

DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

Der Erwerb der spanischen Sprache im Rahmen
eines Auslandsaufenthaltes mit dem
Mobilitätsprogramm Erasmus in Murcia

Verfasserin

Alexandra Machacek Bakk.phil.

angestrebter akademischer Grad

Magistra der Philosophie (Mag.phil.)

Wien, 2010

Studienkennzahl lt. Studienblatt:

A 236 352 000

Studienrichtung lt. Studienblatt:

Diplomstudium Romanistik - Spanisch

Betreuer:

Ao. Univ.-Prof. Dr. Peter Cichon

Danksagungen

An dieser Stelle möchte ich die Gelegenheit nutzen mich bei denjenigen zu bedanken, die mich bei der Erstellung dieser Arbeit unterstützt haben.

An aller erster Stelle gilt mein Dank meinen Eltern, die mir von klein auf die Wichtigkeit der Bildung vermittelt haben und mir ein Studium nach meinen persönlichen Vorstellungen ermöglicht haben.

Weiters möchte ich mich auch noch bei meinem Betreuungsprofessor bedanken, der mir mit Rat und Tat zur Seite stand, meine Ideen gefördert sowie mir viel Freiraum zum Forschen gelassen hat.

Weiterer Dank gilt auch den 25 TeilnehmerInnen der Studie, die sich der Herausforderung gestellt und meine Fragen mit Sorgfalt und Geduld beantwortet haben.

Zuletzt sei auch meine Wertschätzung für den ÖAD erwähnt, der es mir überhaupt möglich gemacht hat im Ausland zu forschen sowie das Mobilitätsprogramm Erasmus, das meiner Arbeit einen Sinn verliehen hat.

Einleitung.....	6
Aufbau der Arbeit.....	7
Über die Studie	9
Teil 1: Theorien des Spracherwerbs.....	14
1. Behavioristische Theorie zum Spracherwerb nach Byram	15
2. Die Kontrastivhypothese.....	17
3. Identitätshypothese und Universalgrammatik	17
4. Die Interimsprachen -Theorie nach Selinker	18
5. Der interne „Monitor“ nach Krashen.....	21
6. Fehleranalyse als Spracherwerbstheorie	23
7. Aspekte des Erwerbs neuen Vokabulars	24
7.1. Das mentale Lexikon.....	24
7.2. Der Erwerb der Lexik im Erwachsenenalter	25
7.3. Transferenz und Interferenz	27
7.4. Schwierigkeiten des Erlernens des Vokabulars	29
Teil 2: Der Spracherwerb von StudentInnen mit germanischer Muttersprache im Rahmen von Erasmus in Murcia.....	32
1. Erasmus in Murcia	32
1.1. Über Erasmus.....	32
1.2. ESN Murcia.....	33
1.3. Aktivitäten in Murcia zur Förderung des Spracherwerbs.....	35
1.3.1. Tandemprogramme.....	36
1.3.2. Konversationsrunden	40
1.3.3. Stammtisch Murcia.....	40
1.3.4. Integrationsgruppen	41
1.3.5. ESN- Reisen	42
2. Die Ausgangssituation.....	43
2.1. Schwierigkeiten der Grammatik in der Anfangsphase	43
2.2. Deutsch vs. Englisch vs. Norwegisch	44
2.3. Vorhandenes/ fehlendes Vokabular zu Beginn	46
2.4. Falsos Amigos	48
3. Die Entwicklung.....	50

3.1. Der Haushalt.....	51
3.2. Der Supermarkt/Markt.....	53
3.3. Der universitäre Bereich	54
3.4. Freizeit	55
3.5. Mobilität	57
3.6. Partnerschaften	58
3.7. Die Erasmusgesellschaft	59
4. Faktoren beim Spracherwerb während Erasmus.....	61
4.1. Die Motivation	61
4.2. Das Alter	63
4.3. Persönlichkeit	64
4.4. Das Ambiente	65
5. Der Einfluss des <i>dialecto murciano</i>	66
5.1. Die Aussprache	67
5.1.1. Konsonantismus.....	67
5.1.2. Vokalismus.....	68
5.2. Lexik und Expressionen.....	69
5.3. Morphologische Besonderheiten	71
5.4. Die Aufnahme des <i>dialecto murciano</i> von Seiten der ErasmusstudentInnen.....	71
5.5. Prestige.....	72
6. Der Einfluss der Medien und Literatur beim Spracherwerb.....	74
6.1. Filme: Vor- und Nachteile von Synchronisation	74
6.2. Fernsehen: The Simpsons und „Hausfrauensendungen“	76
6.3. Internet: Soziales Netzwerk und Kommunikationsmedium	77
6.4. Zeitungen und Zeitschriften	78
6.5. Radio und Musik	79
6.6. Freizeitliteratur	79
7. Die Bilanz nach sechs Monaten in Spanien	80
8. Weitere „Erasmus-Phänomene“	83
8.1. Hyperkorrektur	83
8.2. „The Multistage Turning Point“	83

8.3. Soziale Integration vs. "Erasmus-Falle"	85
8.4. Die Angst vor Extremsituationen.....	86
8.5. Code-Switching in der Muttersprache	87
Konklusion	88
Bibliographie.....	93
Internet.....	95
Anhang.....	97
Abbildungen.....	97
La Adquisición de la lengua española por los estudiantes Erasmus en Murcia.	
Síntesis en español	98
Abstract.....	107
Lebenslauf	108

Einleitung

Die Europäische Union hat sich im Sektor Bildung zum Ziel gesetzt, dass ein jeder EU-Staatsbürger anstreben sollte mindestens zwei Fremdsprachen zu lernen. Einer der Vorteile der Globalisierung in diesem Sinne ist, dass es uns noch nie zuvor so leicht gemacht wurde, dies zu verwirklichen. Ich beziehe mich dabei auf all die EU - geförderten Austauschprogramme wie Erasmus, CEEPUS, Leonardo etc... die es ermöglichen im Rahmen eines Auslandsaufenthaltes, sei es zwecks Studium, Praktikum, Arbeit oder Forschung, die jeweilige Sprache und nicht zuletzt auch Kultur des Landes kennen zu lernen. In diesem Sinne bleibt es aber jedem selbst überlassen, wie man diese Chance nutzt um möglichst viel davon zu profitieren. Weiters hängt es auch von der Persönlichkeit und den Interessen eines jeden einzelnen ab, unterschiedliche Strategien der Herangehensweise zu entwickeln.

Da dieses Thema niemals so aktuell war wie heute, möchte ich meine Diplomarbeit dem Thema des Spracherwerbs im Rahmen von Europas „mobilsten“ Mobilitätsprogramms, Erasmus, widmen. In diesem Falle ist Spanien, genauer Murcia, das Ziel der Studie, wo ich selbst 9 Monate studiert habe, und meine persönlichen Strategien entwickelt habe um die Ressourcen Spaniens zum Spracherwerb zu nutzen bzw. es mir möglich war andere dabei zu beobachten.

Im Spanischen würde man sagen: „Se han corrido ríos de tinta“ über das Thema Spracherwerb, wobei sich die Fachliteratur vor allem auf das Klassenzimmer beschränkt. Bereits Corder schreibt im Artikel „Dialectos ideosincrásicos y análisis de errores“, an dieser Stelle in spanischer Übersetzung: „Carecemos totalmente de cualquier información acerca del desarrollo de alumnos individuales de una lengua segunda fuera de la aula, y es difícil imaginar cómo podría llevarse a cabo un estudio de este tipo.“ (1992a: 71)

Da vor allem in heutiger Zeit, wo Flexibilität eine der Hauptschlüsselqualifikationen ist, der Spracherwerb nicht mehr nur auf den Sprachunterricht beschränkt sein sollte, sondern es ein erstrebenswertes Ziel sein sollte für jede/n Sprachstudenten/in diesen Erwerb im Land der Sprache zu suchen, habe ich es mir zur Aufgabe gemacht, das Phänomen „Erasmusstudent/in“ linguistisch genauer zu untersuchen und möglicherweise Aspekte aufzuzeigen, mit denen man sich bis dahin noch nicht auf diese Weise auseinandergesetzt hat.

Aufbau der Arbeit

Diese Arbeit setzt sich aus drei verschiedenen Elementen zusammen: Zunächst aus wissenschaftlicher Literatur, d.h. Theorien zum Thema Spracherwerb, weiters aus der in Murcia realisierten Befragung sowie aus persönlichen Erfahrungen und Beobachtungen während der Erasmuszeit. Diese sollen alternierend zur Geltung kommen, sich gegenseitig ergänzen bestätigen bzw. widerlegen.

Aus diesem Grund ist auch die Arbeit so gegliedert, dass Theorie und Praxis alternieren: Der erste Teil ist theoretischer Natur - es werden Theorien unterschiedlichster linguistischer Schulen vorgestellt, die die unterschiedlichsten Aspekte des Spracherwerbs zum Schwerpunkt haben. Mit diesen Theorien im Hinterkopf sollen folglich auch die in Murcia erhobenen Daten zum Spracherwerb interpretiert werden. Im zweiten Teil sollen das Mobilitätsprogramm Erasmus näher erläutert werden, sowie der Erasmusaufenthalt in Murcia näher geschildert werden, einschließlich aller Aktivitäten, die den Teil des Alltags von ErasmusstudentInnen bilden und daher auch wichtig für die Untersuchungen sind.

Wichtig zu erwähnen sind dabei die Ausgangssituation, die Entwicklung und das Ergebnis nach einem halben Jahr Erasmusaufenthalt. Hierbei wird vor allem Lexik und Grammatik besonderes Augenmerk geschenkt. Ersteres aus dem Grund, weil sich der Sprachfortschritt besonders gut durch den Faktor der Erweiterung des Vokabulars messen lässt, letzteres, weil die Grammatik ein

Bereich ist, dessen sich die InterviewpartnerInnen am meisten bewusst sind. Ich behalte mir vor mich vor allem auf die mündlichen Kompetenzen, d.h. Hör- und Sprachverständnis, zu konzentrieren und die schriftsprachlichen Kompetenzen eher nur sekundär zu behandeln, da das Erasmusleben in erster Linie aus Sprechakten besteht. Auch die Aussprache soll eher vernachlässigt werden, da die Perfektion dieser in einer Fremdsprache für Erwachsene fast unerreichbar ist, vor allem nach nur einem halben Jahr im Zielland der Sprache. (vgl. Dulay u.a. 1982)

Alle Faktoren die den Spracherwerb bei einem Erasmusaufenthaltes ausmachen, sollen dabei abgedeckt werden:

Das soziale Ambiente, der Einfluss der Medien, der murcianische Dialekt etc.

Auch Besonderheiten und speziellen Beobachtungen wird ein eigenes Kapitel gewidmet.

In der Konklusion schließlich soll aus den gewonnen Daten ein Modell erstellt werden, wie man allgemein einen Erasmusaufenthalt aus linguistischer Sicht am besten nutzen kann, bzw. wie man sich am besten auf einen solchen Aufenthalt mit einem Austauschprogramm vorbereiten kann.

Die Befragten werden anonym zitiert, es werden der Anfangsbuchstabe ihres Landes sowie ihre Zahl in der Reihenfolge der Befragten angegeben. (z.B. CH14: Schweiz, 14. Interview) Ihre Sprache wird in den Zitaten so natürlich wie möglich wiedergegeben. Versprecher, bzw. Wiederholungen werden herausgekürzt, Dialekte abgeschwächt. Zweitrangig erscheint mir dabei die Angabe des Geschlechts, auch der Studiengang soll nur erwähnt werden, wenn dieser Einfluss auf den Spracherwerb hat.

Über die Studie

Natürlich gäbe es viele Methoden, wie man den Sprachfortschritt von ErasmusstudentInnen erkunden könnte. Jedoch habe ich mich von Anfang an gegen die Methode der quantitativen Forschung entschieden, da die Zahl der möglichen TeilnehmerInnen an meiner Studie wohl nicht ausreichend gewesen wäre um repräsentativ zu sein. Weiters ist es nicht meine Absicht gewesen, den Fortschritt meiner StudienkollegInnen in Zahlen zu messen, Statistiken, Graphiken etc. über ihren Wortschatz zu erstellen, da es im Sinne Selinkers sinnvoller ist, den Spracherwerb individuell zu erforschen, tiefer zu gehen, Aspekte zu ergründen, die in Zahlen nicht messbar sind. (siehe Selinker 1992)

Der erste wichtige Schritt meiner Studie war es, das Forschungsfeld einzugrenzen. Für meine Befragung entschied ich mich daher, auf ErasmusstudentInnen zu verzichten, deren Muttersprache eine romanische Sprache ist, da auf Grund der Ähnlichkeit der Sprachen der Spracherwerb anders erzielt wird – und dies würde wahrscheinlich eine eigene Studie verdienen - als bei StudentInnen deren Muttersprache nichtromanisch ist. Ich habe mich daher auf StudentInnen konzentriert, deren Muttersprache germanischen Ursprungs ist. Nicht zuletzt auch deshalb, da die Ergebnisse auf Grund meiner Kenntnis dieser Sprachen für mich nachvollziehbar waren.

Wie Corder bereits bei seiner Analyse von fehlerhaften Aussagen in einer Fremdsprache sagte: „Si conocemos la lengua materna, podemos ser capaces de llegar a un modo aceptable de interpretar la oración mediante un proceso de traducción literal.“ (1992b: 72)

Bereits zu Beginn meines Aufenthaltes suchte ich den Kontakt mit diesen, und bereitete sie darauf vor, dass ich beabsichtigte sie nach ein paar Monaten zu befragen. Jedoch vermied ich es von vornherein sie zu genau in meine Forschungen einzuweihen, um sie nicht zu sehr zu beeinflussen und ihrem Spracherwerb einen natürlichen Verlauf zu lassen.

Diese erste Kontaktaufnahme und das Kennenlernen sechs Monate vor dem eigentlichen Beginn der Studie erschien mir besonders wichtig, vor allem um

eine Vertrauensbasis zu erschaffen, und ihre Bereitschaft an der Teilnahme zu fördern, welche letztendlich auch für meine InterviewpartnerInnen einen gewissen Aufwand bedeutete und eine Herausforderung darstellte.

Befragt wurden schließlich 25 ErasmusstudentInnen aus 6 verschiedenen Ländern: Darunter befanden sich:

- 1 Österreicher
- 1 Schweizer
- 12 Deutsche
- 8 Engländerinnen
- 2 Iren und
- 1 Norweger.

Die Verteilung der Geschlechter kann in etwa als ausgewogen betrachtet werden, doch erschien mir dies für die Repräsentativität der Studie überflüssig.

Alle InterviewpartnerInnen bis auf drei Personen hatten Deutsch/ Englisch/ Norwegisch als Muttersprache. Bei drei InterviewpartnerInnen kam es auf Grund ihres migrantischen Hintergrundes zu einer Ausdifferenzierung zwischen Muttersprache und Erziehungssprache: In einem Fall Deutsch/Polnisch, in einem anderen Fall Englisch/Russisch, in einem dritten Fall Englisch/Hindi. Doch erscheint mir dies das Ergebnis der Studie in keinsten Weise zu beeinflussen, da alle drei Deutsch bzw. Englisch seit der Grundschule als Erziehungssprache hatten und diese in ihrem Lernprozess bzw. Denkprozess im Allgemeinen als dominanter betrachteten als die eigene Muttersprache. Außerdem kristallisierten sich während der Interviews keinerlei unterschiedlichen Merkmale beim Spracherwerb zu den anderen ErasmusstudentInnen heraus. Weiters zählt keine dieser oben erwähnten Sprachen zu einer romanischen Sprache. Alle InterviewpartnerInnen waren StudentInnen die sich in Murcia mit dem Mobilitätsprogramm Erasmus befanden. Alle sind etwa Ende August/ Anfang September 2009 angekommen und hielten sich zur Zeit der Befragung bereits sechs Monate in Murcia auf. Es ist auch wichtig zu erwähnen, dass die Interviews innerhalb von einem Monat durchgeführt wurden, das heißt im März 2010, bereits zu Beginn des

Sommersemesters. Hätte man die Interviews in einem längeren Zeitraum durchgeführt, hätte dies zu einer Diskrepanz im Anbetracht der Situation der InterviewpartnerInnen geführt: Die Ausgangssituation des/der ersten Befragten hätte möglicherweise um einiges anders ausgesehen als bei der/dem letzten Befragten, was der Repräsentativität der Studie geschadet hätte. Im Gegensatz zur Ausgangssituation war das Studienziel der Befragten sehr unterschiedlich: Die Studienfächer reichten von romanischer Philologie über Wirtschaft bis hin zu Medizin. Einige absolvierten ihren Erasmusaufenthalt nicht an der Uni selbst sondern in Form von Praktika in Krankenhäusern und Schulen, bzw. verbanden das eine mit dem anderen. Dieser Kontrast, sehr interessant für den individuellen Spracherwerb, wird bei der Analyse und Interpretation der Daten nicht unwichtig sein.

Für die Erhebung der Daten entschied ich mich letztendlich für das bei Flick bezeichnete „halbstandardisierte“ Interview (2010: 203ff.). Dieses wird bei Kromrey: „teil-standardisierter Fragebogen“ (2009: 365), öfters auch als teilmotivierte Befragung bezeichnet. Diese Interviewform zeichnet sich dadurch aus, dass die Fragen lediglich ein Gerüst bilden, welches als Vorlage dient, offene Fragen sind zugelassen. „Die Interviewer haben die Möglichkeit die Befragungssituation selbst mitzustrukturieren.“ (ebd.) Weiters erlaubt es die Form der Befragung „zu bestimmten Themen genauer nachzufragen, Sachverhalte intensiver oder mehr in die Tiefe gehend zu erfassen.“ (ebd.)

Die Interviews dauerten in der Regel zwischen 20 und 60 Minuten, wobei es dabei auf die Mitteilungsfreudigkeit und die Fähigkeit der Selbstreflexion der Beteiligten ankam. Kromrey macht in *Empirische Sozialforschung* darauf aufmerksam, dass jede/r Beteiligte/r eine gewisse „Kommunikative Kompetenz“ mitzubringen hätte (2009: 343). Wie auch im wirklich Leben waren manche kürzer angebunden als andere. Ich versuchte so gut es ging, auch andere mögliche „Kommunikationshemmnisse“ (ebd.) Aus dem Weg zu schaffen: Eine angenehme Atmosphäre zu kreieren, durch den Small Talk und die Einladung zum Kaffee vor dem eigentlichen Interview und auf den Terminwunsch der befragten mit Flexibilität zu reagieren, erschien mir essentiell

als Vorbereitung. Weiters wurde den Befragten überlassen, ob sie das Interview lieber auf Deutsch/Englisch oder auf Spanisch machen wollten, doch entschieden sich im Endeffekt alle gegen Spanisch, da sie die Wichtigkeit dieser Studie erkannten und damit argumentierten, dass es ihnen noch nicht 100%ig möglich sei, auf Spanisch über Spanisch zu reflektieren.

Ein weiteres Hindernis sah ich anfangs in dem universitären Hintergrund der Befragten, will sagen, dass ich anfangs angenommen hatte, dass StudentInnen eines nicht philologischen Studiums, wie z.B. Medizin, Wirtschaft etc. nicht in der Lage wären über ihre sprachlichen Fähigkeiten so zu reflektieren wie z.B. ein/e Student/in der romanischen Philologie, doch sollte sich diese Befürchtung nicht bestätigen, da jede/r Lernende/r einer Fremdsprache mit einem Basisgerüst an sprachwissenschaftlicher Terminologie vertraut gemacht wird.

Die Fragen des Interviews sollten eine spontane Selbsteinschätzung des/der Befragten bewirken, und ihm/ihr ermöglichen über den sprachlichen Verlauf des letzten halben Jahres zu reflektieren. Zunächst wurden sie gebeten anhand des Europäischen Sprachenportfolios ihr Ausgangsniveau zu Beginn ihres Aufenthaltes und zum Zeitpunkt des Interviews einzuschätzen.¹ Dies wurde dadurch erleichtert, dass die meisten zu Beginn ihres Aufenthaltes in Murcia einen Sprachkurs absolviert hatten, in dem sie anfangs, den Niveaus des europäischen Sprachenportfolios angepasst, eingestuft worden waren.

Es folgten Fragen konkret über die Wortfelder, die sie schon zu Beginn ihres Aufenthaltes kannten und welche ihnen fehlten, bzw. welche sie sich im Laufe der Zeit angeeignet hatten und welche noch immer fehlten. Das gleiche Prozedere folgte für Grammatik wobei die grammatikalischen Schwierigkeiten auch in Verbindung mit ihrer Muttersprache behandelt wurden. Weiters folgten Fragen nach dem sozialen Umfeld in dem sie ihre Sprachkenntnisse angewendet hatten und in diesem Sinne auch wie sie den regionalen Dialekt,

¹ Für den Referenzrahmen im Deutschen verwendete ich die Version http://www.wifi.at/DE/Karriere/ThemenProdukte/Sprachen/Europ%C3%A4ischer%20Referenzrahmen/europ_referenzrahmen.aspx (23/04/10), für die Englische Version siehe http://www.coe.int/T/DG4/Portfolio/?M=/main_pages/levels.html (23/04/10)

das Murcianische, aufgenommen hatten. Ein weiterer Schwerpunkt der Befragung war die Wichtigkeit der Medien, die tendenzielle Bewusstwerdung des Fortschrittes, und die besten Methoden zur Erlangung des Sprachfortschrittes während Erasmus, bzw. die Wichtigkeit des universitären Bereichs dabei.

Eher sekundär wurden auch Einzelerlebnisse, „Anekdoten“ etc. während des Aufenthaltes erfragt.

An dieser Stelle soll erwähnt werden, wie hoch die Ansprüche des Interviews an die Befragten waren, da es oftmals nicht so leicht ist sich selbst einzuschätzen, und wie sie trotz der hohen Anforderung des Interviews daran gewissenhaft teilgenommen und ausführlich geantwortet haben.

Teil 1: Theorien des Spracherwerbs

Es existiert eine Fülle von Literatur zum Thema Aneignung von Sprachen. Der gesamte Bereich der Psycholinguistik, der Anthropologie und Neurobiologie hat sich bereits mit dem Thema Spracherwerb auseinandergesetzt. Bereits seit dem Mittelalter beschäftigt man sich mit der Suche nach einer „Ursprache“, eng verknüpft mit der Beobachtung von Neugeborenen und deren Entwicklung zum Erlernen ihrer Muttersprache. Auch im Bezug auf den Erwerb einer Zweitsprache greift man immer wieder auf Theorien des Spracherwerbs der ersten Sprache (L1) zurück und sieht eine enge Verbindung zwischen den Methoden, mit denen ein Säugling diese Entwicklung durchführt, und den Methoden die man anwendet um eine Fremdsprache (L2) zu erwerben. Sind einem Menschen die Voraussetzungen gegeben eine Sprache zu erwerben, so sind sich die LinguistInnen einig, ist es auch möglich eine zweite Sprache zu erwerben. Der große Unterschied liegt darin, dass man die erste Sprache erlernen MUSS, um in der unmittelbaren Umgebung zurechtzukommen, eine zweite Sprache in den meisten Fällen jedoch nicht überlebensnotwendig ist. Bis zur heutigen Zeit hat man es jedoch noch nicht geschafft, genau das Wie des Spracherwerbs der ersten und der zweiten Sprache zu klären. Ist es schon schwer genug, den komplexen Vorgang nachzuvollziehen, nach dem ein Kleinkind zu sprechen lernt, die Kombination von Symbolen und Lauten sinnvoll zu verknüpfen versteht, so ist es noch schwieriger zu erklären wie man eine Fremdsprache erwirbt. Die Theorien dazu nähern sich auf unterschiedliche Weise mit unterschiedlicher Schwerpunktlegung daran heran:

Untersucht z.B. die kontrastive Linguistik den Unterschied zweier Sprachen um sich das Produkt des Spracherwerbs anzusehen, beziehen sich andere auf den/die Lernende/n selbst und auf die Methoden auf die er/sie zurückgreift um sich die Sprache anzueignen. Weitere WissenschaftlerInnen konzentrieren sich weniger auf die Voraussetzungen, die einem gegeben sind, denn auf das Konzept zum erfolgreichen Erlernen der Sprache, meistens im Bezug auf den

Unterricht im Klassenzimmer.

Im Folgenden sollen unterschiedliche Konzepte zum Spracherwerb vorgestellt werden, deren Schwerpunktverteilung sich nicht gegenseitig ausschließt sondern im Gegenteil, des Öfteren ergänzen. Diese sollen dann später auf die Sprachsituation von ErasmusstudentInnen umgelegt werden.

1. Behavioristische Theorie zum Spracherwerb nach Byram

Byram erkennt in seinem Werk *Cultural Studies and Language Learning* die Komplexität einer Sprache und die hohen Anforderung die zu ihrer Anwendung erfüllt werden müssen: „it involves both neural and muscular tissue, and it has psychological, interpersonal, and cultural aspects that are indispensable to its acquisition and use.“ (1991: 48)

Die Bedingungen für den Erwerb einer zweiten Sprache, so Byram, hängen von Alter, Motivation und geistigen und physischen Voraussetzungen ab, sowie von dem Aufwand der dafür betrieben wird. (47 – 48)

Die Art und Weise des Spracherlernens erklärt er durch zwei verschiedene Verhaltensmodelle: a) Klassische Konditionierung, bekannt geworden durch die Pavlov'schen Hunde, und b) das Prinzip des *Trial and Error* oder, wie er es nennt, „instrumental learning“ (vgl. Byram 1991: 46)

Beim ersteren geht es um die nach mehreren Wiederholungen getroffene Erkenntnis, dass ein Reiz durch eine bestimmte Reaktion einen weiteren Reiz auslöst, wie im Falle der Hunde, die beim Geräusch der Glocken mehr Speichel produzieren.

Bei dem Prinzip von *trial and error* geht es um das wiederholte Ausüben von mehreren unterschiedlichen Versuchen, bis ein Versuch einen Erfolg erzielt.

Wendet man beide Konzepte Hand in Hand an, so ergibt das folgende Entwicklung beim Spracherwerb:

From the start the learner plays a dual role in vocal language, first as hearer, then as speaker. Recognition and discrimination are followed by imitation, repetition and memorization. Only when he is thoroughly familiar with sounds, arrangements, and forms does he centre his attention on enlarging vocabulary. In learning the control of structure, what he may at first do as a matter of conscious choice, he will eventually do habitually and unconsciously. Throughout he concentrates upon gaining accuracy before striving for fluency. (50)

Byram unterscheidet zwischen mehreren Systemen, die den Spracherwerb ermöglichen. Zunächst das „coordinate system“: der/die Sprecher/in wird mit Sprechmustern vertraut, auf die er/sie aufbauen kann und die er/sie auf mehrere Arten anzuwenden lernt. (1991: 51) weiters „Speech systems“, die er mit Musik vergleicht: der Erwerb des lautlichen Systems, basiere auf reiner Nachahmung, Imitation und Reproduktion, des weiteren Wahrnehmung und Unterscheidung.

Und letztendlich das lexikalische System, dessen Erwerb er nicht dem Zufall überlässt: dem er eine Struktur zu Grunde legt, in Abhängigkeit von Bedarf und Umständen des Lernens.

Zieht man alle diese Aspekte in Betracht, so ergibt sich daraus für den/die Lernende/n folgendes Erfolgskonzept zum Erlernen einer Sprache:

He is to hear only authentic foreign speech, he is to hear more than he speaks, he is to speak only on the basis of what he heard, he is to read only what has been spoken, he is to write only what he has read, and he is to analyze - if he does so at all – only what he has heard, spoken, read, written and learned. (Byram 1991: 52)

Wichtig sei laut Byram der absolute Verzicht auf zu genaues Übersetzen, damit es dem/der Lernenden möglich ist, von der Muttersprache unabhängige Sprachmuster zu entwickeln.

