

Analyse abweichender Verbstellungen bei fortgeschrittenen
DaF-Lernerinnen und -Lernern aus Brasilien und der Türkei

Sabine Köppel

sabine.koepfel@web.de

Abstract

Die vorliegende Arbeit beschäftigt sich mit Abweichungen hinsichtlich der Stellung des Verbalkomplexes in mündlichen Sprachproduktionen von sehr fortgeschrittenen Deutschlernenden und geht der Frage nach, inwiefern die Kontrastivhypothese eine Erklärungsmöglichkeit für eben diese bieten kann. Als Grundlage für die Untersuchung dienen mündliche Sprachproduktionen von insgesamt acht Deutschlernenden, wobei aus Gründen der Kontrastivität vier brasilianische (Portugiesisch als kopfinitiale Sprache) und vier türkische (Türkisch als kopffinale Sprache) Deutschlerner(innen) ausgewählt wurden. Im Rahmen einer Fehleranalyse werden zunächst abweichende Verbstellungen der jeweiligen Lernenden aufgezeigt und mögliche Fehlerursachen – v.a. plausible Transferprozesse aus der L1 oder einer zuvor gelernten L2 – diskutiert, bevor die Ergebnisse gruppenübergreifend verglichen werden. Dabei stellt sich ein Zusammenhang zwischen der Herkunft der Probanden und den von ihnen produzierten Verbstellungsabweichungen heraus, was für einen Einfluss der L1 auf syntaktischer Ebene und damit für die Kontrastivhypothese spricht. Eingeschränkt wird dieses Ergebnis zum einen durch Abweichungen, die nicht mit Transferprozessen zu erklären sind, und zum anderen dadurch, dass signifikante Unterschiede zwischen den brasilianischen und den türkischen Probanden lediglich bei drei von sieben identifizierten Fehlertypen ausgemacht werden können.

Schlagwörter: syntaktische Abweichungen bei brasilianischen und türkischen DaF-Lernenden – mündliche Sprachproduktion – Stellung des Verbalkomplexes – Kontrastivhypothese – Transferprozesse

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung.....	3
2. Theoretische Grundlagen.....	7
2.1 Linguistische Fehleranalyse.....	7
2.2 Zweitspracherwerbstheorien.....	10
2.3 Der Faktor <i>Alter</i> im L2-Erwerbsprozess.....	16
2.4 Deutsch als Tertiärsprache.....	18
2.5 Mündlichkeit vs. Schriftlichkeit.....	19
2.6 Syntaktische Merkmale des Deutschen, Portugiesischen und Türkischen.....	23
3. Forschungsüberblick und Kontextualisierung der Arbeit.....	30
4. Fallstudie.....	34
4.1 Datengrundlage und Untersuchungsmethode.....	34
4.2 Auswertung der Daten – Vergleich der zwei Probandengruppen.....	46
4.3 Individuelle Fehleranalyse der Probanden.....	53
4.4 Ergebnisse.....	68
5. Schlussbetrachtung.....	73
6. Literaturverzeichnis.....	77
7. Verzeichnis der Abkürzungen und Akronyme.....	81

1. Einleitung

Surely there is not another language
that is so slipshod and systemless,
and so slippery and elusive to the grasp.¹

Mark Twain beschrieb 1880 in seinem Aufsatz „The Awful German Language“ das Deutsche auf humorvolle Art und Weise als eine äußerst schwer zu erlernende Sprache, die sich scheinbar jeglicher Logik und Regelmäßigkeit entzieht und deshalb ihre Lerner² meist vollkommen verwirrt und verzweifelt zurücklässt. Einen vermeintlich durchschnittlichen (geschriebenen) deutschen Satz nimmt er als Lerner wie folgt war:

An average sentence [...] is a sublime and impressive curiosity; [...] it treats of fourteen or fifteen different subjects, each enclosed in a parenthesis of its own, with here and there extra parentheses which re-encloses three or four of the minor parentheses, making pens within pens; finally, all the parentheses and re-parentheses are massed together between a couple of king-parentheses, one of which is placed in the first line of the majestic sentence and the other in the middle of the last line of it -- *after which comes the VERB*, and you find out for the first time what the man has been talking about (Twain 2011³: 12f).

Auch wenn er dabei wohl eher an einen „average sentence“ Heinrich von Kleists als an einen gewöhnlichen deutschen Satz gedacht haben muss, veranschaulicht seine belustigende Beschreibung doch sehr schön, wie die deutsche Satzstruktur auf einen Nicht-Muttersprachler wirken kann, der es – möglicherweise weil ihm aus seiner eigenen Muttersprache nicht bekannt – als sehr verwirrend und unlogisch empfindet, dass das Verb eines Satzes manchmal weit vom Subjekt entfernt am Satzende steht und dementsprechend lange auf sich warten lässt. Ihm nachfühlend scheint der (fremdsprachliche) Rezipient wohl genau dadurch das Gefühl zu bekommen, den ganzen Satz über in der Luft zu hängen, bis er – erst kurz vor Ende – aus dem Ungewissen geholt wird und mit dem Verb den entscheidenden Hinweis darauf erhält, „what the man has been talking about“.

Abgesehen von der überspitzten Darstellung spricht Twain an dieser Stelle tatsächlich ein Thema an, das nicht nur ihm, sondern auch vielen anderen Deutschlernenden Schwierigkeiten bereitet: die deutsche Verbstellung, die für DaF-Lernende „ein besonders leidiges und mit großen Lernschwierigkeiten assoziiertes Thema“ (Lee 2012: 75) zu sein scheint. Viel mehr als auf rezeptiver Ebene bereitet die Wortstellung im Deutschen vor allem bei der Sprachproduktion Probleme und so fühlen sich die Lernenden in Kommunikationssituationen „anscheinend ständig vor die Frage gestellt, wohin sie das Verb stellen müssen“ (Lee

¹ (Twain 2011³: 7)

² In dieser Arbeit wird versucht werden, möglichst viele neutrale Geschlechtsbezeichnungen zu verwenden. Aus ästhetischen Gründen werden keine Doppelnennungen oder typographische Maskulin-/Femininmarkierungen vorgenommen, weshalb – an Stellen, an denen keine geschlechtsneutrale Bezeichnung benutzt wird – die maskuline Form stellvertretend für beide Geschlechter steht.

2012: 75). Besonders problematisch sind dabei Strukturen wie die Satzklammer, die Inversion bei vorangestelltem Adverb sowie die Verbendstellung im Nebensatz (vgl. Huneke/Steinig 2013: 52). „Interessant ist, dass die Lerner die Stellungsregeln [dafür] [...] in den entsprechenden Grammatik-Lektionen des Fremdsprachenunterrichts meist rasch durchschauen. [...] Aber sobald diese Strukturen spontan geäußert werden müssen, kommt es zu Fehlern“ (Huneke/Steinig 2013: 53). Warum dies so ist, kann je nach Ansatz mit unterschiedlichen Zweitspracherwerbshypothesen zu erklären versucht werden. Pienemanns Lehrbarkeitstheorie zufolge könnte man zum Beispiel sagen, dass der Lerner in seiner Entwicklung noch nicht dazu bereit war, die nächste Stufe einer vorgegebenen Wortstellungsabfolge zu erwerben, und deshalb Fehler macht. Aus behavioristischer Sicht ließen sich die Abweichungen auf kontrastiv bedingte Interferenzen zurückführen und unter konstruktivistischem Blickwinkel betrachtet könnten syntaktische Fehler dem jeweiligen neuronalen Verarbeitungsaufwand bestimmter Satzstrukturen zugeschrieben werden.

Auch wenn es nicht unbedingt einen Konsens hinsichtlich der Gründe und Auslöser für solche Fehler gibt, herrscht dennoch Einigkeit darüber, dass die deutsche Syntax und als Teilbereich davon insbesondere die Verbstellung „Stolpersteine“ (Rösch 2010: 213) für Deutschlerner darstellen. Doch ‚stolpern‘ auch sehr fortgeschrittene Lerner – die bereits die fünf Erwerbsstufen der deutschen Wortstellung nach Clashes/Meisel/Pienemann³ durchlaufen haben – noch über die Verbstellung? Sind also auch bei Lernenden, die bereits sehr gute Deutschkenntnisse haben, schon mehrere Jahre in Deutschland leben und viel Kontakt mit deutschen Muttersprachlern haben, Abweichungen hinsichtlich der Stellung des Verbalkomplexes in mündlichen Sprachproduktionen auszumachen? Und wenn ja, kann die Kontrastivhypothese, derzufolge Fehler als Interferenzen aus der Muttersprache oder einer anderen zuvor gelernten Sprache zu sehen sind, eine Erklärung für diese Fehler bieten?

Um diesen Fragestellungen nachzugehen, wurden für die vorliegende Arbeit mündliche Sprachproduktionen von acht Lernenden mit sehr guten Deutschkenntnissen ($\geq C1^4$) aufgenommen, die auf syntaktische Phänomene hin untersucht werden sollen. Aus Gründen der Kontrastivität wurden Lerner zweier Muttersprachen ausgewählt, die sich vor allem hinsichtlich ihrer Verbstellung unterscheiden: vier brasilianische Deutschsprecher, deren Mutter-

³ Der Studie von Clashes/Meisel/Pienemann (1983) zufolge erwerben Lernende die deutsche Wortstellung in einer festgelegten Reihenfolge, die aus fünf Stufen besteht. In Kapitel 2.2 werden die Erwerbssequenzen näher vorgestellt.

⁴ Entspricht dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen nach einer kompetenten Sprachverwendung. Man kann davon ausgehen, dass Lernende mit einem C1-Niveau die fünf Erwerbsstufen der Wortstellung bereits durchlaufen haben.

sprache Portugiesisch „eine konsequent kopfinitiale⁵ Sprache“ (Kaufmann 2010: 663) ist und vier Lerner aus der Türkei, deren Muttersprache Türkisch im Gegensatz dazu eine kopffinale Sprache darstellt. Während Portugiesisch also zu den SVO-Sprachen gehört, bei denen das Subjekt initial und das Verb zentral steht, gilt „als kanonische Wortstellung des Türkischen [...] SOV“ (Schröder/Şimşek 2010: 721). Im Vergleich dazu ist Deutsch „typologisch gemischt“ (Kaufmann 2010: 663), weist also sowohl kopfinitiale als auch kopffinale Konstruktionen auf. Der Kontrastivhypothese zufolge sind dementsprechend bei den brasilianischen Probanden Verbstellungsfehler zu vermuten, die beispielsweise darin bestehen, dass die Lernenden die Verbendstellung oder die Inversion missachten, während seitens der türkischen Sprecher keine Fehler bei der Verbendstellung, aber zum Beispiel bei einer Verbzweitstellung zu erwarten wären. Ob und inwiefern genau die Kontrastivhypothese bei einer näheren Analyse der acht mündlichen Sprachproduktionen im Hinblick auf abweichende Verbstellungen bestätigt werden kann, wird sich im zweiten Teil der Arbeit herausstellen.

Vorab jedoch sollen einige theoretische Grundlagen gegeben und die für die Studie elementaren Begrifflichkeiten geklärt werden. Dazu wird zunächst die linguistische Fehleranalyse vorgestellt, auf deren Basis die im praktischen Teil der Arbeit folgende Untersuchung beruht. Zentral dabei sind vor allem die Konkretisierung des Begriffs *Fehler* in der Zweitspracherwerbsforschung sowie die Antworten, die die Fehleranalyse auf die Frage gibt, wie lernersprachliche Abweichungen identifiziert, beschrieben und erklärt werden können. Den Versuchen, Fehler seitens der Lernenden zu erklären und mögliche Ursachen dafür aufzuzeigen, liegen vor allem diverse Theorien zum Spracherwerb zugrunde, weshalb im Anschluss eine Vorstellung der klassischen Zweitspracherwerbshypothesen erfolgt. Dabei werden die verschiedenen Hypothesen (insbesondere die Kontrastiv-, die Identitäts-, die Interlanguage- und die Processability-Hypothese) und dementsprechend auch ihre möglichen Erklärungen für lernersprachliche Fehler im Kontext ihrer Ansätze vorgestellt. In Anbetracht der Forschungsfrage wird ein besonderes Augenmerk auf die Kontrastivhypothese und generell gesehen bei der Vorstellung aller Theorien auf den Erwerb des Sprachbereichs der Syntax gelegt. Im Zusammenhang mit den verschiedenen Theorien rund um den Spracherwerb werden meist noch Faktoren wie das Alter, die Sprachlernneigung oder die Motivation als mögliche Einflüsse auf den Lernprozess und -erfolg genannt. Die diversen affektiven und sozialen Einflussfaktoren können in der Arbeit nicht berücksichtigt werden, allerdings soll aufgrund

⁵ Sprachen bestehen aus Köpfen und möglichen Komplementen. Die Kopfposition ist an der Verbalphrase zu erkennen: stehen die verbalen Elemente in der Endposition des Satzes, spricht man von kopffinalen Sprachen, steht die Verbalphrase auf der linken Seite des Komplements, spricht man von kopfinitialen Sprachen. (vgl. Aydin/Cedden 2007: 6f)

der Lernerbiographien der ausgewählten brasilianischen und türkischen Probanden (sie haben erst im Erwachsenenalter angefangen, Deutsch zu lernen) noch näher auf den Faktor *Alter* im Spracherwerbsprozess eingegangen werden. Relevant für den Spracherwerb und auch für die spätere Analyse – gerade auch im Sinne der Kontrastivhypothese – ist außerdem die Tatsache, dass alle acht aufgenommenen Lerner Englisch vor Deutsch gelernt hatten, weshalb auf die Vorstellung der Spracherwerbtheorien eine kurze Ausführung zum Deutschen als Tertiärsprache folgt. Des Weiteren muss für die Untersuchung berücksichtigt werden, dass das zu untersuchende Korpus aus mündlichen und nicht aus schriftlichen Sprachproduktionen besteht, was gerade auf Ebene der Syntax ein großer Unterschied sein kann. Aus diesem Grund werden in Kapitel 2.5 die verschiedenen Formen der Mündlichkeit und Schriftlichkeit erläutert und außerdem ausgewählte syntaktische Merkmale gesprochener Sprache vorgestellt. Anschließend wird ein Blick auf einige syntaktische Merkmale der drei für die Arbeit relevanten Sprachen geworfen. Dabei wird zunächst die Verbstellung im Deutschen sowie das topologische Modell vorgestellt, bevor näher auf die Verbstellungsmerkmale des brasilianischen Portugiesischen und anschließend des Türkischen eingegangen wird. Der Theorieteil wird mit einer Übersicht über den aktuellen Forschungsstand abgeschlossen, der dazu dienen soll, die vorliegende Arbeit zu kontextualisieren. So werden in Kapitel 3 ausgewählte Studien präsentiert, die zum Einfluss der Muttersprache bzw. einer anderen zuvor gelernten Fremdsprache auf das Deutsche als Zweit- oder Drittsprache im Bereich der Syntax durchgeführt wurden.

In Kapitel 4 wird die durchgeführte Fallstudie vorgestellt, die das Ziel verfolgt, anhand der aufgenommenen Sprachproduktionen von acht nicht-muttersprachlichen Deutschsprechern mögliche Interferenzen auf syntaktischer Ebene zu untersuchen. Zunächst folgt auf eine Beschreibung der Datenerhebung hin ein Überblick über das Korpus und dessen Rahmenbedingungen. Anschließend werden die brasilianischen und türkischen Probanden und deren Verhältnis zur deutschen Sprache ausführlich beschrieben, bevor näher auf die Bearbeitung der Daten eingegangen wird. In diesem Zusammenhang wird nicht nur dargestellt, wie diese Schritt für Schritt bearbeitet wurden, sondern es wird auch erläutert, welche Kriterien bei der Fehleranalyse herangezogen wurden und welche methodischen Schwierigkeiten sich dabei ergaben.

Schließlich wird die Analyse der aufgenommenen Sprachproduktionen präsentiert. Die erhobenen Daten werden sowohl quantitativ als auch qualitativ ausgewertet, wobei ein Fokus auf der qualitativen und auch der individuellen Analyse der einzelnen Probanden liegt. Nach einem Überblick über das gesamte Korpus werden die Auswertungen der Äußerungen der

brasilianischen mit jenen der türkischen Probandengruppe in Hinblick auf die Korrektheit der Verbstellung verglichen. Im Anschluss daran folgt eine individuelle Analyse, bei der auf die Sprachproduktionen der jeweiligen Probanden eingegangen wird und deren als nicht akzeptabel klassifizierte Äußerungen vorgestellt werden. In diesem Zusammenhang werden mögliche Fehlerursachen diskutiert und die Frage zu beantworten versucht, inwiefern Transferprozesse für die Abweichungen verantwortlich gemacht werden können. Abschließend werden die einzelnen Ergebnisse untereinander und auch gruppenübergreifend verglichen, so dass ein Fazit hinsichtlich der Forschungsfrage gezogen werden kann.

2. Theoretische Grundlagen

2.1 Linguistische Fehleranalyse

Die linguistische Fehleranalyse, die sich mit der Identifizierung, Beschreibung und Erklärung lernersprachlicher Fehler beschäftigt (vgl. Barkhuizen 2005: 51) oder, wie Brdar-Szabó (2010: 523) es beschreibt, mit „Abweichungen in Lernersprachen von den zielsprachlichen Normen“, spielt Spillner (1991: XXII) zufolge eine wichtige Rolle in der Angewandten Linguistik sowie in der Fremdsprachendidaktik. Die Fehleranalyse ging aus dem Anspruch der Kontrastiven Analyse hervor, Lernschwierigkeiten und Fehler im L2⁶-Erwerb aus dem Vergleich der Systeme der L1 und der L2 vorhersagen oder zumindest im Nachhinein erklären zu können (vgl. Rieck 1980: 43). In diesem Zusammenhang wurden Fehler „als die ‚Sünde‘ des Fremdsprachenlerner gesehen, mit der man zwar stetig rechnen müsse, die es aber auszumerzen gelte“ (Kleppin 2010: 1060). In den 1970er Jahren wurden gewissermaßen als Gegenbewegung zu der einseitigen Herangehensweise der Fehlererklärungen nach der Kontrastivhypothese vermehrt Untersuchungen auch zu intralingualen Fehlerursachen (Übergeneralisierung, Regularisierung, Simplifizierung) durchgeführt, die dann zur sogenannten Identitätshypothese führten. Mittlerweile zieht man weder nur die Kontrastiv- noch die Identitätshypothese als Erklärungsversuche für Fehler heran, sondern nimmt Multikausalität an (vgl. Kleppin 2010: 1060) und sieht Abweichungen zunehmend als „Indikator für Lernprozesse bzw. sogar als Lernstrategie“ (Brdar-Szabó 2010: 523). Fehler gehören also zum Sprachenlernen – in der L1 genauso wie in der L2 – und sind nicht nur natürliche Zwischenschritte im Erwerbsprozess, sondern liefern zudem wichtige Einsichten über diesen (vgl. Kleppin 2010: 1060). Aus diesem Grund plädiert Raabe (1980: 68) dafür, den Terminus *Fehler* durch den Begriff *Abweichung* zu ersetzen, da dieser auch interimsprachliche Phänome-

⁶ L2 = Zweitsprache. An anderen Stellen in der Arbeit wird – wenn von Relevanz – explizit von L3 als Drittsprache gesprochen. Ansonsten bezieht sich „L2“ auf alle gelernten Zweit- und Fremdsprachen.

ne wie Vermeidensverhalten, Unterrepräsentierung, geringere Komplexität, uneinheitliche Lexis oder Reduktionen umfasse.

Doch was sind eigentlich Fehler bzw. Abweichungen und wie können sie identifiziert werden? Ein Fehler lässt sich „zunächst definieren als Abweichung von einer zu einem Sprachsystem gehörenden Norm“ (Spiekermann 1997: 263). Problematisch an dieser Definition ist jedoch, dass dabei von der Existenz eines formalen Regelsystems und einer allseits akzeptierten linguistischen Norm einer Sprache ausgegangen wird (vgl. Kleppin 2010: 1062). Das ist in dieser Form kaum möglich – man denke nur an gesprochene Sprache in den verschiedenen deutschsprachigen Regionen. Es wird jedoch deutlich, dass die Frage, was als Fehler gilt, vor allem damit verbunden ist, was unter Korrektheit verstanden wird; und dieser kommt man mit der Unterscheidung zwischen Grammatikalität und Akzeptabilität näher (vgl. Xu 2016: 3). Die Grammatikalität „kommt allen Strukturen einer Spr. zu, welche durch den Regelapparat eines Sprach-Modells als solche erfaßt [sic!] bzw. erzeugt werden“ (Fries 2005b: 239) und ist damit theoriegebunden, im Gegensatz zur Akzeptabilität, die „Sprecherurteile über die Annehmbarkeit von Äußerungen sprachl. Strukturen reflektiert“ (ebd.). Man kann also zwischen einer grammatisch wohlgeformten – im Sinne einer normgerechten – Sprachproduktion und einer akzeptablen – im Sinne einer von kompetenten Muttersprachlern als angemessen beurteilte – Äußerung unterscheiden. Wie Fries (2005a: 25) betont, müssen die Kriterien für die Akzeptabilität nicht unbedingt mit denen für die Grammatikalität einer sprachlichen Äußerung übereinstimmen:

So kann einerseits eine von einem Grammatik-Modell als grammat. ausgewiesene sprachl. Einheit in der Sprachverwendung (mehr oder weniger) inakzeptabel sein [...] Andererseits können auch durch ein Grammatik-Modell als ungrammatisch ausgewiesene sprachl. Einheiten in der Sprachverwendung (mehr oder weniger) akzeptabel sein [...]. (ebd.)

Während das Problem bei der Beurteilung einer Äußerung als grammatisch korrekt bzw. fehlerhaft darin liegt, dass die Existenz einer allgemeinen linguistischen Norm angenommen werden muss, gestaltet sich die Entscheidung darüber, was als akzeptabel oder inakzeptabel gilt, deshalb problematisch, da zum einen „vereinzelt interpersonelle Inkonsistenz besteht“ und zum anderen „vereinzelt keine klare dichotomische Ja/Nein-Entscheidung zu erzielen ist“ (Raabe 1980: 68f).

Neben der sprachlichen Korrektheit schlägt Kleppin (2010: 1062f) weitere Kriterien zur Identifizierung von Fehlern vor und nennt dabei „Verständlichkeit“, d.h. die Frage danach, ob eine Abweichung die Kommunikation behindert und dementsprechend als Fehler bezeichnet werden kann oder nicht, sowie „(kulturelle) Situationsangemessenheit“, also gewissermaßen

die Entscheidung, ob auf verbaler oder nonverbaler Ebene gegen eine (sozio-kulturell) angenommene Norm verstoßen wird oder nicht. Außerdem zählt sie „unterrichtsabhängige Kriterien“ auf, denen zufolge dann ein Fehler vorliege, wenn gegen eine bestimmte präskriptive Norm aus dem Fremdsprachenunterricht (z.B. aus dem Lehrwerk) verstoßen wird, und „flexible (lernerbezogene) Kriterien“, die auch individuelle Lernfortschritte miteinbeziehen. Letzteren zufolge muss je nach Situation entschieden werden, ob ein Fehler ignoriert, toleriert oder korrigiert wird und wie er zu gewichten und zu bewerten ist.

Unterschieden werden meist zwei Arten von Fehlern: Kompetenzfehler (*errors*), die Verstöße bezeichnen, die „außerhalb der Beurteilungskompetenz eines Lernalters liegen, sei es, dass er z.B. die betreffende Struktur noch nicht gelernt hat, sie falsch verstanden hat o. Ä.“ (Kleppin 2010: 1063), und Performanzfehler (*mistakes*), die durch Prozesse – meist neurophysiologischer Art – der Produktion von Sprechern bedingt sind (vgl. Ramge 1980: 2). Zu Performanzfehlern zählen Versprecher, Flüchtigkeitsfehler und solche Verstöße, die einer noch unvollkommenen Automatisierung beispielsweise von Regeln und Strukturen seitens der Lerner zuzuschreiben sind (vgl. Kleppin 2010: 1063). Eine eindeutige Beschreibung des Fehlertyps ist nicht immer leicht, da zum einen Hintergrundinformationen eingeholt sowie zahlreiche Faktoren miteinbezogen werden müssen und zum anderen diverse Prozesse in den Lernenden selbst vorgehen, die kaum nachvollziehbar sind.

Für das Forschungsvorhaben dieser Arbeit kann festgehalten werden, dass sich sowohl die Identifizierung als auch die Beschreibung von Fehlern schwierig gestaltet und an manchen Stellen keine eindeutige, unwiderlegbare Fehleranalyse vorgenommen werden kann. Zwar werden die Kriterien *Grammatikalität* und *Akzeptabilität* als mögliche Indikatoren für sprachliche Korrektheit herangezogen, um die mündlichen Sprachproduktionen der Probanden als richtig oder fehlerhaft zu klassifizieren, doch kann dies aufgrund der genannten Probleme jeweils nur unter Vorbehalt und aus subjektiver Perspektive geschehen, gerade auch weil es sich bei dem erstellten Korpus um gesprochene Sprache handelt, die nicht nur von Schriftsprache abweicht, sondern dazu auch noch deutlich schwieriger unter einer bestimmten Norm gefasst werden kann.

Der dritte Aspekt der Fehleranalyse – der Versuch, die Abweichungen in der L2-Produktion zu erklären – ist eng mit den bestehenden L2-Erwerbstheorien verbunden, die im anschließenden Kapitel vorgestellt werden. Einen knappen Überblick über die möglichen Ursachen für Abweichungen gibt Kleppin (2010: 1064f) und nennt u.a. Interferenzen, intralinguale Transferprozesse (z.B. Übergeneralisierung), Einflüsse durch Strategien der Kommunikation,

Einflüsse durch Lernstrategien sowie durch Elemente des L2-Unterrichts, persönliche Störfaktoren wie Müdigkeit oder Einflüsse durch sozio-kulturelle Faktoren.

2.2 Zweitspracherwerbstheorien

Wie genau Sprachenlernen und speziell der Erwerb einer L2 funktioniert, scheint bis heute ein kontrovers diskutiertes Thema zu sein. Bereits die Vielzahl an existenten Theorien und Modellen – die je nach Ansatz für teilweise sehr abweichende Abläufe beim Spracherwerb plädieren – zeigt, wie uneinig man sich in der Forschung beim Thema Sprachenlernen ist. Wollte man die vielen verschiedenen lerntheoretischen Modelle versuchen zu kategorisieren, könnte man zunächst zwei gegensätzliche Pole festlegen: Nativistische Ansätze, die davon ausgehen, dass das Sprachenlernen in den Lernenden selbst angelegt ist, und als Gegenposition dazu interaktionistische Ansätze, denen zufolge das Sprachenlernen in der Interaktion der Lernenden mit anderen in sozialen Lernkontexten liegt. Auf einem Kontinuum dazwischen ließen sich diverse andere Theorien ansiedeln, denen beispielsweise kognitivistische, konstruktivistische, konnektionistische, behavioristische oder soziokulturelle Ansätze zugrunde liegen. (vgl. Hufeisen/Riemer 2010: 740)

Chronologisch betrachtet sind zunächst L2-Erwerbstheorien zu nennen, die auf den Behaviorismus zurückgehen, der das Sprachenlernen als einen Prozess der Imitation und vor allem der Konditionierung versteht: „Über einen bestimmten Reiz (*stimulus*) und positive Verstärkung wird eine gewünschte Reaktion (*response*) so lange eingeübt, bis die Reaktion als eine eigene Aktion – auch ohne Stimulus – automatisiert ist.“ (Hufeisen/Riemer 2010: 740) Fehler werden im Kontext des Behaviorismus als etwas Negatives eingeschätzt, das es zu tilgen gilt, und sind zumeist auf die L1 als Interferenzquelle zurückzuführen (ebd.). Auf der Basis dieser behavioristischen Annahmen entwickelte sich die Kontrastivhypothese, die auf Fries (1945) und Lado (1957) zurückgeht und bis heute eine einflussreiche linguistische und fremdsprachendidaktische Theorie darstellt (vgl. Huneke/Steinig 2013: 32).

Kontrastivhypothese

Die Kontrastivhypothese geht davon aus, dass „L2-Lerner, die ihre Muttersprache bereits (weitgehend) erlernt haben, Eigenschaften und Strukturen der L1 auf die L2 übertragen“ (Huneke/Steinig 2013: 32) und es folglich beim Spracherwerb zu Transferprozessen kommt. Solche Transferprozesse können auf allen sprachlichen Ebenen geschehen und sowohl positiv als auch negativ ausfallen, je nachdem ob in einem bestimmten sprachlichen Bereich Gleichheit vorliegt oder ob Unterschiede zwischen den beiden Sprachen bestehen:

Fördern Gemeinsamkeiten in beiden Sprachen den Lernerfolg, handelt es sich um ‚positiven Transfer‘. ‚Negativer Transfer‘ liegt vor, wenn Regeln der Muttersprache nicht mit den entsprechenden Regeln der Zielsprache übereinstimmen und fälschlicherweise auf diese übertragen werden. In diesem Fall spricht man auch von ‚Interferenz‘. (Spiekermann 1997: 264)

Bei niederländischen Deutschlernenden wären also auf syntaktischer Ebene keine Fehler in Hauptsätzen zu erwarten, da sowohl für das Deutsche als auch für das Niederländische die Verbzweitstellung in Hauptsätzen charakteristisch ist (vgl. Lutjeharms 2010: 643). Man ginge dementsprechend von einem positiven Transfer aus. Bei hispanophonen Lernern hingegen würde man bei der Konstruktion von Nebensätzen Verbstellungsfehler vermuten, da das Spanische – im Gegensatz zum Deutschen – an dieser Stelle keine Verbendstellung aufweist. Es wäre also von einem negativen Transfer, einer sogenannten Interferenz auszugehen.

