



universität
wien

MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

„Syntaktische Interferenzerscheinungen in mündlichem
Deutsch als Fremdsprache“

Am Beispiel von japanischen Deutschlernenden mit Englisch als erster
Fremdsprache

verfasst von / submitted by

Stefan Kogler BA

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of
Master of Arts (MA)

Wien, 2020 / Vienna, 2020

Studienkennzahl lt. Studienblatt /
degree programme code as it appears on
the student record sheet:

UA 066 814

Studienrichtung lt. Studienblatt /
degree programme as it appears on
the student record sheet:

Masterstudium Deutsch als
Fremd-
und Zweitsprache

Betreut von / Supervisor:

Univ.-Prof. Dr. Karen Schramm

Danksagung

Es wäre mir nicht möglich gewesen, diese Masterarbeit in der nun vorliegenden Form zu vollenden, wenn es nicht um die Hilfe und Unterstützung anderer gewesen wäre:

Der Betreuerin meiner Arbeit, *Univ.-Prof. Dr. Karen Schramm*, gilt mein besonderer Dank dafür, dass sie mir stets mit demselben Engagement, Interesse und derselben Aufmerksamkeit Ihre fachliche Expertise zuteilwerden ließ, wofür sie auch unter meinen Studienkolleginnen und -kollegen allseits als Lehrkraft höchst geschätzt wird.

Frau *Dr. Elisabeth Arnberger* danke ich für das ausführliche Lektorat meiner vorgenommenen Fehlerkorrektur, denn vier Augen sehen mehr als zwei.

Von größtem Wert für den Aufbau und die Struktur meiner Arbeit waren die Ratschläge von Herrn *Mag. Gerald Leitzinger*, dessen Ansichten ich sowohl in fachlichen als auch persönlichen Belangen stets als Bereicherung empfand. Ihm möchte ich an dieser Stelle auch für mittlerweile sechzehn Jahre Freundschaft danken.

Natürlich danke ich auch den drei Probandinnen und Probanden, denn ohne sie wäre die Durchführung meiner Studie gar nicht möglich gewesen. Auch wenn ich mich mit den „schlechten“ Seiten eurer Deutschkenntnisse befasse, so kann ich euch versichern, dass ihre alle großartige Leistungen erbracht habt. Aus eigener Erfahrung versichere ich euch, dass Fehler ein unverzichtbarer Teil des Erlernens einer Sprache sind und ich hoffe, dass meine Arbeit nicht nur euch, sondern auch vielen anderen japanischen Studierenden das Verständnis der deutschen Sprache etwas näherbringen kann, so wie unsere Gespräche mir das Verständnis Japans jedes Mal ein Stück näherbringen.

Mein größter Dank gilt jedoch meinen Eltern, die stets höchsten Wert auf die Bildung ihrer Kinder legten und es uns ermöglichten, frei von Sorgen und Nöten stets nach unseren Interessen und Neigungen unsere Studien zu verfolgen.

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung	1
2. Theoretischer Teil.....	3
2.1 Spracherwerbsforschung	3
2.2 Begriffsklärungen	4
2.2.1 Erstsprache und L1, L2, L3, ... Lx.....	4
2.2.2 Zweit- und Fremdsprache	5
2.2.3 Zusammenfassung.....	7
2.3 Vom Mono- und Bilingualismus zum Multilingualismus.....	8
2.3.1 Historische Entwicklung und Definition	8
2.3.2 Hypothesen und Theorien.....	10
2.3.2.1 Behavioristische Ansätze – Kontrastivhypothese	11
2.3.2.2 Nativistische Ansätze – Identitätshypothese	12
2.3.2.3 Kognitivistische Ansätze – Interlanguage-Hypothese.....	13
2.3.3 Einfluss auf den Tertiärspracherwerb	14
2.4 Tertiärspracherwerb	15
2.4.1 Kognitive Prozesse und Faktoren des Tertiärspracherwerbs	15
2.4.2 Hypothesen und Theorien des Tertiärspracherwerbs.....	17
2.4.2.1 Das Faktorenmodell	18
2.4.2.2 Das Rollen-Funktions-Modell	20
2.4.2.3 Das Dynamic Model of Multilingualism (DMM)	21
2.4.2.4 Das Ecological Model of Multilingualism (EMM)	24
2.4.2.5 Das Foreign Language Acquisition Model (FLAM).....	25
2.5 Transfer, Interferenz und Fehler	26
2.5.1 Fehlerdefinitionen	27
2.5.2 Fehlerklassifikation.....	29
2.5.2.1 Klassifikation nach Sprachebenen	30
2.5.2.2 Klassifikation nach Kompetenz und Performanz.....	30
2.5.3 Fehlerursachen.....	31
2.5.3.1 Interlinguale Interferenz.....	32
2.5.3.2 Intralinguale Interferenz.....	34
2.6 Kontrastiver Sprachvergleich	35
2.6.1 Allgemeines zum Deutschen	36

2.6.2 Kontrastiver Vergleich Deutsch – Japanisch	37
2.6.2.1 Allgemeines	37
2.6.2.2 Partikeln.....	38
2.6.2.3 Syntax	39
2.6.2.4 Fazit	42
2.6.3 Kontrastiver Vergleich Deutsch – Englisch	43
2.6.3.1 Allgemeines	43
2.6.3.2 Morphologie	43
2.6.3.3 Syntax	45
2.6.3.4 Fazit	47
2.6.4 Hypothese.....	48
3. Empirischer Teil	49
3.1 Methodenwahl und Forschungsdesign.....	49
3.1.1 Forschungsfragen und Erkenntnisinteresse	49
3.1.2 Untersuchungsgegenstand und ProbandInnen	50
3.1.2.1 Untersuchungsgegenstand	50
3.1.2.2 Schriftlichkeit und Mündlichkeit.....	51
3.1.2.3 ProbandInnen.....	53
3.1.3 Fehleranalyse.....	56
3.1.3.1 Identifizierung von Fehlern.....	57
3.1.3.2 Klassifizierung von Fehlern; Kriterienkatalog.....	57
3.1.3.3 Fehlererklärung	64
3.1.3.4 Möglichkeiten und Grenzen der Fehleranalyse	65
3.2 Präsentation der Ergebnisse.....	67
3.3 Analyse der Ergebnisse	79
3.3.1 Ergebnisse – ProbandIn 1	80
3.3.2 Ergebnisse – ProbandIn 2	89
3.3.3 Ergebnisse – ProbandIn 3	98
3.4 Diskussion.....	108
3.5 Zusammenfassung	113
4. Literaturverzeichnis	116
5. Abbildungsverzeichnis	125
6. Anhang	140
6.1 Muster TeilnehmerInneninformation und Einwilligungs-erklärung	140

6.2 Transkript, Korrekturbogen und Auswertung - ProbandIn 1	145
6.3 Transkript, Korrekturbogen und Auswertung - ProbandIn 2	162
6.4 Transkript, Korrekturbogen und Auswertung - ProbandIn 3	188
6.5 Auswertung gesamt	210
6.6 Abstract.....	214

1. Einleitung

Im Sommersemester 2019 hatte ich das Privileg, im Rahmen meines DaF/DaZ-Studiums an der Universität Wien ein Unterrichtspraktikum an einer Partneruniversität in Tokio, Japan, zu absolvieren. Im Kontakt mit den dortigen Studierenden fiel mir auf, dass deren erbrachte Leistungen in der mündlichen Kommunikation stark variierten: Obwohl das Kommunikationsziel für gewöhnlich erreicht wurde, waren für mich – nicht nur, aber vor allem – Fehler in der Syntax auffällig, wobei ich den Eindruck hatte, Einflüsse aus der Erstsprache der Studierenden sowie deren erster Fremdsprache Englisch wahrzunehmen.

Mit Deutsch als Erstsprache, Englisch als erster Fremdsprache und Grundkenntnissen des Japanischen kannte ich diese Sprachenkonstellation bisher nur mit umgekehrten Vorzeichen, weshalb ich schlussendlich durch einen ‚Perspektivenwechsel‘ folgender Frage nachgehen wollte: Welche Schwierigkeiten in Bezug auf die Syntax ergeben sich bei der mündlichen Deutschproduktion – und warum –, wenn man eine typologisch so weit entfernte Sprache wie Japanisch als Erstsprache spricht, und welche Rolle spielt dabei die erste Fremdsprache Englisch?

Die vorliegende Masterarbeit stellt das Ergebnis dieses Vorhabens dar: In ihr wurde versucht, mittels Fehleranalyse in drei mündlich geführten Interviews mit japanischen DaF-Studierenden syntaktische Fehler zu identifizieren und deren Ursprung zu erklären, wobei der Fokus auf Interferenzerscheinungen lag.

Im theoretischen Teil wird hierfür zunächst ein Überblick über die Entwicklung der Mehrsprachigkeitsforschung sowie die grundlegenden Mechanismen der Mehrsprachigkeit geboten und es werden die bestehenden Modelle des Tertiärspracherwerbs vorgestellt, die sich mit (mindestens) drei Sprachen im Repertoire einer Person beschäftigen.

In weiterer Folge wird das Phänomen der sprachlichen Interferenz genauer erläutert und eine Definition für den Begriff *Fehler*, wie sie im empirischen Teil der Arbeit zur Anwendung kommt, aufgestellt.

Den Abschluss des theoretischen Teils bildet ein kontrastiver Sprachvergleich, in dem die Sprachen Japanisch, Englisch und Deutsch einander gegenübergestellt

werden, um sprachtypologische Unterschiede zu veranschaulichen. Daran anschließend wird bereits eine erste Hypothese aufgestellt, in welchen Bereichen diese Unterschiede – basierend auf der zuvor erarbeiteten Theorie zum Tertiärspracherwerb – Fehler vonseiten der japanischen Probandinnen bzw. Probanden erwarten lassen.

Im empirischen Teil der Arbeit werden das konkrete Forschungsinteresse und die daraus abgeleiteten Forschungsfragen formuliert sowie der Untersuchungsgegenstand und die gewählte Untersuchungsmethode, die Fehleranalyse, genauer vorgestellt.

Die Analyseergebnisse werden zuerst in einer allgemeinen Darstellung präsentiert, bevor diese für die einzelnen ProbandInnen präsentiert werden. Die Interpretation dieser Ergebnisse erfolgt im Anschluss, wo auch die gestellten Forschungsfragen abschließend beantwortet werden.

Die Zusammenfassung am Ende der Arbeit rekapituliert, wie sich die Ergebnisse der Untersuchung in die erarbeitete Theorie einfügen und reflektiert über das Forschungsdesign und die Methodenwahl. Zusätzlich bietet sie einen Ausblick auf weiterführende Forschungsfragen, die im Rahmen der vorliegenden Untersuchung aufgeworfen wurden.

2. Theoretischer Teil

2.1 Spracherwerbsforschung

Zentrale Fragen der Spracherwerbsforschung (vgl. Hufeisen & Riemer 2010, 738f.) sind jene zu den Themen Erst-, Zweit- und Fremdsprache(n) und den dahinterstehenden Lern- und Erwerbsprozessen, wobei das Erkenntnisinteresse grob in drei Bereiche aufgeteilt werden kann:

- Erstspracherwerbsforschung
- Zweitspracherwerbsforschung
- Tertiärsprachen- bzw. Mehrsprachigkeitsforschung

Die *Erstspracherwerbsforschung* (vgl. Hufeisen & Riemer 2010, 738f.) beschäftigt sich mit der Aneignung der L1 bzw. ‚Muttersprache‘. Das wesentliche Merkmal in diesem Erwerbsprozess ist, dass die L1 von Geburt an erworben wird, wobei auch ein doppelter oder mehrfacher L1-Erwerb möglich ist (z.B. in internationalen Familien oder im Migrationskontext). Gemäß Rösch (2011, 11) kann diese Form des Erwerbs auch noch bis zum 3. Lebensjahr erfolgen. Ein Merkmal dieses Erwerbsprozesses ist es, dass sich der Spracherwerb für das Kind – obwohl über mehrere Jahre hinweg – ohne erkennbare Mühe vollzieht. Zusätzlich zur L1 erwirbt das Kind auch L1-spezifisches kulturelles und Weltwissen, was den wesentlichen Unterschied zur *Zweitspracherwerbsforschung* ausmacht. Während ein Kind beim L1-Erwerb sozusagen ein ‚unbeschriebenes Blatt‘ ist, erwirbt es die L2 bereits vor dem Hintergrund des L1-spezifischen Grundwissens. Unter gewissen Umständen kann auch vom *frühen Zweitspracherwerb* (etwa im Alter von 4-6 Jahren) gesprochen werden, das Kriterium ‚(simultaner) Erwerb von Geburt an‘ bleibt aber als klare Trennlinie zur L1 bestehen.

Die *Tertiärsprachen- bzw. Mehrsprachigkeitsforschung* (vgl. Hufeisen & Riemer 2010, 747f.) ist die jüngste dieser drei Disziplinen und entstand notgedrungen aus der Unzulänglichkeit der bis dato verfügbaren Spracherwerbsmodelle: Diese berücksichtigten maximal zwei Sprachen und waren nicht in der Lage, den Erwerb einer L3 (und L4, L5, etc.) akkurat abzubilden. Beobachtungen legten nämlich nahe,

dass es beim L3-Erwerb zu Transfererscheinungen sowohl aus der L1 als auch aus der L2 kommen kann und der L3-Erwerbsprozess somit anders als der L2-Erwerbsprozess abläuft. Da Deutsch im Allgemeinen und in Japan im Speziellen vermehrt als zweite oder weitere Fremdsprache (oft nach Englisch) gelehrt wird, sind diese Erkenntnisse für die vorliegende Arbeit von besonderem Interesse. Aus diesem Grund wird auf den Bereich *Tertiärsprachenforschung* und seine Entstehung sowie das Konzept *Deutsch nach Englisch* in den Kapiteln 2.3 und 2.4 genauer eingegangen.

2.2 Begriffsklärungen

Wie von Hufeisen & Riemer (2010, 738f.) bereits angemerkt, wird die verwendete Terminologie über Fachbereiche und Sprachgrenzen hinweg oftmals uneinheitlich verwendet, weshalb die für die vorliegende Arbeit verwendeten Begriffe nachfolgend definiert und erläutert werden.

2.2.1 Erstsprache und L1, L2, L3, ... Lx

In diesem Abschnitt soll zunächst auf die Zusammenhänge der bereits erwähnten Begriffspaare *L1, L2, L3, ... Lx* und *Erst-, Zweit- und Fremdsprache* laut Fachliteratur eingegangen und im Anschluss deren Verwendung in der vorliegenden Arbeit erläutert werden.

Wie in Kapitel 2.1 bereits erwähnt, bezeichnen die Begriffe *L1* sowie *Erstsprache* in der Fachliteratur (vgl. z.B. Ahrenholz 2017, 3ff. / Hufeisen 2003a, 97f. / Hufeisen & Marx 2010, 826f. / Hufeisen & Riemer 2010, 738f. / Königs 2010, 754f.) jene Sprache oder Sprachen, welche von Geburt an erworben werden – sie werden also synonym gebraucht.

Die abweichende Verwendung bzw. Bedeutung in Hinblick auf die dahinterstehenden Konzepte beginnt mit den Begriffspaaren *L2, L3, ... Lx* und *Zweit-/Fremdsprache*. Der Bezeichnung als *L2, L3, ... Lx* kann z.B. die chronologische

Erwerbsreihenfolge der einzelnen Sprachen zugrunde liegen (vgl. z.B. Hufeisen 2003a / Hufeisen & Marx 2010 / Hufeisen & Riemer 2010). Hammarberg (2009) bzw. Hammarberg & Williams (2009) hingegen wenden sich von einer chronologischen Nummerierung ab und drücken mit *L2* und *L3* den Bezug der Sprache, die aktuell gelernt wird, zu allen zuvor gelernten Sprachen aus:

In the following, we will distinguish between the first language (L1), prior second languages (L2s), and the language that the learner is currently acquiring, which we will label the third language (L3). (Hammarberg & Williams 2009, 17, Hervorhebungen im Original)

Hammarberg und Williams sehen das Problem einer rein chronologischen Nummerierung der Sprachen darin, dass sie gewisse Einflussfaktoren (*experience factors*) von *L1* und *L2* auf die *L3* außer Acht lassen, etwa die linguistische Nähe/Distanz zwischen zwei Sprachen, die Kompetenz (*proficiency*) oder den kürzlichen Gebrauch (*recency of use*) (vgl. Hammarberg 2009, 127f.).

Während die Begriffe *L1* und *Erstsprache(n)* in ihrer Bedeutung deckungsgleich sind, beschreiben die Begriffe *L2*, *L3*, ... *Lx* lediglich – je nach Definition – die chronologische Erwerbsreihenfolge oder das Verhältnis der Sprachen im Repertoire zueinander. Diese Form der Nomenklatur gibt jedoch noch keinen Aufschluss darüber, ob der Erwerb der jeweiligen Sprache als *Zweitsprache* oder als *Fremdsprache* erfolgte.

2.2.2 Zweit- und Fremdsprache

Bei der Frage der Unterscheidung zwischen *Zweitsprache* und *Fremdsprache* birgt die englische Nomenklatur bereits erste Risiken für Missverständnisse, da der englische Begriff *second language* nicht zwingend mit dem deutschen Begriff *Zweitsprache* gleichzusetzen ist (vgl. Hufeisen & Riemer 2010, 738f.). In Bezug auf den deutschsprachigen Raum schreiben Hufeisen & Riemer (2010, 738, Hervorhebungen im Original): „Die Abkürzung *L2* wird traditionellerweise als allgemeine Bezeichnung für *Fremdsprache* (ungeachtet dessen, die wievielte sie ist) und *Zweitsprache* verwendet.“ In weiterer Folge lassen sich Definitionen finden, in

denen ein Begriff als Oberbegriff dient, der den jeweils anderen miteinschließt, wie z.B. bei Ahrenholz (2010, 7):

Zweitsprache und Zweitspracherwerb werden häufiger auch als Oberbegriff für verschiedene Typen des Spracherwerbs verstanden, der zeitlich versetzt zum Erwerb der ersten Sprache verläuft und nicht dem klassischen Bilingualismus zugerechnet werden kann.

Krumm (2010, 47, Hervorhebungen im Original) bietet die gegenteilige Definition:

***DaF** bezeichnet alle unterrichtspraktischen und wissenschaftlichen Aktivitäten, die sich mit der deutschen Sprache und der Kultur der deutschsprachigen Länder unter dem Aspekt des Lehrens und Lernens von Nichtdeutschsprachigen beschäftigen. Im engeren Sinne zielt DaF auf die spezifische Situation des Fremdsprachenlernens außerhalb des deutschen Sprachraums, während sich **Deutsch als Zweitsprache** auf den Erwerb des Deutschen im deutschsprachigen Kontext bezieht.*

Krumm zieht als maßgebliches Unterscheidungsmerkmal den Lernort heran, wobei *DaZ* innerhalb des deutschsprachigen Raums und *DaF* außerhalb stattfindet, bzw. bezeichnen Fandrych et. al. (2010, 9) *DaZ* als „Deutscherwerb in Migrationskontexten“ und *DaF* als „Deutsch in Mehrsprachigkeitskontexten“. Ahrenholz (2010, 7) hingegen unterscheidet zwischen gesteuerten und ungesteuerten Prozessen. Auf ähnliche Weise differenziert Königs (2010, 754, Hervorhebungen im Original) – unter anderen – zwischen „*Erwerben* (außerhalb unterrichtlicher Kontexte) und *Lernen* (im Wesentlichen in unterrichtlichen Kontexten).“

Laut Springsits (2012) ist eine klare Grenzziehung zwischen den Bereichen *DaF* und *DaZ* nicht immer präzise möglich, weshalb sie dafür plädiert, nicht nur einen bestimmten Aspekt als absolute Kennzahl zur Abgrenzung heranzuziehen. So stellt sie ein Modell vor, das versucht, möglichst viele Faktoren zu berücksichtigen. Konkret umfasst dieses Modell 7 Eigenschaften einer hypothetischen Erwerbssituation bzw. Gruppe von Studierenden, die jeweils auf einer 10-stufigen

Skala bewertet werden, wie in Abbildung 1 zu sehen ist, wobei eine Einordnung in der linken Hälfte des Spektrums einer typischen DaF-Situation entspricht, während eine Einordnung auf der rechten Seite einer typischen DaZ-Situation entspricht:

DaF, z.B. D-Lernende in Japan

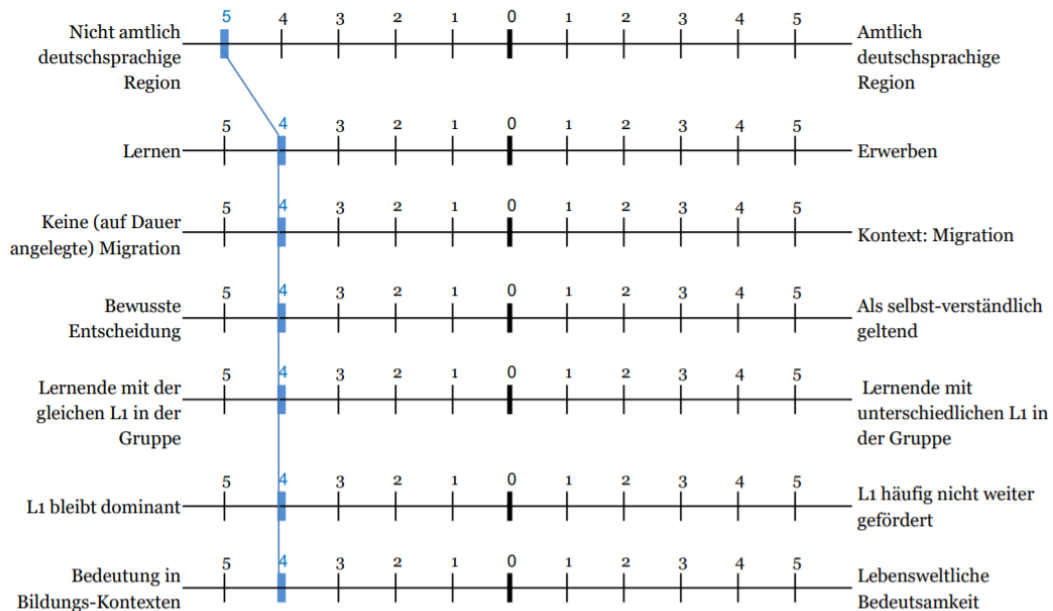


Abbildung 1: "Typischer" DaF-Kontext. Aus: Springsits 2012, 96.

2.2.3 Zusammenfassung

Springsits (2012) ordnet die Situation von Deutschlernenden an einer japanischen Universität als typische DaF-Situation ein, weswegen diese prototypische Annahme als Grundlage für die vorliegende Arbeit dient. Dementsprechend werden die Sprachen Englisch und Deutsch im weiteren Verlauf dieser Arbeit als *Fremdsprachen* bezeichnet werden, deren Aneignung in Anlehnung an Königs (2010) durch *Lernen* erfolgt. Des Weiteren wird die Erstsprache Japanisch als *L1*, Englisch, als chronologisch erste in einem institutionellen Kontext erlernte Fremdsprache, als *L2* und Deutsch, als chronologisch zweite in einem institutionellen Kontext erlernte Fremdsprache, als *L3* bezeichnet werden.

2.3 Vom Mono- und Bilingualismus zum Multilingualismus

2.3.1 Historische Entwicklung und Definition

Seit jeher war Mehrsprachigkeit in der Menschheitsgeschichte eine Notwendigkeit, um unter anderem wirtschaftlichen und kulturellen Austausch, aber auch Eroberungsfeldzüge und komplexe Verwaltungsapparate zu ermöglichen (vgl. Franceschini 2009, 30). Dennoch wurde Monolingualismus in der Wissenschaft für lange Zeit als Norm betrachtet, von der bilinguale Menschen abwichen. Generell ging man davon aus, dass die Beherrschung von mehr als einer Sprache nachteilige Auswirkungen auf die kognitiven Fähigkeiten, bis hin zur Entwicklung von Geisteskrankheiten, einer Person hätten (vgl. De Angelis & Dewaele 2009, 65). Erst die Studie von Peal & Lambert (1962) leitete ein Umdenken weg von der negativen Einstellung gegenüber Zwei- bzw. Mehrsprachigkeit ein, indem sie darlegte, dass das Beherrschen mehrerer Sprachen kognitive Vorteile mit sich bringt. Zwei weitere frühe Werke, die im Zusammenhang mit dem Beginn der systematischen Erforschung sprachlicher Einflüsse von einer Sprache auf die andere häufig genannt und für die heutige Multilingualismusforschung als maßgeblich bezeichnet werden, sind Weinreichs (1953) Buch *Languages in contact* sowie Vildomec' (1963) Buch *Multilingualism* (vgl. De Angelis & Dewaele 2009, 64; Aronin & Hufeisen 2009, 2).

Auch danach galt die Multilingualismusforschung lange Zeit als ein Teilbereich der Bilingualismusforschung, bis sie in den späten 1980er und 1990er Jahren großen Aufschwung erfuhr, der sich in einer steigenden Zahl an Publikationen bemerkbar machte. Auf die *Erste internationale Konferenz zu Drittspracherwerb und Mehrsprachigkeit* an der Universität Innsbruck im Jahr 1999 folgte 2003 die Gründung der *International Association of Multilingualism*; die Multilingualismusforschung war nun als eigenes, vom Bilingualismus unabhängiges, Forschungsgebiet etabliert. Des Weiteren werden die positiven Auswirkungen der Multilingualität auf kognitive Fähigkeiten über die Grenzen der Linguistik hinaus anerkannt und multilingual zu sein erfreut sich heutzutage großer Popularität (vgl. De Angelis & Dewaele 2009; Aronin & Hufeisen 2009; Franceschini 2009). Entsprechend bezeichnet Hufeisen (2003a, 97) „multiples Sprachenlernen und

Multilingualismus als die linguistische Norm, die sich auch in der lebensweltlichen Realität widerspiegelt [...].“

Trotz dieser Entwicklung hin zur Selbstständigkeit des Faches war bzw. ist es unmöglich, den Begriff *Multilingualismus* allgemeingültig zu definieren. Kemp (2009) nennt dafür 4 Hauptfaktoren:

1. Verschiedene fachliche Hintergründe und Forschungsinteressen der Forscherinnen und Forscher,
2. verschiedene Situationen der beforschten Individuen (Bezug zu einer Sprache, Sprachniveau, etc.),
3. die Frage, wie man *Sprache* definiert,
4. die Frage, wie Sprachen gezählt werden (Hochsprache vs. Dialekt, minimale Niveauanforderungen, etc.).

Ein allgemeiner (jedoch nicht absoluter) Konsens scheint darin zu bestehen, dass *Bilingualismus* ein Repertoire von zwei, *Multilingualismus* ein Repertoire von drei oder mehr Sprachen bezeichnet (vgl. Kemp 2009, 16). Eine mögliche Definition liefert McArthur (1992, 673):

Multilingualism is the ability to use three or more languages, either separately or in various degrees of code-mixing. Different languages are used for different purposes, competence in each varying according to such factors as register, occupation, and education.

Diese Definition ist für die vorliegende Arbeit deshalb zweckmäßig, weil sie – dem allgemeinen Konsens entsprechend – von drei (oder mehr) Sprachen ausgeht und sich im Gegensatz zu z.B. Franceschini (2009, 33f.) auf die Faktoren der individuellen Mehrsprachigkeit beschränkt. Andere Faktoren, wie die gesellschaftliche oder institutionelle Mehrsprachigkeit sollen in der vorliegenden Arbeit unberücksichtigt bleiben, da sie auf die Situation in Japan nicht anwendbar sind.

2.3.2 Hypothesen und Theorien

Die bis in die 1990er Jahre etablierten Hypothesen und Theorien zur bilingualen Sprachaneignung entstanden oftmals als Weiterentwicklungen von bzw. direkte Kontrahenten zu bestehenden Modellen, da diese entweder nur beschränkt anwendbar waren oder schlicht andere Forschungsinteressen verfolgten. So entwickelten sich im Laufe der Zeit Modelle verschiedener Ansätze (vgl. Hufeisen & Riemer 2010, 739f.; Königs 2010, 755): 1. Behavioristische Ansätze, 2. nativistische Ansätze, 3. kognitivistische Ansätze, 4. konnektionistische Ansätze, 5. konstruktivistische Ansätze, 6. interaktionistische Ansätze und 7. soziokulturelle Ansätze.

All diesen Hypothesen (vgl. Hufeisen 2003a, 97f.; Hufeisen 2003b, 8) war gemein, dass sie nur von zwei involvierten Sprachen ausgingen (und eventuell vorhandenen weiteren Sprachen keine Bedeutung beimaßen) und in der Aneignung einer dritten oder weiteren Fremdsprache keinen Unterschied zur Aneignung der chronologisch ersten Fremdsprache nach der Erstsprache machten. Nachdem man in der Wissenschaft allerdings zusehends zu der Erkenntnis gelangte, dass zwischen diesen Prozessen sehr wohl große Unterschiede herrschten, stieß man mit den bisherigen Modellen bald an die Grenzen der jeweiligen Anwendbarkeit. Während einerseits argumentiert wurde, eine Erweiterung der bestehenden Modelle wäre ausreichend, um besagte Unterschiede abzubilden, entwickelten sich bald gänzlich neue Modelle.

Hufeisen (2003a, 98) beschreibt den Zusammenhang zwischen diesen Bilingualismus- bzw. Zweitspracherwerbsmodelle und Multilingualismus- bzw. Tertiärspracherwerbsmodellen wie folgt:

[Es] scheint [...] nicht sinnvoll, die Forschungsergebnisse, die zum Bilingualismus und zum Zweitspracherwerb bzw. zum Multilingualismus und multiplen Sprachenlernen vorgelegt worden sind, weiterhin getrennt zu betrachten. Das Interesse und die Arbeitsfragen der Bi- und Multilingualismus-Forschung einerseits und der Zweitspracherwerbsforschung andererseits gehen in die gleiche Richtung und sollten gemeinsam gesehen werden.

Aus diesem Grund werden nun drei Hypothesen je eines behavioristischen, eines kognitivistischen und eines nativistischen Ansatzes sowie deren Einfluss auf Tertiärspracherwerbsmodelle vorgestellt, bevor in Kapitel 2.4 genauer auf die Hypothesen und Theorien des Tertiärspracherwerbs eingegangen wird, welche schlussendlich die Grundlage des empirischen Teils bilden werden. Bei diesen drei Ansätzen (vgl. Brdar-Szabó 2010, 521f.; Hufeisen & Riemer 2010, 740ff.; Königs 2010, 756ff.) handelt es sich um die Kontrastivhypothese, die Lernaltershypothese (*Interlanguage*-Hypothese) und die Identitätshypothese. Allen drei ist gemein, dass sie in der Literatur im Zusammenhang mit Kontrastivität und Sprachvergleich genannt werden, da sie sich mit dem Einfluss der unterschiedlichen Sprachen im Repertoire eines Individuums als zentrales Element befassen.

2.3.2.1 Behavioristische Ansätze – Kontrastivhypothese

Behavioristische Spracherwerbstheorien (vgl. Hufeisen & Riemer 2010, 740) versuchten, das Erlernen einer Sprache als einen Prozess zu erklären, der einem Reiz-Reaktions-Schema (*stimulus – response*) gleicht. Dabei werden bestimmte sprachliche Produktionen als Reaktion auf sprachlichen Input (= Reiz) solange eingeübt, bis diese als Gewohnheit automatisiert und verankert waren – also ein Prozess der Imitation. Aus diesem Grundprinzip entstand im Fremdsprachenunterricht unter anderem die audiolinguale Methode.

Die *Kontrastivhypothese* nahm die strukturellen Merkmale einer Ausgangssprache L1 und der Zielsprache L2 als Grundlage, auf der man versuchte, Fehlerquellen zu bestimmen und sogar die Art der Fehler vorauszusagen (vgl. Edmondson & House 2006, 218). Die Grundannahme war also, dass große strukturelle *Ähnlichkeit* zwischen zwei Sprachen zu Lernerleichterung und große strukturelle *Unterschiede* zu Lernschwierigkeiten führen, wobei korrekte Übertragungen aus der L1 als *positiver Transfer* und fehlerhafte Übertragungen als *negativer Transfer* bzw. *Interferenz* bezeichnet werden (in Kapitel 2.5 wird genauer auf das Thema *Transfer und Interferenz* eingegangen) (vgl. Edmondson & House 2006, 218ff.; Hufeisen & Riemer 2010, 740; Königs 2010, 756; Putzer 1994, 13).

Die sogenannte „starke Version der Kontrastiv-Hypothese“ (Edmondson & House 2006, 220) war jedoch aus mehreren Gründen nicht haltbar (vgl. Edmondson & House 2006, 218ff.; Hufeisen 1995, 25; Hufeisen & Riemer 2010, 740; Königs 2010, 756; Putzer 1994, 13):

- Es wurde gezeigt, dass Interferenzen sehr wohl auch – oder gerade – aufgrund von ähnlichen Strukturen der L1 und L2 auftreten können.
- Interferenzen können nicht nur *intersprachlicher* (von L1 zu L2), sondern auch *intrasprachlicher* (z.B. falsche Analogien innerhalb der L2) Natur sein.
- Manche Interferenzen konnten weder durch Strukturen der L1 noch durch Strukturen der L2 erklärt werden.
- Die Kontrastivhypothese konnte nicht erklären, warum Lernende mit derselben L1 nicht identische Fehler machten.

Als Konsequenz dieser Problematik und aus dem Konsens, dass Einflüsse aus der L1 nur *eine* mögliche Fehlerquelle darstellen (vgl. Edmondson & House 2006, 221; Hufeisen & Riemer 2010, 740; Königs 2010, 756; Putzer 1994, 13), entwickelte sich die „schwache Version der Kontrastiv-Hypothese“ (Edmondson & House 2006, 221), die prognostische Ansprüche aufgibt und lediglich den Standpunkt vertritt, dass *manche* Fehler mit Transfererscheinungen aus der L1 erklärt werden können. Als Kritik an der schwachen Kontrastivhypothese wird jedoch vorgebracht, dass auch sie nur bedingte Aussagekraft besitzt: So muss es sich z.B. nicht bei allen fehlerhaften Produktionen, die mittels Interferenz erklärt werden könnten, tatsächlich um eine Interferenz handeln.

2.3.2.2 Nativistische Ansätze – Identitätshypothese

Nachdem behavioristische Theorien (vgl. Hufeisen & Riemer 2010, 740f.) gewisse sprachliche Phänomene nicht hinreichend erklären konnten (etwa Äußerungen von Kindern, die sie nie gehört und folglich nicht imitiert haben konnten), bildeten sich nativistische Ansätze heraus, die von der Annahme ausgingen, dass Spracherwerb und dessen Mechanismen eine grundlegende menschliche Veranlagung darstellen – Chomskys Hypothese der Universalgrammatik etwa ist diesem Bereich zuzuordnen: Sie geht davon aus, dass alle Sprachen auf einer grundlegenden Ebene denselben

Prinzipien folgen und dass „erst die objektsprachliche Füllung dieser Prinzipien [...] sprachspezifisch [sei]“ (Königs 2010, 756f.).

Im Gegensatz zur Kontrastivhypothese, welche sich im Wesentlichen auf die Strukturen der L1 und deren Einfluss auf die L2 konzentriert, stellt die *Identitätshypothese* die strukturellen Merkmale einer zu erlernenden Sprache allgemein in den Mittelpunkt, während Transfererscheinungen aus der L1 nur eine geringe Rolle spielen (vgl. Hufeisen 1995, 25; Königs 2010, 756f.). Dabei sei es unbedeutend, ob die besagte Sprache als L1 oder als L2 gelernt wird: Beim Erlernen der Sprache wird ein im Menschen angelegter Spracherwerbsmechanismus ausgelöst. Begründet wurde diese Annahme anhand von identen sprachlichen Äußerungen sowohl von L1- als auch L2-Lernenden.

Als Kritik an der Identitätshypothese (vgl. Königs 2010, 757) wird angeführt, dass sich die besagten Entwicklungssequenzen nur auf wenige syntaktische Strukturen beziehen. Außerdem unterscheide die Identitätshypothese nicht in ausreichendem Maße zwischen außerunterrichtlichen und unterrichtlichen Faktoren, was an der uneingeschränkten Anwendbarkeit zweifeln lasse.

2.3.2.3 Kognitivistische Ansätze – Interlanguage-Hypothese

Kognitivistische Ansätze (vgl. Hufeisen & Riemer 2010, 741; Königs 2010, 757f.) stellen vermehrt das Individuum in den Mittelpunkt und betrachten das Sprachenlernen als einen kreativen Prozess, bei dem bewusste und unbewusste Strategien eingesetzt werden, um neue Informationen mit dem bestehenden Sprachwissen abzugleichen, sie zu verarbeiten und in das bestehende Sprachwissen zu integrieren.

Die *Interlanguage-Hypothese* (auch *Lernersprachen-Hypothese*) (vgl. Edmondson & House 2006, 227ff.; Hufeisen & Riemer 2010, 741f.; Königs 2010, 757) hat sich als eine Art Kompromiss zwischen der Kontrastiv- und der Identitäts-Hypothese mit ihren jeweils sehr radikalen Positionen bzgl. Transfererscheinungen entwickelt und geht davon aus, dass Lernende bei der Aneignung einer neuen Sprache eine Form von Zwischensprache (die *Interlanguage*) ausbilden, die sowohl Merkmale der L1 als

auch der L2, darüber hinaus jedoch auch vollkommen eigenständige Merkmale aufweist: „Beim Erwerb einer zweiten Sprache bildet der Lerner ein spezifisches Sprachsystem heraus, das Züge von Grund- und Zweitsprache sowie eigenständige, von Grund- und Zweitsprache unabhängige sprachliche Merkmale aufweist.“ (Bausch & Kasper 1979, 15, zitiert nach Edmondson & House 2006, 227) Diese *Interlanguage* ist einerseits systematisch, andererseits veränderlich. Laut Selinker (1972) tragen fünf psycholinguistische Prozesse zur Herausbildung der Interlanguage bei: 1. Transfer von Regeln und Gewohnheiten aus der Muttersprache, 2. Transfer aus der Lernumgebung (Unterricht, Lehrmaterial ...), 3. persönliche Lernstrategien, 4. Kommunikationsstrategien, 5. Übergeneralisierungen (aus der zu erlernenden Sprache). Ein weiteres Merkmal einer Interlanguage sind nach Selinker sogenannte *Fossilierungen*; Sprachformen, die nicht der Norm der Zielsprache entsprechen, im Repertoire der Lernenden jedoch erhalten bleiben.

Als problematisch wird bei der Interlanguage-Hypothese die Schwierigkeit der Umsetzbarkeit genannt (vgl. Königs 2010, 757f.): Die mentalen Prozesse auf der Seite der Lernenden seien nur schwierig zu beobachten bzw. allenfalls nur im Nachhinein rekonstruierbar. Hierbei komme es durch die Interaktion zwischen Forschenden und Beforschten zwangsläufig zu einer Form von Beeinflussung, welche wiederum das Forschungsergebnis selbst beeinflusst.

2.3.3 Einfluss auf den Tertiärspracherwerb

Was diese drei Hypothesen verbindet, ist der Einflussfaktor *Erstsprache* bei der Aneignung einer L2: Die Kontrastivhypothese stellt die Erstsprache in den Mittelpunkt und versuchte anfänglich, sämtliche sprachlichen Fehler durch Transfererscheinungen vorauszusagen. Nachdem die Hypothese in dieser Form nicht haltbar war, beschränkte sie sich darauf, Fehler zumindest im Nachhinein erklären zu können, was nur bedingt gelang. Die Identitätshypothese nahm in weiterer Folge den gegensätzlichen Standpunkt ein und vertrat die Ansicht, dass die Aneignung einer L1 und L2 denselben Prinzipien folge und Transfererscheinungen kaum eine Rolle spielen. Die Interlanguage-Hypothese führt diese beiden Ansätze schlussendlich zusammen, indem sie Transfererscheinungen aus der L1 sowie

strukturellen Merkmalen der L2 jeweils eine entscheidende Rolle zuspricht, aber auch gänzlich unabhängige Prozesse aufseiten der Lernenden miteinbezieht.

Allen drei Hypothesen ist jedoch gemein, dass sie von nur zwei involvierten Sprachen ausgehen. Nachdem Studien (vgl. Hufeisen & Riemer 2010, 747) jedoch zeigten, dass es bei drei oder mehr Sprachen auch zu Transfererscheinungen aus der L2 kommen kann und es zusätzlich einen Unterschied macht, ob eine Sprache als L2 oder L3 gelernt wird, reichten die vorhandenen Modelle nicht mehr aus, um den Spracherwerb adäquat darzustellen. Aus diesem Grund entwickelte die Tertiärsprachenforschung neue Modelle (ebd.), welche sich auf die Erkenntnisse der L2-Erwerbsmodelle einerseits und die der Bilingualismusforschung andererseits stützen und die chronologisch erste Fremdsprache als den zentralen Faktor für Mehrsprachigkeit ansehen.

2.4 Tertiärspracherwerb

Wie in den vorangegangenen Kapiteln gezeigt wurde, hat sich in der Spracherwerbsforschung mittlerweile die Ansicht durchgesetzt, dass es sich beim Erlernen einer L3 nicht bloß um das Erlernen einer ‚weiteren L2‘, sondern um einen Prozess handelt, der eigenen Gesetzmäßigkeiten folgt, welche die im vorigen Kapitel vorgestellten Erwerbsmodelle nicht adäquat abbilden können. Bevor nun in den folgenden Unterkapiteln die Erwerbsmodelle des Tertiärspracherwerbs genauer vorgestellt werden, soll zuerst noch ein kurzer Überblick über die allgemeinen kognitiven Prozesse des Tertiärspracherwerbs und die zusammenspielenden Einflussfaktoren geboten werden.

2.4.1 Kognitive Prozesse und Faktoren des Tertiärspracherwerbs

Gemäß Neuner (2003, 16) war die Grundannahme der behavioristischen Lerntheorie, dass sämtliches Wissen in Bezug auf die verschiedenen Sprachen eines Individuums separat aufgenommen, gespeichert und verarbeitet wird. Wie in Kapitel

2.3 bereits erläutert wurde, ist diese Annahme jedoch nicht mehr haltbar und so widerspricht auch Neuner (2003, 16f.) und verweist auf die Erkenntnisse zahlreicher anderer Disziplinen, wie z.B. der Theorie der Informationsverarbeitung, der Gedächtnisforschung, der Psycholinguistik und der Wissenspsychologie. Diese Erkenntnisse besagen, dass Lernen allgemein (nicht nur in Bezug auf Sprachen) völlig gegensätzlich zu den Annahmen der behavioristischen Lerntheorie erfolgt: Neues Wissen wird in bereits vorhandene Wissensbestände integriert und dadurch gespeichert. Was auf diese Art nicht erfolgreich angeknüpft werden kann, wird in weiterer Folge nicht fest verankert und kann somit später auch nicht mehr bewusst abgerufen werden. Aus dieser Überlegung heraus spricht Neuner (2003, 16) auch von „einem Netzwerk [...], in dem die einzelnen Wissenselemente („Knoten im Netz“) auf vielfältige Weise miteinander verbunden werden.“

Diese Annahme der „*einen* Sprachfähigkeit des Menschen“ (Neuner 2003, 17, Hervorhebung im Original) bedeutet für den Tertiärspracherwerb Folgendes (vgl. Neuner 2003, 17f.):

1. Die L1 der Lernenden bildet sowohl den Ausgangs- als auch den Bezugspunkt für das weitere Sprachenlernen und wird somit *nicht* aus dem Prozess ausgeschlossen.
2. Beim Erwerb der L1 bildet sich zunächst ein grundlegender Sprachbestand (deklaratives Sprachwissen) und erstes Sprachlernbewusstsein (prozedurales Sprachwissen). Beim Erlernen der L2 werden dieser Sprachbestand und dieses Sprachlernbewusstsein dann erstmalig um die Dimension *Fremdsprache* erweitert. Beim Erlernen der L3 schließlich wird sowohl das deklarative als auch das prozedurale Sprachwissen ausgebaut.
3. Man kann davon ausgehen, dass das besagte ‚Netzwerk‘ gewisse allgemeine Strukturen aufweist, aber schlussendlich bei jeder Person anders ausgeformt ist und sich – unter anderem abhängig von individuellen Faktoren – auf eine andere Art und in eine andere Richtung entwickelt: „Jeder Schüler bringt in den Fremdsprachenlernprozess andere Voraussetzungen und Grundlagen mit, jeder Schüler lernt zumindest partiell anders.“ (Neuner 2003, 18)

Basierend auf diesen Annahmen geht Hufeisen (2003b, 97) auch davon aus, dass Lernende, welche eine neue Fremdsprache als L3 lernen, dies schneller und mit größerem Erfolg tun als Lernende, für die dieselbe Sprache erst die L2 darstellt.

Wenn der Mensch nun über *eine* grundlegende Sprachfähigkeit verfügt, Wissen zu einem großen Netzwerk verknüpft wird und das Erlernen einer L2 den Grundstein für das Erlernen der L3 legt, legt dies den Schluss nahe, dass die L1 und L2 eines Individuums Einfluss auf den L3-Erwerb haben. Dieses Phänomen wird in der Tertiärsprachenforschung als *crosslinguistic influence (CLI)* bezeichnet (vgl. De Angelis & Dewaele 2009). Allgemein gilt zu sagen, dass *cross-linguistic influence* weniger in der Rezeption als in der Produktion auftritt und hierbei in der Mündlichkeit häufiger als in der Schriftlichkeit (vgl. Hammarberg 2009, 129; Hammarberg & Williams 2009, 18f.). In der Rezeption können Lernende unbekannte sprachliche Einheiten oftmals aufgrund von sprachtypologischen Ähnlichkeiten, dem Kontext oder mit Hilfe außersprachlichen Wissens interpretieren, während sie sich bei der Produktion in erster Linie auf das eigene bewusst abrufbare Wissen stützen müssen, um ihre Intention zu realisieren. Die mündliche Produktion ist allerdings stark von Spontanität sowie der Endgültigkeit einmal getätigter Aussagen geprägt, weshalb Lernende hier weit weniger Kontrolle als in der schriftlichen Produktion haben, welche für gewöhnlich geringerer oder keiner zeitlichen Restriktion unterliegt und Möglichkeiten zur Revision und Reflexion bietet.

Die Spracherwerbsmodelle, welche sich aus diesen Überlegungen heraus entwickelten, um den L3-Erwerb abzubilden, werden nun in Kapitel 2.4.2 näher vorgestellt.

2.4.2 Hypothesen und Theorien des Tertiärspracherwerbs

Als jene Modelle, welche sich über das Hypothesenstadium hinaus entwickelt haben und somit als ausreichend fundiert angesehen werden können, nennt Kärchner-Ober (2009, 89) die folgenden Modelle #1-4, während Hufeisen (2003a, 98) zusätzlich zu diesen vier Modellen noch Modell #5 nennt:

1. Das *Faktorenmodell* (Hufeisen 2010)
2. Das *Rollen-Funktions-Modell* (Hammarberg 2001)
3. Das *Dynamic Model of Multilingualism [DMM]* (Herdina & Jessner 2002)
4. Das *Ecological Model of Multilingualism* (Aronin & Ó Laoire 2004)
5. Das *Foreign Language Acquisition Model [FLAM]* (Groseva 1998)

Allen Modellen (vgl. Hufeisen 2003a, 98f.; Kärchner-Ober 2009, 88f.) ist gemein, dass sie von mindestens drei verschiedenen involvierten Sprachen (Erstsprache L1, erste Fremdsprache L2, zweite Fremdsprache L3) und in weiterer Folge von einem gegenseitigen Einfluss dieser Sprachen aufeinander ausgehen. Hufeisen (2003a, 98, Hervorhebungen im Original) bezeichnet diesen Einfluss als „*Transfer-* und *Interaktionsphänomene*.“

Über diese gemeinsame Grundlage hinaus ergeben sich jedoch aufgrund der unterschiedlichen theoretischen Ausgangspunkte (vgl. Hufeisen 2003a, 98; Kärchner-Ober 2009, 89) – z.B. angewandte Linguistik, Psycholinguistik, Soziolinguistik – auch unterschiedliche Perspektiven. Hufeisen (2003a, 99) unterteilt die wesentlichen Einflussfaktoren in *linguistische* (auf die Sprache/n bezogen), *lernerinterne* (psychologische, kognitive und emotionale) und *lernerexterne* (von außen auf das Individuum wirkende) Faktoren, welchen in den verschiedenen Modellen unterschiedliche Bedeutung beigemessen wird.

2.4.2.1 Das Faktorenmodell

Hufeisens (2010) *Faktorenmodell* ist ein angewandt-linguistisches Modell, welches entgegen der bisherigen Annahmen aus der Bilingualismusforschung bewies, dass sich das Lernen einer L3 von dem einer L2 unterscheidet (vgl. Kärchner-Ober 2009, 92). Ein wichtiger Aspekt des Faktorenmodells ist, dass die L2 einen besonderen Status innehat und die etymologische bzw. typologische Verwandtschaft zwischen den jeweiligen Sprachen sowie die bereits erwähnten Transfer- und Interaktionsphänomene besondere Berücksichtigung finden (vgl. Brdar-Szabó 2010, 522). Hierbei kommt es laut Hufeisen (2003a, 101) jedoch nicht zum Transfer (positiv wie negativ) auf Basis der L1, L2 oder L3 als Sprachsystem, sondern auf

Basis der *interlanguages*, welche der/die Lernende aus diesen Sprachen gebildet hat.

Basierend auf dieser Annahme betrachtet das Faktorenmodell den Verlauf der Aneignung der verschiedenen Sprachen (vgl. Hufeisen 2010, 200ff.) als stufenförmig, wobei auf jeder Stufe die bereits erwähnten *linguistischen*, *lernerinternen* und *lernerexternen* Faktoren hinzukommen und/oder weiter ausdifferenziert werden. Hufeisen & Marx (2010, 827f.) unterscheiden die *lernerinternen* zusätzlich noch in *emotionale* und *kognitive* Faktoren:

- *Lernerexterne Faktoren*, wie z.B. die Lernumgebung, in der ein Kind aufwächst oder Art und Umfang des sprachlichen Inputs.
- *Emotionale Faktoren*, wie z.B. die persönliche Verbundenheit zu einer Sprache, die Lernmotivation, Sprech-/Prüfungsangst, etc.
- *Kognitive Faktoren*, wie z.B. „Bewusstheit über Sprachen, linguistische Bewusstheit, Wissen um den eigenen Lerntyp, Lernstrategien“ (Hufeisen & Marx 2010, 828).
- *Linguistische Faktoren*, wie z.B. die bereits erwähnten etymologischen und typologischen Eigenschaften der L1, L2 und L3 sowie die *interlanguages*.

Die *erste Stufe* bildet der Erstspracherwerb, der hauptsächlich von neurophysiologischen und lernerexternen Faktoren bestimmt wird und sich durch „mühelosen Erwerb“ (Hufeisen & Marx 2010, 827) auszeichnet (vgl. Hufeisen & Riemer 2010, 739): Kinder benötigen zwar mehrere Jahre für den grundlegenden Erwerb ihrer L1, scheinen dabei aber keine besonderen Schwierigkeiten zu haben. L2-Lernende hingegen empfinden den Lernprozess, abhängig von der jeweiligen Konstellation der Einflussfaktoren, als mehr oder weniger schwierig oder mühsam.

Auf der *zweiten Stufe* spielen erstmals auch emotionale, kognitive und linguistische Faktoren eine Rolle: Der/die Lernende macht erstmals die Erfahrung mit einer fremden Sprache und somit dem Umstand, nicht alles auf Anhieb ausdrücken oder verstehen zu können. Er/sie entwickelt also zum ersten Mal eine Fremdsprachenlernkompetenz (vgl. Brdar-Szabó 2010, 522; Hufeisen 2003a, 101) und denkt über die eigene Einstellung zur Fremdsprache, Lernstrategien und die allgemeine Tatsache nach, dass die L1 nur eines von vielen Kommunikationsmitteln darstellt (= linguistische Bewusstheit).

Auf der *dritten Stufe* konkretisieren sich diese Faktoren zunehmend: Gemäß Hufeisen & Marx (2010, 827f.) unterscheiden sich L3-Lernende von L2-Lernenden in der nunmehr bekannten Situation des Nichtverstehens insofern, als sie zielorientierter, dem Fremdsprachenlernen gegenüber offener, risikofreudiger, selbstständiger und sprachlichen Hindernissen gegenüber gelassener sind sowie formale Richtigkeit als weniger wichtig ansehen.

Auf der *vierten und letzten Stufe*, nämlich der Aneignung der L4 bis Lx, formen sich die genannten Faktoren immer weiter aus, wobei Hufeisen (2003a, 101) den kritischen Punkt beim Sprung von der zweiten auf die dritte Stufe sieht, da der Einfluss von zusätzlichen Faktoren und zusätzlichem Input ab der L4 weniger stark ausgeprägt ist als beim Erlernen der L3.

2.4.2.2 Das Rollen-Funktions-Modell

Das *Rollen-Funktions-Modell* stützt sich besonders auf linguistische und lernerinterne Faktoren (vgl. Hufeisen 2003a, 99ff.): Hammarberg (2009, 127) bezeichnet die L1 und L2 im Kontext des L3-Lernens als „background language[s]“, welche die Rolle einer „external supplier language“ (ebd.) einnehmen können und als solche das sprachliche Wissen für die L3-Produktion liefern.

Welche Sprache im Endeffekt wie stark als *external supplier language* aktiviert wird, hängt von einem Zusammenspiel verschiedener Faktoren ab, die Hammarberg (2009, 128) wie folgt einteilt (vgl. auch Ó Laoire & Singleton 2009, 81): 1. Sprachtypologische Faktoren (*language relation factors*), 2. erfahrungsbezogene Faktoren (*experience factors*), 3. Alter (*age*) und 4. emotionale Einstellung zu einer Sprache (*emotional attitudes*):

1. *Sprachtypologische Faktoren* – Wenn die L2 typologisch enger mit der L3 verwandt ist als die L1, ist auch ihr Einfluss auf die L3-Produktion größer (vgl. Hammarberg & Williams 2009, 18; Ó Laoire & Singleton 2009, 81). Hammarberg (2001, 23) sieht einen weiteren Einflussfaktor im *Status* der L2, nämlich insofern, als Lernende tendenziell eher auf die L2 als auf die L1 als *external supplier language* zurückgreifen. Hammarberg (2001, 36f.) nennt

hierfür zwei mögliche Erklärungen: Erstens, die jeweils unterschiedlichen Aneignungsmechanismen für eine L1 und eine L2, wobei das Erlernen einer L3 einen Mechanismus ähnlich der L2 aktiviert und zweitens, das Unterdrücken der L1 als „non-foreign“ (Hammarberg 2001, 37) und somit eine Orientierung an der L2 als Strategie, um sich der neuen L3 zu nähern. Zusätzlich geht Hufeisen (2003b, 9) davon aus, dass bei typologisch größerer Distanz vornehmlich kognitive und lernstrategische Prozesse von der L2 auf die L3 übertragen werden, während bei geringerer Distanz zusätzlich auch sprachliche Strukturen in die L3 einfließen.

2. *Erfahrungsbezogene Faktoren* (vgl. auch Hammarberg & Williams 2009, 18) – hierzu zählen Einflussfaktoren wie das Kompetenzniveau, Intensität und Häufigkeit der Nutzung sowie der Erwerbskontext der L2: Der Einfluss der L2 steigert sich noch einmal, wenn sie nicht institutionell als Fremdsprache, sondern auf natürlichem Wege als Zweitsprache erworben wurde.
3. *Alter* – Hufeisen & Riemer (2010, 745) fassen die Antworten zur Frage, ob Kinder Fremdsprachen besser lernen können als Erwachsene, so zusammen: Zwar haben Kinder aus neurologischen und entwicklungspsychologischen Gründen grundsätzlich bessere Chancen, um auf lange Sicht ein hohes fremdsprachliches Niveau zu erreichen, jedoch können Erwachsene diesen Nachteil in späteren Jahren durch entsprechenden Einsatz ausgleichen.
4. *Emotionale Einstellungen* – Zum Thema emotionale Einflussfaktoren siehe Kapitel 2.4.2.1 *Das Faktorenmodell*.

