



universität
wien

MASTERARBEIT

Titel der Masterarbeit

„Sprachvergleich und Transfer zwischen Deutsch,
Englisch und Japanisch“

Auswirkungen auf das Leseverstehen japanischer Deutschlernender

verfasst von

Sophia Reissner, BA

angestrebter akademischer Grad

Master of Arts (MA)

Wien, 2015

Studienkennzahl lt. Studienblatt:

A 066 814

Studienrichtung lt. Studienblatt:

Masterstudium Deutsch als Fremd- und Zweitsprache

Betreut von:

Ao. Univ-Prof. Mag. Dr. Klaus-Börge Boeckmann

Danksagung

Ich möchte mich bei all jenen Menschen bedanken, die mich bei der Erstellung dieser Masterarbeit unterstützt haben. Ein besonderes Dankeschön geht daher an meinen Betreuer *Ao. Univ-Prof. Mag. Dr. Klaus-Börge Boeckmann*, der die Entstehung der Arbeit äußerst geduldig und mit großem Interesse beaufsichtigte. Ein weiteres Dankeschön geht an *Prof. Mag. Dr. Renate Faistauer*, die mir Inspiration zukommen ließ und während meiner gesamten Studienzeit immer ein offenes Ohr für Fragen hatte. Außerdem möchte ich meiner wundervollen *Familie* dafür danken, dass sie mir dieses Studium überhaupt ermöglichten, und meinen *Freunden* für den regen Austausch und die vielen aufmunternden Worte. Und nicht zu vergessen seien auch meine *drei ProbandInnen*, denen ich ein herzliches Dankeschön für ihre Zeit und ihre Teilnahme ausspreche, denn ohne sie hätte diese Arbeit nie entstehen können.

Inhaltsverzeichnis

A. Theoretischer Teil

1. Einleitung	1
2. Tertiärsprachenforschung	4
2.1 Lernen und Erwerben	5
2.2 Tertiärsprache: Begriffsdefinition	6
2.3 State-of-the-Art	9
2.3.1 Desiderata	12
2.4 Besonderheiten des Tertiärsprachenerwerbs	13
2.4.1 Fremdsprachenerwerbsmodelle	16
2.4.1.1 Faktorenmodell	17
2.4.1.2 Mehrsprachenverarbeitungsmodell	19
2.5 Deutsch als Fremd- und Tertiärsprache	22
2.5.1 Deutsch nach/mit Englisch	24
2.6 Sprachvergleich im Fremdsprachenunterricht	27
2.6.1 Sprachbewusstsein durch Sprachvergleich	29
2.6.1.1 Sprachvergleich als Strategie	30
2.6.2 Exkurs: Sprachvergleich im Deutschunterricht in Japan	32
3. Transfer	34
3.1 Transfer in der Tertiärsprachenforschung	34
3.2 Transfer: Begriffsdefinition	36
3.3 Transferhypothesen	37
3.3.1 Kontrastivhypothese	38
3.3.2 Identitätshypothese	38
3.3.3 Interlanguage-Hypothese	39
3.3.4 Interimsprachenhypothese	40
3.3.5 Die Rolle des Transfers in den ‚großen Hypothesen‘	41
3.4 Transferkategorien	42
3.4.1 Sprachlicher Transfer	46
3.4.1.1 Phonetik/Phonologie und Morphologie	46

3.4.1.2 Orthographie	47
3.4.1.3 Lexik und Semantik	48
3.4.1.4 Syntax	51
3.4.1.5 Diskurs, Pragmatik und Soziolinguistik	51
3.4.1.6 Konzeptioneller Transfer	52
3.4.2 Transferrichtung	53
3.4.3 Transferergebnis	54
3.5 Transferabilität	55
3.5.1 Sprachdistanz	55
3.5.2 Sprachprofizienz	56
3.5.3 Erwerbsreihenfolge und Sprachanzahl	56
3.5.4 Aktivierungsstufe	57
3.5.5 Weitere Faktoren	58
4. Die Fertigkeit Lesen	59
4.1 Modelle des Textverstehens	60
4.1.1 Ebenen des Textverstehens nach Kintsch/van Dijk	61
4.1.2 Mehrebenenmodell nach Rosebrock/Nix	62
4.2 Textsorten	64
4.2.1 Sachtexte und literarische Texte	64
4.3 Lesen in der Fremdsprache	67
4.3.1 Der Status des Lesens in der Tertiärsprachendidaktik	69
4.3.2 Lesestrategien	70
4.3.3 Transfer beim fremdsprachlichen Lesen	71
4.3.3.1 Worterkennung	73
4.3.3.2 Vokabelwissen	74
4.3.3.3 Satzverarbeitung	75
4.4 Zusammenschau des theoretischen Teils	75
<i>B. Empirischer Teil</i>	
5. Die empirische Untersuchung	77
5.1 Forschungsfrage und Erkenntnisinteresse	77
5.1.1 Methodenwahl	78
5.1.2 Forschungsethik und Gütekriterien	82

5.2 Aufbau der Studie	83
5.2.1 ProbandInnen	84
5.2.2 Datengewinnung und Instrumente	84
5.2.3 Datengrundlage und Auswertung	86
5.2.4 Kategorien	88
6. Einzelfalldarstellungen	90
6.1 Sprachvergleich und Transfer bei Proband 1	91
6.1.1 Zusammenschau der Ergebnisse von Proband 1	100
6.2 Sprachvergleich und Transfer bei Probandin 2	101
6.2.1 Zusammenschau der Ergebnisse von Probandin 2	109
6.3 Sprachvergleich und Transfer bei Probandin 3	110
6.3.1 Zusammenschau der Ergebnisse von Probandin 3	117
6.4 Quantitative Darstellung der Ergebnisse	118
6.5 Diskussion der Ergebnisse in Hinblick auf die Forschungsfragen	121
6.5.1 Welche Aussagen lassen auf sprachlichen Transfer und kontrastives Bewusstsein schließen?	122
6.5.2 Wann und wie kommt welche Sprache als Ausgangssprache zum Einsatz?	123
6.5.3 Welche sprachlichen Ebenen sind besonders von Transfer und Sprachvergleich betroffen?	124
7. Conclusio	125
Abbildungsverzeichnis	127
Bibliographie	127
Anhang	137
Laut-Denk- und Stimulated-Recall-Leitfaden	137
Fragebogen zur Erhebung der Sprachlernbiographie	138
Transkription des Gesprächs mit Proband 1	140
Texte der ProbandInnen	150
Kurzfassung	156
Abstract	157
Curriculum Vitae	158

A. THEORETISCHER TEIL

1. Einleitung

Japan ist ein Land, das seit seiner Öffnung und Industrialisierung Mitte des 19. Jahrhunderts nicht nur große Einflüsse aus dem angloamerikanischen Kulturraum erfahren hat, sondern vor allem im Bereich der Wissenschaften damals in erster Linie die deutschsprachigen Länder zum Vorbild nahm. Diesem Einfluss ist es zu verdanken, dass sich Deutsch als Wissenschaftssprache zuerst an den Universitäten und danach auch an den Schulen etablieren konnte und zu dieser Zeit in Japan als eine der beliebtesten und meist gelernten Sprachen galt. Zumindest die damalige japanische Elite (d.h. vor allem Beamte und Gelehrte) war also durchaus mehrsprachig, da das Fremdsprachenlernen nach der Meiji-Revolution und mit dem Beginn der Industrialisierung Japans einen großen Teil der Gesamtstundenanzahl im schulischen Bereich ausmachte: gelernt und studiert wurde intensiv auf Niederländisch, Englisch, Deutsch und Französisch, da man diese Sprachen beherrschen musste um mit den westlichen Mächten Handel treiben und von deren wissenschaftlichem Fortschritt profitieren zu können (Sato 2009: 96). Als aber in Japan nach dem Zweiten Weltkrieg das deutsche Schulsystem vom amerikanischen abgelöst wurde und Fremdsprachen von Pflichtfächern zu Wahlfächern wurden, war dies der erste Schritt in Richtung eines Phänomens, das unter japanischen LinguistInnen heute gemeinhin als ‚einsprachige Sackgasse‘ beschrieben wird:

„Dieser Gefahr müsste die Fremdsprachenpolitik mit der Orientierung auf Mehrsprachigkeit entgegenwirken, aber die japanische Fremdsprachenpolitik konzentriert sich trotzdem auf Englisch. [...] Solange keine Umwelt für Mehrsprachigkeit geschaffen wird, wächst kein Interesse unter den Schülerinnen und Schülern an Fremdsprachen. Die Fremdsprachenpolitik bewegt sich in die Sackgasse ‚English only‘“ (Sato 2009: 104).

Aber ist das Interesse an Fremdsprachen wirklich so gering, dass derartige Maßnahmen gerechtfertigt sind? Laut Klema und Hashimoto (2007) zeigen zumindest Studierende in universitären Kursen sehr wohl ein großes Interesse für andere Sprachen; vor allem dann, wenn sie eine weitere Fremdsprache nach Englisch lernen, denn „die Erfahrung, dass vorangegangenes Sprachlernwissen, nämlich das aus dem L2-Erwerb, sich positiv auf alle nächsten Fremdsprachen auswirkt, wird beim L3-Lernen gemacht“ (Klema & Hashimoto 2007: 16).

Auch heute noch wird Deutsch zusammen mit Französisch an japanischen Hochschulen sehr häufig unterrichtet, allerdings mit großem Abstand nach Englisch, und die Förderung einer zweiten Fremdsprache außer Englisch ist an den Fakultäten seit der Hochschulreform vom Jahre 1991 nicht mehr verpflichtend (Klema & Hashimoto 2007: 10). Das Interesse an der Sprache ist dementsprechend zurückgegangen, dennoch gibt es immer noch eine verhältnismäßig große Anzahl von Universitäten, die Deutsch anbieten. Hinzu kommt, dass eine Lehrperson des Faches Deutsch als Fremdsprache in Japan sich neben der im Kontext mit Mehrsprachigkeit kontraproduktiven Sprachenpolitik natürlich auch mit den dort geläufigen Lehr- und Lerntraditionen auseinandersetzen muss, die sehr oft nicht mit den Sprachlehr- und Sprachlernstandards des angloamerikanischen und deutschsprachigen Raumes gleichzusetzen sind und im Fremdsprachenunterricht teilweise noch immer auf der Grammatik-Übersetzungsmethode aufbauen.

Trotzdem sollte, um dieser Entwicklung entgegenzuwirken, das Vorwissen der Lernenden nicht ignoriert, sondern aktiviert und zielgerichtet eingesetzt werden. Dabei geht es nicht um die Ausmerzung negativen Transfers, sondern um den unterstützenden Effekt sprachvergleichender Strategien. Es geht auch nicht darum, sich gegen Englisch als Lingua Franca zu wehren, sondern dieses im Deutschunterricht gewinnbringend zu nutzen. Ziel dieser Studie ist es nun darzustellen, wie sich alle drei Sprachen – Japanisch, Englisch und Deutsch – bei japanischen Lernenden bereits ohne explizite Bewusstmachung gegenseitig beeinflussen und ergänzen. Und da geschriebene Texte die Basis bilden, auf der institutioneller Fremdsprachenunterricht in Japan (und im Rest der Welt) normalerweise funktioniert, soll dies im Rahmen der Fertigkeit Lesen geschehen. Denn Lesen – besonders fremdsprachliches Lesen – ist auch das Mittel, mit dem sich vor allem Lernende außerhalb der Zielsprachenländer Zugang zu sprachlichen und kulturellen Informationen über diese beschaffen und mit der sie im Selbststudium primär ihre Sprachkompetenz versuchen zu steigern. Die Forschungsfragen, die sich daraus ergeben, lauten wie folgt:

- Welche Aussagen japanischer Deutschlernender bei der Auseinandersetzung mit deutschsprachigen Lesetexten lassen auf einen sprachlichen Transfer und ein kontrastives Bewusstsein zwischen den im Lernendenrepertoire vorhandenen Sprachen (Japanisch, Deutsch und Englisch) schließen?

- Wann und wie kommt dabei welche Sprache als Ausgangssprache zum Einsatz?
- Welche sprachlichen Ebenen sind dabei besonders von Transfer und Sprachvergleich betroffen?

Im ersten Teil dieser Arbeit sollen die theoretischen Grundlagen der Studie diskutiert werden. Ausgehend von den Ansätzen der Mehrsprachigkeits- bzw. Tertiärsprachenforschung werden die relevanten Termini erläutert, Besonderheiten des Tertiärsprachenerwerbs dargestellt und Deutsch in seiner Funktion als dritte Fremdsprache nach (oder mit) Englisch betrachtet. Dem Sprachvergleich als wichtiger Ausgangspunkt sprachlichen Transfers kommt hier ebenfalls besondere Aufmerksamkeit zu, bevor Transfer selbst genauer analysiert wird. Auch das Lesen wird in tertiärsprachendidaktischen Zusammenhang gestellt und es wird veranschaulicht, welche Rolle dem Transfer beim Lesen zukommt.

Den zweiten Teil der Arbeit bildet die empirische Studie, deren explorativ-interpretatives, hypothesengenerierendes Forschungsdesign zur besseren Nachvollziehbarkeit zuerst beschrieben wird, bevor die Ergebnisse der drei Fallstudien schließlich in Form von Einzelfalldarstellungen in einem ersten Schritt ausführlich interpretiert und anschließend in einem zweiten Schritt quantitativ zusammengefasst werden. Den Abschluss der Arbeit bildet die Diskussion der Ergebnisse in Hinblick auf die drei Forschungsfragen.

2. Tertiärsprachenforschung

„**Mehrsprachigkeit, die:** bezeichnet den Umstand, dass einer Person [...] oder einem System [...] mehrere Sprachen zur Verfügung stehen“ (Haider 2010: 207).

Der rasante Anstieg institutioneller Mehrsprachigkeit in unserer modernen global vernetzten Gesellschaft hat vor allem in den letzten paar Jahrzehnten den Fokus vom Zweitsprachenerwerb auf den Dritt- und Mehrsprachenerwerb gelenkt und dazu geführt, dass sich immer mehr empirische Studien auf dem Gebiet der Sprachforschung einen mehrsprachigen Schwerpunkt setzten, sowohl was die politischen als auch die pädagogischen Aspekte von Mehrsprachigkeit bzw. Multilingualismus betrifft. Man kam zu der Einsicht, dass nicht länger ignoriert werden konnte, dass ein großer Teil der Weltbevölkerung mehr als zwei Sprachen spricht und dass es nicht ausreicht, weiterhin nur dem Erwerb der Muttersprache(n) und ersten Fremdsprache Beachtung zu schenken. Die Tertiärsprachenforschung betrifft jeden Menschen, denn jedes Individuum besitzt grundsätzlich die Fähigkeit, mehrere Sprachen zu erlernen – und viele tun das auch im Laufe ihres Lebens vor allem im institutionellen Rahmen; so gut wie jede Person in unserer Gesellschaft kann somit als potenziell mehrsprachig gelten (De Angelis 2007: 2).

Mehrsprachigkeit kann in Anlehnung an Haider (2010: 207–208) nach mindestens drei Kriterien definiert werden. Erstens danach, wer davon betroffen ist: ist es nur ein einzelner Mensch, so spricht man von **individueller Mehrsprachigkeit**, ist aber eine Gruppe oder ein ganzes System davon betroffen so nennt man sie institutionelle, lebensweltliche oder gesellschaftliche Mehrsprachigkeit. Zweitens kann individuelle Mehrsprachigkeit nach Zeitpunkt, Art und Stufe des Spracherwerbs definiert werden. Hier ist von simultaner und sukzessiver Mehrsprachigkeit die Rede. Bei simultaner Mehrsprachigkeit werden mehrere Sprachen bereits im Kleinkindalter auf natürliche Weise erworben, bei sukzessiver läuft dies hintereinander entweder auf ungesteuerte oder auf gesteuerte Art ab. Drittens kommen noch funktionale und rezeptive Mehrsprachigkeit hinzu, bei denen es sich um die Beherrschung¹ von Teil-

¹ *Beherrschung* trägt in sich die Idee von perfektem Können bzw. Wissen, weshalb mir die Verwendung des Begriffs in diesem Zusammenhang als unvorteilhaft erscheint. Genauso umstritten ist m.E. der Begriff der *Kompetenz*. In der vorliegenden Arbeit wird daher bei *Beherrschung* und *Kompetenz* grundsätzlich nicht von Perfektion ausgegangen. Als terminologischer Kompromiss soll stellenweise auch der Terminus *Profizienz* dienen.

kompetenzen (im Gegensatz zum umstrittenen Konzept der ‚absoluten muttersprachlichen Beherrschung‘) handelt, die sich je nach Kommunikationspartner, -zweck und -ort richten.

Für die vorliegende Arbeit sind insbesondere die sprachspezifischen Aspekte der institutionell erworbenen individuellen Mehrsprachigkeit von Interesse, da der Schwerpunkt des Sprachvergleichs und sprachlichen Transfers vor allem in diesen Bereich eingebettet ist. In diesem Kapitel sollen demnach zuerst die im Kontext mit Mehrsprachigkeit für diese Arbeit relevanten Begriffe definiert werden, bevor die Entwicklung der Tertiärsprachenforschung kurz umrissen wird und die theoretischen Grundlagen auf dem Gebiet der Tertiärsprachendidaktik sowie ein paar der wichtigsten Spracherwerbsmodelle erläutert werden.

2.1 Lernen und Erwerben

An diesem Punkt bedarf es zuerst einer kurzen Definition des Lernbegriffs: Krashen (1981) ist zu verdanken, dass in der Literatur gemeinhin zwischen *Lernen* und *Erwerben* unterschieden wird. *Lernen* sieht er im Kontext des gesteuerten, institutionellen Spracherwerbs, der sich unter anderem auch durch den Gebrauch von Medien wie Lehrwerken und Arbeitsblättern sowie durch eine Lehrperson auszeichnet, die den Unterricht bis zu einem gewissen Grad plant, leitet und strukturierten (auch metalinguistischen) Input liefert (Hufeisen 2003: 97). *Erwerben* gilt im Unterschied dazu als die ungesteuerte Internalisierung von meist außerunterrichtlich angeeigneten Regeln und Informationen (Krashen 1981: 2). Boeckmann (2008: 8–9) unterscheidet weiter zwischen expliziten (gesteuerten) und impliziten (ungesteuerten) Prozessen, hält jedoch fest, dass ungesteuerte Prozesse von großer Wichtigkeit sind und sehr wohl auch in gesteuerten Kontexten stattfinden können, wo sie durch einen spielerischen Zugang zu Sprache gewissen Hemmungen und Barrieren der Lernenden entgegenwirken können.

Lernen bedeutet also in erster Linie, dass eine Sprache strukturiert und gesteuert in einem meist institutionellen Umfeld auf explizite Weise erlernt wird. *Erwerben* legt den Schwerpunkt auf die ungesteuerten, unbewussten und impliziten Prozesse, die sich beim *Erwerb* einer Sprache meist außerhalb des institutionellen Bereichs vollziehen. Im institutionellen Rahmen, wie er für diese Arbeit vor allem relevant ist, laufen jedoch explizite und implizite Prozesse nicht getrennt voneinander ab, sondern sind miteinander verbunden. Sowohl in der

Zweit- als auch in der Fremdsprachenerwerbsforschung ist man sich darüber einig, dass die beiden Bereiche nicht klar voneinander abzugrenzen sind, da Lernende, die eine Sprache z.B. an einer Universität studieren, auch außerhalb des institutionellen Unterrichts mit dieser Sprache in Kontakt kommen können und sich so intuitiv sprachliches Wissen aneignen, das nicht nur in einem Unterrichtskontext vermittelt wird (Königs 2010: 754–755). Hufeisen (2003: 97) ist ähnlicher Ansicht und stimmt zu, dass beide Prozesse einige Merkmale gemeinsam haben; sie nennt jedoch *Erwerben* den dem *Lernen* übergeordneten Prozess. In dieser Arbeit werden daher die beiden Begriffe *Sprachaneignung* und *Spracherwerb* verwendet, ohne dabei konkret eine Unterscheidung zwischen Erlernen und Erwerben im Sinne impliziter und explizier Sprachlernprozesse zu bedeuten. Gemeint ist damit lediglich allgemein die Aneignung einer Sprache und ihres Regelsystems mit allen dazugehörigen Aspekten.

2.2 Tertiärsprache: Begriffsdefinition

Das wachsende Interesse an der sprachlichen Vielfalt unserer Welt führte vor allem in den letzten zwei Jahrzehnten dazu, dass die Mehrsprachigkeitsforschung in viele verschiedene Bereiche vordrang und dadurch die Menge der Ergebnisse sowie die forschungsmethodologische Erfahrung auf diesem facettenreichen Gebiet stetig wachsen (Kemp 2009: 11). Die Mehrsprachigkeitsforschung als relativ junge Disziplin unterläuft dadurch einen stetigen Wandel, was Forschungskonzepte und wissenschaftliche Schwerpunkte betrifft. Für solch größtenteils neue Forschungsgebiete ist es natürlich, dass Begriffsdefinitionen immer wieder neu erstellt, konkretisiert und erweitert werden, bis die Forschungsgemeinschaft schließlich zu einer Einigung gelangen kann (Kemp 2009: 11–12). Entsprechend vielfältig sind auch die Begriffe, die in diesem Kontext in wissenschaftlichen Publikationen auftauchen. Diese aus verschiedenen Ansichten resultierende begriffliche Verwirrung rührt teilweise daher, dass in vielen Fällen mehr als nur eine neue Bezeichnung zur Beschreibung der gleichen Ideen und Konzepte hervorgebracht wird, beginnend mit dem Namen des Forschungsbereichs selbst (De Angelis 2007: 10). In der Mehrsprachigkeitsforschung finden sich in der Literatur (z.B. bei Kärchner-Ober 2009: 44–46) Begriffe wie *Tertiärsprachendidaktik*, *Tertiärsprachenforschung*, *Zweitsprachenerwerb*, *Multilingualismus*, *Multiliteracy* und andere, die zumeist deckungsgleich verwendet werden. Zur Klarstellung ihrer Bedeutung für diese Arbeit und der

Verwendung des Terminus *Tertiärsprache*, der u.a. von Britta Hufeisen (1998) geprägt wurde, soll zunächst ein Überblick darüber geboten werden, welche Aspekte in diesem und ähnlichen Begriffen enthalten sind.

An den oben genannten Termini ist erkennbar, dass sich zweite und dritte Fremdsprachen diesen Forschungsbereich lange zu teilen hatten. Das lag daran, dass der Zweitsprachenerwerb für geraume Zeit dominierte und das Gebiet der Fremdsprachenforschung entscheidend prägte. Viele Modelle für den Dritt- oder Mehrsprachenerwerb entstanden in weiterer Folge aus Konzepten für den Zweitsprachenerwerb. Seit einiger Zeit herrscht jedoch die Ansicht vor, dass Mehrsprachigkeit bzw. Multilingualismus nicht unter Zweisprachigkeit bzw. Bilingualismus subsumiert werden könne, da es zwischen dem Erwerb einer dritten und weiterer Fremdsprachen im Vergleich zum Zweitsprachenerwerb, sei er nun institutionell oder nicht, entscheidende Unterschiede gäbe – manche vertreten sogar die Position, dass es andersherum sei und Bilingualismus dem Multilingualismus als eine Ausprägung dessen untergeordnet werden könne (Aronin & Hufeisen 2009: 1). Die unterschiedlichen Ansichten und Meinungen resultieren natürlich aus den ebenso unterschiedlichen wissenschaftlichen Hintergründen und Ideologien der Forscher und Forscherinnen, die sich mit dem Gebiet der Mehrsprachigkeit beschäftigen, als auch aus den vielseitigen Bedingungen, unter denen Menschen ihre verschiedenen Sprachen einsetzen können, und wiederum dementsprechend vielfältigen Schwerpunktsetzungen in der Forschung (Kemp 2009: 12). Genauso vielseitig sind daher auch die angewandten Methoden. Aufgrund dieser vielen Blickwinkel werden besonders *Multilingualismus* und *Mehrsprachigkeit* im öffentlichen Diskurs eher als Überbegriffe verwendet, die diese zahlreichen Formen und Möglichkeiten gesellschaftlicher und individueller Spracherwerbs- und Sprachgebrauchsarten im Leben einer Person (sei es im institutionellen Rahmen, im Familienkreis oder im Arbeitsumfeld) umfassen und gleichzeitig auch als Sammelbegriffe für die Forschung dienen, um Zwei-, Drei- und Mehrsprachigkeitsforschung in einem Feld zu vereinen (Franceschini 2009: 29).

Gesellschaftliche und individuelle Mehrsprachigkeit zu unterscheiden ist im deutschsprachigen Forschungsbereich seit einiger Zeit Standard (Krumm 1995: 195). So gehört z.B. laut McArthur (1992: 673) zur Definition einer mehrsprachigen Person “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 re-

gister, occupation, and education.” McArthur (1992) bezieht sich – abgesehen von dem Grundprinzip, dass es sich um drei oder mehr Sprachen handeln muss, um als mehrsprachig eingestuft werden zu können – auch auf einen möglichen Transfer, der durch sogenanntes „code-mixing“ zustande kommen kann, sowie darauf, dass sich die Person in jeder ihr zur Verfügung stehenden Sprache auf einem anderen Profizienzniveau befinden kann, wie auch von Haider (2010) vermerkt wurde (siehe Kapitel 2). Eine umfassendere (muttersprachliche) Kompetenz in den unterschiedlichen Sprachen ist also auch laut dieser Definition nicht notwendig, um als mehrsprachig zu gelten. Die Tertiärsprachendidaktik selbst beschäftigt sich im Gegensatz zur traditionellen Kontrastiven Linguistik in erster Linie jedoch nicht mit den Differenzen zwischen den erworbenen Sprachen und wie diese möglicherweise zu Fehlern führen könnten, sondern mit den grundsätzlichen Möglichkeiten des sprachlichen Transfers, also den Ähnlichkeiten und Gemeinsamkeiten zwischen den Sprachen, den Anknüpfungsmöglichkeiten an Sprachwissen und bereits vorhandenen Sprachlernerfahrungen sowie deren Erweiterung (Neuner 2003: 24–25).

Zu der Frage nach der sprachlichen Kompetenz, die gegeben sein muss, um als zwei-, drei- oder mehrsprachig zu gelten, scheint es bis jetzt keinen eindeutigen Konsensus zu geben, doch erscheint es mir als Ausgangspunkt für diese Arbeit am treffendsten, mich der Definition von Bausch (2003: 30-31) anzuschließen, nach der keine besonders hohe Profizienz nötig ist, sondern die individuelle Mehrsprachigkeit bereits mit dem Erlernen weiterer Sprachen nach der ersten Fremdsprache beginnt: „‘Echte Mehrsprachigkeit‘ als mentaler Besitz (nicht als sprachenpolitisches Konzept) nimmt hier [...] ihren Anfang. Sie formt sich – allgemein gesprochen – mit dem Erwerb bzw. dem Lernen einer dritten, wohl gemerkt: einer dritten modernen Sprache.“ Wichtig zu bedenken ist in dieser Hinsicht auch vor allem dann, wenn man sich in der Forschung mit Mehrsprachigkeit beschäftigt, dass die Kompetenz in den diversen Sprachen, die eine mehrsprachige Person erlernt hat, keine Konstante ist, sondern sich mit der Zeit in verschiedene Richtungen verändern und fluktuieren kann (Herdina & Jessner 2002, zitiert nach Kemp 2009: 12). Wenn man also das Profizienzniveau einer Person zu einer bestimmten Zeit z.B. mithilfe eines Selbstbeurteilungsbogens oder Tests erfasst, kann auch wirklich nur das Niveau zu diesem Zeitpunkt festgehalten werden, nicht die generelle Kompetenz der Person in jeder Fertigkeit einer Sprache zu jeder Zeit (Kemp 2009: 19).

Zuletzt bedarf auch der unterschiedliche und teils gegensätzliche Gebrauch der englischen und deutschen Fachtermini einer klaren Zuteilung: Was man aus der englischsprachigen Literatur als *second language* kennt, wird im deutschsprachigen Fachbereich normalerweise als *Fremdsprache* bezeichnet; was hier wiederum als *Zweitsprache* gilt, wird in der englischen Literatur oft auch als *foreign language* beschrieben. L2 kann also einerseits Zweitsprache, andererseits Fremdsprache bedeuten, da *Fremdsprache* auch als ein Sammelbegriff für alle nicht ‚natürlich‘ erworbenen Sprachen gilt. Die Position des Sammelbegriffs nimmt jedoch in der englischsprachigen Literatur üblicherweise *second language* ein, und im deutschsprachigen Kontext kommt noch die Unterscheidung hinzu, dass sich die Zweitsprachenerwerbsforschung generell mit ungesteuertem Spracherwerb im Gegensatz zur Fremdsprachenforschung beschäftigt, die ihren Fokus wiederum auf den institutionellen gesteuerten Kontext legt, Überschneidungen nicht ausgeschlossen (Hufeisen & Riemer 2010: 738–739; Königs 2010: 754).

Ich möchte mich in dieser Arbeit darauf festlegen, dass L1 die Erst- bzw. Muttersprache(n), L2 die chronologisch erste institutionell angeeignete Fremdsprache und L3 die chronologisch zweite institutionell angeeignete Fremdsprache (bzw. die Drittsprache oder Tertiärsprache) bezeichnet. Für die nachfolgenden Fremdsprachen, insofern diese relevant werden, soll dementsprechend und in Anlehnung an Hufeisen (2003) die Klassifizierung L4, L5, etc. verwendet werden, falls die Reihenfolge bekannt ist, oder Lx als Sammelbegriff für alle Fremdsprachen, die chronologisch nach der zweiten Fremdsprache L3 erlernt werden.

2.3 State-of-the-Art

Obwohl es sich bei der Mehrsprachigkeitsforschung um eine relativ junge Disziplin handelt, beschäftigte sich die Forschungsgemeinschaft bereits in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts mit dem Thema. Mehrsprachigkeit an sich wurde damals zwar nicht so systematisch erforscht wie es heute der Fall ist, dennoch wurde das Phänomen von bedeutenden Namen wie Braun (1937) und Vildomec (1963) bereits als ein eigenes Forschungsgebiet erkannt. Sie gehörten auch zu den wenigen ForscherInnen, die ihren Fokus nicht nur auf die vermeintlichen negativen Effekte der Mehrsprachigkeit lenkten, sondern in erster Linie die positiven

Aspekte hervorhoben (Aronin & Hufeisen 2009: 2), auf die in Kapitel 2.4 genauer Bezug genommen werden soll.

Es dauerte eine gewisse Zeit, bis der oben erwähnte Perspektivenwechsel von den Nachteilen mehrerer Sprachen in den Köpfen der Lernenden zu den Vorteilen dieses Phänomens komplett vollzogen war. Die Ansicht, dass z.B. Zweisprachigkeit sich negativ auf die kognitive Entwicklung einer Person auswirken könne, ist in erster Linie auf diverse Studien zurückzuführen, die in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts durchgeführt wurden um zu beweisen, dass Zweisprachigkeit für Sprachstörungen und mentale Defizite, ja sogar Geistesstörungen verantwortlich gemacht werden könne (De Angelis 2007: 110). Einen Schub in die positive Richtung bekam die Forschung dann in den späten 1950er bis frühen 1960er Jahren, als wiederum Studien auftauchten, die bewiesen, dass zwischen dem IQ einer Gruppe einsprachiger Personen und dem einer Gruppe zweisprachiger Personen kein merklicher Unterschied bestand, wodurch überhaupt erst das Bewusstsein für die Mängel der bisherigen Forschungsmethoden auf dem Gebiet geweckt wurde (De Angelis 2007: 112).

Zu Beginn beschäftigte sich die Forschung außerdem, wie bereits erwähnt, vor allem mit dem Erst- und Zweitsprachenerwerb. Wenn sprachlicher Transfer überhaupt untersucht wurde, so war während dieser Periode generell nur der Transfer zwischen der ersten und zweiten Sprache von Bedeutung und daher gibt es aus dieser Zeit nur spärliche Ergebnisse zu dritt-sprachlichem Transfer. Trotzdem sollten in diesem Kontext zumindest zwei bedeutende Werke erwähnt werden: das erste davon ist eine Publikation von Weinreich (1953) mit dem Titel „Languages in Contact“, in der eine Reihe an Hypothesen aufgestellt wurde, die sich im Original zwar auf Zweisprachigkeit beziehen aber später für Mehrsprachigkeit adaptiert wurden, und der unter anderem die Einsicht zu verdanken ist, dass Transfer sich nicht notwendigerweise nur auf sichtbare Bereiche beschränken muss (Weinreich 1953: 7, zitiert nach De Angelis & Dewaele 2009: 64). Die zweite Publikation wurde bereits erwähnt; es handelt sich hierbei um das Werk von Vildomec (1963) mit dem vielsagenden Titel „Multilingualism“, das jedoch damals nicht die gleiche Popularität erlangen konnte wie die Publikation von Weinreich (1953). Nichtsdestotrotz wird es heute als einer der umfassendsten Beiträge zum Thema Mehrsprachigkeitsphänomene angesehen und trug Vildomec den Ruf als einer der ersten Forscher ein, die Mehrsprachigkeit und vor allem Transfer zwischen Fremdsprachen – nicht nur zwischen Erstsprachen – wirklich systematisch darzustellen versuchten, wobei er

auch schon die heute allgemein akzeptierte Tatsache berücksichtigte, dass Transfer erstens von mehr als einer Sprache gleichzeitig ausgehen und zweitens durch emotionale Aspekte beeinflusst werden kann (De Angelis & Dewaele 2009: 64). Mehrsprachigkeits- bzw. Tertiärsprachenforschung ist somit also nicht als ein komplett neues Forschungsfeld zu sehen, sondern eher als die systematische Untersuchung von spezifischen Fragen zur Mehrsprachigkeit innerhalb ihrer eigenen Disziplin anstatt als Aspekt von Zweitsprachenerwerbsforschung (Franceschini 2009: 29).

Die 1970er leiteten dann schließlich die Zeit ein, in der mehrere ForscherInnen offen darüber zu diskutieren begannen, dass Fremdsprachen sich durch Eigenschaften auszeichneten, die sich von denen einer natürlich erworbenen Erst- und Zweitsprache unterschieden und nicht einfach als fehlerhafte Ausführungen dieser zu sehen waren, und der von Weinreich (1953) eingeführte Gedanke, dass Transfer sich auch auf unsichtbaren Ebenen abspielen konnte, wurde ebenfalls wieder aufgegriffen (De Angelis & Dewaele 2009: 65). In dieser Zeit wurde auch der berühmte Begriff der *Interlanguage* von Selinker (1972) eingeführt und der sprachliche Transfer erlebte durch die Fehleranalyse in den Studien zur Fremdsprachenerwerbsforschung einen Aufschwung (De Angelis & Dewaele 2009: 65).

In den 1990er Jahren trugen schließlich einschlägige Konferenzen dazu bei, dass die Forschungsgemeinschaft sich organisiert treffen und austauschen konnte. Gemeinsam mit dem Bewusstsein darüber, dass es sich bei den in Zusammenhang mit Mehrsprachigkeit gesammelten Ergebnissen um mehr handelte, als man mit den bis dahin etablierten methodologischen Vorgehensweisen adäquat erklären konnte, wuchs auch das Verlangen nach neuen bzw. passenderen Forschungsmethoden für den Bereich der Tertiärsprachen sowie nach einer Anpassung der bisher meistens im Zweitsprachenerwerbskontext gestellten Forschungsfragen (De Angelis & Dewaele 2009: 68–69). Von da an trugen u.a. die regelmäßig von 1992 bis 1997 von Britta Hufeisen organisierten Workshops zur Mehrsprachigkeit zu einer steigenden Aktivität in der Forschung bei und es kam zu einer Vielzahl an Publikationen mit konkret auf Mehrsprachigkeit- und Fremdsprachenerwerbsforschung ausgerichteten Fragestellungen (z.B. bei Cenoz, Hufeisen & Jessner 2003; Hammarberg 2001 und Jessner 2003) führten Anfang des 21. Jahrhunderts schließlich dazu, dass Mehrsprachigkeit sich vollkommen als eigenes Forschungsgebiet etablieren konnte, wodurch sie unter einem neuen Gesichtspunkt betrachtet und nicht mehr länger in einen Topf mit Phänomenen der Zweispra-

chigkeit geworfen wurde (für eine umfassende Übersicht über einschlägige Zeitschriften siehe Ecke 2009).

Was nun den Sprachvergleich und die Nutzung von Englisch als Brückensprache im Deutschunterricht mit JapanerInnen bzw. Menschen mit einer nicht indogermanischen Erstsprache betrifft, so lassen sich laut Oebel (2007: 2) zwar vermehrt Publikationen finden, die in erster Linie auf die Gefahren bzw. Unzulänglichkeiten eines solchen Vorgehens im ostasiatischen Raum hinweisen (siehe z.B. Kärchner-Ober 2009 über malaysische Deutschlernende), doch berichtet er selbst von überwiegend positiven Erfahrungen mit dieser Strategie. Mit der Idee, englische Vorkenntnisse im Unterricht mit JapanerInnen zu nutzen, beschäftigte sich z.B. auch die Umfrage von Gellert (2003) in Japan und Südkorea. Auf dem Gebiet der L3-Forschung, die sich konkret mit Japanisch, Englisch *und* Deutsch beschäftigt, scheint es allerdings noch nicht viele Studien zu geben. Kontrastive phonetische und grammatische Analysen der drei Sprachen miteinander sind ebenfalls schwer zu finden; als Beispiel sollen hier die Studien von Grein und Koya genannt werden (Grein 2007; Koya 1992), wobei sich Grein nur mit Deutsch und Japanisch beschäftigt. Hohenstein und Kameyama (2010) bietet sich als ein guter Übersichtsartikel zu einer kontrastiven Analyse von Deutsch und Japanisch an, Englisch wird allerdings auch hier nicht berücksichtigt. Für eine etwas ältere aber ausführliche kontrastive grammatische Analyse von Japanisch und Englisch kann der Sammelband von Kaneko und Stickel (1987) herangezogen werden. Meines Wissens entsteht derzeit auch noch eine Dissertation zum Thema Lernstrategien im japanischsprachigen DaF-Kontext, die sich mit Strategien und Lernprozessen japanischer Deutschlernender im kommunikativen Kleingruppenunterricht beschäftigt (Ishitsuka, in Vorbereitung).

2.3.1 Desiderata

Von der Strukturierung der bereits dargestellten Begriffsvielfalt abgesehen scheint als generelles Desiderat zu gelten, dass bei der Forschung etwas mehr Abstand von der Fehleranalyse genommen und mehr Fokus auf die Gesamtrezeption und –produktion der Lernenden gerichtet werden sollte (Lindemann 1998: 164). Vor allem zur Rezeption beklagt Lindemann einen Mangel an Forschung (ebd. 165), was ebenfalls einen Grund für die Themenwahl dieser Arbeit darstellt. Laut Hufeisen (1998: 177) wäre es auch wünschenswert, wenn das Verhältnis

zwischen L2 und L3 (und nachfolgenden Fremdsprachen) genauer beleuchtet und spezifische Untersuchungsmethoden sowie eine konkrete L3-Didaktik entwickelt würden. Weitere Schwerpunkte in der Zukunft des Bereichs könnten auch die historischen Hintergründe der Mehrsprachigkeit vor dem 20. Jahrhundert sein, eine verstärkte interdisziplinäre Ausrichtung mit neurobiologischem Ausgangspunkt, die genauere Untersuchung ungesteuerten Spracherwerbs, verstärkte Forschung zu Spracherwerb und Sprachlernen im Kindes- und Pubertätsalter sowie konkrete Langzeitstudien zur Erforschung der Nützlichkeit und Auswirkungen von Spracherwerbsprogrammen im Volksschulalter (Franceschini 2009: 35–36).

2.4 Besonderheiten des Tertiärsprachenerwerbs

Auf den Unterschied zwischen Lernen und Erwerben wurde bereits eingegangen, doch wie geschieht Lernen eigentlich? Eine Antwort darauf kommt aus der Wissenspsychologie und Gedächtnisforschung und besagt, „[...] dass neues Wissen nur dann dauerhaft im Gedächtnis gespeichert wird, wenn es in vorhandene Wissensbestände integriert und verankert werden kann. Was keinen Halt findet, verschwindet aus unserem Gedächtnis schnell wieder bzw. es ‚taucht ab‘ und wir können darauf nicht mehr unmittelbar zurückgreifen“ (Neuner 2003: 17). Prinzipiell kann ein Mensch sich natürlich beliebig viele Sprachen aneignen, allerdings muss an dieser Stelle auch wieder festgehalten werden, dass es sich, wenn hier die Rede von Mehrsprachigkeit ist, generell um Menschen handelt, die nicht zum Ausnahmefall der sogenannten „maximal bilinguals“ bzw. „maximal multilinguals“ zählen, sondern eine gewisse unterschiedlich ausgeprägte Kompetenz (bereits erwähnte Teilkompetenzen) in mehr als zwei Sprachen besitzen, die nicht für alle erlernten Sprachen auf dem gleichen Profizienzniveau wie die Erstsprache(n) liegen müssen; die inkludierten Sprachen stellen daher eher verschieden ausgebildete „Sprachfähigkeitsformen“ dar (Bausch 2007: 439, kursiv im Original). Ob jemand nun drei, vier oder sechs Sprachen erlernt hat, tut gemeinhin für die Legitimität der Bezeichnung ‚mehrsprachig‘ nichts zur Sache; die im Repertoire dieser Personen vorhandenen Sprachen können unterschiedliche Aufgaben in unterschiedlichen Situationen erfüllen, es kann zum sogenannten ‚code-switching‘ zwischen den Sprachen kommen, und diese Komplexität in der Anwendung der verschiedenen Sprachen, die auch aus unterschiedlichen Er-

werbskontexten resultiert, ist eben gerade das, was Mehrsprachigkeit auszeichnet (Kemp 2009: 12–13).

Neuner (2003: 17, kursiv im Original) geht hier davon aus, „[...] dass es *eine* grundlegende menschliche Sprachfähigkeit gibt und deshalb auch in unserem Gedächtnis – bildlich gesprochen – *ein* Netzwerk für Sprache(n) [...]“ gibt, genauso wie zu anderen Wissens- und Erfahrungsbeständen andere Netzwerke in unserem Gehirn existieren, und dass all diese untereinander verbunden und im Laufe unseres Lebens immer weiter ausgebaut, modifiziert und miteinander neu vernetzt werden. Das führt uns zu einem bisher nur angedeuteten aber wichtigen Aspekt des Tertiärsprachenlernens, und zwar dem, dass die Erstsprache(n) von diesem Konzept ausgegrenzt sind, da sie als die Grundlage dienen, auf der Fremdsprachen erlernt werden (Neuner 2003: 17). Kommt zur Basis der Erstsprache(n), bei denen wir davon ausgehen, dass sie im muttersprachlichen Kontext erworben wurden, nun eine erste Fremdsprache hinzu, so schließt diese an die bestehenden Erfahrungen des Erstsprachenerwerbs an, enthüllt neue Aspekte des Sprachenlernens und vergrößert den Sprachbestand – es kommt hier also zu einer „Erweiterung des Sprachbesitzes“, was als *deklaratives Sprachwissen* bezeichnet werden kann, und des „Sprachlernbewusstseins“, dem *prozeduralen Sprachwissen* (Neuner 2003: 17). Drittens muss auch festgehalten werden, dass dieses Sprachennetzwerk und seine Verknüpfungen stark individuell ausgeprägt sind, auch wenn sie teilweise verallgemeinerbare Merkmale aufweisen können (Neuner 2003: 17–18).

Wenn also, wie derzeit die allgemein akzeptierte Ansicht in der Forschungswelt lautet, die Aneignung einer ersten Fremdsprache sich positiv auf die kognitive Entwicklung eines Menschen auswirkt, so können laut De Angelis (2007: 113-114) zumindest drei Hypothesen zur kognitiven Auswirkung von Mehrsprachigkeit auf den Menschen aufgestellt werden: Erstens kann angenommen werden, dass das Erlernen weiterer Sprachen nach der L2 sich ebenfalls positiv auf die kognitive Entwicklung, das Lerntempo und die Lerneffizienz auswirkt; die gegensätzliche Hypothese dazu lautet, dass die Anzahl der Sprachen keinen Unterschied in dieser Hinsicht macht und dass zwei- und mehrsprachige Personen im Großen und Ganzen auch keine Unterschiede in ihrer kognitiven Entwicklung aufweisen; die dritte Hypothese lautet schließlich, dass die Aneignung weiterer Sprachen u.U. auf Kosten der bereits erlernten Sprachen geht. Wohlgemerkt handelt es sich hier um Hypothesen, auf die bis dato noch

keine konkreten Antworten gefunden werden konnten, doch sollte man diese unterschiedlichen Aspekte im Hinterkopf behalten.

Laut Wildenauer-Jósa (2005: 25) betrifft ein Fremdsprachenunterricht, der ein Augenmerk auf kognitive Vorgänge legt, vor allem die Zielgruppe erwachsener Lernender, weil dies deren Lerngewohnheiten am ehesten entspricht. Da es sich bei den ProbandInnen im empirischen Teil um erwachsene gebildete Fremdsprachenlernende handelt, soll diese Zielgruppe speziell hervorgehoben werden. Eine Charakterisierung dieser Gruppe, die vor allem dann relevant ist, wenn zuvor andere Fremdsprachen erlernt wurden, lautet wie folgt:

- a) die Lernenden verfügen über fortgeschrittene Intellektualität und ein ausgeprägtes Weltwissen;
- b) man kann von einem relativ komplexen Sprachbesitz (L1, L2, L3, Lx) in Verbindung mit individuellen, jedoch instabilen Spracherwerbs-, Sprachlern-, und Kommunikationserfahrungen, sowie prozedural orientierten rezeptiven und produktiven Wissens- und Strategiebeständen ausgehen;
- c) sie haben gut entwickelte kognitiv-analytische und emotionale Fähigkeiten und Bedürfnisse;
- d) sie haben Bedürfnisse nach kognitiven Erklärungen und Hilfestellungen im Unterricht; hierzu gehören:
 - Unterrichtsinhalte/Unterrichtsverlauf/methodische Entscheidungen und Vorgehensweisen,
 - Sprachstrukturen und Sprachvergleich,
 - Lernprozess- bzw. lernstandsbezogene Semantik,
 - Reflexion des eigenen Fremdsprachenlernprozesses,
 - altersspezifische und durch Vorwissen geprägte Wünsche, Erwartungen, Neigungen bezüglich Inhalt und methodischem Vorgehen des Unterrichts, vor allem beim Lernen einer dritten Fremdsprache (Bausch 1998: 11–12, zitiert nach Wildenauer-Jósa 2005: 25–26).

Diese Aspekte sind vor allem dann relevant, wenn die erwachsenen Lernenden zuvor andere Sprachen gelernt haben, wie es gerade für den Bereich Deutsch als Fremdsprache kennzeichnend ist. Bevor allerdings auf den Begriff *Deutsch als Fremd-/Tertiärsprache* genauer eingegangen

gangen wird, bedarf es einer Übersicht über einige Spracherwerbsmodelle der Tertiärsprachendidaktik, die auch mit dem dieser Arbeit zugrunde liegenden Verstehen von Spracherwerb verbunden sind.

2.4.1 Fremdsprachenerwerbsmodelle

Im Rahmen der Mehrsprachigkeitsforschung bzw. der Tertiärsprachendidaktik kam es zur Erstellung verschiedener Modelle, d.h. zu einer Reihe an auf empirischen Ergebnissen beruhenden Erklärungsversuchen, die zur Aufgabe haben, mehrsprachige Spracherwerbsprozesse darzustellen (Hufeisen 2003: 98). Diese Modelle sind für Deutsch als Fremdsprache von Bedeutung, da Deutsch als dritte Fremdsprache das Vorhandensein bereits gelernter oder anderer noch zu erlernender Fremdsprachen voraussetzt, vor allem Englisch (Hufeisen & Riemer 2010: 747).

Als bekannteste und speziell auf Mehrsprachigkeit ausgelegte Modelle sind u.a. Hufeisens Faktorenmodell (Hufeisen 2010), Grosevas Foreign Language Acquisition Model (FLAM) (Groseva 1998), Meißners Mehrsprachenverarbeitungsmodell (Meißner 2004), Hammarberg und Williams' Rollen-Funktions-Modell (Hammarberg 2001) sowie Jessners Dynamic Model of Multilingualism (DMM) (Herdina & Jessner 2002) zu nennen. Ich möchte hier zuerst einen kurzen Überblick bieten um dann nur zwei genauer vorzustellen, von denen ich der Meinung bin, dass sie die Idee dieser Arbeit am besten stützen, nämlich das Faktorenmodell und das Mehrsprachenverarbeitungsmodell (auch als Didaktischer Mehrsprachen-Monitor bekannt).

Grosevas (1998) Modell basiert auf einer Studie mit bulgarischen Deutschlernenden mit der L2 Englisch und sie geht davon aus, dass die L2 als Lernbasis für die L3 fungiert, wenn diese einander näher sind als die L1 und die L3 – wie es z.B. auch bei JapanerInnen der Fall ist, die als L2 Englisch und als L3 Deutsch lernen. Durch Symmetrien zwischen der L1 und der L2 kommt es auch zur Erstellung eines hypothetischen Regelwerks zu Ähnlichkeiten und Unterschieden zwischen den beiden Sprachen sowie passenden Kommunikations- und Lernstrategien in den Köpfen der Lernenden, welche durch gezielten Input und Hilfestellung korrigiert und gefestigt werden sollten; dem interlingualen Transfer als auch Interferenzen kommt eine

große Rolle zu, da Asymmetrien als Fehlerquellen angesehen werden. (Groseva 1998: 25-29; Hufeisen 2003: 99).

Beim Rollen-Funktions-Modell bzw. Language Switches Model von Williams und Hammarberg (Hammarberg 2001) ist allerdings nicht so sehr nur die Beziehung zwischen L1 und L2 von Bedeutung, sondern auch alle anderen im Repertoire der Lernenden vorhandenen Sprachen, die bei Produktionsprozessen dann jeweils unterschiedliche Aufgaben und Rollen übernehmen, wobei es zumeist eine dominante Sprache gibt – die sogenannte “supplier language“, die beim Lx-Lernen häufiger aktiviert wird als andere und bei fehlendem Wissen in der Zielsprache zum Füllen dieser Wissenslücken herangezogen wird (Hammarberg 2001: 34–38).

Jessners (Herdina & Jessner 2002) Dynamic Model of Multilingualism geht auf die Sprachenvielfalt wiederum aus einer etwas anderen Richtung zu und nimmt an, dass die Sprachen in den Köpfen der Lernenden grundsätzlich gleichberechtigt, gleich divers bzw. ähnlich sind und voneinander abhängen, ihre Verwendung und Kompetenz jedoch dynamisch sind, d.h. dass der Lernfortschritt bei zu geringer Förderung einer Sprache wieder zurückgeht und die Kompetenz in dieser Sprache auf ein Niveau zurücksinkt, das gerade die notwendigen Kommunikationsbedürfnisse deckt; Sprachbenützung und Sprachbewusstheit sind hier entscheidende Einflussfaktoren, die der Spracherhaltung dienen (Herdina & Jessner 2002: 106–110). Was die hier erwähnten Modelle jedoch trotz der unterschiedlichen Gewichtung der verschiedenen Faktoren alle gemeinsam haben, obwohl sie aus unterschiedlichen wissenschaftstheoretischen Richtungen hervorgebracht wurden, ist die Grundidee des Transfers, der Interaktion zwischen den Sprachen und den *Interlanguages* der Lernenden, die den Lernprozess beeinflussen und steuern (Hufeisen 2003: 98–99).

