

Vom Rhythmus zur Regel
- Studie zur Nutzung prosodischer Merkmale
bei der Vermittlung der deutschen Wortstellungsregel im Nebensatz

Dissertation

Zur Erlangung der Würde der Doktorin/des Doktors der
Fachbereiche Sprache, Literatur, Medien & Europäische Sprachen und Literaturen
der Universität Hamburg

vorgelegt von

Mi-Young Lee

aus Ochang (bei Cheong-Ju in Südkorea)

Hamburg, im Dezember 2010

Hauptgutachter: Prof. Dr. Dr. h.c. Juliane House

Zweitgutachter: Prof. Dr. Klaus Hartenstein

Datum der Disputation: 19.08.2010

Angenommen von der Fakultät für Geisteswissenschaften der Universität Hamburg am:
01.09.2010

Veröffentlicht mit Genehmigung der Fakultät für Geisteswissenschaften der Universität
Hamburg am: 09.11.2010

Danksagung

Dass ich bis hierhin gekommen bin, habe ich vielen Menschen zu verdanken.
Ein besonders großes „Danke Schön!“ sage ich vor allem:

Frau Prof. Dr. Dr. h.c. Juliane House,
Herrn Prof. Dr. Klaus Hartenstein,
Herrn Prof. Dr. Wolfgang Börner,
Herrn Martin Lange im Lektorat Deutsch als Fremdsprache der Universität Kiel,
Herrn Jae-Bong An (mein Deutschlehrer in der Schule in Korea) und
meinen Eltern

Für meinen Professor Willis Edmondson (17.3.1940 – 15.12.2009)

Lieber Willis,

kurz vor meiner Disputation, als ich mich darauf vorbereitet habe, bin ich zufällig auf eine Liste von Fragen gestoßen, die mit dem Vermerk „Willis fragen“ versehen war.

Das waren die Fragen, die ich in der Zeit gesammelt habe, als Du in Hebron unterrichtet hast, weshalb ich Dich nicht regelmäßig konsultieren konnte.

Einige Fragen konnte ich selber in meiner Dissertation beantworten, aber für einige andere muss ich wohl noch weitere Wege gehen, bis ich eine Antwort finde. Ich bin mir aber sicher, dass Du mich auf diesem Weg weiter begleiten wirst, und ich werde dabei immer wieder an Deinen Optimismus und Humor denken.

Alles Liebe

Miyong

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung	9
2	Kernbegriffe der kognitiven Verarbeitung in der Sprachentwicklung	13
2.1	Dichotomisierung von Typen der Wissensbestände	14
2.2	Differenzierung von Wissensrepräsentation und Wissensanwendung	20
2.3	Entkopplung von Wissensrepräsentation und Wissensanwendung	29
3	Studien zur lernersprachlichen Entwicklung in Bezug auf die (deutschen) Wortstellungsregeln	33
3.1	Erwerbsbegriff und Erwerbskriterien beim Umgang mit Performanz-Daten.....	33
3.2	Universalistische Perspektive – „Erwerbssequenzen“	41
3.2.1	Entstehung des Begriffs „Erwerbssequenzen“	41
3.2.2	Studien zur Entwicklungsreihenfolge der deutschen Wortstellungsregeln	43
3.2.3	Erklärungshypothese zu den Erwerbssequenzen der deutschen Wortstellungsregeln	62
3.2.3.1	Clahsen, Meisel & Pienemann (1983)	63
3.2.3.2	Processing-Strategien nach Clahsen (1984).....	65
3.2.3.3	Pienemanns Processability Theory (1998).....	69
3.3	Kontrastive Perspektive – Transfer.....	80
3.3.1	Konzepte des Transferphänomens	80
3.3.2	Transferierbarkeit vorhandenen Wissens in Bezug auf die deutschen Wortstellungsregeln	90
3.3.3	Einflussfaktoren für die Transferierbarkeit vorhandenen Wissens.....	102
4	Produktionsschwierigkeiten beim Lernen deutscher Wortstellungsregeln am Beispiel fünf koreanischer DaF-Lerner	107
4.1	Qualitative Analyse der Produktionsdaten – Abweichtungstypen der verschiedenen Wortstellungsregeln	109
4.1.1	Abweichungen von SVO	110
4.1.2	Abweichungen von KLAMMER.....	112
4.1.3	Abweichungen von INVERSION.....	113
4.1.4	Abweichungen von V-ENDE	116
4.1.5	Reduktionen (Vinf-FINAL).....	121
4.2	Lernerperspektive beim Erlernen deutscher Wortstellungsregeln.....	125
4.2.1	Durchführung des Interviews.....	126
4.2.2	Analyse der Interviewdaten	128

5	Entstehung des syntaktischen Spannungsfeldes - Ein psycholinguistisches Konzept zur Erklärung der Produktionsschwierigkeiten in Bezug auf (deutsche) Wortstellungsregeln	143
5.1	Verarbeitungseinheiten aus psycholinguistischer Sicht.....	147
5.2	Entstehung des morphosyntaktischen Spannungsfeldes bei der Anwendung der deutschen Wortstellungsregeln.....	156
5.3	Kognitiver Spannungsgrad in Bezug auf die deutschen Wortstellungsregeln im relativen Verhältnis.....	157
5.4	Weitere lernersprachliche Phänomene in Bezug auf die Entstehung des syntaktischen Spannungsfeldes.....	165
5.4.1	Auswirkung der Bildung der Verarbeitungseinheit auf die lernersprachliche Entwicklung.....	165
5.4.2	Bildung der Verarbeitungseinheit und Entstehung des Spannungsfeldes beim Auseinanderbrechen der Verarbeitungseinheit als ein Kriterium bei der Prognose der Produktionsschwierigkeit in der L2-Entwicklung.....	168
6	Entwicklung didaktischer Maßnahmen zur Erleichterung der Anwendung der Nebensatzwortstellungsregeln	172
6.1	Zusammenhang zwischen Wortstellungsregeln und Prosodie.....	173
6.1.1	Prosodische Unterschiede zwischen deutschen Haupt- und Nebensätzen.....	173
6.1.2	Prosodische Unterschiede zwischen Wortstellungen (SVO vs. SOV) in verschiedenen Sprachen.....	181
6.1.3	Wortstellung und Prosodie in der L1-Entwicklung.....	184
6.2	Mögliche didaktische Maßnahmen zur Vermittlung der Nebensätze im DaF-Unterricht.....	186
6.2.1	Vermittlung prosodischer Merkmale als Lern- und Produktionsstrategie.....	187
6.2.1.1	Prosodische Merkmale von Nebensätzen als Lernstrategie.....	187
6.2.1.2	Prosodische Merkmale von Nebensätzen als Produktionsstrategie.....	188
6.2.2	Vermittlungskonzept der prosodischen Merkmale.....	191
7	Überprüfung der Effektivität des entwickelten Nebensatz-Vermittlungskonzepts – eine empirische Studie	192
7.1	Vorbereitung der Durchführung der Untersuchung.....	196
7.1.1	Auswahl der Probandengruppe.....	196
7.1.2	Entwicklung und Darstellung der in der Untersuchung eingesetzten Unterrichtsmaterialien.....	199
7.1.2.1	Analyse der in den Kursen verwendeten Lehrwerke.....	199
7.1.2.2	Darstellung der Unterrichtsmaterialien für Experimentgruppen und Kontrollgruppen.....	202

7.2	Durchführung der Untersuchung	216
7.2.1	Probandengruppen	218
7.2.2	Einsatz der entwickelten Projektmaterialien	221
7.2.2.1	Vermittlung 1	222
7.2.2.2	Vermittlung 2	229
7.3	Datenerhebung und Analyse	229
7.3.1	Mündliche Produktionsdaten der Lerner	230
7.3.1.1	Erhebung der mündlichen Produktionsdaten	230
7.3.1.2	Analyse der mündlichen Produktionsdaten	234
7.3.1.2.1	Überprüfung der Hypothese I	235
7.3.1.2.2	Überprüfung der Hypothese II	257
7.3.2	Schriftliche Produktionsdaten der Lerner	267
7.3.2.1	Erhebung der schriftlichen Produktionsdaten	268
7.3.2.2	Analyse der schriftlichen Produktionsdaten	268
7.3.3	Introspektives Interview mit den Lernern	275
7.3.3.1	Erhebung der introspektiven Interviewdaten	275
7.3.3.2	Analyse der introspektiven Interviewdaten	277
7.3.4	Interview mit den Kursleitern	297
7.3.4.1	Durchführung des Interviews	297
7.3.4.2	Analyse der Interviewdaten	299
8	Diskussion	318
9	Didaktische Vorschläge für die künftige Vermittlung der deutschen Nebensätze	329
10	Abschließende Bemerkung	337
11	Literaturverzeichnis	339
12	Anhang	350

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 3-1 Erwerbskriterien und feststellbare Erwerbssequenzen übernommen von Pienemann (1998)	36
Abbildung 3-2 Studien zur lernersprachlichen Entwicklung in Bezug auf die deutschen Wortstellungsregeln	44
Abbildung 3-3 Entwicklungsreihenfolge der deutschen Wortstellung aus Lee (2004)	46
Abbildung 3-4 Lernersprachliche Entwicklung in Bezug auf Wortstellungsregeln bei niederländischen Lernern übernommen von Gunnewiek (2000)	59
Abbildung 3-5 Verarbeitungsstrategien („processing economy principle“) von Clahsen (1984)	66
Abbildung 3-6 Hierarchie der Verfügbarkeit der Verarbeitungsprozeduren und morphosyntaktische Charakteristika der Lernersprache nach Pienemann (1998)	72
Abbildung 3-7 Überblick über Studien zum Transfer der Wortstellungsregeln	91
Abbildung 3-8 Lernersprachliche Entwicklung von zwei türkischen und zwei russischen Kindern in Bezug auf die deutschen Wortstellungsregeln in Habertzettl (2005)	97
Abbildung 4-1 Profile der Lerner in Lee (2004)	108
Abbildung 4-2 Kategorisierung der Abweichungstypen von SVO	110
Abbildung 4-3 Kategorisierung der Abweichungstypen von KLAMMER	112
Abbildung 4-4 Kategorisierung der Abweichungstypen von INVERSION	113
Abbildung 4-5 Kategorisierung der Abweichungstypen von V-ENDE	117
Abbildung 4-6 Introspektives Interview in Lee (2004)	126
Abbildung 4-7 Vorbereitete Fragen für das introspektive Interview	128
Abbildung 5-1 Aspekte der lernersprachlichen Entwicklung in Bezug auf die deutschen Wortstellungsregeln	144
Abbildung 5-2 SV-Verarbeitungseinheit	148
Abbildung 5-3 „Modalverb/Hilfsverb-Vollverb“-Verarbeitungseinheit	154
Abbildung 5-4 Entstehung des Spannungsfeldes bei der Anwendung der Regeln V-ENDE, INVERSION und KLAMMER	157
Abbildung 5-5 Lernersprachliche Entwicklung in Bezug auf KLAMMER bei der Bildung von Perfektsätzen bei polnischen Lernern nach Sadownik (2006)	158
Abbildung 5-6 Lernersprachliche Entwicklung in Bezug auf KLAMMER bei trennbaren Verben bei polnischen Lernern nach Sadownik (2006)	158
Abbildung 5-7 Vinf-FINAL	161
Abbildung 5-8 Bildung der Verarbeitungseinheiten und Entstehung kognitiver Spannung bei den jeweiligen Strukturen im lernersprachlichen Verarbeitungsprozess	164
Abbildung 5-9 Lernersprachliche Entwicklung in Bezug auf Negation im Deutschen und Englischen als L2 nach Felix (1982) und Rod Ellis (1985)	166
Abbildung 6-1 Prosodische Unterschiede zwischen zwei Weil-Konstruktionen nach Wegener (1993)	174
Abbildung 6-2 Spezifizierung prosodischer Unterschiede zwischen zwei Weil-Konstruktionen	176
Abbildung 6-3 Pausierung in deutschen Nebensätzen mit Beispielen in der Studie von Royé (1983)	179
Abbildung 6-4 Wortstellungen (SVO und SOV) und Pausierung	182
Abbildung 6-5 Erwerbsreihenfolge bei deutschen Kindern nach Clahsen (1982)	184
Abbildung 6-6 Lernersprachliche Entwicklung in Bezug auf deutsche Nebensätze in der L1-Entwicklung aus Rothweiler (1993)	186
Abbildung 7-1 Faktorielles Design zur Untersuchung der Effektivität des neu entwickelten Vermittlungskonzepts	194
Abbildung 7-2 Erasmuskurse an der Universität Kiel	198
Abbildung 7-3 Nebensätze als expliziter Lerngegenstand im jeweiligen Lehrwerk	200
Abbildung 7-4 Die für Experimente entwickelten Unterrichtsmaterialien	202
Abbildung 7-5 Aufbau der Projektmaterialien I nach Lernaktivitäten	204
Abbildung 7-6 Verlauf der Untersuchung	217
Abbildung 7-7 Profile der Lerner	219
Abbildung 7-8 Durchführung des Vor- und Nachtests	232
Abbildung 7-9 Die zur Datenerhebung geplanten Interviewfragen im Vor- und Nachtest	233
Abbildung 7-10 Analyseergebnisse in den G3-Gruppen	236
Abbildung 7-11 Analyseergebnisse der M1-Gruppen	237
Abbildung 7-12 Kategorisierung der produzierten Strukturen und Pausenstellung	241

Abbildung 7-13 Von den Lernern aufgestellte Hypothesen über die Pausenstellung in Nebensätzen in Bezug auf die Lernaufgaben 1-B in den Projektmaterialien I für die M1-Experimentalsgruppe.	246
Abbildung 7-14 Analyse der mündlichen Produktionsdaten im Hinblick auf INVERSION und V-ENDE	258
Abbildung 7-15 SV-Kongruenzfehler in den „S-V“-Strukturen (V-ENDE) und in den „SV“-Strukturen (SVO) in den von den Lernern produzierten Nebensätzen	263
Abbildung 7-16 Beispieltestaufgaben für den schriftlichen Test	268
Abbildung 7-17 Analyseergebnisse der mündlichen und schriftlichen Produktionsdaten beim Nachtest im Hinblick auf die Regel V-ENDE	270
Abbildung 7-18 Vorbereitete Fragen für die introspektiven Interviews mit den Lernern	276
Abbildung 7-19 Die vorbereiteten Fragen für Interviews mit den Kursleitern	298
Abbildung 7-20 Profile der Kursleiter	299
Abbildung 9-1 Visualisierung der Regel V-ENDE in <i>Passwort Deutsch 2</i> (S. 55)	330
Abbildung 9-2 Darstellung der Nebensatzstruktur nach Eroms (2000)	330
Abbildung 9-3 Transformationsaufgaben in <i>Passwort Deutsch 2</i> (S. 143)	333
Abbildung 9-4 Transformationsaufgaben in <i>studio d A2</i> (S. 29)	334

1 Einleitung

Ich erinnere mich noch genau an einen Unterrichtstag, an dem unsere Lehrerin der Verzweiflung nahe war, weil die Fehler, die wir trotz ihrer fleißigen Korrektur in Bezug auf die Nebensatzwortstellung immer wieder begingen, schier kein Ende nehmen wollten. So nahm sie sich einmal mehr Zeit, um uns die in Frage stehende Regel zum wiederholten Male zu erklären, an der Tafel, klar und deutlich und mit Nachdruck. Alles war klar, wir hatten die Regel auch dieses Mal wieder problemlos verstanden, wir wussten alle, dass das Verb im Nebensatz ans Ende gehört, wir konnten die Regel auswendig aufsagen, konnten unsere Wortstellungsfehler, auf die sie uns aufmerksam machte, sofort selbständig korrigieren – und begingen dann am nächsten Tag mit strahlendem Gesicht doch wieder genau die gleichen Fehler. Auch ich zählte zu den scheinbar Unverbesserlichen, denen unsere arme Lehrerin vermutlich das eine oder andere graue Haar verdankt. Obwohl mir damals auffiel, dass die Wortstellung in meiner Muttersprache, dem Koreanischen, mit der des deutschen Nebensatzes identisch ist, gelang es mir nicht, aus dieser Ähnlichkeit irgendwelchen Nutzen zu ziehen. Beruhigend war für mich die Tatsache, dass ich ja bei weitem nicht die einzige Lernerin mit leicht gestörtem Verhältnis zur deutschen Nebensatzwortstellung war. In den Diskussionen der DaF-Lerner darüber, warum Deutsch denn bloß eine so schwere Sprache sei, dauerte es nie lang, bis man - halb amüsiert, halb frustriert – auf das leidige Thema „Nebensatz“ zu sprechen kam.

Auch für meine Lehrerin wäre es vermutlich ein gewisser Trost, wenn sie wüsste, dass sie nicht die einzige Lehrerin ist, die angesichts der hartnäckigen Wortstellungsfehler ihrer Schüler Ratlosigkeit in der Vermittlung erlebt. Im Rahmen meines Forschungsprojekts sagte mir eine Lehrerin, die fast seit 20 Jahren Deutsch als Fremdsprache unterrichtet, im Hinblick auf die Nebensatzwortstellung bei den Lernern resigniert, sie habe den Eindruck, „dieser Fehler, der bleibt ewig.“

Ist dieser Fehler wirklich nicht durch systematische Vermittlung im Unterricht zu beheben? Ist die lernersprachliche Entwicklung in Bezug auf die deutsche Wortstellung in Nebensätzen wirklich nicht didaktisch steuerbar? Oder gibt es vielleicht doch Mittel und Wege, um in der Vermittlung dem offenbar sehr hartnäckigen Problem der deutschen Nebensatzwortstellungsregeln beizukommen?

Erforscht wurde die lernersprachliche Entwicklung beim Erwerb der deutschen Wortstellungsregeln bislang vor allem im Hinblick auf folgende Fragen: Haben Lerner in der Sprachentwicklung in Bezug auf deutsche Wortstellungsregeln unabhängig von jeglicher didaktischer Steuerung ihren eigenen inneren Entfaltungsplan? Sieht dieser innere Plan in der Sprachentwicklung bei Kindern und Erwachsenen identisch aus? Gehen die Lerner in einem gesteuerten Sprachentwicklungskontext genau den gleichen Weg wie die Lerner in einem nicht-gesteuerten Sprachentwicklungskontext? Welche Auswirkung könnte es auf diesen inneren Entfaltungsplan haben, wenn der Lerner zuvor bereits eine oder mehrere Sprachen erworben hat?

Nach den Ergebnissen dieser Studien verläuft die lernersprachliche Entwicklung in Bezug auf die verschiedenen deutschen Wortstellungsregeln im Hinblick auf die Produktionsschwierigkeit anscheinend bei allen Lernern ähnlich, nämlich in Form von so genannten „Erwerbssequenzen“. Demnach soll die lernersprachliche Entwicklung in Bezug auf die jeweiligen Wortstellungsregeln nach und nach erfolgen. Dies impliziert, dass manche Lerner mit bestimmten Regeln keine, mit anderen Regeln dagegen große Probleme haben. Die deutsche Wortstellungsregel im Nebensatz stellte sich in den „Erwerbssequenzen“ als die Regel dar, die vielen Lernern am meisten Probleme bereitet und somit für die Lehrer bei der Vermittlung eine besonders große Herausforderung darstellt. Anzumerken ist hierbei, dass sich dieses Problem spezifisch auf mündliche Produktion bezieht.

Aber was sind die Gründe für solche Erwerbssequenzen in der lernersprachlichen Entwicklung? Warum ist es für manche Lerner so schwer, beim Sprechen Nebensätze zu bilden? Leider sind diese Fragen bislang meines Erachtens nicht hinreichend geklärt worden, um daraus konkrete didaktische Maßnahmen gegen Lernschwierigkeiten ergreifen zu können.

In einer Vorstudie zu der hier vorliegenden Arbeit wurde im Rahmen meiner Magisterarbeit daher versucht, hypothesen-generierend den Gründen für die Produktionsschwierigkeit bestimmter Wortstellungsregeln in der lernersprachlichen Entwicklung nachzugehen. Auf der Grundlage der in der Vorstudie gewonnenen Erkenntnisse wird in der vorliegenden Arbeit ein didaktisches Konzept zur effektiven Vermittlung der in der mündlichen Produktion als besonders schwierig eingestuften Nebensatzwortstellungsregel entwickelt. Dessen Effektivität soll in der Praxis in einer quasi-experimentell angelegten Untersuchung – ergänzt durch ethnographische

Verfahren – überprüft werden. Das Kernkonzept bildet dabei die didaktische Verknüpfung von Morphosyntax und Prosodie bei der Vermittlung der Nebensätze, das vor allem auf psycholinguistischen Überlegungen zur Sprachverarbeitung bei der Produktion beruht.

Die daraus entstandene, hier vorliegende Arbeit gliedert sich wie folgt:

In **Kapitel 2** werden zunächst wesentliche Kernbegriffe der Sprachentwicklung aus der kognitiven lerntheoretischen Sicht diskutiert, die Aspekte der beiden Ebenen der lernersprachlichen Entwicklung, nämlich Kompetenz und Kontrolle in der Performanz erhellen sollen. Die in dieser Diskussion differenzierten Begriffe wie „implizit/explicit“ und „automatisiert/kontrolliert“ sollen dann als Grundlage dienen zur genaueren Einschätzung des lernersprachlichen Entwicklungsstandes und Lokalisierung der Produktionsschwierigkeit in der Untersuchung einerseits und zur besseren Interpretation der Studienergebnisse in der bisherigen Forschung andererseits.

Danach folgt in **Kapitel 3** ein Überblick über die bisherige Forschung zur lernersprachlichen Entwicklung in Bezug auf die deutschen Wortstellungsregeln, wobei einerseits die universalistische Sichtweise („Erwerbsequenzen“) und andererseits die kontrastive Perspektive (Transfer) besondere Beachtung finden werden.

Anschließend wird in **Kapitel 4** die Vorstudie der vorliegenden Arbeit, dargestellt, in der Aspekte der lernersprachlichen Entwicklung bei fünf koreanischen DaF-Lernern untersucht wurden. Hierbei wurde der Produktionsschwierigkeit in Bezug auf bestimmte Wortstellungsregeln, vor allem in Nebensätzen, anhand qualitativer Analyse der Produktionsdaten auch unter Einbeziehung der Lernerperspektive tiefgreifender nachgegangen.

Ausgehend von den Untersuchungsergebnissen der Vorstudie werden in **Kapitel 5** dieser Arbeit Erklärungshypothesen zur Produktionsschwierigkeit in Bezug auf die deutschen Wortstellungsregeln formuliert. Eine zentrale Rolle spielen dabei erstens das psycholinguistische Konzept von der Bildung sprachspezifischer Verarbeitungseinheiten von Satzelementen, die zusammen ein bestimmtes grammatisches Konzept bilden bzw. realisieren, wie z. B. Subjekt und Verb in der Realisierung der Subjekt-Verb-Kongruenz im Deutschen und zweitens die Vorstellung eines syntaktischen Spannungsfeldes, das aufgrund der Störung dieser Verarbeitungseinheiten durch Anwendung der Wortstellungsregeln in der Sprachproduktion entsteht. Versucht wurde anhand dieser Hypothese ferner, die in der

Forschung identifizierte Entwicklungsreihenfolge („Erwerbssequenzen“) in Verbindung zu bringen mit dem jeweiligen Grad kognitiver Spannung, der bei der Produktion der jeweiligen Regeln entsteht.

In **Kapitel 6** wird ein didaktisches Konzept zur Erleichterung der Anwendung der deutschen Nebensatzwortstellungsregeln in der mündlichen Produktion entwickelt. Gezeigt wird zunächst, dass die Ebene der Morphosyntax und die der Sprachrhythmik, die im Produktionsprozess durch Pausierung entsteht, in der Sprachproduktion eng zusammenhängen, und zwar insofern, als die SVO-Struktur und die V-ENDE-Struktur in deutschen Nebensätzen jeweils eine spezifische Sprachrhythmik im Hinblick auf Segmentierung durch Pausierung aufweisen. Angenommen wird hierbei, dass die Pausierung in deutschen Nebensätzen, die im Produktionsprozess bei den Muttersprachlern bevorzugt an ganz bestimmter Stelle (nämlich nach dem Subjekt) auftritt, die Funktion hat, der Entstehung des Spannungsfeldes vorzubeugen, das die Anwendung der Wortstellungsregel erschwert. Diese Pausierung soll dem Lerner explizit als Produktionsstrategie zur Anwendung der Regel bei der Bildung der Nebensätze in der mündlichen Produktion vermittelt werden.

Das neu entwickelte didaktische Konzept wird in die Praxis umgesetzt und seine Effektivität in einer quasi-experimentellen Untersuchung auf zwei Niveaustufen, nämlich a) auf noch nicht weit fortgeschrittenem Niveau und b) auf leicht fortgeschrittenem lernersprachlichen Niveau mit jeweils einer Experiments- und Kontrollgruppe überprüft. Hierbei wird die experimentell angelegte Untersuchung durch eine ethnographische Vorgehensweise ergänzt. Die hieraus hervorgegangenen Ergebnisse werden in **Kapitel 7** präsentiert.

Anschließend werden die Untersuchungsergebnisse in **Kapitel 8** sowohl auf die im Kapitel 5 formulierten zentralen Hypothesen der vorliegenden Arbeit als auch auf die in der bisherigen Forschung formulierten Annahmen hin diskutiert.

In **Kapitel 9** werden ausgehend von den neu gewonnenen Erkenntnissen in der vorliegenden Arbeit einige didaktische Vorschläge zur künftigen Vermittlung der deutschen Wortstellungsregel in Nebensätzen formuliert.

Den Schlussteil der vorliegenden Arbeit bildet eine abschließende Bemerkung über Grammatikvermittlung in **Kapitel 10**.

2 Kernbegriffe der kognitiven Verarbeitung in der Sprachentwicklung

Im Zusammenhang mit der in der Einleitung geschilderten Diskrepanz zwischen Wissen und Können in der lernersprachlichen Entwicklung weist Sharwood Smith (1986) auf die ursprünglich von Chomsky vorgenommene Unterscheidung zwischen **Kompetenz** (mentaler Repräsentation von sprachlichem Wissen beim Sprachbenutzer) und **Performanz** (konkretem Sprechereignis) beim Syntaxerwerb hin und bemerkt dabei, dass man beim Spracherwerb klar trennen muss zwischen dem, was der Lerner weiß, und dem, was er damit macht. Nach Sharwood Smith hängt der Prozess, der von der Kompetenz (also vom Wissen) zur Performanz (also zur konkreten sprachlichen Äußerung) führt, von der Fähigkeit ab, dieses Wissen anzuwenden, was er als **Kontrolle** bezeichnet. Die Differenzierung zwischen Kompetenz und Kontrolle ist bei ihm entscheidend, denn: „Wenn „Kompetenz“ vorhanden ist, „Kontrolle“ jedoch fehlt, dann ist das relevante Wissen zwar gespeichert, nur findet man es nicht bzw. nicht schnell genug“ (Edmondson & House (1993: 216)). In diesem Sinne beinhaltet **Sprachentwicklung**¹ zwei unterschiedliche Entwicklungsebenen, nämlich die Entwicklung der Kompetenz einerseits und die Verbesserung der Kontrolle andererseits. Lernschwierigkeiten müssen, wie Sharwood Smith (1986: 12) bemerkt, auch auf diese zwei Aspekte hin betrachtet werden: Entscheidend sind dabei 1) die auf der Ebene der Kompetenz beruhende Lernschwierigkeit („a structure (rule, principle) may be complex in that it is difficult for the learner to integrate it into existing competence“) und 2) die auf der Ebene der Kontrolle beruhende Lernschwierigkeit („it may not be complex in the competence sense but may nevertheless pose persistent problems during real-time processing“).

Dies bedeutet dann, dass eine angemessene didaktische Entscheidung erkennen und berücksichtigen muss, inwieweit die Entwicklung auf den beiden Ebenen beim Lerner vollzogen ist, und auf welcher Ebene (Kompetenz oder Kontrolle) die Lernschwierigkeiten liegen. Es macht wenig Sinn, zur Behandlung eines Problems, das weitestgehend auf der Ebene der Kontrolle über das Wissen zu liegen scheint, ständig auf die Ebene der Kompetenz abzielen, indem man den Lernern die im Grunde längst verstandene Regel immer und immer wieder einhämmert. Mit anderen Worten, die

¹ „Sprachentwicklung“ wird als eine Art Oberbegriff verwendet, der sowohl gesteuerte als auch nicht-gesteuerte Sprachaneignungsprozesse darstellt im Sinne von Edmondson & House (1993: 11-12), und die Entwicklung sowohl der Ebene der Kompetenz als auch der Ebene der Performanz beinhaltet.

Fremdsprachenvermittlung sollte nicht nur auf die Entwicklung der Kompetenz abzielen, sondern auch die Entwicklung der Kontrolle fördern.

In der folgenden Diskussion werden wesentliche theoretische Kernbegriffe der Sprachentwicklung und verschiedene in der Spracherwerbsforschung anzutreffende Standpunkte diskutiert, die sich mit der Frage beschäftigen, wie sich Aspekte der Kompetenz und der Kontrolle zueinander verhalten, und wie folglich die Kontrolle über das Wissen erreicht werden könnte bzw. sollte.² Die Begriffe „Kompetenz“ und „Kontrolle“ werden hierbei immer weiter ausdifferenziert, zu den Konzepten „implizites/explizites Wissen“ und „automatisierte/kontrollierte Verarbeitung“ weiterentwickelt, und in Bezug auf den Begriff „Bewusstsein“ näher diskutiert. Relevant sind dabei grob betrachtet drei Positionen:

- 1) Abhängigkeit der Kontrolle vom Typ der Wissensbestände (Dichotomisierung von Typen der Wissensbestände): z.B. Krashen (1976, 1977 und 1981), Bialystok (1978) und Anderson (1976 und 1982)
- 2) Differenzierung von Aspekten der Wissensrepräsentation einerseits und Aspekten der Wissensanwendung andererseits: z.B. Bialystok (1981) und Rod Ellis (1994)
- 3) Entkopplung von Aspekten der Wissensrepräsentation und Aspekten der Wissensanwendung: z.B. Edmondson (2002 und 2003)

2.1 Dichotomisierung von Typen der Wissensbestände

In der Spracherwerbsforschung ist die Ansicht weit verbreitet, dass explizite Grammatikvermittlung nicht zum tatsächlichen, für die Performanz relevanten Spracherwerb beiträgt, sondern quasi nur zur Gewinnung eines Wissens über die Sprache führt, welches in konkreten Kommunikationssituationen jedoch nicht gebraucht werden kann. Diese Ansicht spiegelt sich in Begriffen wider wie „Non-interventionalist position“, „Analytic Syllabi“ (Wilkins (1976)), „Natural Approach“ (Krashen & Terrell (1983)), „Content-based instruction“, „Immersion Education“, „Focus on Meaning“ (vgl. Long & Robinson (1998) und Doughty & Williams (1998)) sowie „the strong version of CLT (communicative language teaching)“ in Rod Ellis (2003: 28-30). All diese Ansätze

² Ausführliche Diskussion zu diesem Thema siehe auch Schlak (2000: Kapitel 3.3)

neigen dazu, eine Dichotomisierung der Wissensbestandstypen vorzunehmen – etwa in „erworbenes/erlerntes System, „implizites/explicites Wissen“ und „prozedurales/deklaratives Wissen“ – und das Phänomen der Kontrolle über das Wissen in Abhängigkeit von den jeweiligen Wissenstypen zu betrachten.

a) Erworbenes System – erlerntes System

Mit den Begriffen „unbewusster Spracherwerb“ und „bewusstes Sprachlernen“ bringt **Krashen (1976, 1977 und 1981)** alle drei Ebenen, die bei der Sprachentwicklung relevant sind, nämlich die Gewinnungs-, Repräsentations- und Verwendungsweisen des Wissens direkt in Verbindung: „**Spracherwerb**“³ definiert er als unbewusste („subconscious“) Wissensgewinnung durch „meaningfull interaktion“, d.h. der Umstand, dass der Lerner sich nicht mit der Form der Sprache befasst, sondern auf der Bedeutungsebene kommuniziert, führt zum Wissen, das in der Performanz (also vor allem in realen Kommunikationssituationen) verwendet werden kann. Solches Wissen ist beim Lerner unbewusst in der Kognition repräsentiert, so dass er sich zu diesem Wissen nicht explizit äußern kann. Der Lerner kann lediglich in der Performanz zeigen, dass er über das relevante Wissen verfügt. Die Frage nach grammatischer Korrektheit beantwortet er nach dem Gefühl. Nach Krashen basiert „Fluency“ in der Sprachproduktion auf dem, was der Lerner durch aktive Kommunikation aufgenommen hat (Krashen (1981: 2)). „**Sprachlernen**“ definiert er als bewusste („conscious“) Aneignung abstrakter Sprachregeln, durch z.B. im Sinne von Fehler-Korrektur oder expliziter Grammatik-Vermittlung im Fremdsprachenunterricht. Dies führt wiederum zu einem Lernerwissen, das zwar vom Lerner bewusst gemacht werden kann, aber in der Performanz keine direkte Relevanz hat. Ein solches erlerntes System soll nach Krashen nur als Monitor fungieren, der eigenes Sprachverhalten auf die grammatische Korrektheit hin überwacht und gegebenenfalls zur Korrektur von eigenen Fehlern veranlasst. Nach Krashen kann der Monitor entweder vor oder nach der Produktion aktiviert werden und zwar unter bestimmten Bedingungen:

- 1) Das Wissen muss korrekt und vollständig repräsentiert sein.
- 2) Es muss genügend Zeit zur Aktivierung vorhanden sein.
- 3) Der Lerner muss sich bewusst um sprachliche Genauigkeit bemühen.

³ In der vorliegenden Arbeit wird keine begriffliche Unterscheidung zwischen *Erwerb* bzw. *erwerben* und *Lernen* bzw. *lernen* getroffen, d.h. sie sind theorienneutral. Wenn die Begriffe *Erwerb* und *Lernen* terminologisch verwendet werden, z. B. im Sinne Krashens oder später in Bezug auf die „Erwerbssequenzen“, werden sie mit Anführungszeichen versehen: „Erwerb“ bzw. „erwerben“ und „Lernen“ bzw. „lernen“.

Da in einer realen mündlichen Kommunikationssituation dem Lerner kaum Zeit bleibt, an irgendwelche Regeln zu denken, sondern er sich in erster Linie auf den Inhalt der Mitteilung konzentriert, wird die Aktivierung des Monitors erschwert. Im Hinblick auf die erste Bedingung kritisiert Krashen, dass die Regeln, die im Fremdsprachenunterricht vermittelt werden und vom Lerner aufgenommen werden, nicht all die komplexen Aspekte einer natürlichen Sprache widerspiegeln, sondern nur einen Bruchteil der Grammatik einer natürlichen Sprache darstellen. So ist er der Meinung, dass es schlicht nicht möglich ist, auf der Grundlage des Erlernten, d.h. auf Grundlage expliziten Wissens die Fähigkeit zu einer funktionierenden Performanz aufzubauen.

Krashen schließt ferner die Interaktion der beiden angeeigneten Sprachsysteme aus, so dass das erlernte Wissen nicht durch weitere Lern- bzw. Übungsaktivitäten zu verfügbarem Wissen für die Anwendung umgewandelt werden kann. Die beiden Wissenssysteme existieren als zwei voneinander unabhängige Systeme („**Non-interface-Position**“). Nach seinem Verständnis bedeutet die Sprachentwicklung den Ausbau des „erworbenen“ Systems, was durch Bereitstellung einer ausreichenden Menge von verständlichen Inputs gefördert werden soll. Hierbei betont er, dass die Gewinnung des sprachlichen Wissens als Ergebnis der Inputverarbeitung lediglich auf der inhaltlichen Ebene stattfindet. Am sinnvollsten wäre als Input dabei der so genannte „i + 1“-Input, der die Strukturen enthält, die sich knapp über dem gegenwärtigen Kompetenzniveau des Lerners befindet, so dass der Lerner den Input mit Hilfe des außerlinguistischen Wissens, z.B. des Kontextes oder des Weltwissens verstehen kann (Input-Hypothese). Ferner betont er, dass **die performativen Fähigkeiten nicht direkt lehrbar** sind, sondern im Laufe der Zeit indirekt entstehen. Interessant ist dabei vor allem seine Tendenz, dem Inputverstehen eine quasi omnipotente Funktion zuzuordnen, insofern als seiner Ansicht nach nicht nur die „Fluency“ sondern auch die Genauigkeit in der Produktion durch das Verstehen des Inputs erreicht wird:

“The final part of the input hypothesis states that speaking fluency cannot be taught directly. Rather, it “emerges” over time, on its own. The best way, and perhaps the only way, to teach speaking, according to this view, is simply to provide comprehensible input. Early speech will come when the acquirer feels “ready”; [...]. Early speech, moreover, is typically not grammatically accurate. Accuracy develops over time as the acquirer hears and understands more input.” (Krashen (1982: 22))

Somit wird der zentrale Fokus beim Sprachenlernen bei Krashen auf den Prozess der Wissensgewinnung gelegt, und die Diskussion in Bezug auf Performanzprobleme wird

auf die Frage reduziert, in welchem Modus das Sprachwissen gewonnen werden soll, nämlich im Modus „Spracherwerb“ statt im Modus „Sprachlernen“.

b) Implizites Wissen - explizites Wissen

Bialystok (1978) übernimmt in ihrem Informationsverarbeitungskonzept des Sprachlernens und der Sprachverwendung die von Krashen getroffene Differenzierung von „erworbenem System“ und „erlerntem System“ weitgehend und führt in einem ähnlichen Sinne wie in Krashens Dichotomie das Begriffspaar „implizites und explizites Wissen“ als Bezeichnung für zwei unterschiedliche Speicher-Systeme ein, die als Ergebnis des Wissensgewinnungsprozesses entstehen und sich auf Formen der Wissensrepräsentation beziehen. Bialystok definiert diese Typen der Wissensbestände folgendermaßen:

„Explicit Linguistic Knowledge contains all the conscious facts the learner has about the language and the criterion for admission to this category is the ability to articulate those facts. These may include some grammar rules, some vocabulary items, pronunciation rules, and so on. Implicit Linguistic Knowledge is the intuitive information upon which the language learner operates in order to produce response (comprehension or production) in the target language. Whatever information is automatic and is used spontaneously in language tasks is represented in Implicit Linguistic Knowledge.“ (Bialystok 1978: 72)

In der Gewinnungsweise (entweder durch Vermittlung der formalen Regel z.B. im Sprachunterricht oder durch „communicational exposure“ z.B. in einem Immersionsprogramm) und in der Verwendungsweise (entweder automatisiert und daher in der Performanz spontan verfügbar oder aber nur als „Monitor“ fungierend) ist das implizite Wissen mit Krashens „erworbenen System“ und das explizite Wissen mit dem „erlernten System“ vergleichbar. Anders als Krashen hält Bialystok (1978) es aber für möglich, das als explizites Wissen repräsentierte Sprachwissen durch einen Automatisierungsprozess z.B. durch Übungsaktivitäten in implizites Wissen umzuwandeln, und umgekehrt das implizit repräsentierte Wissen durch bestimmte kognitive Operationen – wie z.B. induktives Verfahren (Gewinnung des Regelwissens aus konkreten Beispielen) – bewusst bzw. explizit zu machen. Auf Grund dieser **„Interface“-Position** wird bei Bialystok der zentrale Fokus beim Sprachlernen auf die Form der Wissensrepräsentation gelegt, da die Funktionstüchtigkeit des Wissens in der Performanz hauptsächlich von der Repräsentationsform abhängt, wenngleich bei ihr die Gewinnungsart des Sprachwissens ebenfalls eine wichtige Rolle spielt, da sie davon ausgeht, dass implizites Lernen (wie z.B. durch „communicational exposure“) zur

impliziten Wissensrepräsentation führt. Nach ihrem Verständnis ist es in der Sprachentwicklung von zentraler Bedeutung, implizite Wissensbestände auszubauen.

c) **Prozedurales Wissen – deklaratives Wissen**

Anders als Krashen und Bialystok (1978), die per Definition die Kontrolle grundsätzlich als davon abhängig betrachten, welcher Typ der Wissensbestände erworben worden ist, fasst **Anderson (1976 und 1982)** den Spracherwerb als Fertigkeitserwerb auf, indem er betont, dass beim Spracherwerb auch die Fähigkeit der Anwendung des Wissens (Kontrolle über das Wissen) in der Performanz selbst erworben werden muss. Demnach ist der Erwerb der Produktionsprozeduren, durch die das Sprachwissen in der Produktion angewendet und somit die Kontrolle über das relevante Sprachwissen gewonnen wird, für die Performanz zentral.

In seiner Fertigkeitstheorie übernimmt er die in der Computerwissenschaft in Bezug auf Datenverarbeitung gängige Unterscheidung von „program“ und „data“⁴ und unterscheidet zwei Typen der Wissensbestände, nämlich prozedurales Wissen und deklaratives Wissen: Bei **prozedurellem Wissen** handelt es sich um das Wissen, das in Anwendungsprozeduren integriert repräsentiert ist, wodurch das Wissen laut Anderson dann immer angewendet werden kann. Dementsprechend sind die Anwendungsprozeduren in solchen Fällen laut Anderson sprachwissensspezifisch. Prozedurales Wissen wird allmählich durch Ausübung der Performanz („gradually by performing skill“, Anderson (1976: 117)) erworben, wobei schrittweise festgestellt werden kann, inwieweit (bis zu welchem Grad) dieses Wissen erworben worden ist. Solches Wissen ist dem Bewusstsein des Lerner aber nicht zugänglich, so dass es vom Lerner nicht verbalisiert werden kann. Als ein typisches Beispiel für prozedurales Wissen stellt sich das L1-Sprachwissen dar (Anderson (1976: 119)). Bei **deklarativem Wissen** geht es um das Sprachwissen, das getrennt von den Anwendungsprozeduren im propositionalen Netzwerk repräsentiert ist und das dem Faktenwissen⁵ ähnelt. In der Produktion kommt es dann nur über allgemeine (nicht sprachwissensspezifische) Problemlösungsprozeduren durch interpretative Verfahren zur Anwendung. Hierbei entsteht aufgrund der Notwendigkeit der Aktivierung des im Langzeitgedächtnis gespeicherten Sprachwissens und des Interpretationsprozesses zeitlicher und kognitiver Aufwand, was dann in der Online-Verarbeitung im Arbeitsgedächtnis („Working

⁴ Mit anderen Worten, gespeicherte Daten kommen über Programme zur Anwendung.

⁵ Als ein Beispiel für typisches deklaratives Wissen nennt er unter anderem folgenden propositionalen Satz: „*George Washington was the first president of the United States.*“ (Anderson (1976: 117))

Memory“) eine Belastung darstellt und zur verlangsamten Verarbeitung oder zur fehlerhaften Produktion führt (Anderson (1982: 381)). Aus diesen Gründen ist Anderson zufolge deklaratives Wissen für die Anwendung, z.B. in der mündlichen Sprachproduktion, nicht unmittelbar relevant. Gewonnen wird deklaratives Wissen durch Vermittlung der entsprechenden Regel („suddenly by being told“, Anderson (1976: 117)), wobei der Erwerb in solchen Fällen mit einem ausschließlichen Entweder-Oder-Kriterium (d.h. entweder der Lerner besitzt das Wissen oder aber er besitzt es nicht) gemessen werden kann. Deklaratives Wissen ist vom Lerner bewusst zugänglich und daher verbalisierbar. „**Praktisch nutzbares Wissen**“ und „**faktisch vorhandenes Wissen**“ bei Multhaup (2002) und „**prozedurales Können**“ und „**deklaratives Wissen**“ bei Tschirner (1997) sind weitere Begriffspaare, die in ähnlichem Sinne wie Andersons Konzepte vom „prozedurellen Wissen“ und vom „deklarativen Wissen“ verwendet werden.

Anderson scheint Performanz (vor allem Produktion) zwar zunächst als das Zusammenspiel von Sprachwissen und Anwendungsprozeduren zu verstehen, wobei in seiner Erklärung des Produktionsaspekts nicht das Sprachwissen selbst die entscheidende Rolle spielt, sondern eher die Gewinnung der Kontrolle über das Sprachwissen durch den Erwerb der spezifischen Anwendungsprozeduren, er führt aber seine Überlegungen zur gesamten Problematik der Performanz schließlich ähnlich wie Krashen und Bialystok (1978) wieder auf eine Dichotomie der Wissensrepräsentation zurück, in der die Anwendbarkeit und der Repräsentationscharakter (implizit/explicit) des Wissens nicht getrennt betrachtet werden. So ist prozedurales Wissen (das für Anwendung relevante Wissen) mit implizitem Wissen, und deklaratives Wissen (das für Anwendung nicht relevante Wissen) mit explizitem Wissen im Sinne Bialystoks (1978) vergleichbar (vgl. Edmondson (2003: 200-201)).

Im Hinblick auf Frage, wie das für die Anwendung irrelevante Wissen (also das deklarative Wissen) in für die Anwendung relevantes Wissen (also in prozedurales Wissen) umgewandelt werden kann, ist aber Anderson (1982: 374) anders als Krashen und Bialystok (1978) nicht nur der Ansicht, dass dies durch Automatisierungsprozesse, z.B. durch wiederholte Übungen, möglich ist, sondern er geht ferner davon aus, dass das Wissen im Lernprozess generell zunächst in deklarativer Form gespeichert wird und dann im Laufe der Zeit prozeduralisiert wird (**grundsätzliche „Interface“-Position**). Für Anderson bedeutet die L2-Sprachentwicklung somit vor allem die Umwandlung deklarativen Wissens in prozedurales Wissen. Somit gewinnt die explizite

Grammatikvermittlung an Bedeutung, da dadurch deklaratives Wissen erworben werden kann, und in der Sprachvermittlung kommt es auf Übungsaktivitäten an, mit Hilfe derer deklaratives in prozedurales Wissen umgewandelt werden soll. Dieses Konzept verfolgen im Rahmen des kommunikativen Ansatzes der Sprachvermittlung Johnson (1994) und DeKeyser (1998), was von Rod Ellis (2003: 27-30) als „the weak version of CLT (communicative language teaching)“ und „Task-supported language teaching“⁶ bezeichnet wird. Dabei kommt der kommunikativen Sprachverwendung der Zielsprache zur Gewinnung prozedurellen Wissens (d.h. Automatisierung deklarativen Wissens) in der Vermittlung besonders große Bedeutung zu, da der Lerner dadurch übt, eigene Gedanken in der Zielsprache im Hinblick auf das vermittelte Wissen zu formulieren.

Edmondson (2003) kritisiert aber diese grundsätzliche Interface-Position folgendermaßen:

„Die These, dass unter bestimmten Bedingungen aus deklarativem Wissen prozedurales Wissen entsteht, muss die Tatsache berücksichtigen, dass deklaratives Wissen weiterhin verfügbar bleibt, obwohl „daraus“ [Hervorhebung im Original] prozedurales Wissen entstanden ist.“ (2003: 201)

Es kann bisweilen auch vorkommen, dass die Anwendung des L1-Wissens, das laut Anderson prozedurales und daher implizites Art ist, leidet, z.B., wie Grotjahn (1997: 48) bemerkt, bei einem langen Aufenthalt im Ausland, oder auch beim Kommunizieren in der L1 direkt nach der intensiven Nutzung einer Fremdsprache. In solchen Fällen leidet lediglich die Verfügbarkeit des Wissens, obwohl sich das Wissen von dessen Repräsentationsart her nicht verändert, d.h. obwohl das Wissen implizit bleibt. Dies deutet daraufhin, dass die Repräsentationsaspekte des Wissens und die Verfügbarkeit des Wissens in der Sprachverwendung anders als von Krashen, Bialystok (1978) und Anderson angenommen getrennt betrachtet werden müssen. Solche Differenzierungen werden z.B. in Bialystok (1981), Rod Ellis (1994) und Edmondson (2002 und 2003) vorgenommen.

2.2 Differenzierung von Wissensrepräsentation und Wissensanwendung

Bei **Bialystok (1981)** beziehen sich die Parameter „implizit/explicit“ anders als in ihrer früheren Version (Bialystok (1978)) nur auf den Charakter der Wissensrepräsentation,

⁶ Mit „Task-supported language teaching“ ist die so genannte PPP-Vorgehensweise gemeint, in der zunächst das zu vermittelnde sprachliche Phänomen in der Vermittlung explizit präsentiert wird („presentation“), dann dessen Anwendung geübt wird („practice“), und schließlich der Lerner das vermittelte Wissen in kommunikativ angelegten Lernaufgaben („Task“) verwendet („production“).

während die Ebene der Wissensanwendung bei der Produktion durch die Parameter „±automatisiert“ beschrieben wird. Hierbei werden die Begriffe „implizit/explicit“ dahingehend konkretisiert, dass **implizites Wissen** als intuitives (nicht-analysiertes, daher nicht erklärbares) und kontext-spezifisches bzw. kontextgebundenes („specific to a context“) Wissen dargestellt wird, über dessen formalen Besitz der Lerner nicht verfügt, sondern das er lediglich in der Performanz zeigt, während **explizites Wissen** als analysiertes (also verstandenes und daher erklärbares) und generalisiertes abstraktes Wissen definiert wird, das vom Lerner beschrieben werden kann. Dieses Konzept übernimmt **Rod Ellis (1994)** bei seinem Versuch der Bildung einer gesteuerten Spracherwerbtheorie weitgehend, wobei er **implizites Wissen** weiter spezifiziert in chunkhaftes „formulaic knowledge“⁷ und „rule-based knowledge“, aus dem neue Äußerungen produziert werden können. Bei Ellis scheint das Merkmal der Abstraktion allerdings nicht nur für explizites Wissen zu gelten, sondern auch für implizites Wissen, da der Begriff „Rule“ immer irgendeine Form von Abstraktion darstellt, wenn aus ihr neue Äußerungen generiert werden sollen.⁸

In Bezug auf die Wissensanwendung führt Bialystok (1981) und Rod Ellis (1994) zufolge **automatisierte Verarbeitung** zur „fluent“ Performanz, während **nicht-automatisierte (kontrollierte) Verarbeitung** Schwierigkeiten in der Performanz nach sich ziehen. Die Parameter auf der Ebene der Wissensrepräsentation und der Ebene der Wissensanwendung „± analysiert“ und „± automatisiert“ werden bei Bialystok (1981) als auf einem Kontinuum stehend (im Sinne von „mehr oder weniger analysiert“ oder „mehr oder weniger automatisiert“) betrachtet.

Vor dem Hintergrund dieser Überlegungen kann Sprachproduktion Bialystok (1981) und Rod Ellis (1994) zufolge nun in Form von vier möglichen Kombinationen aus Wissensrepräsentation (± analysiert bzw. implizit/explicit) und Wissensanwendung (automatisiert/kontrolliert) beschrieben werden. Somit wird implizites Wissen nicht selbstverständlich mit automatisierter Verarbeitung in Verbindung gebracht, und explizites Wissen nicht mit kontrollierter Verarbeitung, sondern auch die Begriffskombinationen „implizit-kontrolliert“ (z.B. beim Lerner in einem nicht-

⁷ Beim „Formulaic Knowledge“ handelt es sich um „fixed or semi-fixed expressions“ wie z. B. „How are you?“ oder „Think twice before you ...“. (Beispiele übernommen aus Rod Ellis (1994: 85))

⁸ Ellis bemerkt aber am Rande, dass seine Verwendung des Begriffs „Rule“ nicht inkompatibel sei mit dem so genannten konnektionistischen Verständnis des Begriffs Wissen, nach dem Wissen nicht in Form von Regeln existiert, sondern lediglich als „connection strengths“, d.h. als eine Art Netz von Verknüpfungen („network of connections“, das so aufgebaut ist, dass die auf diesem Netzwerk basierte Sprachverwendung der auf der Regel basierten Sprachverwendung ähnelt (Rod Ellis (2003: 148)).

gesteuerten Sprachlernkontext) und „explizit-automatisiert“ (z.B. beim Lerner in einem gesteuerten Sprachlernkontext) werden nun theoretisch möglich. In diesem Sinne kritisiert Ellis die z. B. von Anderson (1976 und 1982) vertretene Ansicht, dass Sprachwissen immer zunächst in expliziter Form verbunden mit kontrollierter Verarbeitung entsteht und sich im Laufe der Zeit in implizites Wissen verbunden mit automatisierter Verarbeitung hin entwickelt. Ellis bemerkt, dass es in einer frühen Phase der Sprachentwicklung durchaus möglich ist, dass Wissen von Anfang an in impliziter Form gewonnen wird, auch wenn dessen Anwendung (Aktivierung) zunächst begrenzt ist.

Mit der Trennung der für die Ebene der Anwendung relevanten Parameter von den für die Wissensrepräsentation relevanten Parametern kann die Diskussion um die Wissensumwandlung („Interface-/Non-Interface“-Position) aufgegeben werden, da es nun theoretisch möglich geworden ist, explizites Wissen durch automatisierte Verarbeitungsweise auch für die Performanz relevant zu machen. Bialystok (1981) trifft aber eine grundsätzliche Unterscheidung zwischen implizitem Wissen und explizitem Wissen in Bezug auf den Anwendungsbereich. Ihr zufolge ist explizites Wissen nur für eine bestimmte abstrakte operationale Verwendung der Sprache erforderlich, nämlich der CALP-Dimension des Sprachgebrauchs („cognitive/academic language proficiency“), z.B. Lesen, Grammatik, Lexik, Leseverstehen, Diktat und freies Schreiben. Für den BICS-Bereich („basic interpersonal communicative skill“), z.B. normale Konversation, wird dagegen kein explizites Wissen benötigt, sondern nur implizites Wissen.⁹ Somit wird in der mündlichen Kommunikation implizitem Wissen weiterhin eine wesentliche Rolle zugeschrieben, während explizites Wissen nur zum spezifischen Zwecke des Sprachgebrauchs als relevant betrachtet wird, auch wenn es automatisiert ist. In ähnlichen Sinne wie bei Bialystok (1981) ist Rod Ellis (1994) auch der Meinung, dass ein Großteil der Kommunikation die Verwendung impliziten Wissens erfordert, und nimmt ferner an, dass das lernersprachliche System aus implizitem Wissen besteht¹⁰ (vgl. Rod Ellis (1994: 89)). Automatisierte Verarbeitung expliziten Wissens bedeutet bei Ellis lediglich den Zustand, wo das Wissen zur Anwendung zwar immer noch bewusst und intentional abgerufen werden muss, aber

⁹ Dies ist damit vergleichbar, dass eine analphabetische Person mit anderen Personen mündlich problemlos kommunizieren kann, obwohl sie nicht lesen oder schreiben kann. Zur genaueren Differenzierung zwischen CALP und BICS siehe Cummins (1979).

¹⁰ Dies kann dahin gehend interpretiert werden, dass bei Ellis explizites Wissen keinen psychologischen Status, sondern den Status der Referenzgrammatik einnimmt, da er das lernersprachliche System nur als aus implizitem Wissen bestehend definiert.

infolge von Übungsaktivitäten in relativer hoher Geschwindigkeit in verschiedenen Aufgaben regelmäßig zur Anwendung kommen kann. Diese Art der Anwendung ist aber insofern anders als die automatisierte Verarbeitungsweise impliziten Wissens zu verstehen, als die automatisierte Verarbeitung expliziten Wissens nicht mit der automatisierten Verarbeitung impliziten Wissens, die Ellis zufolge der mühelosen und unmittelbaren Verarbeitungsweise bei Muttersprachlern in der alltäglichen Sprachverwendung ähnelt¹¹, verglichen werden kann. Somit wurde bei Rod Ellis (1994 und auch 2003) ebenfalls eine qualitative und vor allem grundsätzliche Unterscheidung zwischen implizitem und explizitem Wissen in Bezug auf die Anwendung getroffen. Zentral in der Sprachentwicklung ist bei Ellis also der Erwerb impliziten Wissens und Automatisierung der Verarbeitungsweise (zunehmende Kontrolle) impliziten Wissens. In Anlehnung an das so genannte „mehrdimensionale Spracherwerbsmodell“ von Clahsen, Meisel & Pienemann (1983: 38) und die Teachability-Hypothese von Pienemann (1984 und 1987) nimmt Rod Ellis eine „**Weak-Interface“-Position** ein, die davon ausgeht, dass das in formalem Lernkontext erworbene explizite Wissen nur bedingt in implizites Wissen umgewandelt werden, d.h. ins lernersprachliche System integriert werden kann, und somit für mündliche Kommunikation relevant sein kann, nämlich a) wenn es sich nicht um die so genannten Entwicklungsregeln handelt, die laut Clahsen, Meisel & Pienemann (1983) in einem für jeden Lerner gültigen invarianten „Erwerbssequenzen“-Verhältnis stehen, und b) wenn der Lerner zur Umwandlung expliziten Wissens in implizites Wissen bereit ist.¹² Ellis fällt somit wieder in die alte Interface/Non-Interface-Debatte zurück.

In der bisherigen Diskussion über die Begriffe „Spracherwerb/Sprachlernen“, „implizites/explizites Wissen“, „prozedurales/deklaratives Wissen“ und „automatisierte/kontrollierte Anwendung“ sowie in der damit verbundenen „Interface/Non-Interface“-Debatte ist festzuhalten, dass hier die Anwendbarkeit impliziten Wissens in der Performanz und somit die Relevanz impliziten Wissens vor allem in mündlichen Kommunikationssituationen angenommen wird. Diese Annahme beruht meiner Ansicht nach aber vielmehr auf forschungsmethodologischen Problemen in empirischen Studien, da implizites Wissen eben nur an seiner Anwendung in der

¹¹ Zu fragen ist natürlich, ob es wirklich stimmt, dass die Verwendung des L1-Wissens, das normalerweise weitgehend implizit repräsentiert ist, immer mühelos stattfindet.

¹² Nach Clahsen, Meisel & Pienemann (1983) ist der Lerner bereit zum Erwerb einer Regel, wenn er zuvor die Regel erworben hat, die in den vorgegebenen Entwicklungssequenzen der betreffenden Regel unmittelbar vorausgeht. Hierauf wird im Kapitel 3.2.2. ausführlich eingegangen.

Performanz festzustellen ist. Im Falle der kontrollierten Verarbeitung ist implizites Wissen dem Beobachter aber anhand von Performanzdaten schwer zugänglich, da das Wissen aufgrund kontrollierter Verarbeitung einfach nicht zur Anwendung kommt, und der Lerner die Regel anders als bei explizitem Wissen eben nicht verbalisieren kann. Beobachtbar ist an Performanzdaten dann nur implizites Wissen, dessen Verarbeitung bereits so weit automatisiert ist, dass es in der Performanz angewendet werden kann.

Die Logik mancher Forscher, die die Ansicht vertreten, dass der Performanz (vor allem, wenn es alltägliche mündliche Kommunikationssituationen betrifft) implizites Wissen zugrunde liegt, beruht aber auf der Annahme, dass die Aspekte, die sich auf Wissensgewinnung, Wissensrepräsentation und Wissensanwendung beziehen, in folgender Weise direkt zusammenhängen: Das dem Bewusstsein nicht zugängliche Wissen, das z.B. in einer Kommunikationssituation unbewusst bzw. beiläufig gewonnen wird, wird im Produktionsprozess nicht bewusst aktiviert und eingesetzt, wohingegen das dem Bewusstsein zugängliche Wissen, das meistens durch explizite Vermittlung z.B. im Fremdsprachenunterricht gewonnen wird, im Produktionsprozess nur bewusst aktiviert und eingesetzt werden kann, so dass solches Wissen in der mündlichen Produktion nur unter bestimmten Bedingungen (z.B. bei ausreichendem zeitlichen Spielraum) zur Anwendung kommt oder eben, wie Bialystok (1981) behauptet, nur für spezifische Anwendungsbereiche (CALP-Dimension des Sprachgebrauchs) relevant sein kann.

Zur Klärung der oben behaupteten vermeintlichen Zusammenhänge des Bewusstseins auf den drei Sprachverarbeitungsebenen (Wissensgewinnung, Wissensrepräsentation und Wissensanwendung) ist die von Schmidt (1994) getroffene Differenzierung des Begriffs **Bewusstsein** in der L2-Entwicklung meines Erachtens weiterführend. **Schmidt (1994)** ist der Ansicht, dass die Verwendung des Begriffs „Bewusstsein“ in der Spracherwerbsforschung unscharf ist, und nimmt eine Differenzierung im Fremdsprachenlernkontext in vier Konzepte vor, nämlich „intentionality“, „attention“, „awareness“ und „controll“ (vgl. Edmondson (1999: 246-247)):

Bewusstsein als „Intentionality“ bezieht sich auf den Prozess der Wissensgewinnung, nämlich auf die Frage, ob der Lerner die Gewinnung des Wissens mit der Absicht (Intention) zum Lernen durchführt. Das Wissen kann aber auch ohne Intention, z.B. beiläufig beim Kommunizieren, gewonnen werden.

Bei dem Konzept von **Bewusstsein als „Attention“** handelt es sich im Sprachlernkontext um einen sich auf Wissensaneignung beziehenden kognitiven Prozess, nämlich die Lenkung und Ausrichtung der Aufmerksamkeit des Lerners auf bestimmte Aspekte des Inputs. In der kognitiven Psychologie gilt Attention als begrenzte Ressource, so dass nicht alle (oder besser gesagt nur sehr wenige oder sogar nur ein einziger) Aspekt(e) des Inputs vom Lerner gleichzeitig aufmerksam registriert werden kann (können). Im Wissensgewinnungsprozess können formale Aspekte des Inputs entweder mit fokussierter Aufmerksamkeit oder mit peripherer Aufmerksamkeit (wobei der primäre Fokus der Aufmerksamkeit anderswohin, z.B. auf die Bedeutungsebene des Gesprächs, gerichtet ist) registriert werden. Bewusste Wissensaneignung ist dagegen als ein Lernprozess zu verstehen, bei dem die fokale Aufmerksamkeit bei der Registrierung des Wissens beteiligt ist. Unbewusste Wissensaneignung soll laut Schmidt (1994) und Al-Hejin (2004) aber nicht als Lernprozess verstanden werden, an dem gar keine Lenkung oder Ausrichtung der Aufmerksamkeit des Lerners beteiligt ist, sondern eher als ein Lernen, das von peripherer Aufmerksamkeit begleitet wird.

Bewusstheit als „Awareness“ muss man Schmidt zufolge differenziert betrachten, einerseits in Bezug auf den Lernprozess selbst und andererseits in Bezug auf das Lernprodukt. In Bezug auf den Lernprozess wird „Awareness“ als Lerner-subjektive Wahrnehmung verstanden. Ein bewusster Lernprozess kann wiederum in zweierlei Weise interpretiert werden, nämlich als Bewusstsein einerseits darüber, dass der Lerner zum Zeitpunkt des Lernens am Lernen beteiligt ist, und andererseits darüber, was er zum Zeitpunkt des Lernens lernt. Mit Awareness verbundenes Lernen kann als **„explizites Lernen“** bezeichnet werden, und das Gegenteil ist dann **„implizites Lernen“**, ein Lernen, das stattfindet, ohne vom Lerner wahrgenommen zu werden.¹³ In Bezug auf das Lernprodukt ist mit „Awareness“ gemeint, dass der Lerner weiß, was er weiß, d.h. dass der Lerner Zugang zum erworbenen Wissen hat und dieses daher verbalisiert werden kann. In solchen Fällen kann von **„explizitem Wissen“** gesprochen

¹³ Nick Ellis (1994) definiert implizites Lernen und explizites Lernen folgendermaßen:

„Implicit learning is acquisition of knowledge about the underlying structure of a complex stimulus environment by a process which takes place naturally, simply and without conscious operation. Explicit learning is a more conscious operation where the individual makes and tests hypotheses in a search for a structure. Knowledge attainment can thus take place implicitly (a nonconscious and automatic abstraction of the structural nature of the material arrived at from experience of instances), explicitly through selective learning (the learner searching for information and building then testing hypotheses), or, because we can communicate using language, explicitly via given rules (assimilation of a rule following explicit instruction).“ (Nick Ellis (1994: 1-2))

werden. Im Gegensatz dazu ist „**implizites Wissen**“ nicht mit „Awareness“ verbunden, so dass dessen Existenz im lernersprachlichen System nur anhand der konkreten Anwendung seitens des Lerners, also in der Performanz, festgestellt werden kann. Die Begriffe „explizites/implizites Lernen“ und „explizites/implizites Wissen“ sind zwar zusammenhängende Begriffe, da die Wahrscheinlichkeit hoch ist, dass explizite Regelvermittlung beim Lerner eher zu explizitem Wissen und implizite Vermittlung des Sprachwissens dann eher zu implizitem Wissen führt. Aber Edmondson (1999) weist zu Recht darauf hin, dass dies nicht zwingenderweise der Fall sein muss und diese Begriffe daher voneinander zu differenzieren sind:

„We can surely accept that a teacher’s rule-giving may be totally ineffective, in that nobody learns the rule, but this does not exclude the possibility that some procedural grasp of the point concerned may emerge from the lesson via examples, the exercises, or whatever. Similarly, we may have a teacher trying to avoid giving rules, but trying to simply focus attention on a certain feature of the language via materials, drills, and so on, but the students are not fooled by this, of course, and work out an explicit rule for themselves on the basis of this input.” (Edmondson (1999: 247 – 248))

Bewusstheit als „Control“ bezieht sich auf die Verwendung des Wissens in der Performanz. Schmidt zufolge sind „Control“ und „Attention“ vom Konzept her identisch, in dem Sinne, dass der Lerner in einer frühen Phase der Sprachentwicklung seine fokale Aufmerksamkeit auf bestimmte mentale Prozesse lenken bzw. ausrichten muss, indem er beispielsweise mühsam versucht, sich an die vermittelten Regeln zu erinnern oder in einer bestimmten Situation einen passenden Ausdruck zu finden. Das bedeutet, in einer früheren Phase der Sprachentwicklung ist es wahrscheinlich, dass der Produktionsprozess zum großen Teil mit fokaler Aufmerksamkeit kontrolliert wird, wobei dieser mühsame Versuch bis zu einem gewissen Grad vom Lerner selbst wahrgenommen werden kann (Awareness in Bezug auf Produktionsprozess), so dass der Lerner in einem introspektiven Interview teilweise berichten kann, welche Schwierigkeiten er in der Produktion hatte. Insofern sind die Begriffe „Attention“, „Control“ und „Awareness“ Schmidt zufolge konzeptuell als miteinander überlappend aufzufassen. Er plädiert aber dennoch für Differenzierung der Begriffe „Attention und „Control“, um zu betonen, dass „Control“ in Bezug auf Wissensanwendung („output processing“) verwendet wird, und „Attention“ in Bezug auf Wissensaneignung („input processing“). Die mit fokaler Aufmerksamkeit kontrollierte Verarbeitung im Produktionsprozess bedeutet für den Lerner großen kognitiven Aufwand und daher führt zur langsameren Verarbeitung, aber im Laufe der Zeit, wenn der

Produktionsprozess allmählich automatisch abzulaufen beginnt, kann sich der Lerner nach und nach mehr auf den zu vermittelnden Inhalt konzentrieren.

Die durch fokale Aufmerksamkeit kontrollierte Verarbeitung ist aber meiner Ansicht nach nicht nur ein Phänomen der L2-Produktion, sondern wird auch durch Muttersprachler bei der L1-Produktion erlebt. Beispielsweise wird man auch als Muttersprachler bisweilen mit Formulierungsproblemen konfrontiert. Es kann beispielsweise vorkommen, dass man nach einem ganz bestimmten Ausdruck sucht, der einem auf der Zunge liegt aber einfach nicht einfällt. Ich stelle als Koreanisch-Muttersprachlerin oft fest, dass ich mir nach einem langen Aufenthalt in Deutschland Mühe geben muss, um mich angemessen ausdrücken zu können, wenn ich mich mit meinen Landsleuten auf Koreanisch unterhalte oder einen Text auf Koreanisch schreibe. Dabei werde ich oft mit Ausdrucksproblemen konfrontiert. Diese Probleme beziehen sich aber nicht auf ästhetische bzw. stilistische Aspekte der Sprachverwendung oder auf Rechtschreibung, sondern auf den ganz alltäglichen Wortgebrauch in der Kommunikation. In solchen Fällen versuche ich dann, die gesuchte Formulierung zu finden, wodurch viele „äh“-s und „hm“-s sowie Denkpausen in meiner Äußerung entstehen. Die gefüllten und nicht-gefüllten Denkpausen, die vom Muttersprachler gemacht werden, beziehen sich meines Erachtens nicht nur auf die konzeptuelle Ebene (d.h. auf die Frage, was man sagen will) sondern auch auf die Formulierungsebene (d.h. auf die Frage, wie man seinen konzeptuellen Inhalt angemessen formulieren kann). Die mündliche L1-Produktion verläuft keinesfalls glatt, sondern ist voller Pausen und Abweichungen, wenn sie aufgezeichnet wird. Anders als in der L1-Produktion versuche ich in der L2-Produktion (z.B. auf Deutsch), wenn ich Formulierungsschwierigkeiten habe, an die formalen Regeln zu denken, die ich gelernt habe, oder ich aktiviere Formulierungen, die die relevante Regel enthalten, um daraus angemessene Analogien für die betreffende Kommunikationssituation bilden zu können. Dieser Prozess verlangt dann eine gewisse kognitive Kapazität, so dass die langsam und (in ungünstigen Fällen) fehlerhaft verlaufende Verarbeitung in meiner Performanz bemerkbar wird. Bei Formulierungsproblemen in meiner L1-Kommunikation kann ich aber meistens nicht auf die formale Regel zurückgreifen, weil mein L1-Wissen nicht in expliziter Form gespeichert ist. In solchen Fällen bin ich mir durchaus bewusst, dass ich Formulierungsschwierigkeiten habe, doch lässt sich das unbewusst repräsentierte Wissen eben nicht einfach bewusst machen, und so kommt es lediglich zu einem vagen Prozess des intuitiven Ausprobierens.

Diese Beispiele zeigen ansatzweise, dass die Lenkung bzw. Ausrichtung fokaler Aufmerksamkeit auf den Produktionsprozess („Control“ nach Schmidt (1994)) und die oft als damit verbunden betrachtete kontrollierte Verarbeitung nicht durch die explizite Repräsentation des Wissens bedingt ist. Sondern diese Beispiele können vielmehr dahingehend interpretiert werden, dass die Lenkung bzw. die Ausrichtung fokaler Aufmerksamkeit auf die Formulierungsebene (im Sinne von „Control“ nach Schmidt (1994)) und die Tatsache, dass man sich der eigenen Aufmerksamkeitslenkung bewusst wird („Awareness“), erst dann entstehen, wenn das relevante Wissen im Produktionsprozess nicht automatisch aktiviert und eingesetzt werden kann, d.h. wenn der Produktionsprozess noch nicht (meistens in der L2-Produktion) oder vorübergehend nicht (meistens in der L1-Produktion oder in der L2-Produktion in einer fortgeschrittenen Phase) automatisch verlaufen kann. In Folge dessen wird man dann versuchen, den eigenen Formulierungsprozess bewusst bis zu einem gewissen Grad zu kontrollieren. Zur Überwindung solcher Probleme kann, wenn explizites Wissen vorhanden ist, intentional auf das Wissen zurückgegriffen werden, weil dieses dem Bewusstsein zugänglich ist. Im Falle impliziten Wissens kann hingegen nur ein vager Suchprozess aktiviert werden oder die vom Gefühl gesteuerte Ausprobiermethode eingesetzt werden, weil das relevante Wissen nicht dem Bewusstsein zugänglich ist. Wenn die Verarbeitung automatisch verläuft, kann die Produktion ohne die Lenkung bzw. die Ausrichtung der fokalen Aufmerksamkeit auf die Formulierungsebene im Produktionsprozess stattfinden, abgesehen davon, dass man intentional seine Produktion mit fokaler Aufmerksamkeit verfolgt.

Das Bewusstwerden des Formulierungsprozesses in der kontrollierten Verarbeitung ist in diesem Sinne **eine Konsequenz, die aus Verarbeitungsproblemen resultiert**, die ihrerseits wiederum auf der Nicht-Automatisierung der Verarbeitung beruhen. Somit kann angenommen werden, dass die kontrollierte Verarbeitung unabhängig von der Repräsentationsart des Wissens (implizit/explicit) bis zu einem gewissen Grad mit fokaler Aufmerksamkeit verbunden ist, die im Falle des Vorhandenseins expliziten Wissens direkt auf das Wissen ausgerichtet werden kann, wodurch das Wissen in günstigen Fällen dann aktiviert wird. Diese Sichtweise ermöglicht somit eine Art Entkopplung der Parameter, die sich auf die Repräsentationsart des Wissens (implizit/explicit) und auf die Verarbeitungsweise des Wissens (automatisiert/kontrolliert) beziehen. Aus dieser Diskussion über die Rolle des Bewusstseins ist deutlich geworden, dass die Annahme direkter Zusammenhänge der

Parameter, die sich auf Wissensgewinnung, Wissensrepräsentation und Wissensanwendung beziehen, d.h. „implizites Lernen – implizites Wissen – Verarbeitung ohne besondere Aufmerksamkeit“ einerseits und „explizites Lernen – explizites Wissen – Verarbeitung mit besonderer Aufmerksamkeit“ andererseits, nicht haltbar ist. Sinnvoll ist es meines Erachtens, die Aspekte der drei Verarbeitungsprozesse in der Sprachentwicklung (Wissensgewinnung, Wissensrepräsentation und Wissensanwendung) voneinander abzukoppeln.

2.3 Entkopplung von Wissensrepräsentation und Wissensanwendung

In **Edmondson (2002 und 2003)** wird auf die qualitative Unterscheidung zwischen explizitem und implizitem Wissen in Bezug auf die Anwendung des Wissens weitgehend verzichtet. Edmondson (2003) koppelt das Konzept der Sprachproduktion von dem der Kompetenz ab und unterscheidet in der Sprachentwicklung zwischen dem **Vorhandensein des Wissens** und **dessen Verfügbarkeit**. Demnach wird das vorhandene Wissen, das entweder explizit oder implizit (definiert lediglich als dem Bewusstsein zugänglich oder nicht zugänglich) sein kann, bei der Anwendung z.B. in der Produktion durch Prozeduren abgerufen und eingesetzt. Somit hängt die Performanz dann zum großen Teil von der Qualität der Prozeduren ab, durch die das Wissen angewendet wird. Im Falle der **automatisierten Prozeduren** wird das Wissen in der Performanz in der schnellen Verarbeitung ohne großen kognitiven Aufwand angewendet, während die Anwendung von Wissen mit **kontrollierten Prozeduren** höheren kognitiven Aufwand und mehr Zeit erfordert. Der Übergang von kontrolliert zu automatisiert ist dabei als fließend zu verstehen. In diesem Sinne bemerkt Edmondson, dass die Formulierung „automatisiertes sprachliches Wissen“, die in der Forschung oft verwendet wird, nicht angemessen ist:

„Die Kollokation „automatisiertes sprachliches Wissen“ [Hervorhebung im Original] ist also streng genommen nicht zulässig, außer als Abkürzung für „sprachliches Wissen, das anhand automatischer Prozeduren abgerufen werden kann“ [Hervorhebung im Original]“ (Edmondson (2003: 201))

Auf dieser Grundlage setzt er sich mit den Begriffen „deklaratives Wissen“ und „prozedurales Wissen“ auseinander, die seiner Ansicht nach in der Spracherwerbsforschung von den Forschern in unterschiedlichem Sinne verwendet werden. Er kritisiert zunächst eine Logik, wie sie Anderson (1976 und 1982), Multhaup

(2002) und Tschirner (1997) verfolgen, und die nahe legt, dass prozedurales Wissen der sprachlichen Performanz unterliegt, während deklaratives Wissen wie Faktenwissen aufzufassen ist. Nach der Interpretation von Edmondson (2003: 201-202) ist „deklaratives Wissen“ als „das sprachliche Wissen selbst“ zu betrachten, das sowohl von impliziter als auch expliziter Art sein kann, wobei „prozedurales Wissen“ kein Wissen darstellt, sondern als „Prozeduren“ zu bezeichnen ist, durch die das vorhandene Wissen bei der Sprachproduktion verarbeitet wird. Die Gewinnung des deklarativen Wissens kann wie bei Anderson mit einem ausschließlichen Entweder-Oder-Kriterium gemessen und der Erwerb prozeduralen Wissens dann graduell auf einem Kontinuum stehend (mehr oder weniger automatisiert bzw. mehr oder weniger kontrolliert) betrachtet werden. Edmondson hält die Begriffe „deklaratives Wissen“ und „prozedurales Wissen“ aber für irreführend, und verzichtet daher auf sie, da „prozedurales Wissen“ im Grunde genommen kein Wissen, sondern ein kognitiver Vorgang ist.“ (Edmondson (2003: 201)). Anstelle von „deklarativem/prozeduralem Wissen“ werden bei Edmondson die Begriffe „Wissen“ (implizit/explicit) und „Prozeduren“ (automatisiert/kontrolliert) verwendet.

Für Edmondson & House (1993: 270 – 272) beinhaltet die Entwicklung der Kompetenz nicht nur die quantitative Entwicklung des Wissens (d.h. Zunahme impliziten oder expliziten Wissens), sondern auch qualitative Veränderungen, die einerseits durch die Parameter „± analysiert“, andererseits durch „± integriert“ beschrieben werden können. Analysiertes Wissen bedeutet demnach verstandenes Wissen und „kann umstrukturiert und mit anderem bereits vorhandenem Wissen koordiniert werden“ (Edmondson & House (1993: 271)), so dass das Wissen dann viel aktiver gebraucht werden kann. Die Gewinnung von Regelwissen aus zunächst nicht-analysiert gewonnenen chunkhaften oder routinenhaften Ausdrücken sowie die Gewinnung von Einsichten über die Sprachregeln, die zunächst nicht verstanden aufgenommen (sondern einfach auswendig gelernt) worden sind, stellen den Prozess der Wissensanalyse dar. Nach Edmondson & House sollen auch Integrationsprozesse des gewonnenen und analysierten Sprachwissen stattfinden, so dass das Sprachwissen „mit anderen kognitiven Systemen (z. B. mit sozialem und pragmatischem Wissen)“ (Edmondson & House (1993: 272)) verbunden werden kann, um das Sprachwissen in verschiedenen Sprachverwendungskontexten verfügbar zu machen.

Die Entwicklung der Kontrolle bedeutet für Edmondson (2003) die Automatisierung der Verarbeitungsprozesse in der Performanz. Edmondson zufolge können zwei Gründe für die Frage, warum das vorhandene Wissen nicht automatisch eingesetzt werden kann, genannt werden, nämlich 1) Nichtautomatisierung der Anwendungsprozeduren selbst und 2) Schwierigkeiten beim Finden und Aktivieren des Wissens. Diese Probleme werden dann im Laufe der Sprachentwicklung zumeist gelöst einerseits durch die Beschleunigung der Arbeitsgeschwindigkeit der Anwendungsprozeduren selbst und andererseits durch bessere Vernetzung des Wissens, wodurch ein schnelleres Auffinden des relevanten Wissens möglich wird, was meines Erachtens sowohl für explizites Wissen als auch für implizites Wissen relevant sein kann.

Insbesondere für explizites Wissen differenziert Edmondson drei für die Sprachproduktion relevante Automatisierungsprozesse, nämlich 1) automatischen Einsatz des Wissens, 2) Automatisierung durch Umstrukturierung und 3) Routinisierung: Beim **automatischen Einsatz des Wissens** geht es um einen effizienten Formulierungsprozess in der Sprachproduktion, in dem Abrufung, Interpretation und Einsatz des relevanten Wissens anhand automatisierter Anwendungsprozeduren mit hoher Geschwindigkeit verlaufen. Beim **Automatisierungsprozess durch Umstrukturierung** geht es um eine effiziente Verarbeitungsweise, die durch bessere Vernetzung des Wissens in einem Umstrukturierungsprozess zustande kommen kann. Edmondson geht dabei von einem möglichen Umstrukturierungsprozess expliziten Wissens, genauer gesagt, von der so genannten „**Instanzbildungshypothese**“ aus, die besagt, dass das Ergebnis eines bereits vollzogenen Sprachformulierungsverfahrens (z.B. das Konjugieren eines Verbs), das in der frühen Phase des Sprachlernens über Abrufung, Interpretation und Einsatz der dem Lerner bekannten expliziten Regel zustande kommt, als konkretes Beispiel bzw. konkrete Instanz (konjugierte Form) gespeichert werden kann, so dass das Flexionsmorphem beim nächsten Konjugieren desselben Verbs mit dem Verb automatisch aktiviert werden kann, wenn das Verb selbst aktiviert wird, ohne den Formulierungsprozess zur Konjugation zu durchlaufen. Edmondson nimmt einen weiteren Umstrukturierungsprozess zur Automatisierung an, der als nächster Schritt am oben erwähnten Instanzbildungsprozess angeschlossen werden kann, nämlich „**Analogiebildung auf der Grundlage mehrerer Instanzen**“. Dieser Prozess beinhaltet die Entstehung einer Art grammatischen Wissens, das durch Generalisierung mehrerer bereits gebildeter Instanzen herausgebildet wird, so dass anhand derer dann

automatisch (als Analogien) Formen bzw. Formulierungen für neue sprachliche Elemente gebildet werden können, wenn sie zum Einsatz kommen, ohne dass alle Formen bzw. Formulierungen für alle sprachliche Elemente als konkrete Instanzen gespeichert werden müssen. Dieses Konzept ist somit mit dem so genannten kreativen Konstruktionsprozess in der Sprachproduktion kompatibel, der dem Lerner bzw. Sprecher theoretisch unendlich viele Sprachgenerierungen ermöglicht. In der **Routinisierung**¹⁴ handelt es sich um eine Art Zusammenspeicherung von Formulierungen und konzeptuellem Inhalt, so dass die sprachliche Formulierung, ohne den Formulierungsprozess (Abrufen, Interpretation und Einsatz des Wissens) zu durchlaufen, bei der Aktivierung konzeptueller Inhalte automatisch aktiviert wird, und daher die Verarbeitung als effizient angesehen werden kann. Beispielsweise können beim Schreiben bestimmter Textsorten identische bzw. fast identische Formulierungen durch Abruf eines Textschemas aktiviert werden (Edmondson (2003: 206)).

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass Sprachlernen zwei unterschiedliche Entwicklungsebenen beinhaltet, nämlich zum einen die Entwicklung der Kompetenz durch Erweiterung, Analysierung und Integration sowohl impliziten als auch expliziten Wissens und zum anderen die Verbesserung der Kontrolle des vorhandenen (sowohl impliziten als auch expliziten) Wissens durch Automatisierungsprozesse, nämlich z. B. 1) Beschleunigung der Geschwindigkeit der Anwendungsprozeduren selbst, 2) Umstrukturierung und 3) Routinisierung des Wissens. Nach diesem Verständnis der Sprachentwicklung sollte die Vermittlung im Fremdsprachenunterricht sowohl Entwicklungsprozesse der Kompetenz als auch der Kontrolle fördern. Dabei kann die oben getroffene Ausdifferenzierung der Entwicklungsaspekte der Kompetenz und der Kontrolle in der Sprachentwicklung die theoretische Grundlage bieten, um über didaktische Maßnahmen zur Behandlung bestimmter Lernschwierigkeiten zu entscheiden.

In der vorliegenden Arbeit wird die oben dargestellte Ausdifferenzierung der Entwicklungsaspekte von Edmondson (2002 und 2003) und Edmondson & House (1993) übernommen und soll in der Diskussion der vorangegangenen Studien, in der Analyse der lernersprachlichen Daten und in der Entwicklung der didaktischen Maßnahmen zur Vermittlung der deutschen Nebensatzwortstellungsregel berücksichtigt werden.

¹⁴ Routinen sind laut Edmondson & House (1993: 101) „fertig verfügbare sprachliche Versatzstücke“, die zwar semantisch und pragmatisch komplexe Funktionen haben, aber als eine Einheit gespeichert sind, so dass sie in der Produktion zusammen abgerufen und eingesetzt werden können.

3 Studien zur lernersprachlichen Entwicklung in Bezug auf die (deutschen) Wortstellungsregeln

Die wesentlichen Aspekte der lernersprachlichen Entwicklung in Bezug auf die deutschen Wortstellungsregeln wurden bisher bereits intensiv erforscht, und zwar sowohl aus der universalistisch-orientierten Perspektive, welche die Beschreibung allgemein gültiger Entwicklungsformen in Form der so genannten „Erwerbssequenzen“ anstrebt, als auch aus der kontrastiven Perspektive, die versucht, mögliche gruppenspezifische Unterschiede zwischen Lernern mit verschiedenem sprachlichen Hintergrund aufzuzeigen (Transferforschung). In diesem Kapitel werden die Ergebnisse der vorangegangenen empirischen Studien dieser beiden Ansätze in Hinblick auf Lernschwierigkeiten diskutiert. Hierbei werden die Ergebnisse in den Studien zu den „Erwerbssequenzen“ Einsichten über quantitative Entwicklungsaspekte im Sinne der relativen Erwerbsschwierigkeit der jeweiligen Regeln ermöglichen. Die Ergebnisse aus der Transferforschung werden die qualitativen Aspekte der lernersprachlichen Entwicklung beleuchten, indem untersucht wird, welche spezifischen Abweichungsformen im lernersprachlichen Sprachgebrauch bei bestimmten Lernergruppen beobachtet werden können. Insofern werden in der vorliegenden Arbeit die beiden Ansätze als komplementär betrachtet.

3.1 Erwerbsbegriff und Erwerbskriterien beim Umgang mit Performanz-Daten

In der Spracherwerbsforschung wird der lernersprachliche Entwicklungsstand oft an Performanzdaten, vor allen an Produktionsdaten gemessen. Dies hat zum einen forschungspraktische Gründe. Denn anders als bei der Sprachproduktion ist an der Sprachrezeption der Stand des Spracherwerb erstens nur schwer erkennbar, und zweitens spielen bei der Rezeption außer sprachlichen Faktoren auch andere Faktoren, z.B. Weltwissen und Kontextwissen, eine wichtige Rolle. Zum anderen hängt die Methodik auch mit der Definition des Begriffs „Erwerb“ zusammen. Spracherwerb wird zumeist als Aneignung anwendbaren Wissens, z.B. im Sinne „prozedurellen“ Wissens, definiert. Außerdem wird oft davon ausgegangen, dass die Performanz auf der vorhandenen Kompetenz basiert. Zur Beurteilung des Erwerbs werden aber je nach Studie recht unterschiedliche Erwerbskriterien aufgestellt. Im folgenden werden **unterschiedliche Operationalisierungsweisen des Begriffs „Erwerb“ durch**

Erwerbskriterien im Hinblick auf die im Kapitel 2 getroffene Differenzierung zwischen der Entwicklung der Kompetenz und der Entwicklung der Kontrolle kritisch diskutiert, um die Forschungsergebnisse in den vorangegangenen Studien in Bezug auf den Wortstellungserwerb besser interpretieren zu können, und um beurteilen zu können, inwieweit die Ergebnisse der unterschiedlichen Studien als miteinander vergleichbar oder als komplementär betrachtet werden können. Diskutiert werden folgende drei Erwerbskriterien, die oft in der Forschung eingesetzt werden: a) Klauselkriterium, b) Berechnung des Regelanwendungsgrads und c) Auftrittskriterium.

a) Klauselkriterium

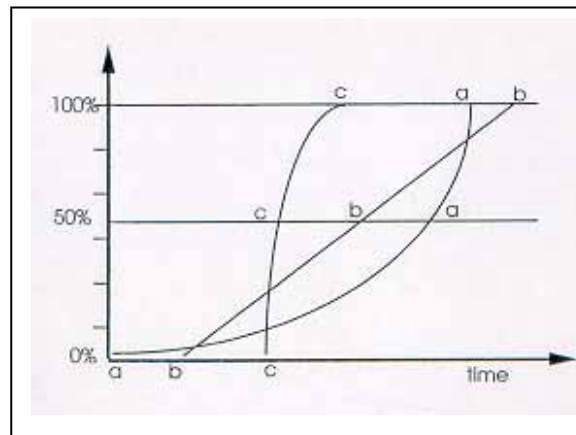
Bei der Ermittlung des Spracherwerbs anhand eines Klauselkriteriums wird ein bestimmter Wert festgelegt. Erst dann, wenn der Lerner diesen Wert erreicht hat, gilt die betreffende Struktur als erworben. Beispielsweise wurde in den so genannten Morphemstudien von Dulay & Burt (1974) eine 90%-Klausel eingesetzt (siehe Dulay, Burt & Krashen (1982: 222)). Demnach gilt ein Morphem also dann als erworben, wenn es der Lerner in 90% der obligatorischen Kontexte korrekt verwendet, wobei bei Dulay & Burt drei obligatorische Äußerungskontexte vorausgesetzt wurden. Dieses Kriterium wurde ursprünglich in der L1-Erwerbsforschung der 60er und 70er Jahre, z. B. bei Cazden (1968) und Brown (1973) aufgestellt. Es wird damit begründet, dass sich die Performanz der Lerner nicht mehr stark verändert, nachdem sie diesen Wert erreicht haben. Auf die L2-Erwerbsforschung übertragen soll durch den 10-Prozent-Spielraum auch die Tatsache berücksichtigt werden, dass auch Muttersprachler in ihrer L1-Performanz durchaus Abweichungen aufweisen (vgl. Sharwood Smith (1986: 11-12)). Einer solchen Art des Erwerbskriteriums liegt eine dichotomisierende Auffassung über die Sprachkompetenz zugrunde, wie sie im Kapitel 2 unter den Dualismen „erworbenes/gelerntes System“, „implizites/explizites Wissen“ und „prozedurales/deklaratives Wissen“ kritisiert wurde. Nach einer solchen Auffassung von Sprachentwicklung wird nur der Erwerb des „erworbenen Systems“, „impliziten Wissens“ und „prozedurellen Wissens“, die per Definition in der Performanz zum Einsatz kommen können, als erwerbsrelevant angesehen. Somit wird in der Vorgehensweise mit Klauselkriterium (meistens mit über 75-prozentigem Anwendungsgrad) angenommen, dass Performanzdaten die Kompetenz in offensichtlicher Weise widerspiegeln.

Sharwood Smith (1986: 12) zufolge kann solches Kriterium zwar bei der Analyse der Performanz von Muttersprachlern theoretisch durchaus begründet werden, da per Definition gilt, dass sie sowohl Kompetenz als auch Kontrolle erworben haben müssen, so dass ihre Performanz die vorhandene Kompetenz weitgehend widerspiegelt. Dies trifft aber im L2-Sprachentwicklungskontext nicht zu, da, wie im Kapitel 2 diskutiert wurde, in der Sprachentwicklung die Ebene der Kompetenz und die der Kontrolle differenziert werden müssen, und die Entwicklung beider Ebenen durchaus Differenzen aufweisen können, was in der Tat bei L2-Lernern oft zu beobachten ist. In diesem Sinne weisen Clahsen, Meisel & Pienemann (1983: 96) darauf hin, dass es nicht verwunderlich ist, dass Cazden, Cancino, Rosansky & Schumann (1975) in der L2-Erwerbsforschung das 90%-Kriterium auf 80% senken mussten, weil sie feststellten, dass Lerner nur sehr selten einen Wert von 90% erreichen, und das demzufolge fällige Urteil, dass der Lerner fast gar nichts erworben hätte, nicht angemessen erschien. Rod Ellis (1989: 317) stellt in seiner empirischen Forschung zum Erwerb der deutschen Wortstellungsregeln bei Studenten mit unterschiedlichem L1-Hintergrund ein 75%-Klausel-Kriterium auf, da er annimmt, dass es als hinreichende Evidenz für den erfolgreichen Erwerb einer Struktur angesehen werden könne, wenn der Lerner eine Struktur in drei von vier Fällen richtig anwenden kann, wohingegen das Kriterium mit zwei von drei Fällen (etwa 66%) weniger glaubwürdig erscheine. Zu fragen ist, warum dann das Kriterium mit vier von fünf Fällen nicht verwendet wurde, obwohl man mit diesem Kriterium noch sicherer sein könnte. Dies zeigt, dass ein derartiges Klausel-Kriterium letztendlich ziemlich willkürlich aufgestellt wird.

Clahsen, Meisel & Pienemann (1983) kritisieren die Vorgehensweise mit einem Klauselkriterium dahingehend, dass hier bestimmte Lernfortschritte einfach als „nicht erworben“ ignoriert werden, wenn das Ergebnis unter dem festgelegten Wert liegt (z.B. bei 50 oder 60%). Auch in einem solchen Fall kann der Lerner die Struktur schließlich bis zu einem gewissen Grad regelmäßig verwenden und zeigt in der Performanz im Vergleich zu früheren Phasen einen bestimmten Entwicklungsfortschritt. In Bezug auf die Feststellung, welche Strukturen in welcher Reihenfolge erworben werden, berücksichtigt solche Vorgehensweise Clahsen, Meisel & Pienemann zufolge nicht die Möglichkeiten in der Sprachentwicklung, dass bestimmte Strukturen, die zwar in einer relativ frühen Entwicklungsphase erworben worden sind, aber noch bis in die späteren Entwicklungsphasen Probleme bereiten können. Umgekehrt sei es auch möglich, dass eine Struktur zwar später erworben wird, aber gleich bis zu einem hohen Grad zur

Anwendung kommen kann. Pienemann (1998: 137) verdeutlicht dieses Problem vor allem in Bezug auf die Ermittlung der Erwerbsreihenfolge, in der es um die Feststellung geht, in welcher Reihenfolge bestimmte Strukturen erworben werden, anhand Abbildung 3-1:

Abbildung 3-1 Erwerbskriterien und feststellbare Erwerbssequenzen übernommen von Pienemann (1998: 137)



Wenn die Erwerbsreihenfolge der drei Strukturen (a, b und c), deren Anwendbarkeit sich unterschiedlich schnell entwickelt, mit Klausel-Kriterien identifiziert wird, so wie in Abbildung 3-1 dargestellt, werden je nach dem verwendeten Grad drei unterschiedliche Erwerbsreihenfolgen ermittelt, nämlich (1) „a – b – c“ bei 1%, „c – b – a“ bei 50% und „c – a – b“ bei 100%. Dies führe letztlich zur willkürlichen Bestimmung einer Erwerbsreihenfolge.

b) Berechnung des Regelanwendungsgrads

Bei der Berechnung des Regelanwendungsgrads geht es darum, zu messen, inwieweit der Lerner das Wissen über bestimmte Strukturen in der Performanz anwenden kann. Dies kann durch Berechnung der Fehlerquote der gesamten Äußerungen berechnet werden.

In den Studien, in denen versucht wurde, die Reihenfolge des Erwerbs bestimmter Strukturen oder grammatischer Morpheme zu ermitteln, und in denen somit beabsichtigt wurde, zu zeigen, in welche Richtung die Kompetenzentwicklung fortschreitet, wurde oft der jeweilige Regelanwendungsgrad berechnet. Hierbei gilt ein grammatisches Phänomen, das weniger fehleranfällig ist, als früher erworben, wohingegen ein grammatisches Phänomen, dessen Fehleranfälligkeit hoch ist, dann als später erworben

gilt. Clahsen, Meisel & Pienemann (1983) kritisieren aber in Anlehnung an Felix (1982) eine solche Vorgehensweise dahingehend, dass die Erwerbsreihenfolge, die durch einen solchen bestimmten Regelanwendungsgrad bzw. durch Berechnung der Fehlerhäufigkeiten ermittelt wird, lediglich zeigt, „in welchen Bereichen für den Lerner besondere Schwierigkeiten liegen, die dann zu Fehlern im Sprachgebrauch führen können, wenn das ‘implizite Wissen’ [Hervorhebung im Original] von den entsprechenden L2-Strukturen durchaus schon erworben ist.“ (Clahsen, Meisel & Pienemann (1983: 34)).

In der Tat zeigt diese Rangfolge nicht wirklich, in welcher Reihenfolge die Kompetenz (das Wissen) erworben wird, was in solchen Studien mit nativistischen Hintergrund ursprünglich beabsichtigt wird, sondern eher die Aspekte der Entwicklung der Kontrolle über das Wissen, d.h. eine Reihenfolge der Kontroll-Entwicklung.

c) Auftrittskriterium

Clahsen, Meisel & Pienemann (1983) und Pienemann (1981, 1984 und 1987) sind sich der Differenzierung zwischen Kompetenz und Kontrolle bewusst und entscheiden sich daher in ihren Studien zum Erwerb der deutschen Wortstellungsregeln, die die Ermittlung der Reihenfolge des Kompetenzerwerbs (d. h. in welche Richtung sich das Wissen erweitert) anstreben, für das Auftrittskriterium. Das Auftrittskriterium berücksichtigt den einmaligen Gebrauch einer Struktur. Die Autoren sind der Meinung, dass durch Beachtung des erstmaligen Gebrauchs einer Struktur die Wissenserweiterung beim Lerner besser festgestellt werden kann als durch einen Fehlerquotienten. Hierzu werden fünf obligatorische Äußerungskontexte vorausgesetzt, um zu vermeiden, dass Äußerungen mitgezählt werden, die nicht wirklich durch Anwendung der Regeln zustande gekommen, sondern zufällig produziert oder als Chunk verwendet worden sind.¹⁵

Bei Clahsen, Meisel & Pienemann (1983) und Pienemann (1981, 1984 und 1987) leuchtet zwar die Logik ein, dass die untersuchte Sprachproduktion in einem idealen Fall vorhandenes Wissen voraussetzt, aber die auf diese Weise ermittelte Reihenfolge ist auch nicht unbedingt die Reihenfolge des reinen Kompetenzerwerbs, da die gemessene Produktion nicht allein das Ergebnis von Kompetenz ist, das man

¹⁵ Dieses Kriterium ist allerdings nicht hinreichend, um chunkhafte Anwendungen der Regel sicher auszuschließen, denn diese sind von der Außenperspektive nur schwer zu beurteilen.

nachweisen möchte, sondern zusätzlich auch immer an Kontrolle gebunden ist¹⁶. Es kann nicht ausgeschlossen werden, dass der Lerner ein bestimmtes Wissen im Grunde besitzt (eigentlich weiß, „wie es sein soll“), es aber aufgrund mangelnder Kontrolle nicht oder nur bei der Sprachrezeption zur Anwendung bringen kann. In solchen Fällen wird die Kompetenz (d.h. das Vorhandensein des Wissens) mit dem Auftretskriterium nicht erfasst.

Dies heißt aber nicht, dass die Produktionsdaten zur Erforschung der Kompetenzaspekte grundsätzlich nicht geeignet sind, sondern vielmehr, dass für diesen Zweck die Produktionsdaten allein nicht ausreichen. Es bleibt festzuhalten, dass der Forscher bei der Operationalisierung und der methodologischen Umsetzung der Unterscheidung zwischen Kompetenz und Kontrolle vor ein schwer lösbares Problem gestellt wird, wenn es um die Feststellung des Erwerbsstands auf der Ebene der Kompetenz anhand von Performanzdaten geht. Um die Entwicklung der Kompetenz zu untersuchen, was aber, wie bereits in Kapitel 2 in Bezug auf Edmondson & House (1993) diskutiert wurde, nicht nur die quantitative, sondern auch die qualitative Entwicklung mitberücksichtigen sollte, müssen meiner Ansicht nach außer der Analyse der Performanzdaten zusätzliche ausgearbeitete Instrumentarien entwickelt werden.

Bei Pienemann (1998) wird aber anders als Clahsen, Meisel & Pienemann (1983) Spracherwerb nicht mehr nur als Kompetenzerwerb aufgefasst, sondern wie bei Anderson (1976 und 1982) unter dem Gesichtspunkt des „Skill-Erwerbs“ betrachtet. Es geht um den Erwerb anwendbaren Wissens (d.h. prozedurellen Wissens), was dann notwendigerweise anhand von Performanzdaten festgestellt werden muss. Während bei Anderson der Erwerb prozedurellen Wissens als der Zustand bezeichnet wird, in dem die Anwendung des Wissens in der Performanz bereits automatisiert ist, was sich dann durch einen hohen Anwendungsgrad auszeichnet, scheint dieser Begriff bei Pienemann zu bedeuten, dass der Erwerb prozedurellen Wissens (d.h. der Skill-Erwerb) lediglich auf die Phase hinweist, in dem die Anwendung des Wissens gerade anfängt, was Pienemann zufolge durch den Erwerb der Anwendungsprozeduren – in seiner Terminologie „syntaktische Prozeduren“ (Pienemann 1998: 65) – zustande kommt¹⁷. Die Automatisierung geschieht dann nach dem Erwerb des so verstandenen prozedurellen Wissens. In diesem Sinne bedeutet der Spracherwerb bei Pienemann den

¹⁶ Die erste Produktion einer bestimmten Struktur bedeutet, streng genommen, nicht nur, dass der Lerner Wissen über diese Struktur besitzt, sondern auch, dass der Lerner über die Kontrolle so weit verfügt, dass die Struktur zum ersten Mal produziert werden kann.

¹⁷ Auf diesen Aspekt wird später in Bezug auf die Erklärungshypothese zu den Erwerbssequenzen im Kapitel 3.2.3. ausführlicher eingegangen.

Erwerb der Produktionsfähigkeit, und die Erwerbsreihenfolge sollte demnach genau gesagt als **Produktionsreihenfolge** verstanden werden, d.h. es geht darum, in welcher Reihenfolge die untersuchten Strukturen zur Produktion kommen. Pienemann zufolge kann dies durch das Auftrettskriterium (den erstmaligen Gebrauch einer Struktur) am besten festgestellt werden.

Diese Operationalisierung des Erwerbsbegriffs bei Pienemann ist aber nur dann nachvollziehbar, wenn die auf solche Weise ermittelte Reihenfolge nicht als Erwerbsreihenfolge¹⁸ bezeichnet wird, sondern als Produktionsreihenfolge, denn die Begriffe „Erwerb“ bzw. „Sprachentwicklung“ beinhalten nicht nur produktive, sondern auch rezeptive Aspekte. Mit dem Auftrettskriterium kann, wie bereits in Bezug auf das Klausel-Kriterium kritisiert wurde, der Entwicklungsstand des Lerners nicht angemessen erfasst werden, wenn z.B. die Kontrolle über bestimmtes Wissen nur so weit entwickelt wurde, dass der Lerner das Wissen nur in der rezeptiven Performanz benutzen, aber in der Produktion nur fehlerhaft anwenden kann. In diesem Sinne wird mit dem Auftrettskriterium genau genommen gemessen, in welcher Reihenfolge die Regeln zur ersten „richtigen“ Produktion kommen.

Es ist aber an dieser Stelle noch einmal anzumerken, dass der Begriff „prozedurales Wissen“, wie in Kapitel 2 diskutiert wurde, der Entkopplung von Sprachkompetenz und Sprachproduktion nicht gerecht wird, und somit die vielschichtigen Aspekte der Sprachentwicklung (der Kompetenz und der Kontrolle) nicht angemessen erfasst werden können.¹⁹

In der bisherigen Diskussion haben wir gesehen, dass der Begriff „Erwerb“ zur Beschreibung der lernersprachlichen Entwicklung in der Forschung in zwei unterschiedlichen Weisen verwendet wird, einerseits um zu beschreiben, **ob** der Lerner bestimmte Strukturen erworben hat oder nicht, was z.B. beim Klauselkriterium und Auftrettskriterium der Fall ist, wo die Antwort dann „ja“ oder „nein“ lautet, andererseits um festzustellen, **inwieweit** der Lerner vom vorhandenen Wissen Gebrauch machen kann, was dann im Anwendungsgrad beschrieben werden kann.

An dieser Stelle ist noch einmal zu betonen, dass die lernersprachliche Entwicklung auf zwei unterschiedlichen Ebenen betrachtet werden muss, nämlich

¹⁸ Dies gilt auch dann, wenn man unter Erwerb, so wie Pienemann es tut, Skill-Erwerb versteht.

¹⁹ Dass der Lerner das Wissen zur Kenntnis genommen hat, obwohl er das Wissen nicht anwenden kann, ist jedoch eine Art Veränderung in der lernersprachlichen Entwicklung. Diese Entwicklung kann aber mit dem Auftrettskriterium nicht berücksichtigt werden.

hinsichtlich der Kompetenz einerseits und der Kontrolle andererseits. Auf der Kompetenzebene wird die Entwicklung wiederum in Hinblick auf drei unterschiedliche Aspekte beschrieben, nämlich (vgl. Edmondson & House (1993: 300)) daraufhin,

- 1) ob das Wissen vorhanden ist,
- 2) ob das Wissen analysiert ist und
- 3) ob das Wissen integriert ist.

Während der Aspekt 1) mit „ja“ oder „nein“ beantwortet werden kann, können die Aspekte 2) oder 3) nur graduell (mit „inwieweit“) beschrieben werden, weil sich die Analyse- und Integrationsprozesse immer weiter fortsetzen. Auf der Ebene der Kontrolle kann die Entwicklung aber generell nur graduell beschrieben werden, d.h. hinsichtlich darauf, inwieweit die Anwendung des Wissens automatisiert ist.

In Hinblick auf diese Ausdifferenzierung ist zu behaupten, dass die Erwerbskriterien, die auf dem Entweder-Oder-Prinzip basieren, nämlich das Klausel-Kriterium und das Auftrettskriterium, zur Beschreibung der lernersprachlichen Entwicklung nicht deren Komplexität gerecht werden und somit immer zu irgendeiner Form der Reduktion führen.

Die Berechnung des Regelanwendungsgrades ist, wie bereits oben kritisiert wurde, genauso unzulänglich, wenn es um die Beschreibung der Kompetenzentwicklung, vor allem den Aspekt 1) geht. Dies zeigt, dass in der Forschung mit dem Begriff „Spracherwerb“ bislang allzu ungenau umgegangen wurde, was eigentlich damit zusammen hängt, dass keine oder nur eine unzureichende Differenzierung der Aspekte der lernersprachlichen Entwicklung vorgenommen wird. Dies schlägt sich dann auch im Umgang mit den Performanzdaten nach den oben kritisierten Erwerbskriterien nieder.

Zu fragen ist aber, ob der Begriff „Erwerb“, der den Aspekt der Abgeschlossenheit in sich trägt, zur Erforschung der Sprachentwicklung überhaupt tauglich ist, da streng genommen die Sprachentwicklung auch selbst bei der L1-Entwicklung im erwachsenen Alter ein immer weiter andauernder Prozess ist. Das einzige, das meines Erachtens in der Forschung bei der Messung lernersprachlicher Entwicklung möglich ist, ist der Versuch einer Beschreibung, wie weit die sprachliche Entwicklung bei einem Lerner vorangeschritten ist – gewissermaßen auf einer nach oben offenen Skala.

Um die lernersprachliche Entwicklung möglichst genau erfassen zu können, muss in der zukünftigen Forschung verstärkt daran gearbeitet werden, Instrumentarien zu entwickeln, mit denen möglichst all die komplexen Aspekte bzw. Ebenen des Sprachentwicklungsstandes in sinnvoller Weise gemessen werden können. Beim

Einsatz bestehender Instrumentarien muss stets berücksichtigt werden, welche Aspekte der Sprachentwicklung dadurch gemessen werden können und welche nicht. Sinnvoll ist es vor allem, Performanzdaten nicht nur quantitativ zu betrachten (d.h. zu messen, wie viel der Lerner erreicht hat), sondern auch (zumindest teilweise) qualitativ zu analysieren (d.h. zu untersuchen, wie die tatsächliche Lerner-Performanz aussieht, z. B. welche Typen von Abweichungen in den Produktionsdaten auftreten). Solche Daten können dann idealerweise durch lernersubjektive Daten, die Zugang zur inneren Perspektive des Lerners verschaffen, ergänzt werden.

3.2 Universalistische Perspektive – „Erwerbssequenzen“

Im Zentrum des Forschungsansatzes „Erwerbssequenzen“ stehen die für jeden Lerner als allgemeingültig angenommenen Aspekte der lernersprachlichen Entwicklung. In diesem Kapitel wird zunächst auf die Entstehung des Begriffs eingegangen, und dann werden die innerhalb dieses Ansatzes bislang durchgeführten Studien zur lernersprachlichen Entwicklung in Bezug auf die deutschen Wortstellungsregeln diskutiert. Berücksichtigt werden auch die Studien, die zu diesem Ansatz eine kritische Position einnehmen. Anschließend werden einige in der Forschung unternommene Überlegungen zur Erklärung der Erwerbssequenzen dargestellt.

3.2.1 Entstehung des Begriffs „Erwerbssequenzen“

Die Hypothese der „Erwerbsequenzen“ betrachtet L2-Sprachentwicklung als „eine *Folge von Erwerbsstadien* [Hervorhebung im Original], die streng geordnet sind, d.h. daß kein Lerner diese Phasen in anderer als der angegebenen Reihenfolge durchlaufen kann.“ (Clahsen, Meisel & Pienemann (1983: 33)) Nach dieser Auffassung wird angenommen, dass die Sprachentwicklung eines jeden Lerners unabhängig von Alter, L1-Hintergrund, Lernbedingungen und Vorwissen prinzipiell den gleichen Weg zur L2-Entwicklung nimmt (Felix (1982: 68)).

Der Begriff der „Erwerbssequenzen“ hängt eng zusammen mit der von Chomsky vertretenen nativistischen Ansicht über den Spracherwerb. Chomsky geht von einem angeborenen Spracherwerbsmechanismus aus, der garantiert, dass jeder Mensch von Natur aus eine Sprache erwerben kann. Dieser nativistischen Auffassung nach wird Sprachentwicklung durch den angeborenen Spracherwerbsmechanismus und die

Zielsprache so gesteuert, dass anhand von Inputmaterialien Hypothesen über das zielsprachliche System aufgestellt und überprüft werden. Dabei sei die Bandbreite der möglichen Hypothesen in ihrem Umfang insofern begrenzt, als sie innerhalb der angeborenen Optionen liege (vgl. Wode (1993)).

Unterstützung findet die nativistische Ansicht in verschiedenen empirischen Studien, z.B. in der Studie von **Brown (1973)**, in der es um den Erwerb grammatischer Morpheme im Englischen bei der L1-Entwicklung geht. Brown stellte dabei fest, dass die untersuchten drei Kinder die Morpheme in ähnlicher Reihenfolge erworben haben. Ferner merkt er an, dass diese Reihenfolge nicht von der Vorkommenshäufigkeit dieser Morpheme im Input abzuhängen scheint. Aus diesen Beobachtungen zieht Brown (1973) folgende Schlussfolgerung:

„[...] children work out rules for the speech they hear, passing from levels of lesser to greater complexity, simply because the human species is programmed at a certain period in its life to operate in this fashion on linguistic input.“²⁰

Dulay & Burt (1974) haben eine ähnliche Morphem-Studie bei spanischen und chinesischen Kindern bei der lernersprachlichen Entwicklung im Englischen in den USA durchgeführt. Sie gingen von der Annahme aus, dass die L2-Entwicklung auch wie die L1-Entwicklung von internen Mechanismen gesteuert wird, d. h. die Prozesse, die bei der L1-Entwicklung und L2-Entwicklung ablaufen, „prinzipiell“ als identisch zu betrachten sind (**Identitätshypothese**). In der Studie von Dulay & Burt (1974) wurden in der Tat Ähnlichkeiten zur Studie von Brown (1973) beobachtet, wobei allerdings auch Unterschiede festgestellt wurden (vgl. Edmondson und House (1993: 142-145)). Diese Ähnlichkeiten wurden als unterstützend für die Identitätshypothese interpretiert. Nun wird die L2-Entwicklung nach der Identitätshypothese als aktiver und kreativer Prozess verstanden, das heißt, der Lerner bildet aus dem (zielsprachlichen) L2-Input ein eigenständiges Grammatiksystem, indem er anhand bestimmter Strukturmerkmale Hypothesen über die zielsprachliche Struktur aufstellt und sie testet (vgl. Dulay & Burt (1977: 97)).

Auf der Grundlage dieser Annahme wurden mehrere empirische Studien im Bereich der Morphosyntax durchgeführt. Hierbei wurden bestimmte Ähnlichkeiten nicht nur zwischen der L1- und der L2-Entwicklung festgestellt, sondern auch in der L2-Entwicklung zwischen verschiedenen Lernern mit unterschiedlichem L1-Hintergrund und bei unterschiedlichen Altersgruppen. Diese Ähnlichkeiten betrafen

²⁰ Zitiert nach Dulay, Burt & Krashen (1982: 201)

einerseits die Entwicklungsreihenfolge und andererseits die auftretenden Fehlertypen. Hierbei handelt es sich um Fehler, die durch intralinguale Prozesse bedingt sind, z. B. die Übergeneralisierung bestimmter Regeln in der Zielsprache oder die Simplifizierung bzw. Reduktion als redundant betrachteter grammatischer Markierungen, oder „Entwicklungsfehler“ bzw. „Zwischenstrukturen“²¹, die zwar eine Abweichung von der Zielsprache darstellen, die aber im Prozess der Hypothesenaufstellung des Lerners über die Zielsprache entstanden sind und daher als Lernfortschritt betrachtet werden sollen (vgl. Bausch & Kasper (1979: 10)).

Solche Ergebnisse führten zur Annahme universaler „Erwerbssequenzen“ bei der L2-Entwicklung, wodurch die Suche nach natürlichen „Erwerbssequenzen“ in der L2-Entwicklung motiviert wurde. Hierbei wurde betont, dass die L2-Entwicklung durch das L2-System selbst gesteuert wird und nicht durch die L1 des Lerners. Während die starke Version der Identitätshypothese den Transfer aus der L1 bei der L2-Entwicklung für unbedeutend oder für vernachlässigbar hält, schließt ihre schwache Version den Transfer aus L1 als relevanten L2-Entwicklungsprozess nicht grundsätzlich aus, sondern geht davon aus, dass der Lerner durchaus auch aktiv auf seine sprachlichen und kommunikativen Vorerfahrungen zurückgreift (vgl. Bausch & Kasper (1979: 12)).

3.2.2 Studien zur Entwicklungsreihenfolge der deutschen Wortstellungsregeln

Vor dem oben ausgeführten Hintergrund wurde die lernersprachliche Entwicklung in Bezug auf die deutschen Wortstellungsregeln seit den 80er Jahren auf die Entwicklungsreihenfolge der einzelnen Regeln hin in mehreren Studien untersucht. Abbildung 3-2 gibt einen Überblick über die meiner Ansicht nach wichtigsten Studien, die bis jetzt zu diesem Forschungsbereich durchgeführt wurden. Hierbei wurden nur die Studien mit mündlichen Produktionsdaten berücksichtigt, da die Bedingungen in der schriftlichen Produktion anders als in der mündlichen Produktion den Lernern einen gewissen zeitlichen Spielraum zur Aktivierung der Regel oder zum Monitoring der eigenen Produktion lassen, so dass die Wahrscheinlichkeit hoch ist, dass die Aufzeichnung der lernersprachlichen Entwicklung sich hier anders darstellt als in der mündlichen Produktion.

²¹ ADV-VORN (Voranstellung adverbialer Ausdrücke) gilt auch als ein Entwicklungsfehler bzw. Zwischenstruktur beim Erwerb deutscher Wortstellungsregeln:

**Jetzt sie sind alles kaputt in Nordkorea*

Abbildung 3-2 Studien zur lernersprachlichen Entwicklung in Bezug auf die deutschen Wortstellungsregeln

/ : Keine Angabe in der Studie,
 LS: Längsschnittstudie, QS: Querschnittstudien

a) Nicht-gesteuerter Entwicklungskontext

Studie	Probanden (Alter)	L1	Erwerbskriterien	Zeitpunkt der Studie	Datenquelle
Clahsen, Meisel & Pienemann 1983 (ZISA-QS)	45 Arbeitsmigranten (15 – 65)	Italienisch Portugiesisch Spanisch (SVO)	Auftrittskriterium	im 1. – 20. Jahr des Aufenthalts in Deutschland	Informales Interview + unstrukturiertes Gespräch
Clahsen 1984 (ZISA-LS)	12 Arbeitsmigranten (15 – 65)	Italienisch Portugiesisch Spanisch (SVO)	Auftrittskriterium u. Regelanwendungs-korrektheitsgrad	kurz nach ihrer Ankunft in Deutschland	Interview
Pienemann 1981 (LS)	3 Kinder (8 J.)	Italienisch (SVO)	Auftrittskriterium	von der ersten Woche des Aufenthalts in Deutschland an	Interview

b) Gesteuerter Entwicklungskontext

Studie	Probanden (Alter)	L1	Bereits erlernte L2	Erwerbskriterien	Vorkenntnisse im Deutschen	Datenquelle
Pienemann 1984 (LS)	10 Kinder (7 – 9) in Deutschland	Italienisch (SVO)	/	Auftrittskriterium u. Regelanwendungs-korrektheitsgrad	/ ²²	Interview + Hidden Recording
Pienemann 1987 (LS)	3 Studenten an der University Sydney	Englisch (SVO)	/	Auftrittskriterium u. Regelanwendungs-korrektheitsgrad	ohne Vorkenntnis	Interview
Rod Ellis 1989 (QS/LS)	39 Studenten (18 – 41) in London	Arabisch (VSO) Englisch (SVO) Französisch (SVO) Spanisch (SVO) Mauritisches Kreol	1 bis 3 L2	75%ige Klausel	mit und ohne Vorkenntnis in England	speech elicitation task
Tschirner 1999 (QS)	10 Studenten an der University Iowa (18 – 27)	Englisch (SVO)	Keine L2	Regelanwendungs-korrektheitsgrad	mit und ohne Vorkenntnis (1-3 Jahre Deutschunterricht in der High School)	ACTEF Oral Proficiency Interviews ²³

²² Die untersuchten Kinder hatten Pienemann zufolge intensiven Kontakt mit deutschsprachigen Kindern (Pienemann (1984: 189)).

²³ Bei „ACTEF Oral Proficiency Interviews“ handelt es sich um eine Prüfung zur Messung des mündlichen Sprachstands.

Studie	Probanden (Alter)	L1	Bereits erlernte L2	Erwerbskriterien	Vorkenntnisse im Deutschen	Datenquelle
Gunnewiek 2000 (LS)	24 Schüler (etwa 13) in den Niederlanden	Niederländisch (SOV)	/	Regelanwendungs-korrektheitsgrad	/	Gesteuerter Dialog
Meerholz-Härle & Tschirmer 2001 (QS)	6 Studenten (18 – 28) an der University Iowa	Englisch (SVO)	Keine L2	Regelanwendungs-korrektheitsgrad	mit Vorkenntnis (mind. 200 Unterrichtsstunden hinter sich)	ACTEF Oral Proficiency Interviews
Håkansson, Pienemann & Sayehli 2002 (QS)	20 Schüler (13 - 14) in Schweden	Schwedisch (SVO)	Englisch (SVO)	Auftrittskriterium	mit Vorkenntnissen	Interview
Lee 2004 (LS)	5 Studenten in Deutschland	Koreanisch (SOV)	Englisch (SVO) Japanisch (SOV)	Regelanwendungs-korrektheitsgrad	mit Vorkenntnissen	Interview
Sadownik 2006 (LS)	14 Schüler in Polen	Polnisch (freie Wortstellung aber mit Tendenz SVO)	/	/	/	Spontansprachaufnahme

Eine erste wichtige Untersuchung der lernersprachlichen Entwicklung in Bezug auf die deutschen Wortstellungsregeln war die so genannte ZISA-Studie (Zweispracherwerb italienischer, portugiesischer und spanischer Arbeiter in Deutschland) von **Clahsen, Meisel & Pienemann (1983)**. Ziel dieser Studie war es, die „Erwerbssequenzen“ der deutschen Wortstellungsregeln im nicht-gesteuerten L2-Entwicklungskontext aufzudecken und die für dieses Phänomen entscheidenden Faktoren zu bestimmen. Clahsen, Meisel & Pienemann (1983: 38) entwickelten dabei „ein mehrdimensionales Spracherwerbsmodell“, das einerseits unabhängig vom L1-Hintergrund bei allen Lernern eine invariante (allgemein gültige) Dimension der Sprachentwicklung durch „Erwerbssequenzen“ darstellt und andererseits eine variable Dimension (individuelle oder gruppenspezifische Besonderheiten) berücksichtigen sollte. Die einzelnen Stadien der „Erwerbssequenzen“ sind durch bestimmte linguistische Strukturmerkmale definiert, die vom Lerner zu diesem Zeitpunkt zum ersten Mal produktiv verwendet werden (vgl. Clahsen, Meisel & Pienemann (1983: 33)). Dabei wurden mindestens fünf obligatorische Äußerungskontexte zur Voraussetzung dafür erhoben, eine bestimmte Struktur als vom Lerner erworben zu betrachten. Das Auftretenskriterium wurde deshalb gewählt, weil es in dieser Studie um die Entwicklung auf der Kompetenzebene geht, d. h. um die Frage, in welche Richtung sich das Wissen erweitert.

In der ZISA-Studienreihe wurden zuerst in einer Querschnittstudie hypothetische „Erwerbsequenzen“ der deutschen Wortstellungsregeln durch die Implikationsanalyse²⁴ der mündlichen Produktionsdaten von 45 Arbeitsimmigranten mit romanischem L1-Hintergrund festgestellt. Diese wurden anschließend in einer Längsschnittstudie überprüft, und deren Ergebnis schließlich in Clahsen (1984) veröffentlicht. Außerdem hat Pienemann (1981) die „Erwerbsequenzen“ bei Kindern von Arbeitsmigranten in einer Längsschnittstudie untersucht.

Aus diesen Studien ergeben sich die in Abbildung 3-3 dargestellten „Erwerbssequenzen“ der deutschen Wortstellungsregeln in der nicht-gesteuerten L2-Entwicklung. Anzumerken ist hierbei, wie bereits erwähnt wurde, dass in Studien zu den „Erwerbssequenzen“ so genannte „Entwicklungsfehler“ bzw. „Zwischenstrukturen“ entdeckt wurden. In der lernersprachlichen Entwicklung in Bezug auf deutsche Wortstellungsregeln gilt zum Beispiel die Struktur ADV-VORN als eine solche Struktur. Diese Struktur wird dahingehend interpretiert, dass der Lerner erkannt hat, dass auch andere Satzglieder am Anfang des Satzes vorkommen können und dies eine wichtige pragmatische Funktion erfüllt.

Abbildung 3-3 Entwicklungsreihenfolge der deutschen Wortstellung aus Lee (2004)

- 1) **SVO**
Sie studiert in Humboldt Universität.
- 2) **ADV-VORN** (Voranstellung adverbialer Ausdrücke)
**Jetzt sie sind alles kaputt in Nordkorea.*
- 3) **Klammer** (Trennung von finiten und infiniten Teilen des Prädikats)
Wir haben ihn im Party kennengelernt.
- 4) **INVERSION** (Subjekt-Verb)
Aber heutzutage habe ich keine Ahnung.
- 5) **V-ENDE** (Endstellung des finiten Verbs in Nebensätzen)
..., weil sie keine Ahnung haben.

Die obigen Ergebnisse in der nicht-gesteuerten L2-Entwicklung haben Untersuchungen **in der gesteuerten L2-Entwicklung** zu der Frage motiviert, inwieweit

²⁴ Implikationsanalyse basiert auf die Annahme, dass linguistische Strukturen in einer strikten Reihenfolge gelernt werden. Aufgrund dieser Annahme gilt die Regel, die von manchen Probanden angewendet wurde, als früh erworben, und die Regel, die nur von einigen Probanden produziert wurde, als später erworben.

beide miteinander vergleichbar sind (z. B. Pienemann (1984 und 1987)). Ausgehend von der Annahme, dass Wortstellungsregeln in der gesteuerten L2-Entwicklung die gleiche Reihenfolge wie in der nicht-gesteuerten L2-Entwicklung aufweisen, hat **Pienemann (1984)** in einer experimentell ausgerichteten Studie ²⁵ versucht herauszufinden, welchen Einfluss der Unterricht auf die lernersprachliche Entwicklung in Bezug auf INVERSION hat. Testpersonen waren zehn Kinder italienischer Arbeitsmigranten, die an einem DaF-Ergänzungsunterricht in einer Grundschule teilnahmen. Pienemanns zentrale Frage war, ob die Einführung der Regel INVERSION im Unterricht denjenigen Lerner, bei dem die KLAMMER zu dem Zeitpunkt noch nicht als erworben (noch kein einziges Mal richtig produziert) gilt, zum „Erwerb“ (also zur ersten Produktion) der Regel INVERSION führen kann, was seiner Studie zufolge jedoch nicht der Fall war. Pienemann versucht dies am Beispiel der Lerner Giovanni und Teresa zu belegen: Giovanni konnte vor der Einführung der Regel INVERSION die Regel KLAMMER bereits zu 47% und INVERSION zu 20% anwenden, wobei die Anwendung der INVERSION nur in Fällen erfolgte, in denen die Verbindung zwischen Verb und Komplement nicht unterbrochen war, wie z. B. „*morgen komme ich.*“ (Pienemann (1984: 196)). Dies kommt Pienemann zufolge durch die Strategie zustande, das Subjekt einfach in die finale Position zu stellen, was er nicht als tatsächliche Anwendung der Regel INVERSION einstufte. Nachdem INVERSION im Unterricht vermittelt wurde, konnte Giovanni sie nun zu 65% und auch in Kontexten mit Verb-Komplement-Unterbrechung anwenden, z. B. „*has du noch eine bonbon?*“ (Pienemann (1984: 197)). Im Vergleich zu Giovanni zeigte die Lernersprache von Teresa vor dem Unterricht nur die Anwendung von ADVERB-VORN. KLAMMER und INVERSION wurden von Teresa jedoch kein einziges Mal angewendet. Nach dem Unterricht blieb der Anwendungsgrad von KLAMMER bei 0%, und INVERSION wurde nur in den speziellen Äußerungen angewendet, die im Unterricht geübt wurden. So wurde INVERSION bei Teresa nicht als „erworben“ angesehen. Nach Pienemann sind diese unterschiedlichen Lernerfolge im selben Unterricht darauf zurückzuführen, dass Giovannis Lernersprache auf den „Erwerb“ bzw. die Produktion der INVERSION vorbereitet war, wohingegen die Einführung der INVERSION für Teresa zu früh war. Er interpretiert diese Ergebnisse dahingehend, dass der „Erwerb“ bzw. die Produktion der Wortstellungsregeln implikationell erfolgt, d. h. eine Struktur (in diesem Fall INVERSION) erst „erworben“ bzw. produziert werden kann, wenn der Lerner die auf

²⁵ Vor und nach dem Unterricht wurden mündliche Produktionsdaten der Lerner erhoben und verglichen.

der Stufe der „Erwerbssequenzen“ unmittelbar vorausgehende Struktur (KLAMMER) bereits „erworben“ bzw. produziert hat. Mit anderen Worten, die Entwicklungsschritte in Bezug auf die Produktion der verschiedenen Regeln sollen aufeinander aufbauen. Hieraus folgt Pienemanns so genannte „**Teachability Hypothesis**“, die besagt, dass die Einführung einer Regel im Unterricht nur dann zu deren „Erwerb“ (also Produktion) führt, wenn der Lerner auf die Verarbeitung dieser Struktur vorbereitet ist:

„[...] it says that an L2 structure can only be learned by instruction if the learner's interlanguage is close to the point when this structure is acquired in the natural setting.“ (Pienemann (1984: 198)).

Pienemann (1987: 26-29) zufolge soll sich die Einführung einer Regel, für die der Lerner noch nicht vorbereitet ist, sogar kontraproduktiv auf die lernersprachliche Entwicklung auswirken, was er am Beispiel des sprachlichen Verhaltens in Bezug auf ADV-VORN bei Monica und Teresa zeigt. Bei Monica und Teresa, die sich nach Pienemann im ADV-VORN-Stadium befinden, sank das Vorkommen dieser Struktur, die ein wichtiges pragmatisches Mittel in der Kommunikation darstellt, nach der Vermittlung von INVERSION deutlich, wobei die Vorkommenshäufigkeit von ADV-VORN bei Mimmo und Giovanni, die vor der Instruktion in das KLAMMER-Stadium eingestuft waren, konstant blieb. Nach Pienemanns Interpretation vermieden Monica und Teresa einfach die Verwendung der Struktur ADV-VORN, die ein Teil der Regel INVERSION ist, weil sie nicht in der Lage waren, INVERSION bei der Produktion zu verarbeiten. **Pienemann (1987)** berichtet über weitere Untersuchungsergebnisse, die seine Teachability-Hypothese zu unterstützen scheinen. In einer einjährigen Längsschnittstudie, die mit Studenten ohne Vorkenntnisse im Deutschen an der Universität Sydney durchgeführt wurde, zeigt er am Beispiel der Lerner Guy und Steven, dass die Reihenfolge der Produktion unabhängig von der expliziten Einführung der Regel konstant bleibt. Pienemann (1987: 19-23) zufolge war INVERSION ab der ersten Woche expliziter Lerngegenstand, und KLAMMER erst ab der siebten Woche. Dennoch wurde KLAMMER Pienemann zufolge von beiden Lernern früher „erworben“ bzw. produziert als INVERSION. Anzumerken ist, dass die Anwendung der INVERSION nur in Konstruktionen, die Komplemente des Verbs enthielten, als solche bewertet wurde. So wurden Strukturen ausgeschlossen, die Pienemann zufolge durch Strategien wie die Initialisierung des Verbs (z. B. *Ist das dein Buch?*) oder die Finalisierung des Subjekts (z. B. *Wann kommst du?*) gebildet wurden. Meerholz-Härle & Tschirner (2001: 160) weisen bei ihrer Betrachtung dieser Studie darauf hin, dass die INVERSION in Fragesätzen von beiden Lernern jeweils frühzeitig in hohem Maße

angewendet wurde. Zu einem ähnlichen Ergebnis kommt auch Sadownik (2006: 11-12) in ihrer Studie mit polnischen Lernern. Doch abgesehen von INVERSION in Fragesätzen scheint diese Reihenfolge unabhängig von der Altersgruppe konstant zu sein. Pienemann ist der Meinung, dass die Steuerung im Unterricht die natürliche Entwicklungsreihenfolge in Bezug auf die Produktion nicht verändern kann, dass sie aber die Schnelligkeit der Entwicklung, die Häufigkeit und die Kontextunabhängigkeit der Regelanwendung positiv beeinflussen kann (Pienemann (1984: 206)).