2.4.2.3 Das Dynamic Model of Multilingualism (DMM)

Das *Dynamic Model of Multilingualism* (vgl. Kärchner-Ober 2009, 90f.) ist ein psycholinguistisches Modell, das in erster Linie lernerinterne und lernerexterne Faktoren berücksichtigt, während linguistische Faktoren eine weitaus geringere Rolle spielen: So besagt das DMM zwar, gleichermaßen wie das Faktorenmodell, dass das L3-Lernen qualitative Besonderheiten aufweist, schreibt der L2 jedoch keine Sonderstellung gegenüber den anderen Sprachen im Repertoire zu (vgl. Hufeisen 2003a, 99).

Ähnlichkeiten zwischen dem DMM und dem Faktorenmodell bestehen ebenfalls in den Annahmen, dass multilinguale Menschen (vgl. Hufeisen 2003a, 104f.)

- a. eine angeborene Fähigkeit zum Spracherwerb besitzen, die in weiterer Folge durch externe Faktoren (wie z.B. Häufigkeit und Qualität des Inputs) beeinflusst wird,
- b. über metalinguistisches Bewusstsein verfügen und somit in der Lage sind, über Sprache an sich zu reflektieren und sie kreativ zu verändern,
- c. und sie bewusste und unbewusste Sprachlernstrategien und Fremdsprachenlernstrategien erwerben und auch anwenden.

Das DMM geht davon aus (vgl. Hufeisen 2003a, 102; Kärchner-Ober 2009, 90), dass die Entwicklung der einzelnen Sprachen weder geradlinig noch gleichförmig, sondern sprunghaft und für jede Einzelsprache individuell verläuft. Das multilinguale System eines Individuums ist permanenter Veränderung unterworfen – es ist dynamisch. So kommt es auch zu unterschiedlich ausgeprägten (Teil-)Kompetenzen in den Einzelsprachen. An dieser Stelle ist es wichtig, anzumerken, dass das DMM im Gegensatz zum Rollenfunktionsmodell nicht von einer objektiven Sprachkompetenz, sondern von einer *wahrgenommenen* Sprachkompetenz (*perceived language competence*, Hufeisen 2003a, 101) ausgeht (vgl. Hufeisen 2003a, 102; Kärchner-Ober 2009, 90). Abhängig davon, als wie kompetent sich eine Sprecherin bzw. ein Sprecher in einer Sprache wahrnimmt, werden entsprechende Handlungen gesetzt: Werden die eigenen Kommunikationsbedürfnisse durch die aktuelle Kompetenz als gedeckt betrachtet, so werden z.B. geringere oder keine Anstrengungen zur Verbesserung unternommen.

Dementsprechend weist das DMM als einziges Modell auch die Faktoren *Sprachverfall* sowie *Spracherhalt* auf (vgl. Herdina & Jessner 2002, 93ff.; Hufeisen 2003a, 102f.; Kärchner-Ober 2009, 90f.). Aus verschiedenen Gründen kann sich die Kompetenz in einer Sprache zurückentwickeln, weshalb die Anstrengung, die unternommen werden muss, um dem entgegenzuwirken, Energie vonseiten der Sprecherin bzw. des Sprechers verlangt und somit zu einem Einflussfaktor wird.

An weiteren lernerinternen Faktoren (vgl. Hufeisen 2003a, 103f.) nennt das DMM *motivation*, *self-esteem* (etwa *Selbstwertgefühl*, *Selbstbewusstsein*) und *anxiety* (etwa *Ängstlichkeit* oder *Besorgnis*). Ähnlich wie im Faktorenmodell und dem

Rollenfunktionsmodell spielt auch im DMM die intrinsische Motivation einer Person zum Spracherwerb eine Rolle, genauso wie die Bereitschaft, in einer gegebenen Sprache zu kommunizieren und seine Kompetenzen ggf. zu verbessern (hier besteht ein Zusammenhang mit der *perceived language competence*). Der Faktor *anxiety* steht quasi im Gegensatz dazu und hemmt die Bereitschaft zur Kommunikation.

An lernerexternen Faktoren (vgl. Hufeisen 2003a, 106) bezeichnet das DMM (ähnlich wie das Faktorenmodell und anders als das Rollenfunktionsmodell) die Lernumwelt und den Kontext als maßgeblich, da diese – beginnend mit der L1 – den Rahmen für jeglichen Spracherwerb bilden. Zusätzlich spielt auch der primär soziolinguistische Faktor *sozialer Status einer Sprache* (näheres in Kapitel 2.4.2.4) eine Rolle und es wird angenommen, dass er sich auf lernerinterne Faktoren wie die Motivation, *self-esteem* und *anxiety* auswirkt. Aus diesem Zusammenspiel ergeben sich in weiterer Folge für jede Sprache individuelle „Funktionenbündel“ (Hufeisen 2003a, 106): Eine Sprache wird beispielsweise primär mündlich produktiv, eine andere primär schriftlich rezeptiv, etc. benötigt.

Aus der Interaktion all dieser Faktoren beim multiplen Spracherwerb ergibt sich eine weitere Besonderheit des DMM, welche Herdina & Jessner (2002, 129ff.) den *M-Faktor* (*Multilingualismus-Faktor*) nennen. Der *M-Faktor* beschreibt die zwei wesentlichen Unterschiede zwischen einer multilingualen und einer monolingualen Person:

1. *[The multilingual system] contains components the monolingual system lacks and*
2. *[...] even those components the multilingual system shares with the monolingual system have a different significance within the system.*

(Herdina & Jessner 2002, 130)

Der *M-Faktor* beschreibt also den Umstand, dass Multilingualismus kein Nebeneinander mehrerer Monolingualismen bzw. Bilingualismen ist, sondern erst das Zusammenwirken aller Faktoren den speziellen Charakter der Systematik des mehrfachen Spracherwerbs ausmacht – das ‚Ganze‘ ist also ‚mehr als die Summe seiner Teile‘.

2.4.2.4 Das Ecological Model of Multilingualism (EMM)

Das *Ecological Model of Multilingualism* ist ein soziolinguistisch ausgerichtetes Modell (vgl. Kärchner-Ober 2009, 91), welches Sprache als maßgeblichen Ausdruck der *Identität* betrachtet und Multilingualismus daher primär im kulturellen Kontext eines Individuums betrachtet (vgl. Aronin & Ó Laoire 2004, 11ff.; Hufeisen 2003a, 106). Vor diesem Hintergrund unterscheiden Aronin & Ó Laoire (2004, 15ff.) zwischen *multilinguality* (bzw. *individual multilingualism*) als Fähigkeit einer Person, sich mehrerer Sprachen zu bedienen, und *multilingualism* als Charakteristik einer Gesellschaft, in der Kommunikation in mehreren Sprachen stattfindet.

Ähnlich wie das DMM sieht das EMM im Multilingualismus einer Person ein ganzheitliches, sich stetig veränderndes System, in dem die L2 als Einflussfaktor denselben Stellenwert wie die L1 oder die L3 bis Lx innehat. Das EMM sieht ebenfalls qualitative Unterschiede zwischen Mono-, Bi- und Multilingualismus (vgl. Hufeisen 2003a, 102), spricht aber nicht von einer „ganz spezifische[n] Systemhaftigkeit“ (ebd), wie sie der *M-Faktor* des DMM beschreibt.

Das EMM spricht auch von der *Fluktuation* der Kompetenzniveaus einzelner Sprachen (vgl. Aronin & Ó Laoire 2004, 21), sieht darin aber keinen so wesentlichen Faktor wie das DMM im *Sprachverfall* und *Spracherhalt*. Das EMM geht stattdessen von der Tendenz einer multilingualen Person zur *self-extension* (etwa *Selbst-Erweiterung*) aus (vgl. Aronin & Ó Laoire 2004, 23f.; Hufeisen 2003a, 103): Multilinguale Personen neigen dazu, ihre Kenntnisse einer gewissen Sprache erweitern und vertiefen zu wollen, sobald sie einmal ein gewisses Sprachniveau erreicht haben.

Unter den fünf vorgestellten Modellen betont das EMM die meisten lernerexternen Faktoren (vgl. Hufeisen 2003a, 105f.), welche auf die oben genannten lernerinternen Faktoren einwirken. Aronin & Ó Laoire (2004, 25) sehen den kulturellen Kontext als den zentralen Faktor in der Multilingualismusforschung:

Therefore, it is essential to study multilinguality in different cultural contexts. From this perspective, the prospects for subsequent investigations and directions for future research are clear. Given that multilinguals are qualitatively different from monolinguals and even bilinguals, it may be legitimate to assume that

teaching the very same set of languages, in two distinctly different cultural contexts, would yield different results. (Aronin & Ó Laoire 2004, 25)

Die Faktoren *sozialer Status einer Sprache, Funktionen einer Sprache* u. a., wie sie beim DMM bereits angesprochen wurden, spielen im EMM also die entscheidende Rolle. Als Beispiel nennen Aronin & Ó Laoire (2004, 22) das Russische, welches für eine große Gruppe von Personen zwar als L1 dient, aber in Bezug auf Status, Funktion, etc. gänzlich unterschiedlich bewertet wird, je nachdem, ob es sich um die Mehrheitsbevölkerung Russlands, L1-Sprecherinnen und -Sprecher in den ehemaligen Sowjetrepubliken (z.B. Estland, Lettland, Litauen) oder die russische Diaspora in Israel handelt. Als Beispiel für eine Interaktion von lernerinternen und lernerexternen Faktoren nennen Aronin & Ó Laoire (2004, 23f.) etwa den Fall, wenn eine Person im Zuge der *self-extension* ihre Kompetenz in einer Sprache erweitert und somit ihren sozialen Status erhöht, da sie nun mit einer größeren/zusätzlichen sozio-ökonomischen Gruppe kommunizieren kann.

2.4.2.5 Das Foreign Language Acquisition Model (FLAM)

So wie das Rollen-Funktions-Modell beschränkt sich das *Foreign Language Acquisition Model* auf linguistische und lernerinterne Faktoren, während es lernerexterne Faktoren unberücksichtigt lässt (vgl. Hufeisen 2003a, 106).

Im Mittelpunkt des FLAM (vgl. Hufeisen 2003a, 99f.) steht, wie auch schon beim Faktorenmodell, die L2 und die sich daraus entwickelnde *interlanguage* sowie metalinguistisches Wissen in Form von Sprachlernstrategien. Groseva (1998, 22) nimmt, in Anlehnung an die Kontrastivhypothese des Zweitspracherwerbs, ebenfalls die typologischen und etymologischen Verwandtschaftsverhältnisse der L1 und L2 in den Blick und geht davon aus, dass sich aus den jeweiligen Symmetrien und Asymmetrien eine für den Lernenden bzw. die Lernende spezifische *interlanguage* der L2 herausbildet, welche später als Ausgangspunkt für jede weitere gelernte Fremdsprache dient und auf diese angewendet wird:

Als Resultat des Erwerbsprozesses entsteht ein L2-System, das alle charakteristischen Merkmale der Zielsprache, aber auch Interferenzerscheinungen aus L1, spezifische und nach Ansicht des Lerners besonders erfolgreiche Lern- und Kommunikationsstrategien in der L2 enthält. Diese bewusst gelernte L2 wird nach unserer Ansicht zu einer Art Korrektur- und Kontrollinstanz für jede weitere nächste Fremdsprache (L3/L4 etc.). (Groseva 1998, 22)

Symmetrien zwischen der L1 und L2 in einer Kategorie werden direkt in die *interlanguage* übernommen, während Asymmetrien als potenzielle Fehlerquellen wahrgenommen werden (vgl. Hufeisen 2003a, 100): Existiert z.B. für ein bestimmtes Phänomen in der L1 nur eine sprachliche Realisierung, in der L2 aber zwei oder mehr, so wird das Prinzip der mehrfachen Realisierung in die *interlanguage* übernommen und später auch irregulär auf die L3 übertragen, selbst wenn in dieser Kategorie eigentlich eine Symmetrie zwischen der L1 und L3 herrscht. Besteht in der Kategorie jedoch eine Asymmetrie, so wird angenommen, dass sich dies hemmend auf den Lernprozess auswirkt.

2.5 Transfer, Interferenz und Fehler

Nachdem ab Kapitel 2.3.2.1 von Transfer als einer korrekten bzw. fehlerhaften Übertragung von einer Ausgangssprache auf eine Zielsprache gesprochen wurde und im empirischen Teil eine Fehleranalyse im Hinblick auf interferenzbedingte Fehler in der mündlichen Produktion von Deutsch als L3 durchgeführt wird, ist es nötig, eine Definition davon aufzustellen, was als ‚korrekt‘ oder ‚fehlerhaft‘ bzw. als ‚Fehler‘ gilt.

2.5.1 Fehlerdefinitionen

Die Frage, was als ‚Fehler‘ gilt, ist in der Fremdsprachenforschung viel diskutiert (vgl. Hufeisen 1995, 41ff.; Kleppin 2010, 1061; Tekin 2012, 143f), eine einheitliche Definition gibt es aus den folgenden Gründen jedoch nicht:

Es gilt, Kriterien festzulegen, anhand derer eine begründete Entscheidung darüber gefällt werden kann, ob ein Fehler vorliegt. Die Auswahl der Kriterien orientiert sich dabei an dem jeweiligen Beschreibungsinteresse und ist beeinflusst vom Stellenwert, der dem Fehler im Erwerbsprozess beigemessen wird. Darüber hinaus ist entscheidend, ob und wie Fehler in die Bewertung von Lernerproduktionen eingehen. (Kleppin 2010, 1061)

Beim Beschreibungsinteresse der vorliegenden Arbeit handelt es sich um Interferenzfehler, deshalb soll an dieser Stelle Juhász' (1970, 9) Definition von *Interferenz* herangezogen werden: „Unter Interferenz ist [...] die durch die Beeinflussung von anderen sprachlichen Elementen verursachte Verletzung einer sprachlichen Norm bzw. der Prozeß der Beeinflussung zu verstehen.“ Dieser Definition zufolge handelt es sich bei Interferenzfehlern um die Verletzung einer etablierten Norm, wobei Normen, so auch sprachliche, ebenfalls einer Definition unterliegen (vgl. Hufeisen 1995, 41). Eine für die vorliegende Arbeit anwendbare Definition lautet nach Oksaar (1982, 297): „Unter Sprachnorm verstehen wir historisch veränderliche, aber dennoch auf größere Zeitabschnitte hinaus stabile Gesetzmäßigkeiten, mit deren Hilfe die schriftliche und die mündliche Form der Literatursprache mehr oder weniger einheitlich geregelt wird.“

Von diesen Überlegungen ausgehend, bieten sich für die vorliegende Arbeit die Fehlerdefinitionen nach Kleppin (1998, 19ff. bzw. 2010, 2061ff.) an, wonach sprachliche Fehler nach fünf verschiedenen Kriterien definiert werden können:

1. Korrektheit

Nach diesem Kriterium gilt eine sprachliche Äußerung als Fehler, wenn sie a) gegen das Regelsystem oder b) gegen die linguistische Norm der Zielsprache

verstößt, wobei die Regeln bzw. Norm(en) in Grammatiken, Wörterbüchern und von Institutionen kodifiziert werden. Verstöße gegen das Regelsystem beziehen sich auf die grammatische Korrektheit einer Äußerung, während sich Normverstöße auf die Akzeptabilität und Angemessenheit im Hinblick auf den tatsächlichen Sprachgebrauch von L1-Sprechenden beziehen (vgl. Hufeisen 1995, 42f).

2. *Verständlichkeit*

Als zentraler Punkt dieser Definition gilt die Frage, ob eine sprachliche Äußerung von der Kommunikationspartnerin bzw. dem Kommunikationspartner verstanden wird. Was verstanden wird, wird nicht als Fehler gewertet, selbst wenn es gegen Regeln oder Normen der Zielsprache im Sinne der *Korrektheit* verstößt. Andererseits kann eine Äußerung nach allen Kriterien der Korrektheit als richtig eingestuft werden, aber dennoch inhaltlich nicht verstanden werden.

3. *Situationsangemessenheit*

Fehler nach dieser Definitionsgrundlage verstoßen gegen eine *pragmatische* Norm, etwa, wenn eine grammatisch korrekte sowie inhaltlich verständliche sprachliche Äußerung in einer bestimmten Situation aufgrund der soziokulturell bedingten Regeln der Höflichkeit unangemessen ist.

4. *Unterrichtsabhängige Kriterien*

Ähnlich dem Kriterium der *Korrektheit* stehen sprachliche Normen im Fokus, nämlich jene, die vom benutzten Lehrwerk, der benutzten Grammatik oder der Lehrkraft als anzustrebendes Ideal vorgegeben werden (= präskriptive Norm).

5. *Flexible lernerinnen- und lernerbezogene Kriterien*

Hierbei wird je nach Situation entschieden, was als Fehler gilt bzw. noch toleriert oder einfach ignoriert werden kann. So kann sich z.B. eine Lehrkraft darauf konzentrieren, Lernende nur in den Bereichen zu korrigieren, die im Unterricht gerade behandelt werden (Kriterium der Korrektheit) oder die Fehlerkorrektur gänzlich unterlassen, wenn das Hauptaugenmerk auf die aktive Kommunikation gelegt wird (Kriterium der Verständlichkeit). „Der Lerner und seine möglichen Lernschwierigkeiten werden in den Mittelpunkt gestellt. Es interessiert demnach nicht mehr allein, ob ein Fehler objektiv feststellbar ist.“ (Kleppin 2010, 1063)

In der vorliegenden Arbeit sollen verschiedene Sprachen typologisch miteinander verglichen und darauf aufbauend die mündlichen Produktionen japanischer Deutschlerner mittels Fehleranalyse untersucht werden. Im Mittelpunkt stehen die Grammatikalität sowie linguistische Akzeptabilität und Angemessenheit der getätigten sprachlichen Äußerungen und interlinguale Interferenz als potenzielle Ursache von Fehlern. Die Frage nach der *Verständlichkeit* und *Situationsangemessenheit* ist dafür unerheblich und wird dementsprechend unbeachtet bleiben. Die *flexiblen lernerinnen- und lernerbezogenen Kriterien* werden ebenfalls außer Acht gelassen, da es sich bei dieser Untersuchung nicht um eine Fehlerkorrektur, Sprachstandsermittlung o.ä. handeln soll.

Dementsprechend wird der vorliegenden Untersuchung eine Fehlerdefinition nach dem Kriterium der *Korrektheit* zugrunde gelegt werden, wobei die *unterrichtsabhängigen Kriterien* nicht gänzlich unberücksichtigt bleiben sollen: Zum einen lernen alle Probandinnen bzw. Probanden Deutsch in einer prototypischen DaF-Situation an einer Universität in Japan und sind auf diese Weise mit den erwähnten präskriptiven Normen als Referenzrahmen konfrontiert, zum anderen wird die Untersuchung von mir als L1-Sprecher des Deutschen mit meiner individuellen Varietät der Sprache durchgeführt, weshalb subjektive Einflüsse in Bezug auf ‚die korrekte Norm‘ unvermeidbar sind (vgl. Kleppin 1998, 20f.; Kleppin 2010, 1062; Hufeisen 1995, 41f.).

2.5.2 Fehlerklassifikation

Nachdem im vorherigen Kapitel definiert wurde, was ein Fehler ist, werden in diesem Kapitel zwei Fehlerklassifikationen nach Kleppin (1998, 40ff. bzw. 2010, 1063f.) vorgestellt, um aufzuzeigen, in welcher Form sprachliche Fehler nach der erarbeiteten Definition auftreten können.

2.5.2.1 Klassifikation nach Sprachebenen

Eine Einteilung, welche vor allem in der Unterrichtspraxis und Fehlerkorrektur einen besonderen Stellenwert hat, ist jene nach sprachlichen Ebenen (vgl. Kleppin 1998, 42f; 2010, 1064):

1. phonetische/phonologische Fehler – die Aussprache oder Orthographie betreffend,
2. morphosyntaktische Fehler – die Morphologie oder Syntax betreffend,
3. lexikosemantische Fehler – ein falsches Wort im betreffenden Kontext bzw. eine Bedeutungsveränderung,
4. pragmatische Fehler – eine Äußerung, die in der gegebenen Situation soziokulturell unangemessen ist,
5. inhaltliche Fehler – Äußerungen, die inhaltlich falsch sind (streng genommen handelt es sich hierbei nicht um einen Fehler auf der Sprachebene, vgl. Kleppin 1998, 43).

Wie bereits erwähnt, beschäftigt sich die vorliegende Untersuchung mit der Grammatikalität der Syntax. Hierfür sind Fehlertypen der anderen Sprachebenen unerheblich, weshalb diese in der Untersuchung nicht berücksichtigt werden. Die Problematik dieses Klassifikationsschemas (vgl. Kärchner-Ober 2009, 70f.) liegt jedoch in der möglichen Plurikausalität von Fehlern: Eine eindeutige Zuordnung zu einer Sprachebene ist nicht immer zweifelsfrei möglich und kann eventuell nur in Zusammenarbeit mit den Interviewten geklärt werden (mehr zur für diese Untersuchung vorgenommenen Klassifizierung in Kapitel 3.1.3.2).

2.5.2.2 Klassifikation nach Kompetenz und Performanz

Die Einteilung in *Kompetenz* und *Performanz* (vgl. Kleppin 1998, 41f.; 2010, 1063) geht auf Chomsky (1965) zurück und wurde in weiterer Folge von Corder (1967) im Zusammenhang mit der Fehleranalyse geprägt. Corder (1967, 167) bezeichnet *Kompetenzfehler*, welche Lernende nicht selbst erkennen und korrigieren können, als *errors* und systematisch, während *Performanzfehler*, worunter Flüchtigkeitsfehler

bzw. Fehler aufgrund noch unzureichender Automatisierung gezählt werden und die von Lernenden selbst erkannt werden können, als *mistakes und unsystematisch* bezeichnet werden. Nach dieser Klassifikation spielen Performanzfehler (*mistakes*) für den Fremdspracherwerb nur eine untergeordnete Rolle (vgl. auch Kleppin 2010, 1063; Rein 1983, 102).

Hufeisen (1995, 32) weist jedoch darauf hin, dass zwischen der Performanz und Kompetenz ein Zusammenhang besteht, nämlich insofern, als Performanz die zugrundeliegende Kompetenz widerspiegelt. Wie diese Kompetenz konkret aussieht, kann von der Spracherwerbsforschung jedoch nicht eindeutig gezeigt werden, weshalb eine klare Unterscheidung zwischen systematischen und unsystematischen Fehlern nicht immer möglich ist. Wie Hufeisens (1995) Untersuchung analysiert die vorliegende Untersuchung tatsächlich getätigte Äußerungen außerhalb eines Unterrichtskontexts und ohne Fehlerkorrektur von Seiten des Interviewers und beurteilt diese, ohne zwischen *Kompetenz* und *Performanz* zu unterscheiden.

2.5.3 Fehlerursachen

Nachdem in den vorangegangenen Kapiteln eine Fehlerdefinition und Fehlertypologien für die vorliegende Arbeit aufgestellt wurden, wird in diesem Kapitel eine Zusammenschau möglicher Fehlerursachen vorgenommen.

Ursprünglich monokausale Erklärungsversuche zur Ursache von Fehlern wurden erst im Zuge der Diskussion um die Interlanguage-Hypothese (siehe Kapitel 2.3.2.4) von plurikausalen Erklärungsansätzen abgelöst (vgl. Kleppin 1998, 30; 2010, 1064). Eine „mögliche Zusammenstellung von Ursachen“ (Kleppin 2010, 1064), welche bei der Entstehung von Fehlern zusammenwirken können, bietet Kleppin (1998, 30f; 2010, 1064):

1. *Einfluss der Erstsprache und/oder Fremdsprache(n) – interlinguale Interferenz*
2. *Einfluss aus der Zielsprache selbst – intralinguale Interferenz*
3. *Einfluss von Kommunikationsstrategien*

Z.B. durch die Überbrückung lückenhafter Kompetenz mittels Mimik und Gestik, Verwendung eines Ausdrucks in einer anderen Sprache, etc. Primäres Ziel ist die Aufrechterhaltung der Kommunikation.

4. *Einfluss von Lernstrategien*

Der bzw. die Lernende versucht, bisher erworbenes Sprachwissen auf noch unbekanntes Gebiet auszuweiten mit der Absicht, dazuzulernen, wodurch er bzw. sie sich dem Risiko aussetzt, einen Fehler zu begehen. Auch kann es zur expliziten Bitte um Hilfe von Kommunikationspartnerinnen und -partnern kommen. Primäres Ziel ist der Verbesserung der eigenen Sprachkenntnisse.

5. *Einfluss durch den Fremdsprachenunterricht*

Z.B. Übungstransfer: Durch das intensive Üben eines bestimmten Phänomens wird es von Lernenden auch dort angewendet, wo es nicht angebracht ist.

6. *Einfluss von persönlichen Faktoren*

Z.B. Müdigkeit, Stress, Nervosität, Motivation, etc.

7. *Einfluss soziokultureller Faktoren*

Eine Verhaltensweise der Kultur der Ausgangssprache wird auf eine Situation in der Zielsprache übertragen, wo sie jedoch gegen pragmatische Normen verstößt.

Für die vorliegende Arbeit sind aus dieser Zusammenstellung nur die Punkte 1. *Interlinguale Interferenz* und 2. *Intralinguale Interferenz* von Interesse, da sie sich mit dem Einfluss der verschiedenen Sprachen im Repertoire der Lernenden befassen. Aus diesem Grund werden sie in den folgenden Unterkapiteln genauer erläutert, während die Punkte 3. bis 7. nicht weiter berücksichtigt werden.

2.5.3.1 Interlinguale Interferenz

Tekin (2012, 150ff.) nennt 3 mögliche Ursachen, die für das Auftreten interlingualer Interferenzen maßgeblich sind (vgl. auch Hufeisen & Neuner 1999, 26):

1. Substitution
2. Überdifferenzierung
3. Unterdifferenzierung

Zu einer *Substitution* kann es dann kommen, wenn in zwei betreffenden Sprachen phonologisch, graphemisch oder morphologisch ähnliche Wörter existieren, diese aber unterschiedliche Bedeutungen, Konnotationen, etc. haben (vgl. Tekin 2012, 151). Dies führt dazu, dass „[e]ine Form der eigenen Sprache [...] für eine unbekannte der zweiten Sprache eingesetzt [wird]“ (Hufeisen & Neuner 1999, 26). Diese Form der Interferenz zeigt sich oftmals in Form der sogenannten ‚falschen Freunde‘, wie folgendes Beispiel von Hansen & Sternemann (1984, 205) zeigt:

Englisch: *I wondered about his plans.*

Deutsch: **Ich wunderte mich über seine Pläne.*

statt: *Ich fragte mich, was er vorhatte.*

Im Falle einer *Überdifferenzierung* stehen mehreren Realisierungen einer L_x nur einer Realisierung in der L_y gegenüber bzw. haben die vorhandenen Realisierungen eine andere Bedeutung, wie im folgenden Beispiel von Hufeisen & Neuner (1999, 26):

Deutsch:

nach Hause gehen

nach Hause fahren

Englisch:

to go home

to drive home

Im Deutschen wird je nach Fortbewegungsmethode unterschieden, während der Bedeutung *sich auf den Heimweg machen* im Englischen nur die Realisierung *to go home* entspricht. Das englische Verb *to drive* als direktes Äquivalent des Deutschen Verbs *fahren* kommt nur zur Anwendung, wenn man selbst am Steuer sitzt. Die intendierte Bedeutung *mit dem Bus fahren* wäre also mit *to go home by bus* zu übersetzen, während **to drive by bus* semantisch (und grammatikalisch) falsch wäre.

Das gegenteilige Szenario der Überdifferenzierung ist die *Unterdifferenzierung*. Hierbei stehen einer Realisierung in einer L_x mehrere Realisierungen in der L_y gegenüber, wie in diesem Beispiel von Sternemann et. al. (1983, 18):

Englisch:

to know

Deutsch:

wissen

kennen

Neben der Substitution, Überdifferenzierung und Unterdifferenzierung nennen Hufeisen & Neuner (1999, 26) auch noch die *Über- und Unterrepräsentation*, bei der Lernende die ihnen bekannten Strukturen gegenüber unbekannten bevorzugen und diese öfter einsetzen, um die unbekannten Strukturen zu vermeiden. Diese Ursache für interlinguale Interferenz wird in der Untersuchung allerdings unberücksichtigt bleiben, da sich das Forschungsinteresse auf die Grammatikalität der tatsächlich getätigten Aussagen beschränkt.

Wie die obigen Beispiele für Substitution, Überdifferenzierung und Unterdifferenzierung zeigen, können nicht nur Unterschiede zwischen der Ausgangs- und Zielsprache zu interlingualen Interferenzen führen, sondern auch (oder besonders) Ähnlichkeiten und Kontrastmangel (vgl. Rein 1983, 95; Sternemann et. al. 1983, 17; Tekin 2012, 153).

2.5.3.2 Intralinguale Interferenz

Diese Form der Interferenz liegt dann vor, wenn Regeln des Sprachsystems bzw. linguistische Normen innerhalb der Zielsprache selbst verletzt werden (vgl. Hansen & Sternemann 1984, 205f.; Hufeisen & Neuner 1999, 71; Kleppin 2010, 1064; Tekin 2012, 156). Vertreter der Identitätshypothese gehen davon aus (vgl. Kleppin 1998, 33), dass Interferenzen dieser Art einen weitaus größeren Einfluss als interlinguale Interferenzen haben.

Als wesentliche Prozesse der intralingualen Interferenz nennt Kleppin (2010, 1064) die folgenden:

1. Übergeneralisierung
2. Regularisierung
3. Simplifizierung

Bei der *Übergeneralisierung* (vgl. Kleppin 1998, 33) wird eine Regel oder Kategorie auf ein Phänomen ausgeweitet, auf das es eigentlich nicht zutrifft. Hierzu ein Beispiel von Kleppin (1998, 32):

**Ist das ein Mädchen oder ein Junger? statt: Ist das ein Mädchen oder ein Junge?*

Die Vermutung ist hier (vgl. Kleppin 1998, 120), dass die Regel zur Substantivierung maskuliner Adjektive (*alt – ein Alter*, *schön – ein Schöner*) auch auf das Adjektiv *jung* ausgeweitet und somit übergeneralisiert wurde.

Im Falle einer *Regularisierung* (vgl. Kleppin 1998, 33) wird ein unregelmäßiges Phänomen nach den Regeln eines regelmäßigen Phänomens realisiert, wie im folgenden Beispiel (Kleppin 1998, 32):

**Ich gehte in Oviedo in die Schule. statt: Ich ging in Oviedo in die Schule.*

In diesem Beispiel (vgl. Kleppin 1998, 119) besteht die Regularisierung darin, dass die regelmäßige Präteritumbildung (*spielen – spielte*) auf das unregelmäßige Verb *gehen* ausgeweitet wurde.

Eine *Simplifizierung* (vgl. Kleppin 1998, 33) liegt dann vor, wenn komplexe Strukturen stark vereinfacht (z.B. nicht-flektierte oder nicht-konjugierte Formen) oder gänzlich vermieden werden, wie in diesem Beispiel (Kleppin 1998, 32):

**Wenn ohne Fahrschein fahren, dann muss zahlen*

statt: Wenn man ohne Fahrschein fährt, dann muss man zahlen.

In diesem Satz (vgl. Kleppin 1998, 120) wurde einerseits das Subjekt *man* ausgelassen, andererseits das Verb im Nebensatz in der infiniten Form benutzt.

2.6 Kontrastiver Sprachvergleich

Wie in den vorangegangenen Kapiteln gezeigt wurde, ist es durch Sprachvergleich allein nicht möglich, die Fehler von Lernenden vorauszusagen oder zu vermeiden, da diese eine Vielzahl an Ursachen haben können. Dennoch legen Studien nahe (vgl. Leontiy 2013, 8), dass bis zu 50% der Fehler auf interlinguale Interferenzen zurückzuführen sind, was bedeutet, dass durch kontrastiven Sprachvergleich bis zu 50% der Fehler auch auf ihre Ursache hin analysiert werden können.

In den folgenden Kapiteln werden daher für die Untersuchung im empirischen Teil der vorliegenden Arbeit die Sprachenpaare Deutsch-Japanisch sowie Deutsch-Englisch einander kontrastiv gegenübergestellt. Dabei werden die einzelnen

Sprachen zum besseren Verständnis kurz allgemein betrachtet, bevor jeweils genauer auf das Kapitel *Syntax* eingegangen wird, welches im Fokus des Forschungsinteresses steht. Bereiche wie Phonetik/Phonologie, Schriftsystem und Pragmatik bleiben unberücksichtigt, da sie für die geplante Untersuchung nicht von Relevanz sind.

2.6.1 Allgemeines zum Deutschen

Im Fall des Deutschen (vgl. Leontiy 2013, 9) handelt es sich um eine synthetisch-flektierende Sprache mit analytischen Elementen im Satzbau, sie folgt also zwei verschiedenen Systemen. Sprecherinnen und Sprecher von Sprachen, die strikt einem System zuzuordnen sind, empfinden die deutsche Grammatik daher oftmals als inkonsequent und somit schwierig zu erlernen.

Leontiy (2013, 16) hebt folgende Bereiche des Deutschen hervor, welche – unabhängig von der Typologie der Erstsprachen – Lernende regelmäßig vor Herausforderungen stellen:

- *Aspiration der Konsonanten; richtige Anwendung der stimmlosen/stimmhaften Konsonanten sowie kurzen/langen Vokale*
- *Genuszuordnung (das Japanische kennt diese Kategorie gar nicht, während andere Sprachen entweder weniger Genusformen oder eine andere Zuordnung kennen)*
- *Kasusflexion*
- *Verwendung des Präteritums/Perfekts*
- *Abtrennbare/nichtabtrennbare Verbpartikel und Partikelzuordnung*
- *Verbvalenz und reflexive Verben*
- *Artikelflexion und -gebrauch*
- *Realisierung der Negation (im Griechischen, Französischen oder in den slawischen Sprachen ist die doppelte Negation obligatorisch)*
- *Gebrauch von Präpositionen*

- *Gebrauch von Personal-/Possessivpronomina (die in vielen Sprachen wie z.B. im Griechischen, Polnischen oder Russischen in bestimmten Positionen nicht obligatorisch sind)*
- *Gebrauch des Reflexivpronomens „sich“.*

(Leontiy 2013, 16)

Die deutsche Syntax (vgl. Leontiy 2013, 9f. und 16) weist eine eher synthetische Struktur auf und bedient sich vieler Funktionswörter, wie z.B. Präpositionen. Zusätzlich werden viele grammatische Informationen sowohl über das stark ausgeprägte Flexionssystem sowie die Inversion des Verbs ausgedrückt. Gerade die Besonderheiten der deutschen Verbstellung sind es, die Lernende vor große Schwierigkeiten stellen: Viele Sprachen halten sich an eine strikte Verbstellung während nur die wenigsten zwischen der Verbstellung in Haupt- und Nebensätzen unterscheiden. Auch die Wortstellung der deutschen Satzklammer, welche zweiteilige Prädikate ermöglicht, ist als Besonderheit des Deutschen zu betrachten.

2.6.2 Kontrastiver Vergleich Deutsch – Japanisch

2.6.2.1 Allgemeines

Während es sich beim Deutschen um eine westgermanische Sprache handelt (vgl. Hall 2010, 550), werden für das Japanische Zugehörigkeit zur altaischen und dravidischen Gruppe bzw. Verwandtschaft zum Koreanischen vermutet, was jedoch nicht belegt ist (vgl. Hohenstein & Kameyama 2010, 594). Somit bestehen auch erhebliche typologische Unterschiede (vgl. ebd): Deutsch ist eine flektierend-fusionierende Sprache, Japanisch eine agglutinierende.

Tripp (2013, 388) bezeichnet „das agglutinierende Verhalten im Bereich der Prädikative [als] [h]erausstechendstes Merkmal der japanischen Sprache.“ Sie bilden, gemeinsam mit den Adjektiven, die wichtigsten Elemente im japanischen Satzbau (vgl. Tripp 2013, 388f.).

Anders als im Deutschen, wo Verben, Substantive, Adjektive, Pronomen und Artikel flektiert werden können, ist das japanische Flexionssystem durch einen sehr hohen Grad an Regelmäßigkeit gekennzeichnet (vgl. Tripp 2013, 404), wobei es nur zwei flektierbare Wortarten gibt: Verben und eine Gruppe von Adjektiven (Verbaladjektive) (vgl. Hohenstein & Kameyama 2010, 596). Diese flektieren jedoch nicht wie deutsche Verben nach Numerus oder Person (vgl. Tripp 2013, 400), sondern nach Negation, Tempus und Grad der Höflichkeit. Zusätzlich werden Modifikationen, die das Deutsche über Hilfsverben wie *wollen* ausdrückt, mittels Flexion der Verben realisiert.

Im Unterschied zu deutschen Nomen sind japanische Nomen (vgl. Tripp 2013, 400) nicht flektierbar und kennen weder Genus noch Numerus. Eng mit ihnen verbunden ist die zweite Gruppe japanischer Adjektive, die Nominaladjektive (vgl. Hohenstein & Kameyama 2010, 596; Tripp 2013, 404): Oftmals aus dem Sprachkontakt mit dem Chinesischen (und heute dem Englischen) entstanden, verhalten sie sich morphologisch und syntaktisch wie Nomen.

Auch kennt das Japanische nur zwei Tempora, Präsens und Präteritum, im Vergleich zu den fünf des Deutschen (vgl. Leontiy 2013, 9; Tripp 2013, 389). Das Futur kann nur mittels adverbialer Bestimmungen gebildet werden.

2.6.2.2 Partikeln

Zu den wichtigsten Wortarten des Japanischen (vgl. Tripp 2013, 399) zählen Nomen, Verben, Adjektive und Adverbien sowie Partikeln. Letztere nehmen eine Sonderstellung ein, da sie einerseits Merkmale einer eigenen Wortart aufweisen, andererseits zur Strukturierung der Syntax dienen. Aus diesem Grund wird in diesem Abschnitt genauer auf sie eingegangen.

Partikeln (vgl. Tripp 2013, 406) sind ein- oder zweisilbige Wörter, die kombiniert werden können, jedoch unflektierbar und unselbstständig sind. Darüber hinaus können sie nur postpositional in Kombination mit anderen Wörtern auftreten. Obwohl sie eine eigenständige Wortart darstellen, sind sie nicht bedeutungstragend, sondern haben lediglich eine grammatische Funktion.

In erster Linie (vgl. Tripp 2013, 406) dienen sie der grammatischen Differenzierung dessen, was im Deutschen den vier Kasus entspricht, obwohl ein vergleichbares Kasussystem (und ein damit einhergehendes Flexionssystem) im Japanischen nicht existiert: が *ga* – Nominativ, の *no* – Genitiv, に *ni* – Dativ, を *wo* – Akkusativ.

Während in der (informellen) gesprochenen Sprache sowie im dialektalen Bereich Auslassungen von Partikeln durchaus möglich sind, sind sie im schriftlichen bzw. schriftsprachlichen Bereich unverzichtbar, um die Funktionen von Satzgliedern zu definieren (vgl. Tripp 2013, 406). So markieren sie z.B. Objekte, Zeit- und Ortsangaben, Substantive, Adjektive und Verben, definieren aber auch die Beziehungen zwischen Teil-, Haupt- und Nebensätzen und bilden Fragesätze (Interrogativpartikel か *ka*).

Zusätzlich können Partikeln (vgl. Tripp 2013, 407) auch emotionale Beteiligung (ぞ / わ *zo / wa*), Verstärkung (よ *yo*) oder Rückversicherung (ね *ne*) ausdrücken, wobei es bzgl. Sprachgebrauch sowohl geschlechtsneutrale als auch geschlechtsspezifisch von Männern und Frauen benutzte Partikeln gibt.

2.6.2.3 Syntax

Die Satzgliedfolge des Japanischen (vgl. Hohenstein & Kameyama 2010, 595; Tripp 2013, 407) folgt einem *Subjekt-Objekt-Verb*-Schema (SOV) und bleibt sowohl im Hauptsatz als auch im Neben- und Fragesatz gleich. Zusätzlich ist die Struktur eines japanischen Satzes durch *Thema* und *Kommentar* gekennzeichnet: Das Thema eines Satzes wird durch die Partikel は *ha* (als Themapartikel *wa* gesprochen) an den Satzanfang gestellt und dient als inhaltlicher Rahmen, während der restliche Teil des Satzes als Kommentar dient, welcher nähere Informationen zum Thema liefert. So können verschiedene Elemente eines Satzes, z.B. das direkte oder indirekte Objekt oder adverbiale Bestimmungen von Ort und Zeit, als Thema herausgestellt werden. Einzig das Prädikat plus Satzendpartikel ist auf die Satzendstellung

festgelegt. Zusätzlich werden bestimmende Satzelemente den zu bestimmenden vorangestellt (vgl. Tripp 2013, 408):

- Adjektive vor modifizierten Substantiven
- Adverbien vor Prädikaten
- adnominale Attributsätze vor modifizierten Nomen
- Nebensätze vor Hauptsätzen

Dementsprechend werden Satzelemente mit starkem Bezug aufeinander nahe zusammen platziert. Darüber hinaus erhält ein Element umso höhere Bedeutung, je näher es am Prädikat des Satzes steht: Das direkte Objekt, welches näher am Satzende steht, enthält wichtigere Informationen zum Thema als das indirekte Objekt, welches näher am Thema (dem Satzanfang) steht. Dem Thema selbst kommt die geringste Bedeutung zu.

Zusätzlich ist das japanische eine stark elliptische Sprache (vgl. Hohenstein & Kameyama 2010, 595; Tripp 2013, 408): Wenn den Gesprächspartnerinnen und -partnern der Kontext klar ist, können sowohl das Subjekt als auch Objekte ausgelassen werden und die Grammatikalität des Satzes bleibt dennoch bestehen.

Die bisherigen Ausführungen zu japanischen Syntax sollen im folgenden Beispiel von Gewehr (2009, 22) veranschaulicht werden:

わたしは	あなた に	本 を	あげました
<i>watashi ha</i>	<i>anata ni</i>	<i>hon wo</i>	<i>agemashita</i>
„ich“	„Ihnen/dir“	„das Buch“	„gab“
Satzthema + Markierung	indirektes Objekt + Markierung	direktes Objekt + Markierung	Prädikat

Abbildung 2: Beispiel des japanischen Satzes „Ich gab Ihnen/dir das Buch“. Aus: Gewehr 2009, 22.

Eine Ellipse des Subjekts würde zu folgendem Satz führen:

あなた に	本 を	あげました
<i>anata ni</i>	<i>hon wo</i>	<i>agemashita</i>
„Ihnen/dir“	„das Buch“	„gab“
indirektes Objekt + Markierung	direktes Objekt + Markierung	Prädikat

Abbildung 3: Elliptische Darstellung des japanischen Satzes „Ich gab Ihnen/dir das Buch“.

Aus: Tripp 2013, 409.

In gleicher Weise kann nun sowohl mit dem direkten als auch dem indirekten Objekt verfahren werden, vorausgesetzt, die beteiligten Gesprächspartnerinnen und -partner haben Kenntnis über den Kontext.

Gemäß diesen Regeln folgt ein prototypischer japanischer Satz folgendem Schema (vgl. Tripp 2013 409f.):

1. Thema/Subjekt
2. adverbiale Bestimmung der Zeit
3. adverbiale Bestimmung des Ortes
4. direktes Objekt
5. modale adverbiale Bestimmung
6. Prädikat
7. Satzendpartikel

Dieses Satzschema kann natürlich in vielen verschiedenen Variationen auftreten, soll aber im Folgenden anhand des einfachen Aussagesatzes den Unterschied zum deutschen Satzbau demonstrieren:

彼女 は	毎日	紙に	漢字 を	上手 に	書く。
<i>kanojo ha</i>	<i>mainichi</i>	<i>kami ni</i>	<i>kanji wo</i>	<i>jouzu ni</i>	<i>Kaku</i>
Sie	jeden Tag	auf das Papier	Kanji	gekonnt	schreiben.
Thema	temporale Bestimmung	lokale Bestimmung	direktes Objekt	modale Bestimmung	Prädikat

Abbildung 4: Der Aussagesatz „Sie schreibt jeden Tag gekonnt Kanji (=chinesische Schriftzeichen) auf das Papier.“ Aus: Gewehr 2009, 23.

Dieser Satzbau wird, wie bereits erwähnt, auch im Fragesatz beibehalten (vgl. Hohenstein & Kameyama 2010, 595) und lediglich um die Interrogativpartikel か *ka* erweitert. In Ergänzungsfragen übernimmt das Fragewort (Wer? Was? Wem? Wen? ...) die Position des zu erfragenden Satzgliedes:

だれ が	先週	その店 で	本 を	早く	買いまし た	か。
<i>dare ga</i>	<i>senshuu</i>	<i>sono mise</i> <i>de</i>	<i>hon wo</i>	<i>hayaku</i>	<i>kaimashita</i>	<i>ka.</i>
Wer	letzte Woche	in diesem Geschäft	ein Buch	schnell	haben gekauft	?
Subjekt	temporale Bestimmung	lokale Bestimmung	direktes Objekt	modale Bestimmung	Prädikat	Satzendpartikel

Abbildung 5: Der Fragesatz „Wer hat letzte Woche in diesem Geschäft schnell ein Buch gekauft?“

Aus: Gewehr 2009, 23.

2.6.2.4 Fazit

Nach dieser kontrastiven Gegenüberstellung zeigt sich als deutlichster Unterschied zwischen dem Deutschen und dem Japanischen (vgl. Tripp 2013, 411), abgesehen vom Schriftsystem, das „fremdartig[e] Satzgefüge“ (ebd.) des Japanischen, welches in Form eines SOV-Schemas einer sehr konsequenten Regelmäßigkeit, besonders in Bezug auf die Satzendstellung des Prädikats, folgt. Das Deutsche hingegen folgt zwar grundsätzlich einem SVO-Schema, darüber hinaus erlaubt es aber aufgrund des ausgeprägten Flexionssystems eine besonders freie Satzgliedstellung. Vor allem das deutsche Verb erscheint typischerweise in Zweitstellung, kann aber grundsätzlich auch an erster sowie letzter Stelle im Satz stehen oder eine Satzklammer bilden.

2.6.3 Kontrastiver Vergleich Deutsch – Englisch

2.6.3.1 Allgemeines

Da es sich bei beiden um westgermanische Sprachen handelt (vgl. Hall 2010, 550), sind das Deutsche und das Englische genetisch eng miteinander verwandt. Das Altenglische (ca. 500 bis 1000 n. Chr.) (vgl. Jansen & Padberg-Schmitt 2013, 47 und 61) war, ähnlich dem Deutschen, eine stark flektierende Sprache, welche sich allerdings im Laufe der Jahrhunderte zum modernen Englisch als analytische Sprache hin entwickelt hat. Dementsprechend war das Altenglische dem modernen Deutschen wesentlich ähnlicher als es das moderne Englisch ist.

Das Deutsche weist, wie bereits erwähnt, durch seinen synthetischen Sprachtypus eine sehr flexible Wortfolge auf, während das Englische durch sein stark reduziertes Flexionssystem in diesem Bereich sehr genaue Regeln aufweist. Dadurch sind „[d]ie Unterschiede in der Syntax [...] unweigerlich mit den Unterschieden in der Morphologie verbunden“ (Jansen & Padberg-Schmitt 2013, 79), weshalb im folgenden Abschnitt genauer auf diesen Bereich eingegangen wird.

2.6.3.2 Morphologie

Nomen und Artikel (vgl. Jansen & Padberg-Schmitt 2013, 61f.) – Anders als das Deutsche, welches Nomen nach Kasus, Numerus und Genus dekliniert, werden im Englischen Nomen lediglich mittels Plural -s (mit wenigen Ausnahmen) nach Numerus dekliniert. Der bestimmte Artikel *the* bleibt stets unflektiert. Auch kennt das Englische keine vier Kasus wie das Deutsche: Es wird lediglich diskutiert, ob es sich beim Englischen um ein Zwei-Kasus-System (Genitiv 's und ‚normaler‘ Fall) handelt, oder ob dieses Phänomen anderen Ursprungs ist.

Pronomen und Demonstrativpronomen (vgl. Jansen & Padberg-Schmitt 2013, 64ff.) – Pronomen werden in beiden Sprachen nach Numerus und Genus flektiert, ferner im Deutschen jedoch nach Kasus, im Englischen nach Satzgliedfunktion: Subjekt (*I*), Objekt (*me*), Possessivbegleiter (*my*) und Possessivpronomen (*mine*). Englische

Demonstrativpronomen werden nur nach Numerus flektiert, weshalb vier englische Formen (*this/that* bzw. *these/those*) 16 deutschen gegenüberstehen, die nach Numerus, Genus und Kasus flektiert werden.

Adjektive (vgl. Jansen & Padberg-Schmitt 2013, 67f.) – Deutsche Adjektive unterliegen ebenfalls einem sehr komplexen Flexionssystem: Sie können sowohl attributiv als auch prädikativ verwendet und je nach Situation nach Kasus, Genus und Numerus sowohl stark als auch schwach flektiert werden. Die einzigen Formen der Flexion, denen englische Adjektive unterliegen, sind zum einen die Bildung von Adverbien mittels des Morphems *-ly*, andererseits die Steigerungsformen mittels der Morpheme *-er* und *-est* (welche Ähnlichkeit zu den deutschen Formen *-er* und *-sten* aufweisen). Für die zweite Bildungsform der englischen Steigerungsformen mittels *more* und *most* findet sich im Deutschen keine Entsprechung.

Verben (Vgl. Jansen & Padberg-Schmitt 2013, 68f.) – Auch englische Verben weisen im Vergleich zu deutschen Verben, welche nach Person, Numerus, Tempus und Modus konjugiert werden, nur geringe Flexion auf. In Bezug auf Person und Numerus wird lediglich die dritte Person Singular mit *-s* markiert. Das Tempussuffix *-ed* für schwache Verben sowie das Aspektsuffix *-ing* der Verlaufsform sind für alle Verben im Singular und Plural identisch. Dadurch ergeben sich für schwache Verben insgesamt nur vier Verbformen, wie im folgenden Beispiel (Jansen & Padberg-Schmitt 2013, 68):

to work: work / work-s / work-ed / work-ing

Starke Verben können durch die unregelmäßige Konjugation eine zusätzliche Tempusform aufweisen, wie in diesem Beispiel (Jansen & Padberg-Schmitt 2013, 68):

to break: break / break-s / broke / broken / break-ing

Zusammenfassend ist zu sagen, dass vom ursprünglich stark ausgeprägten Flexionssystem des Altenglischen im modernen Englisch nur noch grundlegende Ähnlichkeiten übriggeblieben sind und sich Erstsprecherinnen und Erstsprecher des Englischen beim Erlernen des Deutschen mit sehr hohem Lernaufwand konfrontiert sehen.

2.6.3.3 Syntax

Anders als in der synthetischen Sprache Deutsch mit ihrer flexiblen Wortstellung hat die geringe Flexion des Englischen und seine damit einhergehende analytische Natur zur Folge, dass die Wortfolge in einem Satz sehr streng festgelegt ist.

Die offensichtlichsten Kontraste (vgl. Jansen & Padberg-Schmitt 2013, 70) lassen sich anhand des Deklarativsatzes, des Interrogativsatzes und der Negation demonstrieren.

Der Deklarativsatz

Im Englischen gilt sowohl im Hauptsatz als auch im Nebensatz die Reihenfolge *Subjekt-Prädikat-Objekt* (vgl. Jansen & Padberg-Schmitt 2013, 71), während sie im Deutschen variabel ist, wobei einzig die Zweitstellung des Prädikats bzw. finiten Verbs festgelegt ist. Ein Beispiel (vgl. ebd.):

SPO _i O _d I	gave	my mother	a book.
SPO _i O _d Ich	schienkte	meiner Mutter	ein Buch.
O _i PSO _d Meiner Mutter	schienkte	ich	ein Buch.
O _d PSO _i Ein Buch	schienkte	ich	meiner Mutter.

Dass eine veränderte Wortstellung im Englischen nicht zulässig ist, da sie mit einer Bedeutungsänderung des Satzes einhergehen würde, zeigt das folgende Beispiel (Sternemann et al. 1983, 19):

- Den Jungen liebt die Mutter.
- *The boy loves the mother. (= Der Junge liebt die Mutter.)

Darüber hinaus ist im Deutschen ein Subjekt nicht zwingend notwendig, um einen Satz zu bilden (vgl. Jansen & Padberg-Schmitt 2013, 71), wie etwa im Beispiel (ebd.) *Mir ist kalt*. Derartige Konstruktionen sind im Englischen nicht zulässig und müssen mit Ersatzsubjekten wie *it* oder *there* gebildet werden.

Auch die bereits mehrfach erwähnte Verb- bzw. Prädikatsklammer (vgl. Jansen & Padberg-Schmitt 2013, 71f.) erschwert Lernenden mit L1 Englisch das Verständnis sowie die Produktion. Die Prädikatsklammer setzt sich aus einem finiten Verb an zweiter Position und einem infiniten Verb, einem Partizip oder einem trennbaren

Präfix zusammen, wobei das Mittelfeld innerhalb der Klammer nahezu beliebig durch Nebensätze und Aufzählungen erweitert werden kann. Hierzu drei Beispiele (Volmert 2005, 132f.):

- Sie [hat] *mir zuletzt vor zehn Jahren einen langen, sehr liebevollen Brief* [geschrieben].
- Ich [möchte] *dir hiermit ganz herzlich zum Geburtstag* [gratulieren].
- Er [schickte] *ihr eine Postkarte aus seinem Heimatort* [zurück].

Entsprechende Verbverbände können im Englischen keine Klammer bilden (vgl. Jansen & Padberg-Schmitt 2013, 72) und müssen zusammenstehen, wie im folgenden Beispiel (ebd.):

- *My friend* [has] [sent] *me her last letter a couple of years ago*.

Der Interrogativsatz

Im Interrogativsatz herrschen sehr große Gemeinsamkeiten zwischen Deutsch und Englisch vor: Bei Subjektfragen (vgl. Jansen & Padberg-Schmitt 2013, 72) etwa gilt in beiden Sprachen die SPO-Satzstellung. Beispiel (vgl. Ungerer et al. 2012, 23):

- *Who sent the letter?*
- *Wer schickte den Brief?*
- *Wer hat den Brief geschickt?*

In Interrogativsätzen, die nicht nach dem Subjekt fragen (vgl. Jansen & Padberg-Schmitt 2013, 72), kommt es zu einer Inversion des Subjekts und des Prädikats. Zusätzlich bedient sich das Englische in den einfachen Tempusformen (Präsens und Präteritum) einer Umschreibung mittels *do* + Infinitiv. Beispiel (vgl. Ungerer et al. 2012, 24):

- *Why did he send the letter? / *Why sent he the letter?*
- *Warum schickte er den Brief?*
- *Warum hat er den Brief geschickt?*

Bei Entscheidungsfragen (vgl. Jansen & Padberg-Schmitt 2013, 72) kommt es ebenfalls in beiden Sprachen zu einer Inversion von Subjekt und Prädikat sowie Umschreibung mittels *do* + Infinitiv (vgl. Ungerer et al. 2012, 24):

- *Did he send the letter? / *Sent he the letter?*
- *Schickte er den Brief?*

- *Hat er den Brief geschickt?*

Die Negation

Im Englischen folgt die Negation *not* im Regelfall auf das Hilfsverb (vgl. Jansen & Padberg-Schmitt 2013, 73). Falls kein Hilfsverb vorhanden ist, wird wie im Interrogativsatz die Umschreibung mittels *do* + Infinitiv eingesetzt, wobei die Negation *not* auf *do* folgt. Am Satzanfang kann die Negation *not* stehen, falls ihr ein Zahlwort oder eine Nominalphrase mit unbestimmtem Artikel folgt. Folgende Beispiele sollen diese Regeln illustrieren (König & Gast 2009, 178):

- *He has [not] written the letter yet.*
- *He did [not] send the letter to you.*
- *[Not] one letter have you sent.*

Die Negation im Deutschen (vgl. Jansen & Padberg-Schmitt 2013, 73) ist im Vergleich flexibler und wird jeweils vor jenem Element platziert, welches negiert werden soll. Dies kann u.U. dazu führen, dass englische Entsprechungen einer Aussage durch Änderungen auf der lexikalischen Ebene (*one/a single*) realisiert werden müssen, wie in den folgenden Beispielen (König & Gast 2009, 179):

- *Er hat mir einen Brief [nicht] geschrieben. / He has not sent me one letter.*
- *Er hat mir [nicht] einen Brief geschrieben. / He has not sent me a single letter.*

2.6.3.4 Fazit

Zwischen dem Deutschen und dem Englischen herrschen viele grundlegende Gemeinsamkeiten, die durch die genetische Verwandtschaft der beiden Sprachen bedingt sind. Die Verschiebung des modernen Englisch hin zu einer analytischen Sprache mit einem stark reduzierten Flexionssystem hatte allerdings zur Folge, dass die englische Syntax einem strengerem Regelsystem als die deutsche unterliegt, welche auf unterschiedliche Weise vom grundlegenden *SPO*-Schema, welches sich beide Sprachen teilen, abweichen kann.