Neben positivem Transfer und Interferenz, können Transferprozesse auch „zur Vermeidung bestimmter sprachlicher Strukturen“ oder aber „zu einem unverhältnismäßig häufigen Gebrauch bestimmter sprachlicher Formen in der Zielsprache führen“ (Huneke/Steinig 2013: 32). Ein Beispiel für Letzteres wäre der überhäufige Gebrauch des *werden*-Futurs bei brasilianischen Lernern, die das Futur im Portugiesischen immer häufiger analytisch bilden und diese Struktur dann ebenso analytisch mit *werden* + Infinitiv auf das Deutsche übertragen, statt – wie im Deutschen üblich – das (synthetisch gebildete) Präsens für den Zukunftsbezug zu benutzen (vgl. Kaufmann 2010: 662).

Huneke/Steinig (2013: 34) weisen darauf hin, dass sich die ursprüngliche Erwartung, ähnliche Sprachen seien leichter und unproblematischer zu lernen als stark voneinander differierende, nicht bestätigt hat. So können gerade bei eng verwandten Sprachen kleine Unterschiede zur „kaum überwindbaren Hürde“ (ebd.) werden, während fundamental unterschiedliche Sprachen „weitaus weniger transferträchtig“ (ebd.) sind. Allgemein gesprochen geht man heute davon aus, dass Transfer nur dann erfolgt, wenn „die Lerner im L2-Input Anhaltspunkte für einen möglichen Transfer von L1-Strukturen zu finden glauben“ (Diehl et al. 2000: 64). Außerdem ist anzumerken, dass Transferprozesse nicht nur von der L1 auf die L2, sondern auch von einer zuvor gelernten L2 auf die L3 stattfinden können (vgl. Huneke/Steinig 2013: 34). So kann beispielsweise eine chinesische Lernerin, die zunächst Englisch als L2 und dann Deutsch als die zweite Fremdsprache gelernt hat, auch Eigenschaften und Strukturen aus dem Englischen auf das Deutsche übertragen.

„Problematisch am Kontrastivmodell ist, dass nicht alle zu erwartenden Fehlertypen und Lernschwierigkeiten im tatsächlichen Lernkontext auftreten.“ (Xu 2016: 5) Außerdem kann die Kontrastivhypothese bestimmte Phänomene, die bei Lernern ganz unterschiedlicher L1 auftreten (z.B. Übergeneralisierung oder Vermeidung von bestimmten Strukturen), nicht er-

klären und lässt zudem außer Acht, dass der Spracherwerb ein dynamischer Prozess ist (vgl. Xu 2016: 5).

Aus dem Defizit heraus, dass die behavioristischen Ansätze bestimmte Spracherwerbsphänomene wie z.B. jenem, dass Lerner Sätze bilden, die sie nie gehört haben, nicht erklären konnten, wurden nativistische Ansätze formuliert, die vor allem in Zusammenhang mit Chomskys Universalgrammatik stehen, derzufolge der Spracherwerb auf einer angeborenen universalgrammatischen Ausstattung beruht. Auf der Basis des Nativismus entwickelte sich die Identitätshypothese, die annimmt, dass der Erwerb der L2 genau so verläuft wie der L1-Erwerb (vgl. Hufeisen/Riemer 2010: 740f).

Identitätshypothese

Die Identitätshypothese geht davon aus, dass es relativ unbedeutend ist, ob eine bestimmte Sprache als Erst- oder Zweitsprache erworben wird, da die „Aneignungsprozesse [...] immer identisch [sein], zumindest aber ähnlich. Geschlossen wird dies aus lernerseitigen Sprachproduktionen, die gleichermaßen bei Erst- wie Zweitsprachenlernern auftreten.“ (Königs 2010: 756). Man nimmt also bestimmte Entwicklungssequenzen an, die Lerner notwendigerweise durchlaufen, ungeachtet dessen, ob sie die Sprache als L1 oder L2 erwerben. Damit beruht die Hypothese vor allem auf Chomskys Theorie einer angeborenen universalgrammatischen Fähigkeit, die jeder Mensch besitzt und die man sich als „eine Art biologisch angelegte Hardware im Neocortex“ vorstellen kann, die dafür sorgt, „dass eine grammatisch normgerechte Sprache sicher erworben werden kann“ (Huneke/Steinig 2013: 37). Sowohl beim L2-Erwerb als auch beim L1-Erwerb wäre dementsprechend von einem kreativen, kognitiven Prozess auszugehen, bei dem die Lernenden versuchen, aus dem Input, den sie aus ihrer Umgebung erhalten, unbewusst Regeln abzuleiten und so die Sprache Schritt für Schritt zu erwerben. Fehler sind also aus Sicht der Identitätshypothese entwicklungsbedingte Fehler, die im Lernprozess natürlicherweise auftreten, und damit keine Transferfehler, wie die Kontrastivhypothese sie beschreibt. (vgl. Huneke/Steinig 2013: 36)

Kritisiert wird an der Identitätshypothese unter anderem, dass sich die ermittelten Entwicklungssequenzen auf nur wenige syntaktische Strukturen wie die Negation beziehen und außerdem andere Faktoren wie der Unterricht nicht miteinbezogen würden (vgl. Königs 2010: 757).

Kognitivistische Theorien wiederum sehen den Spracherwerb als einen kreativen Vorgang, bei dem sich der Lernende mit seiner sprachlichen Umgebung auseinandersetzt und neuen

Sprachinput auf der Basis seines bereits existierenden Wissens verarbeitet, integriert und automatisiert (vgl. Hufeisen/Riemer 2010: 741). Dieser dynamische Prozess, bei dem stetig Hypothesen gebildet und überprüft werden, „wird durch bewusst (auch gelernte) und unbewusst eingesetzte Strategien und (auch gezielt) eingesetzte mentale Handlungen gesteuert“ (ebd.). Im Rahmen des kognitivistischen Ansatzes wurden auf die Beobachtungen hin, dass nicht nur die L1 oder andere zuvor gelernte Sprachen, sondern auch die zu erlernende L2 selbst zur Transfer- und dementsprechend auch zur Fehlerquelle werden kann, psycholinguistische Hypothesen wie beispielsweise die Monitor-Hypothese von Krashen, die Lerner-sprachen-Hypothese von Selinker oder Pienemanns Processability-Hypothese entwickelt (vgl. Hufeisen/Riemer 2010: 741).

Interlanguage-Hypothese

Selinker (1972) beschreibt mit seiner Interlanguage-Hypothese „ein sich beim L2-Erwerb fortwährend entwickelndes dynamisches Sprachsystem, das sowohl Merkmale der Erstsprache und der Zielsprache aufweist als auch davon unabhängige Merkmale zeigt“ (Hufeisen/Riemer 2010: 742), womit sein Modell gewissermaßen als ein Kompromiss zwischen der Kontrastiv- und der Identitätshypothese gesehen werden kann. Die Lernenden entwickeln also ein Sprachsystem, das weder Ausgangs- noch Zielsprache ist, sondern eine Art Zwischensprache, die „gleichermaßen systematisch und variabel“ (Königs 2010: 757) ist, d.h. „dort beobachtete Vorgänge und Erwerbsschritte geschehen also nicht willkürlich oder zufällig, befinden sich aber in ständiger Veränderung“ (ebd.). Allerdings kann es dabei auch zu Fossilisierungen kommen, was eine Weiterentwicklung verhindert oder sogar zu Rückbildung führen kann. Als zentral für seine Hypothese sieht Selinker fünf Prozesse an: Transfer (u.a. aus der L1), lehrinduzierter Transfer, Lernstrategien, Kommunikationsstrategien und Übergeneralisierung. (vgl. Königs 2010: 757)

Die Lerner-sprache besteht aus einer Vielzahl an Übergangsvarianten, „die sich in ihrer Beschaffenheit vom Anfängerstadium über mehrere Stufen verändern, dabei einem muttersprachlichen Niveau zunehmend näher kommen und es schließlich auch erreichen können“ (Huneke/Steinig 2013: 41). Der Interlanguage-Hypothese zufolge dienen also nicht nur zielsprachlich korrekte Sprachproduktionen, sondern auch Abweichungen dazu, das Wissen der Lernenden zu erkennen, da Fehler als eine „Abfolge regelhaft verlaufender Prozesse“ (ebd.) gesehen werden können.

Processability-Hypothese

Gerade für den Erwerb der deutschen Wortstellung ist die Lern-/Lehrbarkeits-Hypothese von Pienemann (1998) von großer Relevanz, die sich u.a. an Krashens Überlegungen zur Bedeutung sprachlicher Entwicklungssequenzen anschließt (vgl. Königs 2010: 760). Pienemann zufolge können bestimmte grammatische Strukturen nur in einer bestimmten Erwerbssequenz und zu einem bestimmten Zeitpunkt – nämlich erst dann, wenn der Lernende dafür bereit ist – gelernt (und auch gelehrt) werden (vgl. Hufeisen/Riemer 2010: 742). Anhand der Studie von Clahsen/Meisel/Pienemann (1983) zum Erwerb der Verbstellung von spanischen, italienischen und portugiesischen Gastarbeitern sowie weiterer Studien zum gesteuerten und ungesteuerten L2-Erwerb, wurde die folgende Erwerbssequenz der Verbstellung aufgestellt:

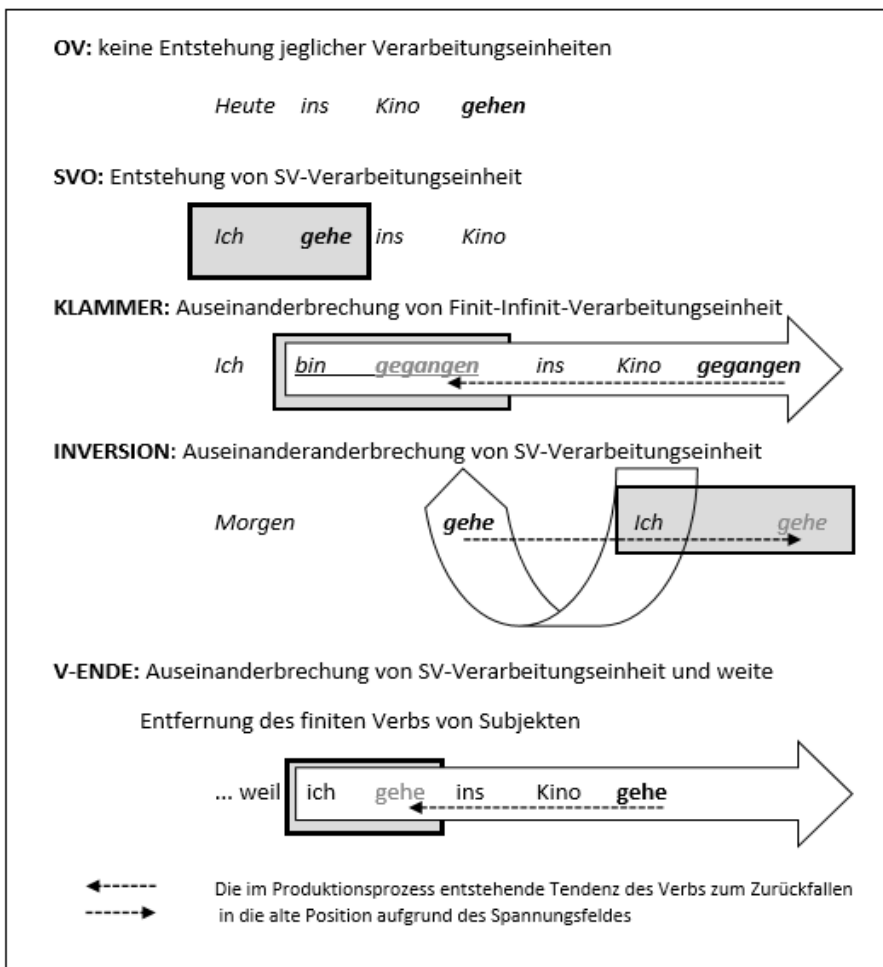
Stufe I:	SVO (Subjekt-Verb-Objekt) <u>Ich gehe</u> morgen ins Kino.
Stufe II:	ADVERB-VORN * <u>Morgen ich gehe</u> ins Kino.
Stufe III:	KLAMMER (Trennung von finiten und infiniten Teilen des Prädikats) Ich <u>bin</u> gestern ins Kino <u>gegangen</u> .
Stufe IV:	INVERSION (Verb-Subjekt) <u>Morgen gehe ich</u> ins Kino.
Stufe V:	V-ENDE (Endstellung des finiten Verbs in Nebensätzen) ..., <u>weil ich</u> morgen ins Kino <u>gehe</u> .

Dar. 1: Entwicklungsreihenfolge der deutschen Wortstellung bei L2-Lernenden (nach Lee 2012: 76)

„Nach Pienemann sind didaktische Maßnahmen und methodische Schritte nicht in der Lage, die natürlich vorgegebene Reihenfolge beim Erwerb sprachlicher Strukturen zu ändern oder gar umzukehren“ (Königs 2010: 760). Die Lernenden können also nur dann die syntaktischen Strukturen erwerben, wenn sie die genannten Stufen 1-5 der Reihe nach durchlaufen.

Anders als durch die Vorstellung einer geradezu gesetzmäßigen Abfolge von Erwerbsstufen, wie Pienemann sie beschreibt, könnte der Erwerb der Syntax aus konstruktivistischer Sicht erklärt und die Reihenfolge des Erwerbs auf den Grad des Verarbeitungsaufwandes zurückgeführt werden (vgl. Huneke/Steinig 2013: 52). Lee (2012: 80) fragt sich, „weshalb bestimmte Wortstellungen (vor allem SVO) von Lernenden beim Erlernen einer bestimmten L2 bevorzugt werden“ und weist zunächst auf die SV-Kongruenz hin, bei der es sich „um eine analytische Realisierung des grammatischen Konzepts, nämlich des Subjekts des Satzes“ (Lee 2012: 81) handelt. Sie (ebd.) nimmt an, dass sich diese Realisierung im Produktionsprozess einfach gestaltet, wenn das Subjekt und das Verb direkt hintereinander linearisiert werden: das Subjekt zuerst, nach dessen Merkmalen die richtige Verbindung ausgewählt wird, und unmittelbar danach das Verb. Es kann deshalb davon ausgegangen werden, dass Lernende

„im Produktionsprozess dazu tendieren, das Subjekt und das Verb fast wie eine Einheit zusammen zu verarbeiten“ (ebd.), was wiederum SVO-Strukturen begünstigt, die aus genau diesem Grunde „verarbeitungsfreundlich“ sind. Bei Strukturen wie der Inversion oder der Verbendstellung, bei denen die SV-Einheit auseinandergerissen wird, entsteht bei den Lernenden „eine Art morphosyntaktisches Spannungsfeld“ (ebd.) und es wird „im Produktionsprozess erhöhte kognitive Anstrengung benötigt“ (ebd.). Lee zeichnet die Produktionsschwierigkeiten, die durch die Entstehung von Verarbeitungseinheiten und deren Auseinanderbrechung im Produktionsprozess zustande kommen, wie folgt:



Dar. 2: Produktionsschwierigkeiten durch Entstehung von Verarbeitungseinheiten und deren Auseinanderbrechung im Produktionsprozess (nach Lee 2012: 83)

Die Autorin berücksichtigt mit ihrem Modell den bewussten sowie unbewussten neuronalen Prozessierungsaufwand bei bestimmten Strukturen und kann damit erklären, weshalb Lernende häufig – obwohl sie meist in der Theorie die deutschen Wortstellungsregeln kennen – in der spontanen mündlichen Sprachproduktion Verbstellungsfehler begehen, wie sie in der Abbildung angedeutet sind (vgl. Huneke/Steinig 2013: 53).

An dieser Stelle könnten noch weitere Ansätze und Modelle genannt werden, die jedoch weniger relevant für die vorliegende Arbeit sind, wie z.B. konnektionistische Modelle, denen zufolge Lernen über „die Interaktion von allgemeinen Lernmechanismen und sprachlichen Stimuli von außen [geschieht] und [...] dabei für die L2 vermutlich ausschließlich assoziatives Lernen [ist]“ (Hufeisen/Riemer 2010: 743), interaktionistische Ansätze, die die bewusste Wahrnehmung von L2-Merkmalen in den Vordergrund rücken (u.a. Input-, Output-, Interaktions- und Aufmerksamkeitshypothese), sowie soziokulturelle Ansätze, die mentale Prozesse als sozial basiert ansehen (vgl. Hufeisen/Riemer 2010: 743f). Im Zuge des kognitivistischen Ansatzes entstanden auch psycholinguistische Modelle, die den Erwerb aus der Perspektive des Lernenden zu betrachten versuchen und dabei mehr und mehr auch sprachenunspezifische Faktoren wie Lernumfeld und Alter berücksichtigten. Die Berücksichtigung des Alters im Erwerbsprozess ist in der vorliegenden Arbeit gerade deshalb interessant, weil das Alter bei Beginn des Deutscherwerbs ein Kriterium für die Auswahl der Probanden darstellte: Die acht ausgewählten Sprecher begannen erst im Erwachsenenalter (≥ 17 Jahre) damit, Deutsch zu lernen, und hatten vorher praktisch keinen Kontakt zur deutschen Sprache.

2.3 Der Faktor *Alter* im L2-Erwerbsprozess

Wie Schmidt (2014: 1) beschreibt, fassen Gesamtdarstellungen zum Einfluss des Alters auf den Spracherwerb den Forschungsstand meist wie folgt zusammen: Je jünger, desto besser, d.h. je früher man damit anfängt, eine L2 zu lernen, desto eher wird man muttersprachliches Niveau erreichen. Lenneberg (1967) sieht dabei in der Pubertät die entscheidende Grenze und rechtfertigt diese Annahme mit seiner *Critical Period Hypothesis*. Dieser zufolge führt „die mit dem Alter fortschreitende, in der Regel linksseitige kortikale Lateralisierung der Sprachfunktionen im Gehirn – zusammen mit einer Abnahme seiner Plastizität – zur verminderten Lernfähigkeit“ (Schmidt 2014: 2). Bis zur Pubertät sei das Gehirn sozusagen noch formbar und es bliebe eine Art ‚Sprachfenster‘ geöffnet, welches man für den Erwerb einer L2 nutzen müsse (vgl. Huneke/Steinig 2013: 14). Wer danach mit dem L2-Erwerb beginnt, wird wohl keine muttersprachliche Kompetenz mehr erreichen können. Entgegen dieser Annahme zeigen jedoch diverse Untersuchungen, dass das Alter nicht unbedingt hinderlich für den L2-Erwerbsprozess sein muss und Lennebergs These so nicht haltbar zu sein scheint.

In zahlreichen Einzelfallanalysen konnte nachgewiesen werden, dass Erwachsene sowohl unter Unterrichtsbedingungen als auch im ungesteuerten Erwerb ein nahezu muttersprachliches Kompetenzniveau in der L2 erreichen können und sie sogar, zumindest zu Lernbeginn, schnellere Fortschritte machen als Kinder [...]. (Schmidt 2014: 2)

Ob erwachsene Lernende in der Lage sind, ein Niveau in der Zielsprache zu erreichen, das dem vergleichbarer Muttersprachler entspricht, ist bis heute ein kontrovers diskutiertes Thema (vgl. Grotjahn/Schlak 2010: 871), ebenso wie der Einfluss des Alters auf den Spracherwerb allgemein, der weiterhin ein kontrovers diskutiertes Thema bleibt. Problematisch an der Diskussion rund um den Einfluss des Alters auf den L2-Erwerb ist oft auch die Unvergleichbarkeit der Studien an sich (vgl. Grotjahn et al. 2010: 2). Als gut abgesichert lassen sich dennoch folgende Forschungsergebnisse knapp zusammenfassen (aus Grotjahn/Schlak 2010: 869f):

- Der Spracherwerb im Kindesalter (L1 und L2) ist viel langsamer und mühevoller, als oft behauptet wird.
- Unter unterrichtlichen Bedingungen lernen ältere Schüler Fremdsprachen gewöhnlich schneller als jüngere Schüler. Zumindest bis ins jüngere Erwachsenenalter gilt tendenziell: je älter, desto schneller.
- Erwachsene zeigen beim Spracherwerb mehr interindividuelle Varianz als Kinder, sowohl in Bezug auf Lerngeschwindigkeit als auch auf den letztendlich erreichten Stand.
- Kinder sind hinsichtlich des letzten Endes erreichbaren Standes in der L2 Erwachsenen in der Regel dann überlegen, wenn der Erwerb unter ähnlichen Bedingungen wie bei der L1 erfolgt.

Schmidt (2014: 2) fasst die Forschungstendenzen folgendermaßen zusammen:

Aktuelle Studien gehen häufig von sog. sensiblen Phasen aus, die je nach Erwerbsbereich unterschiedlich vom Faktor Alter beeinflusst sind. Aussprache und Morphosyntax gelten als abhängig vom Altersfaktor, während für Lexikon und Pragmatik lebenslanges Lernen mit sogar einem langfristigen Vorteil für Erwachsene angenommen wird [...].

Es existieren zahlreiche Versuche, die beobachteten Unterschiede zwischen jüngeren und älteren Sprachenlernern zu erklären, u.a. die Plastizität des Gehirns und die kortikale Lateralisierung, Veränderungen in den Verarbeitungsprozessen einhergehend mit dem biologischen Alterungsprozess, aber auch affektive-motivationale sowie psycho-soziale und sozio-kulturelle Faktoren (vgl. Grotjahn/Schlak 2010: 873). Mit dem Alter sind also auch Faktoren wie Lebenserfahrung, Weltwissen, kognitiver Entwicklungsstand, Lernstrategien, Erfahrungen mit der L1 sowie diverse affektive und soziale Variablen verbunden, was die Erklärung auf die altersbedingten Leistungsunterschiede deutlich komplexer gestaltet.

2.4 Deutsch als Tertiärsprache

Aufgrund der Lernerbiographien der untersuchten Probanden wird Deutsch in der vorliegenden Arbeit als Tertiärsprache gehandelt. Hufeisen (2001: 648) zufolge geht man bei der Definition von Deutsch als Tertiärsprache von folgenden Aspekten aus: „Deutsch ist bereits die dritte oder weitere Sprache, die jemand spricht; jemand hat Deutsch strukturiert gelernt und nicht wie eine Muttersprache oder Zweitsprache erworben.“ Diese Merkmale treffen auf die acht ausgewählten Deutschlernenden aus Brasilien und der Türkei zu, die zunächst Englisch als erste Fremdsprache und dann Deutsch als zweite bzw. dritte oder vierte Fremdsprache gelernt haben. Wie Hufeisen beschreibt, ist dies ein typisches Lernerprofil, da die meisten Lernenden mit Deutsch beginnen, nachdem sie bereits eine andere Fremdsprache (in vielen Fällen Englisch) gelernt haben. Damit können sie als „kompetentere Fremdsprachenlernende gelten, weil sie auf ihre Erfahrungen mit dem L2-Lernen zurückgreifen können“ (Hufeisen 2001: 648). Laut Dentler (2000: 77) hat die neuere Spracherwerbsforschung zeigen können, dass beim Fremdsprachenerwerb häufig sogenannte Transferprozesse der bereits gelernten Fremdsprache(n) auf die neu zu erlernende Sprache vorkommen:

Dies [also Transferprozesse] gilt nicht nur für die fremdsprachliche Regelaneignung und die Speicherung lexikalischer Information, sondern auch für die Produktionsprozesse, d.h. für Prozesse, die sich oftmals auf der Basis bereits erworbener Sprachkenntnisse vollziehen. Dem Lerner stehen nicht nur spezielle Schemata der Versprachlichung und Lernstrategien, sondern auch syntaktische Produktionsmuster und lexikalische Kenntnisse seiner zuvor gelernten Sprachen zur Verfügung.

Typisch für den Erwerb einer Tertiärsprache ist außerdem, dass der Lernende „zu diesem Zeitpunkt [...] älter und erfahrener als zum Zeitpunkt des Erlernens der ersten Fremdsprache“ (Hufeisen 2001: 648) ist, was auch auf die für diese Arbeit ausgewählten Probanden zutrifft, die im Durchschnitt 21 Jahre alt waren, als sie begannen, Deutsch zu lernen, und dementsprechend nicht nur auf ihre Erfahrungen mit dem Erlernen einer ersten Fremdsprache (also Englisch), sondern auch auf mehr Lebenserfahrung und Weltwissen allgemein zurückgreifen konnten.

Hufeisen (2001: 648) betont in ihrer Definition, dass man die Sprache „strukturiert gelernt und nicht wie eine Muttersprache oder Zweitsprache erworben“ haben muss, um von Deutsch als Tertiärsprache zu reden. Damit beschreibt sie den klassischen DaF-Kontext, in dem man die Sprache – meist im Ausland – im Unterricht anhand von Regeln auf gesteuertem Wege bewusst erlernt und sie nicht (wie bei DaZ) ungesteuert und gewissermaßen natürlich im Alltag eines deutschsprachigen Raumes erwirbt. Die ausgewählten brasilianischen und türkischen Lerner kamen – in den meisten Fällen ohne jegliche Vorkenntnisse – nach Deutschland und besuchten dort zunächst einen Sprachkurs, womit sie zwar als DaF-Lernen-

de beschrieben werden können, gleichzeitig jedoch auch Züge von DaZ-Lernenden tragen, da sie in ihrem Umfeld täglich mit der Sprache in Kontakt kamen und diese so auch teilweise ungesteuert und implizit im alltäglichen Leben erwarben. Eine Kombination der Lernprozesse, wie sie im Fall der Probanden vorliegt, könnte man vielleicht als ‚gesteuerten Tertiärspracherwerb im Erwachsenenalter‘ bezeichnen, womit einerseits durch das Adjektiv *gesteuert* auf das strukturierte Lernen im Deutschunterricht hingewiesen und gleichzeitig durch die Wortwahl *Erwerb* aufgezeigt wird, dass die Sprache auch im Alltag in einer natürlich Umgebung erworben (und nicht gelernt) wurde; außerdem macht die Beschreibung deutlich, dass die Lerner zuvor bereits eine andere Fremdsprache erlernt haben und sie mit dem Deutschen als ihre zweite/dritte/etc. Fremdsprache erst als Erwachsene in Kontakt kamen.

2.5 Mündlichkeit vs. Schriftlichkeit

Dass sich gesprochene Sprache von Schriftsprache unterscheidet, scheint zunächst sehr banal und offensichtlich zu sein, denkt man nur an die unterschiedlichen Formen ihrer Produktion und dementsprechend ihrer Darstellungsweisen. Doch ein genauerer Blick zeigt, dass sich Mündlichkeit und Schriftlichkeit nicht so leicht dichotomisch beschreiben lassen, sondern deutlich vielschichtiger sind. In der Linguistik wird deshalb zwischen medialer und konzeptioneller Mündlichkeit und Schriftlichkeit sowie zwischen Distanz- und Nähekommunikation unterschieden (vgl. Schwitalla 2010: 425). Diese Beschreibungen gehen auf Koch/Österreicher (1985: 17) zurück, die – in Anlehnung an Söll (1985) – „vier Zuordnungsmöglichkeiten von Medium und Konzeption“ sehen und diese in einem „Vierfelderschema anhand französischer Beispiele“ veranschaulichen:

		Konzeption	
		gesprochen	geschrieben
Medium	graphischer Kode	<u>faut pas le dire</u>	il ne faut pas le dire
	Phonischer Kode	[fopaldɪʀ]	[ilnəfopaldɪʀ]

Dar. 3: Gesprochene/geschriebene Sprache: Medium und Konzeption (nach Koch/Österreicher 1985: 17)

Medial gesprochen/geschrieben meint dementsprechend „die materielle Übertragung sprachlicher Äußerungen entweder über Schallwellen (Sprechen und Hören) oder auf einer Fläche für räumlich konstituierte Zeichen (Schreiben und Lesen)“ (Schwitalla 2010: 425). Konzeptionelle Mündlichkeit/Schriftlichkeit bezieht sich dagegen auf die Nähe bzw. die Distanz der sprachlichen Äußerung. Koch/Österreicher führen als Beispiel für medial und kon-

zeptionell mündliche Sprache ein vertrautes Gespräch an, während sie eine Verwaltungsvorschrift als typisch für mediale und konzeptionelle Schriftlichkeit beschreiben. „Selbstverständlich existieren auch Kommunikationsformen, die den anderen beiden Kombinationsmöglichkeiten entsprechen“ (Koch/Österreicher 1985: 17). So wäre eine Rede, die zunächst vorbereitet, aufgeschrieben und ausgearbeitet, dann aber mündlich vorgetragen wird, medial mündlich, aber konzeptionell schriftlich und eine prototypische WhatsApp-Nachricht, die in sehr informellem und umgangssprachlichen Stil geschrieben wird, medial schriftlich, doch konzeptionell mündlich.