2. Die Kontrastivhypothese

An dieser Stelle sei die Kontrastivhypothese erwähnt, eine der ersten unter den Spracherwerbstheorien. Sie basiert ebenfalls auf behavioristischen und strukturalistischen Ideen. Wie in der folgenden ist auch bei dieser Hypothese die Fähigkeit zum Erwerb der Muttersprache die Basis für den Erwerb einer Fremdsprache. Transferenz und Interferenzerscheinungen (siehe dazu 7.3.) wird daher eine zentrale Rolle zugeschrieben (vgl. Helbig 2001: 198), es geht um die Gegenüberstellung zweier Sprachsysteme: Versteht man den Unterschied der beiden Sprachen, so sollten auch keine Fehler passieren. Kritik lässt sich daran üben, dass die Rolle des/r Lernenden hierbei ausgeklammert wird. Diese Hypothese gilt in heutigen Zeiten bereits als veraltet.

3. Identitätshypothese und Universalgrammatik

Chomsky lehnt die oben genannten behavioristischen Ansätze ab. Seine etwas abstrakten Theorien sind stark strukturalistischer Natur. Nach Chomsky liegt nämlich die Struktur einer Sprache und das dafür zuständige Lernsystem genetisch im Menschen verankert. Diese nennt er LAD (*language acquisition device*). (vgl. Wode 1998: 54) Es ist nun die Aufgabe dieses Apparates im Spracherwerb wiederholt Hypothesen zu bilden, bis diese mit der Struktur der Zielsprache übereinstimmt. In weiterer Folge spricht Chomsky von der sogenannten *Universalgrammatik*, welches Wode so definiert: „Ein System von Prinzipien legt fest, welche Form natürliche Sprachen überhaupt haben kann.“ (ebd.)

Der Spracherwerb ergibt sich also durch die im Menschen vorhandene angeborene Fähigkeit zu lernen sowie durch die Strukturen der Zielsprache. Demnach sei es einem Menschen durch die Tatsache, dass er in der Lage ist eine Sprache zu lernen, die Voraussetzung gegeben, dass er auch in der Lage sein muss beliebig viele Sprachen lernen zu können. Dies ist auch der Grundgedanke der so genannten Identitätshypothese. (vgl. Helbig 2001, sowie Wardhaugh 1992) Bei dieser Hypothese unterscheidet man zwischen der

radikalen und der gemäßigten Variante. Der radikalen Variante nach sei der Verlauf des Erwerbs einer Zweitsprache ident mit dem Erwerb der Muttersprache (Helbig 2001: 198). In der gemäßigteren Version erkennt man zwar die Rolle des Erwerbs der Muttersprache für den Erwerb weiterer Sprachen an, doch hat diese eine eher marginale Rolle. (ebd.)

Kritik an diesem Modell lässt sich insofern üben, dass weitere Faktoren und mögliche Lernprozesse, wie kulturelle Aspekte, persönliche Umstände und andere Arten von Input nicht berücksichtigt werden. Es ist daher fraglich, ob es nur ein universelles Modell gibt. (vgl. Wode 1998: 57)

4. Die Interimsprachen -Theorie nach Selinker

Während Byram das Verhalten beim Spracherwerb näher beleuchtet hat, Chomsky sich auf die im Menschen vorhandenen Strukturen bezieht, untersuchen andere WissenschaftlerInnen im Bereich der Psycholinguistik das sprachliche Produkt, das während des Spracherwerbs entsteht. Dieses Produkt zeichnet sich dadurch aus, dass es sich der Objektsprache (LO, bzw L2) graduell annähert, aber auch Charakteristiken der Muttersprache (ML, bzw. L1) aufweist. Dieses Zwischenprodukt, das der/die Lernende produziert, verändert sich und nähert sich laut Wardhaugh (1992) sukzessive an die LO in der Unendlichkeit an. Feststeht, dass dieses Zwischenprodukt beim Spracherwerb ebenso eine Struktur aufweist wie jede andere Sprache.

Ein jeder, der sich bis jetzt mit diesem Bereich beschäftigt hat, findet eine andere Bezeichnung dafür und erklärt diese aus einem anderen Blickwinkel. Wardaugh bezeichnet es als angenähertes System² (La) eben durch seine charakteristische Entwicklung in Richtung Zielsprache. Corder bezeichnet dieses Sprachsystem als Dialekt, und begründet dies dadurch, dass

el habla espontánea utilizada por el alumnos [sic!] para comunicarse tiene auténtico sentido en cuanto que es sistemática, regular y, en consecuencia, se la puede [sic!] describir, en principio, mediante un sistema de reglas, es decir, tiene una gramática. El habla espontánea

² „Sistema aproximado“, siehe Wardough 1992: 52)

del que aprende una lengua segunda tiene calidad de lenguaje y posee una gramática (Corder 1992a: 64)

Selinker schließlich taufte das Zwischenprodukt beim Spracherwerb schlicht und einfach „Interimsprache“(IL) ³

Er geht davon aus, dass es nur 5 % der Menschen schaffen, eine Zweitsprache auf muttersprachlichem Niveau zu erwerben. Diese Menschen erreichen dies indem sie sich der latenten Regeln der Sprache bedienen. (Selinker 1992: 83) Der bedeutsam größere Teil der Menschheit wird diese Perfektion nie erreichen können, doch gilt es die latenten psychologischen Strukturen, deren sie sich bedienen, zu untersuchen. Diese latenten psychologischen Prozesse, nach denen der Spracherwerb funktioniert, könne man demnach nicht in der Muttersprache noch in der Zielsprache entdecken, sondern in dem von beiden unabhängigen Systemen der Interimsprache. Dies sei die einzige Möglichkeit, um Daten über den Vorgang des Spracherwerbs zu erlangen, welche man auf drei Ebenen untersuchen müsse: „(1)locuciones del alumno producidas por éste en su lengua materna (LM); (2) sus locuciones en la IL; y (3) las locuciones en LO producidas por hablantes nativos de esa LO.“

(Selinker 1992: 84)

Ein wichtiges Element dabei ist die sogenannte Fossilisierung:

Llamamos a fenómenos lingüísticos fosilizables a aquellos ítems, reglas y subsistemas lingüísticos que los hablantes de una LM particular tienden a conservar en su IL en relación con una LO dada, *sin importar cuál sea la edad del alumno o cuánto entrenamiento haya recibido en la LO* . (mit Emphasis, 1992: 85)

In diesem Sinne spricht Selinker von fünf zentralen Phänomenen, die bei der Produktion der IL zum Einsatz kommen: Zum einen die Hypergeneralisierung der LO, das heißt, erlernte Regeln der Zielsprache, die global angewendet werden. Als zweites sei die linguistische Transferenz zu nennen, welche die Interferenzerscheinungen aus der Muttersprache beschreibt. Weiters sei ein Prozess von Transferenz der Instruktion zu beobachten: z.B. Unterscheidungen

³ „Interlanguage“ in den Originaltexten, bzw. „interlengua“ in den verwendeten spanischen Texten, in *Metzlers Lexikon der Sprachwissenschaft* „Interimsprache“ (siehe Glück 1993: 275)

von der Zielsprache aufgrund einseitiger Instruktionen im Unterricht. (z.B. das Weglassen der Unterscheidung er/sie in einer anderen Sprache, da Beispielsätze im Unterricht immer nur mit „er“ gebildet wurden (vgl. Selinker 1992: 87-88).

Ein weiterer wichtiger Aspekt, der noch intensivere Untersuchung verdienen würde, ist der vierte und fünfte Punkt, die „Strategie“ der Kommunikation sowie des Erlernens. Laut Selinker entwickeln Lernende einer L2 bewusst oder unbewusst, Strategien, um sich an einen ihnen noch unbekannten Teil zu nähern. Eine Strategie z.B. ist die Simplifizierung gewisser Aspekte der Zielsprache, wie z.B. im Falle der ErasmusstudentInnen die Anwendung von nur einer Vergangenheitszeit oder das Weglassen von Artikeln.

Im Rahmen all dieser Phänomene lassen sich Begleiterscheinungen wie zum Beispiel die Hyperkorrektur, oder die orthographische Aussprache etc.. beobachten, dazu später noch mehr.

Kritik lässt sich an diesem Modell üben, da Platz für Zweifel bleibt, ob jede Realisierung eines Sprachaktes in der Interimsprache, die mit der Zielsprache auf muttersprachlichem Niveau nicht ident ist, auf eines der oben genannten Phänomene, d.h. auf Fossilisierung zurückzuführen ist. Auch Selinker ist sich bewusst, dass das Auftreten dieser Phänomene sehr oft von anderen Faktoren abhängig sind, wie zum Beispiel der Gemütszustand des/r Lernenden.

5. Der interne „Monitor“ nach Krashen

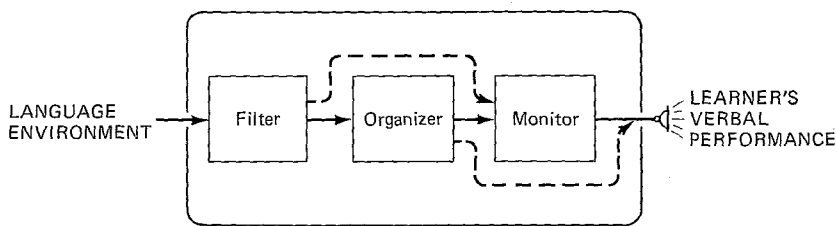


Abb.1: Interne Prozesse nach Krashen (Dulay u.a, 1982: 46)

Nicht das Produkt des Sprechaktes in der Interimsprache, sondern der technische Vorgang zu dessen Realisierung während des Spracherwerbs steht bei Krashen im Mittelpunkt: Nach Stephen Krashen kommen beim Erwerb der L2-Sprache drei interne Prozesse zum Einsatz (siehe Abb. 1): Zum einen der Sprachfilter, welcher dafür verantwortlich ist, dass je nach Motivation, Bedarf und persönliche Einstellung selektiert wird, was erworben wird. Ein sehr gutes Beispiel für den Einsatz des Filters kommt aus meiner persönlichen Erasmuszeit, beim Erlernen des Wortes ‚tomillo‘, Thymian. Dieses Wort hatte ich in einem literarischen Werk von Federico García Lorca bereits davor gelesen: Das Brautbett wurde mit Thymian geschmückt, ein unheilvolles Symbol. Ich hatte dieses Wort nicht verstanden, nachgeschlagen, für den Moment gemerkt und gleich wieder vergessen, da weiters kein Bedarf nach diesem Wort bestand. Sowie ich aber während meines Erasmusaufenthaltes tagtäglich in der Küche im Kräuterregal ‚tomillo‘ stehen sah, es anwendete etc... war plötzlich der Bedarf nach diesem Wort vorhanden und auch die Motivation es zu lernen.

Ein weiterer interner Prozess ist der *Organizer*⁴, jenes unbewusste Element, das dem/der Lernenden hilft, eine Struktur im neuen Sprachsystem aufzubauen. Dies ist als ein Regelsystem zu verstehen, das sich im Laufe des Spracherwerbs weiter ausbaut. (vgl. Dulay u.a.1982: 46)

Das dritte Element, dem hier besondere Aufmerksamkeit gewidmet wird, ist der *Sprachmonitor*. Um dieses Modell zu erklären, besteht Krashen zunächst auf

⁴ Da es nicht möglich war ein entsprechendes Adäquat in Deutschen zu finden, das den Sinn beibehält möchte ich in diesem Fall die englische Formulierung erhalten.

der Unterscheidung zwischen dem *Erwerb* und dem *Erlernen* einer Sprache: Der Erwerb ist als unbewusster, kreativer Aufbauprozess zu verstehen, vergleichbar mit dem Erlernen der L1 und einer L2 von Kleinkindern. Das Erlernen versteht Krashen als Prozess, bei dem man sich bewusst grammatikalischen Regeln und Normen bedient um einen Sprechakt zu produzieren: Dies sei der Monitor. (vgl. Krashen 1992). Während Kinder spielerisch eine Sprache erwerben, sei dies demnach Erwachsenen erschwert; es sei eher möglich eine Sprache zu erlernen, das heißt sich bewusst des Monitors zu bedienen. Andererseits müsse man auch beachten, dass einige Erwachsene beim Erlernen einer neuen Sprache oftmals dieselben Fehler machen, wie Kleinkinder in der Muttersprache. Ein Beispiel aus dem Erasmusleben ist zum Beispiel die regelmäßige Bildung von unregelmäßigen Verbformen im Perfekt: ‚he ponido‘ statt ‚he puesto‘, ein Fehler, den laut Angaben auch Kinder, deren Muttersprache Spanisch ist, öfters machen würden. Dies ist eine Evidenz dafür, dass auch Erwachsene zum kreativen Aufbauprozess fähig sind. Krashen erklärt dies damit, dass der Grad der Anwendung des Monitors variabel ist (vgl. Krashen 1992: 148) und dass es einen Unterschied gibt zwischen spontanem Sprechakt und Schreibakt, was sich vor allem bei Personen beobachten lässt, denen es nicht schwer fällt, die Fehler im spontanen Sprechakt zu korrigieren, denen die grammatikalischen Regeln die sie in diesem Fall missachtet haben, durchaus bewusst sind, und die dazu fähig sind, fast fehlerfreie Texte zu schreiben:

La hipótesis es que la producción espontánea hablada de este sujeto está guiada, de nuevo, por su sistema adquirido, el cual ha evolucionado hasta un punto cercano, pero no idéntico a la gramática del hablante nativo o se ha ‘fossilizado’ (Selinker 1972). Es capaz, sin embargo de lograr la ilusión de un habla similar a la nativa en contextos en los que puede utilizar su monitor, como por ejemplo en el habla lenta y la escritura. (Krashen 1992: 149)

Es gibt allerdings auch Personen, die im erwachsenen Alter eine Sprache ohne formelles Training erlernt haben, die sich allerdings weder der Fehler, noch der grammatikalischen Regeln bewusst seien, sich vom Gefühl leiten ließen, sich nach dem Motto „das hört sich besser an“ korrigieren. (ebd.)

Weitere Lernende geben an, dass die übertriebene Besorgnis um die korrekte Anwendung der Regeln sie sogar davon abhalte fließend zu sprechen. (Krashen 1992: 150)

Zusammenfassend kommt Krashen zu dem Schluss, dass Kinder eine Sprache erwerben, Erwachsenen jedoch die Möglichkeit offen stünde eine Sprache zu erwerben oder zu erlernen. Daraus zieht er den Schluss, dass beim idealen Unterricht der Einsatz beider Prozesse gefördert werden müsse. (ebd.)

6. Fehleranalyse als Spracherwerbstheorie

Im Allgemeinen kann man zwei Richtungen im Bezug auf Spracherwerb beobachten:

En primer lugar, la escuela que mantiene que si consiguiésemos un método perfecto de enseñanza, nunca se cometerían errores, por consiguiente su existencia es simplemente una prueba de lo inadecuado de nuestras técnicas de enseñanza. La filosofía de la segunda escuela es que vivimos en un mundo imperfecto y, en consecuencia, los errores existirán siempre por muchos esfuerzos que hagamos. (Corder 1992b: 32)

Corder geht sogar noch ein Stück weiter: Er spricht von der Wichtigkeit der Fehler, „hacer errores es una parte inevitable y hasta necesaria del proceso de aprendizaje. La ‚corrección‘ de los errores, precisamente, es la que nos proporciona el tipo de evidencia negativa necesaria para el descubrimiento de la regla o el concepto correctos.” (Corder 1992 b: 75)

Dabei sei zu unterscheiden zwischen systematischen und zufälligen Fehlern, das heißt, Fehler, deren Ursache nachzuvollziehen sei, als Interferenzerscheinung bzw. solche die aus anderen Gründen auftreten, z.B. Erinnerungsmangel, physische bzw. psychische Ursachen wie Erschöpfung oder Aufregung. (vgl. Corder 1992 a: 37)

Die Analyse der Fehler der SchülerInnen sei wichtig für die Untersuchung des Systems, dessen sie sich bedienen. Fehler sind Teil des Lernprozesses, sowohl bei dem Erwerb der Muttersprache durch Kleinkinder, als auch beim Erwerb einer weiteren Sprache.

7. Aspekte des Erwerbs neuen Vokabulars

Da während der Befragung ein besonderer Schwerpunkt der Erwerb des Vokabulars war (es wurde nach den Wortfeldern gefragt, siehe dazu später mehr) soll an dieser Stelle auch den Theorien speziell zum Erwerb des Wortschatzes Aufmerksamkeit geschenkt werden.

7.1. Das mentale Lexikon

María Cecilia Ainciburu geht in ihren Studien davon aus, dass in Sachen Lexik eine Unterscheidung zwischen Kenntnis und Gebrauch der Lexik gemacht werden müsse (2008: 13). Auch beim Prozess von Verstehen und Produktion der Wörter, seien zwei Aspekte zu unterscheiden: „Un primer momento, donde se reconoce acústicamente o visualmente una palabra como unidad (reconocimiento), y un segundo momento donde se recupera la información relativa al significado (acceso léxico)” (ebd.)

Diese zwei Prozesse setzen voraus, dass im Verstand eines jeden Individuums ein Netz an Informationen vorhanden sei, ein „mentales Lexikon“ welches eine große Menge an Daten, auf eine Einheit bezogen, zur Verfügung stellt, das heißt, multidimensional organisiert ist. (ebd.) Die Lexik sei daher kein Komplex an statischen Informationen, sondern eine offene und produktive Einheit. Im von der Europäischen Kommission verfassten Referenzrahmen für Sprachen stellt sich die Lexik aus folgenden Elementen zusammen:

„a) Expresiones hechas, que se componen de varias palabras que se utilizan y se aprenden como un todo.” Und “b) Polisemia: una palabra puede tener varios sentidos distintos.” (MCREL der EK, zit.n Ainciburu 2008: 15)

7.2. Der Erwerb der Lexik im Erwachsenenalter

Während Kleinkinder beim Erwerb ihrer Muttersprache noch keine lexikalischen Kenntnisse und daher auch keinerlei Möglichkeiten zum Vergleich hat, besitzt ein/e Erwachsene/r beim Erwerb einer zweiten Sprache bereits ein lexikalisches System. Es ist daher möglich für die Mehrheit der Wörter ein entsprechendes Konzept und vielleicht sogar eine wortwörtliche Übersetzung in der Muttersprache zu finden (vgl. Ainciburu 2008: 31)

Die Art und Weise, wie ein/e Erwachsene/r jedoch den *Input* in der Fremdsprache erhält ist nicht so komplex und kontextualisiert wie beim Erwerb der Muttersprache, daher sei auch das Wiedererkennen und Integrieren neuer Elemente problematischer. (ebd.) Die meisten Studien hierzu konzentrieren sich sehr häufig fast ausschließlich nur auf das Abrufen bzw. Erinnern erworbener Vokabel in einer Fremdsprache, Forschungen über den eigentlichen Vorgang des Spracherwerbs, das heißt über das mentale Lexikon und dessen Struktur, also „-como se produce el proceso de proyección (mapping) de la palabra (como forma y como significado) y cómo se integra en el lexicon mental pre-existente-“ sind jedoch noch lückenhaft. (2008: 32) Während einige WissenschaftlerInnen sich in diesem Fall auf den Monitor nach Krashen berufen, entwickelt Jiang ein komplexeres Modell über den Vorgang des Erwerbs eines Wortes (siehe Abb. 2):

In diesem Modell wird zwischen drei Etappen des Erwerbs eines neuen Lexems unterschieden: Zunächst erkennt der/die Lernende eine Gruppierung von Phonemen oder Graphemen als Wort und versteht, dass diese Struktur sich mit einer Bedeutung verbinden lässt, für die auch in seiner Muttersprache ein Konzept zu finden sein muss. Normalerweise folgt eine genaue Übersetzung in die Muttersprache. In diesem Moment wird ein neuer Eintrag in das mentale Lexikon registriert, welches vorerst lautlicher bzw. orthografischer Natur ist.

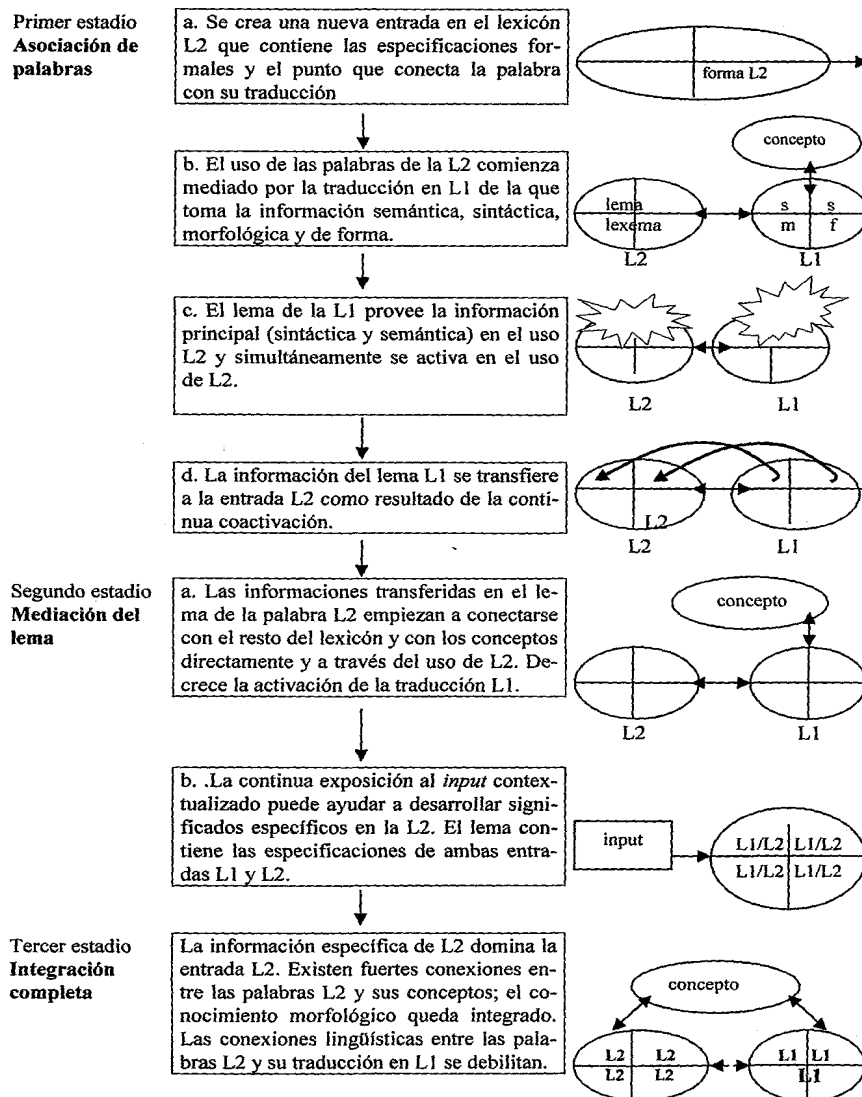


Abb. 2: Stadien des Erwerbs neuen Vokabulas von Erwachsenen nach Jiang, (zit. n. Ainciburu 2008: 40)

In Phase 2 führen die Kontextualisierung des Lexems sowie deren produktiver Gebrauch dazu, dass sich die Verbindung zur genauen Übersetzung aus L1 vermindert und dass diese durch komplexes Informationsmaterial in der Zielsprache ergänzt wird. Zwar besteht noch ein Zusammenhang mit der

Übersetzung in der Muttersprache, doch ist es nicht mehr notwendig diese abzurufen. In der dritten Etappe hat das Lexem schließlich den Eintrag ins mentale Lexikon mit dem dazugehörenden Konzept erreicht. Es ist nun möglich es als Einheit in allen seinen Kontexten spontan abzurufen, jedoch besteht, wie in der Graphik zu sehen ist, dennoch eine Verbindung zum entsprechenden Konzept in der Muttersprache.

Eine andere Frage ist jedoch die Intensität der Kenntnis, die wir über das neu erworbene Wort verfügen. Um diese zu messen, legt Richards folgende Kriterien fest, die ein/e Sprecher/in erfüllen muss, um ein Lexem wirklich zu kennen:

- a) Frecuencia: conocer la probabilidad de encontrar una determinada palabra en un texto oral o escrito
- b) Registro: saber cuáles son las limitaciones de uso de una palabra en relación con el mensaje y la situación en la que se emite.
- c) Posición: percibir el contexto sintáctico asociado a una palabra
- d) Forma: comprender los procesos morfológicos subyacentes en la forma primaria y en las derivadas.
- e) Asociaciones: dominar las redes de asociaciones entre una palabra y las demás dentro del lexicon.
- f) Significado conceptual: individualizar el valor semántico de una palabra
- g) Significado asociativo: conocer los diferentes significados asociados a una palabra. (Richards 1976, zit. n. Ainciburu 2008: 46)

Ein Kriterium das ich noch hinzufügen würde ist die "Schnelle Abrufbarkeit" des betreffenden Lexems.

7.3. Transferenz und Interferenz

Ein zentraler Begriff für den Erwerb der Lexik in einer L2 ist die Transferenz.

Metzlers Lexikon der Sprachwissenschaft definiert diese Erscheinung folgendermaßen:

Sowohl Prozess als auch Resultat der Übernahme eines sprachlichen Ausdrucks aus einer Spr. A in einer Spr. B, die häufig mit der Übernahme der so bezeichneten und vorher unbekannten oder unüblichen

Gegenstände, Verfahrensweisen usw. durch die Sprachgemeinschaft B einhergeht. (Glück 1993: 166)

Letzterer Aspekt ist jedoch soziolinguistischer Natur und handelt vor allem von der Kontaktsituation zweier Sprachen, nicht von der Erwerbssituation bei Individuen.

Ainciburu sieht in der Transferenz einen psycholinguistischen Lernmechanismus, der es uns ermöglicht, eine Hypothese über zwei semantische Konzepte zu erstellen; dies sei in allen Bereichen der Grammatik nötig. (vgl. 2008: 49).

Dulay u.a. bestehen hierbei auf die Unterscheidung der Termini im soziolinguistischen und psychologischen Bereich. Ersteres bezieht sich wie die Definition von Metzler auf Sprachkontakt, letzteres auf eine Lernsituation, in der der/die Lernende alte Verhaltenskonzepte in einer neuen Situation übernimmt: d.h. im Fall des Spracherwerbs Sprachkonzepte der Muttersprache auf die Zielsprache umlegt. (vgl. Dulay u.a.1983: 98-101) Man müsse zwischen positiver und negativer Transferenz unterscheiden: Positive Transferenz „results in correct performance because the new behaviour ist the same as the old“(101), d.h. die Übernahme des sprachlichen Konzepts der Muttersprache auf die Zielsprache hat Erfolg, weil dieses auch in der Zielsprache vorhanden ist. Negative Transferenz kann mit dem Begriff „Interferenzerscheinung in Zusammenhang gebracht werden. Diese bezeichnet „die Übertragung phonet. Charakteristika der eigenen Muttersprache (S1) auf eine (zu lernende) Fremdsprache (S2)“ (Glück 1993: 276) Resultiert diese Übertragung in eine fehlerhafte Produktion in der Fremdsprache, so kann man von negativer Transferenz sprechen. Ein Aspekt dieser Erscheinung im lexikalischen Bereich sind die so genannten „Falschen Freunde“, siehe dazu später mehr.

7.4. Schwierigkeiten des Erlernens des Vokabulars

PsycholinguistInnen bestätigen, dass das Erlernen neuen Vokabulars einen unterschiedlichen Grad an Schwierigkeit für den/die Lernende/n bedeuten kann. Dieser Schwierigkeitsgrad setzt sich aus vier Faktoren ab, d.h. sie hängt

1. von der Beschaffenheit des Wortes (Häufigkeit, grammatikalische Kategorie, Rentabilität, Länge, abstrakte bzw. konkrete Bedeutung etc...)
2. von deren Beziehung zum entsprechenden Lexem in der L1,
3. von deren Position in der Fremdsprache, sowie
4. von dem/der Lernenden ab. (vgl. Ainciburu 2008: 63 - 74)

Wie wir später sehen werden, haben indirekt alle Befragten bestätigt, dass es ihnen leicht fiel, Vokabeln zu erwerben, die auch im Alltag häufig gebraucht werden, bzw. solche die notwendig sind um im Alltag zurecht zu kommen. Abstrakte Begriffe waren jedoch für die meisten schwerer erlernbar. Laut Nation (1990) sei eine Reihenfolge festzustellen, in der bestimmte grammatikalische Kategorien erworben werden, diese sei in Zusammenhang zu bringen mit jener Vorgangsweise, in der man die Muttersprache erwirbt, diese sei das Substantiv, das Verb und die Adverbien. Viele der ErasmusstudentInnen gaben tatsächlich an, dass ihnen vor allem Wortkategorien wie Adverbien, im Sinne von z.B. Füllwörtern fehlten, und sie diese erst zuletzt angeeignet hatten.