2.6.4 Hypothese

Der kontrastive Sprachvergleich zeigt einige Bereiche in Bezug auf die Syntax, welche für japanische Deutschlernende Schwierigkeiten bereiten könnte.

So sind als erstes die Unterschiede in der Satzgliedstellung (vgl. Tripp 2013, 413) zu nennen, welche im Deutschen einerseits höchst variabel ist, sich aber andererseits die exakte Bedeutung einer Aussage durch Veränderung der Satzgliedfolge um Nuancen verschieben kann. Das Japanische hingegen weist zwar in gewisser Hinsicht ebenfalls eine variable Satzgliedstellung auf, jedoch nicht so ausgeprägt wie das Deutsche. Zusätzlich bietet es mit seiner konsequenten Verbendstellung zumindest einen Fixpunkt. Basierend auf der Theorie zum Tertiärspracherwerb liegt die Vermutung nahe, dass sich Lernende deshalb eher an der Satzgliedstellung des enger verwandten Englischen für mögliche Bezugspunkte orientieren, welches öfter das SPO-Schema des Deutschen teilt. Hierbei könnte allerdings die weitaus unflexiblere Wortstellung im Englischen zu Interferenzen bei der Produktion des Deutschen führen.

Im Bereich der Satzklammer (vgl. ebd.) können ebenfalls Probleme für japanische Deutschlernende erwartet werden. Wie gezeigt wurde, verhalten sich japanische Verben – trotz vorhandener Flexion – morphologisch und daher in weiterer Folge syntaktisch sehr unterschiedlich zu deutschen Verben. So kennt das japanische keine entsprechenden Verbverbände. Diese existieren zwar grundsätzlich im Englischen, können jedoch keine Satzklammer bilden, was im Zusammenhang mit der Satzgliedfolge ebenfalls Interferenzen in diesem Bereich erwarten lässt.

Dem Japanischen ebenso unbekannt ist die Verbvalenz, welche in der Beschreibung der deutschen Syntax besonders prominent ist (vgl. Hall 2010, 554). Dieser Umstand eröffnet einen weiteren Problembereich für japanische Deutschlernende (vgl. Tripp 2013, 413): Wird versucht, ein neues Verb zu verwenden, dessen Valenz, Kasus und Präposition(en) noch unbekannt sind, so besteht eine relativ hohe Wahrscheinlichkeit für syntaktische Probleme wie eine ungrammatische Satzgliedfolge oder Kasusflektion. Auch in diesem Fall könnte sich die wahrgenommene Ähnlichkeit des Englischen mit dem Deutschen als ‚falscher Freund‘ herausstellen, da englische Verben ebenfalls nicht nach Kasus konjugiert

werden und auch die Verwendung von Präpositionen sowie der Verbvalenz nicht 1:1 übertragbar ist, da das Englische z.B. keine reflexiven Verben aufweist.

Basierend auf den Ergebnissen von Kapitel 2.6 wird im empirischen Teil im Zuge der Erörterung der Fehleranalyse als gewählte Untersuchungsmethode ein Kriterienkatalog erstellt, mit dessen Hilfe die untersuchten mündlichen Texte hinsichtlich Fehler in Bezug auf die Syntax analysiert werden sollen.

3. Empirischer Teil

3.1 Methodenwahl und Forschungsdesign

3.1.1 Forschungsfragen und Erkenntnisinteresse

Wie in den Kapiteln 2.4 und 2.5 gezeigt wurde, hat eine Vielzahl von Faktoren maßgeblichen Einfluss auf Lernschwierigkeiten beim Erlernen einer L3, so auch linguistische Faktoren der L1, L2 und L3. Gemäß Putzer (1994, 9) ist es für einzelne Untersuchende jedoch nicht möglich, all diese Faktoren in ihrer Gesamtheit zu berücksichtigen und zu untersuchen, weshalb es „methodisch legitim [...] [und] auch im Interesse der Zuverlässigkeit und Präzision der Beobachtungen“ (ebd.) ist, sich auf einen Teil dieser Faktoren zu beschränken.

Die vorliegende Arbeit konzentriert sich dementsprechend auf die „systemhaften Sprachmerkmale“ (ebd.) der Sprachenkombination Japanisch-Englisch-Deutsch. Ziel der Untersuchung ist es, die genannten Sprachsysteme miteinander zu vergleichen, um potentielle Schwierigkeiten für japanische Deutschlernende im Bereich der Syntax aufzudecken. Hierbei soll mittels Fehleranalyse (vgl. Hufeisen 1995, 35f.; Putzer 1994, 18) aufgezeigt werden, *welche* Merkmale der Fremdsprache Deutsch den Lernenden Schwierigkeiten bereiten, während der kontrastive Sprachvergleich dabei helfen soll, (teilweise) zu erklären, *warum* dem so ist. Das Forschungsinteresse liegt auf dem Auftreten und dem Ausmaß von Interferenzen

aus der L1 und L2. Die Forschungsfragen, die beantwortet werden sollen, lauten daher wie folgt:

1. Welche syntaktischen Fehler treten in mündlichen Produktionen japanischer DaF-Lernender auf?
2. Mit welcher Häufigkeit treten diese Fehler jeweils auf?
3. Lassen sich die aufgetretenen Fehler durch Interferenz als Ursache erklären und wenn ja, handelt es sich um interlinguale Interferenz aus der L1 oder L2?

Diese Form der Untersuchung (vgl. Putzer 1994, 17f.) ermöglicht es gewissermaßen, einen Blick auf die Schwierigkeiten im Teilbereich *systemhafte Sprachmerkmale* aus der Perspektive der Lernenden zu werfen und mit den gewonnenen Ergebnissen einen Beitrag zu einer verbesserten DaF-Didaktik in Japan zu leisten, welche „den Erfahrungen, Voraussetzungen und Möglichkeiten des Lernenden besser angepaßt [ist]“ (Putzer 1994, 18).

So wie jedoch bereits die Kontrastivhypothese großer Kritik bezüglich dessen, was sie zu leisten imstande ist, ausgesetzt war (vgl. Kapitel 2.3.21), birgt auch die Fehleranalyse in Kombination mit kontrastivem Sprachvergleich als Untersuchungsmethode Vor- und Nachteile (vgl. Hufeisen 1995; Putzer 1994). Auf die konkreten Möglichkeiten und Grenzen der Fehleranalyse wird daher in Kapitel 3.1.3 gesondert eingegangen.

3.1.2 Untersuchungsgegenstand und ProbandInnen

3.1.2.1 Untersuchungsgegenstand

Die Daten für die vorliegende Untersuchung liefern transkribierte mündliche Texte Studierender mit L1 Japanisch und L2 Englisch, welche an einer japanischen Universität Deutsch als L3 lernen. Es wurden insgesamt drei Gespräche von je etwa 15 Minuten Dauer geführt, wobei die Probandinnen und Probanden dazu animiert wurden, jeweils zu einem Thema in erzählender Weise (narrative Komponente) und in argumentativer Weise (argumentative Komponente) in dialogischer Form mit mir zu sprechen. Da das Forschungsinteresse rein der Grammatikalität der Syntax gilt,

wurden bis auf die Vorgabe der Gesprächsthemen keine weiteren Eingriffe (wie Fehlerkorrektur o.ä.) vorgenommen. Lediglich in Fällen von inhaltlichen Verständnisschwierigkeiten (aus sprachlichen oder anderen Gründen) wurde nachgefragt, um das Verständnis zu sichern.

Da zu allen Probandinnen und Probanden auch eine private Freundschaft besteht und alle drei dankenswerter Weise mit großem Interesse einer Teilnahme an der Untersuchung sofort zugestimmt haben, würde ich die Sprechsituation für die Probandinnen und Probanden als weitestgehend natürlich beschreiben, zumal diese Art von Gesprächen im privaten Kontext bereits viele Male – lediglich ohne Aufnahme – stattgefunden hat.

3.1.2.2 Schriftlichkeit und Mündlichkeit

Hinsichtlich der Unterschiede zwischen mündlicher und schriftlicher Produktion gilt es, Folgendes zu beachten (vgl. Putzer 1994, 39): Die geschriebene Sprache ist für gewöhnlich das Produkt durchdachten Handelns, welches vorab strukturiert und nachträglich überarbeitet werden kann, wohingegen die gesprochene Sprache oftmals durch einen hohen Grad an Spontanität geprägt und das Produkt endgültig ist. Aus diesem Grund sind beim Sprechen mehr Fehler von Deutschlernenden zu erwarten als beim Schreiben. Darüber hinaus lassen sich durch eine Fehleranalyse geschriebener Texte sprachliche Schwierigkeiten mit noch größerer Sicherheit aufdecken, da die letztendlichen Fehler selbst mit Revisionsmöglichkeit gemacht wurden.

Zusätzlich unterscheiden sich schriftliche und mündliche Produktion (vgl. ebd.) in den zugrunde gelegten Normen. Während in der Schriftlichkeit etwa die Regeln der Orthografie, der Lexik, des Stils und der Textstrukturierung sowie der Interpunktion großes Gewicht haben, sind in der Mündlichkeit Aspekte wie Aussprache, Intonation, Sprechtempo und Pausensetzung von großer Bedeutung. Daher dürfen aus der Analyse von schriftlichem Material keine Rückschlüsse für die mündliche Produktion und umgekehrt geschlossen werden.

Für die vorliegende Untersuchung spielen diese Überlegungen zu unterschiedlichen Normen jedoch nur eine untergeordnete Rolle, da einzig die Grammatikalität der Syntax analysiert werden soll. Dementsprechend werden Fehler der Aussprache, des Sprechtempos und der Orthografie (denen phonetisch-phonologische Fehler im Mündlichen entsprechen, vgl. Hufeisen & Neuner 1999, 68) nicht berücksichtigt.

Es besteht also das Problem der Diskrepanz bzw. nicht vollkommenen Deckungsgleichheit zwischen geschriebener und gesprochener Sprache (vgl. Wermke et. al. 2009, 1165ff.). Zu syntaktischen Konstruktionen, welche für die gesprochene Sprache spezifisch sind, sagen Wermke et. al. (2009, 1198):

Eine Reihe von syntaktischen Konstruktionen kommt entweder ausschließlich oder quantitativ häufiger in der gesprochenen Sprache vor. Ihr Entstehungsort und ihre Domäne ist die mündliche Verständigung. In der geschriebenen Sprache erscheinen sie zunächst nur bei der schriftlichen Wiedergabe gesprochener Sprache. Einige von diesen syntaktischen Konstruktionen sind aber auch schon – mit geringerer Frequenz – in der geschriebenen Sprache gebräuchlich.

Aus den Sprachbiografien der Probandinnen bzw. Probanden (siehe nächstes Kapitel) ist ersichtlich, dass sich ihre Kenntnis deutscher Grammatik- bzw. Syntaxnormen durch den institutionellen Unterricht primär an der Schriftlichkeit des Deutschen orientiert. Lediglich die Sprachbiografie von ProbandIn 3 nähert sich jenen von zumindest Zweitsprecherinnen und Zweitsprechern an, jedoch setzte auch hier der DaZ-Erwerb lange nach dem frühen Zweitspracherwerb gemäß Rösch (2011, 11, vgl. Kapitel 2.1) ein. Wie in Kapitel 3.1.2.3 vorgestellt wird, äußerte ProbandIn 3 darüber hinaus in einem persönlichen Gespräch den Wunsch, durch das Studium ‚schönes Deutsch‘ zu erlernen. Diese Aussage interpretiere ich dahingehend, dass eine intuitive Normenkompetenz – was ist für L1-Sprechende ‚akzeptabel‘ bzw. ‚richtig‘? (vgl. Hufeisen 1995, 43; Kleppin 2010, 1062) – trotz des formal hohen Sprachniveaus auch in seinem/ihrem Fall nicht gegeben ist.

Dennoch wurden die mündlichen Produktionen der ProbandInnen nach den Regeln der Mündlichkeit kategorisiert und bewertet. Für die vorliegende Untersuchung

schien es allerdings angemessen, immer im Hinterkopf zu behalten, dass syntaktische Verstöße, welche in der Mündlichkeit (möglicherweise) akzeptabel sind, nicht bewusst (im Sinne des intuitiven Wissens über Schriftlichkeit und Mündlichkeit) begangen wurden und somit gemäß Hufeisen (1995, 45) als Fehler zu bezeichnen waren. In Zweifelsfällen diene mein (subjektives) Verständnis von Akzeptabilität im Mündlichen (als Erstsprecher der österreichischen Varietät) in Kombination mit den Gesetzmäßigkeiten gesprochener Sprache nach Wermke et. al. (2009, 1165ff.) und dem Gesprächskontext als Entscheidungsgrundlage.

3.1.2.3 ProbandInnen

Im folgenden Abschnitt werden die Sprachbiografien der drei Probandinnen bzw. Probanden vorgestellt:

ProbandIn 1 ist 21 Jahre alt, hat zum Zeitpunkt der Untersuchung das 3. Jahr an der Universität in Japan abgeschlossen und beherrscht Deutsch auf B1-Niveau. Er/Sie bezeichnet seine/ihre L1 als Standardjapanisch ohne nennenswerte dialektale Färbung und spricht neben der L2 Englisch und L3 Deutsch keine weiteren Fremdsprachen.

Im Alter von 13 Jahren begann er/sie mit dem Englischunterricht in der Mittelschule. Dieser setzte sich über die Oberschule bis hin zur Universität fort, wo er bis ins 2. Studienjahr (2 x 100 Minuten pro Woche) besucht wurde. Abseits des institutionellen Englischunterrichts hat er/sie Kontakt zu englischsprachigen Freundinnen und Freunden.

Im Alter von 18 Jahren begann er/sie, an der Universität Deutsch als L3 zu lernen. Zum Zeitpunkt der Untersuchung hatte er/sie insgesamt 3 Jahre institutionellen Deutschunterricht im Ausmaß von 5 x 100 Minuten pro Woche absolviert. Abseits des Studiums hat er/sie Kontakt zu deutschsprachigen Freundinnen und Freunden.

ProbandIn 2 ist 23 Jahre alt, hat zum Zeitpunkt der Untersuchung das 4. Jahr an der Universität in Japan und somit das Studium abgeschlossen und beherrscht Deutsch auf B1-Niveau. Er/Sie bezeichnet seine/ihre L1 als Standardjapanisch ohne

nennenswerte dialektale Färbung und spricht neben der L2 Englisch und L3 Deutsch keine weiteren Fremdsprachen.

Nach erstem oberflächlichem Kontakt im Kindergarten begann er/sie ebenfalls im Alter von 13 Jahren mit dem Englischunterricht in der Mittelschule. Dieser setzte sich über die Oberschule bis hin zur Universität fort. Zusätzlich besuchte er/sie eine Nachhilfeschule für Englisch und beziffert das Ausmaß des besuchten institutionellen Englischunterrichts mit insgesamt 10 Jahren. Durch eine Arbeitsstelle in der Tourismusbranche verwendet er/sie die englische Sprache regelmäßig im Kontakt mit Touristinnen und Touristen.

Im Alter von 18 Jahren begann er/sie, an der Universität Deutsch als L3 zu lernen. Zum Zeitpunkt der Untersuchung hatte er/sie insgesamt 4 Jahre institutionellen Deutschunterricht an der japanischen Heimuniversität im Ausmaß von 5 x 100 Minuten pro Woche absolviert. Zusätzlich absolvierte er/sie im Zuge des Studiums einen Auslandsaufenthalt an einer Sprachschule in Deutschland im Ausmaß von zwei Semestern, was insgesamt also 5 Jahre institutionellen Deutschunterricht bedeutet (davon 1 Jahr in einem Zielsprachenland). Außeruniversitären Kontakt mit der deutschen Sprache in Japan beschreibt er/sie als ‚wenig‘ – lediglich am Arbeitsplatz besteht gelegentlich die Möglichkeit, mit Touristinnen und Touristen auf Deutsch zu kommunizieren.

ProbandIn 3 ist 34 Jahre alt, hat zum Zeitpunkt der Untersuchung das 1. Jahr an der Universität abgeschlossen und beherrscht Deutsch auf C1-Niveau. Er/Sie bezeichnet seine/ihre L1 als Standardjapanisch ohne nennenswerte dialektale Färbung und spricht neben der L2 Englisch und L3 Deutsch keine weiteren Fremdsprachen. Englisch lernte Er/Sie im Alter von 12 bis 16 Jahren an der Mittel- und Oberschule in Japan.

Im Alter von 16 Jahren begann er/sie mittels dezidierten Fremdsprachenlernsendungen des staatlichen japanischen Rundfunksenders *NHK* im Fernsehen und Radio, erstmals Deutsch im Selbststudium zu lernen. Kurz darauf emigrierte er/sie aus beruflichen Gründen nach Deutschland, wo er/sie im 1. Jahr einen Deutschkurs im Ausmaß von zwei Stunden pro Woche besuchte. Im 2. Jahr betrug das Unterrichtsausmaß eine Stunde pro Woche. Die nächsten 14 Jahre

beschränkte sich das Erlernen der deutschen Sprache auf das Selbststudium sowie Immersion im Zielsprachenland.

Im Alter von 32 Jahren kehrte ProbandIn 3 nach Japan zurück, wo er/sie bis zum Eintritt in die Universität im April 2019 viermal pro Woche einen Abendkurs für Deutsch besuchte. Im Rahmen des Studiums beträgt das Unterrichtsausmaß seither 5 x 100 Minuten pro Woche für Deutsch und 2 x 100 Minuten pro Woche für Englisch.

Abseits der Universität beschreibt ProbandIn 3 seinen/ihren Kontakt sowohl mit Englisch als auch mit Deutsch als ‚selten‘. Neben Japanisch, Englisch und Deutsch spricht er/sie keine weiteren Sprachen.

Wenn man die Sprachbiografien betrachtet, können ProbandIn 1 und ProbandIn 2 als prototypische japanische Deutschlernende gemäß Springsits (2012, siehe Kapitel 2.2.2) bezeichnet werden. Formal betrachtet beherrschen beide die deutsche Sprache auf B1-Niveau. Der wesentlichste Unterschied zwischen diesen beiden Probandinnen bzw. Probanden liegt jedoch darin, dass ProbandIn 2 (zum Zeitpunkt der Untersuchung) bereits ein zusätzliches Jahr institutionellen Unterricht an der Heimatuniversität in Japan sowie ein Jahr institutionellen Unterricht an einer deutschen Sprachschule absolviert hat.

ProbandIn 3 hingegen wäre gemäß Springsits (2012) als DaZ-Lernende/r zu kategorisieren, da der Erwerb des Deutschen – abgesehen von einer kurzen Vorbereitungsphase in Japan – im Zielsprachenland Deutschland und zum überwiegenden Teil im Selbststudium bzw. durch Immersion stattfand. Der institutionelle Unterricht belief sich in der Anfangsphase auf ein weitaus geringeres Ausmaß als jener von ProbandIn 1 und 2 bzw. setzte er im selben Ausmaß erst nach 16 Jahren DaZ-Erfahrung ein.

Insgesamt werden im Zuge der vorliegenden Untersuchung also die mündliche Produktion von einer Probandin bzw. einem Probanden mit jeweils einem hohen Maß an institutionellem DaF-Unterricht *ohne* (wesentliche) Erfahrung in einem Zielsprachenland, einem hohen Maß an institutionellem DaF-Unterricht *mit* Erfahrung in einem Zielsprachenland und einem hohen Maß an DaZ-Erfahrung mit einem relativ geringen Maß an institutionellem DaZ- und DaF-Unterricht analysiert. Hierbei ist auch das formale C1-Niveau von ProbandIn 3 zu erwähnen: Dieses ist – so wurde mir im persönlichen Gespräch erklärt – in erster Linie auf die nach einem

derart langen Aufenthalt in einem Zielsprachenland sehr hoch entwickelten rezeptiven sowie kommunikativen Fähigkeiten zurückzuführen. Im Bereich *korrekte Grammatik*, also der dieser Untersuchung zugrundeliegenden Fehlerdefinition, attestiert sich ProbandIn 3 selbst die größten Defizite, was auch einer von mehreren Beweggründen für den Beginn des Deutschstudiums war.

Bei der Auswertung und Analyse des Datenmaterials wird dementsprechend neben der Beantwortung der formulierten Forschungsfragen auch darauf geachtet werden, ob sich zwischen den Probandinnen bzw. Probanden Unterschiede zeigen (z.B. Fehlerfrequenz oder Fehlerart), die mit diesen verschiedenen sprachlichen Voraussetzungen in Verbindung stehen könnten.

3.1.3 Fehleranalyse

Die Fehleranalyse besteht aus drei grundlegenden Arbeitsschritten (vgl. Hufeisen 1995, 44f.), welche von verschiedenen Autorinnen und Autoren zwar oftmals unterschiedlich benannt werden, sich in Sachen Inhalt und Abfolge jedoch im Wesentlichen decken. Die vorliegende Untersuchung orientiert sich an Hufeisen (1995, 45ff.), welche die drei Schritte wie folgt bezeichnet:

1. Identifizierung von Fehlern
2. Klassifizierung von Fehlern
3. Erklärung von Fehlern

Weitere Schritte, wie z.B. die Fehlerbewertung und -therapie bzw. -prophylaxe, sind gemäß Hufeisen (1995, 45, vgl. auch Kleppin 2010, 1060) kein Teil der wissenschaftlichen Fehleranalyse, sondern ihrer praktischen Anwendung zuzuordnen. Für die vorliegende Untersuchung sind lediglich die drei grundlegenden Arbeitsschritte relevant.

3.1.3.1 Identifizierung von Fehlern

Fehler werden unter Berücksichtigung des Kontexts und der situativen Einbettung (vgl. Hufeisen 1995, 45f.) anhand folgender Kriterien identifiziert:

- *Entspricht die Äußerung dem System (= Ist sie grammatisch korrekt)?*
- *Entspricht die Äußerung der linguistischen Norm (= Ist sie akzeptabel)?*
- *Entspricht die Äußerung der Kommunikationssituation (= Ist sie angemessen)?*
- *Ist die Abweichung von der pragmatischen Norm [...] gewollt?*

(Hufeisen 1995, 45)

In Anbetracht der in Kapitel 2.5.1 für die vorliegende Untersuchung erarbeiteten Fehlerdefinition wird Punkt 3 jedoch nicht berücksichtigt, da die Pragmatik für das Forschungsinteresse nicht von Belang ist. Der vierte Punkt weist darauf hin, dass ein Fehler nur dann als solcher zu bezeichnen ist, wenn er ungewollt gemacht wird.

Im ersten Arbeitsschritt (vgl. ebd.) der Fehleranalyse birgt die Auslegung der zugrunde gelegten Normen Schwierigkeiten. Zwar können Fragen zur Grammatikalität durch Zuhilfenahme von Referenzwerken beantwortet werden, aber die Interpretation der Akzeptabilität liegt trotz solcher Ratgeber letzten Endes im Ermessen der einzelnen Untersuchenden. Diese Fehlerquelle kann minimiert werden (vgl. ebd.), indem die Identifizierung von mehreren Korrigierenden vorgenommen wird. Im Fall der vorliegenden Untersuchung ist dies allerdings nicht möglich, weshalb dem Forschungsdesign in diesem Punkt ohne Zweifel ein Schwachpunkt attestiert werden kann.

3.1.3.2 Klassifizierung von Fehlern; Kriterienkatalog

Da Fehler auf allen sprachlichen Ebenen auftauchen können (vgl. Götze et. al. 2006, 18; Hufeisen 1995, 46f; Kleppin 2010, 1064), dienen diese Kategorien häufig als erster Klassifikationsrahmen. Die in Kapitel 2.5.2.1 bereits vorgestellten Sprachebenen (phonetisch/phonologisch, morphosyntaktisch, lexikosemantisch,

pragmatisch, inhaltlich) werden jedoch generell als zu unspezifisch kritisiert, falls sie nicht noch über diese erste Ebene hinaus weiter konkretisiert werden.

Hufeisen (1995, 46ff.) verwendet ein Klassifikationsmodell, das Fehler nach dem Ort ihres Auftretens und der Art des Verstoßes einteilt:

<i>Art des Verstoßes Ort seines Auftretens</i>	<i>Syntaktik</i>	<i>Semantik</i>	<i>Pragmatik</i>
<i>Graphemabweichung</i>	1		
<i>Monemabweichung</i>	2	3	4
<i>Syntagmaabweichung</i>	5	6	7
<i>Satzabweichung</i>	8	9	10
<i>Textabweichung</i>	11	12	13

Abbildung 6: Matrix zur Fehlerklassifizierung nach Hufeisen. Aus: Hufeisen 1995, 52.

In dieser Form der Einteilung kann ein Fehler also in aufsteigender Reihenfolge der Größe des betroffenen Elements in der Orthografie (Graphem), einer bedeutungstragenden Einheit (Monem), einem Satzglied (Syntagma), einem ganzen Satz oder über den ganzen Text auftreten. In weiterer Folge kann die Art des Verstoßes die Beziehung der sprachlichen Zeichen zueinander (Syntaktik), die Beziehung zwischen Bezeichnung und Bezeichnetem (Semantik) oder die Beziehung zwischen sprachlichen Zeichen und jenen, die sie verwenden (Pragmatik) betreffen.

Dieses Modell erlaubt zwar eine sehr genaue Klassifizierung der einzelnen Fehler, weil sie sich auf den Fehler selbst bezieht und nicht von der Interpretation und/oder Rekonstruktion der Äußerung abhängig ist (vgl. Hufeisen 1995, 52). Für die vorliegende Untersuchung ist sie jedoch ungeeignet, da der Gegenstand der Untersuchung die Syntax im Sinne von Wortstellung und Satzbau ist, welche in den Kategorien *Syntagmaabweichung* und *Satzabweichung* behandelt werden (vgl. Hufeisen 1993, 247). Dadurch würden – nach Hufeisens Klassifikationsmodell – Graphem- und Monemabweichungen unbeachtet bleiben, da sie sich lediglich auf einzelne sprachliche Zeichen bzw. einzelne bedeutungstragende Elemente als größte Einheit beschränken. Textabweichungen fallen ebenfalls nicht in den Untersuchungsbereich, da sie sich mit der Korrektheit der Textsortenwahl, des

Inhalts oder des Stils beschäftigen (vgl. Hufeisen 1993, 251f.). Auch würden die Abweichungsarten *Semantik* und *Pragmatik* zur Gänze unbeachtet bleiben, wodurch Hufeisens sehr präzise Matrix im Endeffekt auf ein Minimum reduziert würde.

Aus diesem Grund scheint für die vorliegende Untersuchung ein auf den sprachlichen Ebenen basierender (und hier auf die Ebene der Syntax eingeschränkter), präziser ausformulierter Kriterienkatalog am praktikabelsten. Hierzu bieten sich die Fehlerkategorien nach Götze et. al. (2006, 22f.) an, zumal sie auch eindeutig zwischen morphologischen und syntaktischen Kategorien trennen. Diese wurden jedoch für die Fehleranalyse schriftlicher Produktionen konzipiert, weshalb ich sie an den entsprechenden Stellen anpassen und erweitern bzw. einschränken möchte, um sie für die Analyse mündlicher Produktionen anwendbar zu machen:

1. *Anakoluth (Satzabbruch)* – Die eigentlich geplante Satzkonstruktion wird nicht weitergeführt:

Bsp.: **Ich habe mich schon immer für Elektronik Interesse gezeigt.* (Götze et. al. 2006, 25)

2. *Ellipse (fragmentarischer Satz)* – Eine obligatorische Konstituente, wie z.B. der trennbare Verbteil einer Satzklammer oder das *zu* eines Infinitivs, fehlt:

Bsp.: **Ich fand, dass es sehr interessant und auch sehr viel Spaß gemacht hat.* (ebd.)

Diese Kategorie wird in der vorliegenden Untersuchung noch genauer unterteilt:

- 2a. Auslassung eines Verbs oder Verbteils
- 2b. Auslassung eines Subjekts
- 2c. Auslassung eines Objekts
- 2d. Auslassung einer Präposition
- 2e. andere

Besonders 2a bis 2c sind für die Untersuchung von Interesse, da die zulässige Auslassung dieser Satzkonstituenten im Japanischen bzw. das Vorhandensein mehrteiliger Verben im Deutschen eine bedeutende Rolle spielen. Im Fall von Kategorie 2d stehen zwei ähnliche (aber nicht

deckungsgleiche) Präpositionssysteme im Deutschen und Englischen der gänzlichen Abwesenheit von Präpositionen im Japanischen gegenüber. Fehlende bzw. falsche Konjunktionen werden an späterer Stelle gesondert als eine der satzübergreifenden Fehlerkategorien eingeführt.

3. *Falsche Satzgliedstellung* – Eine Konstituente steht an der falschen Position:

Bsp.: **Ich arbeite nicht, weil ich bin krank.* (Götze et. al. 2006, 25)

Diese Kategorie ist in der Analyse problematisch, da ein Beispiel wie dieses in der gesprochenen Sprache durchaus zulässig sein kann (Subjunktionen mit Verbzweitstellung, vgl. Wermke et. al. 2009, 1206f.). Allerdings werden im DaF-Unterricht (so auch während meines Auslandspraktikums an der japanischen Universität) für gewöhnlich explizit die Regeln der Schriftlichkeit vermittelt und derartige Verstöße entsprechend korrigiert. Zusätzlich sagen Wermke et. al. (2009, 1206, Hervorhebung durch den Verfasser), dass die entsprechenden Subjunktionen „in der gesprochenen Sprache *zunehmend auch* mit Verbzweitstellung gebraucht“ werden, weshalb diese Konstruktion eher als umgangssprachlich zu bezeichnen ist. Zusätzlich kann mit der Verbzweitstellung eine Veränderung von Bedeutung oder Funktion einhergehen (vgl. ebd.). Von meiner persönlichen Seite wird aus diesem Grund ebenfalls auf derartige Konstruktionen in der Kommunikation mit DaF-Lernenden allgemein und den betroffenen ProbandInnen im Speziellen im Sinne einer Vorbildfunktion verzichtet. Im Hinblick auf die Sprachbiografien der ProbandInnen und den ihnen hierzu bekannten Gesetzmäßigkeiten wurde daher im Regelfall auf fehlerhafte Syntax entschieden.

4. *Falsches Artikelwort* – Während sich Artikelfehler im morphologischen Sinne auf den Genus- und Kasusgebrauch beziehen, behandeln *syntaktische* Artikelfehler die Wahl der *Artikelkategorie*. Ein Beispiel wäre die fälschliche Verwendung des unbestimmten Artikels, wenn korrekterweise der bestimmte Artikel oder ein Nullartikel verlangt würde:

Bsp.: **Ich werde im Sommer die Schule mit einem Hauptschulabschluss verlassen.* (ebd.)

Götze et. al. (2006, 23) verstehen den Begriff *Artikelwort* hier im weiteren Sinne, sodass auch Wörter wie *alle, etliche, jeder, etc.* sowie der Gebrauch von *was für einer* anstelle von *welcher* u. ä. in diese Kategorie fallen.

5. *Inkongruenz* – Das Subjekt und das Prädikat stimmen nicht überein:

Bsp.: **Auf dem Display ist die Uhrzeit, das Netz oder der Netzbetreiber, die Akku- und die Datumsanzeige zu sehen.* (ebd.)

6. *Ungrammatische Iteration* – Hierunter versteht man die grammatisch bzw. semantisch unsinnige oder überflüssige Wiederholung desselben Wortes oder Ausdrucks direkt hintereinander:

Bsp.: **Mein Handy ist ein ist ein neues Gerät.* (ebd.)

Götze et. al. (2006, 25) sehen hier die Fehlerursache im Planungs- bzw. Schreibprozess, was für die vorliegende Untersuchung natürlich nicht von Relevanz ist. Deshalb wird diese Kategorie für ungrammatische Iterationen von Satzkonstituenten benutzt, welche im Gegensatz zur falschen Satzgliedstellung gänzlich überflüssig sind.

Zusätzlich zu diesen 6 Kategorien, welche sich auf syntaktische Fehler innerhalb eines Satzes (vgl. Götze et. al. 2006, 24) beziehen, kommen in der vorliegenden Untersuchung noch die folgenden zwei Kategorien auf Einzelsatzebene zur Anwendung:

7. *Falsche Wortklasse* – In diesen Fällen befindet sich die entsprechende Konstituente zwar an der richtigen Position, aber es wurde die falsche Wortklasse gewählt, wie in diesem Beispiel von ProbandIn 3:

**Wir hatten schwierig, ...*

Dieses Phänomen trat häufig im Fall von orthografisch ähnlichen Wörtern wie hier *schwierig* – *Schwierigkeiten* in Erscheinung.

8. *Totalausfall* – Im Gegensatz zum Anakoluth wurde hier ein Satz begonnen, aber aus Mangel an sprachlicher Kompetenz erfolglos abgebrochen. Dies ging oftmals mit nonverbalen Zeichen der Resignation, etwa dem Tonfall oder leiser werdender Stimme einher.

Die Kategorien 9 und 10 (bei Götze et. al. 7 und 8, vgl. 2006, 26) gehen über die Satzgrenze hinaus:

9. *Falsche oder fehlende Satzverbindung* – Eine Verbindung zwischen zwei Sätzen ist falsch oder fehlt an einer erforderlichen Stelle:

a. *Weitergeführte Satzaussage* – Anstatt einen Punkt zu setzen, wird die eigentlich bereits beendete Satzaussage weitergeführt:

Bsp.: **Schon als Kind habe ich mich für Elektronik interessiert, als ich in der Stellenanzeige gelesen habe, dass Sie Lehrlinge suchen, habe ich sofort eine Bewerbung geschrieben.* (Götze et. al. 2006, 26)

Derartige Fehler, welche nur durch entsprechende Interpunktion und ohne Konjunktion bzw. Subjunktion markiert werden, sind in der gesprochenen Sprache nur anhand von Faktoren wie Intonation, Sprechtempo und Pausensetzung identifizierbar, weshalb im Zweifelsfall von korrekter Interpunktion ausgegangen wird.

b. *Relativistischer Anschluss* – Der relativistische Anschluss ist falsch:

Bsp.: **... das Netz, wo jedes Handy hat ...* (ebd.)

c. *Anaphorische Referenz* – Die anaphorische Referenz ist falsch oder unklar:

Bsp.: **Auf dem Handy sieht man den Netzbetreiber. Er ist D2.* (ebd.)

d. *Falsche oder fehlende Konjunktion* – diese Kategorie findet sich nicht bei Götze et. al. (2006) und wird für die vorliegende Untersuchung zusätzlich eingeführt. Sie findet Anwendung, wenn ein mehrteiliges Satzgefüge durch eine falsche Konjunktion verbunden wurde oder diese gänzlich fehlt.

e. *Isolierter Nebensatz* – Ein Nebensatz steht alleine:

Bsp.: **Da ich eine Grundausbildung im Schreinern gemacht habe.* (ebd.)

Wie im Fall der weitergeführten Satzaussage lässt sich auch diese Fehlerkategorie in der gesprochenen Sprache nur im Kontext und anhand von Intonation, Sprechtempo und Pausensetzung identifizieren und wird im Zweifelsfall als korrekt gewertet. Zusätzlich können „nicht satzförmige Äußerungen“ (Wermke et. al. 2009, 1213f.), welche ebenfalls *Ellipsen* genannt werden (in der vorliegenden Untersuchung nicht zu verwechseln mit der Ellipse als zweite Fehlerkategorie), in der gesprochenen Sprache besonders durch Kontextbindung zulässig sein. Daher wurde diese Kategorie von Götze et. al. (2006) nicht angewendet.

10. *Hypertrophe Parataxe* – Eine Reihe von Hauptsätzen wird durch zwei oder mehr Instanzen des Wortes *und* verbunden:

Bsp.: **Ich habe den Hauptschulabschluss erworben und ein Praktikum in Ihrer Firma gemacht und mich über den Beruf informiert.* (ebd.)

Dieses Beispiel der hypertrophen Parataxe ist gemäß Wermke et. al. (2009, 621) allerdings zulässig, falls eine besondere Hervorhebung intendiert wird. Bei der Analyse wurde anhand des Kontextes bzw. Stimme und Prosodie entschieden, ob es sich um eine einzelne, durchgängig gesprochene Aussage handelte, oder um eine der Sprechaktplanung geschuldete Aneinanderreihung von Gedanken. Im ersten Fall wurde auf Fehler entschieden, im zweiten auf ein zulässiges Phänomen der Mündlichkeit.

Zusammengefasst ergeben sich also die folgenden 15 Fehlerkategorien für die vorliegende Untersuchung:

1. Anakoluth
2. Ellipse
 - a. fehlendes Verb
 - b. fehlendes Subjekt
 - c. fehlendes Objekt
 - d. fehlende Präposition
 - e. andere
3. falsche Satzgliedstellung
4. falsches Artikelwort

5. Inkongruenz
6. ungrammatische Iteration
7. falsche Wortklasse
8. Totalausfall
9. falsche/fehlende Satzverbindung
 - a. weitergeführte Satzaussage
 - b. relativistischer Anschluss
 - c. anaphorische Referenz
 - d. falsche oder fehlende Konjunktion
10. hypertrophe Parataxe

3.1.3.3 Fehlererklärung

Im dritten Arbeitsschritt der Fehleranalyse (vgl. Hufeisen 1995, 60ff.; Kleppin 2010, 1064f.) wird versucht, zu erklären, warum ein Fehler gemacht wurde. ‚Versucht‘ deshalb, weil es im Grunde genommen nicht möglich ist (vgl. Putzer 1994, 15f.), die genaue Fehlerursache mit diesem Verfahren mit absoluter Gewissheit zu bestimmen.

Die ursprüngliche Annahme, dass Fehler in der Fremdsprache monokausal zu erklären seien (vgl. Hufeisen 1995, 60; Kleppin 2010, 1064; Putzer 1994, 15), wurde mit der Entstehung der Interlanguage-Hypothese von einem multikausalen Erklärungsansatz abgelöst. In Kapitel 2.5.4 wurde bereits diskutiert, welche konkreten Ursachen für die Entstehung eines Fehlers maßgeblich sein können und zusätzlich wurde am Beginn dieses Kapitels erwähnt, dass sich eine Fehleranalyse aus methodischen Gründen immer nur auf einen Teil all dieser Faktoren konzentrieren kann. Der für diese Untersuchung gewählte Faktor ist wie erwähnt der *Einfluss der Erstsprache und/oder Fremdsprache(n)* im Bereich der Syntax. Eine Fehleranalyse auf diesem Gebiet soll auf diese Weise aufdecken (vgl. Putzer 1994, 16), *wo* die Probandinnen und Probanden in der mündlichen Produktion Schwierigkeiten haben und *wie* sie diesen begegnen bzw. wie sie diese überwinden. Zu bedenken ist hierbei allerdings auch, dass besagte Schwierigkeiten von den Probandinnen und Probanden auch einfach vermieden werden können, weshalb

selbst eine methodisch sorgfältig durchgeführte Fehleranalyse nie alle derartigen Schwierigkeiten erfassen kann.

Im Gegensatz zum *Wo* und *Wie* in Bezug auf die auftretenden Schwierigkeiten kann die Fehleranalyse jedoch aufgrund der oben angeführten Probleme keine eindeutigen Antworten (vgl. ebd.) auf die Frage liefern, *warum* diese Schwierigkeiten auftreten, weshalb es sich bei jeder *Fehlererklärung* eigentlich um eine *Fehlerinterpretation* handelt, welche „mehr oder weniger plausib[el]“ (Putzer 1994, 16) ist. Einer Fehlinterpretation kann bis zu einem gewissen Grad vorgebeugt werden, indem man einerseits an Einflussfaktoren nur die intersubjektiven, präzise fassbaren systemhaften Sprachmerkmale in Betracht zieht und andererseits nur die „in überindividuell relevantem Ausmaß“ (ebd.) auftretenden Fehler berücksichtigt. Letzteres ist im Zuge dieser Untersuchung mit einer ProbandInnenzahl von 3 Personen leider nicht im selben Maße möglich, wie es z.B. bei einer Untersuchung schriftlicher Texte mit mehreren zehn oder sogar hundert ProbandInnen der Fall wäre. Dieser Nachteil soll jedoch durch die Verfügbarkeit der *authoritative interpretation* (vgl. Hufeisen 1995, 46 und 61) ausgeglichen werden; da die Probandinnen und Probanden für eine nachträgliche Besprechung der Untersuchungsergebnisse zur Verfügung stehen, kann versucht werden, genauere Informationen zur Fehlerursache einzuholen, sofern die ProbandInnen diese nennen können.

3.1.3.4 Möglichkeiten und Grenzen der Fehleranalyse

In den vorangegangenen Kapiteln wurde bereits an mehreren Stellen angesprochen, was die Fehleranalyse zu leisten imstande ist und wo ihre Grenzen liegen. Diese Punkte stehen in erster Linie mit dem Forschungsdesign und der Durchführung der vorliegenden Untersuchung im Zusammenhang, weshalb zum Abschluss des Methodenkapitels dieser Arbeit noch auf die Kritik, welche der Fehleranalyse im wissenschaftlichen Diskurs entgegengebracht wird, und auf die Argumente für ihren Einsatz als Untersuchungsinstrument eingegangen werden soll.

Als zentraler Kritikpunkt an der Fehleranalyse (vgl. Hufeisen 1993, 243) wird angeführt, dass es sich um eine ausschließlich produktorientierte Methode handelt

und dass sie als solche keine Aussagen zu Lernprozessen sowie Rezeption und Verstehen tätigen kann. Zusätzlich konzentriere sie sich besonders auf die fehlerhafte Produktion, obwohl man sich von der Ansicht vom „Fehler als ‚Sünde‘ des Fremdsprachenlerner“ (Kleppin 2010, 1060) wegbewegt hat und seit den 1970er Jahren der erfolgreichen Kommunikation höhere Priorität gegenüber sprachlicher Korrektheit einräumt (vgl. Kleppin 2010, 1060f.). Hufeisen (1993, 243, Hervorhebungen im Original) betrachtet diese Kritik an den Zielen der Fehleranalyse als nicht umfassend genug:

Es muß jedoch gesehen werden,

- *daß die FA nie den Anspruch auf vollständige Abbildung der zugrundeliegenden Lernprozesse erhoben hat,*
- *daß die FA an bestimmten Punkten Lernprobleme/Sprachprobleme aufzeigt,*
- *daß der Fehler ein nicht zu ignorierender Faktor im fremdsprachlichen Bereich ist. Diesem Komplex gebührt nach wie vor entsprechende Aufmerksamkeit. Die FA soll zeigen, in welchem Maße und in welchen Bereichen intersprachliche Abweichungen auftauchen. Die so erstellte Taxonomie in Form einer linguistischen Fehlerqualifikation hat folgende Ziele:*
 - *Präzisierung des Fehlers im linguistischen Bezugsrahmen, → **Fehlertyp***
 - *Angabe von **Fehlerfrequenzen** (Fehlerschwerpunkte in verschiedenen sprachlichen Strukturbereichen)*
 - *Verwertbarkeit für den FSU.*

Diesen Argumenten möchte ich mich mit der vorliegenden Arbeit anschließen: Ziel der Untersuchung ist es, in einem spezifischen Bereich der mündlichen Produktion Lern- und Sprachprobleme aufzudecken und Informationen zum Fehlertyp, der Fehlerfrequenz und dem möglichen Einfluss der L1 und L2 als Fehlerursache zu liefern – die zugrundeliegenden Lernprozesse sind nicht Teil des Erkenntnisinteresses. Die Verwertbarkeit der gewonnenen Informationen, z.B. didaktische Schlussfolgerungen für den Fremdsprachenunterricht, können als Ausgangspunkt für weiterführende Untersuchungen dienen.

Auch möchte ich der Ansicht, die ‚Fokussierung auf Fehler‘ sei kritikwürdig, widersprechen: Zwar stimme ich zu, dass die Befähigung zur erfolgreichen Kommunikation in einer Fremdsprache gerade im außerunterrichtlichen Bereich ein zentraler Faktor ist, allerdings bin ich ebenso wie z.B. Kleppin (2010, 1061) der Ansicht, dass ein Fehlerprofil der Fremdsprachensprecherinnen und -sprecher Aufschluss über deren Lernfortschritt, -stillstand oder sogar -rückschritt geben kann. Putzer (1994, 31) vertritt diesbezüglich folgende Ansicht:

Trotz aller Toleranz gegenüber Fehlern im Verlauf des Lernprozesses, trotz aller Anpassung an pragmatische Faktoren muß nämlich die normgerechte Sprachverwendung nach wie vor das Ziel eines sinnvollen Fremdsprachenunterrichts bleiben.

Basierend auf der Aussage von ProbandIn 3, dass der Wunsch nach ‚schönem Deutsch‘ ein maßgeblicher Beweggrund für die Aufnahme des Deutschstudiums war, möchte ich abschließend ebenfalls argumentieren, dass der Faktor der sprachlichen Korrektheit auch maßgeblichen Einfluss auf interne Faktoren des Spracherwerbs wie *self-esteem* und *anxiety* sowie externe Faktoren wie *sozialer Status* und *Funktionen einer Sprache* hat (vgl. Kapitel 2.4.2.3 und 2.4.2.4): Meines Erachtens spielt der Grad, zu dem DaF-Lernerinnen und -Lerner die Sprache grammatisch korrekt einsetzen können, zum einen in den meisten Fällen eine entscheidende Rolle dabei, wie selbstbewusst sie sich einer Kommunikationssituation stellen werden, und zum anderen dabei, wie sie von L1-Sprecherinnen und -Sprechern in einem Zielland des Deutschen, wo die deutsche Sprache naturgemäß hohe bzw. höchste Funktionalität und sozialen Status besitzt, wahrgenommen werden und so im Gegenzug der eigene soziale Status der DaF-Sprecherinnen und -Sprecher geprägt wird.

3.2 Präsentation der Ergebnisse

In diesem Kapitel werden die Ergebnisse der Analyse zunächst in ihrer Gesamtheit präsentiert, um einen Überblick zu bieten und anschließend die Gesamtergebnisse

der einzelnen Probandinnen bzw. Probanden einander gegenüberzustellen. Eine Analyse der Daten im Hinblick auf die in Kapitel 3.1.1 formulierten Forschungsfragen wird in Kapitel 3.3 *Analyse der Ergebnisse* für jede Probandin bzw. jeden Probanden einzeln vorgenommen, bevor diese anschließend in Kapitel 3.4 *Diskussion der Ergebnisse* interpretiert werden.

Wermke et. al. (2009, 1165) unterscheiden zwischen dem Satz als elementarer Sinneinheit der geschriebenen Sprache und dem *Gesprächsbeitrag* in der gesprochenen Sprache. Letzter besteht wiederum aus *funktionellen Einheiten*, welche satzförmig sein können, aber nicht müssen. Die Daten für die vorliegende Untersuchung liefern zwar mündliche Produktionen, jedoch wurden diese zum Zwecke der Auswertung verschriftlicht. Hierzu wurden die getätigten Gesprächsbeiträge von mir interpretiert und in Sinneinheiten gegliedert, an deren Ende stets ein Punkt bzw. drei Punkte (,...') für unvollendete Gedankengänge als abschließendes Interpunktionszeichen stehen. Anschließend wurden diese durchgehend nummeriert, sodass bei der Fehleranalyse jeder identifizierte Fehler eindeutig einer Äußerung zugeordnet werden konnte.

Aus diesem Grund wird in dieser Arbeit die folgende Nomenklatur verwendet: Eine *funktionelle Einheit*, welche satzförmig transkribiert wurde, wird als *Äußerung* bezeichnet – dieser Begriff wird synonym mit dem Begriff *Satz* verwendet. Dementsprechend können *Gesprächsbeiträge* der ProbandInnen aus einer oder mehreren (einzeln nummerierten) *Äußerungen* bestehen und werden durch einen SprecherInnenwechsel abgeschlossen.

Insgesamt tätigten die drei Probandinnen bzw. Probanden 195 Äußerungen, wobei nur 143 Äußerungen in die Wertung aufgenommen wurden. Dies hängt damit zusammen, dass im Zuge der Gesprächsverläufe auch Aussagen wie ‚Ja.‘ oder ‚Ja, stimmt.‘ bzw. ‚Ja, genau.‘ getätigt und aus Gründen der Vollständigkeit ebenfalls festgehalten wurden. Für die Auswertung erschien es nicht sinnvoll, einer derart kurzen Aussage dieselbe Wertigkeit wie etwa einer mehrteiligen Gliedsatzkonstruktion zuzusprechen. Darüber hinaus wurden in diesen kurzen Sätzen keine syntaktischen Verstöße begangen.

In diesen 143 gewerteten Sätzen wurden 287 Fehler identifiziert, wodurch der durchschnittliche Fehlerquotient bei 2,0 Fehlern pro Satz liegt. ProbandIn 1 äußerte

46 Sätze, von denen 28 gewertet wurden, und beging 31 Fehler, wodurch der Fehlerquotient bei 1,1 Fehlern pro Satz liegt. Bei ProbandIn 2 wurden 53 von 84 Sätzen gewertet, wobei 71 Fehler zu einem Fehlerquotienten von 1,3 Fehlern pro Satz führten. Bei ProbandIn 3 wurden 62 von 65 Sätzen gewertet; insgesamt kam es zu 185 Fehlern und einem Fehlerquotienten von 3,0 Fehlern pro Satz.

Die Abbildungen 7 bis 9 zeigen die Verteilung der 287 Fehler aller drei ProbandInnen auf die verschiedenen Fehlerkategorien sowie die detaillierte Verteilung in den Kategorien *Ellipse* und *falsche oder fehlende Satzverbindung*:

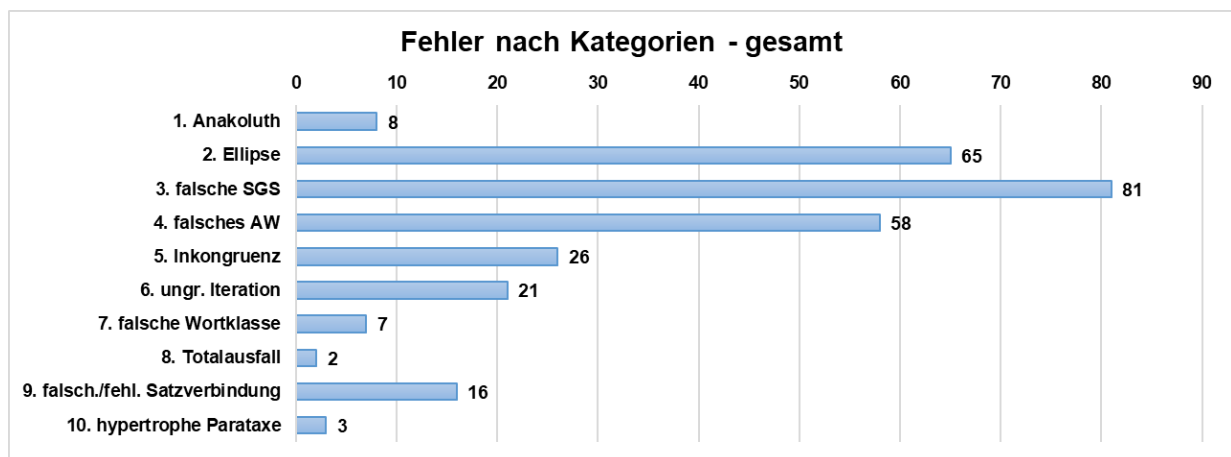


Abbildung 7: Fehler nach Kategorien - gesamt. Eigene Grafik.

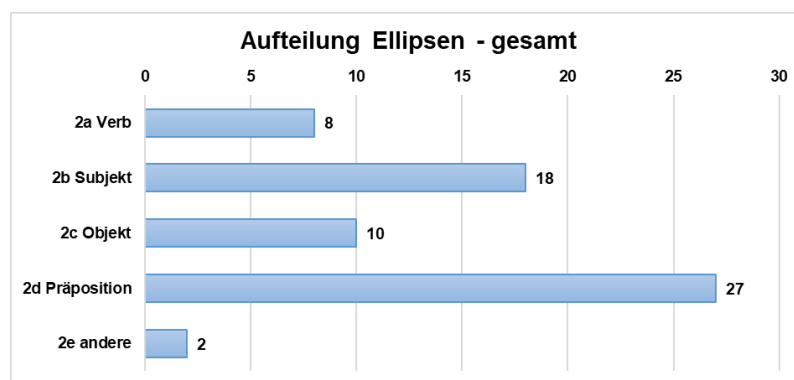


Abbildung 8: Aufteilung Ellipsen - gesamt. Eigene Grafik.

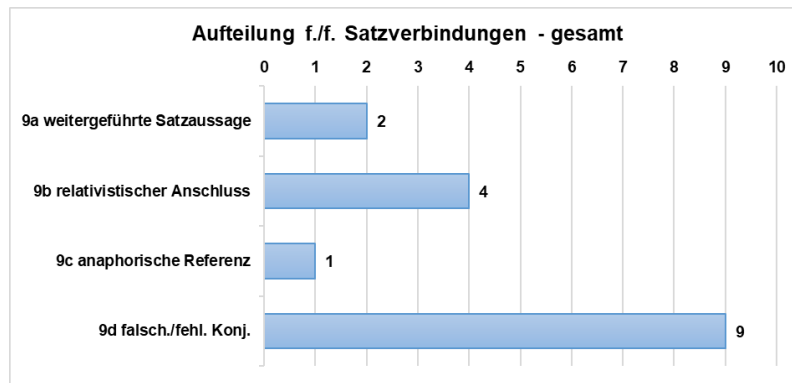


Abbildung 9: Aufteilung falscher oder fehlender Satzverbindungen - gesamt. Eigene Grafik.

Die Abbildungen 10 bis 12 zeigen die Verteilung der Fehler auf die verschiedenen Fehlerkategorien sowie die detaillierte Verteilung in den Kategorien 2. *Ellipse* und 3. *Falsche oder fehlende Satzverbindung* für ProbandIn 1:

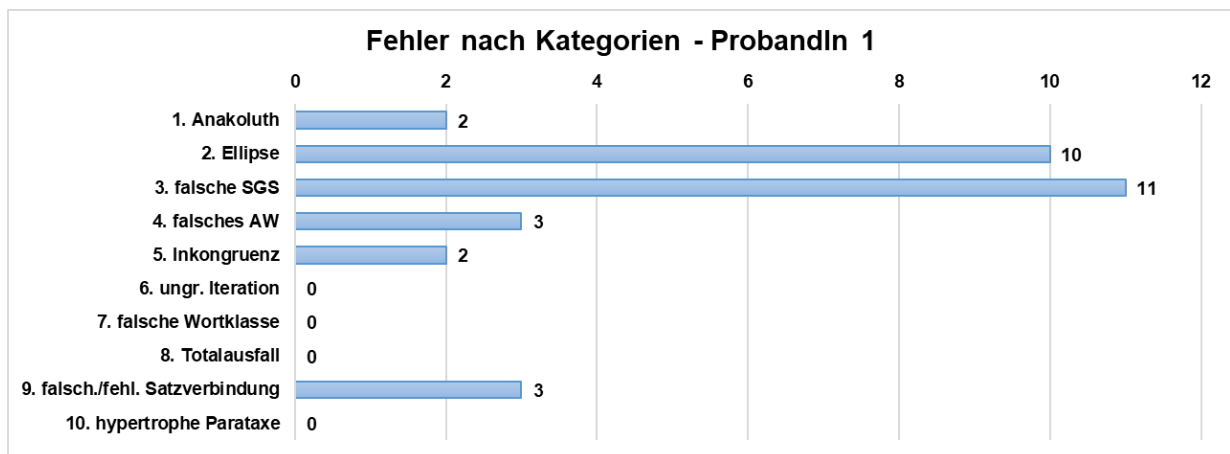


Abbildung 10: Fehler nach Kategorien - ProbandIn 1. Eigene Grafik.