Rod Ellis (1989) führt eine weitere Studie durch, die sich mit einer ähnlichen Frage wie Pienemann (1984 und 1987), nämlich der nach der Auswirkung der Vermittlung im Unterricht auf die Entwicklungsreihenfolge, beschäftigt. Hierbei wurde versucht herauszufinden, ob die Entwicklungsreihenfolge durch didaktische Maßnahmen im Unterricht (z. B. eine bestimmte Reihenfolge der Einführung oder die besondere Gewichtung der Regeln) verändert werden kann. Ausgehend von der Annahme, dass die gesteuerte L2-Entwicklung wie die nicht-gesteuerte L2-Entwicklung verläuft, die in der ZISA-Studie beobachtet wurde, hat Ellis die Entwicklungssequenzen bei als erfolgreiche Lerner geltenden 39 Studenten in London mit unterschiedlichen Ausgangssprachen verglichen. Hierbei wurden die Lerner in 5 Gruppen aufgeteilt, bei denen die Regeln INVERSION, KLAMMER und V-ENDE in unterschiedlicher Reihenfolge eingeführt und im Unterricht unterschiedlich stark betont wurden. Ermittelt wurde eine Entwicklungsreihenfolge der Regeln INVERSION, KLAMMER und V-ENDE in der gesamten Gruppe (39 Personen) durch die Implikationsanalyse. Hierbei gilt eine Struktur als „erworben“, wenn sie zu mindestens 75% korrekt angewendet werden konnte. Bei einer Untergruppe von 9 Lernern wurde die so ermittelte Reihenfolge zu zwei unterschiedlichen Zeitpunkten ermittelt, so dass die Entwicklungstendenz (d.h. in welcher Reihenfolge die Gruppe jede Regel bis zu 75% beherrscht) im Laufe der Zeit feststellbar war. Ellis stellte dabei fest, dass die Anzahl der Lerner, die die jeweilige Regel in diesem Maße beherrschen, jedes Mal in der Reihenfolge (KLAMMER > INVERSION > V-ENDE) abnimmt. Dies galt sowohl für die gesamte Lernergruppe als auch für die 9 Lerner, bei denen es zu zwei unterschiedlichen Zeitpunkten gemessen worden war. Aus dieser Staffelung (d. h. durch Implikationsanalyse) leitet Ellis nun die Entwicklungssequenzen ab. Dabei ist zu ergänzen, dass es unter den Lernern, die mindestens drei obligatorische Kontexte produziert haben, keinen gab, bei dem nach dem von Ellis aufgestellten Kriterium die Regel V-ENDE als „erworben“ galt, ohne dass vorher KLAMMER oder INVERSION

als „erworben“ betrachtet werden konnten. Es gab auch keinen Lerner, bei dem INVERSION als „erworben“ galt, ohne dass vorher KLAMMER „erworben“ worden wäre. Darüber hinaus wurde der tatsächliche Anwendungsgrad der einzelnen Regeln in der gesamten Gruppe (39 Personen) und in den fünf Teilgruppen ermittelt. Hieraus ergibt sich für die einzelnen Regeln eine Reihenfolge der korrekten Anwendungsfälle („order of accuracy“). Diese entsprach mit einer Ausnahme der zuvor ermittelten Entwicklungsreihenfolge (KLAMMER > INVERSION > V-ENDE). Die Ausnahme (KLAMMER > V-ENDE > INVERSION) in einer der Gruppen, bei der ein besonders großes Gewicht auf der Vermittlung von V-ENDE lag, führt Ellis jedoch nicht darauf zurück, dass in dieser Gruppe die Vermittlung der Regeln tatsächlich in entsprechender Gewichtung stattfand, sondern eher auf zwischenzeitlichen Motivationsmangel der Lerner, den er auf der Grundlage von Unterrichtsbeobachtungen und der Auswertung eines Lernertagebuchs festgestellt haben will (Ellis (1989: 321)). So deutet Ellis seine Ergebnisse im Sinne einer Stärkung der „Erwerbssequenzen“-Hypothese der ZISA-Studie und der Teachability-Hypothese Pienemanns.²⁶ Allerdings gab es einen Lerner in der Studie von Ellis, nämlich die Nummer 12 in der Tabelle 5 (Ellis (1989: 318)), bei dem die implikationelle Reihenfolge der Regeln unklar ist. Er hat die KLAMMER zu 100%, INVERSION zu 29% und V-ENDE zu 74% angewendet. V-ENDE wurde von Ellis aber nicht als „erworben“ angesehen, da Ellis als striktes (und letztlich willkürliches) Erwerbskriterium eine Regelanwendung von 75% aufgestellt hat. Auch wenn V-ENDE bei der Nummer 12 als „erworben“ eingestuft wird, wird diese Tatsache die Entwicklungsreihenfolge, die bei Ellis als Gruppenwert ermittelt wird, aber nicht beeinflussen, da bei der Mehrheit der Lerner die Regeln in der Reihenfolge „KLAMMER > INVERSION > V-ENDE“ bis zu 75% korrekt produziert wurden. Die Frage ist allerdings, inwieweit das Prinzip, die prozentualen Anteile einer gesamten Gruppe zu einem bestimmten Zeitpunkt auf den langfristigen Lernprozess des einzelnen Lerners zu projizieren, gültig ist. Meines Erachtens ist eine solche Vorgehensweise problematisch, da die tatsächliche individuelle Entwicklung des einzelnen Lerners, wie wir eben bei dem Lerner Nr. 12 gesehen haben, faktisch unberücksichtigt bleibt.

Sadownik (2006) bestätigt aus den Ergebnissen ihrer Längsschnittstudie, in der die lernersprachliche Entwicklung in Bezug auf Wortstellungsregeln bei 14 polnischen Deutschlernern aufgezeichnet wurde, ebenfalls, dass die Lerner die in der Abbildung 3-

²⁶ Zu fragen ist natürlich, ob didaktische Steuerung nur auf die bloße Aufstellung einer Vermittlungsreihenfolge oder auf die Gewichtung der Regeln beschränkt sein sollte.

3 festgestellte Reihenfolge durchlaufen. Sie interpretiert ihre Ergebnisse als Bestätigung für die Hypothese der „Erwerbssequenzen“ und kommt zu dem Schluss, dass die lernersprachliche Entwicklung nicht beliebig durch didaktische Maßnahmen beeinflusst werden kann:

„Die Erwerbssystematik – die interne, diskrete Ordnung des Erwerbsprozesses von syntaktischen Eigenschaften – schlägt unabhängig von der Art und Weise der Grammatikinstruktion in Lehrwerken, unabhängig von der Bewusstmachung grammatischer Regeln und unabhängig von der Lehr- und Übungsprogression durch.“ (Sadownik (2006: 13-14)).

Problematisch ist an Sadowniks Schlussfolgerung allerdings, dass ihre Studie anders als die von Ellis nicht mit didaktischen Variablen durchgeführt wurde.²⁷ Daher ist die Aussagekraft ihrer Schlussfolgerung meines Erachtens fragwürdig und eher als ihre theoretische Grundannahme zu verstehen denn als Schlussfolgerung.

In Bezug darauf, welchen Einfluss es auf die lernersprachliche Entwicklung in der Zielsprache haben könnte, wenn beim Lerner bestimmte Sprachen (L1 oder L2) bereits weitgehend entwickelt sind, versuchen die Studien von Meerholz-Härle & Tschirner (2001), Gunnewiek (2000), Håkansson, Pienemann & Sayehli (2002) und Lee (2004) aus der kontrastiven Perspektive Besonderheiten in der lernersprachlichen Entwicklung in Bezug auf die deutsche Wortstellungsregeln zu identifizieren. Es geht um die Frage, ob bei den Lernern, die Lernerfahrung in bestimmten Sprachen besitzen, bestimmte Abweichungen in der bislang diskutierten Entwicklungsreihenfolge beobachtet werden können. Hierbei scheinen die Ergebnisse der empirischen Studien allerdings nicht einheitlich zu sein, denn einige Studien belegen keine Indizien für das Stattfinden von Transfer, während andere Studien durchaus zumindest teilweise dafür zu sprechen scheinen.

Meerholz-Härle & Tschirner (2001) haben z. B. gezeigt, dass manche der Studenten in Iowa in ihrer Entwicklung zwar einer ähnlichen Reihenfolge wie in Abbildung 3-3 folgten²⁸, aber in Bezug auf INVERSION zwei unterschiedliche Tendenzen erkennen ließen: Während die untersuchten Lerner mit der Anwendung von INVERSION in Aussagesätzen große Schwierigkeiten hatten, war dies in Bezug auf Fragesätze nicht der Fall. Beispielsweise konnten drei Lerner INVERSION in

²⁷ Dies wurde in ihrer Studie nicht erwähnt.

²⁸ Allerdings wurde in dieser Studie auch eine etwas abweichende Reihenfolge beobachtet, nämlich bei den Lernern Nr. 4 und 10 (Meerholz-Härle & Tschirner (2001: 170)). Diese Lerner konnten V-ENDE (etwa 30 – 40%) besser anwenden als Aussage-INVERSION (0%).

Aussagesätzen kein einziges Mal anwenden, in Fragesätzen dagegen zu 100%. Der Regelanwendungskorrektheitsgrad bei INVERSION in Fragesätzen ist somit höher als bei KLAMMER, obwohl KLAMMER von den Autoren bei diesen Studenten auch als „erworben“ betrachtet wurde. Hierbei wurde auch kein Unterschied festgestellt zwischen Fragesätzen, die Pienemann zufolge mit der Finalisierungsstrategie gebildet werden können (z. B. *Wann kommst du?*), und solchen, die außer Fragewort und Subjekt noch weitere Elemente enthalten und daher nicht durch die Finalisierungsstrategie gebildet werden können (z. B. *Was machst du heute?*). Diese Diskrepanz zwischen INVERSION in Aussage- und Fragesätzen könnte Meerholz-Härle & Tschirner (2001: 167-168) zufolge auf Transfer aus L1 (Englisch) zurückzuführen sein. Inwieweit diese Spekulation zutrifft, ist meines Erachtens aber unklar, weil Lerner mit anderem L1-Hintergrund (z. B. Koreanisch mit Grundwortstellung SOV) mit Frage-INVERSION auch keine besonders große Schwierigkeit zu haben scheinen (vgl. Lee (2004)). Außerdem ist Aussage-INVERSION den Lernern mit dem englischsprachigen L1-Hintergrund eigentlich auch nicht neu, da im Englischen INVERSION in Aussagesätzen zwar eindeutig seltener als im Deutschen, aber in Kombination mit bestimmten Adverbien durchaus vorkommt, wie z. B. in den Äußerungen „*So do I*“, „*Neither can I*“ und „*Not only is she good-looking, she's got brains as well.*“²⁹ Über solche chunkhaften Äußerungen hinaus wird INVERSION als ein stilistisches Mittel in der Schriftsprache verwendet³⁰. Dass die Lerner in der Studie von Meerholz-Härle & Tschirner dennoch viel mehr Schwierigkeiten mit Aussage-INVERSION haben als mit KLAMMER, die eine eindeutig divergierende Struktur zum Englischen darstellt, deutet darauf hin, dass die Aspekte der lernersprachlichen Entwicklung in Bezug auf Wortstellungsregeln nicht allein anhand von Ähnlichkeiten und Unterschieden zwischen den beiden Sprachen, also durch die kontrastive Hypothese in der Transfer-Forschung erklärt werden kann. Auf unterschiedliche Konzepte zum Transfer-Phänomen wird in Kapitel 3.3.1. ausführlicher eingegangen.

Schließlich berichten **Håkansson, Pienemann & Sayehli (2002)** in Bezug auf INVERSION Indizien gegen die Transfer-Hypothese. Bei Håkansson, Pienemann & Sayehli stand die lernersprachliche Entwicklung in Bezug auf INVERSION im Deutschen von zwanzig schwedischen Schülern im Blickpunkt. Das Schwedische gilt

²⁹ Diese Beispiele stammen aus Brough & Docherty (1999: 225)

³⁰ z.B. in Rod Ellis (2003: 29): „*Implicit in PPP is the idea that it is possible to lead learners from controlled to automatic use of new language features by means of text-manipulation exercises [...]*“

als eine SVO-Sprache, die aber INVERSION wie im Deutschen als obligatorische Regel kennt. Zehn Schüler (1. Gruppe) befanden sich im ersten Jahr der lernersprachlichen Entwicklung im Deutschen, die anderen zehn (2. Gruppe) im zweiten Jahr. Der „Erwerb“ der jeweiligen Regeln wurde in der ersten Gruppe nach acht Monaten und in der zweiten nach 16 Monaten wie in den ZISA-Studien durch Implikationsanalyse der Produktionsdaten festgestellt. Es stellte sich dabei heraus, dass die schwedischen Schüler trotz der Ähnlichkeit zu ihrer L1 keinen Vorteil in der lernersprachlichen Entwicklung in Bezug auf INVERSION hatten, da die beiden Gruppen die Regeln in der Reihenfolge (SVO > ADV-VORN > INVERSION) zur Produktion kamen.

In der Studie von Lee (2004), die eine Vorstudie zur vorliegenden Arbeit darstellt, wurde die lernersprachliche Entwicklung in Bezug auf deutsche Wortstellungsregeln bei fünf koreanischen Studenten untersucht, die ein Jahr lang an Deutschkursen an der Universität Hamburg teilgenommen haben. Das Koreanische gilt wie das Japanische als eine SOV-Sprache, in der das Verb unabhängig davon, ob es im Hauptsatz oder im Nebensatz oder im Aussagesatz oder im Fragesatz vorkommt, immer am Ende des Satzes positioniert wird. Diese Wortstellung ist allerdings nicht obligatorisch, sondern erlaubt vor allem in der mündlichen Kommunikation viel pragmatische und stilistische Flexibilität, so dass im Koreanischen auf der Grundlage der drei funktionalen Elemente S, O und V alle sechs denkbaren Kombinationen (SOV, SVO, OSV, OVS, VSO und VOS) möglich sind. In bestimmten Fällen wird aber der freie Gebrauch der Wortstellung eingeschränkt, z. B. in den Kopula-Konstruktionen, wo die Umstellung zweier Nominativ-Satzelemente eine Bedeutungsveränderung verursachen würde.³¹ Bei Lee wurden in der Untersuchung regelmäßig (einmal im Monat) Tandemgespräche der Lerner mit einem deutschen Tandempartner 3 bis 7 Monate lang aufgezeichnet und die lernersprachliche Entwicklung auf den Anwendungsgrad der jeweiligen Wortstellungsregeln hin analysiert. Festgestellt werden konnte überraschenderweise,

³¹ Söng (1992: 108) zeigt dies an folgenden Beispielen deutlich:

물-이 금새 얼음-이 되-었-다.
 (Mul-*i* kümsae örüm-*i* toe-öt-da)
 Wasser-Nominativ rasch Eis-Nominativ werden-Präteritum-Aussage
 (Das Wasser ist rasch zu Eis geworden.)

얼음-이 금새 물-이 되-었-다.
 (Örüm-*i* kümsae mul-*i* toe-öt-da)
 Eis-Nominativ rasch Wasser-Nominativ werden-Präteritum-Aussage
 (Das Eis ist rasch zu Wasser geworden.)

dass koreanische Lerner, wie es auch bei den schwedischen Lernern in der Studie von Håkansson, Pienemann & Sayehli (2002) beim Erlernen von INVERSION der Fall war, in der lernersprachlichen Entwicklung in Bezug auf V-ENDE trotz der Ähnlichkeit in ihrer L1 keine Vorteile zu haben scheinen. Und in Bezug auf das Erlernen von SVO haben sie offenbar auch keine Nachteile, denn die Produktionsdaten aller Lerner lassen folgende Tendenz des Korrektheitsgrads erkennen: SVO oder KLAMMER > Aussage-INVERSION > V-ENDE, wobei eine große Diskrepanz zwischen SVO und KLAMMER einerseits und INVERSION und V-ENDE andererseits bestand. Diese Diskrepanz lässt sich auch bei den Lernern in den Studien von Pienemann (1987: 20-21) und Meerholz-Härle & Tschirner (2001: 170) erkennen. Diese Tendenz zeigt sich umso deutlicher bei den weniger fortgeschrittenen Lernern bei Lee, z. B. bei SS (SVO: 100%, KLAMMER: 89%, INVERSION: 14% und V-ENDE: 0%) und bei YY (SVO: 82%, KLAMMER: 100%, INVERSION: 50% und V-ENDE: 21%) bei der ersten Aufnahme. Anzumerken ist, dass INVERSION und vor allem V-ENDE von fünf Lernern, die bis zu einem Jahr in Deutschland geblieben sind, nicht einmal ansatzweise zu einem ähnlichen Grad wie SVO und KLAMMER beherrscht wurden. Was SVO und KLAMMER angeht, konnte in dieser Studie nicht festgestellt werden, welche Regel von den Lernern besser beherrscht wurde, da alle Lerner mit beiden Regeln einen ähnlich hohen Korrektheitsgrad zeigten. Daher kann man vermuten, dass die Anwendung dieser Regeln schon vor dem Zeitpunkt der Datenerhebung mehr oder weniger automatisiert war und zum Zeitpunkt der Datenerhebung nur noch Flüchtighkeitsfehler auftraten. In Bezug auf den gemessenen Korrektheitsgrad der Regeln gewinnt man zwar auf den ersten Blick den Eindruck, dass manche Lerner (YY, DD und HH) mit der KLAMMER besser umgehen können als mit SVO. Aber wenn man die Abweichungstypen, auf die im Kapitel 4 der vorliegenden Arbeit genauer eingegangen wird, betrachtet, wird deutlich, dass die Abweichungen nicht aufgrund mangelnder Kontrolle über SVO entstehen, sondern aufgrund der zunehmenden Beherrschung anderer Regeln (insbesondere INVERSION), wodurch sich die Wahrscheinlichkeit intralingualen Transfers erhöht. Doch dieser Transfer findet nicht auf der Ebene des Wissens statt (im Sinne eines Rückgriffs auf das Wissen über INVERSION), sondern auf der Ebene der Kontrolle (im Sinne einer Aktivierung des Wissens über INVERSION durch automatisierte Anwendungsprozeduren).³² Deshalb treten solche Abweichungen meiner Meinung nach erst in einigermaßen fortgeschrittenem Lernstadium auf. Introspektive

³² Auf unterschiedliche Konzepte des Transferphänomens wird im Kapitel 3.3.1. ausführlicher eingegangen.

Interviewdaten von zwei Lernern (DD und YY) geben hierfür Aufschlüsse, denn die beiden Lerner stuften alle Wortstellungsregeln außer SVO als schwer zu erlernende Regeln ein, auch mit explizitem Verweis auf KLAMMER. Allerdings kann in der lernersprachlichen Entwicklung in Bezug auf deutsche Wortstellungsregeln bei den koreanischen Lernern der Einfluss des Englischen nicht ausgeschlossen werden, da alle untersuchten koreanischen Lerner vor dem Deutschen das Englische als erste L2 erlernt haben. Was ebenso nicht ausgeschlossen werden kann, ist aber auch der intralinguale Transfer, da das Deutsche auch die SVO-Wortstellung kennt, und dies die am einfachsten zu produzierende Wortstellung ist.

Die Studie von **Gunnewiek (2000)** ist meines Erachtens aber eine Studie, die den Einfluss der L1 auf die zielsprachliche Entwicklung deutlich zeigt. In Gunnewieks Längsschnittstudie wurde die lernersprachliche Entwicklung bei 24 niederländischen Schülern (etwa 13 Jahre alt) in Bezug auf die deutschen Wortstellungsregeln anhand sowohl schriftlicher als auch mündlicher Produktionsdaten von der ersten Woche der Vermittlung an regelmäßig aufgezeichnet. Ihr Ziel war es, die vorläufige Version der Processability-Theory von Pienemann (1994), die als Fortsetzung der Teachability-Hypothese zu verstehen ist, im Hinblick auf die lernersprachliche Entwicklung bei niederländischen Lernern zu überprüfen. Das Niederländische gilt wie das Deutsche als eine SOV-Sprache, und die Wortstellungen sind mit denen des Deutschen weitgehend identisch.³³ Zunächst sollen an dieser Stelle die Ergebnisse der mündlichen Produktionsdaten berücksichtigt werden, die durch „gesteuerten Dialog“³⁴ eliziert wurden, um die Vergleichbarkeit mit den Ergebnissen der bisherigen diskutierten Studien gewährleisten zu können. Gunnewieks Lerner konnten anders als die Lerner in den hier bislang diskutierten Studien alle zielsprachlichen Strukturen (SVO, KLAMMER, INVERSION und V-ENDE) von Anfang an produzieren. Die von der Norm abweichende Struktur ADVERB-VORN wurde von den niederländischen Lernern Gunnewiek zufolge kaum produziert. So interpretiert Gunnewiek, dass die

³³ In Bezug auf KLAMMER oder V-ENDE sind im Niederländischen folgende Konstruktionen auch möglich, wenn ein Hilfsverb oder ein Modalverb vorkommt (vgl. Hüning 2007):

- *Hij heeft een grammatica willen kopen.*
Er hat eine Grammatik wollen kaufen (Er hat eine Grammatik kaufen wollen.)
- *...dat hij een grammatica heeft gekocht.*
dass er eine Grammatik hat gekauft (...dass er eine Grammatik gekauft hat.)
- *...dat hij een grammatica wil kopen.*
dass er eine Grammatik will kaufen (...dass er eine Grammatik kaufen will.)

³⁴ Beim „gesteuerten Dialog“ handelt es sich um ein Zweier-Rollenspiel, in dem die Lerner eine vorgegebene fiktive Rolle übernehmen und ein inhaltlich vollständig vorgegebenes Gespräch durchführen. In Gunnewiek (2000) wurde der Inhalt des Gesprächs auf Niederländisch vorgegeben.

jeweils erste Produktion der Wortstellungsregeln im Deutschen, anders als Pienemann annimmt, nicht sequenziell (eine nach der anderen) erfolgt, sondern parallel. Dieser Entwicklungsaspekt bei den niederländischen Lernern kann meines Erachtens dahingehend interpretiert werden, dass die Ähnlichkeit hinsichtlich der Wortstellungsregeln beider Sprachen (Niederländisch und Deutsch) für die niederländischen Lerner beim Lernen des Deutschen im Vergleich zu Lernern mit anderem L1-Hintergrund in den bislang diskutierten Studien von Vorteil war. Allerdings ähnelt die Rangfolge des Regelanwendungskorrekttheitsgrades in Bezug auf die jeweiligen Regeln der Reihenfolge, die in anderen Studien festgestellt wurde (SVO > INVERSION > KLAMMER > V-ENDE)³⁵. Da es sich hierbei um die als Gruppenwert ermittelte Rangfolge handelt, ist es nicht auszuschließen, dass die tatsächliche individuelle lernersprachliche Entwicklung zum Teil von dieser Rangfolge abweichen wird. Interessant ist, dass in Bezug auf V-ENDE die niederländischen Lerner eher SVO (wie bei den Lernern in anderen Studien) oder die niederländische Nebensatzwortstellung produziert haben. Während die niederländische Nebensatzwortstellung in der Produktion im Deutschen eindeutig als Einfluss aus der L1 angesehen werden kann, ist die SVO-Struktur in produzierten Nebensätzen nicht als Transfer aus der L1 erklärbar. Somit scheint mir, dass die lernersprachliche Entwicklung in Bezug auf die deutschen Wortstellungsregeln bei manchen Lernern auf der Makroebene dahingehend Ähnlichkeiten aufweist, dass die Struktur SVO von manchen Lernern frühzeitig mit hohem Regelanwendungskorrekttheitsgrad zur Produktion kommt, während die Produktion von V-ENDE im Vergleich zu allen anderen Regeln entweder später oder mit einem niedrigen Regelanwendungskorrekttheitsgrad erfolgt. Inwieweit die lernersprachliche Entwicklung im Bereich der Syntax anhand des Begriffs Transfer erklärt werden kann, muss meines Erachtens in Bezug auf ausdifferenzierte Konzepte des Transfers betrachtet werden, die die Differenzierung in Kompetenz und Kontrolle in der Sprachentwicklung berücksichtigen. Um die beobachteten Phänomene in lernersprachlichen Daten angemessen interpretieren zu können, ist es darüber hinaus notwendig, lernersprachliche Entwicklungsaspekte in Bezug auf den Erwerb unterschiedlicher Sprachen, die eine unterschiedliche Grundwortstellung aufweisen, z.B. SVO-Sprachen und VSO-Sprachen,

³⁵ Der etwas höhere Wert bei INVERSION als bei KLAMMER in Gunnewiek (2000) könnte daran liegen, dass in Gunnewiek (2000) der Regelanwendungskorrekttheitsgrad bei INVERSION nicht in Bezug auf Aussage- und Fragesätze differenziert ermittelt wurde.

zu vergleichen. Dieser Versuch wird in der vorliegenden Arbeit im Kapitel 3.3.2. unternommen.

All die oben ausgeführten Ergebnisse zusammenfassend scheint es auf den ersten Blick, dass die Ergebnisse aus empirischen Studien die Hypothese der „Erwerbssequenzen“ bestätigen, d.h. dass die L2-Entwicklung unabhängig vom Alter der Lerner, vom Lernkontext und von der L1 in einer fest geordneten Abfolge mehrerer Stadien erfolgt, und zwar in der Reihenfolge SVO > KLAMMER > INVERSION > V-ENDE. Aber bei genauerem Hinsehen wird die Problematik der Vergleichbarkeit der Studien deutlich, da die oben ausgeführten Studien im Hinblick darauf, ob die Entwicklungsaspekte als Gruppenwert (z. B. bei Gunnewiek (2000)) durch Implikationsanalyse (z. B. bei Clahsen, Meisel & Pienemann (1983), Rod Ellis (1989) und Håkansson, Pienemann & Sayehli (2002)) aufgezeichnet sind oder als individueller Wert bei jedem einzelnen Lerner aufgezeichnet sind (z. B. Pienemann (1984 und 1987), Meerholz-Härle & Tschirner (2001) und Lee (2004)), nicht einheitlich sind.³⁶

Zu kritisieren ist hierbei zunächst die Vorgehensweise der Implikationsanalyse der Querschnittsdaten, die auf der Annahme basiert, dass die verschiedenen quantitativen Anteile einer Lernergruppe, die bestimmte Regeln beherrschen, direkte Schlüsse über die Entwicklungsreihenfolge dieser Regeln zulassen. Das Prinzip, die prozentualen Anteile einer gesamten Gruppe zu einem bestimmten Zeitpunkt auf den langfristigen Lernprozess des einzelnen Lerners zu projizieren, ist meines Erachtens problematisch, da die tatsächliche individuelle Entwicklung des einzelnen Lerners, wie wir bei Rod Ellis (1989) gesehen haben, faktisch unberücksichtigt bleibt. Was auf solche Weise festgestellt werden kann, ist nur **eine grob verallgemeinerte Entwicklungstendenz einer Gruppe**, in der Hinweise auf potenzielle Unterschiede der einzelnen Lerner von der Untersuchungsvorgehensweise eliminiert werden.

Innerhalb der oben aufgeführten Studien, die auf Implikationsanalyse beruhen, besteht außerdem ein Problem, das den Vergleich der Ergebnisse in diesen Studien untereinander erschwert, nämlich die Messungsweise der lernersprachlichen Entwicklung. Während in Studien Clahsen, Meisel & Pienemann (1983) und Håkansson, Pienemann & Sayehli (2002) die lernersprachliche Entwicklung per Auftrittskriterium ermittelt wurde, wurde in Rod Ellis (1989) ein 75%-Klauselkriterium verwendet. Hier ist noch einmal anzumerken, dass es theoretisch potenziell einen gewaltigen

³⁶ Hinzu kommt natürlich noch das Problem der unterschiedlichen Datenerhebungsmethoden und – umstände in den jeweiligen Studien.

Unterschied darstellt, zwischen der Reihenfolge, die sich durch Auswerten der Anzahl der Gruppenmitglieder ergibt, bei denen eine Regel mindestens einmal richtig produktiv verwendet wird (z.B. bei Clahsen, Meisel & Pienemann (1983) und Håkansson, Pienemann & Sayehli (2002)), und der Reihenfolge, bei der nur die Gruppenmitglieder aufgezählt werden, die eine Struktur mindestens 75% korrekt anwenden können. Bei Ellis kann vermutet werden, dass es bei ihm um die grobe Gruppentendenz der Entwicklung auf der Ebene der Kontrolle über die Regeln in der Anwendung geht, d.h. darum, in welcher Reihenfolge in einer Lerngruppe eine Kontrolle von bis zu 75% über die jeweiligen Regeln gewonnen wird. Bei Clahsen, Meisel & Pienemann (1983) und Håkansson, Pienemann & Sayehli (2002) ist hingegen schwer zu beurteilen, welche Ebene der lernersprachlichen Entwicklung gemessen worden ist, da in deren Vorgehensweise sowohl der Lerner, der eine Struktur 100% korrekt anwendet, als auch der Lerner, der die Struktur nur einmal richtig produziert, gleichermaßen unter der Kategorie „Struktur erworben“ eingeordnet werden. Clahsen, Meisel & Pienemann (1983) haben das Auftrettskriterium zwar mit der Absicht ausgewählt, die Entwicklungsaspekte der Ebene der Kompetenz, d.h. die Richtung der Wissenszunahme festzustellen. Es scheint mir aber schwierig zu sein, dieses Ziel zu realisieren³⁷, wenn nicht in einer Längsschnittstudie von Anfang an genau aufgezeichnet wird, in welcher Reihenfolge die Strukturen von jedem Lerner wirklich zum ersten Mal richtig produziert werden. Eindeutig ist in den Studien von Clahsen, Meisel & Pienemann (1983) und Håkansson, Pienemann & Sayehli (2002) daher lediglich, dass die grobe Entwicklungstendenz im nicht-gesteuerten Lernkontext und im gesteuerten Lernkontext Ähnlichkeiten aufweist.

Die **Entwicklungsaspekte der einzelnen Lerner** konnten in Form der Produktionsreihenfolge bei Pienemann (1987) festgestellt werden, die sich nach dem Auftrettskriterium ergab und ebenfalls SVO > KLAMMER > INVERSION > V-ENDE lautete.

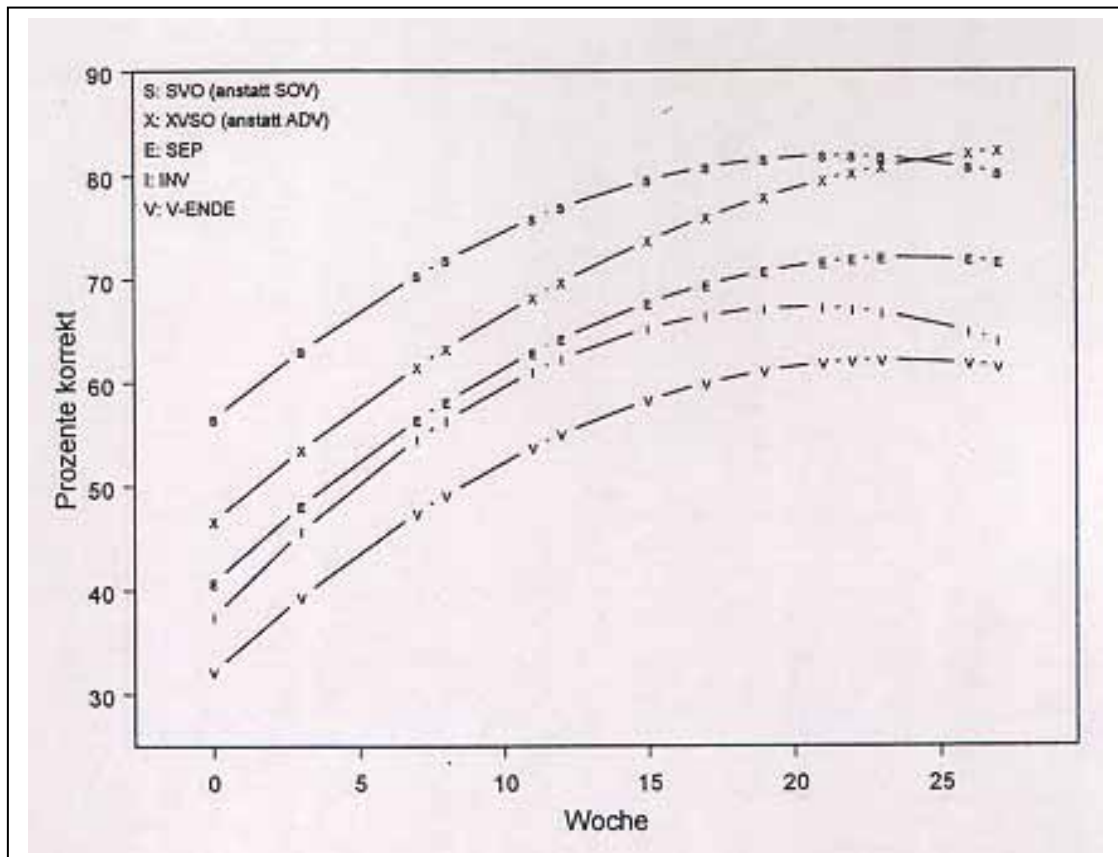
Interessanterweise entspricht dieser Produktionsreihenfolge (mit dem Auftrettskriterium) auch die Reihenfolge der Entwicklung der Kontrolle in den Studien von Meerholz-Härle & Tschirner (2001) und Lee (2004) – Frage-INVERSION ausgenommen –, da in diesen Studien der Anwendungskorrekttheitsgrad der jeweiligen Regeln bei jedem Lerner aufgezeichnet wurde. Anzumerken ist, dass diese Reihenfolge in der Studie von Lee

³⁷ Beim erstmaligen Produzieren einer Struktur spielt aber, wie bereits erwähnt wurde, der Entwicklungsstand der Kontrolle über die Regel eine Rolle, d.h. eine Struktur kann erst dann zum ersten Mal „richtig produziert“ werden, wenn die Kontrolle über dieses Wissen entsprechend automatisiert ist.

(2004) in der regelmäßigen Aufzeichnung der lernersprachlichen Entwicklung weitgehend konstant erhalten blieb mit Ausnahmen in Bezug auf SVO und KLAMMER. Wenn man die Produktionsreihenfolge in den Studien von Pienemann (1981, 1984 und 1987) vor diesem Hintergrund neu interpretiert, kann spekuliert werden, dass die Produktionsreihenfolge bei Pienemann ebenfalls **die Entwicklungsreihenfolge der Kontrolle** darstellt, d.h. dass die Produktionsschwierigkeit in der lernersprachlichen Entwicklung in Bezug auf die deutschen Wortstellungsregeln eigentlich eher auf der Ebene der **Kontrolle** liegt. Wie gesagt, kann eine Regel erst dann „richtig“ produziert werden, wenn auch die Kontrolle über sie dementsprechend weit entwickelt worden ist. Spekuliert werden kann hierbei, dass bei manchen Lernern die Kontrolle über die jeweiligen Regeln, die zur ersten Produktion benötigt wird, ebenfalls in der Reihenfolge SVO > KLAMMER > Aussage-INVERSION > V-ENDE entwickelt wird, und diese Reihenfolge bis in die fortgeschrittenen Phasen der Sprachentwicklung konstant bleibt. Diese Annahme unterstützt meines Erachtens die Studie von Gunnewiek (2000). Gunnewiek hat bei den niederländischen Lernern allerdings anhand schriftlicher Produktionsdaten festgestellt, dass alle Wortstellungsregeln wie in Bezug auf die mündlichen Produktionsdaten bei allen Lernern von Vermittlungsbeginn an zur Produktion kamen, wobei der Regelanwendungskorrekttheitsgrad der obigen Reihenfolge ähnelt: SVO > XVSO³⁸ > SEP (KLAMMER) > INV (INVERSION) > V-ENDE. Diese Rangfolge ist eine abstrahierte Reihenfolge, die anhand des Gruppenwerts ermittelt wurde, wobei jedoch Abweichungen bei bestimmten Lernern vorkommen. Anzumerken ist, dass die Rangfolge in Bezug sowohl auf die Gruppenergebnisse als auch auf die individuellen Ergebnisse in dem von Gunnewiek aufgezeichneten lernersprachlichen Entwicklungsprozess, der 25 Wochen betrug, bis etwa zur 15. Woche ohne Veränderung konstant blieb, wie es in der Abbildung 3-4 feststellbar ist.

³⁸ Hierbei steht das Symbol XVSO für die Strukturen, in denen entweder Adverbien oder das Fragewort am Satzanfang vorkommen und die Regel INVERSION realisiert ist. Warum Gunnewiek die INVERSIONs-Struktur in zwei unterschiedliche Kategorien eingeteilt hat, bleibt aber mangels Begründung unklar.

Abbildung 3-4 Lernersprachliche Entwicklung in Bezug auf Wortstellungsregeln bei niederländischen Lernern übernommen von Gunnewiek (2000: 99)



Die Interpretation, dass die Reihenfolge, die anhand des Auftretskriterium bei z.B. Pienemann ermittelt wurde, auch die Reihenfolge der Entwicklung der Kontrolle auf die jeweiligen Regel darstellen könnte, ist umso wahrscheinlicher, da es sich in solchen Studien meistens um einen gesteuerten Sprachlernkontext handelt, in dem die Wortstellungsregeln mehr oder weniger explizit vermittelt werden, so dass die Aneignung des Wissens nicht so problematisch sein könnte wie in einem nicht-gesteuerten Sprachlernkontext.

Zur Verdeutlichung dieser Spekulation kommen wir auf die im Kapitel 3.1. erläuterte Abbildung von Pienemann (1998) zurück. Die Abbildung 3.1. stellt die Entwicklungsaspekte von drei Strukturen a, b und c dar, die in der Reihenfolge a-b-c zur ersten Produktion kommen. Hierbei deutet die Steilheit der Kurve an, wie schnell die Kontrolle über die jeweiligen Strukturen im Laufe der Zeit gewonnen wird. Beispielsweise hat sich die Kontrolle über das Wissen zur Struktur c rasch entwickelt, was dann weniger Probleme auf der Ebene der Kontrolle beim Lernen dieser Struktur bedeutet. In einem solchen Fall kann vermutet werden, dass die

Produktionsschwierigkeit eher auf der Kompetenzebene liegt. Die Struktur „c“ kommt relativ spät zur Produktion, z. B. weil sie im Input selten vorkommt und deshalb erst zu einem relativ späten Zeitpunkt vom Lerner zur Kenntnis genommen wurde. Möglich ist auch, dass diese Struktur vom Lerner zwar schon früher zur Kenntnis genommen wurde, aber pragmatisch von geringem Nutzen war, wodurch die erste Produktion erst später erscheint. Bei der Struktur „a“ kann aber die Produktionsschwierigkeit eher auf der Ebene der Kontrolle vermutet werden, da die Entwicklung der Kontrolle langsam (auf der Abbildung flach aufgezeichnet) verläuft, obwohl diese Struktur schon zu einem relativ frühen Zeitpunkt zur Produktion kommt.

Es kann angenommen werden, dass die in der Abbildung 3.1. von Pienemann beschriebenen Entwicklungsaspekte durchaus vorkommen können. Aber in Bezug auf die Entwicklung deutscher Wortstellungsregeln deuten die Ergebnisse in vielen empirischen Studien darauf hin, dass bei manchen Lernern die Entwicklung der Kontrolle über die Regeln, die (relativ) früh zur ersten Produktion kommen, rascher vollzogen wird (z.B. SVO), während bei den Regeln, deren erste Produktion eher spät erfolgt, sich auch die Kontrolle darüber eher langsam entwickelt (z.B. INVERSION oder V-ENDE). Dies deutet darauf hin, dass die erste korrekte Produktion von INVERSION und vor allem von V-ENDE bei manchen Lernern spät erfolgt, weil die Produktionsschwierigkeit vor allem auf der Ebene der Kontrolle liegt, so dass die Entwicklung der Kontrolle über diese Regeln zur ersten richtigen Produktion viel Zeit in Anspruch nimmt. In Bezug auf die deutschen Wortstellungsregeln scheinen somit die festgestellten Reihenfolgen alle die Entwicklung der Kontrolle zu betreffen, obwohl sie je nach Studie anhand unterschiedlicher Erwerbskriterien festgestellt wurden. Offenbar lässt diese Reihenfolge aber durchaus individuelle Unterschiede zu. Beispielsweise liefern Meerholz-Härle & Tschirner (2001: 170) Indizien, dass zwei der insgesamt 6 Lerner, nämlich die Nr. 4 und 10, die Reihenfolge SVO > KLAMMER > V-ENDE (etwa 30 - 40%) > INVERSION (0%) aufweisen, denn sie beherrschen V-ENDE bereits zu etwa 30 - 40%, noch bevor sie Aussage-INVERSION richtig produzieren können. Diese Abweichungen dürfen nicht als unbedeutend ignoriert werden, weil die Anzahl der Lerner in dieser Studie und überhaupt in den bislang durchgeführten und mir bekannten Studien über die lernersprachlichen Entwicklung in Bezug auf deutsche Wortstellungsregeln, in denen die individuelle Entwicklungstendenz ermittelt wurde, generell gering ist. Die Tatsache, dass solche Abweichungen vorkommen, bedeutet vielmehr, dass die Hypothese der so genannten „Erwerbssequenzen“ und ferner die

„Teachability“- und „Processability“-Theory von Pienemann als falsifiziert betrachtet werden kann.

Zusammenfassend sind aus den oben ausgeführten Studien folgende Hauptpunkte festzuhalten:

- 1) Die in diesen Studien festgestellte Reihenfolge darf streng genommen nicht als Entwicklungsreihenfolge bezeichnet werden, die die Entwicklung der Ebene der Kompetenz darstellt, da die Messinstrumente in diesen Studien gar nicht die Messung der Entwicklung auf der Ebene der Kompetenz garantiert. Festgestellt wurden in den Studien entweder die Produktionsreihenfolge (z.B. bei Pienemann (1984 und 1987)) oder die Entwicklungsreihenfolge der Kontrolle über die jeweiligen Regeln, wobei es scheint, dass sich die beiden Reihenfolgen letztlich alle auf die Entwicklung der Kontrolle beziehen.
- 2) Dies deutet darauf hin, dass die Produktionsschwierigkeiten in Bezug auf die deutschen Wortstellungsregeln bei INVERSION und vor allem bei V-ENDE auf der Ebene der Kontrolle über diese Regeln liegen.
- 3) Die festgestellte Reihenfolge der Entwicklung der Kontrolle über die Regeln (SVO > KLAMMER > Aussage-INVERSION > V-ENDE) ist nicht als absolut zu bezeichnen, da sie offenbar nicht für jeden Lerner gilt, sondern durchaus individuelle Abweichungen erlaubt.

3.2.3 Erklärungshypothese zu den Erwerbssequenzen der deutschen Wortstellungsregeln

Nativistisch orientierte Studien zu den „Erwerbssequenzen“, z.B. Felix (1982) und Wode (1981), wurden mit dem Ziel durchgeführt, den biologisch vorprogrammierten Erwerbsmechanismus aufzudecken, aufgrund dessen alle Lerner in ihrer Sprachentwicklung unabhängig von verschiedenen sprachexternen Faktoren prinzipiell den gleichen Weg nehmen. Daher bleiben diese Arbeiten auf die Identifizierung der vermeintlichen Sequenzen beschränkt und streben außer rein linguistischen keine weiteren Erklärungshypothesen an. Dagegen haben sich einige psycholinguistisch orientierte Studien um eine Antwort auf die Frage bemüht, warum einige Regeln früher und andere später produziert werden, d.h. worin die Produktionsschwierigkeit dieser Regeln besteht. In diesem Kapitel soll auf die Erklärungshypothesen vor allem von

Clahsen, Meisel & Pienemann (1983), Clahsen (1984) und Pienemann (1998) eingegangen werden, die bislang in der Forschung besonders intensiv diskutiert wurden.

3.2.3.1 Clahsen, Meisel & Pienemann (1983)

In der ZISA-Studie (Clahsen, Meisel & Pienemann (1983)) und Clahsen (1984)) wird davon ausgegangen, dass L1- und L2-Entwicklung wesentlich dem mentalen System unterliegen, welches sprachliche Strukturen und Materialien verarbeitet. Demnach setzt der „Erwerb“ einer Regel voraus, dass sie vom mentalen System verarbeitet werden kann. Angesichts der begrenzten Kapazität des Sprachverarbeitungssystems des Lerners werden Strukturen, die leichter verarbeitet werden können, früher „erworben“ bzw. produziert und beim Gebrauch bevorzugt gegenüber anderen, die mehr Verarbeitungskapazität verlangen. Solche anspruchsvolleren Strukturen werden aufgrund ihrer strukturellen Komplexität bei der Verwendung zunächst vermieden oder normabweichend verwendet und erst später korrekt produziert.

Ausgehend von dieser Grundannahme erklären Clahsen, Meisel & Pienemann (1983) die identifizierten Entwicklungsreihenfolge (SVO > ADVERB-VORN > KLAMMER > INVERSION > V-ENDE) in der invarianten Dimension folgendermaßen:

- a) **SVO**: Der frühe „Erwerb“ bzw. die frühe Produktion von SVO bei Lernern mit romanischen Ausgangssprachen hängt damit zusammen, dass sie die Verarbeitungsstrategien, insbesondere Segmentierungsstrategien, transferieren, die der zugrunde liegenden konzeptuellen Struktur ihrer Ausgangssprachen entsprechen. Diese direkte Abbildung der konzeptuellen Struktur bedeutet für den Lerner den geringsten Verarbeitungsaufwand.
- b) **ADV-VORN**: Folgende Aspekte begünstigen einen frühen Erwerb von ADV-VORN als zweite Stufe:
 - die perzeptuell auffällige initiale Stellung von Adverbien³⁹
 - der kommunikative Nutzen, der darin besteht, dass ein bestimmter Äußerungsteils durch Topikalisierung hervorgehoben oder kontrastiert und dadurch die Aufmerksamkeit des Gesprächspartners in besonderer Weise gesteuert werden kann

³⁹ Diese Annahme basiert auf Ergebnissen der Gedächtnisforschung, z. B. bei Neisser (1967: 222), die darauf hinweisen, dass Elemente in initialer und finaler Stellung einer Äußerung besser behalten werden als solche in der Mitte.

- die hohe Häufigkeit der Topikalisierung von Adverbien im L2-Input⁴⁰
 - der mögliche Transfer aus L1.
- c) **KLAMMER**: Im dritten Stadium erwerben Lerner die Fähigkeit, verbale Elemente, d. h. den finiten und den nicht-finiten Teil des Satzes, der Zielnorm gemäß zu trennen. Diese Regel ist insofern einfacher zu erwerben als INVERSION, als sie im Input häufig vorkommt und die finale Stellung des nicht-finiten Verbs perzeptuell auffällig ist.
- d) **INVERSION**: Die INVERSION ist insofern schwer zu erwerben, als das Verb und dessen Komplement, die als eine Einheit angesehen werden (vgl. Slobin (1980)), getrennt werden durch die Position des Subjekts, z. B. in *Morgen kaufe ich ein Buch*, wohingegen diese Einheit bei der KLAMMER erhalten bleibt, z. B. *Ich werde morgen ein Buch kaufen*. Die Autoren betrachten die Beziehung zwischen Verb und Komplement als enger als die zwischen Subjekt und Verb, was der Annahme der generativen Grammatik entspricht. (Ich werde aber später in Kapitel 5 eine Gegenposition zu dieser These beziehen.) Außerdem sehen Clahsen, Meisel & Pienemann (1983) INVERSION als ein an sich recht komplexes Phänomen an und berufen sich dabei auf folgende Beobachtungen:
- Obwohl in den romanischen Sprachen INVERSION in der Grammatik vorgesehen ist, hat es sich vor allem in der gesprochenen Sprache durchgesetzt, den Fragesatz in Form eines Aussagesatzes zu bilden und dann durch Intonation zu markieren, was möglicherweise darauf hindeutet, dass auch für romanische Muttersprachler INVERSION mit bestimmten Problemen verbunden ist.
 - Die Erforschung der Pidgin- und Kreolsprachen zeigt, dass INVERSION in solchen Sprachen auch dann nicht vorkommt, wenn sie in der Ausgangssprache enthalten ist.
 - Beim L1-Erwerb markieren Kinder in frühen Entwicklungsphasen Fragesätze nicht formal, sondern durch Intonation.
- e) **V-ENDE**: Der späte „Erwerb“ bzw. Produktion der Regel V-ENDE lasse sich darauf zurückführen, dass der Lerner die Stellung des finiten Verbs nach den

⁴⁰ Was die Vorkommenshäufigkeit einer Struktur betrifft, kann man genau so behaupten, dass KLAMMER nicht weniger häufig vorkommt als Topikalisierung von Adverbien.

Satztypen Hauptsatz und Nebensatz differenzieren und außerdem noch eine neue Position des finiten Verbs, nämlich die Endposition, erwerben muss.

Einen Aspekt halte ich in der Erklärungshypothese von Clahsen, Meisel & Pienemann (1983) für besonders kritikwürdig, und zwar: Die hier vorgebrachten Erklärungen basieren vielfach auf dem angenommenen Transfer aus L1 (in Bezug auf SVO und ADV-VORN (erwerbsfördernd) sowie INVERSION und V-ENDE (erwerbshemmend)), was an sich plausibel scheint. Die Transfer-Hypothese, die sprachspezifische Aspekte betont, ist jedoch letztlich nicht vereinbar mit der Hypothese der „Erwerbssequenzen“, die ja eine universalistische Perspektive verfolgt und die invariante Dimension der Sprachentwicklung darstellen soll, die unabhängig vom L1-Hintergrund bei allen Lernern gleich ist.

In Clahsen, Meisel & Pienemann (1983) wurden zwar verschiedene Gründe vorgebracht, warum eine Regel leichter verarbeitbar ist als eine andere. Doch handelt es sich hier meines Erachtens nicht um nachvollziehbare systematische Erklärungen zur Hierarchie der Erwerbssequenzen, sondern eher um Ad-hoc-Erklärungen. Weitere Kritikpunkte, die auch Clahsen (1984) und Pienemann (1998) betreffen, werden in der Ausführung dieser Studie zusammen behandelt.

3.2.3.2 Processing-Strategien nach Clahsen (1984)

Anders als in der früheren ZISA-Studie verzichtet Clahsen (1984: 221) auf transferbezogene Erklärungstheorien und versucht, systematische Erklärungen auszuarbeiten, indem er davon ausgeht, dass die Verarbeitungskomplexität aus der Umstrukturierung zugrundeliegender sprachlicher Einheiten entsteht („restructurings of various levels of underlying linguistic units“). Er stützt sich dabei einerseits auf das „Operating Principle D“ von Slobin (1973: 199-201) aus der L1-Erwerbsforschung, welches darin besteht, dass die Unterbrechung sprachlicher Grundeinheiten in frühen Stadien der L1-Entwicklung vermieden wird:

“In its most general form, this principle states that interruption or rearrangement of linguistic units places a strain on sentence processing – both in production and reception. In other words, there is a pressure to preserve the internal or underlying structure of linguistic units in their surface manifestations.” (Slobin 1973: 199)

Andererseits zieht Clahsen auch Studien über das Verständnis und die Produktion von Sätzen z. B. von Fodor, Bever & Garrett (1974), Osgood & Bock (1977) und Kempen

(1977) heran, die davon ausgehen, dass das Sprachverarbeitungssystem „eine kanonische Wortstellung“ bevorzugt, so dass Relationen der Tiefenstruktur direkt auf die Oberflächenstruktur übertragen werden. Auf dieser Grundlage formuliert Clahsen (1984) folgende drei Verarbeitungsstrategien („processing economy principle“) in der Abbildung 3-5, an denen sich der Lerner beim L2-Erwerb vermutlich orientiert, weil sie weniger Verarbeitungskapazität verlangen als grammatisch korrekte Operationen:

Abbildung 3-5 Verarbeitungsstrategien („processing economy principle“) von Clahsen (1984: 221-222)

- i) Canonical Order Strategy (COS)**
 „In underlying sequences $[X_1 + X_2 + \dots + X_n]^{C_x} []^{C_{x+1}} []^{C_{x+m}}$ in which each subconstituent X_1, X_2, \dots, X_n contributes information to the internal structure of the constituent C_x , no subconstituent is moved out of C_x , and no material from the subsequent constituents $C_{x+1}, C_{x+2}, \dots, C_{x+m}$ is moved into C_x .“

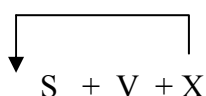
- ii) Initialization/Finalization Strategy (IFS)**
 „In underlying sequences $[X Y Z]^S$ permutations are blocked which move X between Y and Z and/or Z between X and Y .“

- iii) Subordinate Clause strategy (SCS)**
 „In subordinate clauses permutations are avoided.“

Mit Hilfe dieser Strategien, deren Verletzung zusätzliche Verarbeitungskomplexität für den Lerner bedeutet, kann die Entwicklungsreihenfolge der jeweiligen Regeln folgendermaßen dargestellt werden (vgl. Pienemann (1984: 200)):

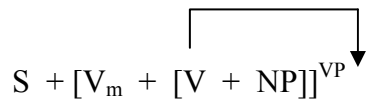
- a) **SVO:** Keine Verletzung der COS, also keine syntaktische Umordnung.

- b) **ADV-VORN:** Diese Regel deckt sich mit den Strategien i) COS und ii) IFS und wird daher früh zur Produktion gebracht:

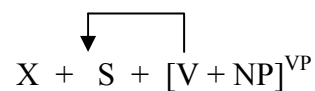


- c) **KLAMMER:** Diese Konstruktion entspricht der IFS, wobei die COS (genau gesagt: „no subconstituent is moved out of C_x .“) dadurch verletzt wird, dass das

nicht finite Verb aus der VP losgelöst und in die finale Position gestellt wird, was im Vergleich zu ADV-VORN zu einer späteren Produktion führt:



- d) **INVERSION:** Hier werden durch die Bewegung der Subkonstituente V von VP in die Position zwischen X und S sowohl die COS als auch die IFS verletzt, was größere Verarbeitungskomplexität und dementsprechend im Vergleich zur KLAMMER späteren Erwerb bedeutet:



- e) **V-ENDE:** Hier wird SCS verletzt. Bei der Formulierung dieser Strategie bezieht sich Clahsen auf das von Ross (1967) formulierte Penthouse-Prinzip, „demzufolge es zwar syntaktische Prozesse geben kann, die nur in Hauptsätzen auftreten, aber keine, die nur in Nebensätzen auftreten.“ (Bußman (1990: 566)). Hiervon ausgehend vermutet Clahsen, dass der Lerner anfänglich bestimmte syntaktische Umstellungen nur im Hauptsatz vornimmt, und in Folge dessen die Wortstellung im Nebensatz dann als SVO bestehen bleibt. Außerdem vermutet er, dass die Verarbeitung der Nebensätze generell mehr Verarbeitungskomplexität verlangt als die der Hauptsätze. Hierbei beruft er sich auf Bever & Townsend (1979: 166-168), denen zufolge Nebensätze bei der Rezeption insofern anders als Hauptsätze verarbeitet werden, als Nebensätze länger in der „superficial“ Form bestehen bleiben, ohne semantisch komplett analysiert zu werden, da die vollständige Interpretation der Nebensätze von der Information des Hauptsatzes abhängt.

Zusammengefasst kann gesagt werden, dass die Orientierung der oben dargestellten Verarbeitungsstrategien seitens des Lerners den „Erwerb“ bzw. die Produktion der jeweiligen Strukturen verhindert.

Clahsens Erklärungen gegenüber sind ein paar kritische Anmerkungen angebracht. Die auf dem Penthouse-Prinzip basierende Erklärung für die Verarbeitungsschwierigkeit des Nebensatzes scheint mir nicht einleuchtend, da ich keinen direkten Zusammenhang zwischen dem Penthouse-Prinzip und der

Sprachentwicklung sehe. Die Tatsache, dass im Nebensatz die Zahl möglicher syntaktischer Konstruktionen geringer ist als im Hauptsatz, erklärt nicht, wieso diese begrenzte Anzahl von Konstruktionen schwieriger zu erlernen sein sollte. Außerdem hat die auf Bever & Townsend (1979) beruhende Vermutung der längeren Verarbeitungsdauer der Nebensätze im Vergleich zu Hauptsätzen nichts mit der durch die Wortstellung verursachten Komplexität zu tun, sondern eher mit der Verarbeitungskomplexität, die durch die Menge der zu verarbeitenden Informationen entsteht: Die Äußerung, die einen Nebensatz enthält, hat zwei Propositionen (eine für den Hauptsatz und eine weitere für den Nebensatz), während die Äußerung, die aus einem Hauptsatz besteht, nur eine Proposition hat. Die Produktionsschwierigkeit hängt insofern nicht direkt mit der Wortstellung zusammen, sondern entsteht als Folge des Verarbeitungsaufwands für die größere Informationsmenge. Angenommen, V-ENDE wäre die Struktur, die im Hauptsatz verwendet würde, würde das bedeuten, dass in diesem Falle keine größeren Verarbeitungsprobleme entstehen würden.

Unklar ist außerdem, warum V-ENDE trotz der perzeptuell auffälligen Stellung des Verbs am Ende des Satzes, die als Erklärung für die relativ frühe Produktion von KLAMMER vorgebracht wurde, am spätesten zur Produktion kommt. Hier wird deutlich, dass Clahsens Erklärungen einige inkonsequente Punkte enthalten.

Die lernersprachliche Entwicklung in Bezug auf INVERSION mag in einem nicht-gesteuerten Entwicklungskontext tatsächlich durch wahrnehmungspsychologische Tendenzen (Auffälligkeit der Stellung des Bestandteils in einer Struktur, nämlich am Satzbeginn und am Satzende), genauer gesagt durch deren Folge und insofern auch durch die von Clahsen formulierte Strategie IFS erschwert werden. Die überwiegend auf Wahrnehmungspsychologie basierenden Erklärungen in der ZISA-Studie zur nicht-gesteuerten Sprachentwicklung beruhen vor allem darauf, dass der Begriff „Erwerb“ in dieser Studie als Gewinnung der Kompetenz, d.h. als Aneignung des Wissens aufgefasst wird. Anzumerken ist hierbei, wie es aber im Kapitel 3.1. bereits kritisiert wurde, dass die Produktionsdaten allein für diesen Zweck nicht ausreichen. Außerdem ist festzuhalten, dass die festgestellte Reihenfolge in der lernersprachlichen Entwicklung in Bezug auf die deutschen Wortstellungsregeln auch für den gesteuerten Entwicklungskontext gilt, wo der Lerner die Wortstellungsregeln mehr oder weniger explizit vermittelt bekommt, und daher die Wahrnehmungsschwierigkeiten in Bezug auf die genaue Stellung der Satzteile meiner Meinung nach keine so große Rolle spielen werden. Aber wie wir im Kapitel 3.2.2. gesehen haben, scheinen Lerner in einem

gesteuerten Entwicklungskontext ähnliche Probleme zu haben wie die Lerner in einem nicht-gesteuerten Entwicklungskontext. Daher ist es meines Erachtens angemessen, davon auszugehen, dass sich die festgestellten Probleme neben der Gewinnung des Wissens auch oder, besser gesagt, eher auf den Produktionsprozess beziehen. Dies gilt auch für die ZISA-Studie, weil die Reihenfolge in dieser Studie auch an den Produktionsdaten identifiziert wurde.

Aus diesen Gründen ist es meiner Meinung nach sinnvoll, eher nach einer Erklärung zu suchen, die sich auf die Sprachproduktion und weniger auf wahrnehmungspsychologisch gestützte Sprachrezeption bezieht. Einen solchen Erklärungsversuch unternimmt Pienemann (1998).

3.2.3.3 Pienemanns Processability Theory (1998)

Anders als Clahsen, Meisel & Pienemann (1983) und Clahsen (1984), die die Verarbeitungskomplexität der jeweiligen Regeln als Erklärung für das Phänomen der Entwicklungsreihenfolge anführen, steht bei Pienemann (1998), der den „Spracherwerb“ unter dem Gesichtspunkt des Skill-Erwerbs betrachtet, die Fähigkeit des Lerners zur Verarbeitung der jeweiligen Strukturen im Produktionsprozess im Zentrum. Pienemann zufolge wird diese Fähigkeit des Lerners als Ergebnis des Erwerbs der für die Produktion jeweiliger Strukturen benötigten sprach-spezifischen Verarbeitungsprozeduren („language-specific processing procedures“, Pienemann (1998: 73)) gewonnen. Hierbei sind die sprach-spezifischen Verarbeitungsprozeduren als Prozeduren zu verstehen, die im Vergleich zu allgemeinen kognitiven Ressourcen spezifisch an der Sprachverarbeitung beteiligt sind und die je nach Sprache (z.B. Englisch, Deutsch, Japanisch, Arabisch usw.) spezifisch sind.

Pienemann versucht in seiner „Processability-Theory“ zu zeigen, dass diese sprachspezifischen (syntaktischen) Prozeduren nur nach und nach sequenziell erworben werden, was er als Ursache für den in seiner „Teachability-Theory“ zentralen implikationellen Zusammenhang aller Wortstellungsregeln sieht. Hierbei sind seine Erklärungen nicht auf die Wortstellungsebene begrenzt, sondern auch auf die morphologische Ebene erweitert.

In Anlehnung an das psycholinguistische Sprachproduktionsmodell von Levelt (1989) und das inkrementelle Modell von Kempen & Hoenkamp (1987) geht Pienemann von der Annahme aus, dass die Sprachproduktion einerseits durch **Konzeptualisierung** und andererseits durch das **Lexikon** bedingt ist. Im **Lexikon**

sollen demnach alle möglichen morphologischen Formen eines Wortes eingetragen sein, an welche die Bedeutung und die syntaktische Information geknüpft sind. Mit der Hilfe des Lexikons werden die in den konzeptuellen Argumenten enthaltenen thematischen Rollen (z. B. agent, thema, goal usw.) bei der grammatischen Formulierung (Subjekt, Objekt usw.) übertragen: Wenn ein Konzept-Fragment, das im Konzeptualisierer gebildet worden ist, in den Formulator geliefert wird, wird ein entsprechendes Lemma im Lexikon aktiviert, durch dessen Kategorie-Information (Nomen, Verb, Adverb, Präposition usw.) eine Reihe syntaktischer Prozeduren im Gang gesetzt werden, welche syntaktische Strukturen bilden. Nach Levelt (1989) werden übergeordnete syntaktische Prozeduren durch den Output der direkt untergeordneten Prozedur aktiviert: Zunächst werden Phrasen nach der im Lemma enthaltenen Kategorie-Information gebildet (z. B. NP nach N, PP nach P usw.). Anschließend wird nach sprachspezifischen Zuweisungsregeln die grammatische Funktion zugeordnet, woraufhin dann zur Bildung des Satzes die S-Prozedur aktiviert wird.

Das Hauptmerkmal in einem solchen Formulierungsprozess ist Pienemann zufolge Merkmalangleichung („**feature unification**“, Pienemann (1998: 67-69)), die durch die syntaktischen Prozeduren vollzogen wird. Demnach müssen grammatische Informationen bzw. Merkmale zwischen dem Kopf und dessen Komplementen zur Entstehung der syntaktischen Struktur, z. B. Phrase und Satz, angeglichen werden, wovon dann die grammatische Wohlgeformtheit abhängt. Beispielsweise hängt im Subjekt-NP des Satzes 3-1 die Auswahl des Artikels von den grammatischen Informationen des Kopfs *Kind*, d. h. [Genus: Neutral, Numerus: Singular, Kasus: Nominativ] ab. Letztere werden dann zunächst in der syntaktischen Prozedur vorübergehend gespeichert, und im Lexikon wird die richtige Form des Artikels gesucht, der die gleichen grammatischen Merkmale trägt. Diese Merkmalangleichung geschieht dann über die Selektion des Artikels bis zur Selektion des Adjektivs wie im Beispielsatz 3-1. Hierbei findet die Merkmalangleichung nicht nur innerhalb der Phrase statt, sondern auch zwischen den Phrasen, d.h. auf der Satzebene, wodurch z. B. im Beispielsatz (3-2) die richtige Konjugationsform des Verbs nach dem Subjekt gewählt wird:

(3-1) Ein- \emptyset klein-es Kind steht vor der Tür.

(3-2) Ein kleines Kind steh-t vor der Tür.

Auch **Wortstellungen** versteht Pienemann als Ergebnis von Merkmalangleichung durch syntaktische Prozeduren auf der syntaktischen Ebene. Beispielsweise kann eine morphologisch und syntaktisch wohlgeformte KLAMMER-Konstruktion dadurch zustande kommen, dass das im Lexikoneintrag enthaltene Tempus- oder Modus-Merkmal zwischen dem Hilfs- oder Modalverb und dem lexikalischen Verb (Tempusmerkmal: Futur im Satz *Ich werde dich morgen abholen.*) im Formulierungsprozess angeglichen wird. Insofern spielen bei Pienemann syntaktische Prozeduren die zentrale Rolle im Formulierungsprozess zur Merkmalangleichung, durch die die jeweiligen syntaktischen Strukturen gebildet werden.

Bei der Umsetzung dieses Produktionsmodells muss der L2-Lerner Pienemann (1998: 74) zufolge bestimmte sprachspezifische Regeln und Merkmale neu erwerben, z. B. Wortstellungsregeln, syntaktische Prozeduren, diakritische Parameter (grammatische Merkmale) im Lexikon⁴¹, die lexikalischen Lemmakategorien usw. Das Hauptproblem bei der Sprachproduktion der L2-Lerner im Anfangsstadium sieht Pienemann darin, dass mentales Lexikon und syntaktische Prozeduren noch nicht vollständig entwickelt worden sind, um die wichtigste Aufgabe bei der Sprachproduktion, nämlich die Merkmalangleichung zu erfüllen und daher bestimmte Strukturen noch nicht produziert werden können. Ihm zufolge werden diese Prozeduren in einer bestimmten Reihenfolge (siehe Abbildung 3-6) entwickelt, wobei die jeweils untergeordnete Prozedur die notwendige Voraussetzung für das Funktionieren der jeweils nachfolgenden ist („the hierarchical nature of this list arises from the fact that the procedure of each lower level is a prerequisite for the functioning of the higher level: [...]“ (Pienemann (1998: 80)). Hieraus folgt als zentrale These der **Processability-Theory**, dass der Lerner das, was er aufgrund fehlender Verarbeitungsprozeduren nicht verarbeiten kann, nicht erwerben, also nicht produzieren kann:

„The predictions about acquisition that can be derived from this hierarchy are based on the following logic: the learner cannot acquire what he/she cannot process.“ (Pienemann (1998: 87))

Wie gesagt versteht Pienemann „Spracherwerb“ unter dem Gesichtspunkt des Skillenerwerbs, d.h. Aneignung des anwendbaren bzw. produzierbaren Wissens, so dass bei Pienemann eine Struktur A erst als „erworben“ gilt, wenn diese produziert werden kann. Daher muss Pienemanns ursprüngliche Aussage genau genommen zur Vermeidung von Missverständnissen dahingehend uminterpretiert werden, dass der

⁴¹ z.B. Tempus, Numerus, Genus, Kasus usw.

Lerner das, was er aufgrund fehlender Verarbeitungsprozeduren nicht verarbeiten kann, nicht produzieren kann.

Pienemann versucht nun, seine Processability-Theory anhand des in „Erwerbssequenzen“ festgestellten lernersprachlichen Verhaltens plausibel zu machen, indem er die lernersprachlichen Regeln auf den jeweiligen Stufen im Rahmen der Functional Grammar (LFG) von Bresnan & Kaplan (1982) sowie Pinker (1984) beschreibt. Wie in Abbildung 3-6 dargestellt, beabsichtigt er zu zeigen,

- a) in welcher Reihenfolge die syntaktischen Prozeduren, die für die Merkmalangleichungen notwendig sind, in der lernersprachlichen Entwicklung entwickelt werden, und
- b) welche morphosyntaktischen Phänomene (Wortstellungsregeln und damit zusammenhängende morphologische Phänomene) in der Produktion durch Merkmalangleichung ermöglicht werden.

Die Darstellung wird ergänzt durch den Aspekt der „Perceptual Saliency“, den ich bereits im Zusammenhang mit Clahsen, Meisel & Pienemann (1983) und Clahsen (1984) erwähnt habe.

Abbildung 3-6 Hierarchie der Verfügbarkeit der Verarbeitungsprozeduren und morphosyntaktische Charakteristika der Lernaltersprache nach Pienemann (1998: 116)

	Information s-weitergabe	Verfügbare Prozedur	Wortstellung	Perzeptuelle Saliency	Verfügbare Morpheme
6		Eingebettete Satz-P.	V-ENDE		
5	zwischen Phrasen	Satz-P.	INVERSION		Interphrasalmorphem (z. B. SV-Kongruenz): <i>Morgen besuch-<u>t</u> Peter einen Freund.</i>
4	zwischen Phrasen	Vereinfachte Satz-P.	KLAMMER	Satzende	
3	innerhalb einer Phrase	Phrasen-P.	ADVERB-VORN	Satzanfang	Phrasalmorpheme (z. B. Artikel- u. Adjektiv-Deklination): <i>die klein-en Hunde</i>
2	nicht möglich	Kategorie-P.	SVO		lexikalische Morpheme (z. B. Plural- oder Tempus- Morphem): <i>*Hund-e bell-te-</i>
1	nicht möglich	Zugang zum Lemma	Wörter		

Auf **Stufe 1** fehlen dem Lerner jegliche sprachspezifischen Prozeduren. Infolgedessen ist er nicht in der Lage, syntaktische Formulierungen zu bilden. In diesem Stadium ist allein die Produktion einzelner Wörter oder als Chunk gespeicherter Äußerungen der konzeptuellen Struktur möglich.

Auf **Stufe 2** erwirbt der Lerner die Kategorie-Information zu dem Lemma und kann Morpheme auf der Wortebene produzieren, die nicht auf Merkmalangleichung beruhen, sondern vom Konzept her geleitet und im mentalen Lexikon gefunden werden. Solche Morpheme nennt Pienemann lexikalische Morpheme. Hierzu gehören z. B. das Pluralmorphem eines Nomens (z. B. *Hund-e*) oder das Tempusmorphem eines Verbs (z. B. *bell-te-φ*). Auf der Wortstellungsebene kann der Lerner aufgrund der fehlenden syntaktischen Prozedur ebenfalls nur Strukturen produzieren, die keine Merkmalangleichung benötigen. Nach Pienemann besitzt der L2-Lerner aber im Vergleich zu Kindern in L1-Entwicklung konzeptuelle Kompetenz in Form eines Repertoires von klar definierten semantischen Rollen. Der Lerner wird dann versuchen, die semantische Rolle (actor, action und patient) der konzeptuellen Struktur direkt auf die syntaktische Struktur zu übertragen. Dies ist Pienemann zufolge problemlos möglich, da der Lerner bei der Bildung dieser Struktur nur die Kategorie-Information des Lemmas zu identifizieren braucht (actor, action, patient → NP_{subj} V NP_{obj}, d.h. **SVO**). Beschrieben wird diese Struktur in Pienemann (1998) anhand der „c-structure rule“ von Bresnan und Kaplan (1982) folgendermaßen⁴²:

$$(1) S \rightarrow NP_{\text{subj}} V (NP_{\text{obj1}}) (NP_{\text{obj2}})$$

Pienemann, Di Biase, Kawaguchi & Håkansson (2005) nehmen außerdem an, dass die kanonische Wortstellung, die man als sprachspezifisch aufzufassen hat, das primäre Organisationsprinzip für die gesamte Syntax ist, so dass die jeweilige Grundwortstellung in den verschiedenen Sprachen (z.B. SVO im Englischen, SOV im Japanischen, Koreanischen oder Türkischen, VSO im Arabischen usw.) für den L2-Lerner bereits in einer frühen Entwicklungsphase zur Produktion kommen kann.

Auf **Stufe 3** wird die Phrasenprozedur, welche den Informationsaustausch innerhalb einer Phrase ermöglicht, für den Lerner verfügbar. Hier kann er Phrasalmorpheme wie z. B. die Deklinationsmorpheme des Artikels oder des Adjektivs (*die klein-en Hunde*) produzieren. Auf der Wortstellungsebene kann die erste der von

⁴² Die Darstellungen der jeweiligen Wortstellungsregeln anhand der „c-structure rules“ wurden von Pienemann (1998: 99-108) übernommen.

SVO abweichenden Strukturen produziert werden, indem der Lerner die Topikalisierung bestimmter Satzteile als ein pragmatisches Mittel erwirbt, wobei die SVO-Wortstellung in der Lernaltersprache nach der topikalisierten Komponente aber noch beibehalten wird. Die lernaltersprachliche Regel für diese Stufe kann dann in der LFG folgendermaßen beschrieben werden:

$$\begin{array}{l}
 (2) S' \rightarrow (XP) \qquad S \\
 \left\{ \begin{array}{l}
 wh = c^+ \\
 adv = c^+ \\
 NP = c^+ \\
 PP = c^+
 \end{array} \right\}
 \end{array}$$

Entscheidend für den Erwerb obiger Regel ist die perzeptuelle Auffälligkeit des Satzbeginns. Auf Stufe 4 und 5 verfügt der Lerner erstmals über die Satz-Prozedur, mit deren Hilfe Merkmalangleichung auf der Satzebene zustande kommt, wobei die KLAMMER nach dem Prinzip der perzeptuellen Auffälligkeit früher als die INVERSION erworben wird.

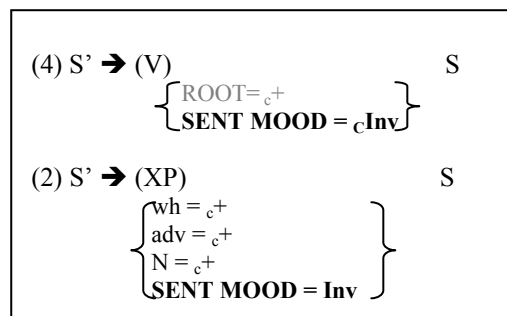
Auf **Stufe 4** analysiert der Lerner anders als auf den früheren Stufen Verben in seiner Lernaltersprache allmählich als Auxiliarverben und lexikalische Verben, und das Merkmal [Auxiliar] wird an Auxiliarverben im mentalen Lexikon hinzugefügt. Der Lerner erwirbt auch das Wissen, dass VP neben „V(NP_{obj1})(NP_{obj2})“ auch als V-COM gebildet werden kann. Hierbei nimmt V-COMP die Form „(NP_{obj1})(NP_{obj2})V“ an, was die für **KLAMMER** charakteristische Struktur bildet:

$$\begin{array}{l}
 (3) S \rightarrow NP_{\text{subj}} VP \\
 VP \rightarrow \begin{array}{l}
 V(NP_{\text{obj1}})(NP_{\text{obj2}}) \\
 V\text{-COMP}
 \end{array} \\
 V\text{-COMP} \rightarrow (NP_{\text{obj1}})(NP_{\text{obj2}}) V
 \end{array}$$

Dadurch, dass auf dieser Stufe die Satz-Prozedur zur Verfügung steht, kann die Merkmalangleichung über die Konstituenten-Grenzen hinweg stattfinden, und KLAMMER-Konstruktionen (z. B. „*Peter hat einen Freund besucht.*“) können produziert werden, indem das Tempusmerkmal [VERGANGENHEIT] zwischen der Lexeminformation des Auxiliarverbs (*hat*) und der des Vollverbs (*besucht*) angeglichen wird.

Auf **Stufe 5** findet die Merkmalangleichung durch die dem Lerner zur Verfügung stehende Satz-Prozedur ebenfalls auf der Satzebene zwischen Phrasen statt.

Infolgedessen kann der Lerner Interphrasalmorpheme, z.B. der Subjekt-Verb-Kongruenz produzieren, indem er beispielsweise die Merkmale (1.PERSON, SINGULAR und NOMINATIV) unter Subjekt-NP (*Peter*) und Verb (*besuch-t*) z.B. im Satz „*Morgen besucht Peter einen Freund.*“ angleicht. Zur Regelbeschreibung für INVERSION übernimmt Pienemann die Modifikation der „c-structure rule“ von Bresnan & Kaplan (1982) und Pinker (1984), die eigentlich zur Beschreibung der INVERSION im Englischen vorgenommen wurde. Demnach kann das Verb optional vor dem S stehen ($S' \rightarrow (V) S$). Die Verbposition wird hierbei mit dem Merkmal „ROOT=_c+“ (Matrixsatz) versehen, damit diese Regel nicht für Nebensätze, sondern nur für Matrixsätze verwendet wird. Ein weiteres Merkmal, das in die Verbposition hinzugefügt wird, ist „SENT MOOD = _cInv“. Dies wird ebenfalls in die Position „XP“ in der Regel (2) eingetragen. INVERSION kann dann durch Angleichung dieses Merkmals [_cInv] zwischen zwei Phrasen, nämlich „XP“ und „V“, über S-Prozeduren gebildet werden:



Nach Pienemann fügt der Lerner das Merkmal [_cInv] den topikalisierbaren Komponenten im mentalen Lexikon nach und nach hinzu, was zur allmählichen Anwendung der INVERSION führt (zuerst Fragesätze, Adverb, Objekt usw.). Pienemann (1998: 104) geht aber davon aus, dass INVERSION in der Zielsprache zwar mit dem Merkmal [ROOT=_c+] beschrieben wird, aber in der Lernersprache nicht von Anfang an vorhanden ist, so dass auf Stufe 5 von den Lernern folgender Satz gebildet werden kann: „**Die Mutter fragt ihn, was isst du.*“ Dieses Merkmal wird erst später in die Regeln in der Lernersprache integriert, wenn der Lerner zwischen Matrix- bzw. Hauptsatzkonstruktion und Nebensatzkonstruktion unterscheiden kann, d.h. erst auf Stufe 6.

Bei der Integration dieses Merkmals auf der **Stufe 6** hält Pienemann die Lösung, die durch die Modifizierung bestehender Regeln entstehen könnte, z.B. dadurch, dass man das Merkmal für den Matrixsatz, nämlich [ROOT = _c +] in die Verbposition in der

Regel (4) hinzufügt, nicht für sinnvoll. Durch diese Lösung würde INVERSION in Nebensätzen verschwinden, weil das Merkmal INVERSION von nun an nur für Matrixsätze gelten würde und auch die SVO-Wortstellung in Nebensätzen blockiert wird, weil die Regel (2) ebenfalls nur für Matrixsätze gelten würde. Dies hieße dann, dass SVO und INVERSION in Nebensätzen auf dieser Stufe durch den Erwerb des Merkmals [ROOT = c+] auf einmal plötzlich verschwinden würden, was Pienemann zufolge der empirischen Tatsache, dass die Produktion V-ENDE zunächst nur in einem begrenzten Umfang stattfindet, widerspricht. Außerdem müsse dann das Merkmal [ROOT = c +] ins lexikalische Element hinzugefügt werden, so dass es in der „c-structure rule“ (Pienemann (1998: 108)) benutzt werden kann. Denkbar wäre die Integration dieses Merkmals in „Complementiser“. Das Problem wäre hierbei laut Pienemann aber, dass einige „Complementiser“, vor allem Fragewörter, auch eine andere Funktion erfüllen, nämlich die Bildung der Frage-INVERSION, so dass sie sowohl Matrixsätze als auch Nebensätze einleiten können. Daher führt Pienemann hier eine getrennte „c-structure rule“ für Nebensätze ein, in der der Complementiser das Merkmal [ROOT = -] erhält⁴³ und das finite Verb am Ende des Satzes positioniert wird. V-ENDE wird dann im Laufe der lernersprachlichen Entwicklung nach und nach produziert, indem das Merkmal [ROOT = -] den einzelnen „Complementisern“ (z.B. Nebensätze einleitende Konjunktionen) hinzugefügt wird:

(5) S → (COMP)_{ROOT=-} NP subj (NP_{obj1}) (NP_{obj2}) (ADJ) (V)_{INF=-} (V)_{INF=+}

Die von Pienemann als notwendig angesehene Einführung der separaten „c-structure rule“ zur Produktion der Nebensätze ist der Grund, warum Nebensätze erst produziert werden können, nachdem Matrixsätze bzw. Hauptsätze produziert werden können. Meiner Ansicht nach ist dieser Grund für die spätere Produktion der Nebensätze aber vielmehr mit dem linguistischen Regelbeschreibungsproblem verbunden und nicht mit der Verarbeitbarkeit der Regel selbst in der Produktion. So kann Pienemann nicht klar zeigen, warum die Struktur V-ENDE erst so spät zur Produktion kommt, vor allem in dem Fall, in dem der Lerner das Regelwissen zwar erworben hat, aber es nicht anwenden kann.

⁴³ Die Annahme, dass solche negativ definierten Merkmale in der psychologischen Realität des Lerners eine Rolle spielen, ist meiner Ansicht nach abwegig. Statt „-Matrixsatz“ dürfte im Kopf des Lerners doch eher „+Nebensatz“ aktiviert werden.

Zusammenfassend dargestellt, hängen bei Pienemann (1998) morphosyntaktische Phänomene, d. h. die Wortstellung und die morphologischen Formen, von der Angleichung der im Lemma eingetragenen Merkmale durch die syntaktischen Prozeduren ab, die nur nach und nach in einer hierarchischen Reihenfolge entwickelt werden. Pienemann, Di Biase, Kawaguchi & Håkansson (2005: 143) zufolge sind diese Verarbeitungen sprachspezifisch, da die im Lemma eingetragenen grammatischen Merkmale zwischen den Sprachen nicht identisch sind, auch wenn es sich um zwei verwandte Sprachen handelt. Infolgedessen muss der L2-Lerner die Verarbeitungsprozeduren gemäß der L2 neu erwerben.

Pienemann (1998: 118-130) versucht seine Hypothese empirisch zu belegen, indem er sich auf seine Untersuchung aus dem Jahre 1987 stützt und am Beispiel der Lernaltersprache des Lernalters Guy zeigt, dass die Produktion der Wortstellungsregeln und die Produktion der morphologischen Phänomene zusammenhängen. Beispielsweise wurden die INVERSION und die SV-Kongruenz bei Guy in der 19. Woche für erworben angesehen, was seiner Ansicht nach die klare Bestätigung seiner Hypothese bedeutet (Pienemann (1998: 129)). Tschirner (1999) und Meerholz-Härle & Tschirner (2001) zeigen jedoch Skepsis gegenüber diesem Ergebnis, da sie bei den Lernern in ihren Studien den Zusammenhang zwischen dem Erwerb von INVERSION und dem Erwerb der SV-Kongruenz nicht bestätigen konnten. Ihre Lerner haben alle unabhängig von den Erwerbsstufen die SV-Kongruenz in hohem Maße angewendet. Meerholz-Härle & Tschirner (2001) spekulieren daher, dass sich die SV-Kongruenz unabhängig von der Produktion der Wortstellungsregeln entwickelt. Ähnliche Indizien liefert auch Gunnewiek (2000). Außerdem merken Meerholz-Härle & Tschirner (2001) an, dass dieser vermeintliche Zusammenhang in der Produzierbarkeit zwischen INVERSION und SV-Kongruenz bei Pienemann (1987) wohl durch die nicht nachvollziehbare Operationalisierung des Begriffs Erwerb, d.h. unterschiedlich verwendete Erwerbskriterien zustande gekommen sein könnte: Während in Pienemann (1987) zur Messung des Erwerbs der Wortstellungsregeln das Auftretskriterium verwendet wurde, wurde das SV-Kongruenzphänomen bei einem Lerner erst dann als erworben gewertet, wenn man feststellen konnte, dass der Lerner mindestens eine Personalform, z.B. *-e* nur zur Markierung des ersten Person *Ich* verwendet (vgl. Meerholz-Härle & Tschirner (2001: 160-161)).

In vielen Studien (sowohl zur L1- als auch zur L2-Entwicklung), deren Annahmen auf der Universalgrammatiktheorie (vor allem der Parametertheorie) basieren, wird der

Erwerb der Verbstellung mit dem Erwerb der Finitheit des Verbs (z. B. SV-Kongruenz) in Verbindung gebracht. Einen guten Überblick über diese Studien bieten Parodi (1998 und 2000) und Jansen (2000). Ihnen zufolge ist der Zusammenhang zwischen den Wortstellungsregeln und der Verbmorphologie in verschiedenen L1-Studien belegt worden, z. B. in Clahsen (1988). Demnach korreliert der Erwerb der V2-Regel im Deutschen mit dem der SV-Kongruenz. Parodi (2000: 355) weist darauf hin, dass dies auch beim Erwerb anderer Sprachen, z. B. Französisch, Hebräisch und Schwedisch belegt worden ist. Aber hinsichtlich der L2-Entwicklung gibt es unterschiedliche Auffassungen darüber, ob ein Zusammenhang zwischen dem Erwerb der Wortstellungsregeln und dem der SV-Kongruenz besteht und wenn ja, mit welcher Regel genau, mit KLAMMER, INVERSION oder V-ENDE (Jansen (2000: 28-29)). Zumindest scheint ein solcher Zusammenhang, den ja auch Pienemann annimmt, nicht eindeutig nachgewiesen zu sein.

Meine Kritik zu Pienemanns Ausführungen betrifft im Wesentlichen drei Aspekte:

Erstens erklärt die Processability-Theory im Grunde nicht, wie die „Erwerbssequenz“ zustande kommt, sondern verschiebt das Problem auf eine abstrakte Ebene der syntaktischen Prozeduren, die nach und nach dem Lerner zur Verfügung gestellt werden:

„Pienemann (1998) hypothesized that these key grammatical encoding procedures are arranged according to their sequence of activation in the language generation process, and that this sequence follows an implicational pattern in which each procedure is a necessary prerequisite for the following procedures.“ (Pienemann, Di Biase, Kawaguchi & Håkansson (2005: 135))

Wenn also der Erwerb, genauer gesagt die Produktion und deren Entwicklungsreihenfolge von den Verarbeitungsprozeduren abhängt, wie die These besagt, wäre zu klären, wie diese Prozeduren selbst erworben werden, wie sie entstehen oder sich entwickeln, und vor allem warum in dieser festgelegten Reihenfolge. Hierzu sagt Pienemann nichts:

„[...] I will not focus on the acquisition of these processing procedure itself. [...] What is of interest in the context of this book are the repercussions that the availability of new types of procedures have for the interlanguage grammar [...]“ (Pienemann (1998: 85)).

Das Problem der Entwicklungsreihenfolge wird also lediglich auf eine implizit vorausgesetzte abstrakte Instanz, d. h. „sprachimmanente Entfaltungslogik“ (Butzkamm (2004: 204)) verschoben, ohne jedoch wirklich erklärt zu werden. Weil Pienemann sich

auf mehr oder weniger stabile A-priori-Prozessoren konzentriert, die stets nach dem gleichen Schema ablaufen, verwundert es auch nicht, dass seine Argumentation weitgehend einem strukturalistisch geprägten Baukastenmuster folgt, das den Erwerb kleinerer syntaktischen Strukturen als unabdingbare Voraussetzung für den Erwerb größerer Strukturen ansieht. Die streng formale Hierarchisierung ignoriert unterrichtspraktische Erfahrungen von Lehrern, wie Meerholz-Härle & Tschirner (2001: 173) anmerken, z. B. den Umstand, dass der Erwerb der Adjektivkonjugation, die laut Pienemann durch Merkmalangleichung auf der Phrasenebene zustande kommt, wesentlich schwieriger ist als der Erwerb der SV-Kongruenz, die Merkmalangleichung auf der Satzebene benötigt. Außerdem belegt Sadownik (2006: 7), dass ihre polnischen Schüler in der frühen Phase der Sprachentwicklung häufig chunkhafte Ausdrücke verwenden, die einfach ganzheitlich übernommen werden, und deren Grammatik noch nicht vollständig analysiert wird.

Grundsätzlich unklar bleibt bei Pienemann (1998) (und auch bei Clahsen (1984)) außerdem, weshalb SVO als Ausgangsstruktur angesehen wird, obwohl der Input im Deutschen auf der Oberflächenstruktur außer SVO verschiedene Möglichkeiten zulässt: VSO in der INVERSION-Struktur oder (S)OV in Nebensätzen oder in Vinf-FINAL-Äußerungen. Wie oben schon erwähnt, wird bei Pienemann (1998) einfach davon ausgegangen, dass SVO an der linguistischen Oberfläche die konzeptuelle Tiefenstruktur (Nomen-Verb-Nomen) direkt abbildet (z. B. Fodor, Bever & Garrett (1974: 344) und Bever (1970: 294-299)). Begründet wird die Annahme von N-V-N als konzeptueller Tiefenstruktur mit Ergebnissen von Studien zum Verstehensprozess bei englischsprachigen Muttersprachlern.⁴⁴ Meiner Ansicht nach ist es problematisch, diese direkte Übertragung des Verstehensprozesses, der bei englischen Muttersprachlern selbstverständlich und automatisiert abläuft, auf die L2-Entwicklung zu übertragen. Denn die Verstehensprozesse bei den Lernern, deren L1 eine andere Grundwortstellung erlaubt wie z. B. Japanisch, Koreanisch, Türkisch (SOV) oder Arabisch (VSO), könnten anders automatisiert sein. Besonders im Anfängerstadium scheint es wahrscheinlich, dass der Verstehensprozess anders abläuft. Eine Übertragung könnte nur bei Lernern, deren L1 SVO als Grundwortstellung hat, sinnvoll sein. Angesichts der Bevorzugung des Lerners beim L2-Lernen oder in manchen Kreolsprachen geht Kayne (1994) sogar davon aus, dass SVO grundsätzlich die zugrunde liegende Struktur für alle natürlichen

⁴⁴ Diese zeigten die Tendenz, komplex verschachtelte Sätze (z. B. „The editor authors the newspapers hired liked laughed.“) nach dem Muster SVO zu segmentieren (z. B. „The editors authors the newspaper.“). (Fodor, Bever & Garrett (1974: 345))

Sprachen sei (vgl. Meisel (2000: 198-199)). Pienemann (1998: 84 und 211) nimmt aber an, dass die als sprachspezifisch geltende kanonische Wortstellung (dann SVO im Englischen, SOV im Türkischen oder Japanischen, VSO im Arabischen usw.) „the initial organising principle for syntax“ ist. Zu klären ist meiner Ansicht nach dann, warum diese in den jeweiligen Sprachen Ausgangspunkt sein kann. Hierbei ist anzumerken, dass in der Linguistik nicht SVO, sondern SOV als kanonische Wortstellung für das Deutsche angesehen wird. Somit wird klar, dass es offensichtlich eine Diskrepanz zwischen der linguistischen Analyse und der tatsächlich bevorzugten Wortstellung beim L2-Lernen gibt.

Der Schlüssel zur Lösung mancher ungelöster Fragen hinsichtlich der lernersprachlichen Entwicklung in Bezug auf Wortstellungsregeln könnte vielleicht in der Antwort auf die Frage liegen, warum bestimmte Wortstellungen beim Lerner beim Erlernen einer bestimmten L2 bevorzugt werden. Hierauf werde ich im Kapitel 5 ausführlich eingehen.

3.3 Kontrastive Perspektive – Transfer

Neben dem Ansatz der Erwerbssequenzen wurde bei der Erforschung der lernersprachlichen Entwicklung in Bezug auf die deutschen Wortstellungsregeln ein weiterer Aspekt besonders intensiv berücksichtigt. Es ist dies der Aspekt des Transferphänomens, also die Frage, welche Auswirkung es auf die Aneignung einer weiteren Sprache haben kann, wenn der Lerner zuvor bereits eine oder mehrere Sprachen erlernt hat bzw. bereits beherrscht. In diesem Kapitel wird auf die innerhalb der Transferforschung durchgeführten empirischen Studien zur lernersprachlichen Entwicklung in Bezug auf Wortstellungsregeln eingegangen. Bevor die einzelnen Studien dargestellt werden, werden zunächst die in der Forschung bislang entwickelten verschiedenen Konzepte des Transfers diskutiert.

3.3.1 Konzepte des Transferphänomens

Im Zentrum der Transferforschung steht einerseits die Frage, ob Lerner mit einem bestimmten L1-Hintergrund bei der Aneignung einer weiteren Sprache im Vergleich zu Lernern mit einem anderen L1-Hintergrund Vorteile haben. Andererseits wird untersucht, welche typische Lernschwierigkeiten oder gruppenspezifische

Abweichungstypen bei Lernern mit einem bestimmten L1-Hintergrund bei der Aneignung einer weiteren Sprache auftreten.

Untersucht wurde in den bisherigen Studien nicht nur der Einfluss der L1 sondern auch der Einfluss bereits erlernter L2 auf das Erlernen weiterer L2. Es wurde dabei im lernersprachlichen Verhalten besonders nach bestimmten gruppenspezifisch erscheinenden Mustern gesucht, die als Lernerleichterung und Lernschwierigkeit interpretiert werden können. Diese wurden dann durch Ähnlichkeiten oder Unterschiede zwischen den bereits erworbenen bzw. weitgehend entwickelten Sprachen und der zu erlernenden Sprache erklärt.

In den 60er Jahren ging man innerhalb des **kontrastiven Ansatzes** rein linguistisch orientiert vor, d. h. die Prognose der Lernschwierigkeit basiert auf der strukturellen Analyse der beiden zu vergleichenden Sprachen. Demnach führen strukturelle Gemeinsamkeiten bzw. Ähnlichkeiten zwischen L1 und Zielsprache zu Lernerleichterung, strukturelle Unterschiede dagegen zu Lernschwierigkeiten und folglich zu Fehlern. Dieses Verständnis des Transfers ist aber auch vielfach kritisiert worden (vor allem in Bausch & Kasper (1979), Edmondson & House (1993: 211) und Edmondson (1999: 95)). Die Kritik betrifft vor allem folgende Punkte:

- Es ist fraglich, inwieweit ein umfassender kontrastiver Vergleich von Sprachen untereinander überhaupt möglich ist. Möglich ist vermutlich nur eine Art des relativen Vergleichs, der von nur begrenzter Exaktheit (und Wissenschaftlichkeit) sein kann und daher zu unterschiedlichen Transferprognosen führen könnte (Edmondson (1999: 95)). Hierzu hat z.B. Lee (2004: 4-8) im Hinblick auf die Wortstellungsregeln im Deutschen und Koreanischen deutlich gezeigt, dass die beiden Sprachen schon von der Satzkonstruktion her so unterschiedlich sind, dass das Phänomen der Wortstellung geradezu nebensächlich wirkt.
- Die Kontrastivhypothese setzt rein linguistische Unterschiede (den Grad der sprachlichen Unterschiede) bedenkenlos mit psycholinguistischen Prozessen (Transfer) und Erlebniszuständen (dem Grad der Lernschwierigkeit) gleich (Bausch und Kasper (1979: 6) und Edmondson und House (1993: 211)).
- Die Richtung der Übertragung, d. h. die Frage, welche der beiden Sprache L1 und welche L2 ist, was unter rein strukturellen Gesichtspunkten keine Rolle spielt, für den Sprachbenutzer psychologisch aber sehr wohl einen Unterschied macht, bleibt unberücksichtigt (Edmondson & House (1993: 209)).

In der Prognostizierung der Schwierigkeit hat sich die kontrastive Analyse als problematisch oder sogar als falsch erwiesen. So hat z. B. Juhász (1970: 92-93 und 145) festgestellt, dass Kontrastmangel, d. h. partielle Ähnlichkeit zwischen L1 und Zielsprache, also das Verhältnis teilweiser Entsprechung und teilweiser Unterschiedlichkeit, häufiger zu Fehlern führt, als dies der Fall ist, wenn L1 und Zielsprache in deutlichem Kontrast zueinander stehen.

Mit der so genannten kognitiven Wende Ende der 60er Jahre wird die Sprache anders als im Strukturalismus nun nicht mehr als ein äußerliches System betrachtet, sondern als mentaler Besitz des Individuums aufgefasst, wodurch die Sprachwissenschaft den kognitionswissenschaftlichen und kognitiv-psychologischen Charakter erhält (Linke, Nussbaumer & Portmann (2001: 91)). Als Konsequenz dieses Paradigmenwechsels in der modernen Linguistik wird Transfer in der Spracherwerbsforschung nun als ein **psychologischer Prozess** verstanden. Beispielsweise wird in der so genannten Interlanguage-Hypothese (Selinker 1972) Transfer als zwischensprachlicher Prozess bei der Herausbildung eines spezifischen lernersprachlichen Systems aufgefasst, „das Züge von Grund- und Zweitsprache sowie eigenständige, von Grund- und Zweitsprache unabhängige sprachliche Merkmale aufweist“ (Bausch & Kasper (1979: 15)). Innerhalb dieses Ansatzes konzentriert man sich unter starker Berücksichtigung psychologischer Faktoren darauf, herauszufinden, unter welchen Umständen Transfer begünstigt wird. Vor allem die Studien von Kellerman (1983 und 1986) sind hierfür exemplarisch.

Sharwood Smith (1986) differenziert in einem **Informationsverarbeitungsmodell des Spracherwerbs** entsprechend der von ihm getroffenen Differenzierung der lernersprachlichen Entwicklung in Kompetenz und Kontrolle zwei mögliche Ebenen, auf denen Transfer stattfinden kann, und wodurch das bereits vorhandene L1- oder L2- Wissen beim Erlernen der Zielsprache oder in der Kommunikation in der Zielsprache aktiviert werden kann: Beim Lernen bestimmter sprachlicher Phänomene in der Zielsprache greift der Lerner auf das bereits vorhandene L1- oder L2-Wissen zurück (**Transfer auf der Kompetenzebene**). Die Hypothesen, die der Lerner über das zielsprachliche System oder die zielsprachlichen Subsysteme aufstellt, basieren auf dem bereits vorhandenen L1- oder L2-System. Sharwood Smith (1986: 15) nennt hierfür ein Beispiel: Der Lerner, dessen L1 Englisch ist, stellt beim Erlernen des Deutschen aufgrund der gewissen Ähnlichkeiten der Wortstellungsregeln im Deutschen und Englischen die Hypothese auf, dass die Wortstellung der deutschen

Nebensätze SVO ist. Transfer kann aber auf der Ebene der Kontrolle stattfinden. Das relevante zielsprachliche Wissen ist zwar vorhanden, aber aufgrund der mangelnden Automatisierung der Anwendungsprozeduren (z. B. im Frühstadium der zielsprachlichen Entwicklung), durch die das relevante zielsprachliche Wissen abgerufen werden kann, kann es nicht abgerufen und eingesetzt werden. Stattdessen werden L1- oder bereits erlernte L2-Prozeduren aktiviert, wodurch dann das L1- oder das bereits erlernte L2-Wissen zur Anwendung kommt (**Transfer auf der Kontrolleebene**). Beispielsweise weiß ein Lerner, dessen L1 Englisch ist, zwar die richtige Wortstellung für deutsche Nebensätze (SOV), aber die dafür zuständigen Zugangsprozeduren sind nicht hinreichend automatisiert. Der Lerner ist dann bei der Produktion nicht in der Lage, diese Regel anzuwenden. Stattdessen werden automatisierte L1-Prozeduren aktiviert, wodurch dann SVO zustande kommt (vgl. Sharwood Smith (1986)). Bei fortgeschrittenen Lernern kann es vorkommen, dass, obwohl sowohl das relevante zielsprachliche Wissen als auch Kontrolle über dieses Wissen zur Anwendung vorhanden ist, der Kontrollmechanismus aufgrund von Stress oder kognitiver Überlastung in kritischen Momenten nicht richtig aktiviert wird, so dass gelegentlich noch Transfer zustande kommt.

Bei der Untersuchung des Transferphänomens in der lernersprachlichen Entwicklung betont Edmondson den Prozesscharakter des Transfers und trägt der von Henrici (2000a und 2000b) betonten forschungsstrategischen Tatsache Rechnung, dass Sprachentwicklungsprozesse nur indirekt erforscht werden können, da kognitive Verarbeitungsprozesse, die on-line stattfinden, dem Forscher nicht direkt zugänglich und daher nicht beobachtbar sind. Er schreibt: „Prozedurale Aspekte des Spracherwerbs werden auf unterschiedlichen Stufen theoretischer und empirischer Plausibilität postuliert bzw. rekonstruiert.“ (Edmondson (2001: 141)). So weist Edmondson auf die **Notwendigkeit des „mehrperspektivisch-mehrmethode[n] Vorgehens“** hin und versucht, die Lernerperspektive in der Erforschung des Transfers stark mit einzubeziehen. Hiermit gewinnen lerner-subjektive Daten, z.B. Daten aus Laut-Denk-Protokollen, die während der Durchführung verschiedener Aufgaben gewonnen werden, kognitive Rekonstruktion, in der Lerner selbst aufgenommene Produktionsdaten kommentieren, oder Interviews, in denen sich Lerner über ihr sprachliches bzw. Lernverhalten äußern können, zur Erforschung des Transfers an Bedeutung. Bei Edmondson (2001: 142) wird der Einsatz solcher subjektiven Daten damit begründet, dass „Lerner selbst Einsichten in ihre eigenen Sprachverarbeitungsprozesse liefern [können]“, da die Verarbeitungsschritte in

Bezug auf das sprachlichen Verhalten des Lerner, die vom Lerner intentional, z.B. strategisch beim Lernen oder Kommunizieren, gezielt gesteuert werden, dem Lerner bewusst sind und daher berichtet werden können (im Sinne von „Intentionality“ und „Awareness“ von Schmidt (1994)). Im Falle eines nicht-intentionalen sprachlichen Verhaltens kann der Lerner durch externes Feedback oder Selbstbeobachtung sein sprachliches Verhalten wahrnehmen und Transfer als Erklärungshypothese angeben. Für solche Fälle merkt Edmondson (2001: 142) an, dass „seine [des Lerners] Beobachtungen aus der Forschungsperspektive keinen Sonderstatus haben, außer, dass er [der Lerner] einen privilegierten Zugang zu den Daten hat“, d.h. solche Daten können in der Forschung nur als subjektive Theorie des Lerners mitberücksichtigt werden.

Edmondson versteht unter Transfer den „Abruf und Einsatz vorheriger Sprachlernerfahrungen und/oder aus anderen Sprachen gewonnenen sprachlichen Wissens in einer kognitiven Auseinandersetzung mit Aspekten einer weiteren zu erlernenden Sprache“ (Edmondson (2001: 141)), wobei das Wissen in dieser Definition im Sinne implizites/explizites Wissen und Anwendungsprozeduren zu verstehen ist. Edmondson erstellt aus subjektiven Daten in seiner empirischen Studie und den bereits in der Forschung diskutierten Hypothesen eine Typologie der Transfererscheinung aus Lernerperspektive. Diese Typologie wird in der vorliegenden Arbeit übernommen, wobei versucht wird, diese stark auf die Differenzierung zwischen Kompetenz und Kontrolle bzw. Wissen und Prozeduren auszurichten, d.h. in Bezug darauf zu setzen, auf welcher Ebene und in welcher Form der Transfer stattfinden kann.

1) Transfer auf der Ebene der Kompetenz

Auf der Ebene der Kompetenz kann das vorhandene Wissen der L1 oder der bereits erlernten L2 strategisch, d.h. intentional abgerufen werden. Hierbei kann Transfer vom Lerner einerseits als Lernstrategie eingesetzt werden, um das Erlernen der Zielsprache voranzutreiben, und andererseits als Kommunikationsstrategie, um Kommunikationsprobleme zu lösen:

- a) Transfer als Lernstrategie:** Der Lerner stellt z.B. Hypothesen über die Systematizität der zu erlernenden Sprache auf, die auf dem Wissen der L1 oder bereits erlernten L2 basieren. Das von Sharwood Smith (1986: 15) erwähnte Beispiel, die Orientierung des Lerners mit Englisch als L1 an dieser L1 bei der Hypothesenaufstellung über die Wortstellung in deutschen Nebensätzen,

nämlich das Ausgehen von der SVO-Struktur, wäre ein typisches Beispiel für den Einsatz des Transfers als Lernstrategie.

- b) Transfer als Kommunikationsstrategie:** Edmondson (2001: 143) zufolge sucht der Lerner nach einem heuristischen Mittel, wenn er mit einem kommunikativen Problem konfrontiert wird. Hierbei greift der Lerner auf das Wissen der L1 oder der bereits erlernten L2 zurück, um das Kommunikationsproblem zu lösen. Als Beispiele nennt Edmondson z. B. semantische Interpretation bei der Sprachrezeption oder Worterfindung bei der Sprachproduktion.

Edmondson merkt hierbei an, dass die Differenzierung zwischen Kommunikationsstrategie und Lernstrategie nicht immer plausibel sein kann, da die anhand des Transfers gefundene Problemlösung, z.B. Worterfindung, in der Kognition des Lerners als Wissen gespeichert werden und in weiteren Kommunikationssituationen regelmäßig wieder abgerufen werden kann, solange der Lerner keinen Widerspruch in dieser Lösung z.B. durch negatives Feedback, empfindet. Meines Erachtens ist die Unterscheidung zwischen Kommunikationsstrategie und Lernstrategie unter dem Aspekt „Intentionality“ im Sinne von Schmidt (1994), d.h. die Unterscheidung verschiedener Motivationen für den Transfer, aber trotzdem gültig. Denn der Lerneffekt, der im Falle des als Kommunikationsstrategie vom Lerner eingesetzten Transfers entsteht, also die Gewinnung des lernersprachlichen Wissens entsteht als ein zusätzlicher Nebeneffekt und wird vom Lerner nicht primär als Lernziel angestrebt. Außerdem werden nicht alle Problemlösungen, die zur Lösung der Kommunikationsprobleme vom Lerner gebildet werden, zu lernersprachlichem Wissen. Es gibt durchaus als Kommunikationsstrategie gebildete Problemlösungen, über deren Angemessenheit der Lerner selbst Skepsis zeigt. Er neigt dazu in der Kommunikation oftmals dazu, explizit anzugeben, dass die gefundene Lösung auf seiner L1 basiert, was an folgenden Äußerungen zu erkennen ist: *Bei uns sagt man XX...* Es ist wahrscheinlich, dass solche auf der L1 basierenden Lösungen nur zum Zwecke besserer Verständigung punktuell eingesetzt werden und daher nur als Kommunikationsstrategie zu interpretieren sind.

In der Transferforschung wurden verschiedene Bedingungen diskutiert, die den strategischen Transfer auf der Kompetenzebene begünstigen können. Nach Andersen

(1983) wird der Transfer auf der Ebene der Kompetenz als Lernstrategie vom Lerner nach dem Prinzip „**transfer to somewhere**“ eingesetzt, wenn der L2-Input bestimmte Ähnlichkeiten mit L1 enthält. Das von Zobl (1980) berichtete lernersprachliche Phänomen gilt Andersen zufolge als ein Beispiel für den „transfer to somewhere“: Englischsprachige Lerner benutzen beim Französisch-Erwerb häufig SVO (**Je vois le.*) statt SOV (*Je le vois.*), wenn ein Pronomen als Objekt vorkommt, wobei französische Lerner beim Englisch-Erwerb (also im umgekehrten Falle) so gut wie nie SOV (**I them see.*) produzieren. Zobl sieht einen Grund für dieses interessante Lernerverhalten darin, dass der zielsprachliche Input im Französischen VO enthält, was die englischsprachigen Lerner zur Übergeneralisierung der VO veranlasst, wobei der zielsprachliche Input im Englischen französischen Lernern keine Hinweise auf eventuelle OV gibt (vgl. Kellerman (1995: 126)).

Nach Kellerman (1986) wird der Einsatz des Transfers durch die vom Lerner „**subjektiv wahrgenommene Transferierbarkeit**“ der L1 auf die Zielsprache beeinflusst, die sich aus der vom Lerner vermuteten Distanz zwischen L1 und der Zielsprache ergibt (vgl. Edmondson & House (1993: 214)). Ringbom (1987) berichtet beispielsweise, dass zweisprachige schwedisch-finnische Lerner beim Erlernen des Englischen das Wissen eher aus dem Schwedischen ins Englische transferieren als aus dem Finnischen, da sie die Distanz zwischen dem Schwedischen und Englischen als geringer wahrnehmen als die zwischen dem Finnischen und dem Englischen (vgl. Edmondson & House (1993: 214)). Somit liefert das Konzept der „subjektiv wahrgenommenen Transferierbarkeit“ angesichts der bestehenden linguistischen Gemeinsamkeiten und Unterschieden zwischen L1, bereits erlernter L2 und Zielsprache einen wichtigen Hinweis für die Selektivität des vom Lerner vorgenommenen Transfers beim Erlernen der Zielsprache, ein Aspekt, den der kontrastive Ansatz, der nur eine rein linguistische Analyse betreibt, nicht erklären kann.

Einen weiteren interessanten Aspekt in Bezug auf das Transferverhalten des Lerners nennt Edmondson (2001: 149-150). Er weist auf die so genannte „**L1-Vermeidungsstrategie**“ hin, die darin besteht, dass der Lerner im Tertiärsprachenerwerbskontext den Transfer L1-Wissens zu vermeiden und Transfer aus der bereits erlernten L2 zu bevorzugen scheint. Beispielsweise würden deutsche Schüler in der 7. Klasse beim Französischlernen die bereits vorhandenen Englischkenntnisse aktivieren (Müller 1993). Hafez & Jagomast (1986) berichten, dass sich Schüler in Deutschland mit Türkisch als L1 und Deutsch als Zweitsprache beim Englischlernen

eher am Deutschen zu orientieren scheinen. Edmondson bemerkt aber, dass hierbei wohl ein anderer Faktor, z.B. typologische Nähe bzw. Distanz im Sinne „subjektiv wahrgenommener Transferierbarkeit“ (Kellermann (1986)) auch eine Rolle gespielt haben könnte, da sowohl Französisch und Englisch als auch Englisch und Deutsch typologisch näher zueinander stehende Sprachen sind, sich Türkisch aber deutlich von diesen unterscheidet. Auch ich selbst (Koreanisch als L1 und Englisch als erste L2) habe eine ähnliche Erfahrung gemacht, als ich Deutsch als zweite L2 und Japanisch als dritte L2 erlernt habe. Beim Deutschlernen (in Korea) habe ich stets versucht, meine Englischkenntnisse zu übertragen, und empfand dies als beim Deutschlernen als sehr hilfreich. Beim Japanischlernen (in Deutschland) habe ich aber versucht, Japanisch beim Lernen stets mit Koreanisch zu vergleichen und beim Kommunizieren auf meine L1-Kenntnisse (Koreanisch) zurückzugreifen, da ich zahlreiche Gemeinsamkeiten zwischen beiden Sprachen (Koreanisch und Japanisch) spüren konnte. Anzumerken ist hierbei, dass Deutsch bei mir zum Zeitpunkt des Japanischlernens aufgrund des langjährigen Aufenthaltes in Deutschland die stärkste L2 war. Beim weiteren Ausbau meiner Englischkenntnisse versuche ich aber, eher von Deutsch auszugehen, aber nicht, weil Deutsch mittlerweile zu meiner stärksten L2 geworden ist, sondern, weil Deutsch typologisch zu Englisch nahe steht, wobei Koreanisch von mir typologisch als ganz andere Sprache angesehen wird. Meines Erachtens sollte die Aussage der „L1-Vermeidungsstrategie“ dahingehend eingeschränkt werden, dass L1 oft im Tertiärsprachenerwerbkontext vom Lerner als Transfer-Quelle vermieden wird, wenn die bereits erlernte L2 und die Zielsprache typologisch einander nahe stehen, auch wenn L1 typologische Ähnlichkeiten zur erlernenden L2 aufweist. Hierbei kann spekuliert werden, dass L1-Vermeidung dadurch begünstigt wird, dass beim Lerner das L2-Wissen oft explizit repräsentiert ist, was aber wiederum vom Alter des Lerners und vom Lernkontext (gesteuert/nicht-gesteuert) abhängen kann. Daher ist das L2-Wissen einfacher zugänglich als das implizit repräsentierte L1-Wissen. In diesem Sinne bemerkt Edmondson (2001: 151) hierzu, ob, wann und wie die L1-Transfer-Vermeidungsstrategie stattfindet, werde von folgenden Faktoren beeinflusst:

- vom Grad der Beherrschung der Sprachen
- von der vom Lerner empfundenen typologischen Verwandtschaft der Sprachen
- vom Alter beim L2-Erlernen
- von der Verfügbarkeit expliziten Wissens der Sprachen und von der Art und Weise, wie die Sprachen angeeignet werden (implizit/explicit)

- vom Erwerbskontext (gesteuert/nicht-gesteuert)
- vom relativen soziologischen Status der Sprachen zueinander usw.

Allerdings ist zu fragen, ob hierbei wirklich L1 vermieden wird. Es kann durchaus sein, dass nicht das L1-Wissen als Transferquelle vermieden wird, sondern die bereits erlernte L2 einfach bevorzugt wird, weil diese Strategie vom Lerner als effizienter empfunden wird. Die Konzepte „X vermeiden“ und „Y bevorzugen“ laufen zwar von der Außenperspektive her gesehen auf die gleiche Erscheinungsform hinaus, sind aber aus der Lernerperspektive betrachtet durchaus unterschiedliche Verhaltensweisen.

Das bereits vorhandene Wissen kann aber beim Erlernen einer weiteren Sprache anders als beim strategisch eingesetzten Transfer unbewusst abgerufen werden. Ein Beispiel dafür ist das Transfer-Konzept des „von kognitiver Prinzipien geleiteter Transfers“ von Edmondson (2001: 145-146):

- c) **Von kognitiven Prinzipien geleiteter Transfer:** Nach Edmondson (2001: 145-147) entsteht diese Art Transfer dadurch, dass der Lerner in seiner zielsprachlichen Produktion unbewusst und unabhängig von der Wahrnehmung bestimmter Merkmale der Zielsprache von „bestimmte[n] allgemeine[n] strukturelle[n], semantische[n] oder pragmatische[n] Prinzipien“ ausgeht, „die in seinen kognitiven Strukturen tief verwurzelt sind.“ Der auf „**Ignorance**“ im Sinne von Newmark & Reibel (1968: 159-160) basierende Transfer kann ein Beispiel für den von kognitiven Prinzipien geleiteten Transfer betrachtet werden: Wenn der Lerner etwas ausdrücken will, aber das entsprechende L2-Wissen bei ihm noch nicht vorhanden ist, kann er nur auf sein bereits vorhandenes Wissen der L1 oder der bereits erlernten L2 als ein mögliches Mittel zurückgreifen.

2) Transfer auf der Ebene der Kontrolle

Transfer findet nicht nur auf der Ebene der Kompetenz statt, sondern auf der Ebene der Kontrolle. Anders als Transfer auf der Ebene der Kompetenz, der meistens strategisch vom Lerner eingesetzt wird und daher als ein bewusster Prozess im Sinne von „intentionality“ und „awareness“ nach Schmidt (1994) anzusehen ist, ist der Transfer, der auf der Ebene der Kontrolle stattfindet, als automatisch ablaufender Prozess zu verstehen, der unbewusst und meistens ungewollt entsteht.

- a) **„Prozeduraler Transfer“**: Diese Art von Transfer ist mit dem Transfer auf der Ebene der Kontrolle bei Sharwood Smith (1986) vergleichbar, d.h., aufgrund der kontrollierten Prozeduren in der Anwendung des zielsprachlichen Wissen wird statt des relevanten zielsprachlichen Wissens trotz dessen Vorhandenseins über automatisierte Anwendungsprozeduren das L1-Wissen aktiviert.
- b) **„Transfer als Überlagerung“** stellt eine Art Überlagerungseffekt dar, insofern als „eine zeitintensive kognitive Beschäftigung mit einer Fremdsprache negative Auswirkungen auf die kommunikativen Fähigkeiten in einer anderen Fremdsprache verursachen kann.“ (Edmondson (2001: 147)) Das Konzept „Transfer als Überlagerung“ unterscheidet sich vom Konzept „Prozeduraler Transfer“ insofern, als es hier um die Unterdrückung des Einsatzes des vorhandenen Wissen einer Sprache geht, für die auch die Anwendungsprozeduren bereits weitgehend entwickelt sind, die aber durch aktive Verwendung (d.h. Abruf und Einsatz des Wissens) einer anderen Sprache nicht einfach in Gang gesetzt werden können. Dies bedeutet, das Springen von der Sprache X auf die Sprache Y („Switch-Mechanismus“) ist nicht ohne weiteres möglich (Edmondson (2001: 147)). Auch die Tatsache, dass der einwandfreie Gebrauch der Muttersprache nach einem langen Aufenthalt im Ausland leidet, kann in diesem Sinne verstanden werden. Edmondson weist aber darauf hin, dass man hier bestreiten kann, ob dieses Phänomen überhaupt als Transfer bezeichnet werden kann, da es sich hier nicht wirklich um eine Übernahme entweder des Wissens oder der Anwendungsprozeduren der bereits erworbenen bzw. entwickelten Sprache handelt, sondern lediglich um die Reduktion bzw. Gehemmtheit der kommunikativen Fähigkeiten (nicht aber der Kompetenz) der überlagerten Sprache.

Am Rande kann darauf hingewiesen werden, dass außer Wissen und Anwendungsprozeduren auch Lernerfahrungen, z.B. allgemeine Lernstrategien, die früher beim Erlernen einer Fremdsprache eingesetzt oder erworben wurden, auch beim Erlernen weiterer Fremdsprachen übernommen werden können, was in der Forschung als **„Transfer of Training“** bezeichnet wird.

Vor dem Hintergrund der bisherigen Ausführungen einiger wichtiger Konzepte des Transfers wird nun auf einzelne Studien eingegangen, in denen die lernersprachliche

Entwicklung in Bezug auf deutsche Wortstellungsregeln unter dem Aspekt des Transfers erforscht wurde. Hierbei wird versucht, Ergebnisse diverser empirischen Studien zur lernersprachlichen Entwicklung in Bezug auf die deutschen Wortstellungsregeln genauer zu interpretieren.

3.3.2 Transferierbarkeit vorhandenen Wissens in Bezug auf die deutschen Wortstellungsregeln

Transferforschung in Bezug auf die deutschen Wortstellungsregeln wurde einerseits im Rahmen der Hypothese der „Erwerbssequenzen“, andererseits innerhalb der Universalgrammatik (UG)-Theorie diskutiert. Bei der Diskussion der „Erwerbssequenzen“ steht die Frage im Zentrum, ob Lerner mit einer bestimmten L1, die Ähnlichkeiten zu bestimmten Regeln im Deutschen aufweist, z.B. Frage-INVERSION bei Lernern mit Englisch als L1, Aussage-INVERSION bei Lernern mit Schwedisch als L1 oder V-ENDE bei Lernern mit Koreanisch als L1, beim Erlernen solcher Strukturen Vorteile haben und sich bei ihnen dadurch Abweichungen von den als vorgegeben geltenden „Erwerbssequenzen“ ergeben können. Die Ergebnisse scheinen mir aber auf die Frage, inwieweit der Transfer aus der bereits angeeigneten Sprache im Bereich Wortstellungsregeln eine Rolle spielen kann, wie bereits im Kapitel 3.2.2. erwähnt wurde, nicht eindeutig geklärt zu sein.

In Studien mit dem universalgrammatischen Ansatz zur Erforschung des Transfers wurde beabsichtigt, die Transferierbarkeit der L1-Wortstellungsregeln vor allem in Bezug auf frühe Entwicklungsstadien zu erforschen. Zusammengefasst stellt Meisel (2000: 189-190) den Forschungsfokus in solchen Studien folgendermaßen dar:

- 1) Haben L2-Lerner (Erwachsene) ebenso wie L1-Lerner (Kinder) Zugang zur Universalgrammatik?
- 2) Welche Rolle spielt das L1-Wissen in frühen L2-Entwicklungsstadien?
- 3) Inwieweit wird das L1-Wissen (vollständig oder teilweise) transferiert?

Für 2) und 3) wurden jeweils einige Vorhersagen zu möglicherweise auftretenden Transferphänomenen, insbesondere zum Transfer bei der lernersprachlichen Entwicklung in Bezug auf die zielsprachliche Verbstellung (Erwerb von VO oder OV), gemacht⁴⁵.

⁴⁵ Zu konkreten Voraussagen der zu erwartenden Transferphänomene siehe Meisel (2000: 190-197)

Ich werde an dieser Stelle jedoch nicht auf die theoretischen Aspekte dieser UG-orientierten Studien eingehen, sondern anhand der Ergebnisse einiger empirischer Untersuchungen, die die lernersprachliche Entwicklung in Bezug auf verschiedene Sprachen (Japanisch, Englisch und Deutsch) als Zielsprache behandeln, lediglich auf die Frage eingehen, ob im Bereich der Syntax tatsächlich L1-Wissen transferiert werden kann oder nicht. Hierbei beziehe ich mich hauptsächlich auf Odlin (1989: 91-95) und Meisel (2000).

Die hierbei auftretenden Ergebnisse sollen dann in Bezug auf Lernschwierigkeiten der deutschen Wortstellungsregeln ergänzend zur universalistischen Sichtweise (der Hypothese der „Erwerbssequenzen“) herangezogen werden.

Abbildung 3-7 Überblick über Studien zum Transfer der Wortstellungsregeln

DaZ: Deutsch als Zweitsprache⁴⁶
 DaF: Deutsch als Fremdsprache
 EFL: English as a foreign language
 JFL: Japanese as a foreign language

Studie	Belege für Transfer	L1 (Wortstellung)	Zielsprache (Wortstellung)	Entwicklungskontext
Nagara 1972 ⁴⁷	vorhanden	Japanisch (SOV)	Englisch (SVO)	Pidjin
Bickerton & Givón (1976) ⁴⁸	vorhanden	Japanisch (SOV) Philippinisch ⁴⁹ (VSO)	Englisch (SVO)	Pidjin
Givón (1984)	vorhanden	Koreanisch (SOV) Philippinisch (VSO)	Englisch (SVO)	Pidjin
Vainikka & Young-Scholten (1994, 1996a und 1996b)	vorhanden	Koreanisch (SOV) Türkisch (SOV)	Deutsch	DaZ (nicht-gesteuert)
Haberzettl (2005)	vorhanden	Russisch (SVO) Türkisch (SOV)	Deutsch	DaZ
Bohnacker (2006)	vorhanden	Schwedisch (SVO)	Deutsch	DaF
Håkansson (1997) ⁵⁰	nicht vorhanden	Schwedisch (SVO) Dänisch (SVO)	Deutsch	DaF
Huter (1997)	nicht vorhanden	Englisch (SVO)	Japanisch (SOV)	JFL
Kawaguchi (1999, 2002) ⁵¹	nicht vorhanden	Englisch (SVO)	Japanisch (SOV)	JFL

⁴⁶ Der Begriff „Zweitsprache“ in der Abbildung 3-7 wird in dem Fall verwendet, in dem das Erlernen einer Sprache im zielsprachigen Land stattfindet, der Begriff „Fremdsprache“ oder „foreign language“ hingegen für den Fall, in dem das Erlernen einer Sprache nicht im zielsprachigen Land stattfindet.

⁴⁷ Hinweis von Odlin (1989: 92)

⁴⁸ Hinweis von Odlin (1989: 93)

⁴⁹ Ilocano und Tagalog

⁵⁰ Hinweis von Meisel (2000: 199)

⁵¹ Hinweis von Pienemann, Di Biase, Kawaguchi & Håkansson (2005: 145-146)

Studie	Belege für Transfer	L1 (Wortstellung)	Zielsprache (Wortstellung)	Entwicklungskontext
Jansen, Lalleman & Muysken (1981)	nicht eindeutig	Marokkanisch (SVO) Türkisch (SOV)	Holländisch	DaZ (nicht-gesteuert)
Clahsen & Muysken (1986)	nicht eindeutig	Türkisch (SOV)	Deutsch	DaZ (nicht-gesteuert)
Pfaff & Portz (1979) ⁵²	nicht eindeutig	Griechisch (SVO) Türkisch (SOV)	Deutsch	keine Angabe
Cedden & Aydın (2007)	nicht eindeutig	Türkisch (SOV)	Deutsch	DaF

a) Indizien gegen Transfer

Die Frage, ob L1-Wortstellungsregeln bei der L2-Entwicklung transferiert werden oder nicht, konnte von der Forschung bisher nicht eindeutig geklärt werden. Die universalistische Sicht nimmt an, dass alle Lerner unabhängig vom L1-Hintergrund festgelegte Erwerbssequenzen durchlaufen. Die Bedeutung der L1 für die Entwicklung weiterer Sprachen wird hier also in Frage gestellt. In der Tat liegen diverse Studienergebnisse vor, die diese Ansicht zu unterstützen scheinen, wie wir im Kapitel 3.2.2. gesehen haben. In diesem Kapitel werden nun zunächst vier weitere empirische Studien, nämlich Huter (1997), Kawaguchi (1999 und 2002) und Håkansson (1997) vorgestellt, deren Ergebnisse darauf hinzuweisen scheinen, dass L1 in der Tat keine große Rolle spielt⁵³:

Die Studie von **Huter (1997)** ist ein Hinweis darauf, dass strukturelle Unterschiede zwischen L1 und L2 nicht unbedingt Lernprobleme bereiten. In Huters Untersuchung wurde die lernersprachliche Entwicklung bei fünf Lernern mit Englisch als L1 beim Japanischlernen ohne Vorkenntnisse drei Jahre lang dokumentiert. Hierbei wurden mündliche Produktionsdaten anhand regelmäßiger Interviews erhoben und die lernersprachliche Entwicklung in Bezug auf die Syntax analysiert. Das Japanische ist eine SOV-Sprache mit Null-Anaphora-Charakter und erlaubt in der Kommunikation wie das Koreanische relativ freie Wortstellungen. Huter berichtet, dass die zielsprachliche SOV-Struktur („Kopula-Satz“ und „kanonische Wortstellung“) die Struktur ist, die im Rahmen der „Erwerbssequenzen“ als zuerst erworbene Struktur auf der Satzebene gilt. Allerdings ist es in der Studie von Huter nicht möglich, zu

⁵² Hinweis von Meisel (2000: 198)

⁵³ In den Studien von Huter (1997), Kawaguchi (1999 und 2002) und Håkansson (1997) bildet die Processability-Theory von Pienemann (1998) die theoretische Grundannahme. Pienemann hat sie als Erklärungshypothese für die in der Abbildung 3-3 im Kapitel 3.2.2. dargestellte Entwicklungsreihenfolge formuliert, und mittlerweile wird aktiv versucht, in der lernersprachlichen Entwicklung verschiedener Sprachen (darunter Englisch, Italienisch, Schwedisch, Japanisch, Chinesisch und Arabisch) ihre Gültigkeit zu überprüfen. Pienemann sieht diese Ergebnisse als Verstärkung seiner Processability-Theory.

interpretieren, was überhaupt mit „erworben“ gemeint ist, da sie nicht angibt, nach welchem Kriterium der Erwerb festgestellt wurde.

Die Studien von **Kawaguchi (1999 und 2002)**, in denen ebenfalls die lernersprachliche Entwicklung in Bezug auf die japanische Syntax bei Lernern mit Englisch als L1 untersucht wurde, sind weitere Studien, die zu ähnlichen Ergebnissen kommen wie Huter (1997). Kawaguchi stellt fest, dass alle Studenten die zielsprachliche OV-Struktur mit dem Null-Anaphora-Charakter von Anfang an benutzt haben. Dies zeigt, dass englischsprachige Lerner die SOV-Struktur ohne Problem erwerben konnten.

Die Studie von **Håkansson (1997)** liefert ebenfalls negative Belege für den Transfer des L1-Wissens. In dieser Studie wurde die lernersprachliche Entwicklung in Bezug auf die deutschen Wortstellungsregeln bei schwedischen und dänischen Schülern (13-15 Jahre) untersucht, deren L1 jeweils eine SVO-Sprache ist, welche die INVERSION mit dem Deutschen gemeinsam hat.⁵⁴ Überraschenderweise haben die Schüler bei der zielsprachlichen OV-Struktur sehr selten Fehler produziert, wohingegen 37% aller Studenten bei der INVERSION Fehler, die die V3-Stellung aufweisen, produziert haben (vgl. Meisel (2000: 199)). **Bohnacker (2006)** meint aber, dass die in Bezug auf INVERSION negativen Belege zum Transfer aus der L1 in Håkansson (1997) und auch Håkansson, Pienemann & Sayehli (2002) eher dadurch verursacht worden seien, dass die Lerner in diesen Studien, nämlich 13 – 14 jährigen Schüler, vor dem Deutschlernen bereits Englisch gelernt haben, so dass das Wissen aus der bereits erlernten L2 (in diesem Falle aus Englisch) aktiviert und die Produktion im Deutschen beeinflusst worden sei. Sie belegt dies in ihrer empirischen Studie zur lernersprachlichen Entwicklung bei sechs schwedischen pensionierten Lernern mit und ohne Englischkenntnisse beim Deutschlernen. Hier wurde untersucht, welche Unterschiede zwischen den Lernern, die noch nie eine Fremdsprache gelernt haben und

⁵⁴ Nach Bohnacker erlaubt das Schwedische in Bezug auf INVERSION Ausnahmen. Einige Konjunktionen, vor allem wenn sie in informellen Kommunikationssituationen verwendet werden, und einige Adverbien ziehen V3-Stellung (das finite Verb an dritter Stelle im Satz) nach sich (siehe Bohnacker (2006: 452-455)), so dass folgende Sätze im Schwedischen möglich sind:

a) sen han gick.

dann er ging

b) hon kanske ville låna min cykel. / hon ville kanske låna min cykel.

sie vielleicht wollte ausleihen mein Fahrrad / sie wollte vielleicht ausleihen mein Fahrrad

c) kanske hon ville låna min cykel. / kanske ville hon låna min cykel

vielleicht sie wollte ausleihen mein Fahrrad / vielleicht wollte sie ausleihen mein Fahrrad

(Diese Beispiele wurden von Bohnacker (2006: 452-453) übernommen.)

für die die Zielsprache Deutsch ihre erste L2 ist, und den Lernern, die bereits über Englischkenntnisse verfügen, beim Erlernen von INVERSION und KLAMMER bestehen. Bei Bohnacker wurden dafür mündliche Produktionsdaten zu zwei unterschiedlichen Zeitpunkten (nach der 4- und 9-monatigen Instruktion) erhoben. Die Ergebnisse der Studie von Bohnacker zeigen, dass die Lerner, die zuvor kein Englisch gelernt haben, in Bezug auf INVERSION sowohl bei der ersten als auch zweiten Datenerhebung INVERSION keine von der Regel abweichenden Äußerungen produziert haben, so dass der Anwendungsgrad 100% beträgt, während die Fehlerquote bei den Lernern, die bereits Englischkenntnisse besitzen, sowohl bei der ersten als auch bei der zweiten Datenerhebung (nach 9 Monaten) bei zirka 40% lag, so dass kein Fortschritt festgestellt wurde. In Bezug auf KLAMMER zeigten diese Gruppen aber keine Unterschiede: Die Fehlerquote betrug bei der Gruppe ohne Englischvorkenntnisse bei der ersten Datenerhebung 88 – 70%, bei der Gruppe mit Englischkenntnissen ähnlich 84 – 92%. Aber bei der zweiten Datenerhebung (nach 9 Monaten) ging die Fehlerquote bei der Gruppe ohne Englischvorkenntnisse auf 15 – 38% und bei der Gruppe mit Englischvorkenntnissen auf 24 – 39% erheblich zurück, was meines Erachtens im Vergleich zu INVERSION eine rasche Entwicklung der Kontrolle über diese Regel in der Anwendung bedeutet. Diese Ergebnisse interpretiert Bohnacker dahingehend, dass das L1-Wissen im Syntaxbereich bei schwedischen Lernern bei der Aneignung des Deutschen als L2, anders als in der Studie von Håkansson (1997) behauptet wird, durchaus transferiert wird, und INVERSION nicht per se allen Lernern große Lernschwierigkeit bereitet. Bohnacker interpretiert ihre Studienergebnisse ferner als Gegenindizien zur Teachability- und Processability-Theory, die besagt, dass eine Struktur (in diesem Fall: INVERSION) erst dann produziert werden kann, wenn die auf den Erwerbssequenzen vorausgehende Struktur (in diesem Fall: KLAMMER) bereits produziert werden kann, da nach ihrem (Bohnackers) Verständnis INVERSION für die schwedischen Lerner ohne Englischkenntnisse leichter zu produzieren ist als KLAMMER.

Cedden & Aydın (2007) berichten aber, dass die ungrammatische V3-Stellung beim Erlernen des Deutschen nicht nur bei den türkischen Studenten, die Englisch in einer englischsprachigen Schule in der Türkei als erste L2 und Deutsch als zweite L2 erlernt haben, sondern auch bei den türkischen Studenten, die Deutsch bereits in der deutschsprachigen Schule in der Türkei als erste L2 und Englisch als zweite L2 erlernt haben, der am häufigsten beobachtete Abweichtungstyp bei INVERSION ist. Mit der

KLAMMER-Struktur hatten die beiden Gruppen der Studenten dagegen kein großes Problem. Daher folgern Cedden & Aydın, dass die fehlerhafte SVO-Stellung in der Produktion von INVERSION bei türkischen Lernern nicht auf den Einfluss des Englischen zurückzuführen ist.

So entsteht in Bezug auf INVERSION ein interessantes Bild der lernersprachlichen Entwicklungsaspekte, das meines Erachtens nicht allein mit dem Hinweis auf die L1 des Lerners und die Reihenfolge der erlernten L2s erklärt werden kann:

L1	Die erste L2	Die zweite L2	Bevorzugte Wortstellung bei der Produktion von INVERSION
Schwedisch	Deutsch	/	AVSO
Schwedisch	Englisch	Deutsch	*ASVO
Türkisch	Deutsch	Englisch	*ASVO
Türkisch	Englisch	Deutsch	*ASVO

Während die fehlerfreie Produktion von INVERSION bei schwedischen Deutschlernern, deren erste L2 Deutsch ist, und die fehlerhafte SVO-Stellung bei schwedischen und türkischen Lernern, deren erste L2 Englisch ist, als ein auf interlingualem Transfer basierendes Phänomen (d.h. als Abruf des Wissens aus dem Schwedischem oder dem Türkischen bei der Deutsch-Produktion) interpretiert werden kann, kann die fehlerhafte SVO-Stellung bei den türkischen Deutschlernern, deren erste L2 Deutsch ist, nur als ein intralingualbedingtes Phänomen (d.h. als Abruf des Wissens SVO im Deutschen bei der Produktion von INVERSION im Deutschen) angesehen werden. Nicht auszuschließen ist intralingualer Transfer auch bei den schwedischen und türkischen Lernern, deren erste L2 Englisch ist, d.h. die fehlerhafte SVO-Stellung ist nicht unbedingt durch Aktivierung der englischen Wortstellung zustande gekommen, sondern möglicherweise durch Aktivierung der SVO-Struktur im Deutschen, da diese Wortstellung im Deutschen für viele Lerner, wie im Kapitel 3.2.2. gezeigt wurde, die am einfachsten produzierbare Wortstellung ist. Auf diesen Aspekt werde ich im Kapitel 5 ausführlicher eingehen. Allerdings ist es schwierig, anhand der bloßen Produktionsdaten diesen inter- und intralingualen Transfer nach den im vorigen Kapitel in Bezug auf Edmondson (2001) diskutierten Konzepten zu kategorisieren.

b) Indizien für Transfer

Neben Bohnacker (2006) liefern diverse Studien über Pidjin-Englisch, z. B. Nagara (1972), Bickerton & Givón (1976) und Givón (1984), eindeutige Hinweise für den Transfer des L1-Wissens. **Nagara (1972)** weist nach, dass das Hawaii-Pidgin-Englisch von japanischen Muttersprachlern SOV-Struktur aufweist, wobei nominale Satzteile häufig weggelassen wurden, was in diesem Fall der L1-Struktur entspricht. In **Bickerton & Givón (1976)** und Givón (1984) wurde die Pidjin-Englisch-Entwicklung zweier Lernergruppen verglichen, deren L1 Philippinisch (mit der Grundwortstellung VSO) und Japanisch (SOV) waren. Bickerton & Givón stellten dabei fest, dass in beiden Fällen die Wortstellung der jeweiligen Muttersprache transferiert wurde, wobei diese Tendenz bei Lernern mit schwach entwickeltem Englisch am stärksten war. Doch wurde SOV nicht bei den philippinischen Muttersprachlern beobachtet, und umgekehrt VSO nicht bei den Japanern. **Givón (1984)** berichtet über ähnliche Ergebnisse bei koreanischen und philippinischen Muttersprachlern. Demnach wurde bei den Koreanern überwiegend OV-Struktur und bei den Filipinos überwiegend VO-, nicht aber OV-Struktur beobachtet.

