

Lexikalischer Transfer aus L2- Deutsch in L3-Schwedisch der finnischen Lernenden

Veijo Vaakanainen

Abhandlung im Nebenfach

Deutsche Sprache, Studienpfad Sprachen lehren und lernen

Institut für Sprach- und Translationswissenschaften

Humanistische Fakultät

Universität Turku

April 2016

Turun yliopiston laatujärjestelmän mukaisesti tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu Turnitin OriginalityCheck -järjestelmällä..

UNIVERSITÄT TURKU

Institut für Sprach- und Translationswissenschaften /Humanistische Fakultät

VAAKANAINEN, VEIJO: Lexikalischer Transfer aus L3-Deutsch in L2-Schwedisch der finnischen Lernenden

Abhandlung im Nebenfach, 41 S., 11 S. Anlagen.

Deutsche Sprache

April 2016

Die Absicht der vorliegenden Untersuchung war, herauszufinden, wie L2-Deutsch die Lexik des L3-Schwedischen der finnischen Lernenden beeinflusst. Es wurde untersucht, wie oft Deutsch als Transferbasis fungiert und ob einige Wörter häufiger als die anderen aus dem Deutschen übertragen werden. Außerdem wurde es auch analysiert, ob Inhalts- oder Funktionswörter häufiger übertragen werden und ob es einen Zusammenhang zwischen dem deutschen Transfer und der Entwicklung der Sprachkompetenz gibt.

Als Material wurden schriftliche Texte (N=135) verwendet, die von den finnischen Lernenden in der Gesamtschule und in der gymnasialen Oberstufe geschrieben worden sind. Das Material ist während des Projekts *Topling – Paths in Second Language Acquisition* versammelt worden und ist longitudinal. In der Untersuchung sind sowohl quantitative als auch qualitative Vorgehensweisen verwendet worden. Die Belege mit deutschem Einfluss sind gesucht und in vier Kategorien (Sprachverwechslungen, Neubildungen, Falsche Freunde und Sprachenmischungen) eingeordnet worden. Danach wurden die Frequenzen der Belege, Kategorien und Inhalts- und Funktionswörter errechnet. Zum Schluss wurde das Material noch aus einer longitudinalen Perspektive analysiert.

Die Analyse hat gezeigt, dass es insgesamt 264 Belege mit deutschem Einfluss gibt, und dass 81,1 % der Belege zur Kategorie Sprachverwechslungen gehören, während die Anteile der anderen Kategorien zwischen 8 und 4 Prozent liegen. Die am häufigsten vorkommenden Belege sind *kann*, *mit*, *Kino* und *Montag*. Meistens sind die übertragenen Lexeme Kognaten mit ihren schwedischen Entsprechungen. Es konnte auch festgestellt werden, dass Inhaltswörter häufiger als Funktionswörter übertragen werden und dass es weniger Belege mit deutschem Einfluss in der letzten als in der ersten Schreibrunde gibt.

In Zukunft sollte man untersuchen, warum manche nicht-Kognaten übertragen werden. Zusätzlich könnte die Wechselwirkung mit den verschiedenen Sprachen eines Lernalters/einer Lernerin holistisch studiert werden. Schließlich sollten die Transferprozesse zwischen den Fremdsprachen und die Möglichkeiten der Mehrsprachigkeit besser im Fremdsprachenunterricht berücksichtigt werden.

Schlüsselwörter: Transfer, Drittspracherwerb, Mehrsprachigkeit, Hintergrundsprachen

Inhaltsverzeichnis

Abstract

1. Einleitung	6
2. Primärmaterial	8
3. Drittspracherwerb.....	10
3.1. Allgemeines über L3-Lernen	10
3.2. Unterschiede zwischen L3-Lernen und L2-Lernen.....	12
3.3. Transfer	14
3.3.1. Definition und Transfertypen	14
3.3.2. Lexikalischer Transfer aus L2 bzw. L1	16
4. Eigener Ansatz	20
5. Analyseteil	22
5.1. Verschiedene Transfertypen.....	22
5.2. Transfer der Inhaltswörter bzw. Funktionswörter.....	27
5.3. Einfluss des Deutschen aus der longitudinalen Perspektive	28
6. Ergebnisse	32
7. Zusammenfassung und Ausblick	35
Literaturverzeichnis.....	38
Anlage 1: Die Frequenzen der Lemmata im ganzen Material	42
Anlage 2: Die Frequenzen der Lemmata in den Schreibrunden 1 und 3....	44
Lyhennelmä.....	46

Abbildungen

Abbildung 1 Das Lernen einer L2 (aus Hufeisen/Gibson 2003, 17)	12
Abbildung 2 Das Lernen einer L3 (aus Hufeisen/Gibson 2003, 18)	13
Abbildung 3 Die Anteile der Transferkategorien.....	22
Abbildung 4 Die Anteile der Inhalts- und Funktionswörter	27
Abbildung 5 Die Anteile der Transfertypen in der Schreibrunde 1 und 3	29

Tabellen

Tabelle 1 Die 20 am häufigsten übertragenen Lemmata	26
Tabelle 2 Die Frequenzen der Transfertypen in der Schreibrunde 1 und 3	29
Tabelle 3 Die 10 frequentesten Lemmata in der Schreibrunde 1 und 3.....	30

1. Einleitung

Früher hat man die Auffassung vertreten, dass sich das Erlernen einer weiteren Fremdsprache nach der L2 nicht wesentlich vom Erlernen der L2 unterscheidet (De Angelis 2007, 4; Hammarberg 2010, 93). Heutzutage denkt man doch eher, dass das Erlernen einer L3 nicht nur quantitativ sondern auch qualitativ unterschiedlich ist als das der L2 (Hufeisen/Gibson 2003, aber vgl. De Bot/Jaensch 2014). Unter anderem ist der sprachliche Hintergrund der Lernenden komplizierter, weil sie schon im Voraus andere Fremdsprachen kennen. Als Resultat dieses mehr komplizierten sprachlichen Hintergrundes können auch die Prozesse des zwischensprachlichen Einflusses in der Rezeption und Produktion einer L3-Sprache unterschiedlich sein als in der L2 (Burton 2013, 46). Weil das Forschungsfeld des Drittsprachenerwerbs noch relativ neu ist, sind unsere Kenntnisse von der exakten Natur des Transfers im Lernprozess einer L3 noch teilweise unvollständig (ebd.).

Als Ziel dieser Untersuchung gilt es, die Transferprozesse zwischen zwei typologisch nahen Fremdsprachen (Schwedisch und Deutsch) zu erkunden. Genauer gesagt ist die Absicht, herauszufinden, wie die L2-Sprache Deutsch die Lexik des L3-Schwedischen von Lernenden mit Finnisch als L1 beeinflusst. Außerdem wird untersucht, ob einige deutsche Wörter häufiger als die anderen ins L3-Schwedische übertragen werden. Es wird auch problematisiert, welche Faktoren es erklären könnten, warum gewisse Wörter transferiert werden. Schließlich wird noch analysiert, ob der Anteil zwischensprachlichen Einflusses einen Zusammenhang mit der Entwicklung der Sprachfertigkeiten hat. Um zusammenzufassen, das Ziel der Untersuchung ist, folgende Forschungsfragen beantworten zu können:

- Wie oft ist L2-Deutsch die Transferbasis im L3-Schwedisch der finnischen Lernenden?
- Werden einige Wörter leichter bzw. häufiger ins Schwedische übertragen? Welche Faktoren könnten es erklären?
- Werden Inhaltswörter oder Funktionswörter häufiger aus dem Deutschen übertragen?

- Gibt es einen Zusammenhang zwischen der Entwicklung der Sprachkompetenz und dem Transfer aus dem Deutschen?

Als Material werden in dieser Untersuchung 135 schwedischsprachige narrative Texte verwendet, die von 38 finnischsprachigen Schülerinnen und Schülern geschrieben wurden, die entweder an der Gesamtschule oder an der gymnasialen Oberstufe lernen. Die Texte wurden während des Projekts *Topling – Paths in Second Language Acquisition* versammelt.

Als Methoden werden sowohl quantitative als auch qualitative Vorgehensweisen verwendet. Zuerst werden in den schwedischen Aufsätzen alle Belege mit deutschem Einfluss gesucht. Danach werden alle Belege daraufhin analysiert, was das Lemma des Beleges ist, und ob sie ein Funktions- oder Inhaltswort ist. Als Nächstes werden alle Belege in vier Kategorien je nach dem Transfertyp kategorisiert: Sprachenverwechslung, Neubildung, Falsche Freunde und Sprachenmischung. Die Kategorisierung basiert auf Lahtinen (2010). Danach werden die Frequenzen der verschiedenen Transfertypen sowie der einzelnen übertragenen Lemmata errechnet. In der letzten Phase der Analyse wird der Einfluss des Deutschen noch aus einer longitudinalen Perspektive betrachtet.

Die vorliegende Untersuchung besteht aus 7 Kapiteln. Im Kapitel 2 wird das Primärmaterial genauer präsentiert. Danach wird im Kapitel 3 das Thema Drittspracherwerb, das der theoretische Ausgangspunkt dieser Abhandlung ist, dargestellt. Zusätzlich werden in diesem Kapitel auch die für diese Untersuchung wichtigsten Termini vorgestellt und definiert. Beim Kapitel 4 handelt es sich darum, die Vorgehensweisen und Analysemodelle zu präsentieren. Dieses Kapitel dient mit anderen Worten als Brücke zwischen den theoretischen und empirischen Teilen der Abhandlung. Das Kapitel 5 wiederum umfasst die Analyse des Primärmaterials und danach werden die wichtigsten Ergebnisse der Analyse im Kapitel 6 diskutiert und mit den Ergebnissen der früheren Untersuchungen verglichen. Im Kapitel 7 werden die Ergebnisse dieser Untersuchung noch zusammenfasst und es folgt ein Ausblick in die möglichen zukünftigen Forschungsthemen innerhalb des Forschungsfeldes L3-Lernen und Transfer.

2. Primärmaterial

Als Primärmaterial in der vorliegenden Untersuchung werden 135 schwedischsprachige Texte, die von 38 finnischsprachigen Informanten bzw. Informantinnen, die entweder in der finnischen Gesamtschule oder gymnasialen Oberstufe lernen oder studieren, geschrieben wurden. Dieses Material ist ein Teil vom Material des Forschungsprojekts *Topling – Paths in Second Language Acquisition* (Die Lernwege beim L2-Lernen [Übersetzung V.V.]) an der Universität Jyväskylä in Finnland. Das Ziel des Projekts ist, herauszufinden, wie sich die schriftlichen Fertigkeiten in Englisch, Schwedisch und Finnisch als Zweitsprache auf verschiedene Schulstufen des finnischen Schulsystems (Gesamtschule, gymnasiale Oberstufe und Universität) entwickeln. (Topling)

Das schwedischsprachige Material, wie auch das Material auf Englisch und Finnisch, ist longitudinal. Das heißt, dass die gleichen Informanten und Informantinnen alle dreimal fünf verschiedene Texte, die verschiedene Textsorten bzw. Genres repräsentieren, geschrieben haben: Ein E-Mail an einen Freund/eine Freundin (T1), ein E-Mail an einen Lehrer/eine Lehrerin (T2), ein E-Mail an einen Internetladen (T3), ein Leserbrief (T4) und eine Geschichte (T5). In der ersten Schreibrunde waren die Informanten/Informantinnen in der achten Klasse (Herbst) und im Kurs 1 in der Gymnasialen Oberstufe, in der Schreibrunde 2 in der achten Klasse (Frühjahr) und im zweiten Kurs und in der Schreibrunde 3 in der neunten Klasse und im Kurs 4 bzw. 5.

Die Schreibaufgaben waren auf Finnisch, damit die Informanten und Informantinnen keine wortschatzliche Hilfe bekamen (siehe Anlage 1). Die Texte wurden während einer Schwedischstunde geschrieben so, dass die Informanten bzw. Informantinnen immer 20 Minuten Zeit hatten, einen Text zu schreiben (Toropainen et al. 2012, 62). Die Informanten/Informantinnen haben also nur einen Text während einer Stunde geschrieben.

Das Material für diese Untersuchung wurde so ausgewählt, dass alle schwedischsprachigen Texte der Informanten und Informantinnen zuerst durchgelesen wurden. In dieser Phase wurden alle solche Texte mitgenommen, deren Lexik Spuren auf den Einfluss des

Deutschen aufwies. Danach wurde die Liste der ausgewählten Informanten und Informantinnen mit den am Anfang des Projekts angegebenen Hintergrundinformationen verglichen. Das heißt, es wurde bestätigt, ob die ausgewählten Informanten und Informantinnen wirklich Deutsch studiert hatten. Wenn die Informanten oder Informantinnen nicht angegeben haben, Deutsch zu können, wurden sie von der Analyse ausgeschlossen, falls der Transfer aus dem Deutschen in ihren Texten nicht ganz eindeutig war. Aber wenn die Texte solche Belege enthielten, die nur mit dem deutschen Einfluss erklärt werden konnten, wurden sie zur Analyse mitgenommen, obgleich der Informant bzw. die Informantin nicht angegeben hat, Deutsch zu können. Das Wort *oder* im Beispiel 1 ist ein Beispiel dafür:

- (1) Jag **oder** telefone om du butiken. (2169_T3_1)

Von der Analyse wurden solche Belege abgegrenzt, in denen der Informant bzw. Informant keine Absicht hat, Schwedisch zu schreiben. In diesen Fällen geht es um einen absichtlichen Kodewechsel und sind deswegen nicht für die vorliegende Untersuchung interessant (vgl. Burton 2013). Im Beispiel 2 ist es ganz deutlich wegen des Kontexts, dass der Informant Deutsch bewusst verwendet:

- (2) Heippådei! Jag är från Tyskland. Jag köpt en jacka. Jacka är svart. Du måste gav vit jacka till mig. **Ihr seid doof**. (2008_T3_2)

Wenn im Analyseteil auf bestimmte Texte verwiesen wird, wird der Verweis in Klammern nach folgendem Muster angegeben: ID_Textsortennummer_Runde. Im Beispiel 2 geht es z. B. um von dem Informanten/der Informantin 2008 während der zweiten Runde geschriebenen E-Mail an einem Internetladen (Aufgabe T3).