2.4.1.1 Faktorenmodell

Seit Ende der 1990er Jahre gibt es eine rege Diskussion darüber, ob Modelle, die eine Erweiterung von L2-Modellen darstellen, auch wirklich dafür geeignet sind, den Erwerb – gesteuert oder ungesteuert – einer dritten oder weiteren Fremdsprache adäquat darzustellen, wie es in der Psycholinguistik oft angenommen wird; Ergebnisse aus der Forschung, die die Existenz verschiedener tertiärsprachlicher Transferbasen sowie eine deutlich höhere Sprachbe-

wusstheit bei Lx-Lernenden nachweisen konnten (Hufeisen 2003: 97), führten schließlich zur Entstehung mehrsprachenspezifischer Modelle wie dem Faktorenmodell und dem im nächsten Unterkapitel behandelten Mehrsprachenverarbeitungsmodell. Das Faktorenmodell liegt seit einigen Jahren in erneuerter Fassung vor (Hufeisen 2010) und ist deshalb für den Bereich des Fremd- und Tertiärsprachenlernens wichtig, weil es nicht nur die etymologische und typologische Beziehung zwischen den jeweiligen Sprachen berücksichtigt, die schließlich den Transfer ermöglichen, sondern auch lernerexterne und lernerinterne Faktoren; außerdem hebt es die Tatsache hervor, dass der L3-Erwerb alleine schon deshalb anders ist als der Erwerb einer Erst- oder Zweitsprache, da die Grundkompetenz für die fremdsprachliche Sprachaneignung überhaupt erst mit der L2 aufgebaut wird – diese Grundlagen sind weder beim muttersprachlichen Erwerb noch beim ersten Fremdsprachenlernen gegeben und das Faktorenmodell geht somit davon aus, dass sich Tertiärsprachenerwerbsprozesse grundsätzlich von L1- und L2-Erwerbsprozessen unterscheiden (Brdar-Szabó 2010: 522). Das Modell, in dem das Lernen mehrerer Sprachen in deren chronologischer Reihenfolge abgebildet und erläutert wird, wurde zwar seit seiner Erstellung modifiziert, die Hauptaussagen haben sich jedoch nicht verändert: das Lernen einer L3 oder Lx ist sowohl quantitativ als auch qualitativ anders als das Lernen einer L2 oder der Erwerb einer oder mehrerer L1, und ein Individuum begegnet einer Sprache anders, wenn es zuvor schon Erfahrungen mit Fremdsprachenlernen in unterschiedlichen Sprachen sammeln konnte (Hufeisen 2010: 200–201).

Die erste Stufe des Faktorenmodells stellt somit der Erstsprachenerwerb dar, dessen Grundlage neurophysiologische und lernerexterne Faktoren sind, die den Spracherwerb erst ermöglichen; die zweite Stufe ist die erste Fremdsprache, durch die diese Faktoren eine differenziertere Gestalt annehmen. Hufeisen (2010) nennt hier insgesamt vier Gruppen an Faktoren, die Einfluss auf die Aneignung der L2 haben, und zwar sind dies, außer den bereits genannten **lernerexternen Faktoren** (Art und Umfang des Inputs, Lerntraditionen im jeweiligen Kulturkreis, etc.), noch die folgenden drei:

- **emotionale Faktoren**, wie die individuelle Einstellung der Lernenden zum Sprachenlernen oder deren Einschätzung des Sprachlernprozesses;
- **kognitive Faktoren**, wie die individuellen persönlichkeitsbezogenen Voraussetzungen, die die Lernenden mitbringen (z.B. Lernstrategien, Lerntypen, etc.);

- **linguistische Faktoren**, wie die bereits vorhandene(n) L1-Sprache(n), führen zu einer „sprachlichen Positionierung“ gegenüber der L2, an die von dieser Perspektive aus herangegangen wird (es muss hierbei allerdings zwischen wahrgenommenen und tatsächlichen sprachtypologischen Ähnlichkeiten unterschieden werden, wobei die auf Annahmen der Lernenden basierenden Verhältnisse zwischen den Sprachen vermutlich den größeren Einfluss ausüben und diese Faktoren teilweise zu den emotionalen gerechnet werden können) (Hufeisen 2010: 202–203).

Die dritte Stufe bildet die zweite Fremdsprache (L3), die eine teilweise Wiederholung der Lernprozesse bedeutet, die bereits bei der L2 gebildet wurden. Ab hier entsteht eine Ansammlung fremdsprachenspezifischer Faktoren, die sich durch ihre Interaktion miteinander und ihre gegenseitigen Einfluss aufeinander auszeichnen, da die Erfahrungen des L2-Lernens entweder genutzt oder verdrängt werden, wenn diese negativ waren, was zur Bildung neuer Lernprozesse führen kann; der Sprachvergleich spielt hier eine besonders wichtige Rolle (Hufeisen 2010: 203).

Die vierte und letzte Stufe des Modells, die in vielen Spracherwerbsmodellen vernachlässigt wird aber laut Hufeisen mindestens genauso wichtig ist wie die vorhergehenden Stufen, stellen die weiteren Fremdsprachen (Lx) dar, wo sich die bis dahin geformten Faktorenbündel noch weiter differenzieren und konkretisieren (Hufeisen 2010: 204–205).

Das Faktorenmodell ist insofern also von Bedeutung für diese Arbeit, als es von einer Interaktion aller vorhandenen Sprachen und der auf sie bezogenen Lernerfahrungen untereinander ausgeht, nicht nur von der L1 oder L2 als Ausgangspunkten für Transfer.

2.4.1.2 Mehrsprachenverarbeitungsmodell

Das zweite Modell, das im Zusammenhang mit Transfer eine große Rolle spielt, ist das Mehrsprachenverarbeitungsmodell von Meißner (2004), das eine genaue Kategorisierung von Transferprozessen beinhaltet. Im Sinne der Interkomprehensionsdidaktik erstellte Meißner somit ein Modell, das den sprachlichen Transfer in verschiedene Gruppen einteilt, je nach Art, Richtung und Inhalt. Transfer wird bei ihm unterteilt in Transferbasen, Transfervektoren und Transferdomänen. Zuerst ist das sogenannte Gießener Interkomprehensionsmodell, ent-

wickelt auf der Grundlage von Sprachprozessdaten, jedoch in verschiedene Verarbeitungsstadien bzw. Speichersegmente einzuteilen, welche lauten:

1. **Spontangrammatik:** eine meist das Kurzzeitgedächtnis betreffende Hypothesengrammatik, die dann entsteht, wenn der erste Kontakt bzw. der erste Dekodierungsvorgang in einer zuvor noch nicht erlernten Sprache zwischen den Lernenden und der Zielsprache stattfindet, wodurch die Lernenden Sprachhypothesen aus den bereits aus anderen Sprachen vertrauten Regularitäten und Schemen in Kombination mit neuen sprachlichen, semantischen und thematischen Faktoren erstellen;
2. **Mehrsprachenspeicher:** wenn lernerseitig entsprechendes Interesse besteht und dieses gefördert wird, so kann das Wissen, das beim Aufstellen der Spontangrammatik und ihren Hypothesen in Hinblick auf positive und negative Transferbasen sowie auf gelungene und missglückte Transferprozesse konstruiert wurde, im Langzeitgedächtnis gespeichert werden – hier finden sich auch lernmotivationale Faktoren und Meißner geht davon aus, dass der Mehrsprachenspeicher die materielle Basis unserer Sprachlernkompetenz bildet;
3. **Didaktischer Monitor:** er ist zuständig für das sogenannte Monitoring, dessen Aufgabe es ist, das aufgebaute Wissen über Sprachen und Lernerfahrungen so zu filtern, dass die relevanten gespeicherten Informationen vertieft und intensiviert werden – in weiterer Folge kommt es hier zur „Automatisierung interlingualer Transfer Routinen“ und einer Verbesserung der Verarbeitungsbreite und –tiefe (Meißner 2004: 3–4).

Innerhalb dieses Modells gibt es verschiedene Transferkategorien, wobei es sich bei Transferbasen um die materiellen Aspekte des Transfers (welche Elemente werden transferiert?) handelt, nicht um Transferprozesse selbst. Transferbasen können zwischen sprachtypologisch verwandten Fremdsprachen existieren oder innerhalb der Erstsprache(n), wenn eine entsprechende Sensibilisierung für das muttersprachliche System vollzogen wurde (Meißner 2004: 5). Bei den Transfervektoren (Transferrichtungen) wird zwischen vier Möglichkeiten unterschieden:

- a) Intralingualer Transfer innerhalb des Systems der Zielsprache (bei der L3 Deutsch wäre das auf lexikalischer Ebene z.B. die Verbindung zwischen ‚lachen‘ und ‚lächerlich‘);
- b) Intralingualer Transfer innerhalb des Systems der Ausgangssprache (hierzu bedarf es einer gewissen Sensibilisierung für die Regelmäßigkeiten und Eigenschaften der Erstsprache(n) oder der Sprache(n), die als Ausgangssprache dient, um Sprachbrücken zur Verfügung stellen zu können);
- c) Interlingualer Transfer zwischen Ausgangssprache(n) und Zielsprache (betroffen sind Korrelationen wie z.B. ‚Nation‘ – ‚nation‘ – ‚nación‘, aber auch Bedeutungsadäquanzien auf grammatischer Ebene, z.B. bei der Perfektbildung ‚ich habe gegeben‘ – ‚he dado‘ – ‚I have given‘);
- d) Transfer von sprachspezifischen Lernerfahrungen und -strategien zwischen den verschiedenen Sprachen (Wildenauer-Jósza 2005: 89).

Obwohl intralingualer Transfer innerhalb der Zielsprache in der Zielsprache bei der Datenauswertung im empirischen Teil berücksichtigt wurde, ist für diese Arbeit in erster Linie der interlinguale Transfer relevant, weshalb in späteren Kapiteln der Fokus auf den zwischensprachlichen Transfer gerichtet sein wird. Dieser kann pro- und retroaktiv ablaufen, was bedeutet, dass Transfer nicht nur von z.B. der L2 auf die L3 stattfindet, sondern auch umgekehrt. Ergebnisse aus der Mehrsprachigkeitsforschung beweisen, dass es nicht nur unidirektionale Transfers gibt, sondern pluridirektionale, und dass die Aneignung weiterer neuer Fremdsprachen L3 und Lx auch zur Verbesserung „aller mental aktivierten Sprachen“ beitragen – der schlussendliche Transfertype ist somit immer eine Kombination aus einem Transfervektor und einer Transferdomäne (z.B. interlingualer Formtransfer) (Meißner 2004: 6). Die Unterteilung dieser Transferdomänen (Transferbereiche) in fünf Kategorien sieht schließlich so aus:

1. **Formtransfer:** hierbei handelt es sich um Transfer von inter- und intraphonologischen, inter- und intragraphematischen sowie interphonetischen Merkmalen, Regularitäten und Divergenzen (z.B. Morpheme und Wortbildungsmuster wie Deklinationen);

2. **Inhalts- bzw. semantischer Transfer:** die Erkennung bzw. Unterscheidung von Kernbedeutungen und Mehrdeutigkeit (z.B. welche Kernbedeutung teilen sich die Wörter ‚Genie‘ und ‚Ingenieur‘?);
3. **Funktionstransfer:** Transfer grammatikalischer Regularitäten anhand funktional-semantischer Korrelationen und sprachlicher Oberflächen (z.B. dt. Konjunktiv: ‚ich würde gehen, wenn ich Zeit hätte‘; eng. Imperfekt: ‚I would go if I had time‘);
4. **Pragmatischer Transfer:** basierend auf Sprachvergleich kommt es zur Sensibilisierung für bestimmte Konventionen der Kommunikation, auch unter interkulturellen Aspekten;
5. **Didaktischer Transfer:** für Lernstrategien, Lerntechniken und Lernerfahrungen wird auf Vergleichsbasis für das bereits erwähnte Monitoring sensibilisiert (Meißner 2004: 6).

Das Modell von Meißner bietet meines Erachtens bereits eine gute Orientierung innerhalb des relativ komplexen Transferthemas und ein gutes Gerüst für die Erstellung eines transferfördernden Unterrichtskonzeptes, das begleitend und unterstützend eingesetzt werden kann. Es überschneidet sich größtenteils mit den in Kapitel 3 vorgestellten Transferbereichen nach Jarvis und Pavlenko (2008), da die dort unterschiedenen Aspekte von Transfer nur eine spezifischere Unterteilung der in diesem Modell vorgestellten Transferdomänen sind.

2.5 Deutsch als Fremd- und Tertiärsprache

Es wurde bisher immer wieder von L1, L2 und L3 sowie von Tertiärsprachen gesprochen. Es sei daran erinnert, dass es sich bei Tertiärsprachen um eine konkrete Gruppe innerhalb der Mehrsprachigkeit handelt, und zwar ist meistens die zweite Fremdsprache damit gemeint, manchmal auch alle Fremdsprachen nach der L2. Wie bereits erwähnt wird in dieser Arbeit davon ausgegangen, dass eine Fremdsprache generell in einem gesteuerten und institutionellen Kontext erlernt wird, wodurch sie sich in der einschlägigen deutschsprachigen Literatur von einer Zweitsprache unterscheidet. Diese Differenzierung wird auch oft in Bezug auf Deutsch als Fremd- und Zweitsprache gemacht. *Deutsch als Zweitsprache* wird es meistens dann genannt, wenn es innerhalb des deutschsprachigen Raumes gelernt wird, und *Deutsch als Fremdsprache* wenn es außerhalb des deutschsprachigen Raumes erlernt wird (Hufeisen

& Riemer 2010: 738). Den Grundgedanken dieser Unterscheidung sehe ich darin, dass beim Erlernen einer Sprache im zielsprachigen Gebiet vermehrt ungesteuerte und unbewusste Erwerbsprozesse hinzukommen sowie eine größere Menge authentischer Materialien und Kommunikationssituationen zur Verfügung stehen, die es so beim Erlernen der Sprache in einer ausländischen Institution typischerweise nicht gibt. Trotzdem ist m.E. nicht davon auszugehen, dass der Besuch eines Deutschkurses in Wien automatisch den Erwerb einer Zweitsprache bedeutet, da es durchaus auch möglich ist, im Land der Zielsprache diese auf eine vom Umfeld relativ abgeschottete Art und Weise zu erlernen (z.B. bei kurzen studentischen Sommerkursen oder Firmenkursen am anderssprachigen Arbeitsplatz). Da der empirische Teil erwachsene Lernende betrifft, die Deutsch bereits vor ihrem Aufenthalt in Österreich in ihrem Heimatland gelernt haben, stellt sich hier auch die Frage, ob eine im Ausland erlernte Fremdsprache zur Zweitsprache wird, wenn die Person deren Aneignung im Land der Zielsprache fortsetzt.

Springits (2012) hat sich etwas differenzierter mit der Frage beschäftigt, wie die unterschiedlichen Erwerbskontexte voneinander getrennt und der Begriff *Deutsch als Fremd-/Zweitsprache* definiert werden kann. Auch sie geht bei *Deutsch als Fremdsprache* in seiner typischen Erscheinung von hauptsächlich gesteuerten Aneignungsprozessen aus, die daraus resultieren, dass die Lernenden nur selten die Gelegenheit zur authentischen und natürlichen Interaktion mit SprecherInnen der Zielsprache erhalten, und diese Lernendengruppen zeichnen sind auch oft dadurch aus, dass sie die Sprache freiwillig lernen und dass sie homogen zusammengesetzt sind; im Gegensatz dazu lässt sich *Deutsch als Zweitsprache* typischerweise durch Heterogenität der Lernendengruppen, ungesteuerte Aneignungsprozesse, Sprachaneignung im Migrationskontext und manchmal auch eine damit zusammenhängende Unfreiwilligkeit definieren – die Autorin hält jedoch fest, dass es häufig zu Situationen und Erwerbsszenarien kommt, wo eine solche Unterscheidung erstens nicht sinnvoll und zweitens schwer oder gar unmöglich ist, und deren Merkmale sowohl der einen (DaF) als auch der anderen Kategorie (DaZ) entsprechen können (Springits 2012: 97–99).

In jedem Fall ist davon auszugehen, dass der Erwerb von Deutsch als zumindest dritter Fremdsprache, wie es in Japan normalerweise der Fall ist, zu einer bestimmten Charakteristik ihrer Lernenden führt. Die Idee, dass das Unterrichtsformat der ersten Fremdsprache eins zu eins auf den Tertiärsprachenunterricht übertragen werden kann, ist nicht länger haltbar, da

sich die Lernenden einer Tertiärsprache in vielen wichtigen Punkten von den Lernenden einer Zweitsprache oder ersten Fremdsprache unterscheiden, wie bereits oben dargestellt wurde. Hinzu kommt, abgesehen von der Tatsache, dass die Lernenden häufig in einem höheren Alter sind und somit allgemein von vollständig entwickelten muttersprachlichen Kompetenzen sowie relativ umfassenden kognitiv-analytischen Fähigkeiten ausgegangen werden kann, noch der Umstand, dass die Lernenden über „differenzierte [...] Interessenlagen und Fremdsprachenlernbedürfnisse [...]“ verfügen, aus denen sich ein Verlangen nach „kognitiven ‚Stützen‘“ und der Beantwortung konkreter Fragen nach der Struktur der Sprache ergeben, sowie das Vorhandensein eines „fortgeschrittenen Weltwissens“, einem „Repertoire an Strategiewissen“ und ein Bestreben danach, den Lernprozess selbstständig zu kontrollieren und „autonom zu gestalten“ (Bausch 2003: 29-30). Bausch bezieht sich in seinen Ausführungen zwar in erster Linie auf die schulische Fremdsprachenaneignung, allerdings treffen diese Punkte meines Erachtens genauso auf erwachsene Deutschlernende zu. Auch dem sprachlichen Transfer wird hier Aufmerksamkeit geschenkt, da Bausch (2003: 33) nach einem Konzept verlangt, das nicht nur die Erst- und Zweitsprache berücksichtigt, sondern auch die bereits erlernten anderen Fremdsprachen durch „sprachvergleichende Kognitivierungen“ fördert.

2.5.1 Deutsch nach/mit Englisch

Deutsch kann als eine typische Tertiärsprache betrachtet werden, da die Mehrheit der Deutschlernenden zumindest bereits Englisch als erste Fremdsprache gelernt haben (Hufeisen 1994: 5), wovon in Japan prinzipiell ausgegangen werden kann. Englisch gilt zurzeit als Lingua Franca und ist zweifelsohne eine Weltsprache, wenn nicht sogar *die* Weltsprache, deren Basis bereits mit dem Einfluss der Kolonialmacht Großbritannien im 19. Jahrhundert sowie durch die politische, wissenschaftliche und populärkulturelle Führungsposition der USA gelegt wurde; hinzu kommt die generelle Beliebtheit der Sprache als Kommunikationsmittel in der internationalen Geschäftswelt und die modernen Kommunikationstechnologien und -plattformen, die größtenteils ebenfalls aus dem englischsprachigen Raum stammen und das weltweite Bedürfnis nach einer Lingua Franca immer weiter anheben (Dröschel 2011: 27). Interessant an dieser Entwicklung ist die Tatsache, dass Englisch nach der Kolonialzeit nicht

so sehr durch die englischsprachigen Länder selbst, sondern eher vom Rest der Welt propagiert wurde; aus den eben genannten Gründen kam es in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts zu der Entwicklung, dass immer mehr Länder bewusst Englisch als ihre eigene Lingua Franca etablierten, um an die globale Kommunikation angeschlossen zu sein (Smith 1983: 7, zitiert nach Dröschel 2011: 28).

Die Tatsache, dass Deutsch im Ausland gegenüber Englisch am Abnehmen ist – wie so oft beklagt wird – ist m.E. auch auf diesen Umstand zurückzuführen. Englisch dient in erster Linie zur internationalen Kommunikation, nicht nur zur Verständigung mit seinen Zielsprachenländern. Englisch wird gelernt, um sich *weltweit* mit möglichst vielen Menschen verständigen zu können, und wird diese Position in absehbarer Zeit auch nicht einbüßen. Englisch erfüllt somit eine viel weittragendere Rolle außerhalb des englischsprachigen Raumes als es Sprachen wie Deutsch und Französisch tun; trotzdem scheint Deutsch immer noch als internationales Kommunikationsmittel vermarktet zu werden, worin ich einen großen Teil des Problems sehe. Die Position der Weltsprache ist bereits besetzt und es gibt keinen Grund, Deutsch als internationales Kommunikationsmittel zu erlernen, vor allem deswegen, weil innerhalb der deutschsprachigen Länder selbst schon Englisch als Lingua Franca gehandelt wird. Zur Förderung von Deutsch im Ausland müsste man sich somit auf andere Aspekte des Deutschen berufen und den Schwerpunkt beispielsweise auf den kulturellen, geschichtlichen und wissenschaftlichen Hintergrund der Sprache legen, die dann den Lernenden als Mittel dienen kann, sich diesen bisher größtenteils unbekannten Kulturraum eigenständig zu erschließen.

Um aber zurück auf Englisch im Deutschunterricht zu kommen, so muss die Anwesenheit des Englischen nicht unterdrückt werden. Ganz im Gegenteil kann sie den Unterricht erleichternd gestalten, indem sie vor allem im heterogenen Anfängerunterricht wenn möglich als Metasprache eingesetzt wird (Hufeisen 1994: 8). Auch Bausch (2003: 32) spricht sich für die unterstützende Integration der ersten Fremdsprache Englisch im Deutschunterricht aus und betont deren Wichtigkeit gegenüber den so oft angesprochenen Interferenzpotentialen, die zwar nicht ignoriert werden sollten, aber keineswegs als Rechtfertigung dafür gelten, dass die im Englischen vorhandene Sprachkompetenz außer Acht gelassen wird. Gerade auf Ebene der Wortschatzvermittlung können solche Stützen hergestellt werden, doch bedarf es (abgesehen natürlich von einer entsprechenden Beherrschung der englischen Sprache) auch einer

Aufarbeitung der vorhandenen Sprachkenntnisse der Lernenden und einer durchdachten Anpassung des unterrichtlichen Konzepts durch die Lehrperson, und, um diesen Vorgang ökonomischer zu gestalten, in weiterer Folge eines Einbezugs dieser tertiärsprachendidaktischen Konzepte in die Aus- und Fortbildung von Lehrkräften (Bausch 2003: 33–34). Angesichts dieser Realität weist Bausch (2003: 33, kursiv im Original) jedoch auch darauf hin – und ich stimme hier zu – dass es sich bei dem Konzept „Deutsch *nach* Englisch“ eigentlich nicht so sehr um eine chronologische additive Sprachaneignungsfolge handelt, sondern um einen Vorgang, der sich gleichzeitig vollzieht, da die beiden Sprachen interagierend und sich gegenseitig bedingend während der Lernprozesse zum Einsatz kommen. Er plädiert für ein Umdenken auf diesem Gebiet und nennt den Begriff „Deutsch *mit* Englisch“ (Bausch 2003: 33, kursiv im Original) und das kann natürlich zu ‚Deutsch *mit* Englisch *und* allen anderen bereits erlernten oder zu erlernenden Fremdsprachen‘ erweitert werden; dieses Argument erscheint auch mir bezogen auf die konkrete Unterrichtssituation, in der die Sprachen aktiviert werden, als das plausiblere, da nicht nur von der chronologischen Reihenfolge des Sprachenlernens ausgegangen wird.

Bei Sprachen mit einer engen sprachtypologischen Verwandtschaft wie Deutsch und Englisch, die noch dazu in engem Sprachkontakt stehen, wird meistens angenommen, dass die Lernenden selbst schon sehr schnell erkennen, wo die möglichen Anknüpfungspunkte liegen, und zwar nicht nur im Wortschatzbereich, sondern auch in der Grammatik, d.h. beispielsweise beim Wort- und Satzbau, wodurch es dank diesem „Wiedererkennenstransfer“ bei den Lernenden zu einer Hypothesenbildung in Bezug auf die angenommenen Ähnlichkeiten zwischen den Sprachen kommt, und diese von den Lernenden erstellten Hypothesen, die sich zuerst nur in ihren Köpfen befinden, sollten im Unterricht aufgedeckt und offen diskutiert werden; hierin liegt ein entscheidendes Merkmal der Tertiärsprachendidaktik (Neuner 2003: 25). Ein Beispiel für mögliche Transferbasen im Wortschatzbereich liefert u.a. Hufeisen (1994: 45–80) mit einer beispielhaften Vokabelliste von englischen und deutschen Vokabeln, die sich für die Aktivierung von Transfer durch ihre große und relativ leicht erkennbare Ähnlichkeit miteinander eignen. Mithilfe solcher Materialien und eines Schwerpunkts auf positiven Transfer anstatt auf Differenzen (wobei keineswegs gesagt wird, dass diese nicht auch sorgfältig diskutiert werden sollten) kann der Weg für einen leichteren, motivierenderen und effizienteren Einstieg in den Deutschunterricht gebahnt werden, indem z.B. synthetische

Texte für den Unterricht erstellt oder authentische Texte nach transferierbarem Vokabular durchsucht und dementsprechend ausgewählt werden, bzw. Texte zu Themenbereichen, die sich durch das geeignete Vokabular auszeichnen, von den Lernenden schon im Anfangsunterricht Deutsch weitgehend selbstständig bearbeitet werden (Neuner 2003: 30-31).

Beim Zurückgreifen auf Englisch sind jedoch auch einige Gefahren zu bedenken (vor allem in Ländern wie Japan, in denen Englisch eine fixe Position als L2 inne hat), die von der Lehrkraft entsprechend zu kalkulieren sind und denen eventuell entgegengewirkt werden muss:

- a) „Es darf nicht der generelle Eindruck entstehen, dass, wer Deutsch lernen wolle, zunächst Englisch lernen müsse.
- b) Es muss berücksichtigt werden, dass auch in Ländern, in denen Englisch als Fremdsprache stark vertreten ist, immer wieder Lehrende und Lernende zu finden sind, die kein Englisch können und gelernt haben; Materialien für ‚Deutsch nach Englisch‘ müssen so offen konzipiert sein, dass sie auch für solche Lernende akzeptabel sind.
- c) Es ist damit zu rechnen, dass nicht alle Menschen positive Erinnerungen an ihren Englischunterricht haben, d.h. der Unterricht darf nicht permanent Lernende an ihren Englischunterricht erinnern wollen.
- d) Ein Deutschunterricht, der sich in Bezug auf das Englische sehr stark auf Wortgleichungen reduziert, verfehlt das Ziel, die deutsche Sprache als Erweiterung des Zugangs zu Welt, als neues Sprachlernabenteuer zu modellieren. Die Bezugnahme auf Englisch sollte die lernerleichternden Elemente, aber auch die Differenzqualitäten auf allen Ebenen des Sprachsystems, der Texte und Inhalte ins Spiel bringen“ (Krumm 2003: 47).

Diese Aspekte sollten m.E. unbedingt im Auge behalten werden und können Lehrkräfte in der jeweiligen Situation zu einem reflektierten Umgang mit den von ihnen geplanten, sprachvergleichenden didaktischen Schritte anregen.

2.6 Sprachvergleich im Fremdsprachenunterricht

„Mit der neuen Sprache kommt eine neue, fremde Welt ins Spiel, die eine Horizonterweiterung bedeutet, aber auch zu einer Art Verfremdung der muttersprachlich geprägten Sprach- und Welterfahrung führt, da das, was einem aus eigener Erfahrung an ‚Sprache‘ und ‚Welt‘ vertraut ist und was man bisher für ‚normal‘ gehalten hat, in einem neuen Licht und einer neuen Perspektive erscheint. Andererseits bilden die Muttersprache und ihre Welt das Koordinatensystem, auf das das Neue bezogen und in das es eingeordnet wird“ (Neuner 2003: 23).

Dieses Zitat von Neuner (2003) ist ein klarer Hinweis darauf, dass die Fremdsprache nicht losgelöst von der Erstsprache oder von vorhergehenden Fremdsprachen erworben werden kann. Auch Hufeisen (2010: 205) nennt den Umstand, dass auf das Sprachenrepertoire mehrsprachiger Lernender im L3-Regelunterricht nicht zurückgegriffen wird, zu Recht eine „Ressourcenverschwendung“. Sprachvergleich wurde in den 1990er Jahren kurz und bündig so definiert: „Berücksichtigung des Verhältnisses zwischen der Muttersprache [...] und der Fremdsprache [...]“ (Hessky 1994: 20). Nach dem heutigen Forschungsstand können hier natürlich noch die weiteren Zweit- bzw. Fremdsprachen ergänzt werden.

Sprachvergleich und Transfer sind, wie man sieht, voneinander nicht auszuschließen; Transfer kann als ein automatisches Resultat des Sprachvergleichs gesehen werden, den Lernende zwischen erst- bzw. zweitsprachlichen und tertiärsprachlichen Strukturen und Lernerfahrungen anstellen. Die Begriffe unterscheiden sich jedoch in der Hinsicht, dass *Sprachvergleich* eine weitere Dimension enthält, die nicht in *Transfer* steckt: erstens kann Sprachvergleich auf lernökonomischer Seite dazu dienen, dass die Lernenden selbst beurteilen, inwieweit Transfer bzw. ihr sprachliches Vorwissen für sie zu einer Lernerleichterung führen kann; zweitens bedeutet Sprachvergleich aber auch ein bewusstes, aktives Interesse „[...] am kontrastiven Betrachten sprachlicher Phänomene [...]“ sowohl der Erst- als auch der Fremdsprachen (Wildenauer-Józsa 2005: 94). Sprachvergleich ist insofern bedeutend, als Transfer durch ihn bedingt wird und die explizite Förderung von Sprachvergleich und positivem Transfer im Unterricht ein wichtiges Element der Mehrsprachigkeitsdidaktik darstellt. Dort bezieht sich Transfer auf zwei Bereiche:

1. die **Erweiterung des Sprachbesitzes**, deren Ausgangspunkt die Frage ist, wie man zwischen den vorhandenen Sprachen möglichst viele ‚Transferbrücken‘ (Verbindungen von Einheiten und Strukturen in/zwischen den bereits erlernten Sprachen mit Einheiten und Strukturen der neu zu erlernenden L3) herstellen kann; sowie
2. die **Erweiterung des Sprachlernbewusstseins**, die durch eine Verbindung zwischen Lernerfahrungen und Lernprozessen bereits erlernter Sprachen ein effizienteres L3-Lernen ermöglichen soll (Neuner 2003: 26).

Dass Sprachvergleich nach der Mehrsprachigkeitsdidaktik im Unterricht explizit eingesetzt werden soll, liegt auch daran, dass Ergebnisse mehrerer Studien bereits gezeigt haben, dass

die alleinige Existenz mehrerer Sprachen im Kopf eines Individuums noch keine Garantie dafür ist, dass sich dieses Individuum beim Sprachenlernen auch mehrsprachig verhält und dieses Wissen in Zusammenhang mit der neu zu erlernenden Sprache fördernd einsetzen kann (Kaiser & Peyer 2011: 26). Sprachvergleich wird in dieser Arbeit schließlich auch dadurch von Transfer unterschieden, dass es sich bei Transfer um die **tatsächliche, oft unbewusste Übertragung** von Gemeinsamkeiten oder Differenzen einer oder mehrerer Sprache(n) auf eine andere und das positive oder negative Resultat daraus handelt, und bei Sprachvergleich eher um ein **metasprachliches Vergleichen** der verschiedenen Sprachen miteinander und die daraus resultierende Hypothesenbildung, auch auf kultureller und konzeptioneller Ebene. Daher steht Sprachvergleich in engem Zusammenhang mit Sprachbewusstsein, das ebenso ein fester Bestandteil mehrsprachigkeitsdidaktischer Ansätze ist.

2.6.1 Sprachbewusstsein durch Sprachvergleich

Die Begriffe *Sprachbewusstsein* und *Sprachbewusstheit* wurden im Rahmen der Erörterungen zur Tertiärsprachenforschung bereits öfter fallen gelassen. Es bedarf daher einer Klarstellung des Verständnisses dieser Begriffe, das der vorliegenden Arbeit zugrunde liegt. Ich orientiere mich hierbei an den Ausführungen von Wildenauer-Jósz (2005: 41), die darauf hinweist, dass beide Termini in der Fremdsprachendidaktik und -forschung generell gleichbedeutend verwendet werden. So auch bei Gnutzmann (2007), der das grundlegende Konzept des Sprachbewusstseins bzw. der Sprachbewusstheit wie unten definiert:

„Mutter- und Fremdsprache sowie Muttersprachen- und Fremdsprachenunterricht werden als miteinander in Beziehung stehende Erscheinungen betrachtet, die sich auf die Lernenden unter kognitiven, sozialen, affektiven und politischen Aspekten auswirken und somit weit über den Erwerb instrumenteller fremdsprachlicher Kompetenzen hinausgehen“ (Gnutzmann 2007: 337).

Es gibt noch differenziertere Definitionen, wie z.B. die folgende von Oomen-Welke (2003: 457), die zwischen Sprachbewusstheit, Sprachaufmerksamkeit und Sprachwissen unterscheidet: „Sprachaufmerksamkeit, Sprachwissen und die daraus entstehende Sprachbewusstheit bedingen und fördern sich gegenseitig. Größere Sprachaufmerksamkeit führt zu mehr Sprachwissen und zu höherer Sprachbewusstheit, die wiederum aufmerksamer macht und das Wissen fördert.“

Sprachbewusstsein und *Sprachbewusstheit* werden in der vorliegenden Arbeit gleichwertig verwendet und beschreiben ein explizites Wissen über Sprache auf affektiver, sozialer, politischer und kognitiver Ebene. Sprachbewusstsein ist für diese Arbeit in Bezug auf Sprachvergleich und daher auch in Bezug auf Transfer wichtig, da es ein Kernelement der Tertiärsprachendidaktik, und Transfer (durch Sprachvergleich) wiederum ein Kernelement des Sprachbewusstseins darstellt. Inwiefern Sprachbewusstheit tatsächlich zu einer Steigerung der sprachlichen Performanz in diesem Sinne beitragen kann, konnte bis jetzt noch nicht empirisch belegt werden, da der Lerneranteil expliziten Wissens nur schwer nachweisbar ist – doch stellen beispielsweise kontrastives, sprachreflexives und sprachvergleichendes Lernen, Fehlerreflexion, und sogar eine Neubewertung des Übersetzens (da angenommen wird, dass Lernende dies ohnehin tun) einen wichtigen Teil der didaktischen Implikationen für die Förderung von Sprachbewusstsein und Metakommunikation im Unterricht dar (Gnutzmann 2007: 338). Auch Tekin (2012: 185) fordert für die explizite Vermittlung von sprachkontrastiven Aspekten im Unterricht, dass „[...] Lernende ein Bewusstsein für ihre eigene Muttersprache entwickeln bzw. ihnen dieses aufgezeigt werden muss“ und betont gleichzeitig, dass sich dieses Bewusstsein auch auf die bereits gelernte(n) und zu erlernende(n) Fremdsprache(n) beziehen muss.

2.6.1.1 Sprachvergleich als Strategie

In Anlehnung an die explizite (und implizite) Förderung von Kontrastivität, Sprachbewusstsein und Sprachwissen stellt Sprachvergleich in diesem Kontext eine Lern(er)strategie dar. Zum Strategiebegriff soll nur kurz erwähnt werden, dass ich mich hier an die Definition von Grotjahn (1997) halte, der einen Prozess als die Folge mentaler Ereignisse definiert, eine Strategie als strategische fakultative Prozesse und Operationen als obligatorische Prozesse. Sprachvergleich wird den kognitiven Strategien (Informationsverarbeitung, Optimierung des Lernprozesses), den Strategien der Hypothesenfindung (auf Basis des Vergleichs von Ähnlichkeiten und Differenzen zwischen den jeweiligen Sprachen) und den sprachreflexiven Strategien (Nachdenken über mögliche Verbindungen der sprachlichen Wissensbestände) zugeordnet und kann in weiterer Folge auch als Transferstrategie gesehen werden, da es sich um einen von den Lernenden bewusst eingesetzten Sprach- und Erfahrungstransfer handelt

(Wildenauer-Jószs 2005: 95–96). Es gibt jedoch auch Stimmen, die in diesem Kontext eine Definition von Transfer als Lernstrategie ablehnen, so z.B. Schmid (1996: 62–63), in dessen Augen *Transfer* eher als Oberbegriff für jene Erscheinungen der Interlanguage zu verstehen ist, die sich auf den Einfluss einer anderen Ausgangssprache zurückführen lassen. Dieser Aussage schließt sich auch Edmondson (2001: 142) an und betont, dass die Lernenden sich durch bewusste Reflexion ihrer Sprachverarbeitungsprozesse und durch externes Feedback möglicherweise vorhandener Transfererscheinungen bewusst werden und diese zur Erklärung für ihr Verhalten heranziehen können. Dieses Verstehen liegt auch dieser Arbeit zugrunde. Transfer ist also nicht die eigentliche Strategie, sondern oft ein Resultat sprachvergleichender Lernstrategien. Die explizite Vermittlung von Sprachvergleich als Lernerstrategie erfüllt auch in Bezug auf negativen Transfer eine besondere Rolle, da der Fossilierung negativen Transfers vorgebeugt werden kann, wenn durch sprachvergleichende Kognitivierungen entsprechende Selbstkorrekturen ermöglicht werden (Bausch 2003: 33) und den Lernenden abgesehen von der Reduktion fehlerhafter Hypothesen auch eine Strategie gereicht wird, die durch die Verbindung bereits gelernter Sprachen zum weiteren Fremdsprachenlernen motivieren kann (Zapp 1983: 196). Dafür bedarf es neben einer expliziten auch einer impliziten Vermittlung von Kontrastivität zwischen den Sprachen, die die Lernenden dazu bringen soll, dass sie durch Inferieren zur automatischen Hypothesenbildung über Strukturen der Ausgangs- und Zielsprachen gelangen (Brdar-Szabó 2010: 526). Eine Voraussetzung und gleichzeitig auch ein Problem hierbei ist natürlich, dass die Lehrkraft notgedrungen über ausreichendes Wissen in den jeweiligen Ausgangs- und Zielsprachen verfügen muss, um die entsprechenden Strukturen auf effektive Weise miteinander verbinden zu können (Hufeisen & Neuner 2007: 70). Dazu muss sie die Lernendengruppe und deren Sprachrepertoire kennen, allerdings kann dies bei heterogenen Lernendengruppen sehr schnell zu einer Überforderung sowohl der Lehrkraft als auch der Lernenden führen. Tekin (2012: 182) schlägt in solchen Situationen vor, den Sprachvergleich erstens in Bereiche sprachlicher Fertigkeiten zu unterteilen und ihn zweitens von den Lernenden selbst anstellen zu lassen, während die Lehrkraft unterstützend durch Moderation dieser kontrastiven Betrachtungen und mit fachlicher Kompetenz den Lernenden zur Seite stehen kann. Dieses Problem ist jedoch für den Kontext dieser Arbeit nicht relevant, da im Fall von Deutschunterricht in Japan generell von

relativ homogenen Lernendengruppen auszugehen ist, die zumindest Englisch als L2 mitbringen.

2.6.2 Exkurs: Sprachvergleich im Deutschunterricht in Japan

Aufgrund der in Japan generell wenig diversifizierten Fremdsprachenrepertoires der Lernenden und der Tatsache, dass Englisch als L2 immer noch tendenziell nach der Grammatik-Übersetzungsmethode und oft nur in Hinblick auf das Bestehen von Aufnahmeprüfungen gelernt wird, entsteht die Schwierigkeit, dass im Normalfall auch entsprechend wenig diversifizierte Sprachlernstrategien vorhanden sind, auf die zurückgegriffen werden könnte (Oebel 2007: 13). Diesem Umstand nach zu schließen scheint es um die Voraussetzungen für eine fördernde Integration von Sprachvergleich im Deutschunterricht mit JapanerInnen eher schlecht bestellt. Dem muss jedoch nicht so sein, denn Oebel (2007: 13) betont aus genau diesem Grund, dass „[...]der Lehrer besonders gefordert [ist], seinen L3-Lernern ein Instrumentarium anzubieten, das ihnen erlaubt, die Transfermöglichkeiten zwischen L2 und L3 zu erkennen und in der Praxis anzuwenden.“ Das muss jedoch immer mit Rücksichtnahme auf die in Kapitel 2.5.1 nach Krumm (2003) genannten Gefahren (u.a. möglicherweise fälschlicher Status des Englischen als Bedingung für das Deutschlernen, unzureichende Englischkenntnisse und Erinnerung an negative Erfahrungen mit dem Englischunterricht) getan werden, da sonst das fördernde Konzept des sprachvergleichenden Fremdsprachenunterrichts weit verfehlt wird. Trotzdem nennt Oebel (2007: 14) den Sprachvergleich und das Rekurren auf Englisch im Deutschunterricht in Japan als gewinnbringend, in den meisten Fällen durchwegs positiv und lernerleichternd sowie motivierend, und berichtet aus der eigenen Unterrichtspraxis, „[...] wie ermutigt japanische L3 Deutschlerner i.d.R. reagieren, wenn man an konkreten Beispielen die Verwandtschaft europäischer Sprachen untereinander aufzeigt [...]“. Dem schließen sich auch Klema und Hashimoto (2007: 17) an und plädieren für eine Umstellung zu mehrsprachigem Denken im Fremdsprachenunterricht in Japan:

„Das bedeutet, dass wir die Sprache, die unterrichtet wird, im Kontext anderer Sprachen sehen, respektive Englisch, der vorangegangenen ersten Fremdsprache. Es ist notwendig Englisch nicht länger als Konkurrenz zu begreifen, sondern als Chance, da wir sowohl die Fremdsprachenlernerfahrungen als auch die Übertragungen aus der L2 positiv für den Lernprozess der L3 nutzen können.“

Sie nennen Englisch den „Grundstein“, der für das weitere Fremdsprachenlernen gelegt wird, und bestätigen das durchaus vorhandene Interesse japanischer Lernender an anderen Sprachen, dem leider durch die Abschaffung der verpflichtenden zweiten Fremdsprache an japanischen Hochschulen entgegengewirkt wird (Klema & Hashimoto 2007: 17). Eine Steigerung der Sprachbewusstheit kann im Unterricht mit japanischen Lernenden vor allem durch Sprachvergleich der von ihnen bereits erworbenen bzw. gelernten Sprachen stattfinden, und das bedeutet für den Deutschunterricht nicht nur Englisch, sondern auch die Erstsprache Japanisch zu berücksichtigen, die im Gegensatz zu Deutsch und Englisch eine agglutinierende Sprache ist. Denn diese wird, wie die Ergebnisse dieser Studie zeigen werden, von den Lernenden trotz ihrer auf ersten Blick nicht vorhandenen Sprachverwandtschaft zum Deutschen sehr wohl sprachvergleichend aktiviert. Das folgende Kapitel soll darstellen, welche Arten von Transfer aus Sprachvergleich resultieren können und welche Faktoren die Wahrscheinlichkeit für sprachlichen Transfer erhöhen können.

3. Transfer

Wenn eine Person mehrere Sprachen gelernt hat, liegt es auf der Hand, dass sie von dem ihr zur Verfügung stehenden Wissen Gebrauch macht, wenn sie kognitiv anspruchsvolle Tätigkeiten wie das Erlernen einer neuen Sprache ausübt. Der Transfer bereits vorhandenen Wissens zur Lösung und Bewältigung neuer Aufgaben ist ein für Menschen typisches Phänomen, und daher kann angenommen werden, dass sich dies mit der Sprachaneignung ähnlich verhält.

Die zu Beginn häufig in der Forschung vertretene Ansicht, dass Transfer unwichtig, uninteressant oder nur ein Resultat von Schlampigkeit sei, wurde glücklicherweise in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts fallen gelassen und es kam durch die zu dieser Zeit stattfindende systematische Fremdsprachenforschung (siehe Kapitel 2.3) zu einer Reihe an bahnbrechenden Ergebnissen auf diesem Gebiet (Jarvis & Pavlenko 2008: 10–11); die neun wichtigsten davon werden im folgenden Unterkapitel zusammengefasst.

3.1 Transfer in der Tertiärsprachenforschung

Erstens bewegte man sich ziemlich schnell von der Idee weg, dass der Einfluss von Sprachen aufeinander in erster Linie zu Fehlern führen musste, und erkannte, dass es mindestens genauso viele positive Möglichkeiten des Transfers gab, die in einem schnelleren Lernerfolg und in einer natürlicheren Sprachanwendung resultieren konnten; desweiteren fand man heraus, dass die Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen den Ausgangs- und Zielsprachen teilweise einfach eher zu einer Unter- oder Überproduktion bestimmter zielsprachlicher Strukturen anstatt zu ‚richtigen‘ Fehlern führten, und dass Transfer auch in der Art auftauchen konnte, dass gewisse Sprachstrukturen anderen bevorzugt wurden (Jarvis & Pavlenko 2008: 11).

Zweitens wurde bewiesen, dass Transfer nicht nur die Geschwindigkeit und den Erfolg der Sprachaneignung beeinflusste, sondern auch die verschiedenen Stufen und Sequenzen, die von den Lernenden dabei durchlaufen wurden (Jarvis & Pavlenko 2008: 11).

Drittens wurde entgegen der Annahmen der starken Version der Kontrastivhypothese (siehe Kapitel 3.3.1) herausgefunden, dass nicht die Unterschiede zwischen den Ausgangs- und Zielsprachen notwendigerweise zu Lernschwierigkeiten oder überhaupt zu Transfer führten, sondern dass es tatsächlich eher die Ähnlichkeiten zwischen den Sprachen sind, die die Ler-

nenden überhaupt erst dazu veranlassen, interlinguale Verknüpfungen herzustellen (Jarvis & Pavlenko 2008: 11).

Viertens sinkt die Transferwahrscheinlichkeit nicht automatisch mit dem Steigen der Beherrschung der Zielsprache, sondern kann sogar erst später auftauchen, wenn die Lernenden bereits genug Wissen über das Regelsystem und die Merkmale der Zielsprache haben, um eine Verbindung zu den Ausgangssprachen herzustellen (Jarvis & Pavlenko 2008: 11–12).

Fünftens findet Transfer, wie bereits erwähnt, nicht nur von L1 zu L2 statt, sondern auch von L2 zu L3, L3 zu Lx, und sogar rückwärts von L3 zu L2 oder L2 zu L1 (Jarvis & Pavlenko 2008: 12). Folglich sollte Transfer natürlich auch von einer L3 zu einer L1 möglich sein.

Sechstens existiert der Faktor der Transferabilität (in der englischsprachigen Literatur *transferability* genannt), der entscheidet, wie wahrscheinlich der Transfer einer bestimmten Sprachstruktur in einer bestimmten Situation ist; hierzu gehören Kriterien wie das Alter der Lernenden, die von ihnen wahrgenommene Sprachdistanz, inwieweit gewisse Merkmale überhaupt als sprachspezifisch wahrgenommen werden, und das Ausmaß der Möglichkeiten zur Verbindung von Transfer mit ihren Lerngewohnheiten (Jarvis & Pavlenko 2008: 12).

Siebtens hat sich herausgestellt, dass sich Transfer nicht nur auf morphologische, phonologische und syntaktische Sprachformen auswirkt, sondern dass er auch die semantische Ebene beeinflusst (was ist z.B. für Lernende eines bestimmten Sprachhintergrunds noch ein Schuh, was schon ein Stiefel?), und sich auch auf die pragmatische Ebene auswirken kann (wie äußern z.B. Lernende eines gewissen Sprachhintergrunds eine Entschuldigung oder Bitte?) (Jarvis & Pavlenko 2008: 12).

Achtens ist mittlerweile klar, dass Transfer individuell bedingt ist und individuelle Unterschiede zwischen den Lernenden die Art und das Ausmaß des von ihnen vollzogenen Transfers verschieden beeinflussen können, auch wenn sie den gleichen Sprachhintergrund mitbringen (Jarvis & Pavlenko 2008: 12).

Und neuntens wurde in letzter Zeit vermehrt der Tatsache Beachtung geschenkt, dass nicht nur z.B. die L2 und die L3, sondern auch mehr als nur zwei Sprachen gleichzeitig miteinander interagieren und so noch stärker zur Erleichterung des Spracherwerbsprozesses beitragen können (Jarvis & Pavlenko 2008: 14).

3.2 Transfer: Begriffsdefinition

Immer wieder wurde bis jetzt der Begriff des Transfers in unterschiedlichen Kontexten und Ausprägungen fallen gelassen und bereits in Verbindung mit Sprachvergleich definiert, daher soll an dieser Stelle nur kurz dargestellt werden, welche weiteren Definitionen zu diesem Terminus existieren und welche davon für diese Arbeit ebenfalls relevant sind.

Was in der deutschsprachigen Literatur gesammelt als *Transfer* bezeichnet wird, nennt sich in der englischsprachigen Literatur normalerweise *cross-linguistic influence*. *Transfer* wird dort meistens als das Gegenteil von Interferenz verwendet, während diese Trennung im deutschsprachigen Raum häufig als positiver und negativer Transfer, oder positiver Transfer und Interferenz vollzogen wird (siehe Kapitel 3.4.3 zu dieser Thematik). *Cross-linguistic influence* und *Transfer* als Sammelbegriffe teilen sich jedoch z.B. die folgende Definition: „The study of crosslinguistic influence (CLI) seeks to explain how and under what conditions prior linguistic knowledge influences the production, comprehension and development of a target language“ (De Angelis 2007: 19).

Der Begriff *cross-linguistic/crosslinguistic influence* wurde das erste Mal Mitte der 1980er Jahre von Sharwood-Smith und Kellerman (1986: 1) als ein neutraler Sammelbegriff für die verschiedenen Einflüsse einer Ausgangssprache auf eine Zielsprache eingeführt, wozu u.a. Transfer, Interferenz und sogenanntes „borrowing“ gehören. Es entstanden daraufhin, je nach wissenschaftstheoretischem Hintergrund, verschiedene Transferdefinitionen. Sharwood-Smith definiert Transfer recht allgemein als „the influence of the mother tongue on the learner’s performance in and/or development of a given target language; by extension, it also means the influence of any ‘other tongue’ known to the learner on that target language“ (Sharwood-Smith 1994: 198).

Odlin (1989), ebenfalls ein bedeutender Name in der Transferforschung, bewegt sich von der Erstsprache als Ausgangssprache weg und wird in seiner Definition ein wenig konkreter, indem er direkt Bezug auf Unterschiede und Ähnlichkeiten sowie die typischerweise nicht vollständig ausgebildete Sprachprofizienz nimmt. Laut seiner Definition ist Transfer „the influence resulting from similarities and differences between the target language and any other language that has been previously (and perhaps imperfectly) acquired“ (Odlin 1989: 27).

Der positive Aspekt von Transfer wurde insbesondere schon bei Rein (1983: 95, zitiert nach Tekin 2012: 147) betont, obwohl dieser ebenfalls noch nur die Muttersprache(n) als Ausgangssprache annahm, und er beschreibt ihn als die „Übernahme vertrauter Verhaltensweisen in eine neu, erst zu ‚lernende‘ Situation“ und als eine wichtige Voraussetzung für Lernen überhaupt.

De Angelis (2007: 20) weist darauf hin, dass sich ältere Transferdefinitionen sehr häufig nur auf die Interaktion von zwei Sprachen beziehen, jedoch wird der Umstand, dass Transfer auch von mehreren Sprachen auf eine Zielsprache ausgehen kann, in der derzeitigen Forschung generell berücksichtigt. Die Definition kann nach De Angelis (2007: 20-21) dadurch um kombinierten Transfer („combined transfer“) erweitert werden, der sich auf zwei Arten auswirken kann: einerseits ist ein „one-to-one“ Transfer zwischen der Ausgangs- und Zielsprache möglich, andererseits kann auch ein „many-to-one“ Transfer stattfinden, wenn entweder zwei oder mehrere Sprachen gemeinsam (auch interagierend) auf die Zielsprache Einfluss haben, oder wenn z.B. die durch die L2 beeinflusste L3 sich auf die neu zu erlernende L4 auswirkt, womit es ebenfalls zu einem Transfer zwischen mehr als zwei unterschiedlichen Sprachen kommt. Je mehr Sprachen miteinander kombiniert werden, desto mehr Transfermöglichkeiten sind demnach auch anzunehmen und die L1 muss nicht automatisch die dominante und einflussreichste Sprache sein (De Angelis 2007: 132).

3.3 Transferhypothesen

Genauso wie Spracherwerbsmodelle als Basis für die Tertiärsprachenforschung dienen, ist in diesem Zusammenhang von Interesse, auch die theoretische Basis des Transferkonzeptes darzulegen. Die Transferidee wurde innerhalb der Mehrsprachigkeits- und Fremdsprachenforschung durch drei Hypothesen entscheidend beeinflusst: die Kontrastivhypothese, die Identitätshypothese und die Interlanguage-Hypothese (deren Variation die Interimsprachenhypothese darstellt).