Die Theorie, dass kurze Grapheme bzw. Phoneme leichter ins mentale Lexikon aufnehmbar sind ist jedoch zweifelhaft: Natürlich neigen lange, komplexe Lexeme dazu schwerer erlernbar zu sein, doch wird man aus Erfahrung bestätigen können, dass kurze Lexeme durch ihre minimale Kombiniertheit von Lauten als besonders leicht verwechselbar gelten.

Im Bezug auf die Schwierigkeit in Beziehung zur L1 werden vor allem englischsprachige Befragte bestätigen können, dass Vokabeln die eine ähnliche Entsprechung im Englischen hätten leichter zu erwerben gewesen sein, doch sei die Gefahr der negativen Transferenz größer (siehe falsos amigos).

Lexeme, die eine eindeutige Entsprechung in der L1 haben, sind jedoch leichter zu erlernen als solche die mehrere undeutliche Definitionen aufweisen.

Schon viele Studien wurden zum Thema Schwierigkeitsgrad durchgeführt, doch wurde zumeist Punkt 4, also die subjektiven Faktoren für das erschwerte bzw. leichtere Lernen ausgeklammert.

Izquierdo (1997) widmet sich jedoch dem/r Lernenden selbst, und gab fünf subjektive Faktoren an, die Ainciburu so zusammenfasst:

- percepción de la cadena: los sonidos le resultan a un alumno 'agradables', 'chocantes', 'divertidos', etc, según una evaluación personal;
- relación con el referente-significado de una palabra: el alumno recordaba mejor una palabra cuando la había asociado a vivencias personales, a personas o lugares conocidos;
- forma de presentación del ítem: se recordaban mejor las palabras que habían sido presentados a través de canciones o de actividades motivadoras;
- actores ambientales: de tipo aleatorio como la hora del día, la situación climática, la luz natural o artificial de la que dispone el aula, etc...cuya influencia suele variar de individuo;
- factores circunstanciales propios de cada alumno: cansancio, enfermedad, hambre etc. (Ainciburu 2008: 74-75)

Da bei den Interviews die Befragten auch auf ihre persönlichen Umstände zum Erwerb des Vokabulars Angaben machten, lässt sich für jedes dieser Faktoren ein Beispiel beobachten. Von meiner eigenen Erfahrung und von dem, was ich bei anderen beobachten konnte, war es ein Leichtes das spanische Wort für HNO-Arzt, also ‚ortolorrinaloringólogo‘ zu erlernen, da es, ganz subjektiv gesehen, witzig klingt. Dies steht im Widerspruch zu der oben genannten Behauptung, die Merkbarkeit käme auf die Länge des Wortes an.

Für den Faktor, dass die Merkbarkeit eines Vokabels auf die persönliche Verbindung zur Bedeutung des Wortes Einfluss habe, kann D15 eine Anekdote erzählen: Er habe einmal beim Zelten nachgefragt, was ‚Schlafsack‘ auf Spanisch heiße. Als er dann die deutsche Entsprechung nannte, reagierte seine Reisekollegin belustigt, dass deutsche Wörter immer so lang seien.

Und seitdem immer wenn ich an Schlafsack denke, denke ich an dieses Wort und denke auch gleichzeitig an sie und an diese Situation und deshalb, wenn man ein Wort mit irgendeiner Situation verbindet, bleibt es immer mehr im Gedächtnis, als wenn man's weiß nicht im Unterricht lernt oder in irgendeiner Vokabelliste. (D15)

Auch für das erschwerte Lernen bei Müdigkeit, Hunger Krankheit lassen sich in den Interviews und in meinen eigenen persönlichen Erfahrungen zahlreiche Beispiele finden.

Zusammenfassend zu all diesen Theorien ist anzumerken, dass ein jede/r Wissenschaftler/in, egal auf welchem Gebiet er/sie sich dem Thema Spracherwerb widmet, zugibt, dass der Erwerb und die Produktion von Sprache zu komplex sind, um sich nur auf einen Faktor zu konzentrieren. Man müsste alle Faktoren berücksichtigen, die zum Lernen beitragen, um das Thema Erwerb besser ergründen zu können:

- Die Zielsprache, Die Muttersprache, sowie das Zwischenprodukt, die Interimsprache;
- den/die Lernenden selbst: Persönlichkeit, Alter, Motivation, Horizont, persönliche Erfahrung;
- Die Umstände des Erwerbs;
- die neurobiologischen Vorgänge beim Erwerb;
- die Methoden, persönliche Strategien etc... deren man sich für den Erwerb bedient, etc.etc...

Im Folgenden soll dies im praktischen Teil der Studie reflektiert werden.

Teil 2: Der Spracherwerb von StudentInnen mit germanischer Muttersprache im Rahmen von Erasmus in Murcia

Wie bereits erwähnt, ist bis zum Zeitpunkt des Verfassens dieser Arbeit keine bekannte Studie über die spezielle Situation des Spracherwerbs während eines Erasmusaufenthaltes durchgeführt worden. Studien zum Thema Spracherwerb beziehen sich meist auf das Klassenzimmer, bzw. auf Lernende in einer Migrationssituation. Die Situation Erasmus würde zweifelsohne zur Ausnahmesituation zählen. Im Folgenden soll nun, auf die oben genannten Theorien bezogen, der Verlauf des Spracherwerbs von StudentInnen innerhalb eines Semesters Erasmus analysiert werden.

1. Erasmus in Murcia

1.1. Über Erasmus

Erasmus ist das größte Mobilitätsprogramm der Europäischen Union. Es wurde von der Europäischen Kommission im Jahr 1987 ins Leben gerufen, nach mehreren Pilotversuchen in Sachen Studentenaustausch. Das Programm wurde nach dem Humanisten Erasmus von Rotterdam benannt (1465 – 1536), der Zeit seines Lebens von der Wichtigkeit von Reisen für die Bildung des Geistes sprach und sein Vermögen der Universität Basel hinterließ.⁵

Mittlerweile ermöglicht Erasmus jährlich 180 000 StudentInnen und ProfessorInnen den Lern-, Lehr- und Praktikumsaustausch an Universitäten der Staaten der Europäischen Union bzw. gibt es auch Abkommen mit Ländern außerhalb der EU wie z.B. Türkei und seit neuestem auch Mazedonien, 31 Länder insgesamt.⁶ Seit 1987 haben über 2 Millionen an Erasmus

⁵ Vgl. http://ec.europa.eu/education/erasmus/doc1709_en.htm (17/05/10)

⁶ http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-programme/doc80_en.htm (17/05/10)

teilgenommen.⁷ Man ist sich bewusst, dass ein Auslandsstudienaufenthalt nicht nur für die akademische Bildung förderlich ist: "Studies show that a period spent abroad not only enriches students' lives in the academic field but also in the acquisition of intercultural skills and self-reliance. Staff exchanges have similar beneficial effects, both for the people participating and for the home and host institutions." (ebd.)

In Murcia selbst gab es im Studienjahr 2009/2010 512 Erasmusplätze.⁸

1.2. ESN Murcia

Hand in Hand mit dem Mobilitätsprogramm Erasmus geht auch die internationale Organisation ESN (Erasmus Student Network) einher, gegründet und geführt von Freiwilligen, ebenfalls StudentInnen, die, unabhängig von der Universität, den ErasmusstudentInnen den Einstieg in ihrem Gastland ermöglichen. Dieses Studentennetzwerk ist mittlerweile schon an den meisten europäischen Universitäten vertreten, unter anderem auch an der Universität Murcia. „Es una asociación de miembros voluntarios que ayudan a mejorar la integración social y personal de los estudiantes que vienen a la Universidad de Murcia en los distintos programas de intercambio.“⁹ Die MitgliederInnen, meist selbst ehemalige ErasmusstudentInnen, sind nicht zuletzt selbst daran interessiert, den Kontakt mit internationalen StudentInnen weiterzuführen. Außerdem verstehen sie die Schwierigkeiten die ein Auslandsstudienaufenthalt mit sich führen kann. Einer der Mitarbeiter von ESN Murcia, A.L. stellt seine Aufgaben folgendermaßen dar:

Nuestros objetivos son ayudar a los estudiantes extranjeros a integrarse, en la vida social murciana de nuestra ciudad y también un poco de la cultura de nuestro país. Para ellos organizamos actividades culturales, cenas, algunas fiestas, viajes por nuestra región, y también viajes por España. Y organizamos también actividades como intercambios de conversación y facilitamos también resolver cualquier duda en la oficina.

⁷ Für genauere Statistiken siehe http://ec.europa.eu/education/erasmus/doc920_en.htm (17/05/10)

⁸ Laut Auskunft des Büros der *Servicios Internacionales*, La Merced.

⁹ Siehe www.esnmurcia.es (03/06/10)

Besonders zu Beginn eines Erasmusaufenthaltes erweist sich ESN als eine wichtige Anlaufstelle zur Erleichterung des Einstieges:

Sobre todo al principio cuando llegan, podemos servir mucho de ayuda para las cosas más básicas, para que sepan donde pueden comprar cosas, donde pueden contratar cosas...por ejemplo ayudamos también con las cosas más pequeñas, como que tarifa de Internet es mejor, o donde alquilar un coche para viajar, o incluso algunos consejos académicos...y un beneficio también es: servimos un poco como de punto de nexo entre todos los estudiantes de forma que cuando organizamos una fiesta también por ejemplo, es un buen punto para conocerse entre ellos. (A.L.)

Viele StudentInnen waren der Meinung, dass eine Teilnahme an den von ESN organisierten Aktivitäten nicht besonders förderlich sei für den Spracherwerb, im Anbetracht der Tatsache, dass an diesen fast ausschließlich nur internationale StudentInnen und nur wenige SpanierInnen teilnehmen. Der Vorteil den ESN für den Spracherwerb bietet, darf aber nicht außer Acht gelassen werden, da alle Aktivitäten mit der Praxis der spanischen Sprache einhergehen. Dazu der Mitarbeiter:

Toda la información, todo lo que hacemos por escrito, las guías en papel para los viajes, la información en la página web, explicaciones que hacemos nosotros siempre lo hacemos en español para un doble motivo: Primero porque pensamos que es importante, *para que la gente se obligue un poco*, porque hay otros países, en que se permite la libertad de hacer todo en inglés y pensamos que no es la manera más correcta. Queremos fomentar que la gente aprenda español. [...] Además hay una norma que no todos los estudiantes de Erasmus saben inglés [...] *Entonces, si hay un idioma que debería ser obligatorio sería el español.* [...] Nosotros intentamos que el español que usamos sea lo más facil y simple posible, para que la mayoría de la gente lo entienda. (A.L., mit Emphasis)

1.3. Aktivitäten in Murcia zur Förderung des Spracherwerbs

Wer in ein fremdes Land kommt, sieht sich möglicherweise mit einigen Hindernissen konfrontiert, die einem die Integration in die lokale Gesellschaft erschweren, und somit auch den Spracherwerb verzögern. Sehr viele StudentInnen haben in den Interviews verlautbart, dass ihnen die Kontaktaufnahme zu Einheimischen, vor allem im universitären Bereich sehr schwer fiel, sei es auf Grund von gegenseitiger Schüchternheit oder dem Mangel an Interesse von Seiten der spanischen StudentInnen an der anderen Kultur:

„Weil an der Uni gibt's jetzt nicht wirklich so die Begegnungen mit Studenten, also in meinem Fall, von mir aus auch leider nicht, dass man sich mit jemanden intensiver trifft, kennen lernen ist dort auch schwierig“ (D7) Dies ist jedoch keine Einzelerfahrung, bestätigt D15 durch sein Interview:

...Und die Uni dir auch meist irgendwie die Möglichkeit bietet Leute kennen zu lernen. Zumindest in der Theorie. Manchmal, oder auch oft ist es so, also ich rede jetzt aus eigener Erfahrung und von dem was mir auch andere Leute erzählt haben, dass die Spanier die Erasmus so behandeln, als ob die gar nicht da wären, weißt du? Okay die sind halt da aber okay mit denen haben wir nichts zu tun. Aber Gott sei Dank wie ich festgestellt habe, gibt's auch andere Leute die sich schon für die Ausländer interessieren. (D15)

Dass es, wie der Studienkollege sagt, tatsächlich „Leute gibt, die sich für die Ausländer interessieren“ soll eine Reihe von Aktivitäten bestätigen, die in und um die Universität Murcia ablaufen, um den Spracherwerb und kulturellen Austausch zu fördern.

Im Folgenden sollen mehrere Programme und Gruppen vorgestellt werden, die einen bemerkenswerten Einfluss auf die Integration der ErasmusstudentInnen im spanischen Leben hatten. Jeweils werden diese nach dem Grad der Wichtigkeit für ihren Spracherwerb aufgezählt. Wie sehr bald zu sehen ist, gehen all diese Aktivitäten auf lokale StudentInnen zurück, die den Austausch mit internationalen StudentInnen erstreben. Sehr oft haben diese den Hintergrund, dass sie bereits selbst Erasmus absolviert hatten und die

Schwierigkeiten der Integration verstehen bzw. die Bereicherung durch einen solchen Austausch erkennen. Essentiell hierfür ist das gegenseitige Interesse an der jeweils anderen Kultur und Sprache.

1.3.1. Tandemprogramme

Der Spracherwerb auf Tandembasis wurde in den Interviews als das mit Abstand erfolgreichste Konzept bewertet. Obwohl das Wort Tandem (lateinisch „endlich“) seit etwa den 60er Jahren beim Thema Spracherwerb vielen ein Begriff ist, ist es jedoch eine noch nicht sehr institutionalisierte Methode. Im Falle der Universität Murcia nahmen das die StudienvertreterInnen der „Facultad de Letras“ in die Hand. Es wurde ein Treffen arrangiert, bei der sowohl spanische als auch internationale StudentInnen ihre Sprache „anbieten“ konnten und angeben konnten, an welcher Sprache sie interessiert waren. Per Zufallsprinzip wurden dann Tandempartnerschaften zusammengestellt, und von nun an lag es in der Hand der jeweiligen StudentInnen diese zu vertiefen.

Wie lässt sich der Tandem beschreiben und was sind dessen Prinzipien? Brammerts schildert dies folgendermaßen:

En el aprendizaje de lenguas en tándem se comunican dos personas con diferentes lenguas maternas para aprender en común y el uno del otro. Ambos intentan al hacerlo: mejorar su capacidad de comunicación en la lengua materna del compañero; saber más acerca de la persona y del entorno cultural del compañero, así como sacar provecho de otros conocimientos, experiencias del compañero, por ejemplo en los ámbitos de profesión, formación o tiempo libre. (Brammerts 2006: 20)

Weiters formuliert er zwei Prinzipien auf denen das Konzept des Tandem-Sprachaustausches basiert. Erstens das Prinzip der Reziprozität:

El aprendizaje de lenguas en tándem tiene lugar en una colaboración en la que cada compañero aporta capacidades y destrezas que el otro desea adquirir y donde ambos compañeros se van a ayudar mutuamente. La dependencia alternativa de ambos exige que se comprometan el uno con el otro que los dos obtengan a poder ser el mismo provecho del trabajo común. (ebd.)

Das Prinzip der Reziprozität bezieht sich auf alle Aspekte einer solchen Tandempartnerschaft: Beide TeilnehmerInnen möchten die Sprache praktizieren, die der jeweils andere dominiert. Auch der Inhalt der Tandemdialoge: Lebensumstände, Erfahrungen, Kenntnisse usw. werden mit dem Prinzip der Gegenseitigkeit ausgetauscht: Beide verspüren den Wunsch über sich selbst zu reden sowie den anderen besser kennen zu lernen. „Las informaciones, los puntos de vista y el comportamiento del compañero pueden ayudar a comprender mejor su entorno intercultural y a comportarse de una forma más adecuada en este contexto (Brammerts 2006: 21) Das Resultat einer solchen Partnerschaft ergibt sich auch aus der Gegenseitigkeit: Sie kann nur funktionieren, wenn beide in gleichen Teilen die jeweils andere Sprache praktizieren können und in gleichen Teilen davon profitieren.

Weiters gilt das Prinzip der Autonomie: „Cada uno de los dos compañeros es responsable de su propio aprendizaje y determina qué, cuando y cómo desea aprender y que tipo de ayuda quiere percibir de su compañero”. (Brammerts 2006: 20.) Erkennt der/die Student/in einer Fremdsprache, dass es von ihm/ihr selbst abhängt, eine Sprache zu erlernen, ist der erste Schritt zur Autonomie getan. (vgl. Little 2006: 30) Dies bildet auch die Grundlage des Tandemprogrammes in Murcia: Es wird niemand gezwungen sondern eingeladen, am Programm teilzunehmen, und am Ende ist es jeder Partnerschaft überlassen, sich zu treffen oder nicht. In einigen Fällen, so ergab sich während der Forschung, wurden die Sprachpartnerschaften noch vor einem richtigen Beginn abgebrochen, aus Mangel an Zeit, Sympathie oder gemeinsamen Interessen.

Die Bereicherung die eine solche Partnerschaft mit sich bringt, sehen Brammerts und Calvert in folgenden Schwerpunkten:

- „ - el aprendizaje autónomo (de lenguas extranjeras);
- la comunicación (intercultural)
- la cooperación (multilingüe) “ (2006 :49)

Viele der Befragten hoben die Vorteile hervor, die ein Sprachaustausch mit lokalen StudentInnen mit sich brachten. Zum einen wurde mehrmals die Geduld

erwähnt, die ein/e Tandempartner/in mit sich bringt, da er/sie die Schwierigkeit einer anderen Sprache versteht. Weiters haben Tandemsprachpartnerschaften die Vorteile, Aspekte der Sprache zu erwerben, die man nicht direkt aus dem Wörterbuch übersetzen kann und dass der/die andere, selbst in Kenntnis der Sprache, die Unterschiede versteht. Ein Beispiel wäre zum Beispiel die Begrüßung eines Spaniers, der sagte: „Was passiert?“, weil er dies aus seiner Sprache (spanisch: „¿Qué pasa?“) übernommen hat. Dies könnte bei jemandem, der keine Kenntnisse der spanischen Sprache hat, zu einiger Verwirrung führen. In diesem Fall kann jedoch der/die Tandempartner/in sagen: „Ich weiß was du sagen willst, aber wir sagen das nicht so.“

Ein anderes Fallbeispiel wäre eine Situation, in der der deutsche Erasmusstudent auf die Frage wie es ihm geht antwortete: „Estoy mortalmente cansado.“ – Was für eine/n Spanier/in, der/die der deutschen Sprache nicht mächtig ist, merkwürdig erscheinen mag, traf aber beim Tandempartner auf Verständnis: „Yo sé que vosotros decís ‚Ich bin todmüde‘, pero aquí se prefiere la expresión: ‚Estoy hecho polvo‘.“

Es ist wohl unerlässlich zu erwähnen, wie eng der Erwerb der sprachlichen Kompetenz mit der interkulturellen Kompetenz in Verbindung steht:

El hecho de que los participantes se interesen por la lengua y la cultura mutua, tengan conocimientos previos y puedan aprender las comparaciones favorece el diálogo. Por ejemplo, a menudo pueden explicar significados traduciendo y responder a preguntas de tipo: ‘¿Significa esto lo mismo en inglés?’ o ‘¿Aquí, normalmente...?, ¿Ocurre lo mismo en tu país?’ (Brammert&Calvert 2006: 51)

Woodin spricht von der interkulturellen Sprachkompetenz (CCI = *Competencia Comunicativa Intercultural*) die bei einer Tandempartnerschaft gefördert wird, die sich, in Verbindung mit den 5 Formen des *savoir* nach Byram (1997), aus folgenden Elementen ergibt:

- Actitudes
 - o relativización del ‚yo‘; valoración de ‚los otros‘ (*savoir être*)
- Conocimientos
 - o de uno mismo y del otro, de la interacción individual y social (*savoirs*)

- Habilidades
 - o Interpretar y relacionar (*savoir comprendre*)
 - o Descubrir y/o interpretar (*savoir apprendre/faire*)
- Educación:
 - o Formación política; conciencia cultural crítica (*savoir s'engager*) (zit. n. Woodin 2006: 71)

Ein weiterer wichtiger Punkt, den die Befragten des Öfteren als positiv bewerten bei Spracherwerb durch eine Tandempartnerschaft, ist vor allem die Atmosphäre, in der der Spracherwerb erfolgt. Dadurch dass kein Druck aufeinander ausgeübt wird, ja beide Beteiligten mit denselben Voraussetzung in die Tandembeziehung gehen, wird das Lernen erleichtert. Darüber hinaus ist von Vorteil, dass diese Treffen trotz ihres pädagogischen Nutzens außerhalb des universitären Bereichs stattfinden und mit Freizeitaktivitäten verbunden werden, sodass das Lernen „spielerisch“, ja fast unbewusst erfolgt:

„Also ich hab ne Tandempartnerin direkt, mit der hab ich mich aber nie eigentlich zum Sprechen getroffen sondern wir haben immer irgendwelche Aktivitäten gemacht, Party gemacht und das dann so das Nützliche mit dem Angenehmen verbunden. Sie hat Deutsch geredet, ich Spanisch.“ (D10)

Im Falle von D7 ist es mit den Tandempartnerschaften so intensiv geworden,

dass ich während der Woche wirklich jeden Abend irgendwie mit irgendeinem so einem Tandem fast jeden Tag weggeh. und mir das im Moment wahnsinnig viel bringt. Es kostet auch bisschen was, weil wir gehen dann immer so Tapas essen *lacht* aber noch gehe ich nicht dran zu Grunde. Ja irgendwie schon ist es auch ne Superinvestition, ich profitiere da wahnsinnig davon. Ich hab immer mein Vokabelheftchen da und schreib immer alles mit, macht mir Superspaß, und das denk ich bringt mir am meisten.

Vielleicht sei an dieser Stelle auch zu erwähnen, dass es im Falle von zwei Tandempartnerschaften zu mehr als nur Freundschaft gekommen ist, ein weiteres Resultat der interkulturellen Kommunikation im Tandem.

Dass man sprachlichen und kulturellen Austausch, damit einhergehend die sprachliche, soziale und interkulturelle Kompetenz nicht nur im Zwiegespräch von Tandempartnerschaften erreichen kann, sondern auch in sonstigen Gruppenaktivitäten die für ErasmusstudentInnen in Murcia angeboten wurden, sollen folgende Beispiele beweisen.

1.3.2 Konversationsrunden

Auf dem Prinzip des Tandem-Sprachaustausch basierend wurde auch einmal die Woche von ESN Murcia eine Konversationsrunde ins Leben gerufen, an der sowohl ErasmusstudentInnen als auch SpanierInnen teilnahmen um eine beliebige Sprache zu praktizieren. Auch wenn manche den Vorteil von mehreren TeilnehmerInnen an einer Tandemsituation bezweifeln, sollen doch die Vorteile nicht außer Acht gelassen werden, die ein solcher Austausch mit sich führten: Die Runden liefen in einer sehr lockeren Atmosphäre in einem Irish Pub ab, es war möglich mehrmals den/die Gesprächspartner/in zu wechseln und auf mehrere Personen und deren Art zu sprechen einzugehen, ja sich auch mit anderen ErasmusstudentInnen zu unterhalten. D10 konnte dabei auch folgende Entwicklung beobachten:

Aber ich war ziemlich regelmäßig bei den Treffen in dem Pub hier in Murcia. Und da hat man ja mit verschiedenen Leuten aus verschiedenen Nationen geredet. Und dabei war auch spannend so, am Anfang hab ich mich lieber mit den anderen Erasmusstudenten unterhalten, deren Muttersprache eben auch nicht Spanisch ist, weil die haben dann auch ein ganz anderes, bzw., ein ähnliches Feld von Vokabeln wie ich gehabt. und da haben wir uns dann verstanden auch wenn's wahrscheinlich nicht immer ganz richtig war. Und gegen Ende eigentlich lieber eher mit den Spaniern selbst, weil ich dann die Vokabeln *impetu* hatte, ja weil ich dann abkucken wollte, wie sie genau Worte aussprechen und dass ich das so nachahmen kann und das auch ein bisschen so das *finetuning* ist von meiner Sprache, also dass ich nicht einfach nur so einen Satz sage, sondern ihn auch so sage wie's wirklich auch die Spanier selbst sagen, so lebensnah wie möglich.

1.3.3. Stammtisch Murcia

Eine weitere wichtige Rolle beim Spracherwerb, vor allem für die Deutschsprachigen ErasmusstudentInnen spielte der so genannte „Stammtisch Murcia“, ein Treffen, das ursprünglich von spanischen ProfessorInnen gegründet und von einem spanischen Studenten zurück ins Leben gerufen

wurde, welcher bereits an Mobilitätsprogrammen in München und Wien teilgenommen hatte und sich der Feinheiten einer jeden Sprache und deren regionalen Varietäten bewusst war. Teilgenommen haben sowohl ErasmusstudentInnen aus Deutschland, Österreich und der Schweiz, als auch SpanierInnen, die bereits in einem dieser Länder Erasmus absolviert hatten, bzw. sich für einen längeren Auslandsaufenthalt dort interessierten, und sich daher auf die Sprache und Kultur des Landes vorbereiten wollten. Hierbei war es möglich, sprachliche und kulturelle Aspekte kennen zu lernen, die man im Sprachunterricht vermissen würde. Vor allem Ausdrücke, die von Region zu Region variieren, sowohl im deutschsprachigen Raum als auch im spanischsprachigen Raum wurden besprochen, ohne Zweifel der wichtigste Teil der sprachlichen Bereicherung für beide Seiten: z.B. „En España se dice: ‚¡Vete a tomar viento!’“ - „Dazu sagt man in Deutschland: ‚Geh hin wo der Pfeffer wächst!’“ – „In Wien sagen wir: ‚Hau dich über die Häuser!’“

Auch Teile der Politik und der Kultur des Landes und deren Äquivalente wurden besprochen: „Die Partei, die bei euch PSOE heißt, hat als Äquivalent die SPÖ in Österreich, ähnlich der SPD in Deutschland“ usw.

Voraussetzung für dieses Treffen war also auch das gegenseitige Interesse an den Kulturen und kulturellen Unterschieden, welche zu den Hauptthemen der Treffen gehörten.

1.3.4. Integrationsgruppen

Eine weitere nennenswerte Unternehmung zur Integration von ErasmusstudentInnen in das murcianische Leben war die Integrationsgruppe „Erasmus GERBO“, eine Gruppe gegründet von einem spanischen und einem polnischen Medizinstudenten, zur Förderung des gegenseitigen Austauschs von lokalen und internationalen StudentInnen. Dabei wurden unter anderem Ausflüge und Themenfeste organisiert, bei der in Form von spielerischen Aktivitäten wie das „Personen-Memory“ der Kontakt zwischen den beiden Gruppen unausweichlich wurde.

1.3.5. ESN- Reisen

Im Laufe des akademischen Jahres bot das Erasmusstudentennetzwerk (siehe ESN Murcia) zahlreiche Reisen an, darunter auch Ausflüge nach Granada, Barcelona, zu dem regionalen Festival *Las Fallas* nach Valencia sowie auch nach Ibiza. Diese bestanden zum einen aus einem kulturellen Teil, da Führungen inkludiert waren, bzw. die Hintergründe von den Feiertagen wie im Falle Valencias aufgezeigt wurden und natürlich auch aus einem Teil Freizeit und Spaß. Auch wenn nur eine geringe Zahl der TeilnehmerInnen dieser Reisen Spanisch als Muttersprache hatte, wurden im Allgemein diese Reisen auch als vorteilhaft für den Spracherwerb bewertet. So meint z.B. D7 bei der Frage nach dem erworbenen Vokabular:

Ich hab auch manche von diesen ESN-Reisen gemacht, wo wir halt dann auch entsprechend spanische Tourguides hatten die uns dann durch die Gegend geführt haben und uns da dann irgendwas erzählt haben, also auch teilweise historisches Vokabular oder touristisches Vokabular, weiß nicht, wie du's nennen willst.