Haberzettl (2005) zeigt als einen interessanten Aspekt des Transfers in der lernersprachlichen Entwicklung in Bezug auf die deutschen Wortstellungsregeln, dass sich der Einfluss der L1 in anderer Form, nämlich in der Schnelligkeit bei der Beherrschung der zielsprachlichen Regeln, äußert. In der Studie von Haberzettl wurden die Aspekte der lernersprachlichen Entwicklung von zwei Gruppen, nämlich zwei türkischen und zwei russischen Kindern (6 – 8 Jahre alt) mit Migrationshintergrund gegenübergestellt, um die Unterschiede in der lernersprachlichen Entwicklung zwischen diesen Kindern abhängig von ihrer L1 hervorzuheben. Türkisch gilt wie Japanisch und Koreanisch auch als eine SOV-Sprache und erlaubt Flexibilität in der Syntax in der Sprachverwendung, so dass in den realen Kommunikationen neben SOV auch OSV, SVO, OVS, VSO beobachtet werden (Haberzettl (2005: 138)). Russisch gilt dagegen als eine SVO-Sprache, deren Wortstellung in der Kommunikation ebenfalls sehr flexibel ist. In der Studie von Haberzettl zeigte es sich, dass in Bezug auf INVERSION, die zwar in beiden Sprachen durchaus vorkommt, aber von der Grundwortstellung beider Sprachen abweicht, sowohl die türkischen als auch die russischen Kinder Schwierigkeiten hatten, wobei diese Schwierigkeiten nur allmählich zurückzugehen schienen. In Bezug auf KLAMMER, V-ENDE und SVO weisen die türkischen und russischen Kinder aber, wie

es in der Abbildung 3-8 zu erkennen ist, gruppenspezifische Unterschiede in der lernersprachlichen Entwicklung auf:

Abbildung 3-8 Lernersprachliche Entwicklung von zwei türkischen und zwei russischen Kindern in Bezug auf die deutschen Wortstellungsregeln in Haberzettl (2005)

KM: Kontaktmonat⁵⁵
?: Einschätzung von mir⁵⁶

	Me (türkisch)	Ne (türkisch)	An (russisch)	Eu (russisch)
SVO	25% (KM 15)	8% (KM 9 [?])	100% (KM 1 [?])	100% (KM 5 [?])
KLAMMER	100% (KM 10)	100% (KM 15)	36% (KM 4)	66% (KM 6)
V-ENDE	73% (KM 28)	96% (KM18)	20% (KM 8)	37% (KM 6)

In Bezug auf KLAMMER und V-ENDE veränderte sich die lernersprachliche Entwicklung bei den türkischen Kindern schlagartig regelkonform, sobald diese Regeln produktiv⁵⁷ verwendet wurden (der Anwendungsgrad liegt in Bezug auf KLAMMER bei beiden Kindern 100% und in Bezug auf V-ENDE bei dem Kind Me bei 73% und bei dem Kind Ne sogar fast bei 100%). Diese Werte bleiben auch im Laufe der Zeit konstant oder stiegen sogar weiter. Bei den russischen Kindern hingegen, die Haberzettl zufolge auf der morphologischen Ebene den türkischen Kindern überlegen waren, entwickelte sich der Regelanwendungsgrad in Bezug auf KLAMMER und V-ENDE nur allmählich (zum Zeitpunkt des von Haberzettl interpretierten Beginns der produktiven Anwendung lag der Anwendungsgrad in Bezug auf KLAMMER bei dem Kind Eu unter 70% und bei dem Kind An unter 40%, und in Bezug auf V-ENDE bei Eu unter 40% und bei An bei 20%). In Bezug auf SVO schienen aber die russischen Kinder gegenüber den türkischen Kindern einen deutlichen Vorteil zu haben, da die beiden russischen Kinder schon von Anfang an SVO zu 100% korrekt verwenden konnten⁵⁸, während der Anwendungsgrad bei den türkischen Kindern zu Beginn der produktiven

⁵⁵ Beispielsweise bedeutet *KM 15* der 15. Monat, in dem der Kontakt mit dem Probanden zustande kam und Produktionsdaten erhoben wurde.

⁵⁶ In Haberzettl (2005) konnte ich die genauen Angaben nicht herausfinden. Diese Zahlen sind meine Einschätzungen nach Haberzettls Ausführung, daher ist es durchaus möglich, dass diese Zahlen von den eigentlichen Zahlen geringfügig abweichen.

⁵⁷ Bei Haberzettl (2005) wurde eine Struktur als produktiv verwendet gewertet, wenn sie mindestens in fünf Äußerungen korrekt verwendet wurde.

⁵⁸ Anzumerken ist, dass die lernersprachliche Entwicklung des russischen Kindes Eu erst ab dem 6. Kontaktmonat aufgezeichnet wurde, während in Haberzettl (2005) die lernersprachliche Entwicklung bei An von Anfang an, d.h. ab dem ersten Kontaktmonat, dokumentiert wurde.

Anwendung (auch erst im 15. Kontaktmonat bei Me und im 9. bei Ne) unter 30% bei Me und unter 10% bei Ne lag. So gesehen scheint es, dass nur die Grundwortstellung der jeweiligen Sprache (SVO und SOV) anfänglich Auswirkung auf die lernersprachliche Entwicklung bei der L2-Entwicklung hat und nicht die Oberflächenstruktur, z.B. INVERSION, die sowohl im Russischen als auch im Türkischen in der Kommunikation durchaus vorkommt. Interessanterweise stieg aber der Regelanwendungsgrad in Bezug auf SVO bei den türkischen Kindern binnen eines Monats auf fast 100% bei Me und über 70% bei Ne, während der Regelanwendungsgrad in Bezug auf KLAMMER und V-ENDE bei den russischen Kindern nur allmählich über mehrere Monate hinweg stieg. Anzumerken ist außerdem, dass nur bei den türkischen Kindern Pseudo-KLAMMER-Konstruktionen beobachtet wurden, die auf der Kopula-Konstruktion aufgebaut zu sein scheinen, nämlich „S + *ist* + X + V“. Habertzettl zufolge ist diese Struktur eine Art Vorläuferkonstruktion zu KLAMMER-Konstruktion, die vorkam, bevor die Kinder KLAMMER-Konstruktionen zielsprachkonform produzieren konnten (Habertzettl (2005: 143)):

Ne: *das Kind ist _ äh das Kind ist Spiele machen*

Me: *und ein Junge ist die schpuss, stutball spielen, Fußball spielen*

Habertzettl nimmt hierzu an, dass diese Struktur bei den türkischen Kindern in ihrer Bemühung entstanden ist, die OV-Struktur in ihrer L1 mit der in der Zielsprache häufig vorkommende Struktur, nämlich KLAMMER, zu kombinieren, was dann dem Konzept Transfer als Lernstrategie entsprechen könnte. Habertzettl (2005: 144) zufolge haben die türkischen Kinder somit „tatsächlich wesentliche Eigenschaften der zielsprachlichen Satzstruktur bereits erfasst“. Ferner wird dieser Start mit OV-Struktur bei den türkischen Kindern von Habertzettl (2005: 144) als Einschlagen des Königswegs bezeichnet, der die lernersprachliche Entwicklung in Bezug auf KLAMMER, V-ENDE und sogar SVO erleichtert und eine günstige Entwicklung einleitet, die der Entwicklung ähnelt, die deutsche Kinder in der L1-Entwicklung durchlaufen.⁵⁹ Habertzettl zufolge weist die lernersprachliche Entwicklung bei den türkischen Kindern gewisse Ähnlichkeiten zur L1-Entwicklung bei deutschen Kindern auf. Allerdings ist die schnelle Entwicklung der Kontrolle über SVO bei den türkischen Lernern meines Erachtens eigentlich nicht als all zu sehr überraschend bezeichnen, weil SVO bei fast allen Lernern die am leichtesten zu produzierende Struktur ist. Die russischen Kinder schlugen Habertzettl zufolge mit dem

⁵⁹ z.B. den Start mit OV-Struktur und Fehlerlosigkeit in Bezug auf V-ENDE

Ausgehen von SVO dagegen einen „Holzweg“ ein, wofür die oberflächliche Analogie zwischen Russisch und Deutsch verantwortlich sei⁶⁰. Dies habe die russischen Kinder zur Übergeneralisierung beim Erschließen der Struktur in Bezug auf KLAMMER und V-ENDE veranlasst und somit zur Bildung der von der Zielsprache abweichenden Konstruktionen geführt (SVO-Konstruktion in Nebensätzen oder Adjazenzstellung⁶¹ statt KLAMMER). Diese Interpretation könnte mit dem Konzept „transfer to somewhere“ von Anderson (1983) verglichen werden, wobei meines Erachtens auch nicht ausgeschlossen werden kann, dass diese regelabweichende Struktur in Nebensätzen und KLAMMER-Sätzen bei den russischen Kindern ungewollt als Ergebnis des prozeduralen Transfers im Sinne von Edmondson (2001) zustande gekommen ist. Haberzettl zufolge haben die russischen Kinder daher mit SVO zwar keine Schwierigkeiten, aber sie müssen KLAMMER und V-ENDE erst mühsam erlernen.

Haberzettls Studienergebnisse und Interpretationen (Königsweg bei den türkischen Lernern und Holzweg bei den russischen Lernern) sind meiner Ansicht nach aber mit Vorsicht zu betrachten, da die Zahlen bei Haberzettl auch anders interpretiert werden können:

- Es ist zunächst fragwürdig, ob die türkischen Kinder gegenüber den russischen Kindern bei der Aneignung der Struktur KLAMMER und V-ENDE wirklich Vorteile haben, da die türkischen Kinder, wie die Abbildung 3-8 zeigt, deutlich später als die russischen Kinder zur produktiven Anwendung dieser Strukturen kommen. Die türkischen Kinder fangen mit KLAMMER erst im 10. und 15. Kontaktmonat an, während die produktive Anwendung bei den russischen Kindern frühzeitig erfolgt, nämlich im 4. und 6. Kontaktmonat. V-ENDE wenden die türkischen Kinder bei der von Haberzettl als „produktiv“ gewerteten Anwendung zwar zu über 70% an, während der Anwendungsgrad bei russischen Kindern unter 40% liegt. Aber zeitlich gesehen fand der vermeintliche Beginn der produktiven Anwendung bei dem türkischen Kind Ne im 18. Kontaktmonat und bei Me sogar im 28. Kontaktmonat statt, wobei die russischen Kinder (An und Eu) bereits im 8. und 6. Kontaktmonat diese Struktur produktiv anzuwenden scheinen. Aber Haberzettl ignoriert diese zeitlichen Unterschiede, weil sie den Vergleich nach dem absoluten Zeitpunkt aufgrund der unterschiedlichen

⁶⁰ In der generativen Transformationsgrammatik wird Deutsch in der Tiefenstruktur als eine SOV-Struktur, und SVO als eine Art Oberflächenstruktur angesehen.

⁶¹ Z.B. *Ich habe gegessen ein Brot.**

Inputsituationen bei diesen zwei Gruppen nicht für sinnvoll hält. Ihrer Einschätzung nach ist die Inputsituation bei den russischen Kindern „gut bis sehr gut“ und bei den türkischen Kindern „weniger gut bis schlecht“ (Haberzettl (2005: 77 und 135)). Der vermeintliche Beginn der produktiven Anwendung von KLAMMER und vor allem V-ENDE bei den türkischen Kindern, der gleich mit hohem Anwendungsgrad belegt wurde, verliert meines Erachtens aber insofern an Aussagekraft, als spekuliert werden kann, dass die lernersprachliche Entwicklung zum Zeitpunkt der vermeintlichen produktiven Anwendung von KLAMMER und V-ENDE bereits weitgehend fortgeschritten sein könnte, was aber leider erst spät mit Daten belegt worden ist.

- Auch die Ergebnisse in Bezug auf die lernersprachliche Entwicklung von SVO lassen einen gewissen Interpretationsspielraum zu. Dass der Anwendungsgrad bei den türkischen Kindern niedrig ist und die produktive Anwendung dieser Struktur spät erfolgt (erst im 9. und 15. Kontaktmonat), bedeutet nicht, dass diese Kinder kaum SVO-Struktur vor diesem Zeitpunkt produziert hätten. Sie waren schon viel früher (im 6. Kontaktmonat bei Me und im 7. Kontaktmonat bei Ne ⁶²) in der Lage, Kopula-Konstruktionen zielsprachkonform zu produzieren. Bei Haberzettl wurde aber bei der Aufzählung der SVO-Konstruktionen die Kopula-Konstruktion weggelassen. Aufgezählt wurden stattdessen nur die Äußerungen, die ein Voll-Verb enthalten, nach dem Verständnis des „canonical sentence schema“ von Bever (1970), d.h. „Nomen-Verb-Nomen“ bzw. „Referent-Aktion-Referent“ (vgl. Haberzettl (2005: 93)). Zu spekulieren ist, dass der Beginn der vermeintlichen produktiven Anwendung von SVO bei den türkischen Kindern in Haberzettls Studie Auskunft darüber geben könnte, ab wann diese Kinder Voll-Verben regelmäßig verwenden konnten, was sich eher auf die Entwicklung auf der lexikalischen Ebene bezieht, und nicht auf die Wortstellung. Das heißt, SVO-Strukturen mit Vollverben wurden erst später beobachtet, weil die Vollverben erst später erworben wurden.

Interessant ist aber, dass sowohl die türkischen als auch die russischen Kinder meines Erachtens die im Kapitel 3.2.2. diskutierte Produktionsreihenfolge (SVO > KLAMMER > V-ENDE) im Sinne Pienemanns (1998) zu durchlaufen scheinen. Daher kann der Vorteil in Bezug auf KLAMMER und V-ENDE bei den türkischen Kindern dahingehend interpretiert werden, dass sich diese Vorteile nicht auf die

⁶² Bei den türkischen Kindern wurde die lernersprachliche Entwicklung erst ab dem 6. Kontaktmonat dokumentiert.

Produktionsreihenfolge der Wortstellungsregeln im Sinne von Pienemann (1998) oder auf die Schnelligkeit beim Durchlaufen der Produktionsreihenfolge gegenüber den russischen Kindern ⁶³ beziehen, sondern höchstens auf die Schnelligkeit der Beherrschung dieser Strukturen in einer bestimmten Entwicklungsphase.⁶⁴

c) Nicht eindeutige Indizien für Transfer

Keine klare Antwort darüber, ob die L1 der Lerner bei der Aneignung der deutschen Wortstellungsregeln eine Rolle spielt und zu Transfer führt, liefern aus meiner Sicht folgende Studien: **Vainikka & Young-Scholten** (1994, 1996a und 1996b) untersuchen die lernersprachliche Entwicklung in Bezug auf Deutsch in einem nicht-gesteuerten Kontext bei koreanischen und türkischen Erwachsenen und berichten, dass die koreanischen und türkischen Lerner im frühen Entwicklungsstadium die OV-Struktur (genauer gesagt die finale Stellung des nicht-finiten Verbs ohne Subjekt: z. B. *Ja alles hier kaufen*⁶⁵) produzieren, wohingegen italienische und spanische Lerner von SVO ausgehen. Die Produktion solcher OV-Struktur (**Vinf-FINAL**) der koreanischen und türkischen Lerner wird von Vainikka & Young-Scholten als Indiz dafür betrachtet, dass hier ein Transfer der SOV-Stellung und des Null-Anaphora-Charakters aus der jeweiligen L1 stattfindet. Andere Studien weisen ebenfalls Vinf-FINAL bei türkischen Lernern nach (vgl. Schwarz & Sprouse (1996), Clahsen & Muysken (1986) und Jansen, Lalleman & Muysken (1981)⁶⁶ und Klein & Perdue (1997)). Die OV-Struktur (z. B. bei türkischen und koreanischen Lernern) und VO-Struktur (z. B. bei romanischen Lernern) könnten mit der „Transfer to Somewhere“-These von Andersen (1983) so erklärt werden, dass der zielsprachliche Input, der bestimmte Ähnlichkeiten mit L1 aufweist, den Lerner zum Transfer der L1-Wortstellung veranlasst hat, weil das Deutsche beide Strukturen kennt. Anzumerken ist aber, dass in diesen Studien Vinf-FINAL bei türkischen Lernern in der Produktion nicht die dominante Struktur war (vgl. Clahsen & Muysken (1986: 109) und Jansen, Lalleman & Muysken (1981)) und die Struktur umgekehrt bei Lernern mit romanischen L1 durchaus auch produziert wurde, vor allem im frühen Erwerbsstadium (vgl. Clahsen & Muysken (1986: 109). **Pfaff & Portz (1979)**

⁶³ Wie bereits erwähnt wurde, sind die türkischen Kinder sehr viel später zur produktiven Anwendung im Sinne von Habermann gekommen als die russischen Kinder.

⁶⁴ Anlass zu einer zurückhaltenden Bewertung dieses Vorteils bei den türkischen Kindern, d.h. der schnellen Entwicklung der Kontrolle auf KLAMMER und V-ENDE gibt allerdings, wie bereits erwähnt, die Wahrscheinlichkeit, dass die lernersprachliche Entwicklung bei den türkischen Kindern zum Zeitpunkt des von Habermann interpretierten Beginns der produktiven Anwendung bereits weitgehend vollzogen sein könnte.

⁶⁵ Dieses Beispiel stammt von Vainikka & Young-Scholten (1996a: 16)

⁶⁶ Hinweis von Clahsen & Muysken (1986)

berichten sogar, dass die OV-Struktur beim Deutsch-Erwerb von türkischen Lernern weniger häufig produziert wurde als von der Vergleichsgruppe der griechischen Lerner, deren L1 eigentlich als eine SVO-Sprache gilt.

Interessanterweise wurde aber die finale Stellung des finiten Verbs in keinem Fall nachgewiesen (vgl. Schwarz & Sprouse (1996: 44)). Die Zielsprache Deutsch weist durchaus auch Vinf-FINAL auf (z. B. in den KLAMMER-Konstruktionen und Infinitiv mit Imperativfunktion⁶⁷). Somit ist es schwer zu beurteilen, ob es sich bei der OV-Struktur wirklich um den Transfer der L1-Wortstellung handelt, während die OV-Struktur beim Englisch-Erwerb (z. B. bei koreanischen oder türkischen Lernern) deutlich als Transfer der L1-Wortstellung erkennbar ist.

Skeptisch betrachten **Clahsen & Muysken (1986)** auch die **SVO-Struktur in deutschen Nebensätzen**, die von den Lernern mit romanischer L1 produziert wurde, und stellen die Frage, ob es sich wirklich um den Transfer der L1-Wortstellung handelt. Denn bei türkischen Jugendlichen (14-16 Jahre alt) in etwas weiter fortgeschrittenem Stadium wurde festgestellt, dass die produzierten Nebensätze nicht SOV-Struktur aufweisen, sondern SVO, wie dies bei den romanischen Lernern üblich ist. Clahsen & Muysken spekulieren daher, dass dies eher eine Übergeneralisierung der zielsprachlichen Struktur SVO sein könnte. Zu fragen ist meines Erachtens aber auch, ob es sich hierbei wirklich um die Annahme über die Nebensatz-Struktur seitens Lerners handelt, im Sinne von „Übergeneralisierung“. Es kann auch durchaus möglich sein, dass hier aufgrund der fehlenden Kontrolle einfach ein anderes L2-Wissen (SVO im Deutschen) anstelle des relevanten L2-Wissens (V-ENDE), wie beim Konzept des prozeduralen Transfers im Sinne von Edmondson (2001), ungewollt aktiviert wird.

3.3.3 Einflussfaktoren für die Transferierbarkeit vorhandenen Wissens

Alles in allem scheinen die vorliegenden Studien zu zeigen, dass in bestimmten Fällen bzw. unter bestimmten Bedingungen das L1-Wissen transferiert wird, in anderen dagegen nicht unbedingt, wobei sich der L1-Einfluss nicht nur auf die strukturelle Übertragung beschränkt, sondern auch die Ebene der Entwicklungsschnelligkeit betrifft, also Einfluss darauf hat, wie schnell der Lerner Kontrolle über bestimmte Strukturwissen gewinnt (z.B. in Haberzettl (2005) und auch zum Teil in Bohnacker (2006)). Angesichts dieser Tatsache scheinen mir die innerhalb der UG-Theorie

⁶⁷ z. B. in dem imperativisch gebrauchten Satz „Hunde an die Leine nehmen!“

aufgestellten unterschiedlichen Hypothesen zum Transfer, nämlich welche Rolle das L1-Wissen in frühen L2-Entwicklungsstadien spielt, und, inwieweit das L1-Wissen (vollständig oder teilweise (und was genau): siehe Meisel (2000)) transferiert wird, nicht besonders aufschlussreich zu sein. Ich gehe daher nicht näher auf diese Hypothesen ein.

Wichtiger als die Frage, ob Transfer im Bereich der Wortstellungsregeln stattfindet oder nicht, scheint es mir zu sein, sich Klärung darüber zu verschaffen, **unter welchen Bedingungen Transfer des L1-Wissens stattfindet**. Vor dem Hintergrund der bisher betrachteten empirischen Studien über die lernersprachliche Entwicklung in Bezug auf Wortstellungsregeln spielen meiner Ansicht nach folgende Faktoren eine Rolle:

a) Erwerbskontext

In nicht-gesteuerten Erwerbskontexten ist es durchaus vorstellbar, dass der Lerner bei der zielsprachlichen Entwicklung das L1-Wissen im Sinne der „Ignorance Hypothesis“ von Newmark & Reibel (1968) transferiert. In den oben diskutierten Studien, die Indizien für Transfer liefern, geht es überwiegend um die Entwicklung der Pijin-Sprachen. In gesteuerten Lernkontexten dagegen könnte sich der Lerner eher an der L2-Struktur orientieren, da hier die Wortstellungsregeln mehr oder weniger explizit vermittelt werden.

b) Sprachentwicklungsniveau

Wie das Ergebnis eines Übersetzungstests spanischsprachiger Studenten an einer amerikanischen Universität zeigte (Taylor: 1975)⁶⁸, greifen in der zielsprachlichen Entwicklung weniger fortgeschrittene Lerner eher auf L1-Wissen zurück als weiter fortgeschrittene. Auch die Ergebnisse der bereits dargestellten Studien von Bickerton & Givón (1976) und Clahsen & Muysken (1986) weisen auf diesen Zusammenhang hin.

c) Subjektive Wahrnehmung der zwischensprachlichen Distanz

Vor allem kann aber auch die vom Lerner empfundene Distanz zwischen L1 und Zielsprache eine wichtige Rolle für die Tendenz des Transfers spielen, worauf Kellerman (1986) hingewiesen hat. Auch die Studien von Kawaguchi (1999 und 2002) und von Huter (1997), in denen es um die lernersprachliche Entwicklung beim Erlernen

⁶⁸ Hinweis von Odlin (1989: 133)

des Japanischen bei englischsprachigen Studenten geht, und wo kein Transfer des L1-Wissens festgestellt wurde, und die Studie von Gunnewiek (2000)⁶⁹, in der die lernersprachliche Entwicklung beim Erlernen des Deutschen bei niederländischen Schülern untersucht wurde und der Einfluss des L1-Wissens auf die Entwicklungsreihenfolge festgestellt wurde, könnten Beispiele dafür sein. Dieser Faktor kann aber auch eng mit dem **Alter** und dem **Lernkontext** zusammenhängen, so dass erwachsene Lerner, die eine explizite Vermittlung des L1-Wissens erhalten haben und über Fremdsprachenlernerfahrung verfügen, eher in der Lage sind, ihre L1 und die Zielsprache zu vergleichen und Ähnlichkeiten zwischen den beiden Sprachen in Kommunikations- und Lernsituationen bewusst zu nutzen.

Obwohl der Transfer oft zur Erklärung bestimmten lernersprachlichen Verhaltens angenommen werden kann, besteht meines Erachtens Anlass zu grundsätzlicher Skepsis gegenüber der Erforschung der lernersprachlichen Entwicklung in Bezug auf die deutschen Wortstellungsregeln innerhalb des Transferansatzes.

In Bezug auf die deutschen Wortstellungsregeln scheint es mir – anders als in Bezug auf englische Wortstellungsregeln – schwierig zu sein, zu beurteilen, ob die vom Lerner produzierten zielsprach- und nicht-zielsprach-konformen OV- oder VO-Strukturen wirklich Ergebnisse der Übertragung des L1-Wissens (insbesondere die Grundwortstellung der L1) darstellen, da das Deutsche verschiedene Strukturen erlaubt: SVO, Vinf-FINAL (in KLAMMER- und Imperativ-Sätzen), VSO, XVSO und SOV (in Nebensätzen). In den Studien zu Erwerbssequenzen und auch in Haberzettl (2005) bei türkischen Kindern in Bezug auf Kopula-Konstruktion wurde festgestellt, dass die Strukturen SVO unabhängig von L1 in der Produktionsreihenfolge frühzeitig zur Produktion kommen, und dass deren Kontrolle sich meistens schnell bis zum hohen Grad entwickelt. Auch Vinf-FINAL (OV) scheint von den Lernern unabhängig von deren L1 (auch von den Lernern mit romanischer L1 in Clahsen & Muysken (1986) und von den griechischen Lernern in Pfaff & Portz (1979)), aber überwiegend in einer frühen Entwicklungsphase oft produziert zu werden. Daher ist es fragwürdig, ob die im Rahmen der oben genannten Studien in Lerneräußerungen festgestellte VO- oder OV-Struktur wirklich als interlingualer Transfer (d.h. aus der L1 oder der bereits angeeigneten L2) und nicht als intralingualer Transfer (d.h. VO- und OV-Struktur im Deutschen) zu interpretieren ist. Denkbar ist ferner **auch intralingualer prozeduraler**

⁶⁹ Siehe Kapitel 3.2.2.

Transfer, bei dem anstatt des relevanten L2-Wissens (z.B. V-ENDE), dessen Anwendungsprozeduren noch nicht automatisiert sind, anderes zielsprachliches Wissen (z.B. SVO im Deutschen) abgerufen wird, dessen Anwendungsprozeduren bereits automatisiert sind.

Meines Erachtens sind an den Lerneräußerungen, die OV- oder VO-Struktur enthalten, daher jeweils folgende vier unterschiedliche Prozesse vorstellbar, die zur Produktion der VO- oder OV-Struktur geführt haben können:

- a) (Strategisches) Zurückgreifen auf das L1-Wissen („OV“ oder „VO“) beim Lernen und Kommunizieren
- b) Aktivierung des L1-Wissens („OV“ oder „VO“) in automatisierten L1-Anwendungsprozeduren statt Aktivierung des relevanten zielsprachlichen Wissens in kontrolliert ablaufenden Anwendungsprozeduren
- c) (Strategisches) Zurückgreifen auf das zielsprachliche Wissen („OV“ oder „VO“) beim Lernen und Kommunizieren
- d) Aktivierung anderen zielsprachlichen Wissens („OV“ oder „VO“) in automatisierten Anwendungsprozeduren statt Aktivierung relevanten zielsprachlichen Wissens in kontrolliert ablaufenden Anwendungsprozeduren

In den oben vorgestellten Studien wird aber aus der Außenperspektive anhand des Produkts des Transfergeschehens in lernersprachlichen Äußerungen leider nur der Fall a) in Betracht gezogen, ohne die Fälle b), c) und d) zu berücksichtigen und ohne den Gründen dafür nachzugehen, wie der als Transfer interpretierte Fall motiviert sein könnte, d.h. welcher Typ des Transferkonzepts vorliegt. Um den komplexen Aspekten des interlingualen oder intralingualen Transfers (dessen Motiviertheit und den begünstigenden Bedingungen) Rechnung tragen zu können, braucht man aber meiner Ansicht nach eine sorgfältiger ausgearbeitete Vorgehensweise, die auch die lernerinterne Perspektive mit einbezieht.

Fazit zum Kapitel 3

In diesem Kapitel wurden die Aspekte der lernersprachlichen Entwicklung in Bezug auf die deutschen Wortstellungsregeln aus der sowohl universalistisch- als auch kontrastiv-orientierten Perspektive anhand der Ergebnisse verschiedener empirischer Studien dargestellt.

Obwohl die beiden Forschungsansätze „Erwerbssequenzen“ und „Transfer“ in der Beschreibung und Erklärung der lernersprachlichen Entwicklung von zwei unterschiedlichen, ja sogar gegensätzlich erscheinenden Grundannahmen auszugehen scheinen, nämlich von der Allgemeingültigkeit bestimmter Sprachregeln im Sinne von „Erwerbssequenzen“ und grundsätzlicher Unterschiede (abhängig von dem L1-Hintergrund) seitens Transfers in der Sprachentwicklung, scheint es mir, dass die beiden Ansätze insofern zum besseren Verständnis der Aspekte der lernersprachlichen Entwicklung beitragen, als der Ansatz der Erwerbssequenzen erhellt, was die Lerner tendenziell gemeinsam haben, und der Ansatz des Transfers betont, woran sie sich potenziell voneinander unterscheiden.

Die Studien, die den Ansatz der Erwerbssequenzen verfolgen, ermöglichen Einsichten darüber, in welcher tendenziellen Reihenfolge die jeweilige Struktur in Lerneräußerungen überhaupt zur Produktion kommt (im Sinne von Pienemann (1998)) und darüber, in welcher tendenziellen Reihenfolge die Kontrolle über die jeweilige Struktur nach der ersten Produktion entwickelt wird, wobei diese Reihenfolgen, wie wir bereits gesehen haben, oft nicht voneinander zu unterscheiden sind und eigentlich ein und dieselbe Reihenfolge der Entwicklung der Kontrolle darzustellen scheinen: SVO > KLAMMER > Aussage-INVERSION > V-ENDE

Studien in der Transferforschung deuten drauf hin, dass L1-Wissen unter Umständen bei der Produktion der Zielsprache aktiviert wird. In Bezug auf die deutschen Wortstellungsregeln scheint es, dass die Entwicklungsreihenfolge unter Umständen abhängig vom Hintergrund der L1 oder der bereits erlernten L2 beeinflusst bzw. verändert werden kann. Anzumerken ist hierbei, dass diese Veränderung aber keine grundsätzliche Veränderung bedeutet, so dass je nach den Umständen eine völlig andere Reihenfolge entsteht, sondern die Veränderung sich nur teilweise vollzieht, so dass die grobe Tendenz noch erkennbar bleibt, d.h. bei den meisten Lernern ist SVO eine Struktur, die keine großen Produktionsschwierigkeiten bereitet, wohingegen V-ENDE für die meisten Lerner eine Struktur ist, die in der Produktion mit großen Problemen verbunden ist. In Bezug auf INVERSION und KLAMMER scheint es, dass

die Lerner unter bestimmten Umständen anfänglich mit KLAMMER viel mehr Schwierigkeiten haben (z.B. bei den schwedischen Deutsch-Lernern ohne Englischkenntnisse) als mit INVERSION, wobei diese Schwierigkeiten relativ schnell überwunden zu werden scheinen.

Wie es im Kapitel 3.2.2. diskutiert wurde, können aber sowohl Produktionsreihenfolge im Sinne von Pienemann als auch die Reihenfolge der Entwicklung der Kontrolle unter dem Gesichtspunkt der Produktionsschwierigkeiten betrachtet werden, in dem Sinne, dass die Regeln, die mit mehr Produktionsschwierigkeiten verbunden sind, später zur Produktion kommen und die Kontrolle über solche Regeln in der Produktion sich langsamer entwickelt. Die Gründe dafür sind allerdings trotz der Bemühungen in der bisherigen Forschung – vor allem von Clahsen (1984) mit auf Verarbeitungsstrategien („processing economy principle“) basierenden Erklärungen und von Pienemann (1998) mit der Processability-Theory – meines Erachtens bislang nicht zufriedenstellend geklärt worden. Dies liegt einerseits daran, dass sich die Forschung bislang auf die Identifizierung der Entwicklungsreihenfolge konzentriert hat, und andererseits daran, dass die lernersprachliche Entwicklung in der Forschung aus der Außenperspektive basierend lediglich auf der Grundlage der quantitativen Analyse der Produktionsdaten betrachtet wurde und über die Ursachen für Produktionsschwierigkeiten allzu sehr in Anlehnung an bestimmte linguistische Modelle spekuliert wurde.

Im nächsten Kapitel, in dem die Vorstudie der hier vorliegenden Arbeit dargestellt wird, soll daher versucht werden, anhand der qualitativen Analyse der Produktionsdaten und der lernersubjektiven Daten Erklärungshypothesen der durch Produktionsschwierigkeiten bedingten Entwicklungsreihenfolge nachzugehen.

4 Produktionsschwierigkeiten beim Lernen deutscher Wortstellungsregeln am Beispiel fünf koreanischer DaF-Lerner

Nach der quantitativen Betrachtung der lernersprachlichen Entwicklung in Bezug auf die deutschen Wortstellungsregeln anhand empirischer Studienergebnisse im vorigen Kapitel soll nun in diesem Kapitel qualitativ vorgegangen werden, indem die Produktionsdaten je nach Art der Abweichung von den jeweiligen Regeln kategorisiert

werden. Um den Ursachen der Produktionsschwierigkeiten auf den Grund gehen und somit angemessene didaktische Maßnahmen entwickeln zu können, ist die genaue Betrachtung der einzelnen Abweichtungstypen zu den jeweiligen Strukturen im Deutschen meines Erachtens insofern hilfreich, als man vor allem anhand der Stellungen einzelner Satzglieder in den von der Regel abweichenden Äußerungen des Lernalers mögliche Schwierigkeiten, die im Produktionsprozess entstehen, bis zu einem gewissen Grad rekonstruieren kann. Als nächster Schritt werden die Analyseergebnisse der Produktionsdaten dann durch lernalersubjektive Daten ergänzt und gegebenenfalls relativiert. Auf diese Weise wird versucht, ein möglichst vollständiges und genaues Bild der lernalersprachlichen Entwicklung zu erhalten und Erklärungshypothesen über Produktionsschwierigkeiten in Bezug auf die deutschen Wortstellungsregeln zu generieren. Auf der Grundlage der gewonnenen Erkenntnisse sollen dann didaktische Maßnahmen entwickelt werden, die den Ursachen der Produktionsschwierigkeiten entgegenwirken sollen.

Herangezogen wird zu diesem Studienzweck meine eigene Studie (Lee (2004)), die als Vorstudie für die vorliegende Untersuchung dient. Wie bereits im Kapitel 3.2.2. dargestellt, wurde in dieser Studie die lernalersprachliche Entwicklung in Bezug auf deutsche Wortstellungsregeln bei fünf koreanischen Studenten untersucht, die ein halbes bis ein Jahr lang an Deutschkursen an der Universität Hamburg teilgenommen haben. In der Untersuchung wurden 3 bis 7 Monate lang regelmäßig (einmal im Monat) Tandemgespräche der Lernaler mit einem deutschen Tandempartner aufgezeichnet.

Abbildung 4-1 Profile der Lernaler in Lee (2004)

Lernaler ⁷⁰	Geschlecht	Bereits erlernte FS vor dem Deutschen	Deutschunterricht in Korea erhalten		Besuchte Sprachkurse an der Uni Hamburg	
			Schule	Universität (Semester)	1. Semester	2. Semester
SS	weiblich	Englisch	ja	2	Intensiv-Kurs	/
YY	weiblich	Englisch	ja	6	Intensiv-Kurs	Intensiv-Kurs
DD	männlich	Englisch	ja	5	Intensiv-Kurs	DaF-Kurs
HH	männlich	Englisch	ja	5	DaF-Kurs	DaF-Kurs
JJ	männlich	Englisch Französisch	nein	5	DaF-Kurs	DaF-Kurs

⁷⁰ Die Namen der Studenten sind in dieser Arbeit als Initialen dargestellt.

Alle Studenten waren zu dem Zeitpunkt, zu dem die Daten erhoben wurden, zwischen 19 und 23 Jahre alt. Sie alle haben Englisch als erste Fremdsprache in der Schule gelernt. Die koreanischen Austauschstudenten wurden nach einem Einstufungstest an der Universität Hamburg entweder in den DaF-Kurs (studienbegleitender Kurs für fortgeschrittene Lerner, vor allem als Unterstützung im Bereich der Wissenschaftssprache gedacht) oder in den ausschließlich für koreanische Studenten eingerichteten Intensiv-Kurs (für Studierende mit größeren Sprachdefiziten, bis Mittelstufe) eingewiesen. Mit SS und YY hatte ich bereits im April Kontakt, wohingegen der Kontakt mit DD, JJ und HH erst im zweiten Semester zustande kam. Daher wurden im ersten Semester nur bei SS und YY Daten erhoben.

Wie im Kapitel 3.2.2. erläutert wurde, lassen die Produktionsdaten aller Lerner in der gesamten Untersuchungszeit folgende Tendenz des Korrektheitsgrads erkennen: SVO oder KLAMMER > Aussage-INVERSION > V-ENDE, wobei eine große Diskrepanz zwischen SVO und KLAMMER einerseits und INVERSION und V-ENDE andererseits bestand. Diese Tendenz zeigt sich umso deutlicher bei den weniger fortgeschrittenen Lernern z. B. bei SS und bei YY, besonders in den früheren Untersuchungsphasen. Anzumerken ist, dass INVERSION und vor allem V-ENDE von den vier Lernern, die bis zu einem Jahr in Deutschland geblieben sind, selten je zu ähnlichem Grad wie SVO und KLAMMER beherrscht wurden. Was SVO und KLAMMER angeht, konnte in dieser Studie nicht festgestellt werden, welche Regel von den Lernern besser beherrscht wurde, da alle Studenten bei beiden Regeln einen ähnlich hohen Korrektheitsgrad zeigten. Daher kann man vermuten, dass die Anwendung dieser Regeln schon vor dem Zeitpunkt der Datenerhebung mehr oder weniger automatisiert war und zum Zeitpunkt der Datenerhebung nur noch Flüchtigkeitsfehler auftraten. Vor diesem Hintergrund wird zunächst auf die Abweitungstypen der jeweiligen Regeln eingegangen.

4.1 Qualitative Analyse der Produktionsdaten – Abweitungstypen der verschiedenen Wortstellungsregeln

Da die Abweitungstendenzen bei allen Lernern – bis auf wenige Ausnahmen – sehr ähnlich waren, wird an dieser Stelle auf eine Darstellung der Entwicklung jedes einzelnen Lernalters verzichtet, und stattdessen wird die Gesamttendenz aufgezeigt.

4.1.1 Abweichungen von SVO

Bei allen Lernern gab es nur selten Abweichungen von SVO. In diesen wenigen Fällen war die Anwendung der Regel INVERSION besonders stark vorherrschend, die mit Ausnahme von SS bei allen Lernern auftrat.

Abbildung 4-2 Kategorisierung der Abweichungstypen von SVO

A: Adverb
 K: koordinierende Konjunktion
 V: Verb
 S: Subjekt
 *: Abweichungstyp
 -: weitere Satzteile folgen

S V O	Kategorisierung der Abweichungen	Beispiel
	SV-	<i>Ich kaufe heute nur Brot.</i>
	*KVS-	<i>Und habe ich eine hübsche Frau getroffen.</i>
	*S-V	<i>Ich glaubte, niemand zu Hause war.</i>

Ein häufig beobachteter Abweichungstyp ist unnötig angewendete INVERSION (*KVS-), zuweilen mit dem Ausdruck *gibt es*, wie in 4-1:

(4-1) YY: ... *nicht gefährlich aber gibt es nicht so genug Platze Plätze* (AB548-551)⁷¹
 (Es ist nicht gefährlich, aber es gibt nicht genug Plätze.)

Hier kann man davon ausgehen, dass es sich um eine lexikalisch realisierte INVERSION handelt, d. h. der Ausdruck *gibt es* wurde als Chunk gespeichert und kam in der Kombination mit anderen Wörtern vor, z. B. *aber* oder *und*. Im Gegensatz dazu scheint das Beispiel 4-2 eine grammatisch realisierte INVERSION aufzuweisen. Die Selbstkorrekturen in den Äußerungen von YY deuten darauf hin, dass sie über das Wissen darüber verfügt, dass nach der Konjunktion *aber* SVO folgt:

(4-2) YY: ... *das Wetter gefällt mir nicht gut aber ha/ ich habe schon ah ich hab/ ah ich bin schon ah gewöhnt an diese dieses Wetter* (AA279-285)
 (Das Wetter gefällt mir nicht gut, aber ich habe mich schon daran gewöhnt.)

Die normabweichend benutzte INVERSION trat aber auch mit den Konjunktionen auf, die einen Nebensatz einleiten:

⁷¹ Die Kombination aus Buchstaben und Zahlen in Klammern bedeutet die Transkriptionsnummer in der Studie von Lee (2004).

- (4-3) YY: *am Anfang am Anfang ah Semes/ am Anfang ah am Anfang Semester des ah zweite Semester fühlte mich ah so schön so gut oder so **weil habe ich/ ah ich muss/ ich so viele Freundin oder Freund kennen gelernt habe** (AE522-531)*
(Am Anfang des zweiten Semesters fühlte ich mich so gut, weil ich so viele Freunde kennen gelernt habe.)

Ihr sprachliches Verhalten wie in 4-3 hat YY im Interview folgendermaßen kommentiert:

- (4-4) YY: *Ja, ich glaube, das mache ich oft. Ich glaube, habe ständig das Gefühl, dass das Verb vorkommen muss, wenn ich irgendetwas vorne hinstelle, zum Beispiel „weil“.* (Z103)

Daher kann man davon ausgehen, dass INVERSION ungewollt eingesetzt wird, wenn ein anderes Element anstelle des Subjekts an der ersten Stelle vorkommt. Diese Abweichung beginnt vermutlich dann aufzutreten, wenn INVERSION einigermaßen beherrscht wird. In der Tat wurde sie nur bei den Lernern YY, DD und HH beobachtet, die mit INVERSION einigermaßen umzugehen wussten (bei einem Korrektheitsgrad der INVERSION von mindestens 50%). Solche Abweichungen haben, wie bereits erwähnt, als intralingualer Transfer zu gelten, der auf der prozeduralen Ebene stattgefunden hat.

Ein weiterer Abweichtungstyp bei SVO ist *S–V. In der folgenden Äußerung scheint er aufgrund eines intralingualen Transfers, nämlich von V-ENDE, zustande gekommen zu sein:

- (4-5) DD: *gestern war sehr ich ich war sehr überrascht erstaunlich erstaunt ah **ich ich glaubte niemand zu Hause war ich glaubte ah niemand war zu Hause** [...] und nach dem Essen kommen kamen zwei Leute aus WWs WWs Zimmer WW und seine Freundin ach ich war ah das war ungefähr sieben Uhr und **ich glaubte niemand zu Hau/ niemand war zu Hause** (BC342-360)*
(Gestern war ich sehr überrascht. Ich dachte, niemand ist zu Hause. [...] aber nach dem Essen kamen zwei Leute aus WWs Zimmer, nämlich WW und seine Freundin. Das war ungefähr um sieben Uhr. Ich dachte, niemand ist zu Hause.)

Ein Interviewbeitrag von DD ist hierbei hilfreich, um die obige Abweichung zu interpretieren:

- (4-6) DD: *[...] bei „weil“ **muss** das Verb nach dem Subjekt ganz ans Ende des Satzes gehen, aber **das Verb kommt [bei mir] einfach direkt danach [nach dem Subjekt]** [...] Ich versuche deshalb zwar „denn“ zu benutzen, aber an „weil“ bin ich einfach am meisten gewöhnt.* (Z17-19)

Hier kann vermutet werden, dass die Nebensatz-Konstruktion von DD durch Weglassung der Konjunktion *dass* vermieden wurde, aber dennoch ungewollt die für

den ursprünglich beabsichtigten Dass-Satz erforderliche Regel V-ENDE angewendet wurde, was dann korrigiert wurde.

4.1.2 Abweichungen von KLAMMER

Abbildung 4-3 Kategorisierung der Abweichungstypen von KLAMMER

H: Hilfs- oder Modalverb V: Verb -: weitere Satzteile folgen
S: Subjekt *: Abweichungstyp

KLAMMER	Kategorisierung der Abweichungen	Beispiel
	SH-V	<i>Sie hat ihre Arbeit beendet.</i>
	*SHV-	<i>Sie <u>hat beendet</u> ihre Arbeit.</i>
	*SH-HV	<i>Die Kinder <u>müssten</u> etwas über eigene Kultur <u>müssen zeigen</u>.</i>
	HV-Kongruenz*	<i>Ich <u>habe</u> noch nicht die Pläne <u>machen</u>.</i>

Bei KLAMMER waren Abweichungen zwar selten, aber manche der Lerner wiesen die Tendenz auf, das Vollverb direkt nach dem Hilfs- oder Modalverb zu positionieren, so wie im Englischen (*SHV-). Die Lerner scheinen aber oft durchaus in der Lage zu sein, Selbstkorrektur vorzunehmen wie im Beispiel (4-7) bei DD:

(4-7) DD: *gestern ah gestern ah habe ich haben mein **haben** die andere Freunden und Freundinnen und ich **besucht** ah MM ah YY **besucht*** (BA312-315)
(Gestern haben meine Freunde und ich YY besucht)

Der Abweichungstyp *SH-HV, bei dem das Hilfs- oder Modalverb zweimal direkt nach dem Subjekt und auch am Ende direkt vor dem lexikalischen Verb realisiert wurde, kann dahingehend interpretiert werden, dass der Lerner anfänglich die Regel KLAMMER anwendet. Daher wurde nach der Produktion des Hilfs- oder Modalverbs das Objekt positioniert, aber der Lerner scheint in die abweichende Struktur *SHV-zurückzufallen, so dass er das Hilfs- oder Modalverb direkt vor der Realisierung des lexikalischen Verbs noch einmal produziert. Solch eine Struktur kann man als eine bei der Anwendung der Regel entstehende Mischstruktur aus KLAMMER und *SHV-interpretieren. Solche bei der Regelanwendung entstehenden Mischstrukturen werden auch bei anderen Regeln, wie bei INVERSION und V-ENDE, beobachtet.

Neben den auf die Wortstellung bezogenen Abweichungen wurden bei manchen Lernern oft KLAMMER-Konstruktionen beobachtet, die zwar von der Wortstellung her

korrekt sind, aber die auf der morphologischen Ebene Fehler aufweisen, wie in den folgenden Äußerungen, in der die nicht-finite Form des Vollverbs nicht mit dem Hilfsverb kongruiert („Hilfsverb/Modalverb-Vollverb“-Kongruenz*, 4-8 bis 4-10):

(4-8) SS: *ja aber ich **habe** noch nicht die Pläne **machen*** (AA213)
(Aber ich habe noch keine Pläne gemacht.)

(4-9) YY: *aber er muss er **musste** oder er musste ah mit zwei Kindern spiel/**gespielt*** (BA319-322)
(Er musste mit zwei Kindern spielen.)

(4-10) HH:.. *weil wir sehr sehr müde war und dann wir **konnten** nicht alles **gemacht** **machen***(CA77)
(Weil wir sehr müde waren, konnten wir nicht alles machen.)

4.1.3 Abweichungen von INVERSION

Abbildung 4-4 Kategorisierung der Abweichungstypen von INVERSION

(F): Fragewort (fakultativ) N,: Vorangestellter Nebensatz X: vorangestellte Adverbien oder Objekt -: weitere Satzteile
H: Hilfs- oder Modalverb S: Subjekt *: Abweichungstyp folgen
Ka: Konjunktionadverb V: Verb [V]: Weglassung z. B. des Verbs
Kn: subordinierende Konjunktion

INVERSION	Kategorisierung der Abweichungen	Beispiel
	XVS-	Eigentlich wohnst du in Hamburg.
	*XSV-	<i>Eigentlich du wohnst</i> in Hamburg.
	*XVSV-	<i>In Korea kann man kann</i> Deutsch leicht lernen.
	*XV[S]-	<i>Damals fühlte [ich]</i> mich so anstrengend.
	KaVS-	<i>... deshalb frage</i> ich dich.
	*KaSV-	<i>... deshalb ich frage</i> dich.
	*KaS-V	<i>... und dann wir selbst</i> gekocht haben.
	N,VS-	<i>Wenn ich sie besuche, möchte ich</i> Berlin besichtigen.
	*N,SV-	<i>Wenn ich sie besuche, ich möchte</i> Berlin besichtigen.
	*N,S[V]-	<i>Wenn ich eine Gelegenheit habe, möchte [ich]</i> dieses Lied lernen.
	(F)VS-	<i>Hast du</i> nichts bekommen?
	*SV-	<i>Du hast</i> nichts bekommen?

a) Aussagesätze

Der bei allen Lernern häufigste Abweichtungstyp ist die Struktur „vorangestellter Satzteil + SVO“ (ADV-VORN), nämlich *XSV–, *KaSV– und *N,SV– (4-11 bis 4-13):

- (4-11) YY: hm aber normalerweise jünge Leute geht ah in die ah Europa Europa ah nur Sack nur Sack Rucksack (AB566-569)
(Normalerweise gehen jüngere Leute nur mit einem Rucksack nach Europa.)
- (4-12) DD: aber willst du das die Prüfung schreiben oder nicht ich glaube du fährst vor dem vor der Prüfung deshalb ich frage/ deshalb frage ich dich (BE267-270)
(Aber willst du die Prüfung schreiben? Ich dachte, du fährst vor der Prüfung nach Korea, deshalb frage ich dich.)
- (4-13) YY: also wenn ich ah wenn wenn ich ah zu die ah zu hm zu ihr gehen ah zu ihr besuch/ besuchen^ ah besuchen ah ah ich ah möchte ich ah Berlin Berlin ja besuch/ (AA155-161)
(Wenn ich zu ihr gehe, möchte ich Berlin besichtigen.)

Bei allen Lernern wurden auch Abweichtungstypen beobachtet, die eine Art **Mischstruktur** von INVERSION und SVO darstellen. Ein Typ solcher Mischstrukturen kann als „vorangestellter Satzteil (z. B. X, Ka oder N) + V + [S]“ dargestellt werden, wobei das Subjekt nicht realisiert ist (*XV[S]– und *N,V[S]–):

- (4-14) YY: ... da damals fühl fühl fühlten fühlten [S] mich so anstrengend/ fühlte ich mich so anstrengend (BE153-156)
(Damals fühlte ich mich so erschöpft.)
- (4-15) DD: ah ah in Korea wo ich wo ich aufgewachsen bin ah hab hab [S] nicht genug Schnee zur Skifahren (BA300-303)
(In Korea, wo ich aufgewachsen bin, habe ich nicht genug Schnee zum Skifahren.)
- (4-16) HH: ... wenn ich wieder eine Gelegenheit haben die Bayern ich meine die München wieder zu besuchen möchte [S] auch diese richtige (K : was ist das⁷²) Lied lernen (CA445-448)
(Wenn ich wieder eine Gelegenheit habe, München zu besuchen, möchte ich dieses Lied richtig lernen.)

Solch eine Struktur kann man insofern als Mischstruktur von INVERSION und SVO bezeichnen, als hier zwar versucht wurde, nach dem vorangestellten Satzteil INVERSION anzuwenden, was durch die Position des Verbs erkennbar ist, das Subjekt

⁷² Code-Wechsel ins Koreanische.

aber danach nicht realisiert wird, sondern der restliche Satz wieder dem SVO-Muster folgt. Die Tatsache jedoch, dass es dem Lerner gelingt, gleich das Verb und nicht das Subjekt anzufügen, kann man als einen bedeutenden Schritt in Richtung der korrekten Anwendung der INVERSION betrachten.

Eine weitere solche Mischstruktur aus SVO und INVERSION ist „*XVSV–“, in der das Verb zweimal, also vor und nach dem Subjekt realisiert wird. Dies kann man so deuten, dass nach dem vorangestellten Satzteil zwar INVERSION angewendet wurde, aber das Verb (wie bei SVO) noch einmal nach dem Subjekt vorkommt (4-17 bis 4-19)⁷³:

(4-17) SS: in Korea ah ah kann man kann hm Deutsch Chinesisch Japanisch Englisch leicht sp/ leicht lernen (AA564-567)
(In Korea kann man Deutsch, Chinesisch, Japanisch und Englisch leicht lernen.)

(4-18) DD: ... eigentlich möchten wir CC und ich und WW möchten YY hier einla/ einziehen ah einziehen lassen (BD233-236)
(Eigentlich wollten wir, also CC, WW und ich, YY hier [zu uns] einziehen lassen.)

(4-19) HH: ah Hoffentlich ist der Raum ist breiter als größer im Medienzentrum (CB503-506)
(Hoffentlich ist der Raum größer als der im Medienzentrum.)

Diese formalen Mischstrukturen kann man in der Sprachentwicklung als Anzeichen eines Übergangsprozesses betrachten, in dem sich INVERSION im Produktionsprozess von SVO differenziert. Der Lerner unternimmt zunächst den Ansatz zur noch etwas ungewohnten Produktion der INVERSION, fällt dann aber in das vertraute SVO-Schema zurück.

Ein weiterer Abweichtungstyp bei INVERSION ist „*KaS–V“, der V-ENDE aufweist und nur bei YY festgestellt wurde. Hierbei kann vermutet werden, dass diese Abweichung dadurch entsteht, dass der Lerner unsicher ist, welche Regel mit welcher Konjunktion verwendet wird. Dies wird auch durch die Daten aus dem Interview unterstützt. YY gab beim Interview an, manchmal unsicher darüber zu sein, welche

⁷³ Dieses Phänomen scheint aber nicht nur für L2-Lerner spezifisch zu sein, da auch bei Kindern in ihrer L1-Entwicklung die folgenden, eine ähnliche Struktur aufweisenden Äußerungen, z.B. im Englischen, belegt sind (Radford (2004: 156)):

- *Can its wheels can spin?*
- *Did the kitchen light did flash?*
- *Is the steam is hot?*

In der generativen Linguistik wird dieses Phänomen als „auxiliary copying“ interpretiert (siehe z.B. Radford (2004: 156)).

Konjunktion mit welcher Wortstellungsregel verbunden ist, was auf ein Defizit auf der Ebene des Wissens schließen lässt (4-20):

(4-20) *YY: ... wenn ich nur ein Glas Bier oder Wein oder ja trin/ trink ah trinken und dann meine Gesicht ist ah ah rot wer/ war also rot ja rot wird ... (AC611-614)*
(Wenn ich nur ein Glas Bier oder Wein trinke, dann wird mein Gesicht rot.)

b) Fragesätze

In Fragesätzen kamen Abweichungen nur in Entscheidungsfragen vor, wobei sie wie in Aussagesätzen auch SVO-Struktur aufweisen. Im Vergleich zu den Abweichungen bei INVERSION in Aussagesätzen könnte man aber bei der SVO-Struktur in Fragesätzen mit steigender Intonation eine gewisse Funktionalität vermuten, insofern als es hier nicht so sehr um das Erbitten von Informationen geht, sondern viel mehr um eine Art Nachfrage oder um eine Art Feststellung des Hörers, die geäußert wird, entweder nachdem die erfragte Information bereits als bekannt gegeben ist, oder wenn der Sprecher eine Vermutung äußert. Solche halbwegs rhetorischen Fragesätze machen den größten Teil der Abweichungen in Fragesätzen aus. Sätze wie die folgenden kann man also auch als grammatikalisch durchaus akzeptable Intonationsfragen betrachten:

(BD131-134)⁷⁴

TT: gefroren ich habe sehr viel Geld • eingenommen ich habe nichts
DD: @ aber du hast

TT: bekommen davon @ ja leider • aber es war wirklich viel Geld hm dafür sind jetzt sehr

TT: viele sehbehinderte Kinder in Hamburg glücklich hm hm @
DD: ah du hast nichts

TT: nein hm ja @ ich weiß auch nicht warum
DD: bekommen^ das ist nur • freiwillig ah

4.1.4 Abweichungen von V-ENDE

Bei V-ENDE fand ich einerseits in Konjunktion- und Relativsätzen Abweichungstypen, die zumeist SVO aufweisen, und andererseits in indirekten Fragesätzen solche mit INVERSION.

⁷⁴ Zu den Transkriptionszeichen:

•: kurze Pause, @: lachen, ^: steigende Intonation

Abbildung 4-5 Kategorisierung der Abweichtungstypen von V-ENDE

K: koordinierende Konjunktion
Kn: subordinierende Konjunktion
R: Relativpronomen
S: Subjekt
V: Verb
[V]: Weglassung z. B. des Verbs
*****: Abweichtungstyp
-: weitere Satzteile folgen

V-ENDE	Kategorisierung der Abweichungen	Beispiel
	KnS-V	<i>Wenn ich ein Problem habe, ...</i>
	*KnSV-	<i>Wenn ich habe ein Problem, ...</i>
	*KnS-[V]	<i>Wenn ich in der Arbeitsgruppe [bin], muss ich eine Aufgabe erfüllen.</i>
	*KnSV-V	<i>... obwohl du hast zu viel zu tun hast.</i>
	*KnVS-	<i>...weil habe ich viele Freunde kennengelernt.</i>
	RS-V	<i>Es gibt viele Studenten, die schnell mit dem Studium anfangen möchten.</i>
	*RSV-	<i>Es gibt viele Studenten, die möchten schnell mit dem Studium anfangen.</i>
	*RVS-V	<i>Es gibt verschiedene Theaterstücke, die kann man erfahren kann.</i>
	FS-V	<i>Damals wusste ich nicht, wieso ich dich nicht angerufen habe.</i>
*FVS-	<i>Damals wusste ich nicht, wieso habe ich dich nicht angerufen.</i>	

a) Abweichungen von V-ENDE in Konjunkional- und Relativsätzen

Der am häufigsten identifizierte Abweichtungstyp in Konjunkional- und Relativsätzen ist „*KnSV-“ (4-21):

(4-21) YY: ... wenn ich habe wenn ich ein ah eine Probleme habe ja alles gefällt mir gut ah alles gefällt mir nicht gut aber wenn ich habe keine Probleme alles gut also alles gehö/ah gehängt ah hängt von abhängt von ah Situation oder meine Gefühl ja (AA294-301)
 (Wenn ich irgendein Problem habe, gefällt mir alles nicht gut, aber wenn ich keine Probleme habe, geht es mir gut. Alles hängt von der Situation oder von meinem Gefühl ab.)

In Konjunktionalsätzen wurden auch Strukturen beobachtet, die als **Mischstruktur** von V-ENDE und SVO zu interpretieren sind. In solchen Strukturen ist das Verb entweder nicht realisiert (*KnS-[V]) oder zweimal direkt nach dem Subjekt und auch am Ende des Satzes realisiert (*KnSV-V). Der Abweichtungstyp *KnS-[V] kann dahin gehend interpretiert werden, dass der Lerner zwar versucht hat, V-ENDE anzuwenden, was man daran erkennt, dass der Lerner nicht das Verb, sondern zunächst die Verbkomplemente nach dem Subjekt produziert hat. Dann aber wurde am Ende des Satzes das

erforderliche Verb nicht realisiert, was auf ein Zurückfallen in die SVO-Struktur hindeuten könnte (4-22 bis 4-24):

- (4-22) YY: *ich war sehr froh weil ich dich ich ah dich gesehen [V]* (AB20)
(Ich war sehr froh, weil ich dich gesehen **habe**.)
- (4-23) DD: *... aber ich war sehr überrascht wenn ich das Heuhotel guck anguck [V] fast nur Kuhen schlafen* (BA251-254)
(Aber ich war sehr überrascht, als ich mir das Heuhotel angeguckt **habe**. Dort schliefen fast nur Kühe.)
- (4-24) HH: *... auch wenn ich hm hm beim der Arbeitsgruppen beim bei der bei der Arbeitsgruppen [V] muss ich auch eine Aufgabe machen* (CB270-273)
(Wenn ich in der Arbeitsgruppe **bin**, muss ich auch eine Aufgabe erfüllen.)

Im Abweichungstyp „*KnSV–V“ schwankt der Lerner ebenfalls zwischen den beiden Strukturen SVO und V-ENDE. Zunächst bringt er das Verb direkt nach dem Subjekt, wie bei SVO, dann wiederholt er es aber nochmals am Ende, wie bei V-ENDE (4-25 bis 4-27):

- (4-25) DD: *... obwohl du hast zu viel zu tun hat hast das ist nicht das ist gut oder das ist nicht schlecht* (BD375-379)
(... obwohl du so viel zu tun hast. Das ist sehr gut.)
- (4-26) YY: *aber jetzt ein wenig ah schwer weil Deutsche ist nicht/ ah ersten mal Deutsche hab/ ah Deutscher Deutsche Freund Deutsche habe nicht offen Herz haben* (AA397-400)
(weil Deutsche kein offenes Herz haben.)
- (4-27) HH: *... aber trotzdem möchte ich das kaufen in Korea es ist ein bisschen schwer für mich schwer die Studenten dieses Ver/ diese Veranstaltung in Korea zu sehen weil s ist sehr sehr teuer ist ...* (CB68-74)
(Trotzdem möchte ich das kaufen. In Korea ist es ein bisschen schwer für mich, also für Studenten, diese Veranstaltung anzusehen, weil es sehr teuer ist ...)

Eher selten, aber bei immerhin drei Lernern (YY, DD und HH) zeigte sich ein weiterer Abweichungstyp, nämlich *KnVS– und RVS–, dessen Struktur darin besteht, dass in Nebensätzen nach der Konjunktion oder dem Relativpronomen INVERSION benutzt wurde⁷⁵. Auch hier kann man intralingualen prozeduralen Transfer vermuten: Da Konjunktion oder Relativpronomen an erster Stelle des Nebensatzes stehen, ergibt sich eine Struktur, die mit derjenigen der INVERSION vergleichbar ist, insofern als INVERSION meist dann angewendet wird, wenn das Subjekt an erster Stelle des Satzes

⁷⁵ Bei YY tritt diese Struktur in fast jeder Aufnahme auf.

durch ein anderes Element ersetzt wird. Die Selbstkorrekturen bei YY (4-28) und DD (4-29 und 4-30) zeigen, dass beide Lerner das relevante Wissen besitzen. Dies bedeutet dann nicht, dass der Lerner INVERSIONs-Sätze in Nebensätzen produziert, weil er, wie Pienemann (1998) annimmt, zwischen Hauptsätzen und Nebensätzen noch nicht unterscheiden kann, sondern es liegt an der kontrollierten Verarbeitungsweise, dass das vorhandene Wissen nicht zur Anwendung kommt (4-28 bis 4-30):

- (4-28) YY: *am Anfang am Anfang ah Semes/ am Anfang ah am Anfang Semester des ah zweite Semester fühlte mich ah so schön so gut oder so weil habe ich/ ah ich muss/ ich so viele Freundin oder Freund kennengelernt habe dann* (BE522-531)
(Am Anfang des zweiten Semesters fühlte ich mich so gut, weil ich viele Freunde kennengelernt habe.)
- (4-29) DD: *er er er fragt warum ich nur am Abend nur zu Hause bleibe es gibt viele viele verschiedene ah in ja Theaterstück und man kann ja das kann man in ah ah erfahren kann* (BE794-800)
(Er fragte, warum ich am Abend nur zu Hause bleibe. Es gibt viele verschiedene Theaterstücke, die man erleben [sich anschauen] kann.)
- (4-30) HH: *... und dann bevor haben wir die Wochenende Wochenendkarte gekauft* (CA662)
(... bevor wir die Wochenendkarte gekauft haben.)

b) Abweichungen von V-ENDE in indirekten Fragesätzen

In indirekten Fragesätzen bestehen die Abweichungen bei allen Lernern darin, dass INVERSION benutzt wird (4-31 bis 4-34):

- (4-31) YY: *... ich habe viele Angst Deutsch sprechen auch also ich weiß es auch nicht genau wieso habe i/ ah wieso ich ah die selbe Gefühl Gefühl habe aber ja ja ich ich glaube trotzdem ah seit vier sechs Monate in Deutschland gewesen den gewesen bin aber ja ja ich kann nicht so gut Deutsch* (BA470-480)
(Ich habe soviel Angst, auf Deutsch zu sprechen. Ich weiß nicht, wieso ich dieses Gefühl habe. Ich kann nicht so gut Deutsch, obwohl ich seit sechs Monaten in Deutschland bin.)
- (4-32) DD: *... und wieviele Quadrat ist wie groß ist Seoul ich weiß nicht* (BC494)
(Wie groß Seoul ist, weiß ich nicht.)
- (4-33) HH: *... ich musste etwas sagen aber damals weiß nicht genau wieso habe ich ah ah nicht angerufen habe* (CA8-11)
(Ich hätte dir etwas sagen sollen damals, aber ich weiß nicht, wieso ich dich nicht angerufen habe.)

- (4-34) JJ: *ja sie sie wusste ah **was ist richtig oder falsch** aber sie wusste nicht warum*
(CB666)
(Sie wusste, was richtig oder falsch ist, aber sie wusste nicht, warum das so ist.)

In (4-33) erkennt man im Übrigen wieder eine der bereits angesprochenen Mischstrukturen. Das Verb wird an zwei Stellen im Satz realisiert, einmal im Sinne von INVERSION und schließlich doch noch als V-ENDE. Diese unterschiedlichen Abweichungstendenzen in Konjunkional- und Relativsätzen einerseits und in indirekten Fragesätzen andererseits deuten darauf hin, dass sie, obwohl sie linguistisch als eine Struktur beschrieben werden, von Lernern möglicherweise jeweils von der anderen Struktur ausgehend gebildet werden: Konjunkional- und Relativsätze von SVO und indirekte Fragesätzen von (F)VS ausgehend.

Auffällig bei der Realisierung von V-ENDE ist, dass im Falle der richtigen Anwendung der Regel V-ENDE die **Fehlerquote in Bezug auf SV-Kongruenz**, die alle Lerner eigentlich weitgehend zu beherrschen scheinen, oft beobachtet wurde (4-35 bis 4-38):

- (4-35) YY: *wenn **man** Dienstarbeit **denken** . ah über Dienstarbeit denken dann . ah nur gibt es . . nur gab es für Frau/ ah für Frauendienst (BE 389)*
(Wenn man an eine Dienstarbeit denkt, dann gibt es nur Frauendienst.)
- (4-36) DD: *wenn **man** . die_ schrift/ wenn man . schrift/ die schrift . liche Prüfung bestanden **bin** . bestanden. . . wäre . dann . ah bestanden bin . . dann . kann man best/ bestan . bestehen_ dann kann man kann man . am nächsten Tag . die mündliche Prüfung . machen (BB418)*
(Wenn man die schriftliche Prüfung bestanden hat, dann kann man am Tag darauf die mündliche Prüfung machen.)
- (4-37) HH: *weil **wir** sehr sehr müde . **war** und dann wir konnten . nicht alles gemacht . machen (CA77)*
(Weil wir sehr müde waren, konnten wir nicht alles machen.)
- (4-38) JJ: *ja bevor ich hier . . hier **kamen** dann habe ich ah vier Semester habe ich vier Semester . hinter mich^ (CB355)*
(Bevor ich hier hergekommen war, hatte ich vier Semester hinter mir.)

Solche SV-Kongruenzfehler weisen insofern gewisse morphosyntaktische Parallelen zu den bei KLAMMER auftretenden HV-Kongruenzfehlern (*ich **habe** noch nicht die Pläne **machen*** *) auf, als diese Fehler auf der morphologischen Ebene aufgetreten sind, wenn die Satzstruktur selbst richtig produziert wurde, so dass zwischen zwei zu

kongruierenden Elementen (zwischen S und V in V-ENDE sowie zwischen Hilfs- oder Modalverb und lexikalischem Verb in KLAMMER) durch Positionierung jeweils eines Element (V in V-ENDE und lexikalisches Verb in KLAMMER) eine gewisse Entfernung entsteht.

4.1.5 Reduktionen (Vinf-FINAL)

In den Produktionsdaten wurden bei allen Lernern syntaktisch mehr oder weniger stark reduzierte Strukturen beobachtet, wobei sie bei den etwas weniger fortgeschrittenen Lernern (SS und YY) wesentlich öfter vorkamen. Solche Strukturen sind vermutlich im Sinne einer Reduktionsstrategie (Kasper (1982)) zustande gekommen, die als eine Art Kommunikationsstrategie zu verstehen ist. Demnach „reduziert der Lerner seine Äußerungen zu einer Art Pidjin und hofft, dass die Äußerung verstanden wird“ (Edmondson & House (1993: 224)).

Einige reduzierte Strukturen, die Regelmäßigkeiten aufweisen, wurden von allen Lernern produziert. Hierzu gehören die **finale Stellung der nicht-finiten Form des Verbs** (z. B. *geben* oder *gegeben*: **Vinf-FINAL**). In solchen Konstruktionen wurde das Subjekt weggelassen, vor allem unpersönliche Subjekte (4-39), Personaldeixis und Pronomen (4-40), die aber aus dem Gesprächskontext erschließbar sind. Das Subjekt kommt nur dann vor, wenn es nicht aus dem Kontext erschließbar ist (4-41). Der Grund dafür, dass diese Auslassungen von mir als Reduktionen bewertet werden, besteht darin, dass es sich nicht nur um syntaktische Umstellungen handelt, sondern darüber hinaus auch das Tempus, der Satzmodus (Aussage, Frage, Aufforderung usw.), die Modalität (des Wollens, Könnens usw.) und das Agens des Satzes syntaktisch meistens nicht erkennbar sind. Aus dem Kontext lassen sie sich jedoch zumeist erschließen:

(4-39) SS:... *aber Spanisch oder Italienisch ist . ohne/ ah nur in Uni lernen zu U Uni lernen man kann in Uni lernen (AA567-570)*
(Spanisch oder Italienisch kann man nur an der Uni lernen.)

(4-40) YY: *ah sehr sehr gut sehr gut einmal einmal versuchen und dann* (AB47-50)
(Das ist sehr gut. Das solltest du einmal versuchen.)

(4-41) SS:... *aber ah Eurailpass oder ah Eurailpass German Rail Pass ah ist Deutsche nicht benutzen (AC75-78)*
(Den German Rail Pass dürfen Deutsche nicht benutzen.)

Solche Konstruktionen (Vinf-FINAL) scheinen auf ersten Blick die koreanische Syntax aufzuweisen, nämlich die SOV-Grundwortstellung und den Null-Anaphora-Charakter. Es ist allerdings zu bezweifeln, ob es sich hier einfach um „Transfer to Somewhere“ von Andersen (1983) oder um Phänomene im Sinne der Ignorance-Hypothese von Newmark & Reibel (1968) handelt. Einen solchen Transfer von L1, d.h. Zurückgreifen auf L1-Wissen schließe ich aus, weil die Lerner die deutsche Grundwortstellung bereits im Unterricht in Korea erworben haben. Eine mögliche Erklärung wäre einerseits der Transfer von Kommunikationsgewohnheiten. In der Tat scheint das Bewusstsein der koreanischen Lerner für das Subjekt eines Satzes auf Grund des Null-Anaphora-Charakter des Koreanischen nicht besonders ausgeprägt zu sein. Stattdessen scheint bei ihnen die Tendenz zu bestehen, sich in der Kommunikation eher am Kontext zu orientieren. Dennoch bleibt unklar, wie die Tendenz, Vinf-FINAL anzuwenden, mit der L1 Koreanisch denn genau zusammenhängt, da die in den Äußerungen der Lerner häufig fehlenden Verbmorpheme, die für das Tempus oder die Modalität zuständig sind, im Koreanischen nicht einfach weggelassen werden.

Eine zweite denkbare Erklärung könnte mit dem zielsprachigen Input zusammenhängen, da nicht-finite Verben im Deutschen durchaus häufig vorkommen, z. B. in den KLAMMER-Konstruktionen und infinitivischen Aufforderungssätzen. Darüber hinaus herrscht bekanntlich die Konvention, dass Verben in Lernmaterialien jeder Art, z. B. in Lehrwerken, Grammatiknachsschlagewerken und vor allem in Wörterbüchern, stets in der Infinitivform, oder wenn sie mit Komplement(en) erweitert sind, als Vinf-FINAL (z. B. „nach Hause gehen“, in Kauf nehmen“ usw.) eingetragen sind. Folgende Transkriptionsausschnitte, in denen SS und YY einen Teil der Äußerung ihres Gesprächspartners NN wiederholen, zeigen, wie der L2-Input die Lernaltersprache bzw. die aktuelle Lerneräußerung unmittelbar beeinflusst:

(4-42) (AA577-582)

NN: *ach so Italienisch kann man bei euch in der Schule nicht lernen*

SS: *ja_ nicht lernen*

(4-43) (AA121-129)

NN: hast du dort viel Geld ausgegeben^ also nichts gekauft

SS: nein . noch nein ja nicht gekauft

YY: nichts gekauft^ nur essen^ @

SS: ja_ . @@ nur sehen @@

Es scheint, dass nicht nur der Input des Muttersprachlers die lernersprachliche Äußerung beeinflusst, sondern auch die Lernersprache des Gesprächspartners (4-43). Auf die YYs Frage „*nur essen*“ (*Hast du da nur gegessen?*) antwortet SS mit „*nur sehen*“ (*Nein, ich hab mich nur umgeschaut*). Wie bereits im Kapitel 3.3.2. erwähnt wurde diese finale Stellung nicht-finiten Verben aber auch bei Lernern mit romanischer L1 beobachtet und scheint somit eine von Lernern häufig eingesetzte Reduktionsstrategie zu sein (vgl. Meisel (1980)). Interessant ist, dass Vinf-FINAL vom Lerner als eine Kommunikationsstrategie verwendet zu werden scheint, aber nicht im Sinne von Knapp-Potthoff & Knapp (1982), um „kurzfristige Diskrepanzen zwischen kommunikativen Anforderungen und seinen lernersprachlichen Möglichkeiten aufzulösen“ (Edmondson & House (1993: 222)), denn die erforderliche zielsprachliche Struktur SVO und KLAMMER wird eigentlich von allen Lernern mit hohem Korrektheitsgrad beherrscht. Auch aus diesem Grund habe ich Vinf-FINAL bei den Lernern unter die Reduktionsstrategien eingeordnet.

Ein weiterer häufig aufgetretener Reduktionstyp ist **die Auslassung der Kopula**, und zwar überwiegend bei den weniger fortgeschrittenen Lernern (SS und YY):

(4-44) SS: ... *aber aber das/ die Fahrrad sehr sehr hoch für mich* (AC 452)
(Aber der Sattel des Fahrrads war zu hoch für mich.)

(4-45) SS: ... *ja sehr sehr müde ja ja ganzen Tag Fahrrad* (AC516)
(Wir waren sehr müde. Wir waren den ganzen Tag mit dem Fahrrad unterwegs.)

(4-46) YY: *aber ja aber Pf/ KK Pfarrer andere Pfarrer ja _ja_ sehr sehr anders also* (AB56-59)
(Aber Pfarrer KK ist ein anderer Pfarrer. Er ist ganz anders.)

Die Auslassung der Kopula könnte an ihrem schwach ausgeprägten semantischen Charakter liegen. Hinzu kommt für die koreanischen Lerner das Problem der so genannten „qualitativen Verben“ (Herrmann (1994: 105)). Qualitative Verben sind im Koreanischen eine Wortklasse, die im Deutschen als „Adjektiv + Kopula“ zu analysieren ist. Sie entsprechen semantisch den Adjektiven im Deutschen, tragen aber verbartigen morphosyntaktischen Charakter:

물가-가	높-다
mulga-ga	<u>nop-da</u>
Preise-Nominativ	<u>hoch sein-Aussage</u>
(Die Preise sind hoch.)	

Es scheint mir, dass koreanische Lerner dazu tendieren, qualitative Verben oft nur semantisch zu interpretieren und mit den deutschen Adjektiven gleichzusetzen. Aber bei manchen Lernern scheint die Auslassung der Kopula unabhängig von der Ausgangssprache (z. B. auch Spanisch) aufzutreten (vgl. Meisel (1980: 17) und Odlin (1989: 19)). Kopula-Auslassung trat wie bei Vinf-FINAL auch da auf, wo die erforderliche L2-Satzstruktur vergleichsweise einfach war.

Die bisher diskutierten verschiedenen formalen Reduktionen (Vinf-FINAL und Kopula-Auslassung) vermitteln den Eindruck, dass der Lerner in der realen Kommunikation vor allem in wenig fortgeschrittenem Stadium nach dem **Ökonomieprinzip** vorgeht, also mit möglichst geringem Aufwand möglichst hohe kommunikative Effektivität zu erzielen versucht, da Reduktionen teilweise auch da vorgekommen sind, wo die benötigte Struktur vom Lerner bereits in hohem Maße beherrscht wurde (SVO und KLAMMER). Die Tatsache, dass solche Reduktionsstrategien so häufig eingesetzt wurden (und dies in Kommunikationssituationen meist erfolgreich) könnte meiner Ansicht nach folgende Gründe haben:

- Erstens geht es in einer realen Kommunikation generell viel mehr um den Inhalt als um die Form, so dass das Auslassen von Wörtern, die hauptsächlich grammatische Funktion tragen (Hilfsverben, Kopula usw.) nicht so sehr ins Gewicht fällt.
- Zweitens ist jede Sprechsituation kontextuell eingebunden. Dieser Kontext prägt zum einen die Äußerungen der Gesprächsteilnehmer und trägt zum anderen in großem Maße zum inhaltlichen Verständnis der produzierten Äußerungen bei.
- Drittens hatten die deutschsprachigen Tandempartner schon vorher viel Kontakt mit Koreanern, Aufenthaltserfahrung in Korea und Sprachkenntnis des Koreanischen, so dass sie bestimmte Äußerungen sowohl auf sprachlicher als auch inhaltlicher Ebene schneller nachvollziehen konnten.

Fazit zur Analyse der Abweichungstypen der Wortstellungsregeln:

- 1) Bei KLAMMER bestehen die meisten Abweichungen darin, dass das nicht-finite Verb direkt nach dem finiten Verb (also dem Hilfs- oder Modalverb) steht. Wenn das finite Verb normgerecht positioniert wurde, traten häufig Kongruenzfehler zwischen dem Hilfs- bzw. Modalverb und Vollverb auf.
- 2) SV-Kongruenz scheinen alle Lerner weitgehend zu beherrschen. Auffällig war jedoch, dass im (eher seltenen) Falle von Fehlern diese zumeist bei V-ENDE aufgetreten sind.
- 3) Bei INVERSION und V-ENDE weisen die Abweichungstypen überwiegend SVO-Struktur auf. Bei beiden Regeln wurden auch Strukturen beobachtet, die als Mischformen zwischen diesen Regeln und SVO zu interpretieren sind.
- 4) Bei indirekten Fragen weisen Abweichungen eher die Struktur der INVERSION auf, so dass man vermuten kann, dass indirekte Fragesätze von einer anderen Struktur ausgehend gebildet werden als Konjunktionalsätze oder Relativsätze.
- 5) Häufig beobachtet wurden Abweichungen, die man als intralingualen Transfer auf der Prozedurebene auffassen könnte, z. B. die inkorrekte Ausführung der INVERSION in Strukturen von SVO und V-ENDE.
- 6) In konjunktionalen Sätzen scheinen Abweichungen auch durch mangelndes Wissen darüber verursacht zu werden, welche Konjunktion welche Struktur verlangt.
- 7) Bei Reduktionsstrategien, Vinf-FINAL und Auslassung der Kopula scheinen die Lerner sich viel mehr am Gesprächskontext zu orientieren und nach dem Ökonomieprinzip vorzugehen.

4.2 Lernerperspektive beim Erlernen deutscher Wortstellungsregeln

Um die Ergebnisse der analysierten Produktionsdaten sinnvoll interpretieren und weitere Ansichten über die lernersprachlichen Entwicklung in Bezug auf die deutschen Wortstellungsregeln gewinnen zu können, wurde in Lee (2004) ein introspektiv angelegtes Interview durchgeführt unter den folgenden Annahmen, die auf den Ergebnissen der quantitativen und qualitativen Analyse der mündlichen Produktionsdaten basieren:

- a) Die Lerner tendieren zu SVO.
- b) V-ENDE und INVERSION bereiten den Lernern Schwierigkeiten, was sowohl durch mangelnde Kontrolle als auch durch mangelndes Wissen bedingt ist.
- c) Wortstellungsregeln und Morphologie könnten auf der Produktionsebene möglicherweise zusammenhängen.
- d) L1-Grundwortstellung scheint bei den koreanischen Lernern keine große Rolle zu spielen.

4.2.1 Durchführung des Interviews

Das Interview war als ein halb-offenes fokussiertes Interview geführt worden. **Halb-offen** war es, weil innerhalb eines groben Rahmens ein gewisser Spielraum in Bezug auf die Reihenfolge und die mögliche Vertiefung der einzelnen Fragen (im Sinne eines „semi-structured interview“ nach McDonough & McDonough (1997: 183)) bestand. Ein **fokussiertes Interview** war es insofern, als es sich im Sinne von Hron (1982: 128) um „ein offenes Befragungsverfahren, das die Wirkung einer spezifischen Stimuluskonstellation (Filme, Zeitungsartikel u.ä.) erfassen soll“, handelte. Dies wurde umgesetzt anhand von Ausschnitten der Tandem-Gesprächsaufnahme, die zur Erhebung der Produktionsdaten diente. Mit diesen Ausschnitten wurde versucht, die Aufmerksamkeit der Befragten gezielt zu lenken und die Befragten zur **Kommentierung der eigenen Äußerung** zu stimulieren. Die dabei von mir gewählte **Frageform** war im Hinblick auf mögliche Antworten des Lerners möglichst **nicht-strukturiert**, um die Beeinflussung der Interviewerin zu vermeiden (Abbildung 4-6):

Abbildung 4-6 Introspektives Interview in Lee (2004)

Ausschnitt der Aufnahme:
wir können ah wir könnten so denken zum Beispiel ah ja wieso Frauen immer so ah immer so als (Hilfler Hilfler) von Männer arbeiten wieso dann oder ah früher hat hat ah haben die Frauen so viele leisten leisten (Z75)⁷⁶

Interviewfrage:
Ah früher hat hat ah haben die Frauen so viele leisten“ hier hast du zuerst „hat“ gesagt und danach hast du korrigiert „haben die Frauen“. Kannst du dazu etwas sagen? (Z76)

⁷⁶ Verweis auf die Transkription

Anzumerken ist, dass sich die Interviewerin während des Interviews bewusst zurückgehalten hat im Hinblick auf die Erwähnung von Bezeichnungen der Wortstellungsregeln⁷⁷ und die Beschreibung von Konstruktionsbildungen, um so das Verständnis und das Wissen der Lerner über die Wortstellungsregeln zu erfahren.

Das Interview wurde mit zwei Lernern, nämlich DD (weit fortgeschritten) und YY (weniger fortgeschritten), die sich im Laufe der Untersuchung als besonders offen und auskunftsfreudig erwiesen haben, zusammen durchgeführt. So bestand auch die Möglichkeit, Auskunft von Lernern in unterschiedlichen lernersprachlichen Entwicklungsstadien erhalten zu können.

Das Interview bestand aus zwei Phasen, was insgesamt etwa 40 Minuten dauerte, und wurde nach der letzten Aufnahme der Produktionsdaten auf Koreanisch durchgeführt, da die Lerner in ihrer Muttersprache naturgemäß am präzisesten und am ausführlichsten über ihre Gedanken, Gefühle, Eindrücke usw. berichten können und weniger Hemmungen zeigen, sich frei zu äußern. **In der ersten Phase** wurden DD und YY gebeten, über ihre Probleme bzw. Schwierigkeiten beim Sprechen ganz allgemein zu berichten, wobei die Lerner bewusst nicht auf das Thema „Wortstellungsregeln“ gelenkt wurden. Damit wurde beabsichtigt, festzustellen, ob der Bereich der Wortstellungsregeln für die Lerner selbst ein relevantes Problem darstellt. Überraschenderweise kamen sie sehr schnell hierauf zu sprechen. Erst nachdem das Thema Wortstellung vom Lerner selbst initiiert worden war, wurden im Interview Bemerkungen der Lerner gezielt aufgegriffen, und es wurde genauer auf das eigentliche Thema eingegangen. **In der zweiten Phase** wurde die Problematik der Wortstellungsregeln anhand von Ausschnitten aus den auf Kassette aufgenommenen Gesprächen und geplanten Fragen vertieft. Hierbei wurden einige der im Voraus geplanten spezifischen Fragen an die Lerner gerichtet (Abbildung 4-7):

⁷⁷ Regelbezeichnungen wurden von der Interviewerin selbst im weiteren Verlauf des Interviews erst dann benutzt, wenn sie von den Lernern zuvor erwähnt wurden.

Abbildung 4-7 Vorbereitete Fragen für das introspektive Interview

- *Kennt ihr eigentlich die Wortstellungsregeln?*
- *Findet ihr die deutschen Wortstellungsregeln schwierig? Und was ist daran so schwierig?*
- *Welche Regeln findet ihr schwierig?*
- *Habt ihr die Verwendung der SVO-Struktur im Weil-Nebensatz in der gesprochenen Sprache gekannt?*
- *Habt ihr gewusst, dass die Wortstellung in der Nebensatz-Konstruktion und die koreanische Grundwortstellung gewisse Ähnlichkeiten aufweisen?*
- *Habt ihr mit der Wortstellung im Englischen auch Schwierigkeiten gehabt?*
- *Ist die SV-Kongruenz schwer zu lernen?*
- *Auf welche Weise und wann habt ihr die SV-Konjugation gelernt?*

Anschließend wurden subjektiv wahrgenommene Schwierigkeiten der Wortstellungsregeln und der Vergleich der Wortstellungsregeln im Deutschen, Englischen und Koreanischen thematisiert.

4.2.2 Analyse der Interviewdaten

In der ersten Phase kamen DD und YY von sich aus relativ schnell auf Probleme mit V-ENDE und INVERSION zu sprechen, nachdem sie auch über einige andere Probleme beim Sprechen berichtet hatten. Der Umstand, dass die beiden die Problematik der Wortstellungsregeln selbst angesprochen haben, zeigt die Relevanz dieses Themas im Rahmen ihrer persönlichen Erfahrungen mit der deutschen Sprache. Der weitere Verlauf des Interviews brachte im Wesentlichen folgende Produktionsschwierigkeiten verursachende Faktoren zum Vorschein:

a) Probleme bei der Aktivierung der Regeln

Die Lerner besitzen zwar das nötige Wissen über INVERSION und V-ENDE, aber produzieren stattdessen häufig SVO-Struktur. Bei der Befragung der Lerner zeigte sich, dass sie weitgehend über die betreffenden Wortstellungsregeln Bescheid wissen (4-47 bis 4-50):

(4-47) DD: [...] ich weiß, dass das Verb eigentlich ganz ans Ende gehen muss.

(4-48) DD: Aber ich glaube, das mache ich falsch, obwohl ich es [INVERSION und V-ENDE] eigentlich weiß.

(4-49) DD: *Ja, die Grammatik kenne ich ganz genau*

(4-50) YY: *[...] wenn ich „weil“ benutze, weiß ich eigentlich schon, dass das Subjekt/ äh das Verb nach hinten entfernt wird. Aber ich weiß nicht, ob ich das immer aus Gewohnheit mache*

Dennoch scheint es so zu sein, dass ungeachtet dieser Regelkenntnis gewissermaßen automatisch und aus Sicht der Lerner „wie von selbst“ ein SVO-Mechanismus abläuft, noch bevor das Regelwissen angewandt werden kann (4-51 bis 4-54):

(4-51) DD: *[...] bei „weil“ **muss** das Verb nach dem Subjekt ganz ans Ende des Satzes gehen, aber das Verb kommt [bei mir] **einfach** direkt danach [nach dem Subjekt]*

(4-52) YY: *Das Verb ist **einfach schon da**. Wenn ich einen Nebensatz, zum Beispiel mit „weil“ gesagt habe, dann muss danach das Verb und dann das Subjekt kommen [im nachfolgenden Satz], aber dann ist es schon zu spät. Ich habe schon wieder Subjekt und dann das Verb gesagt.*

(4-53) DD: *[...] wenn ich „weil“ sage, kommt halt **einfach** Subjekt-Verb heraus.*

(4-54) DD: *Und wenn ich „weil“ sage, weiß ich zwar, dass das Verb ganz ans Ende gehen muss, aber dann kommt das Verb **einfach** direkt, so wie hier.*

Zu vermuten ist, dass der Abruf und der Einsatz von INVERSION und V-ENDE so ähnlich wie beim im Kapitel 3.3.1. in Bezug auf Edmondson (2001) diskutierten Konzept „Transfer als Überlagerung“ aufgrund der hochgradig entwickelten Anwendungsprozeduren für SVO und deren automatischer Aktivierung unterdrückt werden.

Die Anwendungsschwierigkeit bei INVERSION und V-ENDE wird vermutlich weiter verstärkt, wenn die Anwendungsprozeduren für INVERSION und V-ENDE nicht hinreichend automatisiert sind. Nach den Äußerungen der Lerner in 4-55 und 4-56 scheint die Ausführung von V-ENDE mit erhöhtem kognitiven Aufwand verbunden zu sein, das heißt, die Prozedur der Regelanwendung läuft in so hohem Maße kontrolliert ab, dass sie mehr Zeit in Anspruch nimmt und daher, wie die Monitor-Hypothese von Krashen (1976, 1977 und 1981) besagt, nur in Situationen gelingt, in denen der Lerner, anders als in der gewöhnlichen Kommunikationssituation, zeitlich nicht unter so hohem Druck steht:

(4-55) DD: Wenn ich Grammatikaufgaben gelöst habe, oder wenn ich ganz langsam gesprochen habe, zum Beispiel „weil ich blabla, Verb“, fiel mir das glaub ich nicht so schwer.

(4-56) DD: Also, in der Prüfung weiß ich das[V-ENDE] zwar, aber beim Sprechen kommt einfach alles, wie es eben kommt.

YY: Genau, beim Schreiben/

Vermutlich aus diesem Grunde kann der Lerner dazu tendieren, Konstruktionen, die V-ENDE erfordern, bewusst umgehen zu wollen. DD gab zu, dass er versucht hat, statt *Weil*-Konjunktionalsätzen solche mit *denn* zu bilden, um die Finalisierung des Verbs, deren Verarbeitung vermutlich mit erhöhter Anstrengung verbunden ist, zu vermeiden, jedoch aufgrund der Automatisierung der Verwendung der Konjunktion *weil* mit geringem Erfolg (4-57 und 4-58):

(4-57) DD: Ich versuche deshalb zwar „denn“ zu benutzen, aber an „weil“ bin ich einfach am meisten gewöhnt.

(4-58) DD: Also, wenn „weil“ oder „denn“ möglich ist, ist mir „weil“ vertrauter.

Auch der Abweichtungstyp „*S-V“ bei SVO kann als Versuch verstanden werden, durch Auslassung der Konjunktion *dass* die Anwendung der Regel V-ENDE zu vermeiden. Die Regel V-ENDE wurde aber trotzdem angewendet, was dann zur abweichenden Wortstellung führte (4-59):

(4-59) DD: gestern war sehr ich ich war sehr überrascht erstaunlich erstaunt ah ich ich glaubte niemand zu Hause war ich glaubte ah niemand war zu Hause aber ah und ja nach dem Essen deshalb habe ich deshalb habe ich alleine gegessen und nach dem Essen kommen kamen zwei Leute aus WWs WWs Zimmer WW und seine Freundin ach ich war ah das war ungefähr sieben Uhr und ich glaubte niemand zu Hau/ niemand war zu Hause

(Gestern war ich sehr überrascht. Ich dachte, niemand ist zu Hause. Deshalb habe ich alleine gegessen, aber nach dem Essen kamen zwei Leute aus WWs Zimmer, nämlich WW und seine Freundin. Das war ungefähr um sieben Uhr. Ich dachte, niemand ist zu Hause.)

b) Auffassen der Wortstellungsregeln als Umstellungsregeln, die SVO als Ausgangsstruktur des Verarbeitungsprozesses annehmen

Das Problem bei der Anwendung der Regeln scheint mit der mentalen Repräsentation der Regeln zusammenzuhängen. Anhand der expliziten Regelbeschreibung der Lerner, die sie spontan und von sich aus geäußert haben (also ohne dazu aufgefordert zu werden), kann man nachvollziehen, welche **innere Vorstellung dem Regelverständnis** und mithin auch der Regelanwendung zugrunde liegt. Demnach scheint es, dass die Lerner von **SVO als zentraler Wortstellung** ausgehen und dann daraus durch verschiedene Umformungen andere Strukturen bilden, z. B. durch Vertauschung von Subjekt und Verb⁷⁸, nachdem ein Satzteil „nach vorne geholt“ wurde (INVERSION:), oder durch „Verschieben“ des Verbs ans Ende des Satzes (V-ENDE):

INVERSION

(4-60) YY: *Jetzt ist es nicht mehr schwierig, das Adverb nach vorne zu holen und dann Verb-Subjekt zu benutzen*

(4-61) DD: *Also ich, bei „deshalb“, bei „deshalb“ mache ich es richtig, aber wenn zum Beispiel „vielleicht“ vorkommt, dann schon. Jedenfalls, mache ich oft den Fehler, wenn es darum geht, Subjekt und Verb zu vertauschen.*

V-ENDE

(4-62) DD: *[...] bei „weil“ muss das Verb nach dem Subjekt ganz ans Ende des Satzes gehen, aber das Verb kommt [bei mir] einfach direkt danach [nach dem Subjekt].*

(4-63) DD: *Ja, obwohl ich weiß, dass das Verb eigentlich ganz ans Ende gehen muss.*

(4-64) YY: *Ich merke das eigentlich auch, aber in diesem Satz habe ich das nicht gemerkt. Weil wenn ich „weil“ benutze, weiß ich eigentlich schon, dass das Subjekt/ äh das Verb nach hinten entfernt wird. Aber ich weiß nicht, ob ich das immer aus Gewohnheit mache.*

Auch bei der KLAMMER gehen die Lerner vermutlich von SVO und einer Verschiebung des Vollverbs ans Satzende aus, wobei zusätzlich offenbar die Trennung von Hilfs- bzw. Modalverb und Vollverb im Mittelpunkt der Aufmerksamkeit steht (4-65 und 4-66):

⁷⁸ Obwohl in der Linguistik sowohl SVO als auch INVERSION unter dem Gesichtspunkt der V2-Stellung in die selbe Kategorie eingeordnet werden, wird hier deutlich, dass diese Strukturen aus Sicht des Lerners völlig unterschiedliche Strukturen sind.

(4-65) DD: Wenn ich sagen würde, dass das Englische einfacher zu lernen war/ Wenn im Deutschen das Verb „haben“ oder „sein“ vorkommt/ ich meine bei der Bildung des Perfekts, wenn „haben“ oder „sein“ vorkommt, geht das Verb doch nach hinten. Aber im Englischen bleibt es direkt dran [am Hilfsverb].

(4-66) YY: Wenn man das Verb im Infinitiv sagt, geht es noch, aber wenn man Perfekt benutzen muss, ist es noch verwirrender. Dann muss man die Verbform ändern, aber wenn ich vor dem Verb so viel erzähle, dann frage ich mich „welches Verb wollte ich eigentlich sagen?“. Und wenn ich das Verb sagen will, muss ich die Verbform auch noch ändern. Also, die veränderte Verbform fällt mir nicht gleich ein, und dann denke ich „ja stimmt an dieses Verb hatte ich gedacht“, dann muss ich die Form des Verbs auch noch ändern. Also ins Perfekt. Dann muss ich das Verb ganz ans Ende stellen. Das heißt ich muss im Kopf die ganze Zeit nachdenken: also erstens, zweitens, drittens, viertens. So denke ich und dann kommen die Wörter so heraus, deshalb [denke ich], wenn ich mich korrekt ausdrücken will, so: „jetzt dies, und dann!“

Bei der Prägung der Regeln in der mentalen Grammatik könnte das L1-metasprachliche Wissen, nämlich die koreanische Bezeichnung der Regeln, ebenfalls eine Rolle gespielt haben; die Lerner wussten zwar nicht, wie diese Regeln auf Deutsch heißen, aber DD kannte die koreanischen Bezeichnungen (4-67):

(4-67) DD: Das ist doch so, oder: entweder Subjekt, dann geht das Verb ganz nach hinten, oder Subjekt-Verb-Inversion, oder Grundwortstellung. Meinst du das?

An dieser Stelle sei kurz auf die sino-koreanischen Bezeichnungen für die Wortstellungsregeln hingewiesen (vgl. An (1987: 146)):

- 정치(chǒng-ch'i: 正置): richtig/wesentlich + stellen → Grundstellung
- 도치(to-ch'i: 倒置): vertauschen + stellen → INVERSION
- 후치(hu-ch'i: 後置): hinten + stellen) → V-ENDE

Wie man sieht, neigt das hinter diesen Bezeichnungen stehende Konzept dazu, dem Lerner im Zusammenhang mit der Grundstellung die Vorstellung von „Eigentlichkeit“ zu suggerieren.

Alles in allem bleibt festzuhalten, dass es sich für den Lerner bei den Wortstellungsregeln letztlich um Umformungsregeln handelt, und für ihn das Hin- und Herschieben von Satzteilen den zentralen Prozess darstellt („Wortstellung = Umstellung“). Dies erklärt, warum DD und YY die Anwendung der Regel SVO, die wie gesehen Dreh- und Angelpunkt aller weiteren Regeln ist, als einfacher empfinden

als die Anwendung der Regeln INVERSION, KLAMMER und V-ENDE, die (für die Lerner) durch Umstellung aus SVO gebildet werden.

Interessanterweise empfinden YY und DD auch die KLAMMER als schwierige Regel, obwohl sie diese Regel zu einem durchaus hohen Grad beherrschen. Hier entsteht eine offensichtliche Diskrepanz zwischen Innenperspektive der Lerner und Außenperspektive des Forschers. Es kann angenommen werden, dass der Überbindungsprozess bis zur richtigen Anwendung der Regel KLAMMER beim Lerner zwar innerhalb eines relativ kurzen Zeitraums geschehen ist, wie wir auch bei den schwedischen Lernern in Bohnacker (2006) gesehen haben, dies aber nicht ohne Mühe stattgefunden hat.

Die Tatsache, dass die Grundwortstellung im Deutschen aus der Lernerperspektive SVO ist, steht im Widerspruch zu linguistischen Syntax-Beschreibungen in der generativen Grammatik, in der die SOV-Struktur im Deutschen als die zugrunde liegende Struktur angesehen wird, von der alle anderen Strukturen ausgehen (vgl. Linke, Nussbaumer & Portmann (2001: 121)).

c) Zusammenhang zwischen Wortstellung und Morphologie

Für die Lerner stellen die oben beschriebenen Umformungen einen komplexen Prozess dar: Von SVO ausgehend muss er für

- 1) Umstellung der Wortreihenfolge,
- 2) Zwischenspeicherung der erst später auftretenden Elemente und
- 3) morphologische Wohlgeformtheit

sorgen. Dabei kann es vorkommen, dass eine oder mehrere dieser Ebenen nicht bewältigt werden und sich der Lerner überfordert fühlt (4-68 und 4-69):

(4-68) DD: *Ja also, wenn hier das Subjekt ist, dann ist das Verb da drüben. Dazwischen sage ich dann viele Wörter und dann **vergesse ganz das Verb, das zum Subjekt passt.***

(4-69) YY: *Wenn man das Verb im Infinitiv sagt, geht es noch, aber wenn man **Perfekt** benutzen muss, ist es noch verwirrender. Dann muss man die Verbform ändern, aber **(a)wenn ich vor dem Verb so viel erzähle, (b) dann frage ich mich „welches Verb wollte ich eigentlich sagen?“**. Und wenn ich das Verb sagen will, muss ich die Verbform auch noch ändern. Also, die veränderte Verbform fällt mir nicht gleich ein, **(c) und dann denke ich „ja stimmt an dieses Verb hatte ich gedacht“**, **(d) dann muss ich die Form des Verbs auch noch ändern. Also ins Perfekt. (e) Dann muss ich das Verb ganz ans Ende stellen. Das heißt ich muss im Kopf die ganze Zeit nachdenken: also erstens, zweitens, drittens, viertens. So denke ich und dann kommen die Wörter so heraus, deshalb [denke ich], wenn ich mich korrekt ausdrücken will, so: „jetzt dies, und dann!“***

Anhand des Ausdrucks „vergessen“ (in der obigen Äußerung von DD und YY (b)) wird der Umstellungsprozess des Verbs bei V-ENDE und KLAMMER indirekt sichtbar, denn „vergessen“ bedeutet, etwas schon im Bewusstsein gehabt zu haben, in diesem Fall nämlich das Verb schon direkt nach dem Subjekt, im Sinne von SV(O), der Ausgangsstruktur. Nach der Äußerung von YY (4-69) könnte man das Szenario im Kopf des Lernalters für die Bildung von KLAMMER (Perfekt) folgendermaßen rekonstruieren⁷⁹:

- (a) [SVO] → [Ansatz zur Anwendung von KLAMMER] → **SHO**
- (b) [V semantisch?]
- (c) [V semantisch!]
- (d) [V morphologisch?] → [SHV] → [SHVpp!]
- (e) [Verschiebung von Vpp nach hinten] → **Vpp**

Zunächst unternimmt die Probandin (vermutlich von SVO ausgehend, da die Auswahl des Hilfsverbs (*sein* oder *haben*) bei der Bildung des Tempus Perfekt vom Vollverb abhängt) den Versuch, die Regel KLAMMER anzuwenden, und kommt in ihrer Realisierung bis zur Äußerung der Struktur SHO, wobei das beabsichtigte Vollverb zurückgehalten und behalten werden muss (a). Im Laufe des Formulierungsprozesses kann dieses ursprünglich beabsichtigte Verb (aus SVO) in Vergessenheit geraten (b) und muss, zunächst in seiner Bedeutung, wieder erinnert werden (c). Nun gilt es noch, ihm die richtige Form zu verleihen. Diese kann nur in Abgleichung mit dem bereits realisierten Hilfsverb gefunden werden, weshalb ein gedanklicher Rückgriff auf den Satzanfang erfolgt (d). Anschließend wird der zweite Schritt der Regelanwendung von KLAMMER (die Verschiebung des Verbs nach hinten) vollzogen und schließlich die Realisierung der Verbform, in diesem Falle Vpp (e).

Durch die Anwendung der Wortstellungsregeln bei der KLAMMER ergibt sich das **Problem der Zwischenspeicherung der Satzglieder**, die der Lerner zwar bereits im Bewusstsein hat (in der Form SVO), die aber erst später eingesetzt und ausgesprochen werden dürfen. Gespeichert werden müssen einerseits das Vollverb und andererseits das Hilfs- bzw. Modalverb für die morphologische Wohlgeformtheit des Vollverbs. Falls das Hilfs- bzw. Modalverb im Laufe des Verarbeitungsprozesses vergessen wird, kommt es zu einem Kongruenzfehler zwischen Modal-/ Hilfsverb und Vollverb (wie aus den Produktionsdaten ersichtlich). Auch bei V-ENDE ist vermutlich

⁷⁹ In Klammern stehen die gedanklichen Schritte des Lernalters, wobei die fett gedruckten Elemente die tatsächlich geäußerten Satzglieder darstellen.

Zwischenspeicherung erforderlich. Diese betrifft zum einen das Vollverb, das bis zum Satzende aufgeschoben wird, zum anderen das Subjekt, auf das wieder zurückgegriffen werden muss, um die SV-Kongruenz zu realisieren. Wenn das Verb verloren geht, entsteht der Abweichtyp „*KnS-[V]“, wenn das Subjekt vergessen wird, ein SV-Kongruenzfehler. Für beide Fälle finden sich Beispiele in den hier analysierten Produktionsdaten.⁸⁰ In diesem Sinne empfinden DD und YY die englische Wortstellung als einfacher, da ihnen hierbei nicht nur der Aufwand der Umstellung, sondern auch der zusätzliche Verarbeitungsaufwand der morphologischen Merkmale erspart bleibt, der im Deutschen durch die vergrößerte Distanz des Vollverbs zustande kommt⁸¹ (4-70 und 4-71):

(4-70) DD: ... *Wenn ich sagen würde, dass das Englische einfacher zu lernen war/ Wenn im Deutschen das Verb „haben“ oder „sein“ vorkommt/ ich meine bei der Bildung des Perfekt, wenn „haben“ oder „sein“ vorkommt, geht das Verb doch nach hinten. Aber im Englischen bleibt es **direkt dran [am Hilfsverb]**.*

(4-71) YY: *Weil alles direkt zusammen bleibt, kann man einfach alles in einem Zug der Reihe nach verändern. Danach braucht man nur das Objekt zu sagen, nach dem Objekt braucht man nicht noch einmal über das Verb nachdenken [anders als im Deutschen].*

In den obigen Äußerungen von DD und YY wird sichtbar, dass die Elemente, die eine **morphologische Kongruenz** bilden, als **eine Einheit** in der mentalen Grammatik repräsentiert sind. Die Kongruenzfehler bei KLAMMER⁸² scheinen also dadurch zustande zu kommen, dass die Verbindung zwischen Modal- bzw. Hilfsverb und Vollverb durch die weit voneinander entfernte Stellung gestört wird.

Auch INVERSION stellt die Lerner vor das Problem, dass die als zusammengehörig empfundene SV-Struktur verdreht wird. YY (4-72) hat sich über ihre SV-Kongruenzfehler in einer INVERSIONs-Struktur geäußert und weist darauf hin, dass sie die Umstellung von Subjekt und Verb verarbeitungsungünstig findet. Hierbei wird es deutlich, dass bei der Bildung der Verbmorphologie in der Verarbeitung beim Lerner in der Tat vom Subjekt ausgegangen wird.

⁸⁰ YY: *ich war sehr froh weil ich dich ich ah dich gesehen [V]* (AB20)
(Ich war sehr froh, weil ich dich gesehen habe.)

⁸¹ In diesem Sinne kann spekuliert werden, dass das Vorurteil, dass das Deutsche im Vergleich zum Englischen eine schwer zu erlernbare Sprache gilt, in der Tat auf der morphosyntaktischen Ebene im Produktionsprozess bestätigt wird.

⁸² SS: *ja aber ich **habe noch nicht die Pläne machen*** (AA213)
(Aber ich habe noch keine Pläne gemacht.)

- (4-72) YY: *Früher habe ich alles im Singular ausgedrückt, aber jetzt probiere ich auch den Plural mal aus, also wenn ich so eine Abwechslung/ Also ja, was mir am Deutschen nicht gefällt ist, dass man zuerst das Verb sagen und dann das Subjekt einwerfen muss/ [...] Wenn man zuerst das Subjekt einwirft und dann an das Verb denkt/ Weil das Verb sich verändert, kann man denken, ah, ich muss das Verb so und so verändern, aber weil man wieder zum Verb zurückkommen und die Form ändern muss, nachdem man das Verb schon eingeworfen hat [gibt es ein Problem].*

Mit anderen Worten, dadurch dass bei der Anwendung von KLAMMER, V-ENDE und INVERSION für den Lerner zusammenhängende Sinneinheiten auseinander gerissen werden, nämlich Hilfs- bzw. Modalverb und Vollverb bei KLAMMER, Subjekt und Verb bei V-ENDE und durch deren Vertauschung bei INVERSION, wird die Einhaltung der morphologischen Wohlgeformtheit erschwert. So scheint es, dass Wortstellungen und morphologische Phänomene bei der Produktion eng miteinander verbunden sind.

c) Intralingualer prozeduraler Transfer

Offenbar scheinen sich die Anwendungsprozeduren der jeweiligen Regeln gegenseitig zu beeinflussen, so dass sie zu Fehlern führen, und zwar dann, wenn sie einen gewissen Automatisierungsgrad erreichen. So kann es z. B. sein, dass INVERSION an Stelle von V-ENDE und SVO benutzt wird, wenn sie schon einigermaßen sicher beherrscht wird

(4-73):

- (4-73) YY: *Ja, ich glaube, das mache ich oft. Ich glaube, habe ständig das Gefühl, dass das Verb vorkommen muss, wenn ich irgendetwas vorne hinstelle, zum Beispiel „weil“.*

Anzumerken ist hierbei, dass es sich hier nicht um das Abrufen nicht beabsichtigten zielsprachlichen Wissens aufgrund mangelnder Automatisierung der Anwendungsprozeduren für das relevante zielsprachliche Wissen handelt, sondern um die Aktivierung anderen zielsprachlichen Wissens durch zunehmende Automatisierung für dieses Wissen zuständiger Anwendungsprozeduren. Dies bedeutet, die zunehmende Automatisierung der Anwendungsprozeduren für einen bestimmten Wissensbestand unterdrückt den reibungslosen Ablauf der Anwendungsprozeduren für den anderen Wissensbestand. Dies kann dann als intralingualer prozeduraler Transfer im Sinne einer Überlagerung bezeichnet werden.

d) Kompliziertheit der Wortstellungsregeln als Problem auf der Ebene des Wissens

Es scheint, dass die Lerner nicht nur mit der Verfügbarkeit der Regeln Probleme haben, sondern auch damit, einzuordnen, wann welche Regel vorkommt, was vor allem in weniger fortgeschrittenen Stadien ein Problem zu sein scheint. So vermittelt YY den Eindruck, dass sie durchaus weiß, welche Wortstellungsregeln das Deutsche kennt, sich aber nicht sicher ist, wann welche Wortstellung verwendet wird, genauer gesagt, welche Konjunktionen welche Struktur verlangen (4-74 und 4-75):

(4-74) YY: *Also, wenn „deswegen“ und „deshalb“ vorkommt, beim Sprechen bin ich mir dann nicht immer ganz so sicher.*

(4-75) YY: *Man sagt „obwohl“, dann Verb, dann Subjekt ganz nach hinten/ kein Subjekt, dann das Verb ganz nach hinten. Ich glaube, ich bringe die Wortstellung je nach Konjunktion ab und zu mal durcheinander.*

DD und YY empfinden die deutschen Wortstellungsregeln als schwer erlernbar, da sie ihnen nicht einheitlich erscheinen. Dazu kommen die Bedeutungsähnlichkeiten zwischen einigen Konjunktionen, die aber unterschiedliche Wortstellungen verlangen, wie z. B. *weil*, *deshalb* und *denn*. Aus den Äußerungen von YY (4-76) und DD (4-77) wird erkenntlich, dass sie die Wortstellungsregeln als rein grammatische Verfahren für semantisch identische (in diesem Falle „begründende“) Konjunktionen verstehen:

(4-76) YY: *Abgesehen von indirekt oder direkt, sind alle Verben/ also das heißt auch nicht, dass das Verb in allen Fällen nach hinten geht. Manchmal/ Wie heißt das nochmal? Es kommt Inversion oder ganz/ wie sagt man das? Es gibt Fälle, wo das Verb nach hinten geht [...] Als ich angefangen habe Deutsch zu lernen, da kam immer nur Subjekt-Verb-Stellung vor. Bei allem, was wir gelernt haben. Also am Anfang des Deutschunterrichts. Aber, ich glaube wir haben die Veränderung der Wortstellung gelernt, als wir „weil“, „deshalb“ und „denn“ gelernt haben. Bei „deshalb“ steht VS, bei denn steht SV. So haben wir die drei Varianten gelernt, aber die sind sich doch ziemlich ähnlich.*

(4-77) YY: *Die Bedeutung ist genau gleich, aber die Stellung des Verbs ist immer anders. Da fängt man dann an, das alles durcheinander zu bringen, wenn ich nur „weil“ gelernt hätte, würde ich das Verb einfach immer ans Ende verschieben.*

In ihren Äußerungen kamen die grammatischen Termini Hauptsatz und Nebensatz weder auf Koreanisch noch auf Deutsch vor, sondern INVERSION und V-ENDE wurden immer anhand bestimmter Konjunktionen, mit konkretem Beispiel und Beschreibung der Wortstellung ausgedrückt und erklärt. Einerseits könnte dies daran liegen, dass den Lernern einfach das metasprachliche Wissen fehlt, andererseits könnte es aber auch sein, dass sie einfach davon ausgehen, dass man die jeweilige Struktur von

Fall zu Fall einfach auswendig lernen muss (z. B. Relativsatz: V-ENDE, indirekte Frage: V-ENDE, *deshalb*: INVERSION, *weil*: V-ENDE, *denn*: SVO usw.). Solche Unsicherheiten in Bezug auf das Regelwissen (insbesondere mit Konjunktionen) können zur Vermeidung entsprechender Strukturen verleiten, was zusätzlich wiederum dazu führt, diese Strukturen als noch schwieriger anzusehen. So findet YY die Regel INVERSION nach adverbialer Konjunktion (z.B. *deshalb*) schwieriger als V-ENDE, wobei sie INVERSION nach vorangestellten Adverbien als eher einfach ansieht:

(4-78) YY: *Jetzt ist es nicht mehr schwierig, das Adverb nach vorne zu holen und dann Verb-Subjekt zu benutzen*

(4-79) YY: *Also, wenn „deswegen“ und „deshalb“ vorkommt, beim Sprechen bin ich mir dann nicht immer ganz so sicher.*

(4-80) YY: *Man sagt „obwohl“, dann Verb, dann Subjekt ganz nach hinten/ kein Subjekt, dann das Verb ganz nach hinten. Ich glaube, ich bringe die Wortstellung je nach Konjunktion ab und zu mal durcheinander.*

So scheint bei YY das Wissen über die Kategorisierung (adverbialer und subordinierender) Konjunktionen sehr instabil repräsentiert zu sein, so dass sie sich jedes Mal bewusst damit auseinandersetzen muss, bevor sie eine solche Struktur bildet (4-81). Dies scheint dann dazu zu führen, dass in der Alltagskommunikation, wo meistens kein Spielraum für solche bewussten Überlegungen gegeben ist, die Verwendung einiger problematischer Konjunktionen vermieden wird (4-82):

(4-81) YY: *Bei mir geht das ganz gut. Das steht ganz klar fest, dass man das Verb sagen muss, wenn man das Adverb zuerst benutzt, aber wenn ich „weil“ oder „deshalb“ benutze, dann muss ich im Kopf noch einmal mehr nachdenken*

(4-82) YY: *„Deshalb“ benutze ich kaum, „deswegen“ auch nicht.*

e) Die Rolle der L1

Der Umstand, dass die Lerner SVO-Struktur ohne Schwierigkeiten verarbeiten, V-ENDE und KLAMMER aber Probleme bereiten, steht im Gegensatz zur Kontrastiv-Hypothese, der zufolge man erwarten müsste, dass koreanische Lerner mit der SVO-Struktur Lernschwierigkeiten haben, und die Struktur, die eine finale Stellung des Verbs enthält, eine Lernerleichterung bedeuten sollte. Hierbei entsteht die Frage, welche Rolle bei den Lernern dann die L1 beim Erlernen der zielsprachlichen Syntax gespielt hat. Die Interviewdaten ergaben, dass die L1 zumindest auf der Ebene des Wissens keine große

Rolle spielt. DD und YY nehmen das Deutsche und das Koreanische als so derartig grundverschiedene Sprachen wahr, dass sie nicht einmal auf die Idee kamen, das Deutsche mit dem Koreanischen zu assoziieren (4-83 und 4-84). Die Ähnlichkeiten zwischen der koreanischen Wortstellung und V-ENDE im Deutschen hatte DD erst wenige Tage vor unserem Interview bemerkt und dies erst durch Hinweis einer Bekannten (4-83). YY wurde sich erst während unseres Interviews dieser strukturellen Ähnlichkeiten bewusst (4-84):

- (4-83) DD: Ich habe immer geglaubt, dass es für uns deshalb so schwer ist, Deutsch zu lernen, weil die Wortstellung in beiden Sprachen völlig anders ist. Aber vor ein paar Tagen/ [...] Das liegt etwa zwei Wochen zurück. Da kam FF [nach Hamburg], und wir haben zusammengesessen, und da hat sie einmal gesagt, dass man erklären kann, wie die Wortstellung im Koreanischen ist, dadurch dass die Wortstellung im Koreanischen und die Wortstellung im Dass-Satz gleich sind. Da habe ich das zum ersten Mal gemerkt. [...] [Ich wusste ich das] überhaupt nicht. Bis dahin habe ich immer gedacht, dass die Wortstellung im Deutschen und im Koreanischen völlig verschieden ist. [...]
- YY: Das [die Ähnlichkeit zwischen koreanischer Grundwortstellung und V-ENDE] habe ich eben erst bemerkt. Ich denke da gerade noch weiter drüber nach. Ich hab gerade gedacht, „Ja stimmt, tatsächlich!“ [...] Also, ich glaube, das liegt an dem Vorurteil, dass die Wortstellung im Deutschen und im Koreanischen völlig anders sei. Und im Englischen auch.

- (4-84) YY: [...] dass das einfach eine andere Sprache sei. Deshalb habe ich das glaube ich nicht mit dem Koreanischen assoziiert.

Dieses Beispiel zeigt die Bedeutung der „subjektiv wahrgenommenen Transferierbarkeit“ (Kellerman (1986)), die den möglichen Transfer aus der L1 beim Fremdsprachenerwerb beeinflusst. Dass DD die Wortstellungen der beiden Sprachen als völlig unterschiedlich wahrgenommen hat (4-83), könnte darauf hindeuten, dass der Lerner beim Vergleich der Struktur der Sprachen von der subjektiv als Grundwortstellung wahrgenommenen Struktur ausgeht: also im Englischen und Deutschen von SVO und im Koreanisch von SOV.

f) Problem der Wahrnehmung tatsächlich realisierter Umgangssprache

Bis hierhin blieb offen, ob die in den Produktionsdaten häufig zu findende „weil +SV-“-Struktur eine bewusst eingesetzte Vermeidungsstrategie oder einfach eine ungewollte Abweichung von V-ENDE ist, weil in der Alltagskommunikation diese Struktur schließlich durchaus häufig verwendet wird. Die Befragung der Lerner ergab nun, dass ihnen bis zu diesem Zeitpunkt die im Deutschen durchaus übliche

umgangssprachliche Form „weil + SV-“ nicht bewusst aufgefallen war, obwohl sie bereits fast ein Jahr lang in Deutschland waren (4-85 und 4-86):

(4-85) DD: *Aber, auch wenn ich das [weil+SV] schon mal gehört hätte/*⁸³

YY: *[...] würde ich denken, dass es falsch ist, wenn ich das bemerke, würde ich denken, das ist falsch. Aber beim Hören merke ich das glaube ich nicht.*

(4-86) DD: *Aber wie in dem Satz, wo ich gesagt habe, „weil“ Pause „ich hab keine Familie in Seoul“/ Aber darauf habe ich nicht so geachtet.*

Der Grund, warum den beiden Lernern die in der Alltagskommunikation häufig vorkommende Struktur nicht aufgefallen ist, dürfte kaum an mangelndem Kontakt mit Deutschen gelegen haben, da die beiden im ersten Semester im Studentenwohnheim und im zweiten Semester ihres Aufenthalts jeweils in einer Wohngemeinschaft wohnten, so dass sie nach ihren eigenen Angaben viel Kontakt mit Deutschen hatten. Es zeigt sich deutlich, dass es in realen Kommunikationssituationen in erster Linie um den Kommunikationsinhalt geht und nicht so sehr um die sprachliche Form. Zudem scheint das explizite Wissen des Lerner über die Wortstellung in Nebensätzen dafür zu sorgen, dass eigene Hypothesenbildungen des Lerner über die Zielsprache nicht mehr unbedingt nötig sind und sie einfach fest von ihrem erlernten Wissen ausgehen.

Fazit: Interpretation der qualitativen Analyse der Produktionsdaten auf der Grundlage der Interviewdaten

Die Ergebnisse der qualitativen Analyse der Produktionsdaten können nun auf der Grundlage der Interviewdaten wie folgt interpretiert werden:

- 1) Abweichungen bei INVERSION in Aussagesätzen und bei V-ENDE in Nebensätzen scheinen bedingt zu sein einerseits durch **Aktivierungsschwierigkeiten der Regel** (d.h. der Lerner weiß zwar die Regel, kann diese aber in der Produktion nicht anwenden), was wiederum einerseits aufgrund der **hochgradig entwickelten Anwendungsprozeduren für SVO** und der infolge derer entstehenden Unterdrückung der Aktivierung von INVERSION und V-ENDE und andererseits aufgrund der **kontrollierten Anwendungsprozeduren bei INVERSION und V-ENDE** verursacht wird.

⁸³ Der von DD begonnene Satz wurde von YY aufgegriffen und zuende geführt.

Abweichungen bei INVERSION in Aussagesätzen und bei V-ENDE in Nebensätzen scheinen andererseits auf nicht stabilen **Wissensbeständen** zu beruhen (d.h. der Lerner kennt zwar verschiedene Strukturtypen, aber weiß nicht genau, in welchem Fall welche Struktur benötigt wird), vor allem beim Lerner im weniger fortgeschrittenen Stadium.

- 2) Der am häufigsten aufgetretene **Abweichtungstyp** bei INVERSION in Aussagesätzen und bei V-ENDE in Nebensätzen weist jeweils die **SVO-Struktur** auf, was durch intralingualen prozeduralen Transfer verursacht zu werden scheint, d.h. die zielsprachliche SVO wird durch automatisierte Anwendungsprozeduren ungewollt beim Wortumstellungsprozess aktiviert. Hierbei scheint das Regelverständnis des Lerners (d.h. die aus SVO ausgehenden Umformungen) diesen intralingualen prozeduralen Transfer zu begünstigen.
- 3) Die Wortumstellungsverfahren in der Produktion verlangen von den Lernern offenbar großen kognitiven Aufwand, so dass die Lerner **alle Wortstellungsregeln** (KLAMMER, INVERSION und V-ENDE) **außer SVO als schwer erlernbar empfinden**.
- 4) Hierbei scheint der im Produktionsprozess entstehende **kognitive Aufwand durch das Zusammenspiel von der Wortumstellung und der Verbmorphologie verursacht** zu werden, d.h. Wortstellung und Verbmorphologie scheinen dergestalt eng zusammenzuhängen, dass im Falle der erfolgreichen Bildung der Verbflexionsmorpheme in der KLAMMER-Konstruktion (nämlich die Auswahl von Infinitiv oder Partizip Perfekt des Vollverbs) und in der INVERSION-Konstruktion in Aussagesätzen sowie in der V-ENDE-Konstruktion in Nebensätzen (nämlich SV-Kongruenzflexionsmorphem) die Wortstellungen leiden (die Adjazenzstellung⁸⁴ statt KLAMMER und die SVO-Struktur statt INVERSION und V-ENDE). Umgekehrt treten im Falle der erfolgreichen Anwendung der Wortstellungsregeln häufig Fehler an der Verbmorphologie auf.

⁸⁴ Z.B. *Ich habe gegessen ein Brot.**

Fazit zum Kapitel 4:

Die qualitative Analyse der Produktionsdaten und die Analyse der Interviewdaten bei fünf koreanischen Lernern deuten darauf hin, dass Produktionsschwierigkeiten in Bezug auf die deutschen Wortstellungsregeln, vor allem INVERSION und V-ENDE, die aus der quantitativen Analyse als diejenigen Regeln gelten, die am meisten Schwierigkeiten bereiten, sowohl auf der Ebene des Wissens als auch, aber noch stärker auf der Ebene der Kontrolle verursacht werden:

- 1) Die Produktionsschwierigkeit scheint auf der Ebene des Wissens damit verbunden zu sein, dass das Wissen über Wortstellungsregeln, insbesondere darüber, wann welche Struktur verwendet wird, beim Lerner instabil repräsentiert ist.
- 2) Auf der Ebene der Kontrolle über das Wissen in der Anwendung bezieht sich die Produktionsschwierigkeit einerseits auf die Aktivierung der Regel, andererseits auf den Einsatz der Regel:
 - Die Aktivierung der Regel, vor allem INVERSION und V-ENDE, wird einerseits dadurch erschwert, dass die Anwendungsprozeduren bei INVERSION und V-ENDE zur automatischen Aktivierung noch nicht ausreichend automatisiert sind, andererseits dadurch, dass die hochgradig automatisierten Anwendungsprozeduren bei SVO die Aktivierung von INVERSION und V-ENDE unterdrücken.
 - Auch wenn die relevante Regel (z.B. INVERSION oder V-ENDE) in der Produktion aktiviert wird, gelingt dem Lerner oft nicht, Wörter gemäß der Regel zu positionieren, wie die Abweichungstypen zeigen, die auf Mischstrukturen (aus jeweiliger Regel und SVO) hinweisen. Solche Abweichungstypen lassen vermuten, dass die Produktionsschwierigkeit auch in der Anwendung der Regel während des Produktionsprozesses begründet liegt.

5 Entstehung des syntaktischen Spannungsfeldes - Ein psycholinguistisches Konzept zur Erklärung der Produktionsschwierigkeiten in Bezug auf (deutsche) Wortstellungsregeln

Aus dem vorigen Kapitel wurde deutlich, dass die Produktionsschwierigkeit nicht allein auf das Wissensproblem (also das Problem, dass der Lerner nicht genau weiß, wann welche Struktur benötigt wird) reduziert werden darf, sondern sich vielmehr – vor allem bei fortgeschrittenen Lernern – auf die Kontrolle-Entwicklung bezieht, also auf das Problem, dass der Lerner zwar über das relevante Regelwissen verfügt, es aber in der Produktion nicht anwenden kann.

Daraus ergibt sich in der zukünftigen Vermittlung der Wortstellungsregeln die Notwendigkeit, durch geeignete didaktische Maßnahmen sowohl die Entwicklung der Ebene des Wissens als auch die der Ebene der Kontrolle zu fördern. Zur Reduzierung der Produktionsschwierigkeiten, die auf der Ebene des Wissens verursacht werden, wurde in der Vermittlung und in Lehrwerken bislang versucht, die Regeln durch konkrete didaktische Maßnahmen (z.B. durch anschauliche Regelpräsentation oder lernfördernde Regelvermittlungsmethoden wie induktives entdeckendes Lernen) und ferner durch die Vermittlung von Strategien, die zum besseren Behalten der Regel genutzt werden können (z.B. „Eselsbrücken“) verständlicher und behaltensfördernd zu vermitteln. Die Förderung der Entwicklung auf der Ebene der Kontrolle scheint mir aber in der bisherigen Vermittlung eher vernachlässigt worden zu sein, sieht man einmal davon ab, dass die Lerner die Regelanwendung üben, indem sie verschiedene Übungen bzw. Aufgaben lösen – in der eher vagen Hoffnung, dass die Kontrolle über die Regel dann schon irgendwann allmählich gewonnen werden wird.

Meine Erfahrung sowohl als DaF-Lernerin als auch als DaF-Lehrerin zeigt aber, dass die Entwicklung der Kontrolle vor allem in Bezug auf V-ENDE trotz intensiver Übung im Fremdsprachenunterricht auch mit Einsatz von Sprachlaborübungen bei fast jedem DaF-Lerner nur schleppend vorankommt. Mir scheint, dass das bloße Üben der Anwendung der Regel anhand verschiedenen Aufgabentypen, die lediglich in Bezug auf den Grad der Lösungssteuerung variieren, also im Hinblick darauf, wieviel Spielraum der Lerner erhält, um die mögliche Lösung mit eigenem Inhalt produktiv zu gestalten, allein nicht genügt. In der vorliegenden Arbeit wird daher versucht, didaktische Möglichkeiten zur gezielten Förderung der Kontrolle-Entwicklung im

Fremdsprachenunterricht zu entwickeln. Um solche gezielten Unterrichtsmaßnahmen entwickelt zu können, soll zunächst auf der Grundlage der Entwicklungsaspekte, die in den vorangegangenen Kapiteln identifiziert wurden, der Frage nachgegangen werden, was genau die Aktivierung und den Einsatz der bestimmten Regeln in der Produktion erschwert, d.h. warum einige Regeln in der Produktion einfach zu aktivieren und einzusetzen sind, während andere große Schwierigkeiten bereiten.

In der Abbildung 5-1 sind die wesentlichen Punkte zusammengefasst, die aus den in den vorangegangenen Kapiteln vorgenommenen jeweiligen Analysen, nämlich 1) quantitative und 2) qualitative Analyse der Produktionsdaten sowie 3) Analyse der Interviewdaten, hervorgingen:

Abbildung 5-1 Aspekte der lernersprachlichen Entwicklung in Bezug auf die deutschen Wortstellungsregeln

H: Hilfs-bzw. Modalverb
X: Vorangestellter Satzteil
Kn: Subordinierende Konjunktion

Regel (Produktionsreihenfolge)	Regelanwendungs-korrektheitsgrad	Am häufigsten identifizierter Abweichungstyp	Vom Lerner subjektiv empfundener Schwierigkeitsgrad
1. SVO	hoch	(/) ⁸⁵	einfach
2. ADVERB-VORN	/	/	/
3. KLAMMER	hoch	*SHVO-	schwer
4. Aussage-INVERSION	relativ niedrig	*XSVO-	schwer
5. V-ENDE	niedrig	*KnSVO-	schwer

a) SVO als am wenigsten und V-ENDE am meisten Produktionsprobleme bereitende Struktur

In allen Studien, die mir bislang bekannt sind, hat sich erwiesen, dass **SVO** unter allen im Deutschen möglichen Strukturen diejenige Struktur ist, die bei den meisten Lernern unabhängig von verschiedenen in der Sprachentwicklung als wichtig geltenden Faktoren (z.B. L1, Alter und Entwicklungskontext (gesteuert/nicht-gesteuert), usw.) nicht nur **am ehesten** zur richtigen Produktion kommt (auch bei türkischen Kindern in der Studie von Habertzettl (2005) in Bezug auf Kopula-Konstruktion), sondern die auch

⁸⁵ Bei SVO wurden z. B. in der Studie von Lee (2004) zwar auch abweichende Äußerungen in der Produktion beobachtet, nämlich (*KVS- und *S-V), aber da sie nur sehr selten auftreten, werden diese Abweichungstypen nicht in der Analyse mitberücksichtigt.

im **Anwendungsgrad**, der die Entwicklung der Kontrolle widerspiegelt, sehr **hoch** liegt. Außerdem waren Abweichungen zu dieser Struktur in der mündlichen Produktion kaum zu beobachten. Abweichungen scheinen erst in einer weit fortgeschrittenen Phase vereinzelt aufzutreten. Interessant ist auch, dass die am häufigsten produzierten **Abweichtypen** bei Aussage-INVERSION, V-ENDE und auch KLAMMER (in Form von SV(H+V)O) alle die Struktur **SVO** aufweisen, so dass man vermuten kann, dass der Lerner in der Verarbeitung bei der Produktion zu SVO neigt. Diese Verarbeitungsweise scheint in bestimmten Fällen ein Transfer aus dem Englischen zu sein (z.B. bei den schwedischen Lernern mit Englischkenntnissen in der Studie von Bohnacker (2006), wobei sie in anderen Fällen aber nicht als Transfer aus dem Englischen interpretiert werden kann (z. B. bei den türkischen Studenten in der Studie von Cedden & Aydın (2007), deren erste L2 Deutsch ist). Schließlich nehmen Lerner SVO in der Tat als **die einzige einfach zu erlernende Struktur** wahr (Lee (2004)). So deutet alles darauf hin, dass **SVO die am wenigsten bzw. kaum Probleme bereitende Struktur in der mündlichen Produktion** ist.