3. Drittspracherwerb

In diesem Kapitel werden die theoretischen Grundlagen dieser Abhandlung genauer präsentiert. Zuerst werden allgemeine Ausgangspunkte des L3-Lernens diskutiert im 3.1. Danach wird das L3-Lernen mit L2-Lernen verglichen und es wird genauer präsentiert, wie das Lernen einer zweiten Fremdsprache sich vom Lernen der ersten Fremdsprache unterscheidet. Zum Schluss wird das Phänomen Transfer thematisiert. Zuerst wird Transfer definiert und die verschiedenen Transfertypen werden präsentiert. Danach wird noch lexikalischer Transfer diskutiert und frühere Untersuchungen in diesem Forschungsgebiet dargestellt.

3.1. Allgemeines über L3-Lernen

Das L3-Lernen oder Drittspracherwerb ist ein relativ neues Forschungsfeld (De Angelis 2007, 3). Hammarberg (2013, 66–67) zufolge hat man erst am Anfang des 21. Jahrhunderts ordentlich angefangen, die Lernprozesse bei einer weiteren Fremdsprache nach der L2 zu studieren. Es gab doch einige frühere Beiträge zu diesem Thema, wie Vildomec (1963) und Stedje (1977). Eine gründliche Zusammenfassung über die Geschichte und Entwicklung des Forschungsfeldes ist in De Angelis/Dewaele (2008) zu finden und deswegen wird in diesem Zusammenhang nicht weiter auf dieses Thema eingegangen.

Weil der Forschungsbereich noch relativ neu ist, herrscht es eine gewisse Inkonsequenz, welche Termini verwendet werden sollten. Die Forscher/Forscherinnen sind nicht ganz einig, welchen Namen sie von diesem Forschungsgebiet verwenden. In der englischsprachigen Literatur hat man zumindest folgende Namen verwendet: *Multiple Language Acquisition*, *Multilingual Acquisition*, *Third Language Acquisition* und *Third or Additional Language Acquisition* (für Diskussion über die Unterschiede dieser Namen siehe De Angelis 2007, 10–11).

Darüber hinaus gibt es Uneinigkeit, wie die Termini L1, L2, L3, L4, Ln usw. verwendet sollten (Jaensch 2013, 74). Hammarberg (2010) diskutiert verschiedene Modelle, die vorgeschlagen worden sind. Eine Möglichkeit ist ein so genanntes lineares Modell, das bedeutet, dass die erste Fremdsprache L2, die zweite Fremdsprache L3, die dritte L4 usw. genannt wird. Laut Hammarberg (2010, 94) gibt es doch viele problematische Punkte in diesem Modell. Er erwähnt z. B. das gleichzeitige Lernen zweier Sprachen und mangelhafte Kenntnisse in einer Sprache. Wie werden zwei gleichzeitig gelernte Sprachen nach diesem Modell aufgelistet oder wie gut soll man eine Sprache kennen, damit sie zur Sprachenaufzählung mitgenommen werden kann?

Eine andere Möglichkeit ist, alle Fremdsprachen L2 nennen. In diesem Modell wird aber nicht darauf berücksichtigt, wie das Lernen einer weiteren Fremdsprache vom Lernen der ersten Fremdsprache sich unterscheidet (siehe 3.2.). Deswegen wird auch dieses Modell von Hammarberg (2010, siehe auch 2007) abgelehnt.

Hammarberg selbst gibt eine folgende Definition zur L3:

In dealing with the linguistic situation of a multilingual, the term third language (L3) refers to a non-native language which is currently being used or acquired in a situation where the person already has knowledge of one or more L2s in addition to one or more L1s. (Hammarberg 2010, 97)

Dieser Definition zufolge ist die L3 eine Unterkategorie der L2, weil sie auf die Fremdsprache, die in einer gewissen Situation gelernt wird, verweist. Dies bedeutet, dass die L3 die Fremdsprache ist, die aktuell in einer Situation ist. Es soll betont werden, dass die L3 in dieser Definition nicht notwendigerweise auf die chronologisch dritte Sprache der Lernenden verweist.

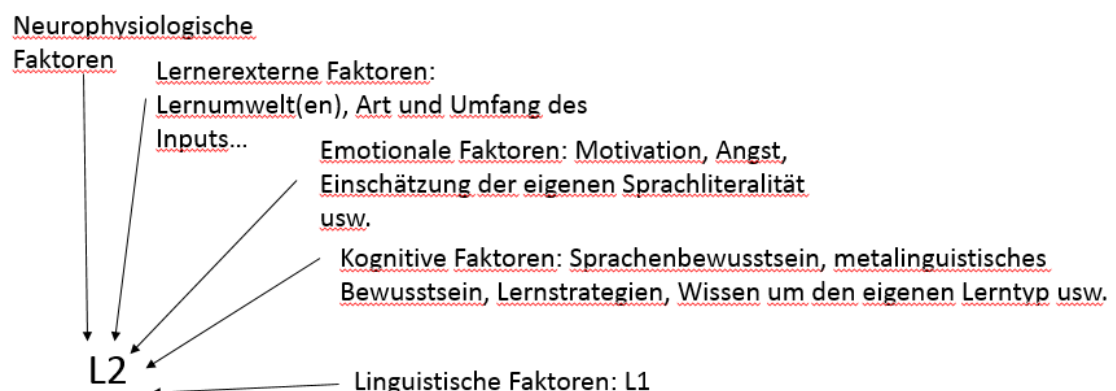
Alle anderen Sprachen des Lerners bzw. der Lernerin, das heißt die anderen L2-Sprachen und die L1-Sprache(n), nennt man *Hintergrundsprachen* (ebd.). Wenn man diese Definition mit dem Sprachenaktivierungsmodell von Green (1986) vergleicht, kann man konstatieren, dass die L3 die Sprache ist, die *gewählt* ist, während die Hintergrundsprachen entweder *aktiv* oder *schlafend* sind. In der vorliegenden Untersuchung wird der Definition von Hammarberg (2010, auch 2007, 2013), in Anlehnung an z. B. Lahtinen (2010) und Falk/Bardel (2010) gefolgt.

3.2. Unterschiede zwischen L3-Lernen und L2-Lernen

Wie schon im Kapitel 1 erwähnt wurde, ist man früher der Meinung gewesen, dass das Lernen einer weiteren Fremdsprache sich nicht vom Lernen der ersten Fremdsprache unterscheidet (Hufeisen 2003, Jaensch 2013). Deswegen hat man auch alle Fremdsprachen L2 genannt (siehe oben). Es ist später aber doch festgestellt worden, dass das Lernen der L3 sich nicht nur quantitativ sondern auch qualitativ vom Lernen der L2 unterscheidet. Im Folgenden wird dargestellt, auf welche Weise sich die Lernbedingungen voneinander unterscheiden. Als Ausgangspunkt in dieser Präsentation ist das Faktorenmodell von Hufeisen (1998, siehe auch Hufeisen/Gibson 2003).

Beim Lernen einer ersten Fremdsprache, das heißt L2, beeinflussen Hufeisen (1998, 2010) zufolge den Lernprozess die neurophysiologischen, lernerexternen, emotionalen, kognitiven und linguistischen Faktoren. Als neurophysiologische Faktoren, die einen Einfluss auf das Lernen haben, nennt Hufeisen z. B. die generelle Spracherwerbfähigkeit und Alter der Lernenden. Mit den lernerexternen Faktoren werden auf die Faktoren, wie die Lernumwelten oder die Art und Weise des Inputs, verwiesen.

Auch die emotionalen Faktoren, wie Motivation, Angst oder Einstellungen, spielen eine wichtige Rolle beim Erlernen einer L2. Darüber hinaus beeinflussen noch die kognitiven Faktoren, wie z. B. Sprachbewusstsein oder Lernstrategien den Lernprozess. Schließlich



kommt noch die L1 als linguistischer Faktor hinzu. Die Faktoren, die das Lernen einer L2 steuern, sind in Abbildung 1 illustriert.

Wenn der Lerner/in anfängt, eine weitere Fremdsprache (L3) nach der L2 zu lernen, sieht die Situation ein bisschen anders aus. Die gleichen Faktoren (neurophysiologische, lernerexterne, emotionale, kognitive und linguistische) spielen auch da eine Rolle. Darüber hinaus kommen noch zusätzliche Faktoren, nämlich die fremdsprachenspezifischen Faktoren, hinzu (Hufeisen/Gibson 2003).

Beim Lernen einer L3 haben die Lernenden schon frühere Sprachlernerfahrungen, und haben Kenntnisse über die Sprachlernstrategien und wissen möglicherweise auch, zu welchem Lernertyp sie gehören. Zusätzlich haben sie nicht nur Kenntnisse über ihre Muttersprache(n), sondern auch über die L2. Dies bedeutet, dass sie einen komplexeren sprachlichen Hintergrund haben, und deswegen auch mehrere mögliche Transferbasen (ebd., 17). In der Abbildung 2 sind die beeinflussenden Faktoren beim Lernen einer L3 zusammengefasst.

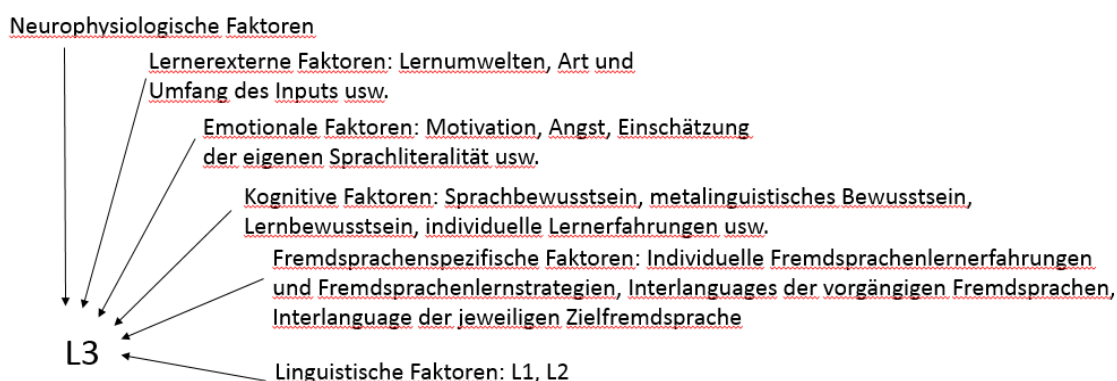


Abbildung 2 Das Lernen einer L3 (aus Hufeisen/Gibson 2003, 18)

Also lässt es sich feststellen, dass das Lernen einer L3 sowohl quantitative als auch qualitative Unterschiede vom Lernen der L2 erweist. In diesem Zusammenhang soll es aber auch angemerkt werden, dass die neuesten neurolinguistischen Untersuchungen diese Hypothese nicht hundertprozentig unterstützen (siehe De Bot/Jaensch 2015). Diese Untersuchungen haben gezeigt, dass bei der Aktivierung einer L3 dieselben Gehirngebiete wie bei der Aktivierung der L2 aktiv sind. Dies könnte bedeuten, dass die Unterschiede aus einer neurophysiologischen Perspektive eher quantitativ sind. De

Bot/Jaensch (2015, 142) notieren doch, dass dieses Gebiet noch weitere Forschung benötigt, um die Sicherheit in dieser Frage zu bekommen.

3.3. Transfer

In den obigen Abschnitten 3.1. und 3.2. wurde auf das Forschungsfeld L3-Lernen und die Unterschiede zwischen dem L2- und L3-Lernen konzentriert. Das Thema dieses Abschnittes ist dagegen der *Transfer* oder *der zwischensprachliche Einfluss*, der ein wichtiger Gegenstand beim Drittspracherwerb ist (De Angelis 2007, Ringbom 2001) und auch der Gegenstand der vorliegenden Untersuchung. Im 3.3.1. wird zuerst das Phänomen Transfer definiert und die verschiedenen Transfertypen präsentiert. Danach im 3.3.2. werden einige Aspekte und frühere Untersuchungen über den lexikalischen Transfer diskutiert, weil in dieser Untersuchung der lexikalische Transfer aus dem Deutschen untersucht wird.

3.3.1. Definition und Transfertypen

Laut Odlin (1989, 27) bedeutet der Transfer „the influence resulting from the similarities and differences between the target language and any other language that has been previously (and perhaps imperfectly) acquired“. Dieser Definition zufolge beeinflusst nicht nur die Muttersprache (L1) das Lernen einer Fremdsprache, sondern alle Sprachen (auch andere L2-Sprachen) können als Transferbasen fungieren (vgl. Hammarberg 2013).

Transfer kann entweder positiv oder negativ sein. Mit positivem Transfer versteht man eine Übertragung, die zu einem zielsprachenähnlichen „Endergebnis“ führt. Zum Beispiel, wenn Schwedischlernende das Pronomen *man* aus dem Deutschen übertragen, führt das zum positiven Transfer. Negativer Transfer bedeutet das Umgekehrte, das heißt, dass man eine von der Zielsprache abweichende Struktur bzw. ein von der Zielsprache abweichendes Wort überträgt. Zum Beispiel, wenn man auch im Schwedischen den temporalen Konnektor *wann* statt *när* verwendet. Den negativen Transfer nennt man auch *Interferenz* (z. B. Hammarberg 2013, 32). Der positive Transfer ist in der Sprachproduktion schwer zu identifizieren, weil er zu einer zielsprachenähnlichen Form führt. Deswegen liegt der Fokus in dieser Untersuchung nur im „negativen“ Transfer. Es soll doch betont werden,

dass die Absicht nicht ist, die Fehler der Lernenden zu hervorheben, sondern die Transferprozesse im mentalen Lexikon der Lernenden zu erkunden.

Transfer kann in allen Ebenen der Sprache vorkommen: in Syntax, Morphologie, Lexikon, Phonologie usw. (Ringbom 2001, 59–60) Am meisten hat man den lexikalischen Transfer untersucht, weil der Einfluss der anderen Sprachen im lexikalischen Bereich besonders üblich ist (Falk/Bardel 2010, 186, Ringbom 2001, 60). Deswegen liegt der Fokus auch in der vorliegenden Untersuchung in der Lexik. Im Folgenden wird der lexikalische Transfer genauer diskutiert und mit dem Begriff Transfer wird ausschließlich auf den lexikalischen Transfer verwiesen.