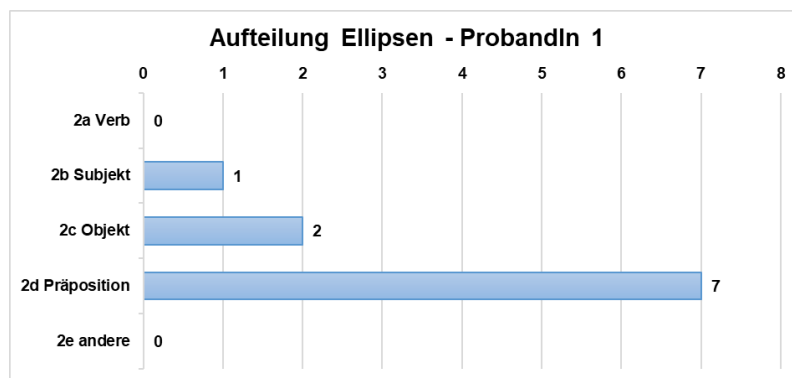


Abbildung 11: Aufteilung Ellipsen - ProbandIn 1. Eigene Grafik.

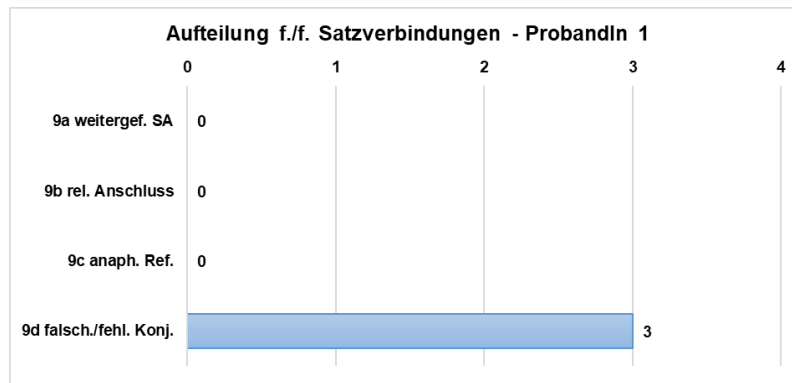


Abbildung 12: Aufteilung falscher oder fehlender Satzverbindungen - ProbandIn 1.

Eigene Grafik.

Die Abbildungen 13 bis 15 zeigen die Verteilung der Fehler auf die verschiedenen Fehlerkategorien sowie die detaillierte Verteilung in den Kategorien 2. *Ellipse* und 3. *falsche oder fehlende Satzverbindung* für ProbandIn 2:

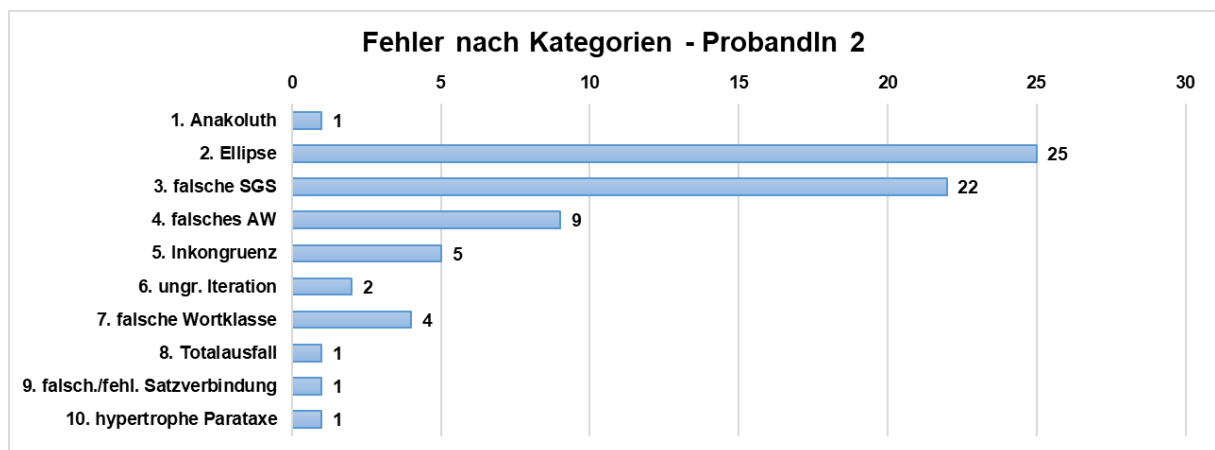


Abbildung 13: Fehler nach Kategorien - ProbandIn 2. Eigene Grafik.

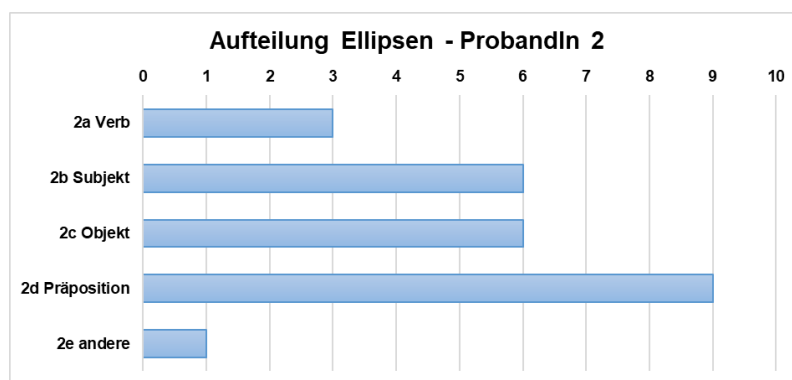


Abbildung 14: Aufteilung Ellipsen - ProbandIn 2. Eigene Grafik.

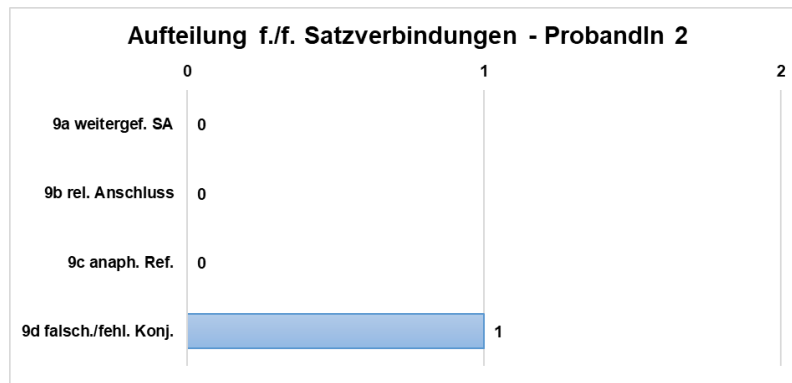


Abbildung 15: Aufteilung falscher oder fehlender Satzverbindungen - ProbandIn 2.

Eigene Grafik.

Die Abbildungen 16 bis 18 zeigen die Verteilung der Fehler auf die verschiedenen Fehlerkategorien sowie die detaillierte Verteilung in den Kategorien 2. *Ellipse* und 3. *falsche oder fehlende Satzverbindung* für ProbandIn 3:

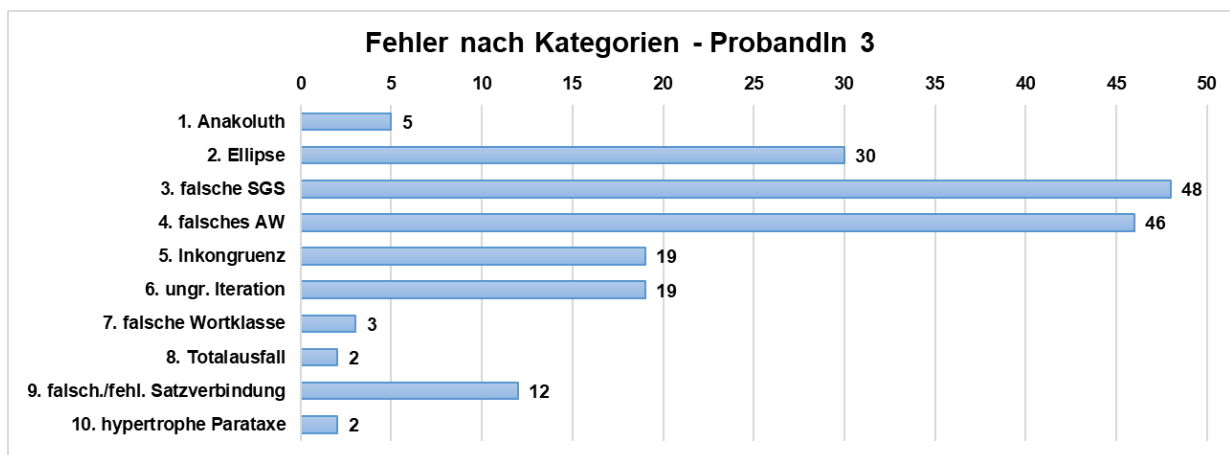


Abbildung 16: Fehler nach Kategorien - ProbandIn 3. Eigene Grafik.

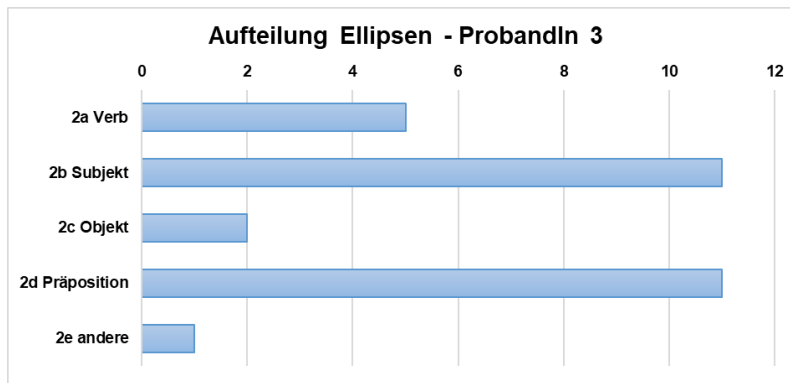


Abbildung 17: Aufteilung Ellipsen - ProbandIn 3. Eigene Grafik.

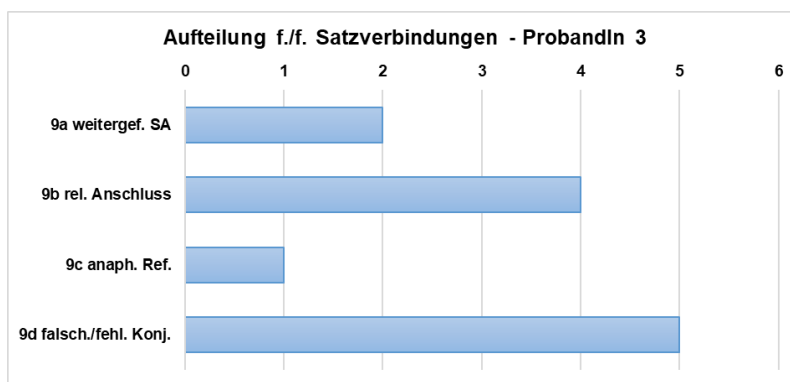


Abbildung 18: Aufteilung falscher oder fehlender Satzverbindungen - ProbandIn 3.

Eigene Grafik.

Diese Grafiken zeigen, dass die Mehrheit der Fehler aller Probandinnen bzw. Probanden in den Kategorien 2. *Ellipse* und 3. *falsche Satzgliedstellung* liegen. Während diese beiden Kategorien bei ProbandIn 1 und 2 abwechselnd einmal an erster und zweiter Stelle liegen, nimmt Kategorie 4 *falsches Artikelwort* bei ProbandIn 3 nur knapp hinter Kategorie 3 den zweiten Platz ein. Bei ProbandIn 1 und 2 folgt Kategorie 4 auf dem dritten Platz, jedoch bereits mit großem Abstand zu den Kategorien 2 und 3.

Bei ProbandIn 1 zeigt sich nur in den Kategorien 2 und 3 eine deutliche Häufung, Kategorie 4 und Kategorie 9. *falsche oder fehlende Satzverbindung* liegen mit jeweils drei Fehlern gleichauf, ebenso Kategorie 1. *Anakoluth* und Kategorie 5. *Inkongruenz* mit jeweils zwei Fehlern. Darüber hinaus wurden bei ProbandIn 1 keine

Fehler anderer Art identifiziert. Die beiden anderen Probandinnen bzw. Probanden hatten hingegen in jeder Kategorie mindestens einen Fehler zu verzeichnen.

Bei ProbandIn 2 zeigt sich noch ein deutlicher Unterschied zwischen Kategorie 4 auf dem dritten Platz mit 9 Fehlern, die restlichen Kategorien liegen wieder mit größerem Abstand einigermaßen dicht zusammen.

ProbandIn 3 weist die meisten Fehler in absoluten Zahlen und somit die größte Diversifikation über die verschiedenen Fehlerkategorien hinweg auf. Die Kategorien 5 und 6. *ungrammatische Iteration* bilden mit je 18 und 19 Fehlern eine Gruppe, mit etwas Abstand gefolgt von Kategorie 9. *falsche oder fehlende Satzverbindung*. Die Kategorien 1, 7, 8 und 10 liegen wieder dicht gedrängt am unteren Ende der Skala.

Die detaillierte Aufteilung der Ellipsen zeigt, dass vorrangig Präpositionen ausgelassen wurden, gefolgt von Subjekten, Objekten und Verben, wobei sich die Häufigkeiten dieser drei je nach Probandin bzw. Proband sichtbar unterscheiden. Fehler der Kategorie 2e. *andere* wurden von allen drei ProbandInnen insgesamt nur zweimal begangen.

Im Bereich der falschen oder fehlenden Satzverbindung kam es überwiegend zu Fehlern in Kategorie 9d. *falsche oder fehlende Konjunktion*. Hier ist zu erwähnen, dass ProbandIn 1 und ProbandIn 2 ausschließlich in der Kategorie 9d Fehler – und hier weniger als die Hälfte der Gesamtfehler – zu verzeichnen haben. Die restlichen 5 Fehler dieser Kategorie sowieso sämtliche Fehler der Kategorien 9a-c stammen von ProbandIn 3.

Die Abbildungen 19 bis 22 zeigen eine prozentuelle Verteilung der Fehler auf die einzelnen Fehlerkategorien:

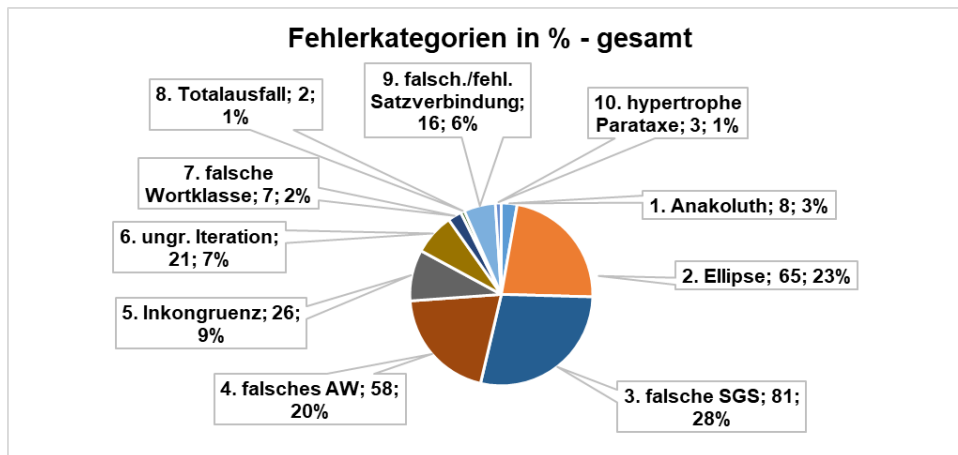


Abbildung 19: Fehlerkategorien in % - gesamt. Eigene Grafik.

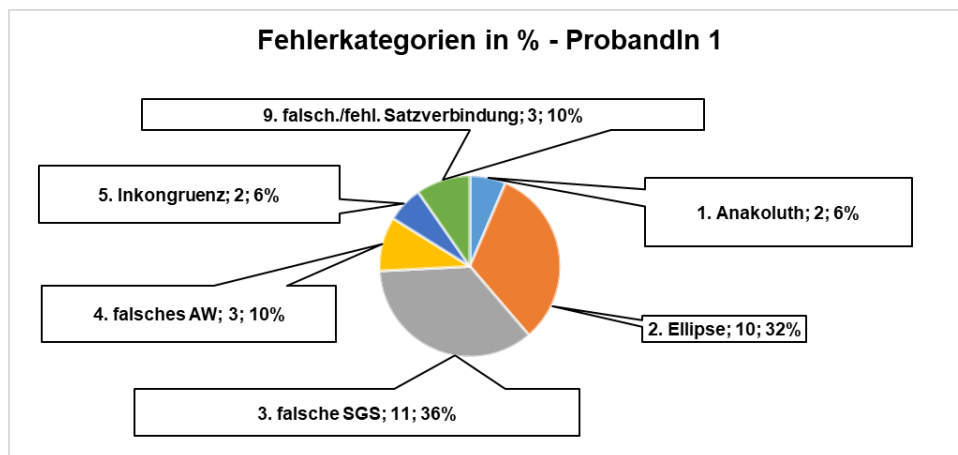


Abbildung 20: Fehlerkategorien in % - ProbandIn 1. Eigene Grafik.

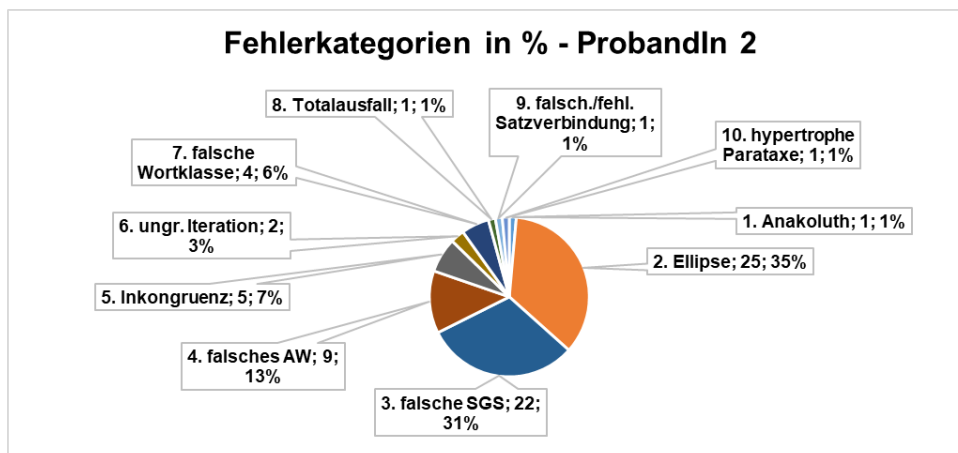


Abbildung 21: Fehlerkategorien in % - ProbandIn 2. Eigene Grafik.

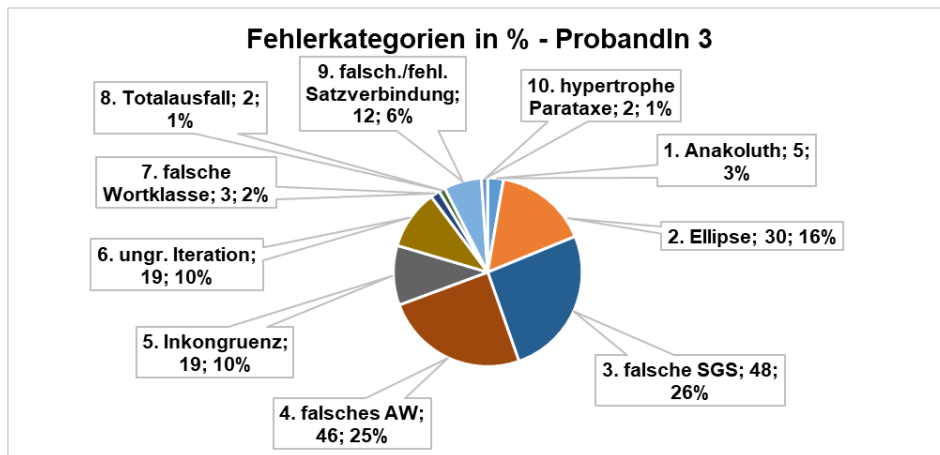


Abbildung 22: Fehlerkategorien in % - ProbandIn 3. Eigene Grafik.

Auch in dieser Darstellung der Daten lassen sich die Ähnlichkeit der Fehlerverteilung zwischen ProbandIn 1 und 2 sowie eine größere Differenzierung über die Fehlerkategorien hinweg bei ProbandIn 3 erkennen.

Zum Abschluss dieser überblicksartigen Darstellung zeigen die Abbildungen 23 bis 26, durch welche der verschiedenen Sprachen die identifizierten Fehler potenziell erklärt werden können:

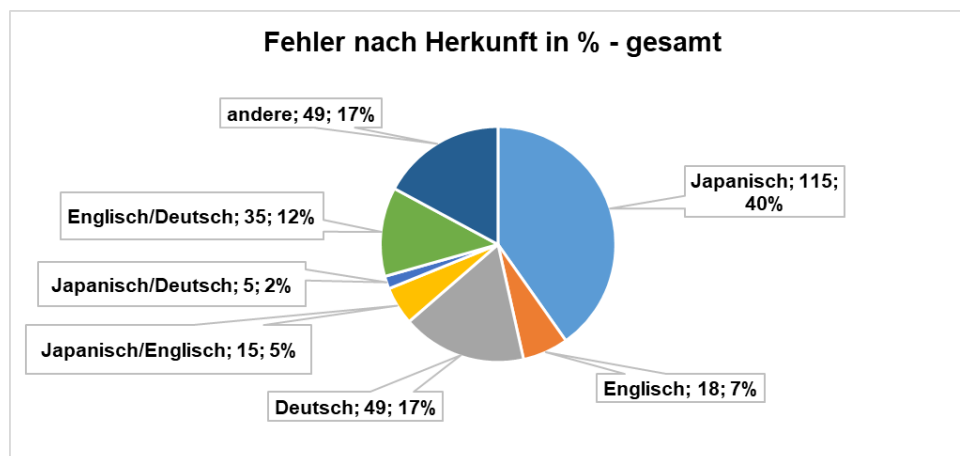


Abbildung 23: Fehler nach Herkunft in % - gesamt. Eigene Grafik.

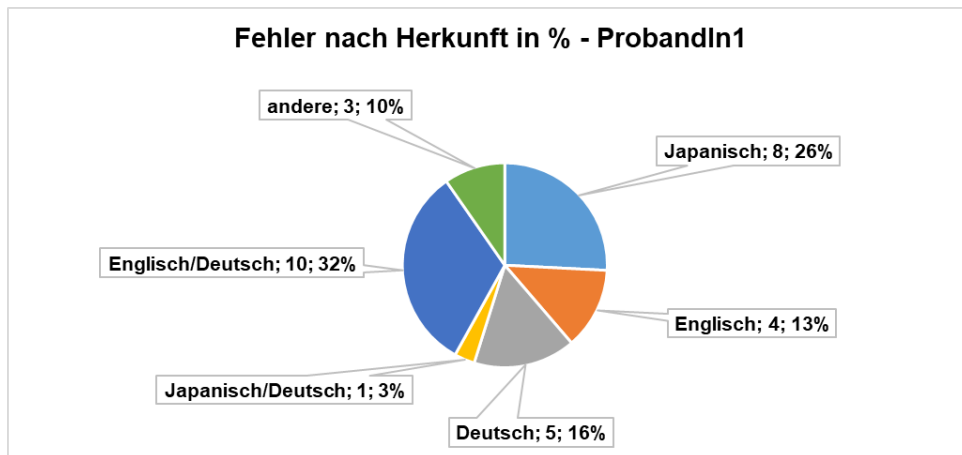


Abbildung 24: Fehler nach Herkunft in % - ProbandIn 1. Eigene Grafik.

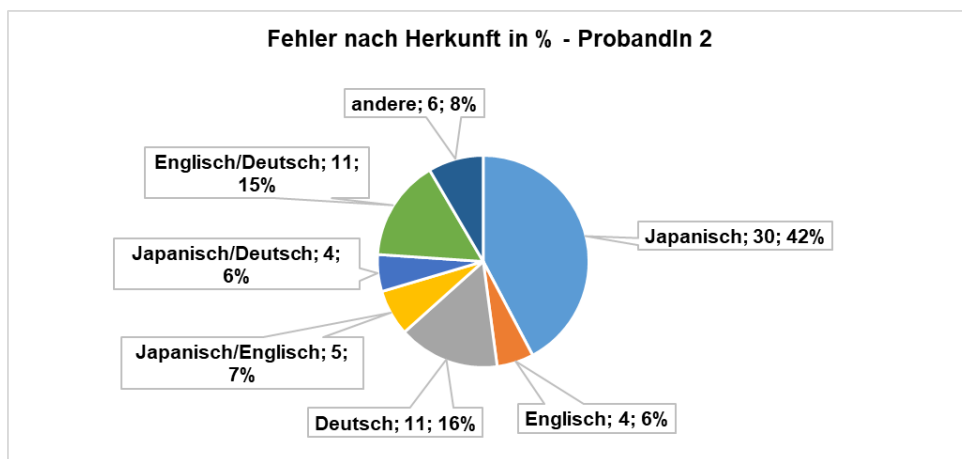


Abbildung 25: Fehler nach Herkunft in % - ProbandIn 2. Eigene Grafik.

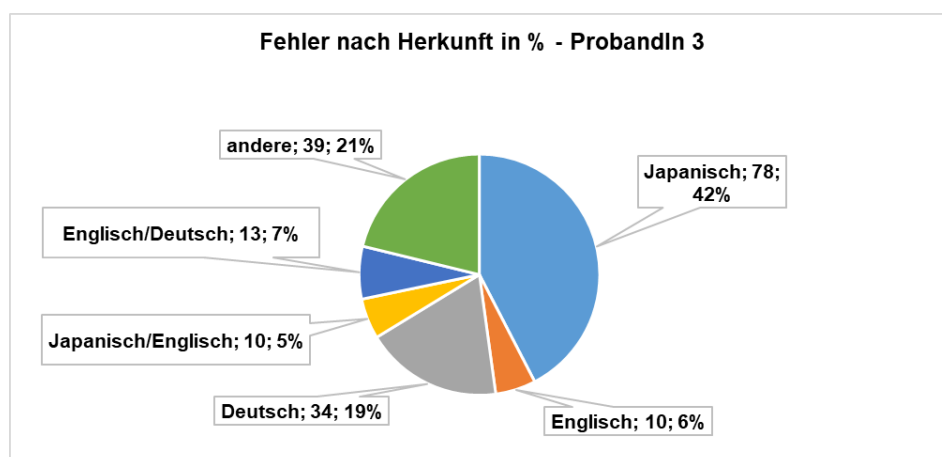


Abbildung 26: Fehler nach Herkunft in % - ProbandIn 3. Eigene Grafik.

Diese Form der Darstellung zeigt, wieviel Prozent der Fehler durch eine strukturell (annähernd) äquivalente Realisierung in einer anderen Sprache *theoretisch* erklärt werden können.

Fehler der Kategorie *Deutsch* bedeuten hier, dass eine gewählte Formulierung in der entsprechenden Aussage zwar falsch war, aber innerhalb des Regelsystems des Deutschen möglich sein kann, etwa mit anderem Satzbau oder in einem anderen Kontext. Es handelte sich also um intralinguale Interferenzen; an einer Stelle gelernte Regeln des Deutschen wurden an einer anderen, unangemessenen Stelle, eingesetzt.

Eine Doppelkategorie wie *Japanisch/Englisch*, *Japanisch/Deutsch* oder *Englisch/Deutsch* wurde gewählt, wenn für einen Fehler eine potenzielle Erklärung in zwei verschiedenen Sprachen existiert.

Fehler, für deren potenzielle Erklärung Entsprechungen in allen drei Sprachen (in Deutsch als intralinguale Interferenz) oder in keiner der drei Sprachen vorliegt, wurde die Kategorie *andere* gewählt. Diese Fehler waren auf sprachlicher Ebene nicht durch mögliche Interferenzen zu erklären – der Grund für ihre Entstehung liegt vermutlich an anderen Faktoren, welche in Kapitel 2.5.3 vorgestellt wurden.

Besonders die Doppelkategorien als auch die Kategorie *andere* machen die Grenzen der Fehleranalyse deutlich. Obwohl sich für einige Fehler sprachliche Entsprechungen in zwei verschiedenen Sprachen finden ließen, lassen sich – sobald man Faktoren wie die Fehlerhäufigkeit, den Gesprächskontext, die Sprachbiografien u.a. in Betracht zieht – verschiedene Argumente für und wider die einzelnen Sprachen finden. Genauso ließe sich argumentieren, dass jede Einzelkategorie per definitionem mindestens eine Doppelkategorie nach dem Schema [*Sprache*]/*andere* sein müsste, denn wie im theoretischen Teil bereits diskutiert wurde, lässt sich ein Fehler nie mit absoluter Sicherheit auf eine Interferenz zurückführen bzw. ist die Möglichkeit der unbekannten Fehlerursache stets gegeben.

Aus diesem Grund ist es wichtig, diese Kodierungen im Kontext der Sprachbiografien der einzelnen Probandinnen bzw. Probanden, deren Selbsteinschätzung zum Einfluss der einzelnen Sprachen auf ihre mündliche Produktion sowie der individuell wahrgenommenen Schwierigkeiten der einzelnen

Sprachen zu interpretieren und entsprechende Schlüsse daraus zu ziehen. Dieser Schritt wird im folgenden Kapitel vorgenommen.

3.3 Analyse der Ergebnisse

Dieses Kapitel beschäftigt sich mit der Analyse und Interpretation der Daten auf Ebene der einzelnen Probandinnen bzw. Probanden. Im Kapitel 3.4 *Diskussion* werden sie anschließend in einen Kontext zueinander gesetzt und eine Gesamtinterpretation vorgenommen.

Allgemein gaben alle drei Probandinnen bzw. Probanden an, dass sie selbst keine Einflüsse japanischer oder englischer syntaktischer Strukturen in ihren Deutschproduktionen wahrnehmen. Was ebenfalls alle drei bestätigten, war, dass ihnen jene Aspekte der deutschen Sprache große Schwierigkeiten bereiten würden, die sich im Japanischen und Deutschen stark voneinander unterscheiden. Hier wurden vor allem folgende Bereiche genannt: Das Artikelsystem des Deutschen, das Verbensystem des Deutschen (mehrteilige Verben, Konjugation nach Person und Numerus) und das Präpositionssystem des Deutschen. Während Artikel und Präpositionen im Japanischen nicht existieren (zu Präpositionen vgl. Hohenstein & Kameyama 2010, 596), werden japanische Verben u.a. nicht nach Person und Numerus konjugiert und können nicht mehrteilig sein. Diese drei Aspekte finden ihre Entsprechungen in den Fehlerkategorien 2. *Ellipse*, 3. *falsche Satzgliedstellung*, 4. *falsches Artikelwort* und 5. *Inkongruenz* – den vier Kategorien mit den meisten Fehlern.

Vor allem bei ProbandIn 1 und 2, in geringerem Maße aber auch bei ProbandIn 3 gibt es mehrere Fehlerkategorien, deren Gesamtfehlerzahlen äußerst gering ausfallen, weshalb in diesen Kategorien sämtliche betroffenen Sätze diskutiert werden können. Auf diese Weise soll auch den Fragen nachgegangen werden, ob Fehler dieser Kategorien womöglich allein durch die Natur des Fehlers bereits mit geringerer Wahrscheinlichkeit durch Interferenz bedingt sein können und ob es sich bei den entsprechenden Fehlern um repräsentative Beispiele oder womöglich statistische Abweichungen handelt.

In den Kategorien mit größeren Fehlerzahlen wird versucht werden, die Grundtendenzen möglichst detailliert aufzuzeigen, wofür ausgewählte Sätze exemplarisch diskutiert werden.

Bei den Diskussionen der einzelnen Beispielsätze werden außerdem immer nur Fehler und/oder notwendige Korrekturen markiert und sichtbar gemacht, die in der aktuellen Kategorie relevant sind bzw. für das allgemeine Verständnis hilfreich sind. So werden zum Beispiel bei Diskussionen rund um Ellipsen keine fehlenden Artikelwörter oder Inkongruenzen markiert. Ebenso werden keine Fehler und Korrekturen morphologischer, semantischer oder anderer Art markiert. So soll einerseits der Fokus auf das aktuell diskutierte Phänomen gelegt werden und andererseits die tatsächliche sprachliche Produktion der ProbandInnen möglichst authentisch wiedergegeben werden.

Ein Abbildungsverzeichnis sowie Anhang mit sämtlichen Transkripten, Auswertungsbögen mit nummerierten Sätzen und vollständiger Aufschlüsselung aller identifizierten Fehler nach Kategorie und Herkunft pro ProbandIn befinden sich am Ende der vorliegenden Arbeit.

3.3.1 Ergebnisse – ProbandIn 1

ProbandIn 1 hat in absoluten Zahlen die wenigsten Äußerungen getätigt: In 28 gewerteten Sätzen (gesamt 46) wurden 31 Fehler begangen, was einen Fehlerquotienten von 1,1 Fehlern pro Satz bedeutet. Als einzige/r ProbandIn hat er/sie in vier Kategorien keinen Fehler begangen: 6. *ungrammatische Iteration*, 7. *falsche Wortklasse*, 8. *Totalausfall* und 10. *hypertrophe Parataxe*. Die anderen zwei ProbandInnen haben in jeder Kategorie mindestens einen Fehler begangen.

Bezüglich der Länge und Komplexität der einzelnen Äußerungen sind diese durchaus mit jenen von ProbandIn 2 vergleichbar, allerdings ist die im direkten Vergleich geringere Sprechpraxis sowie eine gewisse Unsicherheit im Gespräch deutlich zu hören, was sich mit der Selbsteinschätzung des Probanden/der Probandin deckt: Er/Sie gab an, die größten Schwierigkeiten in der mündlichen

Kommunikation zu haben und diese Situationen mit entsprechend eingeschränktem Selbstvertrauen zu bestreiten.

Dieses mündliche Kommunikationsverhalten könnte die Fehlerzahl von null in den vier Kategorien 6. *ungrammatische Iteration*, 7. *falsche Wortklasse*, 8. *Totalausfall* und 10. *hypertrophe Parataxe* in Form von Vermeidungsstrategien erklären; der/die ProbandIn beschränkte sich auf ihm/ihr vertraute Strukturen und vermied komplexere Strukturen, welche womöglich Fehler zur Folge gehabt hätten. Auch der unter den drei ProbandInnen höchste Anteil von nicht gewerteten – da zu kurzen – Äußerungen (ca. 40%) deutet in diese Richtung.

Verglichen mit ProbandIn 2 könnte man ProbandIn 1 jedoch genauso eine solide Beherrschung der Sprache im Hinblick auf die genannten vier Fehlerkategorien attestieren. ProbandIn 2 hat in nicht ganz doppelt so vielen Sätzen wie ProbandIn 1 etwas mehr als doppelt so viele Fehler begangen, in Relation also trotz mehr Regelunterricht und Sprechpraxis in einem Zielland bei gleichem Produktionsumfang geringfügig mehr Fehler zu verzeichnen, auch in den vier fehlerfreien Kategorien von ProbandIn 1.

Die Tatsache, dass es bei ProbandIn 1 zu keinen ungrammatischen Iterationen, keiner Verwendung einer falschen Wortklasse oder hypertrophen Parataxen kam, könnte als Zeichen von sprachlicher Kompetenz gewertet werden. In Kategorie 8 *Totalausfall* war es in keinem Fall so, dass der/die ProbandIn einen begonnenen Satz erfolglos abbrach bzw. aufgab, sich jedoch an mehreren Stellen syntaktischer Probleme bewusst wurde und eine sofortige Selbstkorrektur der Syntax durchführte, was meiner Ansicht nach von sprachlicher Kompetenz im Angesicht mangelnder Sprechpraxis zeugt.

Ich denke, das vorhandene Datenvolumen ist letzten Endes jedoch zu gering, um in dieser Frage eine verlässliche Aussage zu treffen.

Der überwiegende Teil der fehlerhaften Äußerungen von ProbandIn 1 liegt in Kategorie 3. *falsche Satzgliedstellung* (11 Fehler) und Kategorie 2. *Ellipse* (10 Fehler).

Die detaillierte Aufteilung der Fehler in potenzielle Erklärungen nach Sprachen zeigt Abbildung 27:

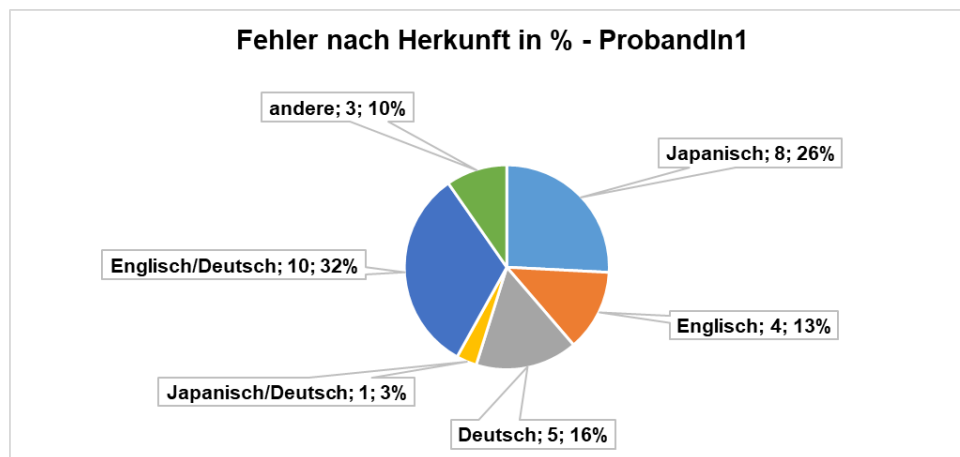


Abbildung 27: Fehler nach Herkunft - ProbandIn 1. Eigene Grafik.

In dieser Grafik zeigt sich, dass die Fehler von ProbandIn 1 in der Mehrzahl der Fälle in Sachen sprachlicher Struktur exakt einer Sprache zugeordnet werden konnten. Eine Ausnahme bildet die Doppelkategorie *Englisch/Deutsch*, die sich auf Kategorie 2. *Ellipse* (6 Fehler) und Kategorie 3. *falsche Satzgliedstellung* (4 Fehler) aufteilt. In Kategorie 2 handelt es sich in allen sechs Fällen um dasselbe Phänomen der ausgelassenen Präposition *nach* („draußen gehen“). In Kategorie 3 ähneln sich die 2 entsprechenden Phänomene ebenfalls sehr stark.

Es sei nochmal erwähnt, dass diese erste Einteilung allein auf der sprachlichen Struktur einer geäußerten Phrase sowie deren Entsprechungen in den jeweiligen Sprachen basiert und noch keine anderen Faktoren in Betracht zieht. Aus diesem Grund wird im folgenden Abschnitt zunächst auf die einzelnen Fehler von ProbandIn 1 nach Kategorien eingegangen und anschließend eine erneute Interpretation der Fehlerherkunft vorgenommen, welche die besprochenen Details sowie die Selbsteinschätzung von ProbandIn 1 miteinbeziehen wird. Diese Vorgehensweise wird auch für die Ergebnisse von ProbandIn 2 und ProbandIn 3 wiederholt.

1. Anakoluth

ProbandIn 1 machte zwei Fehler in dieser Kategorie, deren Herkunft in beiden Fällen als *andere* eingestuft wurde. Das erste Anakoluth trat in Satz [23] auf:

[23] **Ich habe am 21. März nach Japan zurückgekehrt und ich muss nach Japan kommen, weil meine Universität das nicht erlaubt hat so, in Deutschland ich zu bleiben.*

Die Prosodie ließ erkennen, dass es sich bei der markierten Konstruktion um eine in sich geschlossene, beabsichtigte Einheit handelt. Die gebildete Infinitivkonstruktion fand in keiner anderen Sprache eine Entsprechung, weshalb auf *andere* entschieden wurde, da es sich um mangelnde Beherrschung der Sprache als Fehlerursache zu handeln scheint. Dieselbe Erklärung wurde für Satz [38] herangezogen:

[38] **Also, ich habe gefunden, warum deutsche Politiker nicht das gesagt hat, das ist ... nicht draußen gehen, zuhause bleiben.*

Die drei Punkte ‚...‘ repräsentieren eine kurze Gedankenpause, was bedeutet, dass dem/der ProbandIn bewusst war, dass die angestrebte Konstruktion problembehaftet ist, jedoch wurde versucht, das Kommunikationsziel zu erreichen. Daher wurde gegen einen Totalausfall entschieden. Für ein Anakoluth wurde hingegen entschieden, da keine Selbstkorrektur stattfand, sondern stattdessen die Konstruktion falsch fortgesetzt wurde.

2. Ellipse

Diese Kategorie ist mit 10 Fehlern die zweitgrößte Fehlerkategorie von ProbandIn 1. Insgesamt wurde einmal das Subjekt, zweimal ein Objekt und siebenmal eine Präposition ausgelassen:

[5] *Weil die Situation in Japan nicht so schlimm ist, aber ab März oder April kann man nicht [nach] draußen gehen ... soll [man] nicht [nach] draußen gehen oder einkaufen gehen.*

In diesem Satz wurde das Subjekt *man* zuerst genannt, in der zweiten Instanz jedoch ausgelassen, was der Vorgehensweise im Japanischen, bekannte Informationen nicht zu verbalisieren, entspricht.

Satz [5] sei auch exemplarisch für alle sechs Vorkommnisse der Äußerung **draußen gehen* genannt (Sätze [5], [5], [19], [36], [37], [38]). Die naheliegendste Erklärung stellt eine Interferenz aus dem Englischen, *to go outside*, dar. Ebenfalls denkbar wäre eine Übergeneralisierung der deutschen Konstruktion *draußen sein*. Wenn man die japanische Entsprechung 外に行く / *soto ni iku* / [*draußen, außen*] [*Richtungspartikel*] [*gehen*] betrachtet, ließe sich unter Umständen vermuten, dass die Richtungspartikel に /*ni*, obwohl keine Präposition im deutschen Sinne, im

Verständnis japanischer L1-Sprechender ein Äquivalent zur Präposition *nach* darstellt. Gegen diese Erklärung spricht jedoch die Aussage von ProbandIn 1 (und den beiden anderen ProbandInnen), dass das deutsche Präpositionssystem sie/ihn vor große Schwierigkeiten stellt, da ein vergleichbares System im Japanischen nicht vorhanden ist, weshalb der Großteil der ausgelassenen Präpositionen bei ProbandIn 2 und 3 auf Einflüsse des Japanischen zurückgeführt wurde.

ProbandIn 1 selbst konnte zur Herkunft der konkreten Äußerung **draußen gehen* keine eindeutigen Auskünfte geben, weshalb man dieses Beispiel auch als Grenzfall betrachten könnte, da es als Wiederholungsfehler für 6 von 7 Fällen ausgelassener Präpositionen verantwortlich ist. Der siebente Fall, Satz [4], wurde durch das Japanische erklärt:

[4] **Okay ... in Japan habe ich [von] [dem] Corona-Virus im, hm, vielleicht Januar 2020 gehört und, ja, im Januar geht es normal in Japan, weil es ist nicht schlimm ... wie sagt man?*

Zwei Auslassungen eines Objekts wurden je einmal auf das Englische (Satz [29]) und das Japanische (Satz [35]) zurückgeführt:

[29] **Aber Corona-Virus-Niveau 1 ist okay, aber ... wie sagt man ... kannst du [das] verstehen?*

[35] *Ja, ich finde, die Politik sollte [das/diese Maßnahmen] früher durchführen, aber ich verstehe, es ist schwierig.*

ProbandIn 1 bestätigte, dass es sich bei Satz [29] um eine Interferenz der englischen Phrase *can you understand?* handelt, während dieselbe Konstruktion ohne Objekt im Deutschen unzulässig bis zweifelhaft erschien. Das japanische Äquivalent an dieser Stelle würde *わかる / waku / [verstehen]?* lauten; Subjekt und Objekt würden durch den Kontext impliziert.

Ebenso ließe es der Kontext in Satz [35] zu, das Objekt, welches ‚durchgeführt‘ werden sollte, auszusparen, während es für transitive Verben im Deutschen und Englischen obligatorisch ist (vgl. Hanks 1980, 1541; Wermke et. al. 2009, 392).

3. falsche Satzgliedstellung

Die meisten Fehler von ProbandIn 1 traten in dieser Kategorie auf. Abbildung 28 zeigt die Aufteilung der Fehler nach potenzieller Herkunft:

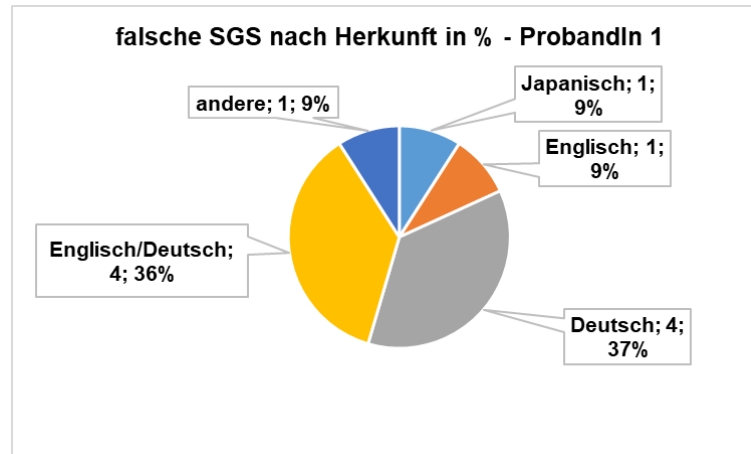


Abbildung 28: Falsche Satzgliedstellung nach Herkunft
in % - ProbandIn 1. Eigene Grafik.

Hier zeigte sich, dass Fehler mit potenziellem Ursprung *Deutsch* bzw. *Englisch/Deutsch* (73%) häufig mit einer falsch angewendeten Hauptsatzstellung zu tun haben:

[15] *Im April ist es nicht so schlimm, ich finde, weil ich konnte irgendwo gehen
und ich kann alles kaufen, aber ...

Die realisierte Satzklammer lässt darauf schließen, dass deutsche Satzstrukturen dominierten, weshalb die Ursache in einer Intraferenz vermutet wird: Die durch die Konjunktion *weil* erforderliche Verbendstellung wurde nicht realisiert. Die Phrase *ich finde*, auf diese Weise eingeschoben, verlangt im Deutschen eine Inversion (vgl. Wermke et. al. 2009, 866ff.), während in der englischen Phrase [...], *I think*, [...] die Verbzweitstellung beibehalten wird.

Ein weiteres Beispiel für sowohl Deutsch als auch Englisch als mögliche Erklärung bietet Satz [9]:

[9] *Ja, im März ich war in Deutschland.

Yes, in March I was in Germany.

Entstand der Fehler durch eine nicht realisierte Inversion trotz Vorfeldbesetzung, würde es sich um eine Intraferenz handeln. Liegt die Ursache jedoch in einer falschen Übertragung der englischen Hauptsatzstellung, so würde es sich um eine Interferenz handeln.

Durch die konsequente Verbendstellung im japanischen Satzbau wurde das Japanische als Fehlerursache in fast allen Fällen ausgeschlossen, weshalb als besonderes Beispiel in dieser Kategorie abschließend Satz [16] von ProbandIn 1 vorgestellt wird:

[16] **Ja, viele Menschen in den Straßen sind.*

はい、通りには人がたくさんいる。

Hai, toori ni ha hito ga takusan iru

[Ja], [Straße] [Ortspartikel] [Themenmarkierung] [Mensch/Person]
[Subjektpartikel] [viel] [sein].

Dieser Satzbau entspricht dem prototypischen japanischen Deklarativsatz und war unter sämtlichen Äußerungen aller drei Probandinnen bzw. Probanden die einzige in der Kategorie 3. *falsche Satzgliedstellung*, welche mit dieser Genauigkeit (selbst hier stimmt die exakte Wortfolge nicht 1:1 überein) auf japanische Syntax zurückgeführt wurde.

4. falsches Artikelwort

Fehler im Zusammenhang mit falschen Artikelwörtern traten bei ProbandIn 1 insgesamt dreimal auf, wobei in jedem Fall ein erforderlicher Artikel ausgelassen wurde (zweimal bestimmt, einmal unbestimmt):

[4] **Okay ... in Japan habe ich [von] [dem] Corona-Virus im, hm, vielleicht Januar 2020 gehört [...]*

[18] **[Die] Deutscher tragen kein Mundschutz!*

[36] **Weil ... ich finde, in China war [eine] sehr, sehr schlecht Situation und man verbotet, draußen zu gehen.*

Die Sätze [4] und [36] wurden auf Einflüsse des Japanischen zurückgeführt, da äquivalente Realisierungen im Englischen ebenfalls ein Artikelwort derselben Kategorie erfordern würden.

Für Satz [18] wurde als Fehlerursache *Japanisch/Deutsch* gewählt, da es sich um eine Generalisierung (vgl. Wermke et. al. 2009, 295) handelt, weshalb der definite Artikel erforderlich ist. Im Austausch mit anderen (österreichischen) Erstsprecherinnen und -sprechern war jedoch der Konsens, dass die Formulierung *Deutsche tragen keinen Mundschutz* nicht per se als falsch gewertet wird. Zur Frage, ob und welchen Unterschied die Verwendung bzw. Nicht-Verwendung des definiten Artikels macht, konnte im Referenzwerk *Duden* (Wermke et. al. 2009) keine Regel gefunden werden. ProbandIn 1 selbst wiederum formulierte direkt anschließend in Satz [19] wie folgt:

[19] **Und in schöne Wetter gehen die Deutscher draußen oder, ja, im Restaurant gehen oder Eis essen.*

Nach Abwägung aller Faktoren wurde schlussendlich auf eine fehlerhafte Aussage entschieden, wobei die konkrete Äußerung als Grenzfall bezeichnet werden kann, welche die potenziellen Schwierigkeiten subjektiv interpretierter Normen von Erstsprechenden aufzeigt. Gleichzeitig dienen die zwei unterschiedlichen, direkt aufeinander folgenden Realisierungen der gleichen Phrase als Beispiel, dass die Fehlerursache *andere* stets in Betracht gezogen werden kann oder muss.

5. Inkongruenz

In zwei Fällen äußerte ProbandIn 1 Sätze, in denen das Subjekt (3. Person Plural) nicht mit dem Prädikat (3. Person Singular) übereinstimmte:

[31] **Ich weiß es nicht, aber vielleicht in Japan ist jetzt 10.000 Menschen Corona ... Corona-Menschen?*

[38] **Also, ich habe gefunden, warum deutsche Politiker nicht das gesagt hat, das ist ... nicht draußen gehen, zuhause bleiben.*

Da englische Verben ebenfalls nach Person und Numerus konjugiert werden, japanische Verben jedoch nicht, wurde in dieser Kategorie generell *Japanisch* als Fehlerursache bestimmt.

Man könnte an dieser Stelle argumentieren, dass es sich um Intraferenzen aus dem Deutschen selbst handelt, da die falschen Verbformen (in fast allen Fällen) grundsätzlich existieren, jedoch bestätigten alle drei Probandinnen bzw. Probanden, dass ihnen die Notwendigkeit der Konjugation nach Person und Numerus sowohl im Deutschen als auch im Englischen sowie die dazugehörigen Regeln grundsätzlich bewusst sind, das Konzept ihnen aber aufgrund ihrer Erstsprache sehr fremd anmute und durch die Komplexität im Deutschen schwierig zu verinnerlichen sei.

9. falsche oder fehlende Satzverbindung

Die drei Fehler dieser Überkategorie entfallen alle auf die Unterkategorie 9d. *falsche oder fehlende Konjunktion*:

[35] *Ja, ich finde, die Politik sollte früher durchführen, aber ich verstehe, es ist schwierig.

Ja, ich finde, die Politik sollte [diese Maßnahmen] früher durchführen, aber ich verstehe, [dass] es [schwierig] [ist]. (korrigierte Interpretation)

[37] *Aber im März, in Deutschland, kann man draußen gehen, trotzdem 20.000 Menschen Corona haben.

[38] *Also, ich habe gefunden, warum deutsche Politiker nicht das gesagt hat, das ist ... nicht draußen gehen, zuhause bleiben.

Also, ich habe [mich] [gewundert], warum deutsche Politiker ([das]) [nicht] gesagt [haben], [dass] das [...] [ist] ... [...] (korrigierte Interpretation)

Bei Satz [37] wurde auf einen Intraferenzfehler entschieden, da fälschlicherweise die Konjunktion *trotzdem* anstelle des korrekten *obwohl* gewählt wurde (der nachfolgende Satzbau bliebe jedoch unverändert).

Für die Sätze [35] und [38] wurde als Fehlerherkunft *Englisch/Deutsch* gewählt, da die jeweilige Prosodie eine Nebensatzkonstruktion mit *dass* antizipieren ließ.

Die Interpretation des Deutschen als Fehlerursache basiert auf einer Kombination zwei verschiedener Lernschwierigkeiten: Auf der einen Seite bestehen die bereits erwähnten Schwierigkeiten mit der Wortfolge in deutschen Nebensätzen, auf der anderen Seite nannten alle drei Probandinnen bzw. Probanden ebenso

Schwierigkeiten mit der korrekten Verwendung deutscher Konjunktionen – semantisch wie syntaktisch – um ebensolche Nebensätze einzuleiten.

Die Grundlage für das Englische als Fehlerursache ist die Regelung der englischen Sprache (vgl. Swan 1986, 538f.), nach der die Konjunktion *that* in einer äquivalenten Nebensatzkonstruktion mit vorangehenden Verben des Sagens und Denkens entfallen kann:

... *why German politicians didn't say (that) this isn't [...].*

Wie auch unter Kategorie 3. *falsche Satzgliedstellung* angesprochen, spielt für diese Beispiele die im englischen Nebensatz beibehaltene Hauptsatzstellung ebenfalls eine Rolle.

3.3.2 Ergebnisse – ProbandIn 2

ProbandIn 2 machte in 53 gewerteten Äußerungen (84 gesamt) 71 syntaktische Fehler, was einem Fehlerquotienten von 1,3 entspricht. Das bedeutet, dass er/sie in nicht ganz doppelt so vielen Sätzen geringfügig mehr Fehler beging als ProbandIn 1. Er/Sie verzeichnete in jeder Kategorie zumindest einen Fehler, wobei es in den Kategorien 1. *Anakoluth*, 8. *Totalausfall*, 9. *falsche oder fehlende Satzverbindung* und 10. *hypertrophe Parataxe* bei nur einem Fehler blieb. Die mit deutlichem Abstand zwei größten Fehlerkategorien sind Kategorie 2. *Ellipse* (25 Fehler) vor 3. *falsche Satzgliedstellung* (22 Fehler). Relativ betrachtet ergibt sich daraus ein Fehlerprofil, welches dem von ProbandIn 1 sehr ähnlich ist, mit Ausnahme von Kategorie 9:

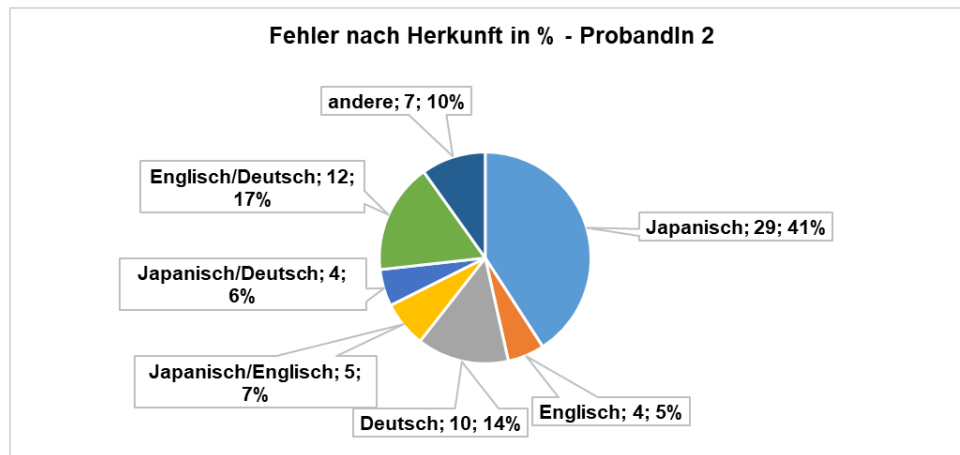


Abbildung 29: Fehler nach Herkunft in % - ProbandIn 2. Eigene Grafik.