Dagegen scheint **V-ENDE** die Struktur zu sein, die dem Lerner in der mündlichen Produktion **am meisten Probleme** bereitet. V-ENDE kommt nicht nur bei allen Lernern **am spätesten** zur Produktion, sondern ihr **Anwendungsgrad** bleibt bei manchen Lernern im Vergleich zu anderen Regeln auch sehr **niedrig** und steigt im Laufe der lernersprachlichen Entwicklung nur **langsam**. Dementsprechend empfinden Lerner V-ENDE als eine **schwer** zu erlernende Regel. So gesehen scheint die mit V-ENDE verbundene Produktionsschwierigkeit auch **unabhängig von sonstigen Faktoren** bei allen Lernern gleichermaßen zu bestehen.

b) Produktionsschwierigkeit aufgrund der Sprachstruktur an sich

Zu fragen ist nun, warum SVO in der mündlichen Produktion die am einfachsten zu verarbeitende Struktur, V-ENDE dagegen diejenige Struktur ist, die am meisten Probleme bereitet. Um die Gründe dafür zu finden, kann zunächst am Beispiel von V-ENDE ein kleines Gedankenspiel unternommen werden: Wenn diese Wortstellung für alle Lerner unabhängig von verschiedenen Faktoren (L1, Alter und Entwicklungskontext) die schwierigste Regel in der Produktion ist, kann der Grund dafür nur in der Sprachstruktur selbst zu finden sein.

c) Morphosyntaktische Besonderheiten an V-ENDE

Man kann nun fragen, was denn das Besondere an der Nebensatzwortstellung ist. Die Antwort lautet: **Das Verb steht am Ende des Satzes**. Heißt das nun, dass dann allein diese Endstellung des Verbs die Produktionsschwierigkeiten bereitet? Dies scheint tatsächlich nicht so zu sein, denn die Wortstellung KLAMMER, bei der das Verb (in diesem Fall das Vollverb) ebenfalls am Satzende steht, kommt im Vergleich zu Aussage-INVERSION oder V-ENDE meistens früh zur Produktion, und auch die Kontrolle über sie wird im Vergleich zu den Fällen von INVERSION und V-ENDE wesentlich rascher erlangt. (Dies zeigt sich auch bei den schwedischen Deutschlernern ohne Englischkenntnisse in der Studie von Bohnacker (2006), obwohl sie anfänglich mit KLAMMER in der Produktion mehr Schwierigkeiten hatten als mit INVERSION.). Außerdem produzieren Lerner im Alltagsgespräch oft Vinf-FINAL, also Äußerungen wie „*Heute (ins) Kino gehen*“ anstatt zu sagen: „*Ich werde heute ins Kino gehen.*“ Hier steht das Verb auch am Ende. Solche Reduzierungen werden aber, wie ich bereits im Kapitel 3.3.2 in Bezug auf Clahsen & Muysken (1986) und Lee (2004) erwähnt habe, interessanterweise von den weniger fortgeschrittenen Lernern bevorzugt. Darüber hinaus zeigt sich, dass in anderen sprachlichen Entwicklungskontexten, z. B. beim Erlernen von Japanisch oder Koreanisch – die zwar eine relativ freie Wortstellung erlauben, aber als deren Grundwortstellung SOV gilt – auch Lerner mit der L1 Englisch (eine SVO-Sprache) keine Probleme mit der Wortstellung haben (Huter (1997) und Kawaguchi (2002)). Allerdings ist an dieser Stelle zu fragen, ob man V-ENDE in den deutschen Nebensätzen und die Wortstellung im Japanischen oder Koreanischen einfach als SOV-Wortstellung gleichsetzen kann, wie dies in der Syntaxanalyse in der Linguistik oft geschieht. Übersehen werden hierbei meines Erachtens oft die morphosyntaktischen Besonderheiten des Deutschen als flektierende Sprache. Denn im Deutschen steht das Verb im Nebensatz nicht nur am Ende, sondern es muss auch nach den Merkmalen des Subjekts (nämlich Person und Numerus) konjugiert werden, was im Japanischen oder Koreanischen nicht der Fall ist. Somit kann man festhalten, dass der wichtige Punkt bei V-ENDE im Deutschen nicht einfach die Endstellung des Verbs, sondern die **Endstellung des finiten Verbs** ist.

d) Grund der Produktionsschwierigkeit bei der Endstellung des finiten Verbs

Die nächste Frage lautet dann: Warum bereitet die Endstellung des finiten Verbs bei V-ENDE in der mündlichen Produktion so große Probleme, während die Endstellung des

nicht-finiten Verbs in KLAMMER keine besonders großen Schwierigkeiten macht und bei Vinf-FINAL sogar als Erleichterung in der Verarbeitung interpretiert werden kann? Meines Erachtens kann die Antwort in Bezug auf den im Kapitel 4 angenommenen **Zusammenhang zwischen Wortstellung und Morphologie** gefunden werden, der aus der qualitativen Analyse der Produktionsdaten und aus der Analyse der Interviewdaten in der Studie von Lee (2004) hervorgeht. Wortstellung und Verbmorphologie in der lernersprachlichen Entwicklung in Bezug auf die deutschen Wortstellungsregeln scheinen insofern eng zusammen zu hängen, als bei der mündlichen Produktion von Nebensätzen im Falle der erfolgreichen Bildung der Verbflexionsmorpheme (nämlich SV-Kongruenzflexionsmorpheme) die Wortstellung leidet (die SVO-Struktur statt V-ENDE). Umgekehrt treten im Falle einer erfolgreichen Anwendung der Wortstellungsregeln häufig Fehler der Verbmorphologie auf.

e) Starke morphosyntaktische Verbindung zwischen Subjekt und Verb aufgrund der SV-Kongruenz

Anzunehmen ist hierbei, dass im Deutschen aufgrund der SV-Kongruenz eine starke morphosyntaktische Verbindung zwischen Subjekt und Verb besteht und zwar **in der Form „SV-“** (Verb direkt nach dem Subjekt), weil die Verarbeitung hierbei immer vom Subjekt ausgeht, das die für die Auswahl der Verbflexionsmorpheme ausschlaggebenden Merkmale, d.h. Numerus und Person, trägt. Dagegen hängen im Japanischen und Koreanischen und auch in lernersprachlichen Äußerungen mit der Vinf-FINAL-Struktur das Subjekt und das Verb nur semantisch, nicht aber morphologisch miteinander zusammen. Außerdem wird das Subjekt im Japanischen und im Koreanischen sowohl in der mündlichen als auch in der schriftlichen Kommunikation häufig nicht explizit realisiert, wenn es aus dem Kontext erschließbar ist.

5.1 Verarbeitungseinheiten aus psycholinguistischer Sicht

Wie bereits Schlegel (1818) mit den Begriffen „analytisch“/„synthetisch“ differenziert, werden grammatische Bestimmungen in Sprachen auf unterschiedliche Weise realisiert. Als synthetisch wird die Realisierung bezeichnet, wenn ein grammatisches Konzept in einem Wort mit dem Inhalt des Wortes integriert realisiert wird, wie z.B. die Verben in agglutinierenden Sprachen oder die Bildung des Präsens im Deutschen (*Ich geh-e*),

wohingegen bei der analytischen Realisierung ein grammatisches Konzept auf mehrere Wörter verteilt ist, wie bei der Bildung des Futur im Deutschen (*Ich werde gehen.*) (vgl. Hentschel & Weydt (2003: 94)).

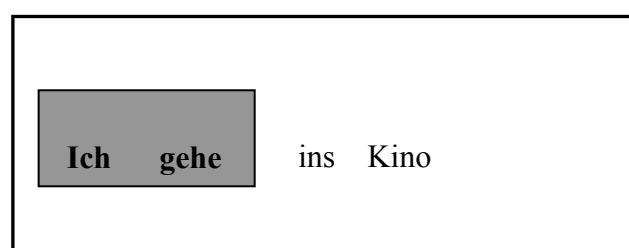
Bei der Sprachproduktion müssen im Falle der analytischen Realisierung des grammatischen Konzepts, wie bereits in Pienemann (1998) diskutiert wurde, zur grammatischen Wohlgeformtheit bestimmte grammatische Merkmale bzw. Informationen von einem Satzelement zum anderen weitergegeben werden („feature unification“ in Pienemann, Di Biase, Kawaguchi & Håkansson (2005: 141)). Anzunehmen ist, dass bei der Weitergabe der Informationen zwischen den ein bestimmtes Grammatikkonzept tragenden Elementen bzw. Wörtern bestimmte **Verarbeitungseinheiten** entstehen, in denen diese Elemente bzw. Wörter eng miteinander verbunden werden.

In Bezug auf die Produktion der deutschen Wortstellungsregeln sind zwei Arten der in der oben dargestellten Weise entstehenden Verarbeitungseinheiten als relevant zu betrachten, nämlich die SV-Einheit (aus dem Subjekt und dem Verb gebildete Einheit) und die „Modal-/Hilfsverb-Vollverb“-Einheit (aus dem Hilfs- bzw. Modalverb und dem Vollverb gebildete Einheit):

a) SV-Verarbeitungseinheit

Wie aus dem obigen Gedankenspiel hervorgeht, kann angenommen werden, dass im Deutschen dadurch, dass die Realisierung des grammatischen Konzepts „Subjekt“ im Satz analytisch im Sinne von Schlegel (1818) auf zwei Wörter bzw. Stellen verteilt erfolgt (lexikalische Realisierung des Subjekts einerseits und morphologische Realisierung am Verb andererseits), **das Subjekt** und **das Verb** in der Verarbeitung bei der Produktion eine Einheit bilden, in der **das Verb** dazu neigt, **unmittelbar hinter das Subjekt** positioniert zu werden wie in der Abbildung 5-2:

Abbildung 5-2 SV-Verarbeitungseinheit



Für den Lerner ist die Bildung des SV-Kongruenzmorphems am Verbstamm einfach, wenn das Subjekt, das für eben diese Verbindung entscheidend ist, direkt vor dem Verb steht. So ist die Wortstellung SVO, genauer gesagt „SV-“, für den Lerner zur Verarbeitung in der Produktion am günstigsten und wird daher am frühesten automatisiert. Dies ist vermutlich der Grund, warum die „SV-“-Struktur vom Lerner als Grundwortstellung empfunden wird und die anderen Wortstellungsregeln vom Lerner als Umstellungsregeln der „SV-“ Struktur aufgefasst werden. Aufgrund dieses Vorteils in der Verarbeitung bei der Produktion wird dann die Anwendung der „SV-“-Struktur ohne große Probleme schnell automatisiert und auch bei der Anwendung anderer Regeln ungewollt aktiviert, selbst wenn der Lerner die Regel (Verb ans Ende) sehr wohl kennt. Dies kann dann zu Abweichungen führen, bei denen INVERSION und V-ENDE vollständig durch „SV-“ ersetzt werden („*XSV-“ bei INVERSION und „*KnSV-“ bei V-ENDE) (siehe Kapitel 4.1.):

- *XSV-: *Eigentlich du wohnst in Hamburg.*
- *KnSV-: *Wenn ich habe ein Problem, ...*

Die Ergebnisse von Håkansson (1997) und Håkansson, Pienemann & Sayehli (2002), die zeigen, dass INVERSION für schwedische DaF-Lerner im Anfangsstadium nicht selbstverständlich eine Lernerleichterung bedeutet, obwohl das Deutsche und das Schwedische diese Struktur gemeinsam haben, und sie eher zur Produktion von „*XSV-“, tendieren, können dahingehend interpretiert werden, dass die SV-Kongruenz die Anwendung der INVERSION in der Produktion erschwert. (Denn die morphologischen Formen im Deutschen müssen, wie Håkansson, Pienemann & Sayehli (2002) auch erwähnen, auch die schwedischen Lerner neu lernen, wodurch auch für sie eine starke Verbindung zwischen dem Subjekt und dem Verb entsteht.) Auch die Beobachtung von Gunnewiek (2000), dass die niederländischen Lerner in Bezug auf V-ENDE eher SVO produziert haben, kann in ähnlichem Sinne interpretiert werden.

In diesem Sinne ist zu fragen, ob die Struktur **ADV-VORN** („**Jetzt sie sind alles kaputt in Nordkorea.*“) generell als Entwicklungsfehler bzw. Zwischenstruktur in der lernersprachlichen Entwicklung, die durch Gewinnung des Wissens zustande kommt, zu gelten hat. Während dies in einem nicht-gesteuerten L2-Entwicklungskontext durchaus der Fall sein könnte, wenn der Lerner aus dem Input zur Kenntnis genommen hat, dass bestimmte Satzglieder durch deren Stellung am Satzanfang topikalisiert werden können,

ist es in einem gesteuerten Entwicklungskontext, in dem die Regel (in diesem Fall: Aussage-INVERSION) mehr oder weniger explizit vermittelt wird, wahrscheinlicher, dass Äußerungen von Lernern, die die Struktur ADV-VORN aufweisen, eher ungewollt durch die zu „SV-“ neigende Verarbeitung (d.h. durch den intralingualen prozeduralen Transfer) entstehen, d.h. sie sind eher als **ein Abweichtungstyp von Aussage-INVERSION** anzusehen. Meines Erachtens sollten in der Forschung diese beiden Möglichkeiten bei der Analyse der Produktionsdaten differenziert werden. Hierfür reicht aber die Analyse der bloßen Produktionsdaten allein nicht aus.

Zu fragen ist hierbei, **warum das SV-Kongruenzphänomen für den Lerner von einer so großen Bedeutung ist**. Ich gehe davon aus, dass der Lerner vor allem im gesteuerten Lernkontext für dieses Kongruenzphänomen in einer sehr frühen Phase der Deutsch-Entwicklung sensibilisiert wird und somit sehr früh **ein Bewusstsein für das SV-Kongruenzphänomen** entwickelt, denn oftmals ist es ja sogar der erste Lerngegenstand z.B. im Zusammenhang mit der Selbstvorstellung: „*Ich heiße/bin Sandra.*“, „*Du heißt/bist Peter.*“, „*Er heißt/ist Andre.*“ usw. Das SV-Kongruenzphänomen wird auch vom Lerner wichtig genommen, auch wenn er hier anfangs oft Fehler macht. Wie ich als DaF-Lernerin oft erlebt habe, ist es Lernern sehr peinlich, im Bereich der SV-Kongruenz einen Fehler zu machen. In der Tat sind die Lerner sehr bemüht, in ihrer Produktion für die SV-Kongruenz zu sorgen, was an folgenden Selbstkorrekturen in der Studie von Lee (2004) zu sehen ist:

(5-1) *YY: ah wenn er_ etwas studiert . ah_ . . ah_ st/ ah hast er . hast er sehr sehr/ ach hat er sehr sehr . fleißig^ . ja . .
(wenn er lernt, hat er sehr fleißig gelernt)*

(5-2) *SS: ah ha ha haben/ hast du schon ah_ Fußballspiel gesehen^
(hast du schon das Fußballspiel gesehen?)*

(5-3) *DD: sie sie sind sehr sportlich sie hat mir sie haben mir gesagt am im Winter
(sie sind sehr sportlich. sie haben mir gesagt...)*

(5-4) *HH: aber zum Beispiel KK und anderen . Kollegen . . muss müssen diese Prüfung machen
(aber z.B. KK und die anderen Kommilitonen müssen diese Prüfung machen.)*

Schließlich äußert die Lernerin YY im Interview in der Studie von Lee (2004) bei der Kommentierung ihrer eigenen SV-Kongruenzfehler, dass sie sich stets dessen bewusst sei, wie das Verb konjugiert werden müsse:

(5-5) YY: *Früher habe ich alles im Singular ausgedrückt, aber jetzt probiere ich auch den Plural mal aus, also wenn ich so eine Abwechslung/ Also ja, was mir am Deutschen nicht gefällt ist, dass man zuerst das Verb sagen und dann das Subjekt einwerfen muss/ [...] Wenn man zuerst das Subjekt einwirft und dann an das Verb denkt/ Weil das Verb sich verändert, kann man denken, ah, ich muss das Verb so und so verändern, aber weil man wieder zum Verb zurückkommen und die Form ändern muss, nachdem man das Verb schon eingeworfen hat [gibt es ein Problem].*

Im nicht-gesteuerten Sprachentwicklungskontext kann es aber vorkommen, dass der Lerner, der das Phänomen der SV-Kongruenz in der Zielsprache nicht wahrnimmt, muttersprachliche Wortstellungsregeln im Sinne der Ignorance-Hypothese (Newmark & Reibel (1968)) transferiert. Doch sobald er für SV-Kongruenz sensibilisiert ist, wird er vermutlich „SV“-Struktur bevorzugen, wobei die Wahrnehmungsfähigkeit für Kongruenz wahrscheinlich davon abhängen wird, ob die Muttersprache des Lerners dieses Phänomen kennt oder nicht. Harnisch (1993) belegt in ihrer Studie, in der die lernersprachliche Entwicklung türkischer Schulanfänger mit Migrationshintergrund allgemein dokumentiert wurde, wie der Erwerb des SV-Kongruenzphänomens die lernersprachliche Entwicklung in Bezug auf Wortstellung beeinflusst:

„Es fällt auf, daß Wortstellungsfehler in allen diesen genannten Bereichen eher selten sind und im zweiten Schuljahr nur bei den Kindern mit dem geringsten Sprachentwicklungsstand gehäuft auftreten, bei Halim (3) und bei Hakan (5). Sie treten vorwiegend bei Sprechern auf, die die flektierten Formen des Verbs noch nicht beherrschen, wie bei Halim: „*Ich schlafen, dann meine Bruder, ich schnell anziehen und Schule kommen.*“ Vier Monate später sagt er: „*6 Banane hab ich, 4 geb ich, ein geb ich Oktay, und dann hab ich ein.*“ Die Inversion erscheint hier wie automatisch, nachdem die flektierten Formen des Verbs erworben sind.“ (Harnisch (1993: 322))

Zu vermuten ist hierbei, dass bei den Kindern Halim und Hakan in der Produktion zunächst „SV-“ aufgetreten sein könnte, bevor sie Äußerungen mit INVERSION produziert haben.

Die vom Subjekt ausgehende Verarbeitungsweise kann aber bereits **beim Englischlernen**, das bei manchen Lernern dem Deutschlernen vorausgeht, gebildet werden. Im Englischen ist die SV-Kongruenz zwar schwächer ausgeprägt als im Deutschen, aber Äußerungen wie „*I am XX*“, „*You are XX*“, oder „*She/He is XX*“ sind

auch im Englischunterricht die ersten Lerngegenstände.⁸⁶ So ist es nicht verwunderlich, dass manche Englischlerner kaum Probleme mit der „SV“-Struktur haben, auch wenn ihre L1 eine andere Wortstellung aufweist. Im Gegenteil bedeutet diese Struktur für den Lerner eine Lernerleichterung. Wenn das Deutschlernen nach dem Englischlernen erfolgt, kann das Englische die lernersprachliche Entwicklung beim Deutschlernen beeinflussen. Transferiert wird dabei aber nicht das Wissen über die Wortstellung selbst, sondern eher die mit der SV-Kongruenz verbundene vom Subjekt ausgehende **Verarbeitungsweise**, was dann Auswirkungen auf die Produktion der Wortstellungen hat, indem Äußerungen mit „SV-Struktur“ gebildet werden.

In der vom Subjekt ausgehenden Verarbeitungsweise entsteht dann in der SV-Einheit **eine starke Verbindung zwischen Subjekt und Verb**, in der das Subjekt stets das Verb unmittelbar nach sich zieht. Diese Beziehung zwischen Subjekt und Verb ist in der mündlichen Produktion aus der Sicht des Lerners enger als die zwischen dem Verb und seinen Komplementen (Objekt), also anders als die linguistische Analyse (z. B. Clahsen, Meisel und Pienemann (1983)) es darstellt. Das Kongruenzphänomen und die damit verbundene vom Subjekt ausgehende Verarbeitungsweise und nicht etwa die von Kayne (1994) vermutete Annahme, dass SVO grundsätzlich die zugrunde liegende Struktur für alle natürlichen Sprachen sei, kann daher als eigentlicher Grund dafür angenommen werden, dass die SVO-Wortstellung, genauer gesagt „SV-“ für den Lerner die am einfachsten zu verarbeitende Wortstellung ist. Es scheint aber, dass die „SV“-Struktur in der Verarbeitung nicht nur von den L2-Lernern bevorzugt wird, sondern auch von den Kindern in der L1-Entwicklung und von den Muttersprachlern in der mündlichen Kommunikation. Wie Clahsen, Meisel & Pienemann (1983) in Bezug auf die romanischen Sprachen feststellen, markieren Kinder in frühen Phasen der L1-Entwicklung Fragesätze nicht formal, sondern durch Intonation. Außerdem werden Fragesätze vor allem in der gesprochenen Sprache oft in Form eines Aussagesatzes

⁸⁶ Die Kurzformen von pronominalem Subjekt und Kopula wie „I'm“ statt „I am“, „you're“ statt „you are“ und „he/she/it's“ statt „he/she/it is“ lassen erkennen, wie eng Subjekt und Verb im Englischen miteinander verbunden sind. Allerdings ist die Beziehung zwischen Subjekt und Verb im Deutschen enger aufzufassen als die im Englischen, da im Deutschen jedes Verb je nach dem Subjekt konjugiert werden muss, während dies im Englischen nur auf bestimmte Verben, z.B. auf *do* oder die Kopula beschränkt ist. Konjugiert werden Verben im Englischen nur in den Fällen, wo das Subjekt in der 3. Person steht. Die sehr starke Beziehung zwischen Subjekt und Verb im Deutschen und die weniger starke Beziehung zwischen Subjekt und Verb im Englischen spiegeln sich insofern in der SVO-Struktur in den beiden Sprachen wider, als in der SVO-Struktur im Deutschen die Einheit „SV-“ niemals durch z.B. Adverbien gestört wird, sondern Adverbien erst nach dieser Einheit vorkommen (*Ich versuche immer, ein Optimist zu sein.*), während sie im Englischen oft durch Adverbien unterbrochen werden kann wie z.B. *I always try to be an optimist.* Auf diese Weise hat die durch SV-Kongruenz bedingte Stärke der Verbindung zwischen Subjekt und Verb in verschiedenen Sprachen meines Erachtens auch Konsequenzen auf der Wortstellungsebene in Bezug auf Adverbien in der SVO-Struktur.

gebildet und dann durch die Intonation als Frage markiert, obwohl in den romanischen Sprachen INVERSION in der Grammatik vorgesehen ist (siehe Kapitel 3.2.3.). Ferner könnte dies erklären, warum in manchen flektierenden Sprachen, die die SV-Kongruenz kennen, SVO als Grundwortstellung vorgezogen wird.

In diesem Sinne ist anzunehmen, dass Wortstellungen in natürlichen Sprachen nach dem Ökonomie-Prinzip zur Verarbeitung verfolgen. Die Wortstellungen, die vor allem mit bestimmten Funktionen (z.B. Topikalisierung oder Bildung eines Nebensatzes) verbunden sind, sind aber nicht immer verarbeitungsfreundlich: So wird bei den Regeln INVERSION und V-ENDE die „SV-“ Einheit gestört, und genau dies führt dann zu Produktionsschwierigkeiten im Sprachentwicklungskontext.

b) „Modal-/Hilfsverb-Vollverb“-Verarbeitungseinheit

Eine weitere analytisch realisierte Form des grammatischen Konzepts im Deutschen, die in Bezug auf die Wortstellungsregeln in der Produktion relevant ist und ebenfalls im gesteuerten Lernkontext als ein wichtiger Lerngegenstand behandelt wird, stellt die Bildung von Handlungsform (passiv), Modalität, Tempus usw. in Form von „**Hilfsverb/Modalverb + Vollverb**“ dar. Hier kann angenommen werden, dass diese Satzglieder in der Verarbeitung bei der Produktion ebenfalls eine Einheit bilden. Beispielsweise drücken im Satz „*Ich bin gestern ins Kino gegangen.*“ das Hilfsverb und das Vollverb zusammen das Tempus-Konzept Vergangenheit aus. Somit entsteht auch eine starke Verbindung zwischen dem Hilfs- bzw. Modalverb und dem Vollverb, und diese Satzglieder neigen in der Produktion dann dazu, unmittelbar nebeneinander zu stehen. In der Tat ist „*SHV-“ („**Ich bin gegangen gestern ins Kino.*“) ein häufig beobachtbarer Abweichtyp bei KLAMMER. Der im Kapitel 4.1. erwähnte Abweichtyp *SH-HV („**Die Kinder müssten etwas über eigene Kultur müssen zeigen.*“⁸⁷) weist ebenfalls auf den engen Zusammenhang zwischen Hilfsverb/Modalverb und Vollverb hin. Interessant ist, dass diese Struktur in der lernersprachlichen Äußerung eine gewisse Ähnlichkeit zeigt mit der niederländischen Struktur mit dem Hilfs- oder Modalverb im Haupt- und Nebensatz, so wie in folgenden Sätzen⁸⁸:

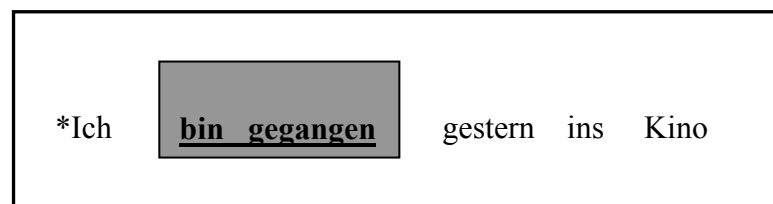
⁸⁷ aus der Studie von Lee (2004)

⁸⁸ Diese Beispiele stammen aus Hüning (2007).

- *Hij heeft een grammatica willen kopen.*
er hat eine Grammatik wollen kaufen (Er hat eine Grammatik kaufen wollen.)
- *...dat hij een grammatica heeft gekocht.*
dass er eine Grammatik hat gekauft (...dass er eine Grammatik gekauft hat.)

Die obige Struktur im Niederländischen kann meines Erachtens dahingehend interpretiert werden, dass sie durch den Versuch in der natürlichen Sprache motiviert ist, den in der Sprachverarbeitung durch grammatische Verfahren benötigten kognitiven Aufwand möglichst gering zu halten, indem die Wörter, die zusammen eine Einheit bilden, zusammen positioniert werden. Die „Hilfsverb/Modalverb-Vollverb“-Verarbeitungseinheit kann wie in der Abbildung 5-3 dargestellt werden:

Abbildung 5-3 „Modalverb/Hilfsverb-Vollverb“-Verarbeitungseinheit



Zu spekulieren ist, dass die Tendenz, die beiden Elemente als zusammengehörig aufzufassen, vor allem bei der Bildung von Perfektsätzen im gesteuerten Lernkontext durch Regelpräsentation (z.B. in Lernerwörterbüchern) und Lerntechnik verstärkt wird. Bei der Bildung eines Perfektsatzes wird die Auswahl des Hilfsverbs („*sein*“/„*haben*“) als eine wichtige Lerneinheit behandelt, und diese Informationen werden in Lernerwörterbüchern oder in Grammatiknachsschlagewerken häufig in folgender Form vermittelt:

gehen [*'ge:ən*]; *ging*, *ist gegangen*
essen; *isst*, *aß*, *hat gegessen*⁸⁹

Diese Hilfsverb-Informationen werden vom Lerner meistens von Fall zu Fall je nach dem Verb vor allem bei den Verben, die *sein* als Hilfsverb verlangen, z.B. *gehen*, *fallen*, *reisen*, *einschlafen*, *sterben*, *bleiben*, auswendig gelernt, und zwar in der Form „*ist gegangen*“, „*ist gefallen*“, „*ist gereist*“ usw., da es keine einheitliche Regel dafür zu

⁸⁹ Dieser Lexikoneintrag stammt aus: Götz, D., Haensch, G. & Wellmann, H. 1993 Langenscheidts Großwörterbuch Deutsch als Fremdsprache. Berlin [u.a.]: Langenscheidt

geben scheint, wann *sein* oder *haben* als Hilfsverb zur Bildung von Perfektsätzen gebraucht wird. Auswendig gelernt werden erfahrungsgemäß die Verben, die *sein* verlangen, da sie gegenüber den Verben mit *haben* als Ausnahme erscheinen.

Die Konstruktion im Englischen, wie in dem Satz „*I have answered three of five e-mails.*“, in der die Einheit zwischen dem Hilfsverb und dem Vollverb nicht gestört wird, ist für den Lerner in der Produktion einfacher zu verarbeiten, würde aber beim Deutschlernen zur Abweichung führen. Die folgenden Äußerungen von zwei koreanischen Lernern in der Studie von Lee (2004) beim Interview, in denen geäußert wird, dass das Englische viel einfacher zu lernen sei als das Deutsche, können in eben diesem Sinne interpretiert werden (siehe im Kapitel 4.2.):

- (5-6) DD: [...] Wenn ich sagen würde, dass das Englische einfacher zu lernen war/ Wenn im Deutschen das Verb „haben“ oder „sein“ vorkommt/ ich meine bei der Bildung des Perfekt, wenn „haben“ oder „sein“ vorkommt, geht das Verb doch nach hinten. Aber im Englischen bleibt es **direkt dran [am Hilfsverb]**.
- (5-7) YY: Weil alles direkt zusammen bleibt, kann man einfach alles in einem Zug der Reihe nach verändern. Danach braucht man nur das Objekt zu sagen, nach dem Objekt braucht man nicht noch einmal über das Verb nachdenken [anders als im Deutschen].
- (5-8) YY: Wenn man das Verb im Infinitiv sagt, geht es noch, aber wenn man **Perfekt** benutzen muss, ist es noch verwirrender. Dann muss man die Verbform ändern, aber **(a) wenn ich vor dem Verb so viel erzähle, (b) dann frage ich mich „welches Verb wollte ich eigentlich sagen?“**. Und wenn ich das Verb sagen will, muss ich die Verbform auch noch ändern. Also, die veränderte Verbform fällt mir nicht gleich ein, **(c) und dann denke ich „ja stimmt an dieses Verb hatte ich gedacht“**, **(d) dann muss ich die Form des Verbs auch noch ändern. Also ins Perfekt. (e) Dann muss ich das Verb ganz ans Ende stellen.** Das heißt ich muss im Kopf die ganze Zeit nachdenken: also erstens, zweitens, drittens, viertens. So denke ich und dann kommen die Wörter so heraus, deshalb [denke ich], wenn ich mich korrekt ausdrücken will, so: „jetzt dies, und dann/“

Zur Produktion der KLAMMER-Struktur müssen Lerner zunächst die Verarbeitungsweise überwinden, in der das Hilfs- bzw. Modalverb und das lexikalische Verb zusammen als eine Einheit verarbeitet wird, was aber, wie man an den obigen Äußerungen zur deutschen KLAMMER-Konstruktion ablesen kann, aus Sicht der Lerner nicht einfach ist, auch wenn die quantitative Analyse der Produktionsdaten zeigt, dass die Lerner relativ früh zur Produktion der KLAMMER-Struktur kommen, und der Anwendungskorrektheitsgrad sich rasch steigert.

5.2 Entstehung des morphosyntaktischen Spannungsfeldes bei der Anwendung der deutschen Wortstellungsregeln

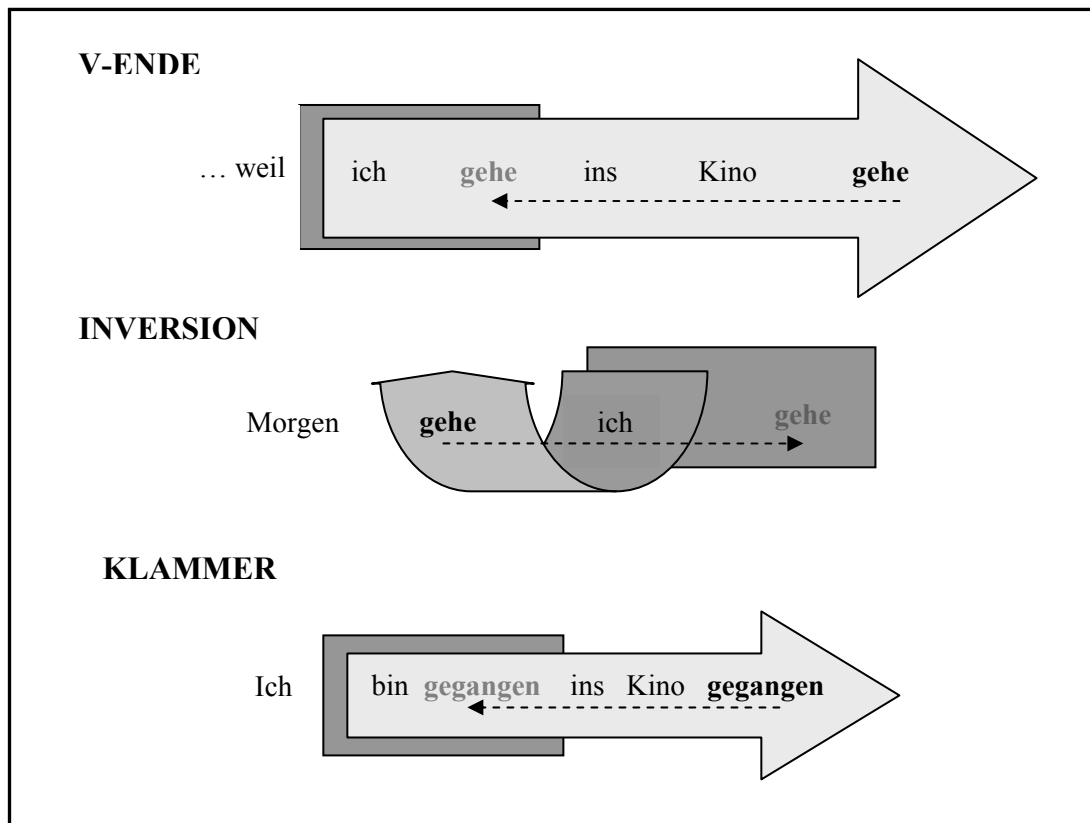
Wie oben erklärt wurde, bilden bestimmte Satzglieder Verarbeitungseinheiten. Die Anwendung der deutschen Wortstellungsregeln führt aber oft zu für die Verarbeitung ungünstigen Konstellationen. Denn hier werden Satzglieder, die Einheiten bilden und daher in engem Zusammenhang stehen, auseinander gerissen: Im Fall von INVERSION und V-ENDE wird die SV-Verbindung gestört, so dass das Verb nicht direkt nach dem Subjekt steht, sondern im Fall von INVERSION in verdrehter Position oder im Fall von V-ENDE weit entfernt vom Subjekt ganz am Satzende. Im Fall von KLAMMER wird die Einheit von Hilfs- bzw. Modalverb und Verb insofern gestört, als das Vollverb vom Hilfs- bzw. Modalverb getrennt und ans Ende des Satzes positioniert wird.

Man kann den Verarbeitungsprozess bei der Produktion eines Nebensatzes oder einer KLAMMER-Konstruktion beim Lerner damit vergleichen, dass man das linke Ende eines Gummibandes mit einer Hand festhält und das rechte Ende mit der anderen Hand nach rechts zieht. Im Falle der INVERSION muss der Lerner dann das Band verdrehen, so dass das Verb vor das Subjekt positioniert wird. In solchen Fällen benötigt man eine gewisse Kraft, weil die beiden Enden des Gummibandes verbunden sind, so dass beim Ziehen oder Verdrehen eines Endes des Gummibandes (d.h. das Verb) **ein morphosyntaktisches bzw. grammatisches Spannungsfeld** zwischen den beiden Enden entsteht. Diese Kraft bedeutet in der mündlichen Verarbeitung dann die kognitive Anstrengung, die vom Lerner bei der Bildung eines Inversionssatzes oder eines Nebensatzes benötigt wird:

- Bei der Anwendung von V-ENDE besteht die Spannung, also der erhöhte kognitive Aufwand, darin, dass das Verb aufgespart und bis zum Satzende behalten werden muss.
- Im Falle der INVERSION ist es das Subjekt, das zunächst ausgelassen und später wieder eingefügt werden muss.
- In Bezug auf KLAMMER muss das Vollverb ähnlich wie bei V-ENDE nicht direkt nach dem Hilfs- bzw. Modalverb produziert, sondern bis zum Satzende behalten werden.

Die Entstehung des Spannungsfeldes im Verarbeitungsprozess bei der Anwendung der Regeln V-ENDE, INVERSION und KLAMMER kann wie folgt in der Abbildung 5-4 dargestellt werden:

Abbildung 5-4 Entstehung des Spannungsfeldes bei der Anwendung der Regeln V-ENDE, INVERSION und KLAMMER



5.3 Kognitiver Spannungsgrad in Bezug auf die deutschen Wortstellungsregeln im relativen Verhältnis

Es scheint, dass das oben dargestellte entstehende morphosyntaktische bzw. grammatische Spannungsfeld in der lernersprachlichen Entwicklung nur nach und nach überwunden wird, wie dies aus Sadownik (2006) hervorgeht. Sadownik belegt, dass polnische Deutschlerner vor der erfolgreichen Anwendung von KLAMMER in der Produktion mehrere Phasen durchlaufen, wie dies in der Abbildung 5-5 dargestellt wird: In der ersten Phase produzieren Lerner zunächst Äußerungen, in denen das Vollverb direkt nach dem Hilfsverb steht. In der nächsten Phase kommt es zu Äußerungen, in denen das Vollverb zwar nicht direkt nach dem Hilfsverb folgt, sondern nach dem Objekt, aber eben noch nicht am Satzende: (Beispielsätze übernommen aus Sadownik (2006)):

Abbildung 5-5 Lenersprachliche Entwicklung in Bezug auf KLAMMER bei der Bildung von Perfektsätzen bei polnischen Lernern nach Sadownik (2006: 11)⁹⁰

I. Phase:

- 1) **Mein Bruder ist geflogen nach England.*
- 2) **Jetzt die Regierung hat gebaut viele Altersheime.*

II. Phase:

- 3) **Ich habe ein Mineralwasser getrunken in der Pause.*
- 4) **Gestern ich bin mit meiner Freundin gefahren an den See.*

III. Phase: KLAMMER

In Bezug auf die Verwendung der sogenannten trennbaren Verben, deren Präfix und Verbstamm wie in der Abbildung 5-6 ebenfalls eine KLAMMER-Konstruktion bilden, wurde ebenfalls ein ähnliches Entwicklungsmuster belegt:

Abbildung 5-6 Lenersprachliche Entwicklung in Bezug auf KLAMMER bei trennbaren Verben bei polnischen Lernern nach Sadownik (2006: 11)

I. Phase:

- a) **Ich vorbereite ein interessantes Thema.*
- b) **Meine Mutter fernsehe sehr selten.*

II. Phase:

- c) **Ich stehe auf um 7 Uhr.*

III. Phase:

- d) **Er ruft un[sic!] an immer am Abend.*
- e) **Ich steige in Lublin [aus].*
- f) **Meine Oma räumt die ganze Wohnung [auf].*

IV: KLAMMER

⁹⁰ Beispielsätze sind aus Sadownik (2006) übernommen.

Die Auslassung des Präfixes an den Äußerungen e) und f) zeigt gewisse Parallelen zum Abweichtungstyp *KnS-[V] (*Wenn ich in der Arbeitsgruppe [bin], muss ich eine Aufgabe erfüllen.*) bei V-ENDE.

Aus diesem lernersprachlichen Entwicklungsmuster kann angenommen werden, dass die Spannung und der kognitive Aufwand **umso größer und höher werden, je weiter ein Element von einem anderen Element, mit dem es ein grammatisches Konzept bildet, entfernt wird**. Auf die Verarbeitungseinheit, die durch SV-Kongruenz entsteht, übertragen bedeutet dies dann, dass die Anwendung von V-ENDE zur Bildung eines Nebensatzes eine viel größere morphosyntaktische Spannung verursacht und dadurch höheren kognitiven Aufwand benötigt als die Anwendung von INVERSION in Aussagesätzen. Dieser kognitive Aufwand bei der Anwendung von V-ENDE kann dadurch erklärt werden, dass der Lerner im Falle von V-ENDE nicht nur das Verb, sondern auch das Subjekt bis zum Satzende im Gedächtnis behalten muss. Bei INVERSION wird das SV-Verhältnis zwar verdreht, aber dadurch, dass die vom Subjekt bestimmte Form des Verbs direkt vor das Subjekt positioniert wird, entsteht weniger Spannung, und der Lerner wird durch die frühe Produktion der vom Subjekt bestimmten Verbform im Vergleich zur Produktion der vom Subjekt bestimmten Verbform in der Anwendung von V-ENDE viel früher entlastet. Auf dieser Annahme kann **die Zunahme der Produktionsschwierigkeit** bei der Anwendung der deutschen Wortstellungsregeln, die durch die auf SV-Kongruenz bezogene Verarbeitungseinheit entsteht, folgendermaßen dargestellt werden: **SVO < INVERSION < V-ENDE**

Dies erklärt, warum die Regel V-ENDE so schwer erlernbar und SVO am einfachsten ist. Dies bedeutet, dass sich anders als in den UG-basierten Studien und in Pienemann (1998), in denen über eine Korrelation zwischen dem Erwerb bzw. der Produktion bestimmter Wortstellungsregeln und der SV-Kongruenz spekuliert wurde (siehe das Kapitel 3.2.3.), bestimmte Wortstellungsregeln, wo das Verb nicht direkt nach dem Subjekt steht, und das SV-Kongruenzphänomen in der Produktion **gegenseitig behindern**. Diese Annahme wird unterstützt durch die empirischen Belege und vor allem durch die oben bereits erwähnten Tatsachen:

- Im Falle der erfolgreichen Bildung der Verbflexionsmorpheme (nämlich SV-Kongruenzflexionsmorpheme) leidet die Wortstellung (Produktion der SVO-Struktur oder Mischstruktur statt V-ENDE oder INVERSION).
- Im Falle der erfolgreichen Anwendung der Wortstellungsregeln nehmen die auf die SV-Kongruenz bezogenen Fehler an der Verb-Morphologie zu.

Aufgrund solcher morphosyntaktischen Konflikte tendiert dann **das laut der Wortstellungsregel umzustellende Element** im Umstellungsprozess, z.B. beim Ziehen des Verbs ans Satzende im Falle von V-ENDE und KLAMMER und beim Verdrehen des Verbs im Falle von INVERSION, immer dazu, **in die alte Position zurückzufallen**. Wenn der Lerner diese Spannung nicht durchhalten kann und das Verb (bei V-ENDE) oder das Subjekt (bei INVERSION) in die alte Position zurückfallen lässt, kann es zu den im Kapitel 4.1. erwähnten **Mischstrukturen** kommen, in denen Verb, Subjekt oder Präfix fehlen oder das Verb zweimal realisiert wird. So kann die Produktionsschwierigkeit beim Einsatz von INVERSION und vor allem V-ENDE erklärt werden:

Abweichende Strukturen bei V-ENDE

*KnS-[V]: *Wenn ich in der Arbeitsgruppe [bin], muss ich eine Aufgabe erfüllen.*

Abweichungstyp bei KLAMMER

**Ich steige in Lublin [aus]*⁹¹.

Abweichende Strukturen bei Aussage-INVERSION

*XVSV-: *In Korea kann man kann Deutsch leicht lernen.*

*XV[S]-: *Damals fühlte [ich] mich so anstrengend.*

Diese morphosyntaktische Konflikte scheinen mir aber eher **ein allgemeines kognitives Problem** zu sein, da auch bei deutschen Muttersprachlern gelegentlich SV-Kongruenzfehler oder Auslassung des Verbs (*KnS-[V]) in Nebensätzen beobachtet werden.⁹²

Wenn es dem Lerner gelingt, die Spannung zu überwinden und die Wortstellung zu realisieren, kann es vorkommen, dass durch die vergrößerte Entfernung zwischen den eine Verarbeitungseinheit bildenden Elementen vermehrt morphologische Fehler auftreten: SV-Kongruenzfehler in den INVERSION- oder V-ENDE-Strukturen und Hilfsverb/Modalverb-Vollverb-Kongruenzfehler in den KLAMMER-Strukturen (siehe Kapitel 4.1.).

Aber die auf eine Verarbeitungseinheit bezogene morphosyntaktische Spannung verschwindet, wenn ein Element der diese Verarbeitungseinheit bildenden Elemente weggelassen wird wie bei **Vinf-FINAL** („*Heute ins Kino gehen*“ anstatt „*Heute gehe ich ins Kino*“): Im Falle von Vinf-FINAL ist das Verb nicht mit dem Subjekt verbunden, da dieses einfach ausgelassen wird. In dieser „ungebundenen“ Form ist das Verb am

⁹¹ Dieses Beispiel stammt aus der Studie von Sadownik (2006).

⁹² Ich habe von einem älteren Ehepaar gehört, dass sich der Ehemann beim Gespräch mit seiner Frau beschwert hat, weil sie begonnene Sätze oft nicht bis zum Ende spreche. Gemeint war, dass seine Frau in Nebensätzen oft vergisst, das finite Verb zu sagen.

Ende der Äußerung keiner Spannung ausgesetzt und wird einfach in nicht-finiten Form belassen. Bei der Produktion einer Vinf-Final-Struktur braucht der Lerner sogar nicht einmal die kognitive Anstrengung zu unternehmen, um für die SV-Kongruenz zu sorgen. Daher kann vermutet werden, dass solche Strukturen sogar einfacher zu produzieren sind als eine „SV“-Struktur, wie z. B. *Ich gehe heute ins Kino*. Ich gehe davon aus, dass diese Reduktionsstrategie für den Lerner im frühen Stadium eine kognitive Entlastung bedeutet, was die Tatsache erklärt, warum diese Struktur vor allem von weniger fortgeschrittenen Lernern bevorzugt wird. Darüber hinaus ist das auch der Grund, warum die Endstellung des Verbs im **Japanischen** und **Koreanischen** den Lernern dieser Sprachen keine Probleme bereitet:

Abbildung 5-7 Vinf-FINAL

Vinf-FINAL			
<i>Heute</i>	<i>ins</i>	<i>Kino</i>	<i>gehen</i>

Zu fragen ist hierbei, wie erklärt werden kann, dass KLAMMER trotz der Endstellung des Vollverbs und der dadurch entstehenden Entfernung des Vollverbs vom Hilfs- bzw. Modalverb weniger Produktionsschwierigkeiten bereitet als V-ENDE, obwohl die Entstehung des Spannungsfeldes in den beiden Fällen ähnlich ist. Hierbei sollen, wie oben vorgenommen wurde, **zwei Arten der Verarbeitungseinheit** unterschieden werden: einerseits die auf die sprachliche Form bezogene Verarbeitungseinheit (SV-Einheit) und andererseits die ein grammatisches Konzept bildende Einheit (wie die „Hilfsverb/Modalverb-Vollverb“-Einheit).

Im Falle der **SV-Kongruenz** ist das Verhältnis zwischen Subjekt und Verb **enger und spezifischer als im Falle der „Hilfsverb/Modalverb-Vollverb“-Einheit**, und zwar insofern, als in der SV-Einheit das eine Element (das Subjekt) die Form des anderen (die Endung des Verbs) direkt bestimmt. So geht die Verarbeitungsrichtung dann stets vom Subjekt aus, und dadurch entsteht eine Verbindung zwischen dem Subjekt und dem Verb, in der das Subjekt das Verb nach sich zieht. In der „Hilfsverb/Modalverb-Vollverb-Einheit“, die zwischen den die KLAMMER-Konstruktion bildenden Satzkomponenten entsteht, bilden die beiden Elemente dagegen zusammen ein grammatisches Konzept (wie Tempus, Modalität, Handlungsform (passiv)), ohne in spezifischem Verhältnis zueinander zu stehen wie bei SV-Kongruenz. Im Falle der

Bildung von Perfekt wird die Form bzw. die Auswahl eines Elements (Hilfsverb: *sein* oder *haben*) zwar auch durch die des anderen (Vollverb) bestimmt, aber bestimmt wird hierbei die Auswahl des Hilfsverbs, das in der Produktion früher realisiert wird als das Vollverb, welches erst spät am Satzende realisiert wird. Hierbei wird die Form des Vollverbs (Partizip Perfekt) aber nicht vom Hilfsverb, sondern eher durch das grammatische Konzept (Vergangenheit) bestimmt. Dadurch, dass das zu bestimmende Element (Hilfsverb) zuerst produziert wird, und das bestimmende Element bis zum Satzende im Kopf behalten und erst am Satzende produziert wird, **ähnlich wie bei INVERSION**, wo das vom Subjekt bestimmte Verb zuerst produziert wird, und das bestimmende Subjekt im Gedächtnis behalten und erst nach der Produktion des Verbs realisiert wird, wird die Spannung im Produktionsprozess relativ früh geschwächt und der Lerner kognitiv früher entlastet als bei der Anwendung von V-ENDE. Bei der Anwendung von V-ENDE wird in Bezug auf die SV-Kongruenz das zu bestimmende Element (das finite Verb) nicht ausgesprochen und bis zum Satzende aufgehoben. Somit bleibt die Spannung bei der Anwendung von V-ENDE bis zum Ende des Produktionsprozesses latent erhalten, was dann für den Lerner eine größere kognitive Belastung bedeutet. Daher ist anzunehmen, dass die auf SV-Kongruenz bezogene Verarbeitungseinheit eine größere Spannung auslöst als die auf „Hilfsverb/Modalverb-Vollverb“ bezogene Verarbeitungseinheit. Anzumerken ist hierbei, dass die SV-Einheit bei der Anwendung von KLAMMER schließlich nicht gestört wird: „*Ich bin gestern ins Kino gegangen.*“

Entscheidender als die linguistisch analysierten und objektiv messbaren Entfernungen eines Elements von dem anderen, mit dem es zusammen eine Verarbeitungseinheit bildet, ist meines Erachtens aber, welche Verarbeitungseinheit für den Lerner mehr Bedeutung hat. Ich gehe davon aus, dass dem SV-Kongruenzphänomen vor allem im gesteuerten Lernkontext, wie ich oben erwähnt habe, aus verschiedenen Gründen große Bedeutung beigemessen wird.

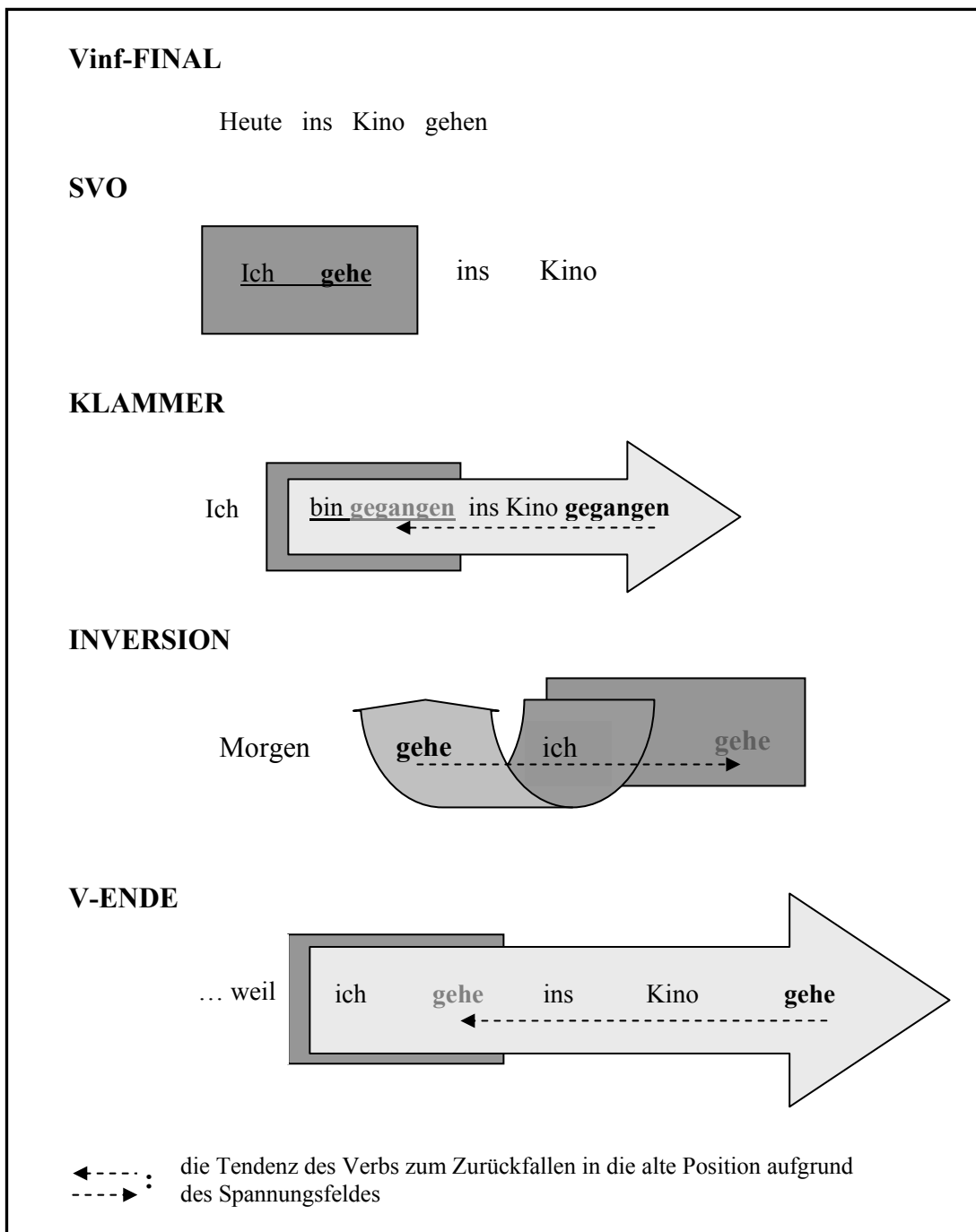
Auf Grundlage der bisherigen Ausführungen kann der Grad der Produktionsschwierigkeit folgendermaßen dargestellt werden: SVO < KLAMMER < INVERSION < V-ENDE

Die bislang ausgeführte Diskussion über die Verarbeitungseinheiten und die dadurch entstehenden morphosyntaktischen Spannungsfelder bei der Anwendung der

verschiedenen Wortstellungsregeln können zusammenfassend wie folgt graphisch dargestellt werden:

Wie in der Abbildung 5-8 zu sehen ist, bedeutet dies nicht, wie Pienemann (1987: 5 und 1998: 87) annimmt, dass alle Regeln in der Produktionsreihenfolge in der Weise zusammenhängen, dass der „Erwerb“ bzw. die Produktion der einen Regel die notwendige Voraussetzung für den „Erwerb“ bzw. Produktion der nachfolgenden Regel ist; sondern der ausschlaggebende Faktor für diese Reihenfolge ist der jeweilige Verarbeitungsaufwand jeder Regel. Daher kommt die Struktur, die am wenigsten Verarbeitungsaufwand benötigt wie z. B. Vinf-FINAL oder SVO, am frühesten zur ersten Produktion, und ihr Anwendungsgrad steigert sich am schnellsten, während die Struktur, die am meisten Verarbeitungsaufwand benötigt wie V-ENDE, am spätesten zur ersten Produktion kommt und ihr Anwendungsgrad nur langsam steigt. Diese Sichtweise bietet nun neue Möglichkeiten, die lernersprachliche Entwicklung mittels angemessener didaktischer Maßnahmen gezielt zu steuern, wodurch dann die Produktionsreihenfolge gegebenenfalls verändert werden könnte.

Abbildung 5-8 Bildung der Verarbeitungseinheiten und Entstehung kognitiver Spannung bei den jeweiligen Strukturen im lernersprachlichen Verarbeitungsprozess



5.4 Weitere lernersprachliche Phänomene in Bezug auf die Entstehung des syntaktischen Spannungsfeldes

Einige interessante Phänomene, die im Sprachentwicklungskontext oft zu beobachten sind, deren Ursachen aber noch nicht als ausreichend geklärt gelten, können ebenfalls mit den im vorigen Kapiteln entwickelten Konzepten „Bildung der Verarbeitungseinheit“ und „Entstehung des Spannungsfeldes beim Auseinanderbrechen der Verarbeitungseinheit“ erklärt werden.

5.4.1 Auswirkung der Bildung der Verarbeitungseinheit auf die lernersprachliche Entwicklung

Die Aspekte der lernersprachlichen Entwicklung in Bezug auf **Negation**, die wie die deutschen Wortstellungsregeln ebenfalls im Rahmen der Hypothese „Erwerbssequenzen“ in den 70er und 80er Jahren intensiv erforscht wurden, können meines Erachtens mit dem Erwerb des SV-Kongruenzphänomens und der dadurch entstehenden SV-Verarbeitungseinheit im Produktionsprozess in Zusammenhang gebracht werden. Nach Felix (1982) durchlaufen Kinder in der lernersprachlichen Entwicklung in Bezug auf die Negationsstellung beim Erwerb des Deutschen als L2 die in der Abbildung 5-9 dargestellten Stadien. Für die Darstellung der lernersprachlichen Entwicklung in Bezug auf die Negation im Englischen als L2 wurde sowohl auf Felix (1982) als auch auf Rod Ellis (1985: 59-60)⁹³ Bezug genommen:

Nach Felix (1982) positionierten Kinder die Negation („nein“ im Deutschen und „no“ im Englischen) zunächst vor dem Element, das negiert werden soll, wie bei 1-1) u.1-2) in der Deutschentwicklung und bei a-1) u. a-2) in der Englisch-Entwicklung (Abbildung 5-9). Dieses Stadium charakterisiert Felix mit der Struktur „Neg. +X“ und kategorisiert es als satz-externe Negation. In den nächsten Stadien 2) und 3) der Deutschentwicklung und b) der Englischentwicklung positionierten Kinder die Negation satz-intern, so dass die Struktur „X + Neg +Y“ entsteht. In der Deutschentwicklung wird zunächst wie im Stadium 2) mit „nein“ negiert, dann auf dem 3) mit „nicht“. Im Umgang mit „no“, „not“ und „don’t“ weist die Englisch-Entwicklung Ähnlichkeiten zur Deutsch-Entwicklung auf. Im vierten Stadium in der Deutsch-Entwicklung tauchen Modalverben und Kopula zeitgleich zum Stadium 3) auf, wobei

⁹³ Aus Edmondson & House (1993: 146)

die Negation unmittelbar nach den Modalverben und der Kopula und vor den restlichen Satzgliedern platziert wird, so dass eine von der Norm der Zielsprache abweichende Struktur entsteht. Diese Entwicklung setzt sich im Stadium 5) in Bezug auf Vollverben fort, wie beim 5-3) und 5-4). Erst im Stadium 6) wird die Negation in der zielsprachlichen Norm entsprechend realisiert, wie bei 6-1) und 6-2). In der Englischentwicklung wird die Negation im Stadium c) ähnlich wie im Stadium 4) in der Deutschentwicklung postverbal positioniert. Im Stadium d) wird die Negation in Bezug auf Vollverb in der Form „*don't* + Vollverb in infinitiver Form“ realisiert, wobei das Auxiliar auch die korrekte Personal- und Zeitform annimmt.

Abbildung 5-9 Lernalterssprachliche Entwicklung in Bezug auf Negation im Deutschen und Englischen als L2 nach Felix (1982) und Rod Ellis (1985)

Deutsch als L2	Englisch als L2 ⁹⁴	
1-1) M: Soll ich helfen? D: <u>nein helfen</u> . 1-2) M: Komm, wir spielen ein bisschen mit der Katze. D: <u>nein spielen</u> Katze	a-1) <i>no finisch</i> a-2) <i>no play baseball</i>	Nicht obligatorische Realisierung des Subjekts
2-1) F: [...] Ißt du deine Schokolade? D: <u>Ich nein essen</u> 2-2) (D. gibt vor zu schlafen. F und M verhalten sich ganz still und flüstern nur noch.) D: <u>Ich nein schlafen</u>	b-1) <u>I no want</u> envelope b-2) <u>I no taste</u> them b-3) <u>He not can</u> eat none b-4) <u>He don't eat</u> that	Obligatorische Realisierung des Subjekts
3-1) D: <u>Du nicht spielen</u> Keller 3-2) D: <u>Ich nicht essen</u> mehr		
4-1) F: Spring mal runter J: <u>Ich kann nicht</u> 4-2) J: <u>Das ist nicht</u> Kindergarten	c-1) <u>I can't</u> swim c-2) <u>I amn't</u> going c-3) <u>He is not</u> there	
5-1) <u>Du kannst nicht</u> das 5-2) <u>Du musst nicht</u> das 5-3) <u>Ich mach nicht</u> das 5-4) <u>Ich weiß nicht</u> das	d-1) <u>I didn't</u> do it d-2) <u>That doesn't</u> matter	Realisierung der SV-Kongruenz
6-1) <u>Du kannst</u> das <i>nicht</i> 6-2) <u>Ich weiß</u> das <i>nicht</i>		

Die Abbildung 5-9 zeigt meines Erachtens ganz deutlich, welche Auswirkung die lernalterssprachliche Entwicklung in Bezug auf das SV-Kongruenzphänomens auf die lernalterssprachliche Entwicklung in Bezug auf die Negationsstellung ausübt. Wenn man die oben dargestellten Entwicklungsstadien in Bezug auf Realisierung der SV-Kongruenz in der Lernalterssprache neu analysiert, ergeben sich drei Entwicklungsstadien, die in der Abbildung 5-9 durch farbliche Abstufungen markiert sind, nämlich weiß (1

⁹⁴ Die Beispiele wurden teilweise von Edmondson & House (1993: 146) übernommen.

und a), hellgrau (2 und 3 sowie b) und grau (4 – 6 und c und d). Im ersten Stadium (weiß dargestellt) wird das Subjekt sowohl in der Deutsch-Entwicklung als auch in der Englisch-Entwicklung nicht realisiert, was mir ein allgemein beobachtbares Phänomen bei Kindern in der frühen Sprachentwicklungsphase zu sein scheint, da deutsche Kinder in der L1-Entwicklung, auf die ich im nächsten Kapitel noch näher eingehen werde, ebenfalls zunächst dazu tendieren, Strukturen zu produzieren, in denen das Subjekt nicht realisiert wird. So steht die Negation sowohl in der Deutsch-Entwicklung als auch in der Englisch-Entwicklung zunächst ohne Subjekt am Satzanfang. Der einzige Unterschied zwischen dem ersten weißen Stadium und dem zweiten hellgrauen Stadium, das Felix (1982) als „X + neg + Y“ analysiert, besteht im Grunde darin, dass das Subjekt explizit realisiert wurde, was wohl der erste Schritt zum Erwerb des SV-Kongruenz-Phänomens ist, ohne dass die restliche Struktur verändert wurde. Im dritten grauen Stadium markieren Kinder Verben allmählich nach den Merkmalen des Subjekts, was für den Erwerb des SV-Kongruenzphänomens entscheidend ist. So entsteht dann eine SV-Verarbeitungseinheit, in der eine enge Verbindung zwischen Subjekt und Verb besteht. Dies ist vermutlich der Grund, weshalb die Negation dann aus dieser Verarbeitungseinheit herausgedrängt wird, so dass sie in der Produktion nach dem Verb realisiert wird. In der Englisch-Entwicklung ist es zwar etwas schwierig, die Veränderungen in der lernersprachlichen Entwicklung, die der Erwerb des SV-Kongruenzphänomen auslöst, genau zu identifizieren, weil Verben im Englischen nicht wie im Deutschen stark flektiert werden, aber die Beispiele c-2, c-3 und d-2 zeigen deutlich, dass die Veränderung der Stellung der Negation mit dem Erwerb des SV-Kongruenzphänomen zusammenhängt.

Die Auswirkung des Erwerbs des SV-Kongruenzphänomens beschränkt sich nicht nur auf die L2-Entwicklung, sondern betrifft auch die L1-Entwicklung bei sowohl mono- als auch bilingual aufwachsenden Kindern. Genesee, Paradis & Crogo (2004: 71-73) berichten, dass Französisch sprechende Kinder in Bezug auf die Negationsstellung zwei Stadien durchlaufen. Sie produzieren zunächst Äußerungen wie „*le bébé pas boire le lait*“, in der das Negationswort „*pas*“ nach dem Subjekt positioniert wird, und das Verb im Infinitiv verwendet wird. Im nächsten Stadium bilden die Kinder aber Äußerungen, in denen das Negationswort nach dem Verb positioniert wird, wie z.B. „*le bébé boit pas le lait*“. Interessant ist hierbei, dass das Verb nicht mehr in der Infinitiv-Form steht, sondern nach dem Subjekt konjugiert wird.

Die oben dargestellten Aspekte der lernersprachlichen Entwicklung in Bezug auf die Negationsstellung in der L1- und L2-Entwicklung können dahingehend interpretiert werden, dass in einer frühen Phase der Sprachentwicklung, in der Kinder das SV-Kongruenzphänomen noch nicht erworben bzw. noch keine Sensibilität dafür entwickelt haben, Subjekt und Verb in der Produktion keine Verarbeitungseinheit bilden. Daher ist die Beziehung zwischen Subjekt und Verb locker, so dass das Negationswort zwischen beiden vorkommen kann. Aber sobald die Kinder ein gewisses Gespür für das SV-Kongruenzphänomen entwickelt haben, rücken Subjekt und Verb eng zusammen, woraufhin das Negationswort dann außerhalb dieser Einheit, nämlich nach dem Verb, realisiert wird.

5.4.2 Bildung der Verarbeitungseinheit und Entstehung des Spannungsfeldes beim Auseinanderbrechen der Verarbeitungseinheit als ein Kriterium bei der Prognose der Produktionsschwierigkeit in der L2-Entwicklung

Als Indiz für Produktionsschwierigkeiten kann der Tatbestand gelten, dass die Anwendung einer bestimmten Struktur vermieden wird, so dass sie erst spät zur Produktion kommt, oder dass der Anwendungskorrektheitsgrad niedrig ist und langsam steigt, so dass die Anwendung der betreffenden Struktur oft zur Abweichung führt. In verschiedenen L2-Sprachentwicklungskontexten können die Phänomene der Bildung der Verarbeitungseinheit und der Entstehung entsprechender kognitiver Spannung festgestellt werden. Anzunehmen ist, dass solche Phänomene ebenfalls ähnlich wie in der lernersprachlichen Entwicklung in Bezug auf die deutschen Wortstellungsregeln Produktionsschwierigkeiten auf der morphosyntaktischen Ebene verursachen:

a) SV-Verarbeitungseinheit in verschiedenen Sprachen

Das Phänomen der SV-Verarbeitungseinheit und die damit verbundene starke SV-Verbindung können z.B. in der **Englisch- oder Französischentwicklung** beobachtet werden:

Zobl (1980) berichtet in Bezug auf Ervin-Tripp (1974), Selinker, Swain & Dumas (1975) und Harley & Swain (1978), dass Lerner, deren L1 Englisch ist, in der lernersprachlichen Entwicklung in Bezug auf Französisch häufig SVO (**Je vois les.*⁹⁵) statt SOV (*Je les vois.*) produzieren, wenn ein Pronomen als Objekt vorkommt,

⁹⁵ Die Beispiele stammen von Zobl (1980: 52)

wohingegen umgekehrt französische Lerner beim Englisch-Erwerb so gut wie nie SOV produzieren. Zobl erklärt dieses Lernerverhalten damit, dass der L2-Input Französisch VO enthält, was die englischsprachigen Lerner zur Übergeneralisierung von VO veranlasst, wohingegen der L2-Input Englisch französischen Lernern keine Hinweise auf OV gibt (im Sinne von „transfer to some where“ von Andersen (1983)). Meiner Ansicht nach ist dieses Phänomen aber eher durch die Entstehung des Spannungsfeldes zwischen Subjekt und Verb zu erklären, da die beiden sprachlichen Elemente sowohl im Englischen ⁹⁶ als auch im Französischen im Kongruenz-Verhältnis stehen. Im Englischen wird die SV-Verbindung bei der Produktion strukturell nicht gestört (*I see him.*), was für den Lerner eine Produktionserleichterung bedeutet. Im Französischen, das in Bezug auf SV-Kongruenz ebenso wie das Deutsche eine relativ stark flektierende Sprache ist, wird dagegen die Spannung durch das Auseinanderziehen von Verb und Subjekt erhöht, so wie bei der Regel V-ENDE im Deutschen. Dadurch tendiert der Lerner bei der Produktion dann dazu, das Verb direkt hinter das Subjekt zu stellen (**Je vois les.*). Diese Produktionsschwierigkeit ist meines Erachtens unabhängig von der L1 des Lerners zu erwarten.

Die **Stellung bestimmter Adverbien im Englischen** wird bei der Produktion ebenfalls in einem SV-Spannungsfeld ausgesetzt, und zwar wenn das Adverb zwischen dem Subjekt und dem Verb vorkommt (z.B. „*We carefully studied the map.*“), was dann für den Lerner einen zusätzlichen Verarbeitungsaufwand bedeuten kann. In solchen Fällen ist zu erwarten, dass der Lerner in der Produktion dazu neigt, das Verb direkt hinter das Subjekt zu stellen, wodurch dann eine abweichende Struktur produziert wird, z.B. „**We studied carefully the map.*“ oder „**We studied the map carefully.*“.

b) Lexikalisch bedingte Verarbeitungseinheit

Die Entstehung der Verarbeitungseinheit kann nicht nur durch die analytische Realisierung eines grammatischen Konzepts (im Sinne von Schlegel (1818)), sondern auch lexikalisch bedingt sein:

Ein typisches Beispiel dafür ist die Verwendungsweise der so genannten **trennbaren Verben im Deutschen**, was im vorigen Kapitel in Bezug auf die KLAMMER-Konstruktion in der lernersprachlichen Entwicklung in der Studie von Sadownik (2006: 11) erwähnt wurde. KLAMMER-Konstruktionen im Deutschen können grob in zwei Typen kategorisiert werden. Einerseits gibt es die KLAMMER-Konstruktion, durch die

⁹⁶ Wie bereits am Beispiel der unterschiedlichen Formen der Kopula „be“ gezeigt wurde, besteht im Englischen ebenfalls eine starke Verbindung zwischen Subjekt und Verb.

ein bestimmtes grammatisches Konzept wie Handlungsform (passiv), Modalität, Tempus usw. ausgedrückt wird. Ein weiterer Typ der KLAMMER-Konstruktion trägt die lexikalische Bedeutung einer Handlung, wie im Falle der trennbaren Verben „*anrufen*“, „*aussteigen*“, „*aufräumen*“ usw. Im Falle solcher lexikalischen KLAMMER-Konstruktionen entsteht ebenfalls eine Verarbeitungseinheit, nämlich dadurch, dass die trennbaren Verben vom Lerner beim Lernen als eine Einheit im mentalen Lexikon gespeichert werden, da es sich hier um einzelne Wörter handelt, z.B. „*aufräumen*“. Bei der Produktion werden sie dann vermutlich ebenfalls in der Form von „*aufräumen*“ aktiviert. Das Präfix „*auf-*“ und der Verbteil „*räumen*“ bilden in diesem Fall eine lexikalische Verarbeitungseinheit. Es ist anzunehmen, dass die Elemente (das Präfix und der Verbteil), die solche lexikalischen Verarbeitungseinheiten bilden, viel enger miteinander verbunden sind, als Elemente, die zusammen ein grammatisches Konzept (Handlungsform (passiv), Modalität, Tempus usw.) bilden. In der Produktion entsteht das Spannungsfeld dadurch, dass das ans Verb gebundene Präfix zunächst getrennt und dann bis zum Satzende behalten werden muss. Von der Wortstellung her weisen die Konstruktionen, die mit trennbaren Verben gebildet werden, zwar KLAMMER auf, aber von der Verarbeitungsweise her haben sie Ähnlichkeiten sowohl in der Anwendung von INVERSION als auch von V-ENDE. Das Präfix, das mit dem Verbteil zusammen aktiviert wird, wird in der Produktion des Verbs zunächst nicht realisiert, sondern im Kopf behalten (so wie das Subjekt bei der Anwendung der Regel INVERSION) und erst am Satzende realisiert (so wie das finite Verb bei der Anwendung der Regel V-ENDE). Lerner tendieren dann in der Produktion aufgrund der entstehenden Spannung dazu, das Präfix nicht vom Verbteil zu trennen (Beispiele übernommen aus der Studie von Sadownik (2006: 11):

**Ich vorbereite ein interessantes Thema.*

Wenn der Lerner die anfängliche Spannung anfangs zwar aushält, aber nicht bis zum Satzende durchhalten kann, kommt es zur Produktion folgender Äußerungen:

**Ich stehe auf um 7 Uhr.*

**Meine Oma räumt die ganze Wohnung auf.*

Beim Englischlernen werden Lerner in Bezug auf bestimmte „**phrasal verbs**“ bei der Produktion einer ähnlichen Spannung ausgesetzt. „**phrasal verbs**“ bestehen aus einem Verb und Adverbien/Präpositionen (und auch aus beiden: „*to look forward to*“) und „sind dadurch gekennzeichnet, daß sie die Bedeutung des Grundverbs erweitern oder aber eine ganz andere Bedeutung als das Grundverb haben“ (Brough & Docherty (1999: 124-125)).

„Phrasal Verbs“ werden im Unterricht als wichtiger Lerngegenstand behandelt, wobei die Lernaktivität darin besteht, die die „phrasal verbs“ bildenden Elementen als solche zu registrieren und sie im Gedächtnis zusammen zu speichern. In der Verwendung werden sie dementsprechend zusammen aktiviert. Die Elemente von „phrasal verbs“ müssen aber bei der Verwendung obligatorisch getrennt werden, wenn sie mit einer pronominalen Objektv-Ergänzung verwendet werden (wie bei 3), wobei im Falle nicht pronominaler Objekt-Ergänzung dies nur fakultativ ist (wie bei 1 und 2):

1) *She wrote down my phone number.*

2) *She wrote my phone numer down.*

3) *She wrote it down.*

Es ist anzunehmen, dass auf Grund des entstehenden Spannungsfeldes bei der Verwendung des obigen „phrasal verb“ Lerner in einer nicht fortgeschrittenen Entwicklungsphase die Konstruktion 1) der Konstruktion 2) vorziehen, und bei der Verwendung mit einem pronominalen Objekt dazu tendieren, Äußerungen wie “**She wrote down it.*“ zu produzieren.

So kann man also allgemein davon ausgehen, dass bestimmte sprachliche Elemente bei der Produktion eine Verarbeitungseinheit bilden und zwischen diesen Elementen eine starke Verbindung besteht. Wie wir an verschiedenen Beispielen gesehen haben, verlangen Wortstellungsregeln in Sprachen aber oftmals einen Bruch, also eine Verdrehung oder Auseinanderziehung dieser Verbindung. In solchen Fällen wird dann eine erhöhte Spannung der auseinander gerissenen Wortfolge entstehen, was beim Lerner zu Verarbeitungsschwierigkeiten und dann bei der Produktion häufig zu Fehlern oder zur späteren Beherrschung bestimmter Regeln führt.

Fazit:

Die bisherigen Ausführungen über die Produktionsschwierigkeiten in Bezug auf vor allem die deutschen Wortstellungsregeln im L2-Entwicklungskontext können wie folgt in vier Hypothesen zusammengefasst werden:

- **Hypothese 1:** Im Falle des analytisch realisierten grammatischen oder lexikalischen Konzepts bilden die an solchen Konzepten beteiligten Elemente in der Produktion eine Verarbeitungseinheit, wobei zwischen diesen Elementen eine starke innere Verbindung besteht.

- **Hypothese 2:** Aufgrund der starken inneren Verbindung zwischen den Elementen, die eine Verarbeitungseinheit bilden, neigt der Lerner bei der Produktion dazu, diese Elemente direkt nebeneinander zu stellen. Verschiebungen auf andere Positionen werden erschwert.
- **Hypothese 3:** Durch das Auseinanderziehen oder Verdrehen der als Verarbeitungseinheit verbundenen Elemente im Sinne der Wortstellungsregeln entsteht eine erhöhte Spannung zwischen diesen Elementen. Hierbei erhöhen sich die Spannung und der kognitive Aufwand, der zur Überwindung dieser Spannung benötigt wird, umso mehr, je weiter ein Element von einem anderen Element, mit dem es ein grammatisches Konzept bildet, entfernt wird.
- **Hypothese 4:** Die Verarbeitungseinheit, in der das eine Element die Form des anderen direkt bestimmt (wie bei der SV-Einheit), löst eine größere Spannung aus als die Verarbeitungseinheit, in der die beiden Elemente als grammatisches Konzept (wie Tempus, Modalität, Handlungsform (passiv)) unspezifisch zueinander stehen, wie bei der „Hilfsverb/Modalverb-Vollverb“-Einheit.

6 Entwicklung didaktischer Maßnahmen zur Erleichterung der Anwendung der Nebensatzwortstellungsregeln

In diesem Kapitel wird versucht, auf Grundlage der bisherigen Überlegungen über die Produktionsschwierigkeiten in Bezug auf die deutschen Wortstellungsregeln didaktische Maßnahmen zur Vermittlung der am meisten Produktionsschwierigkeiten bereitenden Regel V-ENDE zu entwickeln. Im vorigen Kapitel wurde postuliert, dass die Produktionsschwierigkeiten in Bezug auf V-ENDE darauf beruhen, dass Subjekt und Verb aufgrund des Kongruenzphänomens im Deutschen im Produktionsprozess eine Verarbeitungseinheit bilden, in der das Subjekt und das Verb in der Weise eng miteinander verbunden sind, dass das Subjekt das Verb nach sich zieht, da das Verflexionsmorphem von den Eigenschaften des Subjekts bestimmt wird. Aus diesen Gründen entsteht bei der Anwendung der Regel (bildlich gesprochen durch das Ziehen des Verbs ans Satzende und durch das Auseinanderbrechen der SV-Verarbeitungseinheit) eine morphosyntaktische Spannung im Produktionsprozess, die den Lerner dazu verleitet, das Verb direkt nach dem Subjekt zu positionieren. Vor

diesem Hintergrund ist nun zu überlegen, wie man mit den oben bereits dargestellten morphosyntaktischen Spannungen bei der Vermittlung der deutschen Wortstellungsregeln umgehen kann und die korrekte Anwendung der Regel im Unterricht konkret fördern kann.

6.1 Zusammenhang zwischen Wortstellungsregeln und Prosodie

Man kann davon ausgehen, dass sich die im vorigen Kapitel erwähnte Verbindung zwischen Subjekt und Verb und deren Bruch, der zur Anwendung bestimmter Wortstellungsregeln notwendig ist, in der Produktion auch auf prosodischer (insbesondere pausologischer) Ebene widerspiegelt. Dieser Zusammenhang soll nun näher betrachtet werden.

6.1.1 Prosodische Unterschiede zwischen deutschen Haupt- und Nebensätzen

Wegener (1993) weist auf die **intonatorischen und pausologischen Unterschiede zwischen zwei unterschiedlichen „Weil-Konstruktionen** hin, nämlich „weil + V-ENDE“ und „weil + SVO“. Ihr zufolge wird der Hauptsatz vor dem Nebensatz (der Weil-Konstruktion mit V-ENDE) mit steigender Intonation gesprochen, und zwischen beiden erfolgt keine Pause, so dass die beiden Sätze eine intonatorische Einheit bilden, wie z.B. 1-a) in der Abbildung 6-1. Wenn aber die Weil-Konstruktion mit SVO gebildet wird, wird der Hauptsatz mit fallender Intonation gesprochen und der SVO-Satz nach dem „weil“ durch eine Pause getrennt, so dass zwei intonatorische Einheiten entstehen, wie in 1-b). In der Umgangssprache und vor allem in süddeutschen Dialekten werden diese intonatorischen und sprachrhythmischen Unterschiede noch deutlicher, wenn in Weil-Konstruktionen ein pronominales Subjekt vorkommt: In Weil-Konstruktionen mit V-ENDE wird das pronominale Subjekt wie in den Sätzen 2-a) und 3-a) an die Konjunktion klitisiert, und daher unbetont „mit Abschwächung des Vokals zum Schwa“ (Wegener (1993: 295)) ausgesprochen. Im bayrischen Dialekt wird das pronominale Subjekt für die zweite Person sogar als Flexionsmorphem (-st) an der Konjunktion realisiert, wie im Satz 4-a). In Weil-Konstruktionen mit SVO wird dagegen aufgrund der Pause, die vor dem Subjekt gemacht wird, das pronominale Subjekt nicht klitisiert und betont ausgesprochen, wie in den Sätzen 2-b) und 3-b):

Abbildung 6-1 Prosodische Unterschiede zwischen zwei Weil-Konstruktionen nach Wegener (1993)⁹⁷

Fett geschrieben: betont gesprochen

Weil + V-ENDE (Hypotaktische Weil-Sätze)	Weil + SVO (Parataktische Weil-Sätze)
1-a) Peter heiratet Anne, <u>weil sie</u> Geld hat.	1-b) Peter heiratet Anna, <u>weil (Pause) die</u> hat Geld.
2-a) Er heiratet sie, <u>weil'se</u> Geld hat..	2-b) Er heiratet sie, <u>weil (Pause) die</u> hat Geld.
3-a) Er heiratet sie, <u>weil'a</u> noch ein Geld hat.	3-b) Er heiratet sie, <u>weil (Pause) er</u> hat noch ein Geld.
4-a) [...] <u>weilst</u> immer <u>glei</u> heulst	4-b) [...] <u>weil (Pause) du</u> heulst immer <u>glei</u> .
5-a) Il viendra parce qu'il l'a promis.	5-b) Il viendra <u>parce qu' (Pause) il</u> l'a promis.
6-a) John came back because he loved her.	6-b) John loved her <u>because (Pause) he</u> came back.

Aus diesen prosodischen Unterschieden sowie aus Unterschieden, die sich aus einer Reihe syntaktischer und semantischer Verfahren ergeben, postuliert Wegener (1993), dass diese beiden kausalen Weil-Konstruktionen semantisch und funktional unterschiedlich sind: Die Konstruktion mit „Weil +V-ENDE“ („hypotaktische Weil-Sätze“) wie im Satz in 1-a) spezifiziert den Hauptsatz, indem sie die im Hauptsatz formulierten Fakten begründet, im Sinne von „Peter heiratet Anna, und der Grund dafür, daß er sie heiratet, ist, daß sie Geld hat“ (Wegener (1993: 295)). Daher hat die Konstruktion Wegener zufolge mit „Weil +V-ENDE“ als ein Teilsatz zum Hauptsatz zu gelten. In „Weil+SVO“-Konstruktionen wie im Satz 1-b) sind dagegen die Sätze i) „Er heiratet sie“ und ii) „Die hat Geld“ als zwei selbständige Sprechhandlungen zu betrachten. Hierbei begründet der Sprecher mit dem Satz ii) nicht den im Satz i) enthaltenen Sachverhalt, „sondern er rechtfertigt seine Behauptung dieses Sachverhaltes“ (Wegener (1993: 295)) im Sinne von „Peter heiratet Anna, und der Grund für meine Annahme, daß er sie heiratet, ist, dass sie Geld hat“ (Wegener (1993: 295)). Das parataktische „weil“ in der gesprochenen Sprache entspricht Wegener zufolge dem „denn“ in der Schriftsprache.

Wegener weist ferner darauf hin, dass im **Französischen** und **Englischen** die Funktion der Äußerungsbegründung, die im Deutschen das parataktische „Weil“ ausübt, zwar nicht syntaktisch realisiert wird, weil in diesen Sprachen das Verb nicht wie im Deutschen je nach Satztypen (Haupt- und Nebensatz) an unterschiedlichen Stellen

⁹⁷ Beispiele sind von Wegener (1993: 294-298) mit Veränderungen in Bezug auf die Darstellungsweise übernommen.

positioniert wird, aber intonatorisch und pausologisch, nämlich mit fallender Intonation im ersten Satz und Pause nach der Konjunktion, so wie in den Sätzen 5-a) und 5-b)⁹⁸ sowie 6-a) und 6-b).

Aus der psycholinguistischen Perspektive gesehen reflektieren die Stellung und die Länge der Pausen in der Sprachproduktion Goldman-Eisler (1968 und 1972) zufolge kognitive Prozesse in der Sprachverarbeitung, z.B. die Zeit, die für den kognitiven Planungsprozess benötigt wird: „[...] a pause is the external reflection of some of the cognitive processes involved in speech production.” (Zellner (1994: 46)) Für den Hörer tragen sie zum Verstehen dessen bei, wie der Sprecher gerade in der Produktion Äußerungen strukturiert. Hierbei treten Pausen, insbesondere solche von längerer Dauer oftmals an Stellen auf, wo zwischen den einzelnen Wörtern relativ geringere Kohäsion besteht. An den Stellen, wo eine engere Kohäsion zwischen den Wörtern besteht, kommen Pausen hingegen weniger häufig vor, und wenn, dann sind sie kürzer (“Pauses tend to be long and frequent between words that show relatively little cohesion and they are much shorter and less frequent between words that are strongly interdependent.”, Zellner (1994: 51)). Dies bedeute aber nicht, dass die zeitliche Segmentierung der gesprochenen Sprachmaterialien unbedingt deren syntaktischer Struktur entspricht (Zellner (1994: 47)).

Pausen können Grosjean & Deschamps (1975) und Bloodstein (1981) zufolge nicht nur in Form stiller Pausen auftreten, in denen tatsächlich gar nichts gesprochen wird, sondern auch in Form gefüllter Pausen, z.B. als Dehnung der letzten Silbe des Wortes, als Wiederholung des Wortes, oder als besondere Lautäußerungen (z.B. „äh“) usw. (vgl. Zellner (1994: 44)).

Ich gehe davon aus, dass die im Kapitel 5 diskutierte Bildung der Verarbeitungseinheit der Satzelemente und deren bei der Anwendung der Wortstellungsregeln in der Sprachproduktion entstehender Bruch wichtige Faktoren sind, die bei der Entstehung der von Wegener (1994) diskutierten prosodischen Phänomene eine entscheidende Rolle spielen. So ist anzunehmen, dass die Pause, die in parataktischen Weil-Sätzen (Weil+SVO) oft vor dem Subjekt auftritt, widerspiegelt,

⁹⁸ Geschrieben unterscheidet sich der Satz 5-b (*Il viendra parce qu'il l'a promis.*) nicht vom Satz 5-a, da das mit einem Vokal beginnende Subjekt (*il*) apostrophiert an die Konjunktion (*parce que*) angeschlossen wird. Es kommt aber in der mündlichen Produktion bei französischen Muttersprachlern vor, dass sie eine Pause zwischen *parce que* und *il* einlegen. Aus normativer Sicht gilt dies als nicht korrekt, weil das Subjekt eigentlich aufgrund der phonetischen Regeln angebunden werden sollte. Die phonetische Regel wird aber im Satz 5-b durch die pausologische Regel überdeckt.

dass Subjekt und Verb in der SVO-Struktur auf der Verarbeitungsebene in der Produktion eng miteinander zusammenhängen. Die Klitisierung des pronominalen Subjekts an die Konjunktion in hypotaktischen Weil-Sätzen (Weil+V-ENDE), wodurch sprachrhythmisch gesehen eine Segmentierung nach dem klitisierten pronominalen Subjekt entsteht, zeigt den Bruch des engen Zusammenhangs bzw. der Verarbeitungseinheit („SV-“) durch die Anwendung der Wortstellungsregel V-ENDE. Vor dem Hintergrund dieser Annahme kann die von Wegener (1993) vorgenommene Differenzierung zwischen den beiden unterschiedlichen Weil-Konstruktionen meines Erachtens nach intonatorischen und pausologischen Aspekten weiter spezifiziert werden (Abbildung 6-2):

Abbildung 6-2 Spezifizierung prosodischer Unterschiede zwischen zwei Weil-Konstruktionen

=: Die Wörter, die mit diesem Zeichen verbunden sind, dicht nacheinander gesprochen

_ : Silbendehnung

1-aa): weil + SVO	<i>Er heiratet sie, weil (Pause) die=hat Geld</i>
1-bb): weil + V-ENDE	<i>Peter heiratet Anne, weil=sie_ (Pause) Geld hat.</i> <i><u>weil'se</u></i>

Parataktische Weil-Sätze (Weil+SVO) können wie im Satz 1-aa) folgendermaßen charakterisiert werden:

- Die Pause kommt eher direkt nach der Konjunktion vor.
- Die Folge von Subjekt und Verb wird dicht nacheinander realisiert.
- Nach der Konjunktion „weil“ wird eine deklarativ gefärbte Intonation gewählt.

In **hypotaktischen Weil-Sätzen** (Weil+V-ENDE) wie in 1-bb) können dagegen folgende prosodische Merkmale beobachtet werden:

- Die Folge von Konjunktion und Subjekt wird normalerweise dicht hintereinander gesprochen, so dass im Falle eines pronominalen Subjekts das Subjekt sogar an die Konjunktion klitisiert wird.
- Nach dem Subjekt wird oft eine kleine Pause gemacht. Im Falle der Klitisierung des pronominalen Subjekts an die Konjunktion ist anzunehmen, dass eine Segmentierung auf der sprachrhythmischen Ebene nach Konjunktion und Subjekt entsteht, auch wenn danach keine explizite Pause gemacht wird, da durch die Klitisierung des Subjekts an die Konjunktion eine relative Pause zwischen dem Subjekt und dem unmittelbar darauf folgenden Satzelement entsteht.

- Die letzte Silbe des Subjekts wird oft lang gezogen, wodurch eine schwebende Intonation entsteht, die das Gefühl vermittelt, dass die Verbindung zwischen Subjekt und Verb gedehnt wird.

Die Pause, die in hypotaktischen Weil-Sätzen **nach dem Subjekt** vorkommt, fungiert meines Erachtens ähnlich wie **eine Art Schere**, die die morphosyntaktische Verbindung zwischen Subjekt und Verb zerschneidet; dies erleichtert dann vermutlich die Positionierung des Verbs ans Ende des Satzes im Produktionsprozess.

Anzunehmen ist, dass dieser spezifische Rhythmus, nämlich die Segmentierung durch Pausierung, auf Sätze mit subordinierenden Konjunktionen und ferner in allen deutschen Nebensatztypen, z.B. in Relativsätzen und indirekten Fragesätzen, übertragbar ist. Einige empirische Belege im Bereich der Pausologieforschung unterstützen diese Annahme. **Royé (1983)** hat in einer experimentell-phonetisch angelegten Untersuchung ein Fernsehdiskussionsgespräch zu einem politischen Thema aufgezeichnet und die Pausenstellung identifiziert, um Zusammenhänge zwischen syntaktischer und prosodischer Segmentierung herauszufinden. Er stellt dabei fest, dass die Pausen an recht unterschiedlichen Stellen auftreten: Mehr als die Hälfte aller identifizierten Pausen kommen propositionsintern⁹⁹ vor. Sie können wie folgt kategorisiert werden: 1) an der Satzgliedgrenze, 2) innerhalb des Satzglieds und 3) innerhalb des Wortes. Hierbei vermutet Royé, dass die Pausen, die an den Grenzstellen der „Propositionen“ (im Sinne von Glinz & Glinz (1979)) vorkommen, zweifellos die Funktion haben, Informationen zu segmentieren. Für nicht eindeutig bestimmbar hält er aber vor allem die Funktion der Pausen, die innerhalb des Satzgliedes z.B. einer Präpositionalphrase auftreten. Sein Korpus wurde von mir vor dem spezifischen Hintergrund der Frage, wo in Nebensätzen und SVO-Sätzen Pausen vorkommen, erneut analysiert. Hierbei stellte sich heraus, dass in den SVO-Sätzen eine Pause nach dem Subjekt ziemlich selten, nämlich nur in 21 von 266 Fällen, also in 7.9% aller Fälle auftrat. Bei der Produktion eines Nebensatzes aber kamen Pausen nach dem Subjekt zwar nicht obligatorisch, aber doch wesentlich häufiger (22.7%, 47/207) vor. Die Abbildung 6-3 zeigt, dass verschiedene Nebensatztypen in Bezug auf die Pausenstellung in der Tat ein ähnliches Muster aufweisen, nämlich dass eine Pause in

⁹⁹ In Bezug auf die Definition des Begriffs „Proposition“ stützt sich Royé (1983: 43) auf Glinz: „das Stück Text, das von einem Verb aus strukturiert ist (auf einer und nur einer verbalen Wortkette beruht) oder das als eigene Einheit neben solchen vom Verb aus strukturierten Einheiten steht, wie z.B. eine Anrede, eine Grußformel, ein Ausdruck der Bejahung oder Verneinung ohne Verb [...] oder auch eine Überschrift“ (Glinz & Glinz (1979: 180-181))

von subordinierenden Konjunktionen eingeleiteten Sätzen (1 bis 7), in Relativsätzen (8 bis 12) und in indirekten Fragesätzen (13 bis 14) nach dem Subjekt gemacht wird. Hierbei werden die Pausen nicht nur nach dem pronominalen Subjekt gemacht, das relativ kurz ist, sondern auch nach einem relativ langen nominalen Subjekt (1, 2, 4, 5, 11, 12 und 14). Im Falle eines Subjekts in Form einer Nominalphrase mit einem Artikel und mit weiteren Attributen (z.B. Adjektiv oder Präpositionalphrase) wie im Satz 12 wurde häufig beobachtet, dass eine Pause zwischen dem Artikel und dem Adjektiv (etwa in Form von Silbendehnung wie z.B. „[...] *weil die(Dehnung) alte Frau (Pause) Geld hat*“) gemacht wird. Es ist aber hierbei zu vermuten, dass in solchen Fällen die Konjunktion und das Subjekt (der Kopf der Subjekt-Nominalphrase) in der Verarbeitung ebenfalls in engem Zusammenhang stehen, da der Artikel („*die*“ im obigen Beispiel), der nach der Konjunktion steht, die Aktivierung des Subjekts („*Frau*“) bedeutet. Diese Pausenstellung lässt vermuten, dass die Verbindung zwischen dem Artikel (*die*) und dem Nomen (*Frau*), die ebenfalls eine Verarbeitungseinheit bilden, durch die Einführung des Adjektivs gestört wird.¹⁰⁰ Diese Pausenstellung wird Royé (1983: 86) zufolge in Nominalphrasen mit Artikel und Attributen oft beobachtet. Die gefüllte Pause „*eh*“ in der Subjekt-Nominalphrase im Satz 12 („*die eh Schelte / von Politikern gegen das Bundesverfassungsgericht*“) ist ebenfalls im ähnlichen Sinne zu interpretieren. Anzunehmen ist hierbei, dass die gefüllte Pause „*eh*“ zwischen dem Artikel und dem Kopf der Subjekt-Nominalphrase („*Schelte*“) wohl zur Verarbeitung des Attributs („*von Politikern gegen das Bundesverfassungsgericht*“) genutzt wird. Interessant ist aber, dass im Falle einer Subjekt-Nominalphrase eine Pause auch an den Grenzen der Subjektphrase vorkommt. Am Beispiel 5 ist ebenfalls zu sehen, dass eine Pause nach dem Subjekt vorkommt, obwohl auch vor dem Subjekt eine Pause gemacht wurde.

Die Pausenstellung nach dem Subjekt in Nebensätzen wird in Relativsätzen umso deutlicher. In Relativsätzen, in denen das Relativpronomen die Subjektfunktion einnimmt, (Satz 8 und 9), wird direkt nach dem Relativpronomen („*die*“), das nur eine Silbe umfasst, eine Pause (eine gefüllte Pause „*eh*“ in Satz 8 und die Silbendehnung in Satz 9) gemacht. Dies bedeutet, dass die Pausen in Nebensätzen unabhängig von der Länge des Subjekts bevorzugt nach dem Subjekt vorkommen, was auch in indirekten Fragesätzen wie 12, 13 und 14 zu sehen ist.

¹⁰⁰ Um die richtige Form des Artikels bilden zu können, muss zunächst der Kopf aktiviert werden, so bilden der Artikel und der Kopf eine Verarbeitungseinheit.

Abbildung 6-3 Pausierung in deutschen Nebensätzen mit Beispielen in der Studie von Royé (1983)¹⁰¹

Kn: Konjunktionen, Fragewörter und Relativpronomen, die einen Nebensatz einleiten,
 /: kurze Pause (bis 0,4 s), //: Normalpause (zwischen 0,4 und 1,0 s), +: Atmung, :: Silbendehnung

	T-Nr. ¹⁰²	Hauptsatz	Nebensatz		
			Kn + Subjekt	Pause	
1)	233	[...]	<i>weil seine Entscheidungen</i>	//+	<i>letztendlich / und eh / unanfechtbar sind</i>
2)	42		<i>wenn ein Urteil</i>	/	<i>dem politischen Kalkül entspricht</i>
3)	174	[...]	<i>als sie</i>	//+ eh	<i>dies nun sozusagen in das Berei in den Bereich des Unzulässigen rückte</i>
4)	94	<i>man wusste</i>	<i>dass die Regierung Adenauer</i>	/+	<i>von vornherein vorhatte</i>
5)	892	<i>so glaube ich doch</i>	<i>dass eh /+ eh / die richtige Meinung</i>	/	<i>gefunden werden muss</i>
6)	442		<i>obwohl es</i>	/	<i>in seiner // angegriffenen Begründung just / nach meiner Ansicht das sagt</i>
7)	456	[...]	<i>indem es</i>	/	<i>die Präambel /+ schlechterdings für einen Paragraphen nahm</i>
8)	199	<i>die // Kritik /</i>	<i>die</i>	eh	<i>früher / sehr hart / und sehr deutlich am Bundesverfassungsgericht geübt wurde</i>
9)	435	<i>dies ist eine Frage</i>	<i>die</i>	:	<i>eine große Rolle gespielt hat</i>
10)	774	<i>[...]durch Paragraph zweiunddreißig des Bundesverfassungsgerichtsgesetzes gerechtfertigt</i>	<i>wo es</i>	//+	<i>also heißt [...]</i>
11)	443		<i>was diese Regierung</i>	//+	<i>zu wollen vorgibt</i>
12)	162		<i>was die eh Schelte / von Politikern gegen das Bundesverfassungsgericht</i>	/+	<i>angeht</i>
13)	606		<i>wie Sie</i>	:	<i>denn nun die Grundrechte_ / mm / als justiziable verbindliche Verfassungsnormen auslegen wollen</i>
14)	292	<i>[...] geht es ja jetzt auch darum //+</i>	<i>ob das Bundesverfassungsgericht</i>	//+	<i>nicht ehm //+ gegen die Verfassung verstoßen kann</i>

¹⁰¹ Die Beispiele sind hauptsächlich in Hinblick auf die Pausenstellung vereinfacht dargestellt.

¹⁰² T-Nr.: Transkriptionsnummer in Royé (1983)

Die Studie von **Birkner (2008)**, in der die prosodische Anbindung von Relativsätzen im gesprochenen Alltagsdeutsch untersucht wurde, kann ebenfalls als Unterstützung für die Annahme der Pausenmuster in Nebensätzen interpretiert werden. Nach Birkner (2008: 154) kommen Pausen in den Äußerungen, die einen Relativsatz enthalten, oft nicht an der Junktionsnaht (d.h. vor und/oder nach dem Relativsatz) vor, an der eine Pause nach der syntaktischen Analyse zu erwarten wäre¹⁰³, sondern „relativ häufig“ an syntaktisch gesehen „versetzten“ Stellen, wie z. B. nach dem pronominalen Subjekt im Satz „[...] *hab aber auch eh*: (·) *parallel mich* (·) *bei anderen Banken beworben* **wo=ich (0.74)** *Gespräche hatte*“. ¹⁰⁴ Birkner (2008: 154) bezeichnet solche Pausen als „versetzte Pausen“, da sie nicht an den nach der Syntaxanalyse erwarteten Stellen („Junktionsnaht“ – z.B. zwischen dem Bezugsnomen und dem Relativpronomen – vorkommen. Solche versetzten Pausen betragen in ihrer Studie 150 von insgesamt 548 Belegen (27%). Folgende Beispiele, in denen eine Segmentierung in Relativsätzen durch Pausen nach dem Subjekt oder dichtes Hintereinanderfolgen von Relativpronomen und Subjekt vorkommt, stammen aus Birkner (2008):

a) Relativpronomen und Subjekt dicht hintereinander gesprochen

- *wie heißt (0,17) der andere Name* **den=du** *gesagt hast* (ebd: 152)
- *wir ham ne Tagesaufgabe=wo=s* *rischtisch* (·) *a Arbeit gibt* (ebd: 186)
- *aber sonst is des ein Orden* **den=s** *hier in Freiburg gibt* (ebd: 468)

b) Pausen nach dem Subjekt

- *und* (·) *die* **die eh** *nich viel getrunken ham sind we-* *wahrscheinlich gegangen* (ebd: 188)
- *wir haben nichts* **was=eh** (·) *mit Batterie benutzt werden darf* (ebd: 190)
- *die essen ja* (-) *nichts* **was** (·) *Augen hat* (ebd: 191)
- [...] *einen Mitarbeiter* **der** (-) *für die:* (-) *Geschäftsstellen zuständig* (·) *ist* (ebd: 200)
- [...] *dass sie:* (-) *ein Mensch sein müssen=der* (-) *gerne* (·) *analytisch tätig ist* (ebd: 214)
- *es werden ja nicht nur* (-) *eh: BWL-Studenten abgelehnt* (--) **die: eh** (-) *so wie sie jetzt* (·) *ganz normales Studium gemacht haben* (ebd: 229)
- *das ist auch ne Filialleiterin inzwischen* (-) *eh: die* (·) *hier aus Lubin kommt* (ebd: 231)

¹⁰³ In Relativsätzen besteht zwischen dem Bezugsnomen und dem Relativpronomen eine Art sowohl semantischer als auch morphologischer Kongruenz, weil die Auswahl des Relativpronomens, das mit dem Bezugsnomen semantisch identisch ist, zum großen Teil durch die Merkmale des Bezugsnomens (Genus und Numerus) bestimmt wird. Daher bilden Bezugsnomen und Relativpronomen ebenfalls eine Verarbeitungseinheit. So ist es nicht verwunderlich, dass Pausen zwischen diesen beiden Elementen oft nicht vorkommen.

¹⁰⁴ Die Beispiele in der Studie von Birkner (2008: 153-154) wurden nur im Hinblick auf das Vorkommen der Pausen übernommen.:Symbole in der Transkription:

(·): Mikropause, (-) (--): Pause bis zu 1 Sekunde, (0,75): gezählte Pause, =: Verschleifung, :: Dehnung

- [...] dann sprechen wir=n bisschen: (.) über das **was** (.) in Zukunft kommen soll (ebd: 248)
- **was**: (.) mich mal interessiert (ebd: 348)
- ich bin ein Mensch=**der** (.) der eigentlich (--)jemand=n was erzählt (ebd: 418)
- das ist das **was** (-) nach der Ausbildung g=eh (-) gemacht wird (ebd: 431)
- des is ja det **wat** (.) zum Anfang bei uns für Probleme hatte (ebd: 437)
- [...] der Junge hat auch Momente **wo er (0,46)** nach Hause will (ebd: 232)
- wir ham uns: (-) die nächst (.) gelegenen Städte=**wo die ABC-Bank (2.0) eh**: präsent is (ebd: 242)
- **was ich** (.) nicht so gut fand damals (ebd: 346)
- das ist nicht das **was ich** (-) auf Dauer ausüben möchte (ebd: 425)

Auch an den Beispielen, die zur Differenzierung der Relativsätze in V-ENDE-Relativsätze und „potenzielle V2-Relativsätze“ in der Studie von Birkner (2008: 282) angeführt wurden, ist deutlich zu festzustellen, wie sich die Sprachrhythmik im Hinblick auf Pausierung in den beiden Typen der Relativsätze unterscheidet:

- a) **V-ENDE-Relativsatz**: ich hab=n Freund **der: äh** (-) fett im Geschäft is
- b) **potenzielle V2-Relativsatz**: ich hab n=Freund **der hat**=n Motorboot

Während im V-ENDE-Relativsatz (a) eine Pause nach dem Relativpronomen vorkommt, wird die SV-Verbindung im potenziellen V2-Relativsatz (b) nicht durch eine Pause gestört.

Birkner selbst ist zwar skeptisch gegenüber der Annahme, dass die Pausierung eine zentrale Rolle bei der Phrasierung der Relativ-Konstruktionen auf der prosodischen Ebene spielt, aber sie übersieht dabei meines Erachtens die Tatsache, dass bei der Entscheidung darüber, welche Elemente des Satzes eng zusammenhängen, in spontan gesprochenen Äußerungen andere Faktoren eine wichtige Rolle spielen können als in der grammatischen Analyse (so z.B. die Entstehung einer Verarbeitungseinheit durch das Kongruenzphänomen).

6.1.2 Prosodische Unterschiede zwischen Wortstellungen (SVO vs. SOV) in verschiedenen Sprachen

Ausgehend von den Annahmen und den empirischen Belegen im vorigen Kapitel kann vermutet werden, dass die Prinzipien, die für bestimmte prosodische Phänomene verantwortlich sind, die in Bezug auf deutsche Hauptsätze und Nebensätze auftreten,

auch auf andere Sprachen übertragen werden können, was ansatzweise bereits in Wegener (1993) versucht wurde.

Anzunehmen ist, dass in Sprachen, in denen Subjekt und Verb kongruiert werden müssen, Subjekt und Verb in der SVO-Struktur eher dicht nacheinander gesprochen werden, und eine Pause gegebenenfalls eher nach dem Verb vorkommt, während in Sprachen, in denen Subjekt und Verb kongruiert werden müssen, in der SOV-Struktur eine Pause eher nach dem Subjekt gemacht wird, wie in deutschen Nebensätzen. Die dichte Folge von Subjekt und Verb beim Sprechen der SVO-Struktur reflektiert, wie bereits erwähnt, die Bildung der Verarbeitungseinheit von Subjekt und Verb, und die Pause in der SOV-Struktur nach dem Subjekt den notwendigen Bruch dieser Verarbeitungseinheit durch die Anwendung von Wortstellungsregeln. Diese durch Anwendung der Wortstellungen entstehenden prosodischen Phänomene können wie folgt zusammengefasst werden (Abbildung 6-4).

Abbildung 6-4 Wortstellungen (SVO und SOV) und Pausierung

=: dicht nacheinander gesprochen

/: Pause

	Hauptsatz	Nebensatz		
1)	<i>Ich dachte,</i>	<i>dass=du</i>	/	<i>schon zu Hause bist.</i>
2)	<i>Ich kann dieses Buch nicht kaufen,</i>	<i>weil=ich</i>	/	<i>nicht genug Geld habe.</i>
3)	<i>Ich kann dieses Buch nicht kaufen,</i>	<i>weil</i>	/	<i>ich=habe nicht genug Geld.</i>
4)	<i>Ich kann dieses Buch nicht kaufen,</i>	<i>denn</i>	/	<i>ich=habe nicht genug Geld.</i>
5)	<i>I cannot buy this book</i>	<i>because</i>	/	<i>I=don't have enough money.</i>
6)	<i>Je ne peux pas acheter ce livre</i>	<i>parce que</i>	/	<i>je-n'ai=pas assez d'argent.</i>

Hinweise auf die enge Verbindung zwischen Subjekt und Verb bei der mündlichen Sprachproduktion finden sich auch in empirischen Studien über andere Sprachen, z.B. Englisch oder Schwedisch, die SVO als Grundwortstellung haben und die Kongruenz zwischen Subjekt und Verb kennen. **Little (1963)**¹⁰⁵ hat anhand eines spontan gesprochenen muttersprachlichen englischen Korpus die Stellung der gefüllten Pause (z.B. *eh*, *hm* usw.) untersucht und berichtet, dass Pausen nicht typischerweise zwischen Subjekt und Prädikat (also Verb) oder zwischen einem Auxiliärverb und einer Infinitiv-Phrase¹⁰⁶ (z.B. „*has to go*“) vorkommen, sondern oft in der Position der Koordination. **Tauberer**

¹⁰⁵ Hinweis von O'Connell & Kowal (1983: 237)

¹⁰⁶ Es ist zu spekulieren, dass zwischen einem Auxiliärverb und einer Infinitivphrase im Englischen im Produktionsprozess eine Verbindung entsteht nach einem ähnlichen Prinzip wie bei den im Deutschen die KLAMMER-Konstruktion bildenden Elementen.

(2008), der der Frage nachgeht, inwiefern die syntaktischen Strukturen beim Prognostizieren des Vorkommnisses der intrasententialen Pausen (Pausen innerhalb eines Satzes) im englischen Gespräch hilfreich sein können, berichtet, dass die Position zwischen Subjekt und VP(Prädikat) des Satzes eine der Positionen ist, die (mit dem Wert unter 3%) einen der letzten Plätze auf der Hierarchie der 100 Merkmale eingenommen haben, die mit dem Vorkommen einer Pause in Zusammenhang stehen. Dies bedeutet, dass Pausen in der mündlichen Produktion zwischen Subjekt und Verb zwar vorkommen, ihre Häufigkeit aber sehr gering ist. Dagegen ist die Stellung in der Nähe von Konjunktionen (d.h. vor oder nach Konjunktionen) eine der Positionen, in denen Pausen am häufigsten auftreten.

In Bezug auf das Schwedische hat **Hansson (1998)** die Pausenstelle in spontan gesprochenen Äußerungen untersucht und berichtet, dass etwa 30% aller entdeckten Pausen entweder nach der Konjunktion oder einem Diskurs-Marker vorgekommen sind, wobei Pausen nach subordinierenden Konjunktionen genau so oft wie vor subordinierenden Konjunktionen beobachtet wurden. Anzumerken ist es hierbei, dass im Schwedischen die Wortstellung auch in Nebensätzen ebenfalls SVO ist. **Johansson, Horne & Strömquist (2001)** haben meines Erachtens ebenfalls Indizien gefunden, dass in schwedischen Nebensätzen eine Pause oft nach der Konjunktion gemacht wird. In ihrer Pilotstudie geht es um die prosodischen Besonderheiten des Wortes „att“, das im Schwedischen sowohl als „infinitiv marker“ (z.B. „att se“: zu sehen) als auch als subordinierende Konjunktion im Sinne „dass“ verwendet werden kann. Hierbei haben sie in spontan gesprochenen Materialien von drei Probanden festgestellt, dass „att“ meistens als subordinierende Konjunktion verwendet wird, wenn eine Pause auf „att“ folgt. Außerdem wurde der Konsonant „t“ im Falle der Verwendung von „att“ als Konjunktion häufig (40%) aspiriert, wohingegen diese Aspiration zu 0% beobachtet wurde, wenn „att“ als „infinitiv marker“ verwendet wurde. Zu vermuten ist meines Erachtens, dass die Stimmlosigkeit, die durch Aspiration des Konsonanten „t“ hervorgerufen wird, wie eine Art Pause fungiert oder die Pause, die häufig auf „att“ folgt, verdeutlicht.

Die Ergebnisse in der Studie von Hansson (1998) und Johansson, Horne & Strömquist (2001) bilden insofern einen deutlichen Kontrast zu meinem Analyseergebnis der Materialien von Royé (1981), als im deutschen Nebensatz die Pause eher nach Subjekt vorkommt, wohingegen im schwedischen Nebensatz die Pause häufiger vor dem Subjekt (d.h. nach Konjunktionen) zu beobachten ist.

Auf der Grundlage der bisherigen Betrachtungen bestimmter Sprachrhythmiken in verschiedenen Sprachen, die durch Pausierung entstehen, kann angenommen werden, dass Sprechpausen in der mündlichen Produktion auch zum Vollzug von auf die Syntax bezogenen kognitiven Verfahren, z. B. zum Berechnen bestimmter sprachspezifisch entstehender Verarbeitungseinheiten, wie der SV-Verarbeitungseinheit gemacht werden. Von dieser Annahme ausgehend kann es ferner möglich sein, zu prognostizieren, welche sprachlichen Elemente eng zusammen gesprochen werden und an welchen Stellen Pausen in Bezug auf bestimmte syntaktische Phänomene in bestimmten Sprachen häufig gemacht werden könnten. Dieser Aspekt kann zur Identifizierung der Sprachrhythmik in bestimmten Sprachen hilfreich sein. Eine hypothetische Annahme hierzu lautet: Sprachliche Elemente, die zusammen eine Verarbeitungseinheit bilden, können sprachrhythmisch zusammen gruppiert werden, wobei dort, wo die Verarbeitungseinheiten durch die Anwendung bestimmter Wortstellungsregeln gebrochen werden, Pausen gemacht werden können.

6.1.3 Wortstellung und Prosodie in der L1-Entwicklung

Nach Clahsen (1982) durchlaufen Kinder in der L1-Entwicklung in Bezug auf die Morphosyntax folgende Entwicklungssequenzen:

Abbildung 6-5 Erwerbsreihenfolge bei deutschen Kindern nach Clahsen (1982)

(): Das Element in Klammer wird nicht immer realisiert.
 S: Subjekt, V: Verb, O: Objekt, X: vorangestellte Satzelemente, K: Konjunktion
 -ø: Stammform

Stadien	Beobachtbare Struktur	Beobachtbare Morpheme für SV-Kongruenz
1)	Einzelne Wörter	
2)	(S)OV, (S)VO und S(V)O - Die Wortstellung ist relativ frei, aber (S)OV wird bevorzugt	-ø, -n, -t
3)	(S)OV und (S)VO - (S)OV wird bevorzugt.	-ø, -n, -t, -e
4)	SVO und XVS O d.h. (INVERSION) - S wird nicht weggelassen.	-ø, -n, -t, -e, -st
5)	(Kn)S-V d.h. (V-ENDE)	-ø, -n, -t, -e, -st

Morphologisch gesehen wird die Anzahl der zu beobachtenden Morpheme für SV-Kongruenz ständig erhöht, und im vierten Stadium ist die Verwendung aller relevanten Morpheme für SV-Kongruenz zu beobachten. Anzunehmen ist hierbei, dass der Erwerb

des V2-Phänomens (vor allem SVO) mit dem Erwerb der obligatorischen Realisierung des Subjekts und der damit verbundenen SV-Kongruenz verbunden ist. So wird SVO regelmäßig erst im Stadium 4 verwendet (bis dahin wird OV bevorzugt). Es ist zu vermuten, dass die Aufgabe deutscher Kinder in der L1-Entwicklung vor allem darin besteht, zu lernen, das Subjekt in Äußerungen explizit zu realisieren und das Verb nach dem Subjekt zu konjugieren. Wie wir bereits in Kapitel 5.4.1. in Bezug auf Negation bei Kindern in der L2-Entwicklung gesehen haben, scheint es mir, dass dieses Entwicklungsphänomen ein allgemein beobachtbares Phänomen in der nicht-gesteuerten Sprachentwicklung ist.

Wenn man die Erwerbsreihenfolge zwischen L1-Entwicklung und L2-Entwicklung vergleicht, ist festzustellen, dass die Entwicklungsreihenfolge in Bezug auf OV, SVO, INVERSION und V-ENDE in beiden Entwicklungsrahmen Ähnlichkeiten aufweist. SVO kommt jeweils relativ früh zur Produktion, während V-ENDE am spätesten zur Produktion kommt:

- L1-Entwicklung: Freie Wortstellung → OV → SVO/INVERSION → V-ENDE
- L2-Entwicklung: SVO/OV → INVERSION → V-ENDE

Unterschiede zwischen beiden Entwicklungsrahmen bestehen aber darin, dass L2-Lerner mit der Anwendung von V-ENDE große Probleme haben, während Kinder in der L1-Entwicklung diese Struktur problemlos beherrschen, auch wenn sie ebenfalls wie in der L2-Entwicklung erst spät dazu kommen, V-ENDE zu produzieren.

Meines Erachtens kann spekuliert werden, dass in der L1-Entwicklung die im Kapitel 6.1.1. diskutierten prosodischen Merkmale, vor allem Pausierung, als implizite Wissensbestände bei der Aneignung morphosyntaktischer Regeln miterworben werden. Konkret bedeutet dies: Kinder erwerben in ihrer L1-Entwicklung einen bestimmten Sprachrhythmus, der sich auch durch Pausen ergibt. In Bezug auf V-ENDE erwerben sie die Fähigkeit, eine Pause nach dem Subjekt zu machen, wodurch dann die Verbindung zwischen Subjekt und Verb zerschnitten und die Umstellung des Verbs erleichtert wird. Ein indirekter Hinweis dafür findet sich in der Studie von Rothweiler (1993), die belegt, dass Kinder eine Vor-Nebensatz-Phase durchlaufen, die sich mit folgenden Merkmalen charakterisieren lässt¹⁰⁷:

¹⁰⁷ Beispiele stammen aus Rothweiler (1993)

Abbildung 6-6 Lernalterssprachliche Entwicklung in Bezug auf deutsche Nebensätze in der L1-Entwicklung aus Rothweiler (1993)

Kinder bilden Nebensätze erst ohne Konjunktionen¹⁰⁸:

a) „*xxx iß das wir wiederkomm*“
(xxx iss das, **bis** wir wieder kommen.)

Konjunktionen werden oft mit dem Subjekt zusammen weggelassen:

b) „*dann muß du wieder wein - ganz weg bi*“
(dann musst du wieder weinen, **wenn ich** ganz weg bin).

Konjunktionen und Subjekt werden oft zusammen durch einen Laut ersetzt:

c) „*ene so krank si - is dann geht e xxx*“
(**wenn die** so krank ist, dann geht xxx)

Hierbei ist zu vermuten, dass die Konjunktion und das Subjekt von den Kindern häufig zusammen weggelassen (b) oder ersetzt (c) werden, weil sie relativ schnell wie eine Einheit hintereinander gesprochen werden. Die Tatsache, dass Kinder beim Erwerb der Nebensatzwortstellung die prosodischen Phänomene miterwerben, kann möglicherweise erklären, warum Kinder in der L1-Entwicklung anders als in der L2-Entwicklung Nebensätze ohne große Probleme produzieren können.

Die Zusammenhänge von Morphosyntax und Prosodie konnten in der hier vorliegenden Studie nur ansatzweise diskutiert werden; in diesem Bereich besteht noch Bedarf an genauerer Forschung.

6.2 Mögliche didaktische Maßnahmen zur Vermittlung der Nebensätze im DaF-Unterricht

Vor dem Hintergrund der bisherigen Erkenntnisse scheint es mir sinnvoll zu sein, die im vorigen Kapitel diskutierten prosodischen Merkmale zum didaktischen Zweck bei der Vermittlung der Nebensätze, deren Wortstellung am meisten Produktionsprobleme bereiten, zu nutzen. Denkbar ist hierbei, die Aufmerksamkeit des Lernalters im DaF-Unterricht bei der Einführung der Wortstellungsregeln gezielt auf prosodische Phänomene zu lenken, vor allem darauf, wie Satzelemente in Äußerungen in der mündlichen Produktion im Hinblick darauf strukturiert werden können, welche Elemente eher eng zusammengehören, und wo die Segmentierung durch eine Sprechpause erfolgen kann.

¹⁰⁸ Nach Rothweiler (1993) kann man solche Sätze anhand der Wortstellungen und auch der Prosodie als Nebensätze interpretieren.

6.2.1 Vermittlung prosodischer Merkmale als Lern- und Produktionsstrategie

Die Vermittlung der mit V-ENDE und SVO verbundenen prosodischen Merkmale, vor allem Pausierung, kann dem Lerner dabei helfen, mit den im Kapitel 4 sichtbar gewordenen Produktionsschwierigkeiten umzugehen, die sich sowohl auf die Ebene des Wissens (z. B. die Kategorisierung der Konjunktionen für Hauptsätze und Nebensätze) als auch auf die Ebene der Kontrolle über vorhandenes Wissen in der Anwendung beziehen. So kann Sprachrhythmik als Lern- und Produktionsstrategie im Unterricht vermittelt werden.

6.2.1.1 Prosodische Merkmale von Nebensätzen als Lernstrategie

Die Vermittlung der Sprachrhythmik kann vor allem dazu beitragen, die abstrakten Wortstellungsregeln, insbesondere in Bezug auf Haupt- und Nebensätze im Hinblick auf die prosodische Ebene zu konkretisieren und besser behaltbar zu machen.

a) Konkretisierung der Eingebettetheit von Konjunktionalsätzen im Satz

Wie die Interviewdaten in der Studie Lee (2004) zeigen, haben Lerner angesichts der Vielzahl der Konjunktionen offenbar Kategorisierungsprobleme. Sie sind sich nicht sicher, welche Konjunktion mit welcher Wortstellung bzw. welchem Satztyp (Haupt- oder Nebensätze) verbunden ist. Nach meiner eigenen Erfahrung als DaF-Lernerin werden die Konjunktionen im Unterricht oftmals zu „flach“ vermittelt, insofern als der Fokus der Vermittlung hauptsächlich auf die Bedeutung der jeweiligen Konjunktionen und die von diesen geleiteten Strukturen (abhängig von der Verbstellung) gelegt wird, ohne dass konkret darauf eingegangen wird, wie solche Konjunktionalsätze in Sätze eingebettet werden, und worin die konzeptuelle Unterscheidung zwischen Haupt- und Nebensätzen besteht. Dies verleitet den Lerner vermutlich dazu, die Konjunktionen in der Kombination „Bedeutung“ und „Wortstellung“ auswendig zu lernen, was beim Lerner oft Verwirrung verursacht (siehe auch Kapitel 4.2):

(6-1) YY: *Ich glaube, wir haben die Veränderung der Wortstellung gelernt, als wir „weil“, „deshalb“ und „denn“ gelernt haben. Bei „deshalb“ steht VS, bei „denn“ steht SV. So haben wir die drei Varianten gelernt, aber die sind sich doch ziemlich ähnlich. [...] Die Bedeutung ist genau gleich, aber die Stellung des Verbs ist immer anders. Da fängt man dann an, das alles durcheinander zu bringen.* (aus der Studie von Lee (2004))

Diese Lernstrategie ist aber vor allem deshalb ineffektiv, weil man alles von Fall zu Fall lernen muss. Daher kann es für den Lerner zur Kategorisierung der Konjunktionen hilfreich sein, die Eingebettetheit der Konjunktionalsätze im Satz (Unterscheidung

zwischen Haupt- und Nebensätzen) mit den im vorigen Kapitel diskutierten prosodischen Merkmalen (Sprachrhythmus durch Pausierung und Intonation) zu konkretisieren.

b) Hilfe zur stabilen Repräsentation des Regelwissens

Die Vernetzung verschiedener sprachlicher Ebenen (hier vor allem der syntaktischen und der prosodischen) wird darüber hinaus zur stabilen Repräsentation des relevanten Regelwissens beitragen, so dass der Lerner besser behalten kann, welche Konjunktion welche Struktur benötigt, und dadurch das Wissen schneller abgerufen und angewendet werden kann. Unter Einbeziehung von Rohrer (1990) und Kleinschroth (1992) weist Schlak (2000: 181) darauf hin, dass mehrkanaliges Lernen, bei dem mehrere Sinneskanäle beim Lernen involviert sind, zur Förderung der Behaltbarkeit als „besonders erfolgreich“ gilt.

6.2.1.2 Prosodische Merkmale von Nebensätzen als Produktionsstrategie

Aus den Interviewdaten geht hervor, dass die Aktivierung der Regel V-ENDE dem Lerner oft nicht gelingt, obwohl der Lerner über das relevante Regelwissen verfügt, was einerseits durch Unterdrückung der Aktivierung von V-ENDE durch die hochgradige Automatisierung der Anwendungsprozeduren bei SVO bedingt ist (ähnlich wie beim Transferkonzept „Transfer als Überlagerung“ in Edmondson (2001) und andererseits durch die kontrollierten Anwendungsprozeduren bei V-ENDE selbst.

Meines Erachtens hängen diese Aktivierungsschwierigkeiten vor allem mit der Abstraktheit der Funktion der Wortstellungsregeln zusammen, wenn man die Tatsache beachtet, dass der Anwendungskorrektheitsgrad bei INVERSION in Fragesätzen hoch ist, während der bei INVERSION in Aussagesätzen niedrig ist (siehe Kapitel 3.2.2.). Diese Diskrepanz zwischen Fragesätzen und Aussagesätzen deutet darauf hin, dass die konkrete Funktion, die der INVERSION in der Frage zukommt, deren Anwendung erleichtert. Vor allem in der Entscheidungsfrage, wo INVERSION obligatorisch ist, leuchtet dem Lerner die Funktion dieser Wortstellungsregel unmittelbar ein. In Aussagesätzen hat INVERSION zwar auch eine gewisse Funktion, nämlich die Topikalisierung durch Voranstellung des Satzteils an den Satzanfang und die Unterscheidung zwischen Thema und Rhema, diese Funktion wird aber bereits durch Voranstellung des zu topikalierenden Satzteils an den Satzanfang realisiert. Infolgedessen geht der Lerner oftmals davon aus, dass es sich um ein rein

grammatikalisches Verfahren handelt: Wenn etwas anderes als das Subjekt am Anfang des Satzes vorkommt, werden Subjekt und Verb umgetauscht.¹⁰⁹

Ähnlich verhält es sich mit der Regel V-ENDE, die linguistisch gesehen die Funktion hat, einen von einer subordinierenden Konjunktion geleiteten Satz dem Hauptsatz unterzuordnen, und die vom Lerner insofern als abstrakt betrachtet wird, als die subordinierende Funktion bereits durch die entsprechende Konjunktion am Anfang des Nebensatzes übernommen wird, und zwar durch ihren semantischen Gehalt, wodurch ihre syntaktische Funktion redundant erscheint. Die durch den redundanten Charakter bedingte Abstraktheit solcher Regeln verhindert dann in einer realen Kommunikationssituation, wo es in erster Linie um den Inhalt geht, die Aktivierung der Regeln oder überhaupt das Bedürfnis bzw. die Einsicht des Lerners in die Notwendigkeit, diese Regel anzuwenden.

Auch die Wahrnehmung solcher Regeln ist schwierig, was man z. B. auch daran sieht, dass koreanischen Lernern in der Studie von Lee (2004) die in der Alltagskommunikation oft gebrauchte Konstruktion „weil + SVO“ niemals aufgefallen war (vgl. Kapitel 4.2). So kann es in einem nicht-gesteuerten Entwicklungskontext durchaus möglich sein, dass das späte Vorkommen von V-ENDE in der Produktion durch die durch funktionale Abstraktheit bedingte Wahrnehmungsschwierigkeit der Wortstellungsregeln verursacht wird, d.h. das Produktionsproblem könnte in einem nicht-gesteuerten Entwicklungskontext wie bei Clahsen, Meisel & Pienemann (1983) und Clahsen (1984) in der Tat auf der Ebene des Wissens liegen (siehe Kapitel 3.2.3). Doughty & Williams (1998) weisen ebenfalls darauf hin, dass Formen (das Ergebnis der Regelanwendung), die keine deutliche Funktion erkennen lassen, schwerer zu erwerben sind:

„Communicative function of meaningfulness in the output: Even if learners notice a form, or if it is pointed out through instruction, without a communicative need, or if language forms fulfill no (unique) function, acquisition may be delayed.“ (Doughty & Williams (1998: 219)).

Aufgrund solcher funktionaler Abstraktheit bei V-ENDE wird die Regel, wie der Lerner in der Studie Lee (2004) bemerkt, oftmals nur dann aktiviert, wenn der Lerner über

¹⁰⁹ Wenn die Regel INVERSION in Aussagesätzen (im Gegensatz zu der in Fragesätzen) nicht mit eindeutiger Funktion in der mentalen Grammatik beim Lerner repräsentiert ist, kann vermutet werden, dass sie nicht als eine einzige Wortstellungsregel als INVERSION repräsentiert ist, wie sie die Linguistik kennt, sondern als verschiedene voneinander unabhängige Regeln.

genug Zeit zur Regelaktivierung verfügt, wie beispielsweise in der schriftlichen Prüfung oder allgemein beim Schreiben (siehe Kapitel 4.2):

(6-2) *DD: Also, in der Prüfung weiß ich das[V-ENDE] zwar, aber beim Sprechen kommt einfach alles, wie es eben kommt.*

YY: Genau, beim Schreiben/

Daher kann die Pausierung, die in Nebensätzen oft nach dem Subjekt vorkommt, als eine Produktionsstrategie genutzt werden, die die Funktion erfüllen soll, einerseits die durch die SV-Verarbeitungseinheit bedingte automatische Aktivierung von SVO noch vor dem Aussprechen des Verbs zu verhindern, und andererseits dem Lerner die nötige Zeit zu verschaffen, um die Regel V-ENDE zu aktivieren:

a) Verhinderung der Realisierung des Verbs nach dem Subjekt

Zunächst kann die Realisierung des Verbs direkt nach dem Subjekt, zu der der Lerner in der Produktion eines Nebensatzes aufgrund der Entstehung der SV-Verarbeitungseinheit neigt, dadurch verhindert werden, dass diese (die „SV“-Struktur begünstigende) SV-Verarbeitungseinheit durch Pausierung nach dem Subjekt durchbrochen wird. Diese Pausenstellung ist insofern wichtig, als sie genau die Stelle ist, an der entschieden wird, ob die Regelanwendung gelingt. Wenn der Lerner bereits nach dem Subjekt das Verb realisiert hat, ist die Chance bereits vertan.

b) Hilfe zur Regelaktivierung

Wenn eine Pause direkt nach dem Subjekt gemacht wird, gewinnt der Lerner an der richtigen Stelle Zeit zur Aktivierung der Regel. So kann der Lerner vor allem in der mündlichen Produktion, wo er unter Zeitdruck steht, entlastet werden.

c) Erleichterung des Regeleinsatzes

Die Abweichtungstypen, die Mischstruktur der jeweiligen Regeln und SVO (siehe Kapitel 4.1.) deuten darauf hin, dass der Einsatz der Regeln auch mit Problemen verbunden ist, auch wenn die relevante Regel bereits aktiviert wird. Wie im Kapitel 5 diskutiert wurde, hängt die Tendenz des Verbs, direkt nach dem Subjekt positioniert zu werden, mit dem Spannungsfeld zusammen, das durch das Auseinanderziehen der SV-Verarbeitungseinheit entsteht. Pausierung nach dem Subjekt kann den Einsatz der Regel, konkret gesagt, die Positionierung des Verbs ans Satzende, erleichtern, indem sie die SV-Verarbeitungseinheit wie eine Schere zerschneidet.

6.2.2 Vermittlungskonzept der prosodischen Merkmale

Die explizite Vermittlung der sprachrhythmischen Merkmale scheint mir insofern notwendig zu sein, als diese vom DaF-Lerner (vor allem vom erwachsenen Lerner) meist vernachlässigt und im Input nur sehr schwer wahrgenommen und erworben werden. So tritt Odlin (1989: 117-119) zufolge in diesem Bereich ein Transfer aus der L1 besonders häufig auf. Bei der Vermittlung der Sprachrhythmik kann folgendermaßen vorgegangen werden:

- a) **Wahrnehmen:** Der Lerner sollte anhand speziell entwickelter Audiomaterialien herausfinden, wie deutsche Nebensätze auf der rhythmischen Ebene z.B. durch Pause und Intonation segmentiert werden. Durch explizite Vermittlung der Sprachrhythmik soll gefördert werden, dass der Lerner anhand des Wissens über Sprachrhythmik, das zunächst in der Vermittlung stark gesteuert angeeignet wird, auf die Sprachrhythmik in Inputmaterialien, die er im Laufe der weiteren Sprachentwicklung erhalten wird, aufmerksam gemacht wird, so dass Wortstellung und Sprachrhythmik beim Verarbeiten des Inputs besser verknüpft werden können (im Sinne von Noticing-Hypothese von Schmidt & Frota (1986) und Schmidt (1995)).
- b) **Vergleichen:**
 - Der Lerner sollte die wahrgenommenen Aspekte mit denen in seiner L1 oder in der bereits erlernten L2, z.B. im Englischen, vergleichen. Durch Bewusstmachung auch der Sprachrhythmik in der L1 oder der bereits erlernten L2, vor allem in den sogenannten SVO-Sprachen kann die eventuell unbewusst stattfindende Übernahme der Sprachrhythmik in diesen Sprachen, die eine Produktion der „SV“-Struktur begünstigt, verhindert werden. Ferner kann der Lerner sich darüber bewusst werden, wie sein bisheriges Verhalten in Bezug auf Sprachrhythmik bei der Bildung der deutschen Nebensätze war, und wie dies auf die zielsprachliche Rhythmik hin verändert werden soll (eine Art „noticing the gap“).
 - Der Lerner sollte im Deutschen prosodische Unterschiede zwischen Hauptsätzen (und auch koordinierten Sätzen, die durch *und*, *aber*, *oder* und *denn* eingeleitet sind) und Nebensätzen vergleichen. Wichtig ist hierbei, dass der Lerner erkennt, dass man in Hauptsätzen die Pause eher nach der

Konjunktion macht, wohingegen in Nebensätzen das Subjekt direkt an die Konjunktion angefügt und die Pause eher nach dem Subjekt gemacht wird.

- c) **Anwenden:** Der Lerner sollte versuchen, die vermittelte Sprachrhythmik im Rahmen von Produktionsaufgaben bei der Bildung der Nebensätze als Produktionsstrategie anzuwenden und einzuüben.

Wie es häufig auch bei den Muttersprachlern zu beobachten ist, werden selbst lange Pausen, wie man in der Abbildung 6-3 (vor allem an Beispielen 1, 3, 10, 11 und 14) sehen kann, die Kommunikation kaum beeinträchtigen, vorausgesetzt, sie werden an der richtigen Stelle gemacht.

7 Überprüfung der Effektivität des entwickelten Nebensatz-Vermittlungskonzepts – eine empirische Studie

Nachdem auf Grundlage der im früheren Kapitel 4 diskutierten Pilotstudie ein Konzept zur Vermittlung der Nebensätze entwickelt worden ist, nämlich ein Vermittlungskonzept, das Sprachrhythmik durch Pausierung als Lern- und Produktionsstrategie einsetzt, wird nun dieses Konzept auf seine Effektivität hin überprüft werden, indem die danach neu entwickelten Materialien in der Unterrichtspraxis eingesetzt werden. Diesen Erkenntnisinteressen entsprechend wurde eine **experimentell ausgerichtete Untersuchung** in Form des so genannten „**control group design**“ mit Experiments- und Kontrollgruppe konzipiert. Hierbei sollte die Leistung der Lerner, die nach dem neuen Konzept unterrichtet worden sind (Experimentsgruppe), mit der der Lerner, die konventionell, also ohne Vermittlung der Sprachrhythmik, unterrichtet wurden (Kontrollgruppe), anhand der Ergebnisse eines Vor- und Nachtestes verglichen werden. Die Untersuchung wurde als eine **drei-monatige Längsschnittstudie** konzipiert, um die langfristige Wirkung der Vermittlung zu überprüfen. So wurde geplant, den Vortest und die Vermittlung möglichst in einer frühen Untersuchungsphase durchzuführen, wobei der Nachtest in der späten Phase der Untersuchung stattfinden sollte. Darauf werde ich im Kapitel 7.2 ausführlicher eingehen.