Ringbom (2001, vgl. 2007) differenziert zwischen dem Transfer von Form (transfer of form) und dem Transfer von Bedeutung (transfer of meaning). Transfer von Form bedeutet, dass der Lerner/die Lernerin eine Form aus einer anderen Sprache überträgt, z. B. das Wort *Kino* aus dem Deutschen ins Schwedische. Stattdessen handelt es sich um Transfer von Bedeutung, wenn die Lernenden eine direkte Übersetzung übertragen, wie *Hühnerhaut* (fi. kananliha) statt *Gänsehaut*. Ringbom (2001, 61) zufolge ist der Transferbasis von Transfer der Bedeutung fast ausschließlich die L1 und deswegen wird dieser Transferfotyp in diesem Zusammenhang nicht weiter thematisiert.

Der Transfer von Form lässt sich laut Ringbom (2001) und Lahtinen (2010) in 3 Untergruppen einzuordnen: Sprachverwechslungen, Neubildungen und Falsche Freunde. *Sprachverwechslungen* (engl. complete language switch) bedeuten, dass ein ganzes Wort (oder ein Chunk) aus einer anderen Sprache übertragen wird. Im Beispiel 3 hat der Informant bzw. Informantin z. B. das Wort *sohn* aus dem Deutschen ins Schwedische übertragen.

(3) Vi var där och där var en liten pojke, min systers **sohn**¹. (2077_T5_1)

Neubildungen (adapted language switch) bedeuten dagegen, dass man ein Wort aus einer anderen Sprache verwendet aber es an die Orthographie der Zielsprache anpasst. Ein

¹ Die hier verwendeten Beispiele sind aus dem empirischen Material (siehe Kapitel 2).

Beispiel dafür ist im (4) zu sehen, in dem der Informant/die Informantin den Konnektor *wann* mit einem *v* am Anfang und mit nur einem *n* am Ende geschrieben hat:

(4) **Van** kan du sent nya telefon till mej? (2156_T3_1)

Mit den *falschen Freunden* (false friends) werden auf solche Wörter verwiesen, die sich förmlich ähneln, welche aber eine voneinander abweichende Bedeutung tragen, wie z. B. *die Stunde* im Deutschen und *en stund* im Schwedischen (siehe Beispiel 5). Nach der Norm der Zielsprache hätte man das Wort *lektion* verwenden sollen:

(5) Förlåt mig men jag var inte på den sista svenska **stunden**? (T2_2118_3)

3.3.2. Lexikalischer Transfer aus L2 bzw. L1

Im vorigen Abschnitt wurde der Begriff Transfer definiert und die verschiedenen Typen des (lexikalischen) Transfers präsentiert. Als nächstes folgt ein Überblick über die früheren Forschungen in diesem Bereich. Es wird diskutiert, welche Faktoren die Wahl der Transferbasis beeinflussen, ob Inhalts- oder Funktionswörter häufiger übertragen werden sowie welche Teile des Lexikons besonders transferanfällig sind.

Wie schon früher festgestellt wurde, ist der lexikalische Transfer schon ein Gegenstand vieler Untersuchungen (Bouvy 2000, Burton 2013, De Angelis 2005a, 2005b, De Angelis & Selinker 2001, Hammarberg 2001, Lahtinen 2009, 2010, Lindqvist/Falk 2014, Ringbom 1987, Williams/Hammarberg 1998) gewesen. Der Transfer ist auch mit verschiedenen Zielsprachen untersucht, wie Englisch (Bouvy 2000, Ringbom 1987), Italienisch und Spanisch (De Angelis 2005ab, De Angelis & Selinker 2001), Deutsch (Burton 2013) und Schwedisch (Lahtinen 2009, 2010). Trotzdem wird in diesem Bereich noch weitere Forschung benötigt (Falk/Bardel 2010, 186).

Die Transferprozesse sind in vielen Untersuchungen in der mündlichen Produktion der Lernenden untersucht (Burton 2013, Hammarberg 2001, Lindqvist/Falk 2014, Williams/Hammarberg 1998). Falk/Bardel (2010, 200) zufolge hängt es davon ab, dass viel Transfer bei der mündlichen Produktion vorkommt. Als theoretischer Hintergrund ist oft das Sprachproduktionsmodell von De Bot (2004) verwendet. Transfer in der schriftlichen

Produktion, der auch der Gegenstand der vorliegenden Untersuchung ist, ist noch nicht so viel untersucht worden, einige Beispiele für solche Studien sind De Angelis (2005b), Lahtinen (2009, 2010) und Ringbom (1987).

In vielen Untersuchungen hat man betrachtet, welche Faktoren die Wahl der Transferquelle beeinflussen. Zumindest 4 verschiedene mögliche Faktoren sind vorgeschlagen worden: die (Psycho)typologie, der L2-Status, die Sprachkompetenz (proficiency) sowie die Aktualität (recency)². Der Begriff Psychotypologie stammt ursprünglich aus Kellerman (z. B. 1983) und bedeutet die empfundene Nähe oder Ähnlichkeit zwischen den Sprachen. Ringbom (1987) plädiert für Psychotypologie als erklärender Faktor für die Wahl der Transferbasis. Er hat den Transfer in L3-Englisch der finnisch- und schwedischsprachigen Lernenden untersucht und konnte feststellen, dass diese beiden Gruppen Schwedisch als primäre Transferquelle benutzt haben, weil Schwedisch (psycho)typologisch näher dem Englischen ist als dem Finnischen. Dieses Ergebnis wird auch von Rast (2010) unterstützt.

L2-Status bedeutet, dass die Lernenden eher eine Fremdsprache als eine Muttersprache als Transferquelle wegen der größeren „Fremdheit“ wählen. Dieses Phänomen konnte von Williams/Hammarberg (1998) in einer Untersuchung herausgefunden werden, in der die Code-Switches in der mündlichen Produktion einer englischsprachigen Schwedischlernerin, die schon Kenntnisse in Deutsch, Französisch und Italienisch hatte, studiert wurden. Ihre Analyse zeigte, dass die Lernerin versuchte, englische Wörter zu vermeiden, weil sie „fremder“ klingen wollte. Darüber hinaus konnten sie auch feststellen, dass die L2-Sprachen ein „supplier role“ hatten, während die L1 ein „instrumental role“ hatte. Das heißt, dass die L1 meistens in den metalinguistischen Kommentaren oder als Kompensationsstrategie vorkommt und die L2-Sprachen als Transferbasis für die Code-Switches „without identified pragmatic purpose“ (ohne identifizierte pragmatische Absicht) fungieren (ebd., 308).

² Die zwei Letzten sind meine eigenen Übersetzungen. Z. B. Hufeisen (2003) verwendet die englischsprachigen Begriffe, die hier in Klammern gegeben sind.

Die anderen Faktoren (Sprachkompetenz und Aktualität) bedeuten, dass solche Sprachen oft als Transferbasis fungieren, in denen die Lernenden bessere Sprachkenntnisse haben und die aktiv im Gehirn sind (Hammarberg 2013, 71). Andererseits haben doch De Angelis/Selinker (2001) herausgefunden, dass auch solche Sprachen, welche die Lernenden lange nicht verwendet haben und in denen sie relativ schlechte Kenntnisse haben, können als Transferbasen fungieren.

Ein anderes Forschungsfeld, das schon viel untersucht worden ist, ist die Frage, ob der Transfer häufiger mit den Inhalts- oder Funktionswörtern vorkommt. In diesem Punkt unterscheiden sich die Ergebnisse (Burton 2013). Zum Beispiel in Williams/Hammarberg (1998) lag die Anzahl der Funktionswörter auf 82 %, während die entsprechende Anzahl in Cenoz (2001) 41 % war. Eine gute Zusammenfassung der Ergebnisse in verschiedenen Untersuchungen ist in Burton (2013) zu finden und wird deswegen in diesem Zusammenhang weiter zitiert.

Dem neurolinguistischen Modell von Paradis (2004, 2009) zufolge ist die Transferquelle der Inhaltswörter entweder L1 oder L2, während die Funktionswörter eher aus L2 übertragen werden sollten. Dieses Modell basiert auf die Speicherung der Sprachen im Gedächtnis. In L1 gehören die Funktionswörter zur Syntax, die im prozeduralen Gedächtnis gespeichert ist, aber in L2/L3 sind auch die Funktionswörter ein Teil des Wortschatzes, der im deklarativen Gedächtnis gespeichert ist. Deswegen ist die primäre Quelle der Funktionswörter die L2, während die Inhaltswörter sowohl aus L1 als auch aus L2 übertragen werden können, weil sie sowohl in L1 als auch in L2 zum Wortschatz gehören und dadurch in denselben Teil des Gedächtnisses gespeichert sind. In diesem Zusammenhang muss doch auch betont werden, dass die Lernenden nicht immer bewusst sind, zu welcher Sprache verschiedene Wörter gehören (De Angelis 2005a).

Darüber hinaus hat man auch versucht, herauszufinden, welche Teile des Wortschatzes besonders transferanfällig sind. Nach Bouvy (2000, 149) kommt Transfer am häufigsten mit Nummern, Nomen und Adjektiven der Nationalitäten, Monaten, Ländernamen, kurzen Verknüpfungswörtern und Präpositionen vor. Lahtinen (2009) hat auch herausgefunden, dass die Präposition *mit* oft in den Texten der Schwedischlernenden vorkommt. Bouvy (2000) erklärt, dass diese Wörter oft übertragen werden, weil sie viele Kognaten,

das heißt phonetisch ähnliche Wörter, welche auch die gleiche Bedeutung haben, enthalten. Neben den Kognaten sind Selinker/Baumgartner-Cohen (1995) zufolge auch die Homophone, also die phonetisch ähnlichen Wörter, die aber eine voneinander abweichende Bedeutung haben, besonders transferanfällig.

Um zusammenzufassen, der lexikalische Transfer ist schon Gegenstand vieler Untersuchungen gewesen. Als erklärende Faktoren für die Wahl der Transferbasis sind die Psychotypologie, der L2-Status, die Sprachkompetenz und die Aktualität vorgeschlagen worden (Falk/Bardel 2010, Hammarberg 2013, Williams/Hammarberg 1998). Auch die neurolinguistischen Faktoren, das heißt die Speicherung der Wörter im Gedächtnis, können die Wahl der Transferbasis beeinflussen (Paradis 2004, 2009). Ob Funktions- oder Inhaltswörter häufiger übertragen werden, ist noch unsicher, weil die Ergebnisse unterschiedlicher Untersuchungen sich widersprechen (Burton 2013). Schließlich ist es festgestellt worden, dass die Teile des Lexikons, die viele Kognaten und Homophone enthalten, besonders transferanfällig sind (Bouvy 2000, Lahtinen 2009).

4. Eigener Ansatz

In den obigen Kapiteln wurden das empirische Material und der theoretische Hintergrund dieser Untersuchung vorgestellt. In diesem Kapitel werden dagegen die in dieser Untersuchung verwendeten Vorgehensweisen genauer präsentiert. Das Ziel dieses Kapitels ist, als eine Brücke zwischen den theoretischen und empirischen Teilen der Untersuchung zu fungieren.

In der vorliegenden Untersuchung werden sowohl quantitative als auch qualitative Methoden verwendet. In der ersten Phase der Analyse werden alle Belege mit deutschem Einfluss aus den schwedischsprachigen Texten gesucht. Danach werden diese Belege weiter analysiert so, dass bei jedem Beleg das Lemma und die Wortart genannt werden. Außerdem wird es auch genannt, ob die Belege Funktions- oder Inhaltswörter sind.

Danach werden die Belege je nach Transfertyp in Kategorien eingeordnet. Die Kategorisierung basiert auf Lahtinen (2010), in dem die Belege in Transfertypen Sprachverwechslungen, Neubildungen und Falsche Freunde kategorisiert wurden (siehe 3.3.1.). In der vorliegenden Untersuchung wird noch eine zusätzliche Kategorie, die Sprachenmischungen, hinzugefügt. Im Material konnten nämlich auch solche Belege gefunden werden, in denen die Lernenden Deutsch und Schwedisch mit einander gemischt haben, wie zum Beispiel *samsdag* (*Samstag* und *lördag*). Zum Schluss wird noch untersucht, mit welchen Faktoren der zwischensprachliche Einfluss aus dem Deutschen erklärt werden könnte. Die oben erwähnten Phasen umfassen die qualitative Analyse des Materials.

Die nächsten Analysephasen sind quantitativ. Zuerst werden die Frequenzen und Prozentanteile der vier oben erwähnten Transferkategorien errechnet. Danach werden auch errechnet, wie oft verschiedene Belege, die das gleiche Lemma haben, im Material vorkommen. Außerdem werden noch die Frequenzen der Inhaltswörter bzw. Funktionswörter errechnet.

In der letzten Analysephase wird der Einfluss des Deutschen aus einer longitudinalen Perspektive untersucht. In dieser Phase wird der deutsche Transfer in der ersten und dritten Schreibrunde miteinander verglichen. Diese Schreibrunden wurden für diese Analysephase gewählt, weil Zeitspanne zwischen der ersten und zweiten und der zweiten und dritten so kurz ist, dass es keine große Entwicklung in der Sprachkompetenz zwischen diesen Schreibrunden geschehen ist. Zwischen der ersten und dritten Schreibrunde sind dagegen anderthalb Jahre vergangen, und in dieser Zeit sind vielleicht auch Änderungen im deutschen Transfer passiert. In dieser Phase wird analysiert, ob es Unterschiede in der allgemeinen Frequenz des Transfers, in der Frequenz und Anteil der Transferkategorien oder in der Frequenz der verschiedenen übertragenen Lemmata gibt. Zum Schluss wird der deutsche Einfluss in den Texten der Lernenden noch auf Einzelniveau betrachtet.

5. Analyseteil

In diesem Kapitel werden die Ergebnisse der empirischen Analyse präsentiert. Das Kapitel besteht aus drei Abschnitten. Im Abschnitt 5.1. wird präsentiert, wie oft die verschiedenen Transfertypen im Material vorkommen. Das Thema von 5.2. ist der Transfer der Inhaltswörter und Funktionswörter, und es wird analysiert, welche von diesen Gruppen häufiger übertragen wird. Zum Schluss wird im 5.3. noch der deutsche Einfluss aus einer longitudinalen Perspektive betrachtet.