Abbildung 29 zeigt, dass sich auch bei ProbandIn 2 für die Mehrzahl der Fehler eine Erklärung in exakt einer bzw. keiner der drei Sprachen finden ließ. Allerdings zeigt sich ebenso eine etwas größere Diversifikation in den drei Doppelkategorien, wobei ähnlich wie bei ProbandIn 1 in der Kategorie *Englisch/Deutsch* 7 von 11 Fehlern auf Probleme in der Satzgliedstellung entfallen.

ProbandIn 2 selbst gibt an, bei der Deutschproduktion keine Einflüsse aus dem Japanischen oder Englischen wahrzunehmen und beschreibt dies mit den Worten: „Deutsch ist Deutsch [...] also einfach schwierig ... besonders Sprechen“. Würde man diese Selbsteinschätzung heranziehen, um die drei Doppelkategorien jeweils zugunsten von Deutsch und Japanisch (gegenüber Englisch) aufzulösen, ließen sich die Fehler von ProbandIn 2 auf sprachlicher Ebene zu 49% mit *Japanisch* und 37% *Deutsch* erklären, wobei Fehler japanischer Herkunft überwiegend die in der L1 zulässige Auslassung von Subjekten und Objekten bzw. nicht vorhandenen Präpositionen und Artikelwörtern betreffen, während Fehler deutscher Herkunft fast ausschließlich in falschem Satzbau zu finden sind.

1. Anakoluth

[43] **Japan möchte Tokio Olympic machen, deswegen wir machen nicht, also, testen.*

Für diese Äußerung wurde die Fehlerherkunft *andere* gewählt da sowohl die Prosodie als auch die Interjektion *also* zu der Interpretation führten, dass sich ProbandIn 2 der syntaktischen Probleme bewusst war und lediglich die

Kommunikation aufrechterhalten wollte, anstatt die gesamte Syntax zu korrigieren. Da in allen drei Sprachen die Konstruktion mit dem Nomen *Test* existiert (*Tests machen / to do tests / テストする / tesuto suru / [Test] [machen]*) liegt die Vermutung nahe, dass der Fehler auf mangelnder Sprachkompetenz beruht.

2. Ellipse

Die größte Fehlerkategorie von ProbandIn 2 teilt sich in folgende Unterkategorien auf:

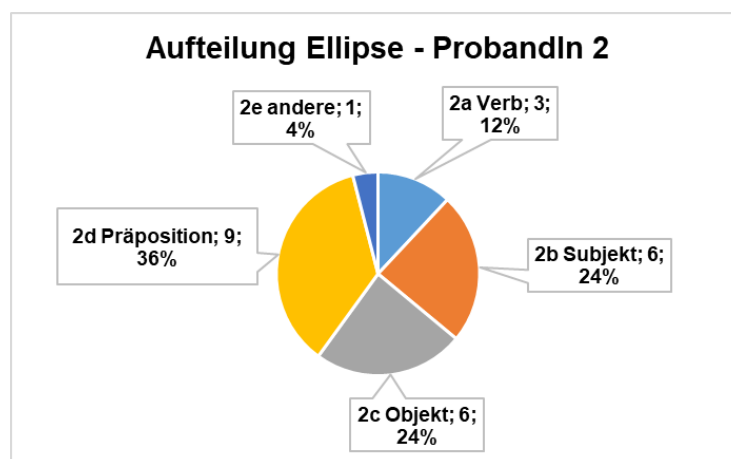


Abbildung 30: Aufteilung Ellipse - ProbandIn 2. Eigene Grafik.

Abbildung 30 zeigt, dass 84% elliptischer Fehler von ProbandIn 2 auf Satzkonstituenten entfallen, deren Auslassung im Japanischen zulässig ist (Subjekt, Objekt) bzw. die keine Entsprechung in der Sprache finden (Präpositionen).

Satz [17] demonstriert exemplarisch die Ellipse eines Objekts, deren Herkunft durch den Einfluss des Japanischen erklärt wurde:

[17] *Kannst du [das] nochmal sagen?

もう 一度言 いいて?

mou ichido iite?

[noch] [einmal] [sagen, Imperativ-Form]?

In der japanischen Entsprechung würde neben dem Objekt auch das Subjekt ausgespart werden, da der Gesprächskontext die nötigen Informationen bereitstellt.

Satz [20] bietet ein besonderes Beispiel für die japanisch-bedingte Ellipse eines Subjekts, eines Verbs und zweier Präpositionen (sowie zweier bestimmter Artikel, Kategorie 4):

[20] **Also, wir leben wie immer, also: Mit dem Zug fahren und Straßen gehen, Kneipe gehen und deswegen viele Leute.*

Also, wir leben wie immer, also: Mit dem Zug fahren und [auf] [die] Straßen gehen, [in] [die] Kneipe gehen und deswegen [gibt] [es] viele Leute. (korrigierte Interpretation)

Zunächst ist zu sagen, dass dieser Satz zwar als stilistisch mangelhaft betrachtet wurde, die Aneinanderreihung von Aktivitäten, welche mit einem ‚normalen Leben‘ assoziiert wurden, als Infinitivkonstruktionen im Kontext schlussendlich aber als grenzwertig akzeptabel gewertet wurde, zumal Stil und Ausdrucksweise kein Beurteilungskriterium der Untersuchung waren.

Im Hinblick auf die ausgelassenen Präpositionen könnten japanische Entsprechungen folgendermaßen lauten:

[...] 電車 で 行く、外 に 行く、居酒屋 に 行く [...]

[...] *densha de iku, soto ni iku, izakaya ni iku [...]*

[...] [Zug] [Instrumentalpartikel] [gehen, fahren], [draußen] [Richtungspartikel] [gehen], [Kneipe] [Richtungspartikel] [gehen] [...]

Dieses Beispiel veranschaulicht, wie das japanische Partikel-System (vgl. Tripp 2013, 406f.) je nach Struktur sowohl die Funktionen des deutschen Präpositionssystems als auch des Kasusystems übernehmen kann. An dieser Stelle würde die Partikel に /*ni* im Deutschen, abhängig vom Verb, mit *nach* bzw. *in* übersetzt werden, während sie in der Phrase 大学に行く /*daigaku ni iku* dem Deutschen zu (de)r Universität gehen entspräche. In Kombination mit dem Verb 上げる / *ageru* / *geben*, drückt dieselbe Partikel jedoch einen deutschen Dativ aus: あなたに上げる / *anata ni ageru* / [ich] gebe dir (Subjekt und Akkusativ-Objekt werden wieder durch den Kontext impliziert). Die japanische Partikel で / *de*, welche im genannten Beispiel der

deutschen Präposition *mit* [dem Zug] entspricht, würde in der Phrase ドイツでドイツ語で話す / *doitsu de doitsugo de hanasu* wiederum als in Deutschland auf Deutsch sprechen übersetzt werden. Die japanischen Partikeln sind in ihrer Funktion also nur bedingt mit deutschen Präpositionen (und Kasus) vergleichbar und auch in ihrer Anzahl weitaus überschaubarer. Alle drei Probandinnen bzw. Probanden bezeichneten das deutsche Präpositionssystem aufgrund der zahlenmäßigen Vielfalt und des semantischen Nuancenreichtums als äußerst schwierig zu begreifen und gaben an, keine (hilfreichen) Ähnlichkeiten mit dem Japanischen wahrzunehmen.

Auffällig ist ebenfalls, dass im selben Satz [20] die Präposition *mit* sehr wohl realisiert wurde, was ein weiteres Mal zeigt, dass ein Fehler auch auf gänzlich andere Faktoren zurückzuführen sein könnte.

Ellipsen eines Verbs wurden bei ProbandIn 2 dreimal identifiziert und in jedem Fall durch Einflüsse des Japanischen erklärt, unter anderem ebenfalls in Satz [20]:

[20] *[...] und deswegen [gibt] [es] viele Leute.

[...] それから、人 が 多い。

[...] *sorekara, hito ga ooi.*

[...] [deshalb], [Mensch/en] [Subjektmarkierung] [viel].

In diesem Fall dient das Verbaladjektiv 多い / *ooi* / *viel* als eigenständiges Prädikat. Zusätzlich findet ein Wechsel des deutschen Akkusativ-Objekts *Leute* (mit dem unzulässig weggelassenen Null-Pronomen *es*) hin zum Subjekt im Japanischen statt.

3. falsche Satzgliedstellung

Die 22 Fehler der zweitgrößten Kategorie von ProbandIn 2 finden sich mehrheitlich in den Herkunftskategorien *Deutsch* (7 Fehler) und *Englisch/Deutsch* (8 Fehler). Fehler der Kategorie *Deutsch* ließen sich zumeist durch übergeneralisierte deutsche Satzmuster wie einer betonten Hauptsatzstellung ohne anschließenden Relativsatz (Satz [15]), einer Satzklammer in Hauptsatzstellung trotz Konjunktion (Satz [28]) oder mehrmaliger Fragesatzstellung in einem Deklarativsatz (z.B. Satz [50]) erklären:

[15] **[...] aber immer noch gibt es Leute, aber weniger als früher.*

[28] **Ich denke, letzte Woche, also wie [die] Quarantäne hat angefangen, aber nur in Tokio, und auch andere große Stadt.*

[50] **Ist es zu spät.*

Fehler der Kategorie *Englisch/Deutsch* betreffen, wie bei ProbandIn 1 bereits diskutiert, ebenfalls falsche Hauptsatzstellungen, welche ihre Ursache sowohl in einer fehlenden Inversion aufgrund einer Übergeneralisierung deutscher Satzstrukturen als auch einer Interferenz korrekter englischer Satzstrukturen haben könnten, wie z.B. in Satz [29]:

[29] **Aber, ja, also in zwei Woche oder eine Woche wir dachten ... also, nein, wir müssen das überdenken, und das ist schrecklich Situation.*

But, yes, so after one or two weeks we thought ... well, no, we have to rethink that, and that is a terrible situation.

Fehler rein englischer Herkunft betrafen falsch positionierte Adverbien am Satzanfang oder -ende:

[6] **[...] und auch manche Leute müssen arbeiten.*

[...] and also some people have to work.

[38] **Also, eine Freundin wohnt in Wien jetzt, aber sie ist aus Russland.*

So, one friend lives in Vienna now, but she is from Russia.

Fehler der Kategorie *Japanisch/Deutsch* traten dreimal in Form einer Infinitivkonstruktion auf, wie etwa zweimal in Satz [32]:

[32] **[Obwohl] die Corona schreckliche ist ... und [sie] auch in die Kneipe gehen und in Konzert gehen.*

In diesem Fall geht aus dem Kontext hervor, dass es sich nicht um eine generelle Aussage über Aktivitäten handelt, sondern um konkrete Handlungen einer zuvor erwähnten Personengruppe (man beachte die Ellipse des Subjekts, Kategorie 2b). Eine Fehlererklärung durch das Japanische wurde aufgrund der Verbendstellung in Betracht gezogen, da das Japanische nicht nach Infinitiv und Indikativ flektiert und die japanischen Phrasen 居酒屋/コンサートに行く / *izakaya/konsaato ni iku* /

[Kneipe]/[Konzert] [Richtungsartikel] [gehen] je nach Kontext im Infinitiv oder Indikativ übersetzt werden müssen.

4. falsches Artikelwort

ProbandIn 2 ließ 9x ein Artikelwort aus (8x bestimmt / 1x unbestimmt), was 6x auf Einflüsse aus dem Japanischen zurückgeführt wurde. In 3 Fällen potenziell japanisch-englischen Einflusses traf das generelle Nicht-Vorhandensein eines Artikelsystems im Japanischen auf Nomen, deren englische Entsprechungen anders als im Deutschen keinen Artikel verlangen:

[31] *Und nicht viele, aber manche Leute haben nach [das] Ausland geflogen.

Und nicht viele, aber manche Leute [sind] [ins] Ausland geflogen.

(korrigierte Interpretation)

And not many, but some people went abroad.

5. Inkongruenz

Wie auch bei ProbandIn 1 wurden alle 5 Fälle von Kongruenzfehlern durch ProbandIn 2 auf das Japanische zurückgeführt, da es als einzige der drei Sprachen seine Verben nicht nach Person und Numerus konjugiert:

[35] *Und viele Ausländerfreundin[nen] hat mir gesagt: „Was macht die Japaner?!“

Aus dem Kontext geht hervor, dass es sich um mehrere „Ausländerfreundinnen“ handelt; der Beispielsatz verdeutlicht, wie die zuvor erwähnten Schwierigkeiten der deutschen Flexion nach Person und Numerus neben der syntaktischen Ebene auch auf der morphologischen Ebene in Erscheinung treten. Zum Vergleich: Der japanische Ausdruck 外国の友達 *Igaikoku no tomodachi*/[Ausland] [Possesivartikel] [Freund/in] kann ohne Kontextwissen wahlweise als *Freund/in aus dem Ausland* oder auch *Freunde/Freundinnen aus dem Ausland* übersetzt werden.

6. ungrammatische Iteration

Einer von zwei Fällen einer ungrammatischen Iteration wurde auf japanische oder englische Einflüsse zurückgeführt:

[25] **Ja, ich hab' gar nicht erinnert, aber ich denke Ende von Januar.*

Die jeweiligen Entsprechungen lauten 一月の終わり / *ichigatsu no owari* / [Januar] [Possessivpartikel] [Ende] bzw. *end of January*. Die Possessivpartikel の/*no* zeigt eine weitere Überschneidung japanischer Partikeln mit deutschen Präpositionen auf. Im zweiten Fall, einem Gliedsatz mit zwei Subjekten, wurde als Fehlerherkunft *andere* angenommen:

[6] **[...] und auch manche Leute müssen wir arbeiten.*

7. falsche Wortklasse

In 3 von 4 Fällen (Sätze [64] bis [65]) handelte es sich um eine Art Folgefehler, bei dem sichtlich Schwierigkeiten bei der korrekten Negation mit den Wörtern *nein/nicht/kein* auftraten:

[64] **Nicht, aber, wenn wir möchten, das geht.*

[65] **Also, [das] [ist] nicht stark Regel, deswegen wir können reisen, aber nur im Inland, ja.*

[66] **Aber [die] Politik sagt: „Nicht!“*

Für die Sätze [64] und [66] wurde eine Intraferenz aus dem Deutschen vermutet, da sowohl im Deutschen als auch im Englischen an dieser Stelle ein *nein/no* erforderlich wäre. Die Konstruktion in Satz [66] wäre zwar grundsätzlich denkbar, etwa im Sinne eines Appells (*Macht das nicht!*), der Gesprächsinhalt und die vorangegangenen syntaktischen Strukturen beider GesprächsteilnehmerInnen ließen an dieser Stelle jedoch ein *Nein[, das ist nicht möglich]!* erwarten, weshalb an dieser Stelle auf einen Fehler entschieden wurde.

In Beispiel [65] könnten sowohl deutsche als auch englische Einflüsse vorliegen: Entweder wurden die deutschen Regeln der Negation (Verschmelzung von *nicht ein* zu *kein*) nicht beherrscht oder es kam zu einem Transfer aus dem Englischen, wo der unbestimmte Artikel *a/an* zwar mit *not*, aber ohne Verschmelzung negiert wird (vgl. Swan 1986, 401ff.; Wermke et. al 2009, 913f.).

Das Japanische wurde an dieser Stelle ausgeschlossen, da dort die Negation ausschließlich durch Flexion am Verb oder Adjektiv realisiert wird, ProbandIn 2 an

anderen Stellen jedoch korrekte Negationen sowohl mit *nein* als auch *nicht* realisierte, was darauf schließen lässt, dass hier das Deutsche (und/oder Englische) der maßgebliche Bezugspunkt ist.

In Satz [83] kam es zu einer Verwechslung von Adverb und Verb:

[83] *Aber ich hoffentlich, bis Juni oder Mai, aber das geht gar nicht, denke ich.

Weder im Japanischen noch im Englischen fanden sich äquivalente Entsprechungen, deren Ähnlichkeiten zwischen Wortklassen eine Interferenz erklären könnten. ProbandIn 2 zeigte sich von diesem Fehler überrascht und bekräftigte, den Unterschied zwischen *hoffentlich* und *hoffen* zu kennen, weshalb gegen eine Intraferenz aus dem Deutschen und für *andere*, nicht-sprachliche Faktoren als Fehlerursache entschieden wurde.

8. Totalausfall

[56] *Achso ... wie ich: Ab April die Leute fangen arbeiten ...

Im Gegensatz zum Anakoluth brach ProbandIn 2 in diesem Fall die Kommunikation ersatzlos ab, nachdem die sprachlichen Schwierigkeiten auftraten. Eine Korrektur des Satzfragments würde zu weiten Teilen auf einer Interpretation meinerseits beruhen und nicht mehr auf einer Produktion der Probandin/des Probanden, weshalb als Fehlerursache *andere* gewählt wurde.

9. falsche oder fehlende Satzverbindung

Im einzigen Fall einer falschen Satzverbindung wurde eine falsche Konjunktion (Kategorie 9d) gewählt:

[32] *Ob die Corona schreckliche ist ... und auch in die Kneipe gehen und in Konzert gehen.

Hier sollte, auf zwei Gesprächsbeiträge aufgeteilt, ein Gegensatz zum Ausdruck gebracht werden (Freizeitaktivitäten trotz Corona-Krise), weshalb die Konjunktion *obwohl* verwendet werden müsste. Als Fehlerursache wurde also *Deutsch* bestimmt und eine Kombination aus den erwähnten Schwierigkeiten mit der semantischen Vielfalt deutscher Konjunktionen und der phonetischen Ähnlichkeit vermutet.

10. hypertrophe Parataxe

Bei Satz [6] von ProbandIn 2 handelte es sich nicht – wie in vielen Fällen aller drei ProbandInnen – um eine durch Nachdenkpausen geprägte Verkettung von Gedankengängen, welche für die mündliche Produktion generell akzeptiert wurden, sondern um einen in sich abgeschlossenen, durchgängigen Satz und somit einen syntaktischen Verstoß:

[6] **Wir können einkaufen und manche Leute kann mit dem Zug fahren und auch manche Leute müssen wir arbeiten.*

Wie im Deutschen kann auch im Englischen die Konjunktion *and* maximal zwei Hauptsätze verbinden (vgl. Swan 1986, 51). Die japanischen Partikeln と /*to* und や /*ya* hingegen können lediglich Nomen bzw. Nominalkonstruktionen in Aufzählungen verbinden, eine satzübergreifende, mit *und* /*and* vergleichbare Konjunktion existiert nicht (vgl. Gewehr 2009, 132ff. und 437ff.). Aus diesen Gründen wird vermutet, dass der Fehler nicht-sprachlicher Herkunft ist.

3.3.3 Ergebnisse – ProbandIn 3

ProbandIn 3 machte in 62 gewerteten Äußerungen 185 Fehler, was einen Fehlerquotienten von 3,0 Fehlern pro Satz bedeutet. Er/Sie hat in absoluten Zahlen etwas mehr als doppelt so viele Äußerungen wie ProbandIn 1 und 15% mehr als ProbandIn 2 produziert, dennoch ist die Sprachproduktion als wesentlich umfangreicher zu betrachten. Für ProbandIn 3 wurden 62 von 65 Sätzen in der Analyse gewertet, es kam also kaum zu Ein- oder Zwei-Wort-Antworten. Stattdessen war ProbandIn 3 sehr bestrebt, sprachlich sowie inhaltlich komplexe und umfangreiche Sätze zu formulieren, was auch die Fehlerzahl von 185 erklärt: 6x so viele wie ProbandIn 1, 2,5x so viele wie ProbandIn 2.

Die Unterschiede zwischen den Sprachbiografien der ProbandInnen machte sich im Interview mit ProbandIn 3 deutlich bemerkbar: Durch den langen Aufenthalt in Deutschland verfügt er/sie über ein mit Zweitsprecherinnen und -sprechern vergleichbares Maß an Sprechpraxis, wohingegen ProbandIn 2 lediglich zwei

Auslandssemester absolvierte und ProbandIn 1 noch über keine nennenswerte vergleichbare Sprechpraxis in einem Zielsprachenland verfügt. Auf der anderen Seite hat ProbandIn 3 bisher den wenigsten institutionellen Sprachunterricht absolviert und konnte somit vermutlich das geringste systematische Regelwissen im Deutschen (und Englischen) aufbauen. Ein Blick auf die Fehlerverteilung nach potenzieller Herkunft für ProbandIn 3 bekräftigt diese Interpretation:

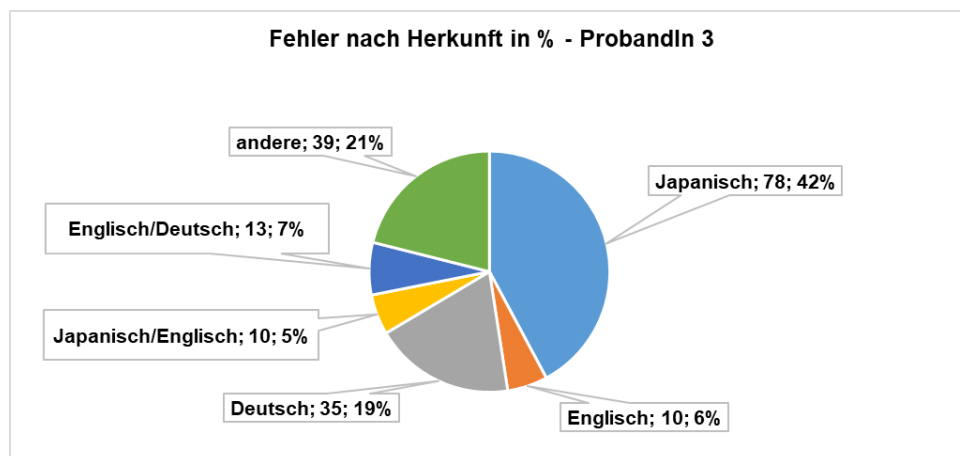


Abbildung 31: Fehler nach Herkunft - ProbandIn 3. Eigene Grafik.

Mit 21% ist die Kategorie *andere* prozentuell doppelt so groß wie bei ProbandIn 1 und 2, in absoluten Zahlen 13x bzw. 5,5x so groß. Diese Fehler wurden für gewöhnlich dadurch erklärt, dass ProbandIn 3 eine syntaktische Struktur, die er/sie benötigt hätte, um eine bestimmte Bedeutung auszudrücken, nicht ausreichend beherrschte bzw. sie ihm/ihr gar nicht bekannt war. Diese Einschätzung teilte auch ProbandIn 3 im nachträglichen Gespräch. So wurden beispielsweise der Konjunktiv 2 oder das Passiv genannt: Die Existenz dieser Strukturen sind grundsätzlich bekannt, aber schwierig zu beherrschen (Konjunktiv 2) oder aber deren Einsatzgebiet schwer verständlich (Passiv).

Ebenfalls ersichtlich in Abbildung 31 ist, dass die Kategorie *Englisch* bzw. Doppelkategorien mit Englisch in sehr geringem Maße vertreten sind, was sich ebenfalls dadurch erklären ließe, dass ProbandIn 3 weniger institutionellen Englischunterricht absolvierte als die anderen zwei ProbandInnen.

Die Fehlerkategorie *Japanisch/Deutsch*, welche in der Regel mit Infinitivkonstruktionen zu tun hat, ist gar nicht vertreten.

1. Anakoluth

Die sechs Fälle eines Anakoluths wurden durch Intraferenzen aus dem Deutschen erklärt. Dabei hat der/die ProbandIn verschiedene ihm/ihr bekannte Strukturen des Deutschen unzulässig kombiniert, wie etwa in den folgenden zwei Beispielen:

[18] **Ich meine ... beim Einkaufszentrum in Japan hat nicht so streng kontrolliert, dass wir Abstand halten beim Warten für die Ware zu kaufen.*

[34] **[...] und Japan hat sehr viel erwartet durch die Olympische Spiel, dass japanische Wirtschaft Aufschwung bekommt.*

2. Ellipse

Mit 30 Fehlern ist diese Kategorie 3x so groß wie bei ProbandIn 1 (10 Fehler) und knapp größer als bei ProbandIn 2 (25 Fehler), im gesamten Fehlerprofil von ProbandIn 3 selbst jedoch bereits mit größerem Abstand zu den Kategorien 3 und 4 auf dem dritten Platz.

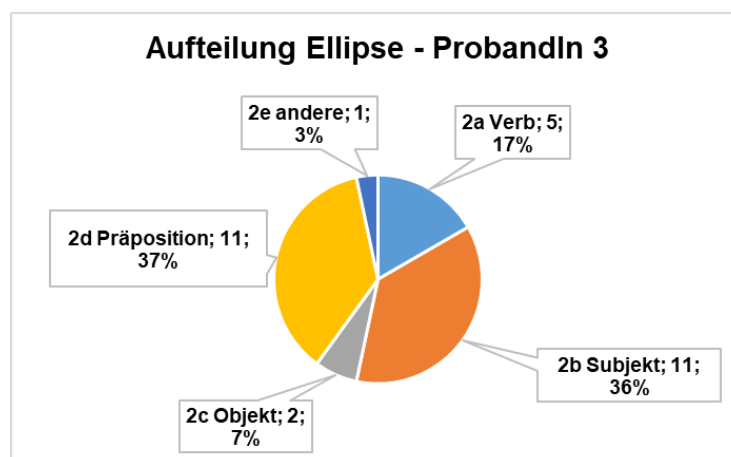


Abbildung 32: Aufteilung Ellipse - ProbandIn 3. Eigene Grafik.

ProbandIn 3 ließ in erster Linie Subjekte und Präpositionen an unzulässiger Stelle aus, was dem Trend Japanisch bedingter Interferenzen in diesem Bereich folgt (Objekte waren jedoch kaum betroffen). Auffällig hingegen sind die vermehrten Ellipsen von Verben: Während diese bei ProbandIn 2 auf japanische Entsprechungen mit den sogenannten Verbaladjektiven zurückgeführt wurden, fielen diese Fehler bei ProbandIn 3 alle in die Kategorie *andere*. In 4 von 5 Fällen fehlte ein Hilfsverb, wie in diesen zwei direkt aufeinanderfolgenden Sätzen:

[1] **[...], aber [zu] der Zeit war kein großes Katastrophe gewesen, [es] [ist] nur in China passiert.*

[2] **Und in Januar [ist] [es] auch nur passiert nur in China.*

In einem Fall wurde ein Vollverb ausgelassen:

[21] **Bis dahin hat eigentlich keine strenge Maßnahme [gegeben], aber wir hatten [...]*

Ellipsen von Subjekten wurden vollständig auf das Japanische zurückgeführt, da die jeweils gefundenen englischen Entsprechungen ebenfalls ein obligatorisches Subjekt verlangt hätten:

[4] **[...], als Japan entschieden hat, dass [es] Olympische Spiel verschieben.*

Nach japanischem Syntax-Verständnis genügt in Konstruktionen wie dieser die einmalige Etablierung von *Japan* als Subjekt, um den Kontext für Folgesätze bereitzustellen.

Das Fehlen einer Präposition wurde in 10 von 11 Fällen auf das Japanische zurückgeführt. In einem Fall wurde auf *Japanisch/Englisch* entschieden:

[8] **Aber nach diese Vierundzwanzigste hat [am] nächsten Tag, am Fünfundzwanzigsten, [...]*

In diesem Beispiel wäre eine Interferenz der englischen Phrase *the next day* denkbar. Die Selbsteinschätzung von ProbandIn 3, wonach das Englische in seinem/ihrer Sprachenrepertoire allgemein nicht sehr präsent ist, macht diese Erklärung jedoch weniger wahrscheinlich.

3. falsche Satzgliedstellung

Die meisten Fehler (48) finden sich bei ProbandIn 3 in dieser Kategorie:

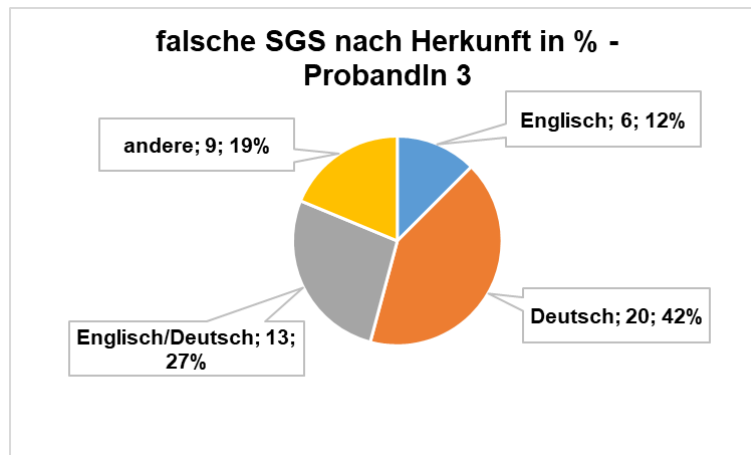


Abbildung 33: falsche Satzgliedstellung nach Herkunft in % - ProbandIn 3. Eigene Grafik.

Die Kategorie *Deutsch* betrifft fast ausschließlich Fehler, bei denen trotz Vorfeldbesetzung bzw. Konjunktion-Nebensatzgefüge eine Inversion ausblieb. Anders als in der Kategorie *Englisch/Deutsch* waren hier die für das Deutsche spezifischen Satzklammern mit Hilfs- oder Modalverben betroffen:

[17] **Einfach beim Einkaufen oder so wir müssen Abstand halten.*

[25] **Und jetzt die Situation hat noch geblieben.*

[54] **[...], weil die dürfen keine öffentlich Verkehrsmittel benutzen.*

Fehler der Kategorie *Englisch/Deutsch* betreffen wie auch bei ProbandIn 1 und 2 unzulässige Hauptsatzstrukturen nach Konjunktionen bzw. Vorfeldbesetzungen:

[14] **Ja, und jetzt unsere Zug fährt immer noch ganz normal, wie vorher, aber jetzt viel weniger Leute fahren mit dem Zug [...]*

Yes, and now our train still runs like normal, like before, but now much fewer people go by train [...]

[50] **[...] und viele Austauschstudenten, zum Beispiel, mussten nach Japan zurückkommen, weil [diese Länder] haben solche gefährliche Level, Niveau 2 oder 2.*

[...] and many exchange students, for example, had to return to Japan, because those countries have such dangerous levels, level 2 or 3.

[54] **[...] obwohl eine Studentin lebt in Kyushu oder so, die kann nur nach Tokio fliegen [...]*

[...] even though a student lives in Kyushu or so, she can only fly to Tokyo
[...]

Rein englische Fehler betrafen wie bei ProbandIn 1 und 2 Adverbien an falschen Positionen. In einem Fall erfolgte eine Inversion von Orts- und Zeitergänzung:

[61] **[...], sonst habe ich zu Hause für zwei Wochen geblieben.*

[...] other than that I stayed at home for two weeks.

Fehler der Kategorie *andere* betrafen eine größere Bandbreite an Phänomenen, etwa falsch positionierte Präpositionen und Subjekte oder Inversionen, die durch keine anderen sprachlichen Entsprechungen erklärt werden konnten:

[1] **Zuerst haben wir einfach in letztes Jahr Dezember durch [das] Fernsehe[n]*

...

[22] **[...], und deshalb durch jetzige diese China-Situation wir bekommen keine Klopapier mehr.*

4. falsches Artikelwort

In der zweitgrößten Fehlerkategorie von ProbandIn 3 wurde 45x ein Artikelwort weggelassen (32x bestimmt, 12x unbestimmt, 1x Possessivpronomen), jedoch nur einmal ein überflüssiges Artikelwort verwendet:

[13] **Oder viele andere Firmen hat solche Arbeitszeit verschiebt, [...]*

Da in diesem Satz kein Bezug auf zuvor erwähnte Information genommen, sondern eine allgemeine Aussage getroffen wurde, wurde das Pronomen an dieser Stelle für überflüssig befunden. Es stellt auch den einzigen Fehler der Herkunft *Deutsch* dar.

76% aller Fehler (35) dieser Kategorie wurden durch japanischen Einfluss erklärt, 20% (9) durch japanisch-englischen Einfluss, da auch hier die englischen Entsprechungen artikellos sind, wie in diesen zwei Beispielen:

[28] **Und jedes Mal wenn wir strenger Maßnahme bekommen, dann [die] Leute kaufen immer ...*

And every time we get stricter measures, people buy [...]

[48] **Solche Leute dürfen nicht [die] öffentlich Verkehrsmitteln in Japan benutzen und [...]*

Such people are not allowed to use public transportation in Japan and [...]

In Satz [28] wäre die Formulierung *dann kaufen Leute immer* im Sinne von *manche Leute handeln dann* so interpretiert worden, wohingegen der Gesprächskontext (‚Hamsterkäufe‘) eine verallgemeinernde Aussage impliziert (vgl. Wermke et. al. 2009, 295) und somit der bestimmte Artikel als erforderlich betrachtet wurde.

Artikelfehler mit rein englischer, japanisch-deutscher oder englisch-deutscher Erklärung traten bei ProbandIn 3 nicht auf. Allerdings machte ProbandIn 3 als einzige/r ProbandIn einmalig einen Artikelfehler, dessen Herkunft durch keine der drei Sprachen erklärt werden konnte, da das entsprechende Demonstrativpronomen auch im Japanischen eine Entsprechung hat:

[3] **[...] mehr als die Hälfte von [diesen] sechzehn Infizierte war [...]*

[...] more than half of those sixteen infected were [...]

[...] その 16 人 の 感染者 の うち、半分 以上 が [...]

sono juuroku-nin no kansensha no uchi, hanbun ijoo ga

*[diese] [16 Menschen] [Possesivpartikel] [Infizierte] [Possesivpartikel]
[davon], [Hälfte] [mehr als] [Subjektmarkierung]*

5. Inkongruenz

ProbandIn 3 verzeichnet in dieser Kategorie 19 Fehler, die wie bei den anderen beiden ProbandInnen nur durch die Erstsprache erklärt werden konnten. Es wurde 13x von einem Subjekt im Plural (fast ausschließlich 3. Person) zu einem Verb im Singular bzw. einer für zwei oder mehr Personen (sowohl im Singular als auch im Plural) gleichlautenden Verbform gewechselt:

[4] **Große Änderung war seit Ende März, als Japan entschieden hat, dass Olympische Spiel verschieben.*

Dieser Satz wurde als Beispiel gewählt, um das ‚Dilemma‘ der Inkongruenz, mit dem sich Japanisch-Erstsprechende aufgrund der verschiedenen Sprachtypologien konfrontiert sehen, für Deutsch-Erstsprechende, welche mit dem Japanischen nicht vertraut sind, zu veranschaulichen: Während in diesem Beispiel der Infinitiv *verschieben* zumindest noch mit der 1. Person Plural *wir verschieben* und der 3. Person Plural *sie verschieben* deckungsgleich ist, müssen doch häufig wesentlich

mehr Formen erlernt und im Kopf behalten werden – im Japanischen sind die Verbformen für alle drei Personen sowohl im Singular als auch im Plural stets ident.

6. ungrammatische Iteration

Von 19 ungrammatischen Iterationen wurden 74% (14) durch nicht-sprachliche Faktoren erklärt. In den meisten Fällen handelte es sich um redundante Verben, wie in Beispielsatz [8], was ProbandIn 3 mit nachlassender Routine im Deutsch-Sprechen und Gedankensprüngen erklärte:

[8] **Aber nach diese Vierundzwanzigsten hat nächsten Tag, am Fünfundzwanzigsten, hat Tokio und Kanagawa und Saitama, solche Ort, hat am Wochenende auszugehen verboten.*

Wie bereits bei ProbandIn 2 unter Kategorie 10 erläutert wurde, können die japanischen Silben と /to bzw. や /ya Nomen bzw. Nominalkonstruktionen in beliebiger Anzahl aneinanderreihen, so zum Beispiel: 東京と神奈川と埼玉 / *Toukyou to Kanagawa to Saitama*. Diese Realisierung, ebenfalls in Satz [8], stellt unter allen drei ProbandInnen die einzige ungrammatische Iteration dar, welche auf rein japanische Einflüsse zurückgeführt wurde.

7. falsche Wortklasse

In drei Fällen wurde anstelle eines Nomens das verwandte Adjektiv benutzt:

[26] **Ja, wir haben noch schwierig, zugänglich Klopapier zu kaufen.*

[38] **Aber natürlich wir mussten schon akzeptieren, dass das nicht geht und natürlich gesundheitlich [/die Gesundheit] für Bevölkerung und für alle Leute auf der Welt ist natürlich viel wichtiger als andere Sache.*

[63] **[...], so einfach ich bleibe zuhause und ich beschäftige mich meine deutsche grammatisch oder so, ja ...*

ProbandIn 3 gab diesbezüglich an, dass er/sie sich dieses Phänomens bewusst ist und das Problem darin liegt, dass die syntaktisch korrekte Anwendung der Wortarten nie systematisch gelernt wurde, sondern er/sie sich lediglich das semantische Verständnis mittels Hörverstehen aneignete. Aus diesem Grund wurden diese Fehler als Intraferenz des Deutschen eingestuft.

8. Totalausfall

Für ProbandIn 3 wurde nur eine Äußerung als Totalausfall eingestuft:

[58] **Die müssen einfach ... die haben Möglichkeiten nur vielleicht Familie abholen würde, die können zuhause gehen, aber sonst ...*

Obwohl die Kommunikation aufrechterhalten wurde, müssten in diesem Satz zu viele Konstituenten ergänzt werden und man könnte nur noch schwer von einer authentischen Aussage der Probandin/des Probanden sprechen bzw. eine aussagekräftige Fehleranalyse durchführen.

9. falsche oder fehlende Satzverbindung

In dieser Kategorie kam es bei ProbandIn 3 zu insgesamt 12 Fehlern, wovon die Mehrzahl (8) auf *andere* zurückgeführt wurde. 3 Fehler wurden auf englische Entsprechungen, 2 auf deutsche zurückgeführt. ProbandIn 3 war der/die einzige, der/die in allen Unterkategorien Fehler verzeichnete.

Zwei weitergeführte Satzaussagen (Kategorie 9a) erklärte der/die ProbandIn, dass ihm/ihr noch während der Äußerung einfiel, zusätzliche Hintergrundinformationen bereitzustellen:

[16] **Ja, ich mein', das ist allgemeine in Europa auch wir dürfen nicht so nah miteinander sprechen.*

[33] **[...], aber die können nicht, weil wir draußen sind, deshalb müssen wir Bußgeld zahlen oder solche Maßnahme können japanische Regierung nicht machen.*

Unterkategorie 9b. *relativistischer Anschluss* teilt sich in je zwei Fehler englischer ([50], [52]) und anderer ([3], [28]) Herkunft:

[50] **[...], aber solche Leute, wer bis Ende März geblieben haben [...]*

[...] but such people who stay until the end of March ...

[52] *[...] Japaner, wer in Europa lebt, die können einfach ...*

[...] Japanese who live in Europe, ...

[3] **[...] und mehr als die Hälfte von sechzehn Infizierte war Leute [, die] aus China zurückgekehrt haben [...]*

[28] *[...] dann Leute kaufen immer Klopapier oder solche[s] Essen [, das] [eine]
lange Haltbarkeit hat [...]

In einem Fall war eine anaphorische Referenz (Kategorie 9c) unklar, was auf die mangelnde Beherrschung der entsprechenden Regeln (Fehlerkategorie *andere*) zurückgeführt wurde:

[50] *[...] und viele Austauschstudenten, zum Beispiel, mussten nach Japan
zurückkommen, weil die [/diese Länder] haben solche gefährliche Level,
Niveau 2 oder 3.

Die unklare anaphorische Referenz würde fälschlicherweise auf *Austauschstudenten* bezogen werden, obwohl *diese Länder* gemeint waren, welche in einem vorangegangenen Gesprächsbeitrag genannt wurden (und von der japanischen Regierung mit gewissen Gefahrenstufen versehen wurden).

In der Unterkategorie 9d *falsche oder fehlende Konjunktion* wurden drei Fehler, bei denen eine notwendige Konjunktion fehlte, mit der Herkunft *andere* erklärt. Jeweils ein Fehler wurde auf das Deutsche (Satz [13]) und das Englische (Satz [39]) zurückgeführt:

[13] *Oder viele andere Firmen hat solche Arbeitszeit verschiebt, dass nicht jeder
Person selbe Zeit mit dem Zug fahren muss.

[39] *Ja, deshalb, wenn wir verzichten über Olympische Spiele, [...]

Yes, so, when we gave up on the Olympic Games, [...]

Satz [13] ist ein weiteres Beispiel für die zuvor genannten Schwierigkeiten mit deutschen Nebensatzgefügen und der semantischen Differenzierung der entsprechenden Konjunktionen, während es sich in Satz [39] um einen ‚falschen Freund‘ handeln dürfte.

10. hypertrophe Parataxe

Wie auch bei ProbandIn 2 wurden die zwei Fälle einer hypertrophen Parataxe für ProbandIn 3 durch nicht-sprachliche Faktoren erklärt:

[3] *In Japan ist erst Anfang Februar sechzehnte Infizierte gefunden worden und
mehr als die Hälfte von sechzehn Infizierte war Leute aus China
zurückgekehrt haben und die haben sehr leicht Symptom.

[35] *Und wir haben dafür sehr viel vorbereitet und viel Geld investiert und viele Werbung gemacht und auch solche „Ware“ schon produziert.

3.4 Diskussion

Die Analyse der Ergebnisse hat gezeigt, dass sich die Mehrzahl der Fehler aller drei ProbandInnen auf 5 Kategorien aufteilt (siehe Abbildung 19):

1. Kategorie 3. *falsche Satzgliedstellung* – 28%
2. Kategorie 2. *Ellipse* – 23%
3. Kategorie 4. *Falsches Artikelwort* – 20%
4. Kategorie 5. *Inkongruenz* – 9%
5. (Kategorie 6. *ungrammatische Iteration* – 7%)
6. Kategorie 9. *falsche oder fehlende Satzverbindung* – 6%

Kategorie 5. *ungrammatische Iteration* scheint eine Ausnahme darzustellen: 18 von 20 Fällen entfallen auf ProbandIn 3, jener Probandin/jenen Probanden mit sowohl dem größten Volumen an sprachlicher Produktion als auch dem geringsten Maß an institutionellem Regelunterricht.

Von den restlichen Kategorien wurden die ersten vier Plätze sowohl im kontrastiven Sprachvergleich in Kapitel 2.6, als auch durch die Einschätzung der drei Probandinnen bzw. Probanden als Bereiche identifiziert, in denen zwischen der L1 Japanisch und der L3 große strukturelle Unterschiede herrschen. Auch Kategorie 9, welche bereits deutlich geringer vertreten ist, gilt als dem japanischen Sprachsystem kaum ähnlich und entsprechend schwierig zu erlernen und zu beherrschen.

Eine Zuordnung der Fehler nach potenzieller sprachlicher Herkunft stützt daher die Annahme, dass es in erster Linie aufgrund großer sprachstruktureller Unterschiede zu Interferenz- und Intraferenzfehlern kam: In den Abbildungen 24 bis 26 ist zu sehen, dass der überwiegende Teil aller Fehler auf *Japanisch*, *Deutsch*, *Englisch/Deutsch* oder *andere* zurückgeführt wurden. Hierzu zusätzlich ein Blick auf die Fehlerverteilung aus der Perspektive dieser Kategorien:

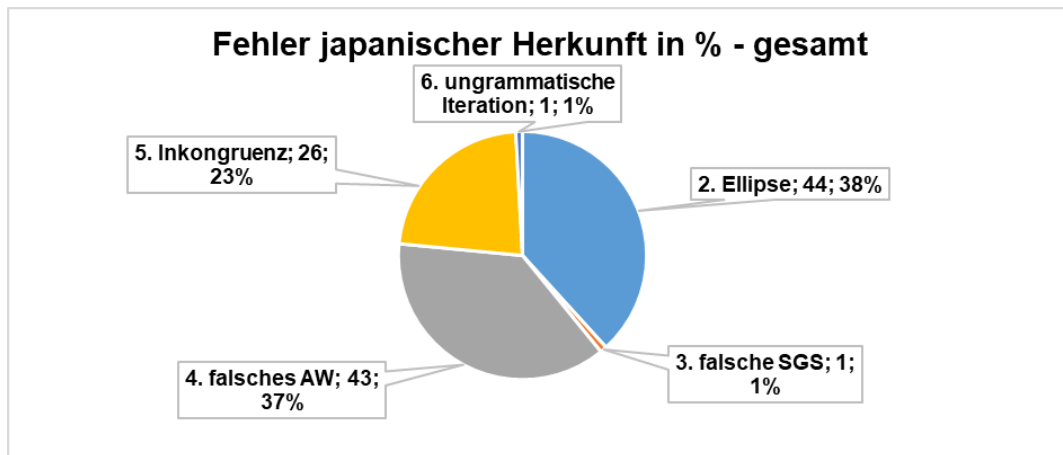


Abbildung 34: Fehler japanischer Herkunft in % - gesamt. Eigene Grafik.

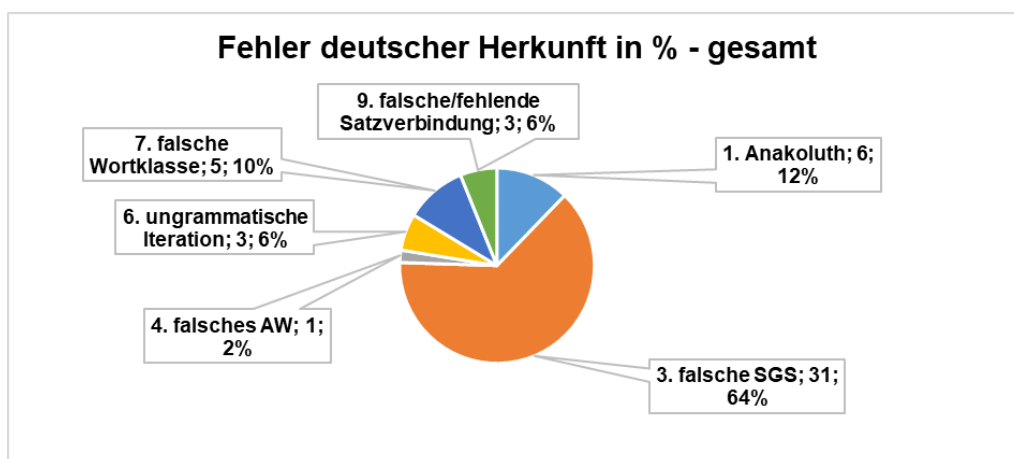


Abbildung 35: Fehler deutscher Herkunft in % - gesamt. Eigene Grafik.

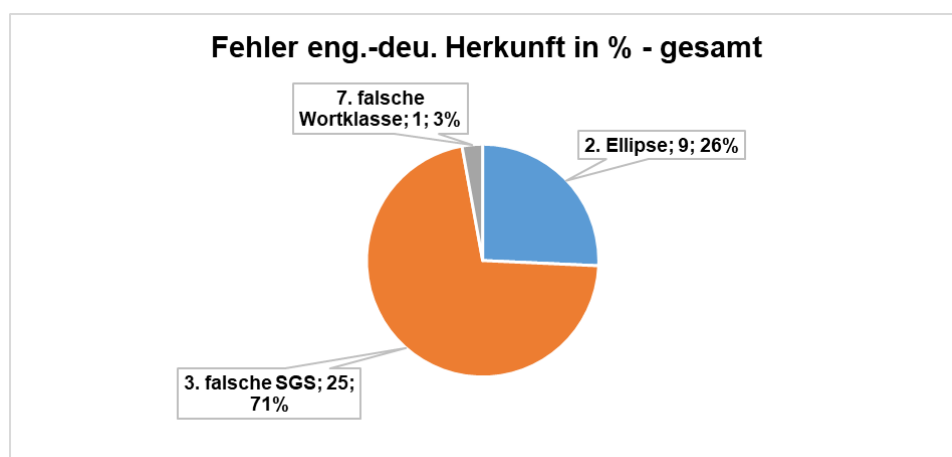


Abbildung 36: Fehler englisch-deutscher Herkunft in % - gesamt. Eigene Grafik.

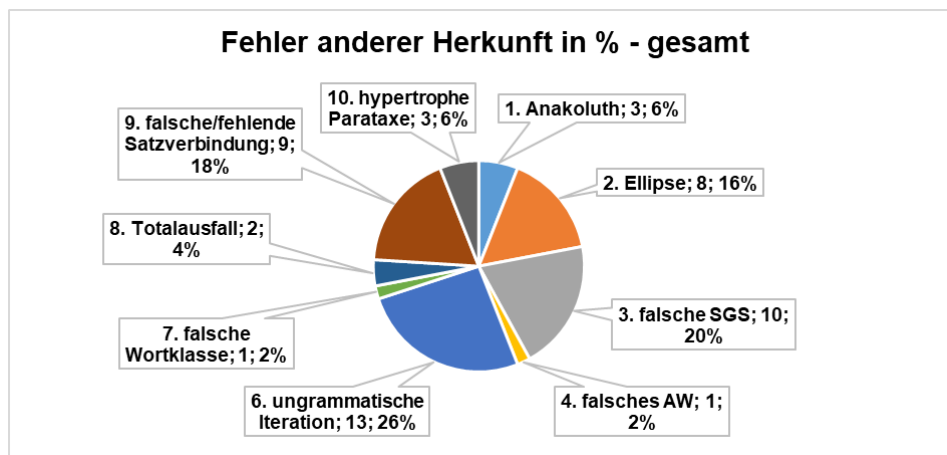


Abbildung 37: Fehler anderer Herkunft in % - gesamt. Eigene Grafik.

Diese Verteilungen zeigen, dass das Japanische in erster Linie in jenen syntaktischen Kategorien zu Fehlern in der mündlichen DaF-Produktion führt, für die es selbst keine vergleichbaren Entsprechungen hat: Ellipsen (von Subjekten, Objekten, Präpositionen, manchmal Verben), falsche oder fehlende Artikelwörter und Inkongruenzen (aus Mangel an Konjugation der Verben nach Person und Numerus). Die stark elliptische Ausdrucksweise der L1 scheint sich hier regelmäßig auf die L3 zu übertragen.

Das Deutsche bzw. *Englisch/Deutsch* (durch Uneindeutigkeit von fehlender Inversion bzw. englischer Hauptsatzstellung) hingegen führen zu generellen Fehlern in der Satzgliedstellung: Die Hauptsatzstellung stellt auch in Nebensätzen und nach Vorfeldbesetzung die dominante Satzstruktur dar (rein durch das Englische erklärte Satzstellungsfehler betreffen primär falsch positionierte Adverbien und traten in wesentlich geringerer Zahl auf). Deutsch-japanisch erklärte Satzstellungsfehler traten insgesamt nur dreimal auf, rein japanisch erklärte Satzstellungsfehler nur einmal, japanisch-englisch erklärte Satzstellungsfehler traten kein einziges Mal auf. Diese Zahlen lassen darauf schließen, dass die erstsprachlichen Gewohnheiten der Satzgliedfolge, anders als im Bereich der Ellipsen, Artikelwörter und Verbkongruenz, *nicht* auf die L3 Deutsch übertragen wird. Möglicherweise liegt die Begründung darin, dass die Regeln der Wortfolge auf Satzebene angewendet werden und somit als von fundamentalerer Bedeutung wahrgenommen werden, was den ProbandInnen die Abkehr von der L1 erleichtert. Die überwiegend durch das Japanische bedingten

Fehlerkategorien betreffen hingegen hauptsächlich einzelne Wörter oder Wortgruppen, weshalb Fehler womöglich seltener wahrgenommen werden.

Fehler der Herkunft *andere* hingegen sind ohne eindeutige Tendenz in 9 von 10 Kategorien vertreten (nur Inkongruenzen wurden ausschließlich durch japanische Einflüsse erklärt), was darauf hindeutet, dass die restlichen Kategorien *Anakoluth*, *ungrammatische Iteration*, *falsche Wortklasse*, *Totalausfall* und *hypertrophe Parataxe* nicht signifikant mit Interferenzerscheinungen in Verbindung stehen. Dass auch 4 der 5 als interferenzlastig identifizierten Kategorien durch *andere* Herkunft erklärt werden konnten, macht deutlich, dass auch Inter- und Intraferenzfehler nie mit absoluter Sicherheit bestimmt werden können. Da aus methodischen Gründen davon abgesehen wurde, eine Doppelkategorie wie z.B. *Japanisch/andere* einzuführen, gilt vermutlich auch für die Fehlerkategorie 5. *Inkongruenz*: In vielen Fällen wird die erstsprachliche Gewohnheit des Japanischen, Verben nicht nach Person und Numerus zu konjugieren, der maßgebliche Faktor für die schwierige Erlernbarkeit des deutschen Systems sein, aber nicht-sprachliche Faktoren wie Stress, Müdigkeit, Nervosität u. ä. können durch die vorliegende Untersuchung nicht ausgeschlossen werden.

Zum *Englischen* als Fehlerherkunft ist zu sagen, dass in der vorliegenden Untersuchung kein maßgeblicher Einfluss festgestellt werden konnte; dieser lag hauptsächlich in den Bereichen falscher Satzgliedstellungen in der Doppelkategorie *Englisch/Deutsch*. In Anbetracht der drei Sprachbiografien sowie der Selbsteinschätzungen der ProbandInnen, wonach das Englische im regelmäßigen Sprachgebrauch nicht sonderlich präsent ist, vermute ich, dass es sich hier einfach um sprachtypologisch bedingte Verwandtschaften handelt und nicht englische Satzstrukturen interferenzbedingt übernommen wurden, mit Ausnahme von falsch platzierten Adverbien. Allgemein entstand der Eindruck, dass plausible Interferenzen des Englischen überall dort vermehrt auftraten, wo syntaktische und semantische Ähnlichkeiten aufeinandertrafen, wie etwa bei ‚falschen Freunden‘ in der Kategorie 9. *falsche oder fehlende Satzverbindungen* oder mit im Englischen artikellosen Nomen in der Kategorie 4. *falsches Artikelwort*. Diese blieben aber auf die Wort- oder Phrasen-Ebene beschränkt.

Nach dieser Analyse lassen sich die in Kapitel 3.1.1 gestellten Forschungsfragen abschließend beantworten:

1. *Welche syntaktischen Fehler treten in mündlichen Produktionen japanischer DaF-Lernender auf?*

Es wurden in allen 10 in Kapitel 3.1.3.2 aufgestellten Fehlerkategorien Fehler identifiziert.

2. *Mit welcher Häufigkeit treten diese Fehler jeweils auf?*

Es zeigt sich eine Häufung der Fehler in den folgenden Kategorien:

1. Kategorie 3. *falsche Satzgliedstellung* – 28%
2. Kategorie 2. *Ellipse* – 23%
3. Kategorie 4. *falsches Artikelwort* – 20%

Mit größerem Abstand folgen die weiteren Kategorien:

4. Kategorie 5. *Inkongruenz* – 9%
5. Kategorie 6. *ungrammatische Iteration* – 7%
6. Kategorie 9. *falsche/fehlende Satzverbindung* – 6%
7. Kategorie 1. *Anakoluth* – 3%
8. Kategorie 7. *falsche Wortklasse* – 2%
9. Kategorie 8. *Totalausfall* – 1%
- Kategorie 10. *hypertrophe Parataxe* – 1%

Zusätzlich zeigen sich quantitative Unterschiede zwischen den ProbandInnen: ProbandIn 1 und 2 zeigen eine deutliche Häufung in den Kategorien 2 und 3, während jene/r ProbandIn mit dem geringsten systematischen Regelunterricht, aber der meisten Sprechpraxis, eine deutliche Häufung in den Kategorien 3 und 4 aufweist, gefolgt von einer breiteren Diversifikation in den restlichen Kategorien.