Koch/Österreicher (1985: 17) weisen darauf hin, dass das Verhältnis von medialer Mündlichkeit und Schriftlichkeit „im Sinne einer strikten Dichotomie zu verstehen ist, während die Polarität von gesprochen* und geschrieben* für ein Kontinuum von Konzeptionsmöglichkeiten mit zahlreichen Abstufungen steht“.

	Konzeption 	
	konzeptionell mündlich	konzeptionell schriftlich
medial schriftlich	Grußkarte	Gesetzestext
medial mündlich	Gespräch mit Freunden	wissenschaftlicher Vortrag

Dar. 4: Konzeptionelle Mündlichkeit und Schriftlichkeit (Dürscheid 2012: 45, abgeändert nach P. Koch/W. Österreicher (1994: 588)

Denkt man nun an die Gespräche der brasilianischen und türkischen Lernenden mit den deutschen Muttersprachlern, welche im Rahmen dieser Arbeit durchgeführt wurden, kann man diese sowohl medial als auch konzeptionell der Mündlichkeit zugehörig klassifizieren und Schwitallas Definition (2010: 425) zufolge fast als prototypisches Sprechen beschreiben: „dialogisch, von Angesicht zu Angesicht, mit bekannten Personen, in raum-zeitlicher Präsenz des Adressaten und spontan“. Lediglich das Merkmal „mit bekannten Personen“ trifft nicht auf alle Gespräche zu, weshalb es auch bei diesen Aufnahmen graduelle Abstufungen in Bezug auf die Konzeption gibt. So liegen je nach Bekanntheits- und Vertrautheitsgrad der jeweiligen Gesprächspartner die spontanen mündlichen Äußerungen der einzelnen Gespräche näher am Nähe-Pol oder sind etwas weiter davon entfernt. Grundsätzlich sind die aufgenommenen Gespräche jedoch alle – der Meinung der Verfasserin nach – nah am Nähe-Pol anzusiedeln, worauf später noch genauer eingegangen wird.

Mit den verschiedenen Formen von Mündlichkeit und Schriftlichkeit gehen auch zahlreiche Divergenzen in Kommunikationssituationen auf ganz unterschiedlichen Ebenen einher. So beschränkt sich beispielsweise die mündliche Verständigung – anders als die Schriftsprache – nicht nur auf verbalsprachliche Kommunikation, sondern besteht gleichzeitig auch aus nonverbaler sowie wahrnehmungs- und interferenzgestützter Kommunikation (vgl. Fiehler 2008: 272). Dabei bezeichnet „gesprochene Sprache [...] die verbalsprachlichen Anteile der mündlichen Kommunikation“ (Duden 2009: 1172) und weist im Hinblick auf lautliche, syntaktische, grammatische und lexikalische Aspekte Besonderheiten gegenüber der geschriebenen Sprache auf (vgl. Duden 2009: 1196). Schank/Schoenthal (1976: 10f) zählen Merkmale wie ausgeprägt dialogische Elemente, die den Sprecherkontakt und Sprecherwechsel betreffen (z.B. Anrede), Verwendungen von ‚nicht-wohlgeformten‘ Sätzen, relativ häufige parataktische Satzverknüpfungen und die häufige Verwendung von Abtönungspartikeln zu den Kennzeichen gesprochener Sprache. Löffler (2010: 85f) nennt außerdem noch Pausen, reduzierten Wortschatz sowie regionale/dialektale Merkmale als charakteristisch für gesprochene Sprache. „Hinzuzufügen wären das Auftreten von unvollständigen Sätzen, Anakoluthen, Wiederholungen, Nachträgen, Ausrahmungen und alleinstehenden Nebensätzen“ (Spiekermann 1997: 264). Wie Dürscheid (2012: 34) zusammenfasst, treten zwischen „gesprochener und geschriebener Sprache [...] systematische Unterschiede auf, es gibt aber auch wichtige Gemeinsamkeiten. [...] Dass solche Gemeinsamkeiten auftreten, überrascht nicht, denn es handelt sich, dies betonen Nerius et al. (2007:22) zu Recht, um »zwei Existenzformen einer Sprache«.“

Relevant für die vorliegende Arbeit sind in diesem Zusammenhang vor allem die Besonderheiten der gesprochenen Sprache hinsichtlich ihrer Syntax, weshalb an dieser Stelle ein kurzer Überblick über syntaktische Konstruktionen folgt, die „entweder ausschließlich oder quantitativ häufiger in der gesprochenen Sprache vor[kommen]“ (Duden 2009: 1198). Die Aufzählung orientiert sich am Duden (2009: 1198ff), dem auch die Beispiele entnommen wurden:

■ Referenz-Aussage-Strukturen

und* die lehrer die 'saßen da alle auch * um so größere 'tische herum
 Referenz Aussage
rückverweisender Ausdruck

■ Apokoinu-Konstruktionen

er hat ihm milli'meterweis hat er ihm 'einigstochen

■ Operator-Skopos-Strukturen

versprochen morgen bekommst du deinen rucksack zurück

■ Abhängige Verbzweitkonstruktionen

Ich weiß, dass du das kannst.
 Matrixkonstruktion Subjunktion mit Verbletztkonstruktion

Ich weiß, du kannst das.
 Matrixkonstruktion abhängige Verbzweitkonstruktion

■ Ursprüngliche Subjunktionen mit Verbzweitstellung (bei *weil, obwohl, wobei, während*)

ich will das geld nicht **weil** was soll ich damit
 also es kommt mir auch wirklich nicht mehr weit vor * **obwohl** so
 fünfunddreißig kilometer des is ja ne ecke
 die kommt immer eh * 'montags? und putzt dann so: * vie:r 'stunden
 * **wobei** * ehm * 'drei stunden sinds * die=sie=putzt?
 und es sind außerdem äh * zum beispiel * 'verben * drin und (man
 sagt) subordinative konjunktionen? **während** 'hier * ist nur ein
 sogenanntes pronomem?

■ Verberststellung

also ehrlich * **bin** bestimmt nicht zum vergnügen hier
gibt halt überall solche und solche

■ Subjektlose Partizipialkonstruktion

ich also papiere zusammengeschmissen **koffer geschnappt losgestürzt**
zum taxistand rein und **abgedüst zum flughafen**

■ Kopplungskonstruktionen

'ich * 'nix wie 'weg ? 'wir mit 'drei 'mann los ? der 'hund * 'ab in
 den 'wald ? 'ich * ein Spielverderber

■ Aussagekerne

in dem kleinen zimmer da standen rundum so paar tiefe sessel und
 'zehn damen da und ham sich unterhalten

■ Expansionen

ehm * un was halt 'toll ist? is die 'ostküste * **so * von kuantan an**
hoch?

■ Dativ-Possessiv-Konstruktion

dem otto seine operation hat nichts geholfen

■ Ellipsen

Die ganze Fahrt eine einzige Katastrophe. Ich den Wald nicht kennen?
 So viele Menschen hier. Eine unangenehme Geschichte das.

Tauchten diese aufgelisteten Besonderheiten der gesprochenen Sprache in einem Schrifttext auf, würden die meisten davon wahrscheinlich stark auffallen und weder als grammatisch korrekt noch als akzeptabel beurteilt werden, womit sie – gemäß den Kriterien für Grammatikalität und Akzeptabilität – als fehlerhaft gälten. Im Mündlichen hingegen stellen sie gängige Formen dar, die innerhalb der „Norm“ von gesprochener Sprache keineswegs als Abweichungen hervortreten, sondern als akzeptable Konstruktionen gesehen werden. Vergleicht man also gesprochene mit geschriebener Sprache, machen sich große Unterschiede in dem

bemerkbar, was als Norm bezeichnet werden kann, wie Spiekermann (1997: 263) es formuliert: „Formen, die in der geschriebenen Sprache als Fehler zu analysieren wären, sind in der gesprochenen Sprache häufig akzeptabel. Andererseits können Anleihen aus der Schriftsprache in gesprochener Sprache „gestelzt“ wirken“. Bei der Analyse von Sprache – gerade im Hinblick auf Fehler – ist es dementsprechend wichtig, die Sprachproduktionen in einen Kontext zu stellen und sie ihrem Medium und ihrer Konzeption nach einzuordnen, um überhaupt Aussagen über eventuelle Abweichungen von einer hypothetischen Norm treffen zu können.

2.6. Syntaktische Merkmale des Deutschen, Portugiesischen und Türkischen

Um in der nachfolgenden Korpusanalyse eventuelle Interferenzen auf syntaktischer Ebene seitens der brasilianischen und türkischen Lernenden erkennen zu können, werden nun ausgewählte Merkmale der Syntax des Deutschen, Portugiesischen und Türkischen vorgestellt. Dabei wird vor allem auf die Stellung des Verbs bzw. des Verbalkomplexes eingegangen, anhand derer später auch fehlerhafte Produktionen als solche identifiziert und klassifiziert werden.

Syntaktische Eigenheiten des Deutschen

Das Deutsche gehört, wie beispielsweise auch das Englische oder das Schwedische, zu den germanischen Sprachen, die wiederum Teil der indoeuropäischen Sprachfamilie sind. Es hat sich die typischen Merkmale einer germanischen Sprache weitgehend bewahrt: Wortakzent auf der ersten Silbe, drei markierte Kasus, Unterscheidung von starker und schwacher Adjektivflexion sowie von starker und schwacher Verbflexion (vgl. Huneke/Steinig 2013: 70f). In Hinblick auf die Satzgliedstellung nimmt das Deutsche – im Vergleich mit anderen Sprachen – „eine ‚mittlere Position‘ ein [...] Die Stellung der syntaktischen Elemente im Deutschen ist relativ frei und durch eine Reihe von Varianten gekennzeichnet“ (Huneke/Steinig 2013: 78), weshalb die Regeln dafür auch besonders komplex sind (vgl. Berman/Pittner 2010: 79). Charakteristisch für das Deutsche ist, dass die verbalen Elemente positionsfest im Satz sind und Teile des Verbalkomplexes – sofern er aus mehreren Elementen besteht – „als diskontinuierliche Konstituenten auftreten und einiges dazwischen treten kann“ (ebd.), was dann ‚Verb‘ - oder ‚Satzklammer‘ genannt wird.

Wie Fabricius-Hansen (2010: 219f) beschreibt, ist Deutsch aus typologischer Sicht durch zwei zentrale wortstellungsbezogene Merkmale gekennzeichnet: zum einen die ‚Grundwortstellung‘ (OV), bei der das Verb oder Verbalglied allen von ihm abhängigen Phrasen (Objek-

ten, Adverbialbestimmungen) und auch dem Subjekt folgt. Diese Wortstellung tritt bei sogenannten Nebensätzen auf, wie z.B. bei *dass*-Sätzen oder anderen als abhängig markierten Sätzen, sowie in Infinitivkonstruktionen und wird außerdem an der Stellung des infiniten Vollverbs in Hauptsätzen mit komplexen Tempusformen sichtbar. Zum anderen kennzeichnet sich Deutsch durch die Verbzweitstellung, die in sogenannten Hauptsätzen auftritt und bei der das finite Verb ganz am Anfang oder an zweiter Stelle stehen kann. Ausgehend von den Positionsmöglichkeiten des finiten Verbs unterscheidet man drei Satztypen: ‚Verberst‘-, ‚Verbzweit‘ - und ‚Verbletzt-Sätze‘, die oft auch als ‚Stirn‘ -, ‚Kern‘ - und ‚Spannsatz‘ bezeichnet werden. Die beiden ersten sind Hauptsatztypen und können als syntaktisch eigenständige Sätze auftreten, während die Verbletzt-Sätze Nebensätze darstellen und syntaktisch-semantic untergeordnet sind. „Ausnahmen von dieser Regel stellen die uneingeleiteten Nebensätze und die selbstständigen Sätze mit Verbendstellung dar“ (Berman/Pittner 2010: 82). Prototypisch und ohne die Ausnahmen zu berücksichtigen, könnte man die Satztypen und Satzmodi dementsprechend folgendermaßen beschreiben:

Satztyp	Satzmodus	Beispiel
Verberst-Satz (Stimsatz)	Entscheidungsfragesatz Alternativfragesatz Imperativsatz	Kommst du morgen zum Spiel? Willst du ein kleines oder großes Eis? Fahr lieber mit dem Zug!
Verbzweit-Satz (Kernsatz)	Aussagesatz W-Verb-Fragesatz Aufforderungssatz	Reuß hat das erste Tor geschossen. Wo fliegt der Ball denn jetzt hin? Das musst du erst mal nachmachen!
Verbletzt-Satz (Spannsatz)	Konjunktionalsatz Relativsatz	Schön, dass bald das Spiel beginnt. Das Spiel, das wir gestern sahen, war toll.

Dar. 5: Satztypen und Satzmodi im Deutschen (in Anlehnung an Huneke/Steinig 2013: 71)

Huneke/Steinig (2013: 71) weisen darauf hin, dass man für alle drei Satztypen auch andere Satzmodi finden wird, gerade wenn man nicht nur die schriftliche Standardsprache, sondern auch die gesprochene Umgangssprache berücksichtigt.

Zur Beschreibung der Wortstellung im Deutschen wird oft das sogenannte topologische Satzmodell herangezogen, das auf Drach (1937) zurückgeht und bei dem die einzelnen Satzabschnitte in topologische Felder eingeteilt werden. Dabei bilden die Teile des Verbalkomplexes die Satzklammer und gliedern den Satz in drei Felder: ‚Vorfeld‘ , ‚Mittelfeld‘ und ‚Nachfeld‘ . (vgl. Berman/Pittner 2010: 79) Die einzelnen Felder können jeweils eine variable Anzahl von Satzgliedern enthalten, wobei die Regeln der Felderbesetzung sowie der Satzgliedstellung bestimmen, mit welchen sprachlichen Mitteln und auf welche Art die einzelnen

Felder besetzt werden können (vgl. Ballestracci 2010: 26). Eisenberg (2013: 375f) zufolge werden heute sechs Positionen oder Felder unterschieden, die je nach Ansatz unterschiedlich benannt oder weiter ausdifferenziert werden:

Konj	Vorfeld	Fin	Mittelfeld	Infiniter VK	Nachfeld
Denn	Irene	hat	ihm den Stern	gezeigt	heute morgen
Und	dass du gehst	wird	seinen Sinn	haben	
	Ihm	ist	der Pfusch	aufgefallen	
Aber	warum	fragst	du heute		ob er liest
	Heute	haben	wir die Frau	sehen wollen	die hier wohnt

Dar. 6: Topologisches Modell (nach Eisenberg 2013: 376)

Im ersten Feld können die meisten koordinierenden Konjunktionen stehen. Diese stellen eine Verbindung zu einer vorausgehenden Einheit her, wobei für die Topologie belanglos ist, wie das im Einzelnen geregelt ist (vgl. Eisenberg 2013: 376). Das Vorfeld ist in der geschriebenen Sprache meist mit genau einem syntaktischen Element – das sehr unterschiedlich aussehen kann – besetzt (vgl. Huneke/Steinig 2013: 78). Wenn im Vorfeld ein anderes Satzglied als das Subjekt steht, dann rückt dieses ins Mittelfeld, was ‚Inversion‘ genannt wird. Das Feld des Finitums bzw. die linke Klammer ist immer besetzt, „entweder durch das finite Verb oder durch eine subordinierende Konjunktion. Lediglich in Relativsätzen und abhängigen w-Fragesätzen bleibt (nach neuerer Auffassung) die linke Klammerposition unbesetzt“ (Berman/Pittner 2010: 84). Im Mittelfeld sind die meisten Satzglieder anzutreffen, wobei eine ganze Reihe von Faktoren die Regularitäten ihrer Abfolge beeinflusst (vgl. Huneke/Steinig 2013: 79). Generell gilt: „Was im Vorfeld und im Nachfeld stehen kann, kann auch im Mittelfeld stehen, was im Vorfeld oder Nachfeld stehen muss, natürlich nicht“ (Eisenberg 2013: 378). Das fünfte Feld, die rechte Satzklammer, ist komplexer strukturiert als meist angenommen und kann auch nichtverbale Bestandteile enthalten (vgl. ebd.). Im Nachfeld, dem eine kommunikativ-pragmatische Funktion zugeschrieben wird, da umfangreiche und semantisch gewichtige Satzglieder dorthin gerückt werden, stehen häufig Nebensätze sowie Zitate und Auflistungen (vgl. Ballestracci 2010: 28). Besonders in der gesprochenen Gegenwärtssprache wird das Nachfeld häufig genutzt, „um unübersichtliche Klammerstrukturen zu vermeiden und dem Hörer das ‚Warten auf das Verb‘ zu ersparen“ (Huneke/Steinig 2013: 78), wie beispielsweise bei „Er konnte wieder gehen nach seinem schweren Unfall und dem langen Krankenhausaufenthalt.“ statt „Er konnte nach seinem schweren [...] wieder gehen.“ (vgl. Huneke/Steinig 2013: 78).

Die einzelnen Satztypen (V1, V2, VL) könnten mit dem topologischen Modell wie folgt dargestellt werden:

Verberststellung

LK	Mittelfeld	RK	Nachfeld
finites Verb	0 – x Konstituenten	restlicher Verbalkomplex	0 – ca. 2 Konstituenten, in der Regel Nebensätze
<i>Hat</i>	<i>Otto Hans</i>	<i>gesagt,</i>	<i>dass er kommt?</i>

Dar. 7: Verberststellung (nach Berman/Pittner 2010: 80)

Im Stirnsatz tritt im sogenannten Vorfeld keine Konstituente vor dem finiten Verb – also vor der linken Satzklammer – auf, während diese im Kernsatz besetzt ist.

Verbzweitstellung

Vorfeld	LK	Mittelfeld	RK	Nachfeld
1 Konstituente	finites Verb	0 – x Konstituenten	restlicher Verbalkomplex	0 – ca. 2 Konstituenten, in der Regel Nebensätze
<i>Otto</i>	<i>hat</i>	<i>Hans</i>	<i>gesagt,</i>	<i>dass er kommt.</i>

Dar. 8: Verbzweitstellung (nach Berman/Pittner 2010: 80)

Bei den Stirn- und Kernsätzen bildet das finite Verb den linken Teil der Klammer und der restliche Verbalkomplex den rechten Teil der Klammer, womit die zwei Satztypen als Hauptsätze identifiziert werden können.

Im Spansatz hingegen werden die Teile des Verbalkomplexes nicht auseinandergerissen, so dass diese zusammen in der rechten Satzklammer auftreten und man annimmt, dass das einleitende subordinierende Element in der linken Satzklammer steht.

Verbletzstellung

LK	Mittelfeld	RK	Nachfeld
subordinierende Konjunktion	0 – x Konstituenten	Verbalkomplex	0 – ca. 2 Konstituenten, in der Regel Nebensätze
<i>ob</i>	<i>Otto Hans</i>	<i>gesagt hat,</i>	<i>dass er kommt</i>

Dar. 9: Verbletzstellung (nach Berman/Pittner 2010: 80)

Syntaktische Eigenheiten des Portugiesischen

Das Portugiesische gehört wie beispielsweise auch das Spanische oder Französische zu den romanischen Sprachen, die wiederum – genauso wie die germanischen Sprachen und damit auch das Deutsche – zur indoeuropäischen Sprachfamilie zählen (vgl. Hurch 2005: 501). Mit rund 240 Millionen Sprechern gehört Portugiesisch zu den sechs meist gesprochenen Sprachen der Welt und ist die offizielle Amtssprache in Portugal und Brasilien sowie in weiteren sechs Ländern (vgl. Veiga-Pfeifer 2013: 1). Da für die Arbeit vor allem das brasiliani-

sche Portugiesisch und dessen syntaktische Eigenschaften von Relevanz sind, werden die Varianten aus anderen lusophonen Regionen an dieser Stelle nicht weiter betrachtet.

Wie Kaufmann (2010: 663) zusammenfasst, ist Portugiesisch „eine konsequent kopfinitiale Sprache; sie kennt fast ausschließlich Präpositionen, das Verb und das Adjektiv gehen ihren Komplementen voraus, und nominale Attribute (wie die meisten Adjektivattribute) folgen dem sie regierenden Substantiv.“

Traditionell wird das Portugiesische, wie andere moderne romanische Sprachen auch, zu den SVO-Sprachen gerechnet, obwohl gerade im europäischen Portugiesisch auch Abweichungen davon möglich sind und beispielsweise auch OVS-Stellungen, also Inversionsstrukturen, gebildet werden. Im brasilianischen Portugiesisch hingegen werden Inversionsätze immer weniger gebildet, weshalb die SVO-Stellung als charakteristisch gilt. Außerdem trägt das Portugiesische keinen V2-Sprache-Status, demzufolge das Verb nach einem beliebigen Element auf Position 2 stehen muss (vgl. Cordeiro dos Santos 2013: 277f).

Aufgrund der SVO-Struktur, die für unterschiedliche Satzmodi wie Aussagesätze oder Frage-sätze gilt, werden Satztypen nicht wie im Deutschen durch die Stellung des Verbalkomplexes unterschieden, sondern vor allem durch Intonation markiert (vgl. Veiga-Pfeifer 2013: 23f). Das Portugiesische kennt keine Satzklammer oder Verbendstellung, wie sie im Deutschen existieren, stattdessen bleiben die Verbelemente nebeneinander bestehen (1) oder werden durch eine Präposition verbunden (2) und darüber hinaus wird in Haupt- (3) und Nebensätzen (4) die gleiche Struktur verwendet (vgl. Cordeiro dos Santos 2013:279):

(1) Ich **will** ein neues Haus **kaufen**. - **Quero comprar** uma casa nova.

(2) Ich **würde** gerne ein neues Haus **kaufen**. - **Gostaria de comprar** uma casa nova.

(3) Ich **habe** ein neues Haus **gekauft**. - Eu **comprei** uma casa nova.

(4) Ich **sagte**, dass ich ein neues Haus **gekauft habe**. - Eu disse que **comprei** uma casa nova.

Kaufmann (2010: 663) zufolge werden die strukturellen Unterschiede zwischen dem Deutschen und dem Portugiesischen besonders in erweiterten Partizipialkonstruktionen in attributiver Funktion deutlich (*der **wegen seiner Rezensionen gefürchtete** Kritiker – o crítico **temido por suas recensões***), die Brasilianern gerade deswegen Probleme bereitet, weil zum einen die Partizipialkonstruktion zwischen Artikel und Substantiv geschoben wird und zum anderen innerhalb der Partizipialkonstruktion das Partizip ans Ende gestellt wird, wohingegen im Portugiesischen der Artikel und das Substantiv eine Einheit bilden und die Partizipialkonstruktion – in der das Partizip gleich zu Beginn platziert ist – angeschlossen wird.

Schwierigkeiten für Lerner gibt es auch in der Realisierung von Pronomen, da im brasilianischen Portugiesisch – anders als in der europäischen Variante – oft Objektpronomen fehlen, was im Deutschen zu Sätzen wie **Ich bringe* statt *Ich bringe es* führen kann (vgl. Kaufmann 2010: 664). Im Gegensatz zum europäischen Portugiesisch verliert das brasilianische allmählich seinen Status als Pro-Drop-Sprache, da Sätze ohne Subjektpronomen immer weniger gebraucht werden und stattdessen sogar eine Tendenz hin zum doppelten Subjekt erkennbar ist (vgl. Cordeiro dos Santos 2013: 280), wie z.B. in folgendem umgangssprachlichen Satz: **A Maria, ela me ajudou muito.** - **Maria, die hat mir sehr geholfen.**

Syntaktische Eigenheiten des Türkischen

Das Türkische gehört zu den Turksprachen, die zusammen mit dem Mongolischen und dem Tungusischen die altaische Sprachfamilie bilden. Innerhalb der Sprachgruppe der Turksprachen ist das Türkische den Oghus-Sprachen, den südwestlichen Turksprachen, zuzuordnen, denen beispielsweise auch Turkmenisch oder Aserbaidschanisch angehören (vgl. Meyer-Ingwersen 2005: 700). Türkisch weist eine agglutinierende Typologie auf (vgl. Schröder/Şimşek 2010: 719), es ist also ein synthetischer Sprachtyp, der durch die Ankettung von Affixen an den Wortstamm, vor allem des Verbs und/oder des Nomens, gekennzeichnet ist (vgl. Whittaker 2005: 18).

In Hinblick auf die Syntax gilt als kanonische Wortstellung des Türkischen SOV, d.h. die verbalen Elemente stehen in der Endposition des Satzes, womit die Sprache als kopffinal beschrieben werden kann (vgl. Schröder/Şimşek 2010: 721). Im Gegensatz zum Deutschen ändern „die Satzglieder ihre Positionen beim Wechsel der Satztypen nicht, so dass auch für Frage- und Aufforderungssätze die Linksausrichtung erhalten bleibt, das Prädikat also am Ende steht und alle weiteren Satzglieder davor platziert werden“ (Gürsoy 2010: 20):

Ayşe kommt. - *Ayşe geliyor.*

Kommt Ayşe? - *Ayşe geliyor mu?*

Komm Ayşe! - *Ayşe gel!*

Allerdings ist die Prädikatsposition im Türkischen weniger stark syntaktisiert als im Deutschen (vgl. Schröder/Şimşek 2010: 721) und so können die Satzglieder eines türkischen Hauptsatzes je nach Kontext und pragmatischer Funktion relativ frei umgestellt werden, wie folgendes Beispiel zeigt:

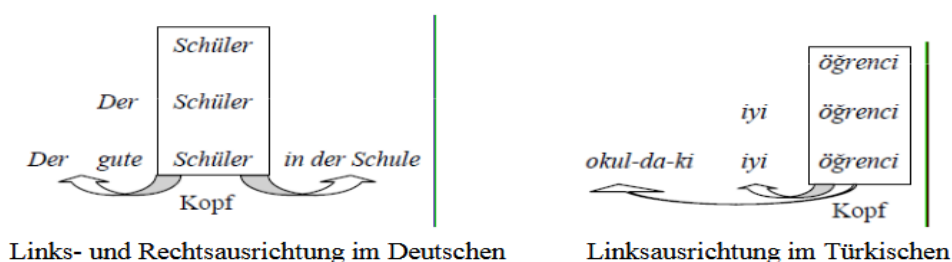
<i>Bu dil</i>	<i>beni</i>	<i>dinlemiyor.</i>	SOV
<i>Bu dil</i>	<i>dinlemiyor</i>	<i>beni.</i>	SVO
<i>Beni</i>	<i>dinlemiyor</i>	<i>bu dil.</i>	OVS
<i>Dinlemiyor</i>	<i>bu dil</i>	<i>beni.</i>	VSO
<i>Dinlemiyor</i>	<i>beni</i>	<i>bu dil.</i>	VOS

Dar. 10: Satzgliedstellung im Türkischen (in Anlehnung an Gürsoy 2010: 20)

Während bei einfachen Hauptsätzen die Verbletzstellung weniger bindend ist und eine relativ freie Wortstellungsmöglichkeit entsteht, ist bei Nebensätzen die Verbletzstellung bindend (vgl. Duman 2013: 334). Nebensätze werden im Türkischen nicht wie im Deutschen mit Subjunktionen eingeleitet und an Hauptsätze angehängt, sondern meistens in die Hauptsätze eingelagert. Sie werden mit infiniten Verbalformen gebildet, also „nominalphraseninternen Partizipien, adverbialen Konverben (Gerundien) und Satzglied-subordinierenden Nominalisierungen“ (Schröder/Şimşek 2010: 722). Die Unterordnung von Sätzen ist strikt linksverzweigend, im Gegensatz zur Rechts- und Linksverzweigung im Deutschen. So stehen im Deutschen beispielsweise Relativsätze nach dem Kopf, also rechts verzweigt: *Der Schüler, der von der Schule kommt, weint*. Im Türkischen hingegen wäre dieser Relativsatz linksverzweigt, wobei es kein Relativpronomen gibt, „wohl aber eine Endung, die an den Verbstamm des Prädikats angehängt wird und mit dem Bezugsnomen je nach Kasus verknüpft werden kann“ (Gürsoy 2010: 24): *Okul-dan (Schule-von) gel-en (kommende) öğrenci (Schüler) ağl-ıyor (wein-t)*. Dabei muss im Vergleich zum Deutschen das Genus im Türkischen nicht berücksichtigt werden.

Auch die Nominalphrase ist im Türkischen strikt linksverzweigend und außerdem kopfmarkierend, d.h. „Eigenschaften der Phrase und des Kopfnominals (Kasus, Numerus, Possessivität) werden lediglich am Kopfnominal selbst markiert“ (Schröder/Şimşek 2010: 722).

Ein weiterer Unterschied zum Deutschen besteht darin, dass das Türkische eine Pro-Drop-Sprache ist und somit pronominale Subjektreferenten nicht realisiert werden müssen.