5.1. Verschiedene Transfertypen

In diesem Abschnitt wird der Transfer aus dem Deutschen je nach Transfertyp analysiert. Im Material gibt es insgesamt 264 Belege mit deutschem Einfluss. Der größte Teil dieser Belege gehört zur Kategorie Sprachverwechslungen, denn 214 Belege sind in diese Kategorie einzuordnen. Dies bedeutet, dass der Prozentanteil dieser Kategorie 81,1 % beträgt. Diese Kategorie ist mehrfach größer als die anderen, weil es in Kategorien Neubildungen und Sprachenmischungen 20 Belege (7,6 % aller Belege) gibt. Die Kategorie Falsche Freunde ist die kleinste mit 10 Belegen und mit dem Anteil von 3,8 %. Die Anteile der verschiedenen Transfertypen sind in der Abbildung 3 illustriert.

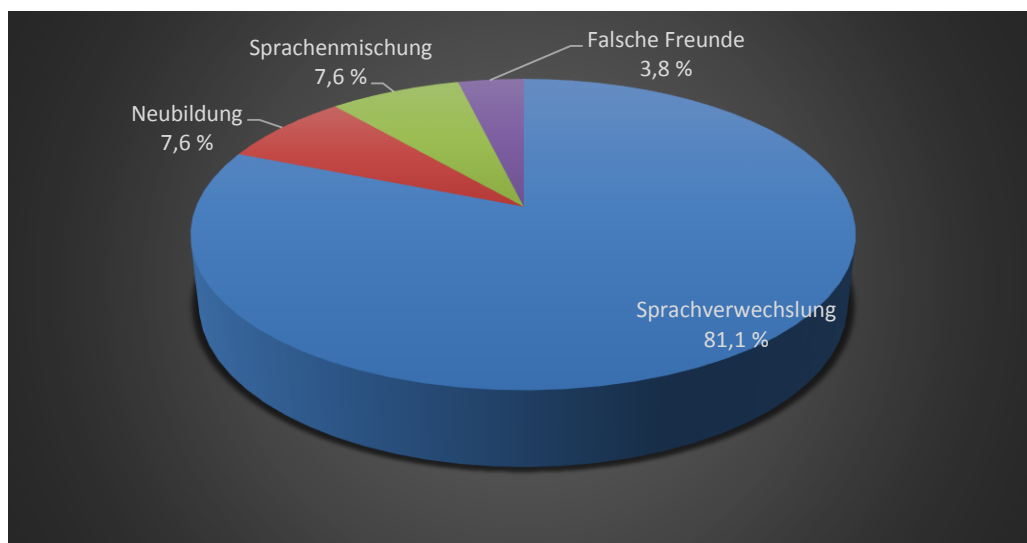


Abbildung 3 Die Anteile der Transferkategorien

Innerhalb der Kategorie Sprachverwechslungen ist der am häufigsten vorkommende Beleg das Verb *können* im dritten Person Singular (*kann*). Dieses Wort ist im Material 45 Mal belegt. Dies hängt wahrscheinlich davon ab, dass diese Form ein orthographischer Nachbar (siehe Boot/Pecher 2008) mit dem zielsprachenähnlichen Wort *kan* ist, und dass sie dadurch auch Kognaten sind. Im Folgenden werden ein paar Beispiele gegeben, in denen die Lernenden dieses deutsche Verb in ihren Texten verwendet haben:

- (6) Vi ses på måndag i Hesburger, klockan 09.30. Jag **kann** köpa hamburgers. (2074_T1_1)
- (7) Men det är veckoslut ny: jag **kann** sova, bada bastu och se min kompis. (2109_T4_1)

Die am zweithäufigsten vorkommende Sprachverwechslung ist die Verwendung der deutschen Präposition *mit* statt der schwedischen *med*. Diese Präpositionen sind auch Kognaten miteinander und vielleicht deswegen haben die Lernenden auch dieses Lexem relativ oft aus dem Deutschen übertragen. Im Material gibt es insgesamt 20 Belege für *mit*. In den Beispielen 8 und 9 ist zu sehen, wie die Lernenden diese deutsche Präposition angewendet haben:

- (8) Ven jag skrattade **mit** min vänner och det varit jätte kul. (2114_T5_1)
- (9) Men frågar att kan jag läsa det dikt honom. Sedan han **mit** camera och jag läste. (2113_T5_2)

Das deutsche Substantiv *Kino* haben die Lernenden 13 Mal statt des zielsprachenähnlichen Wortes *bio* verwendet. Im Kontrast zu den oben diskutierten Belegen kann die Anwendung von *Kino* nicht mit einem Kognatstatus erklärt werden. Möglicherweise haben die Lernenden das deutsche Wort auch im Schwedischen verwendet, weil das deutsche Wort auch im Finnischen vorkommt, z. B. in Kinonamen wie *Kinopalatsi* (de. Kinopalast). Die Beispiele 10 und 11 illustrieren die Verwendung des Lexems *Kino* im Material. Im Beispiel 11 ist auch zu sehen, dass das Wort in einem lexikalischen Chunk *ins Kino* vorkommt.

- (10) Kan vi går på **kino** i morse? (2129_T1_1)
- (11) . Jag kan inte med dig ins **kino** komma. (2152_T1_1)

Andere häufig vorkommende Belege in der Kategorie Sprachverwechslungen sind das Adjektiv *kaputt* (9 Belege), das Verb *kommen* (9 Belege) sowie das Pronomen *mein* (8 Belege). Die Anwendung des Adjektivs *kaputt* ist schwierig zu erklären, weil es keine

Ähnlichkeit mit dem Schwedischen Wort *sönder* hat. Vielleicht könnten die Faktoren Sprachkompetenz und Aktualität in diesem Zusammenhang eine Rolle spielen. Das Verb *kommen* dagegen ist ein Kognat mit dem Schwedischen Verb *komma*. Dieses Verb ist in vielen Personen und auch einmal im Präteritum verwendet worden (siehe die Beispiele 13, 14, 15). *Mein* ist auch ein Kognat mit dem Schwedischen Pronomen *min* und wird wahrscheinlich deswegen von den Lernenden benutzt. Im Folgenden werden ein paar Beispiele gegeben, die die Verwendung der oben diskutierten Lexeme illustrieren:

- (12) Jag är Matti, och **mein** telefon är **kaputt**. (2008_T3_3)
- (13) Jag **komme** (kaupunkiin) morgon. (2007_T1_1)
- (14) Vatten **kommt** hög och vi var glad och ivrig. (2069_T5_2)
- (15) Tröjan **kam** igår men den var inte den som jag trodde jag hade köpt. (2162_T3_3)

Neubildungen sind im Material 20 Mal belegt. Innerhalb dieser Kategorie ist der am häufigsten vorkommende Beleg das Pronomen *wann*. Weil diese Belege in die Kategorie Neubildungen eingeordnet sind, bedeutet es, dass die Lernenden die Lexeme in die schwedische Orthographie angepasst haben. Sie haben das Wort *wann* meistens mit einem *v* am Anfang geschrieben und ein paar Mal auch mit nur einem *n* am Ende. Es soll auch notiert werden, dass dieses Pronomen nicht nur als interrogatives Pronomen im Material angewendet worden ist, sondern auch als temporaler Konnektor (in der Bedeutung *wenn/als*). Es hängt vielleicht davon ab, dass das entsprechende schwedische Wort *när* in diesen beiden Funktionen verwendet werden kann. In Beispielen 16 und 17 sind diese beiden Verwendungsvarianten zu sehen:

- (16) **Vann** ska jag göra den engelska prov? (2078_T2_3)
- (17) Föräldrar muss säga **van** du kan spela eller surfar på datorn och säg **vann** du kann inte. (2116_T4_2)

Andere Belege innerhalb der Neubildungen kommen nur ein oder zwei Mal vor. Das Adjektiv *schwarz* haben die Lernenden zweimal mit einem *t* am Ende geschrieben, in Ähnlichkeit mit der schwedischen Entsprechung *svart* (Beispiel 18). Darüber hinaus hat ein Informant/eine Informantin das Verb *denken* mit einer schwedischen Konjugationsendung kombiniert (Beispiel 19). Ein interessanter Beleg ist auch im Beispiel 20 zu sehen, in dem ein Informant/eine Informantin das deutsche Wort *schrecklich* in die schwedische Orthographie angepasst und ein ganz neues Lexem konstruiert hat:

- (18) Du måste senda ny **swart** jeans till mej. (2110_T3_3)
 (19) Bara jag gillar inte jacket. Jag **denkar**, kan jag avsänd jacket till deras?
 (2075_T3_2)
 (20) Mina lehrerin dött i sommräs. Det är so **stregligt**. (2156_T5_1)

So wie die Neubildungen, sind auch die Sprachenmischungen 20 Mal im Material belegt. Die Sprachenmischungen kommen am häufigsten mit Wochentagen vor, insgesamt 14 der 20 Sprachenmischungen sind Wochentage. Es geht um Zusammensetzungen, in denen der eine Teil vom Deutschen und der andere aus dem Schwedischen stammen. Besonders interessant ist, dass sowie der erste als auch der zweite Teil aus dem deutschen übertragen werden kann. Beispiele 21 und 22 illustrieren zwei Variante, wie *Montag* (auf Schwedisch *måndag*) geschrieben worden ist:

- (21) Kann vi träffa i **mondag** i näxta vecka i Oppila? Klockan 11.00? (2077_T1_3)
 (22) Vi gå på fiska varje **måndag**. (2110_T5_2)

Andere Sprachenmischungen kommen nur einmal vor. Solche Belege sind z. B. *hemar-beiten* (*Hausaufgaben*, auf Schwedisch *hemuppgifter*). *födelsetag* (*Geburtstag*, schw. *födelsedag*) und *mittnatt* (*Mitternacht*, schw. *midnatt*).

Wie schon erwähnt, sind die Falschen Freunde die kleinste Transferkategorie mit 10 Belegen. Innerhalb dieser Kategorie handelt es sich um zwei Lexeme: um das Substantiv *Stunde* und um den Artikel *der*. Das Substantiv *Stunde* bedeutet im Deutschen auch eine Unterrichtsstunde in der Schule, das schwedische Substantiv *stund* bedeutet aber nur eine *Weile*. Das zielsprachenähnliche Wort für eine Unterrichtsstunde wäre *lektion*. Die Informantinnen haben aber das Lexem *Stunde* in der Bedeutung *Unterrichtsstunde/lektion* verwendet. Den Artikel *der* haben die Informanten in der Bedeutung *da* benutzt, weil die schwedische Entsprechung für *da där* heißt. Die Beispiele 23 und 24 illustrieren die Anwendung der Falschen Freunde im Material:

- (23) Förlåt mig men jag var inte på den sista svenska **stunden**. (2118_T2_3)
 (24) Jag var **der** med min kompisar, och jag trinke cola. (2074_T5_1)

Die Frequenzen der am häufigsten vorkommenden Lemmata sind in der Tabelle 1 zusammengefasst. In der Tabelle ist zu sehen, dass das Lemma *können* meist Belege hat. Andere häufig vorkommende Lemmata sind *mit*, *Kino* und *Montag*. Aus diesen Belegen kommen

alle anderen meistens als Sprachverwechslungen vor, außer *Montag*, der als Sprachenmischung vorkommt. Die vollständige Liste der im Material vorgekommenen Lemmata ist in der Anlage 1 zu finden.

Tabelle 1 Die 20 am häufigsten übertragenen Lemmata

Lemma	Frequenz
können	45
mit	20
Kino	13
Montag	10
kaputt	9
kommen	9
mein	8
wann	8
finden	6
gut	6
wenn	6
der	5
Stunde	5
Bruder	4
dann	4
fragen	4
Lehrer/Lehrerin	4
müssen	4
Spiel	4
Tag	4

Um kurz zusammenzufassen, im Material sind insgesamt 264 Belege mit deutschem Einfluss zu finden. Aus diesen Belegen gehört 81,1 % zu der Kategorie Sprachverwechslungen und das am häufigsten vorkommende Lemma *kommen* gehört zu dieser Kategorie. Zu den Kategorien Neubildungen und Sprachenmischungen gehören 7,6 % der Belege. Innerhalb der Kategorie Neubildungen ist das am häufigsten vorkommende Lemma *wann*. Sprachenmischungen kommen am häufigsten mit den Wochentagen vor. Die Falschen Freunde bilden die kleinste Kategorie mit einem Prozentanteil von 3,8 %. In dieser Kategorie gibt es zwei verschiedene Lemmata: der Artikel *der* sowie das Substantiv *Stunde*. Der größte Teil der Transferfälle können mit dem Kognatstatus erklärt werden.

5.2. Transfer der Inhaltswörter bzw. Funktionswörter

Oben wurde der deutsche Einfluss im Material je nach Transfertyp analysiert. In diesem Abschnitt wird der Einfluss aus einer anderen Perspektive betrachtet, weil es studiert wird, ob die Inhaltswörter oder Funktionswörter häufiger aus dem Deutschen übertragen werden. Zuerst werden die Anteile der beiden Gruppen analysiert und danach werden die häufigsten Belege innerhalb der beiden Gruppen diskutiert.

Die Anteile der Inhalts- und Funktionswörter sind in der Abbildung 4 illustriert. Die Abbildung zeigt vor, dass der Großteil der Belege (72 %) Inhaltswörter, das heißt Substantive, Adjektive oder Verben sind. Der Anteil der Funktionswörter (Pronomen, Konjunktionen, Artikel, Präpositionen, Adverbien) beträgt 28 %.