Die Überprüfung der Effektivität des neu entwickelten Vermittlungskonzepts für deutsche Nebensätze im quasi-experimentellen Rahmen soll anhand folgender **zwei Hypothesen** operationalisiert werden:

Hypothese I:

Der Lerner in der Gruppe, in der die Sprachrhythmik der Nebensätze durch Pausierung als Produktionsstrategie vermittelt wird (Experimentgruppe), wird bei der mündlichen Produktion der Nebensätze in einer Kommunikationssituation einen größeren Fortschritt erzielen als der Lerner in der Gruppe, die konventionell unterrichtet worden ist (Kontrollgruppe).

Hypothese II:

Der Lerner in der Gruppe, in der die Sprachrhythmik der Nebensätze durch Pausierung als Produktionsstrategie vermittelt wird (Experimentgruppe), wird in der mündlichen Produktion die Regel V-ENDE genau so gut wie oder besser als INVERSION beherrschen, so dass die (vielfach als feststehend geltende) Entwicklungsreihenfolge bzw. Reihenfolge der Entwicklung der Kontrolle verändert werden kann, wohingegen bei der Kontrollgruppe keine Veränderung in Bezug auf die Entwicklungsreihenfolge erfolgen wird.

Festgestellt werden soll der Fortschritt nach der Vermittlung (Hypothese I) dadurch, dass der Regelanwendungskorrekttheitsgrad bei jedem einzelnen Lerner in beiden Gruppen in Bezug auf V-ENDE beim Vor- und Nachtest ermittelt und verglichen wird, und die Tendenz in Bezug auf den Fortschritt in beiden Gruppen verglichen wird. Zur Überprüfung der Hypothese II wird dann der Regelanwendungskorrekttheitsgrad in Bezug auf INVERSION ebenfalls bei den einzelnen Lernern in beiden Gruppen beim Vor- und Nachtest ermittelt und mit dem Regelanwendungskorrekttheitsgrad in Bezug auf V-ENDE verglichen, so dass festgestellt werden kann, wie sich der Regelanwendungskorrekttheitsgrad in Bezug auf beide Regeln (INVERSION und V-ENDE) vor und nach der Vermittlung in der Experimentgruppe und der Kontrollgruppe verhält.

Überprüft werden sollen die obigen Hypothesen bei zwei Experimentgruppen und zwei Kontrollgruppen, deren Lernniveaustufen sich unterscheiden. Zwei Lernergruppen (Gruppen I) sollen sich hierbei auf weniger fortgeschrittenem Stadium der lernersprachlichen Entwicklung befinden, wobei die anderen Lernergruppen (Gruppen II) in der lernersprachlichen Entwicklung etwas fortgeschritten sein sollen (**faktorielles Design**).

Abbildung 7-1 Faktorielles Design zur Untersuchung der Effektivität des neu entwickelten Vermittlungskonzepts

Lernergruppen I (weniger fortgeschrittene Gruppen)			
Experimentgruppe I	Vortest →	Vermittlung mit der Sprachrhythmik →	Nachtest
Kontrollgruppe I	Vortest →	Vermittlung ohne die Sprachrhythmik →	Nachtest
Lernergruppen II (fortgeschrittene Gruppen)			
Experimentgruppe II	Vortest →	Vermittlung mit der Sprachrhythmik →	Nachtest
Kontrollgruppe II	Vortest →	Vermittlung ohne die Sprachrhythmik →	Nachtest

Anhand des faktoriellen Designs mit einer zusätzlichen Variable, nämlich dem Stand der lernersprachlichen Entwicklung zum Zeitpunkt der Untersuchung, soll überprüft werden, welchen Einfluss die Vorkenntnisse der Lerner auf die lernersprachliche Entwicklung durch Vermittlung der deutschen Nebensätze mit der Sprachrhythmik ausüben werden, um festzustellen zu können, wann, d.h. auf welchem Niveau die Vermittlung der Sprachrhythmik als Produktionsstrategie sinnvoll sein kann.

Die experimentell ausgerichtete Untersuchung mit faktoriellem Design soll in real bestehenden Sprachkursen durchgeführt werden, da es in der vorliegenden Studie um die Entwicklung von Maßnahmen zur Verbesserung der Vermittlung der deutschen Nebensätze im DaF-Unterricht geht (im Sinne einer **quasi-experimentellen Untersuchung**). Auf diese Weise kann das möglicherweise entstehende Zusammenwirken des neu entwickelten Konzepts mit verschiedenen anderen Faktoren, die sich im Rahmen des „Faktorenkomplexes“ Fremdsprachenunterricht (vgl. Edmondson & House (1993: 23-26)) ergeben, und die auf die tatsächliche Sprachentwicklung und -vermittlung Einfluss haben, erfasst werden, die Umsetzbarkeit des Konzepts überprüft und Verbesserungsmöglichkeiten des Konzepts sichtbar gemacht werden. Der Versuch, in einer experimentellen Untersuchung in einem durch Unterricht gesteuerten Sprachentwicklungskontext einen einzigen bestimmten Faktor zu isolieren und durch dessen Manipulation möglicherweise entstehende Veränderungen (z.B. Lernerfolg) festzustellen, ist aufgrund des komplexen Zusammenspiels verschiedenster Faktoren im Fremdsprachenunterricht äußerst schwierig und kann nur in einer Untersuchungskonstellation gelingen, in der alle anderen Faktoren neutralisiert

oder lernfördernd idealisiert sind ¹¹⁰. Ferner ist die Übertragbarkeit von Untersuchungsergebnissen aus einem derartigen Experiment auf die Praxis, in der die gegebenen Bedingungen selten ideal sind, problematisch und begrenzt, wie in der Forschung auch kritisiert wird (vgl. Edmondson & House (1993: 26)). In diesem Sinne ist eine quasi-experimentelle Untersuchung nicht als minderwertige Notlösung anzusehen, die durchgeführt wird, weil die gegebenen Untersuchungsbedingungen die Kriterien zur Durchführung eines Experiments nicht erfüllen, sondern als eine fruchtbare Forschungsstrategie, die die Begrenztheit der experimentellen Untersuchung ergänzt, indem der Untersuchungsfokus auf die zu untersuchenden Faktoren in ihrem Wirkungszusammenhang erweitert wird. So können neue und vor allem tiefere Erkenntnisse gewonnen werden, die für die Verbesserung der Unterrichtsqualität in der Praxis und somit für die Unterstützung des Sprachentwicklungsprozesses beim Lerner relevant sein können. In experimentell ausgerichteten Untersuchungen ist es dringend erforderlich, verschiedene Faktoren in der Vermittlung, die zusammenwirken und das Lernen beeinflussen, in ihrem Zusammenspiel zu berücksichtigen und die Untersuchungsergebnisse stets im Zusammenhang mit dem konkreten Kontext zu interpretieren. Um dies zu erreichen ist es meines Erachtens sinnvoll, in solch einer quasi-experimentellen Untersuchung Prozesse, die zu bestimmten Produkten geführt haben könnten, anhand der explorativen Vorgehensweise nachvollziehbar zu machen. Dies wird in der vorliegenden Studie durch **Daten-Triangulation** versucht. So wurden in der vorliegenden Studie nicht nur **mündliche und schriftliche Produktionsdaten** erhoben, an deren Auswertung durch Quantifizierung bestimmte Effekte der Vermittlung festgestellt werden können, sondern auch lerner-subjektive Daten, die anhand ethnographischer Methoden erhoben werden, nämlich durch **introspektive Interviews mit den Lernern**. Hierbei sollen Einblicke in kognitive und affektive Prozesse sowie in die Einstellungen der Lerner über bestimmte Phänomene beim Lernen und im Sprachgebrauch gewonnen werden, die nicht unmittelbar aus den Produktionsdaten hervorgehen. Wie im Kapitel 3.3.1. erwähnt wurde, wird der Einsatz subjektiver Daten Edmondson zufolge (2001: 142) damit begründet, dass bestimmte kognitive Prozesse im Lern- und Sprachverhalten, die vom Lerner strategisch und intentional eingesetzt werden, vom Lerner selbst berichtet werden können. Die Ergebnisse der Analyse der Produktionsdaten sollen dann auf die Ergebnisse der

¹¹⁰ z.B. unter folgenden denkbaren Bedingungen: motivierte und experimentierfreudige Lerner und Lehrer, gutes Verhältnis zwischen den Lernern und dem Lehrer sowie der Lerner untereinander, gute körperliche und psychische Konditionen bei Lernern und Lehrern usw.

Analyse der introspektiven Daten hin interpretiert werden, um die interne Validität der Untersuchung zu erhöhen.

Neben der Perspektive der Lerner wurde in der vorliegenden Arbeit versucht, die **Perspektive der Lehrenden (Kursleiter)**, die eine wichtige Rolle in der Steuerung des Lernprozesses im gesteuerten Sprachentwicklungskontext spielen, ebenfalls anhand des Interviews zum Thema „Vermittlung der deutschen Nebensätze“ mit einzubeziehen. Ihre Beobachtungen über sprachliches Verhalten bei den Lernern im Unterricht und über ihre bisherigen Erfahrungen mit der Vermittlung werden zum besseren Verständnis der Schwierigkeiten beim Erlernen der deutschen Nebensätze und der damit verbundenen Steuerungsschwierigkeiten im Unterricht beitragen. Ferner können sie durch ihre Erfahrungen mit dem in der vorliegenden Arbeit neu entwickelten Vermittlungskonzept Optimierungsmöglichkeiten bei der Umsetzung des Konzepts in die Praxis zur künftigen Vermittlung aufzeigen. So kann man sich gezielt dem eigentlichen Ziel der vorliegenden Arbeit, nämlich der Entwicklung von Maßnahmen zur Verbesserung der Vermittlung der Nebensätze, nähern.

In der weiteren Ausführung der Untersuchung wird versucht, sämtliche für die Untersuchung relevanten Prozesse der vorliegenden Arbeit offenzulegen und ausführlich darzustellen. So kann eine eventuelle Wiederholung einer vergleichbaren Studie ermöglicht werden.

7.1 Vorbereitung der Durchführung der Untersuchung

In der Vorbereitungsphase für die Durchführung der Untersuchung wurde zunächst die Suche nach Probandengruppen gestartet und anschließend wurden Unterrichtsmaterialien entwickelt, die im Experiment eingesetzt werden sollen.

7.1.1 Auswahl der Probandengruppe

Im Sommersemester 2006 war ich auf der Suche nach geeigneten Probandengruppen für die Durchführung meines geplanten Experiments. Da ich eine Längsschnittstudie geplant hatte, um die Vermittlung und das Erlernen der Nebensätze bei DaF-Lernern mindestens ein Semester lang zu beobachten, hatte ich Schwierigkeiten, in Hamburg geeignete Probandengruppen zu finden. Die DaF-Kurse, die an der Uni Hamburg

eingerrichtet sind, werden überwiegend von weit fortgeschrittenen Studenten besucht, die bereits an der Universität Hamburg immatrikuliert sind und daher die Sprachvoraussetzungen für die Aufnahme des Fachstudiums an der Universität Hamburg erfüllt haben, so dass sie mit den deutschen Nebensätzen weitgehend umgehen können. Die DaF-Kurse in Privat-Sprachschulen werden meistens monatsweise angeboten und sind somit für die Durchführung einer Längsschnittstudie nicht geeignet. Der Versuch einer Kontaktaufnahme mit der Hamburger Volkshochschule blieb mangels Rückmeldung auf meine Anfrage ohne Erfolg. All diese Umstände führten mich dazu, nach DaF-Kursen außerhalb Hamburgs zu suchen. Anfang Mai 2006 bekam ich schließlich eine positive Rückmeldung vom Lektorat „Deutsch als Fremdsprache“ an der Universität Kiel (Lektorat DaF-Kiel).

Nach der Vorstellung meines Projekts im Lektorat „Deutsch als Fremdsprache“ an der Universität Kiel erfolgten Mitte Juni 2006 eine Unterrichtsbeobachtung in einigen der dortigen DaF-Kurse und Interviews mit den Lehrenden, um die Probandengruppen auszuwählen und geeignete Unterrichtsmaterialien für die ausgewählten Probandengruppen zu entwickeln.

An der Universität Kiel sind die Deutschkurse meinem Eindruck nach von den Niveaustufen her sehr systematisch aufgebaut, so dass Sprachkurse auf allen Niveaustufen angeboten werden. Eingerichtet sind neben studienvorbereitenden Intensivkursen für Studienbewerber und studienbegleitenden Deutschkursen für eingeschriebene Studierende auch spezielle Abendkurse für Kurzzeit-Studierende, Doktoranden und Gastwissenschaftler (Erasmuskurse). Meine Untersuchung wurde in diesen Erasmuskursen durchgeführt, da einige Kurse in diesem Rahmen von den Niveaustufen her meiner Vorstellung von den erforderlichen Probandengruppen entsprachen:

Abbildung 7-2 Erasmuskurse an der Universität Kiel

Eingerichtete Kurse (Abkürzung)	Im Kurs zu behandelnde Lehrwerke bzw. Unterrichtsmaterialien (Verlag)	Einschätzung der Niveaustufen nach GER¹¹¹
Grundstufe 1 (G1)	<i>Passwort Deutsch 1</i> (Klett) ¹¹²	A1
Grundstufe 2 (G2)	<i>Passwort Deutsch 2</i> (Klett)	A1 + A2
Grundstufe 3 (G3)	<i>Passwort Deutsch 3</i> (Klett)	A2
Mittelstufe 1 (M1)	<i>em Brückenkurs</i> (Hueber)	B1
Mittelstufe 2 (M2)	Materialien aus einer Einzelblattsammlung des Lektorats DaF-Kiel	
Mittelstufe 3 (M3)	Materialien aus einer Einzelblattsammlung des Lektorats DaF-Kiel	
Oberstufe	Materialien aus einer Einzelblattsammlung des Lektorats DaF-Kiel	

Geplant wurden Unterrichtsbeobachtungen und Interviews mit den jeweiligen Lehrenden in drei Kursen, nämlich Grundstufe 2, Grundstufe 3 und Mittelstufe 1 (Abbildung 7-2). Zustande kamen letztlich nur Unterrichtsbeobachtungen und Interviews mit den jeweiligen Lehrerenden in Grundstufe 2 und Mittelstufe 1 aufgrund des Ausfalls des Kurses Grundstufe III am Tag meines Besuchs in Kiel. Die Unterrichtsbeobachtungen und die Interviews mit den Lehrenden, die als Auswahlkriterien der Probandengruppen dienten, wurden im Hinblick auf folgende Gesichtspunkte durchgeführt:

- a) Können die Lerner einigermaßen frei sprechen, so dass sie Sätze in ihren Äußerungen anhand von Konjunktionen einigermaßen zusammenhängend produzieren können?
- b) Haben die Lerner beim Sprechen noch weitgehend Schwierigkeiten mit der Bildung der Nebensätze?

Die Lerner im Kurs G2 vermittelten in der Unterrichtsbeobachtung den Eindruck, dass sie noch sehr große Schwierigkeiten mit dem freien Sprechen hatten, was auch im anschließenden Interview mit der Kursleiterin bestätigt wurde. Außerdem gab die Kursleiterin mir die Auskunft, dass die Nebensätze in diesem Kurs erst in der zweiten Hälfte des Semesters behandelt würden. So entsprach der Kurs G2 nicht meinem Untersuchungsvorhaben. Im Kurs M1 wurde aber bei manchen Lernern festgestellt,

¹¹¹ Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen: Diese Angaben orientieren sich am Hinweis der in den Kursen verwendeten Lehrwerke.

¹¹² Es handelt sich hierbei um das Lehrwerk *Passwort Deutsch* in 5 Bänden vom Klett-Verlag.

dass sie sich in der Diskussion anhand verschiedener Konjunktionen in zusammenhängenden Sätzen ausdrücken können, wobei sie mit den Wortstellungsregeln INVERSION und V-ENDE in der mündlichen Produktion noch große Schwierigkeiten haben. Nach Aussagen des Lehrenden für diese Gruppe verfügten die Lerner in seinem Kurs bereits über ein mehr oder weniger solides Regelwissen zur Wortstellung, dessen Anwendung beim Sprechen aber oft nicht gelinge. Aus diesen vorläufigen Feststellungen über die Lernergruppen an der Universität Kiel habe ich dann zwei Kurse zu meinen Untersuchungszweck ausgewählt, nämlich Grundstufe 3 (G3) und Mittelstufe I (M1).

7.1.2 Entwicklung und Darstellung der in der Untersuchung eingesetzten Unterrichtsmaterialien

Nachdem die Kurse festgelegt wurden, in denen Experimente durchgeführt werden sollten, habe ich zunächst angefangen, die Lehrwerke, die in den jeweiligen Kursen eingesetzt wurden, zu analysieren. Da meine Experimente in Form eines quasiexperimentellen Untersuchung geplant waren, wurde beabsichtigt, die Reihenfolge der Vermittlungsinhalte, die in Lehrwerken festgelegt sind, möglichst nicht durch meine Untersuchung zu beeinträchtigen und die Sprachrhythmik durch Pausierung bei den Experimentgruppen möglichst in einer in die Lehrwerke integrierten Form zu vermitteln.

7.1.2.1 Analyse der in den Kursen verwendeten Lehrwerke

Zunächst wurden die Lehrwerke im Hinblick darauf analysiert, wann (bzw. in welchen Lektionen) Nebensätze explizit als Lerngegenstand eingeführt werden, und welche Typen (Konjunktionalnebensätze, Relativsätze oder indirekte Fragesätze) behandelt werden.

Abbildung 7-3 Nebensätze als expliziter Lerngegenstand im jeweiligen Lehrwerk

Lehrwerke	GER	Lektionen	Nebensatztypen
<i>Passwort Deutsch 3</i> (Lektion 13 – 18)	A2	Lektion 13	- Indirekte Fragesätze
		Lektion 17	- Relativsätze
		Lektion 18	- Konjunkionalnebensätze mit <i>als</i> , <i>wenn</i> und <i>obwohl</i>
<i>em Brückenkurs</i> (Lektion 1 – 10)	B1	Lektion 1	- Konjunkionalnebensätze: <i>damit</i>
		Lektion 3	- Konjunkionalnebensätze mit <i>als</i> , <i>wenn</i> , <i>während</i> , <i>seitdem</i> und <i>sobald</i>
		Lektion 6	- Konjunkionalnebensätze mit <i>obwohl</i> - Relativsätze - Indirekte Fragesätze

In G3-Kursen wird das Lehrwerk *Passwort Deutsch 3*¹¹³ verwendet, das nach Angaben des Verlags der Niveaustufe A2 des gemeinsamen europäischen Referenzrahmens entspricht. Es enthält insgesamt 6 Lektionen von Lektion 13 bis 18, die dem Band 2 angeschlossen fortlaufend konzipiert sind und daher mit Lektion 13 anfangen, und behandelt alle Typen von Nebensätzen, nämlich indirekte Fragesätze in der Lektion 13, Relativsätze in der vorletzten Lektion 17 und Konjunkionalnebensätze mit „*als*“, „*wenn*“ und „*obwohl*“ in der allerletzten Lektion 18 (siehe Abbildung 7-3). Die späte Vermittlung der Konjunkionalnebensätze hängt vermutlich damit zusammen, dass in diesen Lehrwerken die im Alltagsgespräch häufig vorkommenden Konjunktionen „*weil*“, „*dass*“ und „*wenn*“ bereits in Band 2 behandelt werden. In den M1-Kursen wird das Lehrwerk *em Brückenkurs*¹¹⁴ benutzt, welches nach Angaben des Verlags der Niveaustufe B1 entspricht und insgesamt 10 Lektionen enthält. Auch hier werden ebenfalls alle Nebensatztypen behandelt. Nebensätze mit Konjunktionen sind bereits ab der ersten Lektion Lerngegenstand. Hierbei steht die Verbstellung aber nicht mehr als Lerngegenstand im Zentrum, da die Verbstellung wohl eher auf Niveaustufe A1 bis 2 behandelt wird. Hier geht es eher darum, in welcher semantischen Relation Hauptsatz und Nebensatz mit bestimmten Konjunktionen verbunden werden.

Aus dieser Analyse sind einige Probleme in Hinblick auf die Untersuchungsplanung sichtbar geworden:

- Um langfristige Lerneffekte zu untersuchen, sollte im Experiment die Vermittlung bereits in der ersten Hälfte des Semesters stattfinden. Bei den G3-

¹¹³ Albrecht et al. 2006⁴ *Passwort Deutsch 3*, Kurs- und Übungsbuch. Stuttgart: Klett

¹¹⁴ Perlmann-Balme, M., Schwalb, S & Weers, D. 2006 *em neu, Brückenkurs Deutsch als Fremdsprache*. Ismanig: Hueber

Gruppen käme dafür die Lektion 13 in Frage, in der indirekte Fragesätze als expliziter Lerngegenstand eingeführt werden, und bei den M1-Gruppen die erste Lektion in Bezug auf die Konjunktion „damit“. Problematisch erscheint, dass sowohl indirekte Fragesätze als auch Finalsätze mit der Konjunktion *damit* im Alltagsgespräch selten verwendet werden, so dass in der Untersuchung die Gefahr bestehen könnte, dass durch Vermittlung erzielte mögliche Lerneffekte in den mündlichen Produktionsdaten nicht feststellbar sind.

- Damit der Lerner die Anwendung des im Unterricht vermittelten Wissen nicht nur einmalig im Unterricht, sondern auch im Alltag in verschiedenen Kommunikationssituationen üben kann, sollen die Regeln in Bezug auf Nebensätze (V-ENDE und Pausierung) mit den Nebensatztypen, die im Alltagsgespräch einigermaßen häufig verwendet werden, verbunden vermittelt werden. Das wären dann vor allem Nebensätze mit den Konjunktionen *weil*, *wenn* und *dass*, die aber in beiden Lehrwerken nicht expliziter Lerngegenstand sind.

Aus diesen Gründen habe ich mich dafür entschieden, sowohl für den Kurs G3 also auch für den Kurs M1 zusätzliche Unterrichtsmaterialien zu entwickeln, in denen die mündliche Produktion der Konjunktionalsätze mit *weil*, *wenn* und *dass* als Lernaktivität des Lerners im Zentrum steht (**Projektmaterialien I**). Sie sollen dann vor der Einführung weiterer bzw. neuer Nebensatztypen im Kurs eingesetzt werden, nämlich vor der Einführung indirekter Fragesätze in den G3-Gruppen und der Finalsätze mit *damit* in den M1-Gruppen. Sie sollen dabei die Funktion haben, vor der Aneignung neuen Wissens das bereits vorhandene Wissen über Nebensätze und die Wortstellungsregel zu aktivieren, das der Lerner meist wohl in Bezug auf die Konjunktionen „*weil*“, „*dass*“ und „*wenn*“ gelernt haben dürfte, so dass das neue Wissen besser in vorhandenes Wissen integriert werden kann. Beabsichtigt wurde dabei auch, die Einführung pausologischer Regeln in den Experimentsgruppen, die sowohl als eine Art Regelwissen als auch als Produktionsstrategie fungieren soll und für die Experimentsgruppe ebenfalls neues Wissen darstellt, besser in das bereits vorhandene Wissen über Nebensätze zu integrieren.

Neben der Entwicklung der zusätzlichen Unterrichtsmaterialien zu den bestehenden Unterrichtsmaterialien (Projektmaterialien I), sollten Regelpräsentation und Lernaufgaben in den Lehrwerken für die Experimentsgruppen (G3 und M1) nach dem im Kapitel 6. entwickelten didaktischen Konzept modifiziert und zum Teil ergänzt

werden (**Projektmaterialien II**), so dass die Lerner in den Experimentgruppen (G3 und M1) neue Nebensatztypen, die im Lehrwerk enthalten sind, mit Sprachrhythmik durch Pausierung lernen können. Modifiziert und ergänzt wird bei der G3-Experimentgruppe die Lektion 13 in *Passwort Deutsch 3* in Bezug auf indirekte Fragesätze und bei der M1-Experimentgruppe die Lektion 3 in *em Brückenkurs* in Bezug auf temporale Nebensätze. Die Lerner in den Kontrollgruppen (G3 und M1) lernen die neuen Nebensatztypen dagegen auf herkömmliche Art und Weise, so wie in den Lehrwerken vorgegeben. Für die Kontrollgruppen (G3 und M1) wurden also keine weiteren Unterrichtsmaterialien entwickelt. Die Nebensätze sollten in jeder Gruppe zur Verbesserung der Anwendung der Regel V-ENDE in der mündlichen Sprachproduktion mindestens zweimal (durch Vermittlung 1 und 2) expliziter Lerngegenstand sein.

7.1.2.2 Darstellung der Unterrichtsmaterialien für Experimentgruppen und Kontrollgruppen

Abbildung 7-4 stellt dar, welche Materialien für welche Gruppe von mir neu entwickelt und welche Lektionen in den Lehrwerken für die Experimentgruppen modifiziert und ergänzt worden sind:

Abbildung 7-4 Die für Experimente entwickelten Unterrichtsmaterialien

Fett: die von mir neu entwickelten oder modifizierten Materialien

Probandengruppe	Vermittlung I	Vermittlung 2
G3-Kontrollgruppe	Projektmaterialien I - <i>weil, wenn</i> u. <i>dass</i> - ohne Sprachrhythmik durch Pausierung	Lernaufgaben im Lehrwerk - indirekte Fragesätze - ohne Sprachrhythmik durch Pausierung
G3-Experimentgruppe	Projektmaterialien I - <i>weil, wenn</i> u. <i>dass</i> - mit Sprachrhythmik durch Pausierung	Projektmaterialien II (Modifizierung und Ergänzung der Lernaufgaben im Lehrwerk) - indirekte Fragesätze - mit Sprachrhythmik durch Pausierung
M1-Kontrollgruppe	Projektmaterialien I - <i>weil, wenn</i> u. <i>dass</i> - ohne Sprachrhythmik durch Pausierung	Lernaufgaben im Lehrwerk - temporale Konjunktionen - ohne Sprachrhythmik durch Pausierung
M1-Experimentgruppe	Projektmaterialien I - <i>weil, wenn</i> u. <i>dass</i> - mit Sprachrhythmik durch Pausierung	Projektmaterialien II (Modifizierung und Ergänzung der Lernaufgaben im Lehrwerk) - temporale Konjunktionen - mit Sprachrhythmik durch Pausierung

Im Folgenden wird auf die entwickelten Materialien in Bezug auf Unterschiede zwischen Kontroll- und Experimentsgruppen konkret eingegangen.

1) Zusätzlich zum Lehrwerk entwickelte Unterrichtsmaterialien mit *weil, wenn* und *dass* (Projektmaterialien I für die Vermittlung I)

Bei der Entwicklung der neuen Unterrichtsmaterialien wurde versucht, mit den neu entwickelten Materialien thematisch an die jeweiligen Lehrwerke anzuknüpfen. In den M1-Kursen, in denen in der Lektion 1 „Arbeit und Freizeit“ des Lehrwerks *em Brückenkurs* die entwickelten Materialien eingesetzt werden sollten, sollte die Aktivierung bereits vorhandenen Wissens zu Nebensätzen mit dem Thema „*Stress und wie man damit umgeht*“¹¹⁵ erfolgen. Der inhaltliche Aufbau jeder Lektion im Lehrwerk *Passwort deutsch 3* ist landeskundlich orientiert, so dass in jeder Lektion eine bestimmte Stadt in den deutschsprachigen Ländern vorgestellt wird. Die Lektion 13, in der die neu entwickelten Materialien eingesetzt werden sollen, behandelt die Stadt Aachen, wobei die indirekten Fragesätze mit thematischem Bezug auf Aachener Spezialitäten vermittelt werden. Bei der Lehrwerkanalyse fiel mir auf, dass die Stadt Kiel, in der die Lerner leben und studieren, in diesem Lehrwerk nicht behandelt wird. So habe ich mich entschieden, die neuen Unterrichtsmaterialien für die Kurse G3 zum Thema „*Oh, du schönes Kiel*“ zu entwickeln. So wurde beabsichtigt, den Lernern die Lerninhalte in einem lebensnahen Kontext zu vermitteln und sie so noch stärker zum Lernen zu motivieren. Vom Aufbau her sind alle Lernaufgaben¹¹⁶ in den Projektmaterialien I (Siehe Anhang 1) „kognitiv ausgerichtet“ im Sinne von Wißner-

¹¹⁵ Inhaltliche Anregungen habe ich aus der Internetseite einer Krankenkasse erhalten: <http://www.barmer.de>

¹¹⁶ Der Begriff „Lernaufgaben“ wird in der vorliegenden Arbeit im Sinne von Börner (2002) verwendet. Börner (2002: 236) definiert hierbei „Lernaufgaben“ als „ein[sic!] lehrseitige Vorlage, die den Lerner oder eine Lernergruppe zu bestimmten, für sie meist problemhaften kommunikativen und/oder kognitiven Handlungen auffordert“, und plädiert dafür, diesen Begriff als „cover term“ für die derzeit in der deutschen Fremdsprachendidaktik (z.B. bei Jenfu (1994) oder Beile (1998)) oftmals vorgenommene Gegenüberstellung von „Übungen“ einerseits und „Aufgaben“ andererseits zu verwenden. Börner kritisiert die Typisierung „Übungen vs. Aufgaben“, da der Begriff „Übungen“ oftmals als „formal, mechanisch und einseitig, und damit nicht lernfördernd, also veraltet und schlecht“ und der Begriff „Aufgaben“ als „kommunikativ, ergebnisoffen, vielfältig, damit lernfördernd, also modern und gut“ betrachtet werde (Börner (2002: 235-236)), da eine derartige Einschätzung der Lernqualität vielmehr auf „allgemeine[n] Annahmen der Fremdsprachendidaktik hinsichtlich ihrer globalen Lernziele (Kommunikationsfähigkeit), ihres Lernerbilds (Autonomie), ihrer lerntheoretischen Paradigmen (Lerner als Konstruktion) usw.“ basiert als auf „gegenstandsspezifische[r] empirische[r] Forschung“. Börner ist der Meinung, dass eine solche Beurteilung der Qualität „nicht Ausgangspunkt“, sondern erst Ergebnis einer empirischen Forschung sein kann. Der Begriff „Lernaufgaben“ in diesem neutralen Sinne von Börner erlaubt meines Erachtens Flexibilität in der Konzipierung und Entwicklung der Lernaufgaben, so dass auch Lernaufgaben entwickelt werden können, die gezielt für ein spezifisches Lernproblem wie Wortstellungsregeln eingesetzt werden können, ohne all die Kriterien der jeweiligen Kategorien erfüllen und von vornherein als lernfördernd oder nicht-lernfördernd beurteilt werden zu müssen.

Kurzawa (2003: 232)) konzipiert, so dass dem Lerner die Wortstellungsregel V-ENDE und für die Experimentgruppen zusätzlich die typische Sprachrhythmik durch Pausierung durch explizite Vermittlung bewusst gemacht wird. Aufgebaut sind die Unterrichtsmaterialien wie in der Abbildung 7-5 nach dem Schema „Darbietung der neuen Lerninhalte“ - „Kognitivierung“ - „Einübung“ (vgl. Wißner-Kurzawa 2003), was dem so genannten „presentation-practice-production“-Schema ähnelt.

Abbildung 7-5 Aufbau der Projektmaterialien I nach Lernaktivitäten

Probanden	Darbietung	Kognitivierung	Einübung						
G3-Kontrollgruppe	Lernaufgabe 1-A	Lernaufgabe 1-B und -C	Lernaufgabe 2 bis 5						
G3-Experimentgruppe	Lernaufgabe 1-A	Lernaufgabe 1-B bis -G - Lernaktivitäten zum Lernen der Sprachrhythmik durch Pausierung <table border="1" style="margin-left: 20px;"> <thead> <tr> <th>Darbietung</th> <th>Kognitivierung</th> <th>Einübung</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Lernaufgabe 1-C</td> <td>Lernaufgabe 1-D und -E</td> <td>Lernaufgabe E</td> </tr> </tbody> </table>	Darbietung	Kognitivierung	Einübung	Lernaufgabe 1-C	Lernaufgabe 1-D und -E	Lernaufgabe E	Lernaufgabe 2 bis 5
Darbietung	Kognitivierung	Einübung							
Lernaufgabe 1-C	Lernaufgabe 1-D und -E	Lernaufgabe E							
M1-Kontrollgruppe	Lernaufgabe 1-A	Lernaufgabe 1-B und -C	Lernaufgabe 2 bis 6						
M1-Experimentgruppe	Lernaufgabe 1-A	Lernaufgabe 1-B- bis -H - Lernaktivitäten zum Lernen der Sprachrhythmik durch Pausierung <table border="1" style="margin-left: 20px;"> <thead> <tr> <th>Darbietung</th> <th>Kognitivierung</th> <th>Einübung</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Lernaufgabe 1-C und -D</td> <td>Lernaufgabe 1-E und -F</td> <td>Lernaufgabe F</td> </tr> </tbody> </table>	Darbietung	Kognitivierung	Einübung	Lernaufgabe 1-C und -D	Lernaufgabe 1-E und -F	Lernaufgabe F	Lernaufgabe 2 bis 6
Darbietung	Kognitivierung	Einübung							
Lernaufgabe 1-C und -D	Lernaufgabe 1-E und -F	Lernaufgabe F							

In der **Darbietungsphase** wurde beabsichtigt, dass der Lerner anhand der Sprachmaterialien, die den Lerngegenstand (Wortstellungsregel V-ENDE) einführen, zunächst das bereits vorhandene Wissen über die Wortstellung aktiviert oder gegebenenfalls neu damit konfrontiert wird. In der **Kognitivierungsphase** wird dem Lerner der Lerngegenstand mit verschiedenen Verfahren explizit gemacht. Für die Experimentgruppen wird in dieser Phase die Regel V-ENDE mit der Sprachrhythmik durch Pausierung in Verbindung gebracht. In der **Einübungsphase** wendet der Lerner schließlich das explizit vermittelte Wissen in der Sprachproduktion an, indem er eine Reihe Lernaufgaben durchführt, die im Hinblick auf den Steuerungsgrad für mögliche

Lösungen der Lernaufgaben variieren, d.h. im Hinblick darauf, inwiefern dem Lerner freier Raum in Bezug auf die Lösungen der Lernaufgaben gegeben wird.

Die durch Pausierung entstehende Sprachrhythmik in deutschen Nebensätzen, die sich als zentraler Lerngegenstand für die Experimentgruppen darstellt, wurde in die Kognitivierungsphase integriert und ebenfalls nach dem gleichen Schema, d.h. „Darbietung – Kognitivierung – Einübung“, behandelt.

Die Unterrichtsmaterialien der Experiments- und Kontrollgruppen sind inhaltlich, von den Typen und der Reihenfolge der Lernaktivitäten in der Einübungsphase her identisch. Sie unterscheiden sich voneinander lediglich darin, dass in der Kognitivierungs- und Einübungsphase die Wortstellungsregel V-ENDE und deren Anwendung bei der Durchführung verschiedener Lernaufgaben für die Experimentgruppen mit der Sprachrhythmik behandelt und eingeübt werden, während die Nebensätze in den Unterrichtsmaterialien für die Kontrollgruppen konventionell in der Kognitivierungs- und Einübungsphase nur im Hinblick auf Konjunktionen und Wortstellungsregel explizit behandelt und eingeübt werden. Die Vermittlung der Sprachrhythmik als Produktionsstrategie, die in meinem Experiment die unabhängige Variable darstellt, erfolgt hierbei nach dem im Kapitel 6.2.2. diskutierten didaktischen Konzept „a) Wahrnehmen – b) Vergleichen – c) Einüben“.

Die jeweiligen Lernaufgaben in den Unterrichtsmaterialien wurden mit unterschiedlichen Teilthemen rund um das Thema „die Stadt Kiel“ (über Kiel sprechen, jemanden nach Kiel einladen, in Kiel wohnen, Heimweh haben, in Kiel studieren) für die G3-Gruppen und rund um das Thema „Stress“ (Stresssituationen, Stressauslöser, Stressreaktionen und Umgang mit Stress) für die M1-Gruppen konzipiert. Im Folgenden wird auf die einzelnen Phasen der Lernaktivitäten, „Darbietung der neuen Lerninhalte“- „Kognitivierung“- „Einübung“ und Unterschiede in diesen Phasen in Unterrichtsmaterialien zwischen den Experiments- und Kontrollgruppen anhand der in der Untersuchung tatsächlich eingesetzten Unterrichtsmaterialien konkret eingegangen.

a) Darbietung der neuen Lerninhalte – Nebensätze

Der Lerngegenstand, die Wortstellung in Nebensätzen, wurde in den jeweiligen Unterrichtsmaterialien in der Lernaufgabe mit kurzen Erläuterungen zum Kommunikationskontext und Äußerungen in Alltagssituationen zu den jeweiligen Themen eingeführt, nämlich zum Thema „Mir gefällt die Stadt Kiel!“ für die G3-Gruppen und „Stresssituationen“ für die M1-Gruppen. Die **Lernaufgabe 1-A** in den

jeweiligen Unterrichtsmaterialien entspricht dieser Phase. Die Aufgabe der Lerner besteht darin, dass sie die Äußerungen zunächst inhaltlich verarbeiten, indem sie die vorgegebenen Sätze lesen und berichten, was sie gelesen haben.

b) Kognitivierung der Nebensätze

Nachdem der Lerner die Inputmaterialien im jeweiligen Kommunikationskontext in unterschiedlichen Unterrichtsmaterialien inhaltlich verarbeitet hat, erfolgt bei den **Kontrollgruppen** (G3 und M1) in der **Lernaufgabe 1-B** die Fokussierung auf die Wortstellungen in den Nebensätzen mit den Konjunktionen *wenn*, *weil* und *dass*, indem der Lerner aufgefordert wird, zu markieren, wo in den von diesen Konjunktionen geleiteten Nebensätzen das Verb steht. Anschließend wird die Regel V-ENDE in der **Lernaufgabe 1-C** mit der Tabelle durch farbige Hervorhebung im Hinblick auf Konjunktionen (in Blau) und die Stellung des Verbs (in Rosa) in Nebensätzen (in Grün) visualisiert, um die Unterschiede zwischen Hauptsätzen und Nebensätzen zu verdeutlichen. Die Lernaktivität des Lerners besteht darin, die in der Darbietungsphase eingeführten Äußerungen im Hinblick auf Konjunktionen und die Stellung des Verbs schematisch in die Tabelle einzuordnen.

Bei den **Experimentgruppen** (G3 und M1) entspricht die Kognitivierungsphase in der G3-Experimentgruppe den Lernaufgaben 1-B bis 1-G und in der M1-Experimentgruppe 1-B bis 1-H. Anders als in den Kontrollgruppen wird in den Experimentgruppen neben der Wortstellung auch die Sprachrhythmik durch Pausierung in deutschen Nebensätzen eingeführt (Lernaufgabe **1-C** bei der G3-Experimentgruppe und Lernaufgabe **1-C und -D** bei der M1-Experimentgruppe), die der Lerner dann anschließend mit der Pausenstruktur in englischen Nebensätzen vergleicht (Lernaufgabe **1-F** bei der G3-Experimentgruppe und Lernaufgabe **1-G** bei der M1-Experimentgruppe). Hierbei soll der Lerner zunächst die Pausenstellung in den deutschen Nebensätzen wahrnehmen (in der **Lernaufgabe 1-C** bei der G3-Experimentgruppe und **1-D** bei der M1-Experimentgruppe), wofür zusätzliche Tonmaterialien bereitgestellt wurden. Diese Aktivität wird insofern stark gesteuert durchgeführt, als die möglichen Pausenstellungen an zwei Stellen bereits vorgegeben sind, nämlich entweder vor oder nach dem Subjekt. So soll der Lerner sich auf die Sprachrhythmik in Bezug auf Konjunktion und Subjekt fokussieren. Außerdem sind die vorgegebenen Pausenstellungen als Erleichterung der Durchführung der Aufgabe gedacht, nämlich der Identifizierung der Pausenstellung. Diese Aufgabe könnte dem

Lerner ungewöhnlich oder merkwürdig vorkommen, da er vermutlich bislang mit solchen Aufgaben im Fremdsprachenunterricht noch nie konfrontiert worden ist. Bei der **M1-Experimentalsgruppe** soll der Lerner aber zunächst in der **Lernaufgabe 1-C** eigene Hypothesen zur Pausenstellung bilden, bevor er in der Lernaufgabe 1-D die tatsächlich vorkommende Pausenstellung beim Hören der Tonmaterialien identifiziert. In der **Lernaufgabe 1-E** wird die aufgestellte Hypothese entweder verifiziert oder falsifiziert. Die Aufstellung und das Testen der eigenen Hypothese sollen folgende lernfördernde Funktionen haben:

- Durch Bildung und Testen eigener Hypothesen zum Lerngegenstand wird der Lerner am Prozess der Wissensgewinnung aktiv beteiligt, so dass das Wissen besser behalten werden kann.
- Im Hypothesenbildungsprozess soll das dem Lerner eventuell bereits vorhandene implizite Wissen über Sprachrhythmik aktiviert werden, das bei der Durchführung der nachfolgenden Aufgaben dann explizit gemacht werden kann, so dass die in weiteren Lernaktivitäten eingeführte Pausenregel besser nachvollzogen werden kann.
- Im Falle der Widerlegung der eigenen Hypothese in der Lernaufgabe 1-E wird der Lerner sein eigenes Wissensdefizit besser feststellen („noticing the gap“) und wird somit besser vorbereitet sein für Modifizierung des eigenen Wissenszustands durch Aufnahme neuen Wissens.

Aus meiner Perspektive als Forscherin ist diese Aktivität insofern auch relevant, als sie über den Stand des Lernerwissens vor der Behandlung Auskunft gibt, so dass besser identifiziert werden kann, wie die Produktionsschwierigkeiten motiviert sind, z.B. durch Nichtvorhandensein des relevanten Wissens auf der prosodischen Ebene im Falle der falschen bzw. Nicht-Identifizierung der Pausenstellung oder auch durch Aktivierungsschwierigkeiten bereits vorhandenen impliziten Wissens im Falle der richtigen Identifizierung der Pausenstellung.

Bevor die Lernaktivität „Wahrnehmung der Sprachrhythmik im Englischen“ eingeführt wird, wurden eine Kognitivierungsphase mit der expliziten Beschreibung der Sprachrhythmik im Hinblick auf die Pausenstellung und deren Anwendung in der mündlichen Produktion sowie eine Sprechübung für die Sprachrhythmik eingebaut, nämlich in den Lernaufgabe **1-D und -E** bei der G3-Experimentalsgruppe und in den Aufgaben **1-E und -F** bei der M1-Experimentalsgruppe, so dass die Reihenfolge der Lernaktivitäten für die Sprachrhythmik durch Pausierung

wiederum die Form des Schemas „Darbietung – Kognitivierung – Einübung“ annimmt. Zur Erleichterung der Anwendung der Sprechsanweisungen wurde in der Lernaufgabe 1-E bei der G3-Experimentalsgruppe und 1-F bei der M1-Experimentalsgruppe mit visuellen Mitteln markiert, welche Satzglieder in Nebensätzen wie eine Einheit gesprochen werden (die blaue Einheit, nämlich Konjunktion und Subjekt), und wann eine Pause gemacht wird (die Markierung in Rosa, nämlich nach der Konjunktion-Subjekt-Einheit) und wofür die Pause genutzt werden soll (nämlich für die Regelaktivierung, was mit „Verb→|“ symbolisiert wurde). Der Lerner wird dann die Sätze, die er sich als Tonmaterialien zur Identifizierung der Pausenstelle angehört hat, nach den Sprechsanweisungen selbst sprechen. Am besten soll der Lehrende diese Beispiele vorlesen, damit die Anweisungen zur Sprachrhythmik konkreter werden können. Dadurch, dass die Kognitivierung der Sprachrhythmik durch Pausierung in deutschen Nebensätzen durch die explizite Regelformulierung und die anschließende Sprechübung vor der Einführung der Sprachrhythmik in englischen Nebensätzen eingebaut wurden, sollen die Unterschiede der in beiden Sprachen sich durch Pausierung ergebenden Sprachrhythmik bei der Wahrnehmung verdeutlicht werden.

Nach der Wahrnehmungsaktivität der Sprachrhythmik durch Pausierung in deutschen und englischen Nebensätzen wurden in der **Lernaufgabe 1-G** bei der G3-Experimentalsgruppe und in der **Lernaufgabe 1-H** bei der M1-Experimentalsgruppe die vom Lerner wahrgenommenen Unterschiede in deutschen und englischen Nebensätzen ebenfalls anhand von Tabellen verdeutlicht, in denen die wichtigen Eigenschaften der Nebensätze in den beiden Sprachen (Konjunktionen, Verbstellung und auch Pausenstellung) mit der selben Farbe wie bei den Kontrollgruppen hervorgehoben wurden. Anders als bei den Kontrollgruppen sind Konjunktion und Subjekt in Nebensätzen als eine Einheit in Blau und direkt danach eine Pausenstellung in Hellrosa markiert. Die visualisierten Unterschiede zwischen deutschen und englischen Nebensätzen sollen dann vom Lerner in dieser Phase (in der Lernaufgabe 1-G bei der G3-Experimentalsgruppe und 1-H bei der M1-Experimentalsgruppe) versprochen werden, indem jeder Lerner für sich seine eigenen und somit für ihn verständlichen Regeln explizit formuliert.

c) Einübung der Anwendung der Regel V-ENDE bei der mündlichen Produktion

In den **Kontrollgruppen** sind die **Lernaufgaben 2 bis 5** bei der G3-Kontrollgruppe und die **Lernaufgaben 2 bis 6** bei der M1-Kontrollgruppe zur Einübung der

Anwendung der Regel V-ENDE in der mündlichen Produktion gedacht. Diese Lernaufgaben sind im Hinblick auf den Steuerungsgrad für die mögliche Lösungsantwort unterschiedlich stark gesteuert, wobei der Steuerungsgrad allmählich niedriger wird, so dass der Lerner in der letzten Aufgabe die Möglichkeit erhält, in einer Kommunikationssituation mit einem Partner frei zu sprechen. Der Lerner in den Kontrollgruppen (G3 und M1) erhält zunächst in der **Lernaufgabe 2** Hinweise zur Bildung eines Nebensatzes als eine knappe Regel, in der betont wird, dass das Verb in Nebensätzen am Ende des Satzes steht, zur Erinnerung des Einsatzes der Regel V-ENDE in der Durchführung der Lernaufgaben.

In den **Experimentgruppen** (G3 und M1) erhält der Lerner in der **Lernaufgabe 2** zunächst ebenfalls Hinweise auf die Regel in Form konkreter Anweisungen bei der Bildung von Nebensätzen beim Sprechen im grünen¹¹⁷ Kasten, in dem betont wurde, eine Pause nach dem Subjekt zu machen, das als eine Strategie zur Regelaktivierung (Verb am Ende des Satzes) eingesetzt werden soll, was bereits in der Kognitivierungs- und Einübungsphase der Sprachrhythmik durch Pausierung präsentiert wurde. Dies soll dem Lerner konkret zeigen, wie die Anweisungen zum Nebensatzsprechen vor allem mit Pausen eingesetzt werden können. In den Unterrichtsmaterialien bei der Experimentgruppe M1 wurde ferner der Lerner nach der **Lernaufgabe 2-A** zur Förderung des Einsatzes der Pause als Produktionsstrategie bei der Bildung von Nebensätzen darauf aufmerksam gemacht, dass die Pause ein natürliches Phänomen ist, was auch bei deutschen Muttersprachlern oft beobachtet werden kann.

In den Aufgaben in der Einübungsphase für die Experimentgruppen (G3 und M1) wurde die mögliche Lösung der Lernaufgabe meistens dahingehend vorstrukturiert, dass das Subjekt bereits vorgegeben ist, wobei die Konjunktion und das Subjekt als eine Einheit in Blau markiert sind. Damit wird beabsichtigt, dass der Lerner im Lernaufgabenlösungsprozess eine Pause zwingenderweise nach dem Subjekt, d.h. bevor er seinen eigenen Beitrag zur Bildung eines Satzes leistet, macht. Somit kann geübt werden, die Pause tatsächlich zur Planung zum Satzbau und zur Aktivierung der Regel zu nutzen. In den Unterrichtsmaterialien für die Kontrollgruppen ist das Subjekt für eine mögliche Aufgabenlösung zwar wie bei den Experimentgruppen zur Vergleichbarkeit ebenfalls vorgegeben, aber die Konjunktion und das Subjekt sind nicht als eine Einheit markiert wie bei der Experimentgruppe, da dies für die Kontrollgruppe keinen relevanten Lerngegenstand darstellt. Stattdessen wurden die vorgegebenen

¹¹⁷ Die Farbe Grün wird in allen Materialien konsequent zur Verdeutlichung der Anweisungen oder Regelbeschreibungen verwendet.

Konjunktionen fett markiert, wodurch die Regelaktivierung erleichtert werden könnte. Aber dadurch, dass das Subjekt bei der Kontrollgruppe auch vorgegeben ist, so dass bei diesen Gruppen der eigenen Beitrag ebenfalls wie bei den Experimentgruppen erst nach dem Subjekt beginnen wird, kann angenommen werden, dass die Pause im Lösungsprozess zur Satzplanung wahrscheinlich ebenfalls wie bei der Experimentgruppe nach dem Subjekt erfolgt. Dies bedeutet dann, dass die Kontrollgruppen ebenfalls aber implizit üben, eine Pause nach dem Subjekt zu machen. Die Markierung in den vorstrukturierten Lösungen der Lernaufgaben (Konjunktion und Subjekt als eine Einheit in Blau bei den Experimentgruppen und Konjunktion in Fett bei den Kontrollgruppen) wurde in allen Materialien sowohl bei den G3-Gruppen als auch bei den M1-Gruppen ab der Aufgabe 4 aufgehoben. Damit wurde beabsichtigt, dass der Lerner übt, ohne visuelle Hilfe die für jeweilige Gruppe relevante Regel bei der Durchführung der Aufgabe zu aktivieren und anzuwenden.

Bei der Konzipierung der Aufgaben in der Einübungsphase sowohl für die Experimentgruppen als auch für die Kontrollgruppen wurde besonders auch auf folgende Aspekte geachtet:

- Alle Lernaufgaben sind so konzipiert, dass der Lerner sie nur mündlich durchführen soll, d.h. ohne dass er sie zunächst schriftlich beantwortet und dann im Plenum vorliest, da der Lerner üben sollte, die Regel bzw. die Sprechweisungen im Produktionsprozess on-line anzuwenden. Im tatsächlichen Unterricht, auf den ich später näher eingehen werde, wurde der Lerner stets aufgefordert, die Lösung der Lernaufgaben nicht zunächst schriftlich anzufertigen. Dafür wurden die Lernaufgaben möglichst so konzipiert, dass sie meistens mit relativ kurzen Sätzen ohne all zu großen kognitiven Aufwand auf der Konzeptualisierungsebene beantwortet werden können. Im Interview bemerkte eine Kursleiterin, dass die Lernaufgaben für die M1-Gruppe für das Niveau des Lerners etwas zu einfach waren. Durch die Reduzierung der Länge möglicher Lösungen der Lernaufgaben (Reduzierung des Lernaufgabenschwierigkeitsgrads) wurde aber beabsichtigt, den Lerner angesichts begrenzter kognitiver Kapazität bei der Durchführung der Lernaufgaben zu entlasten, so dass er besser üben kann, seine Aufmerksamkeit im Produktionsprozess sowohl auf die inhaltliche Ebene als auch auf die Formebene zu richten.

- Die Tatsache, dass die Aufgaben keinen allzu großen kognitiven Aufwand erforderten, bedeutet aber nicht, dass es sich um Aufgaben handelte, die wie Drills ohne kommunikative Zusammenhänge und ohne jegliche Verarbeitung auf der Bedeutungsebene einfach mechanisch gelöst werden können. Im Gegenteil waren die Aufgaben in den Unterrichtsmaterialien in der vorliegenden Arbeit sowohl für die Experimentsgruppe als auch für die Kontrollgruppe so konzipiert, dass der Lerner bei der Durchführung der Lernaufgaben stets sowohl bei der Verarbeitung auf der Bedeutungsebene als auch auf der Formebene der Sprache involviert wird. Bei der gelungenen Anwendung einer grammatischen Regel in einer realen Kommunikationssituation bedarf es der Aktivierung und des Einsatzes der relevanten grammatischen Regel in einem komplexen Produktionsprozess, an dem verschiedene kognitive Prozesse beteiligt sind, z.B. Konzeptualisierung (Generierung der Redeabsicht und -inhalt), Aktivierung der Wörter, die zur sprachlichen Darstellung der generierten Konzeptmaterialien benötigt werden, Aktivierung der pragmatischen Regeln, mit denen die Konzeptmaterialien situativ angemessen formuliert werden können, usw. In der Einübungsphase im Unterricht notwendig sind meines Erachtens daher Aufgaben, die möglichst all diese komplexen Faktoren im Produktionsprozess bei Lernaktivitäten berücksichtigen, d.h. der Lerner soll üben, die Regeln im bedeutungsrelevanten Produktionsprozess zu aktivieren und anzuwenden, um für grammatische Wohlgeformtheit der Äußerungen zu sorgen. Wie Johnson (1994) in der Diskussion über Strategien zur Förderung der Automatisierung der Regelanwendung in einer auf Form fokussierten Vermittlung in Form des so genannten Presentation-Practice-Produce-Modells bemerkt, soll die Aufmerksamkeit des Lerners, die in der Presentation- und Practice-Phase stark auf die Formebene bezogen war, bei der Durchführung der Lernaufgaben in der Produce-Phase allmählich auf die Bedeutungsebene gelenkt werden: „One possible strategy for the facilitation of automisation would be gradually to ‘deprive’ [Hervorhebung im Original] the learner of the attention he/she requires to produce a given structure. We would do this by gradually increasing the burden to be placed on the learner’s attention, leaving less attention available for focus on the form being practised.” (Johnson (1994: 127)) So wurden die Lernaufgaben, deren Lösungen inhaltlich bereits vorformuliert sind, z.B. Transformations-

Lernaufgaben (Transformierung eines Hauptsatzes in einen Nebensatz)¹¹⁸, die in Lehrwerken häufig zu finden sind, bei der Entwicklung der Unterrichtsmaterialien in der vorliegenden Arbeit mit Absicht vermieden. Statt Transformations-Lernaufgaben wurden folgende Lernaufgaben eingesetzt:

- i) Bildbeschreibungen: **Lernaufgabe 3 und 4** in den Unterrichtsmaterialien für die G3-Gruppen und **Lernaufgabe 4** in den Unterrichtsmaterialien für die M1-Gruppen
 - ii) Textabschnitte zusammenfassen: **Lernaufgabe 5** in den Unterrichtsmaterialien für die M1-Gruppen
 - iii) Mit Hilfe vorgegebener Substantive einen Satz weiter entwickeln bzw. aus vorgegebenen nominalen Ausdrücken eine verbale Äußerungen bilden und/oder über persönliche Erfahrungen sprechen: **Lernaufgabe 2-B und 3** in den Unterrichtsmaterialien für die M1-Gruppen
- Auf Transformationslernaufgaben, in denen geübt wird, Hauptsätze (SVO) in Nebensätze (V-ENDE) zu ändern, wird aus folgendem Grund verzichtet: Derartige Lernaufgaben verstärken meines Erachtens eher die von SVO ausgehende Verarbeitung bei der Bildung eines Nebensatzes, was durch die didaktische Maßnahme gerade überwunden werden soll. In diesem Sinne sind solche Übungen, die allzu oft in Lehrwerken zu finden sind, kritisch zu betrachten, da der Lerner bei der Durchführung solcher Aufgaben hauptsächlich die bei der Produktion eines Nebensatzes ungünstige Verarbeitungsweise übt. Zu spekulieren ist, dass die von SVO ausgehende Verarbeitungsweise bei der Bildung eines Nebensatzes einerseits, wie es im Kapitel 5 diskutiert wurde, durch SV-Kongruenzphänomen ausgelöst wird. Andererseits aber wird diese Verarbeitungsweise im Unterricht gelernt und geübt durch nicht angemessene Lernaufgaben oder Regelpräsentation. Aus diesen Gründen sind in den Unterrichtsmaterialien in der vorliegenden Studie die Lernaufgaben, in denen Lösungen teilweise inhaltlich bereits vorformuliert sind, so gestaltet, dass Subjekt und Prädikat, die zusammen einen Nebensatz bilden sollen, von einander losgelöst vorgegeben sind wie in der **Lernaufgabe 2-A** in den

¹¹⁸ Transformationslernaufgaben, vor allem wenn sie vom kommunikativen Verwendungskontext herausgelöst durchgeführt werden, begünstigen nach meinen Lernerfahrungen das Lernverhalten, das in Börner (2000: 334) als das Prinzip der „Verarbeitungsökonomie“ befolgendes Lernverhalten kritisiert wurde. Beim Lösen derartiger Lernaufgaben werden Sprachmaterialien vom Lerner möglichst formal verarbeitet, indem er sich nur auf die für die Anwendung der Regel relevanten Satzelemente fokussiert, ohne den Inhalt der Äußerung verstehen zu müssen.

Unterrichtsmaterialien für die M1-Gruppen. Auch in der **Lernaufgabe 2** in den Unterrichtsmaterialien für die G3- Gruppen sind mögliche Lösungsantworten inhaltlich bereits vorgegeben, aber sie sind in Form eines Imperativsatzes vorgegeben, der die vom Verb abhängende Informationsstruktur in der Weise der Kasusgrammatik oder Dependenzgrammatik darstellt, in denen die semantische bzw. thematische Relation der Satzglieder zum Verb (in der Kasusgrammatik) bzw. die Wertigkeit des Verbs (in der Dependenzgrammatik) verdeutlicht werden.¹¹⁹ Diese Informationsstruktur kann für den Lerner eine Erleichterung bei der Konzeptbildung bedeuten. Die Aktivität des Lerners in dieser Aufgabe besteht darin, anhand vorgegebener Konzeptmaterialien einen Nebensatz zu formulieren, der durch die Handlung VORSCHLAGEN/ÜBERREDEN in eine Kommunikationssituation eingebettet ist. Insofern ist diese Aufgabe nicht als eine von einer anderen Struktur ausgehende Transformationslernaufgabe (nämlich VSO statt SVO) zu bezeichnen. Solche Lernaufgaben wie 2-A in den Unterrichtsmaterialien für die M1-Gruppen und Lernaufgabe 2 in den Unterrichtsmaterialien für die G3-Gruppen kommen in der Anfangsphase der Einübungsphase vor und haben die Funktion, den Lerner bei der Produktion der Nebensätze auf der konzeptuellen Ebene zu entlasten, ohne dass sie die Verarbeitung auf der Bedeutungsebene überflüssig machen und einfach mechanisch ausgeführt werden können.

2) Modifizierung bzw. Ergänzung der Regeldarstellung und Lernaufgaben in Lehrwerken (Projektmaterialien II)

Während der Lerner in den Kontrollgruppen weitere Nebensätze auf konventionelle Weise, also so wie sie im Lehrwerk vorgegeben sind, lernt, sollen für die Experimentgruppen die Lernaufgaben nach dem von mir entwickelten didaktischen Konzept modifiziert und ergänzt werden. Dies betrifft bei den G3-Gruppen die Lektion 13 des Lehrwerks *Passwort Deutsch 3* in Bezug auf indirekte Fragesätze, und bei den M1-Gruppen die Lektion 3 des Lehrwerks *em Brückenkurs* in Bezug auf temporale Nebensätze.

¹¹⁹ Beispielsweise stellt der Imperativsatz „Besuchen Sie die Kieler Woche“ (*besuchen* [+Agens, +Objektiv]) die Informationsstruktur dar, dass das Verb *besuchen* zwei semantische Rollen nach der Kasusgrammatik benötigt.

Im Lehrwerk *Passwort Deutsch 3* bei **G3-Gruppen** kommen indirekte Fragesätze auf den Seiten 14 – 15 in der Lektion 13 als Lerngegenstand vor und werden mit dem Thema „Aachener Printen“ verbunden eingeführt (Siehe Anhang 2.1). Von der Lernaktivität her weist der Aufbau der Lernaufgaben auch das Schema „Darbietung der neuen Lerninhalte“ (Lernaufgabe 1) - „Kognitivierung“ (Lernaufgabe 2 und 3) - „Einübung“ (Lernaufgabe 4 und 5) auf. In der Lernaufgabe 1-a) sind indirekte Fragesätze in einen Text integriert präsentiert, wobei der Fokus der Lernaktivität auf das Verstehen des Textinhalts gelegt wird. In der Lernaufgabe 2-a) werden Fragen gestellt, die das Verstehen des Textinhalts in der Lernaufgabe 1 erleichtern sollen. Hierbei sind die Fragen aber in Form indirekter Fragesätze formuliert, damit der Lerner diese Fragen auch auf der Formebene bearbeitet, indem er sie inhaltlich versteht. In der Lernaufgabe 2-b) wird die Aufmerksamkeit aber mehr auf die Form gelenkt dadurch, dass der Lerner indirekte Fragesätze im Hinblick auf Nebensatzeinleitende Fragewörter und Verben (Ende des Satzes) ergänzen soll. In der Lernaufgabe 3 wurde die Regel in Form einer Tabelle explizit dargestellt, wobei wiederum Fragewörter und Verbstellung visuell markiert sind. Die Lernaktivität besteht darin, die Tabelle zu vervollständigen, indem der Lerner Fragewörter und Verben sinngemäß hinzufügt. In der Lernaufgabe 4 und 5 soll der Lerner üben, indirekte Fragesätze in der mündlichen Produktion zu bilden.

Während der Lerner in der Kontrollgruppe indirekte Fragesätze ohne Modifizierung der Lernaufgaben im Lehrwerk lernen soll, soll der Lerner in der Experimentsgruppe indirekte Fragesätze mit Sprachrhythmik durch Pausierung zusammen lernen. Dafür wurden zusätzliche Unterrichtsmaterialien entwickelt, die die Lernaufgaben und Regelpräsentation in der Kognitivierungsphase im Lehrwerk *Passwort Deutsch 3* ergänzen und modifizieren, nämlich in der Lernaufgabe 2 und 3. Ergänzt wurde die Lernaufgabe 2-a) im Lehrwerk zunächst durch Lernaufgabe 2-A in den von mir entwickelten Projektmaterialien II, in denen der Lerner anhand von Tonmaterialien die Sprachrhythmik indirekter Fragesätze durch Pausierung wahrnehmen und sich dessen bewusst werden soll (in der Lernaufgabe 2-A und –B in Projektmaterialien II) (siehe Anhang 2.2). Im Anschluss an die Wahrnehmungs- und Bewusstmachungsaktivitäten soll der Lerner üben, indirekte Fragesätze rhythmisch zu sprechen (Lernaufgabe 2-C und –D in Projektmaterialien II). Dafür wurden wie in den Projektmaterialien I Sprechweisungen (Fragewort und Subjekt als eine Einheit, Pause nach dem Subjekt und Aktivierung der Wortstellungsregel in der Pause) formuliert. Außerdem wurde für die Projektmaterialien II die Regelpräsentation in der Lernaufgabe

3 im Lehrwerk so modifiziert, dass wie in den Projektmaterialien I Nebensätze, in diesem Fall indirekte Fragesätze, mit Sprachrhythmik durch Pausierung zusammen dargestellt werden (Lernaufgabe 3 in den Projektmaterialien II). So werden in der Lernaufgabe 3 in den Projektmaterialien II Konjunktion und Subjekt in indirekten Fragesätzen zusammen in einer Spalte als eine Einheit in Blau markiert, und danach wurde eine Pausenstellung in Rosa hinzugefügt.

Für die **M1-Experimentalsgruppe** wurden die Projektmaterialien II zur Lektion 3 im Lehrwerk *em Brückenkurs* entwickelt, in der verschiedene temporale Konjunktionen, die einen Nebensatz einleiten, z.B. *als, wenn, während, seitdem, sobald* auf den Seiten 36 – 37 und 44 behandelt werden. Auf Seite 36 im Lehrwerk *em Brückenkurs* (siehe Anhang 2.3) wurden Nebensätze mit den obigen Konjunktionen ebenso wie im Lehrwerk *Passwort Deutsch 3* bei den G3-Gruppen in einem Text in Verbindung mit der Lesefertigkeit präsentiert, so dass in Aufgabe 1 die Thematik „Fest“ eingeführt wird und der Lerner auf das Verarbeiten des Textes vorbereitet wird. In der Lernaufgabe 2 geht es um die inhaltliche Verarbeitung des Textes. Beabsichtigt wurde hierbei, dass der Lerner vor der expliziten Behandlung von verschiedenen temporalen Konjunktionen in der Lernaufgabe 4, 5, 6 und 7 zunächst Nebensätze mit *weil* und *dass* aktiviert, und somit ein Anschluss zum neuen Lerngegenstand gefunden wird. Bei den Lernaufgaben 4, 5, 6 und 7 wurde der Fokus auf die semantische Relation des Nebensatzes zum Hauptsatz gelegt, die von den jeweiligen Konjunktionen geleitet wird.

Um diese Phase der Semantisierung von verschiedenen Konjunktionen nicht durch Sprechübungen zu stören, wurden die Projektmaterialien II (siehe Anhang 2.5) in Verbindung zur Grammatikpräsentation auf der Seite 44 im Lehrwerk *em Brückenkurs* (siehe Anhang 2.4) entwickelt, d.h. in der Phase, wo der Lerner Konjunktionen bereits zuvor semantisch verarbeitet hat und sich am Ende der Lektion mit den in der Lektion behandelten grammatischen Phänomenen beschäftigen soll. Bei den M1-Gruppen wurden die Projektmaterialien II ebenfalls wie bei den G3-Gruppen nur für die Experimentalsgruppe entwickelt, so dass sie die Regelpräsentation auf der Seite 44 im Lehrwerk *em Brückenkurs* ergänzen und modifizieren. In den Projektmaterialien II für die M1-Experimentalsgruppe (siehe Anhang 2.5) soll die Sprachrhythmik durch Pausierung in Bezug auf temporale Konjunktionen auf dem bereits in den Projektmaterialien I angeeigneten Wissen des Lerners aufgebaut werden. Daher wurden in der Lernaufgabe 1 in Projektmaterialien II zunächst Nebensätze mit *weil, dass* und

wenn in der Tabelle präsentiert, die der Lerner bereits in den Projektmaterialien I kennen gelernt hat. In der Lernaufgabe 2 in Projektmaterialien II soll der Lerner dieses Schema des Wissens auf weitere Konjunktionen übertragen. Der Lerner soll zunächst die Pausenstellung nach der bereits bekannten Pausenregel identifizieren (Lernaufgabe 2-A), anschließend die Nebensätze nach der Pausenregel in der Tabelle schematisch darstellen (Lernaufgabe 2-B) und versuchen, die Pausenregel beim Lesen der Nebensätze anzuwenden.

7.2 Durchführung der Untersuchung

An der Untersuchung teilgenommen haben insgesamt 30 Lerner in vier Sprachkursen (zwei Kursen auf A2-Niveau und zwei Kursen auf B1-Niveau nach europäischem Referenzrahmen¹²⁰) an der Universität Kiel im Wintersemester 2006/2007. Die Abbildung 7-6 stellt konkret dar, in welchem zeitlichen Verlauf die Experimente durchgeführt worden sind.

Im ersten Treffen mit den Kursleitern habe ich mein Projekt vorgestellt und nach Absprache mit den Kursleitern die Experiments- und die Kontrollgruppe für die jeweiligen Experimente festgelegt. Beim ersten Kontakt mit den Lernern der jeweiligen Probandengruppen habe ich mich den Gruppen vorgestellt und angekündigt, dass ich die Gruppe ein Semester lang zur Untersuchung zum Thema Sprachenlernen begleiten werde und dafür hin und wieder am Unterricht teilnehmen werde. Hierbei wurde das Untersuchungsthema ganz allgemein gehalten, so dass den Lernern nicht bekannt wurde, dass es in meiner Untersuchung spezifisch um Nebensätze ging. Angekündigt wurde außerdem ein Interview in der darauf folgenden Woche (3. KW bei den G3-Gruppen und 4. KW bei den M1-Gruppen), das als Vortest diente. Hierbei habe ich die Lerner gebeten, mir jeweils ein kurzes Interview zu geben.

¹²⁰ Eingeschätzt wurde dies anhand der Lehrwerke, die in diesen Gruppen benutzt werden.

Abbildung 7-6 Verlauf der Untersuchung

G3-Gruppen

2. KW ¹²¹	3.	5.	6.	14. und 15.
Vorstellung	Vortest (mündlich)	Vermittlung I - weil, dass, wenn - ± Sprachrhythmik	Vermittlung II - indirekte Fragesätze - ± Sprachrhythmik	Nachtest I (mündlich) Nachtest II (schriftlich) Introspektives Interview

M1-Gruppen

2. KW	4.	6.	10.	14. und 15
Vorstellung	Vortest (mündlich)	Vermittlung I - weil, dass, wenn - ± Sprachrhythmik	Vermittlung II - temporale Konjunktionen - ± Sprachrhythmik	Nachtest I (mündlich) Nachtest II (schriftlich) Introspektives Interview

Bei allen Probandengruppen wurde anhand der für diese Experimente entwickelten Unterrichtsmaterialien die Wortstellungsregel in Nebensätzen zweimal (in der 5. und 6. KW bei den G3-Gruppen und in der 6. und 10. KW bei den M1-Gruppen) explizit vermittelt. **In der ersten Vermittlung** standen Nebensätze mit *weil*, *wenn* und *dass* sowohl in den G3-Gruppen als auch in den M1-Gruppen im Zentrum. **In der zweiten Vermittlung** waren indirekte Fragesätze bei den G3-Gruppen und temporale Nebensätze mit *als*, *wenn*, *während*, *seitdem*, *bis*, *bevor*, *nachdem* und *sobald* bei den M1-Gruppen der explizite Lerngegenstand. Hierbei wurden die Experimentgruppen mit den spezifischen Unterrichtsmaterialien unterrichtet, in denen Nebensätze mit der Sprachrhythmik durch Pausierung zusammen vermittelt wurden, während die Kontrollgruppen mit Unterrichtsmaterialien mit dem selben Inhalt und Lernaufgabentypen aber ohne Hinweise zu Sprachrhythmik durch Pausierung unterrichtet wurden.

Die Experimentgruppen und die Kontrollgruppen wurden vor und nach der Vermittlung (1 und 2) in Form eines Interviews mündlich getestet, um zu vergleichen, in welcher Gruppe die Lerner größere Fortschritte gemacht haben (**Vor- und Nachtest**). Verglichen wurden nicht die absoluten Leistungen der Lerner beim Nachtest, sondern die Differenzen der Lernerleistungen zwischen Vor- und Nachtest. Große Differenzen bedeuten dann größeren Fortschritt. Beim Nachtest wurden die Lerner in allen Gruppen

¹²¹ KW: Kontaktwoche mit den Lernern

neben dem mündlichen Test zusätzlich schriftlich getestet, um die gewonnenen mündlichen Produktionsdaten beim Nachtest besser interpretieren zu können, vor allem um zu überprüfen, ob das entsprechende Regelwissen beim Lerner vorhanden ist. Im Folgenden soll auf Einzelheiten der jeweiligen Abschnitte der Experimente ausführlich eingegangen werden.

7.2.1 Probandengruppen

An den Experimenten teilgenommen haben Lerner in speziellen Abendkursen für Kurzzeit- bzw. Programm-Studierende, Doktoranden und Gastwissenschaftler auf Grundstufe III (G3) und Mittelstufe I (M1) nach den eigenen Niveaustufen des Lektorats Deutsch als Fremdsprache der Universität Kiel. Wie bereits erwähnt wurde, können anhand der in den Probandengruppen benutzten Lehrwerke die G3-Gruppen auf A2-Niveau, und M1-Gruppen auf B1-Niveau nach gemeinsamem europäischem Referenzrahmen eingeordnet werden.

Bei der Bildung der Probandengruppen (Experiments- und Kontrollgruppe) wurden die Lerner nicht zufällig verteilt, sondern zwei bereits bestehende Gruppen übernommen, die vor Beginn des Kurses nach den Ergebnissen des Einstufungstests im Lektorat Deutsch als Fremdsprache der Universität Kiel in die jeweilige Niveaustufe (Grundstufe 3 und Mittelstufe 1 des Lektorats Deutsch als Fremdsprache der Universität Kiel) eingestuft waren. Anzumerken ist hierbei, dass die G3-Gruppen fachrichtungsspezifisch gebildet waren, so dass die eine Gruppe überwiegend aus Studierenden geisteswissenschaftlicher Fächer (G3-Experimentsgruppe) bestand und die andere Gruppe aus Studierenden naturwissenschaftlicher Fächer (Kontrollgruppe). Dies hatte dann Konsequenzen für die geschlechtliche Struktur der Gruppen, so dass in der geisteswissenschaftlichen Gruppe (G3-Experimentsgruppe) Frauen überwogen, während die naturwissenschaftliche Gruppe (G3-Kontrollgruppe) von Männern dominiert war.¹²² Bei den M1-Gruppen handelte es sich aber im Hinblick auf die Fächerkombination um zwei vergleichbare Gruppen.

Die Entscheidung darüber, welche der G3-Gruppen die Experimentsgruppe bilden soll, nämlich die geisteswissenschaftliche Gruppe, fiel nach dem Vorschlag der Kursleiter. Dies wurde von den Kursleitern mit der auf ihrer Intuition basierenden Annahme begründet, dass Lerner geisteswissenschaftlicher Fächer eher etwas mit

¹²² Nur drei von etwa 15 Lernern in der naturwissenschaftlichen Gruppe (G3-Kontrollgruppe) waren Frauen.

Sprachrhythmik und Pausenregel (d.h. mit „Sprachen“ insgesamt) anfangen könnten als Lerner naturwissenschaftlicher Fächer. Obwohl mir diese Begründung nicht recht schlüssig scheint, habe ich den Vorschlag angenommen, um die Meinung der Kursleiter zu berücksichtigen. Schließlich war durch den Einstufungstest, in dem alle vier Fertigkeiten berücksichtigt wurden, eine gewisse Vergleichbarkeit der beiden Gruppen in Bezug auf die Niveau-Stufen gewährleistet. Bei den M1-Gruppen erfolgte die Entscheidung nach der Motivation der Kursleiterinnen, so dass die Gruppe der Kursleiterin, die bereit war, nach dem neu entwickelten didaktischen Konzept zu unterrichten, zur Experimentsgruppe wurde.

Jede Gruppe in beiden Experimenten bestand aus etwa 15 Kursteilnehmern im Alter von etwa 20 bis 35 Jahren mit unterschiedlichem L1-Hintergrund. Manchen von ihnen diente Englisch im universitären Alltag als Kommunikationssprache. Anwesend waren bei allen für die Untersuchung relevanten Terminen (Vortest, Vermittlung und Nachtest) insgesamt 9 Lerner in der G3-Experimentsgruppe, 8 Lerner in der G3-Kontrollgruppe, 7 Lerner in der M1-Experimentsgruppe und 6 Lerner in der M1-Kontrollgruppe. In der Abbildung 7-7 sind Profile der Lerner, die an diesen drei untersuchungsnotwendigen Aktivitäten teilgenommen haben, in Bezug auf folgende Angaben aufgelistet: Geschlecht, L1, vorherige Deutschlernerfahrung und Aufenthaltsdauer in Deutschland vor dem Einstufungstest (die Namen der Lerner wurden zur Wahrung der Anonymität geändert):

Abbildung 7-7 Profile der Lerner ¹²³

/: keine Angabe, D: deutschsprachiger Raum, H: Heimatland, M: männlich, W: weiblich

G3-Experimentsgruppe

Name	Geschlecht	L1	Deutschlernerfahrung	In D seit ¹²⁴
1. Antonella	W	Italienisch	2.5 Jahre in H	2 Wochen
2. Emra	W	Türkisch	1 Jahr in D	1 Jahr
3. Ewa	W	Polnisch	3 Jahre in H	2 Wochen
4. Juri	M	Russisch	4 Jahre in H	1 Woche
5. Justyna	W	Polnisch	3 Jahre in H	2 Wochen
6. Laura	W	Englisch	3 Jahre in H	6 Wochen
7. Mahi	M	Punjabi	1 Jahr in D	1 Jahr

¹²³ Diese Profile wurden nach den Angaben der Befragung beim Einstufungstest im Lektorat Deutsch als Fremdsprache der Universität Kiel im Wintersemester 2006/2007 angefertigt und durch die Angaben meiner eigenen Befragung beim Vortest ergänzt.

¹²⁴ Dieses Feld gibt die Aufenthaltsdauer des Lerners zum Zeitpunkt des Einstufungstests an. Der Vortest erfolgte 3 – 4 Wochen nach dem Einstufungstest.

8. Marie	W	Französisch	6 Jahre in H	4 Wochen
9. Tina	W	Englisch	7 Jahre in H	1 Woche

G3-Kontrollgruppe

Name	Geschlecht	L1	Deutschlernerfahrung	In D. seit
1. Antonio	M	Italienisch	3 Jahre in D ¹²⁵	4 Wochen
2. Irina	W	Ukrainisch	3 Monate in H 1 Jahr in D	1 Jahr
3. Jozsef	M	Polnisch	1 Jahr in D	1 Jahr
4. Kostas	M	Griechisch	2 Jahre in H 6 Monate in D	3 Jahren
5. Larissa	W	Russisch	1 Jahr in D	2 Jahren
6. Laszlo	M	Ungarisch	4 Jahre in H	2 Wochen
7. Tamarin	W	Thailändisch	1 Monat in H	2 Wochen
8. Tony	M	Englisch	Autonomes Lernen mit einem Buch in D	1 Jahr

M1-Experimentsgruppe

Name	Geschlecht	L1	Deutschlernerfahrung	In D. seit
1. Alwin	M	Indonesisch	1 Jahr D	1 Jahr
2. Basel	M	Arabisch	1 Monat in H 1 Jahr in D	1 Jahr
3. Diana	W	Litauisch	8 Jahre	2 Wochen
4. Franca	W	Italienisch	3 Jahre in H 1 Monat in D	6 Wochen
5. Grazyna	W	Polnisch	6 Jahre in H	1 Woche
6. Paolo	M	Italienisch	3 Jahre in H	2 Wochen
7. Sopia	W	Französisch	5.5 Jahre in H	2 Wochen

M1-Kontrollgruppe

Name	Geschlecht	L1	Deutschlernerfahrung	In D. seit
1. Edita	W	Litauisch	9.5 Jahre in H	2 Wochen
2. Fabienne	W	Französisch	6 Jahre in H	6 Wochen
3. Masako	W	Japanisch	4 Monate in D	20 Wochen
4. Pawlina	W	Polnisch	6 Jahre in H	2 Wochen
5. Piotr	M	Polnisch	10 Jahre in H	2 Wochen
6. Yelena	W	Russisch	1.5 Monate in H 2 Monate in D	8 Wochen

¹²⁵ Bei Antonio war der Aufenthalt in Kiel im Wintersemester 2006/2007 der zweite Aufenthalt in Deutschland. Er hatte bereits einen dreijährigen Aufenthalt in Deutschland hinter sich. Zwischen dem ersten und zweiten Aufenthalt gab es einen Abstand von zwei Jahren.

In der Abbildung 7-7 ist zu erkennen, dass sich die Lerner jeder Gruppe in Bezug auf ihre Deutschlernerfahrung zum Zeitpunkt der Teilnahme am Einstufungstest stark voneinander unterscheiden: Die Lerner in der G3-Experimentgruppe verfügen über Deutschlernerfahrung (entweder bereits in ihrem Heimatland oder erst in Deutschland) zwischen einem und sieben Jahren, die Lerner in der G3-Kontrollgruppe zwischen vier Wochen und vier Jahren, die der M1-Experimentgruppe zwischen einem und acht Jahren und die der M1-Kontrollgruppe zwischen 3,5 Monaten und zehn Jahren. Diese Angaben sagen aber meines Erachtens nicht viel über die tatsächlichen Vorkenntnisse der Lerner aus, da sie nicht in Lernstunden berechnet worden sind, was Hinweise über die Intensität beim Deutschlernen geben würde. So führt der absolute Vergleich der angegebenen Dauern des Deutschlernens nicht weit. Dies betrifft ebenfalls die Angaben über die Dauer des Aufenthalts im deutschsprachigen Raum zum Zeitpunkt der Teilnahme am Einstufungstest. Diese Angaben variieren zwischen zwei Wochen und einem Jahr in der G3-Experimentgruppe, zwischen zwei Wochen und drei Jahren in der G3-Kontrollgruppe, zwischen einer Woche und einem Jahr in der M1-Experimentgruppe sowie zwischen zwei Wochen und fünf Monaten in der M1-Kontrollgruppe. Die tatsächlichen Vorkenntnisse können aber auch eher von Faktoren wie der Motivation des Lerners oder der Kontaktintensität mit deutschen Muttersprachlern abhängen als von der absoluten Lern- oder Aufenthaltsdauer. Diese Angaben sind nur als grobe Orientierung zur Einschätzung der Ausgangslage des Lerners zum Zeitpunkt der Durchführung der Untersuchung zu verstehen.

7.2.2 Einsatz der entwickelten Projektmaterialien

Geplant war, die Vermittlung I von den jeweiligen Kursleitern vornehmen zu lassen, wobei ich als Beobachterin und vor allem in den Experimentgruppen auch als Assistentin beim Vorspielen der Tonmaterialien im Unterricht anwesend sein sollte. Die Vermittlung II sollte dagegen ohne meine Teilnahme am Unterricht stattfinden. Durch meine Teilnahme am Unterricht wurde beabsichtigt, Erkenntnisse darüber zu gewinnen, wie gut die am Unterricht Beteiligten (Lehrer und Lerner) mit den vor allem nach dem neuen Konzept entwickelten Materialien zurecht kommen, sowie eventuelle Phänomene zu beobachten, die später als Schlüssel zur Verbesserung und Umsetzung des Konzepts dienen könnten. Da sich Menschen in einer beobachteten Situation anders verhalten als sonst und mir aus meiner eigenen Erfahrung als Lehrerin bewusst ist, dass die

Anwesenheit einer fremden Person vor allem für die Lehrpersonen eine psychische Belastung darstellen könnte, da sie sich in einem Untersuchungskontext unabhängig vom Untersuchungsfokus immer in gewisser Weise geprüft fühlen, wurde geplant, meine Teilnahme am Unterrichtsgeschehen auf ein Minimum zu beschränken, nämlich auf die Vermittlung I.

7.2.2.1 Vermittlung 1

a) Vorbereitung auf die Vermittlung

Mit den Kursleitern, die an meiner Untersuchung beteiligt waren, fanden vor der Vermittlung I zwei Besprechungen statt, was sich erst nach dem Beginn des Semesters ergeben hat. Eine frühere Kontaktaufnahme und frühere Besprechungen mit den Kursleitern war leider nicht möglich, da die Leitung der jeweiligen Kurse im Lektorat DaF der Universität Kiel erst kurz vor dem Beginn des Semesters festgelegt wurde. Da die Kursleiter nur zu unterschiedlichen Terminen anwesend sein konnten, konnten keine gemeinsamen, sondern nur voneinander getrennte Besprechungen durchgeführt werden. In der ersten Besprechung mit den Kursleitern wurde mein Untersuchungsvorhaben vorgestellt und das neu entwickelte Konzept zur Vermittlung der Nebensätze erklärt. In der zweiten Besprechung wurden die in der Vermittlung einzusetzenden Projektmaterialien wieder aus terminlichen Gründen jedem Kursleiter getrennt vorgestellt. Hierbei erhielt jeder Kursleiter zwei Sorten von Unterrichtsmaterialien, nämlich eine für die Experimentsgruppe und eine weitere für die Kontrollgruppe, um den Kursleitern die Unterschiede beider Unterrichtsmaterialien konkret zeigen zu können. Besprochen wurde, wie die Projektmaterialien ins Lehrwerk eingebaut und im Unterricht vermittelt werden sollten. Außerdem wurden die im Rahmen dieser Untersuchung geplanten Aktivitäten diskutiert und festgelegt (z. B. Vor- und Nachtest sowie Vermittlung II).

Angesichts der vielen Verpflichtungen der Kursleiter und ihres sehr ausgefüllten Lehralltags konnten weitere Kontaktaufnahmen aus zeitlichen Gründen nur per Telefon und E-Mail-Kontakt erfolgen. So wurden Handreichungen bzw. Anweisungen und konkrete Hinweise zum Einsatz der Projektmaterialien im Kurs für jeden Kursleiter schriftlich verfasst und per E-Mail gesendet. Beispielsweise enthielten die Anweisungen zum Einsatz der Projektmaterialien für die Kursleiter in den M1-Gruppen folgende Informationen:

Sowohl für die Experimentsgruppe als auch für die Kontrollgruppe:¹²⁶

- Wie der Kursleiter die Projektmaterialien zum Unterrichtsbeginn einführen kann,
- wie Fehler des Lernalers bei der Durchführung korrigiert werden sollen und

spezifisch für die Experimentsgruppe:

- Wie die Tonmaterialien eingesetzt werden können,
- wie mit einzelnen Lernaufgaben vorgegangen werden kann und
- wie der Kursleiter mit möglichen Fragen von Lernern zur Pausenregel umgehen könnte.

b) Vermittlung

Der Umfang der jeweiligen Kurse betrug 6 Semesterwochenstunden (SWS). **Die G3-Kurse** wurden von zwei Kursleitern gemeinsam geleitet, die jeweils spezifische Aufgabengebiete hatten. So war eine Kursleiterin für Fertigkeiten (Hören, Sprechen, Lesen und Schreiben) im Umfang von 4 SWS (180 Minuten) und ein weiterer Kursleiter, der Deutsch als L2 gelernt hat und mit einem Austauschprogramm nach Kiel gekommen ist, spezifisch für Grammatik im Umfang von 2 SWS (90 Minuten) zuständig. In der ersten Besprechung mit den Kursleitern wurde nach der Empfehlung und vor allem nach der Motivation des Kursleiters beschlossen, dass die Vermittlung in der Grammatikstunde erfolgen sollte. Tatsächlich vermittelt wurden die Projektmaterialien aber schließlich, anders als in der eigentlichen Planung und Absprache vorgesehen, von mir selbst. Ein paar Tage vor der geplanten Vermittlung schlug mir der Kursleiter vor, die Projektmaterialien selbst zu vermitteln mit der Begründung, dass ich die für die Vermittlung am besten geeignete Person sei, da das Konzept (Vermittlung der Nebensätze mit Sprachrhythmik durch Pausierung als Produktionsstrategie) schließlich von mir entwickelt worden sei. Allerdings habe ich später beim Interview mit dem Kursleiter G3, das in der abschließenden Phase der Untersuchung stattgefunden hat, festgestellt, dass 1) er mit meiner Beobachtung zur

¹²⁶ Dies war auch als ein Versuch gedacht, um unerwünschte Variablen, die die Vermittlung beeinflussen könnten, zu minimieren.

Pausenstellung in Nebensätzen nicht einverstanden war¹²⁷, 2) er nicht ganz verstanden hatte, wo nach meinem Konzept eine Pause eingesetzt werden soll, und 3) er selbst eine eigene konkrete didaktische Vorstellung zur Vermittlung der Nebensätze hatte. (Auf diese Aspekte werde ich im Kapitel 7.3.4. näher eingehen.) Vermutlich haben all diese Gründe eine große Rolle gespielt, warum er nicht selbst nach meinem Konzept unterrichten wollte.

Um für die Vergleichbarkeit der Vermittlungsbedingungen zu sorgen, wurden sowohl die Experiments- als auch die Kontrollgruppe mit den Projektmaterialien I von mir selbst in Anwesenheit des Kursleiters unterrichtet. Vermittelt wurden Nebensätze mit den Projektmaterialien I nach dem konventionellen Konzept, d.h. mit Fokus nur auf die Verbstellung zunächst in der **G3-Kontrollgruppe**. Zu Beginn des Unterrichts kündigte der Kursleiter vor der Gruppe an, dass an diesem Tag ich die Leitung des Unterrichts übernehmen werde. Ich erklärte den Lernern, dass wir in dieser Stunde zunächst die Kenntnisse zu den Nebensätzen auffrischen wollten, bevor wir uns mit anderen weiteren Nebensatztypen beschäftigen, weil ich beim Interview das Gefühl hatte, dass viele der Lerner Schwierigkeiten mit Nebensätzen beim Sprechen hatten. Es war insgesamt eine sehr konzentrierte Unterrichtsatmosphäre, meinem Eindruck nach haben die Lerner mir und meinen Erklärungen interessiert zugehört und sich alle aktiv an der Durchführung der Lernaufgaben in den Projektmaterialien beteiligt. Der Unterricht verlief wie geplant ohne unerwartete Ereignisse und Schwierigkeiten in der Reihenfolge, wie die Lernaufgaben in den Projektmaterialien konzipiert sind. Während des Unterrichts hatte ich den Eindruck, dass die Vermittlung bei den Lernern gut angekommen ist, was der Kursleiter mir nach dem Unterricht auch bestätigt hat.

Einen Tag nach der Vermittlung in der G3-Kontrollgruppe wurden dann die Nebensätze anhand der Projektmaterialien I nach dem neu entwickelten Konzept in der **G3-Experimentsgruppe** vermittelt. Wie in der G3-Kontrollgruppe habe ich der G3-Experimentsgruppe ebenfalls den Grund der Vermittlung erklärt. In der G3-Experimentsgruppe herrschte aber eine völlig andere Unterrichtsatmosphäre als in der G3-Kontrollgruppe, und zwar von Beginn des Unterrichts an. Zu Beginn des Unterrichts redeten die Lerner noch untereinander, obwohl der Unterricht bereits angefangen hatte.

¹²⁷ Er zeigte im Interview Skepsis darüber, ob von deutschen Muttersprachlern eine Pause in Nebensätzen tatsächlich an der vermittelten Stelle gemacht wird. Nach seinem Empfinden komme die Pause nicht an dieser Stelle vor, sondern vor der Konjunktion, d.h. an der Stelle, wo das Komma steht, das den Nebensatz vom Hauptsatz trennt. Er bräuchte wissenschaftlich gesicherte Belege im prosodischen Bereich. Nachvollziehbar ist, dass man als Lehrer nicht bereit ist, das zu unterrichten, wovon man nicht überzeugt ist.

Auf meine Fragen, wie z.B. „*Wie findet ihr die Stadt Kiel?*“, die zur Lernaufgabe 1-A einführen sollten, haben die Lerner zunächst kaum reagiert. In der Kognitivierungsphase, in der deutsche und englische Nebensätze im Hinblick auf Wortstellung und Sprachrhythmik nach dem neu entwickelten Konzept wahrgenommen und verglichen werden sollten, waren die Lerner bis auf wenige Ausnahmen insgesamt unkonzentriert. Ich hatte den Eindruck, dass die Lerner mir und meiner Erklärung zum Teil nicht zugehört und teilweise weiterhin miteinander geredet hatten. Während der Durchführung der Lernaufgabe, die zur Einübung der Regeln konzipiert war, haben die Lerner insgesamt eher zurückhaltend reagiert und auf Fragen wie z.B. „*Was ist die Kieler Woche? Wer hat das schon erlebt?*“ zunächst nicht geantwortet. Auf meine erneute Fragestellung meldete sich ein Lerner, woraufhin auch einige andere Lerner etwas zum Thema äußerten. Die Lerner blieben aber in der Einübungsphase weiter unkonzentriert: Manche Kursteilnehmer haben demjenigen, der im Plenum die mögliche Lösung einer Aufgabe gesagt hat, gar nicht zugehört und oft untereinander mit den Nachbarn geredet. Schließlich kam es dazu, dass der Kursleiter für Ruhe sorgen musste. In dieser Situation fühlte ich mich hilflos und war verunsichert, wodurch die Lerner vielleicht wiederum noch verunsicherter geworden sein könnten. Insgesamt war die ganze Gruppe bis auf wenige Lerner sehr unkonzentriert, was mich dann sehr frustriert hat. Für die insgesamt unkonzentrierte und passive Unterrichtsatmosphäre könnte es mehrere Gründe gegeben haben:

- Leitung des Unterrichts durch eine fremde Person: Es könnte für die Lerner eine ungewohnte Situation gewesen sein, dass der Unterricht nicht von dem eigentlichen Kursleiter, sondern von einer fremden Person geleitet wurde. Trotz meiner Vorstellung vor der Gruppe vor dem Vortest und trotz des darauf folgenden Interviews (Vortest) könnte nicht genug Vertrauen zwischen mir und den Lernern gebildet worden sein. Außerdem wird eine gewisse Zeit benötigt, bis sich die Lerner an den Unterrichtsstil eines neuen Lehrers gewöhnt haben.
- Ungewohnter Lerngegenstand (Pausenregel) und ungewohnte Lernaufgaben (Identifizierung der Pausenstelle): Denkbar ist, dass der Lerngegenstand, nämlich Sprachrhythmik durch Pausenregel und deren Identifizierung, besonders für die Lerner, deren Lernstil nicht auditiv ausgerichtet ist, ungewohnt gewesen sein könnte. Außerdem könnte es sein, dass sie bis dahin keine Erfahrung mit ähnlichen Typen des Lerngegenstandes und der Lernaufgaben hatten.

Der Kursleiter hatte aber im Interview, das in der abschließenden Phase der Untersuchung stattgefunden hat, darauf hingewiesen, dass die G3-Experimentgruppe im Vergleich zur G3-Kontrollgruppe etwas zurückhaltender und im Unterricht unkonzentrierter ist. Er habe selbst auch schon ähnliche Situationen erlebt, in denen er die Gruppe beruhigen musste (siehe Kapitel 7.3.4.2.). Dies lässt den Rückschluss zu, dass die oben beschriebene Unkonzentriertheit und Zurückhaltung der Lerner in der G3-Experimentgruppe nicht allein auf meine Untersuchung zurückzuführen war, zumal die Bedingungen sich ja von denen in der G3-Kontrollgruppe nicht wesentlich unterschieden. Andere Faktoren, die die Gruppendynamik beeinflussten und die sich von denen der G3-Kontrollgruppe unterschieden, z.B. Persönlichkeitsfaktoren wie Introvertiertheit/Extrovertiertheit, Schüchternheit, Ängstlichkeit, Motivation usw. könnten eine Rolle gespielt haben.

Bei den **M1-Kursen** handelt es sich um Kurse, die von zwei Kursleiterinnen getrennt geleitet wurden, so dass jeweils eine Kursleiterin für eine Gruppe zuständig war. In der **M1-Kontrollgruppe** erfolgte die Vermittlung wie geplant unter der Leitung der Kursleiterin in meiner Anwesenheit als Beobachterin. Es war eine konzentrierte Unterrichts Atmosphäre, in der die Lerner bei allen Lernaufgaben aktiv mitgemacht haben. Der Unterricht verlief ohne Zwischenfälle und unerwartete Ereignisse, so wie es in der Besprechung mit der Kursleiterin und anhand der schriftlich gefertigten Bemerkungen und Anweisungen abgesprochen worden war. Nach dem Unterricht zeigte sich die Kursleiterin mit dem Unterricht und den Projektmaterialien zufrieden.

Wie bei den G3-Gruppen erfolgte in den M1-Gruppen die Vermittlung in der Experimentgruppe einen Tag nach der Vermittlung in der Kontrollgruppe. Allerdings wurde die **M1-Experimentgruppe** aufgrund eines unerwarteten Zwischenfalls nicht wie geplant von der Kursleiterin unterrichtet, sondern von mir in Anwesenheit der Kursleiterin. An dem Tag, an dem die Vermittlung der Nebensätze mit den Projektmaterialien II geplant war, kam die Kursleiterin etwas verspätet ins Lehrerzimmer und erklärte aufgeregt, dass sie aufgrund völlig unerwarteter Nichtzugänglichkeit ihrer Wohnung nicht in der Lage war, die Unterrichtsmaterialien (sowohl die Projektmaterialien I für die geplante Vermittlung als auch das Lehrwerk, mit dem die Lerner normalerweise lernen) mitzubringen. So schlug sie mir vor, ich solle die Leitung des Unterrichts an diesem Tag selbst übernehmen. Der Umstand, dass die Materialien, mit denen sich die Kursleiterin für die Vermittlung der Projektmaterialien I vorbereitet hatte, nicht verfügbar waren, die Tatsache, dass es in der Vermittlung um ein

neues Konzept ging, und der aufgeregte Zustand der Kursleiterin, bewogen mich dazu, ihr die Durchführung der Vermittlung an diesem Tag nicht zuzumuten. Auch auf andere Lerninhalte im Lehrwerk war sie nicht vorbereitet, weil sie sich bei der Unterrichtsvorbereitung auf die Vermittlung der Projektmaterialien I konzentriert hatte. Trotz meiner Bedenken über die gefährdete Vergleichbarkeit des Untersuchungsprozesses mit der Kontrollgruppe konnte ich in dieser Situation den Vorschlag der Kursleiterin nicht einfach abschlagen, da dadurch möglicherweise auch die weitere Zusammenarbeit gefährdet worden wäre. So entstand im Experiment eine weitere unerwünschte Variable, die eigentlich kontrolliert werden musste. Es kann durchaus möglich sein, dass meine Vermittlung der Nebensätze beim Nachtest, der zeitlich versetzt nach 8 Wochen in Form eines Interviews von mir durchgeführt wurde, Erinnerungseffekte bei den Probanden der M1-Experimentgruppe haben könnte, so dass sie sich beim Sprechen mehr auf grammatische Korrektheit, vor allem in Bezug auf die Nebensatzwortstellung konzentrieren könnten. Inwiefern meine Vermittlung die Produktion der Lerner in der M1-Experimentgruppe beim Nachtest beeinflusst haben könnte, kann in Bezug auf die Leistungen der G3-Experimentgruppe und der G3-Kontrollgruppe indirekt festgestellt werden. Auch diese Gruppen wurden ja von mir unterrichtet. Beispielsweise kann vermutet werden, dass meine Vermittlung das Verhalten der Lerner beim Nachtest nicht beeinflusst haben wird, wenn ein Fortschritt bei den Lernern in der G3-Kontrollgruppe ausbleibt, aber ein deutlicher Fortschritt bei den Lernern in der G3-Experimentgruppe festgestellt wird. Wenn aber die beiden Gruppen vergleichbar große Fortschritte erzielt haben, kann es tatsächlich nicht ausgeschlossen werden, dass meine eigene Vermittlung das Verhalten der Lerner in der Produktion beim Nachtest stark beeinflusst haben könnte. Die Vermittlung verlief in der M1-Experimentgruppe wie in der M1-Kontrollgruppe in einer sehr konzentrierten Atmosphäre, und alle Lerner haben sich an den Lernaufgaben aktiv beteiligt. Die Kursleiterin hat hierbei meines Erachtens zur lernfördernden Unterrichtsatmosphäre konstruktiv beigetragen, indem sie bekräftigte, dass eine Pause in deutschen Nebensätzen tatsächlich meistens nach dem Subjekt gemacht wird. Außerdem bemerkte sie hin und wieder als Feedback zu Äußerungen der Lerner, dass ihre Äußerungen viel natürlicher klingen, wenn sie in Nebensätzen eine Pause nach dem Subjekt machen: Beispielsweise hat sie Paolo, der normalerweise mit starkem italienischem Akzent spricht, bei der Anwendung der Pausenregel ein positives Feedback gegeben, und

meinte, dass sogar sein starker italienische Akzent¹²⁸ verschwinde, wenn er beim Sprechen der Nebensätze auf die Pausen achte. Es kann vermutet werden, dass solche Kommentare der Kursleiterin als Autoritätsperson im Unterricht (als Lehrerin und als Muttersprachlerin) die Sprachrhythmik durch Pausierung sehr glaubwürdig gemacht haben und die Lerner wohl dazu motiviert haben könnten, die Pausenregel als einen wichtigen Lerngegenstand wahrzunehmen und sie außerhalb des Unterrichts weiter anzuwenden, was bei einigen Lernern in der M1-Experimentalsgruppe beim introspektiven Interview nach dem Nachtest feststellbar war (siehe Kapitel 7.3.3.2.).¹²⁹

In Bezug auf die Aufgabe 1-C (siehe Anhang 1.4 und Anhang 3), in der die Lerner vor dem Anhören der Tonmaterialien Hypothesen über die mögliche Stelle der Pause in Nebensätzen (entweder vor oder nach dem Subjekt) aufstellen sollten, wurde festgestellt, dass die Stelle nach dem Subjekt von den Lernern als die mögliche Pausenstelle in den Nebensätzen bevorzugt wurde, so dass vermutet werden kann, dass die Sprachrhythmik vor der Vermittlung bereits von den Lernern als implizites Wissen angeeignet worden sein könnte. Hierauf wird im Kapitel 7.3.1.2. näher eingegangen.

Anzumerken ist in Bezug auf das lernersprachliche Verhalten in der Vermittlung mit den Projektmaterialien in den M1-Gruppen, dass die Unterschiede zwischen der Experimentalsgruppe und der Kontrollgruppe bereits während der Vermittlung bemerkbar waren: Einige Lerner in der M1-Kontrollgruppe haben bereits in der Durchführung der Lernaufgaben, die als Einübung der Anwendung der Regel gedacht waren (Lernaufgaben 2 bis 6, siehe den Anhang 1.4 und Anhang 1.5), in Bezug auf die Nebensatzwortstellung normabweichende Äußerungen (nämlich „SV“-Struktur) produziert, obwohl der Fokus des Unterrichts explizit auf die Nebensatzwortstellung (V-ENDE) gelegt wurde, während kein einziger Lerner in der M1-Experimentalsgruppe in dieser Phase solche abweichenden Strukturen produziert hat. Wie sich die Lerner in den beiden Gruppen in Bezug auf Nebensatzwortstellung im Nachtest, der 4 Wochen nach der zweiten Vermittlung stattgefunden hat, voneinander unterscheiden, wird im nächsten Kapitel ausführlich diskutiert.

¹²⁸ Fremdsprachlicher Akzent betrifft nicht nur die Aussprache, sondern auch Sprachrhythmik, Betonung usw.

¹²⁹ Die Unkonzentriertheit und Zurückhaltung bei den Lernern in der G3-Experimentalsgruppe könnte auch dadurch verursacht worden sein, dass die Vermittlung durch eine Person, die keine vergleichbare Autorität wie der eigentliche Kursleiter besitzt und Nicht-Muttersprachlerin ist, für den Lerner hinsichtlich einer neuen Regel wie der der Sprachrhythmik nicht genug Glaubwürdigkeit ausstrahlt.

An den Beispielen des Unterrichtsverlaufs bei der G3-Experimentgruppe (unkonzentrierte Unterrichtsatmosphäre) und bei der M1-Experimentgruppe (motiviert Unterrichtsatmosphäre) zeigt sich der Charakter des Fremdsprachenunterrichts als Faktorenkomplex (vgl. Edmondson & House (1993: 23-26)) deutlich, in dem viele verschiedene Faktoren zusammenwirken und das Unterrichtsgeschehen mitbestimmen. Hieran lässt sich erkennen, wie schwer es in einer experimentell ausgerichteten Untersuchung ist, einzelne Faktoren zu isolieren und auf einen bestimmten Faktor hin zu untersuchen. Wie bereits erwähnt wurde, sollten die Erkenntnisse darüber, welche Faktoren möglicherweise zusammenwirken und das Lernen gegebenenfalls positiv oder negativ beeinflussen können, meines Erachtens eher als fruchtbare Erkenntnisse angesehen werden, anhand derer die künftige Vermittlung in der Praxis optimiert werden kann.

7.2.2.2 Vermittlung 2

In der zweiten Vermittlung, die fünf Wochen nach der ersten Vermittlung stattfand, wurden die jeweiligen Gruppen wie geplant ohne meine Anwesenheit von den Kursleitern selbst unterrichtet. Hierbei wurden die beiden Experimentgruppen (G3 und M1) mit den Projektmaterialien II (nach dem neu entwickelten Konzept modifizierte Materialien aus den Lehrwerken) unterrichtet, während die Kontrollgruppen (G3 und M1) konventionell, wie es in ihren Lehrwerken vorgegeben wurde, unterrichtet wurden.

7.3 Datenerhebung und Analyse

Erhoben wurden für die Untersuchung in der vorliegenden Studie, wie bereits in der Abbildung 7-6 dargestellt, 1) mündliche und schriftliche Produktionsdaten und 2) introspektive Interviewdaten bei den Lernern zum Thema „Nebensätze zum Lernen und beim Sprechen“ sowie 3) Interviewdaten zum Thema „Vermittlung der Nebensätze“ bei den Kursleitern. Im Folgenden wird auf die Erhebung der jeweiligen Daten ausführlich eingegangen, und die Analyseergebnisse werden dargestellt.

7.3.1 Mündliche Produktionsdaten der Lerner

Zunächst werden anhand mündlicher Produktionsdaten, die vor und nach der Vermittlung erhoben wurden, die erzielten Fortschritte nach der Vermittlung bei den Experiments- und Kontrollgruppen durch Quantifizierung ermittelt und verglichen, um die beiden Untersuchungshypothesen zu überprüfen:

Hypothese I:

Der Lerner in der Gruppe, in der die Sprachrhythmik der Nebensätze durch Pausierung als Produktionsstrategie vermittelt wird (Experimentsgruppe), wird bei der mündlichen Produktion der Nebensätze in einer Kommunikationssituation einen größeren Fortschritt erzielen als der Lerner in der Gruppe, die konventionell unterrichtet worden ist (Kontrollgruppe).

Hypothese II:

Der Lerner in der Gruppe, in der die Sprachrhythmik der Nebensätze durch Pausierung als Produktionsstrategie vermittelt wird (Experimentsgruppe), wird in der mündlichen Produktion die Regel V-ENDE genau so gut wie oder besser als INVERSION beherrschen, so dass die (vielfach als feststehend geltende) Entwicklungsreihenfolge bzw. Reihenfolge der Entwicklung der Kontrolle verändert werden kann, wohingegen bei der Kontrollgruppe keine Veränderung in Bezug auf die Entwicklungsreihenfolge erfolgen wird.

7.3.1.1 Erhebung der mündlichen Produktionsdaten

Der Vortest fand in jedem Experiment zwei Wochen vor der Vermittlung der entsprechenden Regeln statt. Der Nachtest wurde nicht unmittelbar nach der Vermittlung durchgeführt, sondern zur Überprüfung des langfristigen Lerneffekts bei den G3-Gruppen 8 Wochen und bei den M1-Gruppen 4 Wochen nach der zweiten Vermittlung im Experiment II mit den M1-Gruppen.

Vor und nach der Vermittlung zur Erhebung mündlicher Produktionsdaten wurde ein Interviewgespräch mit jedem einzelnen Lerner durchgeführt, um mögliche Lerneffekte der Vermittlung durch Unterschiede der Ergebnisse zwischen beiden Tests bei den jeweiligen Lernern feststellen zu können. Dadurch, dass Vor- und Nachtest in Form eines Interviewgesprächs durchgeführt werden, wurde beabsichtigt, die Daten in möglichst natürlicher Weise, d.h. unter realen Kommunikationsbedingungen zu erheben, um so die Qualität der Daten zu erhöhen. Bekanntlich verhalten sich Menschen in einer künstlichen Testsituation unnatürlich, d.h. anders als gewöhnlich. Dies wird in vielen experimentellen Untersuchungen in Hinblick auf die Qualität der Daten als problematisch betrachtet. Beabsichtigt wurde in der vorliegenden Studie anhand des Interviewverfahrens eigentlich freies Sprechen, in dem der Lerner spontan je nach

eigenem Bedarf Nebensätze bilden kann. Das Interviewgespräch vor der Vermittlung diente als Vortest, und das Interviewgespräch nach der Vermittlung dann als Nachtest.

Der Vortest wurde den Kursteilnehmern in der ersten Kontaktwoche mit den Lernergruppen angekündigt, wo ich mich vor den Gruppen vorgestellt habe. Beim Nachtest wurde die **Ankündigung** eine Woche vor der Durchführung des Tests gemacht. Bei der Ankündigung der Durchführung des Vortests wurde, wie bereits erwähnt, der Untersuchungsfokus, nämlich Nebensätze in der mündlichen Produktion, nicht erwähnt, sondern ganz im Allgemein gehalten, nämlich zur Untersuchung relevanter Phänomene beim Deutschlernen. Untersuchungszweck und -fokus wurden erst nach dem introspektiven Interview zum Thema Nebensatz, d.h. nach dem Nachtest bekanntgegeben. Die Absicht bestand darin, dass die Aufmerksamkeit der Lerner beim Sprechen beim Vor- und Nachtest nicht auf bestimmte sprachliche Phänomene wie z.B. Nebensätze gelenkt wird, sondern hauptsächlich auf den Inhalt.

Unterstützt wurden die Interviewgespräche beim Vor- und Nachtest durch einen **Fragebogen**, den jeder Lerner unmittelbar vor dem Interviewgespräch im Kurs beantwortet hat. Dieser Fragebogen sollte hauptsächlich als Gesprächsstoff für das Interview (Test) dienen. Hierfür wurde ein Fragebogen für den Vortest zum Thema „Wohnen und Studieren“ und für den Nachtest zum Thema „Essen und Studieren“ entworfen (siehe Anhang 4). Bei der Konzipierung des Fragebogens wurde besonders auf folgende Punkte geachtet:

- Die Themen des Fragebogens sollten für das studentische Leben in Kiel relevant sein, so dass der Lerner dazu seine eigenen Erfahrungen und Meinungen äußern kann. Außerdem sollten sie eine Art Smalltalk ermöglichen, der kein großes gegenseitiges Vertrauen zwischen beiden Gesprächspartnern (dem Lerner und dem Interviewer) erfordert. So wurden Themen ausgeschlossen, bei denen sozio-politische, ethische und religiöse Einstellungen eines Individuums durch Stellungnahme im Gespräch stark zum Ausdruck kommen und somit starke emotionale Aufregung verursachen könnten. Ferner sollte sich der Lerner ohne großes Vorwissen sowohl auf der inhaltlichen als auch auf der lexikalischen Ebene zum Thema äußern können.
- Die Fragen im Fragebogen wurden so gestellt, dass deren Antwort eine sachliche Grundlage bildet, zu der der Lerner später im Interview Begründungen oder genauere Beschreibungen abgeben kann. So wurden standardisierte geschlossene Fragen gestellt, bei deren Beantwortung der Lerner aus einer Zahl von

Antwortalternativen (Multiple Choice oder Skalierung des Zustimmungsgrades) auswählen und ankreuzen konnte.

- Bei der Formulierung der Fragen wurden Nebensätze vermieden, auf die der Lerner später beim Interview eventuell zurückgreifen könnte.

Beim Ausfüllen des Fragebogens in dieser Phase wurden vor allem in den G3-Gruppen unbekannte Wörter zum Teil auch auf Englisch erklärt. Die Aktivität des Ausfüllen des Fragebogens, die etwa 10 - 15 Minuten dauerte, diente neben der Darbietung des Gesprächsstoffs für das Interview ferner dazu, beim Lerner relevante Ausdrucksmöglichkeiten für das anschließende Interviewgespräch zu aktivieren oder gegebenenfalls neu zu vermitteln, damit das Gespräch auf der lexikalischen Ebene ohne allzu große Probleme reibungslos verlaufen konnte.

Abbildung 7-8 Durchführung des Vor- und Nachttests

Testvorbereitungsphase	→	Test (Interview)
<ul style="list-style-type: none"> - Beantwortung eines Fragebogens (unmittelbar vor dem Interview) 		<ul style="list-style-type: none"> - Kommentierung der eigenen Fragebogenantwort - Beantwortung zusätzlich gestellter Fragen des Interviewers zum Thema

Im Anschluss an die Beantwortung des Fragebogens fand dann das **Interview** (der eigentliche Testteil) statt, in dem der Lerner seine Antworten auf dem Fragebogen kommentieren sollte. Das Interview (bzw. Vor- und Nachttestgespräch) fand in einer Ecke des Lehrerzimmers mit jedem einzelnen Lerner getrennt statt.

Sowohl in der Experiments- als auch in der Kontrollgruppe der G3-Gruppen und der M1-Gruppen wurden alle Lerner von mir interviewt. Die Gespräche, die sich beim Interview ergaben, waren also Gespräche zwischen Nichtmuttersprachlern. Sowohl der Vortest als auch der Nachttest wurde mit jedem einzelnen Lerner getrennt in Form eines **halb-offenen Interviews** durchgeführt. Halboffen bedeutet, dass die Fragen an den Lerner bereits vorstrukturiert waren, aber innerhalb dieses groben Rahmens ein gewisser Spielraum in Bezug auf die Reihenfolge und die mögliche Vertiefung der einzelnen Fragen bestand. Konzipiert wurden die Interviewfragen meist als **offene Fragen**, bei deren Beantwortung der Lerner eine Sachlage anhand der ihm zur Verfügung stehenden Formulierungsmöglichkeiten (darunter eben auch Nebensätze)

schildern und erklären sowie dazu Meinungen bilden und begründen sollte. Solche sprachlichen Handlungen, in denen logische Zusammenhänge auf der inhaltlichen Ebene eine wichtige Rolle spielen, sind nach meiner Erfahrung besonders gut geeignet zur Elizitierung der Lerneräußerungen, die Nebensätze enthalten. Für die Interviewgespräche des Vor- und Nachtests wurden Fragen geplant, die in der Abbildung 7-9 zu sehen sind:

Die Interviewgespräche beim Vor- und Nachtest verliefen in einer insgesamt entspannten Atmosphäre ohne große Probleme und unerwartete Vorkommnisse. Nach meinem Eindruck haben alle Lerner beim Interview sehr kooperativ agiert und meistens sehr offen auf die Fragen reagiert. Die Redebeiträge seitens der Lerner variierten jedoch je nach Lerner, so dass es einerseits Lerner gab, die viel von sich aus gesprochen haben, und andererseits Lerner, die dazu tendierten, etwas knappere Antworten zu geben. Dies schien aber meinem Eindruck nach nicht mit den Sprachkenntnissen des jeweiligen Lerners zusammenzuhängen, sondern eher mit individuellen Faktoren wie eher extrovertierter oder eher introvertierter Persönlichkeit.

Das Interviewgespräch dauerte bei jedem Lerner etwa 10 bis 15 Minuten und wurde mit einem kleinen Aufnahmegerät aufgenommen. Vor Beginn des Interviews wurden die einzelnen Lerner darauf hingewiesen, dass das Gespräch aufgenommen und von mir zu Forschungszwecken genutzt wird, womit alle Lerner, die zum Interview kamen, einverstanden waren. Informiert wurden die Lerner außerdem darüber, dass bei Nutzung dieser Daten die Namen der Lerner später anonymisiert würden.

Abbildung 7-9 Die zur Datenerhebung geplanten Interviewfragen im Vor- und Nachtest

Vortest: Wohnen und Studieren

- 1) Du hast angekreuzt, dass es Kannst du mir kurz erklären, warum du hier angekreuzt hast?
- 2) Kannst du mir erzählen, ob deine Wohnung (z.B. die Lage, Miete, dein Zimmer, das Bad, die Küche usw.) dir gefällt oder nicht, und warum? / Was gefällt dir denn besonders an deiner Wohnung?
- 3) Waren deine Freunde schon mal in deiner Wohnung? Was haben denn deine Freunde zu deiner Wohnung gesagt?
- 4) Kannst du die Wohnungen in deinem Heimatland und in Kiel vergleichen?
- 5) Kannst du erzählen, wie die Studenten in deinem Heimatland wohnen?
- 6) Kannst du mir erzählen, wie wichtig ein Internetanschluss für dich ist und warum?
- 7) Wie findest du deine Nachbarn?
- 8) Unternimmst du viel mit deinen Nachbarn?
- 9) Wenn du deine Wohnung noch einmal neu suchen müsstest, wie würdest du am liebsten wohnen?

- 10) Kannst du dir vorstellen, in einem Studentenwohnheim zu wohnen?
 - Was wären die Vorteile, wenn man in einem Studentenwohnheim wohnt?
 - Was wären die Nachteile?

Nachtest: Essen und Studieren

- 1) Du hast angekreuzt, dass es Kannst du mir kurz erklären, warum du hier angekreuzt hast?
- 2) Gibt es einen bestimmten Grund, warum du zu Mittag meistens in (der Mensa/ bei dir zu Hause/in der Studentencafeteria/im Restaurant) isst?
- 3) Isst du gerne in der Mensa?
- 4) Gibt es in deinem Heimatland auch eine Mensa?
 - Wie sieht die Mensa in deinem Heimatland aus?
 - Kannst du die Mensa in deinem Heimatland und die in Kiel vergleichen?
- 5) Denkst du, dass du dich hier in Deutschland gesund ernährst? Kannst du sagen, wie du dich ernährst, z.B. zum Frühstück, Mittagessen und Abendessen?
- 6) Wie findest du das deutsche Essen?
- 7) Kochst du gerne?
 - Kochst du auch Gerichte aus deinem Heimatland?
 - Kannst du dann all die Zutaten, die du brauchst, hier in Deutschland einfach finden?
- 8) Wo kaufst du meistens ein?
 - Worauf passt du besonders auf, wenn du im Supermarkt einkaufst? Warum?
 - Was findest du gut oder nicht gut in deutschen Supermärkten oder Läden?
 - Was ist anders in deutschen Supermärkten oder Läden als in deinem Heimatland?

7.3.1.2 Analyse der mündlichen Produktionsdaten

Zur Analyse wurden aus den aufgenommenen mündlichen Produktionsdaten beim Vor- und Nachtest nur die für die vorliegende Studie relevanten Äußerungen transkribiert, also solche Äußerungen, die im Hinblick auf die Strukturen INVERSION und V-ENDE eine Rolle spielen, d.h. diejenigen Äußerungen, die entweder als normgemäße Bildungen oder aber als Abweichungen (siehe Kapitel 4.1.) in Bezug auf INVERSION oder V-ENDE interpretiert werden können (siehe Anhang 5.1). Um nachvollziehen zu können, wie die Interviewgespräche bei den beiden Tests abgelaufen sind, wurde jeweils ein Gespräch vom Vor- und Nachtest vollständig in Partiturform mit Hilfe des Transkriptionsprogramms EXMARaDA transkribiert (Siehe Anhang 5.2). Bei der Transkription der Lerneräußerungen wurde besonders darauf geachtet, wo Pausen (gefüllte und nicht gefüllte Pause sowie Silbendehnung) in den lernersprachlichen Äußerungen vorkommen, und welche Elemente fast wie eine Einheit besonders eng zusammen gesprochen werden.

7.3.1.2.1 Überprüfung der Hypothese I

Hypothese I: Der Lerner in der Gruppe, in der die Sprachrhythmik der Nebensätze durch Pausierung als Produktionsstrategie vermittelt wird (Experimentgruppe), wird bei der mündlichen Produktion der Nebensätze in einer Kommunikationssituation einen größeren Fortschritt erzielen als der Lerner in der Gruppe, die konventionell unterrichtet worden ist (Kontrollgruppe).

Zur Überprüfung der für die Untersuchung formulierten Hypothese I wurden die erhobenen mündlichen Produktionsdaten sowohl quantitativ im Hinblick auf den Regelanwendungskorrektheitsgrad als auch qualitativ im Hinblick auf Abweichungstypen und Pausenstellung in den produzierten Nebensätzen analysiert.

a) Quantitative Analyse der Produktionsdaten im Hinblick auf Nebensätze

Die Ergebnisse der quantitativen Analyse im Hinblick auf den Regelanwendungskorrektheitsgrad der produzierten Nebensätze bei den jeweiligen Lernergruppen sowohl im Vor- als auch im Nachtest finden sich in Abbildung 7-10 und 7-11. Die Spalte „Anzahl der NS“ gibt an, wie viele Nebensätze der Lerner produziert hat, und wie viele davon richtig waren, was dann direkt daneben in Prozentzahlen berechnet ist. Beispielsweise bedeutet die Angabe 4/8 bei der Lernerin Tina in der G3-Experimentgruppe in der Abbildung 7-10, dass sie insgesamt 8 Nebensätze produziert hat, und vier davon normgerecht waren. Die Spalte „Fortschritt“ zeigt den Unterschied zwischen den Prozentzahlen beim Vor- und Nachtest. Bei der Berechnung des Regelanwendungskorrektheitsgrads wurden die Zahlen nach dem Komma getilgt, da diese Zahlen angesichts des insgesamt schmalen Umfangs der produzierten Nebensätze nicht von großer Bedeutung sind. Außerdem wurden sowohl die Anzahl der produzierten Nebensätze als auch der Regelanwendungskorrektheitsgrad in Klammern präsentiert, wenn die Anzahl der produzierten Nebensätze weniger als 4 betrug¹³⁰. In der G3-Experimentgruppe gab es insgesamt 9 Lerner, die bei allen drei Terminen (Vortest, Vermittlung und Nachtest) anwesend waren, und in der G3-Kontrollgruppe insgesamt 8 Lerner. Aufgrund der überschaubaren Anzahl der Lerner in den jeweiligen Gruppen, die bei allen drei für die Untersuchung relevanten Terminen im Unterricht anwesend waren, wird in der vorliegenden Studie auf weitere statistische Verfahren verzichtet. Dies gilt auch für die M1-Gruppen.

¹³⁰ Die Anzahl von vier Sätzen ist natürlich letztlich willkürlich gewählt. Es ging mir jedoch darum, diejenigen Fälle zumindest zu markieren, die aufgrund geringer Datenmenge möglicherweise nur bedingt Aufschluss über die Kapazität des Lerners hinsichtlich der Nebensatzproduktion geben.

Abbildung 7-10 Analyseergebnisse in den G3-Gruppen¹³¹

NS: vom Lerner produzierte Nebensätze

(): Der Korrektheitsgrad in Prozent oder der Wert für den Fortschritt ist aufgrund der geringen Anzahl der produzierten Nebensätze unklar.

?: Der Wert ist nicht ermittelbar.

a) G3-Experimentalsgruppe

Name (L1)	Vortest		Nachttest		Fortschritt
	Anzahl der NS	%	Anzahl der NS	%	%
1. Tina (Englisch)	4/8	50	5/6	83	+33
2. Juri (Russisch)	2/4	50	4/5	80	+30
3. Antonella (Italienisch)	1/6	17	4/12	33	+17
4. Ewa (Polnisch)	3/7	43	3/5	60	+17
5. Emra (Türkisch)	1/8	13	1/7	14	+1
6. Justyna (Polnisch)	0/4	0	0/8	0	0
7. Marie (Französisch)	0/7	0	0/5	0	0
8. Mahi (Panjabi)	1/13	8	0/4	0	-8
9. Laura (Englisch)	(0/1)	(0)	8/10	80	(80)

b) G3-Kontrollgruppe

Name (L1)	Vortest		Nachttest		Fortschritt
	Anzahl der NS	%	Anzahl der NS	%	%
1. Antonio (Portugiesisch)	2/5	40	2/5	40	0
2. Kostas (Griechisch)	0/9	0	1/13	8	+ 8
3. Larissa (Russisch)	0/5	0	0/5	0	0
4. Laszlo (Ungarisch)	0/4	0	(0/2)	(0)	(0)
5. Tony (Englisch)	(0/1)	(0)	(0/3)	(0)	(0)
6. Irina (Ukrainisch)	(0/1)	(0)	0/11	0	0
7. Tamarin (Thailändisch)	0/0	(0)	(0/1)	(0)	(0)
8. Jozsef (Polnisch)	(1/3)	(33)	(0/2)	(0)	(-33)

Beim Nachttest haben vier von insgesamt 9 Lernern in der Experimentalsgruppe nach der Vermittlung Fortschritte von 17 – 33% erzielt, wohingegen in der Kontrollgruppe nur ein Lerner (Kostas) einen gewissen Fortschritt erzielt hat, wobei dieser Wert bei Kostas aber bei lediglich 8% liegt, so dass dieser Wert fast unbedeutend ist. Bei Laura in der G3-Experimentalsgruppe, die beim Nachttest Nebensätze bis zu 80% korrekt anwenden konnte, ist es schwierig, zu beurteilen, ob dieser Wert als Fortschritt angesehen werden kann, da die Datensätze beim Vortest zu schmal sind. (Daher wurde dieser Wert in der Tabelle in Klammern präsentiert.) Es ist aber jedenfalls sehr ungewöhnlich, dass der Lerner auf dem A2-Niveau Nebensätze bis zu 80% richtig produzieren kann.

¹³¹ Nach der erneuten Analyse der Daten können die Zahlen in der vorliegenden Arbeit leicht variieren im Vergleich zu den Zahlen in Lee (2008)

In der obigen Abbildung 7-10 erkennt man, dass manche Lerner in der G3-Experimentengruppe bereits beim Vortest im Hinblick sowohl auf die produzierte Anzahl der Nebensätze als auch auf den Regelanwendungskorrektheitsgrad den Lernern in der G3-Kontrollgruppe überlegen sind. In der Experimentengruppe konnten 6 der insgesamt 9 Lerner beim Vortest die Regel V-ENDE zu 8 – 50% richtig anwenden, während in der G3-Kontrollgruppe lediglich ein Lerner die Regel bis zu 40% anwenden konnte. Aber in den M1-Gruppen, bei denen anders als in den G3-Gruppen die Experimentengruppe und die Kontrollgruppe beim Vortest im Hinblick auf den Regelanwendungskorrektheitsgrad als vergleichbar angesehen werden können¹³², sind auch deutliche Unterschiede zwischen Experimentengruppe und Kontrollgruppe erkennbar, wie die Abbildung 7-11 zeigt.

Abbildung 7-11 Analyseergebnisse der M1-Gruppen ¹³³

a) M1- Experimentengruppe

Name (L1)	Vortest		Nachttest		Fortschritt
	Anzahl der NS	%	Anzahl der NS	%	%
1. Paolo (Italienisch)	4/13	31	11/11	100	+69
2. Sophie (Französisch)	2/10	20	11/15	73	+53
3. Diana (Litauisch)	3/6	50	6/7	86	+36
4. Franca (Italienisch)	2/14	14	10/30	33	+19
5. Basel (Arabisch)	1/13	8	2/8	25	+17
6. Alwin (Indonesisch)	0/5	0	0/5	0	0
7. Grazyna (Polnisch)	4/20	20	3/23	13	- 7

b) M1-Kontrollgruppe

Name (L1)	Vortest		Nachttest		Fortschritt
	Anzahl der NS	%	Anzahl der NS	%	%
1. Pawlina (Polnisch)	2/9	22	5/16	31	+9
2. Masako (Japanisch)	1/4	25	1/5	20	-5
3. Fabienne (Französisch)	1/7	14	0/14	0	-14
4. Edita (Litauisch)	? ¹³⁴	?	1/12	8	? ¹³⁵
5. Piotr (Polnisch)	0/7	0	0/5	0	0
6. Yelena (Russisch)	6/6	100	5/6	83	-17

¹³² Wenn man zwei extremen Werte des Regelanwendungskorrektheitsgrades beim Vortest in den beiden Gruppen, d.h. höchsten und niedrigsten Wert weglässt. So konnten Lerner in der Experimentengruppe beim Vortest Nebensätze bis zum 8 – 31% korrekt produzieren. Bei den Lernern in der Kontrollgruppe liegt dieser Wert dann bei 14 – 25%.

¹³³ Nach der erneuten Analyse der Daten können die Zahlen in der vorliegenden Arbeit leicht variieren im Vergleich zu den Zahlen in Lee (2008)

¹³⁴ Bei Edita ist die Aufnahme beim Vortest leider nicht gelungen.

¹³⁵ Bei Edita kann aber anhand des Wertes beim Nachttest (8%) vermutet werden, dass sie keinen Fortschritt im Hinblick auf die Regelanwendung erzielt hat.

In der M1-Experimentgruppe haben fünf der insgesamt 7 Lerner einen Fortschritt von 17 bis 69% gemacht. Paolo konnte beim Nachtest sogar alle Nebensätze richtig produzieren. Der Fortschritt bei Sophie (+ 53) ist ebenfalls bemerkenswert. In der Kontrollgruppe aber konnte ich lediglich bei Pawlina eine Steigerung im Umfang von 9 Prozent feststellen.

Die dargestellten Ergebnisse zeigen, dass zwar nicht alle Lerner in den Experimentgruppen einen Fortschritt gemacht haben, aber bestimmte Lerner in den Experimentgruppen nach der Vermittlung sowohl auf A2-Niveau (bei den G3-Gruppen) als auch B1-Niveau (bei den M1-Gruppen) Fortschritte (einige Lerner sogar sehr bemerkenswerte Fortschritte wie Paolo und Sophie in der M1-Experimentgruppe) gemacht haben, während diejenigen in den Kontrollgruppen dagegen kaum Fortschritte oder nur unbedeutende Fortschritte (unter 10%) erzielt haben. Anhand der Ergebnisse der G3-Kontrollgruppe, die von mir in einer sehr konzentrierten Atmosphäre unterrichtet und beim Nachtest ebenfalls von mir interviewt worden ist, kann spekuliert werden, dass die von mir durchgeführte Vermittlung keinen besonderen Einfluss auf das Verhalten der Lerner beim Nachtest ausgeübt hat, denn wie die Abbildung 7-10 zeigt, hat kein einziger Lerner in der G3-Kontrollgruppe beim Nachtest einen bedeutenden Fortschritt erzielt. So kann vermutet werden, dass meine Vermittlung an sich bei der M1-Experimentgruppe beim Nachtest keine besonders große Rolle in Bezug auf die Lenkung der Aufmerksamkeit auf Nebensätze gespielt haben kann.

Dass kein einziger Lerner in der G3-Kontrollgruppe Fortschritte erzielt hat, bedeutet aber nicht, dass die Lerner in den G3-Gruppen nicht in der Lage sind, Nebensätze regelkonform zu produzieren. Beispielsweise konnten Tony in der G3-Kontrollgruppe, der sowohl beim Vortest als auch beim Nachtest keinen einzigen Nebensatz regelkonform produzieren konnte, und Kostas aus der gleichen Gruppe, der lediglich einen einzigen korrekten Nebensatz im Nachtest produziert hat, ein paar Nebensätze beim introspektiven Interview regelkonform produzieren, als das Gespräch auf deutsche Nebensätze und deren Wortstellung fokussiert war (7-1 bis 7-3):

(7-1) *weil @ das ist schwer weil @ ah_ man •• nicht genug Zeit • für ein Sätze@ •• kann*
@(G3-KG-Tony-Intro-30)
(das ist schwer, weil man nicht genug Zeit für einen Satz haben kann.)

(7-2) *vielleicht nächstes • wenn_ •• ich • mehr Zeit •• practice haben @* (G3-KG-Tony-Intro-41)
(vielleicht beim nächsten Mal, wenn ich mehr Zeit zum Üben gehabt habe.)

(7-3) *aber äh ist schwierig wenn ich mich Deutsch ähm_ sprechen* (G3-KG-Kostas-Intro-4)
(aber die Regel anzuwenden ist schwierig, wenn ich auf Deutsch spreche.)

An dieser Tatsache wird deutlich, dass die Lerner Tony und Kostas in der G3-Kontrollgruppe in Kommunikationssituationen Schwierigkeiten haben, die entsprechende Regel zu aktivieren und anzuwenden.

Zur Überprüfung der Zurückführbarkeit der von bestimmten Lernern in den Experimentgruppen erzielten Fortschritte auf die Vermittlung ist meines Erachtens eine qualitative Analyse der Produktionsdaten im Hinblick auf die Abweichtungstypen und Pausenstellung erforderlich. Die qualitative Analyse kann dann Auskünfte darüber geben, ob und wenn ja welche Zusammenhänge zwischen dem Regelanwendungskorrektheitsgrad und der vorkommenden Pausenstellung bestehen.

B) Qualitative Analyse der Produktionsdaten im Hinblick auf Strukturen und Pausenstellung

Als zweiter Schritt der Analyse wurden die mündlichen Produktionsdaten im Hinblick darauf analysiert, 1) welche Strukturen in den von den Lernern produzierten Äußerungen enthalten sind (V-ENDE und deren Abweichungen), und 2) wo die Pausen in den jeweiligen Strukturen vorkommen. Die Ergebnisse wurden in der Abbildung 7-12 präsentiert. Hierbei wurde die korrekte Anwendung der Regel mit „KS-V“ dargestellt, und die Abweichtungstypen wurden mit dem Symbol „*“ versehen. In Bezug auf V-ENDE wurden insgesamt folgende drei häufig produzierte Abweichtungstypen identifiziert¹³⁶:

¹³⁶ Außer diesen Strukturen wurden auch weitere Strukturen identifiziert, aber sie wurden nur von wenigen Lernern vereinzelt produziert, und daher in den Tabellen unter „*son“ kategorisiert:

*K(X)V-: Subjekt wurde nicht realisiert. Es kann vorkommen, dass vor dem Verb adverbiale Angaben stehen.