Dar. 11: Nominalphrasen im Türkischen und Deutschen (Gürsoy 2010: 21)

Wie sich zeigt, lassen gerade die Divergenzen auf der einen und die Gemeinsamkeiten auf der anderen Seite (hinsichtlich der Kopfposition) die Kombination der drei Sprachen als geeignet erscheinen, um der Forschungsfrage nachgehen zu können, inwiefern die Kontrastivhypothese eine Erklärung für Abweichungen im Verbalbereich in mündlichen Sprachproduktionen von brasilianischen und türkischen Deutschlernenden bieten kann.

3. Forschungsüberblick und Kontextualisierung der Arbeit

Wirft man einen Blick in die Literatur auf vorhandene Studien zum Einfluss der L1 auf die L2, so lassen sich zahlreiche Arbeiten ausmachen, die – im Sinne der Kontrastiven Analyse – mögliche Transferprozesse (sowohl positive als auch negative) auf ganz unterschiedlichen sprachlichen Ebenen untersuchen. Kategorisieren könnte man diese Studien unter anderem nach dem Profil und der Lernerbiographie der Probanden (Alter, Muttersprache, andere gelernte FS, etc.) sowie nach dem ausgewählten Untersuchungsbereich (Morphologie, Phonetik, Lexik, Syntax etc.). Im Bereich der Grammatik sind – wie Huneke/Steinig (2013: 33) beschreiben – die Befunde uneinheitlich: „In einigen syntaktischen oder morphologischen Bereichen ist der Einfluss der L1 stärker, in anderen schwächer. Beim Erwerb der Verbstellung konnte in mehreren Studien ein signifikanter Einfluss der L1 nachgewiesen werden.“ Dazu verweisen sie unter anderem auf Studien von Diehl et al. (2000), die „in ihrer Untersuchung schriftlicher Texte frankophoner Schüler in Genf zu dem Befund [kommen], dass die Lerner zunächst davon ausgehen, das Deutsche habe die gleiche Verbstellung wie das Französische“. Als weiteres Beispiel wird Habertzettls (2005) Vergleich der Erwerbsverläufe von russisch- und türkischsprachigen Erstklässlern genannt, der „deutliche Unterschiede bei der Entwicklung der Satzstellung“ (Huneke/Steinig 2013: 33) hervorbrachte, was Habertzettl auf den Einfluss der Erstsprachen der jeweiligen Schüler zurückführen konnte.

Da sich die vorliegende Arbeit jedoch mit erwachsenen Lernern beschäftigt, sollen an dieser Stelle Untersuchungen zum kindlichen Zweitspracherwerb nicht weiter beachtet werden. Stattdessen wird ein Überblick über ausgewählte Studien gegeben, die mögliche Einflüsse der L1 auf die L2 sowie der L2 auf die L3 bei erwachsenen DaF-Lernenden im Bereich der Syntax näher betrachten.

Ballestracci (2010) befasste sich mit dem Einfluss der L1 auf syntaktische Strukturen in der L2 und warf dabei einen genaueren Blick auf italophone Lerner und deren Erwerb von deutschen Verbzweitsätzen mit dem Subjekt im Mittelfeld – eine Struktur, die italienischsprachigen Lernenden generell Probleme zu bereiten scheint. Die Autorin bezieht sich in ihrem Arti-

kel unter anderem auf ihre eigene empirische Untersuchung aus dem Jahre 2006 zum Erwerb ausgewählter grammatischer Strukturen bei italophonen Studierenden einer Pisaner Universität und kommt zu den folgenden zwei zentralen Aussagen:

- Die „muttersprachlichen Vorkenntnisse spielen im Erwerb von syntaktischen Zielstrukturen die wichtigste Rolle“ (Ballestracci 2010: 29).
- Die „Lerner setzen auch andere Sprachverarbeitungsstrategien beim Erwerb dieser Struktur ein, nämlich Chunks und Verwechslungen. [...] Dabei scheinen die Variablen „Gedächtnis“, „Sprachbewusstheit“ und „didaktischer Input“ eine wichtige Rolle im Spracherwerbsprozess zu spielen [...]“ (Ballestracci 2010: 30).

Nach einer Diskussion der Studie von Clashen/Meisl/Pienemann (1983) zum ZISA-Projekt sowie Haufe Terrasis Untersuchung (2004) italienischsprachiger DaF-Lerner fasst Ballestracci (2010: 36) deren Ergebnisse mit ihren eigenen wie folgt zusammen:

Die dargelegten Ergebnisse zeigen, dass der Erwerb von Deklarativsätzen mit XVS-Ordnung bei allen italophonen Lernern durch Interferenzen aus der L1 beeinflusst ist, wobei bei den Probanden der Pisaner Studie durch die Aspekte Alter (erwachsene Lerner) und Erwerbstyp (gesteuerter Erwerb) Unterschiede hinsichtlich der Lernstrategien erklärt werden können.

Mit Hufeisens Promotionsarbeit erfolgte 1991 „die bahnbrechende Studie“ (Marx 2000: 2) zum Deutschen als Tertiärsprache, die eben nicht nur den Einfluss der L1, sondern auch den Einfluss bereits gelernter Fremdsprachen auf den Erwerb des Deutschen miteinbezog. Hufeisen (1991: 90) kommt in ihrer Fehleranalyse der Texte von Deutschlernern aus nicht-indoeuropäischen Muttersprachen, die zunächst Englisch als L2 gelernt hatten, zum Ergebnis, dass knapp 9% aller Abweichungen englisch-deutsche Interaktion erkennen lassen. In Bezug auf die semiotischen Relationen betreffen die Interaktionen in ihrer Studie vor allem den syntaktischen Bereich, wobei dabei die meisten Abweichungen bei Verben und ihren Komplementen sowie bei Infinitivkonstruktionen und Wortfolgen (besonders Stellung von Verb und Adverb) zu bemerken waren (vgl. Hufeisen 1991: 92f).

Auf dieser Basis ging auch Marx (2000) der Frage nach, inwiefern Englisch als die erste gelernte L2 die Fehlerproduktion im Deutschen (L3) bei Lernenden beeinflusst und untersuchte schriftliche Sprachproduktionen von 26 erwachsenen „fortgeschrittenen Anfängern“, die aus dem nicht-indoeuropäischen Sprachraum stammten. Im Bereich der Syntax kommt sie zu dem Ergebnis, dass „L2-L3-Interaktionen auf der Satz-Syntaktik-Ebene (betreffend die Wortstellung im Satz) zusammen ein Drittel der Gesamtabweichungen aus[machten]. Die L1 (8,5% aller Interaktionen) spielte hierbei eine wesentlich kleinere Rolle“ (Marx 2000: 9). Dabei manifestieren sich die Abweichungen hinsichtlich der Wortstellung, die „auf im Engli-

schen normgerechte Äußerungen zurückzuführen“ waren, vor allem in der „Stellung des Verbs in Aussagesätzen, in Sätzen mit temporalen Konjunktionen oder in Relativsätzen sowie bei der Verneinung“ (Marx 2000: 10).

Interessant im Bereich der Tertiärspracherwerbsforschung ist auch Kjäs (2000) Untersuchung zu „Einflüssen des Englischen auf Interimsprachenprodukte schwedischer Deutschstudierender“ (Kjäs 2000: 41), die bereits als fortgeschrittene Lerner galten. Kjäs stellt einige Fallbeispiele von Normabweichungen aus seinem schriftsprachlichen Korpus vor und geht dabei auf verschiedene sprachliche Ebenen ein. Im Bereich der Syntax weist er vor allem auf die abweichende Platzierung des finiten Verbs in Nebensätzen hin. Seiner Meinung nach kann dabei „von einer klaren Interferenz gesprochen werden [...], ohne dabei jedoch feststellen zu können, ob es sich um eine L1-Interferenz oder eine L2-Interferenz handelt.“ (Kjäs 2000: 51). Denn sowohl im Schwedischen als auch im Englischen würde der SVO-Block – anders als im deutschen Nebensatz – nicht aufgebrochen werden. Kjäs (2000: 54) betont jedoch auch die „sprachgenealogischen Ähnlichkeiten der drei beteiligten Sprachen (Schwedisch-Deutsch-Englisch)“, was ihm zufolge dazu führt, dass zum einen „die Möglichkeit von (negativen) L2-L3-Interferenzen im syntaktischen Bereich [...] geringer ist“. Außerdem würde aber genau durch das Wissen um die nahe Verwandtschaft bei den Lernern die Bereitschaft zum Transferakt geradezu verstärkt werden (vgl. Kjäs 2000: 45). Transferprozesse spielen also nicht nur bei wenig oder nicht verwandten Sprachpaaren eine wichtige Rolle, sondern auch bei verwandten Sprachen und können sich dementsprechend auch in vielen positiven Transferleistungen äußern.

Ebenfalls mit schwedischen Lernenden beschäftigt sich Dentler (2000), die in einer Querschnittsstudie eine quantitative und qualitative Analyse von Orthographie, Lexik und Syntax anhand von mündlichen bzw. schriftlichen freien Textproduktionen schwedischer Informanten mit L2 Englisch und L3 Deutsch durchführte. Ihre Analyse ergibt, dass „jeder zweite Informant der Mittelstufe und jeder vierte der Erweiterten Mittelstufe eine L3-Syntax produziert, die minimal eine bis maximal fünf Konstruktionen (tokens) enthält, die vom Englischen stark beeinflusst [sic!] sein dürften“ (Dentler 2000: 81). Dabei besteht der Hauptanteil dieser Konstruktionen aus Mustern, „die auf die englische Verlaufsform der *progressive form* zurückgehen“. Im Bereich der Verbstellung fallen interessanterweise vor allem fehlende Subjekt-Verb-Inversionen auf, die den Lernenden eigentlich aus ihrer L1 bekannt sind, weshalb die schwedischen Lerner – „als eine Folge der völlig identischen schw./dt. Kontrastsituation – diesen Fehler nicht machen sollten“ (Dentler 2000: 84). Dentler (ebd.) wirft die Frage auf,

ob an dieser Stelle der Einfluss der L2 so stark ist, dass der „womöglich positive Transfer aus der L1-Schwedisch nicht stattfinden kann“. Ihre Erklärung dafür ist jedoch eine andere: Sie versteht die Wortstellungsfehler in Anlehnung an Pienemann et al. (1993) als „typische Wortfolgefehler, die jeder Deutschlerner [...] in seiner spontanen Sprachproduktion machen und auch in einer bestimmten Reihenfolge abbauen wird“ (Denter 2000: 84). Dies unterstreicht sie mit einem Beispiel aus Sandbergs (1997) Untersuchung: ein schwedischer Junge, der gar kein Englisch kann, bildet ebensolche Sätze ohne Subjekt-Verb-Inversion, obwohl es aus seiner L1 zu erwarten wäre. Seine Abweichung kann also keineswegs als Interferenzfehler verstanden werden.

Aydin/Cedden (2007) untersuchten die mündlichen Sprachproduktionen von 50 fortgeschrittenen türkischen Deutschsprechern, von denen eine Hälfte Englisch als L2 und Deutsch als L3 und die andere Hälfte Deutsch als L2 und Englisch als L3 gelernt hatten. Ziel der Studie war es, „herauszufinden, ob die Problematik der Positionierung des Verbs beim Erlernen einer zweiten (L2) bzw. dritten (L3) Sprache auf die im Folgerwerb zuerst gelernte Sprache (L1) zurückzuführen ist oder ob es die syntaktischen Strukturen der L2 sind, die einen Einfluss auf das Erlernen einer Tertiärsprache haben können“ (Aydin/Cedden 2007: 2). Die Autoren konnten beobachten, dass die türkischen Deutschlernenden dazu tendieren, die SV-Abfolge strikt beizubehalten, was zu ungrammatischen Sätzen führte, wenn die Lerner den Satz mit einem Adverb, einer Konjunktion oder einer Präpositionalphrase beginnen (vgl. Aydin/Cedden 2007: 11). Interessanterweise gab es zwischen den zwei Gruppen (Deutsch als L2 vs. Englisch als L2) keinen „Unterschied in der Frequenz der Produktion von V3 [...] Sätzen“ (Aydin/Cedden 2007: 13), obwohl – ginge man von einer Interferenz aus dem Englischen aus – solche Sätze vermehrt bei den Lernenden mit dem Sprachenprofil Türkisch-Englisch-Deutsch zu erwarten gewesen wären. Dass bei diesen Sätzen ein Transfer aus dem Türkischen vorliegt, kann auch kaum eine Erklärung sein, da das Türkische eine verbfinale Sprache ist. Aydin/Cedden (2007: 13) kommen zu dem Ergebnis, dass der Erwerb der Wortstellung „eher mit kognitiven Prozessen wie vielleicht mit der hierarchischen Erwerbstheorie von Pienemann (1998) zu erklären ist. Dieser Theorie zufolge wären die Teilnehmer [...] in der dritten Phase, nämlich der Phase des einfachen S-Prozesses.“

Weitere Studien kommen zu ähnlichen Ergebnissen, weswegen die hier ausgewählten einen ausreichenden Überblick verschaffen. Zusammenfassend lässt sich sagen, dass „gerade die Existenz von Interferenzen im syntaktischen Bereich umstritten [ist]“ (Rohs 2014: 90). So bestätigen einige der vorgestellten Untersuchungen mögliche Transferprozesse der L1 auf die

L2 und/oder der L2 auf die L3, während andere keinen signifikanten Einfluss der Muttersprache oder anderer gelernter Fremdsprachen auf den Erwerb des Deutschen nachweisen können und Wortstellungsfehler deshalb mit konnektionistischen und konstruktivistischen Modellen zu erklären versuchen. Nicht umstritten hingegen scheint jedoch die Tatsache zu sein, dass die Wortstellung und im Besonderen die Positionierung des Verbs ein großes Problem für Deutschlerner darstellt, was auch in den vorgestellten Arbeiten deutlich wurde.

In diesem Kontext erscheint es umso interessanter, welche syntaktischen Auffälligkeiten bei der Untersuchung der brasilianischen und türkischen Lernenden in vorliegender Arbeit gefunden werden und wie dieselben in die Diskussion eingeordnet werden können – gerade auch weil die ausgewählten Lerner im Vergleich zu den meisten Probanden der hier vorgestellten Studien die deutsche Sprache bereits auf einem sehr hohen Niveau beherrschen.

4. Fallstudie

4.1 Datengrundlage und Untersuchungsmethode

Datenerhebung und Probanden

Das Korpus, das die Grundlage für die nachfolgende Analyse bildet, besteht aus acht Gesprächen, die im Zeitraum von Oktober 2016 bis Januar 2017 aufgenommen wurden und deren Dauer im Durchschnitt rund 30 Minuten beträgt. Es befinden sich jeweils ein Muttersprachler des Deutschen und ein Nicht-Muttersprachler – entweder aus Brasilien oder aus der Türkei – im Gespräch. Insgesamt nahmen vier brasilianische und vier türkische Deutschsprecher sowie sieben deutsche Muttersprachler an der Studie teil (eine deutsche Teilnehmerin führte zwei Gespräche), so dass acht Aufnahmen gemacht werden konnten. Zwei türkisch-deutsche Gesprächspaare (G&K; D&N⁷) kannten sich aus dem Studium und so schien es am naheliegendsten, deren Gespräche in einem ruhigen Raum an ihren Hochschulen durchzuführen. Ein Gespräch (A&T) fand im Wohnzimmer der deutschen Teilnehmerin statt und die anderen fünf wurden bei der Verfasserin zu Hause am Küchentisch aufgenommen. Zwei brasilianisch-deutsche Gesprächspaare (S&C; M&J) kannten sich flüchtig durch die Verfasserin und hatten sich bereits vor dem Gespräch ein oder zwei Mal gesehen, wohingegen sich die restlichen vier Paare nicht kannten. Bei allen Gesprächsaufnahmen wurde versucht, mit Kaffee, Tee und Kuchen eine angenehme Atmosphäre zu erzeugen, so dass sich die Teilnehmenden wohlfühlen und dementsprechend entspannt unterhalten konnten. Über den ge-

⁷ Jedem Teilnehmenden wurde ein Buchstabe zugeordnet, der sowohl in der Arbeit als auch in den Transkripten als Sigle stellvertretend für den Probanden verwendet wird.

nauen Forschungszweck waren die Probanden vor den Gesprächen nicht informiert; bevor sie mit dem Aufnahmegerät alleine gelassen wurden, erhielten sie lediglich die Anweisung, sich ungefähr eine halbe Stunde zu unterhalten, wobei stets betont wurde, dass die Themen nebensächlich wären.

Auf diese Art entstanden acht spontane Gespräche, die ganz unterschiedliche Themen zum Inhalt hatten. Bei den Gesprächspaaren, die sich kannten, standen besonders Themen wie das Studium, bevorstehende Aktivitäten, z.B. Pläne für das Wochenende oder Reisen, sowie andere Alltäglichkeiten im Vordergrund, während die Teilnehmenden, die sich bis kurz vor dem Gespräch nicht oder nur flüchtig kannten, vor allem darüber sprachen, was die jeweils andere Person studiert/arbeitet/macht und woher sie kommt. Dabei wurden des Öfteren die Kultur des Nicht-Muttersprachlers und in diesem Zusammenhang auch kulturelle Unterschiede zu Deutschland thematisiert. Kommunikationsschwierigkeiten gab es – sofern das aus der Außenperspektive beurteilt werden kann – keine und die meisten Probanden vermittelten den Eindruck, als hätten sie sich gerne mit ihren jeweiligen Gesprächspartnern unterhalten. Lediglich im Gespräch von E&L entstand der Eindruck, dass kein wirklicher Dialog aufkam, sondern das Gespräch viel mehr aus einem Monolog der türkischen Probandin E bestand. In mehr als der Hälfte der Fälle waren die Probanden jedoch überrascht, wie schnell die halbe Stunde vergangen war und meinten, dass sie gerne noch länger miteinander geredet hätten. Einige bedankten sich sogar für das „Organisieren des netten Gesprächs“, wie es ein türkischer Proband formulierte. Insgesamt lässt sich ein persönlicher Eindruck der Gespräche wie folgt zusammen fassen: kommunikative und offene Probanden, lockerer Umgang untereinander sowie positive Stimmung bei den Gesprächen, so dass acht spontane, authentische Aufnahmen entstanden, die sowohl medial als auch konzeptionell als mündlich eingestuft und damit der Sprache der Nähe zugeordnet werden können. Die Merkmale ‚raumzeitliche Nähe‘, ‚Vertrautheit‘, ‚Privatheit‘, ‚Emotionalität‘, ‚Situations- und Handlungseinbindung‘, ‚kommunikative Kooperation‘, ‚Dialog‘, ‚Spontaneität‘ sowie ‚freie Themenentwicklung‘, die charakteristisch für die Sprache der Nähe sind (vgl. Dürscheid 2012: 46), treffen – mit graduellen Unterschieden – auf die Aufnahmen zu. Die größte Varianz ist wohl bei den Charakteristika ‚Vertrautheit‘ und ‚Emotionalität‘ anzunehmen, abhängig davon, ob und wie gut sich die Gesprächspartner kannten. Wie bereits im Theorieteil der Arbeit beschrieben wurde, stellt die Konzeption einer Äußerung ein Kontinuum dar und bewegt sich zwischen den Polen ‚Sprache der Nähe‘ und ‚Sprache der Distanz‘. Die einzelnen aufgenommenen Gespräche sind demzufolge je nach Bekanntheits- und Vertrautheitsgrad sowie abhängig von der situativen Dynamik des Gesprächs und der Probanden untereinander-

der näher am Nähe-Pol oder etwas weiter davon entfernt anzusiedeln. Insgesamt können jedoch alle acht Aufnahmen als zur Nähe-Kommunikation gehörig gesehen werden.

Die beschriebene positive Atmosphäre und der meist flüssige Kommunikationsverlauf kamen vielleicht auch deshalb zustande, weil sich die Probanden in ihren Profilen glichen und einige Gemeinsamkeiten wie ähnliches Alter, akademischer Hintergrund oder interkulturelle Erfahrungen aufwiesen. Zum Zeitpunkt der Aufnahmen waren alle deutschen Teilnehmenden Studierende, im Durchschnitt knapp 26 Jahre alt, konnten Sprachlernerfahrungen in mindestens zwei Fremdsprachen (im Durchschnitt sogar 3,5 FS) vorweisen und hatten in den meisten Fällen selbst bereits längere Zeit im Ausland verbracht und damit auch interkulturelle Erfahrungen gesammelt. Die nicht-muttersprachlichen Teilnehmenden waren ebenfalls Studierende oder Berufstätige, die vor nicht allzu langer Zeit ihr Studium abgeschlossen hatten, im Durchschnitt 29 Jahre alt, hatten neben Deutsch noch mindestens eine weitere Fremdsprache gelernt und wohnten seit mindestens 2,5 Jahren in Deutschland (im Durchschnitt seit 5 Jahren).

Folgende Tabelle gibt einen Überblick über das Korpus und dessen Rahmenbedingungen sowie über die einzelnen Gesprächspartner⁸ und deren Verhältnis zueinander.

Gespräche	Dauer in min	Nicht-Muttersprachler	Muttersprachler	Bekanntheitsgrad	Aufnahmeort	Aufnahmedatum	
Brasilianisch – Deutsch	S&C	36:21	S: w./25 J./Studentin (DaF/DaZ)	C: w./25 J./Studentin (Europ. Literaturen und Kulturen)	flüchtig bekannt	Küche der Autorin	27.10.16
	M&J	30:10	M: w./30 J./Graduierte (Global Management)	J: w./26 J./Studentin (Fremdsprache Deutsch)	flüchtig bekannt	Küche der Autorin	18.12.16
	B&P	30:39	B: m./30 J./Informatiker (Informatik-Studium)	P: m./24 J./Student (Lehramt: Musik+Deutsch)	nicht bekannt	Küche der Autorin	26.11.16
	A&T	27:26	A: m./ 34 J. Kommissionierer (BWL-Studium)	T: w./23 J./Studentin (Medien und Kommunikation)	nicht bekannt	Wohnzimmer von T	11.12.16
Türkisch – Deutsch	E&L	23:47	E: w./29 J./Studentin (Soziale Arbeit)	L: w./25 J./Studentin (Lehramt: Spanisch+Theologie+Deutsch)	nicht bekannt	Küche der Autorin	16.12.16
	D&N	31:44	D: w./ 28 J./ Studentin (Gesundheitspädagogik)	N: w./31 J./Ergotherapeutin + Studentin (Gesundheitspädagog.)	bekannt	Hochschule	11.01.17
	F&L	35:00	F: m./ 26 J./ Graduiertes (Jura)	L: w./25 J./Studentin (Lehramt: Spanisch+Theologie+Deutsch)	nicht bekannt	Küche der Autorin	14.12.16
	G&K	28:51	G: m./30 J./ Student (Soziale Arbeit)	K: m./26 J./Student (Soziale Arbeit)	bekannt	Hochschule	07.12.16

Dar. 12: Überblick über das Korpus (eigene Darstellung)

⁸ Alle Studienteilnehmer füllten nach den Gesprächsaufnahmen einen Fragebogen aus, der im Anhang der Arbeit zu finden ist. Anhand dieser Fragebogen sowie auch durch persönliches Nachfragen wurden Informationen über die Probanden sowie deren Verhältnis zur deutschen Sprache gesammelt.

Um eine ansatzweise homogene, zumindest aber eine vergleichbare Probandengruppe zu erstellen, unterlag die Suche nach den brasilianischen und türkischen Teilnehmenden bestimmten Auswahlkriterien. So wurde nach Lernenden mit sehr gutem Deutschniveau – mindestens C1 – gesucht, die erst im Erwachsenenalter angefangen hatten, Deutsch zu lernen und außerdem bereits seit mehr als zwei Jahren im deutschsprachigen Raum lebten. Da die meisten Nicht-Muttersprachler, die ein Studium in Deutschland aufnehmen, bei Studienbeginn ein C1-Niveau vorweisen müssen, wurde gezielt unter ausländischen Studierenden Ausschau nach möglichen Probanden gehalten. Damit grenzte sich die Gruppe weiter auf Teilnehmende mit akademischem Hintergrund ein, die in Deutschland studierten bzw. studiert hatten und deren Alter zwischen Mitte 20 und Mitte 30 lag.

Zwei der brasilianischen Probanden waren Freunde der Verfasserin, die anderen beiden konnten mithilfe von Bekannten ausfindig gemacht werden, während sich die vier türkischen Teilnehmenden auf einen Post hin meldeten, der in einer Facebook-Gruppe türkischer Studierender eingestellt wurde. Eine Übersicht über die Eckdaten der acht letztendlich ausgewählten Probanden gibt die folgende Tabelle.

Proband/in	Herkunftsland	Alter	Studium / Tätigkeit in Deutschland	Muttersprache/n	Fremdsprachen	Deutschniveau	Alter bei Erwerbsbeginn	Aufenthalt in Deutschland
S (w.)	Brasilien	25	Masterstudium DaZ/DaF an einer dt. Hochschule (im 3. Semester); Nebenjob als DaF-Lehrkraft	Portugiesisch	Englisch (1.FS) Deutsch (2.FS)	C1	17	seit 2,5 J.
M (w.)	Brasilien	30	Bachelorstudium Global Management an einer dt. Hochschule (beendet); jetzt arbeitssuchend	Portugiesisch	Englisch (1.FS) Deutsch (2.FS)	C1	20	insg. 7,5 J.
B (m.)	Brasilien	30	Masterstudium Informatik an einer dt. Hochschule (beendet); arbeitet jetzt als Informatiker in DEU	Portugiesisch	Englisch (1.FS) Spanisch (2.FS) Japanisch (3.FS) Deutsch (4.FS) Französisch (5.FS)	C1	24	seit 6 J.
A (m.)	Brasilien	34	Bachelorstudium BWL an einer brasil. Hochschule (beendet); arbeitet jetzt als Kommissionierer in DEU.	Portugiesisch	Englisch (1.FS) Spanisch (2.FS) Deutsch (3.FS)	C1	23 (11)	insg. 4-5 J.
E (w.)	Türkei	29	Bachelorstudium Soziale Arbeit an einer dt. Hochschule (im letzten Semester)	Türkisch	Englisch (1.FS) Deutsch (2.FS) Arabisch (3.FS)	C1	23	seit 6 J.
D (w.)	Türkei	28	Masterstudium Gesundheitspädagogik an einer dt. Hochschule (im letzten Semester)	Türkisch	Englisch (1.FS) Französisch (2.FS) Deutsch (3.FS)	C1	25 (12)	seit 3 J.
F (m.)	Türkei	26	Masterstudium Jura an einer dt. Hochschule (beendet); strebt jetzt Promotin in DEU an	Türkisch	Englisch (1.FS) Deutsch (2.FS)	C1	17	seit 2,5 J.
G (m.)	Türkei	30	Bachelorstudium Soziale Arbeit an einer dt. Hochschule (1. Semester); davor bereits in DEU Ausbildung zum Betriebswirt gemacht	Türkisch Arabisch	Englisch (1.FS) Deutsch (2.FS)	C1	22	seit 8 J.

Dar. 13: Eckdaten der nicht-muttersprachlichen Probanden (eigene Darstellung)

Probandin S

Probandin S begann im Alter von 17 Jahren, einen Deutschkurs am Sprachlernzentrum der Universität ihrer Heimatstadt in Brasilien zu besuchen, in dem sie nach eigenen Angaben einen ersten Eindruck von der deutschen Sprache gewann, jedoch nicht viel lernte. Später nahm sie ein Bachelorstudium in Literatur- und Sprachwissenschaft Portugiesisch mit Nebenfach Deutsch auf und absolvierte in diesem Rahmen im Jahr 2013 ein Auslandssemester an einer deutschen Hochschule. Nach ihrem Studienabschluss in Brasilien entschied sie sich, nach Deutschland zu ziehen und dort ein Masterstudium zu beginnen. Sie besuchte zunächst einen dreimonatigen Intensivkurs an der Volkshochschule, legte dann eine TestDaF-Prüfung ab und nahm 2015 ein Masterstudium im Fach Deutsch als Zweitsprache/Deutsch als Fremdsprache auf. Sie gibt an, viel Kontakt zu Deutschen zu haben und in ihrem Alltag zu 90% auf

Deutsch zu kommunizieren. Erwähnenswert ist, dass sie selbst mittlerweile nebenberuflich als DaF-Lehrkraft arbeitet und vor allem Anfängern Deutsch lehrt.

Probandin M

Die Teilnehmerin M kam durch eine Freundin mit 21 Jahren nach Deutschland, weil sie Land und Leute kennenlernen wollte. Sie war zunächst als Sprachschülerin in Deutschland, nahm dann an einem einjährigen Au-Pair-Programm teil, besuchte später weitere Sprachschulen und studienvorbereitende Sprachkurse und begann schließlich ein Bachelorstudium im Fach Global Management. Insgesamt hat sie bereits 7,5 Jahre in Deutschland gelebt, von denen sie vier Jahre mit Deutschlernen in Sprachschulen zubrachte. Ihren Angaben zufolge spielt sich ihr Alltag inzwischen gänzlich auf Deutsch ab.