Auch der kulturelle Vorteil, den diese Reisen mit sich führten, soll nicht unterschätzt werden: So bekam man die Möglichkeit, Einblicke in andere Regionen zu gewinnen und nicht Gefahr zu laufen, aus den Erfahrungen in der Region Murcia den Lebensstil auf der gesamten iberischen Halbinsel zu verallgemeinern.

2. Die Ausgangssituation

Alle der befragten ErasmusstudentInnen hatten vor ihrem Aufenthalt bereits Sprachkurse absolviert, wobei die Länge und Intensität dieser stark variierten. Diese hängt vor allem davon ab, ob die Befragten ihr Hauptfach im Bereich Sprachen belegen, oder ihr Studium mit Linguistik nur sehr wenig zu tun hat, wie z.B. im Fall der vier befragten MedizinstudentInnen. Die Sprachniveaus zu Beginn des Aufenthaltes schwankten zwischen A2 und B2. Nur eine Befragte gab an sich im absoluten Anfangsstadium A1 zu befinden.

Es ist wichtig zu erwähnen, dass Spanisch für KEINEN der ErasmusstudentInnen die erste Fremdsprache, also L2 war. In vielen Fällen war Spanisch nicht einmal die erste romanische Fremdsprache da einige davor bereits Italienisch bzw. Französisch, zumindest in Ansätzen, gelernt hatten und auch angaben, dass einige Interferenzerscheinungen nicht aus der Muttersprache kamen, sondern aus einer anderen erworbenen Fremdsprache. Dies soll im Folgenden auch berücksichtigt werden.

2.1. Schwierigkeiten der Grammatik in der Anfangsphase

Auch wenn die Grammatikschwerpunkte, welche den StudentInnen im Spanischen Probleme machten, je nach Niveau der Sprache variierten, so konnten doch gewisse Gemeinsamkeiten festgestellt werden, die allen StudentInnen gemein waren. Bei der Selbsteinschätzung im Interview wurde nach den grammatikalischen Themen gefragt, über die man zu Beginn noch nicht bzw. nur schlecht Bescheid wusste und noch Probleme darin hatte.

Die Befragten mit niedrigem Anfangsniveau gaben vor allem die Konjugation von Verben, vor allem unregelmäßiger Verben an, während StudentInnen mit Sprachniveau im B-Bereich sich vor allem auf Konditional und die Facetten des *subjuntivos* bezogen. (Einigen auf niedrigerem Sprachlevel war der *subjuntivo* noch völlig unbekannt)

Jedoch Vertreter ALLER Sprachniveaus sprachen von der Schwierigkeit der Verwendung der unterschiedlichen Zeiten (vor allem *perfecto*, *imperfecto* und *indefinido*) zu Beginn ihres Aufenthaltes.

Weitere angesprochenen Probleme stellten im Allgemeinen die Übereinstimmung von Numerus und Genus bei Adjektiven und Substantiven dar, weiters die Unterscheidung der beiden Kopulative ‚ser‘ und ‚estar‘. Auch die Verwendungen der Präpositionen ‚por‘ und ‚para‘ stellte sich für die meisten als schwierig dar, sowie Pronomina und deren Reihenfolge im Gebrauch.

2.2. Deutsch vs. Englisch vs. Norwegisch

Wenn es um die grammatikalischen Schwierigkeiten geht, so lässt sich ein Unterschied zwischen Deutsch- und Englischsprachigen erkennen:

Im Unterschied zu den deutschsprachigen Befragten gaben die Englischsprachigen im Besonderen an, dass sie Anfangsschwierigkeiten bei der Syntax festgestellt hatten, da ihrer Meinung nach die Wortstellung meistens zu der Englischen unterschiedlich ist:

‚Tú me lo has dicho‘ für ‚You have told me that‘.

Dies trifft auch für das Deutsche zu: ‚Du hast mir das gesagt‘. Doch bis auf eine einzige Befragte schien kein/e deutschsprachige Erasmusstudent/in Probleme mit der Satzstellung im Spanischen zu haben. Dies erkläre ich mir folgendermaßen:

Betrachtet man den Bereich der Sprachtypologie näher, so gehören Spanisch und Deutsch zum flektierenden Sprachtyp, während sich Englisch immer mehr Richtung isolierenden Sprachtyp entwickelt (siehe Hinrichs 2004). Der flektierende Sprachtyp wird laut *Metzlers Lexikon der Sprachwissenschaft* definiert als „Synthetischer Sprachtyp, der durch die enge oft zu einer Verschmelzung führende Verbindung zwischen Wortstamm und Affix gekennzeichnet ist.“ (Glück 1993)

Der isolierende Sprachtyp zeichnet sich dadurch aus, dass die grammatikalische Information nicht durch Flexion der Wörter vermittelt wird, sondern durch deren Positionierung im Satz. (vgl. Glück 1993) Die Bedeutung

hängt also von der Stellung des Wortes im Satz ab. Berühmtes Beispiel: Beim isolierenden Sprachtypen ist ein Unterschied zu machen zwischen ‚The cat hunts the dog.‘ und ‚The dog hunts the cat.‘, beim flektierenden Sprachtypen jedoch nicht: ‚Der Hund jagt die Katze‘ – ‚Die Katze jagt der Hund‘. Daher ist es nachvollziehbar, dass die spanische Syntax für Englischsprachige verwirrend ist, für Deutschsprachige jedoch nicht: Die Wortwörtliche Übersetzung des Beispielsatzes ‚Me lo has dicho‘ ins Deutsche, ‚mir das hast du gesagt‘, ist zwar im Deutschen grammatikalisch falsch, doch bleibt der Sinn erhalten und verständlich. Das Norwegische ist in dieser Beziehung dem Deutschen ähnlich: Es existieren Deklinationen der Substantive, und auch wenn eine vorgeschriebene Satzstellung vorhanden ist, so geht der Sinn im Falle eine Umstellung nicht verloren.

Anders verhält es sich im Bezug auf Konjugationen: Zwar gaben Deutschsprachige sehr wohl an, dass sie Probleme mit dem Konjugieren unregelmäßiger Verben hatten, doch berichteten ausnahmslos alle Englischsprachigen von ihrer anfänglichen Schwierigkeit überhaupt zu konjugieren:

And then of course you have got to put the right ending on the verb as well, for ‘me’, ‘you’, ‘them’, ‘it’ , whatever, which we don't really do in English at all. No, we don't: ‘I went’, ‘you went’, ‘he went’ *lough* it's always the same and that's kind of thinking about putting the right ending on who you're talking about, who you're talking to as well and yeah, quite often it just comes out wrong. (E8)

Im Falle des Norwegischen wird das Verb auch nicht konjugiert: ‚Jeg er, du er, han/hun er....‘ usw. (vgl. Rosenvinge Schirmer 2001: 3), und auch der norwegische Befragte sah darin das Hauptproblem:

Also diese ganzen grundlegenden Sachen wie zum Beispiel dass das Verb in jeder Person unterschiedlich konjugiert wird, das ist anders, also das gibt's ja gar nicht in norwegisch, so das war was neues und anfangs war das das Schwierigste, einfach wenn man diese ganzen Listen lernen muss, also in jeder Zeit dieses Konjugieren je nach Personen machen muss. Das war was Neues, das ist was ich am Anfang schwer fand. (N25)

Ein weiterer Schwerpunkt als Unterschied zwischen Deutsch- und Englischsprachigen waren die grammatikalischen Genera: Auch wenn

Deutschsprachige anfänglich die meisten Fehler bei der Übereinstimmung von Adjektiven mit Substantiven machten bzw. Schwierigkeiten hatten, das treffende Geschlecht zu finden („la problema“ etc...) so sprachen die meisten Englischsprachigen davon, generell Probleme mit dem Konzept des grammatikalischen Geschlechtes zu haben. Im Deutschen existieren drei grammatikalische Geschlechter: Femininum, Maskulinum und Neutrum. Im Norwegischen existieren ebenfalls drei Genera, doch sei die Unterscheidung nur noch merkbar auszumachen zwischen Maskulinum/Femininum und Neutrum. Das heißt, Maskulinum und Femininum sind identisch. Daher war für Vertreter beider Sprachen die Idee des *masculino/femenino* keine Neuheit. Im Englischen jedoch existiert kein grammatikalisches Geschlecht und daher war es für einige zunächst unerklärlich zu begreifen, wie zum Beispiel ein Tisch, „la mesa“, plötzlich ‚weiblich‘ sein konnte. E21 bestätigt: „In English we don't have masculine/feminine. We have masculine/feminine by context but not by actual grammatical structure. Like in German you might have 'die, der, das'. So feminine, masculine and gender neutral, ok? But in English you just have 'the' or 'a' and that only changes the context.“

2.3. Vorhandenes/ fehlendes Vokabular zu Beginn

In der Befragung wurde auch nach dem Zustand des vorhandenen Wortschatzes in der spanischen Sprache zu Beginn des Aufenthaltes gefragt. Da es unmöglich ist, genau nach der mehr oder weniger großen Menge an vorhandenen oder nicht vorhandenen Vokabeln nachzufragen, wurde der Wortschatz in „Wortfelder“ und Themen gegliedert

Ein Wortfeld wird laut *Metzlers Lexikon der Sprachwissenschaft* definiert als

eine Menge von partiell synonymen Wörtern bzw. Lexemen, d.h. Lexemen mit einem gleichen bzw. ähnlichen Inhalt bzw. Bedeutungskern.[...] Grundgedanke der Theorie vom W. ist die Hypothese, dass (a) sich der gesamte Wortschatz einer Spr. in Felder ordnen lässt (Prinzip der Ganzheit), dass (b) die zu einem Feld gehörenden Lexeme dessen Bedeutungsspektrum lückenlos abdecken (Prinzip der Lückenlosigkeit), dass (c) die Lexeme eines Feldes eine Hierarchie bilden (Prinzip der hierarchischen Ordnung) und dass (d) sich

die Bedeutungen der Lexeme eines Feldes wechselseitig bestimmen (Prinzip der wechselseitigen Bedeutungsbestimmung. (Glück 1993)

Alle Befragten, unabhängig von ihrem Sprachniveau, gaben an, dass ihnen Vokabeln zum Feld „Begrüßung und erste Kontaktaufnahme“ bereits geläufig waren. Weiters waren den meisten Wortfelder wie Personenbeschreibung, Befinden, Wetter und Wegbeschreibung bekannt. Je nach Interesse hatten sich manche selbstständig auf ihren Aufenthalt mit Erasmus vorbereitet, und sich mit den Wortfeldern „Wohnungssuche“, „Verkehr“ und „Reisen“ im Speziellen vertraut gemacht.

Weiters stellte sich die Frage, welches Vokabular sie zu Beginn noch nicht parat hatten, oder besser gesagt, ihnen auffiel, dass es ihnen beim Zurechtkommen im Alltag gefehlt hatte.

Viele gaben an im universitären Bereich bereits wissenschaftliche Termini z.B. zu Themen wie Sprachwissenschaft, Medizin etc... erworben zu haben, das „alltägliche“ jedoch nicht: „Das Problem ist immer ein bisschen, dass man an der Uni die Vokabeln die man für's tägliche Leben eigentlich bräuchte gar nicht so vermittelt bekommt sondern eher abgehobenere irgendwie, was die Bildung betrifft, was die Uni betrifft.“ (D7)

MedizinstudentInnen betonten, dass ihnen das meiste medizinische Vokabular, wie z.B. Anatomie, Körperteile etc. im Spanischen fehlten, dass ihnen jedoch die verwendeten lateinischen Fachbegriffe weiterhalfen:

Ich erinnere mich noch am Anfang in der ersten Woche hab ich eigentlich so gut wie nichts oder ganz wenig verstanden, außer halt so die Fachbegriffe, das medizinische Sprachfeld, das ich ja schon konnte, und das war so wie so ein Grundgerüst und an dem konnte ich mich so ein bisschen langhangeln und ich weiß nicht, dadurch hab ich so ein bisschen den Sinn von der Unterhaltung verstanden und konnte dann den anderen Vokabeln auch so ein bisschen Sinn geben. (D10)

Fast alle Befragten betonten, dass ihnen vor allen Dingen das Vokabular zu Beginn fehlte, das für den unmittelbaren Gebrauch im Haushalt notwendig war: Dazu zählten Möbel, Einrichtungsgegenstände, Küchengegenstände, kosmetische Produkte sowie das Wortfeld „Lebensmittel“, ein Wortfeld, das, wie

sich noch herausstellen wird, zu den wichtigsten Wortfeldern im Erasmusalltag gezählt wird.

Außerdem stellte sich für die meisten heraus, dass ihnen der nötige Wortschatz fehlte, um in der Administration zurechtzukommen:

„The signing in for moduls was quite difficult at the beginning. I can remember I had problems to navigate the Spanish system, so I suppose that lexical field, that was an absolute mystery.” (E19)

StudentInnen mit einem Anfangssprachniveau im höheren B-Bereich erzählten, dass ihnen zwar alle Vokabeln für ein „oberflächliches“ Gespräch geläufig gewesen seien, wenn es aber um tiefgehende Themen ging, sie sich jedoch nicht an den Konversationen beteiligen konnten. Teile, die ihnen dazu fehlten, seien vor allem Füllwörter. D12 meint dazu, dass vor allem die Vokabeln fehlten, die die phatische Funktion der Sprache ausmachten, bzw. es ihr anfangs einfach erschwert gewesen ist dieses Vokabular spontan abzurufen: „Wenn jetzt irgendwas ist z.B. du willst dich auf Deutsch unterhalten und du erzählst dann immer so: 'Was?, ist ja krass, jetzt sag doch mal...' und: ‚Das geht ja gar nicht‘ so, diese phatischen Sachen, sag ich mal um dieses Gespräch irgendwie aufrecht zu halten. Das ist mir auch schwer gefallen.“

2.4.Falsos Amigos

Das Phänomen „Falsche Freunde“, ein Teilgebiet der Interferenzerscheinungen unter den Spanischlernenden nur noch als „falsos amigos“ gebraucht, waren jedem Befragten ein Begriff. Laut *Metzlers Lexikon der Sprachwissenschaft* versteht man unter „Falschen Freunden“ „v.a. morphologisch. und idiomatische Entsprechungen zwischen zwei Spr., wenn sich zwei Wörter oder Wendungen scheinbar entsprechen, aber unterschiedliche Referenzbereiche haben. In der Kommunikation können hierdurch Missverständnisse entstehen.“ (Glück 1993)

Jeder der ErasmusstudentInnen hat Erfahrungen mit falschen Freunden gemacht. Ein typisches Beispiel aus dem Deutschen ist die Übersetzung von

Demonstration ins Spanische: ‚demonstración‘, welche aber einen anderen Sinn ergibt, es hieße richtig ‚manifestación‘.

Interessant ist, dass vor allem Englischsprachige StudentInnen Probleme mit falschen Freunden hatten. Eine Studentin erzählt dazu:

The old joke with Spanish is, that you add an 'o' to everything in English and it's the Spanish version, you know put an accent on... a lot of words are similar, or can be very similar[...]In terms of were it doesn't work? Ok, well there's lots of examples of that, I can't say 'dogo', instead of 'perro' it's a completely different word, but there are times like 'intelligent' - and 'inteligente', were it definitely works, you just have to pronounce it in a way that a Spanish person would pronounce it, something like, 'nervous' and 'nervioso', but then something like 'anxious' doesn't work, 'anxioso' that's not a word, so you had a lot of that, but a lot of time your point does get through. I can't say, 'vorcar', it's 'trabajar', but then you have things like 'conquista' and 'conquer' very similar as well so, in a lot of ways, it does work, but it can also not work. Not many times though, you know, there's only these famous ones, like 'embarrazada' you know, where you actually sound stupid, where you wanna say 'I'm embarrassed', but you end up saying 'I'm pregnant'. (E18)

Diese Erfahrung wurde von mehreren englischsprachigen ErasmusstudentInnen berichtet. Hier stellt sich allerdings die Frage, ob die meisten dieser Interferenzerscheinungen vermieden hätten werden können, wenn sie in den vorangegangenen Sprachkursen richtig vorbereitet worden wären? Ein anderer englischsprachiger Erasmusstudent gibt an: „When I started learning Spanish the teachers would explain: 'all you need to do is replace ‘-ly’ with ‘-mente’ in a lot of words’. And that has led me to create words that obviously really don't exist.” (E21) Dies würde jene oben genannte Forschungsrichtung bestätigen, die vertritt, dass die meisten Interferenzerscheinungen auf fehlerhaften Unterricht zurückzuführen sind.

Einige berichteten, dass bei Interferenzerscheinungen und Falschen Freunden gar nicht so sehr die Muttersprache eine Rolle spielte, sondern Konzepte, die sie aus anderen erlernten Fremdsprachen übernommen hatten, wie zum Beispiel aus dem Englischen:

D7 z.B. verwendete für die Phrase ‚etwas auswendig können‘ die englische Entsprechung ‚to know something by heart‘ und sagte daher immer

‚saber de corazón’ anstatt, wie üblich, ‚saber de memoria’. Ein anderer Student berichtete von den Falschen Freunden mit dem Französischen:

Zum Beispiel gestern hab ich mit `ner Spanierin gesprochen und ich wollte sagen 'feststellen' und mir ist nicht eingefallen, was es auf Spanisch heißt. Und ich hab gedacht: auf Französisch: 'constater' und dann hab ich gesagt: Auf Spanisch: constatar und die Spanierin meinte : ‚Ne ne in diesem Sinn passt das nicht’. Hab ich gedacht: 'Hm, wird wohl auch ein falscher Freund sein in dem Sinne. (D15)

Wieder ein anderer Student berichtete, dass er durch seinen intensiven Kontakt mit italienischen ErasmusstudentInnen deren *falsos amigos* übernahm. So übernahm er z.B. die italienische Bezeichnung für ‚Butter’, also ‚burro’: „So I would go in the shop and ask were the donkey was. Ok, for example. So: ‘¿Dónde está el burro?’ And they'd clearly respond: 'No te entiendo, tío' and I wouldn't understand why they didn't know what butter was, until I was pointed out that ‘mantquilla’ was butter.” (E21)

3. Die Entwicklung

Ziel der Forschung war es nun herauszufinden, in welchem Rahmen, wie und wo, der Spracherwerb der Befragten stattgefunden hat. Dies ist eine sehr komplexe Frage, wenn man bedenkt, dass bei den bisher durchgeführten Studien hauptsächlich das Klassenzimmer Ort des Geschehens war. Im Folgenden sollen nun die erworbenen bzw. erweiterten Kenntnisse der Sprache, und dabei geht es in erster Linie um den Wortschatz, mit dem Ambiente in dem dieser Erwerb stattgefunden hat, in Verbindung gebracht werden. Bei dem Erwerb von Vokabeln kann man zwischen denjenigen Bereichen unterscheiden, die ein/e Erasmusstudent/in der Interesse halber erwirbt, bzw. solche, mit denen man (im positiven Sinn) gezwungen wird, sich auseinanderzusetzen, das heißt in unausweichlichen Situationen konfrontiert wird, da man sonst ohne deren Erwerb/Gebrauch nur schwer zurechtkommen würde.

3.1. Der Haushalt

Die meisten der Befragten haben während ihres Erasmus-Aufenthaltes in Wohngemeinschaften mit spanischsprachigen MitbewohnerInnen gelebt. In nur sehr wenigen Fällen waren die MitbewohnerInnen nicht aus Spanien bzw. einem anderen spanischsprachigen Land, doch war in allen Fällen die Kommunikationssprache im Haushalt Spanisch. Die meisten hatten das Zusammenleben mit SpanierInnen aktiv angestrebt, da sie wussten, dass ein spanischsprachiger Haushalt die beste Vorraussetzung zum Spracherwerb bietet und es außerdem nützlich ist vor allem zu Beginn zu Hause jemanden zu haben, der als Anlaufstelle für Fragen über das Leben in Murcia dient.

Tatsächlich gaben alle Befragten an, dass sich das erworbene Vokabular vor allem auf den Haushalt bezog: Alltagsgegenstände, Möbel, Küchenutensilien etc... Es sei außerdem vor allem dem regelmäßigen Austausch im Zusammenleben mit den MitbewohnerInnen zu verdanken, dass die Kommunikation im Haushalt auf Spanisch sehr schnell fließend wurde: „wenn wir bei uns in der WG sind in der Küche und was kochen dann kann ich sagen: 'Ja, gib mir mal das Messer oder die Gabel' oder kann ich's dann benennen ohne großartig nachdenken zu müssen“ (D10). Auch Small Talk und Alltagskonversationen wurden vor allem im Haushaltsbereich erworben.

Dabei kommt es natürlich auf die jeweilige Beziehung zu den MitbewohnerInnen an, ob ein Austausch stattgefunden hat: Während die meisten sehr innige Freundschaften mit ihren MitbewohnerInnen geschlossen haben, kam es bei anderen eher zu einer sehr auf das Nötigste beschränkte Beziehung. Interessant dabei ist, dass dies von Seiten der Befragten öfters auf eine sprachliche Barriere denn auf Mangel gegenseitiger Sympathie zurückzuführen sei. D3 berichtet davon, dass es sehr schwierig sei, eine Beziehung zu ihren zwei Mitbewohnerinnen aus der Dominikanischen Republik aufzubauen. Sie führt dies auf die kulturellen Unterschiede zurück, aber auch auf den Mangel an Sprachkenntnissen:

Dann meine beiden anderen Mitbewohnerinnen sind Dominikanerinnen und da ist es auch eher ein bisschen schwierig, weil die halt sehr verschlossen sind und um Kontakt aufzubauen ist es schon echt

schwierig, also unsere Gespräche drehen sich meistens ums Wetter und 'wie geht's dir?' und das war's dann auch eigentlich schon. [...]

Also wenn mein Spanisch jetzt besser wäre, dann würd' ich mich wenn die drei mal abends zusammen im Wohnzimmer sitzen, dazusetzen dann Fernsehen kucken oder sowas, dann könnt' ich mich ja auch mit denen unterhalten aber andererseits glaub ich auch es ist ein kultureller Unterschied.

Auch A2 ist es nie gelungen eine Beziehung zu seiner Mitbewohnerin, mit der er seit Beginn zusammenwohnte, aufzubauen, mit jenem Mitbewohner, der erst nach einigen Monaten einzog, habe er aber eine sehr gute Beziehung. Er führt dies darauf zurück, dass er in der Anfangsphase, als man begann sich kennen zu lernen, einfach nicht die notwendigen Sprachkenntnisse aufbrachte um dies zu tun und es später nicht mehr nachholbar gewesen sei: Durch eine sprachliche Barriere hat sich auch eine soziale Barriere geformt.

Auch I20 berichtete, dass er drei Monate brauchte, um seine Mitbewohner „kennen zu lernen“, da er sich zu Beginn noch nicht genug mit ihnen verständigen konnte.

D7 schwächt die Wichtigkeit der Rolle der MitbewohnerInnen beim Spracherwerb ab: „Natürlich sieht man sich jeden Tag und natürlich sagt man dann auch was aber es gibt auch Tage wo du nichts weiter als ‚Hallo‘ und ‚Tschüss‘ zu deinen Mitbewohnern sagst, in meinem Fall zumindest, weil halt doch jeder sein eigenes Lebens führt.“

Die Mietsituation generell ist ein weiterer wichtiger Bereich, in dem man zwangsläufig mit Spanisch konfrontiert wurde. Für viele StudentInnen war die Kontaktaufnahme zum/r Vermieter/in der erste Kontakt in Spanien überhaupt. Bereits zu Beginn musste man sich mit Begriffen wie ‚alquiler‘, ‚casero‘, ‚depósito‘ und ‚fianza‘ auseinandersetzen. Wann immer es Probleme im Haushalt gab wurden die StudentInnen gezwungen mit dem/r Vermieter/in zu sprechen.

Wie sich daraus erkennen lässt spielen im Allgemeinen die MitbewohnerInnen im Haushalt sehr wohl eine sehr wichtige Rolle, allerdings nur in dem Fall, wenn, trotz der Sprachbarriere eine regelmäßige Kommunikationssituation vorhanden ist, das heißt, wenn beide Parteien bestrebt sind eine Beziehung aufzubauen um den Fortschritt des/r

Erasmusstudenten/in zu begünstigen. Unweigerlich wird der/die Erasmusstudent/in im Haushalt jedoch mit Spanisch konfrontiert, wenn es um den Kontakt zum/r Vermieter/in geht. Ein/e Erasmusstudent/in muss nicht das Wort ‚Pfanne‘ können, um im Haushalt zurechtzukommen, sehr wohl aber Wörter wie ‚Miete‘.

3.2. Der Supermarkt/Markt

So lächerlich es im ersten Moment auch erscheinen mag, die Nahrungsaufnahme mit dem Spracherwerb in Verbindung zu bringen, doch erwähnten fast alle Befragten die zentrale Rolle des Essens bei ihren Spanischkenntnissen.

Natürlich werden in den meisten Grundkursen Einkaufsdialoge durchgespielt, Grundnahrungsmittel bzw. kulinarische Spezialitäten auf Spanisch besprochen. Doch erst, wenn man sich im spanischen Alltag befindet, wird man praktisch notgedrungen in eine Situation katapultiert, der man nicht ausweichen kann. Essen müssen alle, und alle der Befragten berichteten von der Wichtigkeit der Kommunikation beim Nahrungserwerb im Supermarkt oder auf dem Markt und auch, dass Lebensmittel ein zentrales Wortfeld ist, das sie sich in Murcia angeeignet hätten. D12 setzt die wöchentlichen Marktbesuche noch über ihre Sportaktivitäten als Umgebung, in der sie besonders viel Spanisch erworben hat. Zunächst vermied sie Situationen noch, die Einkäufe liefen „stumm“ ab,

und jetzt wenn ich dann ankomme dann sage ich halt so: 'Ja, kannst du mir mal ne Tüte geben' und 'Ich komm da jetzt nicht ran' und 'ich brauch jetzt noch Paprika' also da laufen jetzt schon so richtige Gespräche, man ist dann nicht mehr so der Ausländer sag ich mal, oder der Tourist, der jetzt einmal auf den Markt geht und sich jetzt frische Orangen kauft.

D15 geht sogar noch ein Stück weiter: Für ihn sei der Gebrauch spanischer Lebensmittel, und, damit einhergehend, das Erlernen deren Namen ein wichtiger Schritt zur Integration in die spanische Gesellschaft gewesen.

3.3. Der universitäre Bereich

Erstaunlicherweise erhält die Universität nur einen eher zweitrangigen Platz nach Haushalt und Supermarkt in der Liste der Umgebungen, in denen Spanisch am meisten angewendet und daher auch am meisten erweitert wurde. Die meisten StudentInnen gaben zwar an, dass der Unterricht generell ihr Hörverständnis gefördert hat, was alles weitere betrifft nahmen sie in den Vorlesungen an der Universität nur eine passive Rolle ein: Das Interagieren während der Vorlesungen wird generell an der Universität Murcia nicht besonders gefördert, es finden kaum Diskussionen statt, bzw. werden StudentInnen nur selten aufgefordert eigene Meinungen darzubringen. Daher hatten auch ErasmusstudentInnen kaum Möglichkeiten Spanisch auf akademischem Niveau zu praktizieren.

Nichts desto trotz beurteilten einige Befragte die Uni als positiv für den Erwerb von fachspezifischem Vokabular, d.h. Terminologie, die das eigene Studienfach betreffen.

Die Erwartungen von Seiten der ErasmusstudentInnen, dass es im universitären Rahmen auch zur Kontaktaufnahme für den Freizeitbereich kommt, wurde, wie bereits erwähnt, weitgehend enttäuscht.

Bei den MedizinstudentInnen verhielt es sich jedoch anders: alle vier befragten MedizinstudentInnen mussten Praktika im Krankenhaus absolvieren, und wurden daher sehr viel mehr in ihr Fachgebiet auch aktiv involviert als andere. Im Umgang mit ÄrztInnen und PatientInnen aus den verschiedensten Regionen wurden sie auch besser mit den Dialekten vertraut gemacht. Während die meisten der Universität nur eine eher untergeordnete Rolle verliehen, gaben jedoch alle MedizinstudentInnen an, dass sie ihre Praktika den größten Teil des Fortschrittes zu verdanken hätten.