*KSXV-: Diese Struktur weist eigentlich „*KSV-“ auf, aber zwischen Subjekt und Verb kommt ein Adverb vor wie im Englischen.

***KS-[V]**: Das Verb wurde zwar nicht direkt nach dem Subjekt positioniert, aber auch nicht am Satzende realisiert, sondern weggelassen (die so genannte Mischstruktur aus V-ENDE und SVO)¹³⁷:

...**weil ich**_jeden_ ••**zweite und dritte Tag**_ ((hm)) nach Aldi [**V**] ja (G3-KG-Laszlo-NT-06:42)¹³⁸
(..., weil ich jeden zweiten oder dritten Tag zu Aldi gehe.)

***K(X)SV**:- Das Verb steht direkt nach dem Subjekt. Es kann vorkommen, dass Adverbien wie in den INVERSIONs-Strukturen dem Subjekt vorangestellt werden:

***KSV**-

das ist nicht ein Problem ((hm)) **wenn du hast diese**_ • **Mensakarte** (G3-KG-Kostas-NT-03:53)
(Das ist wirklich kein Problem, wenn du eine Mensakarte hast.)

***KXSV**-

das ist normal **dass**_ jeden **äh**_ • • **Mittagspause wir gehen** in Mensa (G3-KG-Kostas-NT-00:56)
(Es ist normal, dass wir jeden Tag in der Mittagspause in die Mensa gehen.)

***K(X)VS**:- Nach der Konjunktion bzw. dem Relativpronomen wurde statt der Struktur V-ENDE die Struktur INVERSION realisiert. Es kann vorkommen, dass Adverbien wie in INVERSIONs-Strukturen vorangestellt werden:

***KVS**-

das ist_ • **der Stadt wo**_ **äh studiere ich** (G3-EG-Ewa-VT-04:20)
(Das ist die Stadt, wo ich studiert habe.)

***KXVS**-

weil_ **äh immer hm**_ **gibt äh gibt es äh**_ • **oder äh**_ **teuer**
(G3-KG-Joszeff-VT-00:26)
(..., weil es dort immer etwas teuer ist.)

¹³⁷ Symbole in der Transkription (siehe auch Anhang 5):

•: Pause (bis 1 Sekunde), ••: Pause (länger als 1 Sekunde), @: Lachen,

_: Silbendehnung, (()): Redebeitrag vom Gesprächspartner bzw. Hörsignal

¹³⁸ (G3-KG-Laszlo-NT-06:42): Die Kombination aus Buchstaben und Zahlen im Klammer wird als Transkriptionsnummer verwendet. Siehe hierzu auch Anhang 5.1.

Abbildung 7-12 Kategorisierung der produzierten Strukturen und Pausenstellung

K: Konjunktion oder Relativpronomen

P nach S: Grad der Korrelation zwischen der
Regelanwendung und Pausenstellung nach Subjekt als
Gruppenwert

PR: vermittelte Pausenregel

+: Der Lerner konnte die vermittelte Pausenstellung
richtig identifizieren.

_: Der Lerner konnte die vermittelte Pausenstellung nicht
identifizieren.

S: Subjekt

V: Verb

[V]: Verb wurde nicht realisiert

(X): mögliches vorangestelltes Adverb

–: weitere Satzteile folgen

*: Abweichende Strukturen

*son: Sonstige Abweichungen

/: Betreffende Struktur kommt nicht vor.

Zahlen: Anzahl der produzierten Kontexte

(Zahlen): Anzahl der produzierten Kontexte, in denen
Pausen nach Subjekt vorkommen

?: nicht ermittelbar

a) G3-Experimentalsgruppe

Lerner	Vortest					Nachttest					PR
	V-ENDE	Abweichungen				V-ENDE	Abweichungen				
	KS-V	*KS-[V]	*K(X)SV-	*K(X)VS-	*son	KS-V	*KS-[V]	*KSV-	*K(X)VS-	*son	
Tina	4(4)	/	4(1)	/	/	5(4)	/	1(0)	/	/	+
Juri	2(2)	/	2(1)	/	/	4(4)	1(1)	/	/	/	+
Antonella	1(0)	2(2)	3(1)	/	/	4(4)	/	8(0)	/	/	+
Ewa	3(2)	/	3(2)	1	/	3(1)	/	2(0)	/	/	–
Emra	1(1)	/	7(2)	/	/	1(1)	1(1)	5(1)	/	/	–
Justyna	/	/	4(3)	/	/	/	/	8(2)	/	/	–
Marie	0	/	7(1)	/	/	0	/	5(0)	/	/	+
Mahi	1(1)	1(0)	11(3)	/	/	0	/	4(0)	/	/	+
Laura	0	1(0)	/	/	/	8(8)	1(1)	1(1)	/	/	+
P nach S	83%	50%	34%			88%	100%	12%			

b) G3-Kontrollgruppe

Lerner	Vortest					Nachttest				
	V-ENDE	Abweichungen				V-ENDE	Abweichungen			
	KS-V	*KS-[V]	*K(X)SV-	*K(X)VS-	*son	KS-V	*KS-[V]	*KSV-	*K(X)VS-	*son
Antonio	2(2)	/	3(1)	/	/	2(2)	/	3(0)	/	/
Kostas	0	/	8(0)	/	1	1(0)	1(0)	11(1)	/	/
Larissa	0	/	4(2)	1	/	0	/	5(1)	/	/
Laszlo	0	/	3(1)	1	/	0	1(1)	1(0)	/	/
Tony	0	1(0)	/	/	/	0	/	3(0)	/	/
Irina	0	/	1(1)	/	/	0	/	10(2)	1	/
Tamarin	0	/	/	/	/	0	/	1(0)	/	/
Joszef	1(1)	/	1(0)	1	/	0	/	2(0)	/	/
P nach S	(100%)	(0%)	25%			(67%)	(50%)	11%		

c) M1-Experimentalsgruppe

Lerner	Vortest					Nachttest					PR
	V-ENDE	Abweichungen				V-ENDE	Abweichungen				
	KS-V	*KS-[V]	*K(X)SV-	*K(X)VS-	*son	KS-V	*KS-[V]	*KSV-	*K(X)VS-	*son	
Paolo	4(2)	/	7(1)	2	/	11(7)	/	/	/	/	+
Sophie	2(2)	/	7(1)	1	/	11(8)	/	4(0)	/	/	+
Diana	3(2)	/	2(0)	1	/	6(4)	/	1(1)	/	/	+
Franca	2(0)	/	10(0)	1	1	10(4)	/	16(2)	4	/	+
Basel	1(1)	1(1)	10(2)	/	1	2(2)	/	6(1)	/	/	+
Alwin	0	3(3)	2(1)	/	/	0	/	5(1)	/	/	+
Grazyna	4(1)	1(1)	13(4)	1	1	3(2)	/	18(3)	1	1	+
P nach S	50%	100%	18%			63%	/	16%			

d) M1-Kontrollgruppe

Lerner	Vortest					Nachttest				
	V-ENDE	Abweichungen				V-ENDE	Abweichungen			
	KS-V	*KS-[V]	*K(X)SV-	*K(X)VS-	*son	KS-V	*KS-[V]	*KSV-	*K(X)VS-	*son
Pawlina	2(2)	/	7(2)	/	/	5(4)	1(1)	5(0)	5	/
Masako	1(1)	/	2(1)	1	/	1(1)	/	4(1)	/	/
Fabienne	1(0)	1(0)	5(0)	/	/	0	1(1)	12(1)	1	/
Edita	?	?	?	?	?	1(1)	/	9(0)	1	1
Piotr	0	2(1)	3(0)	2	/	0	/	5(0)	/	/
Yelena	6(4)	/	/	/	/	5(4)	/	1(1)	/	/
P nach S	70%	(33%)	18%			83%	(100%)	8%		

Die abweichende Struktur „*K(X)SV-“, die die Struktur „SVO“ aufweist, ist die Struktur, die sowohl bei den G3-Gruppen als auch bei den M1-Gruppen sowohl beim Vortest als auch beim Nachttest unabhängig vom L1-Hintergrund am häufigsten produziert wurde. Die abweichende Struktur „*KS-[V]“, die (wie im Kapitel 4.1. diskutiert wurde) als Mischstruktur aus V-ENDE und SVO gelten kann, wurde von allen Lernergruppen außer der G3-Kontrollgruppe ebenfalls relativ häufig produziert. Es wurden auch Äußerungen produziert, die die INVERSIONs-Struktur aufweisen, nämlich „K(X)VS-“ vor allem von Lernern in den M1-Gruppen. Wie in Kapitel 3.3.2 und 4.2 ausführlich diskutiert wurde, kann diese Struktur dahingehend interpretiert werden, dass sie als Ergebnis des intralingualen Transfers entstanden ist.

Die Abbildung 7-12 zeigt genau, welche Strukturen von den jeweiligen Lernern in den jeweiligen Gruppen produziert wurden, was in absoluten Zahlen dargestellt ist. Die Zahlen in den Klammern besagen, in welcher Häufigkeit Pausen direkt nach dem

Subjekt in den produzierten Nebensätzen vorkommen, was ebenfalls in absoluten Zahlen dargestellt ist. Beispielsweise hat die Lernerin Tina in der G3-Experimentengruppe beim Vortest insgesamt vier Nebensätze richtig produziert, wobei in allen vier Äußerungen eine Pause direkt nach dem Subjekt vorkommt. In Bezug auf die Abweichungsstruktur „*S(X)SV-„ wurde diese Struktur von Tina beim Vortest ebenfalls vier Male produziert, wobei nur in einer Äußerung eine Pause direkt nach dem Subjekt gemacht wurde. Auf diese Weise ist beim einzelnen Lerner sofort erkennbar, wie die produzierten Strukturen und Pausenstellungen zusammenhängen. Ganz unten in den jeweiligen Tabellen wurde außerdem der Gruppenwert, der die Korrelation zwischen den jeweils identifizierten Strukturen und dem Vorkommen der Pausen unmittelbar nach dem Subjekt darstellt, angegeben. Ferner ist in der Abbildung 7-12 bei den Lernern in den Experimentengruppen in der Spalte „**Pausenregel**“ ganz rechts angegeben, ob die Lerner in den Experimentengruppen beim introspektiven Interview zum Thema Nebensätze die Pausenstellung in den Nebensätzen richtig identifizieren konnten (angegeben mit dem Zeichen „+“) oder nicht (angegeben mit dem Zeichen „-“)¹³⁹.

Während in der M1-Experimentengruppe alle Lerner die vermittelte Pausenstellung identifizieren konnten, konnte dies nur ein Drittel der Lerner in der G3-Experimentengruppe. Mögliche Gründe hierfür sind:

- Die Lernaufgabe bei der M1-Experimentengruppe (Lernaufgabe 1-C bis 1-E im Anhang 1.4), in der der Lerner vor der Wahrnehmung der tatsächlich vorkommenden Pausenstellung auf der Grundlage des vorhandenen impliziten Wissens über die Sprachrhythmik eigene Hypothesen zur Pausenstellung bilden konnte, war lernfördernder als die Lernaufgabe bei der G3-Experimentengruppe, in der der Lerner nur aufgefordert war, die Pausenstellung zu identifizieren.
- Das Niveau des Lerners hat möglicherweise in dem Sinne eine Rolle gespielt, dass sich die Lerner in der M1-Experimentengruppe bereits vor der Vermittlung bis zu einem gewissen Grad das Wissen über die Sprachrhythmik und zwar als

¹³⁹ Beim introspektiven Interview, das nach dem Nachtest erfolgte, wurden die Lerner in den Experimentengruppen gebeten, die im Unterricht vermittelte Pausenstellung im folgenden Satz zu identifizieren: (näher dazu siehe das Kapitel 7.3.3.1.):

Ich fahre oft an den Strand, wenn (A) das Wetter (B) schön warm ist.

implizites Wissen angeeignet haben könnten, während die Lerner in der G3-Experimentengruppe über Wissen zur Sprachrhythmik noch nicht verfügten.¹⁴⁰

- Ferner ist es möglich, dass die unkonzentrierte Unterrichtsatmosphäre in der G3-Experimentengruppe bei der Vermittlung das Erlernen des vermittelten Lerngegenstandes negativ beeinflusst hat.

Für den Untersuchungszweck in der vorliegenden Arbeit besonders relevant ist in Bezug auf die Pausenstellung in Nebensätzen die Korrelation zwischen den Fällen, in denen die Regel V-ENDE erfolgreich angewandt wurde (im Falle von „KS-V“) oder in denen die Anwendung der Regel V-ENDE zwar versucht wurde, aber nicht gelang (im Falle von „*KS-[V]“), und dem Vorkommen einer Pause nach dem Subjekt. Ferner soll die Korrelation zwischen den Fällen, in denen, wie in Kapitel 6.1. angenommen wurde, aufgrund der SV-Verarbeitungseinheit die „SV“-Struktur zustande kam („K(X)SV-“), und den Fällen, wo keine Pause zwischen Subjekt und Verb gemacht wurde, berücksichtigt werden. An den Gruppenwerten (mindestens 50%) erkennt man, dass **eine positive Korrelation besteht zwischen der erfolgreichen Anwendung der Regel V-ENDE und dem Vorkommen der Pausen direkt nach dem Subjekt**, und zwar bei allen Gruppen nicht nur beim Nachtest, sondern auch beim Vortest. Beim Nachtest in der M1-Kontrollgruppe und beim Vor- und Nachtest in der G3-Experimentengruppe beträgt dieser Wert sogar über 80%. Ferner besteht im Nachtest bei einigen Lernern, wie Tina, Juri, Antonella, und Laura in der G3-Experimentengruppe, sowie Antonio in der G3-Kontrollgruppe, Paolo, Sophie und Diana in der M1-Experimentengruppe, sowie Pawlina und Yelena in der M1-Kontrollgruppe eine hohe Korrelation. Folgende Lerneräußerungen zeigen die positive Korrelation zwischen der Initiierung der Regelanwendung und der Pausenstellung nach dem Subjekt an konkreten Beispielen. Hierbei gelten als Pausen gefüllte Pausen (*äh, hm, ah* usw.), nicht-gefüllte Pausen (•: Dauer bis 1 Sekunde, ••: länger als 1 Sekunde), und Silbendehnung (*ich_*) (zu den weiteren Symbolen, die zur Transkription verwendet wurden, siehe Anhang 5):¹⁴¹

¹⁴⁰ Inwiefern diese Vermutung tatsächlich plausibel ist, ist aber unklar, da bei den Lernern in der G3-Experimentengruppe vor der Vermittlung nicht überprüft worden ist, ob sie überhaupt Hypothesen über die mögliche Pausenstellung in Nebensätzen bilden können.

¹⁴¹ Symbole zu Transkriptionsnummer (siehe auch Anhang 5):

G3: G3-Gruppe, **M1:** M1-Gruppe, **EG:** Experimentengruppe, **KG:** Kontrollgruppe, **NT:** Nachtest, **VT:** Vortest, **Nummer:** Zeitpunkt des Vorkommens der Äußerung in den aufgenommenen Daten

- (7-4) *ich denke **dass_ ahm_ ah/ ich ah** mehr Zeit haben ((hm)) wenn ich • allein ähm_ • • ähm_ • ah **bin*** (G3-EG-Laura-NT-08:53)
(Ich denke, dass ich mehr Zeit habe, wenn ich alleine bin)
- (7-5) *äh_sie_denken bin ich/ • • **dass** • • **ich** • ein Türkisch • • **bin*** (G3-KG-Antonio-NT-01:23)
(Sie denken, dass ich ein Türke bin)
- (7-6) *ich glaube **dass** • • ah_viele_viele_hm_ • • viel Gerichte @ ((hm)) ah_ • • hm_ aus • • hm_ • • aus_ ungesundheitliche_ • ((Zeug)) • • Stoffe oder_ • • verarbeitet [HV]* (G3-EG-Juri-NT-03:03)
(Ich glaube, dass viele Gerichte aus ungesunden Stoffen hergestellt werden)
- (7-7) *wenn ich_ • Prüfungen **habe** hatte äh/ habe ich normalerweise nicht so viel Zeit_ ((hm)) hm_ zu Gesundheit* (M1-EG-Paolo-NT-02:59)
(Wenn ich Prüfungen habe, habe ich nicht so viel Zeit ...)
- (7-8) *es gibt viele_viele Sport ((hm)) in_ in der Universität ((hm)) **das=wir_ machen können*** (M1-EG-Sophie-NT-03:02)
(Es gibt viele Sportarten, die wir machen können)
- (7-9) *es gibt viele Leute in_ in meine Studentenwohnheim **die_ • W-Lan haben*** (M1-EG-Sophie-VT-06:57)
(Es gibt viele Leute in meinem Studentenwohnheim, die einen W-Lan-Anschluss haben)
- (7-10) *sie_ • äh_ • wollen eine_ äh_ Mitbewohnerin ((hm)) äh_ **weil äh_ • ihre Mitbewohnerin** äh_ nach Spanien • ((hm)) äh_ gefahren [HV] äh_ für Erasmus* (G3-EG-Antoenna-VT-00:42)
(Sie wollten eine Mitbewohnerin, weil eine ihrer Mitbewohnerinnen mit dem Erasmus-Programm nach Spanien gefahren ist)
- (7-11) *er kann hören äh_ äh_ was äh **was äh Leute äh • äh draußen_ sprachen*** (G3-KG-Joszeff-VT-03:26)
(Er kann hören, was die Leute draußen sprechen)
- (7-12) ***weil • dort • es • • hm_** sozusagen äh_ Schnellessen • ist* (M1-KG-Yelena-NT-03:04)
(weil es dort sozusagen Schnellessen gibt)
- (7-13) ***wenn ich • in diese Zeit frei habe** ((hm)) und **wenn ich • nach Hause_ [V] ja das koche ich selbst*** (M1-KG-Pawlina-NT-03:18)
(Wenn ich in dieser Zeit frei habe und nach Hause komme, koche ich selbst)
- (7-14) ***weil ich_ jeden_ • • zweite und dritte Tag_ ((hm)) nach Aldi [V] ja*** (M1-KG-Laszlo-NT-06:42)
(weil ich jeden zweiten oder dritten Tag zu Aldi gehe)

Anzumerken ist hierbei, dass die Korrelation zwischen der Anwendung der Regel und den Pausen nach dem Subjekt nicht nur bei Lernern in den Experimentgruppen nach der Vermittlung beim Nachtest festgestellt wurde (7-4 bis 7-8), sondern auch beim Vortest (7-9 und 7-10) und auch bei Lernern in den Kontrollgruppen beim Vor- und Nachtest (7-11 bis 7-14). So kann vermutet werden, dass die Pausen in

Lerneräußerungen, die in Nebensätzen nach dem Subjekt vorkommen, den Verarbeitungsprozess bei der Regelaktivierung und -anwendung darstellen.

Ferner kann spekuliert werden, dass solche **zur grammatischen Verarbeitung benötigten Pausen** im Laufe der Sprachentwicklung dann **als implizites Wissen**, das zur Bildung spezifischer Sprachrhythmik in Nebensätzen wesentlich beiträgt, gespeichert wird. Wie bereits in Bezug auf die Lernaufgabe bei der M1-Experimentsgruppe, in der es um die Hypothesenbildung zur Pausenstellung in Nebensätzen ging, erwähnt wurde, haben einige Lerner, vor allem Diana und Franca, bereits vor der Vermittlung der Pausenstellung in Nebensätzen in Bezug auf alle drei Nebensätze mit „*dass*“, „*weil*“ und „*wenn*“ die Hypothese aufgestellt, dass eine Pause nach dem Subjekt gemacht werden kann (siehe Abbildung 7-13). Außerdem haben Paolo und Sophie immerhin in zwei Nebensätzen die Pause nach dem Subjekt vermutet. Basel hat eine Pause in nur einem Nebensatz nach dem Subjekt vermutet.

Abbildung 7-13 Von den Lernern aufgestellte Hypothesen über die Pausenstellung in Nebensätzen in Bezug auf die Lernaufgaben 1-B in den Projektmaterialien I für die M1-Experimentsgruppe (siehe Anhang 3)

+ : Identifizierung der Pausen nach dem Subjekt
 _ : Identifizierung der Pausen vor dem Subjekt
 / : Der Lerner konnte keine Hypothesen aufstellen.

Name (L1)	Fortschritt (%)	<i>wenn</i>	<i>weil</i>	<i>dass</i>
1. Paolo (Italienisch)	+69	–	+	+
2. Sophie (Französisch)	+53	+	+	–
3. Diana (Litauisch)	+36	+	+	+
4. Franca (Italienisch)	+19	+	+	+
5. Basel (Arabisch)	+17	+	–	–
6. Alwin (Indonesisch)	0	/	/	/
7. Grazyna (Polnisch)	- 7	/	/	/

In der Abbildung 7-12 ist auch zu erkennen, dass Paolo, Sophie und Diana im Vortest Nebensätze zwar nur in wenigen Fällen erfolgreich bilden konnten, aber in manchen Fällen der erfolgreichen Bildung Pausen nach dem Subjekt gemacht wurden. Dies deutet darauf hin, dass die Sprachrhythmik bei einigen Lernern (teilweise) bereits vor

der Vermittlung als implizites Wissen vorhanden gewesen sein könnte. Die Kursleiterin KL2 für diese Gruppe bestätigte im Interview ebenfalls diese Vermutung:

KL2: Sagen wirs mal so: Ich glaube, das war ihnen[den Lernern] schon geläufig vom Sprechen, aber sie haben sich das nie so bewusst gemacht, und daher wars ganz gut. Also ich denk', das war wirklich gut. (KL2-32)(Siehe Anhang 8.2)

Dies bedeutet, wie die Abbildung 7-11 zeigt, nicht, dass die Lerner in der M1-Experimentsgruppe ihr implizites Wissen in ihrer eigenen Produktion auch gleich automatisch anwenden können. Der Regelanwendungskorrekttheitsgrad liegt ja bei diesen Lernern vor der expliziten Vermittlung der Pausierung als Produktionsstrategie nur etwa bei 8 bis 50% (Abbildung 7-11). Interessanterweise scheint bei den Lernern in der M1-Experimentsgruppe eine Korrelation zwischen den Lernern, die bereits über das implizite Wissen verfügen, was anhand der aufgestellten Hypothesen der Lerner über die Pausenstellung festgestellt werden kann, und dem erzielten Fortschritt nach der Vermittlung zu bestehen. Die Lerner, bei denen nach der Vermittlung überhaupt Fortschritte (von gering bis bemerkenswert) festgestellt worden sind, sind nämlich Paolo und Sophie (bemerkenswerter Fortschritt: über 50%) sowie Diana, Franca und Basel (geringer bis mäßiger Fortschritt: etwa zwischen 17 und 36%). Bei Alwin und Grazyna, die vor der Vermittlung keine Antwort dazu geben konnten, wo eine Pause vorkommen könnte, wurde nach der Vermittlung kein Fortschritt festgestellt. Dies könnte zunächst dahingehend interpretiert werden, dass **durch die explizite Vermittlung der Sprachrhythmik das vorhandene implizite Wissen** beim Lerner **explizit gemacht** worden ist, was dann **zur erhöhten Anwendung des vorhandenen sprachrhythmischen Regelwissens (V-ENDE) geführt** haben könnte. Der Grund, weshalb die Vermittlung der Pausenregel aber bestimmten Lernern wie Grazyna keinen Fortschritt beim Nachtest gebracht hat, scheint mir auch in den Einstellungen des Lerners zur grammatischen Korrektheit beim Sprechen und zu den Sprechpausen beim Sprechen zu liegen, worauf ich im Kapitel 7.3.3.2. bei der Analyse der introspektiven Interviewdaten der Lerner noch ausführlich eingehen werde.

Feststellbar ist an den Daten in der Abbildung 7-12 auch **eine Korrelationen zwischen** den Fällen, wo die Regelanwendung nicht gelungen ist, sondern **die SV-Struktur** verwendet wurde, und **dem seltenen Vorkommen einer Pause nach dem Subjekt**. Und zwar findet sich hier eine negative Korrelation, d.h. in den Strukturen, in denen statt V-ENDE „SV“-Struktur realisiert ist, kommt eine Pause nach dem Subjekt im Vergleich zu den Fällen, in denen V-ENDE erfolgreich angewendet wurde (etwa 50

– 100%), selten vor (etwa zwischen 8 – 34% als Gruppenwert). Etliche Beispiele zeigen, dass in den von Lernern produzierten Nebensätzen Subjekt und Verb häufig ohne Pause (und oft auch ganz schnell hintereinander zusammen) gesprochen werden. Hierbei konnten im Hinblick auf die Sprachrhythmik durch Pausierung einige Muster festgestellt werden. Ein von manchen Lernern oft produziertes Muster der Sprachrhythmik durch Pausierung stellt das Muster „**K•SV-**“ dar, in dem in Nebensätzen nach der Konjunktion oder dem Relativpronomen, d.h. vor dem Subjekt Pausen gemacht werden, so in folgenden Lerneräußerungen:

I) K•SV-

I-I) K•SV-

(7-15) *wenn • ich bin • studieren* und andere Leute machst äh_ Musik (G3-EG-Mahi-VT-04:16)

(Wenn ich am Lernen bin und wenn die anderen Musik laut spielen.)

(7-16) *wenn_ du willst_ • eine Sache* ((hm)) du musst kaufen (G3-EG-Marie-VT-08:10)

(Wenn du etwas brauchst, musst du das kaufen.)

(7-17) *weil ähm_ • • ich wohne • ähm_ • • weit • äh_ von • den_ Universität* (G3-KG-Antonio-NT-02:03)

(..., weil ich weit entfernt von der Universität wohne.)

Wie folgende Beispiele (7-18 bis 7-20) zeigen, werden Subjekt und Verb oft sogar fast wie eine Einheit schnell hintereinander (markiert mit dem Zeichen „=“) gesprochen:

I-II. K•S=V-

(7-18) *ich/ ich kann jetzt nicht mehr • jeden Tag • zu Hause bleiben weil • ah_ ich/ ich fühle mich so • so • ein bisschen schlecht weil • meine=Zimmer=ist so klein* (M1-EG-Franca-NT-03:04)

(Ich kann jetzt nicht mehr jeden Tag zu Hause bleiben, weil ich mich ein wenig schlecht fühle, da mein Zimmer so klein ist.)

(7-19) *ich ich habe liebe äh_ diese_ hm Studentenwohnung in Poland in in Poland äh_ äh weil_ man=kann hm viele Freunde_ machen* (G3-KG-Josze-VT-08:05)

(Ich mochte das Leben im Studentenwohnheim in Polen, weil man viele Freunde kennen lernen konnte.)

(7-20) *ich anrufe dich ((hm)) okay^ und dann ich kann immer • ah_ sehen • wann ah_ du=bist in online* (M1-EG-Basel-VT-03:24)

(Angenommen, dass ich dich anrufen will, dann kann ich auf dem Bildschirm immer sehen, ob du online bist.)

Das obige Muster der Sprachrhythmik durch Pausierung (**K•SV-**) wird vor allem in einer **Matrixsatzkonstruktion** besonders oft verwendet, in der der Nebensatz als

Akkusativobjekt des Verbs (z.B. *denken*, *finden* oder *wissen*) im Hauptsatz dient, wie in den Lerneräußerungen 7- 21 bis 7-27). Charakteristisch ist in solchen Äußerungen, dass der relativ kurze Hauptsatz wie z.B. *ich denke/finde/weiß* und die den Nebensatz einleitende Konjunktion *dass* ohne Pause wie eine Einheit gesprochen werden (7-21 bis 7-24), und dass nach dieser Einheit Pausen gemacht werden, so dass die Segmentierung auf der sprachrhythmischen Ebene zwischen der Einheit „Subjekt+Verb+Konjunktion“ und „Subjekt und Verb des Nebensatzes“ gemacht wird. Manchmal werden das Subjekt und das Verb des Hauptsatzes und die den Nebensatz einleitende Konjunktion *dass* ganz schnell hintereinander gesprochen, so dass sie fast wie ein Wort klingen wie in den Lerneräußerungen z.B. 7-25 bis 7-27. Die Lerneräußerung 7-27 zeigt, dass dieser Einheit auch eine INVERSIONS-Struktur folgen kann. Zu vermuten ist, dass eine solche Einheit „**Ich denke/finde/weiß dass**“ als **Routine** in Bezug auf die Handlung „eigene Meinung äußern“ gelernt wurde. Hierbei könnte die Sprachrhythmik aus dem Englischen oder aus der L1 des Lerners übernommen worden sein (wie z.B. *I think that* + SV-), was wahrscheinlich dadurch begünstigt wird, dass in vielen DaF-Lehrwerken solche Äußerungen als Formulierungshilfe zur Meinungsäußerung in Form von z.B. „*Ich glaube, dass...*“ oder „*Ich denke, dass ...*“ oder „*Ich hoffe, dass ...*“ gegeben werden, wobei der eigene Redebeitrag vom Lerner dann nach der Konjunktion anfängt. Solche Äußerungen könnten dann vom Lerner als Ganzes gelernt und in Kommunikationssituationen dann zusammen aktiviert werden.

I-III. „Ich=denke/finde/glaube=dass“ + „SV-“

(7-21) *ich finde dass • ähm_ das ist besser wann_ äh_ äh_ das ist äh_ geöffnet äh_ lange lange lange^ (G3-EG-Justyna-NT-01:35)*
(Ich finde, dass es besser ist, wenn es länger geöffnet bleibt.)

(7-22) *ich denke dass_ ähm_ ähm_ es ist okay ((hm)) ähm_ • ähm_ für • die_ Preise so(: E) @ (G3-EG-Laura-NT-01:40)*
(Ich denke, dass es vom Preisverhältnis her okay ist.)

(7-23) *ich dachte dass_ äh_ ich kann diese Zimmer nehmen weil (hm)) ich war hier nie (MI-EG-Grazyna-VT-01:02)*
(Ich dachte, dass ich dieses Zimmer nehmen kann, weil ich nie hier war.)

(7-24) *ich weiß dass_ äh_ viele Studenten essen Nudeln (MI-KG-Edita-NT-04:41)*
(Ich weiß, dass viele Studierende Nudeln essen.)

(7-25) *aber ich=denke=dass • äh Vorteile sind_ mehr als Nachteile • ((hm)) wenn=wir zusammen wohnen (MI-EG-Grazyna-VT-11:15)*
(..., aber ich denke, dass es mehr Vorteile als Nachteile gibt, wenn wir zusammen wohnen.)

(7-26) *ja ich=glau**e**=dass • • das ist • • nicht gut (M1-EG-Alwin-VT-05:54)*
(Ja, ich glaube, dass das nicht gut ist.)

(7-27) *ich=finde=dass in Mensa_ • kann man_ / welche Frage war_ / ((hm)) kann man gesund/
M1-KG-Pawlina-NT-01:07)*
(Ich finde, dass man in der Mensa gesund essen kann.)

Eine weitere Kategorie der Abweichungen der von den Lernern produzierten Nebensätze, die „SV-“-Struktur enthalten, weist vor der Einheit „SV-“ keine Pause auf, so dass Konjunktion, Subjekt und Verb eine Einheit bilden und die Pause erst nach dieser Einheit gemacht wird („KSV-“), so wie in den Äußerungen 7-28 und 7-29. Hierbei werden diese drei Elemente (Konjunktion/Relativpronomen, Subjekt und Verb) oft sehr schnell hintereinander wie ein einziges Wort gesprochen (Lerneräußerungen 7-30 bis 7-41). Dadurch, dass diese Elemente wie ein Wort gesprochen werden, entsteht eine Segmentierung zwischen der Einheit von „Konjunktion/Relativpronomen+Subjekt+Verb“ und dem Rest der Äußerung, obwohl keine Pause dazwischen vorkommt, so wie in den Lerneräußerungen 7-35 bis 7-41.

II) KSV-

II-I) KSV-

(7-28) *äh weil ich studiere_ nur am_ Wochenende ((hm)) in Polen (G3-EG-Ewa-VT-04:04)*
(..., weil ich in Polen nur am Wochenende studiere.)

(7-29) *wenn wir haben • um gleiche_ äh Uhr Vorlesungen ja das ist Nachteil (M1-EG-Grazyna-VT-10:22)*
(Wenn wir beide um die gleiche Uhrzeit eine Vorlesung haben, ist es etwas ungünstig.)

II-II) K=S=V(•)¹⁴²

(7-30) *ich finde das_ ahm_ • gut^ ahm_ ((hm)) ahm_ weil=ich=habe_ nicht viel_ @ Dinge@*
(G3-EG-Tina-VT-01:09)
(Ich finde das gut, weil ich nicht viele Dinge habe.)

(7-31) *aber wir haben kein Problem • mehr • weil=die=Küche=ist_ / (M1-EG-Franca-VT-03:29)*
(..., aber wir haben jetzt kein Problem mehr, weil die Küche ... ist.)

(7-32) *ja weil=es=ist • gut (M1-KG-Masako-NT-03:48)*
(Ja, weil es gut ist.)

(7-33) *ich habe kein Internet weil=ich=habe diese Viren (M1-KG-Pawlina-VT-10:02)*
(Ich habe jetzt keinen Zugang zum Internet, weil mein Computer von Viren infiziert ist.)

(7-34) *wenn=ich=wählte_ äh_ • ohne ohne Fett ((hm)) das ist gesund (M1-KG-Piotr-NT-06:37)*
(Wenn ich fettloses Essen auswähle, ist das gesund.)

¹⁴² Das Symbol (•) bedeutet mit oder ohne Vorkommen der Pause.

- (7-35) *manchmal_ • ich soll äh_ • • warten_ für eine Plätze_ ja=**weil=es=gibt** viele Leute (G3-EG-Antonella-NT-04:01)*
(Manchmal muss ich warten, um einen Platz zu bekommen, weil es viele Leute gibt.)
- (7-36) *manchmal • **wenn=das=ist** eine Fisch ((hm)) es gibt nur ein eine_ Stück Fisch (G3-EG-Mahi-NT-02:44)*
(Manchmal, wenn es Fischgerichte gibt, kriegt man nur ein Stück Fisch.)
- (7-37) ***wenn=du=kommst** in ein andere Land und_ du sprichst nicht die_ • die Sprache • nicht so gut ((hm)) und es ist gut **wenn=du=bist** mit Studenten • ähm die sind auch • aus ein andre Land (G3-KG-Kostas-VT-04:33)*
(Wenn du in ein fremdes Land kommst und die Landessprache nicht gut sprechen kannst, ist es gut, wenn du mit anderen Studenten zusammen wohnst.)
- (7-38) *ich_ habe mein Mittagessen in der Mensa **wenn=ich=habe** Vorlesungen (M1-EG-Basel-NT-02:58)*
(Ich esse zu Mittag in der Mensa, wenn ich Vorlesungen habe.)
- (7-39) *und_ es ist besser **wenn=ich=esse** etwas leichte (M1-EG-Grazyna-NT-04:58)*
(Es ist besser, wenn ich etwas Leichtes esse.)
- (7-40) *okay **wenn=du=hast** zum Beispiel Internet Freundin (M1-EG-Paolo-VT-08:28)*
(Okay, wenn du zum Beispiel eine Internetfreundin hast.)
- (7-41) *eine spezieller Teig • **das=wir=können** selbst machen (M1-EG-Sophie-NT-08:14)*
(Das ist ein spezieller Teig, den wir selbst zubereiten können.)

Die oben dargestellten Kategorien der vom Standard abweichenden Nebensätze, die die Struktur „SV-“ aufweisen, bilden je nach der Pausenstellung unterschiedliche Segmentierungsmuster auf der sprachrhythmischen Ebene. Doch haben sie alle eines gemeinsam, und zwar, dass die „SV-“-**Verbindung nicht durch Pausen gestört** wird, sondern Pausen entweder vor oder nach dieser Einheit gemacht werden. Anders als in den Äußerungen in der gesprochenen Sprache beim deutschen Muttersprachler, bei denen die „SV-“-Struktur hauptsächlich in Bezug auf die Konjunktion *weil* vorkommt (so genannte parataktische *Weil*-Sätze nach Wegener 1993: 294 – 295), kommt diese Struktur in den Lerneräußerungen unabhängig von den Konjunktionen generell sehr oft vor. Dies zeigt deutlich, wie stark Subjekt und Verb beim Lerner in der Verarbeitung bei der Produktion miteinander zusammen hängen. Ferner drückt sich **die Zusammengehörigkeit von Subjekt und Verb** in den folgenden Lerneräußerungen aus, in denen das Subjekt bereits realisiert ist, aber in denen nach den Pausen, die entweder konzeptuell zur Überlegung des Inhalts oder sprachrhythmisch oder auch sprachlich aufgrund von Ausdrucksschwierigkeiten motiviert sein könnten, nicht gleich

das Verb gesagt wird, sondern das bereits realisierte Subjekt noch einmal wiederholt wird, um dann das Verb zu sagen. So wird das Subjekt mehrfach realisiert¹⁴³:

III. KS•SV-

- (7-42) *ich denke dass • ich • ich esse nicht diese_wie heißt Innenorganen^ (G3-KG-Kostas-NT-06:35)*
(Ich denke, dass ich Innereien nicht esse.)
- (7-43) *wenn wir/ • wir sind • zusammen • machen ein bisschen Party (G3-EG-Mahi-VT-03:41)*
(Wenn wir zusammen eine kleine Party machen.)
- (7-44) *ich kann nicht so gut ukrainisch kochen • weil ich_ ah hm_ ich habe nicht äh_ studiere mit diese • Küche (G3-KG-Irina-NT-05:28)*
(Ich kann nicht gut ukrainisch kochen, weil ich mich mit dieser Küche nicht viel beschäftigt habe.)
- (7-45) *jeden jeden_ • zwei oder drei Tagen • • weil ich_ ahm_ • • ich ich liebe_ kaufen_ • • nicht so viele Produkte (G3-KG-Larissa-NT-07:52)*
(Nur jeden zweiten oder dritten Tag, weil ich es nicht mag, viele Produkte zu kaufen.)
- (7-46) *wenn ich • hm_ ich bin in Thailand ((hm)) ich esse nur Gemüse und Obst (G3-KG-Tamarin-NT-08:29)*
(Wenn ich in Thailand bin, esse ich nur Gemüse oder Obst.)
- (7-47) *also es ist nicht immer praktisch weil=es_/ • es ist/ ähm_ der Mensa ist zu/ bis zum_ • zwei geöffnet (M1-EG-Sophie-NT-04:31)*
(Es ist nicht immer praktisch, weil die Mensa nur bis zwei Uhr geöffnet ist.)
- (7-48) *nicht wie in Frankreich weil ich • ich bin zu spät gekommen (M1-KG-Fabienne-NT-11:33)*
(Nicht wie in Frankreich, weil ich zu spät gekommen bin.)
- (7-49) *ja @ weil ich • hm_ ich muss nicht selbst kochen (M1-KG-Pawlina-NT-05:25)*
(Ja, weil ich nicht selbst kochen muss.)

Auch aus den Äußerungen beim introspektiven Interview zum Thema „Nebensätze lernen und sprechen“ kann man ablesen, wie eng für den Lerner Subjekt und Verb zusammenhängen, so dass das Verb ungewollt fast automatisch nach dem Subjekt aktiviert wird (7-50 und 7-51). Hierauf wird im Kapitel 7.3.3.2. näher eingegangen:

¹⁴³ Die Wiederholung des Subjekts bei der Selbstkorrektur des Lerners kann damit verglichen werden, dass man z.B. beim Klavierspielen, wenn man einen fehlerhaften Ton oder Rhythmus erzeugt, nicht mit dem betreffenden Ton anfängt, sondern den ganzen betreffenden melodischen Abschnitt wiederholt, d.h., man fängt am Anfang der rhythmischen Einheit neu an.

(7-50) BASEL: *Okay, diese Konzept, dass die Verb kommt immer am Ende im Satz, das ist neu für mich. Das ist die Problem. Weil normalerweise ich denke ja wie Englisch. Auf Englisch ist immer Subjekt und Verb sind zusammen. Aber in Deutsch kommt/ im Nebensatz kommt die Verb am Ende, und alle kommt zwischen Subjekt und Verb. Das ist ein bisschen anders, aber ich glaube, jetzt ich verstehe das gut.*

[...]

BASEL: *Nein, nein, beim Sprechen viel Mal spreche ich alles auf Englisch. Ich spreche meistens auf Englisch. So wann ich spreche auf Deutsch, dann er kommt automatisch. Aber ich versuche oft, dass ich spreche Sache in richtige Reihenfolge. (M1-EG-Basel-Intro-4-6)*

(7-51) INT: *Genau. Und wie findest du diese Regel, diese Pausenregel? Wir haben ja Nebensätze mit dieser Pausenregel zusammen gelernt. Hat diese Pausenregel dir geholfen?*

FRANCA: *Ja, das hat mir ein bisschen geholfen, aber nicht immer. Weil das Problem ist immer dasselbe. Wenn ich mit anderer Person spreche, ich versuche nicht viel Pause machen. So ich spreche und ich mache keine Pause, und dann kommt der Verb. (M1-EG-Franca-Intro-15-16)*

Bei den Lernern in den Experimentsgruppen, die beim Nachtest Fortschritte erzielt haben, nämlich bei Tina, Juri und Antonella in der G3-Experimentsgruppe und bei Paolo, Sophie, Diana und Franca in der M1-Experimentsgruppe sind **positive Veränderungen in Bezug auf die erfolgreiche Regelanwendung und Pausierung nach dem Subjekt** zu beobachten. In der Abbildung 7-12 erkennt man den deutlichen Rückgang der Anzahl der „SV“-Struktur bei Tina, Juri und Paolo nach der Vermittlung¹⁴⁴ und die deutliche Zunahme der Anzahl der korrekten Regelanwendung bei Juri, Paolo, Sophie und Diana. Bei diesen Lernern korrelieren die Pausierung nach dem Subjekt und der Rückgang der „SV“-Struktur in hohem Maße. Bei Paolo hat sich der Korrelationsgrad zwischen der Pausierung nach dem Subjekt und dem Rückgang der „SV“-Struktur sogar von 50% (2/4) beim Vortest auf 63% (7/11) beim Nachtest um 13% erhöht. So kann der erzielte Fortschritt, d.h. **der Rückgang der „SV“-Struktur und die Zunahme der korrekten Anwendung der Regel bei Tina, Juri, Paolo, Sophie und Diana auf die Vermittlung der Sprachrhythmik durch Pausierung als Produktionsstrategie zurückgeführt** werden. Antonella in der G3-Experimentsgruppe und Franca in der M1-Experimentsgruppe (Abbildung 7-12) konnten nach der Vermittlung zwar mehr korrekte Nebensätze produzieren, aber dadurch, dass die Anzahl der „SV“-Strukturen hoch ist, ist der Fortschritt insgesamt eher geringfügig bis unbedeutend. Interessant ist bei Antonella in der G3-Gruppe allerdings, dass in allen korrekt produzierten Nebensätzen beim Nachtest die Pausen immer nach dem Subjekt

¹⁴⁴ Der Rückgang der „SV“-Struktur beträgt bei Juri und Paolo sogar 100 %.

gemacht wurden, wohingegen Antonella in den richtig produzierten Nebensätzen beim Vortest kein einziges Mal eine Pause nach dem Subjekt gemacht hat.¹⁴⁵ Franca in der M1-Experimentengruppe hat beim Nachtest zwar nicht in allen korrekt produzierten Nebensätzen eine Pause nach dem Subjekt gemacht, aber immerhin in vier Äußerungen, während beim Vortest kein einziges Mal eine Pause in den korrekt produzierten Nebensätzen beobachtet wurde. Dies kann dahingehend interpretiert werden, dass der **Vermittlungseffekt** bei Antonella und Franca zwar nicht quantitativ anhand der Prozentzahlen belegt werden kann, aber doch **qualitativ**, d.h. durch die Pausenstellung in den korrekt produzierten Nebensätzen. Bei diesen Lernern ist der Wert des Fortschritts zwar gering, aber der Fortschritt kann sicher auch auf die Vermittlung zurückgeführt werden. Ewa und Basel haben ebenfalls beim Nachtest gewisse Fortschritte erzielt, aber es ist schwer zu beurteilen, ob der erzielte Fortschritt wirklich auf die Vermittlung zurückzuführen ist, da die Veränderung vor und nach der Vermittlung in Bezug auf die produzierten Strukturen und Pausenstellung nicht eindeutig ist. Vor allem im Falle von Ewa muss man skeptisch sein, ob der erzielte Fortschritt auf die Vermittlung zurückzuführen ist, da sie die vermittelte Pausenstellung nicht identifizieren konnte.

Die Lerneräußerungen 7-52 bis 7-66, vor allem von den Lernern Tina, Paolo und Sophie in den Experimentengruppen zeigen deutlich, wie sich die Sprachrhythmik durch Pausierung und die Wortstellung nach der Vermittlung verändert haben. Wie oben in der Kategorisierung der Abweichtungstypen bereits analysiert wurde, bilden Konjunktion, Subjekt und Verb in den Lerneräußerungen vor der Vermittlung wie bei Tina (7-52), Paolo (7-55) und Sophie (7-62) auf der sprachrhythmischen Ebene oft eine Einheit. Nach der Vermittlung wurden aber Pausen nach dem Subjekt gemacht, woraufhin diese Einheit dann nicht mehr vorkommt und das Verb am Ende des Satzes positioniert wird wie bei Tina (7-53), Paolo (7-56 und 7-57) und Sophie (7-63). Die Beispiele von Sophie (7-60 und 7-61) zeigen, dass sogar die Elemente eines vom Lerner als Chunk gelernten Ausdrucks „*es gibt X*“ durch Anwendung der vermittelten Pausenregel getrennt werden (7-61), was aber im Vortest nicht möglich war (7-60). Auch das Muster „*K•S=V*“ wie in der Äußerung bei Sophie (7-62) oder „*Ich=denke/finde/denke=dass*“ + „*SV-*“ wie in der Äußerung von Paolo (7-58), bei denen aufgrund der Stellung der Pause vor dem Subjekt die „*SV-*“-Struktur begünstigt wird, konnte durch Vermittlung der Pausierungsregel als Produktionsstrategie nach der

¹⁴⁵ Bei Antonella kommen aber in den Äußerungen mit der Struktur *KS-[V], in der die Regelanwendung initiiert wurde, Pausen nach dem Subjekt vor.

Vermittlung bei Sophie zum großen Teil und bei Paolo gänzlich behoben werden. Dadurch, dass die Pausierung die „SV“-Verbindung zerschneidet, kommt das Verb dann nicht direkt nach dem Subjekt, sondern an der regelkonformen Position vor wie bei Sophie (7-63) und bei Paolo (7-59). Die Äußerungen von Sophie (7-63 und 7-66) zeigen deutlich, dass sie sich in einer Übergangsphase zwischen der alten Gewohnheit (eine Pause nach der Konjunktion bzw. vor dem Subjekt zu machen) und der neuen Sprechweise (eine Pause nach dem Subjekt zu machen) befindet. Auch in Bezug auf das Muster „Ich=denke/finde/denke=dass“ + „SV-“ wurden solche Übergangsstrukturen bei Tina (7-54), Paolo (7-59) und Diana (7-67) beobachtet. In solchen Strukturen ist zwar die alte Gewohnheit, „Ich=denke/finde/denke=dass“ als eine Einheit zu sprechen, beibehalten, aber der Lerner versucht, den Nebensatz nach der vermittelten Sprachrhythmik zu bilden, indem er wie Tina (7-54), Paolo (7-59) und Diana (7-67) die Konjunktion noch einmal wiederholt und schnell das Subjekt sagt, damit diese dann eine Einheit bilden. Anschließend wird eine Pause nach dem Subjekt gemacht, und das Verb wird dann regelkonform ans Ende des Satzes gesetzt:

Tina

(7-52) *ich finde das ah_gut ahm_ ((hm)) ahm_ weil=ich=habe_ nicht viel@ Dinge (G3-EG-Tina-VT-01:09)*
(Ich finde das gut, weil ich nicht viele Sachen habe.)

(7-53) *normalerweise gehe ich ah_ in Pennymark weil es • ahm_ billig ist (G3-EG-Tina-NT-04:18)*
(Normalerweise gehe ich zum Pennymarkt, weil es dort billig ist.)

(7-54) *ich denke dass_ • • dass der_Essen • ah nicht so ah_ • • ah_ gesund • war (G3-EG-Tina-NT-00:29)*
(Ich denke, dass das Essen nicht so gesund ist.)

Paolo

(7-55) *viele viele Mal_ äh_ fühle ich mich so_ • so allein in • ((hm)) in meine Zimmer und_ ((hm)) okay ich=denke=dass_ wenn=du=hast f/ vielleicht Freundin (M1-EG-Paolo-VT-07:44)*
(Oft fühle ich mich allein in meinem eigenen Zimmer. Ich denke, wenn du vielleicht eine Freundin hast...)

(7-56) *es ist ein bisschen_ ahm_ anstrengend wenn ich_ • nach Hause_ zurückkommen muss (M1-EG-Paolo-NT-05:19)*
(Es ist ein wenig anstrengend, wenn ich nach Hause zurückkommen muss.)

(7-57) *wenn=ich • super_@ • böse bin ist es nicht so gut (M1-EG-Paolo-NT-08:12)*
(Wenn ich wirklich wütend bin, ist es nicht so gut.)

(7-58) *eigentlich_ **ich=denke/ denke=ich=dass** • **ähm**_ • • **es gibt** kein_ keine_ • negativ oder_ • oder so ne Gründe um_ / in einer Wohnung nicht zu_ • zu_ • zu wohnen (M1-EG-Paolo-VT-06:57)*
(Eigentlich denke ich, dass es keinen Nachteil gibt, in einem Studentenwohnheim zu wohnen.)

(7-59) *okay **ich=denke=dass** • **dass=es so gut ist hier** (M1-EG-Paolo-NT-00:37)*
(Ich denke, dass es hier so gut ist.)

Sophie

(7-60) *ja das ist ein bisschen schwer • • **weil es gibt** viele Leute (M1-EG-Sophie-VT-02:42)*
(Das ist ein bisschen schwierig, weil es viele Leute gibt.)

(7-61) *was • hier gut ist aber • das ist nicht nur für_ • für Supermarkt ((hm)) ist **dass_ es_** • es viele_ • • Pfand **gibt** (M1-EG-Sophie-NT-11:05)*
(Was ich hier in Deutschland gut finde, ist, nicht nur im Supermarkt, dass es viele Pfandgüter gibt.)

(7-62) *das ist sehr wichtig **weil_** • **das=ist ähm** die einzige Kontakt mit_ mit Frankreich (M1-EG-Sophie-VT-06:42)*
(Das ist sehr wichtig für mich, weil das die einzige Kontaktmöglichkeit zu Frankreich bietet.)

(7-63) *für die Atmosphäre habe ich drei geantwortet ((hm)) **weil_ ich_** • für die_ beide_ Mensa_ nicht_ die gleich **finde** (M1-EG-Sophie-NT-06:16)*
(In Bezug auf Atmosphäre habe ich drei angekreuzt, weil ich die beiden Mensen nicht gleich gut finde.)

(7-64) *ja **wenn** • **ich=war** in Frankreich ich war • mit einer Freundin (M1-EG-Sophie-VT-05:39)*
(Ja, als ich noch in Frankreich war, habe ich mit einer Freundin zusammen gewohnt.)

(7-65) *ein San/ Sandwich • **wenn=ich ähm**_ andere Vorlesungen nachher habe (M1-EG-Sophie-NT-04:53)*
([Ich nehme einfach] ein Sandwich, wenn ich nachher noch andere Vorlesungen habe.)

(7-66) ***wenn_ wenn=wir** • nicht die_ Produkte kennen ((hm)) ist es ein bisschen_ schwer am Anfang zu wählen (M1-EG-Sophie-NT-10:20)*
(Wenn wir die Produkte nicht kennen, ist es am Anfang ein wenig schwer, die Waren [im Supermarkt] auszuwählen.)

Diana

(7-67) *ich denke das ist nicht_ • • **äh_ gesun/ ich denke dass/** • **dass=das** • nicht gesund ist (M1-EG-Diana-NT-09:01)*
(Ich denke, dass das nicht gesund ist.)

Mit der bisherigen Ausführung der Analyse der mündlichen Produktionsdaten im Hinblick auf den (bei einigen Lernern im hohen Maße) erhöhten Regelanwendungskorrektheitsgrad, der bei einigen Lernern nur in den Experimentsgruppen beobachtet wurde, und die positive Korrelation zwischen den normkonform produzierten Nebensätzen und der vermittelten Pausenstellung nach dem

Subjekt bei einigen Lernern in den Experimentgruppen, kann die Untersuchungshypothese I der vorliegenden Studie als verifiziert betrachtet werden – allerdings zunächst nur teilweise, weil nicht alle Lerner in den Experimentgruppen nach der Vermittlung Fortschritte erzielt haben. Wie ich im Kapitel 7.3.3.2. noch erläutern werde, scheint der Grund dafür, dass bestimmte Lerner von der Vermittlung der Sprachrhythmik durch Pausierung als Produktionsstrategie kaum profitieren konnten, zum großen Teil an der negativen Einstellung des Lerners gegenüber Sprechpausen in der mündlichen Kommunikationssituation zu liegen. Wie das Interview zeigt, bedeuten für diese Lerner Sprechpausen in mündlichen Kommunikationssituationen etwas, was möglichst vermieden werden sollte.

7.3.1.2.2 Überprüfung der Hypothese II

Hypothese II: Der Lerner in der Gruppe, in der die Sprachrhythmik der Nebensätze durch Pausierung als Produktionsstrategie vermittelt wird (Experimentgruppe), wird in der mündlichen Produktion die Regel V-ENDE genau so gut wie oder besser als INVERSION beherrschen, so dass die (vielfach als feststehend geltende) Entwicklungsreihenfolge bzw. Reihenfolge der Entwicklung der Kontrolle verändert werden kann, wohingegen bei der Kontrollgruppe keine Veränderung in Bezug auf die Entwicklungsreihenfolge erfolgen wird.

Um die Hypothese II der vorliegenden Arbeit zu überprüfen, wurden die mündlichen Produktionsdaten im Hinblick auf den Regelanwendungskorrektheitsgrad in Bezug sowohl auf INVERSION in Aussagesätzen¹⁴⁶ als auch V-ENDE beim Vor- und Nachtest analysiert, und der prozentuale Anteil der korrekt produzierten Äußerungen zusammen mit den absoluten Zahlen der produzierten Äußerungen für die jeweilige Struktur in der Abbildung 7-14 präsentiert. Hierbei wurden die Zahlen nach dem Komma gerundet.

¹⁴⁶ Wie bereits im Kapitel 3.2.2. diskutiert wurde, ist es in mehreren Studien dargestellt, dass INVERSION in Fragesätzen anders als in Aussagesätzen von Lernern frühzeitig zur Anwendung kommt. (Siehe vor allem Meerholz-Härle & Tschirner (2001) und Lee (2004), daher sind Frage-INVERSION in der vorliegenden Studie nicht berücksichtigt.)

Abbildung 7-14 Analyse der mündlichen Produktionsdaten im Hinblick auf INVERSION und V-ENDE

Zahlen: Regelanwendungskorrektheitsgrad in der Prozentzahl

(Zahlen): absolute Zahlen der produzierten Äußerungen. (4/8): Insgesamt wurden von einem Lerner 8 Äußerungen produziert. Davon sind nur vier Äußerungen regelkonform.)

a) G3-Experimentsgruppe

Name (L1)	Vortest		Nachtest	
	INVERSION	V-ENDE	INVERSION	V-ENDE
1. Tina	0 (0/15)	50 (4/8)	18 (2/11)	83 (5/6)
2. Juri (Russisch)	50 (5/10)	50 (2/4)	70 (17/24)	80 (4/5)
3. Antonella (Italienisch)	10 (1/10)	17 (1/6)	50 (9/18)	33 (4/12)
4. Ewa (Polnisch)	40 (2/5)	43 (3/7)	16 (1/6)	60 (3/5)
5. Emra (Türkisch)	0 (0/9)	13 (1/8)	0 (0/6)	14(1/7)
6. Justyna (Polnisch)	14 (2/14)	0 (0/4)	15 (2/13)	0 (0/8)
7. Marie (Französisch)	0 (0/12)	0 (0/7)	15 (2/13)	0 (0/5)
8. Mahi (Panjabi)	22 (4/18)	8 (1/13)	16 (2/12)	0 (0/4)
9. Laura (Englisch)	100 (2/2)	0 (0/1)	87 (7/8)	80 (8/10)

b) G3-Kontrollgruppe

Name (L1)	Vortest		Nachtest	
	INVERSION	V-ENDE	INVERSION	V-ENDE
1. Antonio (Portugiesisch)	25 (1/4)	40 (2/5)	8 (1/13)	40 (2/5)
2. Kostas (Griechisch)	33 (2/6)	0 (0/9)	8 (1/12)	8 (1/13)
3. Larissa (Russisch)	0 (0/1)	0 (0/5)	75 (6/8)	0 (0/5)
4. Laszlo (Ungarisch)	88 (8/9)	0 (0/4)	100 (8/8)	0 (0/2)
5. Tony (Englisch)	11 (1/9)	0 (0/1)	0 (0/4)	0 (0/3)
6. Irina (Ukrainisch)	25 (2/8)	0 (0/1)	60 (6/10)	0 (0/11)
7. Tamarin (Thailändisch)	33 (1/3)	0 (0/0)	0 (0/8)	0 (0/1)
8. Jozsef (Polnisch)	33 (1/3)	33 (1/3)	0 (0/12)	0 (0/2)

c) M1-Experimentalsgruppe

Name (L1)	Vortest		Nachtest	
	INVERSION	V-ENDE	INVERSION	V-ENDE
1. Paolo (Italienisch)	66 (12/18)	31 (4/13)	85 (18/21)	100 (11/11)
2. Sophie (Französisch)	20 (2/10)	20 (2/10)	55 (10/18)	73 (11/15)
3. Diana (Litauisch)	33 (4/12)	50 (3/6)	42 (6/14)	86 (6/7)
4. Franca (Italienisch)	25 (2/8)	14 (2/14)	76 (16/21)	30 (10/30)
5. Basel (Arabisch)	30 (3/10)	8 (1/13)	31 (7/22)	25 (2/8)
6. Alwin (Indonesisch)	33 (2/6)	0 (0/5)	0 (0/5)	0 (0/5)
7. Grazyna (Polnisch)	23 (5/21)	20 (4/20)	28 (6/21)	13 (3/23)

d) M1-Kontrollgruppe

Name (L1)	Vortest		Nachtest	
	INVERSION	V-ENDE	INVERSION	V-ENDE
1. Pawlina (Polnisch)	64 (9/14)	22 (2/9)	73 (16/22)	31 (5/16)
2. Masako (Japanisch)	50 (8/16)	25 (1/4)	38 (5/13)	20 (1/5)
3. Fabienne (Französisch)	0 (0/7)	14 (1/7)	20 (3/15)	0 (0/14)
4. Edita (Litauisch)	? ¹⁴⁷	?	61 (13/21)	8 (1/12)
5. Piotr (Polnisch)	41 (5/12)	0 (0/7)	14 (2/14)	0 (0/5)
6. Yelena (Russisch)	0 (0/4)	100 (6/6)	100 (11/11)	83 (5/6)

Die Abbildung 7-14 zeigt deutlich, dass der Regelanwendungsgrad in Bezug auf V-ENDE bei den Lernern in den **Experimentalsgruppen**, die nach der Vermittlung Fortschritte erzielt haben, höher liegt als der Regelanwendungskorrekttheitsgrad in Bezug auf INVERSION (Tina, Juri, Ewa und Laura in der G3-Experimentalsgruppe sowie Paolo, Sophie und Diana in der M1-Experimentalsgruppe). Besonders interessant ist die lernersprachliche Entwicklung in Bezug auf V-ENDE und INVERSION nach der Vermittlung vor allem bei den Lernern Paolo und Sophie in der M1-Experimentalsgruppe, weil der Regelanwendungsgrad bei ihnen im Vortest in Bezug auf INVERSION wesentlich höher als in Bezug auf V-ENDE gelegen hatte (Paolo), oder der Regelanwendungskorrekttheitsgrad für die beiden Regeln ähnlich hoch war (Sophie). Bei Juri und Ewa in der G3-Experimentalsgruppe war der Regelanwendungskorrekttheitsgrad in Bezug auf INVERSION und V-ENDE beim Vortest gleich oder ähnlich hoch, aber nach der Vermittlung weist der Regelanwendungskorrekttheitsgrad in Bezug auf V-ENDE ebenfalls einen höheren Wert auf als der in Bezug auf INVERSION. Bei Ewa ist dieser Unterschied zwar wesentlich größer ausgefallen, aber dieser große Unterschied entstand nicht nur durch

¹⁴⁷ Bei Edita ist die Aufnahme beim Vortest leider nicht gelungen.

Verbesserung des Regelanwendungskorrekttheitsgrades in Bezug auf V-ENDE beim Nachtest, sondern auch durch Verschlechterung des Regelanwendungskorrekttheitsgrades in Bezug auf INVERSION beim Nachtest. Bei Tina war der Regelanwendungsgrad in Bezug auf V-ENDE bereits beim Vortest wesentlich höher (50%) als der in Bezug auf INVERSION (0%). Dieser Unterschied hat sich nach der Vermittlung noch um 15% vergrößert.

In den **Kontrollgruppen** wurde aber lediglich bei zwei Lernern in der G3-Kontrollgruppe festgestellt, dass der Regelanwendungskorrekttheitsgrad in Bezug auf V-ENDE höher lag als der Regelanwendungskorrekttheitsgrad in Bezug auf INVERSION (Antonio), oder der Regelanwendungsgrad für die beiden Strukturen vergleichbar hoch war (Kostas). Allerdings ist der bessere Wert in Bezug auf die Regelanwendung bei V-ENDE im Vergleich zur INVERSION bei den Lernern in der G3-Kontrollgruppe nicht wirklich durch Verbesserung des Regelanwendungskorrekttheitsgrades in Bezug auf V-ENDE entstanden, sondern eher durch Verschlechterung der Werte in Bezug auf INVERSION, da der Regelanwendungskorrekttheitsgrad in Bezug auf V-ENDE bei Antonio beim Vor- und Nachtest gleich geblieben ist, und bei Kostas sich der Regelanwendungskorrekttheitsgrad lediglich um 8% erhöht hat, was nicht wirklich als lernersprachliche Entwicklung durch Vermittlung angesehen werden kann.

Diese Ergebnissen legen nahe, dass die „Erwerbssequenzen“, die, wie bereits im Kapitel 3.3.2. ausführlich diskutiert wurde, als Entwicklung der Kontrolle über die Regelanwendung zu verstehen sind, anders als **Clahsen, Meisel & Pienemann (1983)**, Clahsen (1984) und vor allem Pienemann in Bezug auf seine Teachability- (1984) und Processability-Theory (1998) und Rod Ellis (1989) behaupten, durchaus verändert werden können, und zwar vor allem durch didaktische Steuerung.

Vor dem Hintergrund der Analyse in der Abbildung 7-10 und 7-11 (in Bezug auf die Hypothese I) sowie 7-14 (in Bezug auf die Hypothese II) scheint es aber, dass die Lerner in den Experimentgruppen, die beim Vortest die Regel (V-ENDE) nicht anwenden konnten, nach der Vermittlung der Regel mit der Sprachrhythmik keinen Fortschritt gemacht haben (Justyna und Marie in der G1-Experimentgruppe und Alwin in der M1-Experimentgruppe). Dies könnte etwa dahingehend interpretiert werden, dass die Vermittlung der Prosodie nur demjenigen Lerner hilft, der bereits angefangen hat, die Regel anzuwenden. Das hieße, man könnte allenfalls zu einer Erhöhung des Korrekttheitsgrades beitragen, nicht aber die Erwerbsreihenfolge im Sinne der

Produktionsreihenfolge von Pienemann als solche beeinflussen, wie Pienemann (1984, 1987 und 1998) in Bezug auf Teachability- und Processability-Theory behauptet. Somit könnte dann seine Teachability- und Processability-Theory, dass die Vermittlung einer Regel nur zu deren Erwerb beiträgt, wenn der Lerner „bereit“ ist, doch als bestätigt angesehen werden, wenn man lediglich die lernersprachliche Entwicklung in Bezug auf V-ENDE betrachtet. Nach Pienemann ist der Lerner zum Erwerb einer Regel bereit, wenn die Regel, die in der implikationellen Hierarchie direkt darunter steht, erworben ist, was anhand des Auftrettskriteriums festzustellen ist. Aber die Ergebnisse in der Abbildung 7-14 zeigen, dass es durchaus auch möglich ist, die Regel V-ENDE korrekt zu produzieren, ohne die Regel INVERSION in der Produktion anwenden zu können, wie bei Tina und Emra in der G3-Experimentalsgruppe sowie Fabienne und Yelena in der M1-Kontrollgruppe. Tina in der G3-Experimentalsgruppe konnte bereits beim Vortest V-ENDE bis zu 50% regelkonform anwenden, wohingegen sie INVERSION in Aussagesätzen kein einziges Mal regelkonform produzieren konnte. Bei Yelena liegt der Regelanwendungskorrekttheitsgrad für V-ENDE sogar bei 100%. Ähnliche Fälle wie bei Tina und Yelena wurden auch bereits in der Studie von Meerholz-Härle & Tschirner (2001: 170) berichtet (siehe das Kapitel 3.3.2.).

Tina und Yelena scheinen aber die für Nebensätze charakteristische Sprachrhythmik vor dem Vortest bereits implizit bis zu einem bestimmten Grad erworben zu haben. Tina hat in allen vier Fällen, in denen sie die Regel V-ENDE richtig angewandt hat, eine kurze Pause nach dem Subjekt gemacht, und dagegen in den anderen vier Fällen, in denen ihr die Anwendung der Regel V-ENDE nicht gelang, eine Pause entweder vor dem Subjekt (bzw. direkt nach der Konjunktion) gemacht, oder erst nach dem Komplex von „Konjunktion, Subjekt und Verb“. Bei Yelena wurden beim Vortest in den drei von insgesamt sechs regelkonform produzierten Nebensätzen Pausen nach Subjekt identifiziert und beim Nachtest in den vier von insgesamt fünf regelkonform produzierten Nebensätzen (siehe Abbildung 7-12).

Außerdem gibt es Lerner wie Laszlo, Jozsef, Irina und Tamarin in der G3-Kontrollgruppe sowie Alwin in der M1-Experimentalsgruppe und Piotr in der M1-Kontrollgruppe, die INVERSION bereits beim Vortest in verschiedenem Maße (25 - 88%) regelkonform anwenden konnten, aber V-ENDE kein einziges Mal regelkonform produzieren konnten. Nach der Vermittlung hat sich diese Tatsache aber auch nicht verändert, obwohl solche Lerner Pienemann zufolge durchaus Lerner sein könnten, die für den Erwerb der Regel V-ENDE „bereit“ wären. So stellt sich **die Frage nach dem**

im Pienemannschen Sinne „geeigneten Zeitpunkt“ zur Vermittlung der Regel, wenn man bedenkt, dass ein Lerner wie Laszlo in der G3-Kontrollgruppe, der INVERSION fast zu 90% richtig produzieren konnte, sie nach der Vermittlung der Regel V-ENDE immer noch kein einziges Mal richtig produzieren kann. Mir scheint, dass Pienemanns Teachability- und Processability-Theory hierfür keine zuverlässige Prognose leisten können.

Auch in Bezug auf den **Zusammenhang zwischen dem Erwerb der Regel INVERSION und dem Erwerb des SV-Kongruenzphänomens**, der in der Processability-Theory von Pienemann angenommen wurde¹⁴⁸, lassen die empirischen Daten in der vorliegenden Studie Skepsis aufkommen. Bei der Analyse der mündlichen Produktionsdaten im Hinblick auf die SV-Kongruenz wurde festgestellt, wie im Kapitel 4.1. in Bezug auf die lernersprachliche Entwicklung bei koreanischen Lernern diskutiert wurde, dass Fehler bei allen Lernern (außer Justyna in der G3-Experimentgruppe beim Vortest) sowohl beim Vortest als auch beim Nachtest in Bezug auf das SV-Kongruenzphänomen nur vereinzelt vorkamen, so dass angenommen werden kann, dass dieses Phänomen von allen Lernern (außer Justyna in der G3-Gruppe beim Vortest) weitgehend beherrscht worden ist. Dies zeigt die Abbildung 7-15 exemplarisch an den produzierten Nebensätzen in Bezug auf die „S-V“-Struktur (normkonforme Anwendung von V-ENDE) und die „SV“-Struktur (normabweichend gebildete Nebensätze). Hierbei ist die Anzahl der SV-Kongruenzfehler im Falle des Auftretens als absolute Zahl in Klammern angegeben. Direkt daneben wird anschließend die Quote der fehlerhaft realisierten SV-Kongruenz in Prozentzahlen (%) berechnet und eingetragen. Beispielsweise hat Tina beim Vortest vier Nebensätze normkonform produziert, aber davon weisen drei Nebensätze SV-Kongruenz-Fehler (*sv-3) auf. So beträgt die Fehlerquote in Bezug auf SV-Kongruenz bei den normkonform produzierten Nebensätzen beim Vortest 75%. In den vier normabweichend produzierten Nebensätzen („K(X)SV-“) beim Vortest kommt nur in einem Nebensatz ein SV-Kongruenzfehler vor, daher beträgt die Fehlerquote in Bezug auf SV-Kongruenz bei den normabweichend produzierten Nebensätzen 25%.

¹⁴⁸ Wie bereits im Kapitel 3.2.3. diskutiert wurde, werden die Zusammenhänge zwischen der Produktion der INVERSIONs-Struktur und der korrekten Realisierung der SV-Kongruenz bei Pienemann mit dem Erwerb der Satz-Prozeduren begründet, die für den Merkmalaustausch auf der Satzebene, d.h. zwischen den Konstituenten, zuständig sein sollen.

Abbildung 7-15 SV-Kongruenzfehler in den „S-V“-Strukturen (V-ENDE) und in den „SV-“-Strukturen (SVO) in den von den Lernern produzierten Nebensätzen

Zahlen: Anzahl der produzierten Kontexte

***sv-Zahlen:** Anzahl der SV-Kongruenz-Fehler

a) G3-Experimentsgruppe

Lerner	Vortest		Nachtest	
	KS-V	*K(X)SV-	KS-V	*KSV-
Tina	4 (*sv-3: 75%)	4 (*sv-1: 25%)	5	1
Juri	2	2	4 (*sv-1: 25%)	/
Antonella	1 (*sv-1: 100%)	3 (*sv-1: 33%)	4	8
Ewa	3 (*sv-2: 67%)	3	3 (*sv-1: 33%)	2
Emra	1	7	1	5
Justyna	/	4 (*sv-3: 75%)	/	8
Marie	0	7	0	5
Mahi	1 (*sv-1: 100%)	11 (*sv-2: 18%)	0	4
Laura	0	/	8 (*sv-3: 38%)	1

b) G3-Kontrollgruppe

Lerner	Vortest		Nachtest	
	KS-V	*K(X)SV-	KS-V	*KSV-
Antonio	2 (*sv-1: 50%)	2	2	3
Kostas	0	8	1	11
Larissa	0	4	0	5
Laszlo	0	3	0	1
Joszef	1	1	0	2
Tony	0	1	0	3 (*sv-1: 33%)
Irina	0	1	0	10
Tamarin	0	/	0	1

c) M1-Experimentsgruppe

Lerner	Vortest		Nachtest	
	KS-V	*K(X)SV-	KS-V	*KSV-
Paolo	4	7	11	/
Sophie	2	7	11	4
Diana	3	2	6 (*sv-1: 16%)	1
Franca	2	10	10	16
Basel	1	10	2	6
Alwin	0	2	0	5 (*sv-2: 40%)
Grazyna	4	14	3	19

d) M1-Kontrollgruppe

Lerner	Vortest		Nachtest	
	KS-V	*K(X)SV-	KS-V	*KSV-
Pawlina	2 (*sv-1: 50%)	7	5	5
Masako	1	2	1 (*sv-1: 100%)	4
Fabienne	1 (*sv-1: 100%)	5	0	12
Edita	-	-	1	9
Piotr	0	3	0	5
Yelena	6	/	5	1

Auffällig ist in der Abbildung 7-15, dass **SV-Kongruenzfehler in den normkonform produzierten Nebensätzen („KS-V“)** häufig vorkommen, wo das Verb dann am Ende des Satzes positioniert ist, und deren Fehlerquote hoch ist, während SV-Kongruenzfehler in den norm-abweichend produzierten Nebensätzen („K(X)SV-“) seltener auftreten, in denen das Verb direkt nach dem Subjekt steht, und deren Quote viel niedriger ist. Folgende Äußerungen von Lernern zeigen die SV-Kongruenzfehler in den normkonform produzierten Nebensätzen konkret:

(7-68) *aber_ich glaube/ • • wenn ich • • keine • Lan • wireless Lan haben dann/ (G3-EG-Tina-VT-03:16)*
(aber ich glaube, wenn ich keine wireless Lan habe, dann ...)

(7-69) *das ist auch ((hm)) äh_ Abendbrot • • wenn=ich zum Beispiel in äh zu Arbeit gehen (G3-EG-Ewa-NT-04:40)*
(das ist dann auch Abendbrot, wenn ich zum Beispiel zur Arbeit gehe.)

(7-70) *manchmal äh_ wenn ich ähm_ • • nach meine/ an meine Heimat denken ((hm)) dann_ ahm_ • koche ich ähm_ • ((okay dann)) südafrikanische_ ((ja ja)) kochen (G3-EG-Laura-NT-03:40)*
(Manchmal wenn ich an meine Heimat denke, koche ich südafrikanisch.)

- (7-71) *wenn • du • ein_ • Job • @ • ein_ Arbeit • • haben ((hm)) und viele_ • Geld ((hm)) • • gewinnen gewinnen^ ((verdienen)) verdienen okay ((hm)) dann • • kann man_ / • • ah_ kannst du • ah_ in anderer • • Wohnung ((hm)) zu_ • leben@ (G3-KG-Antonio-VT-09:46)*
(Wenn du einen Job hast und viel Geld hast, kannst du dir eine eigene Wohnung leisten.)
- (7-72) *manchmal sehe ich dass die Produkte • nicht aus_ zum Beispiel • genetisch_ mo • difizierte Produkte war ((hm)) hm_ wäre (M1-EG-Diana-NT-08:19)*
(Manchmal achte ich darauf, ob die Produkte zum Beispiel nicht aus genetisch veränderten Zutaten produziert sind.)
- (7-73) *aber nicht mit_ / wenn=man • mit Eltern wohne (M1-KG-Pawlina-VT-07:51)*
(Aber nicht, wenn man bei seinen Eltern wohnt.)
- (7-74) *wenn ich • ja • • mit anderen Leuten zusammen gehen so • keinen Platz (M1-KG-Masako-NT-7:04)*
(Wenn ich mit anderen Leuten zusammen [in die Mensa] gehe, dann haben wir keine freien Plätze.)
- (7-75) *ich habe/ ich hatte eine Freundin die letztes/ die letztes Jahr in Kiel_ ah_ ((hm)) ein Jahr_ studieren (M1-KG-Fabienne-VT-01:17)*
(Ich hatte eine Freundin, die letztes Jahr in Kiel studiert hat.)

Die SV-Kongruenz-Fehler treten auch in den normabweichend produzierten Nebensätzen („K(X)SV-“) auf. Interessanterweise treten in solchen Nebensätzen die **SV-Kongruenzfehler** überwiegend dort auf, **wo das Verb nicht direkt hinter dem Substantiv steht**, das die entscheidende Merkmale für die Konjugation der Verbendung trägt, wie in den Äußerungen 7-76 und 7-77, in denen das Subjekt-Substantiv durch eine adverbiale Angabe bestimmt wird, so dass das Verb durch die adverbiale Angabe vom Subjekt getrennt positioniert wird. In der Äußerung 7-78 steht das Wort *Kiel* ebenfalls zwischen dem Subjekt-Substantiv und dem Verb. Auch in den Hauptsätzen wie 7-79, in denen das Subjekt durch einen Relativsatz bestimmt wird, so dass im Hauptsatz eine große Entfernung zwischen dem Subjekt und dem Verb entsteht, treten SV-Kongruenzfehler auf:

- (7-76) *aber_ • • ich weiß nicht weil_ • ah_ die Miete in Italien sind_ • hoch (G3-EG-Antonella-VT-07:21)*
(Aber ich weiß es nicht, weil die Miete in Italien hoch ist.)
- (7-77) *ja_ • • weil_ • weil die die • • die Preise • • die Preise in_ Mensa • ist/ ich glaube es ist_ • • teuer (M1-EG-Alwin-NT-01:49)*
(ja, weil die Preise in der Mensa teuer sind.)
- (7-78) *ja ahm_ weil_ ahm_ • meine Universi/ die_ CAU • Universität ah Christian Albrechts Universität Kiel haben_ ah_ mir meine ah_ • Wohnung gefunden ((hm))ja • deshalb • es einfach war für mich@ (G3-EG-Tina-VT-00:14)*
(ja, weil meine Universität, die Universität Kiel mir das Zimmer besorgt hat.)

(7-79) *Leute äh who(: E)_ ähm_ ähm_ • wer_ haben diese Wohnung ((hm)) ahm_ ah_ weiß • weiß unsere Probleme mit Kind (G3-KG-Larissa-VT-02:30)*
(Diejenigen, die in einer Wohnung wohnen, kennen unsere Probleme mit dem Kind.)

Wie bereits im Kapitel 5. diskutiert wurde, zeigen die obigen Beispiele in Bezug auf SV-Kongruenzfehler in den normkonform und auch normabweichend produzierten Nebensätzen deutlich, dass die Anwendung der Wortstellungsregeln und die Realisierung der SV-Kongruenz nicht, wie z.B. Pienemann (1998) annimmt, in der Weise zusammenhängen, dass diese beiden Phänomene in einem Entwicklungsstadium erworben werden, sondern dass diese Phänomene in der Produktion miteinander im Konflikt stehen, so dass in Fällen, wo das Verb durch Anwendung der Wortstellungsregeln wie z.B. V-ENDE nicht direkt hinter dem Subjekt steht, die Realisierung der SV-Kongruenz erschwert wird, und in Fällen einer erfolgreichen Realisierung der SV-Kongruenz dann die Anwendung der Wortstellungsregeln erschwert wird. Dies wurde bereits im Kapitel 5. ausführlich diskutiert.

Fazit der Analyse der mündlichen Produktionsdaten

Anhand der quantitativen Analyse der mündlichen Produktionsdaten wurden nach der Vermittlung deutliche Unterschiede zwischen den Experimentgruppen, die nach dem neu entwickelten Konzept unterrichtet wurden, und den Kontrollgruppen, die konventionell ohne besondere Maßnahmen unterrichtet wurden, festgestellt. Während einige Lerner in den Experimentgruppen nach der Vermittlung einen deutlichen bis bemerkenswerten Fortschritt erzielt haben, hat kein einziger Lerner in den Experimentgruppen vergleichbare Fortschritte gemacht. Aus der qualitativen Analyse geht hervor, dass zwischen der normkonformen Anwendung der Regel und dem Vorkommen der Pausen nach dem Subjekt in Nebensätzen ein so hohes Maß an positiver Korrelation besteht, dass man die festgestellten Fortschritte bei den Lernern in den Experimentgruppen auf die Vermittlung zurückführen kann. Somit kann behauptet werden, dass die Vermittlung nach dem neuen Konzept für Lerner sowohl auf dem Niveau A2 als auch auf dem Niveau B1 effektiver ist als die konventionelle Vermittlung, wenngleich nicht alle Lerner in den Experimentgruppen einen deutlichen Fortschritt erzielen konnten. Somit kann die Hypothese I als bestätigt gelten. Angesichts der begrenzten Anzahl der Lerner, die an dieser Untersuchung teilgenommen haben, kann man etwas vorsichtiger dahingehend formulieren, dass **das neue Konzept ein Potenzial zur Verbesserung der Vermittlung der deutschen Nebensätze besitzt.**

Was die „Erwerbssequenzen“ bzw. die Produktionsreihenfolge (anders gesagt: die Reihenfolge der Entwicklung der Kontrolle für die Produktion) betrifft, hat die Analyse der mündlichen Produktionsdaten im Hinblick auf den Regelanwendungskorrektheitsgrad in Bezug auf V-ENDE und INVERSION gezeigt, dass bei den Lernern, die nach der Vermittlung einen deutlichen bis bemerkenswerten Fortschritt erzielt haben, der Regelanwendungskorrektheitsgrad in Bezug auf V-ENDE deutlich höher ausgefallen ist als in Bezug auf INVERSION. Auch die Hypothese II kann somit als bestätigt angesehen werden. Dies bedeutet, dass diese Reihenfolge, anders als es in der Teachability- und Processability-Theory von Pienemann (1984 und 1998) behauptet wird, durchaus individuelle Unterschiede zulässt und vor allem durch didaktische Steuerung verändert werden kann. Außerdem scheinen Wortstellungsregeln im Deutschen im Gegensatz zur Auffassung Pienemanns (1998) nicht in einem implikationellen Zusammenhang zueinander zu stehen, was bedeutet, dass eine Regel wie z.B. V-ENDE bereits produziert werden kann, ohne dass zunächst INVERSION produziert werden muss. Ferner wurde gezeigt, wie sich bestimmte Wortstellungsregeln wie z.B. V-ENDE und die Realisierung des SV-Kongruenzphänomens in der Produktion gegenseitig behindern. Somit wurde die im Rahmen der Processability-Theory formulierte Annahme, dass der Erwerb des SV-Kongruenzphänomens mit der Produktion bestimmter Regeln wie z.B. INVERSION bei Pienemann (1998) zusammenhängt, in Frage gestellt.

7.3.2 Schriftliche Produktionsdaten der Lerner

Neben den mündlichen Produktionsdaten wurden zur besseren Interpretation der mündlichen Produktionsdaten auch schriftliche Produktionsdaten erhoben. In der schriftlichen Produktion verfügt der Lerner anders als in der mündlichen Produktion über mehr Zeit zur Aktivierung des vorhandenen Wissens. Daher ist dann die Wahrscheinlichkeit groß, dass das Wissen im Falle des Vorhandenseins in der Produktion zur Anwendung kommen kann. Auf diese Weise kann man überprüfen, auf welcher Ebene die Produktionsschwierigkeit bei bestimmten Lernern angesiedelt ist. Das heißt, es geht darum, zu identifizieren, ob die abweichend produzierten Nebensätze in der mündlichen Produktion eher auf das Nicht-Vorhandensein des Wissens oder auf die kontrollierte Verarbeitungsweise trotz des Vorhandenseins des Wissens

zurückzuführen sind, was anhand der mündlichen Produktionsdaten allein schwer zu beurteilen ist.

7.3.2.1 Erhebung der schriftlichen Produktionsdaten

Der schriftliche Produktionstest wurde unmittelbar nach dem mündlichen Test durchgeführt. Als Testaufgaben dienten die Aufgaben, in denen die Lerner wie in der Abbildung 7-16 anhand der vorgegebenen Wörter (Konzeptmaterialien) einen Satz vervollständigen sollen (zur kompletten Testvorlage siehe Anhang 6):

Abbildung 7-16 Beispieltestaufgaben für den schriftlichen Test

Bringen Sie die folgenden Wörter in die richtige Reihenfolge und vollenden Sie die Sätze.

(kennen lernen, kann, er, viele Freunde, dort)

Er will in ein Studentenwohnheim einziehen, weil _____.

Alle zu vervollständigenden Sätze enthalten jeweils eine Konjunktion, und die Lerner wurden dazu aufgefordert, unter Verwendung der Konjunktion einen sinnvollen Satz zu bilden, in dem sie die vorgegebenen Wörter in die richtige Reihenfolge bringen sollen. Hierbei enthalten die Aufgaben nicht nur Konjunktionen, die die Struktur V-ENDE benötigen, sondern auch Konjunktionen, die INVERSION oder SVO verlangen, wie *deshalb* oder *aber*. Dies soll verhindern, dass die Lerner alle Aufgaben nach einem Muster, nämlich „Verb am Ende“, mechanisch durchführen, so dass man dann letztendlich nicht sicher beurteilen kann, ob die Lösung auf dem relevanten Wissen oder auf Aufgabenlösungsstrategien (nach einem Muster durchgehen) beruht.

In dem schriftlichen Test für die G3-Gruppen sind insgesamt sieben Aufgaben enthalten. Davon verlangen vier Aufgaben die Anwendung der Regel V-ENDE (zwei *dass*-Sätze, ein *wenn*-Satz und ein *weil*-Satz). Bei den M1-Gruppen sollen in fünf von insgesamt 11 Aufgaben Sätze nach der Regel V-ENDE gebildet werden (ein *bis*-Satz, zwei *dass*-Sätze, ein *wenn*-Satz und zwei *weil*-Sätze).

7.3.2.2 Analyse der schriftlichen Produktionsdaten

Abbildung 7-17 zeigt die Analyseergebnisse der schriftlichen Produktionsdaten direkt neben den Analyseergebnissen der mündlichen Produktionsdaten beim Nachtest. Hierbei wurden die Nebensätze in den mündlichen Produktionsdaten, die vom Lerner

beim Nachtest gebildet wurden, erneut im Hinblick darauf analysiert, wie viele Nebensätze mit welcher Konjunktion (*dass*, *wenn* und *weil*) produziert wurden und ob die Anwendung der Regel V-ENDE dabei gelungen ist. Die Anzahl der Nebensätze, in denen die Anwendung der Regel geglückt ist, wurde als absolute Anzahl mit dem Zeichen „+“ versehen in die Tabelle eingetragen. Die Zahl mit dem Zeichen „-“ bedeutet dann die Anzahl der Nebensätze, in denen die Anwendung der Regel nicht gelungen ist. Nebensätze mit weiteren Konjunktionen wurden unter „sonstige K.“ auf identische Weise angegeben. Ferner wurden weitere Typen der Nebensätze, z.B. Relativsätze, unter „sonstige N.“ kategorisiert. Auf diese Weise erkennt man in der Abbildung 7-17, mit welchem Maß an Regelanwendungskorrektheit die einzelnen Lerner welche Typen von Nebensätzen beim mündlichen Nachtest produziert haben. Beispielsweise hat Tina in der G3-Experimentgruppe, die beim mündlichen Nachtest 5 Nebensätze regelkonform und einen Nebensatz regelabweichend produziert hat, so dass der Regelanwendungskorrektheitsgrad bei 83% betrug, zwei regelkonforme Nebensätze mit der Konjunktion *dass*, jeweils einen regelkonformen und einen regelabweichenden Nebensatz mit der Konjunktion *wenn*, sowie zwei regelkonforme Nebensätze mit der Konjunktion *weil* produziert.

In Bezug auf die schriftlichen Produktionsdaten wurde mit dem Zeichen „X“ markiert, wenn ein Nebensatz mit den angegebenen Konjunktionen regelkonform gebildet wurde. Im Falle eines regelabweichend gebildeten Nebensatzes mit den angegebenen Konjunktionen wurde dieser mit dem Zeichen „/“ markiert. Hierbei bedeutet die verdoppelte Markierung „X, X“ in Bezug auf die Konjunktion *dass* z.B. bei Tina in der G3-Experimentgruppe zwei regelkonform gebildete Nebensätze mit der Konjunktion *dass*. Die verdoppelte Markierung „/, /“ bedeutet dann zwei regelabweichend gebildete Nebensätze, und die Markierung „X, /“ jeweils einen regelkonform und einen regelabweichend gebildeten Nebensatz.

Abbildung 7-17 Analyseergebnisse der mündlichen und schriftlichen Produktionsdaten beim Nachtest im Hinblick auf die Regel V-ENDE

RKG: Regelanwendungskorrektheit

Sonstige K.: weitere Konjunktionen neben *dass*, *wenn* und *weil*

Sonstige N.: weitere Nebensätze neben Nebensätzen mit Konjunktionen z.B. Relativsätze

+Zahl: Anzahl der Äußerungen, in denen die Anwendung der Regel V-ENDE gelungen ist

- Zahl: Anzahl der Äußerungen, in denen die Anwendung der Regel V-ENDE nicht gelungen ist

X: regelkonform gebildeter Nebensatz mit der angegebenen Konjunktion (z.B. *dass*) beim schriftlichen Test

/: regelabweichend gebildeter Nebensatz mit der angegebenen Konjunktion (z.B. *dass*) beim schriftlichen Test

a) G3-Experimentsgruppe

Lerner	mündlich						schriftlich		
	RKG	<i>dass</i>	<i>wenn</i>	<i>weil</i>	Sonstige K	Sonstige N	<i>dass</i> (n=2)	<i>wenn</i> (n=1)	<i>weil</i> (n=1)
1. Tina	83% (5/6)	+2	+1, -1	+2			X, X	X	X
2. Juri	80% (4/5)	-1	+2		+1	+1	X, X	/	X
3. Antonella	33% (4/12)	-1	+3, -1	-6		+1	X, X	X	X
4. Ewa	60% (3/5)	-1	+1, -1	+1		+1	X, X	X	X
5. Emra	14% (1/7)			+1, -6			X, X	/	X
6. Justyna	0% (0/8)	-1	-7				X, X	X	X
7. Marie	0% (0/5)	-1		-4			X, X	/	X
8. Mahi	0% (0/4)		-4				X, /	/	/
9. Laura	80% (8/10)	+5, -1	+2		+1, -1		X, X	X	X

b) G3-Kontrollgruppe

Lerner	mündlich						schriftlich		
	RKG	<i>dass</i>	<i>wenn</i>	<i>weil</i>	Sonstige K	Sonstige N	<i>dass</i> (n=2)	<i>wenn</i> (n=1)	<i>weil</i> (n=1)
1. Antonio	40% (2/5)	+1		+1, -3			X, X	X	/
2. Kostas	8% (1/13)	-3	-4	-3		+1, -2	X, X	X	X
3. Larissa	0% (0/5)		-1	-4			/, /	/	/
4. Laszlo	0% (0/2)			-2			X, X	X	X
6. Tony	0% (0/3)	-1		-1		-1	X, X	X	X
7. Irina	0% (0/10)		-1	-10			X, X	X	X
8. Tamarin	0% (0/1)		-1				/, /	X	X
5. Jozsef	0% (0/2)		-1			-1	X, /	X	/

c) M1-Experimentgruppe

Lerner	mündlich						schriftlich			
	RKG	<i>dass</i>	<i>wenn</i>	<i>weil</i>	Sonstige K	Sonstige N	<i>bis</i> (n=1)	<i>dass</i> (n=2)	<i>wenn</i> (n=1)	<i>weil</i> (n=2)
1. Paolo	100% (11/11)	+4	+6		+1		/	X, X	X	/, /
2. Sophie	73% 11/15	+1	+3	+3, -3		+4, -1	X	X, X	X	X, X
3. Diana	86% (6/7)	+3, -1	+1	+2			X	X, X	X	X, X
4. Franca	33% (10/30)	+1, -4	+5, -1	+1, -13		+3, -2	X	X, X	X	X, /
5. Basel	25% (2/8)		+2, -4	-2			X	X, X	X	X, X
6. Alwin	0% (0/5)	-1		-4			X	X, X	X	X, X
7. Grazyna	13% (3/23)	+3, -7	-3	-9		-1	X	X, X	X	X, X

d) M1-Kontrollgruppe

Lerner	mündlich						schriftlich			
	RKG	<i>dass</i>	<i>wenn</i>	<i>weil</i>	Sonstige K	Sonstige N	<i>bis</i> (n=1)	<i>dass</i> (n=2)	<i>wenn</i> (n=1)	<i>weil</i> (n=2)
1. Pawlina	31% (5/16)	-3	+5, -2	-4		-2	X	X, X	X	X, X
2. Masako	20% (1/5)		+1, -1	-3			X	X, X	X	X, X
3. Fabienne	0% (0/14)	-1	-4	-5		-4	X	X, X	X	X, X
4. Edita	8% (1/12)	+1, -2	-2	-6		-1	X	X, X	X	X, X
5. Piotr	0% (0/5)		-5				/	X, X	/	X, X
6. Yelena	83% (5/6)		+2	+3, -1			X	X, X	X	X, X

In der Abbildung 7-17 ist zu erkennen, dass manche Lerner die Regel zwar in der schriftlichen Produktion anwenden können, in der mündlichen Produktion aber auch nach der Vermittlung noch große Schwierigkeiten mit der Anwendung der Regel haben. Dies ist besonders deutlich zu erkennen bei z.B. Justyna und Marie in der G3-Experimentgruppe, und Laszlo, Tony, Irina und Tamarin in der G3-Kontrollgruppe, Alwin in der M1-Experimentgruppe und Fabienne in der M1-Kontrollgruppe, die die Regel V-ENDE bei der mündlichen Produktion kein einziges Mal richtig anwenden konnten, aber im schriftlichen Test Nebensätze korrekt bilden konnten. Dies deutet darauf hin, dass diesen Lernern die Anwendung des vorhandenen Wissens hauptsächlich in der mündlichen Produktion Probleme bereitet.

Piotr in der M1-Kontrollgruppe ist ebenfalls ein Lerner, der zwar über das Wissen über die Wortstellungsregeln und vor allem die Nebensätze verfügt, aber es sowohl in der schriftlichen als auch mündlichen Produktion nicht zur Anwendung bringt. Beispielsweise konnte er keinen einzigen Nebensatz in Bezug auf *wenn* richtig bilden, weder in der schriftlichen noch in der mündlichen Produktion, aber beim introspektiven

Interview konnte er die richtige Reihenfolge für die Konjunktion *wenn* identifizieren (7-80):

- (7-80) INT: *Du kannst mir sagen/ Wie sollten Nebensätze aussehen?*
PIOTR: *Wie?*
INT: *Also welches Wort steht wo?*
PIOTR: *Was steht wo? Ach, was.*
INT: *Es gibt ja die Regel.*
PIOTR: *Hm Hm*
INT: *Etwas muss an der bestimmten Stelle stehen.*
PIOTR: *Verb steht und und und, Nominativ steht und und und.*
INT: *Genau, wo steht dann das Verb?*
PIOTR: *Das sind verschiedene.*
INT: *In Nebensätzen? WEIL- oder DASS- und WENN-Sätzen? Wo steht das Verb?*
PIOTR: *Zweite Platz, erste Platz oder auf Ende.*
INT: *Hm. Was würdest du für richtig halten. ICH KOMME ZU DIR WENN ICH ZEIT HABE, oder ICH KOMME ZU DIR WENN ICH HABE ZEIT, der erste Satz oder der zweite Satz?*
PIOTR: *Erste.*
INT: *Und im ersten Satz, wo steht das Verb?*
PIOTR: *Auf Ende. (M1-KG-Piotr-Intro-15-30)*

Piotr konnte die Regel V-ENDE für Nebensätze nicht von sich aus genau formulieren, sondern nur vage formulieren, insofern als es im Deutschen verschiedene Wortstellungen gibt, er war aber in der Lage, an den konkreten Beispielen, ohne zu zögern, den richtig gebildeten Satz zu identifizieren.

Es scheint aber, dass die Anwendung der Regel V-ENDE auch in der schriftlichen Produktion, wo der Lerner über einen zeitlichen Spielraum zur Aktivierung der Regel verfügt, nicht immer gelingt, wie z.B. bei Juri in der G3-Experimentalsgruppe und Antonio in der G3-Kontrollgruppe. Diese Lerner konnten im schriftlichen Test die Regel nicht korrekt anwenden, aber im mündlichen Test Nebensätze (teilweise) richtig bilden, so dass vermutet werden kann, dass sie eigentlich über das Regelwissen verfügen, es aber noch unstabil repräsentiert ist, so dass es vorkommen kann, dass der Lerner nicht immer sicher ist, welche Wortstellung eine bestimmte Konjunktion verlangt, wie z.B. bei Juri (7-81) und auch Paolo in der M1-Experimentalsgruppe (7-82). Nicht ausgeschlossen werden kann, dass sich diese Lerner in einer Phase befinden, in der die Anwendung von INVERSION automatisiert wird, so dass INVERSION übermäßig oft gebildet wird, wenn der Satz nicht mit dem Subjekt beginnt, sondern mit anderen Satzelementen wie mit einer Konjunktion. Die Sätze 7-83 und 7-84 von Antonio und Paolo im schriftlichen Test könnten dahingehend interpretiert werden, dass die Lerner durch die Voranstellung der Adverbien in einem Nebensatz die Entscheidung

treffen mussten, welche Regel hier angewendet werden soll, nämlich V-ENDE oder INVERSION, und sich dann offenbar für INVERSION entschieden haben:

(7-81) *Er will alle Leute einladen und eine große Pizza backen, **wenn feiert er** seinen Umzug. (G3-EG-Juri-ST-7)*

(7-82) *Ich fühle mich wohl in Bamberg, **weil ist Bamberg** für mich kein fremdes Land, sondern meine zweite Heimat. (M1-EG-Paolo-ST-11)*

(7-83) *Er will in ein Studentenwohnheim einziehen, **weil dort kann er** viele Freunde kennen lernen. (G3-KG-Antonio-ST-3)*

(7-84) *Das hat sie immer gemacht, **bis in diesem April bin ich** ausgezogen. (M1-EG-Paolo-ST-4)*

Bei einigen Lernern wie Jozsef in der G3-Kontrollgruppe (7-85) und Franca in der M1-Experimentsgruppe, die beim introspektiven Interview die Wortstellungsregel für Nebensätze explizit formulieren konnten, scheint die Anwendung der „SV“-Struktur so hochgradig automatisiert stattzufinden, dass sie sogar in der schriftlichen Produktion, die den Lernern zeitlichen Spielraum zur Aktivierung der Regel V-ENDE bietet, zur Anwendung kommt, bevor die Lerner überhaupt an die Regel V-ENDE denken konnten. So taucht die „SV“-Struktur hier nicht nur in den mündlichen Produktionsdaten, sondern auch in den schriftlichen Produktionsdaten auf (7-86, 7-87 und 7-88):

(7-85) *INT: Wir haben eigentlich Nebensätze gelernt. Die sind WEIL-Sätze, DASS-Sätze oder WENN-Sätze. Und was denkst du, wo steht das Verb in solchen Sätzen?
Jozsef: Am Ende. (G3-KG-Jozsef-Intro-1-2)*

(7-86) *Er will in ein Studentenwohnheim einziehen, **weil er kann** viele Freunde dort kennen lernen. (G3-KG-Jozsef-ST-3)*

(7-87) *Er hofft, **dass er kann** schon ab nächstem Semester in einem Studentenwohnheim wohnen. (G3-KG-Jozsef-ST-6)*

(7-88) *Ich fühle mich wohl in Bamberg, **weil Bamberg ist** für mich kein fremdes Land, sondern meine zweite Heimat. (M1-EG-Franca-ST-11)*

Die Fehler in Bezug auf V-ENDE in der schriftlichen Produktion bei Larissa in der G3-Kontrollgruppe und Mahi in der G3-Experimentsgruppe, die ebenfalls weder in der mündlichen Produktion noch in der schriftlichen Produktion Nebensätze regelkonform bilden konnten, scheinen dadurch verursacht worden zu sein, dass das relevante Wissen nicht vorhanden ist (7-89 und 7-90). Denn im introspektiven Interview konnten diese Lerner an konkreten Beispielen auch den richtig gebildeten Nebensatz nicht identifizieren:

(7-89) INT: Was würdest du sagen: ICH KANN HEUTE NICHT KOMMEN WEIL ICH HABE KEINE ZEIT oder WEIL ICH KEINE ZEIT HABE. Was wäre richtig? der erste Satz oder der zweite Satz?

LARISSA: Ich weiß nicht.

INT: Okay, in Ordnung.

LARISSA: Ich weiß es nur im Englisch. Im Deutsch habe ich vergessen.

(G3-KG-Larissa-Intro-3-6)

(7-90) INT: Wir haben Nebensätze gelernt, also DASS-Sätze oder WENN-Sätze oder WEIL-Sätze. Weißt du, wo das Verb in diesen Sätzen steht?

MAHI: Die Verb in zweite Position?

INT: Was würdest du für richtig halten ICH KANN HEUTE NICHT KOMMEN WEIL ICH HABE KEINE ZEIT. Ist es richtig? oder WEIL ICH KEINE ZEIT HABE.

MAHI: WEIL ICH HABE KEINE ZEIT (G3-EG-Mahi-Intro-1-4)

Die Tatsache, dass der Lerner trotz der expliziten Regelvermittlung das Wissen nicht erwerben konnte, könnte bei Mahi eventuell auf die unkonzentrierte Unterrichtsatmosphäre bei der Vermittlung in der G3-Experimentgruppe zurückgeführt werden. Bei Larissa ist es schwer ersichtlich, warum sie trotz der expliziten Vermittlung auch in einer sehr konzentrierten Unterrichtsatmosphäre das entsprechende Wissen nicht erwerben konnte.

Fazit der mündlichen und schriftlichen Analyse

Zur Analyse der mündlichen und schriftlichen Daten sowie der Daten aus dem introspektiven Interview kann zusammenfassend gesagt werden, dass die Lerner außer Mahi in der G3-Experimentgruppe und Larissa in der G3-Kontrollgruppe zum Zeitpunkt des mündlichen und schriftlichen Nachtestes über das Wissen über V-ENDE in impliziter oder expliziter Form verfügen. Es kommt in der schriftlichen Produktion nicht immer zur Anwendung, und auch in der mündlichen Produktion scheint seine Aktivierung vielen Lernern noch große Probleme zu bereiten. Dies bedeutet, dass die **Produktionsschwierigkeiten in Bezug auf Nebensätze** bei manchen Lernern eigentlich **auf der Ebene der Kontrolle angesiedelt** sind. Diese Feststellung bestätigen viele Lerner im introspektiven Interview, worauf anschließend ausführlicher eingegangen wird. Die introspektiven Interviewdaten geben ferner wichtige Hinweise darauf, warum die Anwendung von V-ENDE dem Lerner in der mündlichen Produktion möglicherweise große Probleme bereitet.

7.3.3 Introspektives Interview mit den Lernern

Bislang wurde versucht, Schwierigkeiten im Produktionsprozess in Bezug auf die Bildung deutscher Nebensätze zu identifizieren und die eventuell vollzogenen Veränderungen in der lernersprachlichen Entwicklung nach der Vermittlung anhand der mündlichen und schriftlichen Produktionsdaten durch Analyse sowohl auf der morphosyntaktischen als auch auf der sprachrhythmischen Ebene aufzuzeigen, d.h. die nicht direkt beobachtbaren kognitiven Prozesse und Veränderungen anhand der direkt beobachtbaren Produkte der vollzogenen kognitiven Prozesse zu rekonstruieren. Nun soll dieser Versuch des Rekonstruierens der dem Außenbeobachter nicht zugänglichen kognitiven Prozesse im Kopf der Lerner durch Einbeziehung der Perspektive des Lerners einen Schritt weiter fortgesetzt werden. So wurde den Lernern im Rahmen eines introspektiven Interviews die Möglichkeit gegeben, sich zu ihrem sprachlichen Verhalten bzw. zu ihrem Lernverhalten zu äußern.

Die so gewonnenen introspektiven Daten tragen nicht nur zur besseren Interpretation der erhobenen Produktionsdaten des Lerners bei, sondern zeigen auch, inwieweit die Umsetzung des in der vorliegenden Arbeit entwickelten Konzepts in der Praxis zur Vermittlung deutscher Nebensätze künftig verbessert werden könnte.

7.3.3.1 Erhebung der introspektiven Interviewdaten

Das introspektive Interview wurde im Anschluss an den schriftlichen Test mit jedem einzelnen Lerner durchgeführt. Es war zum Thema „Nebensätze im Deutschen“ wie in der Vorstudie der vorliegenden Arbeit (Lee (2004)) als **ein halb-offenes Interview** mit vorformulierten offenen Fragen konzipiert, wobei ein gewisser Spielraum in Bezug auf die Reihenfolge und die mögliche Vertiefung der einzelnen Fragen innerhalb eines groben Rahmens bestand.

Im Zentrum des introspektiven Interviews standen, wie die Abbildung 7-18 zeigt, Themen wie Lernschwierigkeit (Verstehen und Behalten der Regel V-ENDE) und Produktionsschwierigkeit, besonders in mündlichen Kommunikationssituationen, zu denen die Lerner über ihre Lernerfahrungen, Selbstbeobachtungen und subjektive Theorien formulieren konnten. Um zu überprüfen, ob das entsprechende Regelwissen beim Lerner vorhanden war, wurden zu Beginn des Interviews auch Fragen dazu gestellt, wie deutsche Nebensätze in Bezug auf die Verbstellung gebildet werden.

Den Lernern in den Experimentgruppen, bei denen Nebensätze zusammen mit der Sprachrhythmik durch Pausierung vermittelt wurden, wurden neben diesen Fragen zusätzlich Fragen dazu gestellt, ob sie sich an die Besonderheiten in der Vermittlung erinnern konnten, wie sie die Vermittlung der Sprachrhythmik durch Pausierung empfunden haben, und welche Erfahrung sie damit in Kommunikationssituationen im Alltag gemacht haben. Dazu wurde ein kleiner Test (Frage 3) in der Abbildung 7-18 durchgeführt, in dem der Lerner die vermittelte Pausenstellung in einem vorformulierten Nebensatz identifizieren soll, wodurch festgestellt werden konnte, ob der Lerner die Pausenregel als Wissen erworben hat oder nicht. Diese Information ist insofern relevant, als sie die Einschätzung darüber ermöglicht, ob ein möglicherweise erzielter Fortschritt wirklich auf das Vorhandensein des Wissens über Sprachrhythmik durch Vermittlung zurückzuführen ist, und wo im Falle eines ausgebliebenen Fortschritts möglicherweise das Problem hinsichtlich der Sprachrhythmik liegt, ob auf der Ebene des Wissens (das Wissen über die Sprachrhythmik ist nicht vorhanden) oder auf der Ebene der Anwendung (das Wissen über die Sprachrhythmik ist zwar vorhanden, kommt aber nicht zur Anwendung.). Die Ergebnisse dieses Tests wurden bereits in der Abbildung 7-12 präsentiert und diskutiert.

Abbildung 7-18 Vorbereitete Fragen für die introspektiven Interviews mit den Lernern

- (1) Wir haben Nebensätze gelernt, also DASS-Sätze oder WENN-Sätze oder WEIL-Sätze. Weißt du, wo das Verb in diesen Sätzen steht?
- (2) Wie findest du deutsche Nebensätze (WEIL, DASS, WENN...) zum Lernen oder beim Sprechen?

Zusätzlich nur für die Lerner in den Experimentgruppen

- (3) Wir haben deutsche Nebensätze im Unterricht zusammen mit den Pausenregeln gelernt. Kannst du dich erinnern, wo eine Pause im Nebensatz vorkommt? /weißt du was wir damals gelernt haben?

Ich fahre oft an den Strand, wenn (A) das Wetter (B) schön warm ist.

- (4) Hast du versucht, im Alltag diese Regel anzuwenden, wenn du mit anderen Leuten Deutsch gesprochen hast?
- (5) Haben dir diese Regeln dann geholfen?

Das Interview wurde auf Deutsch durchgeführt, dauerte bei jedem einzelnen Lerner etwa 5 - 10 Minuten und wurde mit einem Aufnahmegerät aufgenommen. Das aufgenommene Interview wurde zur Analyse **transkribiert**. Die Transkription wurde sprachlich nicht korrigiert, sondern in der ursprünglichen Form belassen. Normabweichende lernersprachliche Äußerungen wurden nicht verbessert und Sprechpausen, Hörsignale wie „hm hm“ und „äh“, modularische Phänomene wie Lachen usw. bei der Transkription nicht genauer berücksichtigt, weil in diesen Interviews die inhaltlichen Aspekte der Aussagen der Lerner im Zentrum standen. Außerdem wurde statt der Partiturform das einzeilige Transkriptionsverfahren gewählt, da der Turn-Wechsel in einem Interview anders als in einer freien Konversation vom Interviewer einigermaßen explizit geregelt wird und somit eine einzeilige Transkription unproblematisch ist. Zur Transkription siehe Anhang 7.

7.3.3.2 Analyse der introspektiven Interviewdaten

a) Einstellungen der Lerner zum Lernen und Anwenden deutscher Nebensätze

Zum Interviewthema „Lernen und Anwenden von Nebensätzen“ gaben lediglich zwei Lerner (und zwar Antonio und Laszlo in der G3-Kontrollgruppe) an, dass sie kein großes Problem beim Lernen (Regel verstehen und merken) und beim Anwenden von Nebensätzen in der schriftlichen Produktion haben. Die in Bezug auf die mündliche Produktion erhobenen Daten bestätigen dies allerdings im Grunde nicht, denn der Regelanwendungskorrektheitsgrad, wie er bereits in der Abbildung 7-10 präsentiert wurde, liegt bei Antonio beim Vor- und Nachtest lediglich bei 40% und bei Laszlo sogar bei 0%. Probleme beim Lernen (Verstehen und Behalten der Regel) in Bezug auf Nebensätze scheinen, wie bereits im vorigen Kapitel diskutiert wurde, lediglich nur einige wenige Lerner wie z.B. Mahi in der G3-Experimentsgruppe und Larissa in der G3-Kontrollgruppe zu haben, da sie angaben, dass sie die Regel vergessen haben, und auch in konkreten Beispielen den korrekt gebildeten Nebensatz nicht identifizieren konnten.

Von manchen Lernern sowohl in den G3-Gruppen als auch in den M1-Gruppen wurden **Nebensätze** aber als **zum Lernen „einfach“** (Kostas in 7-92) oder verständlich (Masako in 7-94), bei der schriftlichen Anwendung als „ziemlich einfach“ (Juri in 7-91), „nicht so schwer“ (Pawlina in 7-93) oder als eher unproblematisch (Masako in 7-94) empfunden, während sie **bei der mündlichen Anwendung** von Lernern **als**

„**Problem**“ (Juri in 7-91), „viele viele Probleme“ (Masako in 7-94) oder mit „Fehlern“ verbunden (Masako in 7-94) beschrieben und somit als „schwierig“ (Kostas in 7-92) empfunden werden. Solche Lerner konnten wie Juri (7-91) die Regel in Bezug auf Verbstellung aber ohne große Probleme beschreiben:

(7-91) JURI: Nebensatz, das Verb steht hauptsächlich am Ende.

[...]

INT: Okay, ja. Dann wie findest du überhaupt Nebensätze zum Lernen und beim Sprechen? Ist das einfach? Ist das schwierig? Oder machst du Fehler? Oder kannst du einfach so ganz gut sprechen?

JURI: Für die Sprach[das Sprechen] das ist sehr sehr kompliziert für mich, aber zum Beispiel bei beim Schreiben das ist ziemlich einfach.

INT: Beim Sprechen?

JURI: Das ist Problem. (G3-EG-Juri-Intro-6-14)

(7-92) KOSTAS: Ja, so zum Lernen ist einfach. Das ist wirklich einfach, aber [es] ist schwierig, wenn ich mich Deutsch sprechen, und ich denke ist praktisch/ ich muss jeden Tag mehr Deutsch zum praktisch zum praktisch[ich muss jeden Tag mehr deutsch üben] (G3-KG-Kostas-Intro-4)

(7-93) PAWLINA: Manchmal problematisch. Wenn ich schreibe, das ist nicht so schwer, aber wenn ich muss sagen, mache ich so Fehler. (M1-KG-Pawlina-Intro-2)

(7-94) MASA KO: Ja, ich kann Grammatik verstehen. Wenn ich schreibe, gibt es weniger Probleme, aber wenn ich spreche, viele viele Problems. (M1-KG-Masako-Intro-2)

Einige Lerner, z. B. Justyna (7-95), Antonella (7-96) und Irina (7-97) begründen ihre Lern- und Produktionsschwierigkeiten der Nebensätze mit den Unterschieden zwischen der L1 oder der aktuell intensiv genutzten L2 (Englisch) und der Zielsprache (Deutsch):

(7-95) INT: Genau, du weißt das, aber wie findest du das zu lernen? Ist das einfach oder schwierig oder/

JUSTYNA: Für mich das ist schwer. Wir haben andere andere ja, so das ist schwer. (G3-EG-Justyna-Intro-5-6)

(7-96) ANTONELLA: Zu Lernen, wenn ich schreibe, das einfach ist, aber wenn ich spreche, dann ich kann nicht benutzen. Für mich ist das schwer, weil in Italien gibt es [diese Wortstellung] nicht. (G3-EG-Antonella-Intro-8)

(7-97) IRINA: Ne, natürlich nicht, nicht immer, und ich studiere Englisch[in der englischen Sprache] und dann ist sehr schwer, wenn ich Deutsch angefangen sprache. Also das ist schwer (G3-KG-Irina-Intro-8)

Bei manchen Lernern scheint das Problem aber in der **Aktivierung des vorhandenen Wissen** zu liegen. Die Anwendung der Regel ist **noch sehr kontrolliert**. Die Lerner können also die Regel „nicht spontan“ anwenden (Franca in 7-98) und müssen, wenn es um die Anwendung der Regel geht, „immer überlegen“ (Tina in 7-99 und Sophie in 7-100). In der schriftlichen Produktion, wo die Lerner mehr zeitlichen Spielraum haben,

stellt dies kein großes Problem dar (Franca in 7-98 und Yelena in 7-101). Beim Sprechen, wo nicht viel Zeit zum Erinnern oder Denken an die Regel bleibt, kommt es dann nicht mehr zur Anwendung. Diese Situation in der mündlichen Kommunikation verschlimmert sich, da sich die Lerner oft unter Zeitdruck gesetzt fühlen, so dass sie „schneller“ sprechen als sonst, wenn sie mit anderen sprechen (Franca in 7-98 und Fabienne in 7-102). Probleme bei der Aktivierung des vorhandenen Wissens führen dann zu fehlerhaften Äußerungen. So wird die Bildung von Nebensätzen in der mündlichen Anwendung von den Lernern als problematisch, schwierig oder sogar „am schwierigsten“ (Edita: 7-103) empfunden.

(7-98) *FRANCA: Aber wenn wir sprechen, haben wir viele Probleme, um das zu/ nicht zu erinnern. Das ist, ich glaube, das einzigste Problem, weil wenn wir ein Nebensatz schreiben, haben wir kein Probleme, weil wir schreiben. Wir haben viel Zeit, um das zu denken und wissen, wo die Subjekt und das Verb stehen muss. Aber wenn wir sprechen, normalerweise müssen wir mit eine andere Person uns verhalten[unterhalten]. So wir haben nicht viel Zeit, und wir wollen nicht, dass die andere Person wartet uns. So wir sprechen bisschen schneller. Ja, wir machen viele Fehler und auch mit Nebensätze.*

[...]

Normalerweise ich sage die Position der Verbe ist nicht richtig, nicht am Ende der Satz, aber nach der Subjekt, und ich weiß, dass es nicht richtig ist. Es ist nicht spontan für mich, der Verb am Ende der Satz sagen. Ich mache diese Fehler. (M1-EG-Franca-Intro-4-6)

(7-99) *TINA: Lernen ja. Es geht, okay, aber ich muss immer denken, wo die die der Verb ist in der Satz, und ja ja es war okay. Ich mag Grammatik nicht, aber ich soll das lernen. (G3-EG-Tina-Intro-2)*

(7-100) *SOPHIE: Ich finde das einfach, wenn das geschrieben ist. Aber wenn man das benutzen muss, ist es ganz schwieriger. Ich muss immer überlegen und oft ich überlege über diese Satz nicht und ich mache viele Fehler mit dem Satz, wenn ich spreche. (M1-EG-Sophie-Intro-2)*

(7-101) *YELENA: Ne, aber wenn ich schreibe, habe ich viel Zeit zu überlegen, aber wenn ich spreche, dann das ist schwieriger. (M1-KG-Yelena-Intro-10)*

(7-102) *FABIENNE: Ja, ich probiere, ein bisschen schnell zu sprechen, ((XXX)) siehst du? Nein, nicht eine Stunde pro Satz. Also mit anderen Leuten ist es immer schwer. Ja. Ich mache viele Fehler. (M1-KG-Fabienne-Intro-22)*

(7-103) *INT: Ja, genau. Und wie findest du die deutschen Nebensätze zum Lernen und vor allem beim Sprechen?*

EDITA: Ganz kompliziert, weil ich erinnere mich nie, wo muss ich Verben stellen, am Anfang oder am Ende. Das ist am schwierigste, wenn ich spreche.

INT: Dann weißt du eigentlich die Regel?

EDITA: Ja, die Regel ich weiß. Zum Beispiel WENN DASS, dann das Verb am Ende. Aber wenn ich spreche, dann vergesse ich alles. (M1-KG-Edita-Intro-3-6)

Oder **die Anwendung der Regel** wird einfach **vergessen** (Diana in 7-104, Ewa in 7-105 und Jozsef in 7-106). Dies kann, wie im Kapitel 6.2.1. bereits diskutiert wurde, daran liegen, dass es sich bei der Anwendung der Regel V-ENDE eigentlich um eine rein formale Markierung der Nebensätze handelt, da die Nebensätze als solche bereits am Anfang des Nebensatzes durch Realisierung der Konjunktion semantisch realisiert werden:

(7-104) *DIANA: Ja, das ist sehr gute Frage. Zum Lernen das ist ganz einfach. Wenn ich schreibe das, mache ich nicht so viele Fehler, aber wenn ich spreche, mache ich viele Fehler, weil ich immer vergesse. (M1-EG-Diana-Intro-4)*

(7-105) *EWA: Ich finde, dass ich kann diese/ das diese Regel kann, aber wenn ich zum Beispiel spreche, ich sehr oft vergesse. (G3-EG-Ewa-Intro-7)*

(7-106) *Jozsef: Nicht immer, nicht immer, aber ich habe das in meine Kopf und ich versuche diese Wort am Ende am Ende sagen. Aber manchmal ich vergesse. (G3-KG-Jozsef-Intro-12)*

Neben der kontrollierten Verarbeitungsweise bei der Regelanwendung, dem Zeitdruck und dem redundanten Charakter der Regel scheinen **Ausdrucksprobleme**, wie Fabienne (7-107) angibt, die Aktivierung des vorhandenen Wissens stark zu erschweren. Da es bei den Lernern in einer Kommunikationssituation in erster Linie darum geht, sich zu verständigen, konzentrieren sie sich auf die inhaltliche Ebene der Mitteilung. Angesichts der begrenzten kognitiven Kapazität der Lerner bleibt in Fällen, wo sogar die Aktivierung der Wörter, die zur Formulierung der inhaltlichen Ebene der Mitteilung kontrolliert verläuft, vermutlich keine Kapazität mehr übrig für die Aktivierung des vorhandenen grammatischen Wissens, wenn dessen Aktivierung auch kontrolliert verläuft. Dies ist umso wahrscheinlicher, wenn sich der Lerner in einer nicht fortgeschrittenen Phase der Sprachentwicklung befindet:

(7-107) *FABIENNE: Aber das ist schon schwer eine Satz zu machen, meine Wort zu finden. Die Wichtigste für mich jetzt ist, was ich wolle zu sagen, wenn die andere/ Verstehst du, was ich sage? Ich will sagen, das ist meine Ziel jetzt. (M1-KG-Fabienne-Intro-16)*

In der mündlichen Produktion, in der den Lernern, wie oben beschrieben, die Aktivierung der Regel nicht gelingt, produzieren sie, wie Antonella (7-108), Fabienne (7-109), Edita (7-110) und Masako (7-111) äußern, oft abweichende Strukturen, die hauptsächlich die „SV“-Struktur enthalten. Die „**SV**“-**Struktur** ist in der Tat **der am meisten produzierte Abweichtungstyp** in der Analyse der mündlichen Produktionsdaten im vorigen Kapitel. Also sind sich die Lerner ihrer eigenen Fehler in der mündlichen Produktion bewusst:

- (7-108) *INT: Okay, dann also welche Fehler machst du dann oft?*
ANTONELLA: Ich nehme das Verb und danach das Subjekt: ICH KANN NICHT KOMMEN WEIL ICH EIN TERMIN HABE. Nein, ich sage: WEIL ICH HABE EIN TERMIN (G3-EG-Antonell-Intro-9-10)
- (7-109) *FABIENNE: Bis jetzt, wenn ich spreche, ich sage alles Wort: WENN SIE KOMMEN. Ich mache eine große Mischung. Manchmal ich weiß, dass ich muss das Verb am Ende ((XXX)).(M1-KG-Fabienne-Intro-14)*
- (7-110) *EDITA: Dann stelle ich das Verb am Anfang, zum Beispiel DASS ICH MACHE, nicht sondern[aber nicht]: DASS ICH ((XXX)) MACHE. Das Verb kommt immer am Anfang. (M1-KG-Edita-Intro-8)*
- (7-111) *MASAKO: Verb immer am Ende. Im Nebensatz ist das Verb immer am Ende. Aber wenn ich spreche, vergesse ich alles. Grammatik, ja ich kann verstehen Grammatik, aber wenn ich spreche, zum Beispiel Verb ist dritte Platz: WENN ICH Verb so. Das ist nicht schön. Ja, ich weiß, aber andere Kollegen deutsche Leute kann verstehen, was ich möchte sagen. Aber niemand korrigieren. Das ist Problem. Ja, ich weiß, aber das ist schwer. Das ist Nebensatz, und Verb ist am Ende, ich weiß, aber ja schwer zu sprechen. (M1-KG-Masako-Intro4)*

Wie bereits in der Vorstudie der vorliegenden Arbeit festgestellt wurde (Kapitel 4.2), geben Lerner wie z.B. Basel (7-112) als Grund dafür an, warum **Englisch leichter** zu lernen ist als Deutsch, dass **das Verb und das Subjekt im Englischen immer zusammen bleiben**, während in deutschen Nebensätzen alle anderen Satzglieder zwischen diesen Satzgliedern vorkommen. Solche Äußerungen zeigen, wie eng das Subjekt und das Verb bei den Lernern in der Verarbeitung bei der mündlichen Produktion beim Deutschlernen verbunden sind, und dass die Trennung dieser Einheit zur Verarbeitung ungünstig ist. Daher werden Strukturen, in denen die „SV“-Einheit nicht gestört wird, als „normale Regel“ wie bei Alwin (7-114) bezeichnet, und alle anderen Strukturen wie z.B. V-ENDE, in der die „SV“-Einheit gestört wird, als „Umdrehung“ wie bei Pawlina (7-115) empfunden. Dies zeigt deutlich, dass die „SV“-Struktur bei den Lernern in der mentalen Grammatik als **Dreh- und Angelpunkt aller weiteren Wortstellungsregeln** repräsentiert ist:

- (7-112) *BASEL: Okay, diese Konzept, dass die Verb kommt immer am Ende im Satz, das ist neu für mich. Das ist die Problem. Weil normalerweise ich denke ja wie Englisch. Auf Englisch ist immer Subjekt und Verb sind zusammen. Aber in Deutsch kommt/ im Nebensatz kommt die Verb am Ende, und alle kommt zwischen Subjekt und Verb. Das ist ein bisschen anders, aber ich glaube, jetzt ich verstehe das gut.*

[...]

BASEL: Nein, nein, beim Sprechen viel Mal spreche ich alles auf Englisch. Ich spreche meistens auf Englisch. So wann ich spreche auf Deutsch, dann er[das Verb] kommt automatisch. Aber ich versuche oft, dass ich spreche Sache in richtige Reihenfolge. (M1-EG-Basel-Intro-4-6)

(7-113) INT: Genau. Und wie findest du diese Regel, diese Pausenregel? Wir haben ja Nebensätze mit dieser Pausenregel zusammen gelernt. Hat diese Pausenregel dir geholfen?

FRANCA: Ja, das hat mir ein bisschen geholfen, aber nicht immer. Weil das Problem ist immer das Selbe. Wenn ich mit anderer Person spreche, ich versuche nicht viel Pause machen. So ich spreche und ich mache keine Pause, und dann kommt der Verb. (M1-EG-Franca-Intro-15-16)

(7-114) INT: Welchen Fehler machst du? Wie sieht der Fehler aus? Also die Regel ist das Verb am Ende, aber wenn du da son Fehler machst, wie sprichst du?

ALWIN: Ich glaube, ich muss[kann] nur normale Regel sprechen. (M1-EG-Alwin-Intro-21-22)

(7-115) INT: Welchen Fehler machst du?

PAWLINA: Ich mache normal[normalerweise] nicht mit diese Umdrehung. Also kann ich zum Beispiel DASS ICH HABE GEFUNDEN ETWAS ja. (M1-KG-Pawlina-Intro-21-22)

Die obigen Äußerungen von Basel (7-112) und Franca (7-113) zeigen ferner, dass das Verb automatisch aktiviert wird („Das Verb kommt automatisch.“), was vermutlich durch die enge Verbindung zwischen Subjekt und Verb verursacht wird. Dies bedeutet, dass das Problem bei der Anwendung der Regel V-ENDE nicht nur auf Aktivierungsschwierigkeiten der Regel beruht, sondern auch auf **der automatischen Aktivierung des Verbs nach dem Subjekt**.

Angesichts der obigen Analyse scheinen die Probleme in Bezug auf deutsche Nebensätze in der mündlichen Produktion also bei manchen Lernern nicht so sehr im Lernen bzw. Verstehen der Regel zu liegen, sondern in der Anwendung der Regel, genau gesagt, in der Aktivierung der Regel aufgrund der kontrolliert verlaufenden Verarbeitungsweise. Angesichts von Zeitdruck in der mündlichen Produktion wird die Schwierigkeit bei der Regelaktivierung noch verstärkt durch den redundanten Charakter der Regel V-ENDE und die lexikalisch und möglicherweise konzeptuell bedingte kognitive Überforderung im Produktionsprozess. Hinzu kommt noch das Problem, dass das Verb nach dem Subjekt oft fast automatisch aktiviert wird, so dass den Lernern im entscheidenden Moment in der Formulierungsphase eines Nebensatzes, nämlich nach dem Subjekt, kaum Zeit zur Regelaktivierung übrig bleibt. Solche Probleme scheinen sich auch auf fortgeschrittenem Niveau (z.B. bei den M1-Gruppen) noch zu halten. Der vom Lerner vorgenommene Vergleich der Wortstellungen zwischen dem Englischen und Deutschen scheint darauf zu deuten, dass Subjekt und Verb in der Verarbeitung in einer besonders engen Beziehung zueinander zu stehen. Ferner ist aus der vom Lerner vorgenommenen Regelbeschreibung abzulesen, dass die „SV-“-Struktur beim Lerner

den Ausgangspunkt für alle anderen Wortstellungsregeln darstellt. So kann vermutet werden, dass die automatische Aktivierung des Verbs nach dem Subjekt durch die enge Beziehung zwischen dem Subjekt und dem Verb verursacht wird. In der vorliegenden Arbeit wurde die Entstehung dieser engen Beziehung, wie im Kapitel 5 ausführlich dargestellt wurde, auf das SV-Kongruenzphänomen im Deutschen zurückgeführt.

b) Einstellungen der Lerner zur Vermittlung der Sprachrhythmik (Pausenregel) und deren Anwendung

Um den oben festgestellten Regelaktivierungs- und Anwendungsproblemen entgegenzuwirken, wurde die Sprachrhythmik durch Pausierung nach dem Subjekt als Produktionsstrategie in den Experimentgruppen vermittelt. In der Tat haben einige Lerner, vor allem Tina und Juri in der G3-Experimentgruppe sowie Paolo, Sophie und Diana in der M1-Experimentgruppe, wie bereits in der Analyse der mündlichen Produktionsdaten gezeigt wurde, deutliche bis bemerkenswerte Fortschritte erzielt. Beim Interview haben diese Lerner geäußert, dass die Pausenregel für sie hilfreich war. Mit Hilfe der Pausenregel konnte z.B. Sophie (7-116) sich besser an die Wortstellungsregel erinnern bzw. vergessen weniger, dass das Verb am Ende des Satzes stehen muss. Tina (7-117) wendet die Pausenregel im Alltag an und gewinnt so insgesamt Zeit bei der Formulierung. Dies kann dahingehend interpretiert werden, dass **der Einsatz der Pause als Produktionsstrategie** bei diesen Lernern in einer noch stark kontrolliert verlaufenden Verarbeitung in der mündlichen Produktion **eine Hilfe zur Aktivierung der Regel** geleistet hat, deren Aktivierung dem Lerner aufgrund der redundanten Charakter der Regel ansonsten oft nicht gelungen ist. Paolo (7-118) aus der M1-Experimentgruppe stellte ferner fest, dass **seine Gesprächspartner ihn besser verstehen**, wenn er die Pausenregel beachtet. Bei Paolo ist zu vermuten, dass das positive Feedback seitens der Kursleiterin bei der Vermittlung der Pausenregel ihn dazu motiviert hat, die Pausenregel in der Alltagskommunikationssituation zu praktizieren. Wie bereits erwähnt wurde, hat die Kursleiterin Paolo in der Einübungsphase der Vermittlung gelobt und wies darauf hin, dass sogar sein starker italienischer Akzent verschwindet, wenn er an der richtigen Stelle eine Pause einlegt:

(7-116) *INT: Okay, dann haben diese Pausenregel dir geholfen?*

SOPHIE: Ja, ja, wirklich. Ja wenn wir diese Pausen machen, vergessen wir ganz weniger, dass das Verb am Ende sein muss. (M1-EG-Sophie-Intro-9-10)

- (7-117) INT: [...] Wie findest du diese Pausenregel? Haben dir diese Regeln geholfen?
 TINA: Ja, geholfen. Auf Englisch wir machen ein Pause nach der Konjunktion, aber in Deutschland ich muss Denken[Gedanken] übersetzen. Es gab Zeit für mich etwas zu denken, was soll ich sagen.
 INT: Okay, dann hast du auch im Alltag versucht, also wenn du mit anderen Leuten Deutsch gesprochen hast, diese Pausenregel anzuwenden, zu benutzen? Hast du das auch versucht?
 TINA: Ja, ich habe/ Ich habe probiert
 INT: Hat das dann funktioniert? Oder/
 TINA: Ja, ja, wann ich erinnere. Es hat funktioniert. (G3-EG-Tina-Intro-7-12)
- (7-118) PAOLO: In dieser Unterricht erinnere ich, dass wir Nebensätze gelernt haben. Insbesondere die Stellung der verschiedene Teile der Satz und auch die Wichtigkeit der Pause nach der Subjekt in der Nebensatz.
 INT: Dann wie findest du diese Pausenregeln? Haben sie dir geholfen? Oder/
 PAOLO: Ich muss daran immer denken. Es ist ein bisschen schwierig, wenn du sprichst, diese Pause zu erinnern. Die Italiener sind so gewohnt, so schnell zu sprechen. Wir machen diese Pause gar nicht. Aber die Regel sind natürlich alle so unterschiedlich. Wir sind gezwungen, diese Pause zu machen. Am Ende ist es nicht so schwierig. Ein bisschen schwierig am Anfang, aber am Ende nicht mehr.
 INT: Dann wie denkst du. Bevor du die Pausenregel gelernt hast und nachdem du die Pausenregel gelernt hast, wenn du Deutsch sprichst, merkst du auch Unterschiede? Kannst du Nebensätze besser sprechen? Oder ist das gleich geblieben?
 PAOLO: Ich kann sagen, dass ich gemerkt habe, dass die deutsche Leute mit diese Pause mir besser verstehen. Ohne Pause meine deutsche Sprachstil so ((XXX)). Deswegen hatte ich gelernt, dass ich langsamer sprechen und diese Pause machen muss. Und ich denke, dass mit dieser Pause meine Deutsch ein bisschen verbessert ist. (M1-EG-Paolo-Intro-10-14)

Die Feststellung von Paolo (7-118), dass deutsche Muttersprachler im Falle der Anwendung der Pausenregel ihn besser verstehen, kann dahingehend interpretiert werden, dass die durch die Pause entstehende Rhythmik dem Gesprächspartner deutlich signalisiert, dass es sich um einen Nebensatz handelt, was den Verstehensprozess des Hörers erleichtert. Ferner sind Sprechpausen nicht nur für die Sprachproduktion, z.B. für die semantische oder syntaktische Planung relevant, sondern auch für die Sprachverarbeitung bei der Sprachrezeption. Es ist davon auszugehen, dass die Sprechpausen, die vom Sprecher bei der syntaktischen Planung genutzt werden, beim Hörer dazu dienen, das Gehörte zu dekodieren. So wird der Verstehensprozess stark erschwert, wenn etwas bereits Vorformuliertes schnell vorgelesen wird, weil beim Vorlesen eines vorformulierten Textes dann nicht die Pausen entstehen, die beim Sprecher in der Online-Verarbeitung zur Planung notwendigerweise benötigt werden¹⁴⁹.