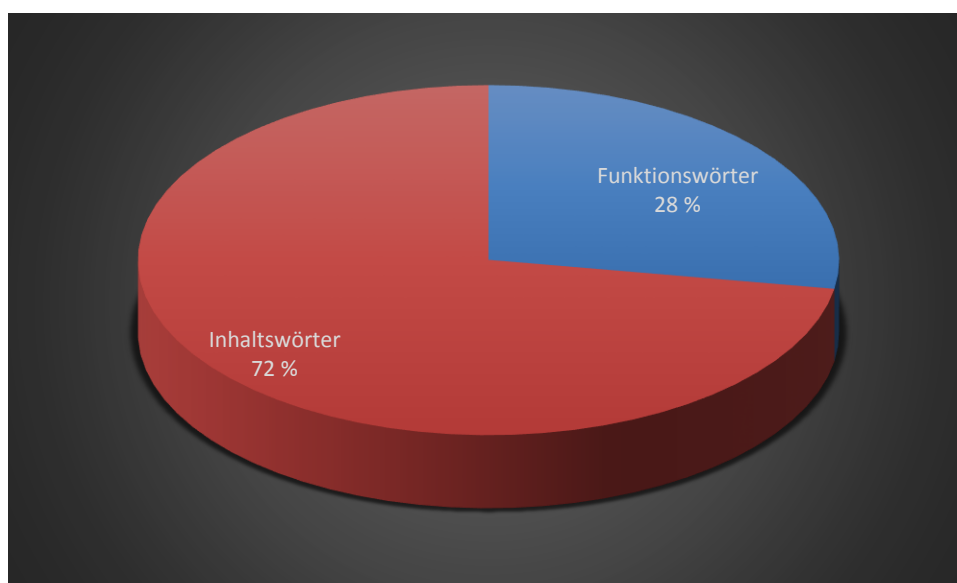


Abbildung 4 Die Anteile der Inhalts- und Funktionswörter

Innerhalb der Inhaltswörter sind die am häufigsten vorkommenden Lemmata, wie die Tabelle 1 schon nachgewiesen hat, das Verb *können*, die Substantive *Kino* und *Montag* sowie das Adjektiv *kaputt*. In der Liste der 20 am häufigsten vorkommenden Belege sind 14 Inhaltswörter und 6 Funktionswörter. Wenn es um Funktionswörter geht, kommt die Präposition *mit* am frequentesten vor. Andere Funktionswörter, die mehrere Belege haben sind die Pronomina *mein* und *wann* (8 Belege) sowie die Subjunktion *wenn* (6 Belege) und der Artikel *der* (5 Belege).

Darauf aufbauend kann festgestellt werden, dass die Inhaltswörter deutlich frequenter im empirischen Material sind als die Funktionswörter. Zu der Liste der frequentesten aus dem Deutschen übertragenen Lemmata gehören 14 Inhaltswörter und nur 6 Funktionswörter. Damit unterstützt die Analyse die Ergebnisse von Burton (2013) und Cenoz (2001) aber widerspricht die Ergebnisse von Williams/Hammarberg (1998).

5.3. Einfluss des Deutschen aus der longitudinalen Perspektive

In den Abschnitten 5.2. und 5.3. ist der Einfluss des Deutschen im Material ohne Rücksicht auf die Zeitperspektive analysiert worden. Im Folgenden wird aber auch dieser Aspekt berücksichtigt, indem der Transfer aus dem Deutschen aus einer longitudinalen Perspektive betrachtet wird. Die Beeinflussung des Deutschen wird in der ersten und dritten Schreibrunde miteinander verglichen. Wie schon erwähnt im Kapitel 2, waren die Informanten/Informantinnen während der ersten Schreibrunde in der achten Klasse oder im ersten Schwedischkurs in der gymnasialen Oberstufe und in der Schreibrunde 3 in der neunten Klasse oder im Kurs 4 bzw. 5. Zuerst werden die allgemeine Frequenz der Transferfälle sowie die Frequenzen und Anteile der Transfertypen analysiert. Danach werden auch die frequentesten Belege in beiden Runden studiert. Zum Schluss werden noch die Änderungen im Transfer auf Einzelniveau diskutiert.

Wie auch in der Tabelle 2 zu sehen ist, sinkt die Anzahl des deutschen Einflusses aus der Runde 1 in die Runde 3. In der ersten Runde gibt es insgesamt 98 Belege mit deutschem Einfluss und in der dritten Runde nur 71 Belege. Weiter kann es auch festgestellt werden, dass die Anzahlen aller anderen Kategorien außer den Sprachenmischungen sinken. Besonders viel vermindert sich die Anzahl der Sprachverwechslungen: in der Runde 1 sind sie 79 Mal und in der Runde 3 nur 51 Mal belegt. Andererseits steigt die Anzahl der Sprachenmischungen von 2 auf 12 Belege.

Tabelle 2 Die Frequenzen der Transfertypen in der Schreibrunde 1 und 3

Transfertyp	Runde 1	Runde 3
Sprachverwechslung	79	51
Neubildung	11	4
Falsche Freunde	6	4
Sprachenmischung	2	12
Insgesamt	98	71

In der Abbildung 5 sind die Anteile der verschiedenen Transfertypen in beiden Schreibrunden illustriert. Die Abbildung zeigt, dass die Kategorie Sprachverwechslungen am häufigsten in den beiden Schreibrunden vorkommt. Der Anteil dieses Transfertyps hat sich doch etwas vermindert (81 % in der Runde 1, 72 % in der Runde 3). Auch der Anteil von Neubildungen hat gesunken. In der Schreibrunde 1 beträgt der Anteil dieser Kategorie auf 11 % und in der Schreibrunde 3 auf 6 %. Der Anteil von Sprachenmischungen ist dagegen von 2 % auf 16 % gestiegen. Im Anteil der Falschen Freunde sind keine Änderungen geschehen, der Anteil dieser Kategorie beträgt in beiden Runden auf 6 %.

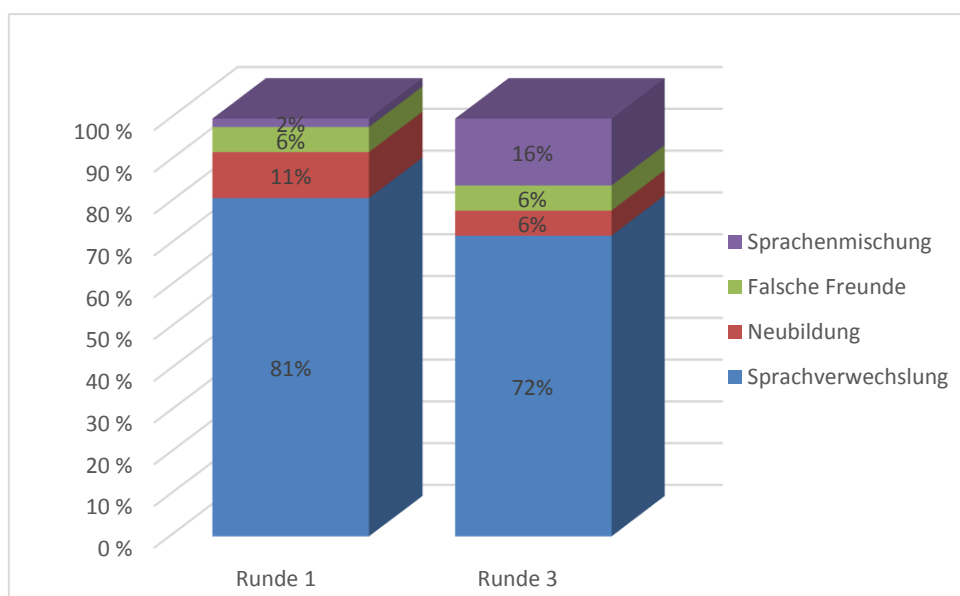


Abbildung 5 Die Anteile der Transfertypen in der Schreibrunde 1 und 3

In der Tabelle 3 sind die 10 frequentesten Lemmata in Schreibrunden 1 und 3 zusammengefasst. Die Tabelle zeigt, dass das Verb *können* in beiden Schreibrunden der am häufigsten vorkommende Beleg ist. Danach unterscheiden sich die Belege zwischen den Schreibrunden. Nur die Präposition *mit* gehört zu den 10 frequentesten Belegen in

beiden Runden außer *können*. In der Runde 3 ist das Substantiv *Montag* 7 Mal belegt und ist das zweitfrequenteste Lemma, aber in der Runde 1 gibt es keine Belege dafür. Andererseits hat das Adjektiv *kaputt* 6 Belege in der Runde 1 aber nur einen Beleg in der Runde 3. Die vollständige Liste aller Belege in beiden Runden ist in der Anlage 2 zu finden.

Tabelle 3 Die 10 frequentesten Lemmata in der Schreibrunde 1 und 3

Runde 1	Frequenz	Runde 3	Frequenz
können	16	können	17
kaputt	6	Montag	7
finden	5	mein	5
kommen	5	mit	4
der	4	gut	3
Kino	4	mehr	3
Lehrer/Lehrerin	4	dann	2
mit	4	hören	2
Spiel	4	schwarz	2
wann	4	Sonntag	2

Als nächstes wird noch der deutsche Einfluss auf Einzelniveau analysiert. Zuerst werden einige quantitative Aspekte präsentiert und danach folgen qualitative Anmerkungen. Die Analyse zeigt, dass die Anzahl des deutschen Einflusses ganz viel zwischen den Individuen variiert. Zum Beispiel der Informant³ 2156 hat in der Schreibrunde 1 zwölfmal Lexeme aus dem Deutschen übertragen und in der Runde 3 keinmal. Andererseits verwenden die Informanten 2114 und 2078 mehrere deutschgeprägte Lexeme in der Runde 3 als in der Runde 1. Der Informant 2114 hat 3 Belege mit deutschem Einfluss in der Runde 1 und 7 in der Runde 3, der Informant 2078 3 in der Runde 1 und 8 in der Runde 3. Bei einigen Informanten kann man also feststellen, dass sie weniger deutsche Wörter in der Runde 3 anwenden, aber es gibt auch Informanten, dessen Texte eine umgekehrte Tendenz vorweisen.

³ Ich verweise auf sowohl Informanten als auch Informantinnen mit dem Wort *Informant*.

Bei einigen Informanten kann man auch sehen, dass ihr Wortschatz zielsprachenähnlicher geworden ist. Der Informant 2116 hat zum Beispiel in der Schreibrunde 1 das Verb *können* im dritten Person Singular nach dem deutschen Muster mit zwei *n* geschrieben. In der Schreibrunde 3 schreibt er doch das Verb zielsprachenähnlich mit nur einem *n*. Die Beispiele 25 und 26 illustrieren diese positive Entwicklung:

(25) Vad läxor jag **kann** göra? (2116_T2_1)

(26) Hur länge **kan** jag göra pråvet och wenn kan jag gå? (2116_T2_3)

Eine andere positive Entwicklung ist in den Texten des Informanten 2152 zu sehen. In der ersten Schreibrunde hat er die deutsche Phrase *ins Kino* verwendet. In der dritten Runde kommt doch im ähnlichen Kontext der schwedische Ausdruck *på bio* vor, wie die folgenden Beispiele illustrieren:

(27) jag är sjuk och kan inte **ins kino** komma. (2152_T1_1)

(28) Men om det dig passar, kann vi gå på fretag **på bio** och efter filmen gå till café. (2152_T1_3)⁴

Andererseits soll es angemerkt werden, dass der Informant in der Runde 1 das Wort *kan* verwendet und in der Runde 3 das Wort *kann*.

Zusammenfassend kann konstatiert werden, dass es in der dritten Schreibrunde weniger Belege mit dem deutschen Einfluss gibt. Zusätzlich sind die Frequenzen aller anderen Transfertypen außer den Sprachenmischungen gesunken. Dies könnte deuten, dass der Sprachgebrauch der Informanten zielsprachenähnlicher geworden ist. Die Analyse auf Einzelniveau hat doch gezeigt, dass es große Unterschiede zwischen den Individuen gibt: einige haben weniger Belege in der ersten und die anderen in der dritten Schreibrunde. Auf Einzelniveau scheint es demnach keinen eindeutigen Zusammenhang zwischen dem deutschen Einfluss und zwischen der Entwicklung der Sprachkompetenz zu geben.

⁴ In diesen Beispielen kann man auch den syntaktischen Transfer aus dem deutschen sehen. Doch weil syntaktischer Transfer außerhalb der Analyse begrenzt wurde, wird er in diesem Zusammenhang nicht thematisiert.

6. Ergebnisse

Im obigen Kapitel wurde präsentiert, was die Analyse des Primärmaterials gezeigt hat. In diesem Kapitel werden die Ergebnisse der Analyse genauer diskutiert. In diesem Zusammenhang werden auch die am Anfang der Abhandlung gestellten Forschungsfragen beantwortet. Darüber hinaus werden die Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung anhand der im Kapitel 2 präsentierten früheren Untersuchungen diskutiert.

Als erstes wurde die Frage gestellt, wie viel Transfer aus dem deutschen vorkommt. Aufgrund von der Analyse kann es festgestellt werden, dass es insgesamt 264 Belege mit deutschem Einfluss gibt. Aus denen gehören ungefähr 81 % zum Transfertyp Sprachverwechslungen. Sie sind also vollständige deutsche Wörter, die ins Schwedische übertragen worden sind. Andere Transfertypen (Neubildungen, Falsche Freunde und Sprachenmischungen) sind nicht so oft im Material belegt, weil dessen Anteile zwischen 8 und 4 Prozent variieren.

In der zweiten Forschungsfrage ging es darum, ob einige Wörter leichter oder häufiger aus dem Deutschen übertragen werden. Zusätzlich wurde auch gefragt, welche Faktoren dies erklären könnten. Nach der Analyse sind die am häufigsten übertragenen Wörter das Verb *können*, die Präposition *mit*, die Substantive *Kino* und *Montag* sowie das Adjektiv *kaputt*. Auch das Verb *kommen* und die Pronomina *mein* und *wann* hatten mehrere Belege.

Mit vielen dieser Wörter kann die häufige Übertragung mit dem Kognatstatus erklärt werden. Sowohl *können*, *mit*, *kommen* als auch *mein* sind Kognate mit ihren schwedischen Entsprechungen. Damit unterstützt die Analyse die Ergebnisse von Bouvy (2000), die festgestellt hat, dass der Transfer meistens mit den Kognaten vorkommt. Außerdem hat die Analyse die Anmerkung von Lahtinen (2009) bestätigt, dass die Präposition *mit* von den Schwedischlernenden benutzt wird. Das Pronomen *wann* wird meistens als Verknüpfungswort angewendet und Bouvy (2000) hat auch erwähnt, dass Verknüpfungswörter transferanfällig sind.

Aus den nach dieser Untersuchung transferanfälligsten Wörtern kann die Übertragung von *Kino* und *kaputt* nicht mit dem Kognatstatus erklärt werden. Das Substantiv *Kino* war vielleicht bekannter als die schwedische Entsprechung *bio*, weil das Wort *Kino* auch im Finnischen in Kinonamen wie *Finnkino* und *Kinopalatsi* vorkommt. Die Übertragung des Adjektivs *kaputt* ist dagegen schwer zu verstehen. Vielleicht könnten die Faktoren Aktualität und Sprachkompetenz (Hammarberg 2001, 2013), die in der vorliegenden Untersuchung leider nicht betrachtet werden konnten, in diesem Zusammenhang eine Rolle spielen.