3. *Lassen sich die aufgetretenen Fehler durch Interferenz als Ursache erklären und wenn ja, handelt es sich um interlinguale Interferenz aus der L1 oder L2?*

Basierend auf sprachlichen Strukturen ließ sich eine relative Mehrheit von 40% aller Fehler auf die L1 Japanisch zurückführen, gefolgt von 17% Einflüssen aus der Zielsprache L3 Deutsch selbst. Die Herkunftskategorie *andere* wurde ebenfalls zu 17% bestimmt.

Bei allen drei ProbandInnen war zu beobachten, dass Fehler in den Kategorien 2. *Ellipse*, 4. *falsches Artikelwort* und 5. *Inkongruenz* in der überwiegenden Zahl der Fälle auf Einflüsse der L1 zurückgeführt wurden. Intraferenzen aus der Zielsprache L3 Deutsch erklären hauptsächlich Fehler in der Kategorie 3. *falsche Satzgliedstellung*.

Auf das Englische zurückgeführte Interferenzen traten am häufigsten in der Doppelkategorie *Englisch/Deutsch* neben Intraferenzen aus der L3 Deutsch als Erklärungsursache auf. Alle drei ProbandInnen schließen das Englische als Interferenzeinfluss auf ihre mündliche DaF-Produktion mit großer Sicherheit aus, weshalb das Ergebnis der vorliegenden Untersuchung lautet, dass das Englische keinen maßgeblichen Einfluss auf die syntaktischen Strukturen des Deutschen der drei ProbandInnen ausgeübt hat.

Allgemein kommt die vorliegende Untersuchung zu dem Schluss, dass syntaktische Strukturen selten 1:1 aus der L1 oder L2 in die L3 übernommen wurden, sondern in erster Linie die starken sprachtypologischen Unterschiede zwischen der L1 Japanisch und L3 Deutsch sowie daraus resultierende Gewohnheiten zu einer Lernerschwernis in der L3 führen.

3.5 Zusammenfassung

Im theoretischen Teil der Arbeit wurde gezeigt, dass alle von einer Person beherrschten Sprachen untereinander Einfluss ausüben und es somit zu positiven wie negativen Transfererscheinungen kommen kann. Von den bestehenden Mehrsprachigkeitsmodellen sind dabei das Faktorenmodell, das Rollenfunktionsmodell sowie das *Dynamic Model of Multilingualism* für die vorliegende Arbeit von Bedeutung, da sie sich (partiell) mit den sprachlich bedingten Aspekten von Mehrsprachigkeit auseinandersetzen. Die besonders relevanten Faktoren sind demnach die Chronologie des Erwerbs (besonders der L2), die Häufigkeit der Verwendung sowie die sprachtypologische Nähe bzw. Distanz zwischen einzelnen Sprachen, wobei sowohl große Distanz als auch große Nähe der Sprachen zueinander jeweils zu Transfererscheinungen führen können.

Durch kontrastiven Vergleich der Sprachenpaare Deutsch-Japanisch sowie Deutsch-Englisch wurden jene Bereiche der deutschen Syntax identifiziert, in denen es, basierend auf diesen theoretischen Grundlagen, potenziell häufiger zu negativen Transferleistungen, sogenannten Interferenzen, kommen könnte. Diese Bereiche lassen sich folgendermaßen grob skizzieren: Das Japanische zeichnet sich durch seine große Distanz zum Deutschen aus, vor allem durch einen unterschiedlichen Satzbau und eine stark elliptische Ausdrucksweise. Das Englische hingegen zeichnet sich durch große typologische Nähe zum Deutschen aus, ist in vielen syntaktischen Bereichen jedoch weniger stark ausgeprägt.

Die anschließende Fehleranalyse der drei geführten Interviews hat diese Erwartungen in ihren Grundzügen bestätigt: Der größte Einfluss der L1 Japanisch trat in den Bereichen mit den größten Unterschieden zur L3 Deutsch auf – Verwendung von Artikeln und Präpositionen, Ellipsen (im Deutschen) obligatorischer Satzkonstituenten und Subjekt-Verb-Inkongruenzen. In der Satzgliedfolge hingegen waren kaum Einflüsse der L1 festzustellen. In diesem Bereich wurden die größten Einflüsse nicht eindeutig durch die L3 selbst bzw. die L2 Englisch erklärt, wobei Intraferenzen der L3 als wahrscheinlicher angesehen werden. Die Vermutung lautet hier, dass die L2 Englisch im alltäglichen Sprachgebrauch der ProbandInnen nicht präsent genug ist (*recency of use*), um einen signifikanten Einfluss auszuüben und die Ähnlichkeiten zu Intraferenzen vor allem auf die genetische Verwandtschaft des Deutschen und Englischen zurückzuführen sind. Rein englische Einflüsse auf die L3 traten in weitaus geringerem Maße auf und beschränkten sich primär auf ganz konkrete Einzelphänomene auf der Wort- oder Phrasenebene.

Der Kriterienkatalog für Fehler im Bereich der Syntax, welcher von Götze et. al. (2006) übernommen und für die Anwendung auf mündliche Produktionen angepasst wurde, erwies sich meines Erachtens als praktikabel, da für jede Fehlerkategorie Beispiele identifiziert werden konnten. Hierzu wäre es allerdings von großem Interesse, dieselbe Untersuchung mit einer größeren Zahl an Probandinnen und Probanden durchzuführen, um auch statistisch signifikante Datenmengen und Ergebnisse zu erhalten. Auf diese Weise würden sich auch die im Anschluss an die Analyse der vorliegenden Arbeit aufgetretenen Fragen verlässlicher beantworten lassen: 1. Bleiben die identifizierten Schwerpunktbereiche syntaktischer Fehler auch bei größeren Versuchsgruppen bestehen? 2. Gibt es signifikante Unterschiede

zwischen ProbandInnen mit systematischem und nicht-systematischem Regelwissen? 3. Erhöht oder verändert sich der Einfluss der L2 Englisch bei ProbandInnen mit intensiverem und/oder kompetenterem Gebrauch der L2 Englisch? In Bezug auf die Fragen 1 und 2 deuten die Analyseergebnisse der vorliegenden Arbeit in eine klar erkennbare Richtung, können aufgrund der geringen ProbandInnenzahl jedoch nur als hypothesengenerierend betrachtet werden. Zu Frage 3 kann die vorliegende Untersuchung hingegen keine Aussagen treffen, da sowohl die Sprachbiografien als auch die Selbsteinschätzungen aller drei ProbandInnen bzgl. der L2 Englisch übereinstimmen.

4. Literaturverzeichnis

Ahrenholz, Bernt (2017): *Erstsprache – Zweitsprache – Fremdsprache – Mehrsprachigkeit*. In: Ahrenholz, Bernt & Oomen-Welke, Ingelore (Hrsg.): *Deutsch als Zweitsprache*. 4., vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren GmbH. S. 3-20.

De Angelis, Gessica & **Dewaele**, Jean-Marc (2009): *The development of psycholinguistic research on crosslinguistic influence*. In: Aronin, Larissa & Hufeisen, Britta (Hrsg.) (2009): *The exploration of multilingualism: development of research on L3, multilingualism, and multiple language acquisition*. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins. S. 63–77.

Aronin, Larissa & **Hufeisen**, Britta (2009): *On the genesis and development of L3 research, multilingualism and multiple language acquisition. About this book*. In: Aronin, Larissa & Hufeisen, Britta (Hrsg.) (2009): *The exploration of multilingualism: development of research on L3, multilingualism, and multiple language acquisition*. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins. S. 1–9.

Aronin, Larissa & **Ó Laoire**, Muiris (2004): *Exploring Multilingualism in Cultural Contexts: Towards a Notion of Multilinguality*. In: Hoffmann, Charlotte & Ytsma, Jehannes (Hrsg.): *Trilingualism in Family, School and Community*. Clevedon: Multilingual Matters, S. 11-29.

Bausch, Karl-Richard & **Kasper**, Gabriele (1979): *Der Zweitsprachenerwerb: Möglichkeiten und Grenzen der „großen“ Hypothesen*. Linguistische Berichte 64. S. 3–35.

Brdar-Szabó, Rita (2010): *Nutzen und Grenzen der kontrastiven Analyse für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. In: Krumm, Hans-Jürgen et al. (Hrsg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. 1. Halbband. Berlin, New York: De Gruyter. S. 518 – 531.

Chomsky, Noam (1965): *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge, Massachusetts: MIT Press.

Corder, Stephen Pit (1967): *The Significance of Learner's Errors*. In: *International Review of Applied Linguistics*. Band 5. S. 161-170.

Edmondson, Willis J. & **House**, Juliane (2006): *Einführung in die Sprachlehrforschung*. 3. Auflage. Tübingen: A. Francke Verlag.

Fandrych, Christian & **Hufeisen**, Britta & **Krumm**, Hans-Jürgen u. a. (2010): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache als spezifisches Lehr- und Forschungsgebiet*. In: Krumm, Hans-Jürgen et al. (Hrsg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*, 1. Halbband. Berlin, New York: De Gruyter. S. 1-18.

Franceschini, Rita (2009): *The genesis and development of research in multilingualism. Prospectives for future research*. In: Aronin, Larissa & Hufeisen, Britta (Hrsg.) (2009): *The exploration of multilingualism: development of research on L3, multilingualism, and multiple language acquisition*. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins. S. 27–61.

Gewehr, Markus (2009): *Japanische Grammatik*. Hamburg: Helmut Buske Verlag.

Götze, Lutz & **Grimm**, Thomas & **Gutenberg**, Norbert (2006): *Kriterien fehleranalytischer Auswertung im Bereich des Deutschen als Erst- und Zweitsprache*. In: Deutsch als Zweitsprache, Heft 3. S. 18-31.

Groseva, Maria (1998): *Dient das L2-System als ein Fremdsprachenlernmodell?* In: Hufeisen, Britta & Lindemann, Beate (Hrsg.): Tertiärsprachen: Theorien, Modelle, Methoden. Tübingen: Stauffenburg Verlag, S. 21-30.

Hall, Christopher (2010): *Kontrastive Analyse Englisch - Deutsch*. In: Krumm, Hans-Jürgen et al. (Hrsg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. 1. Halbband. Berlin, New York: De Gruyter, S. 550 - 561.

Hammarberg, Björn (2001): *Role of L1 and L2 in L3 production and acquisition*. In: Cenoz, Jasone & Hufeisen, Britta & Jessner, Ulrike (Hrsg.) (2001): Cross-linguistic influence in third language acquisition: psycholinguistic perspectives. Clevedon: Multilingual Matters, S. 21-42.

Hammarberg, Björn (2009): *The factor 'perceived crosslinguistic similarity' in third language production: How does it work?* In: Hammarberg, Björn (Hrsg.) (2009): Processes in third language acquisition. Edinburgh: Edinburgh University Press. S. 127–153.

Hammarberg, Björn & **Williams**, Sarah (2009): *A study of third language acquisition*. In: Hammarberg, Björn (Hrsg.) (2009): Processes in third language acquisition. Edinburgh: Edinburgh University Press. S. 17–27.

Hanks, Patrick (Hrsg.) (1980): *Collins dictionary of the English language*. London, Glasgow: Collins.

Hansen, Klaus & Sternemann, Reinhard (1984): *Konfrontative Linguistik und Fremdsprachenunterricht*. In: Bondzio, Wilhelm et al. (1984): Einführung in die Grundfragen der Sprachwissenschaft. Leipzig: VEB Bibliographisches Institut. S. 201-265.

Herdina, Philip & Jessner, Ulrike (2002): *A dynamic model of multilingualism: perspectives of change in psycholinguistics*. Clevedon: Multilingual Matters.

Hohenstein, Christiane & Kameyama, Shinichi (2010): *Kontrastive Analyse Japanisch - Deutsch*. In: Krumm, Hans-Jürgen et al. (Hrsg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. 1. Halbband. Berlin, New York: De Gruyter, 593 - 602.

Hufeisen, Britta (1993): *Fehleranalyse: Englisch als L2 und Deutsch als L3*. In: International Review of Applied Linguistics. Band 31, Heft 4. Heidelberg: Julius Groos Verlag. S. 242-256.

Hufeisen, Britta (1995): *Englisch als erste und Deutsch als zweite Fremdsprache*. Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag.

Hufeisen, Britta (2003a): *L1, L2, L3, L4, Lx – alle gleich? Linguistische lernerinterne und lernerexterne Faktoren in Modellen zum multiplen Spracherwerb*. Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht 8: 2. S. 97-109.

Hufeisen, Britta (2003b): *Kurze Einführung in die linguistische Basis*. In: Hufeisen, Britta & Neuner, Gerhard (Hrsg.) (2003): Mehrsprachigkeitskonzept – Tertiärsprachen – Deutsch nach Englisch. Straßburg: Council of Europe Publishing. S. 7-13.

Hufeisen, Britta (2010): *Theoretische Fundierung multiplen Sprachenlernens – Faktorenmodell 2.0*. In: Bogner, Andrea et al. (Hrsg.): *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache*. München: Iudicium, S. 200-220.

Hufeisen, Britta & Marx, Nicole (2010): *Mehrsprachigkeitskonzepte*. In: Krumm, Hans-Jürgen et al. (Hrsg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*, 1. Halbband. Berlin, New York: De Gruyter. S. 826-832.

Hufeisen, Britta & Neuner, Gerhard (1999): *Angewandte Linguistik für den fremdsprachlichen Deutschunterricht. Eine Einführung*. Berlin u.a.: Langenscheidt.

Hufeisen, Britta & Riemer, Claudia (2010): *Spracherwerb und Sprachenlernen: Modelle und theoretische Ansätze: Spracherwerb und Sprachenlernen*. In: Krumm, Hans-Jürgen et al. (Hrsg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: Ein internationales Handbuch*, Band 1, Berlin, New York: De Gruyter. S. 738-753.

Jansen, Lisa & Padberg-Schmitt, Britta (2013): *Englisch-Deutscher Sprachvergleich*. In: Leontiy, Halyna (Hrsg.): *Multikulturelles Deutschland im Sprachvergleich. Das Deutsche im Fokus der meist verbreiteten Migrantensprachen. Ein Handbuch für DaF-Lehrende und Studierende, für Pädagogen/-innen und Erzieher/-innen*. München: LIT. S. 47-75.

Juhász, János (1970): *Probleme der Interferenz*. München: Hueber.

Kärchner-Ober, Renate (2009): *The german language is completely different from the English language: Besonderheiten des Erwerbs von Deutsch als Tertiärsprache nach Englisch und einer nicht-indogermanischen Erstsprache*. Tübingen: Stauffenburg-Verlag.

Kemp, Charlotte (2009): *Defining multilingualism*. In: Aronin, Larissa & Hufeisen, Britta (Hrsg.) (2009): *The exploration of multilingualism: development of research on L3, multilingualism, and multiple language acquisition*. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins. S. 11-26.

Kleppin, Karin (1998): *Fehler und Fehlerkorrektur, Fernstudienprojekt zur Fort- und Weiterbildung im Bereich Germanistik und Deutsch als Fremdsprache*, Goethe Institut. München: Langenscheidt Verlag.

Kleppin, Karin (2010): *Fehleranalyse und Fehlerkorrektur*. In: Krumm, Hans-Jürgen et al. (Hrsg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*, 1. Halbband. Berlin, New York: De Gruyter. S. 1059-1071.

König, Ekkehard & **Gast**, Volker (2009): *Understanding English-German contrasts*. 2. Auflage. Berlin: Erich Schmidt Verlag.

Königs, Frank G. (2010): *Zweitsprachenerwerb und Fremdsprachenlernen: Begriffe und Konzepte*. In: Krumm, Hans-Jürgen et al. (Hrsg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*, 1. Halbband. Berlin, New York: De Gruyter. 754–764.

Krumm, Hans-Jürgen (2010): *Deutsch als Fremdsprache (DaF)*. In: Barkowski, Hans & Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Tübingen, Basel: Francke. S. 47-48.

Leontiy, Halyna (Hrsg.) (2013): *Multikulturelles Deutschland im Sprachvergleich. Das Deutsche im Fokus der meist verbreiteten Migrantensprachen. Ein Handbuch für DaF-Lehrende und Studierende, für Pädagogen/-innen und Erzieher/-innen*. München: LIT.

McArthur, Tom (Hrsg.) (1992): *The Oxford Companion to the English Language*. Oxford: OUP.

Neuner, Gerhard (2003): *Mehrsprachigkeitskonzept und Tertiärsprachendidaktik*. In: Hufeisen, Britta & Neuner, Gerhard (Hrsg.): *Mehrsprachigkeitskonzept – Tertiärsprachen – Deutsch nach Englisch*. Straßburg: Council of Europe Publishing, 13–34.

Ó Laoire, Muiris & **Singleton**, David (2009): *The role of prior knowledge in L3 learning and use*. In: Aronin, Larissa & Hufeisen, Britta (Hrsg.) (2009): *The exploration of multilingualism: development of research on L3, multilingualism, and multiple language acquisition*. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins, S. 79-101.

Oksaar, Els (1982): *Sprachnorm und moderne Linguistik*. In: Steger, Hugo (Hrsg.): *Soziolinguistik. Ansätze zur soziolinguistischen Theoriebildung*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft. S. 297-308.

Peal, Elizabeth & **Lambert**, Wallace E. (1962): *The Relation Of Bilingualism To Intelligence*. Psychological Monographs, Band 76, Heft 27. S. 1-23.

Putzer, Oskar (1994): *Fehleranalyse und Sprachvergleich. Linguistische Methoden im Fremdsprachenunterricht am Beispiel Italienisch – Deutsch*. Ismaning: Hueber.

Rein, Kurt (1983): *Einführung in die kontrastive Linguistik*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Rösch, Heidi (2011): *Deutsch als Zweit- und Fremdsprache*. Berlin: Akademie-Verlag.

Selinker, Larry (1972): *Interlanguage*. International Review of Applied Linguistics, Band 10, Heft 3. S. 209- 231.

Springsits, Birgit (2012): *Deutsch als Fremd- und/oder Zweitsprache? (K)eine Grenzziehung*. In: ÖDaF-Mitteilungen, 28. Jahrgang, Heft 1. S. 93-103.

Sternemann, Reinhard et al. (1983): *Einführung in die konfrontative Linguistik*. Leipzig: Verlag Enzyklopädie.

Swan, Michael (1986): *Practical English Usage*. Oxford: Oxford University Press.

Tekin, Özlem (2012): *Grundlagen der Kontrastiven Linguistik in Theorie und Praxis*. Tübingen: Stauffenburg Verlag.

Tripp, Judith (2013): *Japanisch-Deutscher Sprachvergleich*. In: Leontiy, Halyna (Hrsg.): *Multikulturelles Deutschland im Sprachvergleich. Das Deutsche im Fokus der meist verbreiteten Migrantensprachen. Ein Handbuch für DaF-Lehrende und Studierende, für Pädagogen/-innen und Erzieher/-innen*. München: LIT. S. 387 – 415.

Ungerer, Friedrich et al. (2012): *A Grammar of Present-Day English*. Stuttgart: Klett.

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

Volmert, Johannes (Hrsg.) (2005): *Grundkurs Sprachwissenschaft: Eine Einführung in die Sprachwissenschaft für Lehramtsstudiengänge*. 5. Auflage. München: Fink.

Weinreich, Uriel (1968): *Languages in contact*. New York: Publications of the Linguistic Circle of New York.

Wermke, Matthias & **Kunkel-Razum**, Kathrin & **Scholze-Stubenrecht**, Werner (2009): *Duden – Die Grammatik*. Band 4, 8., überarbeitete Auflage. Berlin: Dudenverlag.

5. Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: "Typischer" DaF-Kontext. Aus: Springsits 2012, 96.

DaF, z.B. D-Lernende in Japan

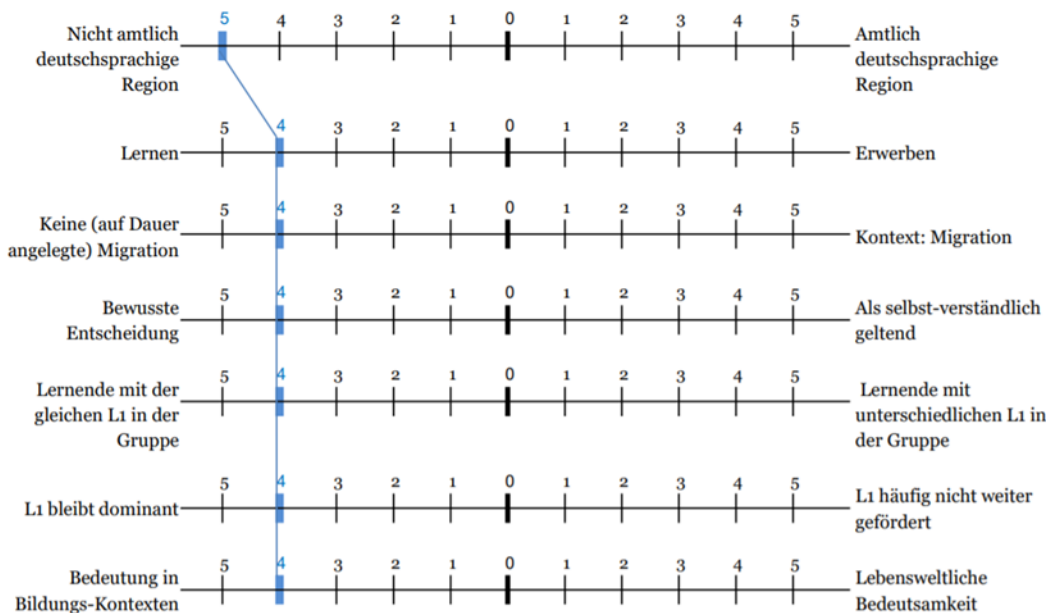


Abbildung 2: Beispiel des japanischen Satzes „Ich gab Ihnen/dir das Buch“. Aus: Gewehr 2009, 22.

わたしは	あなた に	本 を	あげました
<i>watashi ha</i>	<i>anata ni</i>	<i>hon wo</i>	<i>agemashita</i>
„ich“	„Ihnen/dir“	„das Buch“	„gab“
Satzthema + Markierung	indirektes Objekt + Markierung	direktes Objekt + Markierung	Prädikat

Abbildung 3: Elliptische Darstellung des japanischen Satzes „Ich gab Ihnen/dir das Buch“. Aus: Tripp 2013, 409.

あなた に	本 を	あげました
<i>anata ni</i>	<i>hon wo</i>	<i>agemashita</i>
„Ihnen/dir“	„das Buch“	„gab“
indirektes Objekt + Markierung	direktes Objekt + Markierung	Prädikat

Abbildung 4: Der Aussagesatz „Sie schreibt jeden Tag gekonnt Kanji (=chinesische Schriftzeichen) auf das Papier.“ Aus: Gewehr 2009, 23.

彼女 は	毎日	紙に	漢字 を	上手 に	書く。
<i>kanojo ha</i>	<i>mainichi</i>	<i>kami ni</i>	<i>kanji wo</i>	<i>jouzu ni</i>	<i>Kaku</i>
Sie	jeden Tag	auf das Papier	Kanji	gekonnt	schreiben.
Thema	temporale Bestimmung	lokale Bestimmung	direktes Objekt	modale Bestimmung	Prädikat

Abbildung 5: Der Fragesatz „Wer hat letzte Woche in diesem Geschäft schnell ein Buch gekauft?“ Aus: Gewehr 2009, 23.

だれ が	先週	その店 で	本 を	早く	買いまし た	か。
<i>dare ga</i>	<i>senshuu</i>	<i>sono mise de</i>	<i>hon wo</i>	<i>hayaku</i>	<i>kaimashita</i>	<i>ka.</i>
Wer	letzte Woche	in diesem Geschäft	ein Buch	schnell	haben gekauft	?
Subjekt	temporale Bestimmung	lokale Bestimmung	direktes Objekt	modale Bestimmung	Prädikat	Satzendpartikel

Abbildung 6: Matrix zur Fehlerklassifizierung nach Hufeisen. Aus: Hufeisen 1995, 52.

<i>Art des Verstoßes Ort seines Auftretens</i>	<i>Syntaktik</i>	<i>Semantik</i>	<i>Pragmatik</i>
<i>Graphemabweichung</i>	1		
<i>Monemabweichung</i>	2	3	4
<i>Syntagmaabweichg.</i>	5	6	7
<i>Satzabweichung</i>	8	9	10
<i>Textabweichung</i>	11	12	13

Abbildung 7: Fehler nach Kategorien - gesamt. Eigene Grafik.

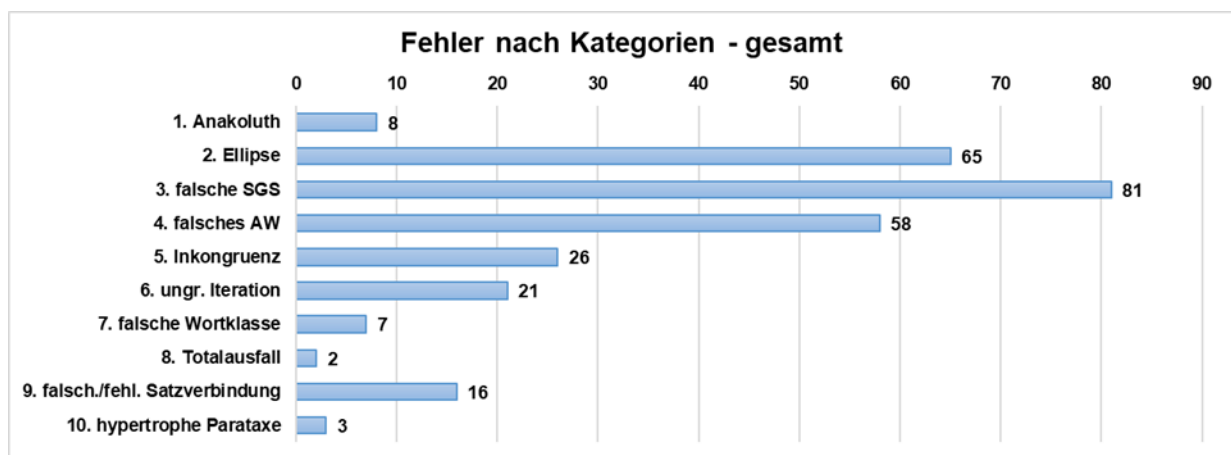


Abbildung 8: Aufteilung Ellipsen - gesamt. Eigene Grafik.

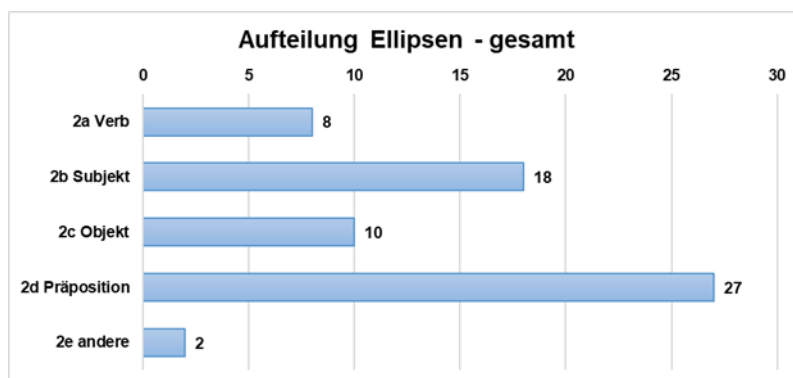


Abbildung 9: Aufteilung falscher oder fehlender Satzverbindungen - gesamt. Eigene Grafik.

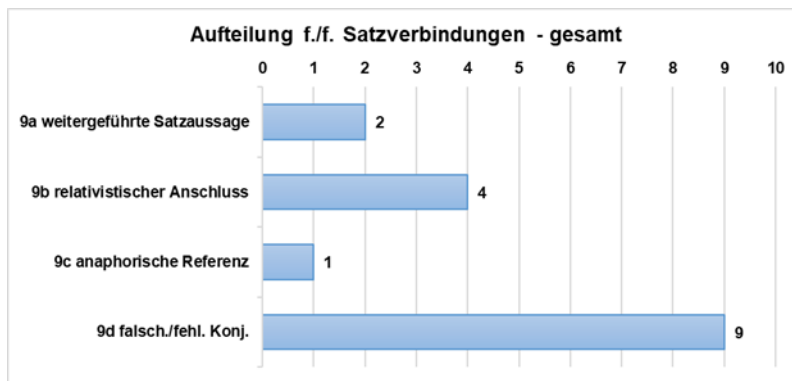


Abbildung 10: Fehler nach Kategorien - ProbandIn 1. Eigene Grafik.

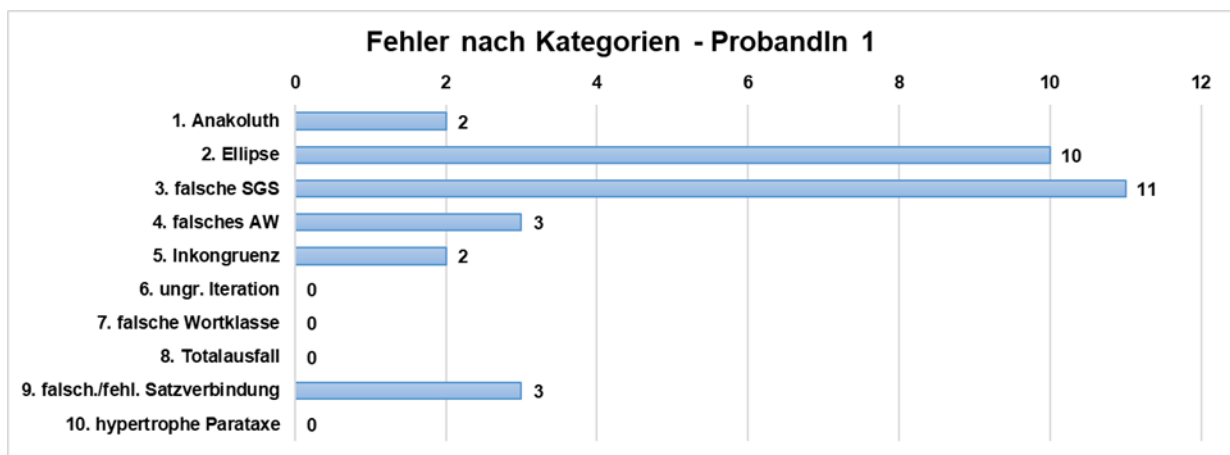


Abbildung 11: Aufteilung Ellipsen - ProbandIn 1. Eigene Grafik.

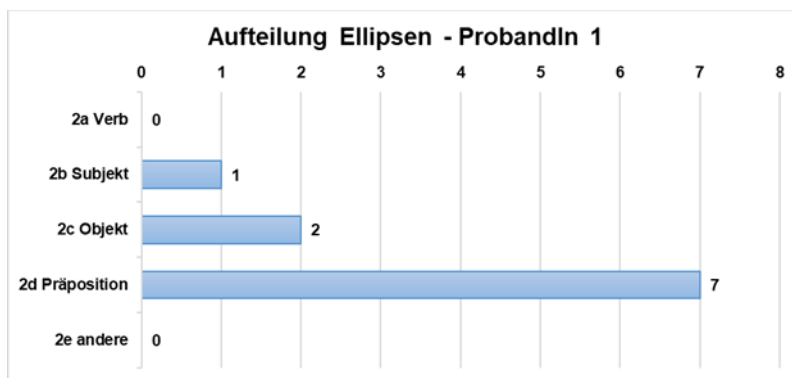


Abbildung 12: Aufteilung falscher oder fehlender Satzverbindungen - ProbandIn 1. Eigene Grafik.

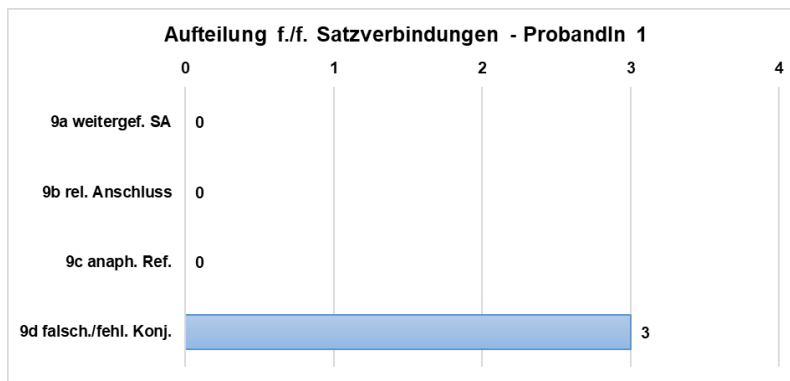


Abbildung 13: Fehler nach Kategorien - ProbandIn 2. Eigene Grafik.

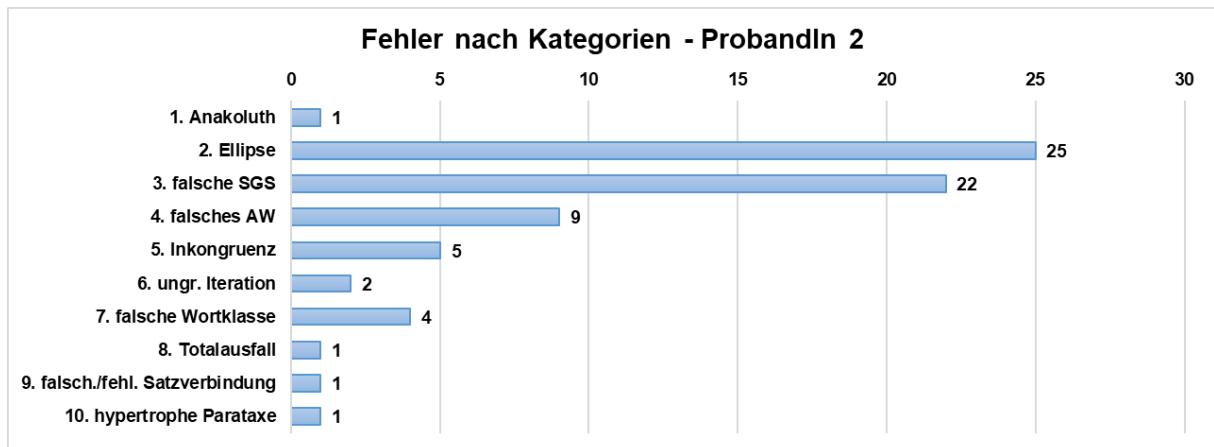


Abbildung 14: Aufteilung Ellipsen - ProbandIn 2. Eigene Grafik.

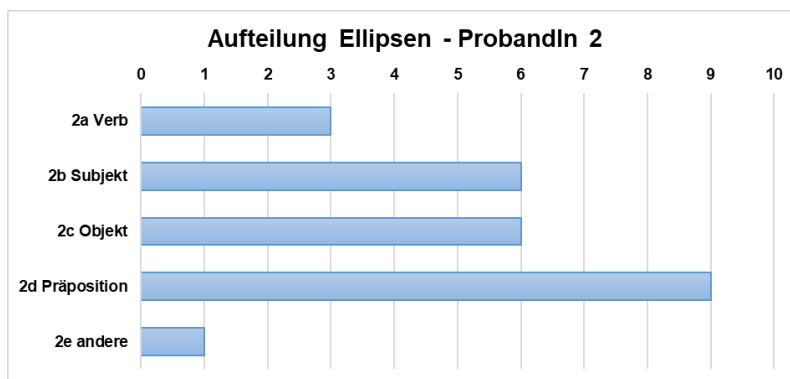


Abbildung 15: Aufteilung falscher oder fehlender Satzverbindungen - ProbandIn 2. Eigene Grafik.

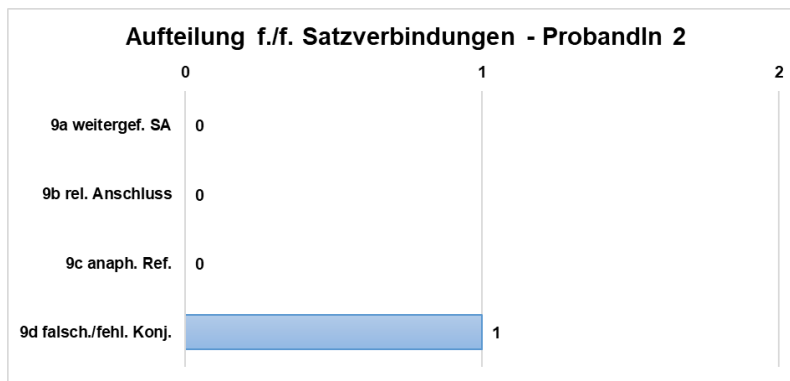


Abbildung 16: Fehler nach Kategorien - ProbandIn 3. Eigene Grafik.

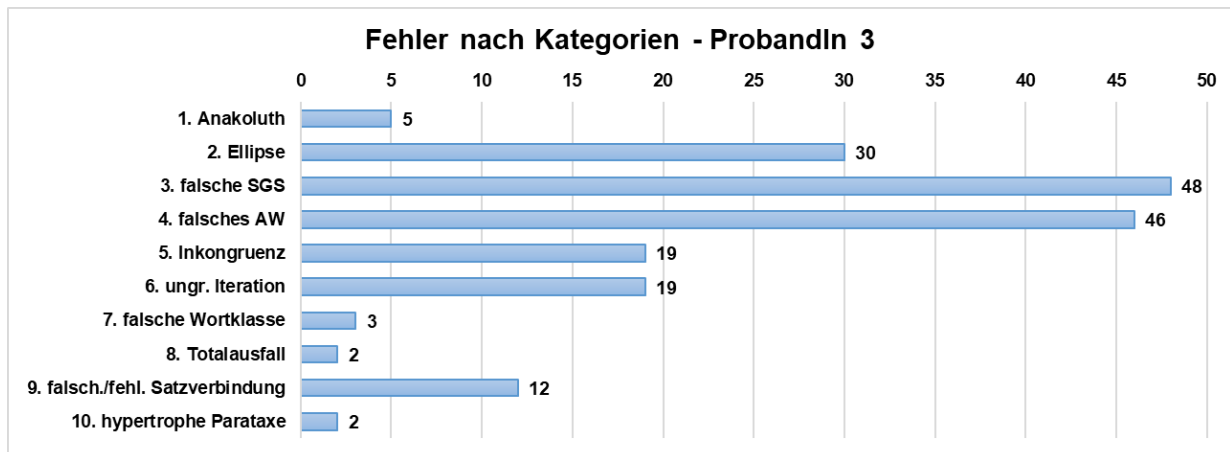


Abbildung 17: Aufteilung Ellipsen - ProbandIn 3. Eigene Grafik.

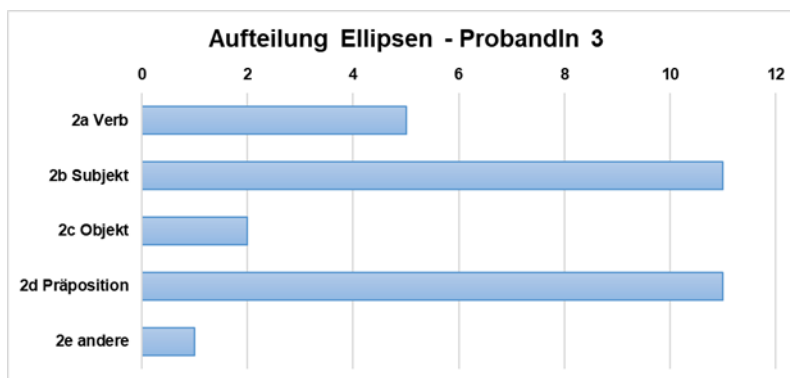


Abbildung 18: Aufteilung falscher oder fehlender Satzverbindungen - ProbandIn 3. Eigene Grafik.

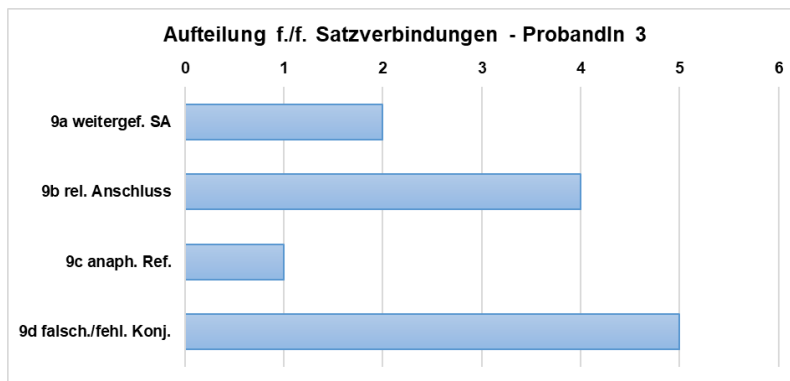


Abbildung 19: Fehlerkategorien in % - gesamt. Eigene Grafik.

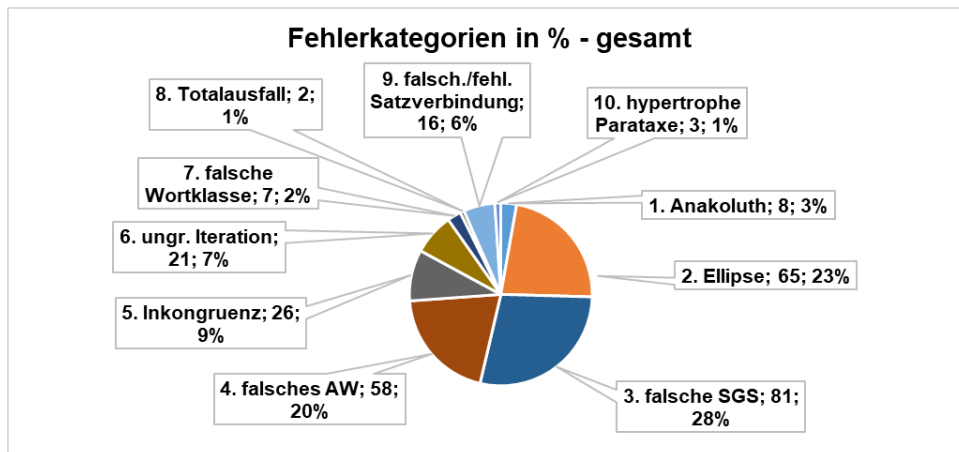


Abbildung 20: Fehlerkategorien in % - ProbandIn 1. Eigene Grafik.

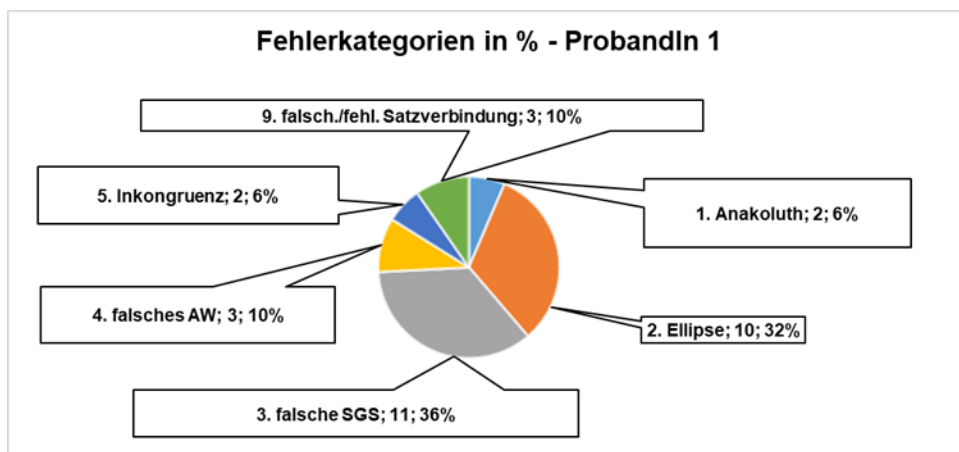


Abbildung 21: Fehlerkategorien in % - ProbandIn 2. Eigene Grafik.

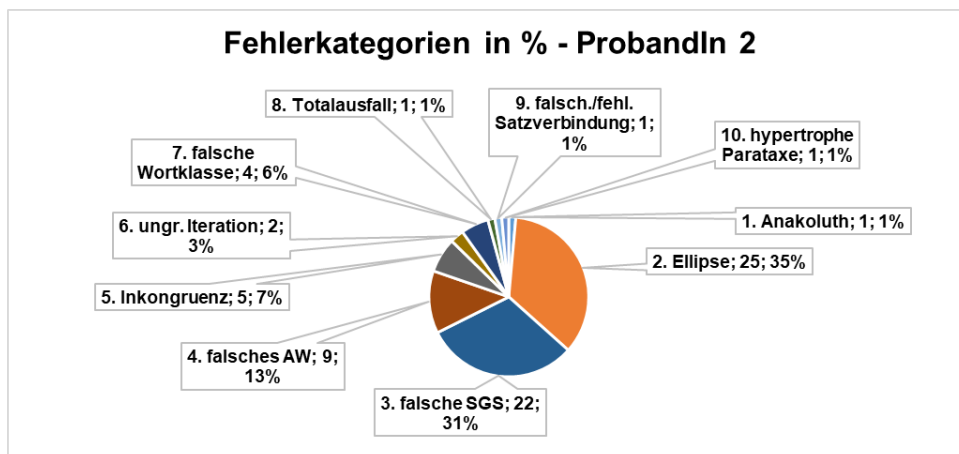


Abbildung 22: Fehlerkategorien in % - ProbandIn 3. Eigene Grafik.

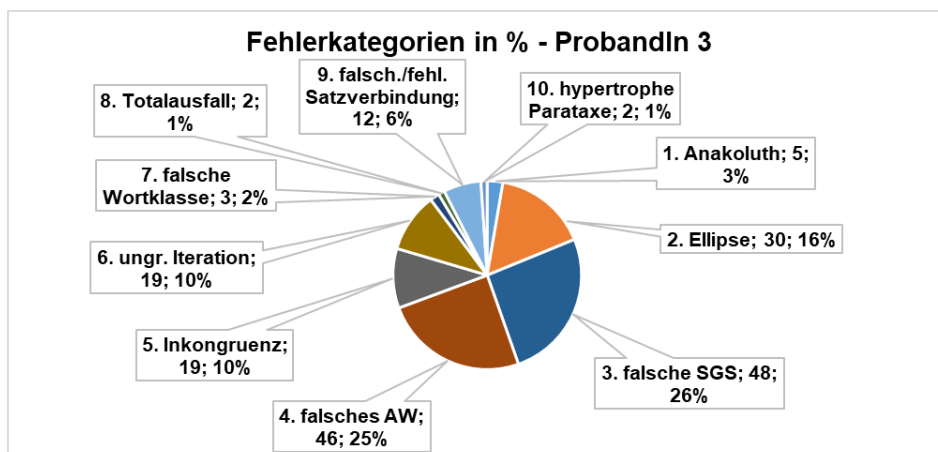


Abbildung 23: Fehler nach Herkunft in % - gesamt. Eigene Grafik.

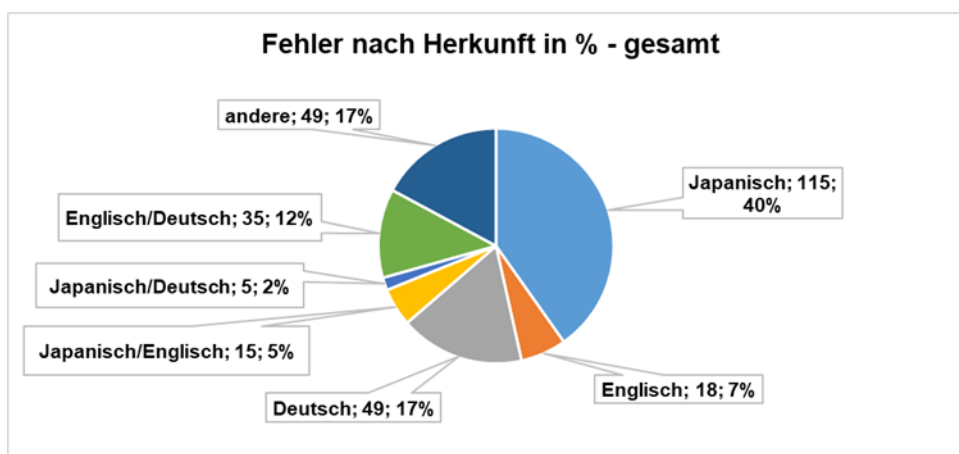


Abbildung 24: Fehler nach Herkunft in % - ProbandIn 1. Eigene Grafik.

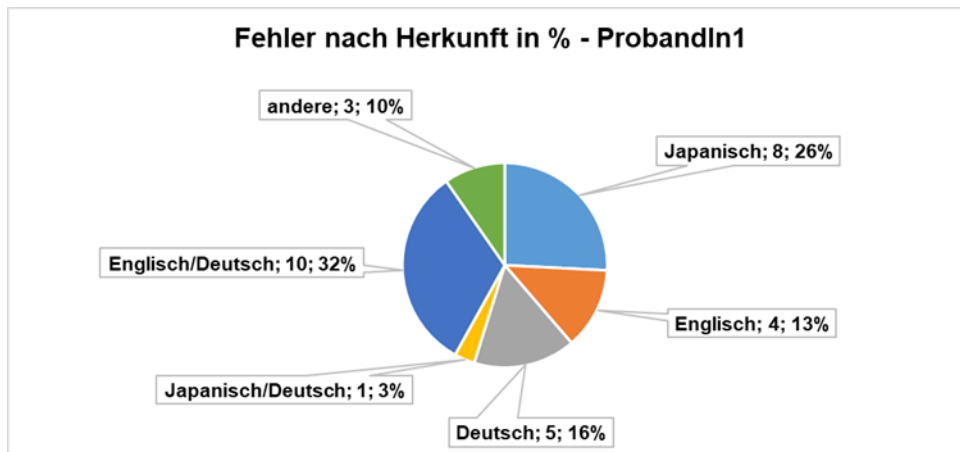


Abbildung 25: Fehler nach Herkunft in % - ProbandIn 2. Eigene Grafik.

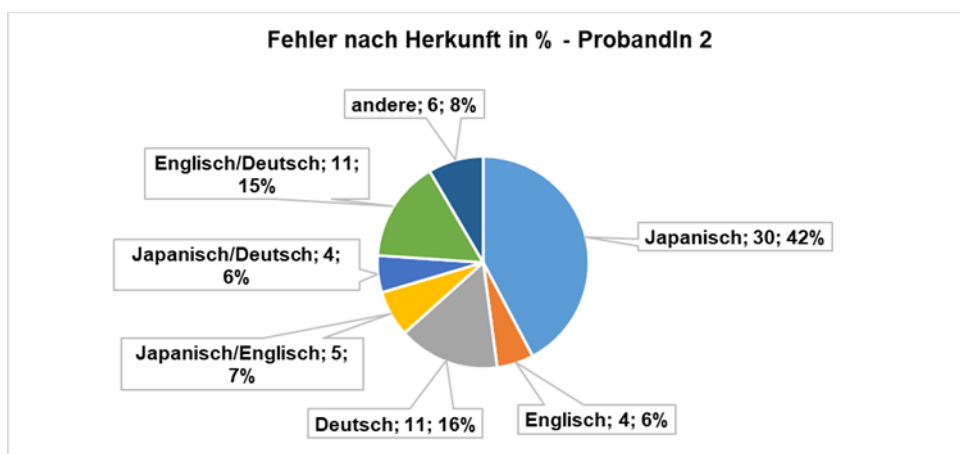


Abbildung 26: Fehler nach Herkunft in % - ProbandIn 3. Eigene Grafik.

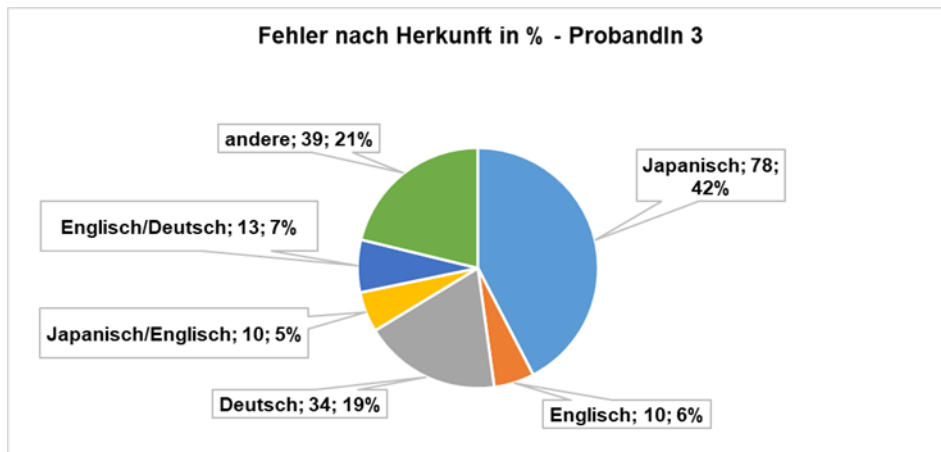


Abbildung 27: Fehler nach Herkunft - ProbandIn 1. Eigene Grafik.

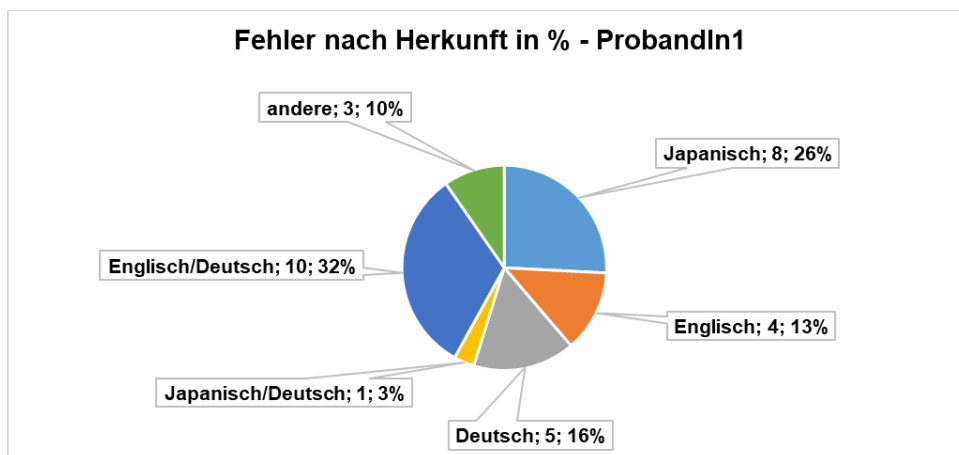


Abbildung 28: Falsche Satzgliedstellung nach Herkunft in % - ProbandIn 1. Eigene Grafik.

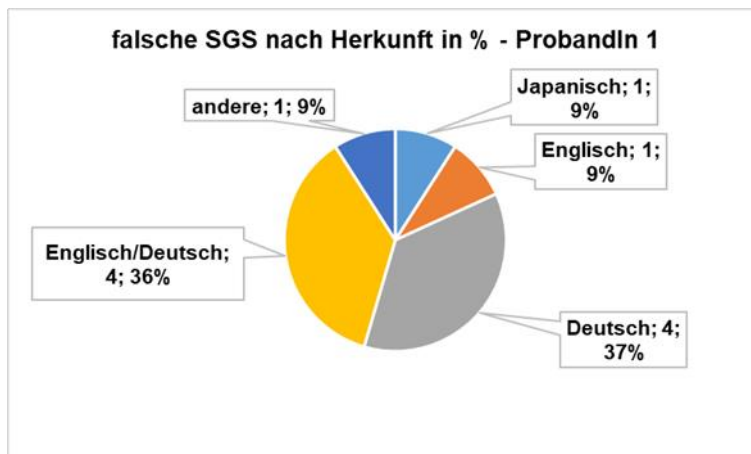


Abbildung 29: Fehler nach Herkunft in % - ProbandIn 2. Eigene Grafik.