3.3.1 Kontrastivhypothese

Die Kontrastivhypothese, aufgestellt in der Mitte des 20. Jahrhunderts, ist in der heutigen Forschung eigentlich nur noch in wissenschaftshistorischen Kontexten von Bedeutung (Kasper 1981: 10). Ihr liegen behavioristische lerntheoretische Konzepte zugrunde, „[...] eine verkürzte Gleichsetzung linguistischer Erscheinungen mit psycholinguistischen Prozessen [...]“ und ein übermäßig hoher Stellenwert des erstsprachlichen Transfers (mit der Annahme, dass überall, wo es strukturelle Unterschiede zwischen Erst- und Fremdsprachen gibt, negativer Transfer und Lernhemmungen auftauchen, wohingegen strukturelle Gemeinsamkeiten automatisch zu Korrektheit in der Zielsprache und Lernerleichterung führen); weshalb sie zur kognitiven Wende, der kognitive statt behavioristische Spracherwerbstheorien zugrunde lagen, auch stark kritisiert und ihr schließlich die Identitätshypothese gegenübergestellt wurde (Kasper 1981: 10–11). Es wurde bereits angesprochen, dass es eine starke Version der Kontrastivhypothese gibt, also zwei unterschiedliche starke Ausführungen derselben Idee, die sich danach unterscheiden, wie stark die strukturellen Divergenzen und Ähnlichkeiten tatsächlich in Lernschwierigkeiten oder Lernerleichterung resultieren und welche Rolle diese innerhalb der Hypothese spielen (Brdar-Szabó 2010: 521). So „[...] erhob die starke Version der Kontrastivhypothese den Anspruch, durch systematische Sprachvergleiche *alle* Fehler von Fremdsprachenlernern verlässlich *voraussagen* zu können“ (Tekin 2012: 42, kursiv im Original). Die schwache Version begnügte sich jedoch damit, nur „[...] *einige* der beobachteten, fremdsprachlichen Fehler mithilfe linguistischer Vergleiche nachträglich *erklären* zu können“ (Tekin 2012: 42, kursiv im Original).

3.3.2 Identitätshypothese

„Der Kontrastivhypothese folgend, ihr entgegengesetzt und damit die Bedeutung des Kontrastierens vorübergehend in den Hintergrund drängend war die sog. Identitätshypothese“ (Rösler 2000: 893), deren Grundlage in der Annahme bestand, dass der Erwerb (gesteuert und ungesteuert) einer Zweitsprache und der einer Fremdsprache uniform und identisch verliefen, was wiederum zu dem Fazit führte, dass unterschiedliche Ausgangssprachen innerhalb einer heterogenen Lernendengruppe keine Auswirkung auf den Spracherwerbsprozess der Zielsprache hätten, da die Erwerbssequenzen trotzdem identisch seien (Tekin 2012: 45). Die

VertreterInnen der Identitätshypothese versuchten folglich empirisch nachzuweisen, dass zweitsprachliche Lernprozesse weder von der Ausgangssprache, noch von anderen lernerinternen und –externen Faktoren wie z.B. Alter und Lernumgebung beeinflusst wurden und unabhängig von diesen abliefen (Kasper 1981: 11). Argumentiert wurde mit einem universalen, fest im Gehirn verankerten Spracherwerbsmechanismus, dank dem angenommen werden konnte, dass alle Spracherwerbs- und Sprachlernprozesse ident stattfanden und jede Fremdsprache L2, L3 oder Lx „nach denselben Prinzipien“ zu unterrichten sei (Bausch 2003: 29). Dieser Schlussfolgerung ist es wohl zu verdanken, dass auch heute noch selten ein Unterschied in der Vermittlung nachfolgender Fremdsprachen gemacht wird.

3.3.3 Interlanguage-Hypothese

„Wie die Identitätshypothese, so beruht auch die Interlanguage-Hypothese auf der Grundannahme von Zweitsprachenerwerb als kreativer kognitiver Aktivität. Im Unterschied zur Identitätshypothese geht die Interlanguage-Hypothese jedoch nicht von der prinzipiellen Gleichartigkeit von Grund- und Zweitsprachenerwerb aus; vielmehr versucht sie die spezifischen Bedingungen und Prozesse zweitsprachlichen Lernens zu ermitteln [...]“ (Kasper 1981: 11).

Die von Selinker (1972) aufgestellte Interlanguage-Hypothese wendet sich also – ähnlich wie die Identitätshypothese aber um einiges differenzierter – auch den psycholinguistischen Aspekten des ungesteuerten Zweitsprachenerwerbs zu (Tekin 2012: 51). Es existieren verschiedene Ausprägungen dieser Hypothese, die zu einer terminologischen Vielfalt geführt haben und sich in der Beurteilung des Status‘ der Grundsprache unterscheiden; als gemeinsamen Ausgangspunkt haben sie aber alle die durch L1- und L2-Merkmale sowie durch außersprachliche Merkmale ausgezeichnete Interlanguage (Lernervarietät), deren Basis kognitive Prozesse und kommunikative Strategien darstellen und deren Kennzeichnung ihr Übergangscharakter auf der einen und ihre Systemhaftigkeit auf der anderen Seite ist (Brdar-Szabó 2010: 522).

Unterschieden wird zwischen fünf psycholinguistischen Prozessen, aus denen die Interlanguage aufgebaut ist, und die hier nur kurz zusammengefasst sind:

1. **„language transfer“** bezeichnet den positiven und negativen Transfer von Regeln und Formen der Grundsprache(n) auf die L2;

2. **„overgeneralization of target language“**, also eine Übergeneralisierung der Zielsprache, stellt den zweiten Prozess dar und bezieht sich auf den intralingualen Transfer innerhalb der L2;
3. **„strategies of second language communication“** bedeutet verschiedene Strategien – z.B. Verzicht, Vermeidung, Paraphrasierung, Übertragung (Bausch & Kasper 1979: 17–19) – mit denen sich die Lernenden über Kommunikationsprobleme hinweghelfen;
4. **„strategies of second language learning“** sind die kognitiven Prozesse, die den Lernenden über Hypothesen (die ständig modifiziert, ausgebaut oder sogar verworfen werden) zu den fremdsprachlichen Regelmäßigkeiten und Merkmalen dazu verhelfen, ihre fremdsprachlichen Fähigkeiten auszubauen und weiterzuentwickeln – hier kann es auch zu sogenanntem „back-sliding“ auf frühere Interlanguagestadien kommen, woraus sich die typische Variabilität und Instabilität von Interlanguages ergibt;
5. **„transfer of training“** bezeichnet schließlich die lernerexternen Faktoren wie beispielsweise (un-)angemessene Vermittlungsmethoden, die den Spracherwerbsprozess ebenfalls positiv oder negativ beeinflussen können (Tekin 2012: 48–51).

Wie aus dieser Kategorisierung ersichtlich wird, bezieht sich die Interlanguage-Hypothese größtenteils auf den ungesteuerten Zweitsprachenerwerb, wodurch es zur Entstehung der Interimsprachenhypothese und damit zur Definition einer fremdsprachenunterrichtsgebundenen „Interimsprache“ nach Bausch und Raabe (1978) kam, die sich explizit dem gesteuerten Zweit- bzw. Fremdsprachenerwerb verschrieb.

3.3.4 Interimsprachenhypothese

Die Interimsprachenhypothese, manchmal auch Interimssprachenhypothese genannt, entwickelte sich in Opposition zur Kontrastiven Analyse und Fehleranalyse sowie aus der auf mangelndes Erklärungspotential für psycholinguistische sowie lernerexterne Faktoren bezogenen Kritik an ihnen, und kann als eine Variation der Interlanguage-Hypothese angesehen werden (Kasper 1981: 13–14). Außerdem „[stellt] ihre Betonung eines spezifischen Lernumfeldes – eben des unterrichtsgesteuerten Lernkontextes – [...] ihr besonderes Merkmal dar,

das sie auch von der Interlanguage-Hypothese, die ihr aufgrund ihres komplexen Ansatzes am nächsten kommt, abgrenzt [...]“ (Kasper 1981: 14).

Der Idee der Interimsprachenhypothese liegen zusammengefasst also folgende zweitsprachenerwerbsbezogene Annahmen zugrunde, die in einigen Punkten denen der Interlanguage-Hypothese ähneln:

1. „Der Fremdsprachenlerner, dessen grundsprachlicher Maturationsprozeß [sic!] abgeschlossen ist, bildet im Laufe seines unterrichtsgesteuerten Lernprozesses ein spezifisches Sprachsystem heraus, die Interimsprache.
2. Die Interimsprache ist dynamisch, d.h. sie verändert sich qualitativ durch zunehmende Komplexierung [...].
3. Sie ist zielgerichtet, d.h. sie entwickelt sich in ihrem Komplexierungsprozeß [sic!] auf eine Norm der Fremdsprache zu. Diese Norm ist hinsichtlich [...] der rezeptiv und/oder produktiv zu realisierenden Sprech- und Schreibakte und des zu erreichenden Profizienzniveaus durch die Lernziele des Fremdsprachenunterrichts bestimmt.
4. Sie baut auf der gesamten sprachlichen und kommunikativen Erfahrung des Lerners auf.
5. Die Entwicklung der Interimsprache ist ein kreativer kognitiver Prozeß [sic!], den der Lerner typischerweise – wenn auch nicht notwendig in jeder einzelnen Lernphase – bewußt-strukturierend [sic!] vollzieht.
6. Der Fremdsprachenunterricht als derjenige Lernkontext, in dem sich der Aufbau und die Entwicklung der Interimsprache vollzieht, determiniert sie durch seine Faktorenkomplexion maßgeblich.
7. Alle außerunterrichtlichen Kontaktstellen des Lerners mit der Fremdsprache haben die Funktion potentieller Lern-/Erwerbskontexte und bedingen in der Interaktion mit dem schulischen Lernkontext die jeweilige Ausprägung der Interimsprache“ (Kasper 1981: 15-16).

Da es sich hierbei um die unterrichtsspezifische Konkretisierung der Interlanguage-Hypothese handelt, wird auch berücksichtigt, dass verschiedene L2-Erwerbsprozesse ebenso in der hier angenommenen unterrichtsgesteuerten Situation des Fremdsprachenlernens vorkommen können (Kasper 1981: 17).

3.3.5 Die Rolle des Transfers in den ‚großen Hypothesen‘

Zusammenfassend kann in Bezug auf die Rolle des Transfers in den dargestellten Hypothesen also gesagt werden, dass es während diesen letzten Jahrzehnten immer wieder zu einer Neugewichtung kam. Die starke Version der Kontrastivhypothese sah den grundsprachlichen Transfer als so ausschlaggebend an, dass sie sogar behauptete, den gesamten Spracherwerbs-

prozess nach diesem vorhersagen zu können, während der Transfer mit seiner geringen Rolle in der Identitätshypothese beinahe wieder in Vergessenheit geriet. Die Interlanguage-Hypothese und auch die aus ihr abgeleitete Interimsprachenhypothese führten schlussendlich zu einer völligen Neubewertung des Transferbegriffs, und er bekam durch sie eine „relativierte und realistischere Bedeutung“ als er sie zuvor inne hatte (Tekin 2012: 52). Die Interlanguage-Hypothese zeichnet in Hinblick auf Transfer also aus, dass sie ihm weder eine übermäßige, noch eine irrelevante Position im Sprachlernprozess einräumt, sondern ihn als eines von vielen erforschbaren Phänomenen zusammen mit diversen anderen Prozessen ansieht (Kasper 1981: 11–12). Und im Gegensatz zur Kontrastiv- und Identitätshypothese „[...] berücksichtigt die Interlanguage-Hypothese [...] inter- *und* intralinguale Aspekte des Zweitspracherwerbs“, wodurch sie „[...] eine vermittelnde Position zwischen den beiden vorherigen Hypothesen [...]“ einnimmt (Tekin 2012: 51, kursiv im Original). Um den Entwicklungen im Forschungsgebiet gerecht zu werden, werden in neueren Ausführungen der Interlanguage-Hypothese außerdem auch intra- und interlinguale Transfers nicht nur zwischen Erstsprache und Fremdsprache, sondern auch zwischen Fremdsprachen untereinander berücksichtigt (Tekin 2012: 51), wodurch sie sich der Interimsprachenhypothese annähert.

3.4 Transferkategorien

Bis jetzt wurde Transfer in Bezug auf seine Vektoren (pro- und retroaktiv, bzw. inter- und intralingual) sowie seine Domänen genauer klassifiziert (siehe Kapitel 2.4.1.2). Jarvis & Pavlenko (2008: 20) haben anhand der Literatur nun eine erweiterte Liste mit zehn sogenannten Transferdimensionen erstellt, in die sich Meißners (2004) Transferkategorien teilweise integrieren lassen. Meines Erachtens kombiniert diese Liste (siehe Abb. 1, S. 43) die bisherigen Ergebnisse zu Transfer in der Mehr- und Fremdsprachenforschung auf eine verständliche und gut überschaubare Weise, auch wenn sie in der Praxis nicht immer so klar voneinander zu trennen sind:

1. Sprachliche Dimension ▪ phonologisch ▪ orthographisch ▪ lexikal ▪ semantisch ▪ morphologisch ▪ syntaktisch ▪ diskursiv ▪ pragmatisch ▪ soziolinguistisch	5. Intentionalität ▪ bewusst ▪ unbewusst
2. Richtung ▪ vorwärts (proaktiv) ▪ rückwärts (retroaktiv) ▪ lateral² ▪ bi-/multidirektional³	6. Modus ▪ produktiv ▪ rezeptiv
3. Kognitive Dimension ▪ linguistisch ▪ konzeptionell	7. Kanal ▪ aural ▪ visuell
4. Wissensdimension ▪ implizit ▪ explizit	8. Form ▪ verbal ▪ nonverbal
	9. Manifestierung ▪ offensichtlich ▪ verdeckt
	10. Ergebnis ▪ positiv ▪ negativ

Abb. 1: Transfer in 10 Dimensionen (aus dem Englischen nach Jarvis & Pavlenko 2008: 20)

Die Identifikation eines Transfers kann nun nach diesen Dimensionen vollzogen werden und schlussendlich so aussehen:

„[...] an accidental L2-induced error produced by a Spanish-speaking learner of English who says ‚sleep‘ [slip] to mean ‚slip‘ [slIp] could be classified as an instance of phonological, forward, linguistic, implicit, unintentional, productive, aural, verbal, overt, negative transfer“ (Jarvis & Pavlenko 2008: 20).

Dass es weder notwendig noch möglich ist, jeden vermuteten lingualen Transfer auf so exakte Weise zu definieren, liegt auf der Hand; allerdings kann das Wissen über diese verschiedenen Transferdimensionen einerseits dabei helfen, nicht vorschnell zu urteilen und in gewissen Situationen auch andere Blickwinkel zu bedenken, die bei der Analyse behilflich sein könnten, andererseits lässt sich durch diese übersichtliche Darstellung einiges an Verwirrung

² Da Jarvis & Pavlenko (2008: 22) pro- und retroaktiven Transfer in erster Linie auf L1-zu-L2- und L2-zu-L1-Transfer beziehen, verwenden sie hier in Anlehnung an den Terminus „Interlanguage transfer“ (Gass & Selinker 2001) die Bezeichnung ‚lateral transfer‘ für Transfer von einer Fremdsprache zu einer anderen.

³ Hiermit ist das Phänomen gemeint, wenn zwei Sprachen sich gegenseitig beeinflussen und es zu pro- und retroaktivem Transfer gleichzeitig kommt (Jarvis & Pavlenko 2008: 22).

vermeiden, was das Verhältnis verschiedener Transferkategorien zueinander betrifft (Jarvis & Pavlenko 2008: 20–21).

In diesem Kapitel sollen die für diese Arbeit in erster Linie relevanten Dimensionen, die in den bisherigen Modellen und Hypothesen noch keine genauere Beachtung bekommen haben (d.h. die sprachliche Dimension, die Transferrichtung und das Transferergebnis) genauer betrachtet werden. Die Transferrichtung wurde jedoch bereits ausführlich in Kapitel 2.4.1.2 behandelt und soll daher nur kurz dargestellt werden. Es wurde außerdem bereits angemerkt, dass diese zehn Dimensionen sich teilweise mit Meißners (2004) Transfervektoren und –domänen überschneiden bzw. diese inkorporieren. Die meisten der in Kapitel 2.4.1.2 dargestellten Transferdomänen (Formtransfer, semantischer Transfer, Funktionstransfer, pragmatischer Transfer) lassen sich größtenteils in die hier etwas differenzierter aufgebaute sprachliche Transferebene inkludieren, wobei in den zehn Transferdimensionen keine Rücksicht auf didaktischen Transfer oder Transfer von Lernstrategien genommen wird, da der Schwerpunkt auf sprachlichem Transfer liegt. Die restlichen Dimensionen können wie folgt zusammengefasst werden:

Kognitive Dimension: Es wurde noch nicht geklärt, welche kognitiven Ebenen beim mentalen Transfer von einem Sprachsystem in ein anderes genau betroffen sind und wie, bzw. ob wirklich etwas transferiert wird oder einfach neue mentale Links zwischen den Sprachsystemen geformt werden (Jarvis & Pavlenko 2008: 22–23). Konzeptioneller Transfer kann (aber muss nicht) sprachlich bedingt sein, weshalb er hier von linguistischem Transfer getrennt wird.

Wissensdimension: Die Trennung in implizites und explizites Wissen bezieht sich darauf, wie die Sprachen im Repertoire der Lernenden gespeichert und verarbeitet werden; es scheint in Bezug auf implizites Wissen bis jetzt mehr Beweise für Transfer zu geben (Jarvis & Pavlenko 2008: 23), was natürlich nicht heißt, dass explizites Wissen nicht davon betroffen sein kann. Implizites Wissen ist generell Wissen, dessen ein Individuum sich nicht bewusst ist aber das in Studien trotzdem nachgewiesen werden kann, und explizites Wissen ist Wissen, dessen sich ein Individuum bewusst ist und das es auf Befehl auch verbalisieren kann (Jarvis & Pavlenko 2008: 118).

Intentionalität: Bewusste Transfers nehmen sehr oft die Form von kommunikativen Strategien an, während unbewusste Transfers häufig das Resultat mentaler Assoziationen sind, die von den Lernenden zwischen den Sprachen gebildet wurden; allerdings ist die Trennung nicht immer so einfach und typischerweise unbewusste Transfers können auch bewusst eingesetzt werden (Jarvis & Pavlenko 2008: 24).

Modus: Damit ist die Unterteilung in die vier Fertigkeiten Hören, Sprechen, Lesen und Schreiben gemeint, die wiederum in rezeptiv und produktiv geteilt werden. Obwohl diese Einteilung nicht immer adäquat ist, so ist sie für die Identifikation von Transfers doch notwendig (Jarvis & Pavlenko 2008: 24).

Kanal: Diese Dimension betrifft die Trennung in oral/aural und visuell/geschrieben/manuell, ist allerdings nur dann relevant, wenn es um die Kategorisierung von gesprochener versus geschriebener oder anderen Arten nonverbaler Kommunikation geht (z.B. auch Zeichensprache) (Jarvis & Pavlenko 2008: 24).

Form: Auch hier geht es um verbale und nonverbale Transferarten, allerdings eher auf ein- und dieselbe Kommunikationssituation bezogen, wo Gestik, Mimik und Körpersprache generell ebenfalls Aufschluss über Transfer geben können (Jarvis & Pavlenko 2008: 25)

Manifestierung: Nach Ringbom (1987: 49) wird in dieser Dimension zwischen offenem (overt) und verdecktem (covert) Transfer unterschieden; offener Transfer existiert z.B. dann, wenn Lernende eine interlinguale Identifikation zwischen Mustern, Strukturen oder Bedeutungen in der Ausgangs- und Zielsprache vollziehen, und verdeckter Transfer besteht, wenn sie sich auf Muster, Strukturen oder Bedeutungen in der Ausgangssprache verlassen, die in der Zielsprache nicht existieren, oder wenn sie Strukturen vermeiden/auslassen, die zwar in der Zielsprache, aber nicht in der Ausgangssprache vorkommen.

Die sprachliche Dimension sowie die Transferrichtung und das Transferergebnis werden in den nachfolgenden Unterkapiteln separat behandelt. Hierbei berufe ich mich ebenfalls in erster Linie auf die Publikation von Jarvis und Pavlenko (2008), die eine der umfassendsten auf dem Gebiet ist und in der die Ergebnisse aller bedeutenden Werke zu sprachlichem Transfer vereint wurden.

3.4.1 Sprachlicher Transfer

Transfer wurde bisher in der Forschung typischerweise auf dieser Ebene untersucht, obwohl in modernen Auslegungen der diversen Spracherwerbsmodelle sehr oft schon berücksichtigt wird, dass nicht nur sprachliche Phänomene transferiert werden (siehe Kapitel 2.4.1 für eine Darstellung relevanter Spracherwerbsmodelle). Jarvis & Pavlenko (2008: 21) weisen darauf hin, dass es innerhalb dieser Dimension natürlich weitaus mehr Transferkategorien geben könnte als von ihnen dargestellt wurde, abhängig davon, wie zwischen den unterschiedlichen sprachlichen Ebenen differenziert wird. Obwohl es sich auch bei allen anderen Dimensionen um sprachbezogenen Transfer handelt, so enthält diese Dimension konkret die linguistischen Merkmale, die zwischen Sprachen transferiert werden können.

3.4.1.1 Phonetik/Phonologie und Morphologie

Phonetischer Transfer ist gewiss jeder Person bekannt, die sich jemals dazu entschlossen hat eine Fremdsprache zu lernen. Akzente sind die typische Erscheinung phonetischen Transfers, da sie bedeuten, dass phonetische Merkmale der Erstsprache in die neu zu erlernende Sprache übertragen werden. Genauso kann es zu Schwierigkeiten kommen, gewisse phonetische Merkmale der Zielsprache überhaupt als unterschiedlich voneinander wahrzunehmen (Jarvis & Pavlenko 2008: 63). Eine interessante Forschungsfrage ergibt sich auf phonetischer Ebene auch in Bezug darauf, welcher Akzent dominiert, wenn eine Person mehr als eine L1 beherrscht. Zumindest hat sich bis jetzt schon herausgestellt, dass der phonetische und phonologische Transfer nicht nur vom L1-Standard, sondern auch vom L1-Dialekt abhängig sein kann (Jarvis & Pavlenko 2008: 67).

Phonologischer Transfer betrifft sehr oft die Silbenstruktur einer Sprache, was sich vor allem bei japanischen Lernenden häufig in Problemen mit Konsonantenclustern äußert (z.B. bei Hancin-Bhatt & Bhatt 1997).

Auf morphologischer Ebene konnten bis jetzt noch nicht viele Fälle festgestellt werden und in der Literatur sind die Hinweise auf morphologischen Transfer relativ selten. Odlin (1989: 87) nennt als ein Beispiel hierfür die Übertragung von grammatischen Morphemen z.B. bei der Pluralbildung eines zweisprachigen Kindes (Spanisch und Englisch), das von „too many“

cars“ spricht und hier offensichtlich nach der aus dem Spanischen übertragenen Regel vorgeht, dass die Pluralbildung mit ‚s‘ sowohl das Adjektiv als auch das Substantiv betrifft.

Der morphologische, phonetische und phonologische Einfluss einer *Fremdsprache* anstatt der Erstsprache auf die Zielsprache ist ebenfalls selten, aber Ergebnisse aus der Forschung konnten belegen, dass auch dieses Phänomen existiert (De Angelis 2007: 50). Ein Beispiel:

Das Japanische übernimmt bekanntlich gerne und häufig englische Lehnwörter, die dann an die japanische Phonologie und Morphologie, die eng aneinander gebunden sind, angepasst werden. Häufig ist es so, dass viele solcher Wörter trotz ihrer Integration ins Japanische von Japanisch-Erstsprachigen nicht erkannt werden, wenn sie mit ihrer ursprünglichen (‚korrekten‘) englischen Aussprache verbalisiert werden. Um sich verständlich zu machen, müssen L3-Japanischlernende nun bei der Verbalisierung englischer Lehnwörter bewusst auf die japanische Phonologie und Morphologie Rücksicht nehmen und sie entgegen ihres L2-Englisch-Wissens nach japanischen Gesetzmäßigkeiten aussprechen. Dadurch stellt sich die Frage, ob es sich in dieser Situation um phonologischen, morphologischen, bewussten, bidirektionalen Transfer sowohl der L3 (Japanisch) auf die L2 (Englisch) als auch der L2 auf die L3 handelt. Gleichwohl könnte der umgekehrte Fall eintreten, dass Menschen mit L1 Japanisch und L2 Englisch die in ihrer Erstsprache übliche Aussprache englischer Lehnwörter mit steigender Kompetenz in Englisch ‚korrigieren‘. Weil es sich bei dieser Arbeit aber weder um eine phonetische bzw. phonologische Analyse handelt, noch die mündliche Sprachproduktion im Mittelpunkt steht, wird im empirischen Teil dieser Arbeit phonologischer Transfer nur insofern berücksichtigt, als er sich konkret auf das Textverständnis der ProbandInnen bezieht.

3.4.1.2 Orthographie

Da Transferprozesse beim Lesen fremdsprachlicher Texte den Mittelpunkt dieser Studie darstellen, ist Transfer auf orthographischer Ebene nicht unwichtig. Was orthographischer Transfer aber eigentlich bedeutet ist ‚Transfer eines Schriftsystems‘, der manchmal als von lingualem Transfer losgelöst gehandelt wird: „Because of the distinction between language and writing system, it is not so much aspects of the language itself that may be carried over as the attributes of a particular writing system“ (Cook & Bassetti 2005: 29).

Dennoch besteht offensichtlich eine Verbindung zwischen schriftlichem und lingualem Transfer, wenn die Aussprache von der Schreibweise beeinflusst wird (z.B. wenn sich L2- oder L3-Lernende beim Vorlesen in der Fremdsprache an Graphem-Phonem-Beziehungen der Erstsprache(n) halten) oder sich phonologische Merkmale auf die Rechtschreibung auswirken; was die Fertigkeit des Lesens betrifft, so wurde bisher schon untersucht, wie sich Unterschiede in L1-Schriftsystemen auf die Fähigkeit auswirken, geschriebene Wörter in der Fremdsprache zu verarbeiten und zu beurteilen (Jarvis & Pavlenko 2008: 70). Das ist insofern wichtig, als es sich bei Japanisch im Gegensatz zu Englisch und Deutsch in erster Linie nicht um ein alphabetisches, sondern um ein logographisches (Kanji) und syllabisches (Kana) Schriftsystem handelt (Dürscheid 2002: 77). ‚In erster Linie‘ deshalb, weil es in Japan durchaus üblich ist, im Kindesalter schon die Lateinschrift zu erlernen und zu verwenden, und so gut wie jede/r JapanerIn daher mit diesem Schriftsystem vertraut ist. Dass das L2-Schriftsystem sehr wohl eine Auswirkung auf den Fremdsprachenlernprozess haben kann, haben auch Studien mit Lernenden (darunter auch JapanerInnen) mit nichtalphabetischem Sprachhintergrund gezeigt. So hat sich beispielsweise herausgestellt, dass sich diese Lernenden beim Lesen englischer Wörter tendenziell viel stärker auf orthographische Informationen stützen als auf phonologische, während es sich bei Lernenden mit alphabetischem Sprachhintergrund genau umgekehrt zu verhalten scheint – selbstverständlich ist jedoch auch, dass die Lesekompetenz noch von weitaus mehr Faktoren abhängt als nur vom Schriftsystem (Jarvis & Pavlenko 2008: 71) (für Faktoren der Lesekompetenz siehe Kapitel 4.1).

3.4.1.3 Lexik und Semantik

Die lexikalische Ebene mit all ihren semantischen und konzeptionellen Aspekten ist von großer Bedeutung, da sich die meisten bemerkbaren Transferprozesse sehr häufig in diesem Bereich abspielen. Wie bereits festgehalten wurde, kann Transfer hier sowohl von der L1 als auch von der L2, L3 oder Lx ausgehen und in verschiedene Richtungen verlaufen. Wichtig ist hier, die L1 nicht automatisch als die wahrscheinlichste Ausgangssprache anzunehmen, da Lernende generell nicht nach dem L1-Status, sondern nach dem Kriterium der Ähnlichkeit zu verfahren scheinen und dieser Suchprozess innerhalb aller ihnen verfügbaren Sprachen ablaufen kann (Ringbom 2007: 78). Die lexikalische und semantische Ebene sind nicht immer

klar voneinander trennbar und können auch gleichzeitig betroffen sein. Semantik ist nach Ringbom (1987) nur einer von sechs Aspekten, die das lexikalische Wissen konstituieren:

1. **Zugänglichkeit** („accessibility“) beschreibt die Fähigkeit, auf ein Wort im mentalen Lexikon zugreifen zu können, die z.B. durch Ähnlichkeiten zwischen Wörtern erhöht werden kann;
2. **Morphophonologie** bedeutet das Wissen von der Aussprache und Rechtschreibung eines Wortes in seinen verschiedenen Ausführungen;
3. **Syntax** meint das Wissen von den syntaktischen und grammatischen Regelmäßigkeiten, die ein Wort betreffen (z.B. welche Präpositionen dem Wort üblicherweise folgen);
4. **Semantik** heißt, dass das Wissen von der Bedeutung bzw. den Bedeutungen eines Wortes vorhanden sein muss („Huhn“ und „Henne“ können beispielsweise in vielen Situationen gleich eingesetzt werden, haben aber auch eine unterschiedliche semantische Bedeutung);
5. **Kollokationen** sind wichtig, um zu wissen, in welchen Kombinationen mit anderen Wörtern ein Wort typischerweise erscheint (z.B. wissen wir, dass *schicken* sehr oft in Kombination mit *Brief* oder *Paket* vorkommt);
6. **Assoziationen** schließlich müssen aufgestellt werden können um zu wissen, in welcher Verbindung zu anderen Wörtern, Begriffen und Konzepten ein Wort steht (sagen wir z.B. *Schrank*, so können u.a. daraus Assoziationen mit *Kasten*, *Regal*, *Kommode*, *Vitrine* und *Möbel* hergestellt werden) (Ringbom 1987: 37).

Jarvis & Pavlenko (2008: 73) fügen hier noch eine **konzeptionelle Dimension** an, die sich im Gegensatz zur Semantik auf die mentalen extralinguistischen Konzepte bezieht, die mit einem Wort verbunden werden können (z.B. in Bezug auf Konzepte von Gender und Zeit). Diese Art von Transfer wird häufig unterschätzt und soll daher in einem eigenen Unterkapitel (s. Kapitel 3.4.1.6) genauer behandelt werden.

Nach Richards (1976) könnten hier ebenfalls noch weitere Ebenen angehängt werden, die sich auf die Häufigkeit eines Wortes und das Sprachregister beziehen: „[...] knowing a word also entails an awareness of how frequently the word occurs in the language, how formal it

is, and in which registers of the language it can be used appropriately and conventionally [...]“ (Richards 1976, zitiert nach Jarvis & Pavlenko 2008: 73).

All diese Aspekte spielen für Ursachen lexikalischen und semantischen Transfers eine wichtige Rolle, da dieser sehr leicht aus dem Umstand resultieren kann, dass Lernende zwar die exakte Übersetzung eines Wortes kennen, aber verloren sind, sobald das entsprechende Wort in metaphorischem Kontext bzw. nicht in seiner zentralen Bedeutung verwendet wird (Jarvis 1997: 344); viele Lernende erkennen daher recht bald, dass bestimmte Wörter in verschiedenen Kontexten unterschiedliche Bedeutungen haben können, die sich nicht mit einer eins-zu-eins Übersetzung darstellen lassen (Ringbom 2007: 72). Genauso verhielt es sich auch mit den ProbandInnen dieser Studie.

Sogenannte **Kognaten** sind daher auf der lexikalischen Transferebene von großer Wichtigkeit, v.a. wenn Lernende miteinander verwandte Sprachen lernen (z.B. Deutsch und Englisch).

„Kognaten sind Wörter gleicher etymologischer Abstammung, deren orthographische bzw. phonologische Form und Semantik zumeist ähnlich oder gleich sind (z.B. ‚Nacht‘ und ‚night‘). Interlinguale Homographen hingegen haben zwar die gleiche orthographische Form, sind aber etymologisch nicht verwandt (z.B. ‚sol‘, das auf Französisch ‚Boden‘ (lat. ‚solum‘) und auf Spanisch ‚Sonne‘ (lat. ‚sol‘) bedeutet)“ (Kaiser & Peyer 2011: 35).

Verwandte (und bis zu einem gewissen Grad auch nichtverwandte) Sprachen teilen sich meistens aufgrund von Lehnwörtern eine nicht unbeträchtliche Anzahl an diesen Kognaten, womit Wörter gemeint sind, die historisch verwandt und in der Erscheinung ähnlich sind, und entweder gleiche, ähnliche, teilweise andere oder gänzlich andere Bedeutungen enthalten (hierzu gehören jedoch nicht Wörter, die nur von der Erscheinung her gleich sind aber nicht tatsächlich miteinander verwandt sind, wie z.B. englisch ‚pain‘ – ‚Schmerz‘ und französisch ‚pain‘ – ‚Brot‘); vor allem die westlichen Sprachen teilen sich durch die vielen aus dem Lateinischen oder Altgriechischen stammenden Wörter eine große Menge an leicht erkennbaren Kognaten (Ringbom 2007: 73). Lexikalische Fehler müssen sich natürlich nicht unbedingt auf Transfer zurückführen lassen, sondern können auch andere Ursachen haben bzw. muss lexikalisch-semantischer Transfer nicht prinzipiell negative Resultate herbeiführen, sondern kann sich auch als positiver Transfer auswirken (Jarvis & Pavlenko 2008: 75).

3.4.1.4 Syntax

Im Bereich der Syntax beschränkt sich Transfer nicht nur auf die Wortstellung, sondern es wurde herausgefunden, dass syntaktischer Transfer sich auch auf andere grammatische Domänen ausstreckt. Zobl (1992) konnte z.B. auf dieser Ebene zwei Transfereffekte nachweisen: erstens zeigten Lernende mit unterschiedlichem L1-Hintergrund auch ein unterschiedliches Verhalten, was ihre Beurteilung grammatischer Merkmale betraf; zweitens schienen mehrsprachige Lernende weniger empfindlich gegenüber ungrammatischen Satzkonstruktionen als Lernende mit keinen vorhergehenden Fremdsprachenkenntnissen.

Ein ähnlicher Effekt kann auch in die andere Richtung beobachtet werden, wenn das Lernen weiterer Sprachen beispielsweise dazu führt, dass Individuen entweder offener gegenüber grammatischen Konstruktionen in der Erstsprache sind, die von der monolingualen Norm abweichen, oder gewisse Sätze in der L1 sogar vermeiden oder als schwer akzeptabel empfinden, obwohl diese eigentlich der monolingualen Norm entsprechen (Jarvis & Pavlenko 2008: 97). Viele Studien auf diesem Gebiet wurden unter dem Schirm der sogenannten Universalgrammatik durchgeführt, deren VertreterInnen davon ausgehen, dass es eine universelle sprachenübergreifende Grammatik gibt, die neben anderen Parametern sozusagen die Sprachästhetik bzw. die als ‚gut‘ wahrgenommene Grammatikbildung definiert (Jarvis & Pavlenko 2008: 101).

Einen Beweis für den transferbezogenen Einfluss vorheriger Grammatiken auf später erlernte liefern auch Flynn, Foley und Vinnitskaya (2004) in ihrer Publikation zu Relativsätzen, wo sie einerseits die möglichen Unterschiede zwischen gleichzeitigem und sequentielltem Spracherwerb aufzeigen, und andererseits nachweisen, dass bereits erlernte Fremdsprachen sich trotz niedriger oder mittelmäßiger Profizienz grammatisch auf andere Fremdsprachen auswirken können.

3.4.1.5 Diskurs, Pragmatik und Soziolinguistik

Auf der Diskursebene wird ebenfalls ein Transfer angenommen, allerdings liegen dazu noch keine konkreten Ergebnisse vor. Die Ursache ist einerseits, dass noch keine konkreten Diskursnormen definiert wurden, auf deren Basis man diesen untersuchen könnte, andererseits dass die Erforschung dieser Dimension Studien mit relativ fortgeschrittenen Lernenden benö-

tigt und sehr häufig angenommen wurde, dass Transfers auf solch fortgeschrittenen Stufen so gut wie nicht mehr vorkämen, da sich die Lernenden mit steigender Kompetenz in der Zielsprache umso weniger auf die Ausgangssprache(n) verlassen müssten (Ringbom 2007: 64). Es liegen jedoch zumindest einige Studien vor, die rhetorische Unterschiede zwischen Sprachen nachweisen konnten sowie den Umstand, dass diese rhetorischen Merkmale (in der erwähnten Studie beim Schreiben) von einer Sprache in eine andere transferiert werden können – so konnte z.B. Kubota (1998) nachweisen, dass japanische Englischlernende sehr wohl typisch japanische Merkmale der Rhetorik in ihre englischsprachigen Texte übertrugen.

Mit pragmatischem Transfer sind die Bereiche gemeint, die sich auf Sprachhandlungen beziehen, wie das Fragen nach oder Vermitteln von Information, die Fähigkeit mit Sprache die Emotionen oder Handlungen anderer Menschen zu beeinflussen, sich zu entschuldigen, ein Kompliment zu machen, usw. Pragmatischer Transfer konnte z.B. bei Takahashi und Beebe (1993) nachgewiesen werden, wo japanische Englischlernende ihre Entscheidungen darüber, wie Englisch in Lehrer-Schüler-Gesprächen benutzt werden sollte, auf ihrer muttersprachlichen Wahrnehmung des Lehrer-Schüler-Verhältnisses aufbauten.

Soziolinguistischer Transfer schließlich bezieht sich auf das Bewusstsein und die Fähigkeit einer Person, ihre Sprache an unterschiedliche soziale Situationen anzupassen, indem sie z.B. die Anrede, Aussprache, grammatische Strukturen, Wörter, etc. nach gewissen sozialen Konventionen ausrichtet (Jarvis & Pavlenko 2008: 106).

3.4.1.6 Konzeptioneller Transfer

Der Übergang zwischen semantischem und konzeptionellem Transfer ist teilweise fließend und sehr schwer zu definieren. Jarvis und Pavlenko (2008: 75) erklären den Unterschied so: „[...] semantic knowledge involves the mapping between words and concepts – which determines how many concepts and which particular concepts a word can express – whereas conceptual knowledge relates to the nature and structure of those concepts.“

Konzeptionelles Wissen greift demnach etwas tiefer als semantisches Wissen und erstreckt sich über Objekte, Emotionen, Personen, Gender, Zahl, Zeit, Raum und Bewegung. Konzepte können sich natürlich auch individuell unterscheiden und sind keineswegs konstant, sondern werden von den Lernenden ständig modifiziert und erweitert:

„Each language has its own set of semantic and conceptual constraints, which are best represented in the lexicons of adult monolingual speakers of the language in question. The lexicons of bi- and multilingual speakers [...] may differ from those of monolingual speakers and constitute an amalgam of conceptual and semantic representations underlying the use of the respective languages, where some representations may be missing or incomplete, where words of one language may be linked, at times inappropriately, to concepts acquired through the means of another, and where two or more concepts may be linked, equally inappropriately, to a single word“ (Jarvis & Pavlenko 2008: 120).

In Bezug auf Personen ist im Japanischen beispielsweise konzeptionelles Wissen notwendig um das passende Pronomen auszuwählen, da es für den richtigen Grad an Höflichkeit einer Einschätzung des eigenen Status‘ gegenüber dem des Gegenübers bedarf, bzw. „[...] many learners overuse the pronoun that most closely resembles the English *you* (the generic *anata* in Japanese [...] and *du* in German), while native speakers of these languages do not use these pronouns as frequently in conversations with each other [...]“ (Jarvis & Pavlenko 2008: 130–131, kursiv im Original). Desweiteren existieren konzeptionelle Unterschiede und Transfers in der Wahrnehmung aller anderen genannten Bereiche. Ein Beispiel für konzeptionelle Unterschiede in der Bewegung wäre: „[...] in English *put on* can be used with a variety of clothing items [...]. In contrast, Japanese and Korean differentiate between items put on the head, upper body, lower body, etc., and require the use of different verbs to mark the distinctions“ (Jarvis & Pavlenko 2008: 148, kursiv im Original). An diesem Beispiel ist auch gut erkennbar, wie schwierig eine Differenzierung zwischen konzeptionellem und semantischem Transfer sein kann.

3.4.2 Transferrichtung

Die Kategorien **proaktiv** (vorwärts) und **retroaktiv** (rückwärts) werden von Jarvis & Pavlenko (2008) noch um zwei Unterkategorien (lateral und bi-/multidirektional) erweitert. Prinzipiell kann für diese Dimension wiederholt werden, dass Transfer nicht nur von einer L1 zu einer L2 verlaufen kann, sondern auch von einer L2 zu einer L3, L3 zu Lx, L1 zu L3, L2 zu Lx, und so weiter. Es ist also durchaus möglich, dass Transfer nicht nur von einer Erstsprache zu einer Fremdsprache verläuft, sondern von einer Fremdsprache zu einer anderen, egal ob diese chronologisch vorher oder nachher erlernt wurde, und dass es somit auch zu rückwirkenden Einflüssen auf vorher erlernte Fremdsprachen oder sogar auf die Erstsprache(n)

kommen kann (Tekin 2012: 148). Wie in Hufeisen & Neuner (2007) dargestellt wird, ist die negative Beeinflussung einer Fremdsprache durch eine andere sogar häufiger der Fall als die Beeinflussung durch die Erstsprache(n), erst recht wenn die Fremdsprachen einander ähnlicher sind als der L1.

3.4.3 Transferergebnis

Diese Dimension bezieht sich auf den bereits angesprochenen Unterschied zwischen positivem und negativem Transfer. In der deutschsprachigen Literatur wird Transfer oft als Sammelbegriff verwendet, der sowohl negativen als auch positiven Transfer umfasst. Negativer Transfer wird manchmal aber auch als *Interferenz* bezeichnet, während *Transfer* als positiver Transfer gilt. In dieser Arbeit wird *Transfer* nach der ersten Variante verwendet, d.h. *Transfer* = beide Arten von Transfer bzw. die Übertragung allgemein ohne Wertung; *positiver Transfer* = positiv gewertet; *negativer Transfer* = Interferenz, negativ gewertet. Allgemein wird angenommen, dass positiver Transfer zu einer Lernerleichterung führen kann, während negativer Transfer in Lernschwierigkeiten und Lernhemmungen resultieren kann: „Bei der Interferenz handelt es sich somit um einen *hemmenden* Einfluss einer Sprache auf eine andere, dessen Ergebnisse unter anderem Fehler sein können“ (Rein 1983: 95, kursiv im Original).

Wichtig ist allerdings, dass es nicht nur Unterschiede sind, die zu Interferenzen führen können, sondern auch Kontrastmangel und Ähnlichkeiten wie z.B. die sogenannten ‚Falschen Freunde‘ (Tekin 2012: 153), und dass man mit generalisierenden Aussagen über Lernerleichterungen und Lernhemmungen sehr vorsichtig sein muss, denn „[w]ie ‚Ähnlichkeiten‘ und ‚Unterschiede‘ zwischen Sprachen vom Lerner wahrgenommen und verarbeitet werden, d.h. welchen psycholinguistischen Inhalt diese Konzepte haben (können) und welche Beziehungen zwischen ihnen und der ‚Lernschwierigkeit‘ bestehen, ist weitgehend ungeklärt“ (Bausch & Kasper 1979: 6).

3.5 Transferabilität

„One of the most important developments in the history of transfer research was the shift of attention from transfer to transferability. This was a shift from the documentation of cases of transfer to the more fundamental investigation of what makes something likely to be transferred in the first place“ (Jarvis & Pavlenko 2008: 174).

Die Transferdimensionen allein reichen nicht aus, um Transferphänomene vollständig identifizieren oder voraussagen zu können. Faktoren wie Sprachdistanz und die Profizienz in den betroffenen Sprachen machen die sogenannte Transferabilität aus und bilden somit die Voraussetzung für Transfer bzw. die Wahrscheinlichkeit, ob ein Transfer überhaupt stattfinden wird/kann. Diese (generell subjektiven) Faktoren gilt es bei der Erforschung von Transfer genauso zu beachten wie Transfervektoren und Transferdomänen.

3.5.1 Sprachdistanz

Hierbei handelt es sich um den bekanntesten Transferabilitätsfaktor. *Sprachdistanz* (engl. *language distance*) bezeichnet die Distanz, d.h. die sprachtypologische Verwandtschaft zwischen Sprachen und Sprachfamilien, die in der Linguistik objektiv definiert werden kann, während sich *Sprachähnlichkeit* u.a. nicht nur auf die Ähnlichkeiten zwischen tatsächlich verwandten Sprachen bezieht, sondern auch auf Ähnlichkeiten zwischen Sprachen ohne jegliche Verwandtschaft. Ein weiterer Aspekt der Sprachdistanz inkludiert die von den Lernenden wahrgenommen Ähnlichkeiten (und Unterschiede) zwischen Sprachen, die nicht notwendigerweise etwas mit linguistisch belegbaren Ähnlichkeiten (und Unterschieden) zu tun haben müssen (De Angelis 2007: 22). Sprachen, die eine sprachtypologische Ähnlichkeit aufweisen, werden generell als besonders transferträchtig angesehen und man geht davon aus, dass mehrsprachige Individuen beim Spracherwerb von denjenigen Ausgangssprachen am meisten beeinflusst werden, die die größte sprachtypologische Nähe zur Zielsprache aufweisen; bei solchen Annahmen ist jedoch Vorsicht geboten, da mehrere Studien (diese eingeschlossen) bereits belegen konnten, dass sich Lernende häufig auch auf entferntere Sprache stützen, selbst wenn in ihrem Sprachrepertoire eine verwandte Sprache vorhanden ist (De Angelis 2007: 23). Hammarberg (2009: 128) wiederum geht davon aus, dass die im Repertoire der Lernenden vorhandenen Sprachen sich in einem Wettkampf um die Einflussnahme

auf die Zielsprache befinden, und dass die Sprache mit der größten sprachtypologischen Ähnlichkeit den Transfer schlussendlich dominiert.

Da sich Lernende bei der Auswahl nicht notwendig an linguistischen Kriterien orientieren, sondern an der von ihnen generell wahrgenommenen Nähe zwischen Sprachen, muss die objektiv existierende Sprachdistanz nicht automatisch zu Transfer führen; die objektiv messbare Sprachdistanz wird manchmal sogar von den subjektiven Wahrnehmungen der Lernenden überschrieben (Odlin 1989: 142). Es bedarf hier also einer Trennung nach objektiven Ähnlichkeiten und Unterschieden auf der einen, und subjektiven Ähnlichkeiten und Unterschieden auf der anderen Seite.

3.5.2 Sprachprofizienz

In der Literatur (z.B. bei Odlin 1989) wird immer wieder davor gewarnt, Transfer automatisch auf Sprachbeherrschung zu beziehen. Erstens kommt es zwischen allen Transferabilitätsfaktoren zu einer komplexen Interaktion, wodurch ein niedriges Sprachniveau nicht allein (vielleicht auch überhaupt nicht) für Transfererscheinungen verantwortlich gemacht werden kann; zweitens kann Profizienz nur schwer gemessen und definiert werden, wodurch es sich bei jeder verallgemeinernden Aussage über die Auswirkungen von Profizienz auf Transfer automatisch um eine Übersimplifizierung handeln wird; drittens sollte die Kompetenz in einer gewissen Zielsprache nicht allein deshalb als niedriger eingestuft werden, nur weil es vermehrt zu Transfererscheinungen kommt, bzw. als höher, weil die Transfermenge geringer ist (Jarvis & Pavlenko 2008: 203). Ganz im Gegenteil können ein höheres Sprachniveau und ein größeres Sprachrepertoire zu mehr metalinguistischer Sensibilität und besser entwickelten kognitiven Fähigkeiten führen, wodurch die Wahrscheinlichkeit für positiven Transfer sogar angehoben wird (Jaensch 2009: 140).

3.5.3 Erwerbsreihenfolge und Sprachanzahl

„Order of acquisition has been argued to be connected to the type of associations that can be established between two or more languages in the mind, and consequently the amount of cross-linguistic influence that can occur“ (De Angelis 2007: 38–39).

Wie auch im Faktorenmodell und im Mehrsprachenverarbeitungsmodell (s. Kapitel 2.4.1) berücksichtigt, kann sich die Erwerbsreihenfolge auf die Transferwahrscheinlichkeit auswirken. Ergebnisse aus der Forschung bestätigen, dass die L2 und die L3 jeweils unterschiedlich starke Verbindungen zur L1 herstellen, und dass die Verbindungen zwischen der L2 und der L3 wiederum anderer Art sind, wobei die L3 teilweise eine stärkere Verbindung zur L2 zu haben scheint als zur L1 (De Angelis 2007: 134). Außerdem sei daran erinnert, dass z.B. von Zobl (1992) nachgewiesen werden konnte, dass mehrsprachige Individuen grammatischen Konventionen gegenüber weniger streng sind als ein- oder zweisprachige (er begründet dies mit der Tatsache, dass mehrsprachige Menschen einen größeren Vorrat an linguistischem Wissen verfügbar haben und dadurch noch stärker zur Hypothesenbildung sowie –akzeptanz neigen). Es scheint also, dass die Anzahl der Sprachen durchaus einen Einfluss auf Transfer haben kann, und dass die Erwerbsreihenfolge zumindest die Art des Transfers bis zu einem gewissen Ausmaß definieren kann.

3.5.4 Aktivierungsstufe

Dieser in der englischsprachigen Literatur als *recency of use* bezeichnete Faktor betrifft die Häufigkeit, mit der eine Sprache benutzt wird, sowie die Zeit seit ihrer letzten Verwendung, wodurch unter anderem ihre Aktivierungsstufe bestimmt werden kann. Generell wird angenommen, dass die Transferabilität einer Sprache sinkt, je seltener sie benutzt wird bzw. je länger es her ist, seit sie das letzte Mal benutzt wurde, und dass Transfer eher von Sprachen ausgeht, die vor kurzer Zeit aktiviert wurden – es existieren jedoch auch Studien, in denen sogar Sprachen zu positivem lexikalischem Transfer beitragen konnten, die seit über dreißig Jahren nicht aktiv verwendet worden waren (De Angelis 2007: 134). Dieser Faktor ist aber auch von aktivem und passivem Sprachwissen sowie von der Wahrnehmung der Lernenden abhängig, die selbst oft annehmen, dass selten verwendete Sprachen ihnen nicht helfen oder keinen Einfluss mehr auf sie ausüben können (De Angelis 2007: 36).

3.5.5 Weitere Faktoren

Bei der Transferabilität spielen auch noch weitere entwicklungsspezifische, kognitive und sprachbezogene Faktoren eine Rolle, wie die Aufenthaltsdauer im Zielsprachenland oder der formelle Kontext, in dem die Sprache verwendet wird.

Kognitive Faktoren können zum Beispiel das metalinguistische Wissen und das Sprachbewusstsein der Lernenden sein. Jessner (2006) liefert in ihrer Publikation zu Mehrsprachigkeit und Sprachbewusstheit Beweise dafür, dass der Erwerb weiterer Sprachen außer der L1 zu einem erhöhten metasprachlichen Bewusstsein und in weiterer Folge zu einer Erleichterung des Erwerbs nachfolgender Sprachen führen kann, sowie zu einer bewussten Nutzung von und Suche nach transferierbaren Elementen zwischen den jeweiligen Sprachen. Auch die individuellen Lernstärken und –schwächen spielen hier eine Rolle, wenn sich manche Menschen z.B. als besonders talentiert beim Lernen grammatischer Regeln und paradigmatischer Muster und Strukturen erweisen und eventuell nicht so sehr auf Wissen aus anderen Sprachen zurückgreifen müssen (Jarvis & Pavlenko 2008: 193–194).

Die **Aufenthaltsdauer** und der **Kontakt mit der Zielsprache** müssen vor allem bei Studien im Zielsprachenland bedacht werden, wie es bei der vorliegenden Arbeit der Fall ist, da alle ProbandInnen vor der Datenerhebung längere Zeit im Land der Zielsprache Deutsch verbracht hatten. Studien, die den Einfluss dieser zwei Faktoren untersucht haben, konnten bestätigen, dass Transfer auf die Zielsprache mit längerem Aufenthalt im zielsprachigen Umfeld generell abnimmt, der retroaktive Transfer der zu erlernenden Fremdsprache auf vorher gelernte Fremdsprachen oder die Erstsprache(n) jedoch mit längerem Aufenthalt tendenziell zunimmt und Muster der Zielsprache auf chronologisch früher erworbene Sprachen übertragen werden können (Jarvis & Pavlenko 2008: 200).

Wie es sich nun mit Transfer beim Lesen in der Fremdsprache verhält, soll im Folgekapitel diskutiert werden, wo nach einer Darstellung der theoretischen Grundlagen zur Fertigkeit Lesen diese im Kontext der Tertiärsprachendidaktik betrachtet und die Bereiche näher ausgeführt werden, auf denen sich Transfer beim fremdsprachlichen Lesen am häufigsten zeigt.