Die dritte Forschungsfrage handelte sich um den Transfer der Inhalts- und Funktionswörter. Im Kapitel 2 wurde erwähnt, dass sich die Ergebnisse der früheren Studien bei diesem Punkt widersprechen. Die Analyse zeigte, dass 72 % der Belege Inhaltswörter und 28 % Funktionswörter sind. Dadurch werden die Ergebnisse von Burton (2013) und Cenoz (2001) unterstützt, die herausgefunden haben, dass Inhaltswörter häufiger als Funktionswörter übertragen werden. Andererseits unterscheiden sich die Ergebnisse von Williams/Hammarberg (1998). In diesem Zusammenhang muss aber notiert werden, dass in diesen Studien der Einfluss aller Hintergrundsprachen untersucht wurde, während der Fokus der vorliegenden Abhandlung nur im deutschen Einfluss lag. Deswegen kann der Vergleich nicht vollkommen passend sein.

In der letzten Forschungsfrage ging es darum, ob es einen Zusammenhang zwischen dem deutschen Einfluss und der Entwicklung der Sprachkompetenz gibt. Es wurde analysiert, ob es Unterschiede in der deutschen Beeinflussung in der ersten und dritten Schreibrunde gibt. Die Analyse zeigte, dass weniger deutscher Einfluss in der Runde 3 vorkommt. In der Runde 1 gibt es 98 und in der Runde 3 71 Belege mit Transfer aus dem deutschen. De Angelis (2007) hat auch erwähnt, dass es mehr Transfer am Anfang des Lernens gibt und dieses Ergebnis unterstützt diese Feststellung. Zusätzlich ist die Anzahl aller anderen Transfertypen außer Sprachenmischungen gesunken. Warum es mehrere Belege für Sprachenmischungen in der dritten Runde gibt kann anhand dieser Untersuchung nicht beantwortet werden und benötigt mehr Forschung. Zusätzlich muss auch notiert werden, dass der Vergleich der Anzahl von Belege vielleicht nicht ganz reliabel ist. Für einen zuverlässigen Vergleich wäre eine statistische Analyse benötigt.

Die Analyse auf Einzelniveau zeigte, dass der deutsche Transfer in den Texten der Informanten unterschiedlich vorkommt. Bei einigen Informanten könnte man doch auch eine positive Entwicklung sehen, weil sie in der dritten Periode statt der deutschen Wörter die zielsprachenähnlichen Lexeme anwenden. Das Primärmaterial war dann doch nicht sehr gut für diese Analysephase geeignet, weil nur solche Texte mitgenommen wurden, in denen es deutschen Einfluss gibt. Dadurch konnte die Entwicklung nicht immer analysiert werden, weil die Texte in der dritten Runde, in denen es keine Belege für Transfer gab, aus der Analyse ausgegrenzt wurden. Deswegen sollte man den Ergebnissen gegenüber bei diesem Punkt mit Vorsicht einstellen.

Somit ist als Ergebnis dieser Untersuchung festzuhalten, dass deutscher Einfluss in den Texten der Schwedischlernenden, die auch Deutsch können, relativ oft vorkommt. Meistens geht es um Sprachverwechslungen aber es gibt auch Belege für Neubildungen, falsche Freunde und Sprachenmischungen. Die häufigsten Wörter sind meistens Deutsch-Schwedische-Kognaten (wie *können*, *mit*, *mein*) außer einigen Ausnahmen (wie *Kino* und *kaputt*). Die Inhaltswörter werden häufiger als Funktionswörter übertragen. Außerdem hat die Analyse auch gezeigt, dass sich die Anzahl des deutschen Einflusses mit der Zeit vermindert, obwohl diese Feststellung nicht hundertprozentig zuverlässig ist.

7. Zusammenfassung und Ausblick

In dieser Abhandlung war der Versuch unternommen, den lexikalischen Transfer in der schriftlichen Produktion der finnischen Schwedischlernenden zu untersuchen. Genauer gesagt wurde untersucht, wie oft deutscher Einfluss vorkommt und welche Wörter am häufigsten aus dem Deutschen übertragen werden. Auch die Übertragung der Inhalts- und Funktionswörter und der Zusammenhang zwischen dem deutschen Einfluss und der Entwicklung der Sprachkompetenz wurden untersucht.

Als Material in dieser Untersuchung sind 135 schwedischsprachige Texte der finnischen Lernenden verwendet worden. Das Material ist während des Projekts *Topling* versammelt worden und ist longitudinal: Alle InformantInnen haben in drei Schreibrunden fünf Texte geschrieben: Ein E-Mail an einem Freund/einer Freundin, Ein E-Mail an einem Lehrer/an einer Lehrerin, Ein E-Mail an einem Internetladen, einen Leserbrief und eine Geschichte. Die InformantInnen waren finnische Lernende in der Gesamtschule (8./9. Klasse) oder in der Gymnasialen Oberstufe (im ersten und zweiten sowie im vierten oder fünften Schwedischkurs).

In der Analyse sind zuerst alle Texte gelesen worden und alle Belege mit deutschem Einfluss gesucht. Danach wurden alle Belege analysiert und je nach Transfertyp kategorisiert. Es wurde analysiert, was das Lemma des Beleges ist und ob er Inhalts- oder Funktionswort ist. In der Kategorisierung sind die Belege in Transfertypen Sprachverwechslungen, Neubildungen, Falsche Freunde und Sprachenmischungen eingeordnet worden. Die drei ersten Kategorien basierten auf Lahtinen (2010) und die letzte Kategorie (Sprachenmischungen) wurde von mir hinzugesetzt. Danach wurden die Gesamtfrequenz der Belege, die Frequenzen und Anteile der Transfertypen, die Anteile der Inhalts- bzw. Funktionswörter sowie die Frequenzen der verschiedenen Lemmata errechnet. Außerdem wurde der deutsche Einfluss noch longitudinal analysiert, so, dass die Frequenz des deutschen Transfers in der Schreibrunde 1 und 3 miteinander verglichen wurde. Zusätzlich wurde der Transfer auch in den Texten der einzelnen InformantInnen zwischen den Schreibrunden verglichen.

Die Analyse zeigte, dass es im Material insgesamt 264 Belege mit deutschem Einfluss gab. Aus diesen Belegen gehörte der Großteil (81,1 %) zum Transfertyp Sprachenmischungen. Der Anteil der Neubildungen und Sprachenmischungen betrug auf 7,6 % und der Anteil der Falschen Freunde auf 3,8 %. Der am häufigsten aus dem Deutschen übertragene Beleg war das Verb *können* im dritten Person Singular (*kann*). Andere häufig übertragene Lemmata waren die Präposition *mit*, die Substantive *Kino* und *Montag*, das Adjektiv *kaputt* sowie die Pronomina *mein* und *wann*. Oft konnte die Übertragung der Wörter mit einem Kognatstatus erklärt werden. Dadurch sind die Ergebnisse auch von den Ergebnissen Bouvys (2000) und Lahtinens (2009) unterstützt.

Wenn es um der Anteil der Inhalts- und Funktionswörter ging, konnte festgestellt werden, dass 72 % der Belege Inhaltswörter und 28 % Funktionswörter waren. Der Großteil der übertragenen Lexeme gehörte also zu den Inhaltswörtern und von den am frequentesten vorkommenden Belege waren die meisten (*kann*, *Kino*, *Montag*, *kaputt*) Inhaltswörter. Die Ergebnisse gleichen sich in diesem Sinne die von Burton (2013) und Cenoz (2001) an aber unterscheiden sich von Williams/Hammarberg (1998).

Wenn der Zusammenhang zwischen dem Transfer aus dem Deutschen und der Entwicklung der Sprachkompetenz untersucht wurde, konnte man anhand der Analyse feststellen, dass sich die Anzahl des Transfers mit der Zeit zu vermindern scheint. In der ersten Schreibrunde gab es 98 Belege mit deutschem Einfluss und in der Schreibrunde 3 nur 71 Belege. Auch die Anzahl aller anderen Transfertypen außer den Sprachenmischungen hat gesunken. Auf Einzelniveau zeigte die Analyse dann aber doch, dass es auch große Unterschiede zwischen den Individuen gab. Bei einigen InformantInnen kam mehr Transfer in der dritten als in der ersten Schreibrunde vor und bei anderen war die Situation die Umgekehrte.

Die vorausgehenden Analysen haben demnach gezeigt, dass die Schwedischlernenden, die auch Kenntnisse in Deutsch haben, auch deutsche Wörter in ihrer schriftlichen Produktion verwenden. Anhand dieser Analyse ist festzuhalten, dass die Lernenden meistens Deutsch-Schwedisch-Kognaten übertragen. In Zukunft wären noch die Gründe, weil manche Wörter häufig übertragen werden, genauer zu untersuchen. Besonders interessant wäre, herauszufinden, warum solche Wörter, die weder Kognaten noch Homophone sind,

aus dem Deutschen übertragen werden. Zusätzlich sollten auch die erklärenden Faktoren (Psychotypologie, L2-Status, Sprachkompetenz und Aktualität) genauer untersucht werden.

In der Analyse konnte auch festgestellt werden, dass einige Wörter in die schwedische Orthographie angepasst wurden und einige Wörter nicht. Es könnte untersucht werden, warum die Lernenden die Tendenz haben, einige Wörter (wie z. B. Konnektoren) orthographisch anzupassen und andere Wörter direkt ohne Anpassung zu übertragen.

Die Transferprozesse und die Wechselwirkung der Sprachen eines Individuums ist meistens ein höchstkomplizierter Prozess (vgl. das dynamische Modell von Herdina/Jessner 2002). In dieser Untersuchung konnte nur untersucht werden, wie L2-Deutsch L3-Schwedisch beeinflusst. Interessant wäre es auch zu analysieren, wie diese zwei Sprachen einander beeinflussen und auch welche Rolle die anderen Sprachen des Lerner/der Lernerin in der Sprachproduktion spielen. Für eine solche holistische Analyse der Mehrsprachigkeit wäre das Modell von Herdina/Jessner (2002) eine passende theoretische Grundlage.

In dieser Untersuchung hat auch nur der negative Transfer des deutschen im Mittelpunkt des Interesses gestanden. Außer dem negativen Transfer sollte man doch in Zukunft auch den positiven Einfluss der früher gelernten Sprachen zu untersuchen. In einer solchen Untersuchung könnte man vielleicht die Sprachrezeption (mündlich und schriftlich) statt der Produktion analysieren.

Zum Schluss könnte man auch die möglichen didaktischen Implikationen der Ergebnisse weiter studieren. Die vorliegende Untersuchung, wie auch viele frühere Untersuchungen, hat gezeigt, dass die Drittsprachenlernenden ihre Kenntnisse in anderen Fremdsprachen nutzen. Deswegen sollten vielleicht das Sprachenbewusstsein und die Wechselwirkung zwischen den Sprachen noch mehr im Sprachunterricht hervorhoben werden. Die wichtigste Sache wäre zu erkennen, wie viele Kenntnisse in Fremdsprachen und über Fremdsprachenlernen die Lernenden schon haben, wenn sie anfangen, eine zusätzliche Fremdsprache nach der L2 zu lernen.

Literaturverzeichnis

Boot, Inge/Pecher Diane (2008): Word recognition is affected by the meaning of orthographic neighbours: Evidence from semantic decision tasks. In: *Language and Cognitive Processes* 23 (3), S. 375–393.

de Bot, Kees (2004): The multilingual lexicon. Modelling, selection and control. In: *International Journal of Multilingualism* 1 (1), S. 17–32.

de Bot, Kees/Jaensch, Carol (2015): What is special about L3 processing?. In: *Bilingualism: Language and Cognition*. 18 (2), S. 130–144.

Bouvy, Christine (2000): Towards the Construction of a Theory of Cross-linguistic Transfer. In: Cenoz, J./Jessner, U. (Hg.), *English in Europe. The Acquisition of a Third Language*. Clevedon: *Multilingual Matters*, S. 143–156.

Burton, Graham (2013): Cross-linguistic influence in non-native languages. Explaining lexical transfer using language production models. In: *International Journal of Multilingualism* 10 (1), S. 46–59.

Cenoz, Jasone (2001): The effect of linguistic distance, L2 status and age on cross-linguistic influence in third language acquisition. In: Cenoz, J./Hufeisen, B./Jessner, U. (Hg.), *Cross-linguistic Influence in Third Language Acquisition. Psycholinguistic Perspectives*. Clevedon & Philadelphia: *Multilingual Matters*, S. 8–20.

De Angelis, Gessica (2005a): Interlanguage transfer of function words. In: *Language Learning* 55 (3), S. 379–414.

De Angelis, Gessica (2005b): Multilingualism and Non-native Lexical Transfer. An Identification Problem. In: *International Journal of Multilingualism*, S. 1–25.

De Angelis, Gessica (2007): *Third or Additional Language Acquisition*. Clevedon: *Multilingual Matters*.

De Angelis, Gessica/Dewaele (2009): The development of psycholinguistic research on crosslinguistic influence. In: Aronin, L./Hufeisen, B. (Hg.), *The Exploration of Multilingualism. Development of research on L3, multilingualism and multiple language acquisition*. Philadelphia: John Benjamins, S. 63–78.

De Angelis, Gessica/Selinker, Larry (2001): Interlanguage transfer and competing linguistic systems in the multilingual mind. In: Cenoz, J./Hufeisen, B./Jessner, U. (Hg.), *Cross-linguistic Influence in Third Language Acquisition. Psycholinguistic Perspectives*. Clevedon & Philadelphia: *Multilingual Matters*, S. 42–58.

Falk, Ylva/Bardel, Camilla (2010): The study of the role of the background languages in third language acquisition. The state of the art. In: *IRAL – International Review of Applied Linguistics in Language Teaching* 48 (2–3), S. 185–220.

Green, David W. (1986): Control, activation and resource: A framework and a model for the control of speech in bilinguals. In: *Brain and Language* 27, S. 67–81.

Hammarberg, Björn (2001): Roles of L1 and L2 in L3 production and acquisition. In: Cenoz, J./Hufeisen, B./Jessner, U. (Hg.): *Cross-linguistic Influence in Third Language Acquisition: Psycholinguistic Perspectives*. Clevedon: *Multilingual Matters*, S. 21–41.

Hammarberg, Björn (2007): Nyare utvecklingar inom forskningen om svenska som andraspråk. In: *Nordand* 1/2007, S. 43–61.

Hammarberg, Björn (2010): The languages of the multilingual. Some conceptual and terminological issues. In: *IRAL – International Review of Applied Linguistics in Language Teaching* 48 (2–3), S. 91–104.