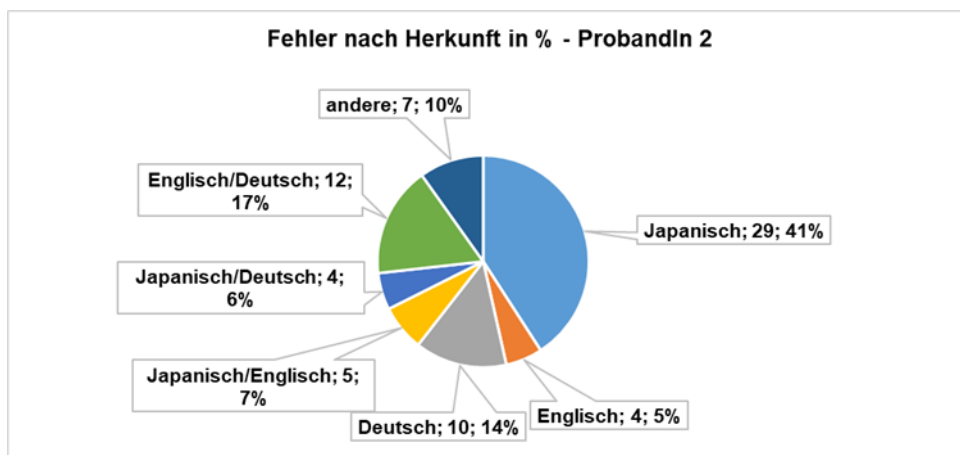


Abbildung 30: Aufteilung Ellipse - ProbandIn 2. Eigene Grafik.

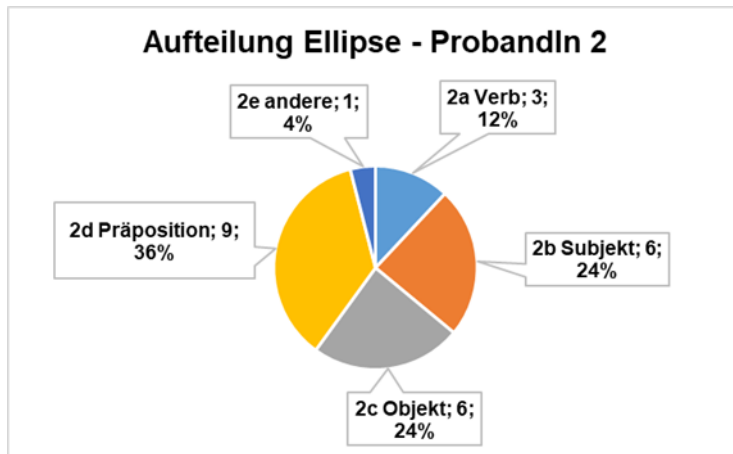


Abbildung 31: Fehler nach Herkunft - ProbandIn 3. Eigene Grafik.

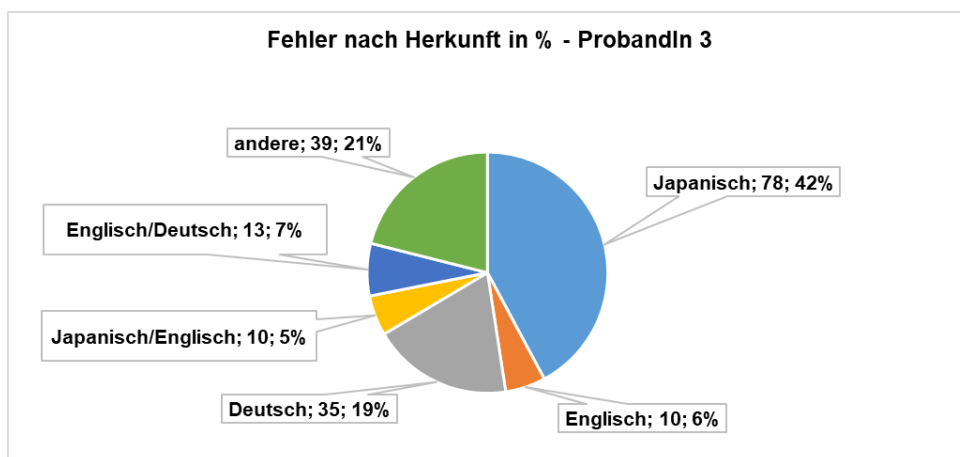


Abbildung 32: Aufteilung Ellipse - ProbandIn 3. Eigene Grafik.

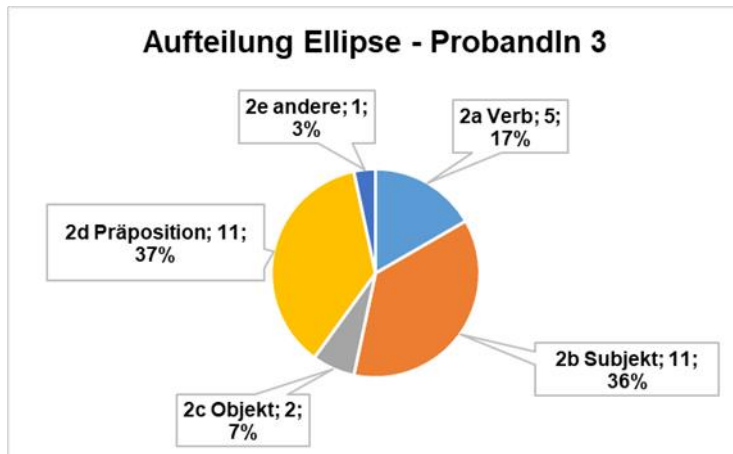


Abbildung 33: falsche Satzgliedstellung nach Herkunft in % - ProbandIn 3. Eigene Grafik.

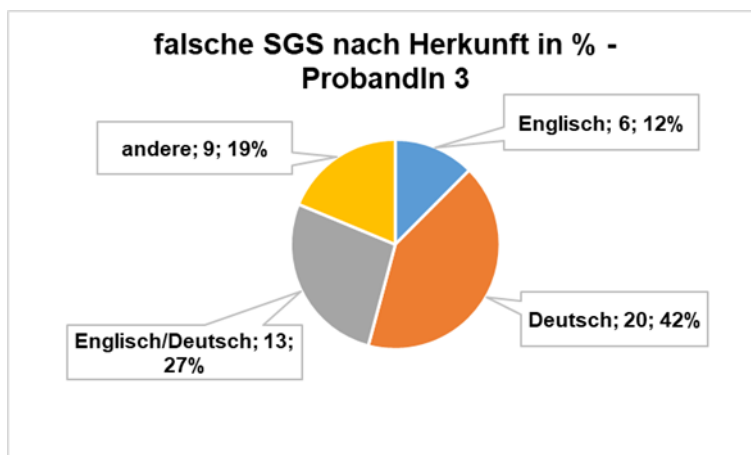


Abbildung 34: Fehler japanischer Herkunft in % - gesamt. Eigene Grafik.

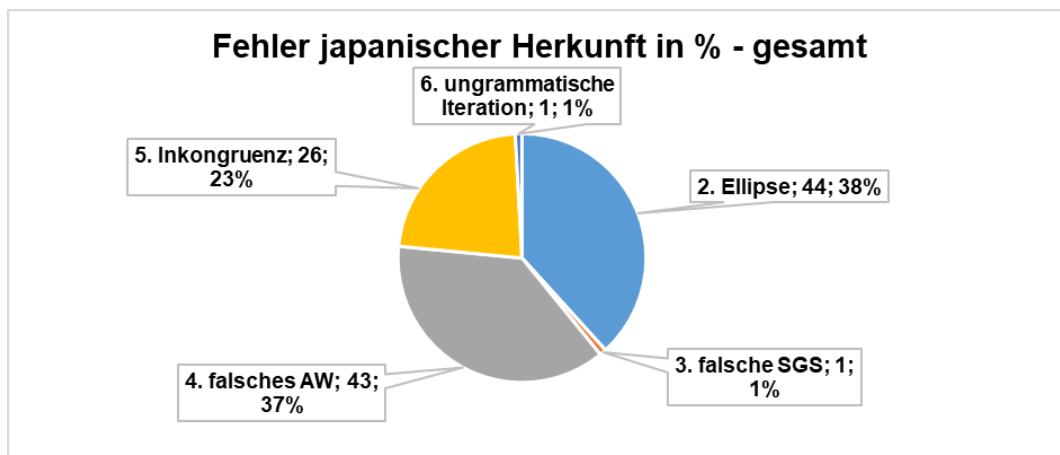


Abbildung 35: Fehler deutscher Herkunft in % - gesamt. Eigene Grafik.

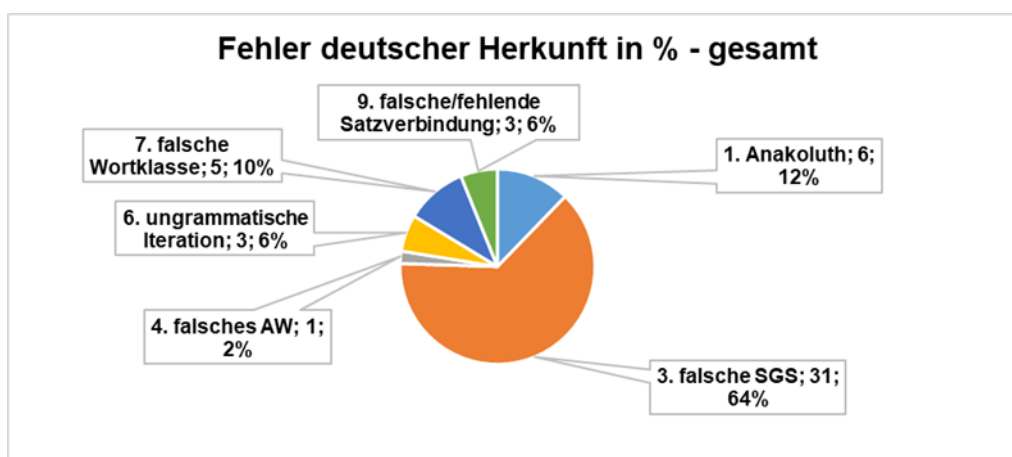


Abbildung 36: Fehler englisch-deutscher Herkunft in Prozent - gesamt. Eigene Grafik.

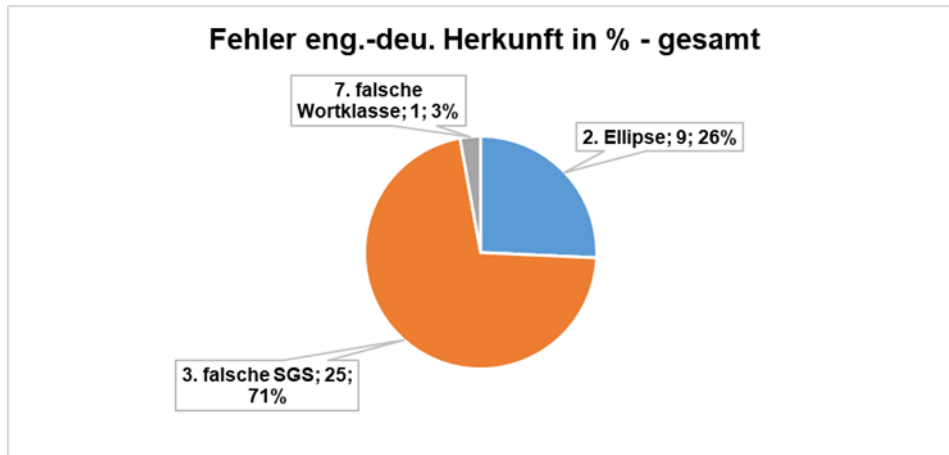
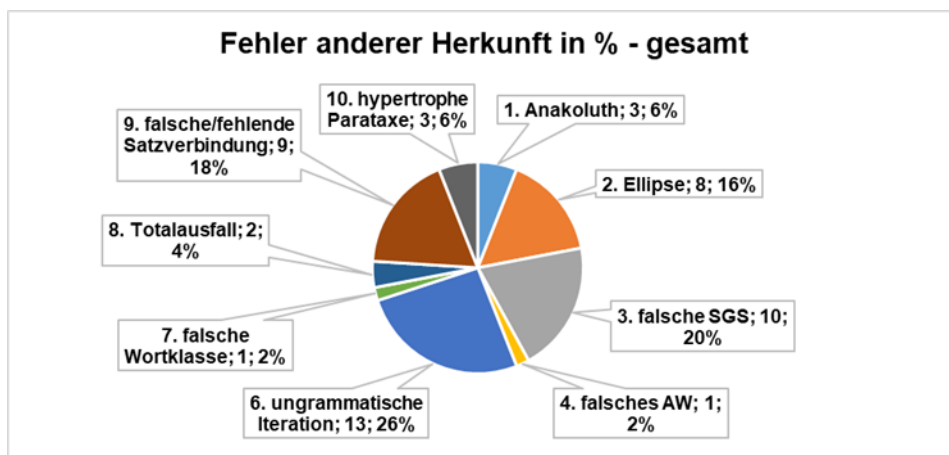


Abbildung 37: Fehler anderer Herkunft in Prozent - gesamt. Eigene Grafik.



6. Anhang

6.1 Muster TeilnehmerInneninformation und Einwilligungserklärung

TeilnehmerInneninformation und Einwilligungserklärung

zur Teilnahme an der Studie:

Syntaktische Interferenzerscheinungen in mündlichem Deutsch als Fremdsprache am Beispiel von japanischen Deutschlernenden mit Englisch als erster Fremdsprache

Sehr geehrte Teilnehmerin, sehr geehrter Teilnehmer,

ich lade Sie ein, an der oben genannten Studie teilzunehmen.

Ihre Teilnahme an dieser Studie erfolgt freiwillig. Sie können jederzeit, ohne Angabe von Gründen, Ihre Bereitschaft zur Teilnahme ablehnen oder auch im Verlauf der Studie zurückziehen. Die Ablehnung der Teilnahme oder ein vorzeitiges Ausscheiden aus dieser Studie hat keine nachteiligen Folgen für Sie.

Diese Art von Studien ist notwendig, um verlässliche neue *wissenschaftliche* Forschungsergebnisse zu gewinnen. Unverzichtbare Voraussetzung für die Durchführung von Studien ist jedoch, dass Sie Ihr Einverständnis zur Teilnahme an dieser Studie schriftlich erklären. Bitte lesen Sie den folgenden Text als Ergänzung zum Informationsgespräch sorgfältig durch und zögern Sie nicht, Fragen zu stellen.

Bitte unterschreiben Sie die Einwilligungserklärung nur

- wenn Sie Art und Ablauf der Studie vollständig verstanden haben,
- wenn Sie bereit sind, der Teilnahme zuzustimmen und
- wenn Sie sich über Ihre Rechte als Teilnehmer/in an dieser Studie im Klaren sind.

1. Was ist der Zweck der Studie?

Im Zuge meiner Masterarbeit für das Studium „Deutsch als Fremd- und Zweitsprache“ an der Universität Wien möchte ich gesprochenes Deutsch japanischer Studierender analysieren und herausfinden, ob es zu Einflüssen aus der Erstsprache Japanisch oder der ersten Fremdsprache Englisch auf die Syntax (Wortstellung und Satzbau) im Deutschen kommt.

2. Wie läuft die Studie ab?

Es wird mit drei japanischen Universitätsstudierenden der Deutschen Sprache jeweils ein Interview geführt. Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer sollen sich darin frei zu einem aktuellen Thema äußern. Jedes Interview dauert ca. 15 Minuten. Die Interviews werden per Internet-Telefonie durchgeführt.

3. In welcher Weise werden die im Rahmen dieser Studie gesammelten Daten verwendet?

Die Interviews werden mit Ton, aber ohne Bild, aufgezeichnet, transkribiert und sprachliche Fehler korrigiert. Die Fehler werden im Anschluss statistisch ausgewertet und analysiert. Die Transkripte der Interviews sowie die statistischen Auswertungen werden zusammen mit meiner Masterarbeit veröffentlicht. Die originalen Audiodateien bleiben in meinem Besitz und werden nicht veröffentlicht oder an dritte Personen weitergegeben.

Alle veröffentlichten Daten werden pseudonymisiert. Das bedeutet, dass alle Hinweise auf Namen oder andere persönliche Informationen (Wohnort, etc.) unkenntlich gemacht werden und niemand feststellen kann, wer an dieser Studie teilgenommen hat.

Die Teilnahme an dem Projekt ist freiwillig und Sie können Ihre Einwilligung zur Teilnahme jederzeit zurückziehen, solange meine Masterarbeit noch nicht an der Universität Wien eingereicht wurde.

4. Möglichkeit zur Diskussion weiterer Fragen

Falls Sie noch weitere Fragen zu meinem Forschungsprojekt haben, können Sie mich jederzeit gerne kontaktieren:

Autor	Name:
der Masterarbeit:	E-Mail:

5. Einwilligungserklärung

Name der teilnehmenden Person in

Druckbuchstaben:

Geb. Datum:

Ich erkläre mich bereit, an der Studie *Syntaktische Interferenzerscheinungen in mündlichem Deutsch als Fremdsprache am Beispiel von japanischen Deutschlernenden mit Englisch als erster Fremdsprache* teilzunehmen.

Ich bin von (*Name aufklärende Person*) ausführlich und verständlich über Zielsetzung, Bedeutung und Tragweite der Studie und die sich für mich daraus ergebenden Anforderungen aufgeklärt worden. Ich habe darüber hinaus den Text dieser TeilnehmerInneninformation und Einwilligungserklärung gelesen. Aufgetretene Fragen wurden mir von der Studienleitung verständlich und ausreichend beantwortet. Ich hatte genügend Zeit, mich zu entscheiden, ob ich an der Studie teilnehmen möchte. Ich habe zurzeit keine weiteren Fragen mehr.

Ich behalte mir das Recht vor, meine freiwillige Mitwirkung jederzeit zu beenden, ohne dass mir daraus Nachteile entstehen. Sollte ich aus der Studie ausscheiden wollen, so kann ich dies jeder Zeit schriftlich oder mündlich bei (*Name Kontaktperson*) veranlassen.

Ich bin zugleich damit einverstanden, dass meine im Rahmen dieser Studie erhobenen Daten aufgezeichnet und ausgewertet werden.

Ich stimme zu, dass das Transkript des mit mir geführten Interviews und alle daraus gewonnen Daten in pseudonymisierter Form im Rahmen der angestrebten Masterarbeit veröffentlicht wird. Die originale nicht-pseudonymisierte Audio-Datei wird nur zur Auswertung benutzt und nicht veröffentlicht.

Sollte ich zu einem späteren Zeitpunkt die Löschung meiner Daten wünschen so kann ich dies schriftlich oder telefonisch ohne Angabe von Gründen bei (*Name Kontaktperson und Kontaktdaten*) veranlassen.

Den Aufklärungsteil habe ich gelesen und verstanden. Ich konnte im Aufklärungsgespräch alle mich interessierenden Fragen stellen. Sie wurden vollständig und verständlich beantwortet.

Eine Kopie dieser TeilnehmerInneninformation und Einwilligungserklärung habe ich erhalten. Das Original verbleibt bei der Studienleitung.

(Datum und Unterschrift der/des Teilnehmerin/Teilnehmers)

.....

(Datum, Name und Unterschrift der Studienleitung)

.....

6.2 Transkript, Korrekturbogen und Auswertung - ProbandIn 1

SL = Studienleiter

P1 = ProbandIn 1

SL: Ja, hallo! Schön, dass du dir Zeit genommen hast. Wie geht es dir?

P1: [1] Gut, danke! [2] Und dir?

SL: Ja, mir geht es auch gut. Vielen Dank! Ich möchte heute mit dir über das Thema „Corona“ sprechen. Okay?

P1: [3] Okay!

SL: Meine erste Frage: Wie war das in Japan, als alles angefangen hat? Wann hat man zum ersten Mal von Corona gehört und wie hat man in Japan reagiert? Was haben die Leute gemacht?

P1: [4] Okay ... in Japan habe ich Corona-Virus im, hm, vielleicht Januar 2020 gehört und, ja, im Januar geht es normal in Japan, weil es ist nicht schlimm ... wie sagt man? [5] Weil die Situation in Japan nicht so schlimm ist, aber ab März oder April kann man nicht draußen gehen ... soll nicht draußen gehen oder einkaufen gehen.

SL: Man „kann“ nicht ... also, man „darf“ nicht oder man „soll“ nicht?

P1: **[6]** „Soll“ ... „soll“ nicht. SK: Ja, also, es ist nicht verboten, aber es ist besser, zuhause zu bleiben.

SL: Ja, also, es ist nicht verboten, aber es ist besser, zuhause zu bleiben.

P1: **[7]** Ja, genau.

SL: Verstehe.

P1: **[8]** Nicht, hm, so ... „verboten“ ... aber ...

SL: Und du warst ja Anfang dieses Jahres in Deutschland, richtig?

P1: **[9]** Ja, im März ich war in Deutschland.

SL: Und was hast du in Deutschland gemacht?

P1: **[10]** Im Sprachkurs habe ich teilgenommen. **[11]** Ja, also, in [Stadt] habe ich im Goethe gegangen, nein, äh ...

SL: Du warst am Goethe-Institut?

P1: **[12]** Ja, Goethe-Institut!

SL: Also, das war kein Austauschsemester an der Uni, sondern ein Sprachkurs.

P1: **[13]** Ab April 2020 musste ich an der [Name]-Universität [Stadt] gehen, aber bevor ich in die Uni gehen, lerne ich in Düsseldorf in Goethe.

SK: Also, bevor du zur Uni gehen konntest, hast du am Goethe-Institut diesen Deutschkurs gemacht.

SL: Also, bevor du zur Uni gehen konntest, hast du am Goethe-Institut diesen Deutschkurs gemacht.

P1: **[14]** Ja, stimmt!

SL: Aber März/April, das war ja genau die Zeit, in der es richtig schlimm wurde mit Corona, richtig? Wie war das in Deutschland?

P1: **[15]** Im April ist es nicht so schlimm, ich finde, weil ich konnte irgendwo gehen und ich kann alles kaufen, aber ...

SL: Und hast du viele Menschen auf den Straßen gesehen?

P1: **[16]** Ja, viele Menschen in den Straßen sind. **[17]** Ja, also, ich habe gefunden, dass es in Deutschland nicht so gut ist.

SL: Was ist nicht so gut?

P1: **[18]** Deutscher tragen kein Mundschutz! **[19]** Und in schöne Wetter gehen die Deutscher draußen oder, ja, im Restaurant gehen oder Eis essen.

SL: Also, sie leben wie immer ... oder sie haben wie immer gelebt, trotz Corona. Du sagst, die Deutschen haben keine Masken getragen. Weißt du, warum das so ist? Denn in Europa sind diese Masken nicht sehr verbreitet, das ist sehr ungewöhnlich. In Japan, zum Beispiel, oder auch in China, da ist es ganz normal, wenn Menschen – auch ohne Corona – diese Masken tragen, richtig? Das sieht man oft.

P1: **[20]** Ja, das ist richtig.

SL: Aber in Europa trägt niemand diese Masken.

P1: **[21]** Niemand?

SL: Genau. Das ist nur jetzt, weil wir diese Corona-Situation haben, dass die Menschen diese Masken tragen. Das bedeutet, die Menschen sind es nicht gewohnt, diese Masken zu tragen.

P1: **[22]** Achso!

SL: Für uns ist das sehr, sehr ungewöhnlich. Und dann hast du ja Deutschland vorzeitig verlassen, du bist zurück nach Japan geflogen. Warum hast du dich so entschieden?

P1: **[23]** Ich habe am 21. März nach Japan zurückgekehrt und ich muss nach Japan kommen, weil meine Universität das nicht erlaubt hat so, in Deutschland ich zu bleiben.

SL: Weil es zu gefährlich ist?

P1: [24] Ja, es ist gefährlich.

SL: Das ist natürlich sehr schade. Was hat deine Universität gesagt? Darfst du deine Deutschland-Reise wiederholen?

P1: [25] Ja.

SL: Aber man weiß noch nicht, wann.

P1: [26] Nein, ich kann im Wintersemester nach Deutschland gehen wieder.

SL: Oh, wirklich?

P1: [27] Ja!

SL: Das ist super, ja!

P1: [28] Ja!

SL: Hoffen wir, dass bis dahin alles wieder normal ist.

P1: [29] Aber Corona-Virus-Niveau 1 ist okay, aber ... wie sagt man ... kannst du verstehen?

SL: Ja ... Japan gibt anderen Ländern diese Niveaustufen, 1, 2 und 3, glaube ich. Je nachdem, wie gefährlich es ist ... oder wie akut die Situation ist. Richtig?

P1: [30] Ja!

SL: Und wie ist es jetzt in Japan?

P1: [31] Ich weiß es nicht, aber vielleicht in Japan ist jetzt zehntausend Menschen Corona ... Corona-Menschen?

SL: Zehntausend Menschen haben Corona.

P1: [32] ... haben Corona, ja!

SL: Das ist weniger als in Österreich. Österreich hat jetzt etwas über vierzehntausend.

P1: [33] Vierzehntausend?

SL: Aber wir sind ja viel, viel, viel kleiner als Japan. Und was mich auch interessiert: Andere Japanerinnen und Japaner haben mir erzählt, dass viele Menschen dort mit den Entscheidungen der Regierung unzufrieden sind, dass sie sagen, die japanische Regierung hat schlecht reagiert. Wie denkst du darüber? Zum Beispiel sagen sie, dass die Regierung zu langsam ... oder zu spät ... reagiert hat.

P1: [34] Ja, ich finde, zu spät.

SL: Hätten sie früher reagieren sollen?

P1: **[35]** Ja, ich finde, die Politik sollte früher durchführen, aber ich verstehe, es ist schwierig.

SL: Warum ist es schwierig?

P1: **[36]** Weil, ich finde, in China war sehr, sehr schlecht Situation und man verbotet, draußen zu gehen. **[37]** Aber im März, in Deutschland, kann man draußen gehen, trotzdem zwanzigtausend Menschen Corona haben.

SL: In Deutschland haben zwanzigtausend Menschen Corona?

P1: **[38]** Also, ich habe gefunden, warum deutsche Politiker nicht das gesagt hat, das ist ... nicht draußen gehen, zuhause bleiben.

SL: Du meinst, du hast dich gewundert, warum die deutsche Regierung nicht gesagt hat, dass die Menschen zuhause bleiben sollen. Die Menschen sind einfach nach draußen gegangen ...

P1: **[39]** Ja. Es ist schwierig, zu erklären.

SL: Ich verstehe. Und jetzt in Japan, wie ist das mit der Uni, mit dem Unterricht? Könnt ihr an die Uni gehen zum Unterricht?

P1: **[40]** Nein.

SL: Nein ... ihr habt keinen Unterricht?

P1: **[41]** Kein Unterricht. **[42]** Aber ab gestern habe ich in Online-Unterricht ... ja, ich hatte Online-Unterricht.

SL: Und wie hat das funktioniert? Ihr habt alle dieses „Zoom“ verwendet?

P1: **[43]** Ja.

SL: Und wie finden die Lehrer das?

P1: **[44]** Hm ...

SL: Es ist eine schwierige Situation für alle, richtig?

P1: **[45]** Ja, ja.

SL: Ja, auch hier in Österreich. Aber es wird langsam besser. Hoffen wir dasselbe für Japan. Gut, dann ... vielen Dank für dieses Gespräch!

P1: **[46]** Danke.

P1

[1] Gut, danke!

[2] Und dir?

[3] Okay!

[4] Okay ... in Japan habe ich Corona-Virus im, hm, vielleicht Januar 2020 gehört und, ja, im Januar geht es normal in Japan, weil es ist nicht schlimm ... wie sagt man?

2d 4
von dem
Ellipse 2d: 1
f. AW: 1 f. SGS: 1
3 →

[5] Weil die Situation in Japan nicht so schlimm ist, aber ^{seit} März oder April kann man nicht ^{nach 2d} draußen gehen ... soll nicht draußen gehen oder einkaufen gehen.

Ellipse 2b: 1
2d: 11

[6] „Soll“ ... „soll“ nicht.

[7] Ja, genau.

[8] Nicht, hm, so ... „verboten“ ... aber ...

[9] Ja, im März ³ ich war in Deutschland.

f. SGS: 1

[10] ^{An} Im Sprachkurs habe ich teilgenommen.

[11] Ja, also, in [Stadt] ^{bin} ^{ins} ^{zum} ^{-Institut} habe ich ~~in~~ Goethe ~~ge~~gegangen, nein, äh ...

[12] Ja, Goethe-Institut!

[13] Ab April 2020 musste ich an ^{die} ~~der~~ [Name]-Universität [Stadt] gehen, aber bevor ich ^{an} ^{ging} in die Uni ^{te} ^{am} ^{-Institut} gehen, lerne ich in Düsseldorf ~~in~~ Goethe ~~-Institut~~

[14] Ja, stimmt!

[15] Im April ^{war} ~~ist~~ es nicht so schlimm, ich ³ finde, weil ich ^{überallhin} ~~konnte~~ irgendwo gehen und ich ³ ~~kann~~ alles kaufen, aber ...

f. SGS: III

[16] Ja, viele Menschen in den Straßen ³ ~~sind~~ ^{waren}.

f. SGS: I

[17] Ja, also, ich habe gefunden, dass es in Deutschland nicht so gut ist.

^{Die} ~~Die~~ ⁿ ~~Deutsche~~ ^{en} tragen kein Mundschutz!

f. AW: I

[19] Und ^{bei} ^m ~~in~~ schöne Wetter gehen die Deutschen ^{nach} ^{2d} ~~draußen~~ oder, ja, ^{ins} ~~im~~ Restaurant ³ ~~gehen~~ oder Eis essen.

Ellipse: 2d: I

f. SGS: I

[20] Ja, das ist richtig.

[21] Niemand?

[22] Achso!

[23] Ich ^{bin} ~~habe~~ am 21. März nach Japan zurückgekehrt und ich muss ^{te} nach Japan ^(zurück) kommen, weil meine Universität das nicht erlaubt hat so, in Deutschland ich zu bleiben,

Anakoluth: 1

1

[24] Ja, es ist gefährlich.

[25] Ja.

3

[26] Nein, ich kann im Wintersemester nach Deutschland gehen wieder.

f. SGS: 1

[27] Ja!

[28] Ja!

[29] Aber Corona-Virus-Niveau 1 ist okay, aber ... wie sagt man ... kannst du ^{das} verstehen?

Ellipse 2c: 1

[30] Ja!

[31] Ich weiß es nicht, aber vielleicht in Japan ^{sind} ~~ist~~ jetzt 10.000 Menschen Corona... Corona-Menschen?

f. SGS: 1

Inkongr.: 1

[32] ... haben Corona, ja!

[33] Vierzehntausend?

[34] Ja, ich finde, zu spät.

[35] Ja, ich finde, die Politik sollte früher durchführen, aber ich verstehe es ist schwierig.

Ellipse $2c:1$

f. SGS: 1

Fehlende Konj.: I

[36] Weil ich finde, in China war sehr, sehr schlechte Situation und man verbotet, draußen zu gehen.

Ellipse 2d: 1

f. Au: 1

[37] Aber im März, in Deutschland, kann man draußen gehen, ~~trotzdem~~ zwanzigtausend Menschen Corona haben.

Ellipse 2d: 1

falsche Konj.: !

[38] Also, ich habe gefunden, warum deutsche Politiker nicht das gesagt hat, das ist... nicht draußen gehen, zuhause bleiben.

Anakoluth: 1

Ellipse 2d: 1

f. SGS: 1

Inkongrui

Fehlende Konj.!!

[39] Ja. Es ist schwierig, zu erklären.

[40] Nein.

[41] Kein Unterricht.

[42] Aber ^{seit} ~~ab~~ gestern habe ich ^{im} ~~in~~ Online-Unterricht ... ja, ich hatte Online-Unterricht.

[43] Ja.

[44] Hm ...

[45] Ja, ja.

[46] Danke.

ProbandIn 1

[illegible]

1. Anakoluth							
	Japanisch	Englisch	Deutsch	Japanisch/Englisch	Japanisch/Deutsch	Englisch/Deutsch	andere
[23]							1
[38]							1
2. Ellipse							
2a Verb							
	Japanisch	Englisch	Deutsch	Japanisch/Englisch	Japanisch/Deutsch	Englisch/Deutsch	andere
2b Subjekt							
	Japanisch	Englisch	Deutsch	Japanisch/Englisch	Japanisch/Deutsch	Englisch/Deutsch	andere
[5] man	1						
2c Objekt							
	Japanisch	Englisch	Deutsch	Japanisch/Englisch	Japanisch/Deutsch	Englisch/Deutsch	andere
[29] das		1					
[35] das/diese Maßn.	1						
2d Präposition							
	Japanisch	Englisch	Deutsch	Japanisch/Englisch	Japanisch/Deutsch	Englisch/Deutsch	andere
[4] von	1						
[5] nach						1	
[5] nach						1	
[19] nach						1	
[36] nach						1	
[37] nach						1	
[38] nach						1	
2e andere							
	Japanisch	Englisch	Deutsch	Japanisch/Englisch	Japanisch/Deutsch	Englisch/Deutsch	andere
3. falsche SGS							
	Japanisch	Englisch	Deutsch	Japanisch/Englisch	Japanisch/Deutsch	Englisch/Deutsch	andere
[4] HS- statt NS-Stellung						1	
[9] fehlende Inv. / f. HS-Stellung						1	
[15] fehlende Inv. / f. HS-Stellung						1	
[15] HS- statt NS-Stellung (inkl. Verbkammer)			1				
[15] HS- statt NS-Stellung (inkl. Verbkammer)			1				
[16] Verbendstellung in HS	1						
[19] falscher Infinitiv			1				
[26] Adverb am Satzende		1					
[31] Adverb Zweitstellung							1
[35] HS- statt NS-Stellung (in Komb. mit 9d)						1	
[38] Neg.-Partikel an falscher Position			1				
4. falsches Artikelwort							
	Japanisch	Englisch	Deutsch	Japanisch/Englisch	Japanisch/Deutsch	Englisch/Deutsch	andere
[4] best. A. fehlt	1						
[18] best. A. fehlt (ambig.)					1		
[36] unbest. A. fehlt	1						
5. Inkongruenz							
	Japanisch	Englisch	Deutsch	Japanisch/Englisch	Japanisch/Deutsch	Englisch/Deutsch	andere
[31] 3.P.PI > 3.P.Sg	1						
[38] 3.P.PI > 3.P.Sg	1						

6. ungr. Iteration							
	Japanisch	Englisch	Deutsch	Japanisch/Englisch	Japanisch/Deutsch	Englisch/Deutsch	andere
7. falsche Wortklasse							
	Japanisch	Englisch	Deutsch	Japanisch/Englisch	Japanisch/Deutsch	Englisch/Deutsch	andere
8. Totalausfall							
	Japanisch	Englisch	Deutsch	Japanisch/Englisch	Japanisch/Deutsch	Englisch/Deutsch	andere
9. falsche Satzverbindung							
9a weitergeführte SA							
	Japanisch	Englisch	Deutsch	Japanisch/Englisch	Japanisch/Deutsch	Englisch/Deutsch	andere
9b relativistischer Anschluss							
	Japanisch	Englisch	Deutsch	Japanisch/Englisch	Japanisch/Deutsch	Englisch/Deutsch	andere
9c anaphorische Referenz							
	Japanisch	Englisch	Deutsch	Japanisch/Englisch	Japanisch/Deutsch	Englisch/Deutsch	andere
9d fehlende/falsche Konjunktion							
	Japanisch	Englisch	Deutsch	Japanisch/Englisch	Japanisch/Deutsch	Englisch/Deutsch	andere
[35] fehlende Konjunktion (siehe f.SGS)		1					
[37] falsche Konjunktion			1				
[38] fehlende Konjunktion (siehe f.SGS)		1					
10. hypertrophe Parataxe							
	Japanisch	Englisch	Deutsch	Japanisch/Englisch	Japanisch/Deutsch	Englisch/Deutsch	andere
gesamt							
	Japanisch	Englisch	Deutsch	Japanisch/Englisch	Japanisch/Deutsch	Englisch/Deutsch	andere
	8	4	5	0	1	10	3

Japanisch		
1. Anakoluth	0	
2. Ellipse	3	
3. falsche SGS	1	
4. falsches AW	2	
5. Inkongruenz	2	
6. ungrammatische Iteration	0	
7. falsche Wortklasse	0	
8. Totalausfall	0	
9. falsche/fehlende Satzverbindung	0	
10. hypertrophe Parataxe	0	

Englisch		
1. Anakoluth	0	
2. Ellipse	1	
3. falsche SGS	1	
4. falsches AW	0	
5. Inkongruenz	0	
6. ungrammatische Iteration	0	
7. falsche Wortklasse	0	
8. Totalausfall	0	
9. falsche/fehlende Satzverbindung	2	
10. hypertrophe Parataxe	0	

Deutsch		
1. Anakoluth	0	
2. Ellipse	0	
3. falsche SGS	4	
4. falsches AW	0	
5. Inkongruenz	0	
6. ungrammatische Iteration	0	
7. falsche Wortklasse	0	
8. Totalausfall	0	
9. falsche/fehlende Satzverbindung	1	
10. hypertrophe Parataxe	0	

Japanisch/Englisch		
1. Anakoluth	0	
2. Ellipse	0	
3. falsche SGS	0	
4. falsches AW	0	
5. Inkongruenz	0	
6. ungrammatische Iteration	0	
7. falsche Wortklasse	0	
8. Totalausfall	0	
9. falsche/fehlende Satzverbindung	0	
10. hypertrophe Parataxe	0	

Japanisch/Deutsch		
1. Anakoluth	0	
2. Ellipse	0	
3. falsche SGS	0	
4. falsches AW	1	
5. Inkongruenz	0	
6. ungrammatische Iteration	0	
7. falsche Wortklasse	0	
8. Totalausfall	0	
9. falsche/fehlende Satzverbindung	0	
10. hypertrophe Parataxe	0	

Englisch/Deutsch		
1. Anakoluth	0	
2. Ellipse	6	
3. falsche SGS	4	
4. falsches AW	0	
5. Inkongruenz	0	
6. ungrammatische Iteration	0	
7. falsche Wortklasse	0	
8. Totalausfall	0	
9. falsche/fehlende Satzverbindung	0	
10. hypertrophe Parataxe	0	

andere		
1. Anakoluth	2	
2. Ellipse	0	
3. falsche SGS	1	
4. falsches AW	0	
5. Inkongruenz	0	
6. ungrammatische Iteration	0	
7. falsche Wortklasse	0	
8. Totalausfall	0	
9. falsche/fehlende Satzverbindung	0	
10. hypertrophe Parataxe	0	

6.3 Transkript, Korrekturbogen und Auswertung - ProbandIn 2

SL = Studienleiter

P2 = ProbandIn 2

SL: Vielen Dank, dass du dir Zeit genommen hast. Ich möchte heute mit dir über das Thema „Corona“ sprechen.

P2: [1] Okay.

SL: Kannst du mir zu Beginn vielleicht sagen: Wie ist denn jetzt die Situation in Japan?

P2: [2] Also, in Japan gibt es so viele ... wie sagt man das? ... [3] Also, der Menschen hat Corona, aber gibt es keine „quarantine“ ...?

SL: Quarantäne.

P2: [4] Quarantäne, ja. [5] Also, bis gestern haben wir das angefangen, aber nicht so stark. [6] Wir können einkaufen und manche Leute kann mit dem Zug fahren und auch manche Leute müssen wir arbeiten. [7] Ja, das ist der Situation.

SL: Also ähnlich wie in Österreich, als es anfing. Bei uns hat man ... oder gibt es nach wie vor keine Ausgangssperre. Das bedeutet, die Menschen müssen nicht zuhause bleiben, sondern es wird empfohlen, dass sie zuhause bleiben und man sagt immer, es gibt nur vier gute Gründe, um das Haus zu verlassen: Erstens, dringende Arbeit, also Ärzte und sowas, einkaufen gehen ... Lebensmittel kaufen ...

anderen Menschen helfen und sich die Beine vertreten. Das ist eine Fernsehwerbung, die sieht man immer wieder. Ist das in Japan auch so?

P2: **[8]** Ja.

SL: Und sieht man da auch im Fernsehen regelmäßig Werbespots von der Regierung, dass man nicht nach draußen gehen soll?

P2: **[9]** Nein.

SL: Gibt es nicht in Japan?

P2: **[10]** Für Sport? **[11]** Was?

SL: In Österreich gibt es Werbespots, da sieht man dann Menschen, die sagen: „Ich gehe nicht nach draußen, ich schütze mich!“ und so ... so ein bisschen Propagandawerbung.

P2: **[12]** Ach so ... wir haben keine.

SL: Nein, gibt es nicht. Und gehen die Menschen noch viel nach draußen?

P2: **[13]** Ja, vielleicht, aber ich weiß es nicht. **[14]** Ich bin ganzen Tag im Hause, deswegen. **[15]** Nein, aber ich hab' gehört, in die Stadt nicht so viele Leute jetzt, aber immer noch gibt es Leute, aber weniger als früher.

SL: Ja, wie mir jemand an der [Universität] gesagt hat: In einer Stadt wie Tokio bedeutet „nicht viele Leute“ immer noch „sehr viele Leute“.

P2: **[16]** Ja, stimmt.

SL: Aber ... also das heißt, dass man in Japan jetzt auch schon vorsichtiger ist und Maßnahmen ergreift. Aber das war nicht immer so, richtig?

P2: ... **[17]** Kannst du nochmal sagen?

SL: Ich habe gesagt, dass man jetzt in Japan Maßnahmen ergreift, wie „die Menschen sollen nicht nach draußen gehen“, aber das war nicht immer so. Richtig? Lange Zeit hat man in Japan nichts gemacht.

P2: **[18]** Nein.

SL: Wie war denn das zu Beginn dieser ganzen Situation? Kannst du dich da erinnern?

P2: **[19]** Wir haben gar nichts gemacht. **[20]** Also, wir leben wie immer, also, mit dem Zug fahren und Straßen gehen, Kneipe gehen und deswegen viele Leute ... **[21]** Also, ich weiß nicht ... **[22]** Also, ganz normal. **[23]** Am ganz Anfang wir leben ganz normal.

SL: Wann war das ungefähr? Also, wann war der Anfang von Corona in Japan? Wann hat man das bei euch zu ersten Mal gehört?

P2: [24] Ich denke Januar oder Februar? [25] Ja, ich hab' gar nicht erinnert, aber ich denke Ende von Januar.

SL: Da hat man zum ersten Mal in den Nachrichten gehört, dass es dieses Virus gibt ...?

P2: [26] Ja, stimmt.

SL: Und da haben die Menschen gedacht: „Egal ...“

P2: [27] „Egal“, ja, „Das ist nur China, nicht Japan.“

SL: Und wie ist es dann weitergegangen? Also, wie lange war alles normal, bevor man gedacht hat: „Ups, da ist was im Busch!“ ...?

P2: [28] Ich denke, letzte Woche, also, wie Quarantäne hat angefangen, aber nur in Tokio, und auch andere große Stadt. [29] Aber, ja, also in zwei Woche oder eine Woche wir dachten: „Nein, wir müssen das überdenken“, und „Das ist schrecklich Situation.“

SL: Ein anderes Mal hast du ja gesagt, dass du das sehr schlecht findest, was die Japaner machen, dass sie alle nach draußen gehen. Was genau hast du denn da gemeint? Wie findest du die Einstellung der Japaner zu diesem Thema? Oder das Verhalten der Japaner in dieser Situation?

P2: [30] Also, jetzt wir denken, das ist schrecklich und wir müssen überdenken, aber vor zwei Woche oder früher, so ein Monate, wir denken das gar nicht. [31] Und nicht viele, aber manche Leute haben nach Ausland geflogen. [32] Ob die Corona

schreckliche ist ... und auch in die Kneipe gehen und in Konzert gehen. [33] Also viele Leute, also ... verstehst du, was meine ich?

SL: Ja, ich verstehe dich.

P2: [34] Ja, deswegen ich dachte: „Schrecklich!“. [35] Und viele Ausländerfreundin hat mir gesagt: „Was macht die Japaner?!“ [36] Also, viele Leute draußen gehen und gar nicht denken.

SL: Also, sie haben gefragt: „Was machen die Japaner?!“ und gemeint „Warum machen sie denn das?!“.

P2: [37] Ja, ja!

SL: Ah, okay ... verstehe. Aus welchen Ländern sind diese Freundinnen?

P2: [38] Also, eine Freundin wohnt in Wien jetzt, aber sie ist aus Russland. [39] Auch Belgien und Taiwan.

SL: Also zwei Länder in Europa, die wissen, wie schlimm es ist, oder werden kann. Und Taiwan ... von Taiwan hab' ich ja gehört, dass sie es sehr gut unter Kontrolle haben.

P2: [40] Ja, nicht schlecht. [41] Besser als Japan.

SL: In Japan, heißt es ja, ... oder ist es gewiss ... dass man lange Zeit wegen der Olympischen Spiele gewartet hat.

P2: [42] Ja.

SL: Kannst du mir dazu etwas sagen?

P2: [43] Japan möchte Tokio Olympic machen, deswegen wir machen nicht, also, testen. [44] ... Also „Wer hat Corona?“ oder sowas.

SL: Also keine Corona-Tests?

P2: [45] Nein, keine Corona-Tests. [46] Ja, also, nachdem entscheidet, Corona-Test hat so viele positiv ... also, wie sagt man das ...?

SL: „Soviele Menschen wurden positiv getestet.“ ...?

P2: [47] Ja, ja, stimmt.

SL: Dann konnte man nicht mehr nichts tun.

P2: [48] Ja.

SL: Und wie denkst du darüber, dass man wegen der Olympischen Spiele so lange gewartet hat? Findest du das verständlich oder sogar vertretbar? Also, sagst du: „Ja, die Regierung hat richtig gehandelt“ oder findest du, dass sie viel früher etwas hätte ändern müssen?

P2: [49] Also, ich denke, unsere Politik macht so langsam und ich denke, wir müssen früher entscheiden. [50] Ist es zu spät.

SL: Aber mit den Olympischen Spielen hängen ja sehr viele wirtschaftliche Faktoren zusammen, also da geht es um viel Geld.

P2: **[51]** Ja, stimmt.

SL: Aber du denkst, auch wenn es um viel Geld geht, darf man nicht so lange warten.

P2: **[52]** Ja.

SL: Und in einem Job? Du arbeitest ja in einem Hotel. Wie war denn das die letzten Tage und Wochen? Bis wann konntest du arbeiten gehen und ab wann hast du in deinem Job gemerkt, dass sich etwas verändert?

P2: **[53]** Also, ab zweiten April können wir nicht arbeiten, aber nur „freshmen“.

SL: Die, die gerade erst begonnen haben, meinst du?

P2: **[54]** Hm?

SL: Du meinst die, die in diesem gerade erst begonnen haben, zu arbeiten?

P2: **[55]** Die ...?

SL: Wen meinst du mit „freshmen“?

P2: **[56]** Achso ... wie ich. Ab April die Leute fangen arbeiten ...

SL: Ab April fangen die Leute zu arbeiten an.

P2: **[57]** Ja.

SL: Die, die gerade von der Uni kommen.

P2: **[58]** Ja, stimmt.

SL: Ah, okay. Also, ihr habt ab April zu arbeiten begonnen, ab zweiten April.

P2: **[59]** Ja.

SL: Aber ab wann konntet ihr nicht mehr arbeiten?

P2: **[60]** Achso, zweite April.

SL: Achso, ab zweiten April hieß es: Okay, Corona, jetzt kann man nicht mehr arbeiten. Und davor konntest du wie lange arbeiten?

P2: **[61]** Nur zwei Tage.

SL: Du hast nur zwei Tage gearbeitet und dann musstest du schon Zwangspause machen.

P2: **[62]** Ja.

SL: *Das ist schade.*

P2: **[63]** Ja, schade.

SL: *Und kann man in Japan derzeit reisen? Innerhalb Japans oder außerhalb Japans?*

P2: **[64]** Nicht, aber wenn wir möchten, das geht. **[65]** Also nicht stark Regel, deswegen wir können reisen, aber nur im Inland, ja. **[66]** Aber Politik sagt: „Nicht!“

SL: *„Man soll nicht“.*

P2: **[67]** Mhm.

SL: *Verstehe. Wirst du innerhalb Japans Urlaub machen oder bleibst du zuhause bis alles vorbei ist?*

P2: **[68]** Bleib zuhause, natürlich.

SL: *In Österreich oder, ich glaube, überall in Europa gab es zu Beginn der Corona-Krise, als man noch nicht genau wusste, was da passiert und wie lange diese Situation so sein wird, Hamsterkäufe. Weißt du was das ist?*

P2: **[69]** Nein.

SL: *Wenn die Menschen ganz panisch irgendwelche Dinge kaufen, wie Klopapier oder Essen ... dass sie ganz viel auf einmal kaufen. Gab es das in Japan auch?*

P2: **[70]** Ja, das war schrecklich.

SL: Was hat man am meisten gekauft?

P2: **[71]** Toilettenpapier und ... tissue paper ... Taschenpapier?

SL: Taschentücher?

P2: **[72]** Ja, Taschentücher, und auch Nudeln.

SL: Instant-Nudeln?

P2: **[73]** Ja, Instant-Nudeln!

SL: Und wie denkst du darüber? Denkst du, dass das sinnvoll ist, oder ...?

P2: **[74]** Sinnlos!

SL: Gibt es genug zu essen in Japan?

P2: **[75]** Ja!

SL: Und genug Toilettenpapier?

P2: **[76]** Ja!

SL: Also, du findest, dass die Menschen überreagiert haben.

P2: **[77]** Überreagiert?

SL: Ja, zu stark reagiert haben.

P2: **[78]** Mhm, ja!

SL: Ja, das denke ich auch. Zum Abschluss ... hat die japanische Regierung schon etwas gesagt, was sie denkt, wie lange diese Situation dauern wird?

P2: **[79]** Wenn wir gar nicht draußen gehen, vielleicht ein Monate oder zwei Monate.
[80] Nach dem ein Monaten ist besser werden, aber wenn wir gar nicht draußen gehen.

SL: Das wird nicht passieren.

P2: **[81]** Nein.

SL: Was denkst du, wie lange wird es dauern?

P2: **[82]** Vielleicht Juli oder August? **[83]** Aber ich hoffentlich bis Juni oder Mai, aber das geht gar nicht, denke ich.

SL: Ja, wir müssen alle noch viel Geduld haben. Okay, vielen Dank für das Gespräch!

P2: **[84]** Ja!

[1] Okay.

[2] Also, in Japan gibt es so viele ... wie sagt man das?

[3] Also, ^{die} Menschen ^{haben} Corona, aber gibt es keine „quarantine“ ...?

f. SGS: 1
Inkongr.: 1

[4] Quarantäne, ja.

[5] Also, ^{seit} bis gestern haben wir das angefangen, aber nicht so stark.

[6] Wir können einkaufen ⁸ und manche Leute ^{können} mit dem Zug fahren ³ und auch manche Leute müssen ⁶ arbeiten.

f. SGS: 1 hypertr. P.: 1
Inkongr.: 1
ungr. It.: 1

[7] Ja, das ist ^{die} Situation.

[8] Ja.

[9] Nein.

[10] Für Sport?

[11] Was?

[12] Ach so ... wir haben keine.

[13] Ja, vielleicht, aber ich weiß es nicht.

[14] Ich bin ^{den⁴} ~~in~~ ^{zu} ganzen Tag ~~im~~ Hause, deswegen.

f. AW: I

[15] Nein, aber ich hab' gehört, in ^{der} ~~die~~ Stadt ^{sind^{2a}} nicht so viele Leute ³ jetzt, aber immer noch ³ gibt es Leute, aber weniger als früher.

Ellipse 2a: I

f. SGS: III

[16] Ja, stimmt.

[17] Kannst du ^{das^{2c}} ~~du~~ nochmal sagen?

Ellipse 2c: I

[18] Nein.

[19] Wir haben gar nichts gemacht:

[20] Also, wir leben wie immer, also, mit dem Zug fahren und Straßen gehen, Kneipe gehen und deswegen viele Leute.

^A
es 2a 2b

Ellipse 2a: 1
2b: 1
2d: 11

f. AW: 11

[21] Also, ich weiß nicht.

Ellipse 2c: 1

[22] Also, ganz normal.

[23] Am ³ ganz Anfang wir ³ leben ganz normal.

f. SGS: 11

[24] Ich denke Januar oder Februar?

[25] Ja, ich hab ^{mich 2c} gar nicht erinnert, aber ich denke Ende ⁶ von Januar.

Ellipse 2c: 1

ungr. 1t: 1

[26] Ja, stimmt.

[27] „Egal“, ja, „Das ist nur ^{in 2d} China, nicht ^{in 2d} Japan.“

Ellipse 2d: 11

[28] [28] Ich denke, letzte Woche, also, wie ^{die 4} Quarantäne hat ³ angefangen, aber nur in Tokio, und auch andere große Stadt. ^{en}

f. SGS: 1

f. AW: 1

↓ stark ugs.

[29] Aber, ja, also ^{nach} in zwei Woche oder eine ⁿ Woche wir ³ dachten ... also, nein, wir müssen das überdenken, und das ist ^{eine 4} schrecklich Situation.

f. SGS: 1

f. AW: 1

[29] Aber, ja, also in zwei Woche oder eine Woche wir dachten: „Nein, wir müssen das überdenken“, und „Das ist schrecklich Situation.“

[30] Also, jetzt ³ wir ^{das^{2c}} denken, das ist schrecklich und wir müssen überdenken, aber vor zwei Woche oder früher, so ein ^{en} Monate, wir denken das gar nicht.

f. SGS: 11

Ellipse 2c: 1

[31] Und nicht viele, aber manche Leute ^{sind in das⁴} haben ~~nach~~ Ausland geflogen.

f. AW: 1

[32] ^{Abwohl^{9b}} ^{sie^{2b}} ³ ~~ob~~ die Corona schrecklich ist ... und auch in die Kneipe gehen und in Konzert ³ gehen.

Ellipse 2b: 1 falsche Konj.: 1

f. SGS: 1

[33] Also viele Leute, also ... verstehst du, was ³ meine ich?

f. SGS: 1

[34] Ja, deswegen ³ ich dachte: „Schrecklich!“.

f. SGS: 1

[35] Und viele Ausländerfreundin ^{men haben⁵} ~~hat~~ mir gesagt: „Was ^{machen⁵} ~~macht~~ die Japaner?!“

Inkongr.: 11

[36] Also, viele Leute ^{nach^{2d}} ³ draußen gehen und gar nicht denken.

Ellipse 2d: 1

f. SGS: 11

[37] Ja, ja!

[38] Also, eine Freundin wohnt in Wien ³ ~~jetzt~~, aber sie ist aus Russland.

f. SGS: 1

[39] Auch ^{aus 2d} ~~Belgien~~ und Taiwan.

Ellipse 2d: 1

[40] Ja, nicht schlecht.

[41] Besser als Japan.

[42] Ja.

[43] Japan möchte ⁵ ~~Tokio Olympic~~ machen, ³ deswegen wir machen nicht, also, testen.

f. SGS: 1 ~~Anaboluth: 1~~ ~~81~~

Inkarnat: 1

~~Totalauf: 1~~

[44] Also, „Wer hat Corona?“ oder sowas.

[45] Nein, keine Corona-Tests.

[46] Ja, also, nachdem ^{2b 2c} ~~entscheidet~~ ^{man das} ~~Corona-Test~~ ^{testen hat} ~~hat~~ ³ ~~so viele positiv ... also, wie sagt man das ...?~~ ^e

Ellipse 2b: 1

2c: 1

f. SGS: 1

f. AW: 1

[47] Ja, ja, stimmt.

[48] Ja.

[49] Also, ich denke, unsere Politik macht ^{das^{2c}} ~~es~~ so langsam und ich denke, wir müssen früher entscheiden.

Ellipse 2c: 1

[50] ³ Ist es zu spät.

f. SGS: 1

[51] Ja, stimmt.

[52] Ja.

[53] Also, ab ^{dem⁴} ~~dem~~ zweiten April ^{können} wir nicht ^(mehr) arbeiten, aber nur „freshmen“.

f. AW: 1

[54] Hm?

[55] Die ...?

[56] Achso ... wie ich; Ab April die Leute fangen arbeiten ...

⁸
Totalausfall: 1

[57] Ja.

[58] Ja, stimmt.

[59] Ja.

[60] Achso, zweite April.

2d 4
ab dem
Ellipse 2d: 1
f. WK: 1

[61] Nur zwei Tage.

[62] Ja.

[63] Ja, schade.

[64] ^{Nein} ~~Nicht~~, aber wenn wir möchten, ³ das geht.

f. SGS: 1
f. WK: 1

[65] Also ^{2b ist 2a} ~~Nicht~~ stark Regel, deswegen wir ³ können reisen, aber nur im Inland, ja.