4. Die Fertigkeit Lesen

„Etymologisch betrachtet stand das Wort ‚lesen‘ für ‚auswählen, sammelnd aufheben‘. Im Mittelhochdeutschen wurde die Bezeichnung zunehmend auch für ‚erzählen‘, ‚berichten‘ und für das Zusammenstellen von Buchstaben zu Worten angewendet und damit im Weiteren für die Sinnentnahme und Sinndeutung von Sprachzeichen überhaupt. Diese Begriffsentwicklung lässt sich vermutlich auf das ‚Auflesen‘ der in der germanischen Kultur zur Weissagung ausgestreuten Runenstäbchen zurückführen und das damit verbundene Deuten und Enträtseln der Runen“ (Fritz & Suess 1986: 12).

Lesen in der Bedeutung, in der es heute verwendet wird, enthält dieses Verständnis der Aktivität nicht mehr. Während in dieser etymologischen Begriffsentwicklung klar und deutlich ein aktiver Aspekt mitschwingt, beschreibt *Lesen* im heutigen Alltagssprachlichen Gebrauch zuvorderst einen passiven Zeitvertreib, „[...] im Sinne eines passiven Rezipierens dessen, was ein Autor, ein Schreiber ‚aktiv‘ verfasst hat [...]“ und „[...] dem Lesenden obliegt eine eher passive ‚Dekodierung‘ der Mitteilung“ (Kaiser & Peyer 2011: 4–5). Daran mag es vielleicht auch liegen, dass den als rezeptiv eingestuften Fertigkeiten, besonders dem Lesen, im Sinne der Transferdidaktik lange Zeit nicht so viel Aufmerksamkeit geschenkt wurde.

Diese Annahme hat sich selbstverständlich schon vor geraumer Zeit als falsch erwiesen und führte zu der Einsicht, dass Lesen sehr wohl eine kognitiv-aktive, kreative und konstruktive Tätigkeit darstellt, bei der es durch eine „[...] aktive Verknüpfung des Textes mit dem sprachlichen und außersprachlichen Wissen des Lesenden [...]“ zu einer (Re-)Konstruktion der im Text⁴ enthaltenen Information und Bedeutung kommt (Kaiser & Peyer 2011: 5). Gestritten wird zwar noch über die Reichhaltigkeit und Komplexität der vom Leser erzeugten Strukturen, klar ist jedoch, dass einem Text während des Lesens zur Erzeugung von dessen Kohärenz und Sinnhaftigkeit etwas von den Lesenden, egal ob in der Erst- oder Fremdsprache, hinzugefügt wird – dieser Vorgang wird als *Inferieren* bezeichnet (Ehlers 2007: 288). Die Lesekompetenz ist in unserer modernen schriftbasierten Kultur, in der ein beträchtlicher Teil der privaten als auch der geschäftlichen Kommunikation auf schriftlicher Basis stattfindet, die Grundlage, die uns den Zugang zu Wissen und Information ermöglicht (Kaiser & Peyer 2011: 6). Lesen dient daher sowohl der Unterhaltung als auch dem Wissenserwerb, es betrifft alle gesellschaftlichen Ebenen vom Alltag über die Kultur bis zur Erziehung, und er-

⁴ Zum Textverständnis in der vorliegenden Arbeit soll hier kurz angemerkt werden, dass bei der Bezeichnung *Text* prinzipiell nicht von einem erweiterten Textbegriff ausgegangen wird, der z.B. auch Bilder und Videos als Texte sieht, sondern es ist (insofern nicht ausdrücklich anders vermerkt) von verschrifteten Lesetexten die Rede.

laubt es einem Menschen, durch das gesammelte Wissen an der Gesellschaft aktiv teilzuhaben (Ehlers 2001: 330). Wenn man zusätzlich noch bedenkt, dass ein Großteil der Menschen normalerweise mehr liest und hört als selber spricht und schreibt, so sollte dem Lesen (und den rezeptiven Fertigkeiten allgemein) allein schon wegen dieser nachweisbaren Verwendungshäufigkeit gegenüber den produktiven Fertigkeiten eine viel wichtigere Rolle zukommen (Kaiser & Peyer 2011: 6).

Was nun den Begriff der Lesekompetenz selbst betrifft, so bildet sich dieses Konstrukt aus verschiedenen Teilkompetenzen und Faktoren. *Kompetenz* in diesem Zusammenhang bedeutet sprachliches Wissen, Verarbeitungsfähigkeiten und weitere kognitive Fähigkeiten, wobei *Lesekompetenz* und *Lesefähigkeit* in der Literatur oft gleichgesetzt werden – was jedoch nichts an der grundlegenden Annahme ändert, dass erfolgreiches Verstehen aus einer Interaktion zwischen der dem Text entnommenen Information und dem Vorwissen der Lesenden entsteht (Koda 2005: 4). Je nachdem, aus welcher wissenschaftstheoretischen Perspektive Lesekompetenz betrachtet wird, ergeben sich schlussendlich unterschiedliche Definitionen: aus kognitiver Sicht, wo v.a. der interaktive Aspekt im Mittelpunkt steht, wird die Lesekompetenz aus drei Kernprozessen gebildet – dem Dekodieren, der Konstruktion der (Text-)Bedeutung und der Verknüpfung mit Vorwissen; die entwicklungsspezifische Sicht dagegen betrachtet die zwei Handlungen des Dekodierens und des Verstehens als voneinander abhängig und hebt besonders diese beiden hervor; aus einer dritten Perspektive, der sogenannten „reading gear theory“ nach Carver (1992), die sich vor allem mit der Lesegeschwindigkeit beschäftigt und diese in unterschiedliche ‚Gänge‘ einteilt, bilden auch die Leseziele einen entscheidenden Aspekt (Koda 2005: 6).

4.1 Modelle des Textverstehens

Es sollen daher an dieser Stelle zwei besonders einflussreiche Modelle des Textverstehens dargestellt werden, die für das Verständnis von Leseprozessen ähnlich prägend waren wie die Spracherwerbsmodelle für die Tertiärsprachenforschung. Beim ersten handelt es sich um ein Modell von Kintsch und van Dijk (1983), das versucht, unterschiedliche Leseprozesse und deren Interaktion auf verschiedenen Ebenen darzustellen. Beim zweiten handelt es sich um

ein auf dem ersten Modell aufgebautes didaktisches Modell nach Rosebrock und Nix (2012) zur Berücksichtigung dieser Prozesse im Unterricht.

4.1.1 Ebenen des Textverstehens nach Kintsch/van Dijk

Das Modell des Textverstehens nach Kintsch und van Dijk (1983) teilt den Leseprozess in miteinander interagierende hierarchieniedrige und hierarchiehohe Teilprozesse ein (Abb. 2):

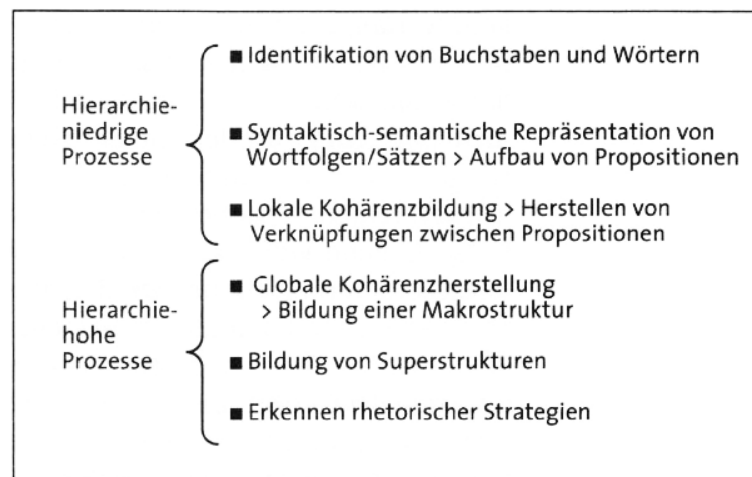


Abb. 2: Textverstehensprozesse nach Kintsch und van Dijk (1983) (Neuland & Peschel 2013: 161)

Auf der hierarchieniedrigen Ebene liegt die Identifikation von Buchstaben, Wörtern, Sätzen und deren Zusammenhängen, was als *lokale Kohärenzbildung* beschrieben wird (Neuland & Peschel 2013: 160–161). Auf der hierarchiehohen Ebene geschehen Prozesse wie die Verbindung von Textteilen und Gliederungsmerkmalen (*globale Kohärenzbildung*), Textmuster, und auch das Erkennen rhetorischer Strategien des/der Autors/Autorin (Neuland & Peschel 2013: 162).

Man muss sich aber vor Augen halten, dass diese verschiedenen Teilebenen, wie oben erwähnt, ständig miteinander interagieren. Die Lesenden müssen auf jeden Fall beim Verstehen eines Textes in jedem Moment mehrere Aufgaben gleichzeitig erledigen und um innerhalb der ihnen verfügbaren Ressourcen eine Leseaufgabe erfolgreich bewältigen zu können, muss zuerst die Basis automatisiert werden, damit auch die Kapazität für hierarchiehöhere Verstehensprozesse bleibt (Ehlers 2007: 288). Wird also beispielsweise zu viel Energie für die Wortebene benötigt, bleibt keine Energie für hierarchiehöhere Prozesse mehr übrig. Diese

Erfahrung hat gewiss jede Person bereits gemacht, die sich während des Fremdsprachenlernens mühsam einen fremdsprachlichen Text erarbeiten musste. Oft blieb vor lauter Suchen nach Wörtern keine Zeit mehr für den Genuss bzw. die Erfassung der eigentlichen Nachricht des Geschriebenen, und der Text konnte als Ganzes gar nicht richtig wahrgenommen werden. Natürlich funktioniert dies auch umgekehrt, denn die Erwartungen, die durch die globalen Textmerkmale in den Lesenden erweckt werden und mit denen sie an den Text herantreten, steuern den Verlauf der niedrigeren Ebenen; die Prozesse beim Lesen laufen also in zwei Richtungen ab, und zwar sowohl top-down (z.B. Einfluss der Erwartungshaltung) als auch bottom-up (z.B. bei der Wort-für-Wort-Konstruktion), und hier kann es auch zu dem bereits erwähnten Inferieren bzw. dem Bilden von Inferenzen kommen, die von vorhandenem Sach-, Sprach- und Weltwissen ausgelöst werden (Neuland & Peschel 2013: 163). Wir sehen also bereits, dass sich diese Prozesse für einen semantischen oder konzeptionellen Transfer sowohl positiver als auch negativer Art anbieten.

4.1.2 Mehrebenenmodell nach Rosebrock/Nix

Das zweite Modell, das für das Textverstehen eine Rolle spielt, ist das Mehrebenenmodell nach Rosebrock und Nix (2012), das als didaktische Erweiterung zum vorherigen Modell gesehen werden kann und (wie in Abb. 3) als einander umschließende Ringe dargestellt wird:

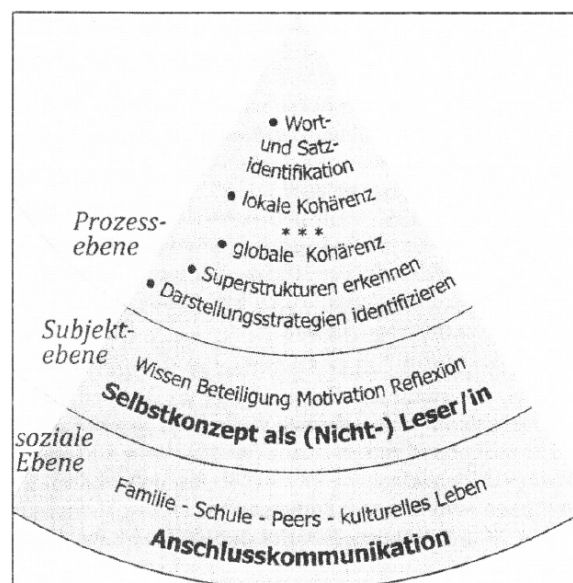


Abb. 3: Mehrebenenmodell von Rosebrock und Nix (2012) (Neuland & Peschel 2013: 167)

Gegliedert ist es in verschiedene Ebenen, und zwar die innere Ebene (sog. Prozessebene, die in etwa den Teilprozessen nach Kintsch und van Dijk (1983) entspricht), die mittlere Ebene (sog. Subjektebene, die die Prozessebene umschließt) und zuletzt die äußere Ebene (sog. soziale Ebene, die sowohl die Subjekt- als auch die Prozessebene umfasst) (Neuland & Peschel 2013: 167). Die Subjektebene wird definiert durch Faktoren wie die Motivation und das Wissen der Lesenden, ihre Einstellung zur Aktivität Lesen und ihrer Beteiligung daran, ihre Selbsteinschätzung und weitere subjektive Aspekte, die den Leseprozess beeinflussen; auf der sozialen Ebene findet die vor allem für den Unterrichtskontext wichtige Anschlusskommunikation statt, es geschieht hier aber auch die Leseanimation durch die Familie, Peers, usw. (Neuland & Peschel 2013: 167). Wie auch im Prozessmodell beeinflussen sich diese Ebenen gegenseitig und stehen zueinander in einer ständigen Wechselwirkung.

Zusammenfassend und von den beiden vorgestellten Lesemodellen ausgehend lässt sich Lesen somit als ein zeitlicher und sehr aktiver Vorgang definieren, der mehrere Prozessebenen (Wahrnehmungsprozesse, Worterkennung, Deutungsprozesse) durchläuft, wobei jeder Moment des Lesens durch die Aufnahme, Verarbeitung, Bewertung und Verknüpfung einer Menge an Information und Wissen aus verschiedenen Ebenen geprägt ist; Ehlers (2007: 287) gliedert den Leseprozess und seine Verarbeitungsebenen folgendermaßen:

1. „die visuelle Analyse (Buchstabenerkennung);
2. die phonologische Rekodierung, bei der Grapheme und Phoneme einander zugeordnet werden;
3. die Worterkennung und das Erfassen von Wortbedeutungen;
4. die Satzanalyse, bei der Sätze in Phraseneinheiten untergliedert und deren Beziehungen geklärt werden;
5. die semantische Analyse, die auf die Bildung propositionaler Einheiten zielt;
6. die Textanalyse, bei der Verbindungen zwischen Sätzen und größeren Texteinheiten gestiftet werden und der Leser die vielen Informationen eines Textes auf das Wesentliche reduziert.“

Außer diesen sechs Verarbeitungsschritten kommen noch verschiedene leserexterne und –interne Faktoren hinzu, die das Leseverhalten unterschiedlich beeinflussen können, wie die Zielsetzung, die Motivation, die Aufgabenstellung, die Leseziele, die Interessen, die gesuchte Information, usw. (Ehlers 2007: 288).

4.2 Textsorten

In didaktisch-orientierten Diskussionen fällt neben der Lese- und Textkompetenz immer wieder auch der Begriff der *Textsortenkompetenz*, die ebenfalls einen Teil der Sprachkompetenz konstituiert und nicht nur Wissen über die jeweilige Textsorte an sich, sondern auch Wissen über deren sprachspezifische und soziokulturelle Merkmale meint (Thurmair 2010: 290). Der Begriff *Textsorte* bezeichnet ein konventionelles Muster einer bestimmten Textart, die wiederum einer bestimmten sprachlichen Handlung zugeordnet werden kann. Aufgrund der Komplexität dieser sprachlichen Handlungen können viele dieser Textmuster allerdings nur als prototypisch angesehen werden und deren Struktur und sprachliche Gestaltung unterscheiden sich generell stark voneinander, je nachdem wie standardisiert die betroffene Textsorte ist (so weisen z.B. Zeugnisse und Haftbefehle als relativ stark standardisierte Textsorten entsprechend weniger Unterschiede innerhalb ihrer Gruppe auf als offenere Textsorten wie Tagebücher oder Dankschreiben); die Übergänge sind oft fließend und so können manche Texte selbstverständlich auch mehreren Textsorten zugeordnet werden (Thurmair 2010: 284). Die Diskussion um die genaue Zuordnung von Textexemplaren zu Textsorten ist allerdings für die vorliegende Arbeit nicht weiter relevant. Da für die Datenerhebung sowohl ein Sach- als auch ein literarischer Text verwendet wurden, die eindeutig ihrer jeweiligen Textsorte entsprechen, sollen in diesem Kapitel nur die besonderen Merkmale dieser beiden Textsorten im Vergleich zueinander dargestellt werden. Sachtexte sind im Fremdsprachenunterricht weit verbreitet, erfüllen jedoch teilweise andere Funktionen als literarische Texte, und wirken sich, wie im nachfolgenden Kapitel ersichtlich wird, sehr unterschiedlich auf die LeserInnen aus. Außerdem wird angenommen, dass sie unterschiedliche Prozesse aktivieren (Neuland & Peschel 2013: 172–173).

4.2.1 Sachtexte und literarische Texte

Obwohl eine Trennung zwischen Sachtexten und literarischen Texten einfacher ist als zwischen manchen anderen Textsorten, kann es auch hier zu schwer definierbaren Textexemplaren kommen. Noch ist nicht klar, inwiefern Sachtexte und literarische Texte tatsächlich andere kognitive Verarbeitungsprozesse auslösen, doch werden in erster Linie funktionale Unterschiede sehr oft als charakteristisch genannt. Als **Funktion** von Sachtexten wird in dem

Sinne sehr oft die Vermittlung von Wissen angeführt, während man bei literarischen Texten im Prinzip von einer unterhaltenden Funktion oder von literarischer Bildung ausgeht, wobei es allerdings sehr schnell zu gegenteiligen Erscheinungen kommen wird (Neuland & Peschel 2013: 173). Ein zweites Unterscheidungskriterium ist das der **Fiktionalität**, doch auch hier kann eine klare Trennung nicht immer so einfach vollzogen werden, da Sachtexte wie Autobiographien oder historische Romane ebenfalls Merkmale von Fiktionalität aufweisen; als Lösungsvorschlag wurde daher das dritte Kriterium der **Lesehaltung** eingebracht, das anstatt vom Text selbst eher von der Intention der Lesenden ausgeht – lesen sie einen Text z.B. zuvorderst mit der Absicht auf Informationsentnahme oder sind sie eher auf Lesegenuss und Empathie mit den literarischen Figuren aus; was natürlich nicht bedeutet, dass Sachtexte nicht mit Genuss gelesen werden oder literarische Texte nicht mit dem Zweck der Wissensentnahme eingesetzt werden können (Neuland & Peschel 2013: 173). Als viertes Kriterium existiert das Ausmaß der **Verstehensspielräume**, die den Lesenden von den Texten gelassen werden: Sachtexte wollen (in ihrer prototypischen Form) eher eindeutige Informationen übermitteln und somit auch ein eindeutiges Verständnis ermöglichen, während literarische Texte oft durch Mehrdeutigkeiten, Metaphern, Offenheit und teilweise sogar von dem/der Autor/in beabsichtigtem Nicht-Verstehen geprägt sind (Neuland & Peschel 2013: 173).

Nach diesen Kriterien kann auch davon ausgegangen werden, dass Sachtexte und literarische Texte jeweils unterschiedliche Anforderungen an die Lesenden stellen, vor allem wenn die Texte in der Fremdsprache (im Fall dieser Studie Deutsch) verfasst sind. Als kennzeichnend in sprachlicher Hinsicht werden für Sachtexte ihre Einbettung in ein spezifisches Fach und das daraus resultierende teilweise sehr komplexe Fachvokabular genannt, oder der sehr sachliche Umgang mit der Sprache (der im deutschsprachigen Fall in Erscheinungen wie komplizierten Satzstrukturen, Passivbildungen, Attributen und mehrgliedrigen Komposita Ausdruck findet), oder auch der Gebrauch bereits bekannten Vokabulars, das jedoch fachspezifisch eine andere Bedeutung haben kann, als es die Lernenden in der Alltagssprache im Unterricht gelernt haben (Neuland & Peschel 2013: 175–176). Diese Problemstellen können meines Erachtens jedoch auch positive Auswirkungen haben, da vor allem Fachvokabular sehr oft aus Internationalismen und Lehnwörtern besteht, die in vielen anderen Sprachen (v.a. im Englischen) ebenfalls verwendet werden, und somit einen positiven Transfer zumindest auf lexikalischer Ebene ermöglichen können. Wie auch die Ergebnisse der Datenerhebung zeigen wer-

den, sind die Lesenden, weil Sachtexte sehr stark in Lehrwerken vertreten ist, sehr oft schon mit dieser Textsorte vertraut und wissen, wie sie sich in einem Sachtext orientieren müssen und wie Informationen in einem typischen Lehrtext präsentiert werden.

Was nun literarische Texte betrifft, so spricht sich die Tertiärsprachendidaktik trotz deren Komplexität für die Verwendung von Literatur im Fremdsprachenunterricht aus, denn mit zentralen Begriffen wie *Interkulturalität* und *Sprachbewusstheit* sowie *Literature Awareness* wurde in weiterer Folge auch das (kommunikative) Potenzial literarischer Texte im Unterricht wiederentdeckt und es etablierten sich didaktische Begriffe wie *Leserorientiertheit*. Beim Einsatz dieser Texte kam es zu einer Schwerpunktverschiebung: im Zentrum stand nicht mehr nur der Text als fixes, in seiner Bedeutung festgeschriebenes Konstrukt, sondern der Fokus rückte auf die Lesenden und deren Rezeptionsleistung – der Text wird somit als ein Angebot gesehen, das im Kontext der entsprechenden Kommunikationssituation von den Lesenden auf unterschiedliche Weise aufgenommen wird und von ihnen dann Sinn bekommt, wenn er auf ihre Erwartungen und Vorerfahrungen trifft (Neuland & Peschel 2013: 159).

Im Gegensatz zu Sachtexten also stellen literarische Texte ganz andere Ansprüche an die Lernenden und verlangen vor allem auf den hierarchiehöheren Ebenen viel Aktivität. Inferieren, Antizipieren und insbesondere das Interpretieren als Konstruktion von Sinn in (empfundene oder tatsächlichen) Leerstellen sind beispielsweise Strategien, ohne die man beim Lesen von literarischen Texten sehr schnell in eine Sackgasse gelangt (Feld-Knapp 2005: 22). Somit bedeutet Lesen eines literarischen Textes einen Lernprozess, bei dem „ein realer Leser, der aufgrund einer anderen kulturellen Verwurzelung in einem anderen Horizont von Erwartungen, Erfahrungen und Wissen steht als der fremdsprachliche Text, [...] sich die dem Text zugrunde liegenden Schemata erst erarbeiten [muss], d.h. er muß [sic!] neue Erwartungen erwerben“ (Ehlers 1992: 72). Literarische Texte beanspruchen die Lesenden im Fremdsprachenunterricht daher durch ihre enge Verbindung von kognitivem und emotionalem Lernen vor allem auf der semantischen und konzeptionellen Ebene, und sollten laut Krumm (2000: 19) aus genau diesen Gründen auch schon in niedrigeren Kursstufen eingesetzt werden. Beweise dafür, dass das Lesen authentischer literarischer Texte dank positiven Transfers schon in Anfängerkursen möglich ist und nicht notwendigerweise von einer fortgeschrittenen Sprachkompetenz abhängt, hat z.B. Hiram (2002) in seiner Studie erbracht, in der amerikanische ProbandInnen mit der L1 Englisch – und, wohl gemerkt, mit Unterstützung seitens der

Lehrkraft – einen deutschsprachigen Liebesroman lasen. Dass es sich mit dem fremdsprachlichen Lesen in einer außerunterrichtlichen Situation ohne Hilfestellung anders verhält, liegt auf der Hand, jedoch ändert dies nichts an den grundsätzlichen Anforderungen, die Sachtexte und literarische Texte jeweils an die LeserInnen stellen.

4.3 Lesen in der Fremdsprache

Wie den bisherigen Ausführungen zu entnehmen ist, handelt es sich beim Lesen um einen komplexen Vorgang und eine kognitiv anspruchsvolle, äußerst aktive Fertigkeit, die aus einer großen Anzahl verschiedener Teilfertigkeiten und Verarbeitungsebenen besteht. Diese zu kennen ist wichtig, um den Unterschied zwischen Lesen in der Erstsprache und Lesen in der Fremdsprache bestimmen und darstellen zu können (Ehlers 2007: 287) – und in weiterer Folge auch für die Bestimmung von Transfereffekten beim Lesen; es ist nämlich davon auszugehen, dass bestimmte Transferarten erst auf bestimmten Verarbeitungsebenen stattfinden (z.B. ist es schwer vorstellbar, dass konzeptioneller Transfer stattfinden kann, wenn das Verstehen schon auf einer hierarchieniedrigen Ebene wie dem Dekodieren einzelner Worte scheitert). Texte haben noch dazu im Unterricht eine sehr bedeutende Funktion inne: Fremdsprachenlernende werden zumindest im Unterrichtskontext regelmäßig mit geschriebenen Texten in der Zielsprache konfrontiert, bzw. findet die Informationsvermittlung im Unterricht fast zur Gänze über (zielsprachliche) Texte statt, vor allem in Ländern wie Japan, in denen das Echo der Grammatik-Übersetzungsmethode auch heute noch sehr stark nachklingt.

Fremdsprachliches Lesen unterscheidet sich laut Ehlers (2007: 288) in mehreren Aspekten von Lesen in der Erstsprache, da die Lesenden einen geringeren Wortschatz sowie weniger differenzierte Wortbedeutungen zur Verfügung haben: erstens wird es vom Verhältnis der Fremdsprache zur Erstsprache bestimmt, wo es zu Transfereffekten führen kann, und es ist abhängig vom Schriftsystem, der Profizienz in der Fremdsprache sowie der erstsprachlichen Lesefähigkeit; zweitens muss für halbwegs flüssiges Lesen erst ein gewisser Automatisierungsgrad der Grundkompetenzen erreicht werden, und es muss kulturelles Hintergrundwissen vorhanden sein und die Gedächtniskapazität ausreichen, um die unterschiedlichen Prozesse möglichst energiesparend durchlaufen zu können. Auch Lesende, die in ihrer Erstsprache sehr ausgeprägte Lesefähigkeiten besitzen, können aus diesen Gründen beim Le-

sen in der Fremdsprache sehr schnell an Schwierigkeiten stoßen. Alderson (1984: 4) erstellte für eine Leseschwäche in der Fremdsprache vier Hypothesen als Antwort auf die Frage, ob Lesen in der Fremdsprache ein Leseproblem oder ein Sprachproblem sei:

- „Poor reading in a foreign language is due to poor reading ability in the first language [...].
- Poor reading in a foreign language is due to inadequate knowledge of the target language.
- Poor foreign language reading is due to incorrect strategies for reading that foreign language [...].
- Poor foreign language reading is due to reading strategies in the first language not being employed in the foreign language.“

Die erste Hypothese geht davon aus, dass Lernende, die schon in der L1 eine Leseschwäche aufweisen, auch in der Fremdsprache eine Leseschwäche zeigen werden, und dass umgekehrt starke L1-Lesende auch in der Fremdsprache gut lesen werden. Die in der dritten Hypothese erwähnten Strategien beziehen sich auf Strategien aus der Erstsprache, die sich möglicherweise von passenden Strategien für das Lesen in der Fremdsprache unterscheiden, und die vierte Hypothese bezieht sich ebenfalls auf bereits bekannte Strategien aus der Erstsprache, die allerdings wegen ungenügendem Wissen über die Fremdsprache nicht eingesetzt werden. Auf die hier erwähnten Lesestrategien soll in Kapitel 4.3.2 kurz eingegangen werden.

Die auf die Zweisprachigkeitsforschung bezogene **Interdependenzhypothese** (Cummins 1979) verfolgt eine ähnliche Logik und geht von einer allgemeinen, sprachübergreifenden Lesefähigkeit aus, die auf die zweite Sprache übertragen (transferiert) wird, d.h. dass eine hohe Lesekompetenz in der Erstsprache auch zu einer hohen Lesekompetenz in der Fremdsprache führen wird. Ihr gegenübergestellt wurde die (teilweise empirisch bestätigte) **Schwellenhypothese** (Clarke 1980), die besagt, dass erstens eine bestimmte Schwelle an Sprachbeherrschung in der Fremdsprache erreicht und überschritten werden muss, damit ausreichendes Verständnis möglich ist, und dass zweitens diese Kompetenz in der jeweiligen Fremdsprache ausschlaggebender für die fremdsprachige Lesefähigkeit ist als die erstsprachige Lesekompetenz (Ehlers 2007: 288). Desweiteren wird die Lesekompetenz in der Fremdsprache noch von anderen sprachspezifischen Faktoren beeinflusst, denn „je nach Lernniveau und den sprachlichen Merkmalen von Ausgangs- und Zielsprache findet ein Transfer von sprachspezifischen Strategien, wie z.B. die festen Wortstellungsregeln im Englischen, auf die Zielsprache statt“ (Koda 1994, zitiert nach Ehlers 2007: 288). Wie diese Ausführungen zeigen, ist die gegenseitige Beeinflussung der Sprachen auch beim Lesen ein be-

deutender Faktor, und Meißner (1997: 37) sprach sich z.B. dafür aus, die Schwellenhypothese auf mehrsprachige Lernende auszuweiten, da diese nicht nur die Erstsprache, sondern auch die vorher gelernten Fremdsprachen (sog. „Brückensprachen“) als Transferbasis zur Verfügung haben, um sich die Erreichung der Sprachkompetenz in der Zielsprache zu erleichtern. Die Transfermöglichkeiten beim Lesen in der Fremdsprache werden in Kapitel 4.3.3 genauer betrachtet.

4.3.1 Der Status des Lesens in der Tertiärsprachendidaktik

Obwohl die Datenerhebung des empirischen Teils nicht in einem Unterrichtskontext stattfand und die Situation keines der dafür typischen Merkmale aufwies, weswegen auf Leseaufgabentypen nicht näher eingegangen wird, muss die allgemeine Wichtigkeit der Textarbeit innerhalb der Tertiärsprachendidaktik an dieser Stelle trotzdem betont werden. Neuner (2003: 30–31) plädiert konkret bezogen auf den ‚Deutsch nach/mit Englisch‘-Unterricht für eine eigene, spezifisch auf den L3-Erwerb ausgerichtete Textdidaktik, die einerseits die „induktive Erarbeitung von Sprachsystemen“ durch eine sprachvergleichende Analyse von synthetischen, den L3-Regelunterricht begleitenden Texten aus der L1, L2 und L3 beinhaltet, und andererseits auf die „Entwicklung von globalen Verstehensstrategien“ mithilfe authentischer Texte ausgerichtet ist.

Authentische Texte⁵ dienen dazu, die Reflexionsfähigkeit der Lernenden anzukurbeln, da sie durch authentische Materialien mit den Unterschieden zwischen eigener und fremder Wahrnehmung (und Wirklichkeit) konfrontiert werden (Feld-Knapp 2009: 8). Gewiss sollten auch die Struktur der Texte und deren Funktionen bewusst gemacht werden, doch in erster Linie sollte es in diesem leserorientierten didaktischen Ansatz zu einem aktiven Dialog zwischen den Lesenden und dem Text kommen, indem sie während der Bearbeitung des Textes lernen, selbstständig daraus Sinn zu bilden und die verstehenssteuernden Textelemente selbst zu erkennen – diese wichtige Aktivität der selbstständigen Sinnbildung wird von Feld-Knapp (2009: 9-10) als „schöpferische Kraft des Lesers“ bezeichnet.

⁵ Mit authentischen Texten ist in der vorliegenden Arbeit die Art von Texten gemeint, die im Unterschied zu den o.g. synthetischen Texten nicht in Hinblick auf den Unterricht erstellt wurden, bzw. dem Kriterium ‚von Muttersprachlern für Muttersprachler verfasst‘ folgen.

Der moderne Fremdsprachenunterricht ist durch eine Vielzahl an kulturellen und kognitiven Aspekten geprägt, aber auch kommunikative Faktoren spielen in ihm eine wesentliche Rolle. Literatur eignet sich optimal dazu, all diese Aspekte (reflektiert, versteht sich) in den Unterricht zu integrieren. Literatur besitzt das wichtige Potenzial, die Lesenden vor allem dort zu motivieren, wo Lehrwerke sehr häufig an ihre Grenzen stoßen. Denn der Wille, einen Text verstehen zu wollen, wächst mit dem Ausmaß, in dem er die Lesenden emotional und sozial-kulturell anspricht.

4.3.2 Lesestrategien

Der soziale Aspekt der Textrezeption, wie sie in der Mehrsprachigkeitsdidaktik und im Mehrebenenmodell (Kapitel 4.1.2, Abb. 3) dargestellt wird, beinhaltet die Anschlusskommunikation, Motivation und Leseanimation, aber auch die Herausbildung einer eigenen Leseidentität und der bereits erwähnten Lesegewohnheiten, die schließlich zur Leseflüssigkeit beitragen. Die kognitive Komponente allerdings wird durch die Vermittlung bestimmter Lesestrategien gefördert, welche die Arbeit auf der Prozessebene erleichtern sollen (Neuland & Peschel 2013: 166).

Zu den wichtigsten kognitiven Lesestrategien, die von den Lesenden in Bezug auf eine Leseaufgabe in individuell unterschiedlicher Ausprägung angewandt werden, gehören Inferieren (neue Informationen aus dem Text mit bereits vorhandenem Wissen verbinden) und Antizipieren (Hypothesenbildung und Aufbau von Erwartungen an den Text); das kann anhand von bewusstmachenden Aufgaben trainiert werden, die vom Überfliegen eines Textes bis hin zum genauen Lesen reichen (Ehlers 2007: 288). Auch das Selektieren, das Zusammenfassen, das Hypothesenbilden und -testen gehören zu solchen Strategien, allerdings muss hier der Unterschied zwischen Strategien und Techniken hervorgehoben werden: Strategien geschehen auf hierarchisch höheren Ebenen, während Lesetechniken (z.B. Markieren und Stichworte notieren) sich auf hierarchisch niedrigeren Prozessebenen befinden. Metakognitive Strategien sind z.B. die Strategien, die die Lesenden dazu befähigen, ihren eigenen Leseprozess zu kontrollieren und Lesestrategien auf unterschiedliche Leseaufgaben zu transferieren: dazu gehören das Planen, Überwachen, Steuern und Bewerten (Ehlers 2007: 289).

Ein Überblick über weitere Strategien in Bezug auf das Lesen in der Fremdsprache lässt sich z.B. bei Lutjeharms (2002) finden, die eine Unterteilung in Lernstrategien, Problemlösestrategien und Lernerstrategien vornimmt, wobei der Bewusstseitsgrad der Strategie in dieser Reihenfolge jeweils zunimmt: Lernstrategien müssen nicht immer bewusst sein – Lernerstrategien (diese beinhalten Verallgemeinerungsstrategien in Verbindung mit Sprachwissen, und somit auch intra- und interlingualen Transfer) dagegen schon.

Wichtig ist für die Lernenden auch, zwischen semantischer Wortbedeutung, also der tatsächlichen Bedeutung, und pragmatischer Wortbedeutung, der Bedeutung im dargestellten Handlungskontext, unterscheiden zu können, und zur weiteren Hilfe sollten die Lernenden ein ausgeprägtes Wissen über Textsorten haben, bzw. dieses Wissen anwenden können. Optimalerweise wird dies ebenfalls im Unterricht vermittelt.

4.3.3 Transfer beim fremdsprachlichen Lesen

Dass sich bereits gelernte Fremdsprachen auch beim Lesen gegenseitig beeinflussen wurde bereits angesprochen. Dieses Kapitel soll sich nun konkret dem sprachlichen Transfer beim Lesen in der Fremdsprache widmen, wobei es sich im Interesse dieser Arbeit dabei um das Lesen in der Tertiärsprache, also in der dritten oder weiteren Fremdsprache handelt. Schon in der Zweitsprachenerwerbsforschung wurde nachgewiesen, dass Lernende beim Lesen in der L2 auf ihr Vorwissen aus der L1 zurückgreifen und sich damit den Leseprozess erleichtern können, und dass ein zweisprachiges Vorgehen als Bedingung für das Leseverständnis in der L2 angesehen werden konnte (Koda 2005: 7). An dieser Stelle sollte angemerkt werden, dass bis auf wenige Studien (z.B. bei Reissner 2004) der grammatikalische Transfer zwischen Fremdsprachen bisher größtenteils auf der produktiven Ebene, also beim Sprechen und Schreiben, aber nicht auf der rezeptiven Ebene (Lesen und Hören) untersucht wurde (Kaiser & Peyer 2011: 74).

Wenn man von sprachlichem Transfer beim fremdsprachlichen Lesen spricht, so bedarf es auch einer Berücksichtigung des interkomprehensionsdidaktischen Ansatzes, der sich auf das Verständnis der sprachlichen Botschaften in Texten konzentriert:

„Interkomprehension ist von den komplexeren Formen des Verstehens zu unterscheiden. Während es beim effizienten Lesen um den Entwurf von Welt während des Leseprozesses geht,

bleibt das interkomprehensive Lesen eng an den Vorgang der verbalen Zeichenerkennung gebunden. Die hier vorfindbare Verarbeitungsrelation ist die zwischen Sprachdaten und primärem Sinn, und weniger zwischen erkanntem Sinn und Sinndeutung. Dies heißt nicht, dass elaborierte Interkomprehension die auf das Wechselspiel von Inferieren von Weltwissen und Konstruieren von neuem Weltwissen und Wissensschemata bezogenen Strategien völlig ausschließen. Allein beschränkt sich die Interkomprehensionsforschung auf die verbale Zeichenidentifikation und -deutung im Sinne der etymologischen und interlingualen Transparenz“ (Meißner 2004: 3, FN 4).

Nach diesem Ansatz lässt sich der Schwierigkeitsgrad eines Textes daran messen, wie das Verhältnis zwischen Profilformen und –funktionen (kritische, bedeutungstragende sprachliche Merkmale des Textes) zu den möglichen Transferbasen aussieht, denn je mehr Transferbasen es gegenüber diesen sogenannten Profilformen gibt, umso „komprehensibler“ ist der Text, und zur Förderung dieser positiven Transfers wird von Anfang an der Einsatz authentischer zielsprachiger Texte empfohlen, die in erster Linie auf die Interessen der Lernenden ausgerichtet sein sollten (Meißner 2004: 15–16). Lernende können schon ab einem niedrigen Sprachniveau in der Zielsprache v.a. beim Lesen von formalen Ähnlichkeiten zwischen den von ihnen gelernten Sprachen profitieren, auch wenn viele dieser interlingualen Brücken im Laufe des Spracherwerbs wieder modifiziert werden müssen (Ringbom 2007: 92).

In den folgenden drei Unterkapiteln soll der Lesetransfer in drei Bereichen diskutiert werden, die bei dieser Fertigkeit am häufigsten davon betroffen sind: die Worterkennung, das Vokabelwissen und die Satzverarbeitung. Auf Ebene der Worterkennung und des Vokabelwissens werden sich viele Anknüpfungspunkte an die bereits in Kapitel 3.4 besprochenen Transfers auf lexikalischer, semantischer und syntaktischer Ebene finden lassen. Desweiteren ist zu diskutieren, ob Inferieren als halbautomatisierter Vorgang nicht auch gleichzeitig eine Art Transfer darstellt, zumindest auf semantischer und konzeptioneller Ebene. Ich vertrete die Meinung, dass dies sehr oft gleichgesetzt werden kann, jedoch sind sowohl das Inferieren als auch semantischer/konzeptioneller Transfer stark verinnerlichte und individuell geprägte Vorgänge, die sich von Außenstehenden schwer zuverlässig interpretieren lassen. Trotzdem wird das Inferieren (und sofern relevant auch das Antizipieren) bei der Auswertung des Datenmaterials im empirischen Teil als potenzielle Transfererscheinung berücksichtigt.

4.3.3.1 Worterkennung

Bei der Worterkennung handelt es sich um einen Prozess, der nach dem Mehrebenenmodell auf einer niedrigen Prozessebene eingestuft werden kann. Es geht darum, Wörter erstens als solche zu erkennen und zweitens ihre lexikalische Information zu verarbeiten (Koda 2005: 29). Worterkennung ist die Basis des Leseverstehens, denn im Gegensatz zum *Verfassen* eines Textes, wo die Lernenden selbst die Freiheit haben, beliebige Bedeutungen herzustellen, sind sie beim *Lesen* eines Textes an die von dem/der Autor/in intendierte Bedeutung gebunden und das erfolgreiche Leseverstehen hängt somit von der korrekten Interpretation des Textes ab; dafür ist die Dekodierung auf der Wortebene ausschlaggebend und es kommt idealerweise zu einer erfolgreichen Interaktion zwischen der Verarbeitung auf der Wortebene und der Kontextebene, da die visuell erkannten Wörter ihre schlussendliche Bedeutung erst durch den Kontext erhalten (Koda 2005: 31). Eine Schwierigkeit hierbei ist natürlich besonders im Anfängerunterricht, dass L3-LeserInnen noch nicht sehr fortgeschritten in der Zielsprache sind und das Lesen für sie teilweise noch durch eine ungewohnte orthographische L3-Verarbeitung erschwert wird; sie können andererseits aber auf visuelle L1- oder L2-Dekodiererfahrung zurückgreifen, was dann wiederum von der bereits besprochenen Sprachdistanz abhängig ist (Kaiser & Peyer 2011: 32).

Das Maß der Vertrautheit mit dem fremdsprachlichen Schriftsystem ist also ein entscheidender Faktor auf der Ebene der Worterkennung und ist vor allem in Bezug auf japanische Lernende relevant. Alphabetische Sprachen wie Deutsch und Englisch funktionieren so, dass jeder Buchstabe für ein Phonem steht – Japanisch ist jedoch in erster Linie eine syllabische (Kana) und logographische (Kanji) Sprache, d.h. dass beim logographischen Schriftsystem (Kanji) jedes Symbol bereits die kleinste bedeutungstragende Einheit der Sprache (ein Morphem) darstellt und die gesamte lexikalische Information (Klang und Bedeutung) in einem Symbol dargestellt wird (Koda 2005: 36). Studien mit JapanerInnen haben sogar bewiesen, dass es bei beiden Schriftsystemen zu jeweils anderen Verarbeitungsmechanismen kommt: bei der Erinnerung an Kanji-Wörter wurden bei den ProbandInnen im Gedächtnis sowohl die linguistische als auch die nichtlinguistische Ebene aktiviert, während es bei der Erinnerung an alphabetische Wörter aus dem Englischen und silbische Kana-Wörter nur zu einer Aktivierung auf linguistischer Ebene kam (Koda 2005: 35–36). Desweiteren konnten Forschungsergebnisse zu Kognaten, interlingualen Homographen sowie Nachbarschaftseffekten

zwischen Wörtern (d.h. wenn ein Wort ein orthographischer Nachbar von einem anderen Wort ist und sich von diesem z.B. nur durch einen Buchstaben unterscheidet) aufweisen, dass die im Repertoire der Lernenden vorhandenen Sprachen beim Lesen nicht isoliert voneinander existieren, sondern es sehr wohl Situationen gibt, in denen es zu einer parallelen Aktivierung der unterschiedlichen Sprachen kommt (Kaiser & Peyer 2011: 37).

4.3.3.2 Vokabelwissen

Die Umstände, denen L2- und L3-LeserInnen beim Lesen in der Fremdsprache ausgesetzt sind, erzeugen sehr schnell ein Paradox: sie müssen Lesekompetenz und sprachliche Kompetenz gleichzeitig entwickeln, d.h. sie benötigen einerseits genügend Vokabular um einen Text verstehen zu können, aber müssen den Text gut genug lesen und verstehen können, um dem Vokabular im Kontext die richtige Bedeutung zuweisen zu können (Koda 2005: 59). Dass die Verbindung zwischen Wort- und Textebene (lokal und global) in beide Richtungen verläuft, wurde bereits angesprochen. So reicht es beispielsweise nicht aus, Wörter wie *Zuhause* nur auf ihrer allgemeinen Bedeutungsebene zu verstehen, da dieses Wort im Kontext mit dem prunkvollen Zuhause eines Millionärs und dem kläglichen Zuhause eines Bettlers unter der Armutsgrenze ganz andere Bilder im Kopf erzeugt – die Konsequenz daraus ist, dass der Ausbau des Vokabelwissens weit mehr bedeutet, als nur das sture Auswendiglernen von Wörtern, denn es bedarf hier einer gleichzeitigen Verknüpfung des Vokabulars mit semantischen und konzeptionellen Kategorien (Koda 2005: 60). Wenn also auf der Vokabelebene transferiert wird, so bedeutet dies sehr oft nicht nur lexikalischen Transfer, sondern auch semantischen und vor allem konzeptionellen Transfer, da das Erkennen der korrekten Bedeutung eines Begriffs in all seinen Facetten im jeweiligen Kontext voraussetzt, dass er korrekt interpretiert und das neue Konzept in das vorhandene Wissen integriert wird.

Auf die Frage, wie viel Vokabular vorhanden sein muss, um einen Anstieg des Leseverständnisses und einen erfolgreichen positiven Transfer erstsprachlicher Lesestrategien auf die L2 gewährleisten zu können, gab Laufer (1992) in ihrer Studie die Antwort, dass das Vokabelwissen 95% der Textlexik umfassen müsse (d.h. die Lernenden müssen 3000 sogenannte Wortfamilien beherrschen). Inwieweit dies tatsächlich der Fall ist, hängt natürlich von vielen anderen individuellen Variablen ab.

4.3.3.3 Satzverarbeitung

„Eine andere Frage [...] lautet: ‚Wie viel‘ syntaktische Analyse ist überhaupt für das Verstehen eines Textes nötig? [...] Allgemein scheint sich aufgrund der Resultate verschiedener Studien herauszukristallisieren, dass Grammatikkenntnisse umso wichtiger werden, je detaillierter das Verstehen sein soll“ (Kaiser & Peyer 2011: 23).

Beispiele hierfür lassen sich auch im empirischen Teil dieser Arbeit finden, da es immer wieder zu Situationen kam, in denen die ProbandInnen zwar die Bedeutung einzelner Wörter vermuten konnten, aufgrund mangelnden Grammatikwissens bzw. falsch verstandener grammatischer Konstruktionen diese aber nicht als korrekt wahrnahmen, oder die Bedeutung aufgrund dieser Mängel nicht korrekt konstruieren konnten.

Es gibt auf diesem Gebiet bisher sehr wenige Studien, doch konnten z.B. Funktionswörter alleine schon wegen ihrer Häufigkeit als ein wichtiger Einflussfaktor auf der Satzverarbeitungsebene beim Leseverstehen identifiziert werden (Kaiser & Peyer 2011: 25). Was schlussendlich die sprachliche Komplexität eines Textes ausmacht bleibt weiterhin umstritten, jedoch werden neben quantitativen Faktoren (z.B. die Anzahl der Wörter in einem Satz) auch strukturelle Faktoren (z.B. syntaktische Mehrdeutigkeit) als besonders ausschlaggebend in Relation zur Kapazität des Arbeitsgedächtnisses genannt (Koda 2005: 109). Grundsätzlich lässt sich zu dieser Kategorie festhalten, dass zur erfolgreichen Sinnbildung innerhalb des Textes nicht nur die Identifizierung der einzelnen Wörter, auch nicht allein das Wissen um die Bedeutung bestimmten Vokabulars, sondern vor allem das Wissen um die korrekte Verbindung einzelner Satzteile und Sätze zu einem sinnhaften Ganzen wichtig ist. Transfer auf dieser Ebene bezieht sich also auf die unterschiedlichen Möglichkeiten, Satzverbindungen und grammatische Strukturen auf der Satzebene zu erkennen.

4.4 Zusammenschau des theoretischen Teils

In diesem Kapitel wurden die bisherigen theoretischen Ausführungen auf die Fertigkeit Lesen bezogen und es wurde erkennbar, dass sich trotz verschiedener Hypothesen und Modelle zum Zweit- und Fremdspracherwerb sowie zum Transfer im Endeffekt viele Schnittstellen ergeben, an denen methodisch und didaktisch angeknüpft werden kann. Lesen stellt eine Tätigkeit dar, die Transfer auf verschiedenen Ebenen ermöglicht und fördert, und die durch ak-

tiven Sprachvergleich positiv beeinflusst werden kann. Das betrifft besonders das Lesen in der Fremdsprache Deutsch, wenn im Sprachrepertoire der Lernenden bereits Englisch vorhanden ist. Der Fokus fällt in dieser Arbeit auf Sprachvergleich und Transfer bei japanischen Lernenden, die einerseits eine sprachtypologisch mit Deutsch nicht verwandte Erstsprache (Japanisch), andererseits eine sprachtypologisch eng mit Deutsch verwandte L2 (Englisch) haben. Da Transfer aber ein stark individuell geprägtes Phänomen ist und nicht davon ausgegangen werden kann, dass innerhalb einer Sprache alle möglichen Transferbasen auch von jeder oder jedem Lernenden als solche wahrgenommen werden, soll im folgenden empirischen Teil der Arbeit untersucht werden, wo, wann und wie japanische LeserInnen mit der L2 Englisch beim Lesen deutschsprachiger Texte von sich aus Sprachvergleich vollziehen um ihr Leseverstehen zu steigern, bzw. wo, wann und wie es bei ihnen beim Lesen deutschsprachiger Texte zu Transfererscheinungen kommt.

B. EMPIRISCHER TEIL

5. Die empirische Untersuchung

Im empirischen Teil dieser Arbeit wird eine hypothesengenerierende, explorativ-interpretative Studie präsentiert. Zunächst soll noch einmal genauer auf die Forschungsfrage und das Erkenntnisinteresse eingegangen werden, bevor die gewählten Methoden dargelegt und reflektiert werden. Die ProbandInnen und die Datengewinnung werden jeweils in einem separaten Kapitel dargestellt. Anschließend werden die Datengrundlage und die Auswertung der Ergebnisse kurz umrissen, und schließlich die Ergebnisse dargestellt und in Hinblick auf die Forschungsfragen und ihre Bedeutung für den Deutschunterricht mit japanischen DaF/DaZ-Lernenden zusammengefasst.

5.1 Forschungsfrage und Erkenntnisinteresse

Wie bereits an mehreren Stellen erwähnt, handelt es sich bei Deutsch in Japan typischerweise um eine dritte Fremdsprache, deren Popularität jedoch mit gleichzeitiger Etablierung von Englisch als Lingua Franca immer weiter abnimmt. Desweiteren ist Deutsch weltweit häufig mit dem Ruf belastet, eine schwere Sprache zu sein. Allerdings gibt es, wie in Kapitel 2.6.2 (Sprachvergleich in Japan) beispielhaft präsentiert wurde, eine nicht unbeträchtliche Reihe an sprachlichen Anknüpfungspunkten zwischen den drei Sprachen Japanisch, Deutsch und Englisch, die für den Deutschunterricht mit japanischen Lernenden genutzt werden könnten. Die vorliegende Arbeit hat im ersten Teil bereits die theoretische Grundlage dieser Thematik abgedeckt und soll nun im empirischen Teil darin übergehen im Sinne der L3-Forschung herauszufinden, ob, wann und wie japanische Deutschlernende sich bei der Auseinandersetzung mit deutschsprachigen Lesetexten auf Sprachvergleich stützen, um sich das Verständnis dieser Texte zu erleichtern. Ebenfalls von Interesse ist, falls ein Sprachvergleich bzw. Transfer stattfindet, welche sprachlichen Aspekte diesen konstituieren, wie die sprachvergleichende Strategie aussieht und welche Bedeutung dieses transferbezogene bewusste und unbewusste Verhalten für den Unterricht mit dieser Zielgruppe hat. Die drei Hauptfragen, die im Rahmen dieser Studie beantwortet werden sollten, lauten schließlich:

- Welche Aussagen japanischer Deutschlernender bei der Auseinandersetzung mit deutschsprachigen Lesetexten lassen auf einen sprachlichen Transfer und ein kontrastives Bewusstsein zwischen den im Lernendenrepertoire vorhandenen Sprachen schließen?
- Wann und wie kommt dabei welche Sprache als Ausgangssprache zum Einsatz?
- Welche sprachlichen Ebenen sind dabei besonders von Transfer und Sprachvergleich betroffen?