¹⁴⁹ Zu spekulieren ist, dass der Dekodierungsprozess keine völlig andere Art Verarbeitung darstellt als der Enkodierungsprozess. Wie in der Neurologie in Bezug auf „Spiegelneurone“ (vgl. Rizzolatti & Sinigaglia (2008)) entdeckt worden ist, nimmt man bei der Beobachtung einer Handlung oder eines Vorgangs nicht

Es scheint aber, dass der Lerner nicht immer **die vermittelte Pausenregel** anwendet, sondern **je nach Gesprächssituation bzw. Gesprächspartner unterschiedlich anwendet**. So setzt Paolo (7-119) die Pausen tatsächlich gezielt als Produktionsstrategie ein in einer Kommunikationssituation, in der es um ein inhaltlich anspruchsvolles Thema geht, und versucht auf diese Weise sich den Produktionsprozess zu erleichtern, wohingegen er die Pausenregel nicht anwendet, wenn er sich mit anderen Deutschlernern, z.B. Erasmus-Programmstudierenden im M1-Kurs, unterhält. So scheint er in einer Gesprächssituation mit einem anderen L2-Lerner weniger auf die Korrektheit zu achten, weil er der Meinung ist, dass die Kommunikation den L2-Lernern meistens gelingt, auch wenn die Äußerungen nicht völlig korrekt sind, im Gegensatz zum Gespräch mit deutschen Muttersprachlern¹⁵⁰:

(7-119) INT: *Dann im Alltag hast du versucht diese Pausenregel anzuwenden, wenn du mit Deutschen gesprochen hast?*

PAOLO: *Es kommt auf der Gespräche an, wenn der Argumente ein bisschen schwierig sind, muss ich sehr sehr langsam sein. Okay, dann ich mache diese Pause, aber wenn ich mit Erasmus-Leute spreche, mache ich diese Pause nicht, weil ich weiß, dass sie mir besser als Deutsche verstehen können. Ich weiß es nicht, wie es möglich ist. Ja, deutsche Leute verstehen mir schlechter als die Erasmus-Leute. (M1-EG-Paolo-Intro-15-16)*

Bei Sophie (7-120) und Diana (7-121) ist es im Vergleich zu Paolo (7-119) genau umgekehrt. Sie nehmen sich mehr Zeit und setzen die Pausenregel gerade dann ein, wenn sie sich mit anderen L2-Lernern unterhalten, während sie versuchen, eher schnell

nur passiv diese Handlung wahr, sondern vollzieht die beobachtete Handlung oder den beobachteten Vorgang im eigenen Gehirn aktiv mit. Die Neurone des Beobachters bilden diese Handlung oder Vorgang ab (daher „Spiegelneurone“), d.h. der Beobachter ist in seiner neuronalen Aktivität auch selbst derjenige, der diese Handlung oder diesen Vorgang durchführt. In den Sprachverarbeitungsbereich übertragen könnte dies dann bedeuten, dass nicht nur der Sprecher, sondern auch der Hörer bis zu einem gewissen Grad am Produktionsprozess aktiv beteiligt ist. Dies könnte zum Teil daran erkannt werden, dass der Gesprächspartner auf Grundlage seines vorhandenen Sprachwissens dem Sprecher helfen kann, wenn der Sprecher bei der Suche nach einem bestimmten Wort in Schwierigkeiten gerät, oder der Hörer kann schon sagen, was der Sprecher zu sagen beabsichtigt, noch bevor der Sprecher seine Äußerung zu Ende durchgeführt hat, wenn der Verarbeitungsprozess beim Hörer schneller verläuft als beim Sprecher. Ferner kann der Hörer oftmals verstehen, was eigentlich vom Sprecher zu sagen beabsichtigt wurde, auch wenn sich der Sprecher verspricht. Die Erwartung des Hörers kann dann in gewissem Sinne als eine Konsequenz seines aktiven Produktionsprozesses im Gehirn verstanden werden. In einer Kommunikation mit einem L2-Lerner wird der Verstehensprozess eines Muttersprachlers manchmal erschwert, weil der aus verschiedenen Gründen anders verlaufende Enkodierungsprozess bei einem L2-Lerner dem Muttersprachlergesprächspartner oft wenig Spielraum zur Gestaltung eines aktiven Enkodierungs- bzw. Dekodierungsprozesses gewährleistet. Dies ist selbst dann der Fall, wenn der L2-Lerner eine grammatisch korrekte Äußerung bildet, aber mit starkem Akzent (z.B. abweichender Sprachrhythmik) spricht. Der Verstehensprozess (bzw. Produktionsprozess im Sinne von Aktivitäten der Spiegelneuronen) könnte dann noch stärker beeinträchtigt sein, wenn der L2-Lerner ganz schnell spricht.

¹⁵⁰ Es kann spekuliert werden, dass sich L2-Lerner in Gesprächssituationen viel mehr am Kontext orientieren als an der sprachlichen Form selbst, während die sprachliche Form für Muttersprachler im Verstehensprozess doch eine größere Rolle spielt.

zu sprechen, wenn sie mit Muttersprachlern reden, weil sie sich stark unter Zeitdruck gesetzt fühlen. Beispielsweise hat Diana (7-121) die vermittelte Pausenregel, anders als im Unterricht oder nach dem Unterricht im Gespräch mit anderen L2-Lernern, in der Alltagskommunikation nicht konsequent angewendet, weil sie es vermeiden wollte, die Geduld der Muttersprachler durch langsames Sprechen zu sehr zu strapazieren. So kann sie auch die Pausenregel, die zur Aktivierung der eigentlichen Wortstellungsregel dient, nicht aktivieren, wenn sie versucht, schnell zu sprechen:

(7-120) INT: Hast du versucht im Alltag, wenn du Deutsch gesprochen hast, diese Regel anzuwenden?

SOPHIE: Ich probiere manchmal, aber nicht immer. Wenn ich mit Erasmus-Studenten bin, nehme ich mehr Zeit, um zu sprechen, aber wenn ich mit Deutschen bin, überlege ich weniger, weil sie ganz schnell sprechen, und ich will auch schneller sprechen. (M1-EG-Sophie-Intro-7-8)

(7-121) INT: Wie findest du diese Pausenregel? War das für dich hilfreich beim Lernen? Oder hat dir die Regel geholfen beim Sprechen? Oder/

DIANA: Ja, am Anfang vielleicht das hat mir geholfen, aber wenn ich schnell und viel spreche, das vergesse ich immer. Ich denke, das braucht viel Praxis.

INT: Okay, aber am Anfang, als du das dann ausprobiert hast, hat das funktioniert.

DIANA: Ja, wir haben nach dem Unterricht zusammen gesprochen, und wir haben immer WENN ICH ((Pause)) und dann wir haben ((XXX)).

INT: Okay, dann hast du mal versucht im Alltag, wenn du mit anderen Leuten Deutsch gesprochen hast, diese Pausenregel anzuwenden, zu benutzen?

DIANA: Ja, wenn ich mit zum Beispiel Erasmusstudenten spreche, kann ich das benutzen, aber zum Beispiel wenn ich spreche mit meinen deutschen Mitbewohnerinnen, ich kann nicht jedes Mal WENN ICH ((Pause)) und dann ICH DENKE. Das ist dann ein bisschen langweilig und so. Du denkst so lange. (M1-EG-Diana-Intro-15-20)

Die **negative Einstellung** von Diana (7-121) **gegenüber Sprechpausen** teilen weitere Lerner, z. B. Basel (7-122) und Franca (7-123) in der M1-Experimentgruppe. Antonella (7-124) spricht in Kommunikationssituationen ebenfalls eher schnell und wendet die vermittelte Pausenregel nur dann an, wenn sie sich an sie erinnern kann oder wenn sie sehr auf grammatische Korrektheit achten will. Die negative Einstellung gegenüber den Sprechpausen und das Verhalten in Kommunikationssituationen, nämlich möglichst schnell sprechen zu wollen, führte dann wohl zur Vermeidung jeglicher Sprechpausen in Kommunikationssituationen, wenn sich die Lerner mit Muttersprachlern unterhalten. Dies könnte erklären, warum Basel, Franca und Antonella im Vergleich zu Tina, Paolo und Sophie einen nur geringfügigen Fortschritt (unter 20%) nach der Vermittlung erzielen konnten.

- (7-122) BASEL: *Nein, das ist nicht einfach, weil deutsche Leute sprechen so schnell. Ich finde nicht/ Ich kann nicht finden, es gibt eine Pause hier.*
 INT: *Aber du kannst das vielleicht. Du brauchst ja nicht so schnell zu sprechen*
 BASEL: *Ja, okay, ich brauche nicht [schnell zu sprechen], aber normalerweise wenn spricht man/ dann äh spricht, er muss ein bisschen schnell [sprechen], so die andere Person nicht langweilig ist/damit ich die anderen nicht langweile.*
 (MI-EG-Basel-Intro-14)
- (7-123) FRANCA: *Aber wenn wir sprechen, haben wir viele Probleme, um das zu/ nicht zu erinnern. Das ist, ich glaube, das einziges Problem, weil, wenn wir ein Nebensatz schreiben, haben wir kein Probleme, weil wir schreiben. Wir haben viel Zeit, um das zu denken und wissen, wo die Subjekt und das Verb stehen muss. Aber wenn wir sprechen, normalerweise müssen wir mit eine andere Person uns verhalten[unterhalten]. So wir haben nicht viel Zeit, und wir wollen nicht, dass die andere Person wartet uns. So wir sprechen bisschen schneller. Ja, wir machen viele Fehler und auch mit Nebensätze.*
 [...]

 INT: *Genau. Und wie findest du diese Regel, diese Pausenregel? Wir haben ja Nebensätze mit dieser Pausenregel zusammen gelernt. Hat diese Pausenregel dir geholfen?*
 FRANCA: *Ja, das hat mir ein bisschen geholfen, aber nicht immer. Weil das Problem ist immer das Selbe. Wenn ich mit anderer Person spreche, ich versuche nicht viel Pause machen. So ich spreche und ich mache keine Pause, und dann kommt der Verb.*
 INT: *Ja.*
 FRANCA: *Nur manchmal erinnere ich mich, dass ich nach der Pause nicht der Verb sprechen muss, aber/ (MI-EG-Franca-Intro-4-18)*
- (7-124) INT: *wir haben diese Nebensätze mit Pausenregel zusammen gelernt. Wie fandest du diese Regel? Hat diese Regel dir geholfen beim Sprechen? War das für dich hilfreich? Oder war das nicht so? Ich meine beim Sprechen.*
 ANTONELLA: *Nein, wenn ich spreche, dann ich spreche schnell, und so ich mache keine Pause, leider, aber ich hoffe, es kommt wenig später vielleicht. Manchmal benutze ich, wenn ich erinnere oder wenn ich denke, ich möchte die deutsche Grammatik wirklich gut benutzen, aber manchmal, manchmal nein, leider. (G3-EG-Antonella-Intro-14)*

Die Anwendung der Pausenregel wird noch schwieriger, wenn der Lerner in der mündlichen Produktion noch viele **Probleme auf der lexikalischen Ebene** hat. Die ohnehin schon knappe Zeit, die in einer Kommunikationssituation dem Lerner zur Verfügung steht, wird dann vorrangig zur Lösung der lexikalischen Probleme genutzt wie bei Basel (7-125) und Alwin (7-126):

- (7-125) BASEL: *[...] Okay, diese Pause hilft man für zu erinnern, was kommt wer wo/ was kommt wo so. Das ist gut, aber im Leben ich brauche so schnell sprechen und ich kann fast was Wörter benutzen denken und finden. Eine Pause ist ein bisschen zweite Stelle für mich. (MI-EG-Basel-Intro-22)*
- (7-126) ALWIN: *Ja, es gibt chance, aber es ist schwierig, wenn wir sprechen über besondere Thema sprechen, ich brauche viele Nomen und viele Verben to/ to erinnern.*
 INT: *Denken vielleicht?*

ALWIN: Es ist ein Problem auch dass ich/ ich habe nur sehr wenig Verben und Nomen. (M1-EG-Alwin-Intro-63-65)

Folgende Äußerung von Laura in der G3-Experimentgruppe (7-127) zeigt konkret, wie die lexikalisch bedingte Produktionsschwierigkeit die strukturelle Ebene der mündlichen Produktion negativ beeinflusst. Sie war mit dem Wort „selbstständig“ nicht sicher, wie sie mit der steigenden Intonation (^) signalisiert, woraufhin das Verb dann nicht realisiert wurde, sondern weggelassen wurde, so dass eine Mischstruktur entstanden ist:

(7-127) *ich glaube dass_ ahm_ •• du mehr ähm_ •äh_ selbstständig^ [V] (G3-EG-Laura-VT-06:37)*
(*Ich glaube, dass du mehr selbstständig sein kannst.*)

So kann **das Problem in Bezug auf morphosyntaktische Phänomene in der Sprachentwicklung**, das sich in der Anwendung ergibt, eigentlich nicht isoliert betrachtet werden, sondern ist lediglich **nur ein Teilaspekt des insgesamt kontrolliert verlaufenden Produktionsprozesses** vor allem in einer noch nicht weit fortgeschrittenen Sprachentwicklungsphase. Dies erklärt auch, warum die syntaktischen Regeln, die mehr kognitiven Aufwand in der Produktion benötigen, z.B. INVERSION oder V-ENDE, erst in einer späteren Phase der Sprachentwicklung zur Produktion kommen und es viel Zeit in Anspruch nimmt, bis deren Regelanwendungskorrektheitsgrad mit dem anderer Regeln, wie SVO oder KLAMMER, vergleichbar ist. In einer noch nicht weit fortgeschrittenen Phase der Sprachentwicklung, in der der Lerner noch große Probleme auf der lexikalischen Ebene hat, wird die dem Lerner zur Verfügung stehende kognitive Reserve wohl zur Lösung der lexikalischen Probleme genutzt. Dies impliziert, dass die lernersprachliche Entwicklung in Bezug auf Wortstellungsregeln nicht allein durch die Regelvermittlung oder isolierte grammatische Übungen vorangetrieben werden kann. Die Vermittlung der Pausenregel war vor allem als Produktionsstrategie gedacht, die von den Lernern im entscheidenden Moment der Produktion eingesetzt werden soll, wo aufgrund der starken Verbindung zwischen dem Subjekt und dem Verb die Gefahr groß ist, dass die „SV-“-Struktur automatisch produziert wird. Diese Pause könnte aber von Lernern wie Tina (7-117) nicht nur zur Aktivierung der Regel V-ENDE genutzt werden, sondern auch insgesamt zur Formulierung, z.B. zur Aktivierung der zur Formulierung benötigten Inhaltswörter. Aber dies gelingt dem Lerner nicht, wenn er, wie wir bereits gesehen haben, eine negative Einstellung gegenüber Sprechpausen hat und infolgedessen dazu tendiert, in

einer mündlichen Kommunikationssituation möglichst schnell zu sprechen, wie Basel (7-125) es darstellt.

Einige Lerner berichten, dass **die Anwendung der vermittelten Pausenregel** in einer mündlichen Kommunikationssituation **nicht einfach** ist. Die Anwendungsschwierigkeit der Pausenregel wurde z. B. bei Marie (7-128) und Ewa (7-129) durch **sprachrhythmische Unterschiede zwischen L1** (Französisch bei Marie und Polnisch bei Ewa) **und L2** (Deutsch) begründet:

(7-128) INT: [...] *Wie findest du das[Pausenregel]? War das für dich hilfreich oder nicht hilfreich, eher verwirrend?*

MARIE: *Das ist ein bisschen komisch, weil in Vorlesung/ Ja, okay, ich respektiere die Pause, aber wenn ich spreche mit mein Freund oder mit mein Professor, ich respektiere[berücksichtige] nicht die Pause. Außerdem gibt es eine Unterschiede zwischen die Französisch, weil in Französisch wir machen die Pause hier[vor dem Subjekt], und wenn ich sprich, ich überlege auch noch auf Französisch und ich sage/ Okay, das ist nicht automatisch für mich zu machen. Ich glaube, wenn ich spreche mit meine Freund, das ist nicht sehr wichtig die Pause. Viel wichtiger ist ja zu verstehen die anderen, und die anderen verstehen mich. (G3-EG-Marie-Intro-15-16)*

(7-129) EWA: *Für mich is nicht so toll. Bei uns in Polen wir sprechen/ wir machen Pause in diese Moment[vor dem Subjekt] deswegen hier auch machen in diese Moment auch Pause. Das ist besser für mich sprechen. (G3-EG-Ewa-Intro-13)*

Obwohl die Lerner in der Vermittlung nur auf die sprachrhythmischen Unterschiede (Pausenstellung) im Englischen und im Deutschen hingewiesen worden sind, haben Marie und Ewa wohl selbstständig ihre L1 und Deutsch im Bezug auf die Sprachrhythmik verglichen und die Unterschiede festgestellt.¹⁵¹ Marie hat die Tendenz, zunächst in ihrer Muttersprache zu denken, wenn sie Deutsch spricht. Und dementsprechend macht sie die Pause – wie in ihrer Muttersprache – eher nach der Konjunktion (also vor dem Subjekt). Es sei für Lerner nicht einfach, ihre Gewohnheit in Bezug auf Sprachrhythmik zu ändern. Dies deutet darauf hin, dass die L1 beim Erwerb der Wortstellungsregeln eine Rolle spielt, die aber nicht nur mit der bloßen Wortstellung, sondern auch mit sprachrhythmischen Phänomenen zusammenhängt.

Schließlich hängt die Anwendung der grammatischen Regeln in der Kommunikationssituation von der **Einstellung des einzelnen Lerners zur Wichtigkeit der grammatischen Korrektheit** ab. So stellen einige Lerner wie Marie (7-130),

¹⁵¹ Dies zeigt, dass die sprachrhythmischen Unterschiede in den „SV“-Strukturen und in den „S-V“-Strukturen, die im Kapitel 6.1. diskutiert wurden, von Muttersprachlern akzeptiert werden.

Grazyna (7-131), Basel (7-132) und Antonella (7-133) fest, dass sie in Kommunikationssituationen generell nicht auf grammatische Korrektheit achten, sondern sich darauf konzentrieren, sich zu verständigen, vermutlich mit allen Kommunikationsstrategien. Dies kann dahingehend interpretiert werden, dass solche Lerner ihre eigenen abweichenden Äußerungen in Bezug auf Grammatik nicht als ein großes Problem empfinden, wenn sie ihrer Meinung nach ihr eigentliches Ziel in einer Kommunikationssituation erreicht haben, wohingegen Lerner wie Tina (7-134) grammatische Korrektheit für wichtig halten, auch wenn sie sie nicht gerne lernt:

(7-130) INT: [...] *Wie findest du das? War das für dich hilfreich oder nicht hilfreich, eher verwirrend?*

MARIE: *Das ist ein bisschen komisch, weil in Vorlesung/ Ja, okay, ich respektiere die Pause, aber wenn ich spreche mit mein Freund oder mit mein Professor, ich respektiere[berücksichtige] nicht die Pause. Außerdem gibt es eine Unterschiede zwischen die Französisch, weil in Französisch wir machen die Pause hier[A], und wenn ich sprich, ich überlege auch noch auf Französisch und ich sage/ Okay, das ist nicht automatisch für mich zu machen. Ich glaube, wenn ich spreche mit meine Freund, das ist nicht sehr wichtig die Pause. Viel wichtiger ist ja zu verstehen die anderen, und die anderen verstehen mich. (G3-EG-Marie-Intro-15-16)*

(7-131) INT: *Dann hast du auch ausprobiert im Alltag, wenn du mit Anderen Deutsch gesprochen hast, diese Pausenregel anzuwenden, also zu benutzen?*

GRAZYNA: *Ich habe am Anfang probiert, aber ich vergesse immer. Wenn ich spreche mit Andren, ich denke nicht über das, was ich sage, sondern was ich möchte sagen. Also ich achte nicht meine Grammatik, und das ist nicht gut, finde ich. (M1-EG-Grazyna-Intro-9-10)*

(7-132) BASEL: [...] *Okay, diese Pause hilft man für zu erinnern, was kommt wer wo/ was kommt wo so. Das ist gut, aber im Leben ich brauche so schnell sprechen und ich kann fast was Wörter benutzen denken und finden. Eine Pause ist ein bisschen zweite Stelle für mich. (M1-EG-Basel-Intro-14-20)*

(7-133) INT: *Dann hast du mal im Alltag versucht, diese Pausenregel zu benutzen? Oder hast du das nicht versucht?*

ANTONELLA: *Nein.*

INT: *Dann gab es bestimmte Gründe, warum du das nicht benutzt hast?*

ANTONELLA: *Ach ja, vielleicht ich denke nicht. Ich spreche nur.*

INT: *Also wenn du sprichst, denkst du nicht an die Grammatik.*

ANTONELLA: *Nein, nein, nein, leider nein. (G3-EG-Antonella-Intro-16-20)*

(7-134) TINA: *Lernen ja. Es geht, okay, aber ich muss immer denken, wo die die der Verb ist in der Satz, und ja ja es war okay. Ich mag Grammatik nicht, aber ich soll das lernen. (G3-EG-Tina-Intro-2)*

Außerdem berichten einige Lerner, dass die Änderung der Gewohnheit Mühe bereitet. Während Paolo (7-135) anfängliche Schwierigkeiten in Bezug auf die Anwendung der Pausenregel relativ schnell überwinden konnte, haben z.B. Grazyna (7- 136), Basel (7-

137) und Alwin (7-138) noch große Schwierigkeiten bei der Anwendung der Pausenregel:

(7-135) INT: *Dann wie findest du diese Pausenregeln? Haben sie dir geholfen? Oder/*
PAOLO: Ich muss daran immer denken. Es ist ein bisschen schwierig, wenn du sprichst, diese Pause zu erinnern. Die Italiener sind so gewohnt, so schnell zu sprechen. Wir machen diese Pause gar nicht. Aber die Regel sind natürlich alle so unterschiedlich. Wir sind gezwungen, diese Pause zu machen. Am Ende ist es nicht so schwierig. Ein bisschen schwierig am Anfang, aber am Ende nicht mehr. (M1-EG-Paolo-Intro-3-4)

(7-136) GRAZYNA: *Also ich denke, dass diese Pause zum Beispiel/ ja also in jede Nebensätze gibt es Pause nach Konnektor und Subjekt und das Pause, dann sprechen wir diese Satz bis Ende. Also diese Pause, wenn wir sprechen, das muss man [auch] lernen. Ich kann nicht das machen. Ich muss immer das denken, dass ich muss immer diese Pause machen und so weiter. Und wenn jemand weiß, dass nach welche Konnektoren schreiben wir Verb am Ende der Satz, das ist sehr einfach.*

[...]

GRAZYNA: Also wenn wir sprechen über diese Pausenregel, ich möchte sagen, dass man kann/ muss man machen. Man muss lernen. Ich kann nicht das aus meinem Gefühl machen. Ich muss lernen diese Pause zu machen, aber mit diese Regeln des Verbs, diese Regel spricht dann, dass das Verb nach Konnektoren WENN, BIS, BEVOR und so weiter am Ende stehen muss. Diese Regel kann man schnell lernen. Das ist nicht so schwierig. (M1-EG-Grazyna-Intro-4-6)

(7-137) BASEL: *Normalerweise denke ich nicht, was ich spreche. Vielleicht wenn ich habe sehr viel Praxis mit diese im Kurs und zu Hause vielleicht. Dann könnte ich das[Anwendung der Pausenregel] automatisch machen, aber bis jetzt ne, nicht.* (M1-EG-Basel-Intro-18)

(7-138) INT: [...] *Und wie war das? Hat diese Regel dir geholfen? Also wenn du hier eine Pause gemacht hast, konntest du besser sprechen, oder hat das dir nicht viel geholfen?*

ALWIN: *Normalerweise ich spreche nicht das Regel, das Pause.*

INT: *Hm hm, wir haben das eigentlich im Unterricht gelernt, warum hast du das nicht ausprobiert?*

ALWIN: *((Lachen))*

INT: *Findest du die Regel nicht gut oder zu fremd oder zu/*

ALWIN: Ich glaube, dass es[die Anwendung der Pausenregel] braucht viele viele Sprechen ja, viele viele Unterhaltung. (M1-EG-Alwin-Intro-40-44)

Wie Paolo angibt, gelingt die Anwendung der Pausenregel direkt nach der Vermittlung nicht ohne Mühe, da die Lerner ihre Gewohnheit ändern müssen. Dies impliziert, dass **die Anwendung der Regel auch geübt werden muss**. Zweimalige Vermittlung und Übung der Anwendung der Pausenregel war offenbar für die Lerner zu wenig, die außerhalb des Unterrichts kaum Gelegenheit haben, Deutsch zu sprechen wie bei Emra (7- 139) und Alwin (7- 140):

(7-139) INT: *Hm wenn du auf Deutsch sprichst, ähm wenn du Deutsch gesprochen hast, hast du diese Regel/ an diese Regel gedacht? Oder/*

EMRA: *Nein.*

INT: *Hast du nicht.*

EMRA: *Weil ich spreche nicht so viel Deutsch. Mein Klasse sind in Englisch, und wir sind internationale Studenten. So wir immer sprechen in Englisch. Nur in dieser deutsche Klasse ich sprache ich spreche Deutsch.* (G3-EG-Emra-Intro-23-26)

(7-140) ALWIN: *Normalerweise ich spreche nicht das Regel, das Pause.*

INT: *Hm. Wir haben das eigentlich im Unterricht gelernt, warum hast du das nicht ausprobiert?*

ALWIN: *((Lachen))*

INT: *Findest du die Regel nicht gut oder zu fremd oder zu/*

ALWIN: *Ich glaube, dass es braucht viele viele Sprechen ja, viele viele Unterhaltung.*

INT: *Unterhältst du dich im Alltag mit anderen Deutschen?*

ALWIN: *Das ist die Problem.*

INT: *Du hast kaum Kontakt.*

ALWIN: *Ja.*

INT: *Ach so, du sprichst Deutsch dann nur im Unterricht.*

ALWIN: *Ja, hier ja.*

INT: *Hast du dann im Unterricht versucht, wenn du da etwas gesagt hast. Es gibt hin und wieder mal eine Diskussionsrunde. Du konntest auch deine Meinung äußern.*

ALWIN: *Ja.*

INT: *Dann hast du versucht diese Pausenregel anzuwenden, wenn du Nebensätze gesprochen hast?*

ALWIN: *Ich war sehr ruhig, ich glaube. Ich habe ein bisschen gesprochen.*

INT: *Du bist sehr zurückhaltend. Du sprichst nicht so viel im Unterricht, meinst du?*

ALWIN: *Wie bitte?*

INT: *Also du redest nicht so viel im Unterricht, meinst du?*

ALWIN: *Ja, nicht viel. (M1-EG-Alwin-Intro-41-59)*

Als Grund dafür, dass bestimmte Lerner anders als Paolo, Tina oder Sophie noch große Schwierigkeiten mit der Anwendung der Pausenregel haben, kann letztlich nicht ausgeschlossen werden, dass hierbei der Faktor des individuellen Lernstils oder also der Faktor „Lernertyp“ eine Rolle spielt. Zu vermuten ist, dass die Vermittlung der Sprachrhythmik für einen dafür sensibilisierten Lerner (also für den audiolingualen Lernertyp) geeignet war, nicht aber für den Lerner, der über keine große Sensibilität für prosodische Phänomene verfügt.

Mir scheint die Tatsache, dass die Pausenregel für bestimmte Lerner nicht einfach anzuwenden ist (Grazyna in 7-136, Basel in 7-137 und Alwin in 7-138), aber vielmehr eine Konsequenz des bislang diskutierten Verhaltens des jeweiligen Lerners zu sein, das durch Einstellungen des Lerners zu Sprechpausen und zur grammatischen Korrektheit in der Kommunikation oder durch die seltene Gelegenheit, Deutsch zu sprechen, motiviert ist. Die Lerner, die eine negative Einstellung zu Sprechpausen haben oder keinen

großen Wert auf grammatische Korrektheit in der Kommunikation legen, probieren dann die Pausenregel außerhalb des Unterrichts nicht weiter aus, oder sie haben einfach kaum Gelegenheit, überhaupt Deutsch zu sprechen. So konnte die Automatisierung des Einsatzes der Pausenregel dann nicht stattfinden. Ferner kann spekuliert werden, dass diese Lerner **die Pausenregel** nicht als Produktionsstrategie, sondern als **eine weitere abstrakte grammatische Regel** begriffen haben, an die man sich erinnern muss, um sie anwenden zu können. Dies erklärt möglicherweise, warum Lerner wie Grazyna, Basel, Alwin, Marie, Antonella, Ewa nach der Vermittlung kaum einen oder nur einen geringfügigen Fortschritt erzielt haben (Basel: +17%, Ewa: +17%, Antonella: +17%, Alwin: 0%, Marie: 0% und Grazyna: -7%).

Obwohl einige Lerner wie Juri (7-141) und Basel (7-142) eine gewisse Skepsis gegenüber der Pausenregel zeigten, da sie nicht wirklich in einer Kommunikationssituation wahrnehmen konnten, dass deutsche Muttersprachler in Nebensätzen auch eine Pause nach dem Subjekt machen, gaben viele Lerner **ein positives Feedback zur Vermittlung der Pausenregel im Unterricht** ab. Trotz seiner Skepsis über die Pausen bei deutschen Muttersprachlern und seiner noch nicht automatisierten Anwendung dieser Regel findet Basel (7-142) sie hilfreich, da er mithilfe der Pausenregel, wie bereits oben Sophie (7-116) und Tina (7-117) gesagt haben, besser an die Wortstellungsregel denken kann. Grazyna und Franca, die noch Schwierigkeiten mit der Anwendung der Pausenregel haben, sagen zur Vermittlung der Pausenregel ebenfalls positiv aus, dass sie jetzt wenigstens wissen, wo die Pause vorkommt, und nun wenigstens versuchen können, korrekte Sätze zu bilden (Grazyna: 7-143). Ohne die Vermittlung würden sie die Sprachrhythmik bzw. die Pausen in der Kommunikationssituation selbst nicht wahrnehmen können (Franca: 7-144). Dies deutet darauf hin, wie schwer es vor allem erwachsenen Lernern fällt, bestimmte prosodische Phänomene ohne didaktische Steuerung im Input wahrzunehmen:

- (7-141) *INT: Hast du dann im Alltag versucht, wenn du mit anderen Leuten Deutsch gesprochen hast, diese Pausenregel anzuwenden, das zu benutzen? Du machst Pause. Hast du das auch versucht im Alltag, wenn du Deutsch gesprochen hast?*
JURI: Ich glaube nicht so oft und ich bemerke, dass Deutschen nicht oft auf diese Regelungen auch bemerken[achten]. Sie sagen zusammen alle Worte ohne Pause.
INT: Aber hast du selber dann nicht ausprobiert, diese Pausen zu machen nach dem Subjekt? Oder hast du das versucht, ausprobiert?
JURI: Ich versuche, aber das ist nicht immer benutzt. Das ist/ Das ist eigentlich ziemlich schwer. (G3-EG-Juri-Intro-21-22)

- (7-142) INT:[...] *Und wie findest du diese Pausenregel? Hast du versucht im Alltag diese Regel anzuwenden, wenn du mit anderen Leuten Deutsch gesprochen hast? Hast du mal versucht, diese Regel anzuwenden, benutzen?*
 BASEL: *Nein, das ist nicht einfach, weil deutsche Leute sprechen so schnell. Ich finde nicht / Ich kann nicht finden, es gibt eine Pause hier.*
 [...]

 INT: *Dann hat dir diese Regel geholfen irgendwie beim Lernen? oder/ War das für dich hilfreich?*
 BASEL: *Ja, natürlich, weil, wenn man denkt auf das, wenn man denkt auf das, dann okay, wenn man auf das denken.*
 INT: *((Lachen))*
 BASEL: *Denkt. Okay, diese Pause hilft man für zu erinnern, was kommt wer wo/ was kommt wo so. Das ist gut, aber im Leben ich brauche so schnell sprechen und ich kann fast was Wörter benutzen denken und finden. Eine Pause ist ein bisschen zweite Stelle für mich. (M1-EG-Basel-Intro-13-22)*
- (7-143) INT: *Aber dann denkst du dann, ob die Pausenregel dir überhaupt geholfen hat?*
 GRAZYNA: *Ich denke, ja, wenn jemand denkt über diese Pause, das hilft. Und immer ich denke, dass ich soll auf das achten. Aber ich bin nicht so fleißige Schülerin. Ich vergesse immer. Aber das ist sehr gut, dass wir jetzt über das wissen. Wir können das machen. (M1-EG-Granzyna-Intro-11-12)*
- (7-144) FRANCA: *Ja, das ist schon besser, weil ich bin auch viel glücklich, weil ein Nachbar von mir ist ein Deutscher, und wir sprechen viel zusammen. Ich kann aber nicht bemerken, wann der Pause kommt und wo ein Deutscher die Verb in Nebensatz sagt. Ja, ich glaube, dass diese Pause, diese Regel mir schon ein bisschen geholfen hat, aber ich brauche noch ein bisschen Zeit. (M1-EG-Franca-Intro-22)*

Laura bewertet die Pausenregel als hilfreich, und zwar besonders **beim Schreiben**. Beim Schreiben gewinnt sie mit Hilfe der Pausenregel mehr Zeit zum Überlegen über die Wortstellungsregeln, so kann sie dann die Regel besser aktivieren. Beim Sprechen dagegen empfindet sie die Pausenregel als nicht wirklich hilfreich, weil sie ihr merkwürdig vorkomme, und daher wende sie die Pausenregel beim Sprechen nicht an. Allerdings wurde in der Analyse der Produktionsdaten festgestellt, dass Laura nach der Vermittlung beim Nachtest bis zu 80% der Nebensätze (8/10) korrekt bilden konnte, und dabei jedes Mal Pausen nach dem Subjekt identifiziert wurden. Nur in einer einzigen Äußerung wurde die normabweichende „SV“-Struktur produziert, und hier wurden keine Pausen nach dem Subjekt gemacht. Dies kann dahingehend interpretiert werden, dass sie die Pausenregel weitgehend anwenden kann, ohne dass sie sich intentional darum bemüht. So ist sie sich dann im Produktionsprozess nicht dessen bewusst, dass sie die Pausenregel anwendet. Wie bereits erwähnt wurde, ist es durchaus bemerkenswert, dass der Lerner in einer noch nicht weit fortgeschrittenen Phase der Sprachentwicklung Nebensätze bis zu 80% korrekt anwenden kann:

- (7-145) INT: [...] *Wie findest du diese Regel? Hat das dir geholfen, wenn du Nebensätze gesprochen hast?*
 LAURA: *Ja, ich denke, dass es helfen mir Schreiben. Ich finde, dass es nicht normal zum/ die Pause mit dem Regel ist nicht normal, und ich denke, dass es/ it sounds/ Ja, es klingt nicht normal, aber ich finde das sehr gut, wenn ich eine Sätze geschrieben muss.*
 INT: *Ach so, warum findest du das gut, wenn du schreibst?*
 LAURA: *Ich denke, dass ich überlege, dass die Verb am Ende der Sätze stehen muss, und dann helfe die Regel mich, aber nicht, wenn ich sprechen muss.*
 INT: *Warum dann beim Sprechen hilft das dir nicht so?*
 LAURA: *Es klingt nicht normal.*
 INT: *Okay ja, deswegen findest du das so. Hast du auch mal versucht im Alltag, wenn du Deutsch gesprochen hast, diese Pausenregel anzuwenden also zu benutzen, nachdem du diese Regel gelernt hast?*
 LAURA: *Es war interessant, aber ich denke, dass ich es nicht benutzen kann beim Sprechen. (G3-EG-Laura-Intro-11-18)*

Marie kann selbst die vermittelte Pausenregel, wie oben dargestellt wurde, aufgrund der Unterschiede zwischen der L1 und der L2 auf der prosodischen Ebene nicht anwenden oder versucht generell nicht, in einer Kommunikationssituation auf die grammatische Korrektheit zu achten, aber sie empfindet die vermittelte Pausenregel dennoch insofern als **Lernhilfe**, als sie mithilfe dieser Regel die Wortstellung für bestimmte Nebensätze einleitende Konjunktionen besser behalten kann:

- (7-146) INT: *Okay, dann meinst du, diese Pausenregel hat dir eigentlich nicht geholfen.*
 MARIE: *Nein, aber das ist praktisch für der Nebensätzeregel.*
 INT: *Wie meinst du praktisch für Nebensätzeregel?*
 MARIE: *Weil wir können sehen die Nebensätze/ Zum Beispiel wir können gern sehen, WEIL DASS. Das ist praktisch zu sehen, der Verb das Subjekt, wo ist der Subjekt und wo ist der Verb.*
 INT: *Ach so, dann kannst du besser merken die Wortstellungsregel?*
 MARIE: *Ja. (G3-EG-Marie-Intro-17-22)*

Es gab eine einzige Lernerin, die angab, dass **die Vermittlung der Pausenregel nicht hilfreich** war, nämlich Justyna in der G3-Experimentalsgruppe. Für sie scheint dabei die **Orthographie** eine Rolle gespielt zu haben. Für sie ist die Pause dort, wo das Komma steht. Daher machte für sie die vermittelte Pausenstellung keinen Sinn. Dies könnte möglicherweise eine Erklärung dafür sein, warum Justyna die vermittelte Pausenstellung nicht identifizieren konnte und warum sie nach der Vermittlung keinen Fortschritt erzielen konnte. Sie konnte weder beim Vortest noch beim Nachtest die Regel V-ENDE auch nur einziges Mal anwenden, obwohl sie im schriftlichen Test alle Nebensätze richtig bilden konnte.

Mit der bisherigen Analyse der Interviewdaten der Lerner in den Experimentalsgruppen konnte gezeigt werden, warum nicht alle Lerner in den Experimentalsgruppen den

erwünschten Fortschritt erzielen konnten. Die Effektivität des neu entwickelten Konzepts wird dadurch insgesamt aber noch nicht in Frage gestellt. Das Ergebnis könnte zum Teil auch dadurch zustande gekommen sein, dass in der quasi-experimentell ausgerichteten Untersuchung der vorliegenden Arbeit nicht alle Variablen, z.B. Kommunikationsmöglichkeiten außerhalb des Unterrichts, kontrolliert worden sind. Hierbei scheinen vor allem verschiedene nicht direkt beobachtbare intervenierende Variablen wie Einstellungen zu Sprechpausen oder grammatischer Korrektheit in der Kommunikation mitgespielt und die Ergebnisse beeinflusst zu haben. Dies zeigt lediglich, dass es in der Untersuchung des Sprachlernens, das als Faktorenkomplex gilt, forschungsmethodisch schwierig ist, einzelne Faktoren isoliert zu behandeln.

Fazit der Analyse der introspektiven Interviewdaten (Revision der Ergebnisse der Analyse der mündlichen Produktionsdaten):

Das Erlernen der Wortstellungsregel in Bezug auf Nebensätze (also das Verstehen und Behalten der Regel) wird von vielen Lernern nicht als problematisch empfunden. Probleme bereitet dagegen nach Aussagen der Lerner vielmehr die Anwendung der Regel, d.h. die Lerner verfügen zwar über das relevante Wissen, aber können es in mündlichen Kommunikationssituationen, wo Zeitdruck herrscht, aufgrund der kontrolliert verlaufenden Verarbeitungsweise, aufgrund lexikalischer und möglicherweise konzeptuell bedingter kognitiver Überforderung, oder weil einfach vergessen wird, an die Regel zu denken, nicht anwenden.

Die Vermittlung der Sprachrhythmik durch Pausierung als Produktionsstrategie zur Regelaktivierung wurde von manchen Lernern in den Experimentsgruppen zwar positiv aufgenommen, tatsächlich als Produktionsstrategie verwendet wurde sie aber nur bei wenigen Lernern. Dies sind die Lerner, die nach der Vermittlung einen deutlichen bis bemerkenswerten Fortschritt (über 30%) erzielt haben. Bei den Lernern, bei denen nur ein geringfügiger oder gar kein Fortschritt festgestellt wurde, zeigte sich, dass sie die Aufnahme der Pausenregel als relevantes Wissen auf der sprachrhythmischen Ebene abgelehnt haben, weil sie sich bei der Pausierung eher an der Orthographie orientieren, oder die vermittelte Pausenregel zwar zur Kenntnis genommen haben, aber aus verschiedenen Gründen, z.B. aufgrund negativer Einstellung gegenüber den Sprechpausen, geringer Wertschätzung grammatischer Korrektheit beim Sprechen in

Kommunikationssituationen, oder einfach kaum vorhandener Kommunikationsmöglichkeiten im Deutschen nicht angewendet haben. Dies erklärt, warum nicht alle Lerner in den Experimentgruppen von dem neu entwickelten Konzept profitieren konnten.

7.3.4 Interview mit den Kursleitern

Das Interview mit den Kursleitern diente der Absicht, Beobachtungen der lernersprachlichen Entwicklung, die ich mehr oder weniger punktuell anhand der Produktionsdaten und der introspektiven Interviewdaten bei den Lernern gewonnen habe, zu ergänzen und die Ergebnisse der Analyse der bei den Lernern gewonnenen Daten sinnvoller zu interpretieren, indem die Perspektive der Kursleiter und deren langjährige Erfahrung in der Praxis miteinbezogen wurde. Außerdem wurde versucht, die durchgeführte Vermittlung aus der Perspektive des Kursleiters zu evaluieren, was zur Verbesserung des Vermittlungskonzepts und zur Optimierung der Umsetzung notwendig ist.

7.3.4.1 Durchführung des Interviews

In der letzten Phase der Untersuchung wurde mit jedem einzelnen Kursleiter ein Interview durchgeführt, nachdem die Datenerhebung bei den Lernern abgeschlossen war. Interviewt wurden **alle drei Kursleiter**, die an meiner Untersuchung teilgenommen haben, nämlich der Kursleiter KL1 für die beiden G3-Gruppen, der spezifisch für den Bereich Grammatik zuständig war, die Kursleiterin KL2 für die M1-Experimentgruppe und die Kursleiterin KL3 für die M1-Kontrollgruppe.

Wie bei den Lernern wurde das Interview mit den Kursleitern in Form eines **halb-offenen Interviews** anhand verschiedener vorformulierter offener Fragen konzipiert. Gefragt wurde, wie die Abbildung 7-19 zeigt, nach den bisherigen Erfahrungen bei der Vermittlung der Nebensätze sowie nach den Beobachtungen der Kursleiter zum sprachlichen bzw. Lernverhalten der Lerner allgemein (Frage 1), nach Erfahrungen mit den von mir entwickelten Unterrichtsmaterialien in der Vermittlung bzw. Beobachtung der Vermittlung (Frage 2), nach möglicherweise festgestellten Lerneffekten nach der Vermittlung (Frage 3) und nach allgemeinen Angaben zur Tätigkeit als Deutschlehrer (Frage 5). In Bezug auf die G3-Gruppe wurden ein paar zusätzliche Fragen zu den

Besonderheiten gestellt, die mir während der Vermittlung aufgefallen sind, z.B. die im Kapitel 7.2.2.1. erwähnten Unterschiede zwischen der Experimentsgruppe und der Kontrollgruppe in Bezug auf die Unterrichts Atmosphäre und das Verhalten der Lerner (Frage 4):

Abbildung 7-19 Die vorbereiteten Fragen für Interviews mit den Kursleitern

- (1) Bisherige Erfahrung bei der Vermittlung der Wortstellungsregel im Nebensatz**
 - Was waren Ihre bisherigen Erfahrungen bei der Vermittlung der Wortstellungsregel im Nebensatz?
 - Was sind Ihrer Erfahrung nach Schwierigkeiten bei der Vermittlung der Wortstellungsregeln?
 - Was sind normalerweise Ihre Beobachtungen in Bezug auf die Anwendung der Wortstellungsregel im Nebensatz, wenn die Lerner sprechen?
 - Wie reagieren Sie, wenn die Lerner in Bezug auf die Wortstellungsregeln Fehler gemacht haben? Korrigieren Sie? Wenn ja, wie?
 - Können die Lerner mit der Regel später gut umgehen, wenn Sie die Fehler korrigiert haben?
- (2) Vermittlung der Nebensätze mit Konzeptmaterialien**
 - In den Kursen wurde die Nebensatzwortstellungsregel vermittelt. Dabei hat die Experimentsgruppe Nebensätze mit der Pausenregel zusammen gelernt, wohingegen die Kontrollgruppe konventionell unterrichtet worden ist. Was denken Sie, wie ist diese Vermittlung bei Ihren Kursteilnehmern in der jeweiligen Gruppe angekommen?
- (3) Lerneffekt nach der Vermittlung**
 - In Ihrem Kurs wurde die Nebensatzwortstellungsregel vermittelt, und die Kursteilnehmer haben sich damals hauptsächlich damit beschäftigt, Nebensätze beim Sprechen zu bilden. Konnten Sie nach der Vermittlung der Nebensätze mit der Pausenregel bestimmte Veränderungen bei der Verwendung der Nebensätze seitens Ihrer Kursteilnehmer beobachten? Konnten Sie einen bestimmten Lerneffekt feststellen?
 - Was schätzen Sie, wie gut können ihre Teilnehmer jetzt mit der Wortstellungsregel in Nebensätzen umgehen?
- (4) Besonderheiten in der Vermittlung in den G3-Kursen**
 - Nach meinem Eindruck unterscheiden sich die beiden Lernergruppen, die an meiner Untersuchung teilgenommen haben, stark im Hinblick auf die Unterrichts Atmosphäre. Wie haben Sie die beiden Gruppen in Bezug auf die Unterrichts Atmosphäre normalerweise erlebt?
 - Bei der ersten Vermittlung der Nebensätze habe ich selber unterrichtet, weil Sie mir vorgeschlagen haben, dass ich selber unterrichte, eigentlich war es ja anders geplant. Hatten Sie da bestimmte Gründe, warum Sie es besser fanden, dass ich selber unterrichte?
- (5) Konzept zur Vermittlung der Wortstellungsregel in Nebensätzen mit der Sprachrhythmik**
 - Wie finden Sie das Konzept, die Wortstellung mit der Pause zusammen zu vermitteln?
 - Kann man als Lehrer ihrer Meinung nach gut mit diesem Konzept arbeiten?
 - Sehen Sie bestimmte Stärken, bzw. Schwächen meines Konzepts?
 - Haben Sie Verbesserungsvorschläge bei der Umsetzung dieses Konzepts (also Nebensatz mit Pausen) oder Lehrmaterialien?
- (6) Allgemeine Fragen zur Lehrerfahrung**
 - Unterrichten Sie auch andere Sprachkurse außer dem Erasmus-Kurs hier an der Uni Kiel? Welche?
 - Wie lange haben Sie schon Lehrerfahrung?

Die Interviews dauerten jeweils etwa 15 -30 Minuten, wurden mit einem Aufnahmegerät aufgenommen und zur Analyse transkribiert. Zur Transkription siehe den Anhang 8.

7.3.4.2 Analyse der Interviewdaten

Wie bereits erwähnt wurde, wurden die G3-Gruppen zwar von zwei Kursleitern geleitet, aber die Leitung der Kurse war anders als in den M1-Gruppen nicht nach Lerngruppen aufgeteilt, so dass die Gruppen jeweils komplett von einem einzigen Lehrer unterrichtet worden wären, sondern auf verschiedene Zuständigkeitsbereiche aufgeteilt. Während vier Fertigungsbereiche (Hören, Sprechen, Lesen und Schreiben) sowohl in der G3-Experimentiergruppe als auch in der G3-Kontrollgruppe von einer Kursleiterin vermittelt wurden, wurde der Bereich Grammatik vom Kursleiter KL1 unterrichtet. So hat der für Grammatik zuständige Kursleiter KL1 an meiner Untersuchung teilgenommen. Der Kursleiter KL1 ist ein Austauschlektor aus Polen und war zum Zeitpunkt der Durchführung meiner Untersuchung im Rektorat Deutsch als Fremdsprache an der Universität Kiel tätig. Die weiteren Kursleiterinnen, nämlich KL2 und KL3, die die M1-Gruppen unterrichteten, sind deutsche Muttersprachlerinnen. Die Profile in der Abbildung 7-20 zeigen, dass alle Kursleiter im DaF-Bereich über einschlägige Lehrerfahrungen verfügen, so dass der Untersuchungsgegenstand in der vorliegenden Arbeit, die Vermittlung der deutschen Nebensätze, durch ihre Aussagen noch genauer beleuchtet werden konnte.

Abbildung 7-20 Profile der Kursleiter

Kursleiter	Geleiteter Kurs	L1	Lehrerfahrung im DaF-Bereich zum Zeitpunkt des Interviews
KL1	G3-Experimentiergruppe und G3-Kontrollgruppe	Polnisch	12jährige Lehrerfahrung in Schulen in Polen
KL2	M1-Experimentiergruppe	Deutsch	6jährige Lehrerfahrung in Deutschland sowohl in universitärem Rahmen als auch an der Volkshochschule
KL3	M1-Kontrollgruppe	Deutsch	20jährige Lehrerfahrung sowohl in Deutschland als auch im Ausland in verschiedenen Rahmen auf allen Niveaustufen

In den Interviews mit den Kursleitern sind im Wesentlichen einige Punkte hervorzuheben, die zur Untersuchung der lernersprachlichen Entwicklung in Bezug auf deutsche Nebensätze meines Erachtens relevant sind.

a) Die Ebene des Wissens betreffende Probleme bei der Vermittlung deutscher Nebensätze

Nach Angaben der Kursleiterin KL3 (7-147) scheinen die weniger fortgeschrittenen Lerner bereits damit Probleme zu haben, **Konzepte für unterschiedliche Satztypen, nämlich Hauptsätze und Nebensätze**, zu begreifen. Wie die Kursleiterin anmerkt, scheint dies aber spezifisch die Lerner zu betreffen, deren Muttersprache, z. B. Türkisch, keine Nebensätze im Sinne des Deutschen kennt. Noch schwieriger wird die Vermittlung bei solchen Lernern, wenn sie kaum über Fremdsprachenlernerfahrung verfügen:

(7-147) **KL3:** [...] wenn man da jetzt irgendwie 'n Türken hat, der nur sechs Jahre in der Schule war und der jetzt zum ersten Mal 'ne Fremdsprache lernt. Ja, der wird das wahrscheinlich auch überhaupt nie begreifen, warum warum das so ist und warum er das machen soll.

[...]

KL3: Also ich/ Ja, ich meine, in der Grundstufe ist es natürlich völlig neu. Hier war es ja nicht neu. Also es war im Grunde Wiederholung, und in der Grundstufe muss man's ja wirklich ganz neu einführen und dieses Phänomen erklären. Und ja, das sind eben auch schon Leute, die nicht verstehen, was ein Nebensatz ist. Das ist auch schon ein Problem also Hauptsätze Nebensätze/, die nie den Unterschied begreifen, so was alles. Also ja also ich würde sagen, es kommt eben auch sehr stark auf das Bildungsniveau der Lerner an, und klar in der Grundstufe ist es neu. In der Mittelstufe ist es Wiederholung. (KL3-65-67)

Auf der weniger fortgeschrittenen Entwicklungsphase stellt, wie in der Vorstudie der vorliegenden Arbeit thematisiert wurde (siehe Kapitel 4.2.), nach der Aussage vom Kursleiter KL1 die **Kategorisierung verschiedener Konjunktionen** bei den Lernern ein weiteres Lernproblem dar, d.h. sie wissen nicht immer, welche Konjunktionen welche Wortstellung verlangen. Dieses Problem führt der Kursleiter KL1 auf die ungünstige Progression in der Vermittlung in Lehrwerken zurück, da in den Lehrwerken die verschiedenen Typen der Konjunktionen nicht Schritt für Schritt eingeführt werden, sondern gemischt (7-148). Hierfür schlägt er eine von ihm entwickelte alternative Methode vor, nämlich, dass man im Unterricht alle Konjunktionen je nach der Kategorie auf einem Blatt mit unterschiedlichen Farben präsentieren könnte:

(7-148) KL1: *Beim Sprechen ja beim Sprechen schon, vielleicht wäre es gut, wenn man, ich weiß nicht, irgendwie auf/ Ich denke jetzt so ganz spontan jetzt in diesem Moment/ auf einem roten Blatt Papier alle Konjunktionen aufschreiben, wo man daran denken muss: Wo steht wirklich das Verb bei diesen Konjunktionen? Steht das Verb am Ende? und das muss irgendwie im Kopf behalten werden und so lange, bis das tatsächlich im Kopf ist und/ Oder so einen grünen Zettel und die einfachen Konjunktionen und den roten: AH HIER VORSICHT. DA GEHT DAS VERB GANZ AM ENDE.*

INT: *Also dann meinen Sie, dass die Lerner schon damit Probleme haben/ Also sie wissen nicht, welche Konjunktionen welche Wortstellung verlangen.*

KL1: *Ja, ja, genau. Das ist manchmal so ein Mischmasch. Sie lernen vielleicht hier erst mal [das Verb] am Anfang, aber dann inzwischen OB WEIL, dann kommt noch/ dann weiter kommt noch eine einfache Konjunktion, und dann wieder nicht die Regel, das Verb am Ende, sondern die normale sozusagen, und dann wieder eine andere Konjunktion, wo man wieder denken muss: Das Verb kommt am Ende. Und das ist so ein bisschen Gemisch, und dann verlieren sie dann den Überblick wo jetzt/ (KL1-14-16)*

Interessant ist allerdings in der Regelbeschreibung des Kursleiters KL1, der selbst als DaF-Lerner Deutsch gelernt hat, dass er die Hauptsätze (die „SV“-Struktur) einleitenden Konjunktionen wie *und*, *aber*, *oder*, oder *denn* als „die einfachen Konjunktionen“ bezeichnet. Gemeint ist offenbar, dass diese Konjunktionen im Vergleich zu anderen Konjunktionen, die entweder die Struktur INVERSION oder V-ENDE verlangen, einen vergleichsweise geringen kognitiven Aufwand erfordern, was seine eigene Lern- und Lehrerfahrung widerzuspiegeln scheint.

In einer fortgeschrittenen Phase der Sprachentwicklung haben die Lerner, wie die Kursleiterin KL3 bemerkt (7-149), damit Probleme, die **Konjunktionen zu unterscheiden, die ähnliche Konzepte ausdrücken**, wie z. B. temporale Konjunktionen *wenn* oder *als*:

(7-149) KL3: *Ja, also eben in erster Linie die Verbstellung und in zweiter Linie, dass sie manchmal mit bestimmten Konjunktionen eventuell Probleme haben. Was ist der Unterschied zwischen/ na ja. WENN und ALS ist sowieso auch immer ein Problem, dann ja SOBALD war nicht so ganz klar. Also wir waren ja vor allem mit den temporalen Nebensätzen beschäftigt also so was. Manchmal mit einigen Konjunktionen gibt's auch mal dann vorübergehend ein Problem.* (KL3-45)

b) Anwendung und Aktivierung der Regel als subjektiv empfundenes Hauptproblem

Die oben diskutierten Probleme, die die Ebene des Wissens betreffen, stellen zwar eher in einer frühen lernersprachlichen Entwicklungsphase ein Lernproblem dar, scheinen aber relativ schnell überwunden zu werden, so dass sie später in einer etwas weiter

fortgeschrittenen Phase kein großes Problem mehr darstellen, wie die Kursleiterinnen KL3 (7-149) und KL2 (7-152) angeben. Was aber beim Erlernen und somit bei der Vermittlung der Nebensätze ein wirklich großes Problem bereite, sei, wie alle Kursleiter angeben, die Anwendung der Regel (7-150, 7-151 und 7-152), auch dann, wenn die Lerner sich im Laufe der Zeit die Kategorisierung der Konjunktionen eingeprägt haben, die Regel kennen und wissen, wo das Verb bei welcher Konjunktion stehen muss. So ist, die Regel zu kennen, wie der Kursleiter KL1 ausdrückt, „die eine Sache“, und sie anwenden zu können ist „die andere“ (7-150). In einer realen Kommunikationssituation würden die Lerner dazu tendieren, sich auf den Inhalt der Kommunikation konzentrieren, so dass die Anwendung der Regel vergessen werde. Dies komme so oft vor, dass die Kursleiterin KL3 sogar den Eindruck habe, dass die Lerner **die Regel selbst „regelmäßig vergessen“** (7-151). Wie die Kursleiterin KL3 beschreibt, scheint das Problem bei der Anwendung der Regel konkret an der **Aktivierung** zu liegen, denn die Lerner kommen **erst durch fremde Hilfe**, z.B. von der Kursleiterin mit dem Hinweis „Achtung Nebensatz [!]“, auf die Aktivierung der Regel (7-151). Dies bedeutet, dass die Regelanwendungsprozeduren eigentlich so weit automatisiert sind, zumindest auf der etwas fortgeschrittenen Phase der lernersprachlichen Entwicklung, dass die Regel durchaus in der mündlichen Produktion angewendet werden kann. Dafür bräuchten die Lerner nach Kursleiterin KL3 bloß einen „Klick im Kopf“ (7-151):

(7-150) *INT: Dann wie schätzen Sie ein? Also wissen die Studenten eigentlich die Regel, und trotzdem machen die Fehler? Oder sie machen Fehler, weil sie Regel nicht wissen oder nicht verstanden haben?*

KL1: Nein, das ist nicht so die/ Nachdem sie die Regel kennen gelernt haben, dann haben sie die Regel im Kopf, und das ist die eine Sache. Die andere ist dann, wie ich das jetzt anwende oder wie ich das richtig mache. [...] Man hat immer die Tendenz. Man möchte sofort schnell flüssig sprechen, und beim Sprechen denkt man nicht in der ersten Linie daran, wo jetzt das Verb stellen muss oder so was. Man hat die Tendenz eben, wie gesagt, dass man kommunikativ wird, dass man verstanden will/ [...] Ja. Und wie dann die Regel in Wirklichkeit angewendet wird, das hängt dann von der Person ab. Einer macht das richtig und denkt beim Sprechen oder beim Schreiben an die Regeln. Manche kennen die Regeln, aber sie vergessen das. Sie machen das gewöhnlich mit dem Verb auf der Position zwei. Wie gesagt, das hängt dann von der jeweiligen Person ab, und das ist eben/ Übung macht den Meister. (KL1-9-10)

(7-151) *KL3: Ja, also das zu vermitteln finde ich eigentlich nicht so schwierig, denn die verstehen es oft die Teilnehmer, wenn man ihnen das sagt, dass es so und so ist, aber das Problem ist immer die Anwendung, weil sie es eigentlich regelmäßig vergessen und auch gute Leute. Und wenn man dann sagt: ACHTUNG NEBENSATZ. ACH JA ACH JA dann. Also eigentlich muss da immer irgendwie so ein Klick im Kopf müsste da kommen, dann dann wissen sie das und zu verstehen. Na ja, es ist 'n Phänomen so wie andere Phänomene auch im Deutschen (KL3-6)*

(7-152) KL2: *Ich denke, sie haben die Regeln zwar verstanden, aber es war ein bisschen kompliziert, und letztendlich haben sie es immer weiter falsch gemacht. [...] Ne, alle also alle Teil/alle Leute, die ich unterrichtet habe, hatten Probleme mit dem Verb im Nebensatz.*

INT: *Also Sie meinen beim Sprechen.*

KL2: *Genau. Teilweise auch beim Schreiben aber vor allem beim Sprechen.*
(KL2-6-10)

Wie bereits erwähnt wurde, konnten sogar Tony und Kostas in der G3-Kontrollgruppe, die zwar beim Nachtest die Regel kaum richtig anwenden konnten¹⁵², im introspektiven Interview ein paar Nebensätze normkonform bilden, als das Gespräch auf Nebensätze fokussiert war (siehe Kapitel 7.3.1.2.1.). Dies kann ebenfalls in dem Sinne interpretiert werden, dass die Produktionsschwierigkeit bei diesen Lernern eigentlich in der Aktivierung der Regel gelegen hat.

Die Aktivierung der Regel ist beim Sprechen, wo den Lernern nicht genug Zeit zur Verfügung steht, besonders problematisch, aber wie die Kursleiterin KL2 (7-152) und auch die Kursleiterin KL3 (7-153) beobachten, klappt es auch beim Schreiben nicht immer, obwohl die Lerner beim Schreiben einen gewissen zeitlichen Spielraum haben, was auch in der Analyse der schriftlichen Produktionsdaten festgestellt wurde. Dies kann dahingehend interpretiert werden, dass die Lerner aufgrund des **redundanten Charakters der Regel V-ENDE** bei der Bildung von Nebensätzen – die Nebensätze werde ja semantisch bereits durch Konjunktion realisiert – nicht das Bedürfnis haben, an die syntaktische Regel zu denken:

(7-153) KL3: *Tja, das ist schwer einzuschätzen. Also man muss ja auch noch immer, würd' ich sagen, Sprechen und Schreiben unterscheiden, wenn sie schreiben und mehr Zeit haben, drüber nachzudenken, machen sie weniger Fehler. Wir hatten auch letztes Mal noch über so häufige Fehlerquellen gesprochen, die sie also fast alle immerzu machen. Da war das eben auch wieder Verbstellung, verschiedene Probleme der Verbstellung. Ja, ich denke mal: So fünfzig Prozent, wenn sie schreiben würden oder einen Test machen, denken sie vielleicht dran. Die anderen fünfzig Prozent würden wahrscheinlich wieder nicht dran denken, obwohl sie's auch wissen. Also ich denke, die Regel kennt jeder. (KL3-30)*

Wenn die Regel V-ENDE nicht aktiviert werde, werde in Nebensätzen oft die „SV“-Struktur produziert, was mit der Analyse sowohl der mündlichen als auch der schriftlichen Produktionsdaten und der introspektiven Interviewdaten der Lerner übereinstimmt. Wie die Kursleiterin KL3 betont, weist der **Abweichtungstyp** interessanterweise **fast immer die „SV“-Struktur** auf, und nicht etwa INVERSION

¹⁵² Der Regelanwendungskorrekttheitsgrad beim Nachtest lag bei Tony bei 0% und bei Kostas bei 7%.

(7-155). Die Kursleiterin KL2 berichtet aber, dass die INVERSIONs-Struktur zwar nicht so oft wie die „SV-“-Struktur, aber dennoch in den von Lernern produzierten Nebensätzen vorkam. Dieser Typ der Abweichungen ist auch sowohl in den mündlichen als auch in den schriftlichen Produktionsdaten der vorliegenden Studien vereinzelt belegt, allerdings überwiegend bei den Lernern in den M1-Gruppen (siehe Abbildung 7-12 und Kapitel 7.3.2.2.). Es kann vermutet werden, dass die Struktur INVERSION in Nebensätzen bei den Lernern erst später in der etwas fortgeschrittenen Phase der lernersprachlichen Entwicklung vereinzelt auftritt, nämlich zu dem Zeitpunkt, wo INVERSION anfängt, automatisch produziert zu werden:

(7-154) INT: *Also wenn Lerner Nebensätze sprechen, sollten sie eigentlich das Verb am Ende des Satzes stellen, aber sie vergessen das manchmal, also das Verb ans Ende des Satzes zu stellen. Dann also wie sagen sie? Wie sagen die Lerner dann meistens, wenn sie das falsch sagen?*

KL1: *Sie sagen dann das Subjekt und sofort das Verb. (KL1-29-30)*

(7-155) KL3: *Ja, eigentlich ja eben mit der Verbstellung, dass sie das Verb so wie im Hauptsatz setzen, was weiß ich: WENN SIE KOMMEN ZU SPÄT DANN. Ja, also sie machen es so wie im Hauptsatz so wie es bei ihnen in ihrer Sprache ja meistens ist, also Konjunktion Subjekt Verb. [...] also auch nicht eventuell Verb Subjekt, das könnte ja auch sein, sondern so wie es für sie am normalsten ist. Das würd' ich sagen. (KL3-12-14)*

(7-156) INT: *Dann also welche Fehlertypen dann also können Sie beobachten?*

KL2: *Mehrere. Erstens also vor allem im Nebensatz ist es meistens, so dass das Verb weiter an der zweiten Stelle auftaucht, und dann oft nicht mal an der zweiten Stelle, sondern direkt nach der Konjunktion: WENN KAUFTE ER. (KL2-11-12)*

Nach Angaben der Kursleiterin KL3 hält das Regelaktivierungsproblem bis in die weit fortgeschrittene Phase der lernersprachlichen Entwicklung an (7-157):

(7-157) KL3: *Das ist nicht so das Problem, aber eben das Dran Denken, das ist bis in die oberen Etagen immer ein Problem. So würde ich sagen. (KL3-8)*

c) Wortstellungsfehler in Bezug auf Nebensätze resistent gegen Korrektur

Auf die von den Lernern normabweichend produzierten Nebensätze reagieren die interviewten Kursleiter unterschiedlich, je nachdem, ob der Fehler korrigiert werden soll, was von den Umständen abhängt (7-160), von wem (vom Lehrer oder von den Lernern untereinander) er korrigiert werden soll (7-160), wann die Lerner auf ihre eigene Fehler aufmerksam gemacht werden sollen (7-159) und wie explizit die Korrektur erfolgen soll (7-158 und 7-159):

- (7-158) INT: Okay, dann wie reagieren Sie auf den Fehler, wenn Ihre Kursteilnehmer so Fehler gemacht haben beim Sprechen, dann wie reagieren Sie?
 KL2: Dann sag ich: DAS IST EIN NEBENSATZ. WO STEHT DAS VERB IM NEBENSATZ? oder WAS HABEN SIE FALSCH GEMACHT? Je nachdem wie weit wir sind.
 INT: Sie korrigieren das schon.
 KL2: In der Grundstufe korrigiere ich mit WO STEHT DAS VERB IM NEBENSATZ? und in der Mittelstufe sage ich: DAS IST EIN NEBENSATZ, und dann kommt teilweise schon ah.
 INT: Ach so.
 KL2: Und dann wird das Verb ans Ende gesetzt. (KL2-17-22)
- (7-159) INT: Okay, dann wie reagieren Sie? Also korrigieren Sie das? Oder/
 KL1: Ja. ich lasse sie erstmal aussprechen und dann komme ich zurück zu den Sätzen: DU HAST SO UND SO GESAGT. IST DAS RICHTIG?, und dann überlegen sie, oder wenn das so kein längerer Monolog ist, dann schon beim Sprechen reagiere ich, indem ich die Hand aufhebe oder so was, und dass NOCHMAL DEN SATZ MIT DASS, als ob ich das nicht verstanden habe, und dann wiederholen sie das: AHA, DER HAT MICH HIER AUF ETWAS AUFMERKSAM GEMACHT. ACH, DAS IST DAS, DAS VERB KOMMT AM ENDE. (KL1-35-36)
- (7-160) KL3 Kommt drauf an, also nicht jedes Mal. Ich würde sagen, es kommt immer drauf an, was jetzt gerade im Vordergrund steht. Geht es jetzt mehr um die inhaltlichen Sachen? Ja. Es kommt auch immer drauf an, wie viel jemand sagt. Also wenn er jetzt nur langsam einen Satz sagt, und da ist das falsch, dann bietet sich das an, das zu korrigieren. Wenn er jetzt irgendwie groß viel erzählt, dann kann man es nicht immer. Aber ich versuche auch immer, dass eben die Lerner sich natürlich gegenseitig korrigieren. Also ich guck dann gucke in die Runde, und meistens hier bei den guten Leuten sind ja dann schon welche, die das merken. Also in schlechten Kursen, wo schlechte Lerner sind, da merkt das keiner, aber hier gibt's immer welche, die das merken. (KL3-16)

Trotz unterschiedlicher Vorgehensweise in der Fehlerkorrektur je nach dem Kursleiter sind sich alle Kursleiter darüber einig, dass **die Korrektur keinen erkennbaren Lerneffekt** hervorbringt, da die Lerner immer wieder „denselben Fehler“ (7-162) machen sogar in dem selben Redefluss, nachdem sie „ein paar Sätze gut [richtig]“ (7-161) gebildet haben, so dass die Korrektur letztendlich nur einen punktuellen Effekt hat. So scheinen Fehler in Bezug auf die deutschen Nebensätze trotz aller Bemühungen der Kursleiter im lernersprachlichen Verhalten so hartnäckig zu sein, dass die Kursleiterin KL3 fast den Eindruck hat, dass diese Fehler „ewig“ bleiben (7-163). So wünschen sich die Kursleiterin KL3 eine Methode, mit der man bei diesem Regelaktivierungsproblem gezielt vorgehen kann, die sie aber bislang leider nicht kennen gelernt hat (7-163). Der Kursleiter KL1, der selbst als DaF-Lerner Deutsch gelernt hat, ist angesichts der gegen jegliche Korrekturmaßnahmen resistenten Fehler in Bezug auf Nebensätze der Meinung, dass man so lange üben müsse, bis die Anwendung der Regel automatisiert werde, nach dem Motto: „Übung macht den Meister [!]“ (7-164). Diese Äußerung zeigt meines

Erachtens aber eher eine gewisse Hilflosigkeit des Kursleiters gegen den immer wiederkehrenden Wortstellungsfehler:

- (7-161) INT: Okay, dann also erlernen die Kursteilnehmer die Regel schnell, also wenn Sie den Fehler korrigiert haben, dann gibt es Effekt?
KL2: Ja, dann geht es ein paar Sätze gut, und dann machen sie wieder Fehler.
INT: Okay, dann ist es eher so punktueller Effekt.
KL2: Ja und zwar einfach deswegen, weil sie oft vorher Englisch gelernt haben und dann ganz klar nach der englischen Satzstruktur vorgehen und selber aus der Heimatsprache solche Strukturen manchmal gar nicht kennen. (KL2-23-26)
- (7-162) INT: Dann wenn Sie den/ also diesen Fehler korrigiert haben, dann sprechen Lerner vielleicht direkt danach schon richtig, aber vielleicht ein paar Tage später oder/
KL1: Ja, dann machen sie denselben Fehler. (KL1-39-40)
- (7-163) KL3: Also ich hab fast den Eindruck: Dieser Fehler, der bleibt ewig. Gut, man muss einfach nur sagen: ACHTUNG VERB oder NEBENSATZ oder/ Gut, dann wissen die sofort, aber wenn eben dieser/ dieser klick da nicht kommt, dann/ Ja, ich weiß nicht. Also wenn's da irgendeine Methode geben würde, wo man das gezielt/ ja dass man sie so weit bringt, dass sie daran denken, das sehe ich noch nicht so richtig. [...] Ja, sie wissen das bestimmt alle, aber dann die Anwendung eben. (KL3-18-20)
- (7-164) KL1: Ja, aber, wie gesagt, Übung macht den Meister, und man muss so lange üben, bis das fest im Kopf sitzt, und dass man das einfach automatisch macht, aber/ Ich weiß nicht, wie das bei Ihnen ist, aber manchmal kommt mir auch vor, dass ich dann oder/ (KL1-42)

d) Nur kurzfristiger Lerneffekt der Vermittlung

In den M1-Gruppen war die Vermittlung der Nebensätze im Grunde genommen eine Wiederholung (7-165). Nach der Vermittlung konnte die Kursleiterin KL3 in der M1-Kontrollgruppe zwar insofern einen Lerneffekt feststellen, als sie im darauf folgenden Kurstermin den Lernern bei der Korrektur keine expliziten Hinweise auf die Nebensätze zu geben brauchte, aber dieser Lerneffekt verpuffte schon nach einer Woche, so dass die Lerner wieder die gleichen Fehler gemacht haben (7-166). Somit konnte die Vermittlung in der M1-Kontrollgruppe nur einen kurzfristigen Effekt erbringen. Dies zeigt, dass **wiederholende Vermittlung allein keinen Lerneffekt hervorbringen kann**, d.h. Übung allein macht eben nicht automatisch den Meister:

- (7-165) KL3: Also wir hatten ja auch diese temporalen Konjunktionen, aber das war eigentlich/ Es war nicht neu für die Teilnehmer.
INT: Ach so. Sie wussten das schon.
KL3: Also ich hatte bei allen den Eindruck, dass sie das alle schon mal gelernt hatten. Also die meisten haben doch die ganze Grammatik schon einmal wenigstens im Schnellverfahren durchgemacht.
INT: Okay.

KL3: Also so richtig neu, dass man das jetzt wirklich mal ganz groß aufrollen muss und erklären, so ist es nicht. Also wenn man dann sagt: JA, TEMPORALE NEBENSÄTZE HABEN ZU TUN MIT ZEIT und so, aber Nebensatz weiß jeder, was das ist. (KL3-35-39)

(7-166) INT: [...] in Ihrem Kurs wurde die Nebensatzwortstellungsregel vermittelt, und die Kursteilnehmer haben sich damals hauptsächlich damit beschäftigt, also Nebensätze beim Sprechen zu bilden. Konnten Sie nach der Vermittlung der Nebensätze also nach diesem Unterricht bestimmte Veränderungen bei der Verwendung der Nebensätze seitens Ihrer Kursteilnehmer beobachten?

KL3: Also/

INT: So Lerneffekt.

KL3: Den Termin danach würd' ich schon sagen so lang hats noch angehalten, aber danach haben wir uns dann auch nicht mehr gezielt mit Nebensätzen beschäftigt, also nur noch eben so, wenn sie aufgetaucht sind, und dann war dieser Effekt denk ich wieder verpufft.

INT: Ja, so okay dann/

KL3: Also den Termin danach da/ wenn da Nebensätze kamen dann reichte es, dass man HM HM[Räuspern] oder irgendwie so was, dann wussten sie schon wieder, aber dann eine Woche später war es eigentlich doch so wie wie früher auch wie vorher auch.

INT: Okay, dann also diese/ vor der Vermittlung und nach der Vermittlung, da gab es nicht so großen Unterschied also.

KL3: Nein, wenn ich ehrlich bin nicht. Also kurzzeitig ja, aber kein Langzeit-Effekt (KL3-21-28)

In der M1-Experimentalsgruppe, in der die Nebensätze mit Sprachrhythmik durch Pausierung als Produktionsstrategie vermittelt wurden, hat der Lerneffekt im Vergleich zur M1-Kontrollgruppe, bei der der Lerneffekt fast nur einen Tag bestehen blieb, etwas länger angehalten, nämlich etwa zwei Wochen (7-167). Unterschiede in Bezug auf die Anwendung der Regel zwischen der Kontrollgruppe und der Experimentalsgruppe waren, wie im Kapitel 7.2.2. erwähnt wurde, bereits während der Vermittlung feststellbar. Während in der M1-Experimentalsgruppe kein einziger Lerner während der Durchführung der Lernaufgaben fehlerhafte Nebensätze produziert hat, haben einige Lerner in der M1-Kontrollgruppe bereits in der Durchführung der Lernaufgaben normabweichende Nebensätze produziert, obwohl der Fokus in der Durchführung der Lernaufgabe explizit auf der Anwendung von V-ENDE lag.

Wenn der Lerneffekt in der M1-Experimentalsgruppe nur etwa zwei Wochen anhielt, kann man letztendlich nicht behaupten, dass die Vermittlung der Nebensätze mit der Sprachrhythmik langfristig effektiver ist als die konventionelle Vermittlung. Aber der Grund, warum die neue Methode keinen langfristigen Lerneffekt hervorbringen konnte, scheint, wie die Kursleiterin KL2 angibt, wohl gewissermaßen an der inkonsequenten Vorgehensweise in der Vermittlung gelegen zu haben. Die Kursleiterin KL2 hat zugegeben, dass sie im Kurs die Vermittlung der Nebensätze mit Pausenregel nicht

konsequent praktiziert habe, sondern im Kurs auch mal gesagt habe, dass die Lerner nicht so oft denken [Denkpause einlegen] sollen, was die Lerner im Bezug auf den Einsatz der Pausenregel als Produktionsstrategie wohl irritiert haben könnte. Warum viele Lerner, wie im introspektiven Interview festgestellt wurde, negative Einstellungen über Sprechpausen hatten, könnte zum Teil auch darauf zurückgeführt werden:

(7-167) INT: *Okay, und dann konnten Sie nach der Vermittlung der Nebensatz- und der Pausenregel bestimmte Veränderungen bei der Verwendung der Nebensätze beobachten?*

KL2: Erst ja, aber dann nach 'ner Zeit hat sich das wieder so eingeschliffen, dass es eben doch/ also immer wieder dieses/ und ich denke aber, wenn man darauf achten würde, dass die wirklich immer 'ne Pause machen, dann hätte das Sinn. Also ich denke schon, aber ich hätte es dann konsequenter/ also ich hätte den ganzen Unterricht darauf aufbauen müssen, und das hab ich ja nicht gemacht. Ich hab Ihre Methode genommen und dann ab und an mal gesagt so: DENKEN SIE MAL ABER NICHT SO OFT und wenn ich das konsequent mit einbezogen hätte von Anfang an, dann hätte das sicherlich was gebracht, ich glaube schon.

[...]

KL2: *Das ist schon so, aber er hat/ es hat nach zwei Wochen wieder aufgehört, also wie gesagt, man müsste es konsequenter mit in den Unterricht einbeziehen. Man müsste wirklich darauf achten, dass sie wirklich immer an der Stelle 'ne Pause machen, dann würde es/*

[...]

KL2: *Man muss es nur konsequenter benutzen. (KL2-39-62)*

In Bezug auf die G3-Gruppen konnte der Kursleiter KL1 leider keine Auskunft darüber geben, ob er bestimmte Unterschiede nach und vor der Vermittlung in der Experiments- und Kontrollgruppe festgestellt hat, weil in seiner Stunde nur grammatische Übungen durchgeführt werden, und nicht wirklich kommunikativ-orientierte Aufgaben behandelt werden, in denen die Lerner zum freien Sprechen kommen könnten (7-168):

(7-168) INT: *[...] Ich habe da die Pausenregel vermittelt und dann/ Konnten Sie nach der Vermittlung der Nebensätze mit der Pausenregel bestimmte Veränderungen bei der Verwendung der Nebensätze seitens Ihrer Kursteilnehmer beobachten? Wie war das vor der Vermittlung und nach der Vermittlung, wenn sie[Lerner] gesprochen haben? Konnten Sie bestimmte Veränderungen merken? Oder war das erst mal/*

KL1: *Schwer zu beantworten. Wissen Sie warum? Das ist das, was ich Ihnen am Anfang gesagt habe, da wir meistens schriftliche grammatische Übungen machen/*

INT: *Ach so.*

KL1: *Und die sprechen, die lernen Wortschatz, die hören, die lesen und die sprechen, das machen sie alles bei CC, und bei mir machen sie nur wirklich reine Grammatik.*

INT: *Okay.*

KL1: *Und das Sprechen kommt dann bei CC vor. (KL1-123-128)*

e) Positive Reaktionen auf die Pausenregel seitens der Lerner und Kursleiter

Nach Einschätzung der Kursleiterin KL2 haben die Lerner in der M1-Experimentsgruppe das Prinzip der Vermittlung der Nebensätze mit der Sprachrhythmik schnell verstanden, und die Vermittlung an sich sei von den Lernern positiv aufgenommen worden. Sie selbst findet es gut, dass **durch die Vermittlung der Pausenregel** das, was beim Lerner bereits implizit gespeichert ist und zum Teil angewendet wird, nämlich **die Sprachrhythmik, explizit gemacht** worden ist. In der Tat wurde, wie bereits in Kapitel 7.3.1.2.1. erwähnt wurde, in der qualitativen Analyse der mündlichen Produktionsdaten festgestellt, dass von vielen Lernern Pausen nach dem Subjekt in Nebensätzen bereits beim Vortest gemacht wurden. Dies war der Fall bei den Lernern sowohl in den Experimentsgruppen als auch in den Kontrollgruppen. Außerdem konnten einige Lerner in der M1-Experimentsgruppe in der Vermittlung bereits eine Hypothese über die mögliche Stellung der Pausen aufstellen, nämlich nach dem Subjekt (siehe Abbildung 7-13). Dies bedeutet, dass manche Lerner die Pausenstellung nach dem Subjekt in Nebensätzen im Unterricht nicht wirklich als neu vermittelt aufgenommen haben. Sie verfügten bereits über das Wissen auf der sprachrhythmischen Ebene und zwar in impliziter Form. Dieses bereits vorhandene implizite Wissen wurde dann durch die Vermittlung explizit gemacht, woraufhin es nach der Vermittlung häufig zum Einsatz kam¹⁵³. Neu war für die Lerner allerdings, dass sie dieses sprachrhythmische Wissen als Produktionsstrategie zur Aktivierung der Wortstellungsregel V-ENDE nutzen sollten, was in der Tat bei bestimmten Lernern gut funktioniert hat:

(7-169) INT: [...] Was denken Sie? Wie ist diese Vermittlung bei Ihren Kursteilnehmern angekommen?

KL2: Ich glaube, sie[Lerner] haben das Prinzip schnell verstanden und fanden das auch gut/ hab hinterher nochmal ab und an darauf hingewiesen aber nicht konsequent genug/ Ich hätte es noch mehr in den Unterricht mit einbauen müssen vielleicht, und die Übungen selber waren nicht schwer genug. Also das, was Sie als Übung reingegeben haben, war für die Kursteilnehmer hier jetzt für die Studenten ein bisschen zu leicht.

INT: Und wie schätzen Sie ein? Wie haben die Lerner auf die Pausenregel reagiert?

KL2: Die fanden sie gut.

INT: Also das ist etwas ganz neu/ etwas Neues/

KL2: Sagen wirs mal so: Ich glaube, das war ihnen schon geläufig vom Sprechen, aber sie haben sich das nie so bewusst gemacht, und daher wars ganz gut, Also ich denk', das war wirklich gut.

[...]

¹⁵³ Dies bedeutet, dass die Aktivierung impliziten Wissens gerade wegen dessen Impliztheit erschwert wird. So ist die von Edmondson (2002 und 2003) getroffene Trennung von zwei Variablen, nämlich implizit/explicit einerseits und automatisiert/kontrolliert andererseits, berechtigt.

KL2: Weil das ja 'ne andere Art zu sprechen ist, 'ne bewusstere Art zu sprechen, und das, denke ich, kann schon was verändern. (KL2-27-42)

Wie aus den Äußerungen in 7-169 (am Ende) und aus 7-170 hervorgeht, ist die Kursleiterin KL2 von dem Konzept überzeugt und der Meinung, dass die in den Experimentsgruppen eingesetzte Methode das **Potenzial hat, das lernersprachliche Verhalten mit geringem Aufwand positiv zu verändern**. So hat sie die Methode bereits in anderen von ihr geleiteten Kursen eingesetzt und ist bereit, sie in der Zukunft weiter einzusetzen. Wichtig sei aber, dass man die Methode konsequent durchführe, wie sie während des Interviews mehrmals betonte:

(7-170) *INT: Okay, ja also dann wie finden Sie das Konzept, also die Wortstellung mit der Pause zusammen zu vermitteln?*

KL2: Gut. Das finde ich gut, weil es einfach die Möglichkeit gibt, beim Sprechen 'ne Pause einzubauen, wenn man das automatisiert/

((Kurze Unterbrechung durch Störung))

INT: Also Sie haben gesagt, also beim Sprechen macht man so Pause, dann so bewusste/

KL2: Wenn man da immer 'ne bewusste Pause macht und sich immer in dem Moment an das Verb erinnert, glaube ich, dass das gut funktionieren kann, ja.

INT: Okay. Also letztes Mal hatten wir ein unerwartetes Ereignis, nämlich Ihre Tochter hat den Wohnungsschlüssel vergessen, deshalb musste ich als Notlösung mit meinen eigenen Materialien selber unterrichten. Aber können Sie sich vorstellen später mit diesem didaktischen Konzept also Nebensatz mit der Pausenregel selber zu unterrichten?

KL2: Ja, das kann ich mir vorstellen, ja.

INT: Also können Sie damit etwas anfangen/ Finden Sie nicht zu kompliziert oder schwierig oder aufwendig? Oder/

KL2: Ne, überhaupt nicht.

INT: Also Sie sind/

KL2: Ja, ich bin damit zufrieden. Ich hab das auch schon benutzt auch schon wo anders. Das ist völlig/

INT: Dann können Sie mir sagen, wie Sie das/

KL2: Wenn Ihnen das recht ist, dann benutze ich das auch in meiner nächsten Gruppe wieder, und dann kann ich Ihnen das schreiben, wie die damit klar gekommen sind. Das sind aber keine Studenten. Das sind einfachere Leute.

INT: Oh gerne. Das ist kein Problem. Also ich bin froh/

KL2: Ja, mache ich gerne. Also ich glaube, dass das was bringt, ganz ehrlich. (KL2-47-60)

Die Kursleiterin KL3, die die M1-Kontrollgruppe unterrichtet hat und von mir ebenfalls die Materialien für die M1-Experimentsgruppe erhalten hat, konnte ebenfalls positives Feedback geben, dass das neu entwickelte Konzept zur Durchführung „sehr verständlich“ und zur Durchführung nicht kompliziert ist (7-171):

(7-171) *KL3: Ja, würd ich durchaus mal machen. Ich fand diese Idee sehr interessant. Vielleicht läuft das ja besser als wenn man's auf die herkömmliche Methode macht. Das würde ich durchaus mal versuchen.*

INT: Also für Lehrer also ist es nicht zu kompliziert?

KL3: Ne, das fand ich überhaupt nicht. Also ich hab beides durchgelesen, und das fand ich völlig klar. Also ich fand, mit beiden konnte man gut arbeiten. Gut, das

eine hab ich nun nicht gemacht aber/ nicht praktiziert, aber ich fand es sehr verständlich und ja mal 'n interessant/ 'n ganz anderer Angang.
(KL3-73-75)

f) Verbesserungswünsche im Einsatz von Unterrichtsmaterialien nach dem neuen Konzept: konsequenter bzw. regelmäßiger Einsatz, mehr Tempo des Unterrichtsablaufs und mehr Heterogenität der Aufgabentypen

Von der Kursleiterin KL2 für die M1-Experimentalsgruppe wurden allerdings einige Punkte erwähnt, die in der durchgeführten Vermittlung nicht optimal waren und in der künftigen Vermittlung verbessert werden sollten. Zunächst war das **Tempo** des Unterrichtsablaufs zu langsam für die M1-Experimentalsgruppe (7-172). Dies mag vor allem daran gelegen haben, dass ich die Gruppe nicht genau einschätzen konnte, weil ich an diesem Tag anders als geplant wegen eines unerwarteten Vorkommnisses bei der Kursleiterin KL2 für sie einspringen musste (siehe Kapitel 7.2.2.). Zweitens wurde eine größere **Heterogenität in Bezug auf Lernaufgabentypen** gewünscht. Die mehreren nacheinander folgenden Aufgaben mit ähnlicher Form wurden von mir eigentlich mit der Absicht konzipiert, dass sich die Lerner in der Durchführung dieser Aufgaben, ohne kognitiv überfordert zu sein, zunächst die Sprachrhythmik aneignen sollten. Es scheint aber, dass dabei auch die Gefahr besteht, dass der gesamte Ablauf der Aufgabendurchführung auf Kursleiter und Lerner monoton wirkt. Eine weitere und meines Erachtens wohl die wichtigste Anmerkung war die der Kursleiterin KL2, die meinte, dass die Vermittlung nach dem neuen Konzept nicht in der Form der „punktuell [durchgeführten] Vorstellung“ erfolgen soll, sondern **regelmäßig und in konsequenter Weise** (7-173). Wenn man dem zweiten und dritten Verbesserungsvorschlag der Kursleiterin KL2 folgt, könnte das heißen, dass statt einer einmaligen Vermittlung, für die in den M1-Gruppen etwa 120 Minuten vorgesehen waren, die Vermittlung in gut portionierten Abschnitten mit unterschiedlichen Aufgabenformen auf mehrere Wochen verteilt durchgeführt wird:

(7-172) *INT: Okay, was hätte ich vielleicht bei der Vermittlung also möglicherweise besser machen können?*

KL2: Die Vermittlung war gut nur zu langsam für diesen Teilnehmerkreis. Das sind ja Leute, die durch ein Stipendium nach Deutschland gekommen sind. Die sind sehr intelligent. Die lernen sehr schnell, und Sie haben die Übungen oft in einer ähnlichen Form zwei- oder dreimal gemacht, und das hätte ruhig schwieriger werden können schwerer.

INT: Okay, also waren die Lernmaterialien mehr oder weniger monoton.

KL2: Ein bisschen zu leicht, monoton nicht, aber ein bisschen zu leicht.

(KL2-33-36)

(7-173) *KL2: Man muss es nur konsequenter benutzen.*

INT: Dann sehen Sie bestimmte Stärke beziehungsweise Schwächen meines Konzepts?

KL2: Ne, also ich finde, dass das/ dass es eigentlich gut ist, *bloß für diesen Teilnehmerkreis ein bisschen zu leicht von dem/ vom Material her. Das Konzept selber finde ich gut. Die Idee finde ich gut, aber das Material ist ein bisschen zu leicht.*

INT: Okay. Dann also haben Sie Verbesserungsvorschläge bei der Umsetzung dieses Konzepts? Also das wäre vielleicht/

KL2: Ne, *das Wichtige ist, dass Sie's nicht nur punktuell vorstellen, sondern dass es wirklich dazu gesagt wird, dass man es im Unterricht weiter so benutzen muss.*
(KL2-62-66)

g) Notwendigkeit genauere Forschung im Bereich der Sprachrhythmik

(Pausologie) in Bezug auf Nebensätze

Der Kursleiter KL1, der für die beiden G3-Gruppen zuständig war, weist aber auf eine potentielle Gefahr bei der Vermittlung nach dem neuen Konzept hin, nämlich dass die Lerner, die die Regel V-ENDE bereits kennen gelernt haben, möglicherweise durch die Vermittlung der selben Regel in anderer Form verwirrt werden könnten (7-174). Dies könnte z.B. Justyna in der G3-Experimentsgruppe betreffen. Wie bereits bei der Analyse des introspektiven Interviews erwähnt wurde, war für Justyna die Pausenstellung eigentlich da, wo das Komma steht. So fand sie die Vermittlung der Pausenstellung nach dem Subjekt nicht hilfreich, sondern eher verwirrend. Dies deutet daraufhin, dass in der Vermittlung das Vorwissen des Lerners berücksichtigt werden sollte. Es scheint aber, dass die Verwirrung dadurch entstanden ist, dass Justyna bei der Formulierung einer Äußerung, die einen Nebensatz enthält, nur von einer einzigen Pausenstellung, nämlich vor der Konjunktion (durch Komma markiert), ausgegangen ist. So stand die neue Stellung der Pause in der Vermittlung dann im Konflikt zu ihrem bereits vorhandenen Wissen über die Sprachrhythmik:

(7-174) KL1: Ja, ich würde sagen, dass beide Methoden gut waren sowohl die mit der Pause als auch die konventionelle. Nun *was nicht so gut dabei war, dass die Sache/ dass es unter den Studenten eben solche waren, die die Regel schon kannten, und sie haben das, wie gesagt, in Italien Frankreich irgendwo gelernt auf bestimmte Art und Weise und jetzt haben sie das mit einer neuen Regel kennen gelernt, und bei diesen Leuten, also ich glaube, wenn sie das schon einmal gelernt haben, dann macht es das nicht mit der Pause, und die, die dann erst die Regel kennen gelernt haben, dann haben sie: AHA, HIER PAUSE. OKAY, DAS VERB AM ENDE. Das scheint mir so. Es wäre prima hier gewesen, wenn wir/ wenn Sie zum Beispiel nur die Studenten hätten, die noch überhaupt nie die Regeln von Nebensätzen mal irgendwo gehört kennen gelernt haben. Das wäre dann die beste Lösung, dann wären vielleicht die Ergebnisse dann irgendwie besser solider so auch.* (KL1-52)

Interessanterweise teilte den Gedanke, dass die Pausenstellung in Bezug auf Nebensätze vor der Konjunktion ist, auch der Kursleiter KL1 (7-175). Hierbei scheint er die

vermittelte Pausierung nach dem Subjekt in Nebensätzen nur als reine Produktionsstrategie zur Aktivierung der Wortstellungsregel begriffen zu haben, aber nicht als realsprachliches Phänomen und als eine Art des Wissens auf der sprachrhythmischen Ebene. So zeigte er Skepsis gegenüber dem Konzept mit der Pause, da er der Meinung ist, dass der Lerner die mündliche Produktion der Nebensätze zweimal erlernen müsse, zunächst die Produktion der Nebensätze mit Pausen und dann die Produktion der Nebensätze ohne Pausen, wie es im Alltag üblich sei (7-175). Er zeigte Skepsis darüber, ob deutsche Muttersprachler überhaupt an der vermittelten Stelle Pausen machen würden. Diese Skepsis kann aber eigentlich darauf zurückgeführt werden, dass er die vermittelte Pausenstellung falsch verstanden hat, und zwar in dem Sinne, dass die vermittelte Pausenstellung in Nebensätzen nach der Konjunktion sei, was für ihn dann künstlich klingt, aber nicht wie von mir beabsichtigt nach dem Subjekt (7-176). Obwohl das Vermittlungskonzept bereits vor der Vermittlung den Kursleitern vorgestellt und mit ihnen besprochen wurde und sogar der Kursleiter selbst in der Vermittlung anwesend war, ist es unklar, wieso dieses Missverständnis entstanden ist und auch nach der Vermittlung nicht beseitigt werden konnte:

(7-175) KLI: *Ja, persönlich/ Ich überlege jetzt gerade. Ich habe mir das so/ Ich habe mir das darüber manchmal Gedanken gemacht und zwar: Wie ist das jetzt mit der Pause, denn die Lernenden müssen lernen die Pausen zu machen. Das ist das Eine, und in der Pause müssen sie daran denken, hm, da ist die Zeit dafür, dass sie dann daran denken, das Verb steht am Ende des Satzes. Dazu ist die Pause da.*

[...]

KLI: *Hier mit der Pause, das ist keine schlechte Idee. Nun ich hab mir das so mal gedacht: Die Lernenden müssen dann eigentlich diese Regel, also wenn sie richtig Deutsch sprechen möchten, dann müssen sie diese Regel eigentlich zweimal lernen, erstmal mit der Pause und dann so lernen wie im Alltag üblich ist ohne die Pause, denn/ verstehen Sie was ich meine*

INT: *Also meiner Beobachtung nach also machen deutsche Muttersprachler auch sehr oft Pause nach dem Subjekt, und da kann man eigentlich auch lange Pause machen, und das stört eigentlich die Kommunikation nicht, deswegen habe ich den Lernern das empfohlen, dass die das/*

KLI: *Nun ob das wirklich so ist, dass die Deutschen dann eben an dieser Stelle Pausen machen/ Oder nur/ (KLI-134-142)*

(7-176) KLI: *Es geht nur darum, dass das nicht so künstlich wirkt. Wissen Sie, was ich meine? Das ist gut, das, was Sie gesagt haben, dass sie das machen. Wie das wirklich bei den Deutschen ist mit den Pausen, ob sie das auch diese Sätze nicht so künstlich empfinden, dass diese Pausen eben: ER IST NICHT IN DER SCHULE WEIL [Pause] ER KRANK IST so. Ob das nicht irgendwie künstlich klingt, denn eigentlich sollte Pause stehen da, wo Komma ist. Da ist die Pause.*

[...]

KLI: *Ja, aber so sind dann die Regeln die die/ ER IST NICHT IN DER SCHULE GEKOMMEN [Pause] WEIL ER KRANK IST, und die Pause ist da, wo das Komma steht, und dann/*

[...]

KL1: ER IST NICHT IN DER SCHULE kurze Pause WEIL eine kurze Pause ER KRANK IST. Ich weiß nicht, ob sie dann nicht, wie gesagt, dieses zweimal lernen müssen, erst mal mit der Pause, Sie denken daran, das Verb muss am Ende stehen und dann noch mal üben das dann, dass sich dann nicht daraus zwei Pausen/ (KL1-146-150)

Diese Skepsis gegenüber der vermittelten Pausenstellung seitens des Kursleiters KL1 könnte eigentlich der Grund sein, warum er die Vermittlung mit den Projektmaterialien, wie sie ursprünglich geplant und bereits besprochen wurde, nicht selber durchführen wollte, sondern mir vorgeschlagen hat, dies selbst zu tun. Er distanziert sich auf eine höfliche Weise von der „Idee mit [Pausen-]Regel“ mit den Äußerungen „erstens ist das Ihre Regel“ und „zweitens bin ich auf die Idee mit der Regel nicht gekommen.“(7-177). Es ist aber eigentlich verständlich, dass man als Lehrer nicht wirklich bereit ist, das zu vermitteln, wovon man nicht überzeugt ist, oder was sogar im Widerspruch zum eigenen Wissen steht. So wollte er in der Vermittlung zunächst „vorsichtiger sein“ (7-177). Ich hatte den Eindruck, dass er die von mir konzipierte Pausenstellung in Nebensätzen, nämlich nach dem Subjekt bis zum Ende des Interviews nicht verstanden hat, obwohl er das Gegenteil behauptet (7-177 und 7-178). Die sprachrhythmischen Aspekte in Bezug auf „SV“-Strukturen (SVO) und „S-V“-Strukturen (V-ENDE) wurden in der vorliegenden Arbeit im Kapitel 6 nur ansatzweise diskutiert. Wie der Kursleiter KL1 empfiehlt (7-177), sind aber meines Erachtens in diesem Bereich noch genauere Untersuchungen nötig. Der Kursleiter KL1 hatte ferner eigene konkrete Vorstellungen zur Vermittlung der Nebensätze, die zunächst mit der Kategorisierung der Konjunktionen angefangen wird, woran er gewöhnt ist (7-177). Seine Skepsis gegenüber der zu vermittelnden Pausenstellung und seine eigene gut erarbeitete Vermittlungsmethode, von der der Kursleiter überzeugt ist, sind vermutlich der Grund für seine mangelnde Motivation, die Nebensätze nach dem neu entwickelten Konzept zu vermitteln.

(7-177) *INT: Ich hätte noch paar Fragen: Also bei der ersten Vermittlung der Nebensätze/ Also ich habe da Konjunktionen WEIL, DASS und WENN unterrichtet und/ also weil Sie mir vorgeschlagen haben, dass ich selber unterrichte. Eigentlich war es anders geplant.*

KL1: Ja.

INT: Also Sie sollten eigentlich unterrichten, aber hatten Sie da bestimmte Gründe, warum Sie es besser fanden, dass ich selber unterrichte?

KL1: Ne, da/ erstens ist das Ihre Regel, und Sie spüren das am meisten am besten. Zweitens bin ich auf die Idee mit der Regel nicht gekommen und würde ich/ Also ich bin dann an meine sozusagen gewöhnt. Da würde ich eben mit diesem Schuft machen oder so was, so markieren diese drei Konjunktionen, oder diese vier, das sind böse Jungen. Die machen böse Sachen, die machen so

wie Max und Moritz nur Streiche und die machen mit dem Verb so, und das zeige ich so an der Tafel. Ich bin an solche Regeln gewöhnt und/

INT: Dann waren Sie einfach mit dieser Methode nicht vertraut?

KL1: Da wollte ich/ nicht so ganz, aber da wollte ich am Anfang so vorsichtiger sein. Ich wollte erst mal zuschauen, wie das eigentlich aussieht, und Sie spüren das auch besser, würde ich sagen. Ja, das heißt nicht, dass ich das nicht verstanden habe oder ich wusste nicht, worum es geht in der Regel, aber, wie gesagt, dann empfinden Sie auch das anders. (KL1-155-160)

(7-178) INT: Und könnte man als Lehrer also mit diesem Konzept gut arbeiten?

KL1: Man könnte versuchen. Das ist dann Ihre Aufgabe. Ja, eben nun vorher würde ich die Sache machen, die Sie dann auch machen werden, einfach die Befragung unter den Deutschen, wie das wirklich mit den Pausen ist, dass das nicht irgendwie künstlich klingt, wenn die Pause stehen/ da stehen sollte, wo das Komma ist, dann würde ich die zweite Pause eher vermeiden. (KL1-165-166)

Dem Kursleiter KL1 wurde zusätzlich die Frage gestellt, wie er die G3-Experimentierungsgruppe und die G3-Kontrollgruppe normalerweise erlebt, da ich, wie im Kapitel 7.2.2. ausführlich beschrieben wurde, bei der G3-Experimentierungsgruppe und bei der Kontrollgruppe in Bezug auf das Verhalten während der Vermittlung deutliche Unterschiede gemerkt habe, als ich selbst unterrichtet habe, nämlich sehr konzentrierte Unterrichtsatmosphäre und aktive Teilnahme an den Lernaufgaben in der G3-Kontrollgruppe und sehr unkonzentrierte Unterrichtsatmosphäre und eher passives Verhalten während der Vermittlung in der G3-Experimentierungsgruppe. Es kann ja nicht ausgeschlossen werden, dass die unkonzentrierte Unterrichtsatmosphäre und das passive Verhalten in der G3-Experimentierungsgruppe durch die neue Vermittlungsmethode verursacht worden sind. In der Tat kann man im Interviewabschnitt 7-179 ablesen, dass eine unerwartete und ungewöhnliche Situation in Bezug auf die lehrende Person (ich statt des Kursleiters KL1), die verwendeten Unterrichtsmaterialien (Projektmaterialien statt des bis lang benutzten Lehrwerks) und vor allen in Bezug auf den Unterrichtsfokus (mündliche Produktion statt Grammatikpräsentation und schriftlicher Grammatikübungen) die Lerner vielleicht überrascht haben könnten. Aber eine solche ähnliche unkonzentrierte Atmosphäre habe der Kursleiter KL1 selbst schon in der G3-Experimentierungsgruppe erlebt, was aber nach seiner Ansicht eher durch das lockere Thema verursacht worden sein könnte. In Bezug auf das Verhalten der Lerner im Unterricht konnte der Kursleiter durchaus meine Beobachtung bestätigen, dass die Lerner in der G3-Experimentierungsgruppe im Verhalten passiver und zurückhaltender sind, während die Lerner in der G3-Kontrollgruppe offen und aktiv sind (7-180). Zu meiner großen Überraschung meinte er aber, dass die Lerner in der G3-Kontrollgruppe normalerweise

unkonzentrierter seien als die Lerner in der G3-Experimentalsgruppe, was seine Kollegin CC auch so erlebe. Er formulierte zögernd und sehr vorsichtig die subjektive Theorie, dass diese ungewöhnliche Situation in der von mir durchgeführten Vermittlung (konzentrierte Unterrichtsatsmosphäre in der G3-Kontrollgruppe, die normalerweise unkonzentriert ist, und unkonzentrierte Unterrichtsatsmosphäre in der G3-Experimentalsgruppe, die eigentlich nicht unkonzentriert ist) durch die geschlechtsbezogene Konstellation zwischen der lehrenden Person und den Lernern verursacht sein könnte (7-181). Die überwiegend männlich besetzte Gruppe (G3-Kontrollgruppe) gebe sich mehr Mühe, wenn sie von einer „neue[n] junge[n] Frau“ unterrichtet wird, während dieser Faktor für die überwiegend weiblich besetzte Gruppe angeblich keine Wirkung habe. Diesen geschlechtsbedingten Faktor kann man im Vermittlungskontext natürlich nicht ausschließen, aber in Bezug auf die Untersuchung der vorliegenden Arbeit bleibt diese Vermutung eher spekulativ. Aber angenommen, dass dies wirklich der Fall gewesen wäre, scheint der Effekt „eine neue junge Frau“ bei der männlichen Gruppe auch schnell verpufft zu sein, wenn man die Ergebnisse der mündlichen Produktion beim Nachtest von der männlichen Gruppe (G3-Kontrollgruppe) betrachtet, denn kein einziger Lerner in dieser Gruppe hat nach der Vermittlung wirkliche Fortschritte erzielt.

(7-179) *INT: Also haben Sie auch diese unkonzentrierte Unterrichtsatsmosphäre bei der Gruppe B[G3-Experimentalsgruppe] auch erlebt? Oder an dem Tag, wo ich unterrichtet habe, das war eine Ausnahme? Also was denken Sie?*

KL1: Das kommt schon vor. Ein oder zweimal da musste ich schon sie die Gruppe[G3-Experimentalsgruppe] beruhigen aber/

INT: Das haben Sie auch selber/

KL1: Ja, vielleicht war das eher ein lockeres Thema dabei, und ich mache mit denen immer Grammatik, und grammatische Übungen, und das haben sie hier was anderes gemacht, die Gruppen. Ich weiß nicht jetzt eigentlich, was die Gründe sein könnten, wieso sie dann so reagiert haben. (KL1-79-82)

(7-180) *INT: Ja, stimmt, aber vergleichen wir nur zwei Gruppen, also diese A und B und also in Bezug auf die Konzentration, also die Unterrichtsatsmosphäre. Erleben Sie auch so 'n Unterschied zwischen beiden Gruppen also abgesehen von diesen Gründen, woran das liegen könnte. Wie beurteilen Sie die Gruppe B[G3-Experimentalsgruppe] also im Vergleich zu der Gruppe A[G3-Kontrollgruppe]?*

KL1: Die Gruppe A[G3-Kontrollgruppe], da, wo meistens die Männer sind, da die sind mehr offen. Die fragen sofort, wenn sie was nicht wissen. Die melden sich sofort, oder die sagen einfach ganz spontan, dass sie das nicht verstehen oder so was und die sind eher offen, und diese/

INT: B-Gruppe[G3-Experimentalsgruppe]

KL1: B[G3-Experimentalsgruppe], die ist eher so zurückhaltend und da melden sie sich nicht so oft. Manchmal fragen sie, aber das ist dann nicht oft der Fall. (KL1-87-90)

- (7-181) INT: *Aber ich hatte mit der Gruppe B[G3-Experimentalsgruppe] wirklich Schwierigkeit und ich war vielleicht selber hilflos vielleicht deswegen, aber ich hatte wirklich den Eindruck, dass die Gruppe B[G3-Experimentalsgruppe] sehr unkonzentriert war und/*
- KL1: *Wissen Sie? Das kann natürlich stimmen, aber eigentlich im Grunde genommen ist es so, dass bei mir eben umgekehrt ist.*
- [...]
- KL1: *Da sind diese[G3-Kontrollgruppe] da drüber eher unkonzentriert.*
- [...]
- KL1: *Und das ist auch der Fall so bei CC[eine andere Kursleiterin].*
- [...]
- KL1: *Das/ darüber sagt sie mir ständig, dass die männliche Gruppe eher unkonzentriert ist, oder die machen überhaupt Quatsch im Unterricht, und da haben Sie/ Ja, schauen Sie mal/ Na ja, das ist dann/ Hm/ Aber/ Ja/*
- [...]
- KL1: *Denn ja da, wo die Männer sind, da ja die haben schon Unterricht mit CC[eine andere Kursleiterin] / bei CC[eine andere Kursleiterin], aber/ Vielleicht wollten sie so eine neue Person kennen lernen eine jüngere sympathische Frau. Da sind sie auch anders eingestellt, wenn sie eine neue junge Frau sehen, und da sind Männer dann/ Sie hören zu, sie konzentrieren sich dann auch [...], sie geben sich Mühe/ Das ist wichtig. Das hängt auch davon ab.*
- [...]
- KL1: *Und hier bei der Gruppe[G3-Experimentalsgruppe], na ja, da sind meistens Mädchen hier. Das sind Frauen [...] und vielleicht war der Grund auch/ lag daran, dass/ Eben ist der Unterricht bei einer Frau, und sie möchten lieber mit einem Mann. Verstehen Sie, was ich meine? (KL1-93-110)*

Fazit

Aus der Analyse der Interviewdaten mit den Kursleitern sind zusammenfassend folgende Punkte festzuhalten. Die von den Kursleitern in der Praxis beobachteten Lernprobleme bei den Lernern in Bezug auf Nebensätze, die sich auf die Ebene des Wissens beziehen, betreffen vor allem das Verstehen des Begriffs der Nebensätze, die Kategorisierung der verschiedenen Konjunktionen und die Unterscheidung zwischen den ähnliche Konzepte ausdrückenden Konjunktionen. Die Kursleiter gehen daher im Unterricht besonders auf diese Aspekte in der Vermittlung ein.

Aber was sich wirklich als ein großes Problem in der Vermittlung der Nebensätze darstellt, ist die Frage, wie die Anwendung der Regel gefördert werden kann, denn dies ist die eigentliche Ebene, auf der der Lerner Schwierigkeiten empfindet. Dieses Problem in Bezug auf die Regelaktivierung scheint trotz wiederholender Vermittlung und Übungsaktivitäten bis zur späten Phase der lernersprachlichen Entwicklung anzuhalten und gegen jegliche Korrekturversuche in der Vermittlung resistent zu sein.

Das neue Konzept, das sprachrhythmische Merkmal der Nebensätze als Produktionsstrategie zu vermitteln, um mit den Regelaktivierungsproblemen

umzugehen, wurde von den Kursleitern positiv bewertet. Bei der Umsetzung in der Praxis soll aber auf den regelmäßigen (statt punktuellen) und konsequenten Einsatz geachtet werden. Ferner ist sichtbar geworden, dass genaue Forschung über sprachrhythmische Aspekte in Bezug auf Nebensätze erforderlich ist.

8 Diskussion

1) Produktionsprobleme in Bezug auf deutsche Nebensätze: Regelanwendungsprobleme

Die bisherigen Ergebnisse der Analyse der erhobenen Daten deuten darauf hin, dass die Produktionsprobleme bei manchen Lernern eher auf der Ebene der Anwendung als auf der Ebene des Wissens angesiedelt sind, d.h. die Lerner können vorhandenes Wissen über die Wortstellung in mündlichen Kommunikationssituationen, wo Zeitdruck herrscht, nicht anwenden. Hierfür verantwortlich scheinen vor allem die kontrolliert ablaufende Verarbeitungsweise, lexikalische und möglicherweise konzeptuell bedingte kognitive Überforderung und das Vergessen der Regelaktivierung zu sein, wobei diese Faktoren zusammenwirken. Solche auf die Anwendung bezogenen Produktionsprobleme lassen sich trotz wiederholter Übungsaktivitäten oder Korrekturen im Unterricht bis in die fortgeschrittene Phase der lernersprachlichen Entwicklung hinein nicht einfach beheben.

Angenommen wurde in der vorliegenden Arbeit, dass solche Regelanwendungsschwierigkeiten durch den **redundanten Charakter der Wortstellungsregel V-ENDE** und die **im Produktionsprozess entstehende SV-Verarbeitungseinheit**, aufgrund derer das Verb immer dazu tendiert, direkt nach dem Subjekt positioniert zu werden, verursacht werden. Um den Faktoren, die die Anwendung der Regel V-ENDE erschweren, entgegenzuwirken und dem Lerner die Bildung der Nebensätze in der mündlichen Produktion zu erleichtern, wurde in der vorliegenden Arbeit versucht, die für Nebensätze typische **Sprachrhythmik durch Pausierung nach dem Subjekt als Produktionsstrategie** zur Förderung der Regelaktivierung zu nutzen. Der Einsatz einer kurzen Pause direkt nach dem Subjekt

bei der Bildung eines Nebensatzes sollte dabei im Wesentlichen folgende Funktionen erfüllen:

- Verhinderung der Realisierung des Verbs direkt nach dem Subjekt,
- Aktivierung der Regel V-ENDE und sowie
- Erleichterung der Verschiebung des Verbs ans Satzende durch Brechen der SV-Verarbeitungseinheit

Dieses Konzept wurde in der Praxis in den Lernergruppen auf A2- und B1-Niveau umgesetzt und im Rahmen einer quasi-experimentellen Untersuchung auf seine Effektivität hin getestet. Überprüft wurde die Hypothese, dass der Regelanwendungskorrektheitsgrad in Bezug auf V-ENDE durch Vermittlung der Nebensätze mit der Sprachrhythmik als Produktionsstrategie so weit erhöht wird, dass er mit dem Regelanwendungskorrektheitsgrad in Bezug auf INVERSION vergleichbar sein oder sogar darüber liegen wird. In der Analyse der mündlichen Produktionsdaten konnte gezeigt werden, dass etwa die Hälfte der Lerner in den jeweiligen Experimentgruppen sowohl auf A2- als auch auf B1-Niveau nach der Vermittlung einen Fortschritt in der mündlichen Produktion erzielt hat (davon einige einen deutlichen bis bemerkenswerten Fortschritt etwa von 30 – 70%). In den beiden Kontrollgruppen haben hingegen lediglich insgesamt zwei Lerner (jeweils ein Lerner in einer Gruppe) einen geringfügigen Fortschritt (unter 10%) erzielt. Die qualitative Analyse der mündlichen Produktionsdaten im Hinblick auf die Korrelation zwischen der regelkonformen Produktion der Nebensätze und dem Vorkommen von Pausen nach dem Subjekt spricht dafür, dass die bei den Lernern in den Experimentgruppen festgestellten **Fortschritte** in Bezug auf V-ENDE **auf die Vermittlung der Pausenregel zurückführbar** sind. Die Tatsache, dass sie mit der vermittelten Pausenregel mehr Zeit zur Aktivierung der Regel bei der Bildung der Nebensätze gewinnen konnten oder seltener vergessen, die Regel überhaupt zu aktivieren, wurde von den Lernern im introspektiven Interview ebenfalls bestätigt. Somit konnten die in der vorliegenden Arbeit für die quasi-experimentelle Untersuchung aufgestellten Hypothesen bestätigt, und das neu entwickelte didaktische Konzept zur Vermittlung der Nebensätze als effektiv beurteilt werden. Allerdings sollten diese Ergebnisse angesichts der geringen Anzahl der Lerner, die an meiner Untersuchung teilgenommen haben, und der Tatsache, dass nicht bei allen Lernern die in den Untersuchungshypothesen erwarteten Veränderungen vollzogen sind, dahingehend relativiert werden, dass **das neu**

entwickelte Vermittlungskonzept für deutsche Nebensätze ein deutliches Potenzial zur Verbesserung der Anwendung der Regel zeigt.

Die Tatsache, dass in der Untersuchung der vorliegenden Arbeit nicht alle Lerner nach der Vermittlung den erwarteten Fortschritt erzielen konnten, wie wir in der Analyse der introspektiven Interviewdaten der Lerner gesehen haben, scheint mit den Einstellungen der jeweiligen Lerner zu Sprechpausen und grammatischer Korrektheit in der Kommunikation zusammenzuhängen. Hierbei handelt es sich um intervenierende Variablen, deren Einfluss auf das sprachliche Verhalten und ferner die sprachliche Entwicklung man nicht direkt beobachten und daher in einer experimentell-orientierten Untersuchung nicht kontrollieren kann. Hier zeigen sich meines Erachtens die Grenzen einer experimentellorientierten Untersuchung. Man sieht, wie schwierig es ist, einzelne Variablen vom multidimensionalen Untersuchungsgegenstand Sprachlernen und –lehren zu isolieren und auf eine bestimmte isolierte Variable hin durch deren Manipulation Zusammenhänge zwischen diesen Variablen und einem bestimmten Phänomen in der lernersprachlichen Entwicklung zu ermitteln. In der vorliegenden Arbeit wurde daher versucht, den Rahmen einer experimentellorientierten Untersuchung durch eine ethnographische Vorgehensweise in Form von introspektiven Interviews zu erweitern, um so eine tiefgreifende Untersuchung zu ermöglichen.

2) „Erwerbssequenzen“ bzw. Produktionsreihenfolge und Lehrbarkeit

In der vorliegenden Arbeit wurde nicht nur gezeigt, dass die Reihenfolge der Entwicklung der Kontrolle einzelner Regeln durch angemessene didaktische Steuerung verändert werden kann, sondern auch festgestellt, dass einige Lerner V-ENDE bereits vor der Vermittlung weitgehend regelkonform produzieren konnten, während sie INVERSION in den Aussagesätzen kein einziges Mal regelkonform anwenden konnten. Interessant ist dabei, dass diese Lerner bereits beim Vortest in den regelkonform produzierten Nebensätzen die Pausen nach dem Subjekt gemacht haben. Es kann vermutet werden, dass bei diesen Lernern das Wissen über die Sprachrhythmik als implizites Wissen vorhanden war, dessen Anwendung in der Produktion dann zur Reduzierung des kognitiven Aufwands, der bei der Anwendung der Regel V-ENDE entsteht, geführt und somit zur richtigen Anwendung der Regel V-ENDE beigetragen hat. Außerdem scheinen die Lerner, die INVERSION produzieren konnten, und die daher nach Pienemann eigentlich „bereit“ gewesen wären, V-ENDE zu produzieren, wie

wir in der Analyse der Produktionsdaten gesehen haben, dafür eben doch noch nicht notwendigerweise „bereit“ gewesen zu sein, denn einige Lerner, die bereits INVERSION produzieren konnten, und dies zum Teil bis zu einem hohen Grad (fast 90% beim Vortest), konnten auch nach der Vermittlung die vermittelte Struktur V-ENDE kein einziges Mal regelkonform produzieren.

All diese Indizien deuten darauf hin, dass die lernersprachliche Entwicklung in Bezug auf verschiedene Wortstellungsregeln keinerlei implikationelle Zusammenhänge aufweist, und dass eine Regel nicht erst dann „erworben“ bzw. produziert werden kann, wenn zuvor die in der implikationellen Hierarchie direkt darunter stehende Regel „erworben“ bzw. produziert worden ist. Diese **Reihenfolge** gibt uns meines Erachtens vielmehr indirekte¹⁵⁴ Hinweise darauf, wie hoch der Verarbeitungsaufwand der einzelnen Regeln bei der Produktion ist. Doch lässt sie durchaus individuelle und vermutlich auch gruppenspezifische Unterschiede zu und **kann beeinflusst und verändert werden**, was dann eine aktive Steuerungsmöglichkeit der Sprachentwicklung im Unterricht durch angemessene didaktische Maßnahmen impliziert, wie in der vorliegenden Arbeit gezeigt wurde.

Angesichts der Tatsache, dass das Lernproblem in Bezug auf die deutschen Wortstellungen eigentlich ein Regelanwendungsproblem ist, und zwar vor allem in der mündlichen Produktion, ist die Implikation der Teachability- und Processability-Theory von Pienemann (1984 und 1998), nämlich die Auffassung, dass es nicht möglich sei, die Struktur zu vermitteln, für deren „Erwerb“ bzw. „Produktion“ die Lerner nicht „bereit“ sind, grundsätzlich zu kritisieren, da eine solche Sichtweise die Sprachentwicklung nur im Hinblick auf die mündliche Produktion betrachtet. Wie in der vorliegenden Arbeit gezeigt wurde, stellt die Wortstellungsregel in der schriftlichen Produktion für den Lerner kein großes Problem dar. Dies deutet, wie Sharwood Smith (1986: 12) anmerkt, lediglich auf die Tatsache hin, dass die Entwicklung auf der Ebene des Wissens und auf der Ebene der Kontrolle Unterschiede aufweisen können. Lightbown (1998: 184) weist im Sinne einer Förderung von „noticing“ (Schmidt (1990)) der relevanten sprachlichen Phänomene im Input ferner darauf hin, dass die Vermittlung der Regeln, obwohl sie nicht zur sofortigen Produktion führt, die lernersprachliche Entwicklung dadurch langfristig positiv beeinflussen wird, dass die Verarbeitung der Inputmaterialien durch das vorhandene Wissen erleichtert wird, d.h. in Bezug auf rezeptive Fähigkeiten wie beim Lesen oder Hören (vgl. Schlak (2002: 41-42)).

¹⁵⁴ *Indirekt*, weil man die Größe des benötigten kognitiven Aufwandes in der Reihenfolge nur im relativen Verhältnis erkennen kann.

Wenn man bedenkt, dass die Wortstellung V-ENDE mit bestimmten Konjunktionen eine wichtige Funktion in der Kommunikation erfüllt, nämlich die Funktion, in der Produktion eigene Gedanken in einer logischen und spezifischen Weise zusammenhängend darzustellen und bei der Rezeption zu ermöglichen, die Gedanken anderer Sprecher sinnvoll zu verarbeiten, scheint es meines Erachtens angesichts der offenbar großen Diskrepanz zwischen der Entwicklung auf der Ebene des Wissens und der Entwicklung auf der Ebene der Kontrolle nicht sinnvoll zu sein, mit der Vermittlung der Nebensätze so lange zu warten, bis der Lerner nach Pienemanns Schema dafür „bereit“ ist. Wie wir gesehen haben, sind die Lerner, vor allem erwachsene Lerner, in der Lage, ihre Gedanken in Kommunikationssituationen anhand verschiedener nebensätzeleitender Konjunktionen sinnvoll darzustellen, obwohl sie dabei die Wortstellungsregel nicht regelkonform anwenden können. Was dem Lerner hierbei nicht gelingt, ist lediglich die Positionierung des Verbs ans Satzende. Diese **Diskrepanz in der Sprachentwicklung auf der Ebene des Wissens und auf der Ebene der Kontrolle** trifft vermutlich auch auf andere sprachliche Phänomene zu, die mit Wortstellungsregeln verbunden sind, wie Tempus (Vergangenheit oder Futur), Modalität oder Passiv in Bezug auf KLAMMER, und Topikalisierung bzw. Thema-Rhema-Konstruktion in Bezug auf INVERSION in Aussagesätzen. In solchen Fällen, in denen die Produktionsschwierigkeit nicht auf der Ebene des Wissens, sondern auf der Ebene der Anwendung liegt, würde es dem Lerner nicht wirklich weiter helfen, im Unterricht die Regel noch einmal betont zu wiederholen. In der vorliegenden Arbeit wurde gezeigt, wie die Überwindung dieser Diskrepanz in der lernersprachlichen Entwicklung durch Vermittlung möglich gemacht werden kann. Voraussetzung dafür ist, dass die eigentliche Ursache für die Produktionsschwierigkeit identifiziert und in der Vermittlung gezielt dagegen vorgegangen wird.

3) Wortstellungsregeln und SV-Kongruenzphänomen in der lernersprachlichen Entwicklung

Festgestellt wurde in den mündlichen Produktionsdaten ferner, dass die Fehler in Bezug auf die SV-Kongruenz, die von den meisten Lernern weitgehend beherrscht wird, im Falle der regelkonform produzierten Nebensätze deutlich zunahm. Somit konnte gezeigt werden, dass **die Anwendung der Wortstellungsregeln und die Realisierung**

der SV-Kongruenz, anders als in der Spracherwerbsforschung wie bei Pienemann (1998) angenommen wird, nicht in Bezug auf den „Erwerb“ bestimmter Wortstellungsregeln zusammenhängen, sondern dass sie sich im Gegenteil **gegenseitig behindern**, so dass im Falle der erfolgreichen Anwendung der Regel V-ENDE die Realisierung der SV-Kongruenz leidet, und im Falle der Realisierung der SV-Kongruenz dann die Anwendung der Regel V-ENDE, weshalb oftmals statt der „KS-V“-Struktur die „SV“-Struktur gebildet wird.

Gezeigt werden konnte darüber hinaus an der lernersprachlichen Sprachverwendung bei DaF-Lernern, dass die „SV“-Struktur nur selten durch Pausen gestört wird, so dass Pausen in solchen Strukturen entweder vor oder nach dieser Einheit gemacht werden. Die starke Verbundenheit zwischen Subjekt und Verb in der lernersprachlichen Verwendung drückt sich auch darin aus, dass im Produktionsprozess, wenn Pausen nach dem Subjekt gemacht werden, die Formulierung nicht direkt mit dem Verb angefangen wird, sondern das Subjekt wiederholt wird, um das Verb zu realisieren. Es wird deutlich, dass **Subjekt und Verb** für den Lerner in der Produktion **eine psychologische Einheit** bilden. Die miteinander in Konflikt stehenden Notwendigkeiten einer korrekten Anwendung der Wortstellungsregeln einerseits und der Realisierung der SV-Kongruenz andererseits sowie die Indizien der Bildung einer psychologischen Einheit des Subjekts und des Verbs im Produktionsprozess bestätigen meines Erachtens **die zentrale Hypothese der vorliegenden Arbeit**, dass die **Produktionsschwierigkeit** in Bezug auf Nebensätze oder INVERSION, anders als in der Forschung in Bezug auf natürliche „Erwerbssequenzen“ behauptet wird, nicht inhärent mit der Wortstellung per se verbunden ist, sondern **eine Konsequenz der Entstehung der Verarbeitungseinheit** im Produktionsprozess ist, die in diesem Fall von Subjekt und Verb zur Realisierung der SV-Kongruenz gebildet wird. In solchen Verarbeitungseinheiten, die zur Bildung bestimmter grammatischer oder lexikalischer Konzepte gebildet werden, besteht eine starke innere Beziehung zwischen den Satzelementen, und zwar oft in einer Form, die die kognitive Verarbeitung zur Realisierung solcher Konzepte im Produktionsprozess widerspiegelt. Beispielsweise besteht eine starke innere Beziehung innerhalb der **„SV“-Verarbeitungseinheit** zwischen Subjekt und Verb, und zwar in der Form „V direkt nach S“, da die Verbendung zur Realisierung der SV-Kongruenz nach den Merkmalen des Subjekts entschieden wird; die Verarbeitung geht dann von Subjekt aus. Aufgrund der starken inneren Verbindung in den Verarbeitungseinheiten wird die Umstellung der zusammen

dieses Verarbeitungskonzept bildenden Satzelemente erschwert, die oft bei der Anwendung von Wortstellungsregeln erforderlich ist. In Bezug auf die Anwendung der Regel V-ENDE besteht die Produktionsschwierigkeit bei der Bildung eines Nebensatzes darin, dass eine für die Verarbeitung ungünstige Konstellation entsteht, indem die „SV“-Verarbeitungseinheit durch Anwendung der Regel V-ENDE gestört wird und das Verb weit entfernt vom Subjekt ans Ende des Satzes positioniert werden muss. Im Falle der Anwendung der Regel INVERSION müssen die Positionen von Subjekt und Verb vertauscht werden. In solchen Konstellationen entsteht ein morphosyntaktisches Spannungsfeld, in dem das Verb immer dazu tendiert, wieder in die alte Position zurückzufallen. Die Anwendung solcher Wortstellungsregeln bedeutet die Überwindung des entstehenden morphosyntaktischen Spannungsfeldes, was mit zusätzlichem kognitivem Aufwand verbunden ist. Neben der „SV“-Verarbeitungseinheit ist die **„Modalverb/Hilfsverb-Vollverb“-Verarbeitungseinheit**, die bei der Realisierung bestimmter grammatischer Konzepte, z.B. Tempus, Passiv oder Modalität entsteht, eine weitere Verarbeitungseinheit, die die lernersprachliche Entwicklung in Bezug auf die deutschen Wortstellungsregeln, genau gesagt die Struktur KLAMMER, beeinflusst. Die Entstehung solcher Verarbeitungseinheiten ist als sprachspezifisch anzusehen, da sie die je nach Sprache **spezifischen Realisierungsweisen bestimmter grammatischer oder lexikalischer Konzepte** reflektieren. Diese spezifischen Realisierungsweisen bestimmter grammatischer oder lexikalischer Konzepte zwingen **die Lerner in der Produktion zu einer bestimmten Verarbeitungsweise**. Dies ist vermutlich der Grund, warum die „SV“-Struktur unabhängig vom L1-Hintergrund von manchen Lernern frühzeitig produziert und beherrscht wird, und alle anderen Regeln, deren Anwendung dem aufgrund von Verarbeitungseinheiten entstehenden Spannungsfeld unterliegt, manchen Lernern ebenfalls unabhängig vom L1-Hintergrund Produktionsschwierigkeiten bereiten.

4) Transfer-Forschung in Bezug auf Wortstellungsregeln

In der L2-lernersprachlichen Entwicklung nicht ausgeschlossen werden kann aber der Einfluss der Lernerfahrung in Bezug auf die bereits angeeigneten Sprachen, z.B. L1 oder die bereits angeeignete L2. Angenommen werden kann, dass Lerner mit bestimmten Sprachlernerfahrungen beim Erlernen einer weiteren Sprache zu bestimmten Sprachverarbeitungsweisen neigen, z.B. zu einer vom Subjekt ausgehenden

Verarbeitungsweise bei der Bildung eines Satzes bei den DaF-Lernern, die bereits für die SV-Kongruenz-Phänomen in ihrer L1 oder einer bereits angeeigneten L2 sensibilisiert sind. Wie wir bereits gesehen haben, erzeugt eine bestimmte sprachspezifische Sprachverarbeitungsweise in der Produktion eine bestimmte sprachspezifische Sprachrhythmik, die vermutlich als Wissen auf der prosodischen Ebene gespeichert wird und in der zielsprachlichen Produktion ungewollt aktiviert wird, z.B. die Gruppierung von Subjekt und Verb als eine Einheit und die Segmentierung z.B. durch Pausen entweder vor oder nach dieser Einheit in Sprachen, die die SV-Kongruenz kennen. In diesem Sinne kann behauptet werden, dass das, **was in der zielsprachlichen Entwicklung übernommen bzw. transferiert wird, nicht wirklich die Wortstellung selbst** ist, sondern eher **die Verarbeitungsweise** und die damit verbundene Sprachrhythmik. Die der Wortstellung in der bereits angeeigneten Sprache ähnelnde Wortstellung in der zielsprachlichen Produktion kann lediglich als die Struktur angesehen werden, die als Ergebnis der Übertragung der Verarbeitungsweise und der damit verbundenen spezifischen Sprachrhythmik in der bereits angeeigneten Sprache erzeugt wird. In diesem Sinne ist meines Erachtens die gesamte Diskussion um den **Transfer bzw. die Transferierbarkeit in Bezug auf Wortstellungsregeln** in der bisherigen Spracherwerbsforschung, also die Frage, ob die Wortstellung der L1 oder der bereits angeeigneten L2 in der lernersprachlichen Entwicklung eine Rolle spielt, insofern **unproduktiv**, als es sich hierbei meistens lediglich um oberflächliche Erscheinungsformen handelt, die als Ergebnisse der kognitiven Leistung des Lerners entstehen, nicht aber um die kognitive Leistung des Lerners selbst.

Ferner kann spekuliert werden, dass bestimmte Syntaxphänomene in den natürlichen Sprachen, z.B. **Grundwortstellungen** (wie z. B. SVO oder SOV) oder die Auslassung des Subjekts in bestimmten Sprachen, unter anderem **den Versuch des Menschen widerspiegeln, kognitive Verarbeitungsprozesse im Sprachgebrauch** vor allem in der Produktion **möglichst effizient zu gestalten**, indem sprachliche Elemente so angeordnet werden, dass bestimmte sprachliche Verarbeitungen, z.B. SV-Kongruenz, erleichtert werden. Beispielsweise bevorzugen manche Sprachen, die die SV-Kongruenz kennen, die „SV-“ bzw. „SVO“-Struktur, und wenn die Sprachen trotz des Vorhandenseins der SV-Kongruenz zur Struktur SOV neigen, wird das Subjekt in solchen Sprachen oft weggelassen, wie im Türkischen oder Lateinischen. Die Auslassung des Subjekts in solchen Sprachen bedeutet für den Sprecher eine kognitive Erleichterung, da ohne das Subjekt kein morphosyntaktisches Spannungsfeld entsteht,

das die Positionierung des Verbs ans Ende erschwert. Es kann ebenfalls kein Zufall sein, dass in den Sprachen, in denen die SV-Kongruenz nicht vorkommt, oft die Struktur SOV gebildet wird, wie im Japanischen oder Koreanischen, da in solchen Sprachen die Bewegung des Verbs ans Ende nicht durch Verbundenheit mit dem Subjekt behindert wird. In diesem Sinne ist zu fragen, ob die deutsche Sprache, wie in der generativen Grammatik üblich, einfach auf eine SOV-Sprache reduziert werden sollte. Denn hinter **der Struktur SOV im Deutschen** verbirgt sich **eine ganz andere kognitive Leistung als etwa hinter der Struktur SOV im Japanischen oder Koreanischen**, obwohl diese Strukturen äußerliche Ähnlichkeiten aufweisen. Grundsätzlich kritisch zu betrachten ist meines Erachtens die Typologisierung der natürlichen Sprachen in Kategorien wie SVO, SOV, VSO usw., denn Sprachen unterscheiden sich, wie wir gesehen haben, nicht nur auf der Wortstellungsebene, sondern im Hinblick auf verschiedene kognitive Verarbeitungen, die mit anderen sprachlichen Phänomenen, wie eben dem der SV-Kongruenz, zusammenhängen.

5) Vorhandensein des Wissens und Automatisierung der Anwendung des Wissens

Basierend auf der Annahme, dass die Aktivierung und Anwendung der Regel V-ENDE durch Entstehung der SV-Verarbeitungseinheit, in der eine starke Beziehung zwischen Subjekt und Verb besteht, in der Produktion erschwert wird, wurde die Sprachrhythmik als Produktionsstrategie zum Durchbrechen dieser starken Beziehung vermittelt. Diese Produktionsstrategie konnte von bestimmten Lernern in der Produktion erfolgreich eingesetzt werden, so dass ein Fortschritt in Bezug auf die Anwendung der Regel V-ENDE bis zu etwa 70% erzielt worden ist, und somit die Anwendung der Regel V-ENDE, die bei den Lernern in der expliziten Art repräsentiert war, bis zu 100% erhöht werden konnte.