^{keine} ~~die~~ Ellipse 2a: 1 f. WK: 1
2b: 1
die f. SGS: 1

[66] Aber Politik sagt: „Nicht!“

^{Nein}
f. WK: 1

[67] Mhm.

Ich 2b

[68] ^b Bleib zuhause, natürlich.

Eclipse 2b:1

[69] Nein.

[70] Ja, das war schrecklich.

[71] Toilettenpapier und ... tissue paper ... Taschenpapier?

[72] Ja, Taschentücher, und auch Nudeln.

[73] Ja, Instant-Nudeln!

[74] Sinnlos!

[75] Ja!

[76] Ja!

[77] Überreagiert?

[78] Mhm, ja!

[79] Wenn wir gar nicht ^{nach 2d}draußen gehen, vielleicht ein ^{-en}Monat oder zwei Monate.

Ellipse 2d: 1

[80] Nach dem ein ^{-en}Monat ^{wird}ist besser werden, aber ^{nur 2e}wenn wir gar nicht ^{nach 2d}draußen gehen.

*Ellipse 2b: 1
2d: 1
2e: 1*

[81] Nein.

[82] Vielleicht Juli oder August?

[83] Aber ich ^{hoffe 7}hoffentlich, bis Juni oder Mai, aber das geht gar nicht, denke ich.

f. WK: 1

[84] Ja!

[illegible]

1. Anakoluth							
	Japanisch	Englisch	Deutsch	Japanisch/Englisch	Japanisch/Deutsch	Englisch/Deutsch	andere
[43]							1
2. Ellipse							
2a Verb							
	Japanisch	Englisch	Deutsch	Japanisch/Englisch	Japanisch/Deutsch	Englisch/Deutsch	andere
[15] sein	1						
[20] geben	1						
[65] sein	1						
2b Subjekt							
	Japanisch	Englisch	Deutsch	Japanisch/Englisch	Japanisch/Deutsch	Englisch/Deutsch	andere
[20] es (gibt) (siehe 2a Verb)	1						
[32] sie	1						
[46] man	1						
[65] das (siehe 2a Verb)	1						
[68] Ich	1						
[80] es	1						
2c Objekt							
	Japanisch	Englisch	Deutsch	Japanisch/Englisch	Japanisch/Deutsch	Englisch/Deutsch	andere
[17]	1						
[21]					1		
[25]				1			
[30]	1						
[46]	1						
[49]	1						
2d Präposition							
	Japanisch	Englisch	Deutsch	Japanisch/Englisch	Japanisch/Deutsch	Englisch/Deutsch	andere
[20] auf	1						
[20] in	1						
[27] in	1						
[27] in	1						
[36] nach						1	
[39] aus (im Jap. auch nötig)							1
[60] ab	1						
[79] nach						1	
[80] nach						1	
2e andere							
	Japanisch	Englisch	Deutsch	Japanisch/Englisch	Japanisch/Deutsch	Englisch/Deutsch	andere
[80] nur							1

3. falsche SGS							
	Japanisch	Englisch	Deutsch	Japanisch/Englisch	Japanisch/Deutsch	Englisch/Deutsch	andere
[3] falsche Inversion / FS-Stellung			1				
[6] Adverb an falscher Position		1					
[15] Adverb an falscher Position		1					
[15] betonte HS-Stellung ohne Rel.satz			1				
[15] falsche Inversion			1				
[23] Präposition/Adjektiv Inversion		1					
[23] fehlende Inv. / f. HS-Stellung						1	
[28] HS- statt NS-Stellung			1				
[29] fehlende Inv. / f. HS-Stellung						1	
[30] fehlende Inv. / f. HS-Stellung						1	
[30] fehlende Inversion						1	
[32] falscher Infinitiv/Verbendstellung					1		
[33] falsche Inversion / FS-Stellung			1				
[34] fehlende Inv. / f. HS-Stellung						1	
[36] Infinitiv statt Indikativ					1		
[36] Infinitiv statt Indikativ					1		
[38] Adverb an falscher Position		1					
[43] fehlende Inversion			1				
[46] fehlende Inv. / f. HS-Stellung						1	
[50] falsche Inversion / FS-Stellung			1				
[64] fehlende Inv. / f. HS-Stellung						1	
[65] fehlende Inv. / f. HS-Stellung						1	
4. falsches Artikelwort							
	Japanisch	Englisch	Deutsch	Japanisch/Englisch	Japanisch/Deutsch	Englisch/Deutsch	andere
[14] best. Artikel fehlt	1						
[20] best. Artikel fehlt	1						
[20] best. Artikel fehlt	1						
[28] best. Artikel fehlt	1						
[29] unbest. Artikel fehlt	1						
[31] best. Artikel fehlt				1			
[46] best. Artikel fehlt	1						
[53] best. Artikel fehlt				1			
[60] best. Artikel fehlt				1			
5. Inkongruenz							
	Japanisch	Englisch	Deutsch	Japanisch/Englisch	Japanisch/Deutsch	Englisch/Deutsch	andere
[3] 3. P. Pl > 3. P. Sg	1						
[6] 3. P. Pl > 1./3. P. Sg	1						
[35] 3. P. Pl > 3. P. Sg	1						
[35] 3. P. Pl > 3. P. Sg/2. P. Pl	1						
[43] 3. P. Sg > 2. P. Pl	1						
6. ungr. Iteration							
	Japanisch	Englisch	Deutsch	Japanisch/Englisch	Japanisch/Deutsch	Englisch/Deutsch	andere
[6] zweites Subjekt							1
[25] überflüssige Präposition				1			
7. falsche Wortklasse							
	Japanisch	Englisch	Deutsch	Japanisch/Englisch	Japanisch/Deutsch	Englisch/Deutsch	andere
[64] Adverb statt Partikel			1				
[65] Adverb statt Pronomen						1	
[66] Adverb statt Partikel			1				
[83] Adverb statt Verb							1

8. Totalausfall							
	Japanisch	Englisch	Deutsch	Japanisch/Englisch	Japanisch/Deutsch	Englisch/Deutsch	andere
[56]							1
9. falsche Satzverbindung							
9a weitergeführte SA							
	Japanisch	Englisch	Deutsch	Japanisch/Englisch	Japanisch/Deutsch	Englisch/Deutsch	andere
9b relativistischer Anschluss							
	Japanisch	Englisch	Deutsch	Japanisch/Englisch	Japanisch/Deutsch	Englisch/Deutsch	andere
9c anaphorische Referenz							
	Japanisch	Englisch	Deutsch	Japanisch/Englisch	Japanisch/Deutsch	Englisch/Deutsch	andere
9d fehlende/falsche Konjunktion							
	Japanisch	Englisch	Deutsch	Japanisch/Englisch	Japanisch/Deutsch	Englisch/Deutsch	andere
[32] falsche Konjunktion			1				
10. hypertrophe Parataxe							
	Japanisch	Englisch	Deutsch	Japanisch/Englisch	Japanisch/Deutsch	Englisch/Deutsch	andere
[6]							1
gesamt							
	Japanisch	Englisch	Deutsch	Japanisch/Englisch	Japanisch/Deutsch	Englisch/Deutsch	andere
	29	4	10	5	4	12	7

Japanisch	
1. Anakoluth	0
2. Ellipse	18
3. falsche SGS	0
4. falsches AW	6
5. Inkongruenz	5
6. ungrammatische Iteration	0
7. falsche Wortklasse	0
8. Totalausfall	0
9. falsche/fehlende Satzverbindung	0
10. hypertrophe Parataxe	0

Englisch

1. Anakoluth	0
2. Ellipse	0
3. falsche SGS	4
4. falsches AW	0
5. Inkongruenz	0
6. ungrammatische Iteration	0
7. falsche Wortklasse	0
8. Totalausfall	0
9. falsche/fehlende Satzverbindung	0
10. hypertrophe Parataxe	0

Deutsch

1. Anakoluth	0
2. Ellipse	0
3. falsche SGS	7
4. falsches AW	0
5. Inkongruenz	0
6. ungrammatische Iteration	0
7. falsche Wortklasse	2
8. Totalausfall	0
9. falsche/fehlende Satzverbindung	1
10. hypertrophe Parataxe	0

Japanisch/Englisch	
1. Anakoluth	0
2. Ellipse	1
3. falsche SGS	0
4. falsches AW	3
5. Inkongruenz	0
6. ungrammatische Iteration	1
7. falsche Wortklasse	0
8. Totalausfall	0
9. falsche/fehlende Satzverbindung	0
10. hypertrophe Parataxe	0

Japanisch/Deutsch

1. Anakoluth	0
2. Ellipse	1
3. falsche SGS	3
4. falsches AW	0
5. Inkongruenz	0
6. ungrammatische Iteration	0
7. falsche Wortklasse	0
8. Totalausfall	0
9. falsche/fehlende Satzverbindung	0
10. hypertrophe Parataxe	0

Englisch/Deutsch

1. Anakoluth	0
2. Ellipse	3
3. falsche SGS	8
4. falsches AW	0
5. Inkongruenz	0
6. ungrammatische Iteration	0
7. falsche Wortklasse	1
8. Totalausfall	0
9. falsche/fehlende Satzverbindung	0
10. hypertrophe Parataxe	0

andere

1. Anakoluth	1
2. Ellipse	2
3. falsche SGS	0
4. falsches AW	0
5. Inkongruenz	0
6. ungrammatische Iteration	1
7. falsche Wortklasse	1
8. Totalausfall	1
9. falsche/fehlende Satzverbindung	1
10. hypertrophe Parataxe	1

6.4 Transkript, Korrekturbogen und Auswertung - ProbandIn 3

SL = Studienleiter

P3 = ProbandIn 3

SL: Hallo! Schön, dass du dir heute Zeit genommen hast!

P3: Hallo [Name]!

SL: Ich möchte heute mit dir über das Thema „Corona“ sprechen.

P3: Mhm, ja.

SL: Kannst du mir erzählen, wie die ganze Sache in Japan angefangen hat?

P3: So ... **[1]** zuerst haben wir einfach in letztes Jahr Dezember durch Fernseher eine Nachricht gehört, dass eine neue Virus in China gefunden hat, aber der Zeit war kein großes Katastrophe gewesen, nur in China passiert. **[2]** Und in Januar auch nur passiert nur in China. **[3]** In Japan ist erst Anfang Februar sechzehnte Infizierte gefunden worden und mehr als die Hälfte von sechzehn Infizierte war Leute aus China zurückgekehrt haben und die haben sehr leicht Symptom.

SL: Kannst du mir sagen, wie die Situation in Japan jetzt ist?

P3: Jetzt ... **[4]** große Änderung war seit Ende März, als Japan entschieden hat, dass Olympische Spiel verschieben. **[5]** Und das war vierundzwanzigste März. **[6]**

Und davor haben wir keine strenge Maßnahme durchgeführt. [7] Obwohl alle andere Ländern, vor allem in Europa, hat sehr strenge Maßnahme durchgeführt hat, Japan hat eigentlich nichts Besonderes gemacht. [8] Aber nach diese vierundzwanzigsten hat nächsten Tag, am fünfundzwanzigsten, hat Tokio und Kanagawa und Saitama, solche Ort, hat am Wochenende auszugehen verboten.

SL: Verboten?

P3: [9] Ja, verboten. [10] Das war erste strenge Maßnahme. [11] Ja, und nach diesem Wochenende hat Japan so „Heimarbeit“ fordert. [12] Ich weiß es nicht, wieviele Prozent Japaner jetzt heimarbeiten, aber ziemlich viele Firmen haben diese Heimarbeit durchgeführt. [13] Oder viele andere Firmen hat solche Arbeitszeit verschiebt, dass nicht jeder Person selbe Zeit mit dem Zug fahren muss.

SL: Genau, die Züge in Japan sind ja immer sehr voll, da sind immer sehr viele Menschen. Dadurch könnte sich das Virus sehr schnell ausbreiten.

P3: [14] Ja, und jetzt unsere Zug fährt immer noch ganz normal,, wie vorher, aber jetzt viel weniger Leute fahren mit dem Zug und Fenster von der Zug hat immer geöffnet und Leute haben auch Masken getragen und wir haben auch leicht verboten dass wir nicht im Zug sprechen.

SL: Man darf im Zug nicht sprechen?

P3: [15] Ich meine nicht „darf“, aber so ... „empfohlen“, dass wir nicht im Zug sprechen. [16] Ja, ich mein‘, das ist allgemeine in Europa auch wir dürfen nicht so nah miteinander sprechen. [17] Einfach beim Einkaufen oder so wir müssen Abstand halten. [18] Ich meine ... beim Einkaufszentrum in Japan hat nicht so streng kontrolliert, dass wir Abstand halten beim Warten für die Ware zu kaufen.

SL: *An der Kassa ...*

P3: **[19]** An der Kasse, ja, das mein' ich.

SL: *Und du hast gesagt: Erst seit die Regierung beschlossen hat, die Olympischen Spiele zu verschieben, hat man in Japan begonnen, strengere Maßnahmen zu ergreifen.*

P3: **[20]** Ja, genau.

SL: *Was war denn davor? Also, bevor man beschlossen hat, die Olympischen Spiele zu verschieben.*

P3: **[21]** Bis dahin hat eigentlich keine strenge Maßnahme, aber wir hatten mehr Probleme mit Hamsterkäufe mit Toilettenpapier oder Masken oder solche Essen, das lang Haltbarkeit hat. **[22]** Und weil wir haben ein unbegründetes Gerücht bekommen, dass wir viele Lebensmittel oder Klopapier aus China bekommen, deshalb durch jetzige diese Chinasituation wir bekommen keine Klopapier mehr. **[23]** Deshalb haben viele Klopapier gekauft. **[24]** Das war schon Ende Februar. **[25]** Und jetzt die Situation hat noch geblieben. Ich meine, wir können ... **[26]** Ja, wir haben noch schwierig, zugänglich Klopapier zu kaufen. **[27]** Die verkaufen immer noch, aber ich denke, es gibt immer noch Leute, die Hamsterkäufe machen, deshalb haben wir Schwierigkeiten. **[28]** Und jedes Mal wenn wir strenger Maßnahme bekommen, dann Leute kaufen immer Klopapier oder solche Essen, lang Haltbarkeit hat oder Wasser oder so. **[29]** Solche Sachen ist manchmal schwierig zu kaufen.

SL: *Verstehe ... also, denkst du, dass die Japaner doch irgendwie Angst haben oder Sorgen haben? Auch wenn die Regierung keine allzu strengen Maßnahmen erlässt wie in Europa, zum Beispiel?*

P3: **[30]** Irgendwie in Japan ist nicht möglich, so strenge Maßnahme durchzuführen wie andere Ländern, wie in Europa, oder so. **[31]** Ich weiß es nicht. **[32]** Das ist, ich glaube, wegen der Gesetze in Japan. **[33]** Ja, ich kenne mich nicht so gut aus über Gesetze, aber die können nicht, weil wir draußen sind, deshalb müssen wir Bußgeld zahlen oder solche Maßnahme können japanische Regierung nicht machen.

SL: Ah, ich verstehe. Und kannst du mir sagen, warum die japanische Regierung so lange gewartet hat, bis sie die Spiele verschoben hat?

P3: **[34]** Ja, weil ich denke diese Corona-Virus hat sehr starke Zusammenhang mit wirtschaftliche Situation und Japan hat sehr viel erwartet durch die Olympische Spiel, dass japanische Wirtschaft Aufschwung bekommt. **[35]** Und wir haben dafür sehr viel vorbereitet und viel Geld investiert und viele Werbung gemacht und auch solche „Ware“ schon produziert. **[36]** Da stand schon „Olympisch Spiel 2020“ und es ist schwierig wenn wir jetzt Olympisch Spiel in 2021 macht, solche Probleme. **[37]** Deshalb für uns ist sehr, sehr schwierig, das Olympische Spiel zu verschieben, deshalb wir haben bis zum letzte Moment so gewünscht, dass das trotz diese große Katastrophe können wir planmäßig Olympisch Spiel veranstalten. **[38]** Aber natürlich wir mussten schon akzeptieren, dass das nicht geht und natürlich gesundheitlich für Bevölkerung und für alle Leute auf der Welt ist natürlich viel wichtiger als andere Sache. **[39]** Ja, deshalb, wenn wir verzichten über Olympische Spiele, dann die Regierung hat angefangen, mehr strenger Maßnahmen durchführen und wir haben auch akzeptiert.

SL: Und findest du, dass es richtig war, dass man so lange versucht hat, an den Spielen festzuhalten oder denkst du, dass man viel früher hätte sagen sollen: „Nein, die Spiele sind nicht so wichtig.“ ...?

P3: **[40]** Das ist, ich denke, sehr, sehr schwierige Frage, weil habe ich einmal gehört, durch die Corona-Virus sterben eigentlich ältere Leute, aber wenn japanische Wirtschaft nach unten geht, dann vielleicht jüngere Leute können nicht mehr

überleben. [41] Aber natürlich wir können nicht ältere Leute einfach zur Seite schieben, nur für jüngere Leute zu helfen. [42] Ja, das ist sehr, sehr schwierig, über Corona-Virus, dass das so stark Zusammenhang hat mit Wirtschaft und Gesundheit. [43] „Was ist wichtiger?“ ist sehr schwierig zu antworten.

SL: Ja, das ist eine schwierige Frage. Aber du warst zu dieser Zeit ja auch in Deutschland, richtig?

P3: [44] Ich war ab Mitte Februar bis Mitte März in Deutschland gewesen. [45] Eigentlich wollte ich bis Ende März in Deutschland bleiben, aber habe ich gehört, jetzt Japan wird auch bisschen strenger Maßnahme durchführen, und dadurch hab' ich Schwierigkeiten vielleicht öffentlich Verkehrsmittel in Japan benutzen darf, oder so. [46] Deshalb habe ich frühere Flugticket genommen und zum Glück konnte ich durch öffentliche Verkehrsmittel habe ich zuhause erreicht. [47] Und es gibt viele Leute, die bisschen länger in Europa geblieben haben. [48] Solche Leute dürfen nicht öffentlich Verkehrsmittel in Japan benutzen und die müssen selber Geld bezahlen und zwei Wochen in Hotel bleiben.

SL: Andere Japaner meinst du, die in Europa waren und jetzt zurück in Japan sind?

P3: [49] Ja, genau so. [50] Ich bin Mitte März bin ich nach Japan zurückgekommen, aber solche Leute, wer bis Ende März geblieben haben und viele Austauschstudenten, zum Beispiel, mussten nach Japan zurückkommen, weil die haben solche gefährliche Level, Niveau 2 oder 3. [51] Die müssen nach Japan zurückkommen. [52] Das war Problem, weil ich denke, Japaner, wer in Europa lebt, die können einfach dort bleiben, weil ich denke, gefährliches Niveau Deutschland oder Japan hat keinen Unterschied eigentlich. [53] Aber solche Austauschstudenten musste zurückkommen.

SL: Würdest du sagen, dass diese Maßnahme gut war oder schlecht war?

P3: **[54]** Ich meine ... ja, das war sehr schlecht eigentlich, weil der Zeit hat viele Flüge hat abgesagt, deshalb vielleicht ... obwohl eine Studentin lebt in Kyushu oder so, die müssen nur nach Tokio fliegen kann und danach die haben keine Chance, außer zwei Wochen in Hotel bleiben, weil die dürfen keine öffentlich Verkehrsmittel benützen. **[55]** Und Taxi oder so können wir auch nicht benutzen. Ja, deshalb ...

SL: Man kann derzeit keine Taxis benützen in Japan?

P3: **[56]** Nein, ich meine: Das ist auch öffentlich Verkehrsmittel, sagen die Regierung. **[57]** Kein Taxi, kein Zug, kein Bus, solche Sachen. **[58]** Die müssen einfach ... die haben Möglichkeiten nur vielleicht Familie abholen würde, die können zuhause gehen. Aber sonst ...

SL: Gut, gänzlich ohne öffentliche Verkehrsmittel wird es sehr schwierig in Japan.

P3: **[59]** Ja, sehr schwierig. **[60]** Oder vielleicht Leiheauto, aber das hat auch viele Leute benutzt, deshalb die konnten nicht so leicht zugänglich.

SL: Und deine persönliche Situation, also dein Alltag während Corona, wie ist der jetzt so?

P3: **[61]** Weil meine Zeit hat schon in Fernsehnachricht berichtet, dass Corona-Virus durch solche aus Ausland Zurückkommende verbreitet, deshalb habe ich nach dem Zurückkommen aus Deutschland habe ich für zwei Wochen einfach zuhause geblieben und nur minimal um Essen zu besorgen oder so habe Mask getragen und einfach kurz einkaufen gegangen, sonst habe ich zuhause für zwei Wochen geblieben. **[62]** Und nach diese zwei Wochen hat auch schon Tokio, Kanagawa, Saitama, diese Bereich, hat schon empfohlen, dass wir einfach zuhause bleiben soll und möglichst wenig ausgehen, deshalb jetzt bleibe ich zuhause. **[63]** Und unsere Universität sollte eigentlich hätte anfangen, wenn wir keine Corona-Virus hätte, aber

die haben noch nicht solche Online-Unterricht vorbereitet, so einfach ich bleibe zuhause und ich beschäftige mich meine deutsche grammatisch oder so, ja ...

SL: Du nutzt die Zeit sinnvoll. Das ist gut!

P3: **[64]** Ja, und meine Eltern wohnen in [Präfektur], aber keinen Fall ich fliege nach [Präfektur], weil vielleicht ich bekomme Virus irgendwo und wenn ich das infiziere zu meine Eltern, das ist wirklich nicht gut.

SL: Ja, das wollen wir nicht. Gut, das war sehr interessant. Vielen Dank!

P3: **[65]** Dankeschön!

P3

1. Zuerst haben wir einfach in letztes Jahr Dezember durch Fernseher eine Nachricht gehört, dass eine neue Virus in China gefunden hat, aber der Zeit war kein großes Katastrophe gewesen, nur in China passiert.

Ellipse 2a: 1 f. SGS: 1
2b: 11 f. AW: 11
2d: 1 Inkongr: 1

2. Und in Januar auch nur passiert nur in China.

ist es 2a 2b 6 3 Ellipse 2a: 1 f. SGS: 1
2b: 1 ungr. It: 1

3. In Japan ist erst Anfang Februar sechzehnte Infizierte gefunden worden und mehr als die Hälfte von diesen sechzehn Infizierte war Leute aus China zurückgekehrt haben und die haben sehr leicht Symptom.

f. AW: 1 hyp. P: 1 A die 9b
Inkongr: 11 rel. Anschl: 1

4. Große Änderung war seit Ende März, als Japan entschieden hat, dass Olympische Spiel verschieben.

Ellipse 2b: 1 Inkongr: 1
f. AW: 11 ungr. It: 1

5. Und das war vierundzwanzigste März.

f. AW: 1

6. Und davor haben wir keine strenge Maßnahme durchgeführt.

7. Obwohl alle andere Länder, vor allem in Europa, hat sehr strenge Maßnahme durchgeführt hat, Japan hat eigentlich nichts Besonderes gemacht.

3 f. SGS: 1 ungr. It: 1
Inkongr: 1

8. Aber nach diese vierundzwanzigsten hat nächsten Tag, am fünfundzwanzigsten, hat Tokio und Kanagawa und Saitama, solche Ort, hat am Wochenende auszugehen verboten.

Ellipse 2d: 1 ungr. It: 11
Inkongr: 1

9. Ja, verboten.

10. Das war ^{die 4} erste strenge Maßnahme.

f. AW: 1

11. Ja, und nach diesem Wochenende hat Japan so „Heimarbeit“ ^{ge-}fordert.

12. Ich weiß ^{es} nicht, wieviele Prozent ^{der 4} Japaner jetzt heimarbeiten, aber ziemlich viele Firmen haben diese Heimarbeit durchgeführt.

f. AW: 1

ungr. lt.: 1

13. Oder viele andere Firmen ^{haben 5} ⁴ ~~hat~~ solche Arbeitszeit verschiebt, ^{en} ^{oben} ^{damit 9d} dass nicht jede Person ^{2d+4} ^{zur} ⁱⁿ selbe Zeit mit dem Zug fahren muss.

Ellipse 2d: 1 Inkongr.: 1
f. AW: 11 falsche Konj.: 1

14. Ja, und jetzt ³ unser Zug fährt immer noch ganz normal, wie vorher, aber jetzt viel weniger Leute ³ fahren mit dem Zug und ⁴ Fenster von der Zug ^{des den Zug ist} hat immer geöffnet und Leute haben auch Masken ^{die 4} getragen und wir haben auch leicht verboten, dass wir ³ nicht im Zug sprechen.

f. SGS: 11

f. AW: 11

15. Ich meine nicht „darf“, aber so ... „empfohlen“, dass wir nicht im Zug sprechen.

16. Ja, ich mein', das ist allgemein ^{so 2e} in Europa auch wir dürfen nicht so nah miteinander sprechen.

Ellipse 2e: 1
weitergef. SA: 1

9a

17. Einfach beim Einkaufen oder so ³ wir müssen Abstand halten.

f. SGS: 1

18. Ich meine ... beim Einkaufszentrum in Japan hat ^{man 2b} nicht so streng kontrolliert, dass wir Abstand halten beim Warten für die Ware zu kaufen.

Anakoluth: 1

Ellipse 2b: 1

19. An der Kasse, ja, das mein' ich.

20. Ja, genau.

21. Bis dahin hat ^{2b} eigentlich keine strenge Maßnahme ^{es} aber wir hatten mehr Probleme mit Hamsterkäufen ^{gehört} mit Toilettenpapier oder Masken oder solche ^{gehört} Essen, das ^{gehört} Haltbarkeit hat.

Ellipse 2a: 1 f. AW: 1
2b: 1

22. Und weil wir ^{gehört} haben ein unbegründetes Gerücht bekommen, dass wir viele Lebensmittel oder Klopapier aus China bekommen, ^{gehört} deshalb durch ^{gehört} jetzige diese Chinasituation ^{gehört} wir bekommen keine Klopapier mehr.

f. SGS: IIII
f. fehlende Konj.: 1

23. Deshalb haben viele Klopapier gekauft.

24. Das war schon Ende Februar.

25. Und jetzt ³ ^{ist} die Situation hat noch geblieben.

f. SGS: 1

26. Ja, wir haben noch ⁷ ⁶ schwierig, zugänglich Klopapier zu kaufen.

ungr. It.: 1

f. WK: 1

27. Die verkaufen ^{es 2c} immer noch, aber ich denke, es gibt immer noch Leute, die Hamsterkäufe machen, deshalb haben wir Schwierigkeiten.

Ellipse 2c: 1

28. Und jedes Mal wenn wir strenger Maßnahme bekommen, dann ^{die 4} ³ Leute kaufen immer Klopapier oder solche Essen, ^{lang} Haltbarkeit hat oder Wasser oder so.

^{das eine} ^{9b} 4 f. SGS: I rel. Ansch.: I
f. AW: II

29. Solche Sachen ^{sind 5} ~~ist~~ manchmal schwierig zu kaufen.

Inkongr.: I

30. Irgendwie in Japan ³ ^{9b} ist nicht möglich, so strenge Maßnahme ⁱⁿ durchzuführen wie andere ^{in 2d} ^{2d} Ländern, wie in Europa, oder so.

Ellipse 2b: I f. SGS: I
2d: I

31. Ich weiß es nicht.

32. Das ist, ich ³ glaube, wegen der Gesetze in Japan.

f. SGS: I

33. Ja, ich kenne mich nicht so gut aus ^{mit den 4} ^{mit} Gesetze, aber die können nicht, weil wir draußen sind, deshalb müssen wir Bußgeld zahlen oder solche Maßnahme ⁵ ⁵ können japanische Regierung nicht machen.

1 Anaboluth: I Inkongr.: I
f. AW: II weitergef. SA: I

34. Ja, weil, ich denke, diese Corona-Virus hat ^{einen 4} ^{sehr} starke Zusammenhang mit wirtschaftliche Situation und Japan hat sehr viel erwartet durch die Olympische Spiel, ^{der 4} ^{der} dass japanische Wirtschaft Aufschwung bekommt.

Anaboluth: I f. AW: III
f. SGS: II

35. Und wir haben dafür sehr viel vorbereitet und viel Geld investiert und viele Werbung gemacht und auch solche „Ware“ schon produziert.

hyp. Parah.: I

36. Da stand schon „Olympisch Spiel 2020“ und es ist schwierig wenn wir jetzt Olympisch Spiel in 2021 machen solche Probleme.
 f. AW: I ungr. It: I
 Inkongr. I

37. Deshalb für uns ist sehr, sehr schwierig, das Olympische Spiel zu verschieben, deshalb wir haben bis zum letzte Moment so gewünscht, dass das trotz diese große Katastrophe können wir planmäßig Olympisch Spiel veranstalten.
 Ellipse 2b: I ungr. It: I Anakoluth: I
 f. SGS: II ~~ungr. It: I~~
 f. AW: I

38. Aber natürlich wir mussten schon akzeptieren, dass das nicht geht und natürlich gesundheitlich für Bevölkerung und für alle Leute auf der Welt ist natürlich viel wichtiger als andere Sache.
 f. SGS: II ungr. It: I
 f. AW: II f. WK: I

39. Ja, deshalb, wenn wir verzichten über Olympische Spiele, dann die Regierung hat angefangen, mehr strenger Maßnahmen durchführen und wir haben auch akzeptiert.
 Ellipse 2c: I falsches AW: I ungr. It: I
 f. SGS: II falsche Konj.: I

40. Das ist, ich denke, sehr, sehr schwierige Frage, weil habe ich einmal gehört, durch die Corona-Virus sterben eigentlich ältere Leute, aber wenn japanische Wirtschaft nach unten geht, dann vielleicht jüngere Leute können nicht mehr überleben.
 f. SGS: III
 f. AW: II

41. Aber natürlich wir können nicht ältere Leute einfach zur Seite schieben, nur für jüngere Leute zu helfen.
 f. SGS: II

42. Ja, das ist sehr, sehr schwierig, über Corona-Virus, dass das so stark Zusammenhang hat mit Wirtschaft und Gesundheit.
 Anakoluth: I f. AW: III
~~f. SGS: I~~

43. „Was ist wichtiger?“ ist sehr schwierig zu antworten.

44. Ich war ab Mitte Februar bis Mitte März in Deutschland gewesen.

45. Eigentlich wollte ich bis Ende März in Deutschland bleiben, aber habe ich gehört, jetzt Japan wird auch bisschen strenger Maßnahme durchführen, und dadurch hab' ich Schwierigkeiten vielleicht, dass öffentlich Verkehrsmittel in Japan benutzen darf, oder so.

Ellipse 2b:1 fehlende Konj.:1
f. SGS:III

46. Deshalb habe ich ^{ein}früheres ^sFlugticket genommen und zum Glück konnte ich durch öffentliche ^{ent}Verkehrsmittel ^{men}heim zuhause erreichen.

Anakoluth: 1 f. AW: 11

47. Und es gibt viele Leute, die ^{ein} bisschen länger in Europa geblieben ^{sind} haben.

f. AW: 1

48. Solche Leute dürfen nicht öffentlich Verkehrsmittel in Japan benutzen und die müssen selber Geld bezahlen und zwei Wochen ⁱⁿ Hotel bleiben.

f. AW: 11

49. Ja, genau so.

50. Ich bin Mitte März ^{6.5} bin ich nach Japan zurückgekommen, aber solche Leute, ^{die 2b} wer bis Ende März geblieben haben und viele Austauschstudenten, zum Beispiel, mussten nach Japan zurückkommen, weil die haben solche gefährliche Level, Niveau 2 oder 3.

diese Länder $\xrightarrow{3}$ *3*

f. SGS: 1 rel. Anschl.: 1
ung. It.: 11 anaph. Ref.: 1

51. Die müssen nach Japan zurückkommen.

52. Das war ^{einfach} Problem, weil ich denke, Japaner, ^{die} ^{9/6} ^{leben} in Europa ⁵ ~~lebt~~, die können einfach dort bleiben, weil ich denke, ~~gefährliches Niveau~~ Deutschland oder Japan ^{macht} hat keinen Unterschied eigentlich.

Ellipse Zol.: 1 Inkongr.: 1 fehlende Konj.: 1
f. AW: 1 rel. Anschl.: 1

53. Aber solche Austauschstudenten ^{mussten} ~~musste~~ zurückkommen.

Inkongr.: I

54. Ich meine ... ja, das war sehr schlecht eigentlich, weil der Zeit ^{hat} ~~hat~~ viele Flüge ^{abgesagt} ~~abgesagt~~, deshalb vielleicht ... obwohl eine Studentin ^{lebt} ~~lebt~~ in Kyushu oder so, die ^{müssen} ~~müssen~~ nur nach Tokio fliegen ^{kann} ~~kann~~ und danach die ^{haben} ~~haben~~ keine Chance, außer zwei Wochen in Hotel bleiben, weil die ^{dürfen} ~~dürfen~~ keine öffentlich Verkehrsmittel benutzen.

Ellipse 2d: II

f. SGS: III

f. AW: I

Inkongr.: III

ungr. It.: II

55. Und Taxi oder so können wir auch nicht benutzen.

56. Nein, ich meine: Das ist auch ^{ein} ~~öffentlich~~ Verkehrsmittel, ^{sagen} ~~sagen~~ die Regierung.

f. AW: I

Inkongr.: I

57. Kein Taxi, kein Zug, kein Bus, solche Sachen.

58. Die müssen einfach ... ^{die} ~~die~~ haben ^{Möglichkeiten} ~~Möglichkeiten~~ nur, ^{vielleicht} ~~vielleicht~~ Familie abholen würde, ^{dann} ~~dann~~ die können zuhause gehen. Aber sonst ...

Total ausfall: I Ellipse 2d: I f. AW: II

59. Ja, sehr schwierig.

60. Oder vielleicht ^{ein} ~~ein~~ Leihauto, aber das ^{haben} ~~hat~~ auch viele Leute benutzt, deshalb ^{die} ~~die~~ konnten nicht so leicht zugänglich ^{waren} ~~waren~~.

f. SGS: I

f. AW: I

Inkongr.: I

2b 2d
man zu

3

61. Weil meine Zeit ^{deh} hat schon in Fernsehnachricht berichtet, dass ^{das} Corona-Virus durch solche aus ^{dem} Ausland Zurückkommende verbreitet, ^{unmöglich} deshalb habe ich nach dem Zurückkommen aus Deutschland ^{ich} habe ich für zwei Wochen einfach zuhause geblieben und nur minimal, um Essen zu besorgen oder so, ^{ich} habe ^{ein} Maske getragen und einfach kurz einkaufen gegangen, sonst habe ich zu Hause für zwei Wochen geblieben.

Ellipse 2a: I f. SGS: II falsche Konj.: I
2b: I f. AW: III
2d: I ungr. It: I

62. Und nach diese zwei Wochen ^{hat} hat auch schon Tokio, Kanagawa, Saitama, diese Bereich, ^{hat} hat schon empfohlen, dass wir einfach zuhause bleiben ^{so} und möglichst wenig ausgehen, deshalb jetzt bleibe ich zuhause.

f. SGS: I Totalauf.: I
Inkongr.: I

63. Und unsere Universität sollte eigentlich hätte anfangen, wenn wir keine Corona-Virus hätte, aber die ^{die hat} (, die hat) haben noch nicht solche Online-Unterricht vorbereitet, so einfach ich bleibe zuhause und ich beschäftige mich ^{mit} meine deutsche ^{Grammatik} grammatisch oder so, ja ...

mit 2d Grammatik 7
Ellipse 2d: I Inkongr.: I
f. SGS: III f. WK: I

64. Ja, und meine Eltern wohnen in [Präfektur], aber ^{auf 2d} keinen Fall ich fliege nach [Präfektur], weil vielleicht ich bekomme ^{das} Virus irgendwo und wenn ich das infiziere zu meine Eltern, das ist wirklich nicht gut.

Ellipse 2d: I f. AW: I
f. SGS: III

Semantik/Pragmatik!

65. Dankeschön!

Probandin 3

[illegible]

1. Anakoluth							
	Japanisch	Englisch	Deutsch	Japanisch/Englisch	Japanisch/Deutsch	Englisch/Deutsch	andere
[18]			1				
[33]			1				
[34]			1				
[37]			1				
[42]			1				
[46]			1				
2. Ellipse							
2a Verb							
	Japanisch	Englisch	Deutsch	Japanisch/Englisch	Japanisch/Deutsch	Englisch/Deutsch	andere
[1] Hilfsverb sein							1
[2] Hilfsverb sein							1
[21] geben							1
[61] Hilfsverb werden							1
[61] Hilfsverb sein							1
2b Subjekt							
	Japanisch	Englisch	Deutsch	Japanisch/Englisch	Japanisch/Deutsch	Englisch/Deutsch	andere
[1] das	1						
[1] es	1						
[2] es	1						
[4] es	1						
[18] man	1						
[21] Nullpronomen es	1						
[30] Nullpronomen es	1						
[37] Nullpronomen es	1						
[45] ich	1						
[61] man	1						
[61] ich	1						
2c Objekt							
	Japanisch	Englisch	Deutsch	Japanisch/Englisch	Japanisch/Deutsch	Englisch/Deutsch	andere
[27] es	1						
[39] sie/das	1						
2d Präposition							
	Japanisch	Englisch	Deutsch	Japanisch/Englisch	Japanisch/Deutsch	Englisch/Deutsch	andere
[1] zu	1						
[8] am				1			
[13] zu	1						
[30] in	1						
[52] in	1						
[54] zu	1						
[54] zu	1						
[58] nach	1						
[61] zu	1						
[63] mit	1						
[64] auf	1						
2e andere							
	Japanisch	Englisch	Deutsch	Japanisch/Englisch	Japanisch/Deutsch	Englisch/Deutsch	andere
[16] so							1

3. falsche SGS							
	Japanisch	Englisch	Deutsch	Japanisch/Englisch	Japanisch/Deutsch	Englisch/Deutsch	andere
[1] Präposition an f. Pos.							1
[2] Verb f. Position		1					
[7] fehlende Inversion / HS-Stellung (vorang. NS)						1	
[14] fehlende Inversion / HS-Stellung (Vorfeldbes.)						1	
[14] fehlende Inversion / HS-Stellung (Vorfeldbes.)						1	
[17] fehlende Inversion (Modalverb)			1				
[22] Hilfsverb in HS-Stellung mit "weil"			1				
[22] Artikel-Adjektiv-Inv.							1
[22] Subjekt an falscher Position							1
[22] Verb in HS-Stellung mit "dass"						1	
[25] fehlende Inversion (Hilfsverb) (Vorfeldbes.)			1				
[28] fehlende Inversion (Vorfeldbes.)			1				
[30] fehlende Inversion (Vorfeldbes.)			1				
[32] fehlende Inversion / HS-Stellung (Einschub)						1	
[34] Konjunktion an falscher Position							1
[34] Hilfsverb in HS-Stellung mit "weil"			1				
[37] fehlende Inversion (Vorfeldbes.)			1				
[37] fehlende Inversion (Vorfeldbes.)			1				
[38] fehlende Inversion (Modalverb) (Vorfeldbes.)			1				
[38] Verb in HS-Stellung mit "dass"							
[39] Verb in HS-Stellung mit "als"			1				
[39] fehlende Inversion (voranges. NS)			1				
[40] fehlende Inversion / HS-Stellung (Einschub)						1	
[40] Inversion statt Verbendstellung			1				
[40] Adverb an 1. Position		1					
[40] fehlende Inversion / HS-Stellung (Vorfeldbes.)						1	
[41] fehlende Inversion (Vorfeldbes.)			1				
[41] Negation an falscher Position			1				
[45] falsche Inversion			1				
[45] Adverb an falscher Position		1					
[45] Adverb an falscher Position							1
[50] Verb in HS-Stellung mit "weil"						1	
[54] Hilfsverb in HS-Stellung mit "weil"			1				
[54] Verb in HS-Stellung mit "obwohl"						1	
[54] fehlende Inversion (voranges. NS)			1				
[54] fehlende Inversion / HS-Stellung (Vorfeldbes.)						1	
[54] Modalverb in HS-Stellung mit "weil"			1				
[60] fehlende Inversion / HS-Stellung (Vorfeldbes.)							1
[61] Hilfsverb in HS-Stellung mit "weil"			1				
[61] Orts- vor Zeitergänzung		1					
[62] Adverb an falscher Position			1				
[63] Modalverb an 2. Position mit Konj. II							1
[63] Hilfsverb-Adverb-Inversion		1					
[63] Adverb-Subjekt-Verb							1
[64] fehlende Inversion / HS-Stellung (Vorfeldbes.)						1	
[64] Adverb-Subjekt-Inversion mit "weil"		1					
[64] Verb in HS-Stellung mit "weil"						1	
[64] Verb an falscher Position							1
[64] fehlende Inversion / HS-Stellung (voranges. NS)						1	

4. falsches Artikelwort							
	Japanisch	Englisch	Deutsch	Japanisch/Englisch	Japanisch/Deutsch	Englisch/Deutsch	andere
[1] best. Artikel fehlt				1			
[1] best. Artikel fehlt	1						
[3] best. Artikel fehlt							1
[4] unbest. Artikel fehlt	1						
[4] best. Artikel fehlt	1						
[5] best. Artikel fehlt (kennt einfach nicht)				1			
[10] best. Artikel fehlt	1						
[12] best. Artikel fehlt	1						
[13] überflüssiges Pronomen			1				
[13] best. Artikel fehlt	1						
[14] best. Artikel fehlt	1						
[14] best. Artikel fehlt				1			
[21] unbest. Artikel fehlt	1						
[28] best. Artikel fehlt				1			
[28] unbest. Artikel fehlt	1						
[33] best. Artikel fehlt	1						
[33] best. Artikel fehlt	1						
[34] unbest. Artikel fehlt	1						
[34] best. Artikel fehlt	1						
[34] best. Artikel fehlt	1						
[36] best. Artikel fehlt	1						
[37] best. Artikel fehlt	1						
[38] best. Artikel fehlt	1						
[38] best. Artikel fehlt	1						
[39] best. Artikel fehlt	1						
[40] unbest. Artikel fehlt	1						
[40] best. Artikel fehlt	1						
[42] best. Artikel fehlt	1						
[42] unbest. Artikel fehlt	1						
[42] best. Artikel fehlt	1						
[46] unbest. Artikel fehlt	1						
[46] Possesivpronomen fehlt				1			
[47] unbest. Artikel fehlt	1						
[48] best. Artikel fehlt				1			
[48] best. Artikel fehlt	1						
[52] unbest. Artikel fehlt	1						
[54] best. Artikel fehlt	1						
[56] unbest. Artikel				1			
[58] best. Artikel fehlt	1						
[58] best. Artikel fehlt				1			
[60] unbest. Artikel fehlt	1						
[61] best. Artikel fehlt	1						
[61] best. Artikel fehlt	1						
[61] best. Artikel fehlt				1			
[61] unbest. Artikel fehlt	1						
[64] best. Artikel fehlt	1						

5. Inkongruenz							
	Japanisch	Englisch	Deutsch	Japanisch/Englisch	Japanisch/Deutsch	Englisch/Deutsch	andere
[3] 3. P. Pl > 3. P. Sg	1						
[3] 3. P. Pl > 1./3. P. Sg	1						
[4] 3. P. Sg > 1./3. P. Pl / Infinitiv	1						
[7] 3. P. Pl > 3. P. Sg	1						
[8] 3. P. Pl > 3. P. Sg	1						
[13] 3. P. Pl > 3. P. Sg	1						
[29] 3. P. Pl > 3. P. Sg	1						
[33] 3. P. Sg > 1. P. Pl./3. P. Pl	1						
[36] 1. P. Pl > 3. P. Sg/2. P. Pl	1						
[52] 3. P. Pl > 3. P. Sg/2. P. Pl	1						
[53] 3. P. Pl > 1. P. Sg/3. P. Sg	1						
[54] 3. P. Pl > 3. P. Sg	1						
[54] 3. P. Sg > 1. P. Pl/3. P. Pl	1						
[54] 3. P. Sg > 1. P. Pl./3. P. Pl	1						
[54] 3. P. Sg > 1. P. Pl./3. P. Pl	1						
[56] 3. P. Sg > 1. P. Pl./3. P. Pl	1						
[60] 3. P. Pl > 3. P. Sg	1						
[62] 1. P. Pl > 1./3. P. Sg	1						
[63] 1. P. Pl > 1./3. P. Sg	1						
6. ungr. Iteration							
	Japanisch	Englisch	Deutsch	Japanisch/Englisch	Japanisch/Deutsch	Englisch/Deutsch	andere
[2] überflüssiges Adverb							1
[4] überflüssige Präposition			1				
[7] redundantes Verb							1
[8] redundantes Verb							1
[8] überflüssige Konjunktion	1						
[8] redundantes Verb							1
[12] überflüssiges Objekt			1				
[26] überflüssiges Adverb							1
[36] überflüssige Präposition		1					
[37] überflüssiges Adverb							1
[38] redundantes Adverb							
[39] überflüssiges Adverb			1				
[50] redundantes Verb							1
[50] redundantes Subjekt							1
[54] redundantes Verb							1
[54] redundantes Verb							1
[61] redundantes Verb							1
[61] redundantes Subjekt							1
[62] redundantes Verb							1
[62] redundantes Adverb							1
7. falsche Wortklasse							
	Japanisch	Englisch	Deutsch	Japanisch/Englisch	Japanisch/Deutsch	Englisch/Deutsch	andere
[26] Adjektiv statt Nomen			1				
[38] Adjektiv statt Nomen			1				
[63] Adjektiv statt Nomen			1				
8. Totalausfall							
	Japanisch	Englisch	Deutsch	Japanisch/Englisch	Japanisch/Deutsch	Englisch/Deutsch	andere
[58] mehrere Konjunktionen fehlen							1

9. falsche Satzverbindung							
9a weitergeführte SA							
	Japanisch	Englisch	Deutsch	Japanisch/Englisch	Japanisch/Deutsch	Englisch/Deutsch	andere
[16] zwischendurch eingefallen, Situation in Japan zu erklären							1
[33] zwischendurch eingefallen, Situation in Japan zu erklären							1
9b relativistischer Anschluss							
	Japanisch	Englisch	Deutsch	Japanisch/Englisch	Japanisch/Deutsch	Englisch/Deutsch	andere
[3] rel. Anschluss ausgelassen							1
[28] rel. Anschluss ausgelassen							1
[50] rel. Anschluss falsch		1					
[52] rel. Anschluss falsch		1					
9c anaphorische Referenz							
	Japanisch	Englisch	Deutsch	Japanisch/Englisch	Japanisch/Deutsch	Englisch/Deutsch	andere
[50] Referenz unklar							1
9d falsche/fehlende Konjunktion							
	Japanisch	Englisch	Deutsch	Japanisch/Englisch	Japanisch/Deutsch	Englisch/Deutsch	andere
[13] falsche Konjunktion			1				
[22] fehlende Konjunktion							1
[39] falsche Konjunktion		1					
[45] fehlende Konjunktion							1
[52] fehlende Konjunktion							1
10. hypertrophe Parataxe							
	Japanisch	Englisch	Deutsch	Japanisch/Englisch	Japanisch/Deutsch	Englisch/Deutsch	andere
[3]							1
[35]							1
gesamt							
	Japanisch	Englisch	Deutsch	Japanisch/Englisch	Japanisch/Deutsch	Englisch/Deutsch	andere
	78	10	34	10	0	13	39

Japanisch	
1. Anakoluth	0
2. Ellipse	23
3. falsche SGS	0
4. falsches AW	35
5. Inkongruenz	19
6. ungrammatische Iteration	1
7. falsche Wortklasse	0
8. Totalausfall	0
9. falsche/fehlende Satzverbindung	0
10. hypertrophe Parataxe	0

Englisch

1. Anakoluth	0
2. Ellipse	0
3. falsche SGS	6
4. falsches AW	0
5. Inkongruenz	0
6. ungrammatische Iteration	1
7. falsche Wortklasse	0
8. Totalausfall	0
9. falsche/fehlende Satzverbindung	3
10. hypertrophe Parataxe	0

Deutsch

1. Anakoluth	6
2. Ellipse	0
3. falsche SGS	20
4. falsches AW	1
5. Inkongruenz	0
6. ungrammatische Iteration	3
7. falsche Wortklasse	3
8. Totalausfall	0
9. falsche/fehlende Satzverbindung	1
10. hypertrophe Parataxe	0

Japanisch/Englisch	
1. Anakoluth	0
2. Ellipse	1
3. falsche SGS	0
4. falsches AW	9
5. Inkongruenz	0
6. ungrammatische Iteration	0
7. falsche Wortklasse	0
8. Totalausfall	0
9. falsche/fehlende Satzverbindung	0
10. hypertrophe Parataxe	0

Japanisch/Deutsch

1. Anakoluth	0
2. Ellipse	0
3. falsche SGS	0
4. falsches AW	0
5. Inkongruenz	0
6. ungrammatische Iteration	0
7. falsche Wortklasse	0
8. Totalausfall	0
9. falsche/fehlende Satzverbindung	0
10. hypertrophe Parataxe	0

Englisch/Deutsch

1. Anakoluth	0
2. Ellipse	0
3. falsche SGS	13
4. falsches AW	0
5. Inkongruenz	0
6. ungrammatische Iteration	0
7. falsche Wortklasse	0
8. Totalausfall	0
9. falsche/fehlende Satzverbindung	0
10. hypertrophe Parataxe	0

andere

1. Anakoluth	0
2. Ellipse	6
3. falsche SGS	9
4. falsches AW	1
5. Inkongruenz	0
6. ungrammatische Iteration	12
7. falsche Wortklasse	0
8. Totalausfall	1
9. falsche/fehlende Satzverbindung	8
10. hypertrophe Parataxe	2

6.5 Auswertung gesamt

gesamt				
Äußerungen:	195	gesamt	143	gewertet
Fehler:	288			
Fehlerquotient:	2,0			
	Anzahl		Ellipse - gesamt	
1. Anakoluth	8		2a Verb	8
2. Ellipse	65		2b Subjekt	18
			2c Objekt	10
			2d Präposition	27
			2e andere	2
3. falsche SGS	81		Satzverbindungen - gesamt	
4. falsches AW	58		9a weitergeführte Satzaussage	2
5. Inkongruenz	26		9b relativistischer Anschluss	4
6. ungr. Iteration	21		9c anaphorische Referenz	1
7. falsche Wortklasse	7		9d falsch./fehl. Konj.	9
8. Totalausfall	2			
9. falsch./fehl. Satzverbindung	16			
10. hypertrophe Parataxe	3			

Fehler nach Herkunft - gesamt				
	gesamt	P1	P2	P3
Japanisch	115	8	29	78
Englisch	18	4	4	10
Deutsch	49	5	10	34
Japanisch/Englisch	15	0	5	10
Japanisch/Deutsch	5	1	4	0
Englisch/Deutsch	35	10	12	13
andere	49	3	7	39
Japanisch				
	gesamt	P1	P2	P3
1. Anakoluth	0	0	0	0
2. Ellipse	44	3	18	23
3. falsche SGS	1	1	0	0
4. falsches AW	43	2	6	35
5. Inkongruenz	26	2	5	19
6. ungrammatische Iteration	1	0	0	1
7. falsche Wortklasse	0	0	0	0
8. Totalausfall	0	0	0	0
9. falsche/fehlende Satzverbindung	0	0	0	0
10. hypertrophe Parataxe	0	0	0	0
Englisch				
	gesamt	P1	P2	P3
1. Anakoluth	0	0	0	0
2. Ellipse	1	1	0	0
3. falsche SGS	11	1	4	6
4. falsches AW	0	0	0	0
5. Inkongruenz	0	0	0	0
6. ungrammatische Iteration	1	0	0	1
7. falsche Wortklasse	0	0	0	0
8. Totalausfall	0	0	0	0
9. falsche/fehlende Satzverbindung	5	2	0	3
10. hypertrophe Parataxe	0	0	0	0

Deutsch				
	gesamt	P1	P2	P3
1. Anakoluth	6	0	0	6
2. Ellipse	0	0	0	0
3. falsche SGS	31	4	7	20
4. falsches AW	1	0	0	1
5. Inkongruenz	0	0	0	0
6. ungrammatische Iteration	3	0	0	3
7. falsche Wortklasse	5	0	2	3
8. Totalausfall	0	0	0	0
9. falsche/fehlende Satzverbindung	3	1	1	1
10. hypertrophe Parataxe	0	0	0	0
Japanisch/Englisch				
	gesamt	P1	P2	P3
1. Anakoluth	0	0	0	0
2. Ellipse	2	0	1	1
3. falsche SGS	0	0	0	0
4. falsches AW	12	0	3	9
5. Inkongruenz	0	0	0	0
6. ungrammatische Iteration	1	0	1	0
7. falsche Wortklasse	0	0	0	0
8. Totalausfall	0	0	0	0
9. falsche/fehlende Satzverbindung	0	0	0	0
10. hypertrophe Parataxe	0	0	0	0
Japanisch/Deutsch				
	gesamt	P1	P2	P3
1. Anakoluth	0	0	0	0
2. Ellipse	1	0	1	0
3. falsche SGS	3	0	3	0
4. falsches AW	1	1	0	0
5. Inkongruenz	0	0	0	0
6. ungrammatische Iteration	0	0	0	0
7. falsche Wortklasse	0	0	0	0
8. Totalausfall	0	0	0	0
9. falsche/fehlende Satzverbindung	0	0	0	0
10. hypertrophe Parataxe	0	0	0	0

Englisch/Deutsch				
	gesamt	P1	P2	P3
1. Anakoluth	0	0	0	0
2. Ellipse	9	6	3	0
3. falsche SGS	25	4	8	13
4. falsches AW	0	0	0	0
5. Inkongruenz	0	0	0	0
6. ungrammatische Iteration	0	0	0	0
7. falsche Wortklasse	1	0	1	0
8. Totalausfall	0	0	0	0
9. falsche/fehlende Satzverbindung	0	0	0	0
10. hypertrophe Parataxe	0	0	0	0
andere				
	gesamt	P1	P2	P3
1. Anakoluth	3	2	1	0
2. Ellipse	8	0	2	6
3. falsche SGS	10	1	0	9
4. falsches AW	1	0	0	1
5. Inkongruenz	0	0	0	0
6. ungrammatische Iteration	13	0	1	12
7. falsche Wortklasse	1	0	1	0
8. Totalausfall	2	0	1	1
9. falsche/fehlende Satzverbindung	9	0	1	8
10. hypertrophe Parataxe	3	0	1	2

6.6 Abstract

Die vorliegende Masterarbeit untersucht die zwischensprachlichen Einflüsse der Erstsprache und ersten Fremdsprache auf syntaktische Strukturen des Deutschen. Beim Untersuchungsgegenstand handelt es sich um mündliche Produktionen von drei japanischen Studierenden mit Erstsprache Japanisch, erster Fremdsprache Englisch und zweiter Fremdsprache Deutsch. Im theoretischen Teil der Arbeit werden zuerst die Modelle und Hypothesen der Mehrsprachigkeitsforschung, mit Fokus auf den Tertiärspracherwerb, vorgestellt und anschließend die Begriffe *Transfer*, *Interferenz* und *Fehler* definiert. Den Abschluss des theoretischen Teils bildet ein kontrastiver Sprachvergleich der Sprachen Japanisch, Englisch und Deutsch. Im empirischen Teil der Arbeit werden die Fehleranalyse als gewählte Methode sowie der Kriterienkatalog zur Kategorisierung von Fehlern vorgestellt. Durch die Analyse der Daten wurden sowohl Einflüsse aus dem Japanischen und Englischen als auch dem Deutschen selbst nachgewiesen. Die Mehrheit der identifizierten Fehler wurde durch Einflüsse aus dem Japanischen erklärt und betraf vorrangig jene syntaktischen Strukturen auf der Wort- und Phrasenebene, wo große typologische Unterschiede zwischen dem Japanischen und dem Deutschen bestehen. Fehler, welche durch intrasprachliche Einflüsse des Deutschen erklärt wurden, traten primär im Bereich der Satzgliedstellung auf. In Bezug auf Fehler potenziell englischer Herkunft kommt die vorliegende Arbeit zu dem Schluss, dass diese im Bereich der Syntax nicht in signifikantem Maße auftraten und es sich mit höherer Wahrscheinlichkeit um strukturelle Ähnlichkeiten aufgrund der typologischen Verwandtschaft mit dem Deutschen handelt als um tatsächliche intersprachliche Einflüsse.