Die Studie, bei der es sich ausdrücklich um **keine Fehleranalyse** handelt, sondern um einen Einblick in transferbezogene Vorgehensweisen und kontrastives Bewusstsein der Lernenden, kann insofern als hypothesengenerierende Pilotstudie betrachtet werden, als sie keine bereits vorhandenen Hypothesen zum sprachlichen Transfer japanischer Deutschlernender testet; stattdessen will sie mithilfe des sehr freien retrospektiven Datenerhebungsverfahrens des Lauten Erinnerns die ProbandInnen selbst darstellen lassen, wie sie mit den jeweiligen Lesetexten umgegangen sind. Je nach Umfang und Art der Ergebnisse könnte sich diese Pilotstudie in weiterer Folge dazu anbieten, eine hypothesentestende Studie anzuschließen und didaktische Möglichkeiten zu erforschen, um diese sprachlichen Phänomene im Rahmen des Deutschunterrichts mit JapanerInnen möglichst optimal zu vermitteln und dort einen Sprachvergleich zwischen Englisch und Deutsch oder Deutsch und Japanisch zu vollziehen, wo sprachvergleichende Lernstrategien zu einem positiver Transfer beitragen können.

5.1.1 Methodenwahl

Bei dieser Arbeit handelt es sich um eine explorativ-interpretative, hypothesengenerierende Studie, die auf Grundlage der im theoretischen Teil erläuterten Thematik bis dato unbekannte oder wenig bekannte Zusammenhänge auf dem betroffenen Gebiet erforscht und in der wie nach Kallenbach (1995: 84, zitiert nach Caspari, Helbig & Schmelter 2007: 500) die Außenperspektive der Forschenden durch die Binnenperspektive der ProbandInnen ergänzt werden soll. Praxisnähe wird in explorativ-interpretativen Verfahren als besonders wichtig eingestuft und behandelt die an der Studie teilnehmenden Personen als Untersuchungspartner, nicht als reine Untersuchungsobjekte:

„Ein zentrales Charakteristikum dieser Ansätze liegt darin, dass sie Fremdsprachenlehrer und – lerner nicht mehr allein von außen betrachten und z.B. von deren Sprachproduktion auf innere Vorgänge beim Fremdsprachenlernen schließen. Sie nutzen vielmehr deren Fähigkeit zur (Selbst-)Reflexivität und Kommunikation und befragen sie direkt. Dazu gehört auch, persönliche Sichtweisen als eigenständige Sicht der Wirklichkeit zu würdigen“ (Caspari et al. 2007: 499).

Das bezieht sich auf die oben erwähnte Binnenperspektive der ProbandInnen, deren persönliche Sichtweisen als genauso gültige und eigenständige Darstellungen des untersuchten Wirklichkeitsbereichs akzeptiert werden, und somit auch auf einen Perspektivenwechsel, der diesem Verfahren zugrunde liegt. Im Zentrum dieser Studie liegt ebenfalls die Entdeckung neuer Erkenntnisse und die Beschreibung bislang eventuell noch unbekannter Zusammenhänge, zu denen in weiterer Folge erste Hypothesen aufgestellt werden, die dann, wie oben erwähnt und auch von Caspari et al. (2007: 499) beschrieben, die Basis für nachfolgende Untersuchungen bilden können. Solche empirischen Untersuchungen werden nach Jarvis und Pavlenko (2008: 30–31) methodisch den intrasubjektiven Studien zugeordnet, die „[...] patterns of CLI [Anm.: cross-linguistic influence] found in the language use (production or comprehension) of individuals [...]“ untersuchen und die sehr häufig Fallstudien, manchmal auch Langzeitfallstudien darstellen. Auch diese Studie findet in der Art einer Fallstudie statt, bei der ein spezifischer sprachlicher Bereich (Transfer) punktuell erforscht wird, und die Vor- und Nachteile eines solchen Verfahrens, wie z.B. das Erfassen komplexer Zusammenhänge und Detailliertheit der Befunde auf der einen Seite und eine geringe bis keine statistische Repräsentativität sowie ein begrenzter Objektbereich auf der anderen, werden bei der Bewertung der Ergebnisse berücksichtigt (Atteslander 2010: 61).

Für Studien, bei denen die ProbandInnen stark reflexiv in den Forschungsprozess eingebunden sind, werden sehr häufig intro- und retrospektive Verfahren wie das Laute Denken und (videobasierte) Laute Erinnern herangezogen, „[...] um die Gedanken, Gefühle und Absichten von Personen beim Handeln in bestimmten Situationen zu ermitteln [...]“ (Caspari et al. 2007: 501). Solche Methoden bieten sich deshalb an, weil sprachlicher Transfer sich durch Beobachtung von außen nur schwer bzw. unzureichend darstellen lässt:

„Fremdsprachenerwerb kann [...] als ein mental gesteuerter, individuell unterschiedlich ablaufender Prozess betrachtet werden, der sich auf einem Kontinuum zwischen Bewusstheit und Unbewusstheit befindet. Die Analyse kognitiver Verarbeitungs- und Erwerbsprozesse erfordert Untersuchungsmethoden, bei denen die Lernenden über ihre Kognitionen Auskunft geben. Da-

her haben sich in der Spracherwerbsforschung intro- und retrospektive Methoden angesichts der Grenzen der Analyse von Verhaltensdaten (z.B. durch Beobachtung) [...] verbreitet“ (Wildenauer-Jósa 2005: 102).

Auch Jarvis und Pavlenko (2008: 49) bestätigen die Notwendigkeit von reflexiven, die ProbandInnen involvierenden Untersuchungsmethoden, indem sie auf die stark internen Prozesse hinweisen, wie sie für Transfer typisch sind:

„It is important for the researcher to remain vigilant of the fact that CLI is an internal phenomenon, a phenomenon that exists in the minds of individual language users, and a phenomenon that springs from the interaction of languages stored and processed within the same mind.“

Für diese Studie wurde die introspektive Methode des Lauten Denkens kombiniert mit der retrospektiven Methode des videobasierten Lauten Erinnerns, in der englischsprachigen Literatur gemeinhin bekannt als ‚stimulated recall‘, wo zusätzlich zu den Erinnerungen der ProbandInnen diverse Stimuli eingesetzt werden (z.B. Videos, Tonaufnahmen, Bilder oder Texte), die im Idealfall die Qualität und Authentizität der Retrospektion anheben (Gass & Mackey 2000: 17). In Anlehnung an Faerch und Kasper (1987) kann Stimulated Recall auf einer Skala nach verschiedenen Aspekten klassifiziert werden, und zwar danach, wie abstrakt oder spezifisch der Bezug zur jeweiligen Aktivität ist, wie das zeitliche Verhältnis zur Aktivität ist (direkt anschließend oder zeitlich stark versetzt), wie viel und welches Training bzw. welche Instruktionen die ProbandInnen vor der Durchführung erhielten, von wem die retrospektiven Äußerungen veranlasst wurden (von den ProbandInnen oder von den Forschenden), usw. (Gass & Mackey 2000: 49). Ein Kernelement solcher Methoden ist deren relative Offenheit, die auch gewisse Risiken für die Forschenden mit sich bringt, da den ProbandInnen nicht genau mitgeteilt wird, was der Zweck der Studie ist (was auch forschungsethisch problematisch werden könnte aber zumindest in der vorliegende Studie keine feststellbaren negativen Auswirkungen auf die ProbandInnen hatte). Der Sinn dieser Vorgehensweise ist der, dass die Äußerungen der ProbandInnen möglichst original und ungefiltert deren tatsächliche Gedankengänge widerspiegeln sollen – weshalb Forschenden dazu geraten wird, während der Datenerhebung keine Fragen zu stellen, die Erklärungen oder Rechtfertigungen verlangen, sondern sich am besten auf motivierendes Zuhören und Fragen wie „Was haben Sie gedacht, als Sie das gemacht haben?“ zu beschränken (siehe Anhang) für den Leitfaden der

Instruktionen des in dieser Studie angewandten Stimulated Recall). Vor allem bei zeitlich konsekutiver Retrospektion wird für die Sinnhaftigkeit dieser Herangehensweise plädiert:

„[...] retrospective reports on the immediately preceding cognitive activity can be accessed and specified without the experimenter having to provide the subject with specific information about what to retrieve. [...] the subject will have the necessary retrieval cues [...] after a general instruction is given ‚to report everything you can remember about your thoughts during the last problem‘. This form of retrospective verbal report should give us the closest approximation to the actual memory structures“ (Ericsson & Simon 1987: 40–41).

Würde den ProbandInnen vor der Erhebung beispielsweise gesagt, dass nach sprachlichem Transfer gesucht wird, könnte dieses Wissen sie dazu verleiten, solche Strategien bewusst einzusetzen und das Datenmaterial würde somit keine realistische Darstellung der Situation mehr bilden. Es wird auch nicht empfohlen, den ProbandInnen (außer der grundsätzlich notwendigen Vertrautmachung mit der Methode) zu viel Training zukommen zu lassen, da dies zu Automatisierungserscheinungen führen kann, die in weiterer Folge das Datenmaterial negativ beeinflussen können (Gass & Mackey 2000: 51–52). Die daraus resultierende Problematik introspektiver Verfahren (dargestellt z.B. bei Lindemann 1998: 162), zu der auch noch die Wahl der Sprache und der Einfluss deren Niveau auf die Qualität der Aussagen gehören, sollte unbedingt berücksichtigt und vor der Auswertung sorgfältig reflektiert werden.

Bemängelt wird in Hinblick auf das Gütekriterium der Validität an retro- und introspektiven Verfahren außerdem der häufig von ihnen gestellte Anspruch, Kognitionen der betroffenen Individuen erfassen und darstellen zu können; kritische Stimmen weisen m.E. zu Recht darauf hin, dass Verbalisierungen von Gedanken bestenfalls Abbildungen dieser darstellen können, aber nicht die Kognitionen selbst (Wildenauer-Jósza 2005: 102), was natürlich durch eine nicht erstsprachliche Erhebung noch verstärkt wird. Für die Anwendung retro- und introspektiver Verfahren spricht jedoch, dass Sprachvergleich und Transfer im rezeptiven Bereich (wie beim Lesen in der Fremdsprache) durch reine Beobachtung schwer bis gar nicht zu untersuchen sind und dass es bis dato noch keine besseren Erhebungsmethoden für diesen Forschungsgegenstand gibt (Wildenauer-Jósza 2005: 114).

5.1.2 Forschungsethik und Gütekriterien

Die Studie sollte die ProbandInnen in den Interpretationsprozess miteinbeziehen. Um diesen Anspruch zu erfüllen, wurde ihnen z.B. angeboten, Einsicht in die Ergebnisse zu erhalten und diese erneut zu kommentieren, sodass eventuelle Missverständnisse seitens der Forschenden soweit wie möglich verhindert werden. Die ProbandInnen sollten gleichberechtigt involviert werden, bzw. sollte zumindest die Möglichkeit bestehen, dass sie jederzeit auf ihre eigenen Daten Zugriff erhalten (und die Möglichkeit zum jederzeitigen Rücktritt aus der Studie wurde selbstverständlich auch gewährleistet). Für die Gütekriterien qualitativer Forschung bedeutet dies nun, dass die Subjektivität und die Erwartungen der forschenden Person in allen Abschnitten des Forschungsprozesses kritisch reflektiert werden müssen (Caspari et al. 2007: 500). Desweiteren müssen die Gütekriterien, die üblicherweise auf quantitative Studien ausgerichtet sind, an die vorliegende qualitative Studie angepasst werden. Grotjahn (2007: 497) hält z.B. für explorativ-interpretative Forschung die Gegenstandsangemessenheit und Relevanz für wichtiger als Reliabilität und Validität. Andere qualitative Gütekriterien wären auch:

- Indikation (Angemessenheit des Forschungsansatzes und seiner Methoden),
- die bereits oben erwähnte reflexive Subjektivität des/der Forschenden,
- die empirische Verankerung der Theoriebildung und die Theorieprüfung (es sollten nicht bloß Vorannahmen bestätigt, sondern tatsächlich neue Erkenntnisse gewonnen werden),
- Kohärenz (Bearbeitung von Widersprüchen in den Daten und Interpretationen) und
- die Relevanz der Fragestellung und ihrer Ergebnisse für den Forschungsgegenstand und das Praxisfeld (Caspari et al. 2007: 500).

Das Gütekriterium der Triangulation kann z.B. nur begrenzt berücksichtigt werden, indem z.B. Lautes Denken und Lautes Erinnern miteinander kombiniert werden. Das Gütekriterium der Wiederholbarkeit wird ebenfalls erfüllt, indem sich die Erhebung auf die gleiche Art und Weise mit Lernenden jedes beliebigen erstsprachlichen Hintergrunds durchführen lässt, vorausgesetzt, sie befinden sich auf einem ähnlichen Sprachniveau.

Der Generalisierbarkeit der Ergebnisse kann nicht in dem Ausmaß Rechnung getragen werden, wie es bei quantitativen Studien mit hohen Teilnehmerzahlen der Fall ist, allerdings

können auch bei einer Fallstudie mit drei ProbandInnen aufgrund der tiefgehenden Auswertung des Datenmaterials sehr wohl differenzierte Aussagen über Transfer und Sprachvergleich getroffen werden.

Mehrere forschungsethische Fragen gilt es v.a. in Bezug auf die Privatsphäre der ProbandInnen aber auch in Hinblick auf die gesamte Studie zu bedenken. Die erhobenen Sprachlernbiographien erfassten zwar keine vollständigen Namen der Personen, wodurch Anonymität zumindest in diesem Sinn gewahrt werden konnte, trotzdem jedoch das Alter und etwaige Aufenthaltsorte der ProbandInnen. Zu bedenken ist außerdem bei japanischen Versuchspersonen, die sich als Austauschstudierende an einer Wiener Universität aufhalten, dass diese voraussichtlich die Einladung zur Studie über das jeweilige Institut erhielten. Aufgrund der in Japan sehr geschätzten Lehrer-Schüler-Hierarchie könnte es sein, dass sich diese Personen dazu verpflichtet fühlen, sich zur Verfügung zu stellen, weil es ihre LektorInnen vorgeschlagen haben, und absolute Freiwilligkeit kann daher nicht garantiert werden. Nach Rücksprache mit den ProbandInnen stellte sich dieser Punkt zwar als unbedenklich heraus, sollte jedoch meines Erachtens gerade bei dieser Zielgruppe berücksichtigt werden. Bedacht werden muss außerdem auch, dass der/die Forschende immer einen gewissen Einfluss auf den Untersuchungsgegenstand hat und dass trotz der physischen Abwesenheit der Forschenden während der Textbearbeitung ein Beobachtereffekt eintreten kann, der wiederum dazu führen könnte, dass bei dem retrospektiven ‚Interview‘ evtl. teilweise sozial erwünschte Aussagen anstatt der tatsächlich stattgefundenen Gedankengänge gemacht werden (Fuhs 2007: 58).

5.2 Aufbau der Studie

Im vorigen Kapitel wurde erläutert, welche Methoden zur Untersuchung von sprachlichem Transfer bei japanischen Deutschlernenden wie zum Einsatz kamen. In diesem Kapitel soll nun vor der Präsentation der Ergebnisse konkret auf den Aufbau der Studie und den Umgang mit dem Datenmaterial eingegangen werden. Die ProbandInnen werden separat in Einzelfalldarstellungen vorgestellt und hier werden daher nur überblicksartig ihre Gemeinsamkeiten dargelegt.

5.2.1 ProbandInnen

Die Fallstudie umfasst drei ProbandInnen, bei denen es sich um zur Zeit der Datenerhebung in Wien lebende, japanische StudentInnen handelt, die Englisch zumindest in der Schule gelernt hatten und einen B2-Deutschkurs besuchen oder bereits besucht hatten, und somit zumindest auf dem Papier über ein GER-Sprachniveau von B1-B2 verfügen. Ein Niveau darunter wurde nicht angepeilt, da Ausdrucksschwierigkeiten die Datenerhebung zu kompliziert machen könnten, und ein Niveau darüber wurde als zu wenig transferträchtig gesehen, um aufschlussreiche Ergebnisse zu liefern. Außerdem befanden sich die ProbandInnen mit B1-B2 auf einem Niveau, das eine Sprachkompetenz darstellt, die erfahrungsgemäß in vielen Fällen relativ schnell erreicht und sehr lange gehalten wird. Die ProbandInnen können sich daher gut auf Deutsch oder, wenn sie sich zu unsicher sind, auf Englisch verständigen. Weil die Forschende außerdem selbst nicht über fließende Japanischkenntnisse verfügte, konnte Japanisch leider nur unterstützend und nicht als Konversationssprache verwendet werden; optimal wäre eine Studie dieser Art natürlich komplett in der Erstsprache der ProbandInnen und das Forschungsdesign kann in dieser Hinsicht durchaus kritisiert werden. Die Erhebung einer entsprechenden kurzen Lern- und Sprachbiographie der einzelnen Personen zur Unterstützung des Interpretationsprozesses wurde ebenfalls vollzogen und die darin gesammelten Informationen sollen bei der Darstellung der Ergebnisse pro ProbandIn kurz veranschaulicht werden. Die ProbandInnen wurden aktiv in den Forschungsprozess eingebunden, indem nach dem ersten introspektiven und retrospektiven Probedurchlauf um Feedback und Gefühle gefragt wurde, sowie jederzeit die Möglichkeit bestand, während der Datenauswertung und –interpretation Rücksprache mit den ProbandInnen zu halten.

5.2.2 Datengewinnung und Instrumente

Wie oben erwähnt handelt es sich um das Basisdesign Fallstudie, bei der ein spezifischer Bereich punktuell erforscht werden soll. Als Datenerhebungsmethode dienten introspektive Verfahren, in erster Linie Lautes Erinnern bzw. Retrospektion. Lautes Denken wurde als primäre Erhebungsmethode zwar zuerst in Erwägung gezogen aber schlussendlich wieder verworfen, da, wie bereits in der Problematik der intro- und retrospektiven Erhebungsmethoden in Kapitel 5.1.1 dargestellt, nicht davon ausgegangen werden kann, dass die ProbandIn-

nen solch fortgeschrittene Kenntnisse des Deutschen haben, dass ein für diese Studie qualitativ angemessenes Laut-Denk-Protokoll erstellt werden könnte.

Da das Erkenntnisinteresse auf das Leseverstehen ausgelegt ist, wurden den ProbandInnen zwei ihrer Niveau-Stufe (B2 nach GER) von der Schwierigkeit und Länge her angemessene authentische deutschsprachige Lesetexte vorgelegt, die sie jeweils global bzw. so lasen, wie sie die Texte in ihrer Freizeit in einem Buch oder einer Zeitschrift gelesen hätten. Bei den Texten (siehe Anhang) handelt es sich um einen Sachtext zum Thema Musik aus dem Lehrwerk „Aspekte B2“ (Koithan et al. 2008: 140–141) und um einen zweiseitigen Ausschnitt aus dem Roman „Die Wand“ von Marlen Haushofer (2004: 12–13). Die ProbandInnen lasen die Texte alleine, d.h. in Abwesenheit (aber Nähe) der Forschenden, und hatten dabei ein Videoaufnahmegerät vor sich liegen. Lautes Denken, wie es im Video festgehalten wurde, diente somit als sekundäre Erhebungsmethode, indem die ProbandInnen auf ihrer Erstsprache Japanisch laut mitdachten, während sie die Texte durchgingen. Für jeden der beiden Texte (zuerst wurde der literarische Text gelesen, dann der Sachtext) standen 10-15 Minuten zur Verfügung, wodurch zwar nicht garantiert werden konnte, dass die ProbandInnen fertig wurden, aber das Videomaterial für die anschließende videobasierte Retrospektion überschaubar blieb. Sie füllten danach einen kurzen Fragebogen in der von ihnen bevorzugten Sprache aus (Englisch und Deutsch), auf dem sich Fragen zu ihrer Sprachlernbiographie befanden. Der Fragebogen stellte ebenfalls kein primäres Erhebungsinstrument zur Beantwortung der Forschungsfragen dar, sondern diente der Forschenden als Überblick über die im Repertoire der ProbandInnen vorhandenen Sprachen und deren Anwendungshäufigkeit, d.h. der Fragebogen dient zur Unterstützung der Interpretation der Ergebnisse aber wird nicht separat ausgewertet. Da ein Aufenthalt in Österreich eventuell das Lernverhalten der ProbandInnen vor Ort im Vergleich zu StudentInnen in Japan beeinflusst und verändert haben könnte, enthält der Fragebogen zur Sprachlernbiographie auch entsprechende Fragen zur von den ProbandInnen wahrgenommenen Veränderung ihres Sprachgebrauchs und ihrer Lerngewohnheiten.

In der nach einer kurzen Trinkpause stattfindenden zweiten Phase des Lauten Erinnerns erzählten die ProbandInnen, was in ihren Köpfen während des Lesens vorging. Nach dem Muster des Stimulated-Recall-Verfahrens wurde das Laut-Denk-Protokoll als Video vorgespielt, wobei sie selbstständig jederzeit stoppen konnten, um ihre laut geäußerten Gedanken zu kommentieren und noch etwas hinzuzufügen. Die Tonaufnahme des Laut-Erinnerns

Protokolls bildet die Datengrundlage, die in dieser Arbeit ausgewertet wurde. Die Aussagen der ProbandInnen wurden während des Gesprächs in keiner Weise korrigiert, wodurch vermieden werden sollte, dass aufgezeigte Fehler die Schlussfolgerungen beeinflussen, die die ProbandInnen selbstständig während des Lesens erstellt hatten, und diese nicht mehr so geäußert werden, wie sie ursprünglich stattfanden. Außerdem sei an dieser Stelle noch einmal ausdrücklich daran erinnert, dass es hier nicht um eine Fehleranalyse geht, sondern um das Betrachten vorhandener Sprachvergleichsstrategien und Transferphänomene; daher erfolgte die Korrektur etwaiger falscher Annahmen anschließend an das Gespräch und nachdem das Aufnahmegerät abgeschaltet war.

Es ergaben sich vor Durchführung der Datenerhebung einige wichtige Punkte, die abgeklärt und durchdacht werden mussten: erstens sollten Textlänge und –komplexität zwar authentisch sein, die ProbandInnen aber nicht zu stark überfordern, da Frustration evtl. zu keinen od. zumindest unzureichenden Ergebnissen führen könnte; zweitens musste der ganze Erhebungsprozess mit all seinen Schritten im Vorfeld einmal probeweise mit jedem der drei ProbandInnen durchlaufen werden, um die Instrumente vor der richtigen Datenerhebung noch einmal revidieren und anpassen zu können; drittens musste berücksichtigt werden, dass aufgrund individueller Verarbeitungsunterschiede Lautes Denken zwar für manche Menschen normal sein mag, für andere aber eine sehr ungewohnte Tätigkeit darstellen kann. Eine entsprechende Typisierung sollte also laut Heine (2013: 19) zuerst vorgenommen werden.

5.2.3 Datengrundlage und Auswertung

Die Auswertung der Daten findet in Anlehnung an die Auswertungsmethode der qualitativen Inhaltsanalyse statt, deren zentralen Aspekt die Interpretation und somit die Interpretativität darstellen; die qualitative Inhaltsanalyse bildet „[...] eine Form wissenschaftlich kontrollierten Fremdverstehens“ um aus einer „[...] naturalistischen, quasi-alltagweltlichen Untersuchungssituation Handlungsmuster herauszufiltern“ (Lamnek 1993: 197). Bei dieser Analysemethode sollen nicht vorab erstellte Hypothesen falsifiziert, sondern erst im Laufe des Forschungsprozesses erstellt und die Interpretationen sich erst aus der Analyse der Daten ergeben (Lamnek 1993: 198). Die qualitative Inhaltsanalyse bietet daher aufgrund ihrer Offenheit m.E. eine gute Methode zur Auswertung von Daten, die mit einem ebenso offenen Erhe-

bungsverfahren gewonnen wurden. Sie konnte jedoch angesichts der Forschungsfragen und des vorhandenen Datenmaterials nicht in ihrer klassischen Form nach Mayring (1988) angewandt werden. Bei der traditionellen strukturierenden Inhaltsanalyse werden Textstellen nach Kategorien definiert, es werden sogenannte Ankerbeispiele für die jeweiligen Kategorien geboten und Kodierregeln für etwaige Abgrenzungsprobleme zwischen den Kategorien erstellt (Mayring 1988: 75).

Es besteht die Möglichkeit, zumindest für die Auswertung des Materials eine Kategorisierung der den Protokollen entnommenen Aussagen in reflektierende, in Auskunft über subjektive Einstellungen und Wissensbestände gebende und in für Dritte kontextualisierende Aussagen zu treffen, wie es von Knorr (2013: 43) vorgeschlagen wird, oder ob es sich bei Aussagen um sogenannte postaktionale Gedanken (im Nachhinein entstandene „hindsight thoughts“) oder erinnerte Gedanken („recall thoughts“) handelt, weil sich daraus wichtige Zusammenhänge von Strategien ergeben können (Knorr 2013: 39). Da dies jedoch für das Erkenntnisinteresse dieser Arbeit keine Rolle spielt, wurde eine solche Differenzierung des Datenmaterials unterlassen.

Ausgewertet wurden die Tonaufnahmen des Lauten Erinnerns (LE-Protokolle), nicht die Videoaufnahmen des Lauten Denkens. Die erhobenen Sprach- und Lernbiographien dienten bei der Interpretation der Ergebnisse nur als Unterstützung. Zur Auskunft über die Wahrnehmungen und Gedanken der ProbandInnen dient hier also die Textform des LE-Protokolls, an der eine Datenreduktion stattfand, um nur die für die Beantwortung der Forschungsfragen relevanten Daten zur weiteren Analyse zu verwenden (Demirkaya 2014: 216). Was die Transkription betrifft, so sollte bedacht werden, dass gerade bei LE-Protokollen, die zwar im Vergleich zu Laut-Denk-Protokollen eher adressatengeleitet und somit weitaus kohärenter sind, es trotzdem zu einer starken Reduktion der tatsächlichen Situation zu einem Konstrukt führt, das bereits durch den Interpretationsprozess des/der Forschenden gekennzeichnet ist (Dörnyei 2007: 246).

Als wichtigen Hinweis vor der Präsentation der Ergebnisse und überhaupt vor der Auswertung verbaler Daten eines Stimulated-Recall-Protokolls soll schließlich noch angemerkt werden, dass Transfer nur insofern untersucht und aufgezeigt werden kann, als Aussagen oder ein gewisses Verhalten der ProbandInnen darauf schließen lassen. Transfer kann aber natürlich auch verdeckt stattfinden oder die ProbandInnen befanden es an bestimmten Stellen

nicht für notwendig, solche Gedanken auszusprechen. Dies ist ein großes Risiko intro- und retrospektiver Verfahren, bei denen sich die Instruktionen an die ProbandInnen nicht auf das untersuchte Phänomen beziehen. Solange es jedoch keine geeigneteren Erhebungs- und Auswertungsmethoden für frei verbalisierte Kognitionen bzw. Abbildungen derer gibt, muss man sich bedauerlicherweise damit abfinden, dass nur diese Erscheinungen von Transfer als solche bewertet werden, die durch die Interpretation der Forschenden entstanden. Was natürlich auch bedeutet, dass es sich an manchen aufgezeigten Stellen eventuell gar nicht um Transfer handeln könnte und dass Transfer an vielen Punkten möglicherweise stattgefunden aber nicht korrekt interpretiert wurde bzw. interpretiert werden konnte, da die ProbandInnen keine entsprechenden Aussagen trafen.

5.2.4 Kategorien

Da Sprachvergleich bzw. Transfer aus vielen unterschiedlichen Aspekten konstituiert ist und innerhalb einer Aussage gleichzeitig mehrere sprachliche Ebenen betreffen kann, war eine exakte Zuordnung teilweise unmöglich. Die Strukturierung des Datenmaterials beschränkte sich somit auf die Suche nach den relevanten Textstellen und in weiterer Folge auf deren Zuordnung zur jeweils angewandten Ausgangssprache (Transferrichtung), zur Art des Transfers (konzeptionell, semantisch) oder der Identifikation einer möglicherweise damit verbundenen Lesestrategie (Inferieren, Antizipieren), und schließlich zur Art des Sprachvergleichs. Zur Unterscheidung zwischen Transfer und Sprachvergleich soll hier noch einmal festgehalten werden, dass diejenigen Erscheinungen als Transfer kategorisiert wurden, die eine tatsächliche, manchmal unbewusste Übertragung einer Sprache auf eine andere und das damit verbundene positive oder negative Resultat (Interferenz) darstellen. Als Sprachvergleich gilt hier ein bewusstes metasprachliches Vergleichen der sprachlichen Zusammenhänge, also eine bewusst eingesetzte Strategie.

Die sowohl deduktiv aus der Theorie (A, B, D, E, F) als auch induktiv aus dem Datenmaterial erstellten Kategorien (C, G, H), nach denen die Ergebnisse pro ProbandIn präsentiert werden, ähneln in mancher Hinsicht auch den Kategorien, die Wildenauer-Jósza (2005) in ihrer Studie zu Sprachvergleich als Lernerstrategie erstellt hat. Der große Unterschied liegt allerdings darin, dass in der vorliegenden Studie eine Trennung in Transfer und Sprachvergleich

vorgenommen wurde und es keine separaten Kategorien für sprachliche Ebenen gibt. Außerdem erhält semantischer und konzeptioneller Transfer, der natürlich in allen Kategorien vertreten sein kann, eine eigene Kategorie für Fälle, in denen keine konkrete Ausgangssprache erkennbar ist (aber ein sprachlicher Einfluss trotzdem nicht ausgeschlossen werden kann). Die sprachlichen Transferebenen des Lesens (Worterkennung, Vokabelwissen, Satzverarbeitung) werden hier inkludiert und sollen erst in der quantitativen Zusammenfassung der Ergebnisse separat dargestellt werden. Die Präsentation der Ergebnisse ist also wie folgt in acht Kategorien gegliedert, allerdings ließen sich nicht bei jeder Person Beispiele für jede Kategorie finden, was ebenfalls als Ergebnis angesehen wurde:

- A. Transfer aus der L1 Japanisch
- B. Transfer aus der L2 Englisch
- C. Intralingualer Transfer (L3 Deutsch)
- D. Sprachvergleich L1 (Japanisch) mit L3 (Deutsch)
- E. Sprachvergleich L2 (Englisch) mit L3 (Deutsch)
- F. Sprachvergleich zwischen L1 (Japanisch), L2 (Englisch) und L3 (Deutsch)
- G. Intralingualer Vergleich (L3 Deutsch)
- H. Konzeptioneller Transfer

Zusätzlich wird zu Beginn für jede der drei Personen kurz zusammengefasst, wie sie jeweils an die Texte heranging (Tempo, Notizen, etc.). Techniken und Strategien zur Erleichterung des Textverstehens, die nicht in Verbindung mit Transfer oder Sprachvergleich gestellt werden konnten, werden genauso wie die Herangehensweise der ProbandInnen an die Texte in einem eigenen Abschnitt berücksichtigt, um einen Gesamteindruck herzustellen.

6. Einzelfalldarstellungen

Die Auswertung und die Präsentation der Ergebnisse orientieren sich innerhalb der jeweiligen Kategorien chronologisch am Transkript und die beispielhaft gewählten Aussagen werden in Hinblick auf die in der Theorie dargestellten Transfer- und Sprachvergleichsbereiche sowie die Forschungsfragen interpretiert. Zusätzlich wird zu Beginn die mithilfe des Fragebogens erhobene Sprachlernbiographie jeder Person überblicksartig und anonymisiert vorgestellt. Dieser Prozess wird für jede der drei Personen durchlaufen. Nach der interpretativen Präsentation der Fundstellen werden diese soweit wie möglich quantitativ zusammengefasst, um die Häufigkeit der verschiedenen sprachlichen Transfers darzulegen, was im Endeffekt den Ausgangspunkt für die Hypothesen bilden soll. Die Transkription folgt einerseits den Transkriptionsregeln der Studie von Wildenauer-Jósa (2005: 123), wurde aber ergänzt durch Bohnsack (2010) sowie eigene, an das Datenmaterial angepasste Regeln. Auf Satzzeichen wurde verzichtet, da diese eine zu starke Interpretation des Gesagten darstellen würden. Eigentümlichkeiten der Lernaltersprache (grammatische Abweichungen, bedeutungsverändernde Aussprache) wurden ebenfalls nicht korrigiert:

*	kurze Pause im Gesprächsfluss
(1s)	ab einer Sekunde Pause steht die Dauer in Klammern
/	steigende Intonation am Aussageende
\	fallende Intonation am Aussageende
	keine Markierung bei gleichbleibender Intonation
<u>Wort</u>	Betonung
Wor-	Abbruch eines Wortes oder Satzes
<i>Wort</i>	japanische Äußerung
((lacht))	parasprachliche/nonverbale Äußerung
gibts	Verschmelzen von Silben in der gesprochenen deutschen Sprache
„“	Zitate aus den Lesetexten stehen in doppelten Anführungszeichen
Px	ProbandIn
F	Forschende

6.1 Sprachvergleich und Transfer bei Proband 1

P1 ist zur Zeit der Datenerhebung Austauschstudent in Wien und besucht einen Deutschkurs auf GER-Niveau B2. Er hat Englisch neun Jahre lang zuerst in der Schule und dann an der Universität gelernt, Deutsch lernte er erst an der Universität und hat bei der Erhebung bereits eineinhalb Jahre Deutschunterricht hinter sich. In seinem Repertoire sind außer Japanisch, Englisch und Deutsch keine weiteren Sprachen vorhanden. Während seines Aufenthalts in Wien verwendet er nach eigener Einschätzung Deutsch in allen Fertigkeiten jeden Tag, Englisch nur in den Fertigkeiten Lesen, Schreiben und Hören etwa 20 Tage im Monat und Japanisch im Lesen, Sprechen und Hören ebenfalls jeden Tag. Nach seinem Empfinden hat sich dank seinem Aufenthalt in Wien sein Deutsch in allen Fertigkeiten verbessert, sein Englisch nur im Lesen und Hören. Seine Lerntechniken erfuhren eine Veränderung insofern als er nun nicht mehr auswendig lernt, sondern versucht, die Sprache spontan zu verwenden. Seine Selbsteinschätzung ist die, dass sein Englisch nicht gut ist und er beschloss daher als einziger der drei Teilnehmenden, seine Gedanken auf Deutsch zu erzählen.

Herangehensweise an die Texte

P1 las die Texte jeweils einmal Wort für Wort durch, anstatt sie zuerst zu überfliegen, und machte dabei Markierungen in Form von eingekreisten und unterstrichenen Wörtern und Satzteilen. Am Rand des literarischen Textes machte er Notizen auf Deutsch zu Wörtern, die er nicht verstand, japanische Übersetzungen sowie eine kleine Skizze, die darstellen sollte, wie die Sonne hinter einem Berg verschwindet. Im Sachtext wurde nur eingekreist und unterstrichen, es wurden hier keine Notizen oder Zeichnungen gemacht. Er versuchte die Texte während des Lauten Denkens Satz für Satz ins Japanische zu übersetzen.

A. Transfer aus der L1 Japanisch

P1: Unterzimmer (1s) „Kammer“ ah jetzt verstehe ich Kammer ist Unter- * Unter- * boden\
nicht Boden sondern wie heißt (2s) ahm ja\
F: Du meinst Keller
P1: Ja Keller ((lacht)) nein/ das ist auch falsch ((lacht))

In diesem Beispiel aus dem literarischen Text handelt es sich wahrscheinlich um einen semantischen und syntaktischen Transfer auf lexikalischer Ebene aus dem Japanischen, wo ‚Keller‘ (jap. ‚chika‘) mit den zwei Kanji-Symbolen für ‚unten‘ und ‚Boden/Erde‘ geschrieben wird. Scheinbar verwechselte P1 das Wort ‚Kammer‘ während des Lesens mit dem Wort ‚Keller‘ („Unterzimmer“), was ihm im Verlauf des Gesprächs auch selbst auffällt. Da ihm der Begriff ‚Keller‘ jedoch zuerst nicht einfällt, überträgt er für die an die Forschende gerichtete Erklärung den Begriff direkt aus dem Japanischen, indem er jedes der beiden Schriftzeichen übersetzt und zu einem neuen deutschen Kompositum zusammenfügt: „Unterboden“.

P1: Ja\ „Luise liebt den Umgang“ aber * mein Kopf funktioniert Wort Wort Wort deswegen „Luise“ *suki* das ist auch Japanisch (1s) dann kommt etwas aber das ist länger deswegen (1s) naja (2s) ich konnte nicht das übersetzen [...]

P1 bestätigt hier, weiterhin im literarischen Text, seine Vorgehensweise, die stark auf wortwörtliche Übersetzung ausgelegt ist. Er versteht das Wort ‚liebt‘, übersetzt dieses auf der lexikalischen, semantischen Ebene ins Japanische („*suki*“) und versucht schließlich, den Rest des Textes nach dem japanischen Schema zu übersetzen. Er scheitert jedoch nach eigener Schilderung an der Satzlänge. Es ist unklar, ob diese Art Texte zu lesen einen Transfer von Lesestrategien aus der Schulzeit in Japan darstellt oder ob sie sich erst während des Deutschkurses entwickelt hat.

P1: Jetzt * „ich hätte es natürlich nicht tun müssen“\ ich übersetze einfach *watashi wa shita-kunakatta* (1s) dann kommt sicher was * was möchte * was möchte „ich“ nicht müssen oder\

P1 folgt hier seinem bisherigen Vorgehen im literarischen Text und übersetzt nachwievorn ins Japanische. Es kommt an dieser Stelle allerdings sowohl zu einer intra- als auch zu einer interlingualen Interferenz, da entweder das Modalverb ‚müssen‘ oder der Konjunktiv II ‚hätte‘ anscheinend zuerst mit ‚möchten‘ verwechselt werden, und ‚möchten‘ zwar korrekt ins Japanische übersetzt wird aber P1 dann in eine semantisch gegensätzliche Richtung lenkt. Interessanterweise scheint P1 prinzipiell sehr wohl den Unterschied zwischen den Modalverben ‚müssen‘ und ‚möchten‘ zu kennen, wie an seiner Rückübersetzung ins Deutsche zu sehen ist.

B. Transfer aus der L2 Englisch

P1: Ich finde dass Lachs [Anm.: „Luchs“] ist * Fisch

F: Mhm * aha/

P1: Lachs * deswegen (2s) dann kommt etwas mit Fluss oder Meer oder irgendetwas

Eine sehr interessante Erscheinung ergibt sich hier auf der phonetischen und semantischen Ebene. Im literarischen Text kommt ein Charakter namens Luchs vor, bei dem es sich um einen Hund handelt; was im zweiseitigen Textauszug, den die ProbandInnen bekamen, allerdings nicht explizit erwähnt wird, da der Charakter auf der Seite davor vorgestellt wird. P1 hält sich hier beim Lesen des Namens ‚Luchs‘ offensichtlich an die englische Aussprache, was auf Deutsch wie ‚Lachs‘ klingt. Dieses Wort, das jedoch nicht im Text steht und nur durch seine Aussprache so lautet, identifiziert er korrekt als einen Fisch. Er versucht danach zu inferieren und antizipieren, weil für ihn erfahrungsgemäß Fische in Flüssen oder im Meer leben. Ein kleiner phonetischer Transfer aus dem Englischen führt hier also zu einer Reihe an Annahmen, die an sich zwar richtig wären, im Endeffekt aber das Textverstehen erschweren.

P1: Ja * „Petroleumlampe“ (1s) aber * ich verstehe einf- am Anfang nicht aber wenn ich Englisch- (1s) hier kommt Englisch petrol lamp (2s) deswegen konnte ich verstehen\ manchmal kommt Englisch\ * aber normalerweise ich denke immer nur Deutsch und Japanisch

Wie zu erwarten findet hier im literarischen Text ein aus bewusstem Sprachvergleich resultierender positiver Transfer auf der lexikalischen Ebene aus dem Englischen statt, indem P1 die Ähnlichkeit der Wörter ‚Petroleum‘, ‚petrol‘, ‚Lampe‘ und ‚lamp‘ erkennt und transferiert. P1 reflektiert dies auch und weist darauf hin, dass dieses Vorgehen nur manchmal der Fall ist und er ansonsten bevorzugt Japanisch zur Hilfe heranzieht.

P1: Ja „Musizieren profitieren“ aber (1s) pro etwas pro * musi- musician\ (1s) „profitieren“ bedeutet ich finde (1s) Pro- Profi ((kichert)) aber „profitieren“ bedeutet andere * vielleicht\ aber ich habe nicht verstanden

Eine Interferenz im Sachtext, die auch bei P2 zu finden war, ergibt sich hier durch die Ähnlichkeit der Wörter ‚Musizieren‘ und ‚musician‘. Das erste wird nicht als ein Verb erkannt, sondern mit dem englischen Substantiv gleichgesetzt. Auch für ‚profitieren‘ wird das Englische zu Hilfe genommen, der Proband tut dies jedoch mit dem Lehnwort ‚Profi‘ anstatt mit

dem vollenglischen ‚profit‘. Das kann am Inferieren liegen, das möglicherweise ‚musician‘ eher mit ‚Profi‘ (‚professional musician‘) als mit ‚profit‘ verbindet.

P1: „Abgeben“ bedeutet give up (1s) aber * vielleicht andere Bedeutung\ (2s) „abgeben“ * ich verst- ich denke hier „abgeben“ passt nicht hier das- die Sätze\

F: Mhm

P1: Mein- in meinen Kopf mein Wörterbuch- (1s) in mein Kopf steht „abgeben“ bedeutet nur * nur * give up aber * ja\ „je nach Musikart werden verschiedene Harmon“ give up hmm ((lacht))

F: ((Lacht))

P1: Komisch vielleicht „abgeben“ es hat andere Bedeutung * denke ich\

Im Sachtext findet sich bei P1 wieder eine Interferenz, die sich aus einem kleinen phonetischen Transfer ergibt, diesmal allerdings zuerst vom Deutschen ins Englische bevor schließlich ein negativer Transfer auf der Vokabelebene aus dem Englischen ins Deutsche auftritt. ‚Ab‘ wird von ihm mit ‚up‘ vermutlich aufgrund der ähnlichen Aussprache gleichgesetzt, allerdings wäre die korrekte englische Präposition für ‚ab‘ in den meisten Fällen ‚off‘. Das resultiert in einer Übersetzung von ‚abgeben‘ in ‚give up‘, was jedoch eine gänzlich andere Bedeutung hat. P1 schließt daraus, dass das Wort ‚abgeben‘ in diesem Kontext (mit der von ihm angenommenen Bedeutung von ‚aufgeben‘) nicht passt. Er kommt danach zu dem Fazit, dass die Bedeutung in seinem Kopf womöglich falsch ist. Hier spielt auch Sprachvergleich bis zu einem gewissen Grad eine Rolle, wird aber erst durch den phonologischen Transfer ausgelöst.

C. Intralingualer Transfer (L3 Deutsch)

P1: Hier ist auch * ich verstehe (1s) ich weiß ich kenne das Wort kümmern aber nicht „bekümmern“ (2s) was bedeutet „bekümmern“ aber vielleicht ähnlich wie kümmern

P1 sieht im literarischen Text das Wort ‚bekümmert‘, was er nicht als Adverb, sondern als Verb versteht und somit nach dem Schema des Deutschen in einen Infinitiv überträgt. Dieser erinnert ihn an das deutsche Wort ‚kümmern‘, welches er mit dem Verb ‚bekümmern‘ zu verbinden versucht. Ein ähnliches Vorgehen findet sich im nächsten Beispiel:

P1: Ich- ich kenne nur das Wort „zufrieden“ ist immer mit\ „zufrieden“ ich bin zufrieden mit blablabla * deswegen „zufrieden“- aber hier kommt „vor sich hin“\ was/ das ist andere Bedeutung oder (2s) ja\

Im literarischen Text steht der Satz „[...] schnaufte leise und zufrieden vor sich hin“ (Haushofer 2004: 13). P1 erkennt das Adverb ‚zufrieden‘, das ohne Präposition verwendet werden kann, wieder nicht als solches, sondern sucht nach einer Präposition für das Adjektiv ‚zufrieden‘, das er vermutlich so im Deutschkurs gelernt hat. Er versucht somit diese Regel direkt zu übertragen. Da dem Adverb hier die Präposition ‚vor‘ folgt, die sich aber auf das Verb ‚schnaufen‘ bezieht, führt dieser Transfer zu Verwirrung.

D. Sprachvergleich L1 (Japanisch) mit L3 (Deutsch)

P1: Dann „Kocher“ ich- * ich denke oft beide und wenn dann das ist das Wort dann * das ist auch gleich wie Japanisch * Japanisch auch zwei Wörter verbunden aber man kann verstehen\ ein Wort ein Wort dann zusammen * irgendwie * das ist sehr sehr meiste Methode

Schon im literarischen Text vollzieht P1 einen Vergleich auf der Wortebene zwischen Deutsch und Japanisch. Da beide Sprachen sehr stark durch Komposita geprägt sind, bietet sich in dieser Hinsicht ein positiver Transfer an. Dieser tritt bei P1 auch ein, denn er ist sich bewusst, dass beide Sprachen diese Eigenschaft teilen. Er sieht das Wort ‚Spirituskocher‘ und erkennt es als Kompositum, das er wie im Japanischen zuerst in seine einzelnen Bestandteile zerlegt und dann die Bedeutung aus diesen zu erschließen versucht. Dieses Verhalten legt P1 an mehreren Stellen zutage, so z.B. auch hier:

P1: [...] wenn ich „Reisfleisch“ lese ich- dann * keine Ahnung was ist „Reisfleisch“\ aber wenn ich das- wie heißt * diese Grenze finde dann kann ich verstehen\

Er zerlegt das Kompositum erneut zuerst in zwei Teile und fügt es dann wieder zusammen. Diesem Muster folgt er auch bei Komposita, die aus mehr als zwei Wörtern bestehen und er identifiziert hier Schlaganfall korrekt als eine semantische Einheit:

P1: Ja „Schlaganfall“ denke ich- habe gedacht das ist drei Wort zusammen (1s) „Patienten“ „Anfall“ „Schlag“ * aber „Schlaganfall“ ist ein Wort\ und „Patienten“ ist Patient

Dieses Verhalten führt aber nicht immer automatisch zu einem besseren Verstehen, wie das nächste Beispiel zeigt:

P1: „In der Wärme und Stille“ * dann „Lachs [Anm.: Luchs] hatte sich ins Ofenloch zurück-“
* ja ich versuche hier auch „Ofen“ und „loch“ (1s) Wort Wort aber (1s) nicht funktioniert\

Diese Beispiele wären möglicherweise auch Kategorie A (Transfer aus der Erstsprache) zuzuordnen, da hier das Deutsche automatisch nach dem japanischen Wortbildungsmuster ‚zerlegt‘ wird. Meines Erachtens sind die Beispiele jedoch passender für diese Kategorie, da der Proband sein Verhalten auf einem ausdrücklich geäußerten Sprachvergleich aufbaut und sich dessen scheinbar vollkommen bewusst zu sein scheint. Es ist also natürlich eine Art grammatischer Transfer, der aber in erster Linie durch einen bewussten Sprachvergleich verursacht wird.

Sprachvergleich mit der Muttersprache wird von Proband 1 aber noch auf anderen Ebenen als der Wortbildung vollzogen:

P1: Ja manchmal japanisch und deutsches Übersetzung ist ein bisschen komische Sätze kommen\ zum Beispiel „Konzentration von Schmerz“/

F: Mhm

P1: Ich- „Konzentration von Schmerz kontrollierenden Hormon“- Wort Wort Wort ich verstehe aber (1s) hmm was kann nicht gut vorstellen\ aber wenn ich konnte das merken\ ah das ist auf Japanisch das\ und ah stimmt das kann man so übersetzen\ (1s) aber manchmal gibts solche * Wort- schwierige * ein bisschen andere * wie heißt (1s) andere Aspekt

Er weiß also, dass man Japanisch und Deutsch nicht Wort für Wort übersetzen kann und spricht hier die semantischen und konzeptionellen Ebenen an, indem er darauf hinweist, dass direkte Übersetzungen manchmal fehlschlagen, da Wörter jeweils unterschiedliche Aspekte und Bedeutungen in verschiedenen Kontexten haben. Er erkennt Bedeutungen der einzelnen Wörter, merkt aber bei der wortwörtlichen Übersetzung ins Japanische anscheinend, dass diese Bedeutungen nicht die einzigen sein können, da es zu semantischen Interferenzen kommt.

E. Sprachvergleich L2 (Englisch) mit L3 (Deutsch)

Proband 1 transferierte zwar aus dem Englischen, äußerte in dieser Hinsicht (bis auf das Beispiel aus Kategorie B, wo er ‚Petroleumlampe‘ versteht, weil er es aus dem Englischen kennt) aber keinen direkten Vergleich mit dem Deutschen. Es ist aber anzunehmen, dass er sich zumindest auf lexikalischer Ebene der Ähnlichkeiten bewusst ist, da er bereits das Wort ‚Petroleumlampe‘ in dem oben genannten Beispiel erfolgreich transferierte. Eine nicht gemachte Äußerung bedeutet aufgrund der offenen Erhebung auch nicht automatisch, dass der Proband während des Lesens keinen Sprachvergleich mit seiner L2 Englisch anstellte.

F. Sprachvergleich zwischen L1 (Japanisch), L2 (Englisch) und L3 (Deutsch)

P1: Englisch kommt wirklich niemals- selten\ aber manchmal kommt (1s) wenn (1s) in Japan gibts einige japanisches Englisch und dann wir können als Katakana verstehen\ deswegen kommt manchmal

Das Bewusstsein des Probanden über die Unterschiede zwischen englischer und japanischer Orthographie zeigt sich hier in der Bezeichnung ‚japanisches Englisch‘, womit das an das japanische Schriftsystem der Katakana angepasste Englisch gemeint ist wie man es z.B. in Lehnwörtern wie ‚purasu‘ für engl. ‚plus‘ findet. Es könnte sein, dass der Proband hiermit auch eine Begründung für eine Art Vermeidung des Englischen als Brückensprache für das Deutsche, zumindest aber für dessen seltene Verwendung als Transferquelle angibt. Gleichzeitig führt er aber dessen Verwendung, wenn sie schließlich stattfindet, auf eben diese englischen Lehnwörter im Japanischen zurück.

P1: Ja dann die- die Sätze ist (2s) wie heißt (2s) ich finde das ist wirklich wie typische deutsch oder englische * das ist andere- anders als japanische Sätz- Satz\ ich finde so „Musik ist viel mehr als ein schöner“ [...]

Auch auf syntaktischer Ebene ist sich P1 zumindest der Unterschiede bewusst, was die indogermanische Gruppe Englisch und Deutsch gegenüber dem Japanischen betrifft. Er liefert hier zwar keinen expliziten Hinweis auf ein Bewusstsein über die grammatischen Ähnlichkeiten des Deutschen und Englischen, aber scheint zumindest deren generelle sprachtypologische Nähe auch als solche wahrzunehmen.

G. Intralingualer Vergleich (L3 Deutsch)

P1: Ja und da auch ahm (1s) ich denke über „ihn“ * das ist pronominal/ pronominal/ oder ich weiß nicht\ „ihn“ bedeutet irgendjem- andere bestimmte Wort aber * ich versuche oft was ist „ihn“/ was ist- ja aber ich kann nicht gleichzeitig machen\ ich muss- ich brauche viele Zeit

Im Gegensatz zum Beispiel in Kategorie C (Intralingualer Transfer), wo ein Muster der Zielsprache innerhalb dieser relativ unreflektiert übertragen wurde, handelt es sich hier um einen bewusst vollzogenen, metasprachlichen Vergleich auf grammatischer Ebene, anhand dessen der Proband dann zu antizipieren versucht. Genauso macht er es in dem nächsten Beispiel:

P1: In letzter Zeit verstehe ich „die Zahl“/ dann kommt immer- nicht immer aber oft Genitiv
F: Mhm

P1: Ja * dann „die Zahl der Schüler“ ja\ (2s) das ist ein Set (2s) „der Anteil der“ das ist auch

Der sehr häufig auftauchende Genitiv im Sachtext scheint dem Probanden im Großen und Ganzen keine Probleme zu bereiten, da er die Kombination bestimmter Substantive mit Genitivartikeln bereits automatisiert hat und bewusst nach Ähnlichkeiten sucht. Es könnte sich hierbei durchaus um eine Situation handeln, in der ein intralingualer Sprachvergleich zu einer Erleichterung führte.