Ein weiterer wichtiger lexikalischer Bereich, mit dem ein/e Erasmusstudent/in sich zwangsweise auseinandersetzen muss, und dies im universitären Raum, ist die Administration: Die Immatrikulation, die Inskription für die Kurse, die für Erasmus notwendige Bürokratie verlangt einen hohen Grad an Selbstständigkeit, im Besonderen auch was die Anwendung der spanischen Sprache angeht. Jede Universität hat ein anderes System, und es

ist gewiss kein Leichtes dieses vom ersten Moment an zu verstehen. Der/die Erasmusstudent/in muss Fragen stellen können, sich mit dem System vertraut machen können, was einen gewissen Grad an Charakterstärke verlangt.

Eine Erasmusstudentin spricht hingegen von der Kontraproduktivität der Universität: Sie bezieht sich dabei darauf, dass sie sich durch die Arbeit, die sie für ihre Vorlesungen zu erledigen hatte, überfordert und isoliert fühlte und ihr für ihren Spracherwerb nicht viel brachte. Sie hätte lieber den Lernaufwand ersetzt durch "chatting to people and say watching more telly and things like that, soaking in the language a bit more, listening to it instead of sitting at home and trying to write things and being on my own just getting frustrated trying to write in Spanish." (E8)

Generell gesehen wird jedoch die Universität als Instanz wichtig gesehen, da sie das ist, „was deinen Tagen einen Sinn gibt.“ (D15)

3.4. Freizeit

Wie sich herausgestellt hat, fand der Studie nach der Spracherwerb noch intensiver in der Freizeit bei Aktivitäten statt. In diesem Bereich fällt jener Wortschatz hinein, der ‚freiwillig‘, selektiert erworben wurde, das heißt, Wortfelder worden angeeignet bzw erweitert, die in den jeweiligen individuellen Interessensbereich der StudentInnen fielen, und nicht etwa ‚notwendig‘ für das Zurechtkommen in diesem Sinne waren.

Hierbei waren vor allem das Themenfeld Sport vertreten. D12 z.B. spielte regelmäßig Tennis, und der regelmäßige Umgang mit ihren SportkollegInnen und ihrem Trainer half ihr vor allem Fortschritte auch beim murcianischen Dialekt zu machen: In ihrem Fall lässt sich beobachten, dass sie das Vokabular vor allem durch Imitation erworben hatte:

Also zunächst mal haben die extrem Murcianisch gesprochen da alle, und dann war's halt so schwer, erstmal zu verstehen was der Trainer zu einem sagt was jetzt grad gemacht werden soll, dann hat man natürlich die Spanier vorgelassen und dann erstmal abgekuckt was jetzt grad dran ist [...] und dann hab ich halt diese ganzen Fachbegriffe natürlich auch

mitgelernt irgendwann, was denn ‚Vorhand‘/‚Rückhand‘ heißt, ‚Netz‘, ‚Trennlinie‘ und, weiß ich nicht, ‚jetzt musst du halt mehr Spin geben‘.

Auch I11 erwarb das meiste Vokabular durch sein Training im Rugby-Team. Seine SportskollegInnen halfen ihm nicht nur, das für den Sport notwendige Vokabular zu erwerben, sondern erweckten auch sein Interesse an themenspezifischen Zeitungen und Zeitschriften.

Wie wichtig andere soziale Aktivitäten für den Spracherwerb sind, zeigt auch D4, der erzählt, dass er eine Art „Aha“-Erlebnis hatte, als er mit seinen spanischsprachigen Freunden bei Gesellschaftsspielen plötzlich entdeckte, dass er dem Vorgang mühelos folgen konnte.

Ein weiterer wichtiger Teil im Leben eines/r Erasmusstudenten/in ist laut Angaben auch das Ausgehen am Abend. Dieses ist hilfreich für den Ausbau des persönlichen sozialen Netzwerkes und allgemein, zum Amüsieren. In einer lockeren Atmosphäre in Bars, Clubs etc... fühlten sich die ErasmusstudentInnen wohl dabei Spanisch zu sprechen und sahen die Kommunikation nicht als anstrengenden Teil des Lern- und Übungsprozess. Es wäre falsch an dieser Stelle zu verleugnen, dass Alkoholkonsum involviert war. Auch bei den Interviews wurde am Rande erwähnt, dass der Alkoholkonsum die Zunge lockerte, und es ihnen dadurch leichter fiel, Spanisch zu sprechen. E 18 zum Beispiel sah es als eine Art Erfolgserlebnis an, als sie bemerkte, dass sie sogar auch noch unter Alkoholeinfluss fließend Spanisch reden konnte, schnell sprachliche Inhalte abrufen und spontan reagieren konnte.

Es ist daher auf jeden Fall eine Überlegung wert, wie sich Alkohol auf die sprachlichen Fähigkeiten auswirkt. Hohe Dosen Alkohol beeinträchtigen das Nervensystem stark, das heißt, unter anderem auch das Sprachvermögen wird vermindert: Es kommt zu Versprechern, die Sprechgeschwindigkeit wird geringer, es kommt zum „Lallen“. (vgl. Künzel u.a. 2005) Wie kann es also sein, dass laut Angaben Alkohol sich positiv auf das Sprechen in einer Fremdsprache auswirkt?

Nach genaueren Betrachtungen hat dies weniger mit der Sprachfähigkeit zu tun denn mit anderen Faktoren:

Es ist kein Geheimnis, dass Alkohol enthemmt. Das liegt daran, dass im Gehirn Botenstoffe wie Endorphine, Dopamin und Serotonin frei werden, die dafür sorgen, dass man sich lockerer fühlt, redseliger wird. Der Wunsch zur Verständigung wird größer, und Ängste und andere Hemmnisse werden dabei vermindert. Womöglich wird während des Sprechaktes in der Fremdsprache die Rolle des Monitors nach Krashens Modell geringer, da man ab einem gewissen Pegel nicht mehr zu kognitiven Hochleistungen fähig ist. Wie auch Krashen erwähnt, fühlen sich manche im Sprechakt gehemmt, wenn sie sich zu sehr auf die erlernten Konzepte einer Fremdsprache konzentrieren. Es wird noch an anderer Stelle erwähnt werden, dass der Erfolg beim Spracherwerb auch von der Persönlichkeit abhängt, dass ängstliche Personen keine so großen Fortschritte zu verzeichnen hätten, da sie zu viel Angst vor Fehlern hätten. Ist der Zustand der Enthemmung eingetreten, so verliert man die Angst davor sich zu blamieren, die Angst Fehler zu machen, sich zu versprechen. Das sogenannte Erfolgserlebnis von E18 lässt also darauf schließen, dass sie erkannte, dass sie auch fähig war sich in einer Fremdsprache zu verständigen, ohne sich zu sehr auf den Monitor zu verlassen.

3.5. Mobilität

Ein Ziel des Mobilitätsprogramms Erasmus ist es, die Kultur und Sprache des Landes kennen zu lernen. Dies schließt auch mit ein, dass der/die Erasmusstudent/in so oft es geht die Gelegenheit ergreifen wird, um seinen/ihren Horizont durch Reisen im Land noch zu vergrößern, er/sie weist also während des Auslandsaufenthaltes zumeist eine größere Mobilität auf als womöglich im Heimatland. Dies wirkt sich natürlich auch auf das erworbene Vokabular aus: Durch diese erhöhte Mobilität lernt man Vokabeln kennen, die bei der „Bewegungslosigkeit“ des Unterrichtes im Klassenzimmer keinerlei wichtige Bedeutung haben. Ein/e jede/r „mobile/r“ Erasmusstudent/in wird im Laufe seines/ihrer Aufenthaltes dazu gezwungen während des Reisens nach dem Weg zu fragen, Tickets zu kaufen etc... Wortfelder Verkehr, Themen wie Wegbeschreibung etc. haben daher die meisten Befragten spätestens zu

Beginn ihrer Ankunft erworben. Doch diese Mobilität äußert sich auch auf andere Weise: Das Reisen wird während des Aufenthaltes zu einem wichtigeren Gesprächsthema als womöglich zu Hause: „Über vergangene Reisen erzählen, über andere Länder erzählen, ist ja ganz oft ein Thema und ja auch unter Erasmusstudenten, klar.“ (D10)

Ein weiteres wichtiges Themenfeld das mit Mobilität verbunden werden kann, ist das Land selber, also in diesem Fall Spanien:

So z.B.: ‚Wie drück ich am besten aus, was ich an Spanien alles toll finde?‘ Das hört sich jetzt trivial an, aber das ist ein Wortfeld, das verwendet man ja fast täglich, weil, das ist so ne Frage die man als Ausländer halt oft gestellt bekommt: ‚Gefällt dir Spanien?‘ - ‚Ja klar. Mir gefällt das Wetter, mir gefällt das und das und das...‘(D10)

A.L., ein Mitarbeiter von ESN bestätigt: „Aquí uno de los temas de que más se habla es sobre la propia España. Sobre todo cuando los estudiantes internacionales interactúan con españoles, uno de los temas más importantes es ¿Que más sabes de España? la cultura española, la política española, la historia y todo.“

3.6. Partnerschaften

In ein paar Fällen kam es während des Erasmusaufenthaltes auch zu einer Liebesbeziehung mit einer/m Einheimischen. Dieser Aspekt ist auch aus linguistischer Perspektive interessant, da sich dadurch das Interessensgebiet beim Spracherwerb verlagert, der Spracherwerb anders vor sich geht.

Der interessanteste Aspekt hierbei ist aber vor allem die Motivation, die sich im Falle einer Partnerschaft verändert: „I started seeing a guy, and then I really wanted to learn how to speak Spanish, so that really helped aswell, you know. People do say that if you like someone, or if you have a boyfriend, or a girlfriend, whatever, you learn the language the quickest, because that's the biggest, incentive.“ (E18) Auch D1 bestätigte, bei ihrem Konzept für erfolgreichen Spracherwerb: „Ja mit Spaniern wohnen, mit Spaniern zusammen sein, am

besten `nen spanischen Freund haben, und halt nur mit Spaniern zusammensein. Auf jeden fall. Noch nicht mal so ein Sprachkurs.“

Drei der Befragten sahen ihre Beziehung zu SpanierInnen als wichtigsten Faktor für die “Entnabelung” von der Erasmusgesellschaft und völligen Integration in die spanischsprachige Gesellschaft.

Das Vokabular, das in den Beziehungen angeeignet wurde sei vor allem mit der Fähigkeit zum Ausdruck von tiefgehenderen Gefühlen zu verbinden.

3.7. Die Erasmusgesellschaft

Wie bereits mehrmals erwähnt, lobten die Befragten den interkulturellen Austausch mit anderen internationalen ErasmusstudentInnen. Besonders am Anfang sei es sehr hilfreich gewesen, so einige der Befragten, sich vor allem mit ErasmusstudentInnen zu umgeben, da diese einen ähnlichen Horizont an Vokabular vorzuweisen hätten, ähnliche Probleme hätten bzw. sich gegenseitig helfen konnten. Außerdem sei es angenehmer, da ein/e Erasmusstudent/in, in derselben Situation, ihrer Meinung nach, sich mehr in Geduld übt als womöglich lokale Leute, die mit den Schwierigkeiten im Ausland zu leben nicht besonders vertraut sind. In dieser lockeren Atmosphäre fühlten sich sogar die ängstlichsten und schüchternsten Menschen wohl, erste sprachliche Versuche zu machen, ohne Gefahr zu laufen sich zu blamieren.

E21, berichtet davon wie hilfreich italienische und deutsche ErasmuskollegInnen für seinen Fortschritt waren:

For lexical acquisition and grammar as well, also having the foreign speakers has been very, very useful. Because as I said some of the Italians, basically from the Latin languages, they know a lot the lexes when they came here. So if I'm wrong they can point that out. But also having spent time with Germans, who worked very, very hard to fight against the same, well, similar problems that I've had with my language acquisition, and they can help me to find alternative roots to use the language, whereas if I'd just been with people from Latin family languages, they might not have understood the difficulties I've had.

Was die im Erasmuskreis besprochenen Themen angeht, so weiß A.L., einer der Mitarbeiter von ESN selbst aus eigener Erfahrung zu berichten:

Entre estudiantes internacionales entre ellos, pues, cuando son de diferentes países, se habla mucho de intercambio también de conocimientos sobre los propios países de donde vienen. Y a parte de esto normalmente se habla mucho de la actualidad que ocurre en este momento por ejemplo ahora el tema de moda es "la nube volcánica"¹⁰. Y pues muchos temas de política europea y sobre todo de cosas internacionales: de viajes, de los diferentes países, de lo que la gente planea hacer después de Erasmus. Que van a hacer en el futuro, donde van a estar el año que viene, sus planes.

Wie sich hier herauslesen lässt, ist hier der Geist der Europäischen Union zu spüren: Der interkulturelle Austausch, das Diskutieren über europäische gesellschaftspolitische Themen - die Europäische Kommission scheint ihr Ziel mit Erasmus erreicht zu haben.

Natürlich hat der zu intensive Austausch mit ErasmusstudentInnen auch seine negativen Seiten, wie im Kapitel „Falsos Amigos“ mit dem Beispiel der Übernahme italienischer Wörter ins Spanische von Seiten des englischen Studenten zu sehen war.

Ein negatives Beispiel ist zum Beispiel die Randbemerkung eines deutschen Studienkollegen, J.K., dass er, wenn er mit ErasmusstudentInnen konversiert, öfters absichtlich den *subjuntivo* weglasse. Da einige ErasmusstudentInnen in der Anfangsphase des Spracherwerbs noch nichts von dessen Existenz wüssten, und ihn immer so „schräg ansähen“, wenn er den *subjuntivo* verwendete. Außerdem sei er es Leid, ständig darauf hinweisen zu müssen.

Auch A.L. weiß zu berichten, dass ErasmusstudentInnen, abgesehen von aktuellem weltpolitischem Geschehen, im Allgemeinen nicht über Dinge sprächen, die tiefergehender seien. Er meint:

La gente no entre mucho en temas profundos, en temas como no sé aborto, inmigración... a no ser que afecten al sitio donde están, por ejemplo aquí si que los Erasmus hablan un poco de inmigración. por que en nuestra zona hay inmigración, entonces es un tema de actualidad. Hombre, me refiero a la inmigración de Marruecos, Ecuador, y es un tema de actualidad que afecta a Murcia. Pero por ejemplo temas tipo

¹⁰ Zum Zeitpunkt des Interviews (Mai 2010) befand sich über ganz Europa eine aus Island kommende Wolke voll mit Vulkanasche, die den europäischen Flugverkehr teilweise lahm legte, bzw. durcheinander brachte.

aborto, temas de opinión la gente no entra mucho, por que la mayoría de los estudiantes de intercambio están aquí, un poco de vacaciones, entonces no quieren pensar demasiado en temas muy profundos.

4. Faktoren beim Spracherwerb während Erasmus

4.1. Die Motivation

Für die Erlernung einer Sprache unterscheiden Dulay u.a. (1982) drei verschiedene Arten von Motivation.

Zum einen die integrative Motivation, das heißt, der Wunsch, eine Sprache zu sprechen um am Leben der Gruppe, die diese Sprache spricht, teilnehmen zu können. Weiters ist die instrumentale Motivation zu nennen: Der/die Lernende der Sprache hat praktische Gründe um sie zu erwerben, z.B. die Aussicht auf einen Beruf. Die dritte Motivation zum Erwerb einer Sprache ist die der Identifikation mit einer bestimmten sozialen Gruppe, welche sich so zu verstehen ist:

The social group identification motive may thus be defined as the desire to acquire proficiency in a language or language variety spoken by a social group with which the learner identifies. Controversially, lack of identification with a given group may result in a learner not wanting to acquire the language or language variety spoken by that group.
(Dulay u.a. 1982: 50)

Im Hinblick auf die Motivation zur Erlernung einer Sprache gab es bis jetzt fast ausschließlich Untersuchungen, die sich auf das Klassenzimmer und das Lernverhalten von SchülerInnen beschränken. Einige Studien gibt es auch zur sozialen Integration durch die Sprache in einer Migrationssituation.

Da der Studienaufenthalt mit Erasmus dabei einen bis jetzt noch nicht erforschten Sonderzustand darstellt, soll dies an dieser Stelle näher beleuchtet werden:

Ein/e Erasmusstudent/in tritt seinen/ihren Auslandsaufenthalt für einen sehr begrenzten Zeitraum an, also in etwa fünf bis zehn Monaten. In dieser Zeit wird

er/sie in das Leben der lokalen StudentInnen eintauchen, doch hat er/sie auch die Möglichkeit sich mit einem Kreis von internationalen Gleichgesinnten in derselben Situation zu umgeben. Es hängt von jedem selbst ab, wie diese Zeit genutzt wird und welche Motivation zum Tragen kommt, um die Sprache zu erwerben. Viele ErasmusstudentInnen in anderen Ländern besitzen überhaupt keine oder nur wenig Motivation die lokale Sprache zu erwerben: In einigen Ländern werden Vorlesungen speziell für ErasmusstudentInnen auf Englisch abgehalten, die Sprache des Gastlandes zu erlernen ist daher überflüssig.

Im Falle Murcias verhält sich dies jedoch anders. Außer für einige wenige Vorlesungen der englischen Literatur, haben alle ErasmusstudentInnen die Vorlesungen, Praktika etc. auf Spanisch absolviert.

Welche der oben genannten Arten der Motivation kam also bei einem Erasmusaufenthalt in Murcia zum Tragen?

Aus den Ergebnissen der Befragungen lässt sich herauslesen, dass jede Art der Motivation für ihren Spracherwerb eine Rolle spielte:

Um an den Vorlesungen, Praktika und am spanischen Leben generell teilnehmen zu können mussten sie die Sprache erlernen. Auch in der Freizeit, z.B. beim Training, Ausgehen etc. war Spanisch die verwendete Sprache, auch in Gruppen, in denen nichtspanische Personen aufeinander trafen, jedoch ihre Muttersprache von der Mehrheit nicht gesprochen wurde, griff man eher auf Spanisch zurück als auf andere Sprachen.

Das Motiv der Identifikation mit der sozialen Gruppe ist jedoch etwas kritischer zu betrachten. Laut Angaben war es für die meisten StudentInnen eher schwer, sich in eine spanische Gruppe zu integrieren. Ein leichtes jedoch war es, sich mit ErasmusstudentInnen mit derselben Muttersprache zu umgeben. Daher kam es in einigen Fällen zu keiner Identifikation mit der spanischen Gesellschaft, und im weiteren Sinn auch zu wenig Motivation die Sprache zu erlernen. Viele erkannten diese Gefahr und vermieden daher sichtlich den Kontakt mit Landsmännern/frauen, um durch die Integration auch die Motivation zum Erlernen der Sprache zu gelangen:

Even if I'm with an English speaker I rather speak in Spanish than speak in English which I think is beneficial because it's the mentality of 'I want to speak Spanish'. Whereas if I'm in a community with somebody

speaking English I would fall into the mentality of 'Why do I need to speak Spanish?' And that's a big barrier I think with lots of English speakers, it's the mentality of 'Everyone speaks English so I don't need to learn their language'. (E21)

4.2. Das Alter

Einige der im ersten Teil genannten Theorien haben folgende Erkenntnis zu Grunde: Es sei unmöglich, nach der Pubertät eine Sprache auf Muttersprachenniveau zu erwerben, man könne sie zwar nahezu perfekt erlernen aber nie perfekt. Der Erwerb einer Sprache im Erwachsenenalter ist ein asymptotisches Verfahren, d.h. die Interimsprache nähert sich in mathematischen termini, in der Unendlichkeit dem muttersprachlichen Niveau der Zielsprache.

Byram spricht von der „incomplete mastery of a second language (1991: 43)

Die ideale Zeit zum Erwerb einer Zweitsprache sei mit 8 Jahren. (58):

The older learner no longer has the muscular resilience of childhood, nor does he so easily comply with the discipline of required practice. But he may compensate for these handicaps by the strength of his motivation, by mature insight into the value of the learning process and by having specific goals that serve to focus his efforts. (ebd.)

Dies war auch in Murcia zu beobachten: Eine der ErasmusstudentInnen kam mit ihrer siebenjährigen Tochter nach Spanien. Wie sich herausstellte, konnte die Tochter schneller fließender sprechen, als ihre Mutter, obwohl beide denselben Bedingungen ausgesetzt waren: der schulische bzw. universitäre Bereich, spanischsprachiger Kontakt im Privaten etc...

Warum dies allerdings so ist, sind sich die WissenschaftlerInnen uneinig. (siehe Dulay u.a. 1982: 78)

4.3. Persönlichkeit

Dulay u.a. (1982) sehen einen direkten Zusammenhang zwischen der Persönlichkeit des/der Lernenden und deren Erfolg beim Spracherwerb. Auch wenn die Definition des Begriffs Persönlichkeit etwas vage ist, so sei doch zu beobachten, dass offene, selbstbewusste Personen einen größeren Lernerfolg erzielen als verschlossene schüchterne, ängstliche. Lernende, die weniger Angst vor Fehler haben, bereit sind, im Sprachakt zu spekulieren bevor sie sich komplett sicher sind und denen es gleichgültig erscheint, wie ihr Auftreten beurteilt wird, können schneller eine stärkere Entwicklung erzielen. Auch sei zu beobachten, dass „waghalsigere“ Lernende sich des Sprachmonitors seltener bedienen, bzw. ganz darauf verzichten, während schüchterne ängstliche Personen sich fast ausschließlich auf die erlernten Regeln verlassen. Dies lässt sich bei einer englischen Erasmusstudentin beobachten, die von Natur aus eher schüchtern und ängstlich ist und die angegeben hat, dass sie zu Beginn Situationen bewusst vermieden hatte in denen sie Spanisch sprechen musste, dass der Erwerb zunächst passiv vor sich ging, da sie an Konversationen nicht aktiv sondern nur passiv teilnahm und nur sehr viel weniger Erfolgserlebnisse zu verzeichnen hatte:

I was just feeling uncomfortable to talk about anything. [...] Like in the beginning, it was so frustrating and so horrible that I just felt like going home really, because I just couldn't face it, I couldn't do it; I couldn't talk at all, I just couldn't say anything and didn't understand what was going on.” (E8)

Bei ihr ist zu beobachten, dass ihr Anfangsniveau unter dem ihrer StudienkollegInnen der gleichen Universität im gleichen Semester lag, bei A1, und dass sie im Gegensatz zu den meisten anderen Befragten keinen so starken Fortschritt gemacht hatte.

Ein Weiterer Faktor sei laut Dulay u.a. das Einfühlungsvermögen ein weiteres Element der Persönlichkeit ist, das den Sprachfortschritt unterstützt. Zwar können keine direkten Zusammenhänge mit dem Erwerb hergestellt werden (1982: 76), sehr wohl aber mit der Fähigkeit zur Kommunikation. Dies lässt sich bei den oben genannten Tandempartnerschaften beobachten:

Einfühlungsvermögen ist nötig um eine Vertrauensbasis während des Tandems herzustellen.

Auch die ErasmusstudentInnen selbst seien sich darüber einig, dass die Persönlichkeit eine wichtige Rolle bei Erlernen des Spanischen spielt, ja dass sie sogar ausschlaggebend ist für die Eignung zum Auslandsaufenthalt:

I mean, you know, if you're not a talkative person or if you can't talk, or, if you're not very good at making friends or talking to people that are strangers, you shouldn't be doing an Erasmus year. Personally, I think it's impossible, I mean, I know people, that aren't good at doing that and they are homesick right now, they haven't learned any Spanish, they haven't spoken any Spanish and they're sitting in their apartments without any Spanish friends, it's pointless. (E18)

4.4. Das Ambiente

Es lässt sich im Weiteren beobachten, dass auch das Ambiente beim Spracherwerb eine Rolle spielt. Die meisten der Befragten gaben an, dass es ihnen leichter fiel in informellen Situationen zu sprechen und zu lernen, d.h. im privaten Bereich mit FreundInnen etc. Wurden sie jedoch aufgefordert zu sprechen, bzw. gab es eine formelle Situation, wurde ihnen das Sprechen erschwert:

There have been times where I 'm inhibited from being able to speak because somebody has demanded that I speak Spanish or something. Or has changed my ability to speak Spanish and when that happens, obviously a lot of inhibition is created which creates a language barrier, so you need completely the opposite and I find that social events were the best way for doing this. (E21)

5. Der Einfluss des *dialecto murciano*

Eine weitere wichtige Herausforderung, mit der sich ein/e Erasmusstudent/in konfrontiert sieht ist der murcianische Dialekt. Für viele ErasmusstudentInnen war es vor ihrer Ankunft in Murcia noch nie zu einer Konversation mit spanischsprachigen *native-speakers* gekommen, daher waren sie unvorbereitet auf die linguistischen Abweichungen vom Standardspanischen der Lehrbücher, die sie hier erwarteten:

„Also ich hab wie gesagt, diesen einen Kurs an der Uni gemacht, hab nicht viele Menschen vorher Spanisch sprechen hören, aber mir ist auch aufgefallen, dass die in Murcia nochmal anders sprechen, obwohl ich die Spanier sowieso schon nicht verstehe.“ (D10)

In sehr vielen Dialektologiewerken ist umstritten, ob es sich beim Murcianischen nun um einen Dialekt oder nur um eine regionale Modalität handelt. Auch während der Interviews haben sich einige TeilnehmerInnen dagegen ausgesprochen, von einem Dialekt zu reden, und sprachen lieber von einem Akzent. Diese beziehen sich nach ihrem Verständnis von Akzent auf die rein phonetischen Besonderheiten des *murciano*.

Nach der Definition von Alvar (1996) zeichnet sich ein Dialekt jedoch dadurch aus, dass er abgesehen von den phonetischen Besonderheiten auch lexikalische und morphologische Besonderheiten aufweist, die beim Murcianischen zweifelsohne zu finden sind, wie später zu sehen sein wird. Auch von der Hypothese, dass das *murciano* eine eigene Sprache ist, distanzieren sich mittlerweile die meisten Wissenschaftler:

Emulando a otras Comunidades Autónomas, que cuentan con lengua propia, se ha querido inventar una lengua, a la que pomposamente se le llama “lengua murciana”. Pero, mal que les pese a esos audaces inventores, afortunadamente la lengua que usamos en Murcia es la misma castellana o española, con ciertas peculiaridades perfectamente comprensibles para todo usuario del español en cualquier punto del vasto mundo hispánico. (Gomez Ortiz 2006: 2)

In der Tat charakterisiert man an der Universität Murcia das Murcianische als „*dialecto de transición*“: Auf Grund der geographischen Lage ist Murcia vielen Einflüssen aus den Nachbarregionen unterworfen, die da wären Andalusien, Region Valencia und Castilla la Mancha. Es verwundert daher wohl kaum, dass das Murcianische stark andalusisch geprägt ist aber auch zu einem nicht unwichtigen Teil Einflüsse aus dem Katalanischen aufweist.

Im Folgenden sollen die einprägsamsten Charakteristika des Murcianischen Dialektes vorgestellt werden und auch die Impressionen der ErasmusstudentInnen in Verbindung mit diesen verknüpft werden.

5.1. Die Aussprache

Wenn während der Interviews nach dem *dialecto murciano* gefragt wurde, so wurde dieser mehrmals so kommentiert: „Ja, dass es nicht so deutlich ist *lacht* Dass sie die ‚s‘ kaum aussprechen, dass sie, ansonsten ist es schwer zu erklären, ist einfach nicht so deutlich, sie verschlucken alles, ja...“ (CH14)

Aus welchen Charakteristiken dieses „undeutlich“ besteht, soll im Folgenden erörtert werden:

5.1.1. Konsonantismus

Was in wirklich jedem einzelnen Interview erwähnt wurde, war die Reduktion, Aspiration bzw. das Weglassen des auslautenden –s. auf die Frage, was den Befragten am Murcianischen besonders auffiel kam meistens folgende Antwort: „The dropping of the -s mainly. So to say '¿E'to que e'?' rather than '¿Esto que es?' or something like that.“(E21)

Dieses Phänomen existiert im gesamten andalusischen Raum sowie in manchen Teilen Südamerikas. Manuel Alvar sieht in der Schwäche des

auslautenden –s ein globales Phänomen: “es un hecho sabido que la –s final absoluta se debilita en muchas lenguas e incluso llega a desaparecer.”

