe, vgl. 5.1.1.2) besetzt. Die Studie unterscheidet nun zwei Lernergruppen: Eine, bei der die L1 eine V2-Sprache (Niederländisch, Schwedisch), die L2 aber keine V2-Sprache (Englisch) ist, und eine zweite, bei der die L1 keine V2-Sprache (Englisch, Ungarisch, Italienisch, Albanisch), wohl aber die L2 eine V2-Sprache (Deutsch, Niederländisch) ist. Die Studie befasst sich mit solchen Probanden, die die Drittsprache auf Anfängerniveau lernen.

Die Unterschiede zwischen den Sprachen hinsichtlich der Position der Negation sollen am Beispiel von Schwedisch und Deutsch, V2-Sprachen, und dem Italienischen, einer Nicht-V2-Sprache, illustriert werden. Die nachfolgenden Sätze sind Übersetzungen voneinander und stammen alle aus der Arbeit von Bardel & Falk (2007). Das Negationsadverb ist kursiv hervorgehoben.

14. Ginger pratar *inte*
15. Ungerska är *inte* svårt
16. Ginger har *inte* pratat

17. Ginger spricht *nicht*
18. Ungarisch ist *nicht* schwierig
19. Ginger hat *nicht* gesprochen

20. Ginger *non* parla
21. L'ungherese *non* è difficile
22. Ginger *non* ha parlato