Proband B

Der Proband B hatte bereits ein Bachelorstudium in Brasilien beendet, als er aufgrund seiner Freundin nach Deutschland und damit mit 24 Jahren zum ersten Mal in Kontakt mit der deutschen Sprache kam. Er besuchte 11 Monate lang einen Intensivkurs Deutsch, lernte nach seinen Aussagen auch viel zu Hause und legte dann die DSH 3-Prüfung ab. Anschließend absolvierte er ein Masterstudium im Fach Informatik an einer deutschen Hochschule. Er arbeitet heute als Informatiker und lebt mittlerweile seit 6 Jahren in Deutschland. B scheint sich für Fremdsprachen zu interessieren, wie auch die große Anzahl der gelernten Sprachen zeigt, die in der Probandenliste heraussticht. So lernte der Proband zunächst Englisch, das er heute auf C1-Niveau beherrscht, dann Spanisch (B2-Niveau), später Japanisch (B1), mit 24 Jahren Deutsch (C1) und begann vor kurzem mit Französisch (A2). Er selbst beschreibt sich als fleißig und auch perfektionistisch, gerade in Bezug auf das Deutschlernen, und gibt an, sehr viel Kontakt mit Deutschen zu haben.

Proband A

Teilnehmer A zog mit 23 Jahren – nachdem er sein Bachelorstudium in BWL in Brasilien abgeschlossen hatte – nach Deutschland und besuchte zunächst ein knappes Jahr lang einen Intensivkurs Deutsch an der Volkshochschule. Später nahm er diverse Jobs an und verbrachte einige Zeit in Deutschland, bevor er mehrere Jahre in verschiedenen anderen Ländern lebte (u.a. zu Hause in Brasilien) und letztendlich wieder nach Deutschland zurückkehrte, wo er jetzt als Kommissionierer arbeitet. Er schätzt, insgesamt bereits vier bis fünf Jahre in Deutschland verbracht zu haben. Im Vergleich mit den anderen Probanden fällt dieser brasilianische Teilnehmer vor allem dadurch auf, dass er bereits in seiner Kindheit mit der deutschen Sprache in Kontakt kam: Als er elf war, wurde er von einer Deutschen adoptiert, die in

dem brasilianischen Kinderheim, in dem er aufwuchs, arbeitete. Da er jedoch in portugiesischsprachigem Umfeld lebte und von seiner Adoptivmutter kaum auf Deutsch angesprochen wurde, kann er als Erwachsenenlerner gezählt werden. Seinen Angaben zufolge begann er erst wirklich Deutsch zu lernen, als er mit 23 Jahren nach Deutschland kam und einen Sprachkurs besuchte.

Probandin E

Die türkische Probandin E war 23 Jahre alt, als sie mit einem Studienvorhaben nach Deutschland zog. Da sie zuvor kein Deutsch gelernt hatte, nahm sie zunächst 18 Monate an studienvorbereitenden Intensivkursen teil und legte dann die DSH- und TestDaF-Prüfung ab. Anschließend begann sie ein Bachelorstudium im Fach Soziale Arbeit, das sie 2017 beenden wird. Sie wohnt seit sechs Jahren in Deutschland und gibt an, in ihrem Alltag zu 60% auf Deutsch zu reden.

Probandin D

Die Teilnehmerin D kam mit 25 Jahren nach Deutschland, wo sie zunächst ein Jahr lang einen Freiwilligendienst absolvierte und dann ein Masterstudium im Bereich Gesundheitspädagogik aufnahm. Während ihres Freiwilligenjahres besuchte sie einen Deutschkurs, an den sie noch weitere zwei Monate Sprachunterricht anschloss, um sich für die TestDaF-Prüfung vorzubereiten. In Kontakt mit dem Deutschen kam sie jedoch schon früher: zunächst mit 12 Jahren in der Schule. Ähnlich wie Proband A kann sie dennoch als Erwachsenenlernerin gesehen werden, da sie lediglich ein halbes Jahr Deutschunterricht an der Schule hatte und dort kaum etwas gelernt habe, wie sie betonte. Auch ein Semester Deutschunterricht an ihrer Heimatuniversität in der Türkei sowie einen Monat Sprachkurs im Jahr 2011 sah sie nicht als signifikant für ihre Deutschkenntnisse an. Ihrer Meinung nach begann sie erst richtig mit dem Deutschlernen, als sie mit 25 Jahren nach Deutschland kam. Mittlerweile lebt sie seit 3,5 Jahren in Deutschland, hat fast nur deutsche Freunde und spricht in ihrem Alltag ausschließlich Deutsch.

Proband F

Proband F hatte sein Bachelorstudium im Bereich Jura in der Türkei beendet, als er 2013 nach Deutschland kam, um ein Masterstudium aufzunehmen. Er absolvierte zunächst einen zehnmonatigen Sprachkurs, legte die DSH- und TestDaF-Prüfung ab und nahm dann sein Masterstudium im Fach Jura auf, das er vor kurzem beendet hat. Er sieht, ähnlich wie die anderen Probanden, seinen Intensivkurs in Deutschland als maßgeblich für seine Deutschkenntnisse, gab aber auch an, ein Jahr lang Deutschunterricht an seinem Gymnasium in der

Türkei besucht zu haben, als er 17 oder 18 Jahre alt war. F wohnt seit 2,5 Jahren in Deutschland, hat seinen Angaben zufolge ein paar deutsche Freunde und Bekannte und spricht zwischen 30 Minuten und drei Stunden Deutsch pro Tag.

Proband G

G kam nach Abschluss seines Studiums in der Türkei 2008 mit 22 Jahren nach Deutschland und hatte bis dahin noch keinerlei Deutschkenntnisse. Er war zunächst als Integrationsbeauftragter im erlebnispädagogischen Bereich tätig und führte Freizeiten für Kinder und Jugendliche durch, ließ sich zum Gruppenleiter ausbilden, arbeitete in verschiedenen deutschen Städten und begann 2016 ein Bachelorstudium im Fach Soziale Arbeit. Abgesehen von einem Sprachkurs von 100 Stunden, an dem er zu Beginn seines Deutschlandaufenthaltes teilnahm, hat er keine weiteren Deutschkurse besucht und eignete sich seine Deutschkenntnisse, wie er es formulierte, „auf der Straße“ an. Der türkische Proband wohnt seit 8 Jahren in Deutschland und spricht in seinem Alltag überwiegend Deutsch.

Es lässt sich zusammenfassen, dass die nicht-muttersprachlichen Probanden hinsichtlich ihrer Lernerbiographien durchaus eine vergleichbare Gruppe darstellen. Wie beschrieben, sind die Teilnehmenden in einem ähnlichen Alter, teilen einen akademischen Hintergrund, beherrschen das Deutsche sehr gut, waren bei Spracherwerbsbeginn bereits erwachsen und hatten die Sprache sowohl in gesteuertem als auch ungesteuertem Kontext erworben. So besuchten alle Probanden zunächst Deutschkurse, als sie in Deutschland ankamen, wobei die meisten zwischen 12 und 18 Monaten Intensivkurse belegten. Davon weichen vor allem zwei Teilnehmende extrem ab: Die Brasilianerin M, die insgesamt vier Jahre lang Intensivsprachkurse in Deutschland besuchte, und der Türke G, der im Gegensatz dazu lediglich einen Monat Deutschunterricht hatte. Alle Probanden gaben an, vor ihrer Ankunft in Deutschland nur über geringe (oder keine) Deutschkenntnisse verfügt zu haben und sehen – unabhängig von vorherigen Kursen in ihrem Heimatland – vor allem die Intensivkurse sowie den Aufenthalt in Deutschland an sich als ausschlaggebend für ihre Deutschfertigkeiten an. Die acht Teilnehmenden hatten zunächst Englisch (und evtl. weitere FS) in der Schule gelernt, bevor sie Deutsch erwarben, was Deutsch zur Tertiärsprache in diesem Kontext werden lässt. Hinsichtlich weiterer Sprachkenntnisse fällt zum einen der brasilianische Proband B auf, der neben seiner Muttersprache Portugiesisch fünf Fremdsprachen beherrscht, und der türkische Teilnehmende G, der als einziger der Probanden zweisprachig (Türkisch-Arabisch) aufwuchs.

Bearbeitung der Daten

Von den acht aufgenommenen Gesprächen wurden zunächst mit Hilfe des Programms *Express Scribe Transkriptionssoftware* Minimaltranskripte nach GAT2-Konventionen angefertigt, die – ebenso wie die Aufnahmen selbst – der Arbeit beiliegen. Anschließend wurden auf Grundlage der Transkripte sowie unter gleichzeitigem Rekurs auf die Aufnahmen die einzelnen Sprachproduktionen der nicht-muttersprachlichen Sprecher näher untersucht und auf Korrektheit hin bewertet. Dabei lag gemäß dem Forschungsvorhaben der Arbeit der Fokus auf Äußerungen, die einen Verbalkomplex enthalten. Sprachproduktionen ohne Verbformen waren für die Arbeit ohne Relevanz, weshalb diese in einem ersten Schritt aussortiert wurden. So blieben beispielsweise Produktionen wie die folgenden der brasilianischen Probandin M (im Gespräch mit der deutschen Teilnehmerin J) unbeachtet:

```
01 J: auf was für jobs bewirbst du dich da grade
02 M: ähm für ähm (.) ähm sachbearbeiter
03 J: hm_hm
04 M: ähm sekretariat (-) auch bei der verwaltung
```

Ähnlich wie Äußerungen ohne Verbalkomplex wurden Satzabbrüche gesondert betrachtet und als nicht relevant für das Forschungsvorhaben deklariert, wie an folgendem Beispiel der türkischen Teilnehmerin D veranschaulicht werden kann:

```
52 D: er hat (.) er macht sich so ein höhle (-- ) also er macht die
53 (-) rollladen [und so weiter] runter
```

An dieser Stelle wurden lediglich die Sätze *er macht sich so ein höhle* sowie *also er macht die (-) rollladen [und so weiter] runter* als vollständige Äußerungen gewertet und für die Untersuchung verwendet, nicht jedoch der Satzbeginn *er hat*, der nicht zu Ende geführt wird – in diesem Fall weil sich die Probandin selbst unterbricht – und deshalb in die Kategorie der Satzabbrüche eingeordnet wurde, die keinen Eingang in die Analyse fand.

Die relevanten Äußerungen der Nicht-Muttersprachler wurden herausgesucht und in einer Excel-Tabelle klassifiziert, wobei sie je nach Verbposition in fünf verschiedene Kategorien eingeordnet wurden: 1) Verberst-Sätze mit einteiligem Verbalkomplex; 2) Verberst-Sätze mit mehrteiligem Verbalkomplex und dementsprechend diskontinuierlichen Verbkonstituenten; 3) Verbzweit-Sätze mit einteiligem Verbalkomplex; 4) Verbzweit-Sätze mit mehrteiligem Verbalkomplex, also diskontinuierlichen Konstituenten; 5) Verbletzt-Sätze.

Bei Äußerungen mit dem VK auf anderen als den genannten Positionen wurde zunächst eruiert, welchem Satztyp die Produktion eigentlich entsprechen müsste, bevor sie dieser Kategorie dann zugeordnet und später als fehlerhaft markiert wurde. So wurden beispielsweise

Sätze, deren Verbalkomplex sich auf dritter statt auf zweiter Position befindet, zu Verbzweit-Sätzen gezählt oder etwa Sätze mit VK auf zweiter oder dritter statt wie erwartet auf letzter Position dennoch als Verbletzt-Sätze klassifiziert, wie die folgenden Produktionen exemplarisch zeigen:

437 S: wahrscheinlich es ist ein klein insel

Die brasilianische Teilnehmerin S stellt bei dieser Äußerung das Verb an die dritte statt wie erwartet an die zweite Stelle. Dieser Satz wurde bei der Klassifizierung der Kategorie ‚3) Verbzweit-Sätze mit einteiligem Verbalkomplex‘ zugeschrieben und später als nicht korrekt gezählt.

215 E: da freiburg is so eine notfall

An dieser Stelle startet die türkische Probandin E einen vermeintlichen Nebensatz, eingeleitet mit der Subjunktion *da*, positioniert das finite Verb jedoch nicht am Ende. Diese Äußerung wurde der Kategorie ‚5) Verbletzt-Sätze‘ zugeordnet und in einem weiteren Schritt als inkorrekt markiert.

Nach der Einteilung in die beschriebenen Kategorien wurden wiederholt auftretende formelhafte Wendungen wie *ich glaube, ich denke, ich meine* oder *verstehst du?, weißt du?, meinst du?* aus der Tabelle gestrichen, so dass derartige korrekte Äußerungen jeweils nur einmal für die Analyse gezählt wurden.

Anschließend wurden die gesammelten und kategorisierten Äußerungen nach den Kriterien der Grammatikalität und Akzeptabilität als korrekt bzw. abweichend eingestuft. Die Bewertung der Korrektheit bezog sich dabei lediglich auf die Stellung der VK, nicht jedoch auf andere sprachliche Bereiche außerhalb der Syntax wie Morphologie, Phonetik oder Lexik. So wurden beispielsweise Äußerungen wie die folgenden, die Abweichungen in anderen Bereichen aufweisen, als korrekt bewertet:

347 A: weil wir haben auch (.) so in eine gefährliche gegend gewohnt

141 S: wir sind sehr (.) abergläubiger

197 E: dass wir nicht suchen und keine stress mehr haben

1209 F: ja natürlich (-) als ich hier gekommen bin (--)

Des Weiteren wurden Phänomene gesprochener Sprache, wie sie in Kapitel 2.5 vorgestellt wurden, als akzeptabel betrachtet. Syntaktische Konstruktionen wie die nachstehenden (Apokoinu-Konstruktion, subjektlose Partizipialkonstruktion, abhängige Verbzweitkonstruktion) wurden demzufolge nicht als abweichend, sondern als korrekt bewertet:

321 M: und (.) er ist jetzt (.) mit mit vorlesung ist er dann (.) jetzt 322
gottseidank durch
87 D: und dann bis zwölf uhr geschlafen (.) aufgestanden mein tag
88 angefangen (-) irgendwie keine ahnung rausgegangen
405 M: nö (.) ich sage einfach ich (.) ich konnte nicht

Sätze mit der Subjunktion *weil*, die in gesprochener Sprache oft mit Verbzweitstellung verwendet wird, wurden je nach Gebrauch zu den Verbzweit-Sätzen (Kategorie 3) oder 4)) oder zur Kategorie der Verbletz-Sätze gezählt und in beiden Varianten – sofern alle anderen Kriterien erfüllt waren – als korrekt bewertet.

Nach Klassifizierung der einzelnen Äußerung in die beschriebenen Kategorien sowie der Überprüfung auf Korrektheit hin wurde für jeden der acht Probanden eine Tabelle erstellt, die einen Überblick über die Anzahl der von ihm produzierten Satztypen gibt und außerdem die Summe der jeweils als fehlerhaft identifizierten Produktionen aufzeigt. Die als nicht akzeptabel eingestuften Sätze wurden separat aufgelistet und zu gruppieren versucht, so dass mögliche Fehlertypenmuster erkennbar wurden. Es konnten insgesamt sieben verschiedene Fehlertypen herausgearbeitet werden, auf die später eingegangen wird. Anschließend wurden Überlegungen angestellt, welche Ursachen den auftretenden Abweichungen zu Grunde liegen könnten und welche Rolle Transferprozesse dabei spielen. Es folgte ein Vergleich der individuellen Analysen zunächst innerhalb der brasilianischen resp. türkischen Probandengruppe, um festzustellen, ob Ähnlichkeiten bezüglich der vorkommenden Fehlertypen unter den Brasilianern oder Türken vorliegen. In einem zweiten Schritt wurden diese Ergebnisse miteinander verglichen, so dass aufgezeigt werden konnte, inwiefern sich die brasilianischen von den türkischen Probanden in ihren syntaktisch fehlerhaften Produktionen unterscheiden und welcher Zusammenhang dabei mit ihren Muttersprachen gesehen werden kann.

Methodische Schwierigkeiten

Wie bereits im Theorieteil der Arbeit angemerkt, gestaltet sich die linguistische Fehleranalyse deshalb schwierig, weil beim Beurteilen einer Äußerung als grammatisch korrekt bzw. fehlerhaft die Existenz einer allgemeinen linguistischen Norm angenommen werden muss und bei der Entscheidung darüber, was als akzeptabel oder inakzeptabel gilt, manchmal keine klare Entscheidung zu erzielen ist (vgl. Raabe 1980: 68f). Diese Schwierigkeiten zeigten sich auch bei der Bewertung der Äußerungen der untersuchten Probanden, wie folgende Beispielsätze und die Reflexion bezüglich deren Korrektheit veranschaulichen:

1042 F: wenn man mal sieht (.) seine frau zum beispiel oder seine kinder
[oder] seine mutter

Der türkische Proband F beginnt einen mit der Subjunktion *wenn* eingeleiteten NS, positioniert das finite Verb jedoch nicht am Satzende, sondern auf Position 2. Eine solche Struktur entspricht nicht der schriftsprachlichen Norm und wird außerdem nicht in der vom Duden aufgestellten Aufzählung syntaktischer Merkmale der mündlichen Sprache erwähnt. Trotzdem könnte man sich, gerade auch durch die kurze Pause zwischen dem VK und Objekt, eine solche Äußerung auch im mündlichen Sprachgebrauch eines Muttersprachlers vorstellen, weshalb die Produktion letztlich als akzeptabel klassifiziert wurde. Damit beruht die Beurteilung hinsichtlich der Korrektheit auf einer subjektiven Sprachwahrnehmung, was sie zu einer anfechtbaren Bewertung werden lässt.

112 M: aber und ich glaub dass °h sie wollte nur ein bisschen
aufmerksamkeit hab (.) haben

Auch dieser Satz kann zwar nicht als eine grammatisch wohlgeformte, im Sinne einer normgerechten Produktion beschrieben werden, wurde jedoch subjektivem Ermessen zufolge als akzeptabel bewertet. Gerade das Einatmen zwischen der Subjunktion *dass* – die eigentlich eine VL-Stellung einleiten würde – und der SV-Einheit kann als Argument dafür hergenommen werden, die Äußerung trotz der eigentlich ungrammatischen V2-Stellung als eine im mündlichen Sprachgebrauch angemessene Produktion zu beurteilen. Besonders bei mündlicher Sprache ist eine interpersonelle Inkonsistenz bei der Bewertung von Sprachproduktionen möglich, weshalb die Entscheidung keineswegs allgemeingültig ist.

273 M: dann (.) ich hab sie gesehen

Ähnlich wie in den vorherigen Sätzen zeigt sich auch hier, dass eine klare Entscheidung hinsichtlich der Korrektheit nicht immer möglich ist. So könnte man einerseits die Produktion als fehlerhafte V3-Stellung bewerten, die dadurch zustande kommt, dass die Probandin eine adverbiale Angabe im Vorfeld positioniert, dann allerdings nicht das finite Verb, sondern zunächst das Subjekt anschließt und damit die Inversionsregel missachtet. Andererseits könnte die kurze Pause zwischen *dann* und *ich* als Argument dafür angeführt werden, die Äußerung als zweigeteilt und damit korrekt zu sehen: Der Satz wird mit *dann* eingeleitet, jedoch durch die Probandin selbst unterbrochen, wie die kurze Pause zeigt. Im Anschluss an die Unterbrechung startet M neu und produziert den Satz *ich hab sie gesehen*, der als frei stehende Äußerung eine korrekte Produktion darstellt. In der durchgeführten Fehleranalyse wurde diese Äußerung deshalb trotz der augenscheinlich fehlerhaften V3-Stellung als akzeptabel kategorisiert.

Um den Schwierigkeiten der Bewertung von Korrektheit zu begegnen, wurde zum einen nicht nur auf das Transkript, sondern vor allem auch auf die Gesprächsaufnahmen beim

Klassifizieren der Sätze rekuriert und zum anderen in Zweifelsfällen andere Muttersprachler um Rat gefragt, so dass anhand von mehreren Meinungen eine Beurteilung erfolgen konnte. Dennoch war die Bewertung der syntaktischen Phänomene an manchen Stellen nicht eindeutig vorzunehmen. Außerdem konnte oftmals nur darüber spekuliert werden, welche Prozesse in den Köpfen der Probanden ablaufen und welche möglichen Fehler sich hinter den produzierten Strukturen verbergen, weshalb bei der durchgeführten Fehleranalyse kein Anspruch auf allgemeingültige Beschreibungen und Erklärungen erhoben werden kann.

4.2 Auswertung der Daten – Vergleich der zwei Probandengruppen

Von den 244 Minuten Gesprächsaufnahmen wurden lediglich die Sprechanteile der Nicht-Muttersprachler untersucht, die nach einer groben Einschätzung etwas mehr als die Hälfte des Korpus ausmachen. Insgesamt wurden 2676 *token* ausgewertet – die Summe aller nicht-muttersprachlichen Äußerungen, die nach dem beschriebenen Aussortieren von Satzabbrüchen oder Produktionen ohne Verbalkomplexe übrig blieben. 95,6% davon wurden als korrekt und 4,4% als nicht akzeptabel bewertet. Von den 2676 *token* wurden 67 *token* als V1-Sätze ($\hat{=}$ 2,5%), 2136 Produktionen als V2-Sätze ($\hat{=}$ 79,8%) und 473 Äußerungen als VL-Sätze ($\hat{=}$ 17,7%) klassifiziert.

Satztypen	Anzahl	davon korrekt	davon fehlerhaft	Σ
V1 – einteiliger Verbalkomplex	51	51	0	2,5 % V1
V1 – diskontinuierliche Konstituenten	16	16	0	
V2 – einteiliger Verbalkomplex	1372	1293	79	79,8 % V2
V2 – diskontinuierliche Konstituenten	764	730	34	
VL	473	468	5	17,7 % VL
Σ	2676 $\hat{=}$ 100 %	2558 $\hat{=}$ 95,6 %	118 $\hat{=}$ 4,4 %	

Dar. 14: Auswertung der Daten - Überblick (eigene Darstellung)

Von den untersuchten V1-Sätzen, die insgesamt am seltensten auftreten, waren 100% korrekt, während bei den V2-Sätzen 5,3% inakzeptable und bei den VL-Produktionen 1,1% fehlerhafte Äußerungen identifiziert werden konnten. Daher wird sich die Fehleranalyse auf VL-Sätze und vor allem auf V2-Sätze konzentrieren, über die die fortgeschrittenen Lernenden an manchen Stellen gestolpert waren.

Vergleich der Sprachproduktionen der brasilianischen und türkischen Probanden

Vergleicht man die Äußerungen, die die brasilianischen Probanden produzierten, mit denen der türkischen Teilnehmenden, so fallen zunächst starke Ähnlichkeiten auf. Während 2,2% aller gewerteten Äußerungen im Korpus der Brasilianer V1-Sätze darstellen, sind es bei den

türkischen Probanden 2,9%. Auch bei den V2- und VL-Sätzen gleichen sich die Produktionen sehr: 80,7% der brasilianischen und 78,7% der türkischen Äußerungen konnten als V2 identifiziert werden; 17,1% der Produktionen der Brasilianer und 18,4% der Produktionen der Türken wurden als VL-Sätze klassifiziert.

Brasilianische Probandengruppe:

Satztypen	Anzahl	davon korrekt	davon fehlerhaft	Σ
V1 – einteiliger Verbalkomplex	25	25	0	2,2 % V1
V1 – diskontinuierliche Konstituenten	7	7	0	
V2 – einteiliger Verbalkomplex	758	716	42	80,7 % V2
V2 – diskontinuierliche Konstituenten	436	417	19	
VL	253	250	3	17,1 % VL
Σ	1479 △ 100 %	1415 △ 95,7 %	64 △ 4,3 %	

Dar. 15: Auswertung der Sprachproduktionen der brasilianischen Probanden (eigene Darstellung)

Türkische Probandengruppe:

Satztypen	Anzahl	davon korrekt	davon fehlerhaft	Σ
V1 – einteiliger Verbalkomplex	26	26	0	2,9 % V1
V1 – diskontinuierliche Konstituenten	9	9	0	
V2 – einteiliger Verbalkomplex	614	577	37	78,7 % V2
V2 – diskontinuierliche Konstituenten	328	313	15	
VL	220	218	2	18,4 % VL
Σ	1197 △ 100 %	1143 △ 95,5 %	54 △ 4,5 %	

Dar. 16: Auswertung der Sprachproduktionen der türkischen Probanden (eigene Darstellung)

Auch in Bezug auf die als fehlerhaft identifizierten Äußerungen ähneln sich die Probandengruppen stark: von 1479 ausgewerteten Äußerungen der brasilianischen Sprecher wurden 64 als nicht korrekt beurteilt, während bei den türkischen Probanden von 1197 *token* 54 als fehlerhaft klassifiziert wurden. Aufgrund der Ähnlichkeiten kann die Hypothese aufgestellt werden, dass es keinen Zusammenhang zwischen der Herkunft und der Fehlerrate der Probandengruppen gibt, wie auch der Chi-Quadrat-Test bestätigt:

Probanden	Anzahl der Produktionen	davon korrekt	Erwartungswert	davon fehlerhaft	Erwartungswert
S+M+B+A	1479	1415	1414	64	65
E+D+F+G	1197	1143	1144	54	53

Dar. 17: Fehlerrate der brasilianischen und türkischen Probanden im Vergleich (eigene Darstellung)

Es ergibt sich eine Wahrscheinlichkeit p von 0,82 bzw. $\chi^2 = 0,053$ und $Phi = 0,0045$. Bei einem Signifikanzniveau von 5% wird die Nullhypothese, dass es keinen signifikanten Zusammen-

hang gibt, nicht zurückgewiesen, das Ergebnis ist nicht signifikant und ein Zusammenhang zwischen Probandengruppe und Fehlerrate kann nicht bestätigt werden.

Nicht nur die Fehlerraten insgesamt weisen keinen signifikanten Unterschied auf, auch innerhalb der jeweiligen Satztypenkategorien ähneln sich die Fehlerquoten der Brasilianer und der Türken stark. So wurden in der Kategorie ‚V2-einteiliger Verbalkomplex‘ bei den Brasilianern 5,5% und bei den Türken 6,0% der gewerteten Äußerungen als inakzeptabel identifiziert, in der Kategorie ‚V2-diskontinuierliche Konstituenten‘ sind bei den brasilianischen 4,4% und bei den türkischen Probanden 4,6% fehlerhaft und im Bereich der VL-Sätze konnten auf brasilianischer Seite 1,2% und auf türkischer Seite 0,9% der Produktionen als nicht korrekt ausgemacht werden.

Es scheint also weder einen Zusammenhang zwischen der Herkunft der Probanden bzw. ihrer L1 und den produzierten Satztypen zu geben, noch kann die Fehlerrate der Probandengruppen in Verbindung mit ihrer Herkunft gebracht werden.

Überblick über die Fehlerquoten der einzelnen Probanden

Die Fehlerquote innerhalb der untersuchten Nicht-Muttersprachler variiert stark von 0,2% (Fehlerquote des Brasilianers B) bis zu 9,2% (Fehlerquote der Brasilianerin S), wobei sich die Fehlerquote bei der Mehrheit der Probanden zwischen 3,5% und 5,5% bewegt. Auch hier scheint es keinen nennenswerten Unterschied zwischen der brasilianischen und der türkischen Probandengruppe zu geben. Stattdessen präsentiert die nachfolgende Tabelle ein recht ausgewogenes Bild mit jeweils zwei Sprechern aus jeder Gruppe, deren Fehlerquote im Mittelfeld zwischen 3,5% und 5,5% liegt, und zwei Sprechern, die sich mit ihrer Fehleranzahl an den Rändern der Tabelle bewegen: die Brasilianer stellen sowohl die niedrigste als auch

<i>Proband/in</i>	<i>Anzahl der Produktionen</i>	<i>davon korrekt</i>	<i>davon fehlerhaft</i>
S	293	266	27
	100%	90,8%	9,2%
M	393	376	17
	100%	95,7%	4,3%
B	430	429	1
	100%	99,8%	0,2%
A	363	344	19
	100%	94,8%	5,2%
E	299	283	16
	100%	94,6%	5,4%
D	356	343	13
	100%	96,3%	3,7%
F	269	250	19
	100%	92,9%	7,1%
G	273	267	6
	100%	97,8%	2,2%

die höchste Fehlerquote, die Türken stellen die zweitniedrigste sowie die zweithöchste individuelle Fehlerquote.