(Alvar 1996: 242)

Dass dies bei ausländischen StudentInnen auf Schwierigkeiten stößt, ist daher nachvollziehbar. „Dann stand ich zum Beispiel mal an der Kasse und dann meinte die Frau: 'tre' euro" und ich so: 'Häh, was jetzt'?" (D3)

Auch im sprachwissenschaftlichen Bereich widmet man der Aspiration des implosiven –s besondere Aufmerksamkeit, und erkennt ihre Dominanz im murcianischen Dialekt:

La aspiración de la -s implosiva tiene una capacidad revolucionaria superior a la de cualquier otro fenómeno actuante en la diacronía de la lengua desde la época de sus orígenes. Sus consecuencias afectan radicalmente al sistema fonológico, que de tener cinco vocales, pasa a ocho o diez en el andaluz y en el murciano, originando nuevas oposiciones de timbre y duración y entre consonantes simples geminadas. (Gómez Ortín 2006: 9)

Ein weiteres Charakteristikum bildet die Lockerung oder das Weglassen des auslautenden –d : z.B. ‚e' verdá' bzw. der intervokalischen Konsonanten –b-, -d-, -r- und –g-:

z.B. ‚he proao' → ‚he probado'; ‚aua' → ‚agua'; ‚me paese' → ‚me parece'.

Dieses Phänomen ist wohl mit verantwortlich dafür, dass der *dialecto murciano* allgemein als „undeutlich“ wahrgenommen wird.

Es gibt noch weitere konsonantische Charakteristiken, wie z.B. die Neutralisierung des intervokalischen –r- und –l- sowie die Palatalisierung des anlautenden l- (z.B. ‚llengua') doch wurden diese im Allgemeinen nicht so stark wahrgenommen, bzw. nicht als hinderlich für die Verständlichkeit angegeben.

5.1.2. Vokalismus

Einem weiteren Erasmusstudenten ist am *murciano* aufgefallen, dass „Vokale anders ausgesprochen werden als sonst naja, einfach anders betont werden, anders gefärbt werden.“(A2) Eine beeindruckende Erkenntnis, wenn man bedenkt, dass dieser Interviewpartner Medizinstudent ist und mit linguistischen

Phänomenen nicht im Mindesten vertraut ist. Doch er hat schon ganz Recht mit der „Andersfärbung“ Der Vokale: Ein wichtiges Charakteristikum des Murcianischen ist die Öffnung der Vokale, ausgelöst durch das Weglassen des implosiven –s: Dieses Phänomen ist auch in den angrenzenden Regionen Andalusens zu finden und hat zur Folge, dass man in diesen Varietäten zwischen acht bis zehn Vokalen unterscheidet, anders als im Standardspanischen, wo nur von fünf die Rede ist.¹¹ Weiters führt dies auch im morphosyntaktischen Bereich zu einer Bedeutungsunterscheidung zwischen Singular und Plural, die sonst durch die Weglassung des –s nicht gegeben wäre: „z.B. ‘la compañera’ → ‘læ□ compañæ□’□ für ‘las compañeras’.

Ein weiteres Phänomen, wenn auch nicht bedeutungsunterscheidend ist die Velarisierung der Vokale bei Diphthongen:

z.B. ‚hahta luo’o’ – ‚hasta luego’

5.2. Lexik und Expressionen

Wie sich im Allgemeinen aus den Interviews ergeben hat, haben die StudentInnen im Laufe ihrer Erasmuszeit einige Ausdrücke angenommen, die ausschließlich für die Region Murcia bekannt sind. Vor allem die Expression ‚acho’, eine Abkürzung von ‚muchacho’ ist wohl am meisten geläufig, da sie im alltäglichen Leben immer wieder zu vernehmen ist. Eine Interviewpartnerin stellte eine besonders gewagte Theorie an. Ihrer Meinung nach seien die meisten umgangssprachlichen Ausdrücke Murcias irgendwie mit sexuellem Inhalt in Verbindung zu bringen:

Z.B: Ah ich hab erzählt, ich war Kaninchen – ‚conejo’ essen und dann haben sie mir erzählt dass ‚conejo’ auch das weibliche Genital ist. Dann ist mir auf der Straße aufgefallen, dass viele Leute einfach ‚Qué coño’, also, zum Fluchen benutzen, das ist scheinbar auch das weibliche Geschlecht. Die Leute begrüßen sich mit ‚acho, pijo’, ‚pijo’ ist scheinbar

¹¹ Siehe dazu auch Llengua Maere <http://www.llenguamaere.com/> (19/05/10) bzw. *El rincón del lingüista trasnochado*: <http://ellinguistatrasnochado.blogspot.com/2010/06/vocales-murcianas.html> (04/06/10)

das männliche Geschlechtsteil oder so ähnlich, ja scheint alles seinen Bezug daraus zu nehmen. (D10)

Im Bezug auf die Interjektion ‚pijo‘ hatte sie sogar Recht, diese wird ausschließlich in Murcia verwendet und nicht nur als Ausruf sondern auch als Adjektiv für „arrogant, versnobbt.“ Im Bezug auf die anderen Ausdrücke handelt es sich um Vulgarismen, die auf der gesamten iberischen Halbinsel verbreitet sind. An dieser Stelle sei aber wiederum erwähnt, dass der Unterschied zwischen Regionalismen und allgemein verbreiteten Ausdrücken schwer auszumachen ist für internationale StudentInnen, da es für die meisten in Murcia zum ersten Mal zum Sprachkontakt auf Spanisch kam.

Im Folgenden sollen ein paar Ausdrücke erwähnt werden die in der Region Murcia besonders geläufig sind, z.B. die Wegbeschreibung ‚pico esquina‘ oder der Ausdruck „voy a hacer un mandao“, wenn man nur ungern Auskunft über sein eigentliches Vorhaben geben will.¹²

Es gibt noch eine Reihe weiterer Ausdrücke, mit denen man im Laufe seiner Erasmuszeit konfrontiert wird. Im Internet finden sich zahlreiche Gruppen, die die für Murcia charakteristischen Ausdrücke sammeln und auflisten, mit einigen davon, wie zum Beispiel die zahlreichen Bezeichnungen agrikultureller Natur, kommt man als „durchschnittliche/r“ Erasmusstudent/in nie in Berührung.

Eine weitere wichtige lexikalische Besonderheit ist die Benutzung des Diminutivs ‚-ico/a‘ statt ‚-ito/a‘ in Murcia: ‚¡Qué bonico!‘; ‚Vamos a tomar un cafecico‘, an welches sich, laut der Befragten, schon die meisten gewöhnt hätten und es auch anwenden würden.

¹² Für weitere Ausdrücke siehe auf www.facebook.com die Gruppe „Esto sólo se dice en Murcia“

5.3. Morphologische Besonderheiten

Zwar gibt es offensichtlich auch morphologische Aspekte die für den *dialecto murciano* kennzeichnend sind, doch fallen diese bei den Befragten nur wenig ins Gewicht.

Ein charakteristisches Beispiel wäre die Bildung des Wortes ‚andar‘ im Indefinido, d.h. ‚andé‘ statt ‚anduve‘. Ein weiteres Beispiel ist der von MurcianerInnen selbst als „schlechtes Spanisch“ bezeichnete Gebrauch der umgekehrten Reihenfolge des direkten und des indirekten Objektes: ‚me se ha cortado el rollo‘ statt ‚se me ha cortado el rollo‘. Ahmt man als Ausländer/in ihre Art zu Reden nach wird man in diesen Fällen sehr schnell korrigiert im Sinne von: „Wir sind uns bewusst, dass man so nicht sprechen sollte, also lern dir das gar nicht erst an.“

5.4. Die Aufnahme des dialecto murciano von Seiten der ErasmusstudentInnen

Wie bereits erwähnt war die Kontaktaufnahme in Murcia die erste spanische Kontaktsituation für einige StudentInnen. Für sehr viele StudentInnen, so hat sich bei der Befragung ergeben, erwies sich der Dialekt als großes Hindernis, da er sich durch starke Abweichungen von dem auszeichnet, was man in den Sprachkursen lernt. Doch auch solche, die bereits Spracherfahrung hatten, sahen sich einer großen Herausforderung gegenüber:

Ja das ist halt schon nochmal was ganz anderes, ich mein, da komm ich von Südamerika hierher, oder, versteh die Leute dort eigentlich ziemlich gut, dann kommen die Studenten fragen dich, was du machst woher du bist und du verstehst sie kaum, obwohl es ganz einfache Fragen sind, aber die, die einen starken Dialekt haben, das ist schon nicht so einfach. Ich denk, das ist auch das Problem, wenn Leute in einer Gruppe untereinander sprechen, weil wenn sie einzeln mit dir sprechen, passen sie sich auch ein bisschen an, werden nicht so krassen Dialekt sprechen. (CH14)

Wie sich aus den Befragungen ergeben hat, ist es den MedizinstudentInnen, die Praktika im Krankenhaus absolviert haben, im Allgemeinen besser gelungen

den murcianischen Dialekt anzueignen, da sie tagtäglich Kontakt zu PatientInnen aus der Region hatten und dadurch mehr mit dem Dialekt konfrontiert wurden als andere StudentInnen, die in der Uni ausschließlich auf akademischem Niveau mit der Sprache konfrontiert wurden.

Interessant ist auch die Systematik, mit der es den Befragten gelungen ist wenn nicht den Dialekt anzueignen, dann zumindest zu durchschauen. Eine der StudentInnen gab an, sich die im Dialekt ausgesprochenen Wörter zunächst wie neue Lexeme angeeignet zu haben, bis sie ein System dahinter sah:

das hat sich am Anfang für mich angehört wie Geräusche, aber nicht wie ne Sprache: Ganz schnell, Ganz undeutlich und...wie hat sich das verbessert eigentlich? Ja immer wieder gehört, immer wieder gehört dann halt die Besonderheiten mit anderen Leuten diskutiert, damit man erstmal so wie ein System da reinbringt. Ja, ok warum machen die das eigentlich anders? Warum klingt das so komisch? Die lassen die ganzen S weg. Ok gut. ich bin also kein Erasmusstudent, ich bin ‚Era’múh‘-Student. Alles klar. Das heißt das war schon wieder wie so ne neue Vokabel die man dann gelernt hat. Und so ging das halt mit einigen Vokabeln. Man sagt halt nicht ‚más o menos‘, man sagt halt ‚máh o menóh‘. Ok, wieder neue Vokabeln gelernt. Und am Anfang war das wie neue Vokabeln lernen, aber irgendwann, ist das dann übergegangen in ‚man versteht den Sinn‘. Oder die Systematik die dahinter steckt, wie die das machen. (D10)

5.5. Prestige

Laut Manuel Alvar ist die Frage nach dem Unterschied zwischen einer Sprache und einem Dialekt nicht anders als mit der Frage nach dem Prestige des jeweiligen zu beantworten. (vgl. Alvar in Cervantes Virtual)

Das Prestige ist eine Sache, die man oft kaum logisch erklären kann, doch ist nach allgemeinem Ermessen bekannt, dass das Murcianische in der iberischen Halbinsel einen weit niedrigeren Stellenwert hat als andere Dialekte.

Einige der StudentInnen waren sich dessen bewusst:

It can cause some worries about prestige, because some people would talk about they don't want to learn the Murcian accent because the Murcian accent, it's fail. But again it depends on your mentality if you're worried about that kind of thing then it can cause a problem because you

don't want to naturally acquire the accent by using the language that's been produced but that would be an extreme case and I doubt that most people would worry too much about that. (E21)

Während der Interviews wurde auch danach gefragt, ob die ErasmusstudentInnen den Dialekt bewusst/unbewusst bereits angenommen hatten. Die Meinungen darüber gingen weit auseinander: Von totaler Ablehnung: „also für mich hört er sich einfach furchtbar an dieser Dialekt, also ich möchte auch nicht murcianisch sprechen können, aber man gewöhnt sich mit der Zeit dran.“ (D3) Bis hin zur völligen Identifizierung mit dem Dialekt.

Einer der StudentInnen gab an: „Ja eigentlich mittlerweile find ich's ganz niedlich und eigentlich muss ich fast sagen, ich muss aufpassen, dass ich mir dass nicht zu sehr aneigne, dadurch, dass ich ja Lehrer werden möchte, ist es vielleicht gar nicht so gut, wenn ich mir das so extrem aneigne.“ (D7) Er war nicht der einzige, der sich gegen den Dialekt aussprach, auf Grund des Erstrebens Lehrer/in zu werden.

Mehrere gaben an, dass sie den *dialecto murciano* nur bewusst, das heißt, „aus Jux und Tollerei“ (D7) in bestimmten Situation betont und auch oft übertrieben anwenden würden, um die MurcianerInnen selbst zu erfreuen bzw. zu Belustigung aller, jedoch im Allgemeinen ihn nicht anwenden würden.

Generell gesehen könnte man sagen, dass wenn man in Betracht zieht, dass es Murcia war, wo die ErasmusstudentInnen ihr Spanisch gelernt haben, so steht eigentlich außer Frage, dass das Murcianische doch die meisten geprägt hat:

It's where I've learned my Spanish[...]It is pretty much what I speak, even when I go to somewhere like Galicia or when I travel I will speak with a lisp with you know, everything that is *murciano*, I might stop slurring my words as off to I won't say 'má o menó', I won't say: 'más o menos' either, I'll say it: 'más o menos', you know, it will be a little bit - you know, I won't say 'e'ta', I'll say 'e'sta', it's like a very small sort of difference like I'll pronounce things a little bit more than *murcianos*, I guess it's a little bit of a *mezcla*. (E19)

6. Der Einfluss der Medien und Literatur beim Spracherwerb

Ein nicht unwichtiger Teil zum Thema Spracherwerb eines/r Erasmusstudenten/in tragen auch die lokalen Medien, als wichtiger Bestandteil des Alltags bei. Wie noch später zu sehen sein wird, sehen die meisten Befragten das Erfolgskonzept zum Spracherwerb während des Erasmusaufenthaltes darin: „nicht nur mich auf eine Sache zu beschränken sondern einfach soviel Input wie möglich auf verschiedenen Wegen. [...] also alle Kanäle irgendwie öffnen für Input.“ (D10) Dazu gehört schließlich auch „möglichst viele Medien zu konsumieren“ (D7)

Dabei hat jeder einzelner von ihnen sich der Medien auf unterschiedliche Weise bedient, um möglichst viel davon zu profitieren. Bei der Wahl der Medien im Alltag wurden die Prioritäten je nach Interessensgebiet anders verteilt. Im Folgenden sollen in der Reihenfolge der allgemein beurteilten Wichtigkeit die Medien behandelt werden.

6.1. Filme: Vor- und Nachteile von Synchronisation

Einige der Befragten gaben an, dass sie ihren Sprachfortschritt zum Großteil Filmen verdanken können. Einige konnten hierbei eine besonders starke Weiterentwicklung für ihr Hörverständnis beobachten: „Ich kuck gern Filme an. Am Anfang halt mit Untertitel, deutsche Untertitel, dann spanische Untertitel, dann mittlerweile gar keine Untertitel.“ (D10)

Viele von ihnen wurden von spanischsprachigen MitbewohnerInnen in die spanischen Medien eingeführt und sahen das gemeinsame Filmschauen mit anderen, wie zum Beispiel mit spanischsprachigen WG-GenossInnen, als soziale Aktivität an, deren Vorteil vor allem der war, dass sie in Zweifelsfällen eine Ansprechperson hatten:

We watched a lot of movies and stuff and again it was great because the Spanish that I live with, were always saying 'Listen, this is a great movie, you have to watch it and you know, if you have any problems understanding it, anything, tell me, because the script is so good and the director is so great, you'll really be impressed with it. (I20)

Bei der allgemeinen Meinung über synchronisierte Filme, schieden jedoch die Geister: Einige von ihnen waren dankbar für die Möglichkeit, Filme mit bekannten Inhalten nun auch auf Spanisch zu sehen.

Andere jedoch verhielten sich synchronisierten Filmen gegenüber skeptisch. Eine Erasmusstudentin erklärte sich das folgender Maßen: „ich hab mir am Anfang einfach viele Filme ausgeliehen wobei das ein bisschen schwierig war, weil's größtenteils synchronisierte Filme waren, d.h. ich hatte Probleme weil ja die Mundbewegung nicht mit dem Gesagten übereingestimmt hat, das war echt schwierig.“ (D10)

Ein weiterer Erasmusstudent englischer Herkunft zweifelte an der Authentizität von synchronisierten Filmen in der Übersetzung:

Movies are very, very important because I go out once a week to the cinema. I get opposed to a lot of Spanish in that way. Sometimes it can be a problem because I found that dubbed films, such as *Avatar* would use phrases which I recognize is being English technically, English grammatically, from that point of view because I get to listen to it and think: 'I know exactly what they just said in English' and sometimes it makes me worried, that when they translated it, they may have translated it a little bit too literally for what normal Spanish speakers would use. I mean I could be wrong but that's an assumption and if I've got that assumption it makes me form barrier to certain types of films especially when I know that they are dubbed. (E21)

Doch alle waren sie sich einig: „was mir viel geholfen hat war Spanisch kucken, mit spanischen Untertiteln. das war zwar nicht immer eins zu eins übersetzt, aber ich weiß nicht, wenn ich dann einen Satz gelesen hab, hab ich im Nachhinein dann doch verstanden was gesagt wurde, das hat mir ganz viel gebracht.“ (D10)

Der Vorteil von Kino im Speziellen als eigentlich teures Medium im Gegensatz zu dem immer verfügbaren Fernsehen wurde auch des Öfteren hervorgehoben:

Ins Kino gehe ich auch hin und wieder, weiß nicht, alle zwei Wochen vielleicht. So mal, und ich finde das auch ganz gut zum Lernen. Weil vor allen Dingen find ich das gut hier weil wenn man Kino kuckt, dann kuckt

man das aufmerksamer als wenn man `nen Fernseher da stehen hat. weil fürs Kino hat man ja direkt bezahlt, und dann will man ja auch den Film sehen, weißte? (D15)

6.2. Fernsehen: The Simpsons und „Hausfrauensendungen“

Zum Thema Fernsehen hatte auch ein jeder eine unterschiedliche Auffassung. Die meisten wurden im Haushalt durch ihre MitbewohnerInnen in die Fernsehmedien eingeführt und lernten dadurch auch spanischsprachige Sendungen kennen. Andere verweigerten sich dem spanischen Fernsehen, da einige es als „*basura*-lastig“ (D7) abstuften.

An dieser Stelle sei aber die Wichtigkeit der amerikanischen Fernsehserie *The Simpsons* erwähnt, eine Sendung, die von mehr als sechs InterviewpartnerInnen als besonders prägend für ihren Spracherwerb im Alltag hervorgehoben wurde. Diese Fernsehserie, die sich auf Grund ihrer satirischen Gesellschaftskritik großer Beliebtheit erfreut, wird bereits seit 1989 in Kanälen auf der ganzen Welt ausgestrahlt. Kein Wunder also, dass auch internationale ErasmusstudentInnen ihre Lieblingsserie im spanischen Fernsehen verfolgen. Mehrmals wurden die Vorteile erwähnt, eine beliebte Sendung mit bekannten Inhalten anzusehen: „ 'The Simpsons' aswell, like the same episodes that I'd seen a hundreds of times and I could pretty much recite in English perhaps there to finish. I was watching them in Spanish and just kind of picking up phrases here and there so not newspapers, not magazines, TV yeah.“ (I20)

Ein österreichischer Student bestätigt durch seine Aussage:

„Es ist sicher so, dass Sachen, die du vom Deutschen her kennst wie *Die Simpsons*, ja, dass dir das was bringt wenn du das auf Spanisch schaust, *Die Simpsons*, ich meine, sind jetzt nicht so geistig herausfordernd, aber wenn du mit dem Stoff irgendwo vertraut bist, lernst du da irgendwie mehr“. (A2)

Ein weiterer Student betont den Vorteil dieser Serie im Bezug auf die Vulgarismen, die man in einer anderen Umgebung, wie zum Beispiel im universitären Bereich, nicht lernen würde: „Ich hab mir oft die Simpsons angeschaut und dann die spanischen Untertitel eingestellt. und dann, ich mein,

all diese Schimpfwörter und so, das ist natürlich auch nicht so wichtig, aber das kennt man natürlich nicht.“ (CH14)

An zweiter Stelle stehen die Nachrichten sowie *Lifestyle*-Magazine, die für den alltäglichen Wortschatz von Vorteil sind.

Ich kuck zum Beispiel immer eine Sendung morgens beim Frühstück wenn ich Zeit hab *lacht*, das hilft, auf jeden Fall, die bringen so von allem was, das ist so eine Hausfrauensendung, und was bringen die, die bringen das Wetter, dann irgendwie Sport und Essen und alles, und wenn ich mir das immer so öfter in der Woche ankucke dann ...das Hören ist auch total wichtig, vor allem so diese Ausdrücke. (D1)

6.3. Internet: Soziales Netzwerk und Kommunikationsmedium

Im Allgemeinen wurde das Internet für den spanischen Sprachfortschritt als weniger wichtig eingestuft, da die meisten das Internet bevorzugt in ihrer Muttersprache konsumierten. Jedoch wurde die Wichtigkeit vom Gebrauch von sozialen Onlinenetzwerken auf Spanisch wie zum Beispiel *facebook*, *tuenti* und auch Kommunikationssoftwares wie *MSN* und *skype* als vorteilhaft eingestuft:

Using social networks sides such as *tuenti* for example, which is the Spanish equal to *Facebook*, has been very useful because its and interacted media, so you're not just passively observing what's the language being used. You're actually engaged in the creation of dialogue and things like that which I found very useful as well.” (E21)

Das Interagieren im Internet sei besonders nützlich zu Beginn, wenn man sich im mündlichen Umgang mit Spanischsprachigen noch zurückhaltend gibt, da z.B. beim Chatten die Sprache zwar umgangssprachlicher Natur ist, man jedoch mehr Zeit hätte zu überlegen:

Skype, klar, das hat mir eigentlich auch geholfen, weil man da eigentlich so wie man redet mit anderen Gleichaltrigen kommuniziert, aber auf schriftlichen Wege und nicht nur auf sprachlichem Wege, und oft muss ich dann halt, beim Überlegen, im Wörterbuch dann Worte nachkucken oder kucken, wie sie geschrieben werden weil wenn man's nur sprachlich verwendet, ist das eine andere Geschichte. (D10)

Auch für das Erlernen der unter spanischen Jugendlichen gebräuchlichen

Chat-Abkürzungen sei das Internet sehr nützlich gewesen, z.B. ‚q‘ für ‚que‘, ‚xq‘ für ‚porque‘, ‚pa q‘ für ‚para que‘ etc...

Ein Erasmusstudent hatte eine besonders bizarre Methode, wie er das Internet für seinen Sprachfortschritt nutzen konnte, die an dieser Stelle erwähnt werden soll. Er besuchte regelmäßig eine besondere Website namens *Putá vida de mierda*¹³, ein Twitter-Blog, auf dem man in kurzen Sätzen alles Negative loswerden konnte, was am Tag passiert ist. Er meinte dazu:

Dann ist es schon lustig sowas zu lesen weil es einem schon wieder die Stimmung hebt und zum anderen lernt man schon manchmal neue Wörter oder Ausdrücke weil ich glaube auch die Sprache die da benutzt wird, ist nicht irgendwie so literarisch, sondern schon eher allgemeinere Sprache oder ein bisschen umgangssprachlich. Von daher ist es auch linguistisch ein bisschen interessant. (D15)

Tatsächlich kann man aus Seiten dieser Art einige nützliche Expressionen gewinnen, wie zum Beispiel ‚se le ha escapado la risa‘ (ptvdm vom 17/05/10)

6.4. Zeitungen und Zeitschriften

Nur sehr wenige (in etwa drei von 25) der ErasmusstudentInnen konnten sich für das regelmäßige Lesen von spanischen Zeitungen begeistern. Vielen waren vor allem zu Beginn die Themen zu anspruchsvoll. Nach und nach, so gaben einige an, konsumierten sie *Veinte Minutos*, ein Tagesblatt, das in den Straßen gratis verteilt wurde.

Im Gegensatz dazu erfreuten sich Zeitschriften hoher Beliebtheit: „I think magazines are great, just for the beginning, just rubbish trashy magazines, because it's just kind of simple and you know, and there's a bit to look at. So yeah, I think they are very helpful.“(E8)

Auch aus diesen konnte man sich sehr nützliches Vokabular aneignen:

Zeitung, ja ich hab' mir jetzt keine irgendwie seriöse Zeitung gekauft weil ich mir immer so ein Klatschblatt gekauft hab. Das waren jetzt auch relativ einfache Texte da drin aber die haben halt auch so Redewendungen, oder umgangssprachliche Sachen stehen da halt schon drin, die man halt auch liest und wenn man das dann nochmal

¹³ siehe <http://www.pvidadem.com/> (20/05/10)

irgendwann hört, dann denkt man ah, das haben die doch da auch gesagt. Z.B: 'Con pelos y señales' oder sowas. Das steht dann da auch drin. (D12)

6.5. Radio und Musik

Radio und Musik waren für die meisten nur von passiver Wichtigkeit. Wenige benutzten das Medium Radio, und wenn, dann nicht um aktiv Informationen zu gewinnen sondern um passiv der Musik zuzuhören. Für manche spielten Liedertexte eine Rolle, da sie daraus Vokabeln gewinnen konnten, und sich diese aus dem Kontext hinaus besser merken konnten.

6.6. Freizeitliteratur

Etwa ein Drittel Der Befragten gaben an, dass sie der Literatur, die sie in der Freizeit genossen haben, viel zu verdanken hätten bei ihrem Spracherwerb. Dabei gaben einige zunächst eine gewisse Scheue vor Büchern an, wagten sich erst an die Jugendliteratur heran. Im Vordergrund für die Wahl der Literatur stand jedoch im Wesentlichen das persönliche Interesse: „Irgendwann hab ich mir ein Buch über Japan ausgeliehen weil mich Japan interessiert, war auch auf Spanisch. Weil ich gedacht hab: Egal was mich interessiert, ich versuch's auf Spanisch um gleichzeitig irgendwie meine Sprache zu verbessern.“ (D15)

7. Die Bilanz nach sechs Monaten in Spanien

Es ist nun an der Zeit Bilanz zu ziehen, wie der Fortschritt der Sprachkompetenzen nach einem halben Jahr Erasmus aussieht. Wie groß war der Fortschritt? Was hat sich verbessert? Was ist gleich geblieben? Wie hilfreich waren sechs Monate für den Spracherwerb?

Alle Befragten wurden gebeten, ihr aktuelles Sprachniveau nach dem Europäischen Sprachenportfolio einzustufen. Interessant dabei ist, dass ErasmusstudentInnen mit einem niedrigeren Sprachniveau einen größeren Sprung geschafft haben, d.h. fast alle, die mit A1/A2-Niveau angekommen waren befanden sich zum Zeitpunkt der Befragung bereits auf B2. Manche, deren Anfangsniveau sehr gering war, trauten sich sogar zu einige der Kriterien von C1 zu erfüllen. StudentInnen hingegen, deren Sprachlevel bereits im B-Bereich lag, haben sich maximal auf C1 verbessert. C2 hat nach diesen Angaben keiner erreicht. Liegt das nun daran, dass der Sprung von B2 auf C1 ein sehr großer ist, der nur mit viel Mühe erreichbar ist, oder liegt es womöglich daran, dass der Spracherwerb während eines Erasmusaufenthaltes bei StudentInnen mit niedrigem Niveau besser und schneller vollzogen wird und es daher Sinn machen würde bereits in einem frühen Stadium einen Auslandsaufenthalt anzustreben?

Eine interessante Frage, die zunächst unbeantwortet bleibt.