Hammarberg, Björn (2013): Teoretiska ramar för andraspråksforskning. In: Hyltenstam, K. & Lindberg, I. (Hg.), *Svenska som andraspråk. Andra upplagan*. Lund: *Studentlitteratur*, S. 27–84.

Herdina, Philip/Jessner, Ulrike (2002): A dynamic model of multilingualism: Perspectives of change in psycholinguistics. (Vol 121.). Clevedon: *Multilingual Matters*.

Hufeisen, Britta (1998): *Tertiärsprachen: Theorien, Modelle, Methoden*. Tübingen: *Stauffenburg Verlag*.

Hufeisen, Britta (2003): L1, L2, L3, L4, Lx – alle gleich? Linguistische, lernerinterne und lernerexterne Faktoren in Modellen zum multiplen Spracherwerb. In: Baumgarten, Nicole/Böttger, Claudia/Motz, Markus/Probst, Julia (Hg.): *Übersetzen, Interkulturelle Kommunikation, Spracherwerb und Sprachvermittlung – das Leben mit mehreren Sprachen. Festschrift für Juliane House zum 60. Geburtstag. Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* [Online] 8 (2/3), S. 97–109. (<http://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/download/537/513>) (26.4.2016)

Hufeisen, Britta/Gibson, Martha (2003): Zur Interdependenz emotionaler und kognitiver Faktoren im Rahmen eines Modells zur Beschreibung sukzessiven multiplen Sprachenlernens. In: Francheschini, Rita/Hufeisen, Britta/Jessner, Ulrike/Lüdi, Georges (Hg.): *Bulletin suisse de linguistique appliquée. numero 78. Vereinigung für angewandte Linguistik in der Schweiz*, S. 13–33.

Jaensch, Carol (2013): Third language acquisition. Where are we now?. In: *Linguistic Approaches to Bilingualism* 3 (1), S. 73–93.

Kellerman, Eric (1983): Now you see it, now you don't. In: Gass, L. & Selinker, L. (Hg.), *Language Transfer in Language Learning*. Rowley: *Newbury House*, S. 112–134.

Lahtinen, Sinikka, 2009: ”Jag musiikkimaku go laidasta laitaan” – koodinvaihto yläkoululaisten ruotsin kirjoitelmissa. In: *AFinLa-e: Soveltavan kielitieteen tutkimuksia* 1, S. 47–60. (<http://www.ojs.tsv.fi/index.php/afinla/article/view/2615>) (26.4.2016)

Lahtinen, Sinikka (2010): "Min kompis plejar drums". Engelskans inflytande på finska högstadieelevers svenska. In: Falk, C./Nord, A./Palm, R. (Hg.): *Svenskans beskrivning* 30. Stockholm: Institutionen för nordiska språk, Stockholms universitet, S. 177–186.

Lindqvist, Christina/Falk, Ylva (2014): When Germans begin to learn Swedish. Which is the transfer source for function words, content words and syntax?. In: *EUROSLA Yearbook* 14, S. 225–239.

Odlin, Terence (1989): *Language transfer: Cross-linguistic influence in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press.

Paradis, Michel (2004): *A Neurolinguistic Theory of Bilingualism*. Amsterdam: John Benjamins.

Paradis, Michel (2009): *Declarative and Procedural Determinants of Second Languages*. Amsterdam: John Benjamins.

Rast, Rebekah (2010): The use of prior linguistic knowledge in the early stages of L3 acquisition. In: *IRAL* 48, S. 159–183.

Ringbom, Håkan (1987): *The role of the first language in foreign language learning*. Clevedon: Multilingual Matters.

Ringbom, Håkan (2001): Lexical transfer in L3 production. In: Cenoz, J./Hufeisen, B./Jessner, U. (Hg.), *Cross-linguistic Influence in Third Language Acquisition. Psycholinguistic Perspectives*. Clevedon & Philadelphia: Multilingual Matters, S. 59–68.

Ringbom, Håkan (2007): *Cross-linguistic similarity in foreign language learning*. Clevedon: Multilingual Matters.

Selinker, Larry/Baumgartner-Cohen, Beatrice (1995): Multiple Language acquisition: "Damn it, why can't I keep these two languages apart?" In: *Language, Culture and Curriculum* 8 (2), S. 115–121.

Stedje, Astrid (1977): Tredjespråksinterferens i fritt tal. En jämförande studie. In: Palmgren, R./Ringbom, H. (Hg.), *Papers from the Conference on Contrastive Linguistics and Error Analysis*. Stockholm and Åbo, 7–8 February 1977. Åbo: Åbo Akademi.

Topling = Die Internetseite des Projekts Topling (<https://www.jyu.fi/hum/laitokset/kielet/tutkimus/hankkeet/tahtyneet-hankkeet/topling/en>). (30.3.2016)

Toropainen, Outi/Härmälä, Marita/Lahtinen, Sinikka (2012): Kaksi asteikkaa, kaksi eri tilannetta: äidinkielellä ja vieraalla kielellä kirjoitettujen tekstien kriteeripohjaisen arvioinnin haasteita. In: Meriläinen, L./Kolehmainen, L./Nieminen, T. (Hg.): *AFinLa-e. Soveltavan kielitieteen tutkimuksia* 2012/ no:4, S. 60–79. (<http://ojs.tsv.fi/index.php/afinla/article/view/7038>) (26.4.2016)

Vildomec, Verboj (1963): *Multilingualism*. Leyden: A.W. Sythoff.

Williams, Sarah/Hammarberg, Björn (1998): Language Switches in L3 Production. Implications for a Polyglot Speaking Model. In: *Applied Linguistics* 19 (3). S. 295–333.

Anlage 1: Die Frequenzen der Lemmata im ganzen Material

<u>Lemma</u>	<u>Frequenz</u>
können	45
mit	20
Kino	13
Montag	10
kaputt	9
kommen	9
mein	8
wann	8
finden	6
gut	6
wenn	6
der	5
Stunde	5
Bruder	4
dann	4
fragen	4
Lehrer/Lehrerin	4
müssen	4
Spiel	4
Tag	4
Adresse	3
Finnland	3
mehr	3
sagen	3
schwarz	3
alle	2
denken	2
denn	2
Freitag	2
Freund	2
hören	2
ins	2
Kind	2
kosten	2
möchte	2
Sonntag	2
später	2
treffen	2
trinken	2

aber	1
alt	1
am	1
Arbeit	1
blau	1
da	1
danke	1
dass	1
dumm	1
Farbe	1
gehen	1
Geld	1
gestern	1
Hausaufgabe	1
ich	1
igitt	1
Jahr	1
kalt	1
Klasse	1
komisch	1
lecker	1
lesen	1
Mathematik	1
Mitternacht	1
Nachmittag	1
oder	1
Pferd	1
reparieren	1
Samstag	1
schnell	1
schrecklich	1
See	1
sofort	1
Sohn	1
Spaß	1
studieren	1
und	1
was	1
weg	1
wer	1
viel	1
witzig	1
zu	1

Anlage 2: Die Frequenzen der Lemmata in den Schreibrunden 1 und 3

<u>Runde 1</u>	<u>Frequenz</u>
können	16
kaputt	6
finden	5
kommen	5
der	4
Kino	4
Lehrer/Lehrerin	4
mit	4
Spiel	4
wann	4
Bruder	3
Finnland	3
Freund	2
ins	2
kosten	2
Stunde	2
Tag	2
trinken	2
wenn	2
Adresse	1
alle	1
dann	1
denken	1
denn	1
igitt	1
kalt	1
lecker	1
mein	1
möchte	1
oder	1
Pferd	1
schnell	1
schrecklich	1
See	1
Sohn	1
Spaß	1
später	1
studieren	1

weg	1
viel	1
witzig	1

Runde 3	Frequenz
können	17
Montag	7
mein	5
mit	4
gut	3
mehr	3
dann	2
hören	2
schwarz	2
Sonntag	2
Stunde	2
wann	2
wenn	2
alle	1
blau	1
Bruder	1
danke	1
der	1
Freitag	1
gestern	1
kaputt	1
Klasse	1
komisch	1
kommen	1
Mitter- nacht	1
Nachmit- tag	1
Samstag	1
später	1
und	1
wer	1

Lyhennelmä

Tutkimuksen tavoitteena on selvittää, kuinka suomenkieliset ruotsin oppijat käyttävät teksteissään saksan kielisiä sanoja. Tutkimuksen teoreettinen viitekehys on kolmannen kielen oppiminen ja kielten välinen vaikutus. Tutkimukset ovat osoittaneet, että toisen vieraan kielen (L3) oppiminen eroaa ensimmäisen vieraan kielen (L2) oppimisesta (Hufeisen 2003). Tästä syystä tutkimuksessa tarkastellaan, kuinka ruotsin oppijat siirtävät sanoja L2-saksasta L3-ruotsiin sekä mitkä tekijät voivat vaikuttaa siihen, mitä sanoja oppijat siirtävät saksasta ruotsiin. Tutkimuksessa tarkastellaan myös transferin sekä kieli- taidon kehittymisen välistä suhdetta pitkäkestoisesta näkökulmasta. Tutkimuksessa pyritään vastaamaan seuraaviin tutkimuskysymyksiin:

- Kuinka paljon suomenkieliset oppijat siirtävät sanoja L2-saksasta L3-ruotsiin?
- Siirretäänkö joitakin sanoja useammin kuin toisia? Mitkä tekijät voisivat selittää tätä?
- Siirtävätkö oppijat saksasta useammin sisältösanoja vai kielioppisanoja?
- Onko transferilla yhteyttä kielitaidon kehittymiseen?

Ennen empiiristä analyysia esittelen ensin lyhyesti, mitä L3-oppimisella ja transferilla tarkoitetaan sekä mitä aiempia tutkimuksia aiheesta on tehty. Tämän jälkeen esittelen tutkimuksessa käytetyn aineiston sekä käytetyt menetelmät. Analyysin jälkeen tarkastelen vielä pohdinnassa, kuinka tulokset suhtautuvat aiempaan tutkimukseen sekä millaisia jatkotutkimusaiheita tulokset nostattavat.

Kolmannen kielen oppiminen ja transfer

Aiemmin vieraan kielen oppimista tutkittaessa oletettiin, ettei toisen vieraan kielen oppiminen eroa ensimmäisen vieraan kielen oppimisesta (De Angelis 2007). Myöhemmät tutkimukset ovat kuitenkin osoittaneet, että L3-oppiminen on sekä kvantitatiivisesti että kvalitatiivisesti erilaista kuin L2-oppiminen johtuen esimerkiksi aiemmista vieraan kielen oppimiskokemuksista sekä kompleksisemmasta kielellisestä taustasta (Hufeisen & Gibson 2003).

Koska L3-oppiminen on melko uusi tutkimusala, niin alalla käytettävä terminologia ei ole vielä täysin vakiintunutta. Myös termillä L3 on viitattu eri tutkimuksissa eri asioihin.

Tässä tutkimuksessa seurataan Hammarbergin (2010, 97) määritelmää, jonka mukaan L3 on kieli, jota käytetään tai opitaan tilanteessa, jossa oppijalla osaa jo yhtä tai useampaa L1:tä ja yhtä tai useampaa L2:ta. Näin ollen termin L3 ei välttämättä täydy viitata oppijan kronologisesti kolmanteen kieleen. Kaikki muut oppijan kielet (L1- ja L2-kielet) ovat Hammarbergin (mts.) mukaan taustakieliä (*background languages*)

Transfer tarkoittaa puolestaan Odlinin (1989, 27) mukaan vaikutusta kohdekielen ja minkä tahansa muun kielen välillä, joka johtuu kielten välillä olevista yhtäläisyyksistä ja eroista. Transfer voi olla joko positiivista tai negatiivista. *Positiivinen transfer* on vaikutusta, joka johtaa kohdekielen mukaiseen lopputulokseen, kun taas *negatiivisen transferin* lopputuloksena on kohdekielestä poikkeava muoto.

Transferia voi esiintyä kielen kaikilla eri tasoilla (syntaksi, leksikko, morfologia, fonologia jne.) (Ringbom 2001, 59–60), mutta yleisimmin sitä on tutkittu leksikossa, missä kielten välinen vaikutus on kaikkein selvintä (Falk & Bardel 2010, 186). Myös tässä tutkimuksessa tarkastelun kohteena on leksikaalinen transfer, joten jatkossa transferilla viitataan nimenomaan sanastossa tapahtuvaan kielten väliseen vaikutukseen.

Ringbomin (2001, vrt. 2007) mukaan leksikaalinen transfer jakautuu muodon ja merkityksen transferiin. Koska merkityksen transfer tapahtuu yleensä kohdekielen ja äidinkielen välillä (Ringbom 2001, 61), keskitytään tässä tutkimuksessa ainoastaan muodon transferiin. Lahtisen (2010, vrt. Ringbom 2001) mukaan muodon transferin voi jakaa kielenvaihtoihin (*språkväxlingar*), uusmuodosteisiin (*nybildningar*) sekä vääriin ystäviin (*falska vänner*). Kielenvaihdot tarkoittavat tilanteita, joissa oppija siirtää kokonaisen sanan toisesta kielestä (esim. saksan sana *Kino* ruotsinkielisessä tekstissä). Uusmuodosteissa oppijat puolestaan muokkaavat sanan vastaamaan kohdekielen ortografiaa (esim. saksan *wann* kirjoitettu ruotsinkielisessä tekstissä *van*). Väärät ystävät ovat eri kielten sanoja, jotka muistuttavat muodoltaan toisiaan, mutta eroavat merkitykseltään (esim. saksan *Stunde* (su. tunti) ja ruotsin *stund* (su. hetki)).

Leksikaalista transferia vieraiden kielten välillä on jo tutkittu melko paljon (esim. Burton 2013, Cenoz 2001, De Angelis 2005a, De Angelis 2005b, De Angelis & Selinker 2001, Hammarberg 2001, Lindqvist & Falk 2014, Ringbom 1987, Williams & Hammarberg

1998). Falk ja Bardel (2010, 186) toteavat kuitenkin, että alalla tarvitaan myös edelleen uutta tutkimusta.

Aiemmissä tutkimuksissa on pyritty selvittämään mm. niitä tekijöitä, jotka selittävät transferin lähteen valintaa. Selittäviksi tekijöiksi on ehdotettu esimerkiksi psykotypologiaa (Ringbom 1987, Rast 2010), L2-statusta (Falk & Bardel 2010, Williams & Hammarberg 1998), kielitaitoa eri kielissä sekä eri kielten ajankohtaisuutta.