Interessanterweise leben die zwei Teilnehmenden mit der höchsten Fehlerquote am kürzesten in Deutschland: Die Brasilianerin S (9,2%) lebt genauso wie der Türke F (7,1%) seit 2,5 Jahren in Deutschland, während beispielsweise der brasilianische Proband B mit der niedrigsten Fehlerquote seit 6 Jahren und der türkische Proband G (zweitniedrigste Fehlerquote mit 2,2%) seit 8 Jahren im deutschsprachigen Raum leben. Gleichzeitig scheint jedoch der mögliche Einflussfaktor ‚Aufenthaltsdauer in Deutschland‘ widerlegbar zu sein, bedenkt man, dass die Türkin D ähnlich kurz wie S und F in Deutschland wohnt (seit 3 Jahren), sie allerdings lediglich eine Fehlerquote von 3,7% aufweist, die unter dem Durchschnitt liegt, wohingegen die brasilianische Teilnehmerin M ähnlich lange wie B und G (nämlich 7,5 Jahre) im deutschsprachigen Raum wohnt und dennoch eine Fehlerquote von 4,3% aufweist. Stattdessen könnten Einflussfaktoren wie Motivation oder andere Sprachlernerfahrungen eine Rolle spielen, was vielleicht gerade für die zwei niedrigsten Fehlerquoten eine Erklärungsmöglichkeit ist. So scheint der Brasilianer B generell eine Affinität zu Sprachen zu haben (mit Deutsch hat er insgesamt fünf FS gelernt), während bei Proband G bemerkenswert ist, dass er zweisprachig mit Türkisch und Arabisch aufwuchs. Hinsichtlich der Fehlerquoten ließen sich noch mehr Überlegungen anstellen, doch stattdessen kann zusammengefasst werden, dass es bei den untersuchten Nicht-Muttersprachlern bei rund 4,4% ihrer mündlichen Sprachproduktionen zu Abweichungen hinsichtlich der Verbstellung kommt und anderweitig keine markanten Unterschiede zwischen Brasilianern und Türken ausgemacht werden können; vielmehr scheint die Fehlerquote individuell bedingt zu sein.

Fehlertypen der brasilianischen und der türkischen Probanden

Da weder hinsichtlich der produzierten Satztypen noch der Fehlerraten der brasilianischen und türkischen Probanden signifikante Unterschiede ausgemacht werden konnten und auch die Untersuchung der Fehlerquoten der einzelnen Probanden keinen Aufschluss darüber gab, inwiefern die L1 die Produktionen in der L2 auf syntaktischer Ebene beeinflusst, lohnt sich ein näherer Blick auf die Fehlertypen, die im Korpus gefunden wurden.

Nach einer genauen Betrachtung der als abweichend identifizierten Äußerungen der untersuchten Brasilianer und Türken konnten sieben verschiedene Fehlertypen ausgemacht werden:

1) fehlerhafte V3-Stellung durch Missachtung der Inversion, wie z.B.:

475 M: **auf jeden fall ich muss** eine stelle finden

Dadurch dass das S vor die erste Konstituente des VK gestellt wird, obwohl das Vorfeld bereits mit einer adverbialen Angabe besetzt ist, kommt es zu einer fehlerhaften V3-Stellung.

2) fehlerhafte V3-Stellung, jedoch unter Verwendung der Inversion, z.B.:

396 S: **dann dort habe ich** die möglichkeit (.) feedback zu hören

Obwohl die Inversionsstellung beachtet wird, wird die Konstituente des VK auf Position 3 platziert, da zwischen *dann*, das bereits das Vorfeld besetzt, und dem Verb noch die Konstituente *dort* eingeschoben wird.

3) fehlerhafte V3-Stellung als falscher Anschluss an einen NS, wie beispielsweise:

67 E: und ja küche is drin (.) bad is drin und °hh natürlich man **wenn man zu zweit lebt man braucht** schon auch ein °h ein andere raum

Der Anschluss an den *wenn*-Satz erfolgt nicht direkt mit dem VK. Stattdessen wird inkorrekterweise eine weitere Konstituente eingeschoben, so dass das Verb insgesamt gesehen auf Position 3 steht (NS als Position 1 und S auf Position 2).

4) V1- statt V2-Stellung, wie beispielsweise:

120 M: **und hat** sie dann die ganze (.) medikament dann verkauft

Die Konjunktion *und* müsste im Vor-Vorfeld stehen, so dass das Subjekt im Vorfeld, also auf Position 1, und die erste Konstituente des VK in der linken Satzklammer, also auf Position 2, steht. Stattdessen wird hier der VK vorgezogen und steht damit auf Position 1 statt an zweiter Stelle.

5) V2- statt VL-Stellung, wie z.B.:

672 S: das nervt mich manchmal **dass ich habe** äh den film auf portugiesisch gesehen

In dem mit der Subjunktion *dass* eingeleiteten NS wird das finite Verb *habe* nicht an letzter Stelle positioniert. Stattdessen wird eine V2-Struktur realisiert.

6) fehlende Konstituente des Verbalkomplexes:

682 E: zum beispiel in zweitausendacht äh für sprachkurs °h für deutsche sch äh für deutsch äh **also sprachreise gemacht**

Da lediglich das Partizip *gemacht*, nicht jedoch das Auxiliar *habe* realisiert wird (im Kontext wird klar, dass es sich um die 1.P.Sg. im Perfekt handelt), wird der Satz ungrammatisch.

7) VL- statt V2-Stellung:

629 G: also die nachbarn so bisschen (.) recht orientiert **waren**

Das finite Verb *waren* wird ans Satzende gestellt, obwohl es sich hier um einen HS handelt, in dem der VK in der linken und nicht in der rechten Satzklammer stehen müsste.

Werden die inakzeptablen Äußerungen der Brasilianer und der Türken diesen beschriebenen Fehlertypen zugeordnet, ergibt sich folgende Verteilung:

Fehlertyp	<i>token</i> der Brasilianer	<i>token</i> der Türken
1) V3/Missachtung der Inversion	42	17
2) V3/ohne Missachtung der Inversion	7	8
3) V3 als falscher Anschluss an NS	6	5
4) V1 statt V2	6	1
5) V2 statt VL	3	1
6) fehlende Konstituente des Verbalkomplexes	0	18
7) VL statt V2	0	4

Dar. 19: Fehlertypenverteilung (eigene Darstellung)

Bereits ein erster Blick auf die Fehlertypenverteilung zeigt drei starke Auffälligkeiten:

Abweichungen hinsichtlich der Verbstellung sind bei den brasilianischen Deutschsprechern vor allem auf eine Nicht-Beachtung der Inversion zurückzuführen. Von insgesamt 64 fehlerhaften *token* im Korpus der brasilianischen Teilnehmenden stellen 42 eine Inversionsmissachtung dar, was einem Anteil von 65,6% entspricht. Im Vergleich dazu produzieren die türkischen Probanden weitaus weniger Inversionsfehler. Lediglich 17 von insgesamt 54 Abweichungen ($\cong 31,5\%$) liegt eine Missachtung der Inversion zugrunde. Die untersuchten Brasilianer missachten also mehr als doppelt so oft die Inversionsstellung wie die Türken.

Während die meisten Abweichungen der Brasilianer aufgrund der Inversion zustande kommen, teilt sich die Mehrheit der fehlerhaften Produktionen der türkischen Probanden in zwei große Gruppen auf: 31,5% Inversionsfehler und 33,3% fehlerhafte Äußerungen, bei denen eine Konstituente des VK fehlt (in 15 Fällen wird das Kopulaverb *sein* nicht realisiert). Interessanterweise wird dieser Fehlertyp, der ein Drittel aller Abweichungen der türkischen Deutschsprecher ausmacht, in keinem Fall von der brasilianischen Probandengruppe produziert.

Auffällig ist auch der Fehlertyp ‚VL statt V2‘, der ebenso nur von den türkischen Probanden produziert wird. Zwar stellt dieser Fehlertyp nur einen geringen Anteil von 7,4% aller Abweichungen der türkischen Gruppe dar, doch fällt er gerade deshalb auf, weil die brasilianischen Sprecher diesen Fehler nicht begehen.

Die auffälligen Unterschiede in der Fehlertypenverteilung der brasilianischen und der türkischen Probandengruppe lassen einen Zusammenhang zwischen der L1 und den produzierten Fehlertypen vermuten. Nachgewiesen werden kann mithilfe eines Chi-Quadrat-Tests ein

Zusammenhang zwischen Probandenherkunft und Fehlertyp: So ergibt sich auf Basis der in Darstellung 19 ermittelten Werte eine Wahrscheinlichkeit p von 0,00000198 bzw. $\chi^2 = 36,74$ und Cramers $V = 0,56$. Da $p < 0,05$ wird die Nullhypothese, dass kein Zusammenhang zwischen Probandenherkunft und Fehlertyp besteht, bei einem Signifikanzniveau von 5% abgelehnt. Gleichzeitig bestätigt Cramers $V > 0,5$ einen starken Zusammenhang zwischen Probandengruppe und Fehlertyp. Damit kann ein signifikanter Unterschied zwischen den brasilianischen Probanden und den türkischen Sprechern im Hinblick auf die Häufigkeit verschiedener Fehlertypen nachgewiesen werden.

Ein genauerer Blick auf die Verteilung der Fehlertypen konkretisiert dieses Ergebnis. Werden die einzelnen Fehlertypen mithilfe des Chi-Quadrat-Tests/Fisher-Yates-Tests auf Signifikanz hin geprüft, indem sie den übrigen Fehlertypen – als eine Klasse zusammengefasst – gegenübergestellt werden, ergeben sich folgende Wahrscheinlichkeitswerte:

- 1) $p = 0,0002$
- 2) $p = 0,53$
- 3) $p = 0,98$
- 4) $p = 0,08$
- 5) $p = 0,40$
- 6) $p = 0,000000524$
- 7) $p = 0,04$

Da bei den Fehlertypen 2), 3), 4) und 5) der Wahrscheinlichkeitswert $p > 0,05$ ist, können keine signifikanten Unterschiede zwischen den untersuchten Brasilianern und Türken ausgemacht werden. Bei den Fehlertypen ‚V3/Missachtung der Inversion‘ sowie ‚fehlende Konstituente des Verbalkomplexes‘ und ‚VL statt V2‘ ergeben sich jedoch Wahrscheinlichkeitswerte von $p < 0,05$, weshalb bei diesen Fehlertypen die Nullhypothese zurückgewiesen und damit von signifikanten Unterschieden zwischen der brasilianischen und der türkischen Probandengruppe gesprochen werden kann.

Aufgrund der signifikanten Unterschiede zwischen den zwei Probandengruppen hinsichtlich ihrer Fehlertypenverteilung sind gerade bei den drei auffälligen Abweichungen des Typs 1), 6) und 7) Transferprozesse aus den Muttersprachen der Teilnehmenden zu vermuten. Um diese Vermutungen zu bestätigen, lohnt sich eine individuelle Fehleranalyse, anhand dieser Fehlerursachen diskutiert werden können.

4.3 Individuelle Fehleranalyse der Probanden

Probandin S

Satztypen	Anzahl	davon korrekt	davon fehlerhaft	Σ
V1 – einteiliger Verbalkomplex	7	7	0	3,4 % V1
V1 – diskontinuierliche Konstituenten	3	3	0	
V2 – einteiliger Verbalkomplex	130	116	14	77,8 % V2
V2 – diskontinuierliche Konstituenten	98	87	11	
VL	55	53	2	18,8 % VL
Σ	293 ≙ 100 %	266 ≙ 90,8 %	27 ≙ 9,2 %	

Dar. 20: Sprachproduktionen der Probandin S (eigene Darstellung)

Im Gespräch von S und C konnten insgesamt 27 abweichende Äußerungen der brasilianischen Probandin S gefunden werden, die größtenteils aus fehlerhaften V3-Konstruktionen bestehen. So wurden im Korpus 22 inkorrekte V3-Strukturen gefunden (18 davon wegen Nicht-Beachtung der Inversion), drei Äußerungen, die auf einem falschen Anschluss an einen NS beruhen und zwei Produktionen, die der Fehlerkategorie ‚V2 statt VL‘ zugeordnet werden können.

In 18 Fällen platziert die Probandin den VK nach dem Subjekt, obwohl das Vorfeld bereits durch eine adverbiale Angabe besetzt ist, wie folgende Beispiele veranschaulichen:

43 S: (--) die (-) manchmal diese schüler sie haben schwierigkeiten

437 S: wahrscheinlich es ist ein klein insel

15 S: °h und ja während des semester wir müssen auch blockpraktikum machen aber (-) in den semesterferien

556 S: [oder] vielleicht das spielt keine rolle

An anderen Stellen im Korpus kann man jedoch auch Belege dafür finden, dass sie die Inversion – gerade auch nach adverbialen Angaben – durchaus anwendet:

696 S: ich gucke (.) aja vielleicht bin ich auch anders

143 S: und einmal war ich im stadion mit einem freund

Diese Beispiele lassen zum einen darauf schließen, dass die Probandin die Erwerbsstufen der Verbstellung, wie Clashen/Meisel/Pienemann sie beschreiben, bereits durchlaufen hat (wie bei allen Probanden erwartet wurde) und es sich wahrscheinlich um einen Performanzfehler handelt, der möglicherweise auf eine noch unvollkommene Automatisierung der Inversionsregel hindeutet. Von einer Fossilisierung ist nicht auszugehen. Denkt man an den portugiesischen Satzaufbau (in diesen Fällen: Adverbiale-Subjekt-Verb), so liegt es gerade bei der Inversionsmissachtung nahe, eine Interferenz anzunehmen. Neben Transferprozessen als mögliche Fehlererklärung könnte aber auch Lees Ansatz herangezogen werden, demzufolge die

Abweichung dadurch zustande käme, dass das Subjekt und Verb als eine Einheit gesehen werden und es dementsprechend eines größeren Verarbeitungsaufwandes bedarf, diese zu trennen.

Vier weitere Abweichungen von S können dem V3-Fehlertyp zugeschrieben werden. Diese unterscheiden sich von den vorhergehenden darin, dass die Inversion richtig angewendet wird, der VK jedoch trotzdem auf Position 3 rückt:

89 S: °h und dann heute hab ich erfahren dass ich (.) vortragen werde

396 S: dann dort habe ich die möglichkeit (.) feedback zu hören

Die befolgte Inversion deutet darauf hin, dass sich die Probandin durchaus der Besetzung des Vorfelds durch die adverbialen Angaben wie *heute* oder *dort* bewusst ist. Allerdings scheint sie zu übersehen, dass eigentlich bereits *dann* die Vorfeldstellung einnimmt, weshalb die anderen Adverbien wie *heute* ins Mittelfeld rücken müssten. Es scheint, als stelle *dann* für die Probandin keine vollwertige Adverbiale dar, die das Vorfeld besetzen kann. Dies bestätigt sich, wenn man nach weiteren Beispielsätzen im Korpus sucht, in denen *dann* auftritt: es lassen sich zwölf Äußerungen finden, die mit *dann* (bzw. *und dann*) begonnen werden, an die sich inkorrekterweise zunächst eine weitere Konstituente im Vorfeld (manchmal das Subjekt, manchmal eine andere Adverbiale) und erst im Anschluss daran das Verb anschließt. Auffällig ist zudem, dass S *dann* nicht nur im temporalen Sinn verwendet, sondern oft als einleitendes Element in ihren Erzählungen benutzt, mit dem sie einen neuen Satz oder neues Thema beginnt, so dass *und dann* auf semantischer Ebene vergleichbar mit *außerdem* wird und bei der Probandin eher als Diskursmarker – ähnlich wie *also* – zu funktionieren scheint.

143 S: und einmal war ich im stadion mit einem freund °h und dann sein
mannschaft hat gewonnen

→ temporale Verwendung von *dann*; V3-Fehlertyp und Missachtung der Inversion

18 S: und dann ja ich geh jede woche °h und wir müssen ahm °h also

89 S: °h und dann heute hab ich erfahren dass ich (.) vortragen werde

→ *und dann* als einleitendes Element/Diskursmarker; weitere Konstituente folgt im Vorfeld;

Verb rückt inkorrekterweise auf Position 3

Auch hier lässt sich ein negativer Transfer aus dem Portugiesischen vermuten, da gerade in der gesprochenen Sprache Satzanfänge häufig mit *então* eingeleitet werden, was ungefähr dem deutschen *dann* entspricht. *Então* wird sowohl als temporale Konjunktion oder Adverbiale, aber auch als Diskursmarker verwendet, mit dem Themen begonnen, wieder aufgenommen oder auch abgeschlossen werden können (vgl. Pezatti 2001: 88). Überträgt die Pro-

bandin also die Diskursmarkerfunktion von *então* auf das deutsche *dann*, kann erklärt werden, warum sie dieses nicht als Konstituente für das Vorfeld ansieht und das Vorfeld stattdessen mit einem anderen Element besetzt, was zur Folge hat, dass der VK falsch positioniert wird. Ersetzte man in den Äußerungen der brasilianischen Probandin die nicht temporal verwendeten *dann*-Produktionen durch den Diskursmarker *also*, würden die Sätze – sofern ggf. auch die Inversion beachtet wird – korrekt werden, wie z.B. *Also, heute hab ich erfahren, dass ich vortragen werde.*

Ein weiterer Fehlertyp, den die Brasilianerin begeht, besteht darin, dass der VK im Anschluss an einen Nebensatz auf die dritte Position gerückt wird:

201 S: wenn die andere auch was sagen mehr sa äh sprechen können dann (.)
sie können dir auch helfen

Im Korpus können jedoch auch andere Stellen gefunden werden, an denen der Anschluss an einen NS (u.a. auch an einen *wenn*-Satz) gelingt, weshalb hier von einem Performanzfehler ausgegangen wird, der möglicherweise durch negativen Transfer aus dem Portugiesischen entsteht, das an dieser Stelle auf eine solche Struktur (*wenn*-Satz-S-V) zurückgreifen würde. Gerade in Verbindung mit *dann* als Anschluss an den *wenn*-Satz, scheint eine Interferenz sehr plausibel zu sein. So wäre in dem gegebenen Beispielsatz im Portugiesischen ein *então* als Verbindung zwischen *wenn*-Satz und HS in der gesprochenen Sprache sehr wahrscheinlich, was die These unterstützt, dass bei der Produktion dieses Satzes ein Transferprozess seitens der Probandin stattgefunden hat.

Ähnliches wird bei folgenden Äußerungen vermutet, bei denen eine V2- statt einer VL-Struktur realisiert wird:

672 S: das nervt mich manchmal dass ich habe äh den film auf
portugiesisch gesehen

531 S: ah ja und da ja was ich sagen wollte es ist dass dort habe ich
sehr sehr oft also das gleiche buch (.) funfmal gelesen

Die Brasilianerin benutzt in diesen zwei *dass*-Sätzen eine HS-Stellung, statt den VK ans Ende zu stellen, was auf das Portugiesische zurückgeführt werden kann, das keine VL-Stellung kennt. Auch hier kann von Performanzfehlern ausgegangen werden, da andere VL-Konstruktionen im Korpus korrekt ausgeführt wurden. Wahrscheinlich ist deshalb ein Flüchtigkeitsfehler, der auf einer Interferenz beruht.

Probandin M

Satztypen	Anzahl	davon korrekt	davon fehlerhaft	Σ
V1 – einteiliger Verbalkomplex	9	9	0	2,5 % V1
V1 – diskontinuierliche Konstituenten	1	1	0	
V2 – einteiliger Verbalkomplex	196	186	10	82 % V2
V2 – diskontinuierliche Konstituenten	126	120	6	
VL	61	60	1	15,5 % VL
Σ	393 ≙ 100 %	376 ≙ 95,7 %	17 ≙ 4,3 %	

Dar. 21: Sprachproduktionen der Probandin M (eigene Darstellung)

Im Gespräch zwischen M und J wurden insgesamt 17 Abweichungen der Brasilianerin M hinsichtlich der Stellung des Verbalkomplexes identifiziert, wobei die Mehrheit davon (12) dem Fehlertypus V3 zugeordnet werden kann.

Der am häufigsten vorkommende Fehlertyp der Brasilianerin beruht – ebenso wie bei S – auf einer Nicht-Beachtung der Inversion nach adverbialen Angaben, wie die folgenden Beispiele zeigen:

367 M: ja (--) manchmal er macht eine pause von zwei wo monat

475 M: auf jeden fall ich muss eine stelle finden

208 M: ähm und dann sie war beleidigt (.) weil ich gesagt hab haha

Dass auch diese brasilianische Probandin die Inversion durchaus beherrscht, zeigen zahlreiche andere Äußerungen aus dem Korpus, wie z.B.:

264 M: manchmal kam sie nach hause sie war so (.) traurig hat sich ge

190 M: dann hab ich gesagt ?hm?hm und (-) °h dann hab ich gesagt okay

Wie auch bereits bei S vermutet wurde, handelt es sich bei diesen Fällen um Performanzfehler, die auf eine noch unvollkommene Automatisierung der Inversionsregel von M hindeuten und wahrscheinlich aufgrund von negativem Transfer aus dem Portugiesischen entstanden sind. Denkbar wäre aber auch eine Interferenz aus dem Englischen, mit dem die Probandin M nach eigenen Angaben verstärkt in Deutschland – vor allem durch ihr Bachelorstudium „Global Management“ – in Kontakt kam, was sie auch in ihrer Sprachproduktion im Deutschen beeinflussen könnte. Neben den Möglichkeiten des Transfers aus dem Portugiesischen oder Englischen, die in diesen Fällen jeweils der Struktur ‚Adverbiale-Subjekt-Verb‘ folgen, könnte der Fehlertyp jedoch auch aus konstruktivistischer Sicht mit dem auch bei der Probandin S erwähnten erhöhten neuronalen Prozessierungsaufwand bei der Trennung der SV-Einheit erklärt werden.

Die zwölfte V3-Abweichung, die die Probandin produziert, kann nicht als Inversionsfehler bezeichnet werden, da das Subjekt an der richtigen Position steht, jedoch zwischen Subjekt und Verb ein Präpositionalobjekt eingeschoben wird:

461 M: hm_hm das für ihn ist überhaupt kein problem (-)

Aber auch hier kann ein negativer Transfer aus dem Portugiesischen vermutet werden, für das im gegebenen Beispiel exakt die Anordnung ‚Subjekt-Präpositionaleinschub-Verb‘ typisch wäre (*Isso para ele (não) é problema nenhum.*).

Interessanterweise erzeugt die Probandin M an vier Stellen genau dadurch Fehler, dass sie die Inversion anwendet, wo keine gefordert ist:

120 M: und hat sie dann die ganze (.) medikament dann verkauft und so weiter °hh und sie hat nie so richtig ähm zeit unter der woche

217 M: °hh und ham wir immer zusammen (-) geschlafen sie kam dann zu (.) mir [im zimmer] und °hh ham wir zusammen geschlafen ham wir fernseh [geguckt]

Es kann spekuliert werden, ob die Probandin in diesen Fällen die Konjunktion *und* gedanklich ins Vorfeld stellt, statt sie als ‚Position 0‘ im Vor-Vorfeld zu zählen, und deshalb den VK direkt anschließt, was zu einer Inversion führt. Auch hier ist von Performanzfehlern auszugehen, denn wie gerade auch im ersten Beispielsatz zu erkennen ist, verwendet die Brasilianerin *und* an anderen Stellen korrekt als Konjunktion, auf die zunächst das Vorfeld und erst im Anschluss daran das Verb folgt. Transfer ist bei diesem Fehlertyp eher weniger vorstellbar, da im Portugiesischen das Subjekt vor dem Verb käme – sofern das Pronomen in der Subjektposition überhaupt realisiert würde.

Der letzte Fehlertypus, der im Gespräch gefunden wurde, beruht auf einer V2- statt einer VL-Struktur:

129 M: jeden tag die mutter kam nach hause °h und hat geschenk mitgebracht imm weißt du was ist jeden tag

Andere indirekte Fragesätze bildet sie jedoch korrekterweise mit VL-Stellung:

485 M: ich weiß nicht ob ich da sehr da überhaupt in frankfurt was bekomm

Ähnlich wie bei den anderen Fehlertypen von M ist ein Performanzfehler anzunehmen, hinter dem ein negativer Transfer zu vermuten ist, da der indirekte Fragesatz im Portugiesischen mit V2 statt mit VL gebildet werden würde. Allerdings ließe sich beim Beispiel *weißt du was ist jeden tag* auch darüber diskutieren, ob die Probandin nicht im Sinne einer direkten Frage handelt und deshalb das Verb an das Fragewort anschließt.

Proband B

Satztypen	Anzahl	davon korrekt	davon fehlerhaft	Σ
V1 – einteiliger Verbalkomplex	3	3	0	0,7 % V1
V1 – diskontinuierliche Konstituenten	0	0	0	
V2 – einteiliger Verbalkomplex	222	222	0	79,8 % V2
V2 – diskontinuierliche Konstituenten	121	120	1	
VL	84	84	0	19,5 % VL
Σ	430 ≙ 100 %	429 ≙ 98,8 %	1 ≙ 0,2 %	

Dar. 22: Sprachproduktionen des Probanden B (eigene Darstellung)

Der brasilianische Teilnehmer B ragt unter allen Probanden gerade wegen seiner niedrigen Fehlerquote besonders heraus. Von 430 ausgewerteten *token* aus dem 30-minütigen Gespräch zwischen ihm und P wurde lediglich eine Äußerung als inakzeptabel identifiziert, alle anderen konnten hinsichtlich der VK-Stellung als korrekt klassifiziert werden. Umso interessanter ist es, dass die einzige fehlerhafte Produktion von B die folgende V3-Struktur darstellt:

290 B: und dann meine ex freundin hat mir gesagt ja bernardo (-)

Nach den Überlegungen, die bei der Probandin S angestellt wurden, wird vermutet, dass der Fehler hier weniger in einer Missachtung der Inversion liegt, als viel mehr darin, dass *und dann* als Diskursmarker verwendet wird und dadurch das Vorfeld zunächst noch unbesetzt zu sein scheint, weshalb der Proband das Subjekt dorthin rückt und dann die erste Konstituente des VK anschließt.

Betrachtet man allerdings die Äußerung näher im Kontext, bleibt ungewiss, ob *und dann* an dieser Stelle als Diskursmarker oder als temporale Adverbiale verwendet wird:

287 B: und ich hab nichts verstanden | ich war so enttäuscht
 P: ja
 B: und dann meine ex freundin hat mir gesagt ja bernardo (-) du (.)
 es geht mir genauso (.) ich [versteh] (-) nichts

Und dann könnte sowohl eine temporale Funktion als auch die Funktion eines Diskursmarkers zugeschrieben werden, weshalb weitere Vorkommen zum Vergleich herangezogen werden müssen. Bei der Suche nach *und dann* im Gespräch stößt man auf sechs Sätze, in denen der Proband die Produktion im temporalen Sinn, dementsprechend als adverbiale Angabe im Vorfeld, mit korrekter V2-Stellung anwendet, wie beispielsweise in folgender Äußerung:

495 B: und dann hat sie gesagt nein (.) haben wir nicht oder (.) doch
 und dann hab ich mich immer gefreut oah cool

An zwei weiteren Stellen tritt *und dann* eher als Diskursmarker auf, wird jedoch umgelenkt oder abgebrochen:

717 B: dass ich irgendwie ähm wie du gesagt hast wörter aufschnappe und ich denke (.) poa ww (.) moment so hab ich gelernt aber warum hab ich so gesagt

720 P: hm_hm

721 B: und dann ah vielleicht weil ich °h (.) leute so was sagen höre und dann (---) es is automatisch so n_prozess in mir (-) der gestartet ist

Der Einbezug von anderen vergleichbaren Produktionen lässt vermuten, dass die vorgestellte fehlerhafte *und dann*-Konstruktion eher als temporale Adverbiale verwendet wurde und die Abweichung deshalb aufgrund einer Missachtung der Inversion zustande kam, was mit Transferprozessen aus dem Portugiesischen oder Englischen zu erklären wäre. Nicht auszuschließen ist jedoch auch die Möglichkeit, dass sie im Sinne eines Diskursmarkers gebraucht und dementsprechend im Vor-Vorfeld platziert wurde. Der Fehler läge also nicht in der Inversionsmissachtung, sondern in der semantischen Übertragung von *e então* auf das Deutsche *und dann*, das syntaktisch dementsprechend wie ein Diskursmarker behandelt wurde.

Proband A

Satztypen	Anzahl	davon korrekt	davon fehlerhaft	Σ
V1 – einteiliger Verbalkomplex	6	6	0	2,5 % V1
V1 – diskontinuierliche Konstituenten	3	3	0	
V2 – einteiliger Verbalkomplex	210	192	18	82,9 % V2
V2 – diskontinuierliche Konstituenten	91	90	1	
VL	53	53	0	14,6 % VL
Σ	363 △ 100 %	344 △ 94,8 %	19 △ 5,2 %	

Dar. 23: Sprachproduktionen des Probanden A (eigene Darstellung)

Vergleichbar mit den anderen brasilianischen Teilnehmenden S und M bestehen die meisten Abweichungen des Probanden A aus Nicht-Beachtungen der Inversionsstellung. Die restlichen Abweichungen verteilen sich auf die Fehlerkategorien ‚V3 - ohne Inversionsfehler‘ (zwei Fälle), ‚V3 als falscher Anschluss an einen NS‘ (drei Abweichungen) und in zwei Fällen ‚V1 statt V2‘.