Wenn es um die Grammatik geht, so haben alle spürbar eine Verbesserung bemerkt, vor allem wenn es um irregulärer Wörter geht, bzw. Pronomina und Präpositionen. Auch das Phänomen *ser/estar* wird in den häufig gebrauchten Fällen richtig verwendet. Einige meinten, auch bereits eine Art Gespür für den Unterschied zwischen *indefinido* und *imperfecto* in den am häufigsten vorkommenden Situationen entwickelt zu haben. Alle meinten, in der Theorie die Grammatik aus Sprachkursen etc... zu können, sie in der Praxis aber nur schwer anwenden könnten. Auch was die Übereinstimmung betrifft von Artikel/Substantiv/Adjektiv betrifft, hätten einige eine Verbesserung gespürt, doch seien die Fehler gelegentlich immer noch zu sehen.

Die grammatikalische ‚Schattenseite‘ ist allerdings, dass sich laut Angaben leider Schwierigkeiten in der Grammatik, von denen man sich erwartet hätte diese in Spanien zu überwinden, geblieben sind, auch wenn eine Verbesserung eingetreten hätte. Alle berichteten davon noch Schwierigkeiten mit *subjuntivo*, Zeiten der Vergangenheit sowie Konditional zu besitzen. Auch was *semicopulativa* angeht (‚volverse‘, ‚convertirse‘, ‚ponerse‘) so wären die Probleme diese zu verstehen geblieben. Dies sind alles idiomatische Konzepte des Spanischen, die, trotz aller Vorbereitung, Übung, Anwendung, vielen ErasmusstudentInnen unerklärlich geblieben seien. Auch der Mitbewohner von D5 und D6 bestätigt: “También me parece curioso que los mismos fallos que tenían al principio aunque se los intentes corregir, los sigan teniendo ahora: Como he dicho: los verbos irregulares, ser y estar y estas cosas. Me parece curioso, que después de cinco meses, aunque esté corrigiéndoles los errores los sigan haciendo.”

Was die Erweiterung des Wortschatzes angeht, so kann man sagen, haben die ErasmusstudentInnen eine sehr starke Leistung erbracht. Im Großen und Ganzen haben sie all jene Wortfelder angeeignet bzw. erweitert, welche diejenigen Bereiche abdecken, die im Alltag notwendig, bzw. unausweichlich sind. Vor allem was Lebensmittel und Haushalt angeht, so sagen die meisten, hätten sie das notwendige Vokabular erworben. Auch Wörter, die in den Bereich der Administration fallen, Themen wie Handyverträge, Inskriptionen, Bankgeschäfte etc...sind weitgehend präsent.

Im Weiteren haben sie Lexeme in ihr mentales Lexikon aufgenommen, welche in ihr Interessensgebiet fallen: jene, die einen Sport praktiziert haben, haben die notwendigen Begriffe gelernt. Jene, die sich für Musik interessieren, können nun auch auf Spanisch darüber diskutieren. Weiter ähnliche Themenfelder sind Esoterik und Philosophie, Mode, Schönheit, Kunst etc...

Bemerkenswert, aber vielleicht aus psycholinguistischer Sicht gesehen nicht überraschend ist, dass jene Wortfelder, die einfach nicht in das Interessensgebiet der betreffenden Person fallen, auch weitgehend unberührtes Territorium geblieben sind. Zum Beispiel das Thema Politik, für ca. ein Drittel der Befragten interessant, wurde von denjenigen auch angeeignet, während

beim Rest zum Stand der Befragung weiterhin kein Vokabular vorhanden war, da das Interesse und die Motivation für dessen Erwerb nicht existierte. A2 drückt dies sehr direkt aus: „Die Dinge, für die ich mich auch weniger interessier’, zum Beispiel Wirtschaftliches, wo sich mein Interesse eher in Grenzen hält - das verfolg’ ich auf Deutsch wenig und das hab ich auch auf Spanisch noch weniger verfolgt und dementsprechend würd’ mir dazu auch kein Wort einfallen.“

Die Befragten wurden gegen Ende des Interviews gebeten, anzugeben, ob sie sich nun, nach einem halben Jahr, schon in allen Bereichen ihres spanischen Alltages sprachlich gesehen sicher fühlen oder noch mehr Zeit bräuchten. Die Reaktionen waren sehr einheitlich: Sie bräuchten definitiv mehr Zeit, darum hatten sie ja auch alle vor ein ganzes Jahr zu bleiben.

Die Erwartungen der meisten an sich selbst und an den Sprachfortschritt seien im Großen und Ganzen nicht erfüllt worden; für das Sommersemester hätten sich die meisten auch vorgenommen mehr Arbeit zu investieren:

Das heißt im Prinzip hab ich dieses erste halbe Jahr gebraucht um die Sprache so wie ich sie jetzt kann so halbwegs mehr oder weniger gut aufzuschnappen und möchte jetzt das kommende halbe Jahr nutzen um sie möglichst noch zu intensivieren, zu vertiefen, zu verbessern, anzuwenden und ich hoffe auch das klappt, und deswegen möchte ich hier auch so lang wie möglich bleiben. (D7)

Zum Schluss der Befragung wurden die StudentInnen gebeten ihr persönliches Konzept für den erfolgreichen Spracherwerb mit Erasmus zu erstellen. Erstaunlicherweise wiesen die StudentInnen dabei der Universität nur eine untergeordnete Rolle zu, sie sei höchstens gut für das Hörverständnis. Die Praktika der MedizinstudentInnen bzw. eines Lehramtsstudenten hingegen seien sehr sinnvoll gewesen. Das Erfolgskonzept der meisten ist die Eingliederung der spanischen Sprache in alle die Freizeit umfassenden Aktivitäten: Treffen mit Tandems, Spanisch im Haushalt, Integration in die spanische Gesellschaft, der Konsum der Medien.

8. Weitere „Erasmus-Phänomene“

An dieser Stelle soll Raum geschaffen werden für weitere Phänomene, die sich während des Erasmusaufenthaltes beobachten ließen. Hierbei handelt es sich um Aspekte des Spracherwerbs, die in einem Klassenzimmer nicht möglich gewesen wären.

8.1. Hyperkorrektur

Hyperkorrektur wird in Metzlers Lexikon der Sprachen definiert als „Sprachform, die im übermäßigen Bemühen um Korrektheit falsch wurde. Hyperkorrektur entsteht in der Regel durch Übergeneralisierungen von Übersetzungsregeln aus einer Spr. Oder Sprachvarietät in eine andere.“ (Glück 1993)

Dies ist auch bei StudentInnen von Erasmus ein gängiges Phänomen. Sowohl die Deutschsprachigen als auch die Englischsprachigen erzählten, dass sie zu Beginn, als sie die Zeiten gelernt hätten immer auf Nummer sicher gegangen wären und das *perfecto* angewendet hätten, da dies für Englisch-/Deutschsprachige einfach zu bilden gewesen wäre. Am Schluss, als nun zumindest in der Theorie die Unterscheidung der drei Zeiten *indefinido*, *imperfecto* und *perfecto* vorhanden war, hätten sie oft viel zu häufig entweder auf *indefinido* oder auf *imperfecto* zurückgegriffen. Auch bei *ser/estar* sei in vielen Fällen „um auf Nummer sicher zu gehen“ die Form *estar* der Form *ser* vorgezogen worden.

8.2. „The Multistage Turning Point“

Während der Interviews wurde nach dem Zeitpunkt gefragt, demnach die ErasmusstudentInnen eine deutliche Verbesserung bei der Anwendung ihrer Sprachkenntnisse gespürt hätten. Ziel damit war auszumachen, ob man davon ausgehen kann, dass StudentInnen, die mit fast denselben Voraussetzungen in

derselben Umgebung verkehren auch in ungefähr derselben Zeitspanne genug Spracherwerb vollziehen können, um während eines Auslandsaufenthaltes zurechtzukommen. Interpretiert man die Aussagen der Befragten, so lassen sich tatsächlich zwei Richtungen ausmachen. In etwa die Hälfte der Befragten gab einen spürbaren Sprachfortschritt nach drei-vier Monaten, nach ihrer Ankunft an, also in etwa November-Dezember:

I got here in September. I had a hard time in September. I had a hard time in October, but I had a lot of fun in October, and then November, December, I think was when my roommates got to know me and I got to know them and we were talking more so...and I kind of wanted to hear about them and I wanted them to know about me so...I started really putting the effort on November and then by December, it got a lot easier to do the translations and stuff so I'd say about three-four months into...I wasn't like perfect or anything but it got constantly easier for me to express myself in a grammatical way, in an understandable way. (I20)

Die andere Hälfte der Befragten erzählen, dass sie ihren Fortschritt erst im Jänner messen konnten und zwar in Verbindung mit ihrer Rückkehr in ihr Heimatland über die Weihnachtsferien. Während ihres Aufenthaltes und nach ihrer Rückkehr nach Spanien, so berichteten sie, seien sie überrascht gewesen, dass das Spanische in ihrem Bewusstsein noch so allgegenwärtig gewesen sei. D10 berichtet von ihrem Aha-Erlebnis:

Das war eigentlich als ich in Deutschland war auf einmal auch angefangen hab weiter Spanisch zu reden, auch wenn keine Spanier mehr dabei waren. Und dass ich z.B. als ich in Deutschland war einmal zur Kassiererin 'Hasta luego!' gesagt hab, und nicht mehr so das deutsche Wort, so Sachen, Worte die man in Momenten sagt, diese Bindeworte, also 'entonces...', 'pues...' und ich dann, halt weil ich die hier so oft angewendet hab auch wenn ich eigentlich Deutsch geredet hab, verwendet hab.

Es wurde während der Interviews auch nach der Art gefragt, wie die InterviewpartnerInnen ihren Sprachfortschritt bemerkt hätten, ob es ein Aha-Erlebnis gegeben hätte. Die meisten der Befragten bestätigten, dass diese Entwicklung etappenweise gekommen wäre, mit vielen Erfolgserlebnissen in Verbindung gebracht werden könne, dass ihnen nach sprachlich erfolgreichen Gesprächen immer wieder bewusst wurde: „Vor ein- zwei Monaten hätt' ich das hier nicht machen können“ (N25)

E 21 prägt hierbei den Begriff des *multistage turnig point's*. Er, selbst an Spracherwerb interessiert, zitiert während des Interviews Krashens Beobachtung einer japanischen Familie in der Nachbarschaft, deren Tochter er lange Zeit das Wort „Ball“ beibringen wollte, sie jedoch nicht reagierte. „But because she had spent time in a camp, you know summer camp or something, one day, towards the end of her stay while he was getting exasperated, she suddenly came up with alternance like 'leave me alone or I'll kick your ass' or something along that line.“ Die Erkenntnis, die daraus zu gewinnen sei, ist, dass Spracherwerb jederzeit passiere, und dass der Verstand erst dafür bereit sein müsse um sich der Sprache zu bedienen.

I do think that that's true to an extent. Obviously it improves the more acquisition that occurs but there'd been times where I've been sitting in a café and then talking to somebody and then realize: 'My god I say all that in Spanish!' Or sometimes I'd be talking to somebody and forget whether I'm speaking in Spanish or in English. (E21)

8.3. Soziale Integration vs. „Erasmus-Falle“

Wie schon mehrfach erwähnt hatten einige ErasmusstudentInnen zunächst Schwierigkeiten damit Anschluss in der spanischen Gesellschaft in Murcia zu finden. Gründe dafür sind auf beiden Seiten zu entdecken: Zum einen hat ein/e durchschnittliche/r Erasmusstudent/in grundsätzlich einen anderen Tagesablauf als die StudienkollegInnen: Während diese an der Universität Murcia zumeist einen streng geregelten Stundenplan hatten, mussten ErasmusstudentInnen sich ihre Kurse individuell zusammenstellen, waren flexibler. Zum anderen ist das Phänomen Erasmus erst seit kürzester Zeit präsent in der Universität Murcia – während multikulturelle StudentInnen längst zum Alltag an den Universitäten Granada, Barcelona etc... gehören, ist an der Universität Murcia noch eine gewisse Scheue zu spüren.

Die Gefahr, die daraus entsteht, ist, dass ErasmusstudentInnen die temporäre soziale und somit auch sprachliche Integration in die spanische Gesellschaft nicht gelingt und sich dadurch in Gruppen zurückziehen, in denen ihre Muttersprache gesprochen wird. I11 hat dieses Phänomen „the Erasmus

trap“ getauft und gibt an, dass vor allem englischsprachige ErasmusstudentInnen Gefahr liefen, in der Erasmusfalle zu enden. Es gäbe so viele internationale und lokale StudentInnen, die der englischen Sprache mächtig seien, dass das Erlernen der Sprache leicht vermeidbar sei.

D15 kritisiert das Verhalten jener ErasmusstudentInnen, die nicht das Interesse entwickeln sich in die Gesellschaft sozial und sprachlich zu integrieren und sich nur mit ihren Landsmännern/frauen trafen, quasi in die Erasmusfalle getappt seien. „Und das mein ich auch mit Einleben, dass du denkst: Das ist ein halbes Jahr oder Jahr meines Lebens und ich versuch auch mich ein bisschen zu integrieren und so die Kultur und die Sprache kennen zu lernen.“

So kann man feststellen, dass die Integration in die spanische Gesellschaft wenn schon nicht besonders im universitären Bereich so doch auf drei anderen Ebenen erreichbar ist: im Haushalt durch die spanischsprachigen Mitbewohner, beim Austausch mit SpanierInnen, die Interesse an der Kultur des Heimatlandes zeigen (v.a. Tandempartnerschaften) sowie bei Partnerschaften.

8.4. Die Angst vor Extremsituationen

So selbstbewusst die ErasmusstudentInnen im Umgang mit ihren Sprachkenntnissen mittlerweile auch geworden sind – dennoch gibt es einen bestimmten Bereich, vor dem sich die meisten fürchten: Und zwar Extremsituationen. Viele gaben an, dass sie zwar genug Spanisch erworben hätten um in fast jeder Situation zurecht zu kommen, doch wenn es um Notsituationen ginge, so denken einige, würden sie sich was ihre Spanischkenntnisse angeht, machtlos fühlen. Einige berichten von der Angst zum Arzt, bzw. in die Notaufnahme zu müssen und nicht sagen zu können, was ihnen fehlt. D7 spricht von der Angst eines Autounfalles und seiner möglichen Machtlosigkeit:

Ich hab Riesenangst davor dass irgendwas mit meinem Auto passiert, dass ich irgendeinen Unfall hab. Ich mit irgendwelchen Spaniern die Versicherungsmodalitäten irgendwie klären müsste oder auch wenn ich mein Auto in die Werkstatt bringen müsste und es wäre irgendwas

kaputt.[...] wenn's ein bisschen komplexer wird wenn's irgendwie solche Versicherungsgeschichten oder Autoreparatur oder eine Autopanne, ja selbst das, wüßt' ich auch nicht, wenn ich den spanischen ADAC anrufen sollte um Gottes Willen, dann kann ich halt sagen, ok es geht nicht. Was weiß ich was Kühler auf Spanisch heißt. Aber da bete und hoffe ich dass das nicht eintritt von daher hoffe ich dass ich's nicht brauche.

8.5. Code-Switching in der Muttersprache

Womöglich hat man dieses Phänomen bereits in den vorangegangenen Zitaten erkennen können, doch verdient es an dieser Stelle spezielle Erwähnung.

Den meisten ist der Codewechsel bzw. *code-switching* gar nicht bewusst. Hierbei geht es darum, dass die befragten ErasmusstudentInnen die in ihren Alltagskonversationen auf Spanisch allgegenwärtigsten Vokabeln selbst in ihrer Muttersprache auf Spanisch sagen würden. In Zitaten sah man, dass D7 z.B. das Fernsehen als „*basura*-lastig“ einstuft, E 18 „a little bit of a *mezcla*“ spricht. Wenn D12 von ihrer „*dialectología*-Vorlesung“ spricht, so werden zumeist die betreffenden *rasgos* der *dialectos* besprochen. Auch außerhalb der Interviews war dieses Phänomen allgegenwärtig. Nicht selten hörte man: „Mein *compañero de piso* ist gerade zu Hause... Lass uns in mein *piso* gehen, dann trinken wir einen schönen *tinto*...Möchtest du einen *chupito* haben?...Nein, ich kann nicht, ich habe heute *intercambio* mit meinem Tandem...“ Auch wenn es um grammatikalische Termini wie zum Beispiel um *subjuntivo*, *indefinido* usw... geht, so werden diese Termini seltenst auf Deutsch/Englisch/Norwegisch verwendet sondern zumeist auf Spanisch.

Das Phänomen *code switching* ist eigentlich ein altbekanntes. Nach Metzlers Lexikon der Sprachwissenschaft wird es definiert als „Wechsel zwischen zwei Sprachen oder Dialekten innerhalb einer Äußerung oder eines Dialogs bei bilingualen Sprechern/Schreibern, meist durch Kontextfaktoren bedingt.“ (Glück 1993)

Man kann beobachten, dass diese Kontextfaktoren z.B. Vokabeln sind, die sich vor allem auf solche Wörter beziehen, die womöglich im Leben davor im Alltag nicht von Belang waren, es dafür umso mehr in Spanien wurden. Auch sind es Wörter des täglichen Bedarfs, die man zumeist erst in Spanien erworben hat.

Konklusion

Ziel dieser Arbeit war es aufzuzeigen, wie der Spracherwerb während eines Aufenthaltes mit dem Mobilitätsprogramm Erasmus in Spanien vor sich geht. Hier bewegt man sich bislang noch auf unbekanntem Terrain, da die meisten psycholinguistischen Studien für den Spracherwerb sich auf das Klassenzimmer bzw auf migrantische Situationen konzentrierten. Das Phänomen Erasmus kann in etwa auch als Phänomen mit migratorischem Hintergrund gesehen werden, wenn auch nur für einen sehr begrenzten Zeitraum.

Die Erkenntnisse, die sich nun aus der in Murcia durchgeführten Studie ergeben sind Folgende:

Der Erwerb einer Fremdsprache auf muttersprachlichem Niveau im Erwachsenenalter ist zwar möglich, aber kaum erreichbar, schon gar nicht nach nur sechs Monaten im Zielland der Sprache. Grammatikalische Phänomene, die in der Muttersprache der Beteiligten nicht vorhanden sind, sind zwar erlernbar, doch bereiten diese auch nach einem sechsmonatigen Aufenthalt noch Schwierigkeiten. Im Bezug auf den Wortschatz ist beobachtbar, dass jenes Vokabular, das notwendig ist um im Alltag zurechtzukommen, gut und schnell erworben wird, ebenso Wortfelder, die in den Interessensbereich des/der Lernenden fallen. Wenn es um Themen geht, die auch in Alltagskonversationen in der Muttersprache nicht relevant sind, weil sie nicht in das Interessengebiet des/der Lernenden fallen, werden diese auch in einer Fremdsprache kaum erworben.

Den größten Fortschritt konnten diejenigen StudentInnen verzeichnen, die mit einem eher niedrigen Niveau ihren Aufenthalt in Spanien antraten. Ebenso StudentInnen die Praktika absolviert haben, sei es in Krankenhäusern oder in Schulen, daher mehr in ihrem Studienfeld aktiv in Kontakt mit

spanischsprachigen Personen traten, hätten besser Sprachkompetenzen erreicht, auch was den lokalen Dialekt angeht.

Alle im Alltag existierenden Faktoren seien hilfreich für den Spracherwerb gewesen: Vor allem Konversationen im Haushalt mit den MitbewohnerInnen, als auch Alltagssituationen wie Einkaufen und Erledigungen von Bankgeschäften. Besonders hilfreich waren Tandempartnerschaften sowie interkultureller und sprachlicher Austausch bei Konversationsrunden und Stammtische. Nicht zu unterschätzen ist vor allem zu Beginn der Austausch mit anderen internationalen StudentInnen, da man bei diesen auf Geduld und Verständnis stößt auf Grund der gemeinsamen Situation. Auch auf Grund des Vorhandenseins eines gemeinsamen (im Bezug auf eine gemeinsame Sprachfamilie) oder genau konträren Horizontes (z.B. mit StudentInnen einer romanischen Muttersprache) sei der Austausch mit internationalen StudentInnen hilfreich gewesen.

Wichtig für den Spracherwerb war der Konsum der lokalen Medien, mit der Begründung, dass so viel Input von allen Seiten den Fortschritt unterstützen.

Ein weiteres ausschlaggebendes Charakteristikum für den Erfolg des Spracherwerbs ist der Charakter der betreffenden Person: StudentInnen mit hohem Selbstbewusstsein, die keine Angst vor Blamage haben, aus sich herausgehen und bereit sind Konversationen zu führen, die sie im Heimatland nicht führen würden sind erfolgreicher im Erwerb der Sprache als schüchterne Menschen, die aus Angst sich zu blamieren keine Konversationen beginnen, bzw. keinen Anschluss in die Gesellschaft finden. Auch die Motivation spielt eine Rolle, der Wunsch zur temporären Integration muss vorhanden sein. Alkohol ist ein nicht besonders erstrebenswertes, aber dennoch mögliches Mittel die notwendige Enthemmung zu erreichen.

Welche Rückschlüsse lassen sich daraus ziehen? Es lässt sich ein Konzept erstellen, wie der/die angehende Erasmusstudent/in sich auf seinen/ihren Aufenthalt vorbereiten könnte.

Nach meinem Ermessen ist es sinnvoll in einem relativ frühen Stadium den Erasmusantritt anzugehen, das heißt nach Erreichen von sprachlichen Basiskompetenzen im A2-Bereich, da dann einerseits der sprachliche

Fortschritt größer sein wird. Egal welches Niveau der/die Studierende hat, ein Erasmus-Antritt wird sprachlich gesehen immer ein „Sprung ins kalte Wasser“ sein, warum diesen dann also nicht früher wagen. Eine andere Frage ergibt sich daraus, ob man im universitären Bereich bereits davor die für den Alltag wichtigsten Begriffe besprechen sollte, damit dem/der Studenten/in der Einstieg leichter fällt, oder ob man sich auf akademisches Vokabular begrenzen sollte, da das alltägliche ohnehin während des Aufenthaltes aufgenommen wird. Geht man wieder auf Krashens Theorie zurück, dass der Verstand erst bereit sein muss für den Spracherwerb (vgl. Aussagen von E21) um ihn zu vollziehen, könnte man bedenkenlos auf letzteres tippen. Dennoch schließe ich mich hier der Meinung einiger Befragten an, dass sie sich zu Beginn stark überfordert gefühlt hätten, da die im vorangegangenen Sprachkursen erworbenen Vokabeln zumeist nicht mit dem Alltag zu tun gehabt hätten und sich ein Gefühl der Machtlosigkeit bemerkbar machte.

Ein/e jede/r Erasmusstudent/in sollte sich vor Beginn des Aufenthaltes überlegen, ob er/sie die charakterlichen Voraussetzungen mitbringt, um Erasmus machen zu können. Meiner Erfahrung nach werden diese an der Universität Wien durchaus auf die Probe gestellt: Das Bitten um Empfehlungsschreiben, die Vorgespräche mit dem/der Tutor/in in der Sprache des Ziellandes, das Verfassen vom Motivationsschreiben und das Einholen und die Abgabe von notwendigen Dokumenten in den vorgegebenen Zeiträumen können als Initiationsriten gesehen werden, die die Motivation und Charakterstärke auf Eignung testen. In England aber, so wurde mir gesagt, sei es sehr leicht einen Erasmusplatz zu bekommen, da diese über das Außenministerium abliefen und jedem/r Studenten/in eines philologischen Studiums ein Platz sicher sei. Eine englische Studentin erzählte mir sogar, dass sie überredet werden musste, ins Ausland zu gehen. StudentInnen, die nicht den für Erasmus notwendigen Charakter mitbringen, werden von einem Aufenthalt kaum profitieren, da sie Gefahr laufen in die Erasmusfalle zu gehen, das heißt nicht das Bedürfnis verspüren sich zu integrieren, auch sprachlich nicht.

Tritt der/die Erasmusstudent/in seinen/ihren Aufenthalt an, so ist es einem jedem selbst überlassen von dieser Möglichkeit zu profitieren.

Aus der Studie heraus könnte man folgendes Erfolgskonzept für den Spracherwerb während des Auslandsaufenthaltes erstellen:

- Sinnvoll ist es vor dem Aufenthalt sich bereits mit dem Land und der betreffenden Stadt aktiv auseinanderzusetzen, womöglich am besten durch „Insidertips“ die sich vor allem aus einer Tandempartnerschaft ergeben.
- Ein ganzes Studienjahr zu gehen ist durchaus notwendig.
- Zumindest ein/e Mitbewohner/in sollte im Haushalt spanischsprachig sein, die Konversationssprache sollte sowohl mit internationalen ErasmusstudentInnen als auch mit MitbewohnerInnen als auch im universitären Bereich (das heißt keine Vorlesungen auf Englisch) Spanisch sein.
- Es sollten nicht zu viele Kurse an der Universität belegt werden, da sich der Erwerb vor allem auf den Freizeitbereich bezieht.
- Hingegen ausgleichende Aktivitäten im Zusammenhang mit der akademischen Laufbahn, wie z.B. Praktika sind durchaus sinnvoll.
- Es sollte eine ausgewogene Basis geschaffen werden zwischen dem Umgang mit internationalen und lokalen StudentInnen. Aktivitäten mit StudentInnen derselben Muttersprache sind als Einstieg hilfreich, doch sollten diese im Laufe der Zeit eingeschränkt werden.
- Eine soziale Integration sollte angestrebt werden. Am leichtesten wird diese erreicht durch den Austausch mit lokalen Personen, die selbst ein starkes Interesse an interkulturellem Austausch haben, wie zum Beispiel im Rahmen einer Tandempartnerschaft.
- Die Bereitschaft zum Reisen und der Wunsch nach Mobilität ermöglicht die Erweiterung kultureller Kompetenzen und den Erwerb betreffenden Vokabulars.
- Man soll die Sprache in möglichst vielen Bereichen einsetzen, unter anderem auch durch das Konsumieren von Medien. Und der Ausübung aller Aktivitäten die ins Interessensgebiet fallen (z.B. Sport, Literatur etc...)

Eine allgemeine Erkenntnis, die aus dieser Studie gewonnen werden kann ist, dass die bereits im 15. Jahrhundert getroffene Erkenntnis Erasmus von

Rotterdams, dass Reisen den Geist bildet, dass Mobilität eine wichtige Voraussetzung ist für die Erweiterung des persönlichen Horizontes, heutzutage mehr Gültigkeit hat denn je, und dass die Essenz dieser Gesinnung im Programm Erasmus sehr wohl gefunden werden kann. Für die Zukunft bleibt zu wünschen, dass jeder, der im Sinne der Europäischen Union wünscht die kulturellen und sprachlichen Grenzen zu überwinden, die Chance bekommt an einem Mobilitätsprogramm teilzunehmen.