Toinen merkittävä tutkimuskohde on ollut sisältösanojen ja kielioppisanojen välinen suhde transferissa. Burtonin (2013) mukaan tulokset eri tutkimuksissa eroavat melko paljon toisistaan. Esimerkiksi Williamsin ja Hammarberg (1998) tutkimuksessa kielioppisanojen osuus oli 82 %, kun taas Cenozin (2001) tutkimuksessa vastaava osuus oli vain 41 %.

Kolmas tutkimusaihe on ollut se, mitä sanoja tai sanaryhmiä oppijat siirtävät useimmin toisista kielistä. Bouvy (2000, 149) toteaa, että transferia esiintyy useimmin numeroiden, kansallisuutta ilmaisevien substantiivien ja adjektiivien, kuukausien nimien, lyhyiden liitesanojen sekä prepositioiden yhteydessä. Lahtinen (2009) toteaa lisäksi, että saksan prepositio *mit* esiintyy myös ruotsin oppijoiden teksteissä. Bouvy (2000) selittää, että transferia esiintyy juuri näiden sanaryhmien kohdalla, koska ne sisältävät paljon kognaatteja, eli toisiaan muistuttavia sanoja, joilla on eri kielissä sama merkitys. Näiden sanojen lisäksi transferia esiintyy Selinkerin ja Baumgartner-Cohenin (1995) mukaan myös ns. homofoonien, eli toisiaan muistuttavien mutta merkitykseltään eroavien sanojen, kanssa.

Aineisto ja menetelmät

Tutkimuksen aineisto koostuu yhteensä 135 ruotsinkielisestä tekstistä, jotka ovat kirjoittaneet 38 suomenkielistä ruotsin oppijaa. Aineisto on osa oppilastekstikorpusta, joka kerättiin projektin *Topling – Toisen kielen oppimisen polut* yhteydessä. Tässä projektissa tutkittiin kirjallisten kielitaitojen kehitystä Suomen koulujärjestelmässä peruskoulusta yliopistoon ruotsissa, englannissa sekä L2-suomessa. Aineisto on pitkäkestoinen, sillä jokainen informantti kirjoitti kolmella aineistonkeruukierroksella viisi eri tekstiä: sähköpostiviestin ystävälle, sähköpostiviestin opettajalle, sähköpostiviestin verkkokauppaan,

mielipidetekstin sekä kertomuksen (Toropainen ym. 2012). Tähän tutkimukseen valittiin aineistoksi ne tekstit, joissa esiintyi leksikaalista vaikutusta L2-saksasta.

Ensimmäisessä analyysivaiheessa luen tekstit läpi ja poimin teksteistä kaikki sanat, joissa esiintyy transferia saksasta. Tämän jälkeen jaottelen esiintymät kategorioihin. Kategoriointi perustuu yllä esitettyyn Lahtisen (2010) jaotteluun (kielenvaihdot, uusmuodosteet, väärät ystävät). Olen kuitenkin lisännyt neljänneksi kategoriaksi *kielten sekoitukset*, sillä myös niitä esiintyy aineistossa). Tämän jälkeen analysoin jokaisesta esiintymästä, mikä on sanan lemma, sekä onko kyseessä sisältösana vai kielioppisana. Nämä vaiheet ovat laadullisia.

Tämän jälkeen seuraa määrällinen analyysi. Lasken, kuinka usein yksittäiset lemmat sekä transferluokat esiintyvät aineistossa. Tämän lisäksi lasken myös, kuinka paljon sisältö- ja kielioppisanoja aineistossa esiintyy. Lopuksi tarkastelen vielä transferia pitkäkestoisesta näkökulmasta. Vertailen, kuinka paljon transferia esiintyy ensimmäisellä ja kolmannella aineistonkeruukierroksella. Lisäksi analysoin, kuinka transferia esiintyy ensimmäisellä ja kolmannella kierroksella yksittäisen oppijoiden teksteissä.

Analyysi

Aineistossa esiintyy yhteensä 213 sanaa, joissa on havaittavissa saksan kielen vaikutusta. Näistä esiintymistä selvästi suurin osa (81,1 %) on kielenvaihtoja. Uusmuodosteiden ja kielten sekoittamisten molempien osuus on 7,6 %. Prosenttiosuudeltaan pienin transfer-kategoria aineistossa on väärät ystävät, johon kuuluu 3,8 % esiintymistä.

Kielenvaihtojen osalta yleisimmin esiintyvä sana on verbi *können* yksikön kolmannessa persoonassa (*kann*). Tämä muoto esiintyy aineistossa yhteensä 45 kertaa. Tämän esiintymä yleisyyttä voidaan selittää sillä, että se kognaatti sekä ortografinen naapuri (Boot & Pecher 2008) kohdekielisen vastineensa (*kan*) kanssa. 45 esiintymällä *kann* on myös yleisimmin esiintyvä lekseemi koko aineistossa.

Toiseksi yleisin kielenvaihto aineistossa on saksan prepositio *mit*, joka esiintyy aineistossa yhteensä 20 kertaa. Myös tämä kielenvaihto voidaan selittää sillä, että *mit* on kog-

naatti samaa tarkoittavan ruotsin preposition *med* kanssa. Sen sijaan kolmanneksi yleisintä kielenvaihtoa, eli saksan substantiivin *Kino* siirtämistä ruotsin kieleen, ei voi selittää sillä, että sana olisi kognaatti ruotsin vastaavan sanan (*bio*) kanssa. Tämän sanan käyttö teksteissä voisi selittyä joko sillä, että oppijoilla on korkeampi kielitaito saksassa tai saksan aktivaatiotaso on ruotsia korkeampi. Toisaalta asiaan voi vaikuttaa myös se, että sana *kino* esiintyy myös suomen kielessä esimerkiksi elokuvateatterien nimissä, kuten *Kinopalatsi*. Sana *Kino* esiintyy aineistossa yhteensä 13 kertaa. Kielenvaihtoja esiintyy usein myös lemموjen *kommen* (9 esiintymää), *kaputt* (9 esiintymää) ja *mein* (8 esiintymää) kanssa. Näistä *kommen* ja *mein* selittyy sillä, että ne ovat kognaatteja (ru. *komma*, *min*). Sen sijaan sanan *kaputt* siirtäminen saksasta ruotsiin on vaikeampaa selittää.

Uusmuodosteista aineistossa esiintyy yleisimmin pronomini *wann* muokattuna kohdekielen ortografiaan. Yleisimmin oppijat ovat kirjoittaneet sanan siten, että he aloittavat sen v-kirjaimella (*vann*) ja joissain tapauksissa sana on myös kirjoitettu siten, että sanan lopussa on vain yksi n-kirjain (*van*). Sanan käytöstä aineistossa on myös huomioitava, että se esiintyy usein myös temporaalisena konjunktiona. Tämän voinee selittää sillä, että ruotsin vastaava interrogatiivipronomini *när* toimii myös tässä funktiossa. Muut uusmuodosteet esiintyvät aineistossa ainoastaan yksi tai kaksi kertaa. Tällaisia esiintymiä on esimerkiksi *swart* (sa. *schwarz*, ru. *svart*) sekä *stregligt* (sa. *schrecklich*).

Kielten sekoittamisia esiintyy aineistossa yleisimmin viikonpäivien kanssa. 20 esiintymästä yhteensä 14 on viikonpäiviä. Näissä tapauksissa yhdyssanan toinen osa on siirretty saksasta ja toinen osa on kohdekielinen. Analyysi osoittaa, että sekä ensimmäinen että toinen osa voidaan siirtää saksasta, sillä aineistossa esiintyivät esimerkiksi seuraavat sanat: *måndag* sekä *mondag*.

Vääriä ystäviä aineistossa ei esiinny kovinkaan paljon, sillä esiintymissä on kyse lähinnä kahdesta sanasta: *Stunde* ja *der*. Saksan substantiivi *Stunde* tarkoittaa tuntia/oppituntia, kun taas ruotsin sana *stund* tarkoittaa hetkeä. Oppijat ovat kuitenkin käyttäneet sanaa *Stunde/stund* viitatessaan oppituntiin (ru. *lektion*). Artikkelin *der* muistuttaa ruotsin adverbia *där* (siellä/tuolla), ja tästä syystä oppijat ovat käyttäneet sanaa *der* tässä merkityksessä. Tarkasteltaessa sisältö- ja kielioppisanojen siirtämistä saksasta voidaan todeta, että suurin osa aineistossa esiintyvistä sanoista on sisältösanoja, sillä niiden prosenttiosuus kaikista

esiintymistä on 72 %, kun taas kielioppisanojen osuus on 28 %. Yleisimmistä esiintymistä suurin osa (*können, Kino, kaputt, kommen*) on myös sisältösanoja. Tältä osin tutkimuksen tulokset vastaavat Burtonin (2013) ja Cenozin (2001) tuloksia, mutta eroavat Williamsin ja Hammarbergin (1998) tuloksista.

Pitkäkestoinen analyysi osoittaa puolestaan, että saksasta siirrettyjen sanojen määrä vaikuttaisi laskevan ensimmäiseltä aineistonkeruukierrokselta kolmannelle. Ensimmäisellä kierroksella esiintyy yhteensä 98 saksasta siirrettyä sanaa, kun taas kolmannella kierroksella esiintymiä on 71. Transferluokista kaikkien muiden luokkien frekvenssi laskee lukuun ottamatta kielten sekoittamisia, joiden määrä nousee kahdesta kahteentoista. Yksilötasolla tarkasteltaessa mahdollisia muutoksia voidaan kuitenkin havaita, että transferin esiintymisessä on melko suuria eroja. Osa oppijoista on käyttänyt enemmän saksaa kolmannella aineistonkeruukierroksella, kun taas osalla tilanne on päinvastainen. Yksilötasolla voi tosin huomata paikoin myös positiivista kehitystä, sillä esimerkiksi eräs oppija käytti kierroksella 1 ilmausta *ins Kino* ja kierroksella 3 kohdekielistä ilmausta *på bio*.

Pohdinta

Ensimmäisessä tutkimiskysymyksessä kysyttiin, kuinka usein suomalaiset ruotsin oppijat käyttävät teksteissään saksankielisiä sanoja. Analyysi osoitti, että aineistossa esiintyy yhteensä 213 saksasta siirrettyä sanaa, joista suurin osa (81,1 %) kuuluu kategoriaan kielenvaihdot. Muiden kategorioiden (uusmuodosteiden, kielten sekoittamisten sekä väärin ystävien) osuudet olivat selvästi pienempiä.

Toisessa kysymyksessä haluttiin selvittää, onko joillakin tietyillä sanoilla suurempi taipumus siirtyä saksasta ruotsiin sekä mitkä tekijät voisivat selittää tämän. Analyysin mukaan yleisimmin siirtyviä sanoja ovat *kann, mit, Kino, kaputt, kommen* ja *mein*. Näistä sanoista suurin osa on kognaatteja ruotsinkielisten vastineidensa kanssa, mikä vastaa Bouvyn (2000) toteamusta siitä, että sellaiset sanaryhmät, joissa esiintyy paljon kognaatteja, ovat erityisen alttiita transferille. Analyysi vahvistaa myös Lahtisen (2009) havainnon siitä, että ruotsin oppijoilla on taipumus siirtää prepositio *mit* saksasta.

Kolmannen tutkimuskysymyksen avulla haluttiin selvittää, siirtyvätkö sisältösanat vai kielioppisanat useammin saksasta ruotsiin. Tämän tutkimuksen perusteella vaikuttaisi

siltä, että sisältösanat siirtyisivät selvästi useammin, sillä 72 % esiintymistä oli sisältösanoina. Tältä osin tulokset vastaavat Burtonin (2013) ja Cenozin (2001) tuloksia. Toisaalta tulokset kuitenkin eroavat esimerkiksi Williamsin ja Hammarbergin (1998) tuloksista.

Lopuksi neljännessä tutkimuskysymyksessä kysyttiin, onko saksan vaikutuksella yhteyttä kielitaidon kehitykseen. Kvantitatiivisen analyysin perusteella vaikuttaisi siltä, että saksasta siirrettyjen sanojen määrä laskee kielitaidon kehittyessä, sillä kierroksella 1 esiintyy kokonaisuudessaan enemmän transferia kuin kierroksella 3. Tämä sopii yhteen De Angeluksen (2007) kanssa, joka toteaa, että transferia esiintyy paljon erityisesti kielen oppimisen alkuvaiheessa. Toisaalta analyysi osoitti myös sen, että yksilötasolla on varsin suurta vaihtelua siinä, kummalla kierroksella transferia on enemmän. Tästä syystä transfer-ilmiötä tulisin jatkossa tutkia vielä lisää pitkäkestoisesta näkökulmasta.

Tämän lisäksi jatkossa tulisi myös selvittää, mistä syistä joitakin ei-kognaatteja (kuten *Kino* ja *kaputt*) siirretään kielestä toiseen. Myös sitä tulisi tutkia, miksi tietyt sanat muokataan vastaamaan kohdekielen ortografiaa ja miksi osa siirretään sellaisinaan. Koska kielten välinen vaikutus on hyvin monimutkainen prosessi, pitäisi sitä tutkia myös holistisemmasta näkökulmasta. Tässä tutkimuksessa keskityttiin vain saksan vaikutukseen ruotsiin, mutta jatkossa voitaisiin tutkia, millaista on vuorovaikutus näiden kahden kielen välillä sekä kuinka toiset kielet vaikuttavat tähän vuorovaikutukseen.

Koska tässä tutkimuksessa keskityttiin ainoastaan sellaiseen transferiin, joka johtaa kohdekielestä poikkeavaan tuotokseen, tulisi jatkossa tutkia myös positiivista transferia. Koska produktiivisista tehtävistä positiivisen transferin havaitseminen on melko haastavaa, kannattaisi tätä aihetta mitä luultavimmin tutkia reseptiivisten kielitaitojen osalta.

Lopuksi voitaisiin myös selvittää vielä entistä tarkemmin, millaisia didaktisia vaikutuksia kolmannen kielen oppimisen tutkimuksella on. Kielitietoisuutta ja kielten välistä vuorovaikutusta tulisi entisestään korostaa kielten opetuksessa, sillä kuten tutkimukset ovat osoittaneet, niin oppijat eivät aloita toisen vieraan kielen opiskelua nollassa.