Zwölf der insgesamt 19 gefundenen Abweichungen der Sprachproduktionen des Probanden A beruhen auf einer fehlenden Inversion, wie folgende Sätze aus dem Korpus zeigen:

402 A: und (-) heute sie kommen ja nach deutschland

163 A: und dann es gibt frauen die etwas langsam sind

Ähnlich wie bei den anderen brasilianischen Probanden ist bei den abweichenden Inversionsstellungen von A von Performanzfehlern auszugehen, die aufgrund von Transferprozessen zustande kommen. Da der Brasilianer angab, viel Kontakt zu ausländischen Studierenden zu haben und deshalb auch viel Englisch im Alltag zu reden, könnten die Interferenzen be-

zöglich der abweichenden Inversionsstellung sowohl durch das Portugiesische als auch durch das Englische bedingt sein.

Transferprozesse aus dem Englischen werden auch bei folgenden Äußerungen vermutet:

391 A: meine deutsche mutter (--) war okay damit (.) so ich meine (.)
meine geschwister auch

1052 A: weil (.) ich arbeite nicht nur als kellner sondern auch als
bartender

T: achso

A: so ich hatte da schon einiges [dann]

T: [und wie machst] du_s dann

A: gelernt

Die genannten Beispiele weisen eine interessante Struktur auf, die den Äußerungen von S gleichen, bei denen angenommen wurde, dass S die Funktion des portugiesischen *então* als Diskursmarker auf die deutsche Übersetzung *dann* überträgt. Ein ähnlicher Vorgang scheint auch hier abzulaufen: Der Proband A leitet in zwei Fällen einen Satz mit *so* ein, dem jedoch nicht direkt der VK, sondern zunächst eine andere Konstituente – hier jeweils das Subjekt – folgt, so dass das Verb inkorrekterweise auf die dritte Position rückt. In beiden Beispielen nimmt *so* eher die Funktion eines Diskursmarkers ein, was in dieser Weise im Deutschen nicht korrekt ist, allerdings stark an das Englische *so* erinnert, dem diese Funktion u.a. zukommt. Dementsprechend nahe liegt die Vermutung, dass eine Interferenz aus dem Englischen stattfindet und der Sprecher die Funktion des englischen *so* auf das deutsche Homograph überträgt, wodurch es sowohl auf semantischer als auch auf syntaktischer Ebene zu Abweichungen kommt.

Weitere Inferenzen werden bei Äußerungen wie folgender – die im Gespräch von A und T insgesamt drei Mal auftreten – vermutet:

820 A: ähm (--) ah meine familie ist ja deutsche (.) jetzt (-) also wenn
ich von familie red es sind [immer die deutsche familie]

Ebenso wie bei S treten bei A Abweichungen nach *wenn*-Sätzen auf, die darin bestehen, dass der VK nicht direkt an den NS angeschlossen wird, sondern noch eine Konstituente – meist das Subjekt – eingeschoben wird. Dieser Fehler könnte durch Transferprozesse aus dem Portugiesischen oder dem Englischen entstanden sein, wie bereits diskutiert wurde.

In zwei Fällen verwendet A eine V1- statt einer V2-Struktur – ein Fehlertyp, der auch bei der brasilianischen Probandin M festgestellt wurde:

308 A: [also] (---) °h und (-) ja und zu denen hab ich au immer noch
kontakt | [es is auch so] °hh die sind nicht adoptiert worden

T: [interessant]

A: [ging_s damals nicht]

1036 T: gibt eigentlich nur pitu oder gibt_s noch was anderes
 A: gibt_s auch anderes

Auffällig ist zunächst, dass beide Abweichungen in Verbindung mit *es* auftreten. Sucht man jedoch im Gespräch von A und T nach weiteren vergleichbaren Strukturen, stellen sich diese Abweichungen als Einzelfälle heraus: an anderen Stellen wird entweder *es gibt* korrekt produziert oder die Struktur *gibt's* wird syntaktisch dadurch richtig, dass ein Adverb voran geht (*es ging* kommt im Korpus nicht vor). Möglich wäre, dass der Proband *gibt's* bzw. *ging's* als *chunk* abgespeichert hat und sich im Moment der Produktion der Inversion nicht bewusst ist. Im zweiten Beispiel mag die Abweichung auch dadurch zustande kommen, dass A seine Gesprächspartnerin imitiert, die ihn fragt: *Gibt's auch noch was anderes?*, woraufhin er mit *gibt's* antwortet. Transferprozesse können jedoch an dieser Stelle kaum eine Erklärung bieten.

Probandin E

Satztypen	Anzahl	davon korrekt	davon fehlerhaft	Σ
V1 – einteiliger Verbalkomplex	5	5	0	2,3 % V1
V1 – diskontinuierliche Konstituenten	2	2	0	
V2 – einteiliger Verbalkomplex	143	132	11	71,6 % V2
V2 – diskontinuierliche Konstituenten	71	68	3	
VL	78	76	2	26,1 % VL
Σ	299 ≙ 100 %	283 ≙ 94,6 %	16 ≙ 5,4 %	

Dar. 24: Sprachproduktionen der Probandin E (eigene Darstellung)

Im Gespräch der türkischen Probandin E mit der Deutschen L konnten 16 Abweichungen von E identifiziert werden, die sich folgendermaßen aufteilen: vier *token* mit Missachtung der Inversion, zwei fehlerhafte V3-Stellungen (unter Beachtung der Inversion), vier inkorrekte Anschlüsse an einen NS, eine V2- statt einer VL-Struktur und zwei VL- statt V2-Stellungen. Außerdem fehlt in drei Fällen ein Teil des Verbalkomplexes.

Missachtung der Inversion:

297 E: ähm da es war (.) sosialanthropologie

343 E: ja und ähm ja (-) deswegen ich hab m einfach mal in fünfte semester meine migration als handlungfelds gewählt

Eine mögliche Erklärung für die Inversionsfehler könnten Transferprozesse aus dem Englischen, kaum jedoch aus dem Türkischen sein. So würden beispielsweise im Türkischen die beiden Konstituenten des VK *habe gewählt* des zweiten Beispielsatzes am Satzende stehen

und außerdem das Subjekt *ich* – sofern es nicht betont werden soll – nicht realisiert werden. Neben einer möglichen Interferenz aus dem Englischen könnte Lees Ansatz eine Erklärungsmöglichkeit für die Inversionsmissachtungen bieten, wie bereits bei den brasilianischen Probanden beschrieben wurde.

Zwei Äußerungen konnten gefunden werden, bei denen die Inversion korrekt ausgeführt wird, es jedoch trotzdem zu einer fehlerhaften V3-Struktur kommt:

304 E: und ja deswegen da war es einfach (.) überlegung

310 E: deswegen da war es äh für uns nicht zufall eigentlich so geplant
dass wir (.) einfach °h hierher kommen

Auch hier ist eine Interferenz aus dem Türkischen nicht plausibel, stattdessen können die Abweichungen eher auf die Interimsprache der Probandin zurückgeführt werden. Suchergebnisse zum Konjunkionaladverb *deswegen* ergeben, dass die Türkin dieses manchmal inkorrektweise mit nachfolgendem Subjekt gebraucht, an anderen Stellen jedoch richtig benutzt, die Inversion befolgt und einen Teil des VK auf *deswegen* folgen lässt. Rückschlüsse auf Fehlermuster können daher keine gezogen werden. Auffällig ist aber auch, dass in beiden Beispielen die Produktion *da war es* vorkommt, die die Sprecherin möglicherweise als eine Einheit abgespeichert hat. Da keine weiteren Vorkommen dieser Produktion im Korpus gefunden wurden, kann dies nicht bestätigt werden. Vermutet werden kann jedoch, dass diese als *chunk* verwendet wird und deshalb ungeachtet der Verbstellung als Ganzes an *deswegen* angeschlossen wird.

In vier Fällen produziert die Türkin eine fehlerhafte V3-Stellung, indem sie den VK nicht direkt an den NS (in allen Beispielen *wenn*-Sätze) anschließt, sondern eine Konstituente, das Subjekt, dazwischenschiebt:

67 E: und ja küche is drin (.) bad is drin und °hh natürlich man wenn
man zu zweit lebt man braucht schon auch ein °h ein andere raum

Transferprozesse aus dem Türkischen sind bei diesem Fehlertyp eher nicht zu vermuten, da der Satz, der an den *wenn*-Satz angeschlossen wird, im Türkischen zum einen eine VL-Stellung aufweisen und zum anderen das Subjektpronomen nicht realisiert würde. Von einer Fossilisierung einer V3-Stellung nach mit *wenn* eingeleiteten Nebensätzen ist bei der Probandin ebenfalls nicht auszugehen. Mögliche Erklärungen könnten Transferprozesse aus dem Englischen oder aber ein erhöhter Prozessierungsaufwand beim Trennen von S und V, also beim Inversionsprozess, sein.

Ähnliche Erklärungsmöglichkeiten könnten für folgendes Beispiel gegeben werden, in dem die Sprecherin keine VL-Stellung produziert, sondern auf V2 mit SV-Abfolge ausweicht:

213 E: °h es bringt trotzdem nicht
 L: nee
 E: da freiburg is so eine notfall
 L: ja
 E: stand

An dieser Stelle überträgt sie möglicherweise die in der gesprochenen Sprache übliche V2-Stellung bei *weil* auf das semantisch vergleichbare *da*, wodurch es zu einer Abweichung kommt. Denkbar wäre aber auch, dass die Probandin aufgrund des erhöhten neuronalen Aufwands die SV-Einheit nicht trennt und deshalb das Verb nicht an die letzte Position stellt. Transferprozesse, gerade aus dem Türkischen, das keine verbale Entsprechung für *sein* kennt, sind nicht anzunehmen.

Im Gegensatz dazu sind bei folgenden Äußerungen durchaus durch die L1 bedingte Interferenzen denkbar:

691 E: essen hat mir gar nicht gefallen diese stadt ja chaotisch war
 692 L: hm hm
 693 E: und groß war und

Die Probandin platziert das Verb auf der letzten statt auf der zweiten Position, was möglicherweise auf das Türkische zurückzuführen ist, das an dieser Stelle eine solche Struktur vornehmen würde. Im Gegensatz zur Gegenwartsform, in der das Kopulaverb *sein* im Türkischen nicht realisiert wird, findet es in der Vergangenheitsform seinen Platz für gewöhnlich an letzter Stelle.

Interferenzen werden auch bei folgendem Fehlertyp vermutet, bei dem ein Teil des VK nicht produziert wird:

682 E: wenn es andere stadt wäre (.) zum beispiel in zweitausendacht äh
 für sprachkurs °h für deutsche sch äh für deutsch äh also
 sprachreise gemacht

Die Sprecherin realisiert in der Äußerung *also Sprachreise gemacht* weder das Subjektpronomen *ich* noch das Hilfsverb *habe*. Dies erinnert stark an das Türkische, das die Vergangenheitsform, die im vorliegenden Beispiel verwendet würde, anders als im Deutschen nicht mit einem Auxiliar bildet, sondern durch Suffixe kennzeichnet, die an den Verbstamm angehängt werden. An die Kennzeichnung des Perfekts wiederum werden die Personalendungen angehängt, so dass am Verb selbst – das auf letzter Position steht – sowohl Tempus als auch Numerus erkenntlich sind, die an keiner anderen Stelle mehr markiert werden müssen. Damit könnte erklärt werden, warum die türkische Probandin sowohl das Subjektpronomen *ich* als

auch das Auxiliar *habe* weglässt und lediglich das Partizip des Vollverbs *machen* ans Satzende stellt.

Probandin D

Satztypen	Anzahl	davon korrekt	davon fehlerhaft	Σ
V1 – einteiliger Verbalkomplex	5	5	0	1,4 % V1
V1 – diskontinuierliche Konstituenten	0	0	0	
V2 – einteiliger Verbalkomplex	171	164	7	80,3 % V2
V2 – diskontinuierliche Konstituenten	115	109	6	
VL	65	65	0	18,3 % VL
Σ	356 △ 100 %	343 △ 96,3 %	13 △ 3,7 %	

Dar. 25: Sprachproduktionen der Probandin D (eigene Darstellung)

Im Gespräch der türkischen Probandin D mit der Deutschen N wurden 13 *token* als abweichend klassifiziert, die alle einem V3-Fehlertyp zugeordnet werden können.

In insgesamt zehn Fällen missachtet die Probandin die Inversionsstellung, wobei interessanterweise sechs davon nach *dann* und drei nach *deswegen* produziert wurden:

62 D: und so weiter °hh genau und deswegen ich wollte hier auch höhle machen | aber ähm das sind ja ff (.) noch viel zu hell

133 D: und dann sie sagte °hh ja dann ich war zu hause und ich hab so gedacht (.) ich hätte ja nichts zu tun ich hätte alles erledigt

Sowohl für *dann* als auch für *deswegen* lassen sich im Korpus Gegenbeispiele finden, die zeigen, dass die Probandin die Inversionsregel, die sie nach anderen Adverbien fast durchgängig richtig anwendet, durchaus auch nach diesen zwei korrekt benutzen kann; allerdings überwiegt im Fall von *dann* der Anteil von fehlerhaften Äußerungen. In beiden Fällen handelt es sich wahrscheinlich um Performanzfehler, die auf eine noch unvollständige Automatisierung der Inversion nach *dann* und *deswegen* schließen lassen. Vermutlich verbergen sich Interferenzen hinter diesen Abweichungen, die auf das Englische zurückzuführen sind, das die Probandin nach eigenen Angaben sehr gut beherrscht. Gerade *dann*, das dem englischen *then* sowohl auf phonetischer als auch teilweise auf semantischer Ebene ähnelt, legt Transferprozesse als Erklärungsmöglichkeit nahe. Was außerdem für Transfer zwischen *and then* und *und dann* spricht, ist folgendes Beispiel, in dem *und dann* als Diskursmarker verwendet wird:

722 D: °h und dann ich möchte (--) ja ich hab so bisschen lust auf (.)
 723 so reisen und leute besuchen | ich hab auch ein gute freundin
 724 in ähm in ähm (--) lissabon

Die Produktion wird zwar nicht beendet (weshalb sie nicht zu den gewerteten *token* zählt), allerdings zeigt sie, dass die Probandin *und dann* auch im Sinne eines Diskursmarkers verwendet, was die These der Interferenz aus dem Englischen stützt.

Ein ähnlicher Fall liegt bei folgenden Beispielen vor, hinter denen sich wahrscheinlich ebenfalls Transferprozesse aus dem Englischen verbergen:

166 D: und es stehen aber aufgaben hihi [so ich muss] mich nochmal
ransetzen

315 D: und bei uns gibt_s ja diese balkonkasten ja (.) °h und (.)
rolladen hängt (.) also bleibt immer bei dem balkonkasten hängen

N: hm_hm

D: so ich hab das so bisschen runtergezogen (.) den rolladen

Wie bereits beim brasilianischen Probanden A vermutet wurde, könnte sich den mit *so* eingeleiteten Äußerungen das englische *so* zugrunde liegen, das als Diskursmarker verwendet wird, was zwar im Englischen korrekt wäre, im Deutschen jedoch eine semantische Abweichung darstellt. Dadurch dass *so* als Diskursmarker behandelt und dementsprechend im Vorfeld positioniert wird, ergibt sich ein auf syntaktischer Ebene ungrammatischer Satz, in dem der VK hinter eine weitere Konstituente tritt. Die türkische Probandin produziert, ebenso wie der Brasilianer A, in den drei identifizierten Abweichungen jeweils die Abfolge ‚so-S-V‘, was der Struktur im Englischen entspricht. Interferenzen aus der zunächst gelernten L2 Englisch auf die Tertiärsprache Deutsch sind an dieser Stelle sehr wahrscheinlich.

Proband F

Satztypen	Anzahl	davon korrekt	davon fehlerhaft	Σ
V1 – einteiliger Verbalkomplex	9	9	0	4,5 % V1
V1 – diskontinuierliche Konstituenten	3	3	0	
V2 – einteiliger Verbalkomplex	156	140	16	79,9 % V2
V2 – diskontinuierliche Konstituenten	59	56	3	
VL	42	42	0	15,6 % VL
Σ	269 ≙ 100 %	250 ≙ 92,9 %	19 ≙ 7,1 %	

Dar. 26: Sprachproduktionen des Probanden F (eigene Darstellung)

Im Gespräch zwischen L und F wurden von 269 ausgewerteten *token*, die der türkische Proband produzierte, insgesamt 19 als ungrammatisch klassifiziert. Auffällig ist, dass F als einziger der Teilnehmenden keine Fehler begeht, die auf einer Missachtung der Inversion beruhen. Seine Abweichungen setzen sich wie folgt zusammen: zwei fehlerhafte V3-Stellungen, ein ungrammatischer Anschluss an einen NS, eine V1- statt V2-Struktur sowie 15 Äußerungen, bei denen das Kopulaverb *sein* fehlt.

Gerade der letzte Fehlertyp ragt besonders aus dem Korpus heraus, weshalb vor allem dieser vorgestellt werden soll. In 13 der 15 Fälle fehlt im Anschluss an das Subjekt *das* das Kopulaverb *ist*, wie folgende Beispiele verdeutlichen:

13 F: hm_hm das die beliebste äh vorname in der türkei für männer

348 F: woa das echt cool

825 F: das (.) ein kleines inseln oder wie ein inseln aber

434 F: echt ja | das echt eine traumstadt

Da gerade bei *das ist* Verschleifungen zu erwarten sind und unter Muttersprachlern Äußerungen wie *das is* oder *das's* üblich wären, wurde zunächst angenommen, der türkische Proband produziere ein Kopulaverb, das jedoch aufgrund einer starken Enklise kaum hörbar ist. Da sich die Stellen häuften, an denen der Eindruck entstand, dass kein Verb vorhanden sei, wurden diese unter sehr reduzierter Geschwindigkeit mehrere Male angehört und außerdem anderen Muttersprachlern vorgespielt, die ebenso kein Verb bzw. eine Form von ‚s‘ stellvertretend für *ist* hören konnten. Durchsucht man das Gespräch nach anderen vergleichbaren Äußerungen fällt auf: in nur einem der Fälle, wo das Kopulaverb *ist* auf das Subjekt *das* folgen sollte, wird es produziert:

879 L: ja das is schade
F: das is schade

Da bei diesem Beispiel jedoch davon ausgegangen werden kann, dass der türkische Proband lediglich das wiederholt, was seine deutsche Gesprächspartnerin sagt, kann die Äußerung vernachlässigt werden. Es scheint also eine Fossilisierung der fehlerhaften Struktur ‚*das* ohne Kopulaverb‘ vorzuliegen, die höchstwahrscheinlich durch Transferprozesse aus der L1 bedingt ist, in der bei solchen Sätzen (zumindest im Präsens) kein Kopulaverb verwendet wird. Interessant ist, dass der Proband im Präteritum ein Kopulaverb verwendet, analog zum Türkischen, in dem in der Vergangenheitsform ebenso ein Verb gebraucht wird:

112 F: ja das war echt cool

Über das Fehlen des Kopulaverbs im Anschluss an *das* hinaus, lassen sich zwei weitere Beispiele finden, in denen *ist* nicht produziert wird:

869 F: wow istanbul echt geil

1097 F: interessant aber °hh was dann jetzt

An anderen Stellen im Korpus finden sich jedoch auch Gegenbeispiele, in denen das Kopulaverb korrekt verwendet wird:

409 F: ja bei uns ist es (--) auch sehr beliebt oder sehr

476 F: man ist immer (.) im stress in eile und

Es lässt sich zusammenfassen, dass F Performanzfehler hinsichtlich des Kopulaverbs *sein* begeht, die auf Interferenzen beruhen, jedoch nur im Falle der Auslassung von *ist* nach *das* von einer Fossilisierung gesprochen werden kann.

Proband G

Satztypen	Anzahl	davon korrekt	davon fehlerhaft	Σ
V1 – einteiliger Verbalkomplex	7	7	0	4,0 % V1
V1 – diskontinuierliche Konstituenten	4	4	0	
V2 – einteiliger Verbalkomplex	144	141	3	83,2 % V2
V2 – diskontinuierliche Konstituenten	83	80	3	
VL	35	35	0	12,8 % VL
Σ	273 ≙ 100 %	267 ≙ 97,8 %	6 ≙ 2,2 %	

Dar. 27: Sprachproduktionen des Probanden G (eigene Darstellung)

Im Gespräch des türkischen Probanden G mit dem Deutschen K wurden sechs *token* von G als inakzeptabel klassifiziert, wobei drei davon eine Nicht-Beachtung der Inversion darstellen, eine Produktion als fehlerhafte V3-Struktur (unter Beachtung der Inversion) identifiziert wurde und zwei Äußerungen dem Fehlertyp ‚VL statt V2‘ entsprechen.

Interessanterweise tauchen die fehlerhaften V3-Strukturen nach *dann* auf, was an die türkische Probandin D erinnert:

31 G: und äh das is halt dann einfach angenehm und dann man lacht viel
oder man (.) man hat viele emotionen °h das macht halt dann spaß

590 G: äh hab dann angefangen zu essen dann (.) stephan hat angefangen
äh irgendwelche komische geräusche zu machen

Bei D wurde bereits über mögliche Interferenzen aus dem Englischen diskutiert. Transferprozesse aus der L1 hingegen scheinen keine Erklärungsmöglichkeiten für die Abweichungen zu bieten, obwohl im zweiten Beispiel das Subjekt *Stephan* durchaus der Adverbialen *dann* im Türkischen folgen würde. Dennoch ist eine Interferenz kaum plausibel, da das Verb am Satzende stünde und zudem im ersten Beispiel das Subjekt *man* im Türkischen nicht an *dann* angeschlossen würde.

Durch das Türkische hervorgerufene Interferenzen werden jedoch bei folgenden Abweichungen vermutet:

629 G: sehr (.) sehr international ähm (-) lustige nachbarn also die
nachbarn so bisschen (.) recht orientiert waren

632 G: aber nachdem die uns kennengelernt haben irgendwie (.) wie ein
[familie geworden sind]

Im ersten Satz platziert der Proband das finite Verb inkorrekterweise am Satzende, anstatt eine V2-Struktur vorzunehmen, bei der der VK im Anschluss an das S *die Nachbarn* folgt. Im zweiten Beispiel müsste das finite Verb direkt an das durch den mit *nachdem* eingeleiteten NS besetzte Vorfeld angeschlossen werden. Doch G stellt den VK ans Ende und realisiert zudem kein Subjektpronomen – beides Indizien für einen Transferprozess aus dem Türkischen.

4.4 Ergebnisse

Auswertung der brasilianischen Probandengruppe

Vergleicht man die individuellen Fehleranalysen der einzelnen brasilianischen Probanden untereinander, lassen sich einige Gemeinsamkeiten hinsichtlich ihrer Verbstellungsabweichungen erkennen, welche wiederum Transferprozesse nahe legen.

Zunächst kann die Nicht-Beachtung der Inversion genannt werden, die bereits weiter oben als sehr auffällig im Vergleich mit der türkischen Gruppe beschrieben wurde. Sie ist nicht nur innerhalb der brasilianischen Probandengruppe die am häufigsten auftretende Abweichung, sondern auch individuell gesehen der Fehlertyp, der am meisten von den einzelnen Probanden produziert wird: Von Probandin S 18 Mal (von insg. 27 Fehlern), von Probandin M 11 Mal (von insg. 17 Fehlern), von Proband A in 12 Fällen (von insg. 19 Fehlern) und sogar von Proband B, in dessen Gespräch lediglich eine Abweichung gefunden wurde, wird die Inversion in diesem Fall missachtet. Wie die exemplarisch vorgestellten Äußerungen zeigten, stellen die Brasilianer in den meisten Fällen eine adverbiale Angabe ins Vorfeld, auf die jedoch nicht das finite Verb in der linken Satzklammer folgt, sondern zunächst das Subjekt eingeschoben wird, was die Produktionen ungrammatisch werden lässt. Interferenzen aus dem Portugiesischen liegen dabei nahe und erscheinen auch plausibel, dennoch darf nicht außer Acht gelassen werden, dass auch negativer Transfer aus dem Englischen eine Erklärung für die Inversionsmissachtungen bieten kann. Je nach Englischkompetenz und -verwendung des jeweiligen Probanden im Alltag mag die erste L2 die brasilianischen Deutschsprecher stärker oder schwächer beeinflussen und dementsprechend Transferprozesse begünstigen.

Eine weitere Auffälligkeit innerhalb der brasilianischen Probandengruppe ist die Adverbiale *dann*, die bei allen brasilianischen Probanden in Zusammenhang mit fehlerhaften V3-Produktionen (mit und ohne Inversionsstellung) auftritt. Wie besonders bei Probandin S herausgearbeitet wurde, wird *dann* von den brasilianischen Deutschsprechern sowohl als temporale Adverbiale verwendet – an die oftmals das Subjekt oder eine andere Konstituente statt des Verbalkomplexes angeschlossen wird –, aber auch als Diskursmarker gebraucht, was auf

semantischer und syntaktischer Ebene zu inkorrekten Äußerungen führt. Interferenzen bieten eine plausible Erklärung dafür: Sowohl die Funktionen als auch die Bedeutungen und der häufige Gebrauch des portugiesischen *então* werden auf das deutsche *dann* übertragen, wodurch die beschriebenen Abweichungen zustande kommen. Nicht auszuschließen ist jedoch bei der Verwendung des temporalen *dann* mit anschließendem Inversionsfehler auch eine Interferenz aus dem Englischen.

Vergleichbar mit *dann* sind fehlerhafte V3-Strukturen, die mit *so* eingeleitet werden und an die die Probanden (A & S) zunächst eine weitere Konstituente anschließen, bevor das Finitum platziert wird. Die dazu angestellten Überlegungen deuten auf Transferprozesse aus dem Englischen hin. So kann davon ausgegangen werden, dass hier die pragmatische Diskursmarkerfunktion des englischen *so* samt seiner anschließenden SV-Struktur auf das Deutsche übertragen wird. An der Stelle, an der *so* keine Diskursmarkerfunktion inne hat und stattdessen als konsekutive Adverbiale mit anschließender SV-Struktur verwendet wird (bei Probandin S), wäre auch eine Interferenz aus dem Portugiesischen denkbar.

Eine weitere Gemeinsamkeit der untersuchten Brasilianer hinsichtlich abweichender Verbstellungen sind V3-Strukturen als fehlerhafte Anschlüsse an Nebensätze, die interessanterweise alle nach mit *wenn* eingeleiteten Konditionalsätzen auftreten. Wie weiter oben diskutiert wurde, sind auch hier Transferprozesse aus dem Portugiesischen oder aus dem Englischen zu vermuten.

Weitere Interferenzen aus dem Portugiesischen oder möglicherweise auch aus dem Englischen werden bei den vorgestellten Nebensätzen angenommen, die statt einer VL- eine V2-Struktur aufweisen.

Aus der individuellen Fehleranalyse und dem zusammenfassenden Blick auf die brasilianische Probandengruppe ergibt sich folgende Übersicht:

Fehlertyp	Anzahl	Mögliche Transferprozesse
1) V3/Missachtung der Inversion	42	Interferenzen aus dem Portugiesischen; möglicherweise auch aus dem Englischen
2) V3/ohne Missachtung der Inversion	7	Interferenzen aus dem Portugiesischen, aber auch aus dem Englischen
3) V3 als falscher Anschluss an NS	6	Interferenzen aus dem Portugiesischen sowie möglicherweise aus dem Englischen
4) V1 statt V2	6	Keine Transferprozesse zu vermuten
5) V2 statt VL	3	Interferenzen aus dem Portugiesischen und/oder dem Englischen

Dar. 28: Fehlertypen der Brasilianer und mögliche Transferprozesse (eigene Darstellung)

Auswertung der türkischen Probandengruppe

Im Vergleich der türkischen Probanden untereinander lässt sich hinsichtlich des ersten Fehlertyps, der Nicht-Beachtung der Inversion, zunächst feststellen, dass dieser lediglich bei drei der vier Sprecher auftritt. Ein türkischer Proband missachtet die Inversion an keiner im Korpus gefundenen Stelle, wohingegen bei den anderen Probanden zwischen drei und zehn Abweichungen dieser Art festgestellt werden konnten. Sehr auffällig ist, dass 12 der 17 gefundenen Inversionsmissachtungen innerhalb der türkischen Probandengruppe nach den Adverbien *dann* und *deswegen* auftreten: In 8 Fällen folgt eine SV-Einheit auf *dann* und an vier Stellen im Korpus wird eine fehlerhafte SV-Abfolge nach *deswegen* produziert. Wie bereits diskutiert wurde, bietet das Türkische keine Erklärung für die Nicht-Beachtung der Inversion, weshalb ein negativer Transfer aus dem Englischen vermutet wird. Gerade bei *dann*, das dem englischen *then* semantisch und phonetisch ähnelt, liegt eine Interferenz aus dem Englischen nahe. Neben der fehlerhaften syntaktischen Konstruktion, die wahrscheinlich mit dem Transfer aus dem Englischen auf das Deutsche übertragen wird, wird die eigentlich temporale Adverbiale an drei Stellen im Korpus semantisch von den Türken verändert und als Diskursmarker gebraucht, was ebenfalls eine Interferenzvermutung aus dem Englischen unterstützt. Vergleichbar dazu wird auch bei dem von der Probandin D als Diskursmarker verwendeten *so* mit anschließender SV-Abfolge ein negativer Transfer aus dem Englischen angenommen.