P1: [...] für mich „streichelte“ und „Strafe“ ist ein bisschen ähnlich deswegen denke ich nochmal * es gibt- (1s) vielleicht es gibt einige Verbindung aber ganz total anders * aber solche Buchstab- Buchstabieren/

F: Buchstaben mhm/

P1: Sehen wirklich ähnlich aus für mich aber (2s) ja\ „st“ nur „st“ * „str“ aber * klingt gleich oder ja\ (1s) ähnlich

Als letztes Beispiel für diese Kategorie möchte ich einen Fall aufzeigen, der dadurch relevant wurde, dass er auch bei Probandin 2 auftauchte. Es ist unklar, ob es sich bei P1 hier um eine Interferenz auf orthographischer oder morphophonologischer Ebene handelt und wenn ja, so ist auch ungewiss, ob dieser Transfer wirklich innerhalb des Deutschen stattfindet oder ob er durch die Eigenschaften der Muttersprache Japanisch sowie deren Schriftsystem entsteht. Da der Proband hier deutsche Wörter miteinander vergleicht und durch ihre Ähnlichkeit aktiv nach einer Verbindung sucht, wurde dieses Beispiel in Kategorie F eingeordnet. Es könnte

allerdings auch bei Kategorie A (Transfer aus der Erstsprache) oder Kategorie C (Intralingu-aler Transfer) stehen.

H. Konzeptioneller Transfer

P1: Ja\ jetzt ich habe gedacht ah * wo/ ah (1s) „redete ihm“\ ich habe einmal gedacht * mit jemand- „ich“ rede mit Lachs

F: Ja/

P1: Ist das * welche oder * ja Fantasie was- ich versteh nicht

In Kategorie B (Transfer aus der Fremdsprache) wurde bereits dargestellt, wie ein phonetischer Transfer aus dem Englischen zu dem Missverständnis führte, dass Luchs ein Fisch sei. Dieses Problem zieht sich offensichtlich durch den ganzen Text und erschwert weiterhin das Textverstehen auf der konzeptionellen Ebene, da es für den Probanden nicht einleuchtend klingt, dass die Erzählerin mit einem Fisch reden sollte. Er nimmt dadurch an, dass es sich vielleicht bei dieser Schilderung um eine Fantasie und nicht um die Realität handelt.

P1: Aber hier * wie heißt (1s) ich verstehe oft miss- ah ich ha- ich mach oft falsch verstanden aber * ich finde das ist ein bisschen komisch ahm (2s) wenn ich etwas ganz andere (1s) ganz total blöd missverstanden mache aber * ich merke nicht ah das ist vielleicht- (1s) wenn ich Japanisch lese Artikel oder etwas lese dann * passiert gar nicht aber * so das heißt ich ahne gar nicht vielleicht wenn ich Deutsch lese (2s) wie heißt/ nicht ahne sondern vor- (1s) etwas in Zukunft oder etwas ahnen

P1 nennt das Antizipieren und Inferieren, das er mit einem Text anstellt, ‚vorahnen‘ bzw. in die Zukunft (der Handlung) sehen. Er weiß auch, dass er im Japanischen keine Probleme damit hat, aber im Deutschen oft Verständnisschwierigkeiten auftreten. Es kann sich hierbei durchaus auch um Interferenzen auf konzeptioneller Ebene handeln, herbeigeführt durch unzureichende Sprachbeherrschung. Das von ihm erwähnte Missverstehen, was er als den ursprünglichen Störfaktor angibt, kann negativen Transfer auf verschiedenen sprachlichen Ebenen bedeuten.

Weitere Strategien und Techniken zur Erleichterung des Textverstehens

Wie auch die anderen Probandinnen machte sich P1 zu den Figuren im literarischen Text Notizen und markierte ihr erstes Auftauchen am Textrand, um sich so einen Überblick über die

Personen zu verschaffen. Wenn er ein Wort nicht verstand, wiederholte er es mehrmals laut in der Hoffnung, sich dadurch an die Bedeutung zu erinnern. Wie auch Probandin 3 griff sich P1 bei der Nennung von Körperteilen an die entsprechenden Stellen seines eigenen Körpers, empfand dies aber als eine persönliche Gewohnheit. Er erkannte den Unterschied im Stil der beiden Texte und wies darauf hin, dass es in der Textsorte Sachtext sehr häufig Fachbegriffe gibt, die das Verständnis für ihn erschweren (obwohl viele davon Transferbrücken für Englisch darstellen und von den anderen Probandinnen auch als solche erkannt wurden). Im Sachtext las er außerdem sehr selektiv und richtete den Fokus auf Konnektoren, Konjunktionen und Präpositionen, was er im Gespräch nach der Datenerhebung damit begründete, dass er schon eine bestimmte Art gewohnt war mit Sach- bzw. typischen Lehrbuchtexten umzugehen.

6.1.1 Zusammenschau der Ergebnisse von Proband 1

P1 stellt beim Lesen deutschsprachiger Texte sehr wohl Sprachvergleich an und es kommt auch reihenweise zu positiven wie negativen Transfererscheinungen, sowohl aus dem Japanischen als auch aus dem Englischen. Intralinguale Transfers sind ebenso gegeben. Transfer beim Lesen findet laut Auswertung der Gesprächsdaten hauptsächlich auf der lexikalisch-semantischen und lexikalisch-syntaktischen bzw. auf der Vokabelebene statt, aber auch die wortübergreifende Syntax ist teilweise betroffen. P1 ist sich außerdem gewisser Ähnlichkeiten zwischen dem Deutschen und Japanischen bewusst, vor allem was Komposita betrifft, was für einen Einsatz von Sprachvergleich in dem Bereich mit dieser Zielgruppe spricht. Erstaunlich ist, dass obwohl die Vokalsysteme des Deutschen und Japanischen so gut wie identisch ist, der Proband aber auf phonetischer Ebene trotz seines Bestehens auf die seltene Aktivierung von Englisch bis zu einem gewissen Grad durch dessen phonetische Eigenschaften geprägt zu sein scheint. Der Proband weist beim Lesen ein Verhalten auf, das sehr stark der Grammatik-Übersetzungsmethode entspricht und womöglich ein Lernstrategietransfer aus seiner Schul- und/oder Studienzeit in Japan sein könnte (da der Proband hierzu aber nicht befragt wurde, handelt es sich hier um eine rein hypothetische Feststellung). Möglichkeiten für eine Förderung potenziell positiven Transfers lassen sich bei P1 reichlich finden, da er auch die auftauchenden Interferenzen entsprechend zu reflektieren scheint.

6.2 Sprachvergleich und Transfer bei Probandin 2

P2 ist zur Zeit der Datenerhebung wohnhaft in Wien und verheiratet mit einem Österreicher. Englisch lernte sie in der Schule in Japan und vier Monate an einer kanadischen Universität, wo sie während ihrer Studienzeit auf Austausch war. Deutsch lernt sie erst seit sie nach Österreich kam und besucht in Wien seit einem Jahr einen Deutschkurs. Ihr Niveau zu der Zeit befindet sich offiziell auf dem Niveau B2/1. In ihrem Sprachrepertoire sind wie bei P1 ebenfalls keine weiteren Sprachen vorhanden. Sie verwendet Japanisch seit ihrem Aufenthalt in Österreich in den Fertigkeiten Lesen, Hören und Schreiben jeden Tag, spricht es aber nur noch etwa acht Tage im Monat; Englisch benutzt sie ebenfalls jeden Tag, weil sie mit ihrem Mann Englisch spricht, schreibt es aber nur sehr selten (ein Tag im Monat). Deutsch verwendet sie aufgrund des Kurses immer, wobei sie es etwas weniger schreibt (20 Tage im Monat) als hört, liest oder spricht. Nach eigener Einschätzung hat sich ihr Deutsch in allen Fertigkeiten ständig verbessert, da sie jedoch vor dem Deutschkurs in Wien kein Deutsch gelernt hatte ist dies nicht als Vergleich, sondern als eine natürliche Entwicklung bedingt durch den Aufenthalt im Zielsprachenland anzunehmen. Ihr Aufenthalt in Österreich verbesserte auch ihr Englisch in allen Bereichen außer dem Sprechen. Ihre Lerntechniken haben sich laut eigenen Angaben nicht verändert, seit sie nach Österreich kam.

Herangehensweise an die Texte

P2 arbeitete beim literarischen Text noch stärker als P1 mit Notizen (hauptsächlich auf Japanisch aber auch auf Englisch) und Skizzen am Textrand (sie malte z.B. ein Auto, dessen Kofferraum geöffnet war und in den eine Person etwas hineinlegt, sowie eine Petroleumlampe und eine Person, die auf einem Stuhl sitzt und etwas im Schoß liegen hat). Markierungen machte sie in Form von Unterstreichen, Einkreisen und Anmalen. Sie las verschiedene Passagen mehrmals und sprang immer wieder zu Stellen zurück, zu denen ihr beim Lesen etwas einfiel. Ihr Lesetempo war etwas langsamer als das von P1 und sie brauchte im Schnitt fünf Minuten länger für das erstmalige Durchlesen des jeweiligen Textes. Der Sachtext weist ebenfalls Notizen auf Japanisch und Englisch auf, allerdings sehr viel weniger als der literarische Text.

A. Transfer aus der L1 Japanisch

P2 zeigt interessanterweise keine offensichtlichen Anzeichen für Transfer aus ihrer Muttersprache Japanisch. Ihre Übertragungen aus der Erstsprache stellen allesamt bewusste sprachvergleichende Reflexionen und Übersetzungen dar, weshalb diese Erscheinungen erst in Kategorie D (Sprachvergleich L1 mit L3) betrachtet werden. Sie schien sich abgesehen von diesen direkten japanischen Übersetzungen weitaus mehr auf ihre Vorkenntnisse aus dem Englischen zu verlassen, wie in Kategorie B (Transfer aus der L2 Englisch) und Kategorie E (Sprachvergleich L2 mit L3) ersichtlich wird.

B. Transfer aus der L2 Englisch

P3: So\ ah this one also “Hausbank”\ was ist „Hausbank“/ „Haus“ and „Bank“ is * the (1s) „Bank“ it’s people put some money * no/ ((lacht)) I was thinking * but „die Hausbank in die Sonne“ (2s) oh das ist ahm (3s) something related with „Sonne“ sun (2s) was ist das * I was thinking * but * I couldn’t imagine about ahm the words

Dieses Beispiel wurde gewählt, weil es sich hier entweder um interlingualen Transfer zwischen Englisch und Deutsch oder um intralingualen Transfer innerhalb des Deutschen handeln kann. Die Probandin zeigt hier außerdem erstens ein Verständnis für Komposita und macht zweitens eine direkte Übersetzung ins Englische. Der Hauptfaktor hier ist aber ihr Verständnis des Wortes ‚Hausbank‘, das semantisch am Wort ‚Bank‘ scheitert. Ob sie das Wort nur als den Ort, wo Leute ihr Geld hinbringen, erkennt, weil nur diese deutsche Bedeutung aktiviert wurde oder weil sie es aus dem Englischen überträgt, ist hier unklar. Ich möchte aber für Letzteres plädieren, da sie sich einerseits seit einem Jahr in Wien aufhält und andererseits einen Deutschkurs auf einem relativ hohen Niveau besucht, wodurch anzunehmen sein sollte, dass ihr das Wort ‚Bank‘ auch in seiner Verwendung als z.B. ‚Parkbank‘ bereits untergekommen ist. Dass hier in erster Linie die semantische Bedeutung eines Gebäudes aktiviert wird, kann sehr gut am Einfluss des Englischen liegen.

P2: Ja\ (2s) „Glücksharmonie“/ means * happy harmony/ ((lacht)) I was thinking ((lacht)) „Glücks“ * „Glücksharmonie“ * ha- ist harmony * tried to ahm understand in English (2s) convert English and * yeah\ * „Glückshormone“ [...]

In diesem Beispiel aus dem Sachtext handelt es sich wohl in erster Linie um einen phonetischen bzw. orthographischen Transfer aus dem Englischen, der P2 dazu veranlasst, das Wort ‚Hormone‘ als ‚Harmone‘ auszusprechen und dieses dann mit dem englischen ‚harmony‘ anstatt ‚hormone‘ verbindet. Am Ende dieser Aussage sieht man jedoch, dass sie das Wort auch korrekt aussprechen kann; sie scheint ihren vorhergehenden Irrtum allerdings nicht zu bemerken. Aufgrund der explizit angesprochenen Konvertierung ins Englische handelt es sich hier auch um einen Sprachvergleich, der aber schlussendlich durch den phonetischen Transfer in einer Interferenz mündet.

F: Vor „Musizieren“/

P2: „Musizieren“ ja „profitieren“ * „profitieren“ * some kind of pro- professional/ or ((lacht))

Wie auch P1 identifiziert P2 das deutsche Wort ‚profitieren‘ im Sachtext mit dem englischen ‚professional‘ anstatt mit deutsch ‚Profit‘ oder englisch ‚profit‘. Das Wort ‚Musizieren‘ wird, wie man am Beispiel in Kategorie C (Intralingualer Transfer) sehen wird, höchstwahrscheinlich auch aus dem Englischen ‚musician‘ transferiert. Es dürfte so sein, dass hier eine Art semantischer/konzeptioneller Transfer (der sprachlich oder anders bedingt sein kann) beide Probanden dazu verführt, eher das Wort ‚professional‘ im Zusammenhang mit Musikern zu aktivieren, was durchaus nachvollziehbar ist.

C. Intralingualer Transfer (L3 Deutsch)

P2: „Profitieren“/ so\ the ahm (3s) this is verb right/ but this is the noun so\ was ist „Musizieren“ aber * some „en“ the plural so\ (3s) try * I try to ahm * find the ahm * word in English but it doesn't come out ((lacht))

Einerseits liefert die Probandin in diesem Beispiel wieder einen Hinweis auf ihre starke Übersetzungstendenz aus dem Englischen, andererseits taucht hier aber ein interessanter intralingualer Transfer auf, der damit verbunden ist. P2 erkennt ‚profitieren‘ als Verb (was sie im Beispiel der vorigen Kategorie mit ‚professional‘ gleichzusetzen versucht), und sie erkennt auch, dass es sich bei ‚Musizieren‘ wahrscheinlich aufgrund seiner Großschreibung um ein Substantiv handelt. Sie überträgt dann allerdings eine Regel der deutschen Pluralbildung auf dieses Wort und klassifiziert es wegen seiner Endung, die aber eigentlich einen In-

finitiv darstellt, als ein Substantiv im Plural. Dieses probiert sie dann ins Englische zu übersetzen, das Wort fällt ihr aber nicht ein.

D. Sprachvergleich L1 (Japanisch) mit L3 (Deutsch)

Ähnlich wie P1 übersetzte auch P2 immer wieder vom Deutschen ins Japanische, allerdings nicht ständig und nicht prinzipiell. Im Gegensatz zu P1 tat sie dies vor allem dann, wenn sie Begriffe auf semantischer Ebene vergleichen wollte, wie besonders die nächsten zwei Beispiele aus dem literarischen Text zeigen:

F: Mhm/ * da hast du auch was daneben

P2: Ah this is for me\ „Herd“ it's it's * „Herd“ *ko- kon* how do you say * it's the place which- * where you cook

Um sich im literarischen Text ein Bild von der Umgebung zu machen, notierte sich P2 an den Textrand das japanische Wort für ‚Herd‘ (*kon*). Ähnlich ging sie auch im Sachtext vor, wie man hier an ihren Notiz-Erklärungen für die Forschende sieht:

P2: Ja\ then da da da da * ja I just writing the meaning of the „geistige“/ * „geistige“ * „soziale“ ja\

F: Mhm/ and this is/

P2: *Kokoro no*/

F: Aso mhm

P2: And „sozial“ is *shakai*

Das Beispiel oben und unten aus dem Sachtext zeigt, dass sie sich zur Hilfestellung also sehr häufig japanische Übersetzungen auf lexikalischer Ebene notierte, sowohl wenn sie sich einer Bedeutung nicht sicher war als auch wenn sie eine Bedeutung wusste, sich aber einen besseren Überblick über den Text verschaffen wollte:

F: Was hast du da gedacht/

P2: Ah „beeinflusst“ (2s) I know this word so I wanted to say ((lacht)) in Japanese *eikyou suru* so\

Man könnte dies auch als eine Strategie interpretieren, die Energie auf prozessniedrigen Ebenen freimachen sollte, sodass sie sich auf komplexere Strukturen im Text konzentrieren konnte.

E. Sprachvergleich L2 (Englisch) mit L3 (Deutsch)

F: Mhm * und du hast auch hier die „Bauernburschen“ unterstrichen/

P2: Ah this one/ (1s) also I don't understand „Bauernburschen“ but „Bauern“ (1s) „Bauern“ ist * agriculture/ no\ „Bauern“ (2s) so\

Die Übersetzungsstrategie aus Kategorie D verfolgt P2 auch mit dem Englischen, wie man in diesem Beispiel aus dem literarischen Text sieht. Teile aus Komposita, die ihr bekannt sind, überträgt sie ins Englische um sich das Verständnis zu erleichtern. Dieses Verhalten zeigt sie vor allem bei Komposita, wogegen sie japanische Übersetzungen tendenziell eher auf allein-stehende Wörter anzuwenden schien. Sie bestätigt den bewussten Sprachvergleich im nächsten Beispiel aus dem Sachtext:

P2: So\ (3s) you move on * this one just tried to understand the (1s) word ahm (2s) I convert to the * English „Atem“ breathe

Sie konvertiert also nach ihrer eigenen Aussage Wörter, die sie versteht, ins Englische. Wie wir in Kategorie H (Konzeptioneller Transfer) erkennen werden, hängt das wahrscheinlich mit der für sie typischen Strategie zusammen, unbekannte Wörter aus dem Kontext zu erschließen, den die ihr bekannten Wörter ergeben.

P2: Ja it's „Frequenz“ I don't know in German but it's * sound like frequent or frequency in English so\ maybe * the meaning o- like this or * and „die Muskelspannung“ * Muskel Muskel ist * muscle right/ (3s) tried to understand (4s) hm [...] convert- ja ahm

Dieses Beispiel aus dem Sachtext zeigt wieder, dass P2 sich darüber bewusst ist, dass sie deutsche Begriffe (hier wieder ein Kompositum) für ein besseres Verständnis gerne ins Englische überträgt. Sie gibt zu, dass sie das Wort ‚Frequenz‘ (aus dem Kompositum ‚Atemfrequenz‘) zwar auf Deutsch nicht kennt, womit wohl die deutsche Erscheinung des Wortes gemeint ist, aber dass es sie an die englischen Begriffe ‚frequent‘ und ‚frequency‘ erinnert. Das gleiche tut sie mit dem Wort ‚Muskelspannung‘, das sie ebenso in seine zwei Bestandteile zerlegt. An dieser Stelle tritt zuerst auch kurz ein phonetischer Transfer aus dem Englischen auf, der unter Kategorie B eingeordnet werden könnte. Dieser Transfer scheint jedoch P2 dabei zu helfen, das Wort ‚Muskel‘ korrekt mit dem englischen ‚muscle‘ zu verbinden.

P2: Mhm it's not so ahm (1s) faraw- far/ it's not so big difference between ahm German and English [...]

Als letztes und sehr wichtiges Beispiel soll hier noch diese Aussage von P2 präsentiert werden, die sie direkt im Anschluss an die vorige Äußerung tätigte. Sie erkennt die sprachtypologischen Ähnlichkeiten zwischen Englisch und Deutsch und nutzt diese auch bewusst, vor allem was ihr Vokabelwissen und die Wortebene betrifft.

F. Sprachvergleich zwischen L1 (Japanisch), L2 (Englisch) und L3 (Deutsch)

P2: „Atem“ *kokyuu* ja\ I was thinking this one/ I couldn't imagine the „Atemfrequenz“ * something like this but when I ahm * translate in English breath frequency still I couldn't imagine what is this so\ and *shinpaku* is the ahm *ko to ko to ko to*

F: Puls

P2: Ja Puls or- * ja so\ [...]

Dieser Gesprächsausschnitt fand während des Erzählens über den Sachtext und direkt in Anschluss an das in Kategorie E genannte Beispiel statt, wo P2 das Wort ‚Frequenz‘ aus dem englischen ‚frequency‘ übersetzte. Den ersten Teil des Kompositums ‚Atemfrequenz‘ übersetzte sie sowohl auf Japanisch als auch auf Englisch, als die japanische Übersetzung nicht das gewünschte Ergebnis brachte. Auch die englische wortwörtliche Übersetzung ‚breath frequency‘ half ihr leider nicht weiter. Bei der Erklärung versuchte sie den Begriff ‚Atemfrequenz‘ mit dem japanischen ‚shinpaku‘ (‚Herzfrequenz‘) zu vergleichen, was durch das von ihr verwendete Onomatopoetikon ‚ko to ko to‘ von der Forschenden als ‚Puls‘ interpretiert wurde. Im weiteren Gesprächsverlauf stellte sich dann heraus, dass P2 aber wusste, dass ‚Puls‘ nicht das war, was sie mit ‚shinpaku‘ ausdrücken wollte. Sie vollzog hier also anscheinend einen Vergleich auf Ebene der Semantik und Lexik zwischen allen drei ihr zur Verfügung stehenden Sprachen.

G. Intralingualer Vergleich (L3 Deutsch)

P2: Then I went to the (2s) ahm next text and (2s) I didn't underst- I don't understand „Spirit-Spirituskocher“ aber I was thinking * it's something * ahm (3s) some machine/ to ((kichert)) make something because „Kocher“

F: Mhm

P2: kochen * kochen and „Koch“ plus „er“ something ahm * like ahm (2s) like ma- ahm making * so\ then it's ok I don't know exactly what's this „Spiritus“ * „Spiritus“/ it's ok

P2 ist in diesem Beispiel im literarischen Text (mit „next text“ meinte sie den nächsten Absatz, nicht den anderen Lesetext). Sie sagt hier nichts über einen expliziten Sprachvergleich mit Englisch oder Japanisch, allerdings ergibt sich ein interessantes Beispiel für syntaktischen intralingualen Transfer. P2 kennt das Verb ‚kochen‘ und erkennt die Endung ‚-er‘ als etwas, das sehr oft darauf hinweist, dass etwas gemacht wird, also als einen Vorgang. Das Wort ‚Spiritus‘ bereitet ihr scheinbar einige Probleme (aufgrund mangelnder Aussagen dazu ist schwer abschätzbar, welche Ebenen davon betroffen sind) und sie beschäftigt sich damit nicht länger, sondern gibt sich mit dem Verständnis zufrieden, das sie aus ‚Kocher‘ erschließen konnte.

P2: Mhm/ ja\ this word also „Kleidungsstücke“ * „Stücke“ * „Kleidung“ I know\ clothes aber „Stücke“ * the- what is „Stücke“/ * it's so many words are similar (1s) „Strecke“ „Stücke“ und „Stück“ it's piece * meaning of piece „Stücke“/ so\ I give up ((lacht))

Dieses Beispiel aus dem literarischen Text ist besonders interessant, da P1 in derselben Kategorie eine ähnliche Äußerung machte. Für ihn waren die Konsonantencluster ‚st‘ und ‚str‘ schwer voneinander zu unterscheiden. P2 könnte sich hier natürlich ebenso auf die zweite Hälfte des Wortes (‚-cke‘) beziehen, aber es ist nicht auszuschließen, dass sie auch den Wortanfang und somit den gleichen Konsonantencluster wie P1 meint. Es könnte sich dadurch um eine Interferenz auf orthographischer bzw. morphologischer Ebene handeln, die möglicherweise durch die Erstsprache Japanisch und ihre Schreibweise bedingt ist. Außerdem übersetzt P2 hier wieder auf Englisch, was jedoch nicht automatisch mit Transfer gleichzusetzen ist und daher nicht in Kategorie B eingeordnet wurde. Der von ihr versuchte Transfer konnte wahrscheinlich nicht eintreten, weil sie ‚piece of clothing‘ nicht mit ‚Kleidungsstück‘ gleichsetzen konnte.

H. Konzeptioneller Transfer

P2: So\ (4s) and (2s) I wasn't- I didn't know/ I don't know but I was imagine some ahm (1s) „hinter den Fichten“ * so\ „Sonne“/ * sun goes ahm behind of something so was thinking the tree or * mountain or something like that I was thinking\ * ja here it's because the * that idea comes from * ahm from „Bergen“

Das Wort ‚Fichten‘, das zweimal im literarischen Text erscheint, wurde von P2 jeweils angemalt (als einziges Wort im Text). Wie auch P1 kennt sie den Begriff als Bezeichnung einer Baumart nicht, aber inferiert hier ihr vorhandenes Wissen darüber, wohinter die Sonne normalerweise verschwinden kann und erwähnt hier auch Bäume. Da aber Berge im Text vorkommen, schlussfolgert sie daraus, dass die Sonne möglicherweise hinter diesen verschwindet.

P2: „Reisfleisch“ * „Reisfleisch“ * „Reis“ is rice aber „Fleisch“ ist meat ahm (4s) it sounds strange/ * „Reisfleisch“ * or something like ah * fried rice with meat or * I don't know or maybe the rice * ahm the fri- ahm meat stuffed rice or * but for me it doesn't matter ((kichert)) yeah some ahm * meat or ahm prepared\

Das Kompositum ‚Reisfleisch‘ wurde bei P1 in Kategorie C (Intralingualer Transfer) eingeordnet, da er sich nicht weiter dazu äußerte, als dass es aus zwei Wörtern besteht. P2 jedoch scheint das Wort als Ganzes zu verstehen, hat aber konzeptionelle Schwierigkeiten damit. Es könnte sich hier unter Umständen um einen konzeptionellen Transfer aus der Erstsprache Japanisch und deren kulturellen Konzepten handeln, denn in Japan wird Reis, der dort die Funktion einer Hauptspeise und nicht einer Beilage hat, üblicherweise nicht mit dem Rest des Essens vermischt und Soßen kommen in den meisten Fällen auch nicht *auf* den Reis. P2 wundert sich über das hier präsentierte Konzept eines Reisfleisches und versucht es sich entweder als gebratenes Fleisch mit Reis oder als Reis gefüllt mit Fleisch (vielleicht ähnlich wie die in Japan beliebten Onigiri, Reisbälle mit verschiedenen Füllungen) vorzustellen.

Weitere Strategien und Techniken zur Erleichterung des Textverstehens

Wie auch P1 (und P3) wies P2 ausdrücklich darauf hin, dass sie sich beim Lesen des literarischen Textes ein Bild im Kopf macht, um sich die jeweiligen Szenen besser vorstellen zu können. Dazu verwendete P2 aber nicht nur die bildliche Vorstellung der Szenen generell, sondern suchte gezielt nach Wörtern, die sie verstand, um sich dadurch andere unbekannte oder unverständliche Wörter zu erschließen. Hier kann es sich einerseits um intralingualen, andererseits um interlingualen Vergleich handeln. Da sie sich nicht auf eine konkrete Sprache bezieht, sollen diese Aussagen aber der Kategorie der Lesestrategien zugeordnet werden. Im Gegensatz zu P1 verließ sich P2 nicht primär auf Übersetzung, sondern schien die Bedeu-

tungen der Wörter genauso im deutschsprachigen, ihr verständlichen Kontext, der sie umgibt, zu suchen.

Beim literarischen Text orientierte sich P2 einerseits stark an der im Text genannten Uhrzeit, andererseits aber auch wie P1 an den Charakteren. Sie verschaffte sich zuerst einen Überblick über die Namen und versuchte herauszufinden, ob es sich jeweils um Menschen oder Tiere handelte – sie kam zu dem Ergebnis, dass alle Menschen waren, der Hund namens Luchs eingeschlossen. P2 malte sich während des Lesens zwei Uhren an den Rand des literarischen Textes, deren Zeiger die im Text erwähnte Uhrzeit abbilden. Ähnlich wie P1 inferierte (oder antizipierte) P2 hier, was möglicherweise innerhalb dieses Zeitraums geschehen sein könnte.

Die Probandin suchte sich außerdem Schlüsselwörter im Sachtext, die sie als besonders wichtig für das Verstehen des Textes einstufte. In diesem Zusammenhang wies sie auch auf die für Sachtexte üblichen Fachausdrücke hin und meinte, dass es besonders wichtig sei, diese zu kennen, wenn man einen solchen Text liest. Zusätzlich machte sie sich, wie bereits zu Beginn erwähnt, einige Skizzen und Notizen auf Englisch und Japanisch am Textrand.

6.2.1 Zusammenschau der Ergebnisse von Probandin 2

Den Unterschied zwischen den beiden Textsorten erkannte P2 und wie auch die anderen beiden ProbandInnen fiel ihr die Arbeit mit dem Sachtext etwas leichter, da sie den Umgang damit aus dem Deutschkurs gewohnt war. Sie äußerte abgesehen davon auch ein Interesse am Inhalt des Sachtextes, das sie dazu veranlasste gerne herausfinden zu wollen, welche Auswirkungen Musik denn nun konkret auf Menschen habe. Ob die Lesemotivation hier einen Faktor für das leichtere Verstehen des Sachtextes darstellt, ist aufgrund eines Mangels an weiteren Ausführungen der Probandin sehr schwer feststellbar. Interessant für den literarischen Text ist, dass P2 wie die anderen beiden ProbandInnen trotz des entsprechenden Vokabulars im Text nicht erkannte, dass es sich bei Luchs um einen Hund handelte. Das Konzept eines Reisfleisches, bei dem der Reis direkt mit dem Fleisch und der Soße vermischt wird, bereitete ihr ebenfalls Schwierigkeiten.

Insgesamt ließ sich feststellen, dass P2 im Sachtext mehr mit Englisch verglich als im literarischen Text. Der offensichtlichste Grund dafür wäre natürlich die Ähnlichkeit vieler wissen-

schaftlicher Ausdrücke im Deutschen und Englischen, vor allem im Bereich der Medizin. Interlingualer Transfer fand bei ihr primär auf lexikalischer Ebene statt und es kam sowohl auf morphologischer als auch auf syntaktischer Ebene zu intralingualem Transfer innerhalb des Deutschen. P2 war sich den sprachtypologischen Ähnlichkeiten zwischen Deutsch und Englisch bewusst und zog in erster Linie Englisch für den Sprachvergleich (v.a. auf lexikalischer Ebene bei Komposita) heran. Japanisch nutzte sie häufig zur Absicherung auf semantischer Ebene.

6.3 Sprachvergleich und Transfer bei Probandin 3

P3 ist zurzeit der Datenerhebung als Studentin an der Universität Wien inskribiert und macht ein Doktoratsstudium der Anglistik; nebenbei besucht sie einen Deutschkurs auf GER-Niveau B2. Englisch ist nach Japanisch ihre stärkste Sprache, denn sie lernte es abgesehen vom verpflichtenden Schulunterricht in ihrer Kindheit in Japan zusätzlich noch vier Jahre in den USA und viereinhalb Jahre in Chile. Mit insgesamt zwei Jahren (drei Monate davon an einer japanischen Universität, ein Jahr am japanischen Goethe Institut und neun Monate am Sprachenzentrum der Universität Wien) hat sie von allen ProbandInnen auch den meisten Deutschunterricht absolviert. Außerdem hat sie noch drei andere Sprachen in ihrem Repertoire: Französisch (lernte sie drei Monate in den USA), Spanisch (lernte sie insgesamt sechs Jahre, teilweise in Japan, den USA und Chile) und Koreanisch (lernte sie zwei Monate in Japan und Südkorea). P3 hat also ein buntes Sprachenrepertoire und viel Erfahrung mit Fremdsprachenlernen im institutionellen (vor allem universitären) Rahmen. Deutsch stellt für sie genau genommen nicht die L3, sondern die L4 (nach Spanisch) dar, wird jedoch trotzdem in die L3 Kategorie eingeordnet, da Spanisch im gesamten Gespräch nicht auftauchte und die Sprachen fast zeitgleich gelernt wurden.

Japanisch, Englisch und Deutsch verwendet sie nach eigenen Angaben täglich in allen Fertigkeiten, Koreanisch hört und liest sie täglich (spricht und schreibt es aber nur sehr selten mit ca. drei Tagen im Monat) und die anderen Sprachen verwendete sie mindestens seit ihrem Aufenthalt in Österreich, also seit etwa einem Jahr, gar nicht. Ihr Deutsch hat sich laut ihrer Selbsteinschätzung seit ihrem Aufenthalt in Wien in allen Fertigkeiten verbessert, ihr

Englisch blieb bis auf eine Verbesserung im Schreiben gleich. Ihre Lerntechniken haben sich durch ihren Aufenthalt in Wien nicht verändert.

Herangehensweise an die Texte

P3 machte etwas weniger Notizen und Markierungen in den Texten als die anderen beiden ProbandInnen und machte als einzige keine Skizzen. Als diejenige Probandin mit dem höchsten Lesetempo schaffte sie es, jeden Text mindestens zweimal durchzulesen, wobei sie innerhalb der Texte häufig hin und her sprang, anstatt sie wie P1 Wort für Wort in einem Durchgang zu lesen. Sie machte sich nach eigenen Aussagen besonders viel Gedanken darüber, wie sie ihre Gedankengänge während des Lesens der Forschenden später am besten mitteilen könnte.

A. Transfer aus der L1 Japanisch

Bei P3 gab es keine Anzeichen für einen interlingualen Transfer zwischen Deutsch und Japanisch. Wie im Laufe der Auswertung der Daten von P3 sehr bald ersichtlich werden wird, kam ihre Erstsprache Japanisch zumindest laut ihrer Schilderung so gut wie nie zum Einsatz. Ob das wirklich ein Nichtvorhandensein von Transfer aus dem Japanischen bedeutet oder ob die Probandin es einfach für unwichtig hielt, entsprechende Gedanken zu äußern, konnte nicht festgestellt werden.

B. Transfer aus der L2 Englisch

P3 zeigte einige Anzeichen für Transfer aus ihrer stärksten Fremdsprache Englisch, aber auch aus ihrer zuletzt gelernten Fremdsprache (L6) Französisch. Auf diesen Transfer soll in der Zusammenschau der Ergebnisse von P3 Rücksicht genommen werden.

P3: So ahm (1s) yeah\ at first actually the first reading I thought „Herd“ and I imagined like herd as in like * like flock of animals like herd/ and then * that's weird/ I mean we're not in a farm/ ((lacht)) but then I- it's not English\ [...]

P3 widerfährt hier beim Lesen des literarischen Textes offensichtlich ein kurzer phonetischer Transfer aus dem Englischen, sie korrigiert sich jedoch schnell selbst und erkennt, dass es

sich bei einem vermeintlichen Kognat doch nur um zwei interlinguale Homographen, also orthographisch gleiche aber semantisch vollkommen unterschiedliche Wörter handelt, wie sie von Kaiser und Peyer (2011: 35) beschrieben werden. Ob ihr bewusst ist, dass das englische ‚herd‘ tatsächlich ein Kognat im Deutschen hat (‚Herde‘), geht hier nicht hervor.

P3: [...] ah „Petroleum“ sounds English but „Lampe“ and then the two words together

Wie auch P1 und P2 springt P3 hier auf den offensichtlichen Transfer an, den ‚Petroleum-lampe‘ (im literarischen Text) auslöst. Sie erkennt nicht (oder erwähnt zumindest nicht), was Petroleum ist und kommt nicht auf das englische ‚petrol‘. Aus schwer durchschaubaren Gründen bereitet ihr das Wort ‚Lampe‘ hier Probleme, obwohl dieses ein englisches Kognat hat. Es kann aber auch sein, dass sie ‚Lampe‘ deshalb nicht genau verstehen kann, weil es für sie semantisch in Kombination mit dem unbekannten ‚Petroleum‘ keinen Sinn ergibt.

P3: „Wärme“ * „Wärme“ actually- „Wärme“ means warm but then (1s) even the second time I asked myself like * she sprayed something on her face\ the last warmth/ I mean what does it mean\ I mean that’s how I understood it maybe I’m wrong so\ because I understood it that way I really didn’t understand\

Dieses ist ein sehr aussagekräftiges Beispiel für einen wahrscheinlichen inter- oder intralingualen Transfer, der sich auf lexikalischer, orthographischer und/oder morphologischer Ebene abspielen dürfte. An der entsprechenden Textstelle im literarischen Text steht „während ich so saß und die letzte Wärme auf dem Gesicht spürte [...]“ (Haushofer 2004: 12) und scheinbar wird von P3 hier ‚spüren‘ mit ‚spray‘ gleichgesetzt. Möglich ist aber auch, dass P3 das Wort ‚spüren‘ nicht genau liest und mit ‚sprühen‘ verwechselt, welches sie dann korrekt auf Englisch übersetzt. Dadurch ergibt sich aber bei ihr eine Reihe an semantischen Interferenzen.

C. Intralingualer Transfer (L3 Deutsch)

P3 zeigte eine Anzahl an intralingualen Transfers z.B. auf der grammatischen und morphologischen Ebene, die sich sowohl in positivem Transfer als auch in Interferenzen auswirkten:

P3: [...] „vergittert“ I didn’t understand but then here/ „vergittert“ und „unvergittertes“ so it’s the opposite/ „un“ and „ver“ ah * and about the window/

Hier beispielsweise transferiert sie im literarischen Text erfolgreich ihr Wissen über Negationsbildung im Deutschen auf noch unbekannte Wörter. Dieses Beispiel könnte natürlich auch unter intralingualen Vergleich (Kategorie G) fallen, da hier von P3 ein Vergleich innerhalb des Deutschen vollzogen wird, allerdings sind der Verlauf und das Ergebnis des Transfers (ihre Schlussfolgerung, dass es sich bei den beiden Wörtern um Gegensätze handelt) sowie sein Ausgangspunkt (ihr Wissen über ‚un-‘ als deutsche Negation) hier offensichtlich und sollen daher zu dieser Kategorie gezählt werden. Es ist jedoch auch nicht abzustreiten, dass es sich hier um einen Transfer aus dem Englischen handeln könnte, das ebenso das Präfix ‚un-‘ vor allem zur Negation von Adjektiven gebraucht. Dieses Beispiel zeigt deutlich, dass verschiedene Aspekte von Sprachvergleich und Transfer in einer ständigen Wechselwirkung zueinander stehen und teilweise sehr schwer voneinander getrennt werden können.

P3: I thought\ * so * ok so „Wärme“ should mean something warm/ ah it's * ah plural/

P3 beschäftigt sich hier mit dem literarischen Text und besonders mit dem Wort ‚Wärme‘. Sie weiß, dass es etwas mit dem englischen Adjektiv ‚warm‘ zu tun hat und ein Substantiv ist, und folglich transferiert sie eine Regel der deutschen Pluralbildung darauf, an die sie scheinbar durch den Buchstaben ‚e‘ am Ende des Wortes erinnert wird. Interessant ist, dass P2 ähnlich handelte und bei einem Substantiv, das sie nicht genau verstehen konnte, die Infinitivendung ‚-en‘ als Plural identifizierte.

D. Sprachvergleich L1 (Japanisch) mit L3 (Deutsch)

Auch für diese Kategorie ließen sich bei P3 keine Ergebnisse finden, da sie ihre Erstsprache Japanisch nie einzusetzen schien und nie darüber sprach. Das kann durchaus an ihrem sehr hohen Sprachbewusstsein liegen, welches die enge sprachtypologische Verwandtschaft zwischen Deutsch und Englisch für sie offensichtlich machte und möglicherweise dazu führte, dass P3 ihre Erstsprache gar nicht als potenzielle Vergleichsquelle wahrnahm. Es ist aber auch möglich, dass sie L1-bezogene Aussagen bewusst unterdrückte, weil das Gespräch auf Englisch stattfand und sie sich so verständlich wie möglich ausdrücken wollte. Ein dritter Faktor kann sein, dass P3 sich einfach aufgrund ihrer sehr ausgeprägten Sprachbeherrschung und der hohen Aktivierungsstufe des Englischen zur Gänze auf diese Sprache verließ.

Sprachvergleich L2 (Englisch) mit L3 (Deutsch)

P3 zeigte wie schon gesagt eine sehr hohe sprachliche Kompetenz im Englischen und ein Bewusstsein darüber, dass Deutsch und Englisch sehr ähnliches Vokabular besitzen. Ihre Aussagen dazu beschränkten sich auf die lexikalisch-semantische Ebene, wie z.B. hier im Sachtext:

P3: Ahm „Brunnen“ is (2s) I thought it was a fountain\ I'm not sure but (2s) ahm maybe it's used in this way but it was the first time I heard it and I thought it was a nice way to talk about ahm what is being described here\ [...]

Im Sachtext findet sich an dieser Stelle der Begriff ‚Jungbrunnen‘, dessen metaphorische Bedeutung sie mithilfe einer Teilübersetzung ins Englische erschließt. P3 transferiert hier möglicherweise auf semantischer Ebene, jedoch klingt ihre Aussage so reflektiert, dass dieses Beispiel in erster Linie wahrscheinlich einen bewussten Sprachvergleich darstellt.

P3: The medical words were easy because it's also used in English/ [...]

Genauso wie P1 und P2 ist sich P3 der Existenz von Fachbegriffen in Sachtexten bewusst. Sie macht aber auch deutlich, dass diese für sie beim Lesen eine Erleichterung darstellten, da sie sowohl im Deutschen als auch im Englischen verwendet werden. Solche Internationalismen, wie sie besonders im naturwissenschaftlichen Bereich sehr häufig sind, werden hier zumindest für P3 als eine Quelle positiven Transfers bestätigt.

F. Sprachvergleich zwischen L1 (Japanisch), L2 (Englisch) und L3 (Deutsch)

P3 stellte keinen offensichtlichen Sprachvergleich zwischen ihrer Erstsprache, Englisch und Deutsch an, auch nicht zwischen mehr als zwei Sprachen generell, obwohl sie ein sehr ausgiebiges Sprachenrepertoire besitzt. Die Annahme, dass bei einer relativ hohen Sprachbeherrschung in z.B. drei Sprachen automatisch alle drei zum Einsatz kommen, kann hier nicht bestätigt werden, wobei natürlich zu bedenken ist, dass eine nicht vorhandene Aussage der Probandin darüber keine Garantie dafür ist, dass ein Sprachvergleich zwischen mehr als zwei Sprachen tatsächlich nicht stattfand oder ein entsprechendes Sprachbewusstsein nicht vorhanden ist.

G. Intralingualer Vergleich (L3 Deutsch)

P3: Ahm „Jagdhaus“ probably a hunting * hunting lodge or something/ I don't know/ but then (1s) the only one I know of Mendels- Mendelssohn ahm (1s) piano ahm * Lied/
F: Mhm/
P3: Has these thr- the four letters in it and it means hunting/ so I thought maybe that's what it is [...]

Als P3 über den literarischen Text spricht bereitet ihr das Wort ‚Jagdhaus‘ zu Beginn einige Schwierigkeiten. Im Verlauf des Gesprächs kommt sie jedoch darauf zurück und erklärt, wie sie sich schlussendlich die Bedeutung des Wortes erarbeiten konnte. P3 stellte hier offensichtlich einen intralingualen, teilweise kulturellen Vergleich an, da sie sich daran erinnert, dem Wort ‚Jagd‘ bereits begegnet zu sein. Sie erkennt es aus dem Titel eines klassischen Musikstücks von Mendelssohn und überträgt dieses Wissen erfolgreich auf das ihr vorher unbekannte Kompositum ‚Jagdhaus‘.

H. Konzeptioneller Transfer

P3 machte eine Anzahl an Aussagen, die sich den Lesestrategien des Inferierens und Antizipierens zuordnen lassen, aber bei vielen dieser Aussagen ist unklar, ob der Transfer wirklich sprachlich bedingt war. Es wurden zur Darstellung dieser Kategorie zwei Beispiele gewählt, die die konzeptionelle (oder zumindest semantische) Ebene am deutlichsten hervorheben.

P3: [...] I thought it said that the sun would sink soon/ it was still at four thirty I was thinking no because it's summer now ((lacht)) I was thinking no the sun sh- maybe „sinken“ doesn't mean to set because I mean the sun won't sink until eight o'clock or nine o'clock * but then the second time around I realized it- somewhere it says cold and then ah/ maybe it's winter\ then it makes sense that ahm * the sun sets around four thirty or five o'clock

Wie die anderen beiden ProbandInnen orientierte sich P3 im literarischen Text sehr stark an den genannten Uhrzeiten. Sie verband diese mit konkreten Textstellen, wie hier z.B. mit der Stelle, an der die Sonne untergeht. Zuerst scheint es hier aber eine Interferenz auf konzeptioneller Ebene zu geben, die P3 dazu verleitet, ein ihr bereits bekanntes Wort zu hinterfragen; bis P3 schließlich aus dem Kontext erkennt, dass es im Text vermutlich Winter ist. Mit dieser Erkenntnis löst sich auch ihr Zweifel an der Bedeutung des Wortes ‚sinken‘, möglicherweise

weil sich die in ihr vorhandenen Konzepte zum Verhalten der Sonne zu bestimmten Jahreszeiten nun mit dem im Text Beschriebenen vereinbaren lassen.

P3: Yeah I was reading the times (1s) and then the first time I didn't understand „in einer Weile“/ but then when I was reading the second time I mean he- I mean „Luchs“ came by and then he had this head on- on the writer's knee and then maybe I thought ah they sat next to each other on a bench or something or I could be wrong but then\

Wieder weist P3 auf die Uhrzeit hin, was jedoch hier nicht ausschlaggebend ist. Bemerkenswert ist an dieser Stelle ihre Beschreibung des Hundes Luchs, der im literarischen Text vorkommt. Auch P3 erkennt nicht, dass es sich bei Luchs um einen Hund handelt: wie P2 nimmt sie an, dass er ein Mensch ist. Was sie aber sehr wohl positiv transferiert sind ihre Vorstellungen davon, wo Menschen miteinander sitzen, wenn einer davon den Kopf am Schoß des anderen hat. Es scheint hier so, als würde P3 die Bedeutung der ‚Hausbank‘, auf der die Erzählerin in dieser Textstelle tatsächlich sitzt, schon alleine aus dem Kontext antizipieren und nicht aus dem geschriebenen Wort. Da sie aber nicht erkennt, dass Luchs ein Hund ist, nimmt sie automatisch an, dass beide *auf* der Bank sitzen.

Weitere Strategien und Techniken zur Erleichterung des Textverstehens

P3 orientierte sich ebenso wie P1 und P2 gleich zu Beginn an den Figuren und in welcher Reihenfolge sie im literarischen Text auftauchten (am Textrand machte sie Notizen dazu, wie viele Personen vorkommen). Wie P1 berührte sie an Stellen, wo Körperteile genannt wurden, ihren eigenen Körper an den entsprechenden Gliedmaßen, was laut Aussage von P3 das Verstehen erleichterte und manchmal effektiver war, als jedes einzelne Wort zu übersetzen. Sie wies ausdrücklich darauf hin, dass sie sich stark an „contextual clues“, also an inhaltliche Zusammenhänge und Hinweise (wie z.B. Zeit) hielt. P3 erklärte auch, dass sie Texte generell mehr als einmal liest, da sie weiß, dass sie beim zweiten und dritten Mal viel mehr versteht als beim ersten Mal, und dass sie normalerweise versucht, Wörterbücher zu vermeiden und Bedeutungen soweit wie möglich aus dem Inhalt zu erschließen. Diese Strategie kann auch ein Faktor sein, der den geringen Einsatz der L1 Japanisch verursacht, da P3 es anscheinend gewohnt ist, in erster Linie nur mit den ihr bekannten deutschen Begriffen und dem Kontext zu arbeiten. Sie richtete sich auch nach Konjunktionen wie ‚aber‘, da diese ihrer Ansicht nach sehr oft wichtige Aussagen einleiteten.

6.3.1 Zusammenschau der Ergebnisse von Probandin 3

Zusammenfassend lässt sich für P3 festhalten, dass sie ein relativ hohes Sprachbewusstsein aufwies und sich ihres Leseverhaltens vollkommen bewusst war. Ob das Sprachbewusstsein auf die vielen Fremdsprachen in ihrem Repertoire zurückzuführen ist, kann nicht mit Sicherheit gesagt werden, ist jedoch wahrscheinlich. P3 zeigte Anzeichen für intralingualen Transfer innerhalb des Deutschen (z.B. bei der Pluralbildung und Negation, aber auch auf semantischer Ebene) und interlingualen Transfer zwischen Deutsch und Englisch, der im Sachtext aufgrund der hohen Anzahl an Kognaten sehr oft ausgelöst wurde. Ihre Erstsprache Japanisch kam, zumindest insofern dies aus der Transkription des Gesprächs ersichtlich wurde, nicht zum Einsatz. Es kann für diese Probandin angenommen werden, dass Englisch sich bei ihr auf einer sehr hohen Aktivierungsstufe befindet und ihr Sprachbewusstsein über die typologische Verwandtschaft zwischen Deutsch und Englisch diese Aktivierung noch mehr anhebt, weshalb die Probandin ihre Erstsprache somit nicht zur Hilfe nehmen musste. Anstatt aus ihrer Erstsprache zeigte P3 an zwei Stellen außerdem Transfer aus dem Französischen: P3 identifizierte z.B. den Namen 'Luise' als einen französischen, männlichen Namen, und befand sich von da an in der Annahme, dass es sich bei Luise um einen Mann handelte. Dieser Transfer zog sich durch den gesamten literarischen Text und beeinflusste P3 semantisch an verschiedenen Stellen.

6.4 Quantitative Darstellung der Ergebnisse

Bevor die Ergebnisse in Bezug auf die drei Forschungsfragen besprochen werden, soll an dieser Stelle eine quantitative Übersicht als Zusammenfassung der in den Gesprächen aufgetauchten Phänomene dienen. In der ersten Tabelle (Abb. 4) werden die Kategorien A-H der Einzelfalldarstellungen für einen schnellen Überblick quantitativ zusammengefasst. In der zweiten Tabelle (Abb. 5) werden die innerhalb dieser Kategorien aufgetauchten interlingualen Transfers im lexikalischen Bereich nach Morphophonologie, Syntax und Semantik zusammengezählt, da besonders die Lexik betroffen war. Da Transfer und Sprachvergleich nur schwer quantifizierbar sind, stehen die Zahlen für die Anzahl der darauf bezogenen Aussagen.

Kategorie	P1	P2	P3	Summe
A. Transfer aus der L1 Japanisch	4	1	0	5
B. Transfer aus der L2 Englisch	4	5	5	14
C. Intralingualer Transfer (L3 Deutsch)	4	1	4	9
D. Sprachvergleich L1 (Japanisch) mit L3 (Deutsch)	6	4	0	10
E. Sprachvergleich L2 (Englisch) mit L3 (Deutsch)	0	8	2	10
F. Sprachvergleich zwischen L1 (J), L2 (E) und L3 (D)	1	1	0	2
G. Intralingualer Vergleich (L3 Deutsch)	5	4	1	10
H. Konzeptioneller Transfer	6	5	6	17

Abb. 4: Quantitative Zusammenfassung der Kategorien A-H

Die Übersicht in dieser Tabelle lässt einen relativ starken Einsatz der L2 Englisch vermuten. Tatsächlich ist es so, dass der Einfluss vom Englischen auf das Deutsche das häufigste Phänomen war; allerdings wird bei einer differenzierteren Betrachtung schnell erkennbar, dass sich dies vor allem auf Transfer bezog und einer der Teilnehmenden (P1) keinerlei expliziten Sprachvergleich zwischen Deutsch und Englisch anstellte. Angemerkt werden muss hier jedoch ebenso, dass dieser Proband sich selbst zu einer sehr schwachen Sprachkompetenz in seiner L2 Englisch bekannte und (vielleicht dadurch) jeweils mehr Vergleiche und Transfers zwischen Japanisch und Deutsch vollzog als die anderen beiden Probandinnen. Ähnlich interpretiert werden könnte das Ergebnis von P3, die die höchste Englischkompetenz besaß und zumindest ihren Aussagen nach zu urteilen weder auf der Transfer- noch auf der Sprachver-

gleichsebene von ihrer L1 Japanisch beeinflusst zu werden schien. Das könnte ein Hinweis darauf sein, dass einerseits eine hohe Profizienz in einer verwandten Sprache deren Transferabilität auf die Zielsprache steigert, andererseits aber eine enge Sprachverwandtschaft nicht automatisch zu Transfer bzw. einem sprachvergleichenden Verhalten führt, wenn die Profizienz in einer dieser Sprachen zu gering ist.

Auch das Deutsche als L3 der ProbandInnen zeigte eine unerwartet hohe Aktivität auf der intralingualen Transfer- und Vergleichsebene. Der Vergleich zwischen allen drei Sprachen untereinander fiel im Vergleich dazu relativ gering aus. Die konzeptionelle Ebene wiederum, sofern sie adäquat interpretiert wurde, trat in den Schilderungen der ProbandInnen besonders häufig auf.