Bibliographie

Ainciburu, María Cecilia: *Aspectos del aprendizaje del vocabulario. Tipo de palabra, método, contexto y grado de competencia en las lenguas afines*. Frankfurt am Main: Peter Lang Internationaler Verlag der Wissenschaften, 2008

Alvar, Manuel: “ ¿Existe el dialecto andaluz?” IN *Cervantes Virtual*, http://www.cervantesvirtual.com/servlet/SirveObras/scclng/80259408019028617422202/p0000001.htm#l_0/ (25/12/2009)

Alvar, Manuel (Hg.): *Manual de dialectología hispánica. – El español de España*. Barcelona: Ariel Lingüística, 1996

Atteslander, Peter: *Methoden der empirischen Sozialforschung*. Berlin: Erich Schmidt Verlag, 2008

Brammerts, Helmut & Calvert, Mike: „Aprender comunicándose en tandem.“ IN: Ojanguren Sánchez, Ana; Blanco Hölscher, Margarita (coords.): *El Aprendizaje Autónomo de Lenguas en Tandem. Principios, estrategias y experiencias de integración*. S. 43-58. Oviedo: Ediciones de la Universidad de Oviedo, 2006

Brammerts, Helmut: “Aprendizaje autónomo de lenguas en tándem: desarrollo de un concepto.” IN: Ojanguren Sánchez, Ana; Blanco Hölscher, Margarita (coords.): *El Aprendizaje Autónomo de Lenguas en Tandem. Principios, estrategias y experiencias de integración*. S. 19-28. Oviedo: Ediciones de la Universidad de Oviedo, 2006

Byram, Michael (u.a.): *Cultural Studies and Language Learning: A Research Report*. Philadelphia: Multilingual Matters, 1991

Corder, Stephen Pit: “Dialectos idiosincrásicos y análisis de errores.” IN: Muñoz Liceras, Juana (Hg.): *La adquisición de las lenguas extranjeras*. S. 63 - 78 Madrid: Edición Visor, 1992

Corder, Stephen Pit: “La importancia de los errores del que aprende una lengua segunda.” IN: Muñoz Liceras, Juana (Hg.): *La adquisición de las lenguas extranjeras*. S.31-40 Madrid: Edición Visor, 1992

Dulay, Heidi; Burt, Marina; Krashen, Stephen: *Language Two*. Oxford: Oxford University Press, 1982

Europäische Kommission (Hg.): *Marco común de Referencia Europea para las Lenguas Extranjeras* (MCREL), Straßburg: Europäische Kommission, 2001
http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf
(04/06/10)¹⁴

Flick, Uwe: *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Verlag, 2010

Glück, Helmut: *Metzlers Lexikon der Sprachwissenschaft*. Stuttgart: J.B. Metzler, 1993

Gomez Ortin, Francisco: „El dialecto murciano y sus variedades“, IN: *Estudios sociolingüísticos del Dialecto Murciano*. Murcia: Universidad de Murcia, 2006
<http://www.um.es/tonosdigital/znum8/portada/monotonos/03-GORTIN.pdf>
(19/05/10)

Helbig, Gerhard: *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*. Berlin: Walter de Gruyter, 2001

Hinrichs, Uwe (Hg.): „Die europäischen Sprachen auf dem Wege zum analytischen Sprachtyp“. In: *Eurolinguistische Arbeiten*. Band 1, Wiesbaden: Harrassowitz, 2004

Izquierdo, Gil: *Aproximación al léxico básico del español como lengua extranjera. Estudio del vocabulario de un manual de español para extranjeros*. Diplomarbeit. Valencia: Universidad de Valencia, 1997

Jiang, Nan: „Semantic transfer and development in adult L2 vocabulary acquisition.“ In: Bogaards Paul & Laufer, Batia: *Vocabulary in a second language: Selection, acquisition and testing*. 101 – 106. Amsterdam: Benjamins, 2004

Kromrey, Helmut: *Empirische Sozialforschung*. Stuttgart: Lucius Verlag, 2009

Künzel u.a.: *Einfluss von Alkohol auf Sprache und Stimme*. Heidelberg: Kriminalistik Verlag, 2005

Little, David: „El aprendizaje de lenguas en tandém y autonomía del estudiante.“ IN: Ojanguren Sánchez, Ana; Blanco Hölscher, Margarita (Hg): *El Aprendizaje Autónomo de Lenguas en Tandem. Principios, estrategias y experiencias de integración*. S.29-37. Oviedo: Ediciones de la Universidad de Oviedo, 2006

¹⁴ Aus Mangel an Angaben von beteiligten Autoren wird hier die Europäische Kommission als Urheber angegeben.

Nation, I.S.P.: *Teaching and Learning Vocabulary*. Cambridge: Heinle & Heinle, 1990

Nemser, William: "Los sistemas aproximados de los que aprenden lenguas segundas. IN: Muñoz Liceras, Juana (Hg.): *La adquisición de las lenguas extranjeras*.S.51 - 62 Madrid: Edición Visor, 1992

Richards, Ivor Armstrong: "The Role of Vocabulary Teaching". In: *TESOL Quarterly*, 10 (16), 77-89, 1976

Rosenvinge-Schirmer, Randi: *Et aar i Norge. Norwegisch für Deutschsprachige*. Bremen: Hempen Verlag, 2001

Selinker, Larry: "La interlengua". IN: Muñoz Liceras, Juana (Hg.): *La adquisición de las lenguas extranjeras*.S.79 - 102 Madrid: Edición Visor, 1992

Stickler, Ursula & Lewis, Tim: "Aprendizaje Tándem y competencia intercultural." IN: Ojanguren Sánchez, Ana; Blanco Hölscher, Margarita (Hg): *El Aprendizaje Autónomo de Lenguas en Tandem. Principios, estrategias y experiencias de integración*.S.90 - 102. Oviedo: Ediciones de la Universidad de Oviedo, 2006

Wardhaugh, Ronald: "La hipótesis del análisis contrastivo." IN: Muñoz Liceras, Juana (Hg.): *La adquisición de las lenguas extranjeras*.S. 41 - 60 Madrid: Edición Visor, 1992

Wode, Henning: *Psycholinguistik. Eine Einführung in die Lehr- und Lernbarkeit von Sprachen*. Ismaning: Max Hueber: 1988

Woodin, Jane: "Fomento de la competencia intercultural en el aprendizaje en tándem." IN: Ojanguren Sánchez, Ana; Blanco Hölscher, Margarita (Hg): *El Aprendizaje Autónomo de Lenguas en Tandem. Principios, estrategias y experiencias de integración*.S.69 - 76. Oviedo: Ediciones de la Universidad de Oviedo, 2006

Internet

Erasmus

Allgemein: http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-programme/doc80_en.htm (17/05/10)

Geschichte http://ec.europa.eu/education/erasmus/doc1709_en.htm (17/05/10)

Statistiken: http://ec.europa.eu/education/erasmus/doc920_en.htm (17/05/10)

7 Erasmus en 7 minutos: <http://www.youtube.com/watch?v=7YhvyxVCCOQ>

Internationales Sprachenportfolio:

Allgemein: http://www.coe.int/t/dg4/portfolio/default.asp?l=e&m=/main_pages/welcome.html (23/04/10)

Englisch: http://www.coe.int/T/DG4/Portfolio/?M=/main_pages/levels.html (23/04/10)

Deutsch: http://www.wifi.at/DE/Karriere/ThemenProdukte/Sprachen/Europ%C3%A4ischer%20Referenzrahmen/europ_referenzrahmen.aspx (23/04/10)

Murcia und Murcianisch:

Llengua Maere <http://www.llenguamaere.com/> (19/05/10)

El rincón del lingüista trasnochado:
<http://ellinguistatrasnochado.blogspot.com/2010/06/vocales-murcianas.html>
(04/06/10)

“El número de alumnos de la Universidad de Murcia interesados en participar en el programa Erasmus sube un 20 por ciento” IN: Universia
http://www.universia.es/portada/actualidad/noticia_actualidad.jsp?noticia=104390 (19/05/10)

Instituto de Verbología Hispánica: <http://www.verblog.com/81murcia.htm>
(19/05/10)

Diccionario Murciano
<http://www.youtube.com/watch?v=07TgHFSffcU&feature=related> (19/05/10)

“Esto sólo se dice en Murcia”:
<http://www.facebook.com/photo.php?pid=5753887&id=753096257#!/group.php?gid=276605699477&ref=ts> (19/05/10)

Putá Vida de Mierda: <http://www.pvidadem.com/> (20/05/10)

Anhang

Abbildungen

Abb.1: Interne Prozesse beim Spracherwerb nach Krashen	25
Abb.2: Stadien des Erwerbs neuen Vokabulars von Erwachsenen nach Jiang.....	28

La Adquisición de la lengua española por los estudiantes Erasmus en Murcia. Síntesis en español

Es uno de los objetivos de la Unión Europea en el sector educativo que todos los ciudadanos europeos aprendan por lo menos dos lenguas extranjeras. Nunca ha sido tan fácil como hoy, con todos los programas de movilidad existentes para promover el intercambio cultural y para facilitar la práctica de las lenguas extranjeras.

El programa Erasmus existe desde 1987 y lleva el nombre del famoso filósofo Erasmus de Rotterdam (1465 – 1536), quien sabía de la importancia de los viajes para la educación. Cada año más de 180 000 estudiantes y profesores sacan provecho del intercambio en 31 países europeos. Este intercambio no sólo se ve como enriquecimiento en el sector académico sino también supone un gran avance en el aprendizaje de lenguas extranjeras y competencias interculturales. Se han corrido ríos de tinta sobre los métodos de la adquisición de lenguas extranjeras, sólo que la mayoría de las obras se refieren al aprendizaje en el aula o en situaciones de migración, pero faltan investigaciones sobre el aprendizaje fuera del aula, es decir, en condiciones excepcionales como por ejemplo la del intercambio Erasmus durante un año. Es por eso que me he centrado en este tema: ¿Cómo aprenden los estudiantes Erasmus en medio año? ¿En qué ambiente? ¿Cuáles son sus métodos? ¿Cuál es la influencia de factores como los medios de la comunicación, el dialecto regional etc.? La investigación fue realizada en Murcia, España, donde yo misma pude experimentar durante nueve meses el proceso de adquisición del español. En la investigación tomaron parte 25 estudiantes Erasmus cuya lengua materna es germánica, (o que hayan recibido su educación en ésta lengua, como en tres casos) es decir, estudiantes de Austria, Suiza, Alemania, Noruega, Irlanda e Inglaterra. He descartado la investigación de estudiantes de una lengua románica, porque en estos casos se adquiere la lengua de otra manera, y tampoco participaron estudiantes de lenguas eslavas – me parece cuestionable la exactitud de un trabajo en relación a una lengua desconocida.

A los estudiantes se les preguntó por su nivel de español al principio y en el momento de la investigación, además por las dificultades gramaticales y léxicas a comienzos de su estancia en Murcia y cómo ha cambiado su situación. Otras preguntas hacían referencia al ambiente en el cual practicaban el idioma, el impacto de la universidad, actividades en el tiempo libre, los medios de la comunicación, la vida en el hogar etc... en su progreso y también su percepción del dialecto regional, es decir, del murciano.

Hay que mencionar que las actividades que realizaban en Murcia los estudiantes Erasmus les sirvieron de ayuda para mejorar tanto sus conocimientos del idioma como su adaptación a la vida española. Muchos estudiantes mencionaron la importancia de los intercambios lingüísticos. El *tándem* -así se le llama- consiste en la comunicación de dos personas de lenguas maternas distintas. Ambos quieren practicar la lengua del otro. Este modo de aprender se basa en los principios de reciprocidad y autonomía. No sólo es posible adquirir la lengua del otro, sino también mejorar las competencias interculturales; todo libremente, casi como si fuese un juego. Los estudiantes Erasmus afirmaron, que aprendiendo de esta manera la sociedad española les parece más accesible, porque una de las condiciones del *tándem* es que los dos estén interesados en la cultura del otro –pues resulta más difícil entrar en contacto con gente que apenas tenga interés en otras culturas.

Lo mismo se podría decir de las tertulias de intercambio, organizadas por la organización de ESN Murcia (Erasmus Student Network Murcia) , donde los participantes podían elegir y cambiar pareja *tándem*. Existía también una tertulia que se llamaba “*Stammtisch Murcia*”, exclusivamente para estudiantes de países germanohablantes y españoles interesados en el alemán y sus variedades. Allí se podía intercambiar frases hechas y dichos que no siempre se puede encontrar en diccionarios.

La organización ESN también organizaba viajes por toda España y fiestas para los estudiantes Erasmus. Para el progreso de la inmersión en el idioma también eran útiles dichas actividades: La lengua común empleada entre los estudiantes internacionales fue el español, todo fue organizado en español, incluso las visitas guiadas por las ciudades también fueron en español.

Antes de interpretar los resultados de las investigaciones hace falta introducir unas teorías psicolingüísticas sobre la adquisición de la lengua.

Son teorías que tratan el aspecto del aprendizaje de lenguas extranjeras desde perspectivas muy distintas: Unas se refieren a los conceptos para lograr un éxito en el aprendizaje, otras tratan los procesos activos en el aprendizaje para la incorporación de la lengua, y otras observan el resultado del aprendizaje para sacar conclusiones sobre los métodos llevados a cabo.

Byram (1991) basa sus investigaciones en teorías de psicología conductista.

Según él, el estudiante aprende la lengua a través de dos modelos de comportamiento:

A) el condicionamiento y B) el aprendizaje instrumental, o sea *trial and error*. Es importante evitar traducciones, para que el aprendiz sea capaz de desarrollar conceptos independientes de la lengua materna.

En cambio Selinker observa el resultado del aprendiz cuando intenta comunicarse en una lengua extranjera. Este producto lo llama *interlengua*. Es una lengua porque tiene una estructura y una gramática, pero no es 100% la lengua extranjera ni la lengua materna. Esta interlengua se desarrolla hacia la lengua extranjera producida por un nativo, pero nunca logrará el nivel de perfección total. Hay que investigar la interlengua para comprender los métodos de los que se sirve el aprendiz para aprender.

Krashen tiene otra explicación para los métodos de aprendizaje: Primero hay que distinguir entre adquirir una lengua y aprender una lengua. Según él los niños adquieren la lengua, mientras que la mayoría de los adultos tienen que aprenderla. Son tres los elementos que forman parte de la comunicación en una lengua extranjera: primero el filtro, la parte que selecciona por motivos de necesidad, motivación y actitud personal de lo que se aprende. Segundo el organizador, que a través de lo aprendido establece una estructura de la lengua extranjera. Y por último el monitor: es la parte conciente que consiste en las reglas y normas de las que se sirve el aprendiz para producir el acto de habla en una lengua extranjera.

Otro sector en la psicolingüística es el aprendizaje a través del análisis de errores. Si se investiga los errores de un alumno se puede entender sus

conceptos del lenguaje. Es la corrección que ayuda a lograr los conceptos correctos.

Como la adquisición del vocabulario era el centro del objeto de investigación, es de interés tratarlo desde un punto de vista teórico en particular. Los científicos que tratan el tema del vocabulario hablan del *lexicón mental*. Hay que distinguir entre tres etapas para conseguir la entrada de una palabra en dicho lexicón. En la primera etapa se percibe la palabra acústicamente o visualmente como cadena de fonemas o grafemas. Se traduce la palabra a la lengua materna. En la segunda etapa se va sustituyendo la relación con el concepto en la lengua materna por una contextualización en la lengua objeto. En la tercera etapa la palabra logra incorporarse en el lexicón mental para usarlo en cualquier contexto, independiente de su concepto. Sin embargo hay que tener en cuenta varios factores que pueden facilitar o dificultar la adquisición del vocabulario. Factores que pueden tener un papel, como por ejemplo la motivación personal, circunstancias del aprendizaje, la longitud de la palabra etc.

Para adaptar las teorías anteriormente mencionadas a la investigación realizada en Murcia, hay que tener en cuenta, que el español no era para nadie la segunda lengua, sino su tercera o cuarta. Es por eso, que se puede observar interferencias de otras lenguas extranjeras aprendidas.

¿Cuál era el punto de partida de los estudiantes Erasmus? Todos llegaron a Murcia entre finales de agosto y comienzos de septiembre con niveles distintos de español, que variaban desde A2 hasta B2, y en un caso A1.

Los estudiantes de un nivel más básico tenían problemas con la conjugación de los verbos, concretamente los irregulares; los de nivel más avanzado tenían problemas con el subjuntivo y el condicional; y todos decían que había dificultades con la concordancia de género y número de los adjetivos y sustantivos, el uso de los tiempos del pasado, los pronombres y las preposiciones. Es curioso que se puede observar una discrepancia entre los estudiantes de lengua materna alemana y de lengua materna inglesa. Los anglohablantes tenían dificultades al conjugar los verbos y con el concepto de géneros gramaticales; fenómenos, que existen en el alemán. En el noruego

existe la distinción entre los géneros, pero no hay conjugación. Además, el orden de las palabras les creaba confusiones a los angloparlantes, que también es distinto en alemán, pero los de habla alemana no parecían tener problemas con esto. Se puede explicar con la ayuda de la tipología de lenguas. El inglés tiende hacia las lenguas analíticas, mientras que el alemán y el español permanecen sintéticas. En lo que se refiere al léxico, los interrogados decían que aunque sabían de campos de términos científicos de su carrera, carecían totalmente del vocabulario necesario para sobrevivir en la vida cotidiana. Los estudiantes de medicina en cambio dicen que gracias a los términos médicos en latín no tenían tantos problemas con seguir las conversaciones en el hospital.

Sobre todo al principio, todos sufrieron el fenómeno de los “falsos amigos”, o sea palabras que son idénticas o parecidas tanto en el español como en su lengua materna, pero que cambian de significado.

Ejemplos famosos son el uso de ‘demonstración’ para ‘manifestación’ por parte de los germanohablantes y el dicho ‘estoy embarazada’ para expresar ‘me da vergüenza’ por parte de los anglohablantes.

Se puede observar que el ambiente en el cual los estudiantes han adquirido la lengua con éxito se puede dividir en 7 áreas:

- En el hogar: La mayoría de los estudiantes tenían compañeros de piso hispanohablantes. Depende de la simpatía mutua, si había intercambio o no. Es obvio, que era el lugar dónde aprendían todas las palabras que tienen que ver con la vida cotidiana, productos para el hogar, muebles etc.
- En el supermercado: curiosamente es el lugar más mencionado por los interrogados. Como la comida es parte de las necesidades más básicas, todos los estudiantes han perfeccionado todo lo relativo a la alimentación.
- En la universidad: aunque el aprendizaje en las clases se describe como muy pasivo, todos los estudiantes han aprendido términos vinculados con su carrera, y debido a la burocracia, las palabras necesarias típicas de la administración.
- En el tiempo libre: los estudiantes han aprendido exclusivamente palabras que eran de interés personal, normalmente vinculadas al campo del deporte o

las fiestas. El alcohol ha sido un elemento de importancia, por su efecto de desinhibición.

- En los viajes: En general, para los estudiantes Erasmus, la movilidad, y todo lo vinculado a ella, tiene mayor importancia.
- Con las parejas: Muchos estudiantes ven la relación con nativos como un paso importante hacia la integración en la sociedad española. Con las parejas aprenden un vocabulario más profundo en relación a las emociones y los sentimientos.
- En sociedad con otros estudiantes Erasmus: Los interrogados ven útil el intercambio con otros estudiantes internacionales. Así pueden aprender nuevas ideas, etc. también se sienten menos tímidos hablando con gente que lingüísticamente se encuentran en la misma situación que ellos.

Hay más factores que tienen un papel importante para la adquisición del español estando de Erasmus. Aquí hay que distinguir entre la motivación integrativa, es decir, el deseo de aprender una lengua para tomar parte en la sociedad, la motivación personal, o sea, el aprendizaje de la lengua por motivos prácticos, y la motivación de identificación con un grupo social.

Otro factor es la edad: la mayoría de los psicolingüistas no creen en la adquisición perfecta de una lengua extranjera por adultos. Un papel muy esencial, sobre todo en cuanto al aprendizaje de la lengua española estando de Erasmus es la personalidad del estudiante. Se puede observar que, si el estudiante es tímido y tiene vergüenza a hablar, no tendrá tanto éxito como un estudiante abierto, que está dispuesto a empezar conversaciones en cualquier momento sin el miedo de cometer errores. Y por último, también hay que mencionar el ambiente en el que se aprende la lengua: en el ámbito formal es más difícil que en situaciones informales, en las cuales no existe el riesgo de quedar por debajo de las expectativas de alguien.

Para muchos estudiantes Erasmus su primer contacto con un hispanohablante nativo ha sido en España. Por eso vale la pena mencionar el impacto del dialecto de la región, el murciano, en el aprendizaje del español.

Es discutible el valor que tiene el murciano en la dialectología ibérica. Mucha gente lo trata como un acento, un habla regional, mientras que otros hablan de una lengua propia. De hecho podemos hablar del murciano como de un dialecto de transición: por su situación geográfica, se pueden encontrar influencias de Valencia, de Andalucía y de Castilla. El murciano comparte muchos rasgos de pronunciación con el andaluz, como por ejemplo la aspiración de la –s implosiva, y como consecuencia la abertura de las vocales. Otros rasgos característicos son la pérdida de la –b-, -d-, -g- intervocálica y la igualación de la –r y –l final. Aparte de estos fenómenos lo que más llamaba la atención entre los estudiantes interrogados es el diminutivo –ico, un aragonesismo, y palabras y expresiones que sólo se utilizan en Murcia, es decir, palabras como ‘acho’, ‘pijo’, ‘picoesquina’ etc.

Es interesante saber si los estudiantes Erasmus han integrado el murciano en su manera de hablar, sea consciente o inconscientemente. Algunos dicen que no pueden permitirse hablar el dialecto porque serán profesores de español en el futuro y tendrán que hablar el español estándar. Otros dicen que sólo utilizan el dialecto para divertirse o para alegrar a los locales. Otros en cambio dicen, que, como el murciano no tiene buen prestigio entre los españoles y se considera de bajo nivel cultural, no quieren hablar así.

Otra gran influencia en el aprendizaje de español durante el Erasmus son los medios de comunicación. La mayoría de los estudiantes lograron ampliar su léxico gracias a ellos. En la mayoría de los casos fueron los mismos compañeros de piso los que los introdujeron en la vida de los estudiantes Erasmus. En cuanto a las películas dobladas existen varias opiniones: Unos dicen que es muy útil ver series ya conocidas en otra lengua, como por ejemplo *Los Simpsons*. Otros evitan ver películas dobladas porque dudan de la autenticidad del lenguaje empleado. Sólo pocos leían periódicos diariamente durante su estancia, pero sí que dicen que la lectura de revistas es muy útil, sobre todo al principio.

Se pueden observar otros fenómenos en el aprendizaje durante el Erasmus, que a lo mejor no existen aprendiendo la lengua en el aula:

Uno de ellos es la hipercorrección: Intentando no cometer errores, los estudiantes exageran ciertos puntos gramaticales, como por ejemplo el uso inapropiado del imperfecto o subjuntivo.

Otro fenómeno que se podía observar también en las entrevistas es el cambio de código en la lengua materna. Es decir los estudiantes tienden a decir palabras y expresiones también en español, que son muy frecuentes en su vida cotidiana española – aunque estén hablando en inglés o alemán.

Después de 6 meses en España, ¿cuál es el éxito?

En la investigación resulta que los estudiantes de un nivel inicial más bajo han logrado aprender proporcionalmente más durante los seis meses que estudiantes de un nivel más alto al principio. El progreso que han tenido ha dependido de las circunstancias en las que vivieron: si han caído en la “trampa del Erasmus” (el error típico de los erasmus) y no han encontrado amigos españoles, es muy posible que su español no haya experimentado realmente una mejoría. En lo que se refiere al progreso, los estudiantes hablaban de un progreso en varias etapas, dándose cuenta paso a paso de que lo que son capaces de decir ahora no habría sido posible hace un mes. Muchos estudiantes Erasmus dicen que se dieron cuenta después de alrededor de tres meses, de que ya eran capaces de hablar español con fluidez, otros notaron su progreso estando en su país de origen al seguir hablando en español.

Aunque en general están contentos con el progreso que han tenido, y de no tener problemas en expresarse en español en cualquier situación cotidiana, tienen miedo de no poder comunicarse en situaciones excepcionales, como por ejemplo, en casos de emergencia. Todavía tienen problemas con aspectos gramaticales que no existen en su lengua materna, aunque menos que antes. Han logrado aprender todas las palabras y campos que cubren las necesidades de la vida cotidiana y otras cosas de interés personal, pero fuera de ahí han intentado evitar aprender palabras nuevas que supusieran un esfuerzo inútil.

De todos estos datos se puede extraer un concepto para exponérselo a todos los futuros estudiantes Erasmus como preparación antes de su llegada y durante su estancia en el país de destino.

El estudiante tiene que decidirse si tiene el carácter apropiado para irse al extranjero. Si no, no aprovechará suficiente de su estancia. Es útil informarse antes de su estancia de las costumbres regionales etc. a lo mejor a través del ya mencionado tándem. Es todavía un tema a tratar si tiene sentido aprenderse antes las palabras más útiles para la vida cotidiana y así prepararse o deben aprenderlas directamente durante su estancia. Además es útil convivir con españoles, pero el provecho de un hogar compartido con españoles depende de la simpatía y el interés mutuo. También puede ser útil la relación con otros estudiantes internacionales, aunque con el tiempo es mejor reducir el contacto con ellos. Como el aprendizaje de la lengua en un país extranjero se concentra sobre todo en el tiempo libre, tiene poco sentido coger demasiadas asignaturas. Al fin y al cabo hay que sacar el mayor partido posible de todos los lados, incluso de los medios de la comunicación y concentrarse en cosas de interés.

Es de esperar que en el futuro cualquiera que desee superar las barreras culturales y lingüísticas, que es la intención de la Unión Europea, tenga la posibilidad de participar en un programa de movilidad.

Abstract

Jährlich ermöglicht das Mobilitätsprogramm Erasmus über 180 000 StudentInnen den Aufenthalt in einem anderen Land um die Kultur und nicht zuletzt auch die Sprache zu lernen. Dabei stellt sich aus der sprachwissenschaftlichen Perspektive die Frage, wie man einen solchen Aufenthalt am besten nutzen kann, um möglichst viel davon zu profitieren. Zweifelsohne wurde schon sehr viel über das Spracherlernen im Klassenzimmer sowie in einer migratorischen Situation publiziert, über die Sondersituation „Erasmusstudent/in“ wurde bis jetzt noch nicht viel geschrieben. In einer qualitativen Studie während des Auslandsaufenthaltes in Spanien wurde daher nachgeforscht, welche Faktoren in welchem Ausmaß ausschlaggebend sind für einen erfolgreichen Erwerb der spanischen Sprache, sowie welche sprachlichen Komplikationen nach einem Jahr dennoch bestehen bleiben.

Wie sich zeigt, ist nicht so sehr das Studium in der anderen Sprache ausschlaggebend, sondern mehr noch das „Leben“ der Sprache im Alltag: Durch das Konsumieren der Medien, durch das Aufbauen eines sozialen Netzwerkes etc. Entscheidend ist dabei das individuelle Interessensfeld des/der Studenten/in, sowie der Notwendigkeitsgrad der Anwendung der Sprache. Ein jeder wird mit jenem Vokabular vertraut, welches im Erasmus-Alltag überlebensnotwendig ist, z.B. jegliches Vokabular für Administration, Lebensmittel und auch Mobilität.

Aus grammatikalischer Sicht zeigt sich, dass, in diesem Fall vor allem für StudentInnen mit germanischer Muttersprache, bestimmte Probleme nach einem sechsmonatigen Aufenthalt trotz größter Anstrengungen bestehen bleiben, dies sind in erster Linie grammatikalische Erscheinungen, die in der Muttersprache nicht vorhanden sind.

Eine weitere Erkenntnis, die dieser Studie entnommen werden kann ist, dass auch der individuelle Charakter eines/r Studenten/in ausschlaggebend für den Lernerfolg ist. Aus all den gewonnenen Daten schließlich lässt sich ein Konzept zur Vorbereitung erstellen sowie zur erfolgreichen Nutzung der Möglichkeit eines Erasmusaufenthaltes.

Lebenslauf

Angaben zur Person:

Name: Bakk. phil. Alexandra Machacek
Adresse: Taborstraße 28/25
1020 Wien
Nationalität: Österreich
Geburtsdatum: 29. März 1987
Geburtsort: Wien

Bildungsweg:

- **Seit WS 2005:** Diplomstudium der Romanistik-Hispanistik an der Uni Wien
- SS 2006 – SS 2009:** Bakkelaureatsstudium der Hungarologie an der Uni Wien (abgeschlossen)

Juli 2007: Teilnahme am **Sommerkolleg Szombathely, Ungarn**

SS 2008: Auslandsstudium im Rahmen des Programmes **CEEPUS** in Szeged, Ungarn

WS/SS 2009/2010: Auslandsstudium im Rahmen des Programmes **ERASMUS** in **Murcia, Spanien**

- **1997-2005:** Gymnasium Kl. Sperlgasse Unterstufe/Oberstufe
- **1993-1997:** Volksschule Kl. Sperlgasse

Berufserfahrung:

- **April – Mai 2010:** Teilnahme an dem Projekt zur Förderung von interkultureller Kommunikation und Sprachenaustausch „**Semana de Europa**“ an regionalen Schulen in Murcia, Spanien.
- **Seit Juni 2007:** Gelegentliche Vertretungen diverser Tanzkurse am **Universitären Sportinstitut Wien (USI)**