V3-Strukturen als fehlerhafte Anschlüsse an Nebensätze werden von den türkischen Probanden in allen Fällen nach mit *wenn* eingeleiteten Konditionalsätzen produziert, wofür möglicherweise Transferprozesse aus dem Englischen verantwortlich sind. Interferenzen aus dem Türkischen sind an diesen Stellen nicht plausibel.

Im Gegensatz dazu sind Einflüsse aus dem Türkischen bei fehlenden Konstituenten des VK naheliegend, wie vor allem bei Proband F, aber auch bei Probandin E beschrieben wurde. Mit 18 Abweichungen insgesamt stellt dieser Fehlertyp den am häufigsten unter den Türken auftretenden dar, wobei anzumerken ist, dass die große Anzahl vor allem Proband F zuzuschreiben ist, der in 15 Fällen das Kopulaverb *sein* nicht realisiert. Damit kann der Fehlertyp keineswegs für die türkische Probandengruppe verallgemeinert werden, sondern beschreibt viel mehr die individuelle Fossilisierung des Probanden F, wie sie in der Fehleranalyse dargestellt wurde. Dennoch kann festgehalten werden, dass ein starker Einfluss der L1 bei diesem Fehlertypus zu vermuten ist.

Interferenzen aus der L1 werden außerdem bei den aufgezeigten Äußerungen angenommen, die mit einer VL- statt V2-Struktur realisiert wurden, wie weiter oben beschrieben.

Zusammenfassen lassen sich die Fehlertypen der türkischen Deutschsprecher und die sich möglicherweise dahinter verbergenden Transferprozesse wie folgt:

Fehlertyp	Anzahl	Mögliche Transferprozesse
1) V3/Missachtung der Inversion	17	Interferenzen aus dem Englischen möglich; nicht jedoch aus dem Türkischen
2) V3/ohne Missachtung der Inversion	8	Interferenzen aus dem Türkischen nicht plausibel; teils vermutete Interferenzen aus dem Englischen
3) V3 als falscher Anschluss an NS	5	Transfer aus dem Englischen möglich
4) V1 statt V2	1	Keine Transferprozesse anzunehmen
5) V2 statt VL	1	Kein Transfer aus dem Türkischen oder Englischen zu vermuten
6) fehlende Konstituente des Verbalkomplexes	18	Interferenzen aus dem Türkischen
7) VL statt V2	4	Interferenzen aus dem Türkischen

Dar. 29: Fehlertypen der Türken und mögliche Transferprozesse (eigene Darstellung)

Vergleich der Probandengruppen

Wie die Auswertungen zeigen, bieten Interferenzen aus der jeweiligen L1 oder dem Englischen als erste L2 an zahlreichen Stellen eine plausible Erklärung für abweichende Verbstellungen. Vergleicht man die herausgearbeiteten Transfervermutungen der brasilianischen Probandengruppe mit denen der türkischen, können die Erklärungsversuche für die Abweichungen nochmals konkretisiert werden.

Hinsichtlich fehlerhafter Inversionsstellungen wurden bei den Brasilianern negative Transferprozesse aus dem Portugiesischen oder aus dem Englischen vermutet, während bei den Türken lediglich Interferenzen aus dem Englischen denkbar sind. Dass die Brasilianer mehr als doppelt so oft wie die Türken die Inversion missachten, ist ein signifikanter Unterschied und stützt die Kontrastivhypothese, so dass von einem starken Einfluss der L1 (Portugiesisch) ausgegangen werden kann. Inwiefern die erst-gelernte L2 als Transferquelle dient, lässt sich nicht genau nachvollziehen. Da die türkischen Probanden die Inversionsstellung ebenfalls an zahlreichen Stellen missachten und dies mit einem Einfluss des Englischen erklärt werden kann, ist jedoch davon auszugehen, dass auch die Brasilianer neben ihrer L1 bei solchen Strukturen von ihrer ersten L2 beeinflusst werden. Sowohl bei den Brasilianern als auch bei den Türken werden dementsprechend Interferenzen in Bezug auf die Nicht-Beachtung der Inversion angenommen. Möglicherweise können die Abweichungen allerdings zum Teil auch

dem erhöhten neuronalen Prozessierungsaufwand angelastet werden, der für die Trennung der SV-Einheit nötig ist. Wahrscheinlich kommen multikausale Fehlerklärungen der Wahrheit am nächsten und sowohl die L2 als Transferquelle als auch kognitive Prozesse sind für die Abweichungen verantwortlich. Dass die Probanden die Entwicklungsreihenfolge der deutschen Wortstellung, wie Pienemann sie beschreibt, noch nicht durchlaufen haben und deshalb Inversionsfehler begehen, bietet keine Erklärung, wie anhand der individuellen Fehleranalysen gezeigt wurde.

Neben dem nachgewiesenen Einfluss der L1 (im Fall des Portugiesischen) in Bezug auf Inversionsstrukturen, unterstreicht ein Vergleich der beiden Gruppen außerdem die Transfervermutungen hinsichtlich der Fehlertypen ‚6) fehlende Konstituente des VK‘ und ‚7) VL- statt V2-Struktur‘. Diese Strukturen wurden lediglich von den türkischen Sprechern, nicht aber von den brasilianischen, produziert, was einen signifikanten Unterschied zwischen den zwei Probandengruppen darstellt. Außerdem zeigten die Überlegungen, die bei der individuellen Fehleranalyse diesbezüglich angestellt wurden, dass diese Abweichungen auf Interferenzen aus dem Türkischen zurückgeführt werden können, was auch hier für eine Bestätigung der Kontrastivhypothese spricht.

Hinsichtlich der anderen aufgelisteten Fehlerkategorien 2), 3), 4) und 5) konnten keine signifikanten Unterschiede zwischen den untersuchten Brasilianern und Türken ausgemacht werden, weshalb keine eindeutige Aussage in Bezug auf die Kontrastivhypothese möglich ist. Dennoch bieten Transferprozesse an zahlreichen Stellen – abgesehen vom Fehlertyp ‚V1 statt V2‘ bei dem nicht von Interferenzen auszugehen ist – eine plausible Erklärung für die gefundenen Abweichungen. Auffallend sind dabei vor allem die fehlerhaften Äußerungen, die den brasilianischen und türkischen Probanden gemein sind und die wiederholt auftauchen: Abweichungen nach mit *so* eingeleiteten Produktionen, fehlerhafte V3-Strukturen, die auf *dann* folgen, sowie inkorrekte Anschlüsse an *wenn*-Sätze.

Sowohl die Brasilianer als auch die Türken verwendeten *so* als Diskursmarker, was dem englischen *so* entsprechen würde, im Deutschen jedoch auf semantischer und auch auf syntaktischer Ebene zu Abweichungen führt. Da diese Abweichung bei beiden Gruppen vorzufinden ist, liegt eine Interferenz aus der ihnen gemeinsamen L2 nahe.

Eine weitere Gemeinsamkeit der zwei Gruppen stellen die fehlerhaften V3-Strukturen dar, die auf die Adverbiale *dann* folgen. Während die brasilianischen Probanden insgesamt 16 Äußerungen produzieren, bei denen auf diese Adverbiale zunächst eine andere Konstituente vor dem VK folgt, sind es bei den türkischen Sprechern insgesamt 8 Fälle. Bei den brasiliani-

schen Probanden wurde ein starker Einfluss aus dem Portugiesischen vermutet, gerade auch weil die Adverbiale an mehreren Stellen mit der Funktion eines Diskursmarkers auftritt, und außerdem ein möglicher Transfer aus dem Englischen angenommen wird, während bei den türkischen Deutschsprechenden kein Transfer aus der L1, aber eine Interferenz aus dem Englischen plausibel ist. Dass die Fehleranzahl bei beiden Gruppen auffällig und bei den Brasilianern außerdem doppelt so hoch ist, zeigt, dass Transfervorgänge sowohl aus der L1 als auch aus einer zuvor gelernten L2 eine große Rolle im Sprachlernprozess spielen.

Auffällig im Vergleich der Probandengruppen sind außerdem die V3-Strukturen, die als fehlerhafte Anschlüsse an NS realisiert wurden. Alle Abweichungen dieser Fehlerkategorie wurden sowohl von Brasilianern als auch von Türken nach mit *wenn* eingeleiteten NS produziert. Während bei den brasilianischen Teilnehmenden über Transferprozesse aus dem Portugiesischen und eventuell auch aus dem Englischen spekuliert wurde, kam auf Seite der türkischen Probanden lediglich das Englische als Transfersprache in Frage. Auch hierin könnte eine Bestätigung für Transferprozesse gesehen werden. Andererseits könnte auch – gerade wegen der Überschneidung der Probandengruppen – hinterfragt werden, ob diese Struktur bei Deutschlernenden unabhängig von ihrer L1 zu Produktionsschwierigkeiten führt, so dass keine Transferprozesse, sondern intralinguale Ursachen für die Fehler verantwortlich sind.

5. Schlussbetrachtung

Wie die vorgestellte Fallstudie zeigen konnte, ‚stolpern‘ auch sehr fortgeschrittene Deutschlernende, die bereits die Erwerbsstufen der Verbstellung wie Clashen/Meisel/Pienemann sie formulieren, durchlaufen haben, bei spontanen mündlichen Sprachproduktionen an manchen Stellen über die Syntax des Deutschen. So konnten von den 2676 ausgewerteten *token* der acht untersuchten brasilianischen und türkischen Probanden rund 4,4% als – hinsichtlich ihrer Verbstellung – fehlerhafte Äußerungen identifiziert werden. Wie anhand der individuellen Fehleranalysen deutlich wurde, handelte es sich dabei meist um Performanzfehler, die als Versprecher oder Flüchtigkeitsfehler einzustufen sind und an manchen Stellen auf eine noch unvollkommene Automatisierung bestimmter syntaktischer Konstruktionen hindeuten.

Ein Vergleich der brasilianischen Probanden mit den türkischen Deutschsprechern zeigte zunächst die Gemeinsamkeiten der mündlichen Sprachproduktionen beider Gruppen auf. So wurde deutlich, dass sich die Äußerungen der Brasilianer und der Türken hinsichtlich ihrer produzierten Satztypen stark ähneln und beide Gruppen je rund 2% V1-Sätze, 80% V2-Sätze und 18% VL-Sätze produzierten. Auch im Hinblick auf die Fehlerquoten konnten keine mar-

kanten Unterschiede zwischen den einzelnen Fehlerraten der untersuchten Brasilianern und Türken festgestellt werden. Die Muttersprache der jeweiligen Probanden schien also keinen Einfluss auf ihre Satztypenproduktionen sowie auf Fehlerraten zu haben.

Im Gegensatz dazu konnte ein Zusammenhang zwischen der Herkunft der Probanden und den von ihnen produzierten Fehlertypen nachgewiesen werden, was für einen Einfluss der L1 auf syntaktischer Ebene und damit für die Kontrastivhypothese spricht. Besonders bei drei der sieben herausgearbeiteten Fehlertypen konnten signifikante Unterschiede zwischen den brasilianischen und den türkischen Deutschsprechern ausgemacht werden, deren Ursache mit der Annahme von Interferenzen aus dem Türkischen resp. Portugiesischen erklärt werden kann. So wurden im Korpus der Gespräche zwischen Deutschen und Türken Äußerungen gefunden, bei denen entweder eine Konstituente des Verbalkomplexes fehlt oder eine VL- statt einer V2-Stellung realisiert wird – beides Fehlertypen, die sehr plausibel mit Interferenzen aus dem Türkischen erklärt werden können und die außerdem nicht in den Gesprächen der Brasilianer auftraten. Bei den brasilianischen Probanden hingegen stellten sich mehr als 65% aller identifizierten Abweichungen als Inversionsfehler heraus, die auf Interferenzen aus dem Portugiesischen zurückgeführt werden konnten. Dass die türkischen Sprecher diesen Fehlertyp weniger als halb so oft machten, unterstreicht zudem den vermuteten Einfluss der L1, wie in der Analyse gezeigt wurde.

Abgesehen von den drei erwähnten Fehlertypen wurden weitere Gemeinsamkeiten auf der einen und Differenzen auf der anderen Seite aufgezeigt, für die Transferprozesse sowohl aus der L1 als auch aus der gemeinsamen L2 Englisch plausible Erklärungen bieten konnten.

Insgesamt lässt sich feststellen, dass bei den brasilianischen Probanden mehr Abweichungen auf ihre Muttersprache zurückgeführt wurden als bei den türkischen Sprechern. Möglicherweise rekurren die türkischen Lernenden weniger auf ihre L1 als Transfersprache, weil das Türkische sprachtypologisch weiter vom Deutschen entfernt ist als das Portugiesische, und greifen deshalb öfter auf das Englische als Transferquelle zurück (vgl. auch Lee 2012: 77).

Dass jedoch nicht alle Abweichungen mit Transferprozessen erklärt werden können, zeigten vor allem die vorgestellten Fehler, bei denen kein Einfluss der L1 oder einer zuvor gelernten L2 denkbar ist. Außerdem wurden in der Fehleranalyse exemplarisch Überlegungen zu anderen Fehlererklärungen angestellt, die ebenfalls plausibel erscheinen. Allerdings wurden andere Einflussfaktoren nur marginal betrachtet, so dass diesbezüglich keine eindeutige Aussage getroffen werden kann.

Es kann zusammengefasst werden, dass Transferprozesse als Fehlerquellen an einigen Stellen im Korpus eine sehr naheliegende Fehlererklärung bieten und außerdem signifikante Unterschiede zwischen den untersuchten Brasilianern und Türken festgestellt wurden, die die Kontrastivhypothese stützen. Dennoch bietet diese These keine allumfassende Erklärung für alle Abweichungen, weshalb von multikausalen Fehlerursachen im Spracherwerbsprozess ausgegangen werden muss.

Die vorliegende Untersuchung unterscheidet sich von den meisten der im Forschungsüberblick gegebenen Arbeiten darin, dass mündliche Sprachproduktionen von Lernenden mit bereits sehr gutem Deutschniveau analysiert wurden, womit vorab manche Fehlererklärungen ausgeschlossen werden konnten. Während beispielsweise Dentler oder auch Aydin/Cedden fehlende Subjekt-Verb-Inversionen auf Pienemanns Erwerbsmodell zurückführen, scheint dieser Ansatz in der durchgeführten Fehleranalyse eher weniger Erklärungsmöglichkeiten zu bieten, da davon ausgegangen wurde, dass alle Probanden bereits die Erwerbsstufen der Verbstellung durchlaufen hatten. Stattdessen wurden bei den fehlerhaften Inversionsstrukturen, vor allem im Fall der Brasilianer, Transferprozesse angenommen, wie sie auch Ballestracci, die italienischsprachige Lernende (und damit ebenfalls Sprecher einer romanischen L1) untersuchte, vermutet. Dass nicht nur Interferenzen aus der L1, sondern auch aus der zuvor gelernten L2 Englisch möglich sind, konnte anhand zahlreicher Beispiele gezeigt werden, womit sich die Ergebnisse Hufeisens und Marx Studien im Tertiärsprachbereich anschließen. Wie in der Fehleranalyse deutlich wurde, kann gerade bei mehreren möglichen Sprachen als Transferquelle nicht immer eindeutig geklärt werden, ob sich die L1 oder eine zuvor gelernte L2 hinter den vermuteten Interferenzen verbirgt. So war beispielsweise an manchen Stellen im Korpus keine klare Einschätzung möglich, ob lediglich das Portugiesische oder nur das Englische oder möglicherweise eine Mischung aus beiden als Transferquelle fungierte. Dieses Ergebnis ist vergleichbar mit Kjärs Untersuchung schwedischer Deutschlerner mit Englisch als L2, in der er manche Interferenzen nicht eindeutig dem Schwedischen oder Englisch zuordnen konnte.

Insgesamt gesehen lässt sich die vorliegende Arbeit als Bestätigung (m.E.) der Kontrastivhypothese sehen, da sowohl die signifikanten Unterschiede zwischen den Probandengruppen als auch die schlüssigen Erklärungsversuche zahlreicher Abweichungen mit Transferprozessen die Vermutungen eines Einflusses aus der L1 (sowie auch aus zuvor gelernten L2) stützen.

Obwohl die Untersuchung ergab, dass auch sehr fortgeschrittene Lerner in mündlichen Sprachproduktionen Abweichungen hinsichtlich der Stellung des Verbalkomplexes produzieren und damit die vorherrschende Meinung über die Schwierigkeiten der deutschen Syntax für Lernende bestätigt werden konnte, muss an dieser Stelle betont werden, dass immerhin knapp 96% aller Äußerungen der untersuchten Sprecher hinsichtlich der Verbstellung als korrekt eingestuft wurden. Damit kann Mark Twain deutlich widersprochen werden, der – mit einem Augenzwinkern – nicht nur über die deutsche Syntax und die schreckliche Sprache allgemein schimpft, sondern zudem noch folgendes behauptet:

My philological studies have satisfied me that a gifted person ought to learn English (barring spelling and pronouncing) in thirty hours, French in thirty days, and German in thirty years. It seems manifest, then, that the latter tongue ought to be trimmed down and repaired. If it is to remain as it is, it ought to be gently and reverently set aside among the dead languages, for only the dead have time to learn it (Twain 2011³: 72).

6. Literaturverzeichnis

- Aydin, Özgür & Cedden, Gülay (2007): „Meistens ich weiß nicht, wo ich muss das Verb gebrauchen“. Die Problematik des V2 Phänomens bei türkischen Lernenden der deutschen Sprache. In: Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht 12: 3, 15 Seiten. Online unter: <http://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/viewFile/341/331> (01.06.2017).
- Ballestracci, Sabrina (2010): Der Erwerb von Verbzweitsätzen mit Subjekt im Mittelfeld bei italophonen DaF-Studierenden. Erwerbsphasen, Lernschwierigkeiten und didaktische Implikationen. In: Linguistik online 41:1, S.25-39. Online unter: http://www.linguistik-online.de/41_10/ballestracci.html (01.06.2017).
- Barkhuizen, Gary & Ellis, Rod (2005): Analysing Learner Language. Oxford u.a.: Oxford University Press.
- Berman, Judith & Pittner, Karin (2010⁴): Deutsche Syntax. Ein Arbeitsbuch. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Brdar-Szabó, Rita (2010): Nutzen und Grenzen der kontrastiven Analyse für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. In: Krumm, Hans-Jürgen et al. (Hrsg.), S.518-531.
- Cherubim, Dieter (Hrsg.) (1980): Fehlerlinguistik. Beiträge zum Problem der sprachlichen Abweichung. Tübingen: Niemeyer.
- Cordeiro dos Santos, Katy Karen (2013): Portugiesisch-Deutscher Sprachvergleich. In: Leontiy, Halyna (Hrsg.): Multikulturelles Deutschland im Sprachvergleich. Das Deutsche im Fokus der meist verbreiteten Migrantensprachen. Ein Handbuch für DaF-Lehrende und Studierende, für Pädagogen/-innen und Erzieher/-innen. Berlin/Münster: Lit Verlag, S.255-283.
- Dentler, Sigrid (2000): Deutsch und Englisch – das gibt immer Krieg! In: Dentler, Sigrid et al. (Hrsg.): Tertiär- und Drittsprachen. Projekte und empirische Untersuchungen. Tübingen: Stauffenburg, S.77-97.
- Diehl, Erika et. al (2000): Grammatikunterricht: Alles für der Katz? Untersuchungen zum Zweitspracherwerb Deutsch. Tübingen: Niemeyer.
- Duden. Die Grammatik. 8. Auflage (2009). Mannheim/Wien/Zürich: Dudenverlag.
- Duman, Funda (2013): Türkisch-Deutscher Sprachvergleich. In: Leontiy, Halyna (Hrsg.): Multikulturelles Deutschland im Sprachvergleich. Das Deutsche im Fokus der meist verbreiteten Migrantensprachen. Ein Handbuch für DaF-Lehrende und Studierende, für Pädagogen/-innen und Erzieher/-innen. Berlin/Münster: Lit Verlag, S.323-347.
- Dürscheid, Christa (2012⁴): Einführung in die Schriftlinguistik. Göttingen/Bristol: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Eisenberg, Peter (2013⁴): Grundriss der deutschen Grammatik. Der Satz. Stuttgart/Weimar:

J.B. Metzler.

Fabricius-Hansen, Cathrine (2010): Syntax. In: Krumm, Hans-Jürgen et al. (Hrsg.), S.216-227.

Fiehler, Reinhard (2008): Gesprochene Sprache – ein „sperriger“ Gegenstand. In: Chlosta, Christoph et al. (Hrsg.): Auf neuen Wegen. Deutsch als Fremdsprache in Forschung und Praxis. Band 79. Göttingen: Universitätsverlag, S.261-274.

Fries, Norbert (2005a): Akzeptabilität. In: Glück, Helmut (Hrsg.), S.25.

Fries, Norbert (2005b): Grammatikalität. In: Glück, Helmut (Hrsg.), S.239.

Glück, Helmut (Hrsg.) (2005): Metzler Lexikon Sprache. Stuttgart: J.B. Metzler.

Grotjahn, Rüdiger/Schlak, Torsten & Berndt, Annette (2010): Der Faktor Alter beim Spracherwerb: Einführung in den Themenschwerpunkt. In: Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht 15: 1, S.1-6. Online unter: <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-15-1/beitrag/Einleitung.pdf> (01.06.2017).

Grotjahn, Rüdiger & Schlak, Torsten (2010): Alter. In: Krumm, Hans-Jürgen et al. (Hrsg.), S.867-876.

Gürsoy, Erkan (2010): Sprachbeschreibung Türkisch. Online-Veröffentlichung. In: Kompetenzzentrum ProDaZ, 28 Seiten. Online unter: https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/sprachbeschreibung_tuerkisch.pdf (01.06.17).

Haberzettl, Stefanie (2005): Der Erwerb der Verbstellungsregeln in der Zweitsprache Deutsch durch Kinder mit russischer und türkischer Muttersprache. Tübingen: Niemeyer.

Hufeisen, Britta (1991): Englisch als erste und Deutsch als zweite Fremdsprache. Empirische Untersuchung zur fremdsprachlichen Interaktion. Frankfurt a.M./Bern u.a.: Peter Lang.

Hufeisen, Britta (2001): Deutsch als Tertiärsprache. In: Helbig, Gerd et al. (Hrsg.): Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch. Berlin/New York: de Gruyter, S.648-653.

Hufeisen, Britta & Riemer, Claudia (2010): Spracherwerb und Sprachenlernen. In: Krumm, Hans-Jürgen et al. (Hrsg.), S.738-753.

Huneke, Hans-Werner & Steinig, Wolfgang (2013⁶): Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung. Berlin: Erich Schmidt.

Hurch, Bernhard (2005): Portugiesisch. In: Glück, Helmut (Hrsg.), S.501.

Kaufmann, Göz (2010): Kontrastive Analyse Portugiesisch-Deutsch. In: Krumm, Hans-Jürgen et al. (Hrsg.), S.660-666.

Kjär, Uwe (2000): Deutsch als L3. Zur Interimsprache schwedischer Deutschlerner (unter Berücksichtigung des Einflusses des Englischen als L2). In: Dentler, Sigrid et al.

- (Hrsg.): Tertiär- und Drittsprachen. Projekte und empirische Untersuchungen. Tübingen: Stauffenburg, S.41-55.
- Kleppin, Karin (2010): Fehleranalyse und Fehlerkorrektur. In: Krumm, Hans-Jürgen et al. (Hrsg.), S.1060-1072.
- Koch, Peter & Österreicher, Wulf (1985): Sprache der Nähe – Sprache der Distanz. Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Spannungsfeld von Sprachtheorie und Sprachgeschichte. In: Romanisches Jahrbuch 36, S.15-43.
- Königs, Frank G. (2010): Zweitsprachenerwerb und Fremdsprachenlernen: Begriffe und Konzepte. In: Krumm, Hans-Jürgen et al. (Hrsg.), S.754-764.
- Krumm, Hans-Jürgen et al. (Hrsg.) (2010): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. Berlin/New York: de Gruyter.
- Lee, Mi-Young (2012): Das Rätsel von SVO beim Erlernen des Deutschen – Warum ist SVO so leicht, SOV dagegen so schwer produzierbar? In: Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht 17: 1, S.75-92.
- Löffler, Heinrich (2010⁴): Germanistische Soziolinguistik. Berlin: Erich Schmidt.
- Lutjeharms, Madeline (2010): Kontrastive Analyse Niederländisch-Deutsch. In: Krumm, Hans-Jürgen et al. (Hrsg.), S.641-647.
- Marx, Nicole (2000): Denglisch bei nicht-indoeuropäischen Muttersprachlern? In: Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht 5: 1, 16 Seiten. Online unter: <http://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/view/630/606> (01.06.2017).
- Meyer-Ingwersen, Johannes (2005): Turksprachen. In: Glück, Helmut (Hrsg.), S.700-701.
- Pezatti, Erotilde Goreti (2001): O advérbio então já se gramaticalizou como conjunção? In: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada (Pontifícia Universidade Católica de São Paulo) 17: 1, S.81-95. Online unter: <http://hdl.handle.net/11449/28871> (01.06.2017).
- Raabe, Horst (1980): Der Fehler beim Fremdsprachenerwerb und Fremdsprachengebrauch. In: Cherubim, Dieter (Hrsg.), S.61-93.
- Ramge, Hans (1980): Fehler und Korrektur im Spracherwerb. In: Cherubim, Dieter (Hrsg.), S.1-22.
- Rieck, Bert-Olaf (1980): Fehler beim ungesteuerten Zweitspracherwerb ausländischer Arbeiter. In: Cherubim, Dieter (Hrsg.), S.43-60.
- Rohs, Kai (2014): Auswirkungen sprachlicher Sensibilisierungsmaßnahmen auf koreanische Deutschlerner. Zur Nutzung von Sprachlernerfahrungen und sprachlichem Wissen aus der ersten Fremdsprache Englisch bei der Textproduktion im Deutschen als Tertiärsprache. Berlin: Logos. Diss.

- Rösch, Heidi (2010): Deutsch als Zweitsprache. Sprachförderung, Grundlagen, Übungsideen, Kopiervorlagen. Braunschweig: Schrödel.
- Schank, Gerd & Schoenthal, Gisela (1976): Gesprochene Sprache. Eine Einführung in Forschungsansätze und Analysemethoden. Tübingen: Niemeyer.
- Schmidt, Claudia (2014): Der Faktor Alter in der Zweit- und Fremdsprachenerwerbsforschung: Zur Forschungslage aus kognitiver Perspektive im Rahmen aktueller sprachgebrauchsbasierter Theorien. In: Freiburger Arbeitspapiere zur germanistischen Linguistik 20, 14 Seiten. Online unter: <https://portal.uni-freiburg.de/sdd/fragl/kotthoff2014.20> (01.06.2017).
- Schröder, Christoph & Şimşek, Yazgül (2010): Kontrastive Analyse Türkisch-Deutsch. In: Krumm, Hans-Jürgen et al. (Hrsg.), S.719-725.
- Schwitalla, Johannes (2010): Das Verhältnis zwischen gesprochener und geschriebener Sprache. In: Krumm, Hans-Jürgen et al. (Hrsg.), S.425-430.
- Spiekermann, Helmut (1997): ‚Syntaxfehler‘ von Chinesen in der gesprochenen Fremdsprache Deutsch. In: Schlobinski, Peter (Hrsg.): Syntax des gesprochenen Deutsch. Opladen: Westdeutscher Verlag, S.263-280.
- Spillner, Bernd (1991): Error Analysis. A Comprehensive Bibliography. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Twain, Mark (2011³): The Awful German Language. Die schreckliche deutsche Sprache. Hamburg: Nikol Verlagsgesellschaft.
- Veiga-Pfeifer, Rode (2013): Sprachbeschreibung Portugiesisch. Online-Veröffentlichung. In: Kompetenzzentrum ProDaZ, 30 Seiten. Online unter: https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/sprachbeschreibung_portugiesisch.pdf (01.06.2017).
- Whittaker, Gordon (2005): Agglutinierende Sprache. In: Glück, Helmut (Hrsg.), S.18.
- Xu, Birong (2016): Analyse der syntaktischen Abweichungen chinesischer DaF-Lernender: Eine Fallstudie zur Position des Finitums. In: Freiburger Arbeitspapiere zur germanistischen Linguistik 32, 88 Seiten. Online unter: <https://portal.uni-freiburg.de/sdd/fragl/kotthoff2016.32> (01.06.2017).

7. Verzeichnis der Abkürzungen und Akronyme

DaF	Deutsch als Fremdsprache
DaZ	Deutsch als Zweitsprache
Fin	Finitum
FS	Fremdsprache
HS	Hauptsatz
Infiniter VK	Infiniter Verbalkomplex
Konj	Konjunktion
L1	Erstsprache
L2	Zweitsprache
L3	Drittsprache
LK	Linke Satzklammer
NS	Nebensatz
O	Objekt
RK	Rechte Satzklammer
S	Subjekt
V	Verb
V1	Verberststellung
V2	Verbzweitstellung
V3	Verbdrittstellung
VK	Verbalkomplex
VL	Verbletzstellung