Die folgende Tabelle (Abb. 5, S. 120) soll nun eine Summe der interlingualen Transfer- und Sprachvergleichsphänomene auf lexikalischer Ebene jeweils von Japanisch zu Deutsch und Englisch zu Deutsch darstellen. Die Auswahl der lexikalischen Ebenen folgt der Klassifizierung nach Ringbom (1987), wonach lexikalisches Wissen aus sechs Aspekten (Zugänglichkeit, Morphophonologie, Syntax, Semantik, Kollokationen, Assoziationen) gebildet wird. Für die Auswertung wurden nur die Ebenen der Morphophonologie, Syntax (wortbezogen) und Semantik (ebenfalls nur auf die Lexik bezogen) berücksichtigt, wobei Kollokationen und Assoziationen hier in die semantische Ebene integriert sein können. Zur Verdeutlichung findet sich für alle ProbandInnen, die der jeweiligen Ebene entsprechende Aussagen machten, ein Zitat. Die Zahlen beziehen sich auf die Anzahl der betroffenen Textstellen (Wörter, Sätze), wobei diese öfter gezählt wurden, wenn sie auf mehr als einer Ebene betroffen waren:

Lexikalische Ebene	J	Beispiele für Japanisch	E	Beispiele für Englisch
Morphophonologie	1	P1: Sehen wirklich ähnlich aus für mich aber (2s) ja\ „st“ nur „st“ * „str“ aber * klingt gleich oder ja\ (1s) ähnlich	13	P1: Ich finde dass Lachs [Anm.: „Luchs“] ist * Fisch P2: Ja it's „Frequenz“ I don't know in German but it's * sound like frequent or frequency in English so\ maybe * the meaning o- like this or * and „die Muskelspannung“ * Muskel Muskel Muskel ist * muscle right/ (3s) tried to understand (4s) hm P3: [...] ah „Petroleum“ sounds English but „Lampe“ and then the two words together
Syntax	6	P1: Jetzt * „ich hätte es natürlich nicht tun müssen“\ ich übersetze einfach <i>watashi wa shitakunakatta</i> (1s) dann kommt sicher was * was möchte * was möchte „ich“ nicht müssen oder\	1	P2: Mhm it's not so ahm (1s) faraw- far/ it's not so big difference between ahm German and English * just this sentence\
Semantik	12	P1: Steuer/ (2s) ja kommt oft sehr sehr ähnliche Wörter * „Strafe“ „Strafe“ was ist „Strafe“ * dann vielleicht das ist (1s) <i>bakkin</i> * <i>bakkin</i> ist „Strafe“ auf Japanisch vielleicht * deswegen ich notize „Strafe“ ist P2: Ah this is for me\ „Herd“ it's it's * „Herd“ <i>ko- kon</i> how do you say * it's the place which- * where you cook	24	P1: Ja * „Petroleumlampe“ (1s) aber * ich verstehe einfach am Anfang nicht aber wenn ich Englisch (1s) hier kommt Englisch petrol lamp (2s) deswegen konnte ich verstehen\ [...] P2: Ja\ ok then * ok now I will know about ahm how ahm music ahm works for the ahm * people/ (2s) ahm „therapeutisch“ ist thera- therapy/ and ahm * Therapie [...] P3: So ahm (1s) yeah\ at first actually the first reading I thought „Herd“ and I imagined like herd as in like * like flock of animals like herd/ and then * that's weird/ I mean we're not in a farm/ ((lacht)) but then I- it's not English\ [...]

Abb. 5: Quantitative Zusammenfassung des lexikalischen Bereichs (J=Japanisch, E=Englisch)

Fast alle Hinweise der ProbandInnen auf Transfer oder Sprachvergleich betrafen die Lexik, weshalb diese für die Übersicht der Ergebnisse hier separat ausgewertet wurde. Das Englische ist auch hier wieder dominant und war am stärksten auf der semantischen Ebene betroffen, was mit dem Bereich des Vokabelwissens beim Leseverstehen zu verbinden ist. Morphologie und Phonologie beeinflussten die ProbandInnen durch das Englische an einigen Stellen, für die Syntax gab es nur wenige Beweise.

6.5 Diskussion der Ergebnisse in Hinblick auf die Forschungsfragen

Was bedeuten diese Zahlen nun für die Beantwortung der Forschungsfragen? Teilweise wurden bereits Antworten darauf gegeben, jedoch sollen die Fragen hier jeweils noch einmal zusammenfassend beantwortet werden. Vor dieser abschließenden Diskussion der Ergebnisse muss allerdings auf Folgendes hingewiesen werden: bei der quantitativen Zusammenfassung schienen nur die Stellen auf, an denen die ProbandInnen auch entsprechende Gedanken aussprachen und offensichtliche Hinweise auf Transfer oder Sprachvergleich zeigten; gab es bei einer Person also weniger Funde in einer bestimmten Kategorie als bei einer anderen, ist das keine Garantie dafür, dass diese Person z.B. weniger sprachliches Vorwissen transferierte oder weniger oft Sprachvergleich anstellte als die anderen. Hinzu kommt noch, dass die L2 Englisch womöglich öfter bei P2 und P3 auftauchte, weil sie bereits durch das Erzählen aktiviert war – aber offensichtlich gab es trotzdem bei einer der Probandinnen (P2), die über ihre Gedanken auf Englisch berichtete, reichlich Vergleich mit der Muttersprache, die laut eigenen Angaben sehr häufig im Alltag verwendet wird, wodurch sich dieses Ergebnis wieder ausgleicht.

Ein weiterer und durchaus zu bemängelnder Aspekt dieser Studie ist auch, dass die ProbandInnenzahl sehr gering war und keine Daten von Kontrastgruppen erhoben wurden, d.h. die Texte wurden keinen Lernenden mit anderen Erstsprachen vorgelegt, weshalb nicht automatisch aufgrund der gemeinsamen Erstsprache Japanisch davon ausgegangen werden kann, dass die Ergebnisse von dieser abhängig sind. Trotzdem bieten die Ergebnisse m.E. einen ersten Ausgangspunkt für weiterführende Untersuchungen mit japanischen Lernenden.

Drittens steht fest, dass es noch keine verlässlichen Instrumente zur Feststellung von Transfer gibt. Immer wieder kam es während der Auswertung zu Situationen, wo Transfer und

Sprachvergleich sehr schwer ersichtlich und genauso schwer zu klassifizieren waren, wo andere Faktoren fälschlich als Transfer interpretiert wurden oder gar übersehen wurden, wo Transfer oder Sprachvergleich so eng mit diesen anderen Faktoren verknüpft waren, dass sie beinahe unmöglich von ihnen gelöst werden konnten, usw. Und wie soll Transfer schließlich gemessen werden? Es bedarf hierzu der Entwicklung entsprechender Methoden, Prinzipien und Instrumente, doch bis dahin bleibt nur die Interpretation der oder des Forschenden, wie inadäquat sie an manchen Stellen auch sein mag. Verstärkt wurde dieses Risiko noch dazu von dem offenen Datenerhebungsverfahren. Jarvis und Pavlenko (2008: 51) vertreten jedoch die Meinung, dass auch bei schwachen Beweisen *für* den Fall von Transfer entschieden werden kann, wenn dies von dem oder der Forschenden ausreichend reflektiert und die schwachen Faktoren ebenfalls erläutert werden, bzw. wenn auch bei vermeintlich starken Beweise für Transfer dargelegt wird, warum diese als eindeutig gelten.

Viertens bleibt zu bedenken, dass die ProbandInnen komplexe kognitive Vorgänge mithilfe einer Sprache ausdrücken mussten, die nicht ihre Erstsprache war und in der sie teilweise nur ein mittleres Sprachniveau erreicht hatten. Das erhöht ebenso das Risiko des Auslassens oder zu starken Vereinfachens von Information. Trotz all dieser Faktoren tragen die Ergebnisse der Studie aber zur Beantwortung der Forschungsfragen bei.

6.5.1 Welche Aussagen lassen auf sprachlichen Transfer und kontrastives Bewusstsein schließen?

Die Frage lautet in ihrer Gänze: *Welche Aussagen japanischer Deutschlernender bei der Auseinandersetzung mit deutschsprachigen Lesetexten lassen auf einen sprachlichen Transfer und ein kontrastives Bewusstsein zwischen den im Lernendenrepertoire vorhandenen Sprachen schließen?*

Die Einzelfalldarstellungen haben gezeigt, dass die ProbandInnen auf verschiedenen sprachlichen Ebenen transferierten und Sprachvergleiche anstellten. Teilweise geschah dies bewusst, teilweise unbewusst, und die Resultate daraus waren bei weitem nicht nur negativ: sowohl bewusster als auch unbewusster Transfer und Sprachvergleich äußerten sich an mehreren Stellen in einer tatsächlichen Erleichterung des Textverstehens. Trotzdem zeigte sich auch eine Reihe an Interferenzen, die das Textverstehen behinderten. Am offensichtlichsten war dieses Verhalten beim Übersetzen ins Japanische und Englische, das jeder der drei bis zu

einem gewissen Grad am Text vollzog. Es kam zu Erklärungen von sprachlichen Ähnlichkeiten und Unterschieden auf semantischer und syntaktischer Ebene, die darauf schließen ließen, dass die ProbandInnen sich bereits Gedanken zu den ihnen zur Verfügung stehenden Sprachen gemacht hatten und sich durchaus gewisser Ähnlichkeiten und Differenzen bewusst waren. Verallgemeinernd können hierzu die folgenden Hypothesen erstellt werden:

- Japanische Deutschlernende haben ein kontrastives Bewusstsein von Englisch, Deutsch und Japanisch, und setzen dieses beim Lesen von sich aus ein.
- Sprachvergleichendes Übersetzen kann das Leseverstehen japanischer Deutschlerner positiv beeinflussen.

6.5.2 Wann und wie kommt welche Sprache als Ausgangssprache zum Einsatz?

Wenn man den quantitativen Darstellungen glaubt, so kam Englisch häufiger zum Einsatz als Japanisch. Dennoch wurde Japanisch in verschiedenen Bereichen aktiviert, vor allem in Form wortwörtlichen Übersetzens zur semantischen Absicherung bereits bekannter deutscher Begriffe. Japanisch wurde häufig als Ausgangssprache zum Übersetzen von Komposita verwendet, deren Form es sich mit dem Deutschen teilt. Englisch wurde erwartungsgemäß bei einigen Kognaten und Internationalismen auf semantischer Ebene aktiviert. Es kam jedoch auch zu einer Anzahl an unbewusst wirkenden Transfers, die von der Phonologie des Englischen auszugehen schienen (das geschah interessanterweise vor allem bei dem Proband, der angab nur sehr rudimentäre Englischkenntnisse zu haben). Teilweise wurden alle drei Sprachen herangezogen, vor allem dann, wenn Englisch oder Japanisch allein nicht ausreichten, aber auch innerhalb des Deutschen wurde ausgiebig auf semantischer, syntaktischer und morphologischer Ebene transferiert. Die Probandin mit Französischkenntnissen zeigte auch Anzeichen für Transfer von Französisch zu Deutsch auf der phonologischen Ebene. Es ergeben sich daraus zwei Schlussfolgerungen:

- Trotz der sprachtypologischen Distanz zwischen Deutsch und Japanisch verlassen sich japanische Lernende tendenziell stark auf ihre Erstsprache, und Englisch wird nicht automatisch nur wegen seiner Verwandtschaft mit dem Deutschen eingesetzt.

- Eine hohe oder niedrige Sprachprofizienz hat einen bedeutenden Einfluss auf den Einsatz einer Sprache als Ausgangssprache für Transfer bzw. Sprachvergleich, was sogar teilweise dem Transferabilitätsfaktor Sprachdistanz übergeordnet ist.

6.5.3 Welche sprachlichen Ebenen sind besonders von Transfer und Sprachvergleich betroffen?

Nach Aussagen der ProbandInnen war vor allem die Lexik betroffen, und diese wiederum am stärksten auf der semantischen Ebene. Alle ProbandInnen zeigten hier Anzeichen für sprachlichen Transfer aus ihrer L2 Englisch, welches am offensichtlichsten in semantischen Übersetzungen auf der Wortebene hervortrat (eine Probandin übersetzte auch ganze Textpassagen zusammenfassend und inhaltlich richtig, was jedoch aufgrund ihrer ausgeprägten L2-Kompetenz und des Fehlens offensichtlicher Transfermerkmale nicht als kontrastives Bewusstsein gewertet wurde). Ebenso zeigten sie alle ProbandInnen Anzeichen für einen morphophonologischen Einfluss des Englischen auf das Deutsche. Bei zwei ProbandInnen kam auch Japanisch stark auf der semantischen Ebene zum Einsatz. Zur Syntax gab es nur sehr wenige Ergebnisse, was jedoch nicht bedeutet, dass Ähnlichkeiten oder Differenzen den ProbandInnen auf dieser Ebene nicht bewusst waren. Die restlichen sprachlichen Ebenen wurden bereits in den Einzelfalldarstellungen erläutert. Auf die dritte Forschungsfrage kann also wie folgt geantwortet werden:

- Japanische Deutschlernende transferieren und vergleichen beim Lesen sowohl aus/mit dem Japanischen als auch aus/mit dem Englischen hauptsächlich semantisch auf Ebene der Lexik, auf die sie sich auch beim Übersetzen ganzer Sätze verlassen.
- Japanische Deutschlernende werden auch bei wenig gefestigter Englisch-Profizienz beim Lesen deutschsprachiger Texte morphophonologisch von ihrer L2 Englisch beeinflusst.

7. Conclusio

Wie bereits festgehalten, handelt es sich bei den Ergebnissen in erster Linie um Resultate aus der Interpretation der Forschenden. Da es jedoch im Interesse der Studie lag zu erkennen, wie japanische Lernende von sich aus beim Lesen Sprachen in ihrem Repertoire vergleichen und transferieren, um Anknüpfungspunkte für spezifische, hypothesentestende Studien zu bieten, kann in dieser Hinsicht trotzdem von einer Tendenz gesprochen werden. Durch gezielten Sprachvergleich im Deutschunterricht mit JapanerInnen können die in ihnen bereits vorhandenen Hypothesen zu Sprachähnlichkeiten und –differenzen so gefördert werden, dass Transferbrücken sowohl in Englisch als auch in Japanisch von ihnen erkannt und genutzt werden. Die Ergebnisse haben gezeigt, dass auch innerhalb der Zielsprache Deutsch Transfer und sprachliches Vergleichen nicht zu unterschätzen sind. Es bedarf hierzu entsprechender Unterrichtskonzepte, die konkret auf diese Zielgruppe ausgerichtet sind und die jede Lehrkraft mit verhältnismäßig geringem Energie- und Zeitaufwand umsetzen kann. Die Lexik bietet dafür einen guten Anhaltspunkt, da die Lernenden scheinbar ohnehin bereits auf dieser Ebene ihre Sprachen miteinander verbinden. Hufeisens (2010) Faktorenmodell bestätigt sich also auch bei Zielgruppen, die auf ersten Blick oft als sehr homogen bezeichnet werden.

Für den Deutschunterricht mit japanischen Lernenden im Sinne der Tertiärsprachendidaktik heißt das außerdem, dass zwar einerseits von ihrer L2 Englisch, die sprachtypologisch eng mit dem Deutschen verwandt ist, andererseits aber auch von ihrer L1 Japanisch, die ebenso Ähnlichkeiten zum Deutschen aufweist, im Unterricht Gebrauch gemacht werden sollte. Wenn alle drei Sprachen als einander ergänzend betrachtet werden, so können damit das Sprachbewusstsein und der Lernerfolg gesteigert werden und die Lernenden bekommen langfristig Wissen und Strategien vermittelt, die ihnen beim Erlernen weiterer Sprachen hilfreich sein können. Begonnen werden kann damit bei der Fertigkeit des Lesens, die derzeit den Ausgangspunkt für das institutionelle Fremdsprachenlernen und auch das Selbststudium bildet. Auf Ebene der Worterkennung, des Vokabelwissens und der Satzverarbeitung können positive Transfers in allen sprachlichen Bereichen aktiviert werden, wenn den Lernenden die nötigen Instrumente in die Hand gegeben werden. Gerade in Japan, wo häufig immer noch traditionellere Methoden wie die Grammatik-Übersetzungsmethode vorherrschen und dieses Potenzial dadurch außer Acht gelassen wird, bedarf es vorerst eines Umdenkens und der Implementierung sprachbewusstseinsfördernder Konzepte; angefangen bei dem oder der Ein-

zelen, denn trotz institutioneller Einschränkungen ist es möglich, tertiärsprachendidaktische Maßnahmen in den Regelunterricht zu integrieren. Das Ignorieren der interlingualen Hypothesen, die die Lernenden bereits von selbst aufgestellt haben, bedeutet auch das Ignorieren einer möglichen Lernerleichterung.

Die Studie hat also gezeigt, dass auch ohne gezielte Bewusstmachung die Lernenden ihr Verständnis der Zielsprache bereits durch Sprachvergleich positiv beeinflussen können, was darauf schließen lässt, dass durch entsprechende Unterrichtsmaßnahmen dieser Effekt noch verstärkt werden kann. Sprachliche Interferenzen sind somit auch nicht als Resultat von Sprachvergleich oder Transfer an sich zu betrachten, sondern als potenzielle Quellen positiven Transfers und erhöhten Sprachbewusstseins, wenn sie von den Lernenden reflektiert und mithilfe einer qualifizierten Lehrkraft sorgfältig aufgearbeitet werden.

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1: Transfer in 10 Dimensionen (aus dem Englischen nach Jarvis & Pavlenko 2008: 20)	43
Abb. 2: Textverstehensprozesse nach Kintsch und van Dijk (1983) (Neuland & Peschel 2013: 161)	61
Abb. 3: Mehrebenenmodell von Rosebrock und Nix (2012) (Neuland & Peschel 2013: 167)	62
Abb. 4: Quantitative Zusammenfassung der Kategorien A-H	118
Abb. 5: Quantitative Zusammenfassung des lexikalischen Bereichs	120

Bibliographie

- Alderson, Charles J. (1984), Reading in a foreign language: A reading problem or a language problem? In: Alderson, Charles J. & Urquhart, Alexander H. (Hrsg.) (1984), *Reading in a foreign language*. London: Longman, 1–24.
- De Angelis, Gessica (2007), *Third or additional language acquisition*. Clevedon: Multilingual Matters.
- De Angelis, Gessica & Dewaele, Jean-Marc (2009), The development of psycholinguistic research on crosslinguistic influence. In: Aronin & Hufeisen (Hrsg.) (2009), 63–77.
- Aronin, Larissa & Hufeisen, Britta (Hrsg.) (2009), *The exploration of multilingualism: development of research on L3, multilingualism, and multiple language acquisition*. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins.
- Aronin, Larissa & Hufeisen, Britta (2009), Introduction: on the genesis and development of L3 research, multilingualism and multiple language acquisition: about this book. In: Aronin & Hufeisen (Hrsg.) (2009), 1–9.
- Atteslander, Peter (2010), *Methoden der empirischen Sozialforschung* (13. Aufl.). Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- Bausch, Karl-Richard (1998), Zu den Funktionen des Faktors „Kognition“ im Wissenschaftskonzept der Sprachlehrforschung. In: Bausch, Karl-Richard; Christ, Herbert; Königs, Frank G. & Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.) (1998), *Kognition als Schlüsselbegriff bei der Erforschung des Lehrens und Lernens fremder Sprachen*. Tübingen: Gunter Narr, 9–14.
- Bausch, Karl-Richard (2003), Deutsch nach Englisch? Besser: Deutsch mit Englisch! – Zu den Spezifika des Lehrens und Lernens von Deutsch als zweiter bzw. weiterer Fremdsprache. In: Schneider, Günther & Clalüna, Monika (Hrsg.) (2003), *Mehr Sprache – mehrsprachig – mit Deutsch. Didaktische und politische Perspektiven*. München: Iudicum, 28–38.
- Bausch, Karl-Richard (2007), Zwei- und Mehrsprachigkeit: Überblick. In: Bausch et al. (Hrsg.) (2007), 439–445.
- Bausch, Karl-Richard; Christ, Herbert & Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.) (2007), *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (5. Aufl.). Tübingen, Basel: A. Francke Verlag.

- Bausch, Karl-Richard & Kasper, Gabriele (1979), Der Zweitsprachenerwerb: Möglichkeiten und Grenzen der „großen“ Hypothesen. *Linguistische Berichte* 64, 3–35.
- Bausch, Karl-Richard & Raabe, Horst (1978), Zur Frage der Relevanz von kontrastiver Analyse, Fehleranalyse und Interimsprachenanalyse für den Fremdsprachenunterricht. *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 4, 56–75.
- Boeckmann, Klaus-Börge (2008), Der Mensch als Sprachwesen - das Gehirn als Sprachorgan. *Fremdsprache Deutsch* 38, 5–11.
- Bohnsack, Ralf (2010), *Rekonstruktive Sozialforschung. Eine Einführung in qualitative Methoden* (8. Aufl.). Opladen, Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich.
- Braun, Maximilian (1937), Beobachtungen zur Frage der Mehrsprachigkeit. *Göttingische Gelehrte Anzeigen* 4, 115–130.
- Brdar-Szabó, Rita (2010), Nutzen und Grenzen der kontrastiven Analyse für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. In: Krumm et al. (Hrsg.) (2010), 518–531.
- Carver, Ronald P. (1992), Reading rate: Theory, research, and practical implications. *Journal of Reading* 36: 2, 84–95.
- Caspari, Daniela; Helbig, Beate & Schmelter, Lars (2007), Forschungsmethoden: Explorativ-interpretatives Forschen. In: Bausch et al. (Hrsg.) (2007), 499–505.
- Cenoz, Jasone; Hufeisen, Britta & Jessner, Ulrike (Hrsg.) (2003), *The multilingual lexicon*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Clarke, Mark A. (1980), The short-circuit hypothesis of ESL reading or when language competence interferes with reading. *The Modern Language Journal* 64: 1, 203–210.
- Cook, Vivian & Bassetti, Benedetta (2005), An introduction to researching second language writing systems. In: Cook, Vivian & Bassetti, Benedetta (Hrsg.) (2005), *Second language writing systems*. Clevedon: Multilingual Matters, 1–67.
- Cummins, Jim (1979), Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children. *Review of Educational Research* 49: 2, 222–251.
- Demirkaya, Sevilen (2014), Analyse qualitativer Daten. In: Settinieri, Julia; Demirkaya, Sevilen; Feldmeier, Alexis; Gültekin-Karakoç, Nazan & Riemer, Claudia (Hrsg.) (2014), *Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: Eine Einführung*. Paderborn: Ferdinand Schöningh, 213–227.
- Dörnyei, Zoltán (2007), *Research methods in applied linguistics*. Oxford: Oxford University Press.
- Dröschel, Yvonne (2011), *Lingua Franca English. The role of simplification and transfer*. Bern u.a.: Peter Lang.
- Dürscheid, Christa (2002), *Einführung in die Schriftlinguistik*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.

- Ecke, Peter (2009), Multilingualism resources. Associations, journals, book series, bibliographies and conference lists. In: Aronin & Hufeisen (Hrsg.) (2009), 137–154.
- Edmondson, Willis (2001), Transfer beim Erlernen einer weiteren Fremdsprache: die L1-Transfer-Vermeidungsstrategie. In: Aguado, Karin & Riemer, Claudia (Hrsg.) (2001), *Wege und Ziele. Zur Theorie, Empirie und Praxis des Deutschen als Fremdsprache (und anderer Fremdsprachen)*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 137–154.
- Ehlers, Swantje (1992), *Literarische Texte lesen lernen*. München: Klett Edition Deutsch.
- Ehlers, Swantje (2001), Lesen in fremden Sprachen. In: List, Gudula & List, Günther (Hrsg.) (2001), *Quersprachigkeit. Zum transkulturellen Registergebrauch in Laut- und Gebärdensprachen*. Tübingen: Stauffenburg Verlag, 319–349.
- Ehlers, Swantje (2007), Übungen zum Leseverstehen. In: Bausch et al. (Hrsg.) (2007), 287–292.
- Ericsson, Karl A. & Simon, Herbert A. (1987), Verbal reports on thinking. In: Faerch, Claus & Kasper, Gabriele (Hrsg.) (1987), *Introspection in second language research*. Clevedon: Multilingual Matters, 24–53.
- Faerch, Claus & Kasper, Gabriele (1987), From product to process - introspective methods in second language research. In: Faerch, Claus & Kasper, Gabriele (Hrsg.) (1987), *Introspection in second language research*. Clevedon: Multilingual Matters, 5–23.
- Feld-Knapp, Ilona (2005), *Textsorten und Spracherwerb. Eine Untersuchung zur Relevanz textsortenspezifischer Merkmale für den „Deutsch als Fremdsprache“-Unterricht*. Hamburg: Verlag Dr. Kovač.
- Feld-Knapp, Ilona (2009), Erfolgreich kommunizieren zwischen den Kulturen. Überlegungen zu kommunikativen und interkulturellen Kompetenzen im DaF-Unterricht. *Jahrbuch der ungarischen Germanistik 2009*, 60–73.
- Flynn, Suzanne; Foley, Claire & Vinnitskaya, Inna (2004), The cumulative-enhancement model for language acquisition: comparing adults' and children's patterns of development in first, second and third language acquisition of relative clauses. *International Journal of Multilingualism* 1: 1, 3–16.
- Franceschini, Rita (2009), The genesis and development of research in multilingualism. Prospectives for future research. In: Aronin & Hufeisen (Hrsg.) (2009), 27–61.
- Fritz, Angela & Suess, Alexandara (1986), *Lesen: die Bedeutung der Kulturtechnik Lesen für den gesellschaftlichen Kommunikationsprozess*. Konstanz: Universitätsverlag.
- Fuhs, Burkhardt (2007), *Qualitative Methoden in der Erziehungswissenschaft*. Darmstadt: WBG.
- Gass, Susan M. & Mackey, Alison (2000), *Stimulated recall methodology in second language research*. London; Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Gass, Susan M. & Selinker, Larry (2001), *Second language acquisition: An introductory course*. Mahwah, NJ: Erlbaum.

- Gellert, Anne (2003), Englische Vorkenntnisse im Deutschunterricht nutzen? Eine Umfrage in Japan und Korea. In: Wannagat, Ulrich; Gerbig, Jürgen & Bucher, Stefan (Hrsg.) (2003), *Deutsch als zweite Fremdsprache in Ostasien – neue Perspektiven*. Tübingen: Stauffenburg Verlag, 233–250.
- Gnutzmann, Claus (2007), Language Awareness, Sprachbewusstheit, Sprachbewusstsein. In: Bausch et al. (Hrsg.) (2007), 335–339.
- Grein, Marion (2007), *Kommunikative Grammatik im Sprachvergleich: die Sprechaktsequenz Direktiv und Ablehnung im Deutschen und Japanischen*. Tübingen: Niemeyer.
- Groseva, Maria (1998), Dient das L2-System als ein Fremdsprachenlernmodell? In: Hufeisen & Lindemann (Hrsg.) (1998), 21–30.
- Grotjahn, Rüdiger (1997), Language Awareness. *Praxis des neusprachlichen Unterrichts* 3, 227–237.
- Grotjahn, Rüdiger (2007), Konzepte für die Erforschung des Lehrens und Lernens fremder Sprachen: Forschungsmethodologischer Überblick. In: Bausch et al. (Hrsg.) (2007), 493–499.
- Haider, Barbara (2010), Mehrsprachigkeit. In: Barkowski, Hans & Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.) (2010), *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Tübingen, Basel: A. Francke Verlag, 207–208.
- Hammarberg, Björn (2001), Roles 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, 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, 127–153.
- Hancin-Bhatt, Barbara & Bhatt, Rakesh M. (1997), Optimal L2 syllables. *Studies in Second Language Acquisition* 19, 331–378.
- Haushofer, Marlen (2004), *Die Wand*. Berlin: List Taschenbuch.
- Heine, Lena (2013), Introspektive Verfahren in der Fremdsprachenforschung: State-of-the-Art und Desiderata. In: Aguado, Karin; Heine, Lena & Schramm, Karen (Hrsg.) (2013), *Introspektive Verfahren und Qualitative Inhaltsanalyse in der Fremdsprachenforschung*. Frankfurt am Main, Wien: Peter Lang-Edition, 13–30.
- Herdina, Philip & Jessner, Ulrike (2002), *A dynamic model of multilingualism: perspectives of change in psycholinguistics*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Hessky, Regina (1994), Der Sprachvergleich als Hilfe beim Grammatiklernen. *Deutsch als Fremdsprache* 31: 1, 20–25.
- Hiram, Maxim II. (2002), A study into the feasibility and effects of reading extended authentic discourse in the beginning German language classroom. *The Modern Language Journal* 86: 1, 20–35.

- Hohenstein, Christine & Kameyama, Shinichi (2010), Kontrastive Analyse Japanisch-Deutsch. In: Krumm et al. (Hrsg.) (2010), 593–602.
- Hufeisen, Britta (1994), *Englisch im Unterricht Deutsch als Fremdsprache*. München: Klett Edition Deutsch.
- Hufeisen, Britta (1998), L3 – Stand der Forschung – Was bleibt zu tun? In: Hufeisen & Lindemann (Hrsg.) (1998), 169–183.
- Hufeisen, Britta (2003), L1, L2, L3, L4, Lx - alle gleich? Linguistische lernerinterne und lernerexterne Faktoren in Modellen zum multiplen Spracherwerb. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 8: 2, 97–109.
- Hufeisen, Britta (2010), Theoretische Fundierung multiplen Sprachenlernens – Faktorenmodell 2.0. In: Bogner, Andrea; Ehlich, Konrad; Echinger, Ludwig M.; Kelletat, Andreas F.; Krumm, Hans-Jürgen; Michel, Willy; Reuter, Ewald; Wierlacher, Alois; u. a. (Hrsg.) (2010), *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache*. München: Iudicum, 200–220.
- Hufeisen, Britta & Lindemann, Beate (Hrsg.) (1998), *Tertiärsprachen: Theorien, Modelle, Methoden*. Tübingen: Stauffenburg Verlag.
- Hufeisen, Britta & Neuner, Gerhard (2007), *Angewandte Linguistik für den fremdsprachlichen Deutschunterricht. Eine Einführung*. Berlin u.a.: Langenscheidt.
- Hufeisen, Britta & Riemer, Claudia (2010), Spracherwerb und Sprachenlernen. In: Krumm et al. (Hrsg.) (2010), 738–753.
- Ishitsuka, Izumi (in Vorbereitung), *Lernerstrategien und Lernprozesse japanischer Deutschlerner in der fremdsprachlichen Kommunikation im Kleingruppenunterricht – eine qualitative Untersuchung*. Universität Kassel: Dissertation.
- Jaensch, Carol (2009), L3 enhanced feature sensitivity as a result of higher proficiency in the L2. In: Leung, Yan-Kit Ingrid (Hrsg.) (2009), *Third language acquisition and Universal Grammar*. Clevedon: Multilingual Matters, 115–143.
- Jarvis, Scott (1997), *The role of L1-based concepts in L2 lexical reference*. Indiana University: Dissertation.
- Jarvis, Scott & Pavlenko, Aneta (2008), *Crosslinguistic influence in language and cognition*. New York, London: Routledge.
- Jessner, Ulrike (2003), The nature of cross-linguistic interaction in the multilingual system. In: Cenoz, Jasone; Hufeisen, Britta & Jessner, Ulrike (Hrsg.) (2003), *The multilingual lexicon*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 45–55.
- Jessner, Ulrike (2006), *Linguistic awareness in multilinguals: English as a third language*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Kaiser, Irmtraud & Peyer, Elisabeth (2011), *Grammatikalische Schwierigkeiten beim Lesen in Deutsch als Fremdsprache. Eine empirische Untersuchung*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

- Kallenbach, Christiane (1995), Das Konzept der subjektiven Theorien aus fremdsprachendidaktischer Sicht. In: Bredella, Lothar & Christ, Herbert (Hrsg.) (1995), *Didaktik des Fremdverstehens*. Tübingen: Narr, 81–96.
- Kaneko, Tohru & Stickel, Gerhard (Hrsg.) (1987), *Deutsch und Japanisch im Kontrast. Syntaktisch-semantiche Kontraste*. Heidelberg: Julius Groos.
- 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* (Dissertationsschrift). Tübingen: Stauffenburg Verlag.
- Kasper, Gabriele (1981), *Pragmatische Aspekte in der Interimsprache: Eine Untersuchung des Englischen fortgeschrittener deutscher Lerner*. Tübingen: Gunter Narr.
- 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, 11–26.
- Kintsch, Walter & van Dijk, Teun (1983), *Strategies of discourse comprehension*. New York: Academic Press.
- Klema, Barbara & Hashimoto, Satoshi (2007), Englisch ist wichtig, Chinesisch ist nützlich in Zukunft, Deutsch ist schwierig. Argumente für den L3-Unterricht an japanischen Hochschulen. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 12: 1, 20 S., [Online: <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-12-1/beitrag/Klema1.htm>, 7.9.2015].
- Knorr, Petra (2013), Zur Differenzierung retrospektiver verbaler Daten: Protokolle Lauten Erinnerns erheben, verstehen und analysieren. In: Aguado, Karin; Heine, Lena & Schramm, Karen (Hrsg.) (2013), *Introspektive Verfahren und Qualitative Inhaltsanalyse in der Fremdsprachenforschung*. Frankfurt am Main, Wien: Peter Lang-Edition, 31–53.
- Koda, Keiko (1994), Second language reading research, problems and possibilities. *Applied Psycholinguistics* 15, 1–28.
- Koda, Keiko (2005), *Insights into second language reading. A cross-linguistic approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Koithan, Ute; Schmitz, Helen; Sieber, Tanja & Sonntag, Ralf (2008), *Aspekte Mittelstufe Deutsch. Lehrbuch 2.* Berlin, München: Langenscheidt.
- Königs, Frank G. (2010), Zweitsprachenerwerb und Fremdsprachenlernen: Begriffe und Konzepte. In: Krumm et al. (Hrsg.) (2010), 754–764.
- Koya, Itsuki (1992), *Subjecthood and related notions. A contrastive study of English, German and Japanese*. Basel: Birkhäuser Verlag.
- Krashen, Stephen D. (1981), *Second language acquisition and second language learning*. Oxford: Pergamon Press.

- Krumm, Hans-Jürgen (1995), Das Erlernen einer zweiten und dritten Fremdsprache im Rahmen von Mehrsprachigkeitskonzepten. In: Wodak, Ruth & de Cillia, Rudolf (Hrsg.) (1995), *Sprachenpolitik in Mittel- und Osteuropa*. Wien: Passagen, 195–208.
- Krumm, Hans-Jürgen (2000), Hat Literatur einen Platz in der gegenwärtigen Diskussion über das Lehren und Lernen von Fremdsprachen? *ÖDaF Mitteilungen* 2000: 2, 18–26.
- Krumm, Hans-Jürgen (2003), Sprachenpolitik und Mehrsprachigkeit. In: Hufeisen, Britta & Neuner, Gerhard (Hrsg.) (2003), *Mehrsprachigkeitskonzept - Tertiärsprachenlernen - Deutsch nach Englisch*. Straßburg: Council of Europe Publishing, 35–49.
- Krumm, Hans-Jürgen; Fandrych, Christian; Hufeisen, Britta & Riemer, Claudia (Hrsg.) (2010), *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch, 1. Halbband*. Berlin, New York: De Gruyter.
- Kubota, Ryuko (1998), An investigation of L1-L2 transfer in writing among Japanese university students: Implications for contrastive rhetoric. *Journal of Second Language Writing* 7, 69–100.
- Lamnek, Siegfried (1993), *Qualitative Sozialforschung. Band 2. Methoden und Techniken* (3. korrigierte Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Laufer, Batia (1992), How much lexis is necessary for reading comprehension? In: Amaud, Pierre J. L. & Béjoint, Henri (Hrsg.) (1992), *Vocabulary and applied linguistics*. London: Macmillan, 126–132.
- Lindemann, Beate (1998), L2 – L3 und ihre zwischensprachliche Interaktion. Probleme und Herausforderungen in bezug auf Untersuchungsdesigns. In: Hufeisen & Lindemann (Hrsg.) (1998), 159–168.
- Lutjeharms, Madeline (2002), Lesestrategien und Interkomprehension in Sprachfamilien. In: Kischel, Gerhard (Hrsg.) (2002), *EuroCom – mehrsprachiges Europa durch Interkomprehension in Sprachfamilien. Tagungsband des International Fachkongresses im Europäischen Jahr der Sprachen 2001*. Aachen: Shaker Verlag, 119–135.
- Mayring, Philipp (1988), *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Weinheim: Beltz.
- McArthur, Tom (1992), *The Oxford companion to the English language*. Oxford: OUP.
- Meißner, Franz-Joseph (1997), Philologiestudenten lesen in fremden romanischen Sprachen. Konsequenzen für die Mehrsprachigkeitsdidaktik aus einem empirischen Vergleich. In: Meißner, Franz-Joseph (Hrsg.) (1997), *Interaktiver Fremdsprachenunterricht. Wege zu authentischer Kommunikation*. Tübingen: Narr, 25–44.
- Meißner, Franz-Joseph (2004), Transfer und Transferieren. *EuroCom*, 21 S., [Online: <http://www.eurocomresearch.net/lit/MeissnerTransfer.pdf>, 28. Juli 2015].
- Neuland, Eva & Peschel, Corinna (2013), *Einführung in die Sprachdidaktik*. Stuttgart, Weimar: Verlag J.B. Metzler.

- Neuner, Gerhard (2003), Mehrsprachigkeitskonzept und Tertiärsprachendidaktik. In: Hufeisen, Britta & Neuner, Gerhard (Hrsg.) (2003), *Mehrsprachigkeitskonzept – Tertiärsprachen – Deutsch nach Englisch*. Straßburg: Council of Europe Publishing, 13–34.
- Odlin, Terence (1989), *Language Transfer. Cross-linguistic influence in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Oebel, Guido (2007), DaF (L3) via Englisch (L2) in Japan (L1). Attraktivitätsfaktoren und Erfolgsgaranten beim Deutschlernen in Japan: Rekurrenzen auf Englisch als Eselsbrückensprache mit hohem Transferpotenzial, Neudefinierung der Lehrerrolle, höchstmögliche Lernerinvolvement durch LdL (Lernen durch Lehren). *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 12: 1, 27 S., [Online: <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-12-1/beitrag/Oebel1.htm>, 15.03.2015].
- Oomen-Welke, Ingelore (2003), Entwicklung sprachlichen Wissens und Bewusstseins im mehrsprachigen Kontext. In: Bredel, Ursula (Hrsg.) (2003), *Sprachdidaktik. Ein Handbuch*. Paderborn: Ferdinand Schöningh, 456–467.
- Rein, Kurt (1983), *Einführung in die kontrastive Linguistik*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Reissner, Christina (2004), Fachsprachen und Interkomprehension. In: Klein, Horst G. & Rutke, Dorothea (Hrsg.) (2004), *Neuere Forschungen zur europäischen Interkomprehension*. Aachen: Shaker Verlag, 135–154.
- Richards, Jack C. (1976), The role of vocabulary teaching. *TESOL Quarterly* 10, 77–89.
- Ringbom, Håkan (1987), *The role of the first language in foreign language learning*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Ringbom, Håkan (2007), *Cross-linguistic similarity in foreign language learning*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Rosebrock, Cornelia & Nix, Daniel (2012), *Grundlagen der Lesedidaktik und der systematischen schulischen Leseförderung* (5. Aufl.). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Rösler, Dietmar (2000), Kontrastivität und Fremdsprachenlernen. In: Richter, Gerd; Riecke, Jörg & Schuster, Britt-Marie (Hrsg.) (2000), *Raum, Zeit, Medium - Sprache und ihre Determinanten*. Darmstadt: Hessische Historische Kommission, 891–905.
- Sato, Kazuhiro (2009), Globalisierung und Sprachenpolitik. Schulsprachenpolitik in Japan und Deutschland. *The Ryukoku Journal of Humanities and Sciences* 30: 2, 91–106.
- Schmid, Stephan (1996), Multilingualer Fremdsprachenunterricht: Ein didaktischer Versuch mit Lernstrategien. *Multilingua* 15: 1, 55–90.
- Selinker, Larry (1972), Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics* 10: 3, 209–231.
- Sharwood-Smith, Michael (1994), *Second language learning. Theoretical foundations*. London: Longman.

- Sharwood-Smith, Michael & Kellerman, Eric (1986), Crosslinguistic influence in second language acquisition: an introduction. In: Sharwood-Smith, Michael & Kellerman, Eric (Hrsg.) (1986), *Crosslinguistic influence in second language acquisition*. New York: Pergamon Press, 1–9.
- Smith, Larry (1983), English as an international language, No room for chauvinism. In: Smith, Larry (Hrsg.) (1983), *Readings in English as an international language*. Oxford: Pergamon Press, 7–11.
- Springsits, Birgit (2012), Deutsch als Fremd- und/oder Zweitsprache? (K)eine Grenzziehung. *ÖDaF Mitteilungen* 2012: 1, 93–103.
- Takahashi, Tomoko & Beebe, Leslie M. (1993), Cross-linguistic influence in the speech act of correction. In: Kasper, Gabriele & Blum-Kulka, Shoshana (Hrsg.) (1993), *Interlanguage pragmatics*. Oxford: Oxford University Press, 138–157.
- Tekin, Özlem (2012), *Grundlagen der Kontrastiven Linguistik in Theorie und Praxis*. Tübingen: Stauffenburg Verlag.
- Thurmair, Maria (2010), Textsorten. In: Krumm et al. (Hrsg.) (2010), 284–293.
- Vildomec, Věroboj (1963), *Multilingualism*. Leyden: A. W. Sythoff.
- Weinreich, Uriel (1953), *Languages in contact*. New York: Publications of the Linguistic Circle of New York.
- Wildenauer-Józsa, Doris (2005), *Sprachvergleich als Lernerstrategie. Eine Interviewstudie mit erwachsenen Deutschlernenden*. Freiburg im Breisgau: Fillibach.
- Zapp, Franz J. (1983), Sprachbetrachtung im lexikalisch-semantischen Bereich: eine Hilfe im Zweit- und Drittspracherwerb. *Der fremdsprachliche Unterricht* 17, 193–199.
- Zobl, Helmut (1992), Prior linguistic knowledge and the conservatism of the learning procedure: Grammaticality judgments of unilingual and multilingual learners. In: Gass, Susan M. & Selinker, Larry (Hrsg.) (1992), *Language transfer in language learning* (bearb. Aufl.). Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins, 176–196.

Anhang

Laut-Denk- und Stimulated-Recall-Leitfaden

➤ Laut-Denk-Anleitung

Gesprochen: „Ich möchte gerne, dass du während des Lesens laut sprichst. Was ich damit meine ist, dass du alles laut sagen sollst, was du dir normalerweise still in deinem Kopf denkst. Mach es einfach so, als ob du alleine hier wärst und mit dir selbst sprechen würdest. Du musst deine Gedanken nicht erklären, nur laut sagen. Es gibt nichts, was du nicht sagen darfst. Aber am wichtigsten sind die Gedanken, die du hast während du nachdenkst. Das Video brauchen wir, damit du dich später leichter an deine Gedanken erinnern kannst und damit du mir besser davon erzählen kannst.

Du liest den Text einfach so, wie du ihn normal in einem Buch lesen würdest. Du darfst kein Wörterbuch verwenden. Wenn du fertig bist, öffnest du bitte die Türe und ich schalte die Kamera aus. (– PAUSE –) Ist alles klar oder hast du noch Fragen zu der Aufgabe oder zu meinen Anweisungen?“

➤ Stimulated-Recall-Anleitung

Gesprochen: „Wir sehen uns jetzt das Video an. Mich interessiert, was du zu der Zeit gedacht hast, als du den Text gelesen und die Aufgaben gemacht hast. Ich höre, was du gesagt hast, aber vielleicht Erinnerst du dich noch an andere Dinge, die du gedacht hast. Ich möchte, dass du mir erzählst, was zu dieser Zeit in deinem Kopf passiert ist. Es geht um deine Gedanken während des Lesens.

Ich stelle den Laptop jetzt auf den Tisch und wir sehen es uns gemeinsam an. Am besten ist es, wenn du einfach selbst auf Pause drückst, wenn du mir etwas sagen möchtest. Wenn ich dich etwas fragen möchte, werde ich auch Pause drücken. Du kannst irgendwelche Stellen aussuchen, oder Stellen, die für dich interessant/wichtig waren, oder Stellen, an denen du besonders viel nachgedacht hast. Es ist wichtig, dass du zuerst Pause drückst bevor du etwas sagst, sonst kann man dich auf der Aufnahme nicht gut hören. Verstehst du, was wir jetzt machen? / Hast du noch Fragen?

Zum Schluss (wenn Sitzung von beiden Seiten abgeschlossen ist und nichts mehr hinzugefügt wird): fragen, ob Proband/in Fragen od. Kommentare bzgl. der Aufnahme od. Aufgaben at, interessante Punkte ansprechen), fragen ob Proband/in der Sprachvergleich bewusst war (wenn dieser vorkam).

Fragebogen zur Erhebung der Sprachlernbiographie

Geburtsort:

Alter:

Geschlecht: M/W

1. Wo lernst du Englisch / hast du Englisch gelernt? Wie lange?

2. Wo lernst du Deutsch / hast du Deutsch gelernt? Wie lange?

3. Welche anderen Sprachen lernst du / hast du gelernt? Wo und wie lange?

4. Wie oft verwendest du die Sprachen im Alltag? Du kannst pro Sprache verschiedene Fertigkeiten aufschreiben (**Fertigkeiten = Sprechen, Lesen, Schreiben, Hören**):

Japanisch: ☐ Nie an __ Tagen / Monat an __ Tagen / Monat an __ Tagen / Monat

Fertigkeit(en):

Englisch: ☐ Nie an __ Tagen / Monat an __ Tagen / Monat an __ Tagen / Monat

Fertigkeit(en):

Deutsch: ☐ Nie an __ Tagen / Monat an __ Tagen / Monat an __ Tagen / Monat

Fertigkeit(en):

Sprache: ☐ Nie an __ Tagen / Monat an __ Tagen / Monat an __ Tagen / Monat

Fertigkeit(en):

Sprache: ☐ Nie an __ Tagen / Monat an __ Tagen / Monat an __ Tagen / Monat

Fertigkeit(en):

5. Welche Auswirkungen hat der Aufenthalt in Österreich bis jetzt auf dein **Deutsch**?

☐ Verbesserung im Lesen
☐ Verbesserung im Sprechen

☐ Verbesserung im Hören
☐ Verbesserung im Schreiben

☐ Verschlechterung im Lesen
☐ Verschlechterung im Sprechen

☐ Verschlechterung im Hören
☐ Verschlechterung im Schreiben

☐ Andere:

6. Welche Auswirkungen hat der Aufenthalt in Österreich bis jetzt auf dein **Englisch**?

☐ Verbesserung im Lesen
☐ Verbesserung im Sprechen

☐ Verbesserung im Hören
☐ Verbesserung im Schreiben

☐ Verschlechterung im Lesen
☐ Verschlechterung im Sprechen

☐ Verschlechterung im Hören
☐ Verschlechterung im Schreiben

☐ Andere:

7. Haben sich deine Lerntechniken verändert, seit du nach Österreich gekommen bist? Lernst du Sprachen jetzt anders, als du es in Japan gemacht hast?

☐ Ja, und zwar:

☐ Nein

Transkription des Gesprächs mit Proband 1

Literarischer Text (VLE = videobasiertes Lautes Erinnern/Stimulated Recall Video)

- 1 (VLE 6s)
2 P1: Jetzt * ahm * sehe ich “erst gegen drei Uhr” deswegen schon in mein Ko- in meinem
3 Kopf vorstellen * ich stelle halb drei Uhr, welche Wetter oder * wer ist- wer kommt oder sol-
4 che Dinge (2s) und ich lese schon dann (1s) ahm * ich übersetze auf Japanisch jetzt alles *
5 aber nur Sätze so- nicht Sätze sondern nur Wort Wort Wort Wort * dann ich versuche nur *
6 wie heißt (1s) nicht perfekt Deutsch aber Wörter- Wort Wort Wort * dann ich versuche selbst
7 * kombini- kombinieren/
8 F: Selbst zu kombinieren mhm/
9 P1: Ja\ dann * vorstellen
10 F: Mhm
11 (VLE 10s)
12 P1: Schon ich ((kichert)) ich habe missverstanden
13 F: Mhm/
14 P1: „Kofferraum“/ ich habe Kaffeeroom gesehen ((lacht))
15 (VLE 10s)
16 P1: Ich notize * die Wörter das ich nicht verstehe
17 F: Mhm
18 (VLE 5s)
19 F: „Kammer“/ das hast du öfter wiederholt/
20 P1: Ja „Kammer“\ wiederholen * wenn ich wiederhole dann * manchmal kommt das Wort\
21 zum Beispiel „Kammer“ ist * ich habe schon einmal irgendwo gehört aber ich erinnere mich
22 nicht an- daran, deswegen „Kammer“ „Kammer“ „Kammer“
23 F: Mhm
24 P1: „Kammer“ „Kammer“ „Kammer“ aber * nicht
25 (VLE 9s)
26 P1: Ja dann kommt „Küche“ * „neben Küche“ deswegen ich habe * gedacht etwas Verbin-
27 dung mit Küche oder Zimmer
28 F: Mhm/
29 P1: Unterzimmer (1s) „Kammer“ ah jetzt verstehe ich Kammer ist Unter- * Unter- * boden\
30 nicht Boden sondern wie heißt (2s) ahm ja\
31 F: Du meinst Keller
32 P1: Ja Keller ((lacht)) nein/ das ist auch falsch ((lacht))
33 (VLE 10s)
34 F: Du hast das da durchgestrichen bei „Spirituskoher“/
35 P1: Ja\ das bedeutet „Spirituskoher“ aber verstehe ich nicht * aber ich verstehe „Spiritus“/
36 F: Mhm
37 P1: Dann „Kocher“ ich- * ich denke oft beide und wenn dann das ist das Wort dann * das ist
38 auch gleich wie Japanisch * Japanisch auch zwei Wörter verbunden aber man kann verste-
39 hen\ ein Wort ein Wort dann zusammen * irgendwie * das ist sehr sehr meiste Methode
40 (VLE 12s)
41 P1: Ja\ * ich kann nicht immer * nicht gut verstehen das getrennt Verb/ das ist wirklich ein
42 Problem (1s) ich seh am Anfang „fing“/ (1s) dann etwas fingen fangen * etwas fangen * aber

43 kommt „vor“\ ich kann nicht * wie heißt * ich habe keine Ahnung vorfangen abfangen oder *
 44 wie heißt (1s) ich kann nicht ahnen ja\ ((kichert)) aber ich * das ist auch schwer (1s) immer
 45 Problem\ ich kann nicht ahnen
 46 F: Ja\
 47 P1: Kommt dann ah * anfangen\ (2s) wenn ich lese das ist nicht so großes Problem aber
 48 wenn ich hören das ist wirklich Problem
 49 (VLE 20s)
 50 F: Da hast du jetzt eine Erkenntnis gehabt/
 51 P1: Ja das und das war übersetzen
 52 F: Mhm
 53 (VLE 15s)
 54 P1: Ja\ jetzt notize ich weil das Wort nicht verstehen
 55 (VLE 10s)
 56 P1: Ja jetzt * „gegen“ bedeutet viele (1s) „gegen“ hat viele Bedeutung (1s) aber * ich kann
 57 nicht erkennen das „gegen“ ist welche gegen\ welche Bedeutung\ * das ist immer schwierig
 58 F: Mhm
 59 P1: Und jetzt versuche ich
 60 (VLE 32s)
 61 P1: Ich- hier ist neue Charakter * deswegen notize ich aber ich- am Anfang verstehe ich nicht
 62 * „ich“ hm/ ((kichert)) wer ist „ich“
 63 (VLE 16s)
 64 F: Was hast du da gedacht jetzt bei dem Teil mit „Luise“/
 65 P1: Ja\ „Luise liebt den Umgang“ aber * mein Kopf funktioniert Wort Wort Wort deswegen
 66 „Luise“ *suki* das ist auch Japanisch (1s) dann kommt etwas aber das ist länger deswegen (1s)
 67 naja (2s) ich konnte nicht das übersetzen * aber mein Kopf funktioniert immer „Luise“ *suki*
 68 dann * ich konnte nicht übersetzen deswegen mein Sprache ist stopp\ aber ich lese immer
 69 nicht so sondern Wort Wort Wort Wort
 70 F: Mhm
 71 (VLE 14s)
 72 P1: Ja\ jetzt * ich konnte nicht diese Teil * diesen Teil nicht verstehen aber ich notize einmal
 73 „ich“ und „Hugo“ „Luise“ es gibt- die Charakters einfach eine (1s) einfach (1s) Überblick
 74 oder etwas Zusammenfassung
 75 F: Mhm ja
 76 (VLE 17s)
 77 P1: Ich lese hier „räumen“/ dann das bedeutet etwas (1s) ja\ (1s) räumen * ja\ deswegen ich *
 78 deswegen habe ich nicht gesehen was da * was Geschirr oder Tisch oder- aber in meinem
 79 Kopf schon nicht Geschirr oder Tisch sondern allgemein solche Dinge (1s) Hausarbeit ma-
 80 chen\
 81 F: Mhm
 82 (VLE 6s)
 83 F: Was hast du dir da gedacht/
 84 P1: Ja das ist auch * so machen dann „Hausbank“ * „Hausbank“ ich * „Hausbank“ was ist
 85 „Hausbank“ aber wenn ich „Haus“ und „Bank“/ dann ah „Hausbank“\
 86 F: Mhm
 87 P1: Und „Sonne“
 88 (VLE 30s)

89 F: Was hast du dir da jetzt gedacht/
90 P1: Ja\ ich sage jetzt ich verstehe einige Wort nicht aber * ich verstehe irgendwie das S- die
91 Sätze
92 F: Mhm
93 P1: Irgendwie aber das ist nicht (2s) wie heißt (1s) ich verstehe das sehr einfach Wörter\ und
94 zum Beispiel „heiter“ und „Fichten“ „Kessel“ ich verstehe nicht aber andere Wörter * wie
95 heißt * außer diese Wörter verstehe ich irgendwie aber nicht genau (1s) wenn ich genau ver-
96 stehen möchte dann müsste ich viel viel recherchieren oder dann Wörter- Wörterbuch benut-
97 zen
98 (VLE 23s)
99 F: Was hast du da gedacht/
100 P1: Ja jetzt * ich versuche irgendw- irgendwie verstehen ((lacht)) aber das ist wirklich keine
101 Ahnung deswegen schon aufgegeben
102 F: Aha du hast gesagt zuerst du verstehst es nicht und dann du verstehst es/
103 P1: Ja\ * nicht
104 F: Nicht\ aha
105 P1: Ich verstehe nicht hier diesen Teil (3s) ein bisschen verstehe aber nicht genau und das ist
106 unsicher (2s) ich stelle einige * Szene aber ich weiß nicht das- ob das richtig ist
107 F: Mhm
108 (VLE 10s)
109 P1: Ich finde dass Lachs [Anm.: „Luchs“] ist * Fisch
110 F: Mhm * aha/
111 P1: Lachs * deswegen (2s) dann kommt etwas mit Fluss oder Meer oder irgendetwas
112 (VLE 25s)
113 F: Was war das jetzt/
114 P1: Jetzt „Strafe“ * ich denke über „Strafe“ was bedeutet „Strafe“
115 F: Mhm/
116 P1: Steuer/ (2s) ja kommt oft sehr sehr ähnliche Wörter * „Strafe“ „Strafe“ was ist „Strafe“ *
117 dann vielleicht das ist (1s) *bakkin* * *bakkin* ist „Strafe“ auf Japanisch vielleicht * deswegen
118 ich notize „Strafe“ ist
119 F: Mhm ok
120 (VLE 6s)
121 P1: Aber ich verstehe nicht hier diesen Teil (1s) das ist für mich schwer (2s) zum Beispiel
122 wenn ich Verb * Verb ist Problem\ wenn ich nicht Verb verstehe dann ist es wirklich schwer
123 F: Mhm\
124 P1: Ich verstehe andere Wort aber nicht * Verb\
125 (VLE 6s)
126 P1: Ja und da auch ahm (1s) ich denke über „ihn“ * das ist pronominal/ pronominal/ oder ich
127 weiß nicht\ „ihn“ bedeutet irgendetwas- andere bestimmte Wort aber * ich versuche oft was ist
128 „ihn“/ was ist- ja aber ich kann nicht gleichzeitig machen\ ich muss- ich brauche viele Zeit
129 F: Mhm
130 (VLE 4s)
131 P1: Ja jetzt sage ich nicht genau\
132 F: Ja/
133 P1: Aber ich versteh irgendwie * irgend-
134 (VLE 10s)

135 P1: Hier ist auch * ich verstehe (1s) ich weiß ich kenne das Wort kümmern aber nicht „be-
 136 kümmern“ (2s) was bedeutet „bekümmern“ aber vielleicht ähnlich wie kümmern
 137 (VLE 12s)
 138 P1: ((lacht)) Ich versuche oft wenn Körperteile dann hier * hier ((deutet auf Kopf, Arme,
 139 Beine))
 140 F: Aha ok ((lacht))
 141 P1: ((lacht)) ja aber vielleicht das ist meine persönliche * ja\ ((lacht))
 142 (VLE 10s)
 143 F: Was hast du da jetzt gedacht wo das eingekreist hast/
 144 P1: Ich verstehe nicht „beide“ * aber „beide“ ist irgend- irgendwo habe ich schon gehört und
 145 „beide“ ist- das Wort klingt sehr einfach aber (2s) ahm
 146 F: Mhm\
 147 (VLE 6s)
 148 F: Da hast du jetzt- ja/
 149 P1: ((Kichert)) ja\ jetzt ich habe gedacht ah * wo/ ah (1s) „redete ihm“\ ich habe einmal ge-
 150 dacht * mit jemand- „ich“ rede mit Lachs
 151 F: Ja/
 152 P1: Ist das * welche oder * ja Fantasie was- ich versteh nicht
 153 (VLS 10s)
 154 P1: Ja\
 155 F: Jetzt gehst du wieder-
 156 P1: Ja wieder zurück um- zurück ein bisschen vorher dann (1s) denke ich nochmal aber
 157 ((hustet)) nicht gut verstehen\ und „streichelte“ (2s) für mich „streichelte“ und „Strafe“ ist
 158 ein bisschen ähnlich deswegen denke ich nochmal * es gibt- (1s) vielleicht es gibt einige
 159 Verbindung aber ganz total anders * aber solche Buchstab- Buchstabieren/
 160 F: Buchstaben mhm/
 161 P1: Sehen wirklich ähnlich aus für mich aber (2s) ja\ „st“ nur „st“ * „str“ aber * klingt gleich
 162 oder ja\ (1s) ähnlich
 163 (VLE 29s)
 164 F: Was hast du dir da jetzt gedacht als du so-
 165 P1: Ja\ hier (1s) ich lese einmal dann ich * keine Ahnung aber „Hund“ ah/ „Hund“\ * ich
 166 merke jetzt „Hund“ ist Hund\
 167 F: Mhm
 168 P1: Ja manchmal mein Kopf- wenn ich hier diesen Teil verstehe ich (1s) wirklich nicht und *
 169 deswegen mein Kopf ist ein bisschen (2s) Katastrophe oder- deswegen wenn einfach Wort
 170 kommt aber ich merke nicht weil * mein Kopf schon verstehen das- das Wort- das Teil ist
 171 wirklich schwer deswegen * ah (2s) wenn schwer fällt- wenn ich etwas schwer fällt dann
 172 mein Kopf ist schon * ein bisschen verändert\ ah das ist schon * wenn (1s) wie heißt (2s)
 173 mein Kopf betrachtet den Teil schon als schwieriger * deswegen manchmal wenn einfach
 174 Wort kommt aber ich merke nicht\
 175 F: Mhm\
 176 P1: Aber wenn ich langsam lese dann ah/ * und ich versuche von einfach Wort weiter weiter
 177 verstehen\ ich verstehe den „Hund“ und was kann ich verstehen * dann (1s) über * denke\ um
 178 einfach Wort
 179 (VLE 9s)
 180 P1: Ja hier weiter

181 F: Mhm/
 182 P1: Und „Fichten“ das Wort * nochmal kommt\ deswegen ich denke ah/ vielleicht kann ich
 183 ahm * vermuten
 184 (VLE 10s)
 185 P1: Ich habe gedacht „verschwand“ * „verschwand“ oder „die Sonne hinter den Fichten“
 186 deswegen ich schreibe etwas (1s) etwas Bild/ und „Sonne“ was kommt „Sonne“ * da\ wohin/
 187 wohin geht Sonne/ * da
 188 F: Und du hast dir dann gedacht dass/
 189 P1: Ja ja dann vermute ich etwas aber ich weiß nicht ob das richtig ist (4s) ja dann vermute
 190 ich ((hustet)) das ist etwas Berg * Berg oder Meer/
 191 F: Mhm * was hast du dir da gedacht/ du hast da auch was drüber geschrieben/
 192 P1: Ja ((kichert)) das ist- das ist Mensch oder * ich weiß nicht\ aber ich habe hier gedacht
 193 Lachs ist Mensch
 194 (VLE 10s)
 195 P1: Ja\ (1s) das ist „Reisfleisch“ * und wenn ich Wort Wort denke dann einfach\ aber wenn
 196 ich „Reisfleisch“ lese ich- dann * keine Ahnung was ist „Reisfleisch“\ aber wenn ich das-
 197 wie heißt * diese Grenze finde dann kann ich verstehen\ (1s) aber ich kann nicht so lesen
 198 dann * schnell lese ich dann kann ich nicht merken
 199 F: Mhm
 200 P1: Solche\ * „Reisfleisch“ „Reisfleisch“ * langsam lese dann „Reisfleisch“ ah/
 201 F: Mhm * ja\
 202 (VLE 5s)
 203 P1: Jetzt * „ich hätte es natürlich nicht tun müssen“\ ich übersetze einfach *watashi wa shita-*
 204 *kunakatta* (1s) dann kommt sicher was * was möchte * was möchte „ich“ nicht müssen oder\
 205 F: Mhm
 206 (VLE 19s)
 207 P1: Ja\ (1s) dann ich lese hier/ (1s) „aber ich war selbst hungrig, und ich wußte“ aber leider
 208 ich konnte nicht verstehen\ deswegen schon weiter weiter lesen
 209 F: Mhm
 210 P1: Dann * und „vorzog“/
 211 F: Mhm/
 212 P1: Aber „vorzog“ ist vorziehen aber (1s) ich brauche hier auch einige Zeit\ „vorzog“ vor-
 213 ziehen was ist vorziehen so\ ich muss einmal (1s) ja\ bearbeiten nur dann einmal zurück die
 214 (1s) ja echte wie heißt * Normalform/
 215 F: Infinitv
 216 P1: Ja Infinitv
 217 (VLE 16s)
 218 P1: Ja\ „um sieben Uhr“ kommt irgendwann deswegen ich hab * „sieben Uhr“ vorher „drei
 219 Uhr“
 220 F: Mhm
 221 (VLE 9s)
 222 P1: Ich verstehe „Gastgeber“ das Wort aber (1s) na „Gastgeber“ bedeutet sehr einfach aber
 223 (1s) wie heißt (2s) ich umgekehrt immer\ „Gastgeber“ „Gast“ * „Gast“ ist Gast\
 224 F: Mhm
 225 P1: Aber „geber“/ * „Gastgeber“ (2s) ja manchmal vermischt ein bisschen * „Gast“ es
 226 kommt wenn Leute aber „geber“ ist (2s) ja\

227 (VLE 20s)
 228 P1: „würden“ ist (1s) ich lerne schon aber (1s) es ist immer schwierig\ „würden“ haben auch
 229 einige Bedeutungen
 230 F: Mhm
 231 P1: Ja „würden“ (2s) ja (1s) ich versteh hier auch ein bisschen * unsicher (3s) und (1s) ja
 232 zum Beispiel „damit“ ist Wort etwas folgt * deswegen ich muss im- ich (1s) ich konzentriere
 233 immer solche Wort\ „damit“ oder „deshalb“ oder
 234 F: Ja
 235 (VLE 21s)
 236 P1: Ja * „Petroleumlampe“ (1s) aber * ich verstehe einf- am Anfang nicht aber wenn ich
 237 Englisch (1s) hier kommt Englisch petrol lamp (2s) deswegen konnte ich verstehen\ manch-
 238 mal kommt Englisch\ * aber normalerweise ich denke immer nur Deutsch und Japanisch
 239 F: Mhm
 240 P1: Englisch kommt wirklich niemals- selten\ aber manchmal kommt (1s) wenn (1s) in Japan
 241 gibts einige japanisches Englisch und dann wir können als Katakana verstehen\ deswegen
 242 kommt manchmal
 243 (VLE 22s)
 244 F: Da schaust du jetzt (1s) sehr nachdenklich aus/ was hast du da jetzt gedacht/
 245 P1: Ja ja hier * ist schwer zu verstehen\ wo * wo * hier ja hier (1s) ich konnte nicht * gar
 246 nicht vorstellen\ * schwer
 247 F: Welcher Teil/ der/
 248 P1: „In der Wärme und Stille“ * dann „Lachs [Anm.: „Luchs“] hatte sich ins Ofenloch zu-
 249 rück-“ * ja ich versuche hier auch „Ofen“ und „loch“ (1s) Wort Wort aber (1s) nicht funktio-
 250 niert\
 251 (VLE 22s)
 252 P1: Ich- ich kenne nur das Wort „zufrieden“ ist immer mit\ „zufrieden“ ich bin zufrieden mit
 253 blablabla * deswegen „zufrieden“- aber hier kommt „vor sich hin“\ was/ das ist andere Be-
 254 deutung oder (2s) ja\
 255 (VLE 30s)
 256 P1: Ja\ (1s) ich notize „trotz“ * damit kann ich gut verstehen immer\ * „trotz“ oder * solche
 257 Worte ist für mich- ich kann nicht * wie heißt (3s) Deutsch (1s) wenn ich Deutsch- wenn ich
 258 auf Deutsch denke „trotz“ * wie heißt- das ist schwer aber ich ahm
 259 F: Mhm
 260 P1: „Trotz“ bedeutet schon * kommt andere * wie heißt (1s) aber- wie aber oder obwohl *
 261 trotzdem\ solche (2s) aber das ist ein bisschen für mich kompliziert\ wenn ich auf Deutsch
 262 denke „trotz“ blablabla aber ich muss einmal auf Japanisch übersetzen\ aber (1s) das ist-
 263 „trotz“ bedeutet schon andere Bedeutung kommt
 264 F: Ja
 265 P1: Andere Bedeutung oder umgekehrte\ aber das ist immer kompliziert wenn ich Japanisch
 266 Deutsch auf beide denken * das ist nicht so sondern immer * eh/ das ist schwer
 267 F: Immer halt- umgekehrt meinst du
 268 P1: Ja umgekehrt

Sachtext

269 F: Ja\ ok mhm und jetzt ist das fertig jetzt kommt glaub ich der Sachtext/
 270 P1: Ja

271 (VLE 5s)
 272 P1: Ahm (2s) „Musik viel mehr als nur“ (2s) das ist schon (1s) ein Teil „mehr als nur“ (2s)
 273 dann- aber hier- wie heißt (1s) hier kommt noch nicht was „mehr“\ was als „mehr“\
 274 F: Mhm
 275 P1: Oder (2s) am Anfang lese ich * ich denke ah dann ich lese einfach einmal * dann denke
 276 ich\
 277 (VLE 5s)
 278 P1: Ja hier auch\ „Zeitvertrie- Zeitvertreibe“
 279 F: Mhm/
 280 P1: Was aber * „Zeit“ und „Vertreib“
 281 F: Mhm\
 282 (VLE 27s)
 283 P1: Ja dann die- die Sätze ist (2s) wie heißt (2s) ich finde das ist wirklich wie typische
 284 deutsch oder englische * das ist andere- anders als japanische Sätz- Satz\ ich finde so „Musik
 285 ist viel mehr als ein schöner“ * aber auch oder ein bisschen kompliziert und ich verstehe das
 286 Wort Wort Wort aber * wenn ich * perfekt verstehen möchte muss ich (2s) ah wie heißt *
 287 verschiedene oder * unterschiedliche Reihung\ ja wie Japanisch\ das kommt * dann das *
 288 dann dann\ deswegen ich- kann ich nicht so lesen\ dann kann ich nicht verstehen aber ich lese
 289 so * dann verstehe\
 290 (VLE 29s)
 291 P1: Ja hier ist auch ein bisschen schwer das Wort „selbst Erwachsene“ * beides einfach Wort
 292 aber „selbst“ * „selbst“ hat auch viele Bedeutungen und „Erwachsene“- „Erwachsene“ ist
 293 klar aber (2s) ich verstehe irgendwie aber * nicht genau
 294 (VLE 11s)
 295 F: Was hast du dir jetzt gedacht/ du hast das unterstrichen oder/
 296 P1: Ja „Musizieren profitieren“ aber (1s) pro etwas pro * musi- musician\ (1s) „profitieren“
 297 bedeutet ich finde (1s) Pro- Profi ((kichert)) aber „profitieren“ bedeutet andere * vielleicht\
 298 aber ich habe nicht verstanden
 299 (VLE 6s)
 300 P1: Aber hier * wie heißt (1s) ich verstehe oft miss- ah ich ha- ich mach oft falsch verstanden
 301 aber * ich finde das ist ein bisschen komisch ahm (2s) wenn ich etwas ganz andere (1s) ganz
 302 total blöd missverstanden mache aber * ich merke nicht ah das ist vielleicht- (1s) wenn ich
 303 Japanisch lese Artikel oder etwas lese dann * passiert gar nicht aber * so das heißt ich ahne
 304 gar nicht vielleicht wenn ich Deutsch lese (2s) wie heißt/ nicht ahne sondern vor- (1s) etwas
 305 in Zukunft oder etwas ahnen
 306 F: Mhm
 307 (VLE 10s)
 308 P1: „Kein Wunder“ ist schon eine Idiom
 309 F: Mhm
 310 (VLE 27s)
 311 F: Mhm/
 312 P1: Ich sage hier zum Beispiel „Medizin“ oder (2s) ich- naja\ * vorher habe ich schon viel-
 313 mals „Medizin“ gesagt oder geschrieben oder gehört dann kann ich * einfach als * „Medizin“
 314 benutzen- das Wort benutze ich als- wie als auf Japanisch\
 315 F: Mhm

316 P1: Ich kann- schon perfekte Begriff in meinen Kopf gibts\ dann kann sofort zum Beispiel
 317 „Hobby“ oder „Medizin“ * dann kann ich wie Japanisch benutzen\ (1s) und solche nicht nur
 318 sondern solche Sätze
 319 F: Mhm
 320 P1: Ich kann nicht fluen- flüssig flüssig/ fluency/
 321 F: Flüssig ja
 322 P1: Nicht *zaa*\ nicht schnell lesen * ich muss immer * ich brauche Zeit
 323 (VLE 25s)
 324 P1: Ja\ da hier ich sage „Atemfrequenz“/ [Anm.: fre in diesem Wort immer ausgesprochen
 325 wie engl. free] (1s) ich kann nicht genau übersetzen auf Japanisch aber ich verstehe irgend-
 326 wie „Atem“ und „Frequenz“ vielleicht
 327 F: Ja/ und du hast dir das gedacht beim „Atemfrequenz“/
 328 P1: „Atemfrequenz“ ist Atem ((atmet laut ein)) atmen und Frequenz ist ahm (2s) Fort- Fort-
 329 setzung oder Frequenz * immer *
 330 F: Mhm
 331 (VLE 13s)
 332 P1: Ja\ ich verstehe „Hormon“ aber „Haushalt“/ was ist „Haushalt“/
 333 (VLE 12s)
 334 P1: „Abgeben“ bedeutet give up (1s) aber * vielleicht andere Bedeutung\ (2s) „abgeben“ *
 335 ich verst- ich denke hier „abgeben“ passt nicht hier das- die Sätze\
 336 F: Mhm
 337 P1: Mein- in meinen Kopf mein Wörterbuch- (1s) in mein Kopf steht „abgeben“ bedeutet nur
 338 * nur * give up aber * ja\ „je nach Musikart werden verschiedene Hormon“ give up hmm
 339 ((lacht))
 340 F: ((Lacht))
 341 P1: Komisch vielleicht „abgeben“ es hat andere Bedeutung * denke ich\
 342 (VLE 13s)
 343 P1: Ja dann\ ich verstehe das Wort schütten aber was ist „aus- ausschütten“\
 344 F: Mhm
 345 (VLE 25s)
 346 P1: Ja manchmal japanisch und deutsches Übersetzung ist ein bisschen komische Sätze
 347 kommen\ zum Beispiel „Konzentration von Schmerz“/
 348 F: Mhm
 349 P1: Ich- „Konzentration von Schmerz kontrollierenden Hormon“- Wort Wort Wort ich ver-
 350 stehe aber (1s) hmm was kann nicht gut vorstellen\ aber wenn ich konnte das merken\ ah das
 351 ist auf Japanisch das\ und ah stimmt das kann man so übersetzen\ (1s) aber manchmal gibts
 352 solche * Wort- schwierige * ein bisschen andere * wie heißt (1s) andere Aspekt
 353 F: Ja
 354 (VLE 11s)
 355 P1: Ja hier ich sage * hier in diesem Teil/
 356 F: Mhm/ Zeile zwanzig/ [Anm.: gemeint war Zeile 16-19]
 357 P1: Ja diese Zeile seh ich ein- ahm ich konzentriere ahm (1s) das Nomen\ nicht Verb sondern
 358 „Ausschüttung“ „Stresshormon“ „Konzentration“ „Schmerz“ „Hormonen“ dann „erhöhen“\
 359 ich sehe nicht „erhöhen“ das Verb\ (2s) ich- jetzt sehe ich Verb
 360 F: Mhm
 361 (VLE 45s)

362 F: Das hast du eingekreist und/
363 P1: Ja „Schlaganfall“ denke ich- habe gedacht das ist drei Wort zusammen (1s) „Patienten“
364 „Anfall“ „Schlag“ * aber „Schlaganfall“ ist ein Wort\ und „Patienten“ ist Patient
365 (VLE 8s)
366 P1: ((kichert)) Ich denke * ich kann nicht das ahnen aber „Alter“ * etwas „Alters“ verbinden
367 aber keine Ahnung
368 (VLE 29s)
369 P1: Ja\ diesen Teil verstehe ich ein bisschen schlecht
370 F: Mhm * hast du dir gedacht bei den „Nervenverschaltungen“
371 P1: Ja keine Ahnung ((kichert)) ja * „Nerven“ verstehe aber „Verschal“- zu lang ((lacht))
372 (VLE 7s)
373 P1: Solche Texte gibts manchmal Fachwort und * ich kann nicht verstehen\ * ich kann ir-
374 gendwie aber nicht genau
375 (VLE 33s)
376 F: Ja/
377 P1: Ja ich lese hier aber ich lese nur Wichtiges * wenn ich Wichtiges gelernt- wie heißt *
378 „nur“ „zwar“ (2s) „weil“ (1s) „wichtiger“ * „ins“ * ich verstehe nicht das aber vielleicht hier
379 ist wichtig
380 F: „Erwerbsleben“/
381 P1: Ja „Erwerbsleben (1s) zu Integration“\ * ich sehe- ich lese hier nur „zwar in den“
382 F: Mhm
383 P1: Hier „weil man sie“ oder * hier lese ich gar nicht\ (2s) versteh- ich weiß es nicht aber ist
384 es so schnell dann wenn- ja\ (2s) „zwar“ „wichtiger“ * ja
385 F: Mhm
386 (VLE 15s)
387 F: Was hast du dir da gedacht als du dieses Geräusch gemacht hast/
388 P1: Hier/
389 F: Mhm
390 P1: Ahm (1s) ich finde das ist am wichtigsten
391 F: Aha\
392 P1: Deswegen Notiz hier
393 F: Das „sozialen Entwicklung“
394 P1: „Sozialen Entwicklung“ ja
395 (VLE 40s)
396 P1: In letzter Zeit verstehe ich „die Zahl“/ dann kommt immer- nicht immer aber oft Genitiv
397 F: Mhm
398 P1: Ja * dann „die Zahl der Schüler“ ja\ (2s) das ist ein Set (2s) „der Anteil der“ das ist auch
399 F: Mhm
400 (VLE 10s)
401 F: Was hast du dir da gedacht/ „Klassenkameraden“ und dann Beschwerden/
402 P1: Ja\ „Klassenkameraden“ bedeutet etwas Beschwerden * denke ich\ (1s) „Klassen“ ist
403 Klassenru- Klassenraum und „Kameraden“ (2s) „Kameraden“ (1s) ich versteh nicht aber ich
404 denke „Kameraden“ bedeutet Beschwerde oder irgendwie solche * streiten oder ja
405 F: Mhm
406 (VLE 10s) [Anm.: in LE-Protokoll hörbar: P1: „konventionell“ – convention]
407 F: Was hast du dir da gedacht/

408 P1: Hier/
409 F: Hier mhm
410 P1: Das ist doppel so hoch wie * doppel wie * ah das ist- wie heißt (4s) vergleichen *ka naa*/
411 F: Mhm * vergleichen
412 P1: Ja vergleichen
413 (VLE 8s)
414 P1: Ja ich sage jetzt „ruhigeres“ aber hier gibts kein Substantiv [Anm.: ausgespr. wie engl.
415 ‚sub‘] oder Nominativ\ (1s) das ist Adjektiv [Anm.: ausgespr. wie engl. ‚adjective‘] und- aber
416 hier gibts keine\ das bedeutet (2s) irgend- „Schüler“ oder etwas * wie heißt (2s) ah/ jetzt ver-
417 stehe das ist zweite hier\ „Klima“
418 F: Mhm ((lacht))
419 P1: Ah ((lacht)) ja\
420 F: Ok (3s) ist das alles/
421 P1: Ahm (4s) ja fertig\

Texte der ProbandInnen

Literarischer Text von Proband 1

Erst gegen drei Uhr erreichten wir das Jagdhaus. Hugo ging sofort daran, aus dem Kofferraum seines Wagens neue Vorräte in die Kammer neben der Küche zu schaffen. Ich kochte Kaffee auf dem Spirituskocher, und nach der Jause, Hugo ging gerade an einzunicken, schlug Luise ihm vor, mit ihr noch einmal ins Dorf zu gehen. Es war natürlich die pure Bosheit. Jedenfalls ging sie sehr geschickt vor, indem sie Bewegung als unerlässlich für Hugos Gesundheit hinstellte. Gegen halb fünf Uhr hatte sie ihn endlich soweit und zog triumphierend mit ihm ab. Ich wusste, sie würden im Dorfwirtshaus landen. Luise liebte den Umgang mit Holzknechten und Bauernburschen, und es kam ihm nie in den Sinn, daß die verschlagenen Gesellen heimlich über sie lachen könnten.

Ich räumte das Geschirr vom Tisch und hängte die Kleidungsstücke in den Kasten; als ich damit fertig war, setzte ich mich auf die Hausbank in die Sonne. Es war ein schöner warmer Tag, und nach dem Wetterbericht sollte es auch heiter bleiben. Die Sonne stand schräg über den Fichten und mußte bald sinken. Das Jagdhaus liegt in einem kleinen Kessel, am Ende einer Schlucht, unter steil aufsteigenden Bergen.

Während ich so saß und die letzte Wärme auf dem Gesicht spürte, sah ich Luchs zurückkommen. Wahrscheinlich hatte er Luise nicht gehorcht, und sie hatte ihn zur Strafe zurückgeschickt. Ich konnte sehen, daß sie ihn gescholten hatte. Er kam zu mir, sah mich bekümmert an und legte den Kopf auf meine Knie. So blieben wir eine Weile sitzen. Ich streichelte Luchs und redete ihm tröstend zu, denn ich wusste ja, daß Luise den Hund ganz falsch behandelte.

Als die Sonne hinter den Fichten verschwand, wurde es kühl, und bläuliche Schatten fielen in die Lichtung ein.

12

Ich ging mit Luchs ins Haus, heizte den großen Herd und fing an, eine Art Reisfleisch zu bereiten. Ich hätte es natürlich nicht tun müssen, aber ich war selbst hungrig, und ich wusste, daß Hugo ein richtiges, warmes Nachtmahl vorzog.

Um sieben Uhr waren meine Gastgeber noch nicht zurück. Das war auch fast nicht möglich, ich rechnete damit, daß sie vor halb neun nicht kommen würden. So fütterte ich den Hund, aß meinen Teil vom Reisfleisch und las schließlich im Schein der Petroleumlampe die Zeitungen, die Hugo mitgebracht hatte. In der Wärme und Stille wurde ich schläfrig. Luchs hatte sich ins Ofenloch zurückgezogen und schnaufte leise und zufrieden vor sich hin. Um neun Uhr beschloß ich, zu Bett zu gehen. Ich versperrte die Tür und nahm den Schlüssel mit mir in meine Kammer. Ich war so müde, daß ich trotz der feuchtkalten Steppdecke sofort einschlief.

Ich erachte davon, daß die Sonne auf mein Gesicht fiel, und erinnerte mich sofort an den vergangenen Abend. Da wir nur einen Hütenschlüssel mithatten, der zweite lag beim Jäger, hätten Luise und Hugo mich bei ihrer Rückkehr wecken müssen. Im Schlafrock rannte ich die Stiege hinunter und sperrte die Eingangstür auf. Luchs empfing mich ungeduldig winselnd und wischte an mir vorbei ins Freie. Ich ging ins Schlafzimmer, obgleich ich sicher war, dort keinen Menschen zu finden, das Fenster war ja vergittert, und selbst durch ein unvergittertes Fenster hätte sich Hugo nicht durchzwängen können. Die Betten waren natürlich unberührt.

Es war acht Uhr; die beiden mußten im Dorf geblieben sein. Ich wunderte mich sehr darüber. Hugo verabscheute die kurzen Wirtshausbetten, und er wäre niemals so rücksichtslos gewesen, mich allein über Nacht im Jagdhaus zurückzulassen. Ich konnte mir nicht erklären,

13

Sachtext von Proband 1

Die Macht der Musik

1 Musik ist viel mehr als nur ein schöner
Zeitvertreib. Musik kann Balsam für die Seele
sein, aber auch die geistige und soziale Entwicklung
von Kindern fördern. Selbst Erwachsene können
5 vom Musizieren profitieren – es mobilisiert das
Gehirn und produziert Glückshormone. Kein
Wunder, dass Musik heute von vielen Experten
nicht nur als schönes Hobby angesehen, sondern
in der Medizin auch als therapeutisches Hilfs-
10 mittel eingesetzt wird.

1 Tatsächlich verändert Musik den Herzschlag,
den Blutdruck, die Atemfrequenz und die Mus-
kelspannung des Menschen. Und sie beeinflusst
den Hormonhaushalt. Je nach Musikart wer-
den verschiedene Hormone abgegeben. Ruhige
15 Klänge zum Beispiel können die Ausschüttung
von Stresshormonen verringern und die Konzen-
tration von Schmerz kontrollierenden Hormonen
im Körper erhöhen. Musik kann so tatsächlich
20 Schmerzen dämpfen. Folgerichtig wird sie des-
halb heute schon in der Medizin in den verschie-
densten Bereichen therapeutisch eingesetzt. Vor
allem in der Psychiatrie und in der Schmerzthera-
pie leistet sie nützliche Dienste. Aber auch in der
25 Rehabilitation von Schlaganfallpatienten und in
der Altersheilkunde kann sie ein wertvolles Hilfs-
mittel sein. Denn Musizieren kann wie ein Jung-
brunnen für das Gehirn sein, weil dabei neue Ner-
venverschaltungen gebildet werden.

Welche Informationen aus dem Text findest du besonders
interessant/wichtig?

TV

Sozialen Entwicklung zu leisten.

30 2 Fast unbestritten ist die pädagogische Bedeu-
tung des Musikunterrichts. Fächer wie Deutsch
oder Mathematik werden zwar in den Lehrplänen
bevorzugt, weil man sie für wichtiger hält, um die
Schüler ins Erwerbsleben zu integrieren. Aber
35 Modellversuche haben gezeigt, dass Musikunter-
richt auch einen Beitrag zur sozialen Entwick-
lung der Kinder leistet. In einer Langzeitstudie
an mehreren Berliner Grundschulen (nach ih-
rem Initiator Prof. Dr. Hans Günther Bastian
40 „Bastian-Studie“ genannt), hat sich die soziale
Kompetenz der beteiligten Kinder deutlich ge-
steigert. Die Zahl der Schüler, die ausgegrenzt
wurden, hatte abgenommen, während der Anteil
der Kinder, die keine einzige Ablehnung durch
45 ihre Klassenkameraden erhielten, doppelt so hoch
wie an konventionellen Schulen war.

Außerdem herrschte an diesen Schulen ein
merklich ruhigeres, aggressionsfreieres Klima.

Wie ist das zu erklären? Gemeinsames Musi-
50 zieren erfordert fein abgestimmtes Aufeinander-
Hören. Musik schult so auch die Wahrnehmung
des anderen. Und so lernen die Kinder auch, zum
Beispiel auf den Stimmklang der anderen zu hö-
ren und so die Stimmung eines Menschen zu be-
55 urteilen.



Literarischer Text von Probandin 2



 Erst gegen drei Uhr erreichen wir das Jagdhaus. Hugo ging sofort daran, aus dem Kofferraum seines Wagens neue Vorräte in die Kammer neben der Küche zu schaffen. Ich kochte Kaffee auf dem Spirituskocher, und nach der Jause, Hugo fing gerade an einzunicken, schlug Luise ihm vor, mit ihr noch einmal ins Dorf zu gehen. Es war natürlich die pure Boshheit. Jedenfalls ging sie sehr geschickt vor, indem sie Bewegung als unerlässlich für Hugos Gesundheit hinstellte. Gegen halb fünf Uhr hatte sie ihn endlich soweit und zog triumphierend mit ihm ab. Ich wußte, sie würden im Dorfwirtshaus landen. Luise liebte den Umgang mit Holzhackern und Bauernburschen, und es kam ihr nie in den Sinn, daß die verschlagenen Gesellen heimlich über sie lachen könnten.

Ich räumte das Geschirr vom Tisch und hängte die Kleidungsstücke in den Kasten; als ich damit fertig war, setzte ich mich auf die Hausbank in die Sonne. Es war ein schöner warmer Tag, und nach dem Wetterbericht sollte es auch heiter bleiben. Die Sonne stand schräg über den Fichten und mußte bald sinken. Das Jagdhaus liegt in einem kleinen Kessel, am Ende einer Schlucht, unter steil aufsteigenden Bergen.

Während ich so saß und die letzte Wärme auf dem Gesicht spürte, sah ich Ludus zurückkommen. Wahrscheinlich hatte er Luise nicht gehorcht, und sie hatte ihn zur Strafe zurückgeschickt. Ich konnte sehen, daß sie ihn gescholten hatte. Er kam zu mir, sah mich bekümmert an und legte den Kopf auf meine Knie. So blieben wir eine Weile sitzen. Ich streichelte Ludus und redete ihm tröstend zu, denn ich wußte ja, daß Luise den Hund ganz falsch behandelte.

Als die Sonne hinter den Fichten verschwand, wurde es kühl, und bläuliche Schatten fielen in die Lichtung ein.

12



 Ich ging mit Ludus ins Haus, heizte den großen Herd und fing an, eine Art Reisleist zu bereiten. Ich hätte es natürlich nicht tun müssen, aber ich war selbst hungrig, und ich wußte, daß Hugo ein richtiges, warmes Nachtmahl vorzog.

Um sieben Uhr waren meine Gastgeber noch nicht zurück. Das war auch fast nicht möglich, ich rechnete damit, daß sie vor halb neun nicht kommen würden. So fütterte ich den Hund, als meinen Teil vom Reisleist und las schließlich im Schein der Petroleumlampe die Zeitungen, die Hugo mitgebracht hatte. In der Wärme und Stille wurde ich schläfrig. Ludus hatte sich ins Ofenloch zurückgezogen und schnaufte leise und zufrieden vor sich hin. Um neun Uhr beschloß ich, zu Bett zu gehen. Ich versperrte die Tür und nahm den Schlüssel mit mir in meine Kammer. Ich war so müde, daß ich trotz der feuchtkalten Steppdecke sofort einschlief.

Ich erwachte davon, daß die Sonne auf mein Gesicht fiel, und erinnerte mich sofort an den vergangenen Abend. Da wir nun einen Hüttenschlüssel mitnahmen, der zweite lag beim Jäger, hätten Luise und Hugo mich bei ihrer Rückkehr wecken müssen. Im Schlafrock rannte ich die Stiege hinunter und sperrte die Eingangstür auf. Ludus empfing mich ungeduldig winselnd und wischte an mir vorbei ins Freie. Ich ging ins Schlafzimmer, obgleich ich sicher war, dort keinen Menschen zu finden, das Fenster war ja vergittert, und selbst durch ein unvergittertes Fenster hätte sich Hugo nicht durchzwängen können. Die Betten waren natürlich unberührt.

Es war acht Uhr; die beiden mußten im Dorf geblieben sein. Ich wunderte mich sehr darüber. Hugo verabscheute die kurzen Wirtshausbetten, und er wäre niemals so rücksichtslos gewesen, mich allein über Nacht im Jagdhaus zurückzulassen. Ich konnte mir nicht erklären,

13

Sachtext von Probandin 2

Die Macht der Musik

1 Musik ist viel mehr als nur ein schöner
Zeitvertreib. Musik kann Balsam für die Seele
sein, aber auch die geistige und soziale Entwicklung
von Kindern fördern. Selbst Erwachsene können
5 vom Musizieren profitieren – es mobilisiert das
Gehirn und produziert Glückshormone. Kein
Wunder, dass Musik heute von vielen Experten
nicht nur als schönes Hobby angesehen, sondern
in der Medizin auch als therapeutisches Hilfs-
mittel eingesetzt wird.

1 Tatsächlich verändert Musik den Herzschlag,
den Blutdruck, die Atemfrequenz und die Muskelspannung
des Menschen. Und sie beeinflusst
den Hormonhaushalt. Je nach Musikart werden
verschiedene Hormone abgegeben. Ruhige
Klänge zum Beispiel können die Ausschüttung
von Stresshormonen verringern und die Konzentration
von Schmerz kontrollierenden Hormonen
im Körper erhöhen. Musik kann so tatsächlich
Schmerzen dämpfen. Folgerichtig wird sie deshalb
heute schon in der Medizin in den verschiedensten
Bereichen therapeutisch eingesetzt. Vor
allem in der Psychiatrie und in der Schmerztherapie
leistet sie nützliche Dienste. Aber auch in der
Rehabilitation von Schlaganfallpatienten und in
der Altersheilkunde kann sie ein wertvolles Hilfsmittel
sein. Denn Musizieren kann wie ein Jungbrunnen
für das Gehirn sein, weil dabei neue Nervenschaltungen
gebildet werden.

2 Fast unbestritten ist die pädagogische Bedeutung
des Musikunterrichts. Fächer wie Deutsch oder
Mathematik werden zwar in den Lehrplänen bevorzugt,
weil man sie für wichtiger hält, um die Schüler ins
Erwerbsleben zu integrieren. Aber Modellversuche
haben gezeigt, dass Musikunterricht auch einen Beitrag
zur sozialen Entwicklung der Kinder leistet. In einer
Langzeitstudie an mehreren Berliner Grundschulen
(nach ihrem Initiator Prof. Dr. Hans Günther Bastian
„Bastian-Studie“ genannt), hat sich die soziale
Kompetenz der beteiligten Kinder deutlich gesteigert.
Die Zahl der Schüler, die ausgegrenzt wurden,
hatte abgenommen, während der Anteil der Kinder,
die keine einzige Ablehnung durch ihre Klassenkameraden
erhielten, doppelt so hoch wie an konventionellen Schulen war.

Außerdem herrschte an diesen Schulen ein merklich
ruhigeres, aggressionsfreieres Klima.

Wie ist das zu erklären? Gemeinsames Musizieren
erfordert fein abgestimmtes Aufeinanderhören.
Musik schult so auch die Wahrnehmung des anderen.
Und so lernen die Kinder auch, zum Beispiel auf den
Stimmklang der anderen zu hören und so die Stimmung
eines Menschen zu beurteilen.



Welche Informationen aus dem Text findest du besonders
interessant/wichtig?

Literarischer Text von Probandin 3

15.00 Erst gegen drei Uhr erreichten wir das Jagdhaus.
 Hugo ging sofort daran, aus dem Kofferraum seines Wagens neue Vorräte in die Kammer neben der Küche zu schaffen. Ich kochte Kaffee auf dem Spirituskocher, und nach der Jause, Hugo fing gerade an einzunicken, schlug Luise ihm vor, mit ihr noch einmal ins Dorf zu gehen. Es war natürlich die pure Bosheit. Jedenfalls ging sie sehr geschickt vor, indem sie Bewegung als unerlässlich für Hugos Gesundheit hinstellte. Gegen halb fünf Uhr hatte sie ihn endlich soweit und zog triumphierend mit ihm ab. Ich wusste, sie würden im Dorfwirtshaus landen. Luise liebte den Umgang mit Holzknechten und Bauernburschen, und es kam ihr nie in den Sinn, daß die verschlagenen Gesellen heimlich über sie lachen könnten.

16.30 Ich räumte das Geschirr vom Tisch und hängte die Kleidungsstücke in den Kasten; als ich damit fertig war, setzte ich mich auf die Hausbank in die Sonne. Es war ein schöner warmer Tag, und nach dem Wetterbericht sollte es auch heiter bleiben. Die Sonne stand schräg über den Fichten und mußte bald sinken. Das Jagdhaus liegt in einem kleinen Kessel, am Ende einer Schlucht, unter steil aufsteigenden Bergen.

00 Während ich so saß und die letzte Wärme auf dem Gesicht spürte, sah ich Luchs zurückkommen. Wahrscheinlich hatte er Luise nicht gehorcht, und sie hatte ihn zur Strafe zurückgeschickt. Ich konnte sehen, daß sie ihm gescholten hatte. Er kam zu mir, sah mich bekümmert an und legte den Kopf auf meine Knie. So blieben wir eine Weile sitzen. Ich streichelte Luchs und redete ihm tröstend zu, denn ich wußte ja, daß Luise den Hund ganz falsch behandelte.

Als die Sonne hinter den Fichten verschwand, wurde es kühl, und bläuliche Schatten fielen in die Lichtung ein.

12

19.00 Ich ging mit Luchs ins Haus, heizte den großen Herd und fing an, eine Art Reisfleisch zu bereiten. Ich hatte es natürlich nicht tun müssen, aber ich war selbst hungrig, und ich wußte, daß Hugo ein richtiges, warmes Nachtmahl vorzog.

Um sieben Uhr waren meine Gastgeber noch nicht zurück. Das war auch fast nicht möglich, ich rechnete damit, daß sie vor halb neun nicht kommen würden. So fütterte ich den Hund, aß meinen Teil vom Reisfleisch und las schließlich im Schein der Petroleumlampe die Zeitungen, die Hugo mitgebracht hatte. In der Wärme und Stille wurde ich schläfrig. Luchs hatte sich ins Ofenloch zurückgezogen und schnaufte leise und zufrieden vor sich hin. Um neun Uhr beschloß ich, zu Bett zu gehen. Ich versperrte die Tür und nahm den Schlüssel mit mir in meine Kammer. Ich war so müde, daß ich trotz der feuchtkalten Steppdecke sofort einschlief.

Ich erwachte davon, daß die Sonne auf mein Gesicht fiel, und erinnerte mich sofort an den vergangenen Abend. Da wir nur einen Hütenschlüssel mithatten, der zweite lag beim Jäger, hätten Luise und Hugo mich bei ihrer Rückkehr wecken müssen. Im Schlafrock rannte ich die Stiege hinunter und sperrte die Eingangstür auf. Luchs empfing mich ungeduldig winselnd und wischte an mir vorbei ins Freie. Ich ging ins Schlafzimmer; obgleich ich sicher war, dort keinen Menschen zu finden, das Fenster war ja vergittert, und selbst durch ein unvergittertes Fenster hätte sich Hugo nicht durchzwängen können. Die Betten waren natürlich unberührt.

Es war acht Uhr; die beiden mußten im Dorf geblieben sein. Ich wunderte mich sehr darüber. Hugo verabscheute die kurzen Wirtshausbetten, und er wäre niemals so rücksichtslos gewesen, mich allein über Nacht im Jagdhaus zurückzulassen. Ich konnte mir nicht erklären,

13

Sachtext von Probandin 3

Die Macht der Musik

1 Musik ist viel mehr als nur ein schöner
Zeitvertreib.¹ Musik kann Balsam für die Seele
sein,² aber auch die geistige und soziale Entwicklung
von Kindern fördern. Selbst Erwachsene können
5 vom Musizieren profitieren – es mobilisiert das
Gehirn und produziert Glückshormone. Kein
Wunder, dass Musik heute von vielen Experten
nicht nur als schönes Hobby angesehen, sondern
in der Medizin auch als therapeutisches Hilfs-
10 mittel eingesetzt wird.

M 1 Tatsächlich verändert Musik den Herzschlag,
den Blutdruck, die Atemfrequenz und die Mus-
kelspannung des Menschen. Und sie beeinflusst
den Hormonhaushalt. Je nach Musikart wer-
15 den verschiedene Hormone abgegeben. Ruhige
Klänge zum Beispiel können die Ausschüttung
von Stresshormonen verringern und die Konzen-
tration von Schmerz kontrollierenden Hormonen
im Körper erhöhen. Musik kann so tatsächlich
20 Schmerzen dämpfen. Folgerichtig wird sie des-
halb heute schon in der Medizin in den verschie-
densten Bereichen therapeutisch eingesetzt. Vor
allem in der Psychiatrie und in der Schmerzthera-
pie leistet sie nützliche Dienste. Aber auch in der
25 Rehabilitation von Schlaganfallpatienten und in
der Altersheilkunde kann sie ein wertvolles Hilfs-
mittel sein. Denn Musizieren kann wie ein Jung-
brunnen für das Gehirn sein, weil dabei neue Ner-
venverschaltungen gebildet werden.

Welche Informationen aus dem Text findest du besonders
interessant/wichtig?

P 2 Fast unbestritten ist die pädagogische Bedeu-
tung des Musikunterrichts. Fächer wie Deutsch
oder Mathematik werden zwar in den Lehrplänen
bevorzugt, weil man sie für wichtiger hält, um die
Schüler ins Erwerbsleben zu integrieren. Aber
35 Modellversuche haben gezeigt, dass Musikunter-
richt auch einen Beitrag zur sozialen Entwick-
lung der Kinder leistet. In einer Langzeitstudie
an mehreren Berliner Grundschulen (nach ih-
rem Initiator Prof. Dr. Hans Günther Bastian
40 „Bastian-Studie“ genannt), hat sich die soziale
Kompetenz der beteiligten Kinder deutlich ge-
steigert. Die Zahl der Schüler, die ausgegrenzt
wurden, hatte abgenommen, während der Anteil
der Kinder, die keine einzige Ablehnung durch
45 ihre Klassenkameraden erhielten, doppelt so hoch
wie an konventionellen Schulen war.

Außerdem herrschte an diesen Schulen ein
merklich ruhigeres, aggressionsfreieres Klima.

Wie ist das zu erklären? Gemeinsames Musi-
50 zieren erfordert fein abgestimmtes Aufeinander-
Hören. Musik schult so auch die Wahrnehmung
des anderen. Und so lernen die Kinder auch, zum
Beispiel auf den Stimmklang der anderen zu hö-
ren und so die Stimmung eines Menschen zu be-
55 urteilen.



Kurzfassung

Deutsch spielt in Japan schon seit dessen Industrialisierung Mitte des 19. Jahrhunderts eine wichtige Rolle als Wissenschaftssprache, woraus sich eine lange Unterrichtstradition von Deutsch als Fremdsprache an japanischen Hochschulen ergibt. Die immer stärker werdende Position von Englisch als Lingua Franca und die Abschaffung der verpflichtenden weiteren Fremdsprache an den Universitäten in Japan führen jedoch zu einem immer weiter sinkenden Interesse an Deutsch. Anstatt die verwandten Sprachen Englisch und Deutsch aber miteinander in Konkurrenz zu stellen, könnte dieser Entwicklung durch sprachbewusstseinsfördernde Unterrichtskonzepte im Sinne der Mehrsprachigkeitsdidaktik entgegengewirkt werden. Diese Arbeit befasst sich mit japanischen Deutschlernenden, die alle drei Sprachen (Japanisch, Englisch und Deutsch) in ihren Sprachrepertoires vereinen. Den Mittelpunkt bildet die Fertigkeit Lesen, da Texte das häufigste Medium zur Wissens- und Sprachvermittlung v.a. in zielsprachenfernen Ländern wie Japan darstellen. Ziel der explorativ-interpretativen, hypothesengenerierenden Studie ist es darzustellen, wie diese drei Sprachen in den Köpfen der Lernenden beim Lesen authentischer deutscher Texte miteinander interagieren. In Form dreier Einzelfalldarstellungen werden die durch videobasiertes Lautes Erinnern erhobenen Daten in Anlehnung an die qualitative Inhaltsanalyse nach Philipp Mayring interpretiert. Dadurch werden Anknüpfungspunkte für methodische Entscheidungen aufgezeigt, die japanischen Lernenden durch die Förderung von Sprachvergleich, Sprachbewusstsein und positivem Transfer zu einer Lernerleichterung im Deutschunterricht verhelfen können.

Abstract

German has played an important role as a scientific language in Japan since the country's industrialization mid-nineteenth century, which resulted in a long tradition of teaching and learning German as a foreign language at Japanese universities. However, the steadily growing status of English as *lingua franca* and the abolition of the compulsory second foreign language at universities in Japan have in turn led to a steady decrease in popularity of German. In accordance with important findings in the field of third language acquisition, these effects could be counteracted by teaching methods which promote language awareness and comparison instead of viewing English and German as competing languages. This thesis deals with Japanese learners of German whose language repertoires encompass all three languages (Japanese, English and German). The main focus is on reading comprehension, for written texts constitute the basis on which most (language) knowledge is imparted and acquired nowadays; especially in countries such as Japan, far from the countries of the target language. The goal of this explorative-interpretative, hypothesis-generating study is to show how the three languages interact in the learners' minds when reading authentic German texts. The data, which has been collected via the introspective method of stimulated recall, will be interpreted in a style similar to Philipp Mayring's qualitative content analysis and presented in the form of three individual case studies. The discoveries and results of this study can be seen as starting points for methodical and didactic decisions, which could facilitate Japanese learners' German acquisition process through encouragement of cross-linguistic comparison, language awareness and positive lingual transfer.

Curriculum Vitae

Persönliche Angaben

Name: Sophia Reissner

Ausbildung

2011-2015 Masterstudium Deutsch als Fremd- und Zweitsprache, Universität Wien

2007-2011 Bachelorstudium Japanologie, Universität Wien

1999-2007 Bundesgymnasium Haizingergasse, Wien

1995-1999 Volksschule Montessori-Zentrum, Wien

Sprachkenntnisse

Deutsch	Erstsprache	Koreanisch	GER-Niveau A2
Englisch	GER-Niveau C2	Russisch	GER-Niveau A1
Japanisch	GER-Niveau B1	Italienisch	GER-Niveau A1
Französisch	GER-Niveau B1	Arabisch	GER-Niveau A1

Studienrelevante Berufserfahrung

Unterrichtstätigkeiten

3/2015 – 6/2015 Kursleitung Deutsch B2 (Volkshochschule Brigittenau)

2/2015 – 3/2015 Kursleitung Deutsch B1+ (Volkshochschule Brigittenau)

10/2014 – 2/2015 DaF/Z-Trainerin A2 (Österreichische Orientgesellschaft)

9/2014 – 11/2014 Kursleitung Deutsch B1 (Volkshochschule Brigittenau)

4/2014 – 6/2014 Kursleitung Deutsch B2 (Volkshochschule Brigittenau)

2/2014 – 4/2014 Kursleitung Deutsch B2 (Volkshochschule Brigittenau)

11/2013 – 2/2014 DaF/Z-Trainerin A1 (Österreichische Orientgesellschaft)

10/2013 – 1/2013 Ehrenamtliche Mitarbeiterin, Sprachtandem (Volkshilfe Wien)

2/2012 – 7/2012 Course Consultant (Alpha Sprachinstitut, Wien)

DaF-Auslandspraktika

3/2013 – 6/2013 University of Sydney, Department of Germanic Studies (Australien)

9/2012 – 12/2012 Universität Montenegro, Filozofski fakultet Nikšić (Montenegro)

Unterrichtspraktika

6/2012 Unterrichtspraktikum an der Volkshochschule Brigittenau, Wien

Hospitationspraktika

6/2012 Hospitationspraktikum an der Volkshochschule Brigittenau, Wien

11/2011 Hospitationspraktikum bei Alpha Sprachinstitut, Wien