In der Vermittlung wurde aber festgestellt, dass das Wissen über die Sprachrhythmik in Nebensätzen bei den Lernern bereits vor der Vermittlung vorhanden war – allerdings in impliziter Form, so dass die Lerner anhand dieses impliziten Wissens Hypothesen über die mögliche Pausenstellung in Nebensätzen (nach dem Subjekt) aufstellen konnten, nämlich nach dem Subjekt. Das Wissen über die Sprachrhythmik wurde in der Vermittlung also nicht neu vermittelt, sondern durch die Vermittlung wurde **das bereits vorhandene implizite Wissen, das in der Produktion selten zur Anwendung kam, explizit gemacht, was dann zum häufigen Einsatz**

dieses Wissens in der Produktion führte. Daraufhin konnte die Aktivierung des Wissens in Bezug auf V-ENDE ebenfalls erleichtert werden. Hieran ist zu erkennen, dass Wissen in impliziter Form anders als Krashen (1976, 1977 und 1981), Bialystok (1978 und 1981), Anderson (1976 und 1982) und Rod Ellis (1994) behaupten, nicht unbedingt automatisch aktiviert werden kann, so dass dem impliziten Wissen für die mündliche Kommunikation ein Sonderplatz eingeräumt werden muss. Im Gegenteil kann es auch der Fall sein, dass die Aktivierung impliziten Wissens aufgrund dessen Impliztheit erschwert wird. So ist die von Edmondson (2002 und 2003) getroffene **Abkopplung der Parameter, die sich auf die Wissensrepräsentation beziehen, von den Parametern, die sich auf die Anwendungsart beziehen, nämlich kontrolliert/automatisiert, berechtigt.** Ferner ermöglicht diese Differenzierung eine genauere Einschätzung des lernersprachlichen Entwicklungsstands – z. B. darüber, inwieweit das Wissen vorhanden ist, und inwieweit die Kontrolle über das Wissen entwickelt worden ist – aufgrund derer sinnvolle didaktische Maßnahmen bzw. Entscheidungen getroffen werden können. Denn wenn sich das Lernproblem auf die Anwendung bezieht wie bei der Bildung der Nebensätze, muss die entsprechende Wortstellungsregel nicht nochmals erklärt werden.

Wenn man davon ausgeht, dass die Art der Wissensrepräsentation nicht die Art der Wissensanwendung in Bezug auf dessen Aktivierung bestimmt, sollten die didaktischen Maßnahmen zur Förderung der Anwendung des Wissens nicht allein darin bestehen, anhand rein kommunikativ-orientierter Lernaufgaben auf die Aneignung des Wissens in impliziter Form abzielen. Die explizite Grammatikvermittlung bzw. Fokussierung auf Form sollte auch als ein effektives Mittel begriffen werden, das die lernersprachliche Entwicklung positiv beeinflussen kann. Aber soll sich angesichts der Tatsache, dass die Produktion nicht durch isolierte Behandlung einzelner sprachlicher Phänomene direkt steuerbar ist, die Grammatikvermittlung dann, wie von Portmann-Tselikas (2003) behauptet wird, nur auf die Vermittlung des Wissens, und zwar die Förderung der Verknüpfung der Form- und Funktionszusammenhänge sprachlicher Phänomene konzentrieren? Und soll die Automatisierung der Anwendung des Wissens einfach den einzelnen Lernern überlassen werden, bis sie es, einfach gesagt, eben irgendwann können? Es scheint aber doch, dass bestimmte grammatische Phänomene, wie V-ENDE im Deutschen, bis in die fortgeschrittene Phase der lernersprachlichen Entwicklung ein Produktionsproblem darstellen, und dieses Problem nicht dadurch verursacht wird, dass die Lerner die Form- und Funktionszusammenhänge nicht richtig

begriffen haben. Ausgehend von der Skill-Theory von Anderson (1976 und 1982), die besagt, dass deklaratives Wissen durch Übungsaktivitäten in prozedurales Wissen umgewandelt werden kann und soll, mit anderen Worten, dass die Anwendung des Wissens automatisiert werden kann und soll, betonen Johnson (1994) und DeKeyser (1998) die explizite Grammatikvermittlung und Übungsaktivitäten im Unterricht. So verteidigt Johnson (1994) die so genannte „PPP“-Vorgehensweise („presentation“- „practice“ – „production“), kritisiert aber die Vorgehensweise in der audiolingualen Methode dahingehend, dass sich die Lerner innerhalb der audiolingualen Methode nach der Vermittlung („presentation“) nur mit den auf Form fokussierten Aktivitäten („practice“) beschäftigen. Nach Johnson besteht das eigentliche Problem in der audiolingualen Methode nicht wirklich in der „PPP“-Vorgehensweise selbst, sondern darin, dass die wirkliche Produktionsphase fehlt, in der die Lerner üben können, das vermittelte Wissen in Kommunikationssituationen anzuwenden, indem sie ihre Aufmerksamkeit auf die inhaltliche Seite der Kommunikation richten. So plädiert er für den Einsatz kommunikativ orientierter Aufgaben als Automatisierungsmaßnahme in der „production“-Phase. Meines Erachtens wird aber auch **viel Üben auch mit kommunikativ-ausgerichteten Lernaufgaben allein** nach dem Motto „Übung macht (irgendwann...) den Meister!“ **die Anwendung des vorhandenen Wissens nicht wirklich verbessern**, wenn dabei nicht berücksichtigt wird, wo die eigentlichen Produktionsprobleme liegen. Die Lerner, die sich in einer fortgeschrittenen Phase befinden, wie z. B. die Lerner in den M1-Gruppen in der vorliegenden Arbeit, haben trotz vieler Kommunikationsgelegenheiten im Alltag immer noch Probleme mit den deutschen Nebensätzen in der mündlichen Produktion. Die Automatisierung kann in der Tat wie alle anderen kognitiven Bereiche nicht direkt durch Vermittlung gesteuert werden, aber in der vorliegenden Studie wurde ausgehend von der Überlegung über die Gründe für die Produktionsschwierigkeit die Möglichkeit gezeigt, wie man anhand sinnvoller didaktischer Maßnahmen die lernersprachliche Entwicklung in Bezug auf die Anwendung des vorhandenen Wissens fördern kann.

9 Didaktische Vorschläge für die künftige Vermittlung der deutschen Nebensätze

Das in der vorliegenden Arbeit entwickelte Konzept zur Vermittlung deutscher Nebensätze zielt auf die Förderung der Anwendung der Wortstellungsregeln in Bezug auf Nebensätze ab. Dabei galt es in erster Linie 1) die quasi automatische Realisierung des Verbs direkt nach dem Subjekt zu verhindern, 2) die Wortstellungsregel V-ENDE zu aktivieren und 3) die Positionierung des Verbs ans Satzende zu erleichtern. Nachdem die Effektivität dieses Konzepts überprüft worden ist, kann nun basierend auf den gewonnenen Ergebnissen diskutiert werden, worauf man bei der Vermittlung deutscher Nebensätze grundsätzlich achten sollte und wie die Umsetzung des entwickelten Konzepts in der Praxis verbessert werden könnte, um das Potenzial des Konzepts zur Verbesserung der lernersprachlichen Entwicklung sinnvoll ausschöpfen zu können.

1) Einsatz der Sprachrhythmik bereits bei der Einführung des Nebensatzes

Das Hauptproblem beim Erlernen der Nebensätze ist zwar die Anwendung der Regel, aber in einer frühen Phase der lernersprachlichen Entwicklung stellt auch die Kategorisierung der Konjunktion, nämlich die Frage, welche Konjunktion welche Wortstellung benötigt, angesichts der Vielzahl der Konjunktionen, die in verschiedene Kategorien eingeteilt werden, für den Lerner ein Lernproblem dar. Die Vermittlung der Nebensätze mit der Sprachrhythmik kann durch Vernetzung verschiedener sprachlicher Ebenen wie z. B. der syntaktischen und der prosodischen Ebene zu einer stabilen Repräsentation der Wortstellungsregeln in der mentalen Grammatik des Lerners beitragen. In der Tat berichten Lerner im introspektiven Interview, dass ihnen die Pausenregel hierbei geholfen hat.

2) Berücksichtigung der psycholinguistischen Aspekte in der Visualisierung der Wortstellung in Nebensätzen

Meines Erachtens führt die Präsentationsform (Visualisierungsweise) einer Grammatikregel, die im Unterricht angeboten wird, dazu, dass diese Regel in bestimmter Weise in die mentale Grammatik eingepreßt wird. Oft ist es in der Regelpräsentation in Lehrwerken der Fall, dass die psychologischen Aspekte der

Sprachverarbeitung nicht genug berücksichtigt werden. Dies ist aber auch auf die Forschungslage in der Spracherwerbsforschung zurückzuführen, denn psycholinguistische Aspekte in der Sprachentwicklung sind meines Erachtens bisher nicht genügend erforscht worden. Das Defizit in diesem Bereich führt dazu, dass sprachliche Phänomene in Lehrwerken oft stark linguistisch-orientiert beschrieben und dargestellt werden, so wie in der Abbildung 9-1:

Abbildung 9-1 Visualisierung der Regel V-ENDE in *Passwort Deutsch 2* (S. 55)

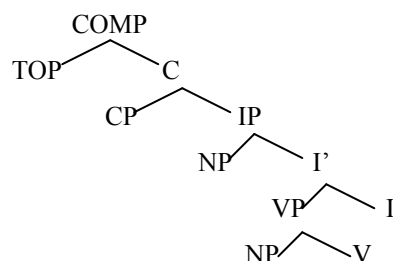
Der Nebensatz			
Hauptsatz	Subjunktion		Satzende (Verb)
Stefanie sagt,	dass	die Verkehrsverbindungen gut	sind.
Federica sucht eine Wohnung,	weil	sie allein	wohnen möchte.
Herr Grabowski ist Frührentner,	weil	er sehr hart	arbeiten musste.

Nebensatz

Regel: Der Nebensatz beginnt mit einer Subjunktion (Signalwort) und endet mit dem konjugierten Verb.

Das obige Beispiel reflektiert insofern die Strukturanalyse der Nebensätze im Rahmen der generativen Grammatik in der Abbildung 9-2, als die Beziehung zwischen Subjekt und den restlichen Elementen des Nebensatzes graphisch eng dargestellt wurde, da sie zusammen die IP bilden, wobei die Konjunktion (CP) von der IP getrennt dargestellt ist. Die Stellung des Verbs in den Nebensätzen wurde vermutlich zu didaktischen Zwecken graphisch von dem restlichen Teil der IP getrennt hervorgehoben.

Abbildung 9-2 Darstellung der Nebensatzstruktur nach Eroms (2000: 60)



Die obige Regeldarstellung vermittelt den Eindruck, dass der Satz durch Pausen entweder vor der Konjunktion oder nach der Konjunktion segmentiert werden könnte.

Wie in der Analyse der mündlichen Produktionsdaten gezeigt wurde, tendieren Lerner aber dazu, in den Nebensätzen die „SV“-Struktur zu produzieren, wenn der Nebensatz auf der sprachrhythmischen Ebene nach der Konjunktion segmentiert wird.

In der vorliegenden Arbeit wurde aber gezeigt, dass sich die linguistische Analyse und die tatsächliche Sprachverarbeitung (d.h. die psycholinguistische Perspektive) unterscheiden im Hinblick darauf, welche sprachlichen Elemente eng miteinander zusammenhängen, und wie die sprachlichen Elemente im Hinblick auf die Sprachrhythmik gruppiert werden können. Daher sollte die obige Präsentation der Regel dahingehend geändert werden, dass Konjunktion und Subjekt eher enger zusammen positioniert werden, und die Segmentierung der Nebensätze graphisch nach Subjekt vorgenommen wird.

3) Förderung der Hypothesenbildung zur Sprachrhythmik

Bei der Einführung der Sprachrhythmik als Produktionsstrategie zur Förderung der Regelanwendung in einer fortgeschrittenen Phase der lernersprachlichen Entwicklung kann den Lernern die Möglichkeit gegeben werden, auf Grundlage ihres implizit vorhandenen Wissens Hypothesen über die mögliche Stellung der Pausen aufzustellen und zu testen. Auf diese Weise kann gefördert werden, dass das bereits implizit vorhandene Wissen durch Bewusstmachung bzw. Umwandlung in explizites Wissen häufiger als Produktionsstrategie zur Aktivierung der Regel V-ENDE in der Produktion zum Einsatz kommen wird.

4) Bewusstmachung der Unterschiede zwischen wahrgenommener Sprachrhythmik und eigener Gewohnheit durch Vergleichen

Da sprachrhythmische Phänomene in der Sprachentwicklung in Bezug auf L1 oder die bereits angeeignete L2 bei den Lernern weitgehend als implizites Wissen repräsentiert sind, ist die Wahrscheinlichkeit groß, dass sich die Lerner nicht dessen bewusst sind, dass sie dieses implizite Wissen in Bezug auf L1 oder die bereits angeeignete L2 in ihrer zielsprachlichen Produktion übertragen. Daher ist es meines Erachtens sinnvoll, die Lerner in der Vermittlung dazu zu veranlassen, die Sprachrhythmik in deutschen Nebensätzen und in der L1 oder der bereits angeeigneten L2 zu vergleichen und ihnen eventuelle Unterschiede bewusst zu machen. So können sich die Lerner, wie im Kapitel

7.3.3.2. gezeigt wurde, auch darüber bewusst werden, wie ihr eigenes Verhalten in Bezug auf Sprachrhythmik in der Produktion war, und wie dies auf die zielsprachliche Sprachrhythmik hin verändert werden sollte (im Sinne von „noticing the gap“). Da Deutsch von den Lernern nach Englisch als weitere L2 gelernt wird, könnte der Vergleich der Sprachrhythmik in Bezug auf Nebensätze zwischen Englisch und Deutsch, wie er in der vorliegenden Arbeit umgesetzt wurde, hilfreich sein, wenn die Lernergruppe im Hinblick auf L1 heterogen ist, und wenn Englisch eine von den Lernern oftmals aktiv benutzte Sprache ist. In der vorliegenden Arbeit wurde beobachtet, dass die Lerner durchaus in der Lage sind, die Sprachrhythmik in der Zielsprache und in ihrer L1 (z.B. Italienisch oder Französisch) selbstständig zu vergleichen, obwohl sie in der Vermittlung nicht explizit dazu aufgefordert wurden. Solche Vergleiche können in der Vermittlung weiter gefördert werden.

5) Förderung des Einsatzes der Sprachrhythmik als Produktionsstrategie

Bei der Einführung der Sprachrhythmik sollten die Lerner explizit darauf hingewiesen werden, dass die Sprachrhythmik in der mündlichen Produktion als Strategie zur Erleichterung der Bildung der Nebensätze eingesetzt werden kann. Dies kann meines Erachtens bei erwachsenen Lernern sinnvoll sein, wenn im Unterricht Lern- bzw. Produktionsschwierigkeiten in Bezug auf Nebensätze thematisiert werden. Hierbei können die Ursachen für die Produktionsschwierigkeit, nämlich die vom Subjekt ausgehende Verarbeitungsweise in der SV-Verarbeitungseinheit und die Neigung der Lerner zur Produktion der „SV“-Struktur, thematisiert werden. Sprechpausen können dann als Mittel vorgestellt werden, um die starke Verbindung zwischen Subjekt und Verb zu brechen und die quasi automatische Produktion der „SV“-Struktur zu verhindern.

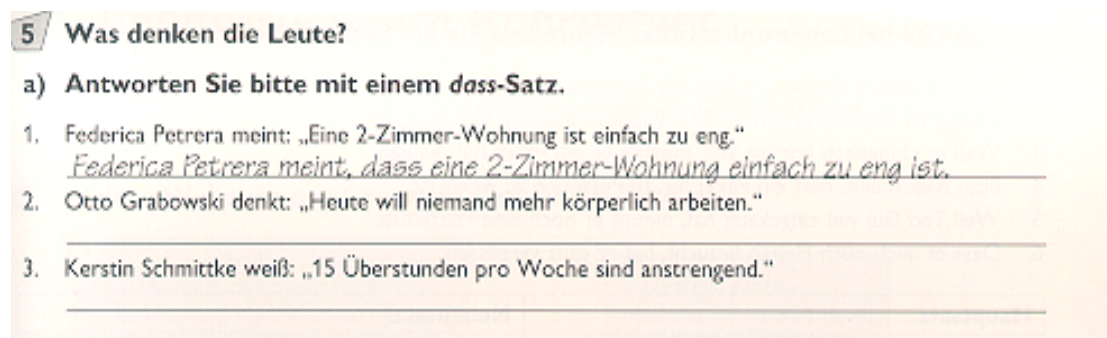
Angesicht der sehr negativen Einstellung vieler Lerner gegenüber Sprechpausen muss den Lernern in der Vermittlung klar gemacht werden, dass **Sprechpausen ein natürliches Phänomen** sind und sie die Kommunikation nicht stören, wenn sie an angemessener Stelle gemacht werden. Ferner sollte man den Lerner darauf hinweisen, dass jede Sprache ihre eigene Rhythmik hat, Sprechpausen zur Determinierung des Sprachrhythmus wesentlich beitragen und man **mithilfe einer angemessenen Sprachrhythmik seine Äußerungen dem Gesprächspartner in viel verständlicherer Form vermitteln** kann, denn solche Sprechpausen bedeuten für den Gesprächspartner

auch eine Erleichterung bei der Verarbeitung des Gehörten. Denkbar ist, dass man anhand eines Ausschnitts eines authentischen Gesprächs konkret zeigt, dass in der mündlichen Kommunikation Pausen nach dem Subjekt in Nebensätzen von den Muttersprachlern oft gemacht werden. Auf solche Weise kann man die Lerner besser motivieren, die Pausenregel als Produktionsstrategie im Alltag anzuwenden.

6) Verzicht auf Lernaufgaben, die eine von der „SV“-Struktur ausgehende Verarbeitung fördern

Wie wir gesehen haben, wird die Anwendung der Regel V-ENDE in der Produktion durch die die Entstehung der SV-Verarbeitungseinheit erschwert. Zu fragen ist, ob eine solche Verarbeitungsweise, die ohnehin schon durch die SV-Kongruenz entsteht, nicht durch Übungsaktivitäten im Unterricht noch weiter verstärkt wird. Beispielsweise scheinen folgende Transformationslernaufgaben, in denen hauptsächlich geübt wird, vorformulierte Hauptsätze in Nebensätze im Hinblick auf die Wortstellung umzuwandeln, in vielen Lehrwerken beliebte Lernaufgaben zu sein:

Abbildung 9-3 Transformationsaufgaben in *Passwort Deutsch 2* (S. 143)



5 Was denken die Leute?

a) Antworten Sie bitte mit einem *dass*-Satz.

1. Federica Petrera meint: „Eine 2-Zimmer-Wohnung ist einfach zu eng.“
Federica Petrera meint, dass eine 2-Zimmer-Wohnung einfach zu eng ist.
2. Otto Grabowski denkt: „Heute will niemand mehr körperlich arbeiten.“
3. Kerstin Schmittke weiß: „15 Überstunden pro Woche sind anstrengend.“

Anstatt solcher Transformationskernaufgaben ¹⁵⁵ könnte, wie in den von mir entwickelten Unterrichtsmaterialien, der vorgegebene Inhalt für die Lösung der Lernaufgabe so gestaltet sein, dass Subjekt und Prädikat, die zusammen einen Nebensatz bilden sollen, voneinander losgelöst präsentiert sind (siehe Anhang 1.4: Lernaufgabe 2-A in den Projektmaterialien I für die M1-Gruppen). Eine weitere Möglichkeit könnte sein, dass der Inhalt der Lösung einer Aufgabe in Form einer vom Verb abhängenden Informationsstruktur wie in der Kasusgrammatik oder

¹⁵⁵ Grundsätzliche Bedenken zu Transformationsaufgaben wurden bereits im Kapitel 7.1.2. erwähnt.

Dependenzgrammatik vorgegeben wird, nämlich in Form eines Imperativsatzes, in dem die semantische bzw. thematische Relation der Satzelemente zum Verb (in der Kasusgrammatik) bzw. die Wertigkeit des Verbs (in der Dependenzgrammatik) verdeutlicht wird (siehe Anhang 1.1, Anhang 1.2 und Anhang 1.3: Lernaufgabe 2 in den Projektmaterialien I für die G3- Gruppen).

Im Lehrwerk „Studio d A2“ sollen die Lerner zunächst einen kurzen Text lesen und die Argumentation zunächst in Form eines Hauptsatzes formulieren, die beim nächsten Schritt in Nebensätze umformuliert werden sollen, indem die Lerner die dargebotene Formulierungshilfe wie „*Ich glaube, dass...*“ oder „*Ich denke, dass ...*“ benutzen.

Abbildung 9-4 Transformationsaufgaben in *studio d A2*¹⁵⁶ (S. 29)

5 Ein Rollenspiel vorbereiten
U 7-9

a) Sammeln Sie weitere Argumente.

Frau Göpel: *Kinder brauchen Platz.*

Herr Bernhardt, ein Nachbar: *Kinder stören mich nicht, aber Martin muss seine Musik leiser machen.*

Frau Stucki, die Nachbarn: *Man kann mittags nicht schlafen.*

Herr Sigmüller, der Vermieter: *Kinderwagen im Treppenhaus – das ist gegen die Hausordnung.*

b) Wählen Sie eine Rolle und spielen Sie.

Redemittel seine Meinung ausdrücken

- Ich finde, dass Kinder Platz brauchen. / Ich meine, dass ...
- Ich glaube, dass ... / Ich denke, dass ...
- Es ist (nicht) richtig, dass ...
- Ich hoffe, dass ...
- ... stört/stören mich (nicht) / ist für mich (k)ein Problem.

Dadurch, dass die Lerner zunächst einen Hauptsatz bilden sollen, um ihn im nächsten Schritt in einen Nebensatz umzuwandeln, verstärken solche Lernaufgaben nicht nur die von der „SV-“Struktur ausgehende Verarbeitungsweise, sondern auch die Segmentierung der zu bildenden Nebensätze auf der sprachrhythmischen Ebene in der Produktion nach der Konjunktion, da die als Formulierungshilfe dargebotenen

¹⁵⁶ Funk, H. & Kuhn, C. & Demme, S. 2006 *Studio d A2*, Deutsch als Fremdsprache Kurs- und Übungsbuch. Berlin: Cornelsen

Ausdrucksmittel von den Lernern vermutlich als Chunk zusammen abgespeichert und in der Produktion zusammen wie ein Wort aktiviert werden. Wie wir in der qualitativen Analyse der mündlichen Produktionsdaten im Hinblick auf Pausierung gesehen haben, ist in solchen Fällen die Wahrscheinlichkeit groß, dass eine SV-Struktur nach dieser sprachrhythmischen Einheit erfolgen wird, so wie in der Äußerung 9-1):

(9-1) *aber ich=denke=dass • äh Vorteile sind_ mehr als Nachteile • ((hm)) wenn=wir zusammen wohnen (M1-EG-Grazyna-VT-11:15)*
(..., aber ich denke, dass es mehr Vorteile als Nachteile gibt, wenn wir zusammen wohnen.)

Um die Produktion der für die Anwendung der Wortstellungsregel ungünstige Sprachrhythmik zu vermeiden, kann die mögliche Lösung, die die Lerner anhand dargebotener Formulierungshilfen formulieren sollen, in einer frühen Phase der lernersprachlichen Entwicklung, wie es in den Projektmaterialien I und II für die Experimentsgruppen in der vorliegenden Arbeit praktiziert wurde, dahingehend spezifiziert werden, dass in der möglichen Lösung ein Subjekt bereits vorgegeben wird.

Sinnvoll sind meines Erachtens, wie bereits im Kapitel 7.1.2.2. diskutiert wurde, Lernaufgaben, für deren Lösung ein komplexer Produktionsprozess erforderlich ist, an dem verschiedene kognitive Prozesse beteiligt sind, z.B. Konzeptualisierung (Generierung der Redeabsicht und -inhalt), Aktivierung der benötigten Wörter, Aktivierung der pragmatischen Regeln, mit denen die Konzeptmaterialien situativ angemessen formuliert werden können, usw., so dass der Lerner im Lösungsprozess üben kann, das vorhandene Regelwissen wie in einer realen Kommunikationssituation zu aktivieren und einzusetzen.

7) Regelmäßiges, wiederholtes Üben der Sprachrhythmik

Die Analyse der introspektiven Interviewdaten zeigt, dass der Einsatz der Pausenregel für Lerner nicht vom Anfang an selbstverständlich ist, sondern zunächst auch geübt werden muss, weil die Lerner ihre alte Gewohnheit (Pausierung direkt nach der Konjunktion und Fortsetzung der Formulierung mit der „SV“-Struktur) ändern müssen. Hierfür kann eine in regelmäßigen Abständen erfolgende kurze Wiederholung lernpsychologisch gesehen effektiver sein als ein einmaliger Einsatz. Denkbar ist, dass der Lerner auf die vermittelte Pausenregel hingewiesen und aufgefordert wird, die regelabweichend produzierte Äußerung mit der vermittelten Pausenregel neu zu

formulieren, wenn im Unterricht eine Fehlerkorrektur gemacht werden sollte. So kann sich der Lerner besser an die Sprachrhythmik gewöhnen, und es kann vermieden werden, dass er die Pausenregel als eine zusätzliche abstrakte Regel betrachtet, die er nur dann anwenden kann, wenn er sich daran erinnert.

Das in der vorliegenden Arbeit entwickelte Konzept, also Vermittlung der Sprachrhythmik durch Pausierung als Produktionsstrategie, kann ferner – angemessen spezifiziert – zur Vermittlung weiterer Wortstellungsphänomene im Deutschen oder in weiteren Sprachen, die den Lernern in der Produktion aufgrund der Entstehung bestimmter Verarbeitungseinheiten Schwierigkeiten bereiten, übertragen werden. Hierbei kann die möglicherweise entstehende Sprachrhythmik in bestimmten Sprachen anhand der im Kapitel 6 getroffenen Annahme prognostiziert werden, d.h. die Sprachelemente, die eine Verarbeitungseinheit bilden, werden eng zusammen gesprochen, wohingegen da, wo Verarbeitungseinheiten durch die Anwendung bestimmter Wortstellungsregeln gebrochen werden, Pausen entstehen werden.

Basierend auf dieser Annahme kann vermutet werden, dass die Segmentierung in einer KLAMMER-Konstruktion wie der Äußerung 9-2) nach dem Hilfs- bzw. Modalverb gemacht wird, da 1) Subjekt und Hilfs- bzw. Modalverb aufgrund der SV-Verarbeitungseinheit eng zusammen gesprochen werden und 2) die Verarbeitungseinheit aus Hilfs- bzw. Modalverb und Vollverb durch die Anwendung der Wortstellungsregel KLAMMER gebrochen wird. Hierbei erfüllen die eingesetzten Pausen als Produktionsstrategie eine ähnliche Funktion wie die Pausen, die in dieser Arbeit zur Vermittlung der Nebensätze eingesetzt wurden, denn sie verhindern, dass das Vollverb direkt nach dem Hilfs- bzw. Modalverb gebracht wird, sie helfen, die Regel KLAMMER zu aktivieren, und sie erleichtern die Positionierung des Vollverbs ans Satzende:

(9-2) **Ich=bin (Pausen)** mit einer Freundin ins Kino gegangen.

Nach einem ähnlichen Prinzip können bei der Vermittlung der Stellung des pronominalen Objekts im Französischen Pausen als Produktionsstrategie nach dem Subjekt eingesetzt werden, weil dadurch, ebenso wie in den deutschen Nebensätzen, die SV-Verarbeitungseinheit gebrochen wird:

(9-3) **Je (Pause)** les vois.

In Bezug auf indirekte Fragesätze im Englischen können Pausen als Produktionsstrategie nach dem Fragewort eingesetzt werden:

(9-4) *Her father asked her **where (Pausen) she=had=been** all night.*¹⁵⁷

Um dieses Konzept auf andere sprachliche Phänomene sinnvoll übertragen zu können, sind aber zunächst noch weitere eingehende Untersuchungen zu prosodischen Phänomenen wie Sprachrhythmik erforderlich.

10 Abschließende Bemerkung

Grammatische Phänomene in Sprachen drücken bestimmte Konzepte der menschlichen Denkweise aus. Oftmals ist aber die Funktion dieser Phänomene nicht unmittelbar einsichtig. Manche Wortstellungsregeln in verschiedenen Sprachen sind ein Beispiel für solche grammatische Phänomene, deren Funktion – anders als beispielsweise INVERSION im Fragesatz im Deutschen, die an das nachvollziehbare Konzept „Frage“ geknüpft ist – nicht immer selbstverständlich ist. Diese Abstraktheit der Funktion der Wortstellungsregeln ist meines Erachtens ein zentraler Grund für die Entstehung des Unverständnisses seitens des Lerners darüber, wozu der ganze formale Umstand denn nötig sei. Regeln werden vom Lerner als Vorschriften empfunden, die sie eben zu befolgen haben, nicht aber als das, was sie wirklich sind, nämlich Werkzeuge der Sprache, um gedankliche und emotionale Inhalte effektiv auszudrücken.

In dieser vorliegenden Arbeit wurde ausgehend von psycholinguistischen Überlegungen zu spezifischen Sprachverarbeitungsweisen und dadurch verursachte Produktionsschwierigkeiten gezeigt, wie man die Sprachrhythmik als Produktionsstrategie in Bezug auf Wortstellungsregeln in einigen Sprachen, vor allem in Bezug auf deutsche Nebensätze, nutzen kann. Solche Versuche sollten als Maßnahmen verstanden werden, abstrakte Wortstellungsregeln anhand sprachrhythmischer Mittel zu konkretisieren und den Lernern angesichts der für die kognitive Verarbeitung ungünstigen Konstellation, die durch Anwendung bestimmter Wortstellungsregeln verursacht wird, die Anwendung der Wortstellungsregeln zu erleichtern.

¹⁵⁷ Das Beispiel stammt aus: Brough, S. & Docherty, V. J. 1999⁵ Langenscheidts Standardgrammatik Englisch. Berlin [u.a.]: Langenscheidt, S. 112

Abstrakt erscheinende Formen den Lernern wieder sinnhaft, verständlich und leichter anwendbar zu machen, stellt meiner Ansicht nach eine der wesentlichen Aufgaben der Grammatikvermittlung im Fremdsprachenunterricht dar.

11 Literaturverzeichnis

- Al-Hejin, B. 2004 Attention and awareness: Evidence from cognitive and second language acquisition research. IN: *Columbia University Working Papers in TESOL & Applied Linguistics* 4 (1), 1-22. [Online: <http://journals.tc-library.org/index.php/tesol/issue/view/7> (06.08.2008)]
- An, Jae-Bong 1987 *Deutsche Grammatik*. Seoul: Mun-Hak.
- Andersen, R. 1983 Transfer to Somewhere. IN: Gass, S. & Selinker, L. (eds) *Language transfer in language learning*. Rowley/Mass.: Newbury House, 177-201.
- Andersson, J. R. 1976 *Language memory and thought*. Hillsdale: Erlbaum.
- Anderson, J. R. 1982 Acquisition of Cognitive Skill. IN: *Psychological Review* 89, 369–406.
- Bausch, K. R. & Kasper, G. 1979 Der Zweitsprachenerwerb: Möglichkeiten und Grenzen der „großen“ Hypothesen. IN: *Linguistische Berichte* 64, 3-35.
- Beile, W. 1998 Nachdenken über Übungsformen im FU. IN: Jung, U. O. H. (ed) *Praktische Handreichungen für Fremdsprachenlehrer*. Frankfurt [u.a.]: Lang, 328-334.
- Bever, T. G. 1970 The cognitive basis for linguistic structures. IN: Hayes, J. R. (ed) *Cognition and the development of language*. New York: Wiley, 279-362.
- Bever, T. G. & Townsend, D. 1979 Perceptual mechanisms and formal properties of main and subordinate clauses. IN: Cooper, W. & Walker, E. (eds) *Sentence Processing: Psycho-linguistic Studies Presented to Merrill Garrett*. Hillsdale/N.J.: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, 159-226.
- Bialystok, E. 1978 A theoretical model of second language learning. IN: *Language Learning* 28, 69-83.
- Bialystok, E. 1981 The Role of Linguistic Knowledge in Second Language Use. IN: *Studies in Second Language Acquisition* 4, 31-45.
- Bickerton, D. & Givón, T. 1976 Pidginization and syntactic change: From SXV and VSX to SVX. IN: Steever, S. B., Walker, C. A. & Mufwene, S. (eds) *Papers from the parasession on diachronic syntax*. Chicago: Chicago Linguistic Society, 9–39.
- Birkner, K. 2008 *Relativ(satz)konstruktionen im gesprochenen Deutsch. Syntaktische, prosodische, semantische und pragmatische Aspekte*. Berlin [u.a.]: de Gruyter.
- Bloodstein, O. 1981 *Handbook on stuttering*. Chicago: National Easter Seal Society for Crippled Children and Adults.
- Bohnacker, U. 2006 When Swedes Begin to Learn German: From V2 to V2. IN: *Second Language Research* 22 (4), 443-486.

- Börner, W. 2000 'Das ist eigentlich so'ne Übung wo man überhaupt nicht nachdenken muss' - Lernermeinungen zu Grammatikübungen. IN: Riemer, C. (ed) *Kognitive Aspekte des Lehrens und Lernens von Fremdsprachen. Cognitive Aspects of Foreign Language Learning and Teaching*. Festschrift für Willis J. Edmondson zum 60. Geburtstag. Tübingen: Narr, 323-337.
- Börner, W. 2002 Lernprozesse in grammatischen Lernaufgaben. IN: Börner, W. & Vogel, K. (eds): *Grammatik und Fremdspracherwerb. Kognitive, psycholinguistische und erwerbstheoretische Perspektiven*. Tübingen: Narr, 231-259.
- Brown, R. 1973 *A first language: the early stages*. Cambridge/Mass.: Harvard University Press.
- Bresnan, J. 1982 *The mental representation of grammatical relations*, Cambridge/Mass.: MIT Press.
- Bresnan, J. & Kaplan, R. 1982 Lexical-functional grammar: A formal system for grammatical representation. IN: Bresnan, J. (ed) *The Mental Representation of Grammatical Relations*. Cambridge/Mass.: MIT Press, 173-281.
- Brough, S. & Docherty, V. J. 1999⁵ *Langenscheidts Standardgrammatik Englisch*. Berlin [u.a.]: Langenscheidt.
- Bußmann, H. ² 1990 *Lexikon der Sprachwissenschaft*. Stuttgart: Kröner.
- Butzkamm, W. 2004 *Lust zum Lehren, Lust zum Lernen: eine neue Methodik für den Fremdsprachenunterricht*. Tübingen [u.a.]: Francke.
- Cazden, C. 1968 The acquisition of noun and verb inflections. IN: *Child Development* 39, 433-448.
- Cazden, C., Cancino, H., Rosansky, E. & Schumann J. 1975 *Second language acquisition sequences in children, adolescents and adults*. Cambridge/Mass.: Harvard University Press.
- Cedden, G. & Aydın, Ö. 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), 1-11. [Online: http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-12-3/beitrag/Cedden_Aydin.htm (12.1.2009)]
- Clahsen, Harald 1982 *Spracherwerb in der Kindheit: Eine Untersuchung zur Entwicklung der Syntax bei Kleinkindern*. Tübingen: Narr.
- Clahsen, H. 1984 The acquisition of German word order: A test case for cognitive approaches to second language acquisition. IN: Andersen, R. (ed) *Second Languages: A cross-linguistic perspective*, Rowley/Mass.: Newbury House, 219-242.
- Clahsen, H., Meisel, J. & Pienemann, M. 1983 *Deutsch als Zweitsprache: Der Spracherwerb ausländischer Arbeiter*. Tübingen: Narr.

- Clahsen, H. & Muysken, P. 1986 The availability of universal grammar to adult and child language learners: A Study of the acquisition of German. IN: *Second Language Research* 2, 93-119.
- Cummins, J. 1979 Cognitive/Academic Language Proficiency, Linguistic Interdependence, the Optimal Age Question and some other Matters. IN: *Working Papers on Bilingualism* 19, 121-129.
- DeKeyser, R. M. 1998 Beyond focus on form: Cognitive perspectives on learning and practicing second language grammar. IN: Doughty, C. & Williams, J. (eds) *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, 42-63.
- Doughty, C. & Williams, J. 1998 Pedagogical choices in focus on form. IN: Doughty, C. & Williams, J. (eds) *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, 197-261.
- Dulay, H. C. & Burt, M. K. 1974 Natural Sequences in Child Second Language Acquisition. IN: *Language Learning* 24, 37-53.
- Dulay, H. C. & Burt, M. K. 1977 Remarks on Creativity in Language Acquisition. IN: Burt, M. K., Dulay, H. C. & Finocchiaro, M. (eds) *Viewpoints on English as a Second Language*. New York: Hegenis, 95-126.
- Dulay, H. C., Burt, M., & Krashen, S. 1982 *Language two*. New York: Oxford University Press.
- Edmondson, W. J. 1999 *Twelve Lectures on Second Language Acquisition: Foreign Language. Teaching and Learning Perspectives*. Tübingen: Narr.
- Edmondson, W. J. 2001 Transfer beim Erlernen einer weiteren Fremdsprache: die L1-Transfer-Vermeidungsstrategie. IN: Aguado, K. & Riemer, C. (eds) *Wege und Ziele. Zur Theorie, Empirie und Praxis des Deutschen als Fremdsprache (und anderer Fremdsprachen)*. Festschrift für Gert Henrici zum 60. Geburtstag. Baltmannsweiler: Schneider, 137-154.
- Edmondson, W. J. 2002 Wissen, Können, Lernen: Kognitive Verarbeitung und Grammatikentwicklung. IN: Börner, W. & Vogel, K. (eds) *Grammatik und Fremdspracherwerb: Kognitive, psycholinguistische und erwerbstheoretische Perspektive*. Tübingen: Francke, 51-70.
- Edmondson, W. J. 2003 Output als automatisches Lernen: Spracherwerb und Sprachproduktion aus kognitiver Sicht. IN: *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 22, 196-213.
- Edmondson, W. J. & House, J. 1993 *Einführung in die Sprachlehrforschung*, Tübingen [u.a.]: Francke.
- Ellis, Nick. C. 1994 Implicit and Explicit Language Learning: An Overview. IN: Ellis, Nick C. (ed) *Implicit and explicit learning of languages*. London [u.a.]: Academic Press, 1-31.

- Ellis, Rod 1985 *Understanding Second Language Development*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, Rod 1989 Are Classroom and Naturalistic Acquisition the Same? A Study of the Classroom Acquisition of German Word Order Rules. IN: *Studies in Second Language Acquisition 11*, 305-328.
- Ellis, Rod 1994 A Theory of Instructed Language Acquisition. IN: Ellis, Nick C. (ed) *Implicit and explicit learning of languages*. London [u.a.]: Academic Press, 79-114.
- Ellis, Rod 2003 *Task-based language learning and teaching*. Oxford [u.a.]: Oxford University Press.
- Eroms, H. W. 2000 *Syntax der deutschen Sprache*. Berlin [u.a.]: de Gruyter.
- Ervin-Tripp, S. M. 1974 Is second language learning like the first? IN: *TESOL Quarterly 8(2)*, 111-127.
- Felix, S. 1982 *Psycholinguistische Aspekte des Zweitsprachenerwerbs*, Tübingen: Narr.
- Fodor, J., Bever, T. G. & Garrett, M. 1974 *The Psychology of Language: An Introduction to Psycholinguistics and Generative Grammar*. New York: McGraw-Hill.
- Givón, T. 1984 Universals of Discourse Structure and Second Language Acquisition. IN: Rutherford, W. (ed) *Universals and Second Language Acquisition*. Amsterdam: John Benjamins, 109-136.
- Glinz, E. & Glinz, H. 1979 *Der Sprachunterricht im 7. und 8. Schuljahr*. Zürich.
- Goldman-Eisler, F. 1968 *Psycholinguistics: Experiments in spontaneous speech*. New York: Academic Press.
- Goldman-Eisler, F. 1972 Pauses, clauses, sentences. IN: *Language and Speech 15*, 103-113.
- Grosjean, F. & Deschamps, A. 1975 Analyse contrastive des variables temporelles de l'anglais et du français. IN: *Phonetica 31*, 144-184.
- Grotjahn, R. 2000 Sprachbezogene Kognitivierung: Lernhilfe oder Zeitverschwendung? IN: Düwell, H., Gnutzmann, C. & Königs, F. G. (eds) *Dimensionen der didaktischen Grammatik*. Festschrift für Günther Zimmermann zum 65. Geburtstag. Bochum: AKS-Verlag, 83-106.
- Gunnewiek, L. K. 2000 *Sequenzen und Konsequenzen: Zur Entwicklung niederländischer Lerner im Deutschen als Fremdsprache*. Amsterdam [u.a.]: Rodopi.
- Haberzettl, S. 2005 *Der Erwerb der Verbstellungsregeln in der Zweitsprache Deutsch durch Kinder mit russischer und türkischer Muttersprache*. Tübingen: Niemeyer.

- Hafez, M. & Jagomast, J. 1986 Drittsprache Englisch. Probleme der Fremdsprachenvermittlung bei türkischen Schülern mit Deutsch als Zweitsprache. IN: *Arbeiten zur Mehrsprachigkeit 8 (Universität Hamburg, Arbeitsstelle Mehrsprachigkeit)*.
- Håkansson, G., Pienemann, M. & Sayehli, S. 2002 Transfer and typological proximity in the context of L2 processing. IN: *Second Language Research 18*, 250-273.
- Hansson, P. 1998 Pausing in Spontaneous Speech. In: Branderud, P. & Traunmüller, H. (eds): *Proceedings FONETIK 98, The Swedish Phonetics Conference, May 27-29, 1998*, 158-161.
[Online: http://person.sol.lu.se/PetraBoden/papers/Hansson_Fonetik98.html (27.07.2006)].
- Harley, B. & Swain, M. 1978 An analysis of the verb system used by young learners of French. IN: *Interlanguage studies bulletin 3*, 35-79.
- Harnisch, U. 1993 Grammatische Progression – ein alter Hut? Zur Zweitsprachentwicklung türkischer Schulanfänger. IN: *Deutsch Lernen 4*, 313-334.
- Henrici, G. 2000a Methodologische Probleme bei der Erforschung des Fremdsprachenerwerbs. IN: Aguado, K. (ed) *Zur Methodologie in der empirischen Fremdsprachenforschung*. Baltmannsweiler: Schneider, 31-40.
- Henrici, G. 2000b Solo für Kognitives? Für eine mehrperspektivische Erforschung des Fremdsprachenerwerbs. IN: Riemer, R. (ed) *Kognitive Aspekte des Lehrens und Lernens von Fremdsprachen – Cognitive aspects of foreign language learning and teaching*. Festschrift für Willis J. Edmondson zum 60. Geburtstag, Tübingen: Narr, 222-227.
- Hentchel, E. & Weydt, H. 2003³ *Handbuch der deutschen Grammatik*. Berlin [u.a.]: de Gruyter.
- Herrmann, W. 1994 *Lehrbuch der modernen koreanischen Sprache*. Hamburg: Buske.
- Hron, A. 1982 Interview. IN: Huber, G. & Mandl, H. (eds) *Verbale Daten: Eine Einführung in die Grundlagen und Methoden der Erhebung und Auswertung*. Weinheim [u.a.]: Beltz, 119-140.
- Hüning, M. 2007 Strukturen germanischer Sprachen. Vorlesungsmanuskript
[Online: http://userpage.fu-berlin.de/~mhuening/download/VO-03_Niederlaendisch.pdf (14.1.2009)].
- Huter, K. 1997 Erwerbssequenzen in Japanisch als Fremdsprache: Der Einfluß diskurspragmatischer Motivation auf den Syntaxerwerb. II: *Philologie im Netz 2*
[Online: <http://web.fu-berlin.de/phin/phin2/p2i.htm> (18.05.2007)].
- Jansen, L. M. 2000 Second language acquisition: From theory to data. IN: *Second Language Research 16*, 27-43.

- Jansen, B., Lalleman, J. & Muysken, P. 1981 The alternation hypothesis: Acquisition of Dutch word order by Turkish and Moroccan foreign workers. IN: *Language Learning* 31, 315-336.
- Jansen, L. M. 2000 Second language acquisition: from theory to data. IN: *Second Language Research* 16, 27-43.
- Jenfu, N. 1994 Aufgabe und/oder Übung. IN: *Fremdsprache Deutsch* 10, 14-16.
- Johansson, V., Horne, M. & Strömquist, S. 2001 Final aspiration as a phrase boundary cue in Swedish: the case of att 'that'. IN: *Dept. of Linguistics Working Papers* 49 (Lund University), 78-81.
[Online: <http://luur.lub.lu.se/luur?func=downloadFile&fileOId=624501> (06.11.2007)].
- Johnson, K. 1994 Teaching declarative and procedural knowledge. IN: Bygate, M. & Tonkyn A. & Williams, E. (eds) *Grammar and the language teacher*. London: Prentice Hall, 121-131.
- Juhász, J. 1970 *Probleme der Interferenz*, München.
- Kasper, G. 1982 Kommunikationsstrategien in der interimsprachlichen Produktion. IN: *Die Neueren Sprachen* 81(6), 578-600.
- Kawaguchi, S. 1999 The acquisition of syntax and nominal ellipsis in JSL discourse. IN: Robinson, P. (ed), *Representation and process: Proceeding of the 3rd Pacific Second Language Research Forum*.1, 85-93.
- Kawaguchi, S. 2002 Grammatical development in learners of Japanese as a second language. IN: Di Biase, B. (ed): *Developing a second language: Acquisition, processing and pedagogy of Arabic, Chinese, English, Italian, Japanese, Swedish*. Melbourne: Language Australia, 17-28.
- Kayne, R. 1994 *The antisymmetry of syntax*. Cambridge/Mass.: MIT Press.
- Kellerman, E. 1983 Now you see it, now you don't. IN: Gass, S & Selinker, L (ed) *Language transfer in language learning*. Rowley/Mass.: Newbury House Publishers, 112-134.
- Kellermann, E. 1986 An Eye for an Eye: Crosslinguistic Constraints on the Development of the L2 Lexicon. IN: Sharwood Smith, M. & Kellerman, E. (eds) *Crosslinguistic Influence in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon, 35-48.
- Kellerman, E. 1995 Crosslinguistic influence: Transfer to Nowhere? IN: *Annual Review of Applied Linguistics* 15, 125-150.
- Kempen, G. 1977 Conceptualizing and formulating in sentence production. IN: Rosenberg, S. (ed) *Sentence Production: Developments in Theory and Research*, Hillsdale/N.J.: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 259-274.

- Kempen, G. & Hoenkamp, E. 1987 An incremental procedural grammar for sentence formulation. IN: *Cognitive Science 11*, 95-147.
- Klein, W. & Perdue, C. 1997 The basic variety (or: couldn't natural languages be much simpler?). IN: *Second Language Research 13*, 301-347.
- Kleinschroth, R. 1992 *Sprachen lernen: Der Schlüssel zur richtigen Technik*. Reinbek: rororo.
- Knapp-Potthoff, A. & Knapp, K. 1982 *Fremdsprachenlernen und -lehren*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Krashen, S. D. 1976 Formal and informal linguistic environments in language acquisition and language learning. IN: *TESOL Quarterly 10*, 157-168.
- Krashen, S. D. 1977 The Monitor Model for adult second language performance. IN: Burt, M., Dulay, H. & Finocchiaro, M. (eds) *Viewpoints on English as a Second Language*. New York: Regents, 152-161.
- Krashen, S. D. 1981 *Second Language Acquisition and Second Language Learning*, Oxford: Pergamon.
- Krashen S. D. 1982 *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon.
- Krashen, S. D. & Terrell, T. 1983 *The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom*. Oxford: Pergamon.
- Jansen, B., Lalleman, J. & Muysken, P. 1981 The alternation hypothesis: Acquisition of Dutch word order by Turkish and Moroccan foreign workers. IN: *Language Learning, 31*, 315-336.
- Lee, Mi-Young. 2004 *Aspekte des Erwerbs von Wortstellungsregeln bei koreanischen DaF-Lernern*. Wissenschaftliche Hausarbeit zur Erlangung des akademischen Grades einer Magistra Artium der Universität Hamburg.
- Lee, Mi-Young 2008 Nutzung prosodischer Merkmale beim Erwerb von deutschen Wortstellungsregeln – Neue didaktische Perspektiven im DaF-Unterricht. IN: Chlosta, C., Leder G. & Krischer, B. (eds) *Auf neuen Wegen: Deutsch als Fremdsprache in Forschung und Praxis*. Tagungsband der 35. Jahrestagung des Fachverbandes Deutsch als Fremdsprache 2007 an der Freien Universität Berlin, Göttingen: Universitätsverlag, 141-158.
- Levelt, W. J. M. 1989 *Speaking: From intention to articulation*, Cambridge/Mass.: MIT Press
- Lightbown, P. M. 1998 The importance of timing in focus on form. IN: Doughty, C. & Williams, J. (eds) *Focus on form in classroom second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, 114-138.

- Linke, A., Nussbaumer, M. & Portmann, P. 4 2001 *Studienbuch Linguistik*, Tübingen: Niemeyer.
- Long, Michael H. & Robinson, Peter 1998 Focus on Form. Theory, Research, and Practice. IN: Doughty, Catherine & Williams, Jessica (eds.) *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, 15-41.
- McDonough, J. & McDonough, S. 1997 *Research methods for English language teachers*. London [u.a.]: Arnold.
- Meerholz-Härle, B. & Tschirner, E. 2001 Processability Theory: Eine empirische Untersuchung. IN: Aguado, K. & Riemer, C. (ed) *Wege und Ziele: Zur Theorie, Empirie und Praxis des Deutschen als Fremdsprache (und anderer Fremdsprachen). Festschrift für Gert Henrici zum 60. Geburtstag*, Hohengehren: Schneider, 155-17.
- Meisel, J. M. 1980 Linguistic Simplification, A Study of Immigrant Workers' Speech and Foreigner Talk. IN: Felix, S. (ed) *Second language development, trend and issues*. Tübingen: Narr, 13-43.
- Meisel, J., M. 2000 On Transfer at the Initial State of L2 Acquisition. IN: Riemer, C. (ed) *Kognitive Aspekte des Lehrens und Lernens von Fremdsprachen: Festschrift für Willis J. Edmondson zum 60. Geburtstag*. Tübingen: Narr 2000, 186-206.
- Müller, A. 1993 Sprachenfolge Englisch – Französisch: Chancen und Risiken des Transfers. IN: *Praxis des neusprachlichen Unterrichts* 40(2), 117-122.
- Multhaup 2002 Deklaratives und prozedurales Wissen. explizites und implizites Wissen [Online: http://www2.uni-wuppertal.de/FB4/anglistik/multhaup/brain_language_learning/html/brain_memory_stores/6_declarative_procedural_txt.html (05.09.2008)].
- Nagara, S. 1972 *Japanese Pidgin English in Hawaii: A Bilingual Description*. Honolulu: University Press of Hawaii.
- Neisser, U. 1967 *Cognitive Psychology*. New York: Appleton-Century-Crofts.
- Newmark, L. & Reibel, D. 1968 Necessity and Sufficiency in Language Learning. IN: *IRAL* 6(2), 143-164.
- O'Connell, D. C. & Kowal, S. 1983 Pausology. IN: *Computers in Language Research* 2(19). 221-303.
- Odlin, T. 1989 *Language Transfer: Cross-linguistic influence in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Osgood, C. & Bock, J. K. 1977 Salience and sentencng: some production principles. IN: Rosenberg, S. (ed) *Sentence Production: Developments in Theory and Research*. Hillsdale/N.J.: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 89-140.

- Parodi, T. 1998 *Der Erwerb funktionaler Kategorien im Deutschen*. Tübingen: Narr.
- Parodi, T. 2000 Finiteness and verb placement in second language acquisition. IN: *Second Language Research 16*, 355-381.
- Pienemann, M. 1981 *Der Zweitspracherwerb ausländischer Arbeiterkinder*. Bonn: Bouvier.
- Pienemann, M. 1984 Psychological constraints on the teachability of languages. IN: *Studies in Second Language Acquisition 6*, 186-214.
- Pienemann, M. 1987 Is Language Teachable? Psycholinguistic Experiments and Hypotheses. IN: *Arbeiten zur Mehrsprachigkeit 21* (Germanisches Seminar/Arbeitsbereich Deutsch als Fremdsprache, Universität Hamburg)
- Pienemann, M. 1998 *Language processing and second language development: Processability Theory*. Amsterdam: Benjamins.
- Pienemann, M., Di Biase, B., Kawaguchi, S. & Håkansson, G. 2005 Processing constraints on L1 transfer. IN: Kroll, J. F. & DeGroot, A. M. B. (eds) *Handbook of Bilingualism: Psycholinguistic Approaches*. New York: Oxford University Press.
- Pinker, S. 1984 *Language learnability and language development*. Cambridge/Mass: Harvard University Press.
- Portmann-Tselikas, P. 2003 Aufmerksamkeit statt Automatisierung: Überlegungen zur Rolle des Wissens im Grammatikunterricht. IN: *German as a Foreign Language 2*. [Online: <http://www.gfl-journal.de/2-2003/portmann-tselikas.pdf> (03.02.2009)].
- Radford, A. 2004 *Minimalist syntax: exploring the structure of English*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rizzolati, G. & Sinigaglia, C. 2008 *Empathie und Spiegelneurone. Die biologische Basis des Mitgefühls*. Frankfurt am Main: Suhrkamp
- Ringbom, H. 1987 *The Role of the First Language in Foreign Language Learning*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Rohrer, J. 1990³ *Zur Rolle des Gedächtnisses beim Sprachenlernen*. Bochum: Kamp.
- Rothweiler, M. 1993 *Der Erwerb von Nebensätzen im Deutschen: eine Pilotstudie*. Tübingen: Niemeyer.
- Royé, H. W. 1983 *Segmentierung und Hervorhebungen in gesprochener deutscher Standardsprache: Analyse eines Polylogs*. Tübingen: Niemeyer.
- Sadownik, B. 2006 Zum Syntaxerwerb des Deutschen durch polnische Lerner – Entwicklungsprofile für den Erwerb der Verbstellung im deutschen Satz. IN:

- Deutsche Grammatik im europäischen Dialog, 1-16.*
 [Online: <http://krakau2006.anaman.de/beitraege/sadownik.pdf> (09.11.2008)].
- Schlak, T. 2000 *Adressatenspezifische Grammatikarbeit im Fremdsprachenunterricht: eine qualitativ-ethnographische Studie*. Hohengehren: Schneider.
- Schlak, T. 2002 Die "teachability-Hypothese": Ein kritischer Überblick und neue Entwicklungen. IN: *Babylonia*, 40-44.
- Schlegel, A. W. 1818 *Observations sur la langue et la littérature provençales*. Paris.
- Schmidt, R. 1990 The role of consciousness in second language learning. IN: *Applied Linguistics 11*, 129-158.
- Schmidt, R. 1994 Implicit learning and the cognitive unconscious: Of artificial grammars and SLA. IN: Ellis, Nick (ed) *Implicit and explicit learning of languages*. London: Academic Press, 165-209.
- Schmidt, R. 1995 Consciousness and foreign language learning: A tutorial on the role of attention and awareness. IN: Schmidt, R. (ed.) *Attention and awareness in foreign language teaching and learning*. Honolulu: University of Hawai'i at Manoa, 1-64.
- Schmidt, R. & Frota, S. 1986 Developing basic conversational ability in a second language: A case study of an adult learner of Portuguese. IN: Day, R. (ed) *Talking to learn: Conversation in second language acquisition*. Rowley/Mass.: Newbury House, 237-326.
- Schwarz, B.D. & Sprouse, R.A. 1996 L2 cognitive states and the "Full Transfer/Full Access model" IN: *Second Language Research 12*, 40-77.
- Selinker, L. 1972 Interlanguage. IN: *IRAL 10(3)*, 31-54.
- Selinker, L., Swain, M., & Dumas, G. 1975 The interlanguage hypothesis extended to children. IN: *Language Learning, 25(1)*, 139-152.
- Sharwood Smith, M. 1986 The Competence/Control Model, Crosslinguistic Influence and the Creation of New Grammars. IN: Sharwood Smith, M. & Kellerman, E. (ed) *Crosslinguistic Influence in Second Language Acquisition*. New York: Pergamon, 10-20.
- Slobin, D. 1973 Cognitive prerequisites for the development of grammar. IN: Ferguson, C. & Slobin, D. (ed) *Studies of Child Language Development*. New York: Holt, Rinehart and Winston, 175-208.
- Slobin, D. 1980 Universal and Particular in the Acquisition of Language. IN: Gleitman, L. & Wanner, E. (ed) *Language Acquisition: State of the Art*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Söng, Ki-Ch'öl 1992 "Kugö-e ösun yöngu". IN; *Hangül 218*, 101-138.

- Tauberer, J. 2008 Predicting Intrasentential Pauses: Is Syntactic Structure Useful? IN: Barbosa, P. A., Madureira, S. & Reis, C. (eds) *Proceedings of the Speech Prosody 2008 Conference*. May 6-9, 2008. Campinas: Editora RG/CNPq, 405-408. [Online: <http://razor.occams.info/pubdocs/sp2008.pdf> (07.02.2009)].
- Taylor, B. 1975 The use of overgeneralization and transfer learning strategies by elementary and intermediate students of ELS. IN: *Language Learning* 25, 73-107.
- Tschirner, E. 1997 Wissen und Bewußtheit im Erwerb mündlicher fremdsprachlicher Kompetenz. IN: Demme, D. & Henrici, G. (eds) *Dem Fremdsprachenerwerb auf der Spur: Dokumentationen des Forschungskolloquiums "Fremd- und Zweitsprachenerwerbsforschung."* Jena: Universitätsdruck, 101-113.
- Tschirner, E. 1999 Lernergrammatiken und Grammatikprogression. IN: Skibitzki, B. & Wotjak, B. (eds) *Linguistik und Deutsch als Fremdsprache*. Festschrift für Gerhard Helbig. Tübingen: Niemeyer, 227-240.
- Vainikka, A. & Young-Scholten, M. 1994 Direct access to X'-Theorie: evidence from Korean and Turkish adults learning German. IN: Hoekstra, T. & Schwartz, B.D. (eds) *Language acquisition studies in generative grammar*. Amsterdam: John Benjamins, 265-316.
- Vainikka, A. & Young-Scholten, M. 1996a Gradual development of L2 phrase structure. IN: *Second Language Research* 12, 7-39.
- Vainikka, A. & Young-Scholten, M. 1996b The early stages in adult L2 syntax: additional evidence from Romance speakers. IN: *Second Language Research* 12, 140-176.
- Wegener, H. 1993 Weil – das hat schon seinen Grund. Zur Verbstellung in Kausalsätzen mit weil im gegenwärtigen Deutsch. IN: *Deutsche Sprache* 21, 289-305.
- Wilkins D. A. 1976 *Notional Syllabuses*. Oxford: Oxford University Press.
- Wißner-Kurzawa, E. 2003⁴ Grammatikübungen IN: Bausch Karl-Richard et al. (eds) *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen [u.a.]: Francke, 232-235.
- Wode, H. 1981 *Learning a Second Language: An Integrated View of Language Acquisition*. Tübingen: Narr.
- Zellner, B. 1994 Pauses and the temporal structure of speech, IN: Keller, E. (ed) *Fundamentals of speech synthesis and speech recognition*. Chichester: John Wiley, 41-62.
- Zobl, H. 1980 The formal and developmental selectivity of L1 influence on L2 acquisition. IN: *Language Learning* 30, 43-57.

Anhang

Inhaltsverzeichnis

1 Projektmaterialien I.....	352
1.1 Projektmaterialien I für die G3-Experimentsgruppe	352
1.2 Anhang 1-2: Prospekt für die Lernaufgabe 2 für G3-Gruppen	354
1.3 Anhang 1-3: Projektmaterialien I für die G3-Kontrollgruppe.....	355
1.4 Anhang 1-4: Projektmaterialien I für M1-Experimentsgruppe	356
1.5 Anhang 1-5: Projektmaterialien I für die M1-Kontrollgruppe	360
2 Projektmaterialien II	362
2.1 „Aachener Printen“ in <i>Passwort Deutsch 3</i> (S. 14 – 15) bei G3-Gruppen.....	362
2.2 Projektmaterialien II für die G3-Experimentsgruppe.....	362
2.3 „Lesen 1“ in <i>em Brückenkurs</i> (S. 36-37) bei M1-Gruppen	362
2.4 „Grammatik“ in <i>em Brückenkurs</i> (S. 44) bei M1-Gruppen.....	363
2.5 Projektmaterialien II für die M1-Experimentsgruppe	363
3 Von den Lernern aufgestellte Hypothesen über Pausenstellung in Nebensätzen.....	364
3.1 Alwin	364
3.2 Basel.....	364
3.3 Diana.....	365
3.4 Franca.....	366
3.5 Grazyna	366
3.6 Paolo	366
3.7 Sophie	366
4 Die für Interviews beim Vor- und Nachtest eingesetzten Fragebögen	366
4.1 Vortest.....	366
4.2 Nachtest	367
5 Mündliche Produktionsdaten.....	367
5.1 Exemplarische Transkriptionen	367
5.1.1 G3-Experimentsgruppe.....	368
5.1.1.1 Antonella	368
5.1.1.2 Emra	369
5.1.1.3 Ewa	369

5.1.1.4 Juri.....	370
5.1.1.5 Justyna.....	370
5.1.1.6 Laura	371
5.1.1.7 Mahi	372
5.1.1.8 Marie	372
5.1.1.9 Tina	373
5.1.2 G3-Kontrollgruppe	374
5.1.2.1 Antonio	374
5.1.2.2 Irina	374
5.1.2.3 Jozsef.....	375
5.1.2.4 Kostas.....	375
5.1.2.5 Larissa	376
5.1.2.6 Laszlo.....	376
5.1.2.7 Tamarin	377
5.1.2.8 Tony	377
5.1.3 M1-Experimentsgruppe	378
5.1.3.1 Alwin.....	378
5.1.3.2 Basel.....	378
5.1.3.3 Diana	379
5.1.3.4 Franca.....	380
5.1.3.5 Grazyna	381
5.1.3.6 Paolo	383
5.1.3.7 Sophie	384
5.1.4 M1-Kontrollgruppe.....	385
5.1.4.1 Edita	385
5.1.4.2 Fabienne.....	385
5.1.4.3 Masako	386
5.1.4.4 Pawlina.....	387
5.1.4.5 Piotr.....	388
5.1.4.6 Yelena	388
5.2 Vollständige Transkription am Beispiel Tina in der G3-Experimentsgruppe	389
5.2.1 Vortest	389
5.2.2 Nachtest	392
6 Schriftliche Produktionsdaten.....	395
6.1 G3-Experimentsgruppe	395
6.1.1 Antonella	395
6.1.2 Emra	395
6.1.3 Ewa	396
6.1.4 Juri	396
6.1.5 Justyna	397
6.1.6 Laura.....	397
6.1.7 Mahi.....	398
6.1.8 Marie.....	398
6.1.9 Tina.....	399
6.2 G3-Kontrollgruppe.....	399
6.2.1 Antonio.....	399
6.2.2 Irina.....	400
6.2.3 Jozsef	400
6.2.4 Kostas	401
6.2.5 Larissa	401
6.2.6 Laszlo.....	402
6.2.7 Tamarin.....	402
6.2.8 Tony.....	403
6.3 M1-Experimentsgruppe	403
6.3.1 Alwin.....	403
6.3.2 Basel	404
6.3.3 Diana.....	404
6.3.4 Franca	405

6.3.5	Grazyna.....	405
6.3.6	Paolo.....	406
6.3.7	Sophie.....	406
6.4	M1-Kontrollgruppe.....	407
6.4.1	Edita.....	407
6.4.2	Fabienne.....	407
6.4.3	Masako.....	408
6.4.4	Pawlina.....	408
6.4.5	Piotr.....	409
6.4.6	Yelena.....	409

7 Introspektive Interviewdaten der Lerner410

7.1	G3-Experimentsgruppe.....	410
7.1.1	Antonella (G3-EG-Antonella-Intro).....	410
7.1.2	Emra (G3-EG-Emra-Intro).....	410
7.1.3	Ewa (G3-EG-Ewa-Intro).....	410
7.1.4	Juri (G3-EG-Juri-Intro).....	411
7.1.5	Justyna (G3-EG-Justyna-Intro).....	411
7.1.6	Laura (G3-EG-Laura-Intro).....	412
7.1.7	Mahi (G3-EG-Mahi-Intro).....	412
7.1.8	Marie (G3-EG-Marie-Intro).....	412
7.1.9	Tina (G3-EG-Tina-Intro).....	412
7.2	G3-Kontrollgruppe.....	413
7.2.1	Antonio (G3-KG-Antonio-Intro).....	413
7.2.2	Irina (G3-KG-Irina-Intro).....	413
7.2.3	Joszeff (G3-KG-Joszeff-Intro).....	413
7.2.4	Kostas (G3-KG-Kostas-Intro).....	413
7.2.5	Larissa (G3-KG-Larissa-Intro).....	414
7.2.6	Laszlo (G3-KG-Laszlo-Intro).....	414
7.2.7	Tamarin (G3-KG-Tamarin-Intro).....	414
7.2.8	Tony (G3-KG-Tony-Intro).....	414
7.3	M1-Experimentsgruppe.....	415
7.3.1	Alwin (M1-EG-Alwin-Intro).....	415
7.3.2	Basel (M1-EG-Basel-Intro).....	415
7.3.3	Diana (M1-EG-Diana-Intro).....	416
7.3.4	Franca (M1-EG-Franca-Intro).....	416
7.3.5	Grazyna (M1-EG-Grazyna-Intro).....	417
7.3.6	Paolo (M1-EG-Paolo-Intro).....	417
7.3.7	Sophie (M1-EG-Sophie-Intro).....	417
7.4	M1-Kontrollgruppe.....	418
7.4.1	Edita (M1-KG-Edita-Intro).....	418
7.4.2	Fabienne (M1-KG-Fabienne-Intro).....	418
7.4.3	Masako (M1-KG-Masako-Intro).....	418
7.4.4	Pawlina (M1-KG-Pawlina-Intro).....	418
7.4.5	Piotr (M1-KG-Piotr-Intro).....	419
7.4.6	Yelena.....	419

8 Interviewdaten der Kursleiter.....419

8.1	KL1.....	419
8.2	KL2.....	423
8.3	KL3.....	424

1 Projektmaterialien I

1.1 Projektmaterialien I für die G3-Experimentgruppe

Oh du schönes Kiel

1 „Mir gefällt die Stadt Kiel!“

Michael, Philipp und Andreas studieren in Kiel und sprechen jetzt über Kiel.

A. Berichten Sie, wie Michael, Philipp und Andreas die Stadt Kiel finden.

Michael: *Ich mag Kiel sehr, weil die Ostsee ganz in der Nähe ist.*

Philipp: *Ich denke, dass man in Kiel gut studieren kann.*

Andreas: *Ich fahre oft an den Strand, wenn das Wetter schön warm ist.*

B. Michael, Philipp und Andreas haben beim Sprechen Nebensätze mit den Konjunktionen „weil“, „dass“ und „wenn“ gebildet. Markieren Sie in den Haupt- und Nebensätzen das Verb. Was fällt Ihnen an der Wortstellung auf?

C. Hören Sie sich an, was sie erzählen und achten Sie darauf, wo in den Nebensätzen Pausen vorkommen. Markieren Sie eine Pausenstellung.

Michael: *Ich mag Kiel sehr, weil () die Ostsee () ganz in der Nähe ist.*

Philipp: *Ich denke, dass () man () in Kiel gut studieren kann.*

Andreas: *Ich fahre oft an den Strand, wenn () das Wetter () schön warm ist.*

D. Versuchen Sie eine Pausenregel formulieren. Bitte ergänzen Sie.

In Nebensätzen kann man nach dem () eine Pause machen.

E. Versuchen Sie, die Nebensätze aus Aufgabe A rhythmisch zu sprechen. Folgende Regeln werden Ihnen beim Sprechen helfen, wenn Sie Nebensätze bilden.

► Sprechen Sie die Konjunktion und das Subjekt schnell hintereinander:

weil, die Ostsee,

dass, man und

wenn, das Wetter

► Machen Sie eine kurze Pause nach dem Subjekt:

..., *weil, die Ostsee* Pause

..., *dass, man* Pause

..., *wenn, das Wetter* Pause

► Denken Sie während der Pause daran, dass das Verb in Nebensätzen am Ende des Satzes steht:

..., *weil, die Ostsee* Pause, Verb-> |

..., *dass, man* Pause, Verb-> |

..., *wenn, das Wetter* Pause, Verb-> |

Michael: *Ich mag Kiel sehr, weil, die Ostsee* Pause, Verb-> | *ganz in der Nähe ist.*

Philipp: *Ich denke, dass, man* Pause, Verb-> | *in Kiel gut studieren kann.*

Andreas: *Ich fahre oft an den Strand, wenn, das Wetter* Pause, Verb-> | *schön warm ist.*

F. Hören Sie sich die englischen Äußerungen an und achten Sie darauf, wo man in den englischen Nebensätzen Pausen machen kann.

Michael: *I like Kiel very much because () the Baltic Sea () is near by.*

Philipp: *I think that () Kiel () is a good place for studying.*

Andreas: *I often go to the beach when () the weather () is nice.*

G. Welche Unterschiede zwischen den deutschen und englischen Nebensätzen haben Sie feststellen können? Betrachten Sie hierzu folgende Grafik.

Deutsche Nebensätze

Hauptsatz	Nebensatz		
S V	K _S	IP	V
Ich mag Kiel sehr,	weil _{die Ostsee}	ganz in der Nähe	ist.
Ich denke,	dass _{man}	in Kiel gut	studieren kann.
Ich fahre oft an den Strand,	wenn _{das Wetter}	schön warm	ist.

1) Englische Nebensätze

Hauptsatz	Nebensatz		
S V	K	IP	S _{UV}
I like Kiel very much	because		the Baltic Sea _{is} near by.
I think	that		Kiel _{is} a good place for studying.
It often go to the beach	when		the weather _{is} nice.

2 Einladung nach Kiel

Kiel ist eine schöne Stadt. Dies möchten Sie Ihren Freunden aus der Heimat zeigen. Sie wollen Ihre Freunde überreden, Sie in Kiel zu besuchen. Betrachten Sie die Prospektseite und überlegen Sie sich, was Sie ihnen sagen können.

Achten Sie hierbei auf die Pausenregeln in Nebensätzen und versuchen Sie, diese Regeln beim Sprechen verwenden. Sie werden Ihnen beim Sprechen helfen, wenn Sie Nebensätze bilden.

► Sprechen Sie die Konjunktion und das Subjekt schnell hintereinander:

..., weil_{man} wenn_{man} und dass_{man}

► Machen Sie eine kurze Pause nach dem Subjekt:

..., weil_{man} Pause

► Denken Sie während der Pause daran, dass das Verb in Nebensätzen

am Ende des Satzes steht:

..., weil_{man} Pause, Verb→ |

→ Es lohnt sich, nach Kiel zu kommen,

weil_{man} Pause, Verb→ | die Kieler Woche besuchen kann.

→ Es lohnt sich, nach Kiel zu kommen,

weil_{man} Pause, Verb→ | ...

3 Wohnen in Kiel

Paula, Michael, Philipp, Thomas, Julia und Anna sind Studenten an der Universität Kiel. Sie finden es schön, in Kiel zu wohnen. Auf die Frage, was die Gründe dafür sind, antworten sie spontan.



Berichten Sie, warum sie gerne in Kiel wohnen.

→ Paula wohnt gerne in Kiel, weil_{sie} Pause, Verb→ | in Kiel viele Freunde hat.

→ Michael gefällt die Stadt Kiel sehr, weil_{die Verkehrsverbindung} Pause, Verb→ | ...

→ Philipp findet es gut, dass_{die Wohnungen in Kiel} Pause, Verb→ | ...

→ Thomas gefällt die Stadt Kiel sehr, weil_{die Leute in Kiel} Pause, Verb→ | ...

→ Julia findet es prima, dass ...

→ Anna findet es gut, dass ...

4 Heimweh

- A. Haben Sie sich schon gut in Kiel eingelebt? Oder haben Sie noch hin und wieder Heimweh? Elena, Miguel, Hong-Yen und Luigi wohnen seit drei Monaten auch in Kiel und haben ab und zu Heimweh. Sehen Sie sich die Bilder an, und berichten Sie, was sie machen, wenn sie Heimweh haben.



Elena fühlt sich besser, wenn sie laut russische Lieder singt.

Miguel fühlt sich besser, wenn er ...

Hong-Yen wird wieder glücklich, wenn sie...

Luigi hat wieder gute Laune, wenn er...

- B. Und was machen Sie, wenn Sie Heimweh haben?

5 Studium in Kiel

Fragen Sie Ihren Gesprächspartner

- warum er oder sie sich für Kiel als Studienort entschieden hat,
- ob er oder sie damit zufrieden ist und
- warum er oder sie zufrieden/unzufrieden ist.

Folgende Redemittel können für Sie dabei hilfreich sein.

Ich bin nach Kiel gekommen, weil...

Ich möchte in Kiel studieren, weil...

Ich bin zufrieden/unzufrieden, weil...

1.2 Anhang 1-2: Prospekt für die Lernaufgabe 2 für G3-Gruppen

Kommen Sie doch einmal nach Kiel!

Besuchen Sie die Kieler Woche!

Machen Sie Urlaub am Ostseestrand!



Genießen Sie klassische Konzerte!



Unternehmen Sie schöne Radtouren!

Erleben Sie spannende Handballspiele!



Probieren Sie die leckeren Kieler Sprotten!



¹ Die Fotos stammen aus: <http://www.kiel.de> (5.8.2006)

1.3 Anhang 1-3: Projektmaterialien I für die G3-Kontrollgruppe

Oh du schönes Kiel

1 „Mir gefällt die Stadt Kiel!“

Michael, Philipp und Andreas studieren in Kiel und sprechen jetzt über Kiel.

A. Berichten Sie, wie Michael, Philipp und Andreas die Stadt Kiel finden.

Michael: *Ich mag Kiel sehr, weil die Ostsee ganz in der Nähe ist.*

Philipp: *Ich denke, dass man in Kiel gut studieren kann.*

Andreas: *Ich fahre oft an den Strand, wenn das Wetter schön warm ist.*

B. Michael, Philipp und Andreas haben beim Sprechen Nebensätze mit den Konjunktionen „weil“, „dass“ und „wenn“ gebildet. Markieren Sie in den Haupt- und Nebensätzen das Verb. Was fällt Ihnen an der Wortstellung auf?

C. Bringen Sie die Sätze aus Aufgabe B in folgende Tabelle.

Hauptsatz	Nebensatz		
Subjekt + Verb	Konjunktion		Verb
<i>Ich mag Kiel sehr,</i>	<i>weil</i>	<i>die Ostsee ganz in der Nähe</i>	<i>ist.</i>
<i>Ich denke,</i>			
<i>Ich fahre oft an den Strand,</i>			

2 Einladung nach Kiel

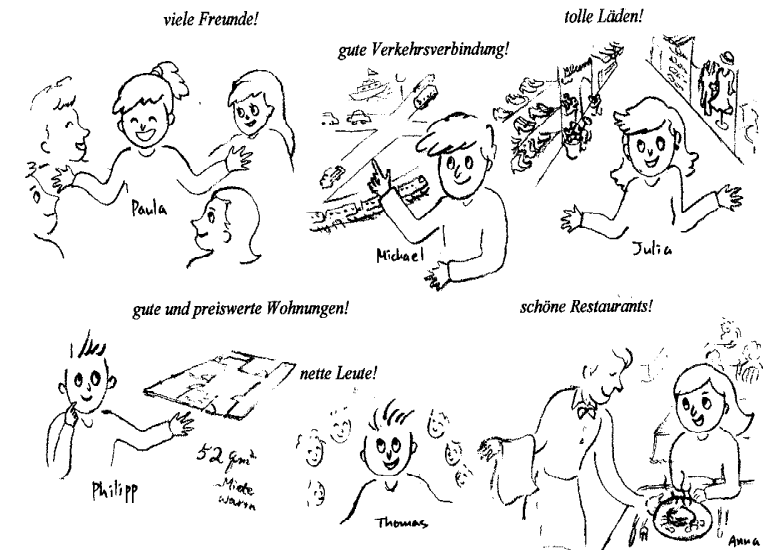
Kiel ist eine schöne Stadt. Dies möchten Sie Ihren Freunden aus der Heimat zeigen. Sie wollen Ihre Freunde überreden, Sie in Kiel zu besuchen. Betrachten Sie die Prospektseite und überlegen Sie sich, was Sie ihnen sagen können.

⇒ Achten Sie bei der Bildung des Nebensatzes darauf, dass das Verb am Ende des Satzes steht.

- *Es lohnt sich, nach Kiel zu kommen, weil man die Kieler Woche besuchen kann.*
- *Es lohnt sich, nach Kiel zu kommen, weil man ...*

3 Wohnen in Kiel

Paula, Michael, Philipp, Thomas, Julia und Anna sind Studenten an der Universität Kiel. Sie finden es schön, in Kiel zu wohnen. Auf die Frage, was die Gründe dafür sind, antworten sie spontan.



Berichten Sie, warum sie gerne in Kiel wohnen.

- *Paula wohnt gerne in Kiel, weil sie in Kiel viele Freunde hat.*
- *Michael gefällt die Stadt Kiel sehr, weil die Verkehrsverbindung ...*
- *Phillip findet es gut, dass die Wohnungen in Kiel ...*
- *Thomas gefällt die Stadt Kiel sehr, weil die Leute in Kiel ...*
- *Julia findet es prima, dass ...*
- *Anna findet es gut, dass ...*

4 Heimweh

- A. Haben Sie sich schon gut in Kiel eingelebt? Oder haben Sie noch hin und wieder Heimweh? Elena, Miguel, Hong-Yen und Luigi wohnen seit drei Monaten auch in Kiel und haben ab und zu Heimweh. Sehen Sie sich die Bilder an, und berichten Sie, was sie machen, wenn sie Heimweh haben.



Elena fühlt sich besser, wenn sie laut russische Lieder singt.

Miguel fühlt sich besser, wenn er...

Hong-Yen wird wieder glücklich, wenn sie...

Luigi hat wieder gute Laune, wenn er ...

- B. Und was machen Sie, wenn Sie Heimweh haben?

5 Studium in Kiel

Fragen Sie Ihren Partner

- warum Ihr Partner sich für Kiel als Studienort entschieden hat,
- ob er oder sie damit zufrieden ist und
- warum er oder sie zufrieden/unzufrieden ist.

Folgende Redemittel können für Sie dabei hilfreich sein.

Ich bin nach Kiel gekommen, weil...

Ich möchte in Kiel studieren, weil...

Ich bin zufrieden/unzufrieden, weil...

1.4 Anhang 1-4: Projektmaterialien I für M1-Experimentierungsgruppe

Stress und wie man damit umgeht

Jeder Mensch kennt das Gefühl, gestresst zu sein. Man fühlt sich unwohl, ist gereizt und reagiert oft aggressiv. Hierdurch können soziale Konflikte entstehen, und der Stress verstärkt sich weiter. Aber es gibt auch Möglichkeiten, aus diesem Teufelskreis herauszukommen.

1. Stresssituationen

- A. Lesen Sie, was die jeweiligen Personen über Stress erzählen, und berichten Sie, wann sie sich gestresst fühlen.



- B. Michael, Petra und Anna haben beim Sprechen Nebensätze mit den Konjunktionen „wenn“, „weil“ und „dass“ gebildet. Markieren Sie in den Haupt- und Nebensätzen das Verb. Was fällt Ihnen an der Wortstellung auf?

- C. Beim Sprechen spricht man rhythmisch. Dabei spielen Pausen eine wichtige Rolle. Überlegen Sie sich, wo Sie in den Nebensätzen eine Pause machen könnten, und wählen Sie hierfür jeweils eine der beiden Möglichkeiten in den folgenden Sätzen.

Michael: Ich bekomme schon Kopfschmerzen,
wenn () ich () im Büro meinen überfüllten Schreibtisch sehe.

Petra: Ich befinde mich oft im Stress,
weil () ich () meinen Freunden gegenüber nicht „nein“ sagen kann.

Anna: Ich erlebe oft,
dass () ich () kurz vor einer Prüfung Bauchschmerzen habe.

D. Hören Sie sich die Äußerungen von Michael, Petra und Anna an und achten Sie darauf, wo in den Nebensätzen Pausen vorkommen. Markieren Sie die Pausenstellung.

Michael: Ich bekomme schon Kopfschmerzen,
wenn () ich () im Büro meinen überfüllten Schreibtisch sehe.

Petra: Ich befinde mich oft im Stress,
weil () ich () meinen Freunden gegenüber nicht „nein“ sagen kann.

Anna: Ich erlebe oft,
dass () ich () kurz vor einer Prüfung Bauchschmerzen habe.

E. Nun vergleichen Sie die Pausenstellungen in den Aufgaben C und D.

F. Versuchen Sie, die Nebensätze aus Aufgabe C rhythmisch zu sprechen. Folgende Regeln werden Ihnen beim Sprechen helfen, wenn Sie Nebensätze bilden.

- Sprechen Sie die Konjunktion und das Subjekt schnell hintereinander:
wenn_ich, weil_ich und **dass_ich**
- Machen Sie eine kurze Pause nach dem Subjekt:
..., **wenn_ich** **Pause**
- Denken Sie während der Pause daran, dass das Verb in Nebensätzen am Ende des Satzes steht:
..., **wenn_ich** **Pause, Verb->**

Michael: Ich bekomme schon Kopfschmerzen,
wenn_ich **Pause, Verb->** im Büro meinen überfüllten Schreibtisch sehe.

Petra: Ich befinde mich oft im Stress,
weil_ich **Pause, Verb->** meinen Freunden gegenüber nicht „nein“ sagen kann.

Anna: Ich erlebe oft,
dass_ich **Pause, Verb->** kurz vor einer Prüfung Bauchschmerzen habe.

G. Hören Sie sich die englischen Äußerungen an und achten Sie darauf, wo man in den englischen Nebensätzen Pausen machen kann. Vergleichen Sie die Pausenstellung und Rhythmik in den deutschen und englischen Nebensätzen.

Michael: My head begins to ache when () I () look at my crowded desk in the office.

Petra : I often get stressed because () I () can't refuse the requests of my friends.

Anna : It often happens that () I () get a stomach-ache just before an exam.

H. Welche Unterschiede zwischen den deutschen und englischen Nebensätzen haben Sie feststellen können? Betrachten Sie hierzu folgende Grafik.

2) Deutsche Nebensätze

Hauptsatz	Nebensatz		
S V	K _o S	IP	V
Ich bekomme schon Kopfschmerzen,	wenn_ich		im Büro meinen überfüllten Schreibtisch sehe.
Ich befinde mich oft im Stress,	weil_ich		meinen Freunden gegenüber nicht „nein“ sagen kann.
Ich erlebe oft,	dass_ich		kurz vor einer Prüfung Bauchschmerzen habe.

3) Englische Nebensätze

Hauptsatz	Nebensatz		
S V	K	IP	S _o V
My head begins to ache	when		I look at my crowded desk in the office.
I often get stressed	because		I can't refuse the requests of my friends.
It often happens	that		I get a stomach-ache just before an exam.

2. Stressauslöser

Im Alltag erlebt jeder von uns Situationen, die stressig werden können.

A. Erzählen Sie, was Paula, Michael, Philipp und Anna Stress bereitet. Wählen Sie zu jeder Person einen passenden Ausdruck aus der rechten Spalte und vervollständigen Sie die Sätze.

Paula (in der Firma)	im Stau stehen
Michael (im Supermarkt)	unangemeldeten Besuch haben
Philipp (beim Autofahren)	unter Zeitdruck arbeiten müssen
Anna (zu Hause)	in der langen Schlange stehen



Achten Sie bei der Bildung des Nebensatzes auf folgende Punkte:

► Sprechen Sie die Konjunktion und das Subjekt schnell hintereinander:

wenn_sie und wenn_er

► Machen Sie kurze Pause nach dem Subjekt:

..., wenn_sie Pause

► Denken Sie während der Pause an die Regel „Verb hinten“:

..., wenn_sie Pause, Verb-> |



→ Paula fühlt sich gestresst, wenn_sie Pause, Verb-> | in der Firma...

→ Stress entsteht bei Michael, wenn_er Pause, Verb-> | ...

→ Philipp leidet unter Stress, wenn er...

→ Für Anna bedeutet es Stress, wenn sie...

Stressvermeidung im Nebensatz: Einfach mal eine Pause machen!



Auch Deutsche machen im Nebensatz nach dem Subjekt oft Pausen.

Kurze oder auch längere Pausen an dieser Stelle sind natürlich und stören die Kommunikation nicht. Nehmen auch Sie sich deshalb ruhig eine kleine Denkpause nach dem Subjekt, um Zeit zu gewinnen, wenn Sie einen Nebensatz bilden.

B. Manchmal sind auch andere Menschen die Ursache für Stress. Vervollständigen Sie folgende Sätze:

→ Die Lehrerin gerät unter Stress, wenn_die Schüler...

→ Der Busfahrer... wenn_die Fahrgäste...

→ Die Kassiererin... wenn_die Kunden...

→ Die Hundebesitzerin... wenn_ihr Dackel...

3. Stressreaktionen

Stress ist ungesund. Wenn wir zu gestresst sind, zeigt auch unser Körper verschiedene Reaktionen:

Verdauungsprobleme	körperliche Verkrampfung (z.B. Nackenschmerzen)		
Hektik	Kopfschmerzen	Blutdruckprobleme	Schweißausbrüche
Unsicherheit und Gereiztheit	Ängstlichkeit und Depressionen	Konzentrationschwäche	

Kommt dies auch bei Ihnen vor? Wie reagieren Sie, wenn Sie gestresst sind?

→ Ich erlebe oft, dass_ich Pause, Verb-> | Probleme mit der Verdauung habe.

→ Ich habe erlebt, dass_ich Pause, Verb-> | ...

→ Es kommt ab und zu vor, dass_ich...

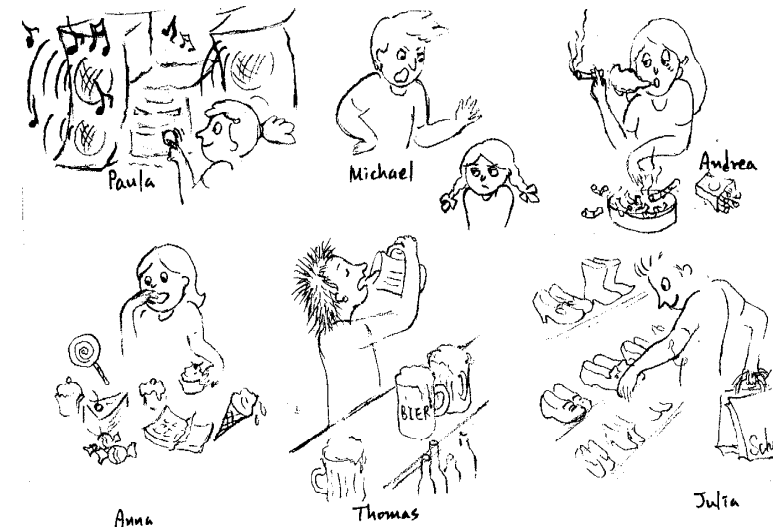
→ Manchmal habe ich das Gefühl, dass_ich...

→ Manchmal ist es so, dass_ich...

→ Es kann passieren, dass_ich...

4. Umgang mit Stress

Es gibt verschiedene Arten, mit dem Stress umzugehen. Nicht alle davon sind vernünftig. Sehen Sie sich die Bilder an.



Erzählen Sie, wie sich die Leute verhalten, wenn sie gestresst sind.

- *Paula fühlt sich besser, wenn sie...*
- *Michael reagiert seinen Stress ab, indem er...*
- *Andrea...*
- *Anna...*
- *Thomas...*
- *Julia...*

5. Stressmanagement – den Stress im Griff

Aber es gibt auch sinnvolle Wege, den Stress in den Griff zu bekommen. Zunächst ist es wichtig, die Ursachen für den Stress herauszufinden. Folgender Text stammt aus einem Gesundheitsratgeber. Lesen Sie die einzelnen Abschnitte und berichten Sie, über welche möglichen Ursachen für Stress der Text informiert.

A

Müssen Sie wirklich immer perfekt sein? Dürfen Sie sich nie mit einer Notlösung zufriedengeben? Führt ein Fehler wirklich zu einer Katastrophe? Wer überzeugt ist, stets noch eine bessere Lösung zu finden, wird nie zufrieden sein und sich immer wieder neu unter Druck setzen.

- *Man gerät schnell in eine Stresssituation, weil...*

B

Wenn Ihre Aufgaben Sie überfordern, überlegen Sie doch einmal, ob weniger nicht manchmal mehr ist. Üben Sie, „nein“ zu sagen. Am besten zunächst in harmlosen Situationen und dann allmählich in brisanteren.

- *Eine Ursache für Stress kann sein, dass...*

C

Oft stellen wir zu hohe Ansprüche an uns selbst. Fragen Sie sich zum Beispiel: „Muss mich jeder mögen?“ oder „Bin ich immer für alles verantwortlich?“ Beginnen Sie damit, Verallgemeinerungen zu ersetzen, also "heute" statt "immer" oder "einige" statt "alle". Setzen Sie sich realistische Ziele. Überlegen Sie, was Sie in der jeweiligen Situation erreichen können und wollen.

- *Viele Leute leiden an Stress, weil...*

Und Sie?

Erzählen Sie Ihren Gesprächspartnern von Ihren persönlichen Stresssituationen. Überlegen Sie zusammen, wie man die Probleme lösen kann. Folgende Ausdrücke können Ihnen dabei helfen.

Ich fühle mich gestresst, wenn/weil...

Ich erlebe oft, dass...

Bei mir entsteht Stress, wenn...

Wie wäre es, wenn ...

Dir wird bestimmt helfen, wenn...

Vielleicht kannst du den Stress auflösen, wenn...

1.5 Anhang 1-5: Projektmaterialien I für die M1-Kontrollgruppe

Stress und wie man damit umgeht

Jeder Mensch kennt das Gefühl, gestresst zu sein. Man fühlt sich unwohl, ist gereizt und reagiert oft aggressiv. Hierdurch können soziale Konflikte entstehen, und der Stress verstärkt sich weiter. Aber es gibt auch Möglichkeiten, aus diesem Teufelskreis herauszukommen.

1. Stresssituationen

- A. Lesen Sie, was die jeweiligen Personen über Stress erzählen, und berichten Sie, wann sie sich gestresst fühlen.



- B. Michael, Petra und Anna haben beim Sprechen Nebensätze mit den Konjunktionen „wenn“, „weil“ und „dass“ gebildet. Markieren Sie in den Haupt- und Nebensätzen das Verb. Was fällt Ihnen an der Wortstellung auf?
- C. Die Wortstellungsregeln im Haupt- und Nebensatz lassen sich wie folgt grafisch darstellen. Verwenden Sie die Äußerungen aus Aufgabe A füllen die Tabelle aus.

Hauptsatz		Nebensatz	
Subjekt	Verb	K	Verb
Ich bekomme schon Kopfschmerzen,		wenn	ich im Büro meinen überfüllten Schreibtisch sehe.

2. Stressauslöser

Im Alltag erlebt jeder von uns Situationen, die stressig werden können.

- A. Erzählen Sie, was Paula, Michael, Philipp und Anna Stress bereitet. Wählen Sie zu jeder Person einen passenden Ausdruck aus der rechten Spalte und vervollständigen Sie die Sätze.

Paula (in der Firma)	im Stau stehen
Michael (im Supermarkt)	unangemeldeten Besuch haben
Philipp (beim Autofahren)	unter Zeitdruck arbeiten müssen
Anna (zu Hause)	in der langen Schlange stehen

⇒ Achten Sie bei der Bildung des Nebensatzes darauf, dass das Verb am Ende des Satzes steht.

- Paula fühlt sich gestresst, **wenn** sie in der Firma...
- Stress entsteht bei Michael, **wenn** er...
- Philipp leidet unter Stress, **wenn** er ...
- Für Anna bedeutet es Stress, **wenn** sie...

- B. Manchmal sind auch andere Menschen die Ursache für Stress. Vervollständigen Sie folgende Sätze:

- Die Lehrerin gerät unter Stress, **wenn** die Schüler...
- Der Busfahrer... **wenn** die Fahrgäste...
- Die Kassiererin...**wenn** die Kunden...
- Die Hundebesitzerin... **wenn** ihr Dackel...
- Der Hausmeister... **wenn** die Kinder...

3. Stressreaktionen

Stress ist ungesund. Wenn wir zu sehr gestresst sind, zeigt auch unser Körper verschiedene Reaktionen:

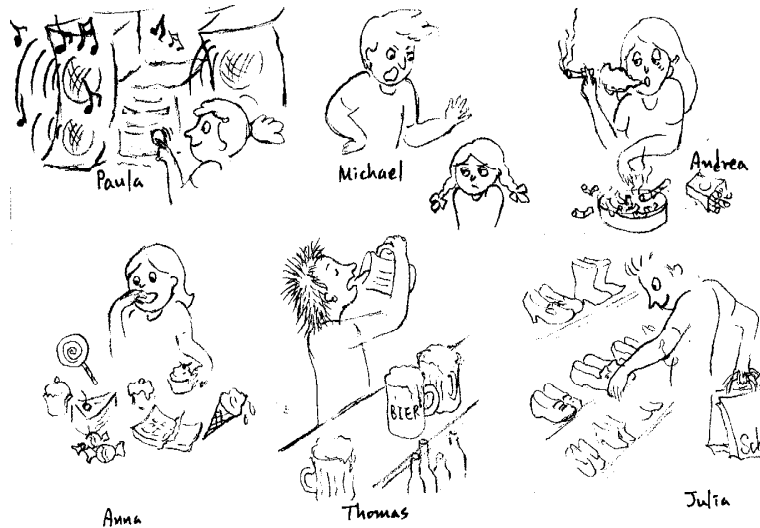
Verdauungsprobleme	körperliche Verkrampfung (z.B. Nackenschmerzen)	Hektik
Kopfschmerzen	Blutdruckprobleme	Schweißausbrüche
Unsicherheit und Gereiztheit	Ängstlichkeit und Depressionen	Konzentrationschwäche

Kommt dies auch bei Ihnen vor? Wie reagieren Sie, wenn Sie gestresst sind?

- Ich erlebe oft, dass ich Probleme mit der Verdauung habe.
- Ich habe erlebt, dass ich ...
- Es kommt ab und zu vor, dass ich...
- Manchmal habe ich das Gefühl, dass ich...
- Manchmal ist es so, dass ich...
- Es kann passieren, dass ich...

4. Umgang mit Stress

Es gibt verschiedene Arten, mit dem Stress umzugehen. Nicht alle davon sind vernünftig. Sehen Sie sich die Bilder an.



Erzählen Sie, wie sich die Leute verhalten, wenn sie gestresst sind.

- Paula fühlt sich besser, wenn sie...
- Michael reagiert seinen Stress ab, indem er...
- Andrea...
- Anna...
- Julia...
- Thomas...

5. Stressmanagement – den Stress im Griff

Aber es gibt auch sinnvolle Wege, den Stress in den Griff zu bekommen. Zunächst ist es wichtig, die Ursachen für den Stress herauszufinden. Folgender Text stammt aus einem Gesundheitsratgeber. Lesen Sie die einzelnen Abschnitte und berichten Sie, über welche möglichen Ursachen für Stress der Text informiert.

A

Müssen Sie wirklich immer perfekt sein? Dürfen Sie sich nie mit einer Notlösung zufriedengeben? Führt ein Fehler wirklich zu einer Katastrophe? Wer überzeugt ist, stets noch eine bessere Lösung zu finden, wird nie zufrieden sein und sich immer wieder neu unter Druck setzen.

→ Man gerät schnell in eine Stresssituation, weil ...

B

Wenn Ihre Aufgaben Sie überfordern, überlegen Sie doch einmal, ob weniger nicht manchmal mehr ist. Üben Sie, „nein“ zu sagen. Am besten zunächst in harmlosen Situationen und dann allmählich in brisanteren.

→ Eine Ursache für Stress kann sein, dass...

C

Oft stellen wir zu hohe Ansprüche an uns selbst. Fragen Sie sich zum Beispiel: „Muss mich jeder mögen?“ oder „Bin ich immer für alles verantwortlich?“ Beginnen Sie damit, Verallgemeinerungen zu ersetzen, also "heute" statt "immer" oder "einige" statt "alle". Setzen Sie sich realistische Ziele. Überlegen Sie, was Sie in der jeweiligen Situation erreichen können und wollen.

→ Viele Leute leiden an Stress, weil...

6. Und Sie?

Erzählen Sie Ihren Gesprächspartnern von Ihren persönlichen Stresssituationen. Überlegen Sie zusammen, wie man die Probleme lösen kann. Folgende Ausdrücke können Ihnen dabei helfen.

Ich fühle mich gestresst, wenn/weil...

Wie wäre es, wenn ...

Ich erlebe oft, dass...

Dir wird bestimmt helfen, wenn...

Bei mir entsteht Stress, wenn...

Vielleicht kannst du den Stress auflösen, wenn...

2 Projektmaterialien II

2.1 „Aachener Printen“ in *Passwort Deutsch 3* (S. 14 – 15) bei G3-Gruppen

Aachener Printen

1 Hören Sprechen Lesen Schreiben Die Geschichte der Aachener Printe



a) Lesen Sie und beantworten Sie dann die Frage: **Wie schmecken Printen?**

Ursprünglich war die Printe ein Gebäck in Form von kunstvollen Figuren, Mustern und Motiven. Dazu hat man den Teig in Formen gedrückt. Von diesem Drücken, dem „Prenten“, hat die Printe ihren Namen. Noch heute kann man sich einen Eindruck von den frühen kunstvollen Formen in den „Alt Aachener Kaffeestuben“ machen, wo alte Printenmodel zur Besichtigung ausgestellt sind. Um das Jahr 1800 herum gab es eine Zeit lang Probleme mit dem Import von Zucker und Honig. Die Printenbäcker haben deshalb Sirup verwendet, aber damit wurde der Teig zäh und war nicht mehr formbar. Etwa um 1820 hatte Bäckermeister Henry Lambertz aus Aachen die Idee zu einer neuen Printenform: die einfache, flache Printe, wie wir sie heute kennen. Seither sind Printen weit über Aachen hinaus bekannt und beliebt geworden, denn man kann sie industriell herstellen und gut versenden.

Printen schmecken scharf bitter süß sauer

b) Welche Spezialitäten gibt es bei Ihnen? Sprechen Sie im Kurs.



2 Hören Sprechen Lesen Schreiben Haben Sie den Lesetext verstanden?

a) Ergänzen Sie die richtige Antwort.

Die moderne Printe ist einfach und flach. Ja, man kann Printen industriell herstellen. Ja, der Name Printe kommt von „prenten“, drücken. Die Printe war ursprünglich ein Gebäck mit kunstvollen Formen. Weil es eine Zeit lang keinen Zucker und Honig mehr gab.

1. Wissen Sie, was die Printe ursprünglich war?

2. Haben Sie verstanden, woher der Name Printe kommt?

3. Können Sie erklären, warum die Printenbäcker Sirup verwendet haben?

4. Beschreiben Sie bitte, wie die moderne Printe aussieht.

5. Ich möchte wissen, ob man Printen industriell produzieren kann.

b) Bitte ergänzen Sie.

1. Wissen Sie, wo man die kunstvollen Printenmodel besichtigen kann _____?
_____ in den Alt Aachener Kaffeestuben _____?
2. Haben Sie verstanden, _____ die Idee zu einer neuen Printenform _____?
_____ die Idee zu einer neuen Printenform _____?
3. Wissen Sie, ob man die ersten Printen industriell _____?
Nein, _____ konnte _____ produzieren.

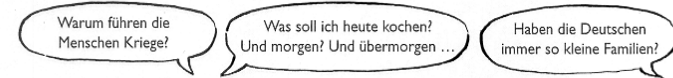
3 Hören Sprechen Lesen Schreiben Schreiben und verstehen: Nebensätze mit W-Wort oder ob

Nebensätze mit W-Wort			
Ich weiß jetzt,	woher	der Name Printe	kommt
Ich kann dir erklären,		die modernen Printen	erfunden hat
Hast du verstanden,	warum	die Bäcker Sirup statt Zucker	?

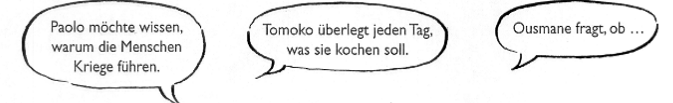
Nebensätze mit ob			
Ich möchte wissen,	ob	man Printen auch industriell	
Die Lehrerin fragt,		Printen süß	schmecken

4 Hören Sprechen Lesen Schreiben Was möchten Sie vom Leben alles wissen?

a) Sammeln Sie zu zweit möglichst viele Fragen.



b) Berichten Sie im Kurs, welche Fragen Ihr Partner oder Ihre Partnerin hat.



5 Hören Sprechen Lesen Schreiben Botschafter für indiskrete Fragen

Stellen Sie Ihrem Nachbarn eine Frage über einen anderen Kursteilnehmer. Ihr Nachbar fragt für Sie den anderen Kursteilnehmer. Dieser Kurskollege antwortet, wenn ihm die Frage nicht zu indiskret ist.



2.2 Projektmaterialien II für die G3-Experimentgruppe

2. A. Hören Sie sich die Sätze aus dem Lehrbuch (S. 14, Aufgabe 2-a) an. Achten Sie darauf, wo in den Frage-Nebensätzen Pausen vorkommen. Markieren Sie eine Pausenstellung.

1. Wissen Sie, was () die Printe () ursprünglich war?
2. Haben Sie verstanden, woher () der Name Printe () kommt?
3. Können Sie erklären, warum () die Printenbäcker () Sirup verwendet haben?
4. Beschreiben Sie bitte, wie () die moderne Printe () aussieht.
5. Ich möchte wissen, ob () man () Printen industriell produzieren kann.

- B. Versuchen Sie eine Pausenregel formulieren. Bitte ergänzen Sie.

In Frage-Nebensätzen kann man nach dem () eine Pause machen.

- C. Versuchen Sie, die Frage-Nebensätze aus Aufgabe 2-a) rhythmisch zu sprechen. Folgende Regeln werden Ihnen beim Sprechen helfen, wenn Sie Frage-Nebensätze bilden.

- Sprechen Sie das W-Wort (oder ob) und das Subjekt schnell hintereinander:

was, die Printen,

woher, der Name Printe,

wie, die moderne Printe und

ob, man

- Machen Sie eine kurze Pause nach dem Subjekt:

..., was, die Printen Pause

- Denken Sie während der Pause daran, dass das Verb in Frage-Nebensätzen am Ende des Satzes steht:

..., was, die Printen Pause, Verb-> |

1. Wissen Sie, was, die Printe Pause, Verb-> | ursprünglich war?
2. Haben Sie verstanden, woher, der Name Printe Pause, Verb-> | kommt?
3. Können Sie erklären, warum, die Printenbäcker Pause, Verb-> | Sirup verwendet haben?
4. Beschreiben Sie bitte, wie, die moderne Printe Pause, Verb-> | aussieht.
5. Ich möchte wissen, ob, man Pause, Verb-> | Printen industriell produzieren kann.

2.3 „Lesen 1“ in em Brückenkurs (S. 36-37) bei M1-Gruppen

LESEN 1

1. Lesen Sie die Überschriften der Zeitungsmeldungen und sehen Sie sich das Foto an.
 - a Zu welchem Text könnte das Foto gehören?
 - b Um welche Feste geht es hier? Was wissen Sie über diese Feste?
 - c Bilden Sie kleine Gruppen und stellen Sie Vermutungen darüber an, worum es in den Meldungen geht. Berichten Sie anschließend in der Klasse.
2. Lesen Sie nun die Zeitungsmeldungen.
 - a Unterstreichen Sie die Hauptinformationen.

A Nikoläuse in Bad Tölz

Zum Jahrestreffen des Allgemeinen Deutschen Nikolausbundes (ADN) werden diese Woche mehr als tausend Teilnehmer im oberbayerischen Bad Tölz erwartet. Hauptthema ist neuer die wachsende Gewaltbereitschaft bei Kindern und Jugendlichen. ADN-Vorsitzender Rüdiger von Braun: „Letztes Jahr wurden einige Nikoläuse von enttäuschten Kindern krankenhaushausreif geschlagen. Deshalb haben wir beschlossen, Selbstverteidigungskurse für unsere Mitglieder anzubieten.“ Eine zusätzliche psychologische Schulung soll den Kursteilnehmern helfen, Konflikte zu entschärfen, bevor es zu Schlägereien kommt.

B Verwirrende Sonnwendfeier

Mitten im Pilsensee landete in der gestrigen Nacht ein Hubschrauber. Der Pilot hatte drei Sonnwendfeuer an den Ufern des Gewässers mit Landesignalen verwechselt. Er bemerkte seinen Irrtum erst, als es bereits zu spät war. Während das Fluggerät im Wasser versank, konnten sich die beiden Passagiere ans Ufer retten. Dort wurden sie von den Teilnehmern der Sonnwendfeier mit trockener Wäsche und Freibier versorgt. Der Sachschaden beträgt mindestens 100000 Euro.

D TIERISCHE OSTERN

Immer wenn das Osterfest naht, verstecken Mitarbeiter des Münchner Tierparks Hellabrunn tausende süße Überraschungen auf dem großen Freigelände des Zoos. An den Osterfeiertagen können aufmerksame junge Tierfreunde also auch dieses Jahr wieder allerlei kleine Geschenke finden. Die Direktion weist jedoch ausdrücklich darauf hin, dass nur in den frei zugänglichen Grünanlagen gesucht werden darf, keinesfalls in den Tiergehegen.

E Weihnachts„feuer“tage

Über mangelnde Beschäftigung während der Weihnachtsfeiertage konnte sich die städtische Berufsfeuerwehr dieses Jahr wahrhaftig nicht beklagen. Mehr als dreihundert Einsätze im gesamten Münchner Stadtgebiet hielten Oberbranddirektor Wanninger und seine Mitarbeiter rund um die Uhr in Atem. In den meisten Fällen konnten sie das Feuer schnell unter Kontrolle bringen. Zwei Einfamilienhäuser und mehrere Etagenwohnungen brannten jedoch vollständig aus. Die Hauptsache für die wachsende Zahl von Christbaumbränden sieht Wanninger in der Nostalgiequelle: „Seit der Trend zurück zur Wachskerze geht, brennt es natürlich wieder öfter.“



C Vogelfreundliche Knaller

Tiere, vor allem Vögel, sind die Hauptleidtragenden der jährlichen Silvesterknalleri. Dagegen wollen der Vogelschutzbund Deutschlands (VSD) und die Firma Böllernit KG nun gemeinsam in die Offensive gehen. Auf einer Pressekonferenz in Baden-Baden stellten sie ein tierfreundliches Silvesterfeuerwerk vor. Es handelt sich dabei um extrem leise Knaller und Raketen, die ihre Farbenpracht nicht entfalten, während sie fliegen, sondern erst nachdem sie wieder auf dem Boden aufgeschlagen sind.

LESEN 1

b Ergänzen Sie die Hauptinformationen im Kasten.

Meldung	Wer?	Wo?	Wann?	Was?	Warum?
A	Nikolaus	Bad Tölz	?		
B					
C					
D					
E					

AB

3 Welche Meldungen sind Ihrer Meinung nach wahr, welche nicht? Begründen Sie Ihre Wahl.

Die Meldung über ... ist sicherlich richtig.
 Die Meldung über ... könnte wahr sein.

Die Meldung über ... kann einfach nicht stimmen, weil ...
 Es ist völlig unrealistisch, dass ...
 ..., das gibt es nie und nimmer.

AB

Wenn Sie wissen wollen, welche Meldungen wirklich wahr sind, lesen Sie im Arbeitsbuch nach.

GR 4 Temporalsätze

GR S. 44/1

a Markieren Sie im Text alle Nebensätze mit einem temporalen Konnektor.
 b Ordnen Sie die Konnektoren in die Übersicht ein.

Handlung im Haupt- und Nebensatz	gleichzeitig	nicht gleichzeitig
		... Konflikte zu entschärfen, bevor es zu Schlägereien kommt.

GR 5 Klären Sie die Funktion der Konnektoren *als* und *wenn*.

- a Was wird im folgenden Satz mit *als* ausgedrückt?
 „Deshalb bemerkte der Pilot seinen Irrtum erst, als es zu spät war.“
 eine einmalige Handlung in der Vergangenheit
 eine wiederholte Handlung in der Vergangenheit
- b Was wird im folgenden Satz mit *wenn* ausgedrückt?
 „Immer wenn das Osterfest naht, verstecken Mitarbeiter Überraschungen.“
 eine wiederholte Handlung in der Gegenwart
 eine einmalige Handlung in der Gegenwart
- c Setzen Sie Satz b in die Vergangenheit: Immer das Osterfest nahte, ...

GR 6 Regel zu den Konnektoren *als* und *wenn*

Ergänzen Sie das Regelschema. Nehmen Sie die Beispiele aus Aufgabe 5 zu Hilfe.

	Vergangenheit	Gegenwart/Zukunft
einmalige Handlung		<i>wenn</i>
wiederholte Handlung	(immer)	(immer)

AB

GR 7 Die Konnektoren *bevor*, *nachdem*, *während* und *seit(dem)*

Sehen Sie sich noch einmal die Sätze mit den Konnektoren *bevor*, *nachdem* *während* und *seit(dem)* an. Welcher Konnektor drückt aus, dass

- die Handlung im Hauptsatz zeitlich vor der Handlung im Nebensatz stattfindet?
- im Nebensatz der Beginn einer Zeitspanne ausgedrückt wird?
- die Handlungen in Haupt- und Nebensatz gleichzeitig stattfinden?
- die Handlung im Hauptsatz zeitlich nach der Handlung im Nebensatz stattfindet?

AB

GRAMMATIK – Temporale Konnektoren; temporale Präpositionen

1 Temporale Konnektoren

GR S. 103 ff

a Handlung in Haupt- und Nebensatz gleichzeitig

als	Ich habe mein erstes Auto bekommen, als ich 18 Jahre alt war.
wenn	Wenn du aus dem Urlaub zurückkommst, machen wir eine Party. Immer wenn er mich besucht, besucht er mir Profilen mit.
während	Während Luciane Hausaufgaben macht, gehe ich schnell einkaufen.
seitdem	Seitdem du uns nicht mehr besucht, ist es richtig langweilig hier.
bis	Bis das Essen fertig ist, können wir ja noch ein bisschen späteren gehen.

b nicht gleichzeitig

bevor	Bitte ruf mich doch an, bevor du zu der Party gehst.
nachdem	Nachdem er das Buch durchgelesen hatte, machte er die Prüfung.
sobald	Sobald du kommst, können wir auf das Fest gehen.

2 Temporale Präpositionen

GR S. 108 ff

a Präpositionen + Dativ

ab	Ab dem ersten November kann man Faschingsfeste besuchen.
am	Dieses Kostüm stammt aus dem 19. Jahrhundert.
bei	Bei dem Essen hat sie mir von ihrem Geburtstagsfest erzählt.
nach	Nach Ostern fahren wir in die Türkei.
seit	Ich kenne meinen Geburtstag schon seit Jahren nicht mehr.
vor	Kurz vor Ostern kommt meine Cousine zu Besuch.
von ... bis	Von Weihnachten bis Ostern habe ich wirklich zu viel zu tun.
von ... an	Ich habe Fasching nie gemocht, schon von Kindheit an.
zu	Zu dieser Zeit ist er nie zu Hause.

b Präpositionen + Akkusativ

bis	Das Fest hat bis drei Uhr morgens gedauert.
bis	Er geht für drei Jahre zum Militär.
gegen	Ich komme wahrscheinlich so gegen 18 Uhr (ungefähre Zeitpunkt)
um	Prägnant um 19 Uhr wird bei uns gegessen. (Bestzeit)
	Mozart ist im um 1760 geboren. (ungefähre Zeitpunkt)

c Präpositionen + Genitiv

während	Während der Weihnachtszeit kommt unsere ganze Familie zusammen.
innerhalb	Du musst das Torntal innerhalb einer Woche abschicken.
außerhalb	Außerhalb der Karnevalzeit gibt es nie wieder Kostümfeste.

d Wechselpräpositionen (auf die Frage *wann?* = Dativ)

am	Ich habe am 10. Januar Geburtstag. Die Ernt findet am Nachmittag statt. Ich mache am Sonntag ein Fest.	Tag, Datum, Jahreszeit, Feiertag
im	In der letzten Nacht habe ich nicht gut geschlafen. Wir treffen uns meist erst in einer Woche. Im Februar sind normalerweise die meisten Karnevalsfeste. Mozart ist im 18. Jahrhundert geboren.	Wochentag, Monat, Jahreszeit, Jahreshundert, längere Zeitraum
vor	Er hat mich vor drei Tagen eingeladen.	
zwischen	Zwischen dem dritten und dem sechsten Januar ist meine Gen. Mail geschlossen.	
über	Ich bin mit dir übers Wochenende weggefahren. (Akkusativ)	

2.5 Projektmaterialien II für die M1-Experimentsgruppe

Temporale Konnektoren (S. 44)

1. Sie haben bereits gelernt, Nebensätze mit *wenn*, *weil* und *dass* nach der Pausenregel wie in der folgenden Tabelle rhythmisch zu sprechen.

Hauptsatz	Nebensatz		
	K _o S	P	Verb
Ich bekomme schon Kopfschmerzen,	wenn_ich		im Büro meinen überfüllten Schreibtisch sehe.
Ich befinde mich oft im Stress,	weil_ich		meinen Freunden gegenüber nicht „nein“ sagen kann.
Ich erlebe oft,	dass_ich		kurz vor einer Prüfung Bauchschmerzen habe.

2. Nun versuchen Sie, die Nebensätze mit temporalen Konnektoren in der Tabelle nach der Pausenregel schematisch darzustellen.

- 2.1. Zuerst finden Sie in den jeweiligen Nebensätzen das Subjekt und markieren Sie die Pausenstelle nach dem Subjekt.

*Ich habe mein erstes Auto bekommen, als ich 18 Jahre alt war.
Bitte ruf mich doch an, bevor du zur der Party gehst.*

*Wenn du aus dem Urlaub zurückkommst, machen wir eine Party.
Immer wenn er mich besuchte, brachte er mir Pralinen mit.*

*Während du deine Hausaufgaben machst, gehe ich schnell einkaufen.
Seitdem du uns nicht mehr besuchst, ist es richtig langweilig hier.*

*Bis das Essen fertig ist, können wir ja noch ein bisschen spazieren gehen.
Nachdem er das Buch durchgearbeitet hatte, machte er die Prüfung.*

Sobald du kommst, können wir auf das Fest gehen.

- 2.2. Füllen Sie folgende Tabellen aus. Sprechen Sie die Sätze laut und beachten Sie dabei die Pausenregel.

Nebensatz			Hauptsatz
K _o S	P	V	Verb +Subjekt
Wenn _du		aus dem Urlaub	zurückkommst, machen wir eine Party.
			brachte er mir Pralinen mit.
			gehe ich schnell einkaufen.
			ist es richtig langweilig hier.
			können wir ja noch ein bisschen spazieren gehen.
			machte er die Prüfung.
			können wir auf das Fest gehen.

3 Von den Lernern aufgestellte Hypothesen über Pausenstellung in Nebensätzen

3.1 Alwin

- B. Überlegen Sie sich, wo Sie in den Nebensätzen eine Pause machen könnten und wählen Sie hierfür jeweils eine der beiden Möglichkeiten in den folgenden Sätzen.

Michael: *Ich bekomme schon Kopfschmerzen,
wenn () ich () im Büro meinen überfüllten Schreibtisch sehe.*

Petra: *Ich befinde mich oft im Stress,
weil () ich () meinen Freunden gegenüber nicht „nein“ sagen kann.*

Anna: *Ich erlebe oft,
dass () ich () kurz vor einer Prüfung Bauchschmerzen habe.*

3.2 Basel

- B. Überlegen Sie sich, wo Sie in den Nebensätzen eine Pause machen könnten und wählen Sie hierfür jeweils eine der beiden Möglichkeiten in den folgenden Sätzen.

Michael: *Ich bekomme schon Kopfschmerzen,
wenn (/) ich (/) im Büro meinen überfüllten Schreibtisch sehe.*

Petra: *Ich befinde mich oft im Stress,
weil (/) ich () meinen Freunden gegenüber nicht „nein“ sagen kann.*

Anna: *Ich erlebe oft,
dass (/) ich () kurz vor einer Prüfung Bauchschmerzen habe.*

3.3 Diana

- B. Überlegen Sie sich, wo Sie in den Nebensätzen eine Pause machen könnten und wählen Sie hierfür jeweils eine der beiden Möglichkeiten in den folgenden Sätzen.

Michael: *Ich bekomme schon Kopfschmerzen,
wenn () ich (*) im Büro meinen überfüllten Schreibtisch sehe.*

Petra: *Ich befinde mich oft im Stress,
weil () ich (*) meinen Freunden gegenüber nicht „nein“ sagen kann.*

Anna: *Ich erlebe oft,
dass () ich (*) kurz vor einer Prüfung Bauchschmerzen habe.*

3.4 Franca

B. Überlegen Sie sich, wo Sie in den Nebensätzen eine Pause machen könnten und wählen Sie hierfür jeweils eine der beiden Möglichkeiten in den folgenden Sätzen.

Michael: Ich bekomme schon Kopfschmerzen,
wenn () ich (/) im Büro meinen überfüllten Schreibtisch sehe.

Petra: Ich befinde mich oft im Stress,
weil () ich (/) meinen Freunden gegenüber nicht „nein“ sagen kann.

Anna: Ich erlebe oft,
dass () ich (/) kurz vor einer Prüfung Bauchschmerzen habe.

3.5 Grazyna

B. Überlegen Sie sich, wo Sie in den Nebensätzen eine Pause machen könnten und wählen Sie hierfür jeweils eine der beiden Möglichkeiten in den folgenden Sätzen.

Michael: Ich bekomme schon Kopfschmerzen,
wenn () ich () im Büro meinen überfüllten Schreibtisch sehe.

Petra: Ich befinde mich oft im Stress,
weil () ich () meinen Freunden gegenüber nicht „nein“ sagen kann.

Anna: Ich erlebe oft,
dass () ich () kurz vor einer Prüfung Bauchschmerzen habe.

3.6 Paolo

B. Überlegen Sie sich, wo Sie in den Nebensätzen eine Pause machen könnten und wählen Sie hierfür jeweils eine der beiden Möglichkeiten in den folgenden Sätzen.

Michael: Ich bekomme schon Kopfschmerzen,
wenn (X) ich (/) im Büro meinen überfüllten Schreibtisch sehe.

Petra: Ich befinde mich oft im Stress,
weil () ich (/) meinen Freunden gegenüber nicht „nein“ sagen kann.

Anna: Ich erlebe oft,
dass () ich (/) kurz vor einer Prüfung Bauchschmerzen habe.

3.7 Sophie

B. Überlegen Sie sich, wo Sie in den Nebensätzen eine Pause machen könnten und wählen Sie hierfür jeweils eine der beiden Möglichkeiten in den folgenden Sätzen.

Michael: Ich bekomme schon Kopfschmerzen,
wenn () ich (X) im Büro meinen überfüllten Schreibtisch sehe.

Petra: Ich befinde mich oft im Stress,
weil () ich (X) meinen Freunden gegenüber nicht „nein“ sagen kann.

Anna: Ich erlebe oft,
dass (X) ich () kurz vor einer Prüfung Bauchschmerzen habe.

4 Die für Interviews beim Vor- und Nachtest eingesetzten Fragebögen

4.1 Vortest

Wohnen und Studieren

1. Wie wohnst du?

- in einer Mietwohnung (allein oder mit dem Partner/der Partnerin)
- in einer Wohngemeinschaft
- in einem Studentenwohnheim

2. Wie hast du deine aktuelle Unterkunft gefunden?

- durch eine Zeitungsanzeige
- über die Uni-Verwaltung
- über Freunde oder Bekannte
- durch Aushänge an der Uni

3. Wie schwierig war es für dich, ein Zimmer/eine Wohnung in Kiel zu finden?

- einfach
- eher einfach
- eher schwierig
- schwierig

4. Wie gefällt dir

- die Lage Deiner Wohnung (Entfernung zur Uni, zum Stadtzentrum, Einkaufsmöglichkeiten, Umgebung usw.)?	<input type="checkbox"/> gut	<input type="checkbox"/> nicht gut
- der Mietpreis (Miete)?	<input type="checkbox"/> gut	<input type="checkbox"/> nicht gut
- dein Zimmer (Größe, Ausstattung, Helligkeit, Lärmschutz usw.)?	<input type="checkbox"/> gut	<input type="checkbox"/> nicht gut
- das Bad / das WC (Ausstattung, Sauberkeit, usw.)?	<input type="checkbox"/> gut	<input type="checkbox"/> nicht gut
- die Küche (Größe, Ausstattung, Sauberkeit, Atmosphäre usw.)?	<input type="checkbox"/> gut	<input type="checkbox"/> nicht gut

5. Wie wichtig ist für dich ein Internetanschluss in Deinem Zimmer?

- unwichtig
- nützlich
- wichtig
- sehr wichtig

6. Wie ist dein Verhältnis zu deinen Nachbarn?

- gut
- mittel
- weniger gut
- Ich habe keinen Kontakt zu meinen Nachbarn.

4.2 Nachtest

Essen und Studieren

1. Wo isst du meistens zu Mittag?

- bei mir zu Hause
- in der Mensa
- in der Studentencafeteria
- im Restaurant
- an der Imbissbude / im Schnellrestaurant (Bratwurst, Döner, Hamburger, usw.)

2. Falls du in der Mensa isst, beurteile bitte das Angebot der Mensa.

	gut					schlecht				
Öffnungszeiten	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Essenspreise	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Angebot / Auswahl	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Geschmack	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Ernährungsqualität (Gesundheit)	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Portionsgröße	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Wartezeit	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Platzangebot (genügend Sitzplätze?)	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Atmosphäre / Raumgestaltung	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Freundlichkeit des Personals	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Sauberkeit	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5

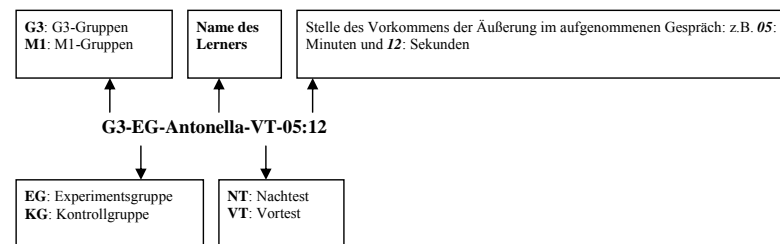
5 Mündliche Produktionsdaten

a) Erklärung der in der Transkription verwendeten Symbole

GROß GESCHRIEBEN	sprachliche Beispiele in Äußerungen
[HV]	Auslassung des Hilfsverbs
[MV]	Auslassung des Modalverbs
[K]	Auslassung der Konjunktion bzw. des Relativpronomens
[S]	Auslassung des Subjekts
[V]	Auslassung des Verbs
[]	vermutete Äußerung
(:E)	Codewechsel ins Englische
(XXX)	unverständlicher Redebeitrag von Lernern
(Abenteuer)	vermuteter Wortlaut, z.B. <i>Abenteuer</i>
(())	Redebeitrag vom Gesprächspartner bzw. Hörersignal
•	Sprechpausen bis 1 Sekunde
••	Sprechpausen länger als 1 Sekunde
–	Dehnung eines Lautes
=	Wörter dicht nacheinander gesprochen
^	steigende Intonation (z. B. bei Fragen)
/	Wort oder Äußerung abgebrochen
@	Lachen

5.1 Exemplarische Transkriptionen

a) Erklärung zur Transkriptionsnummer



b) Erklärung zur Kategorisierung der Lerneräußerungen

Die exemplarisch transkribierten Äußerungen des Lernalters in Bezug auf INVERSION und V-ENDE wurden danach kategorisiert, ob sie normgerecht oder –abweichend realisiert sind. Hierbei sind die betreffenden Stellen kursiv markiert:

- INVERSION:** normgerecht realisierte INVERSIONs-Äußerungen
- *INVERSION:** normabweichend realisierte INVERSIONs-Äußerungen
- V-ENDE:** normgerecht realisierte V-ENDE-Äußerungen
- *V-ENDE:** normabweichend realisierte V-ENDE-Äußerungen

5.1.1 G3-Experimentalsgruppe

5.1.1.1 Antonella

1) Vortest

INVERSION

(G3-EG-Antonella-VT-05:12) ähm_in Italien_äh_gibt es_äh_ zum Beispiel_äh_ Doppelzimmer

*INVERSION

(G3-EG-Antonella-VT-00:40) diese Jahre ((hm)) äh_ich_ bin hier in Kiel Kiel • äh_
(G3-EG-Antonella-VT-03:24) hm_ mit meine_ Mitbewohnerin ich habe_ keine Probleme
(G3-EG-Antonella-VT-04:00) für_un/ für_ uns Erasmus oder ausländische ((hm)) ähm_ • ist
sehr wichtig_
(G3-EG-Antonella-VT-04:21) mit • MSN oder Skype das ist einfach und_ kostenlos
(G3-EG-Antonella-VT-05:12) hier du kannst nicht finden Doppelzimmer
(G3-EG-Antonella-VT-05:40) wenn du willst du_ • äh_machst du zu die_ die Tür
(G3-EG-Antonella-VT-06:33) aber jetzt • ich bin_ • hm_ zufrieden
(G3-EG-Antonella-VT-06:58) wenn ich/ wenn ich • ge_fahren zurück@ ((hm)) ein bisschen
Problem@ ich glaube@
(G3-EG-Antonella-VT-07:16) ah_ wenn ich zurück_ • fahren ((hm)) hm_ • möchte alleine
wohnen

V-ENDE

(G3-EG-Antonella-VT-07:16) ah_ wenn ich zurück_ • fahren ((hm)) hm_ • möchte alleine
wohnen

*V-ENDE

(G3-EG-Antonella-VT-00:16) weil_ äh_ diese Mädchen_ äh_ hatte Erasmus ähm_ • • äh_ • hm_
gemacht ((hm)) in Italien ((hm)) äh_ in meiner Universität
(G3-EG-Antonella-VT-00:42) sie_ • äh_ • wollen eine_ äh_ Mitbewohnerin ((hm)) äh_ weil_ äh_
ihre Mitbewohnerin_ äh_ nach Spanien • ((hm)) äh_ gefahren [HV] äh_ für Erasmus
(G3-EG-Antonella-VT-06:20) es ist_ am Anfang_ schwierig ((hm)) weil_ ich bin_ alleine in_
anderes_ äh_ Länder
(G3-EG-Antonella-VT-06:58) wenn ich/ wenn ich • ge_fahren [HV] zurück @ ((hm)) ein
bisschen Problem @ ich glaube@
(G3-EG-Antonella-VT-07:21) aber_ • • ich weiß nicht weil_ • äh_ die Miete in Italien sind_ •
hoch

2) Nachtest

INVERSION

(G3-EG-Antonella-NT-01:05) und vielleicht in der Mensa ja gibt es • • aber_
(G3-EG-Antonella-NT-01:32) es öffnet • halb zwölf/ glaube ich

(G3-EG-Antonella-NT-02:14) in Italien gibt es_ • nur_drei_ • Topfe
(G3-EG-Antonella-NT-02:33) für eine_ Topf Pastatopf • äh bezahlst du_ zwei Euro zehn Eu/
zehn • Cente
(G3-EG-Antonella-NT-05:04) es ist_ sehr sauber ((hm)) glaube ich
(G3-EG-Antonella-NT-05:32) manchmal_ treffe ich meine Freunde dort ((ah)) nur für eine
Kaffee oder etwas ((hm))
(G3-EG-Antonella-NT-06:27) am meistens koche ich_ italienische Topf
(G3-EG-Antonella-NT-06:43) Chili con Karne heute gibt es
(G3-EG-Antonella-NT-09:03) am meistens kann ich_ • • immer finden_ was ich brauche

*INVERSION

(G3-EG-Antonella-NT-00:49) vielleicht äh_ ich kann bei mir_ hm_ • • mehr italienische_ äh_ •
Topf kochen
(G3-EG-Antonella-NT-01:39) wenn_ • • eine halbe Stunde • • später • geöffnet und halbe
Stunde_ • später • • geschlossen_ ist ist_ / für mich ist_ hm_ • mehrere • • äh_ gemütlicher
(G3-EG-Antonella-NT-03:30) vielleicht das ist nicht so_ gesund
(G3-EG-Antonella-NT-04:01) manchmal_ • ich soll_ äh_ • warten_ für eine Plätze_
(G3-EG-Antonella-NT-07:42) in Italien_ hm_ • Butter schmeckt wie Magarine_
(G3-EG-Antonella-NT-07:50) vielleicht • • der der Milch ist_ • verschiedene andere
(G3-EG-Antonella-NT-07:56) oder hier Joghurt • schmeckt so gut
(G3-EG-Antonella-NT-09:39) am Samstag Vormittag ich bin immer dort
(G3-EG-Antonella-NT-06:32) wenn ich esse in der Mensa • ich finde keine deutsche Essen

V-ENDE

(G3-EG-Antonella-NT-01:39) wenn_ s • • eine halbe Stunde • • später • geöffnet und halbe
Stunde_ • später • • geschlossen_ ist ist_ • • für mich ist_ hm_ • mehrere • • äh_
gemütlicher
(G3-EG-Antonella-NT-04:24) es gibt Tage_ • wenn_ s • • Menschen gibt • es gibt Tage • wenn_
s • • mehr Leute gibt
(G3-EG-Antonella-NT-04:24) es gibt Tage_ • wenn_ s • • Menschen gibt • es gibt Tage • wenn_
s • • mehr Leute gibt
(G3-EG-Antonella-NT-05:32) manchmal_ treffe ich meine Freunde dort ((ah)) nur für eine
Kaffee oder etwas ((hm)) oder mit_ äh_ • deutsche_ • Junge oder Mädchen das_ • äh mit_ •
Lernen • • mir helfen kann

*V-ENDE

(G3-EG-Antonella-NT-02:51) weil es gibt Studentenspreis
(G3-EG-Antonella-NT-04:01) manchmal_ • ich soll_ äh_ • • warten_ für eine Plätze_
ja=weil=es=gibt viele Leute
(G3-EG-Antonella-NT-04:49) ich ich gehe Mensa eins ((hm)) weil ich habe kein Vorlesungen
hier in der Nähe
(G3-EG-Antonella-NT-05:07) ich vergleiche immer mit meine Mensa in_ in_ Italien ((ja)) weil
• • es ist nicht so sauber
(G3-EG-Antonella-NT-06:32) wenn ich esse in der Mensa • ich finde keine deutsche Essen
(G3-EG-Antonella-NT-08:29) das ist lustig weil_ • • @ ich bekomme immer Packet @ von meine
Eltern@
(G3-EG-Antonella-NT-08:57) weil_ • sie schmecken_ anders
(G3-EG-Antonella-NT-09:21) ich habe_ entdecken • • äh_ dass in Kiel • es gibt eine_ Obst und
Gemüse_märkte

5.1.1.2 Emra

1) Vortest

*INVERSION

(G3-EG-Emra-VT-00:14) wann ich äh_hier_ • äh_kam ((hm)) erste ((hm)) äh_ich war_ in_ einem Studentenwohnheim ((hm)) und danach äh_ich_ • I mean(:E) äh_ • ich
(G3-EG-Emra-VT-00:18) jetzt ((hm)) ich_ wohne in • eine Wohnung ((hm)) äh_ mit • ah_ meine Freundin
(G3-EG-Emra-VT-01:13) jetzt ich wohne in eine Wohnung
(G3-EG-Emra-VT-01:28) aber hier_ ist es ist äh_hier nicht so schwer ((hm)) rig
(G3-EG-Emra-VT-01:56) es ist nicht schwierig ich glaube
(G3-EG-Emra-VT-02:17) in der Wohnung äh_wir haben • drei_ äh_Räumen^
(G3-EG-Emra-VT-04:10) zum Beispiel in_ die Küche_ äh_ich habe eine • Tisch
(G3-EG-Emra-VT-05:11) manchmal äh_ • sie ist mit • äh_ ihrem Freund
(G3-EG-Emra-VT-06:26) die_Rest ((hm)) te/ • äh_Zeit sie ist mit@ sein/ ihrem Freund

V-ENDE

(G3-EG-Emra-VT-00:14) wann ich äh_hier_ • äh_kam ((hm)) erste ((hm)) äh_ich war_ in_ einem Studentenwohnheim ((hm))

*V-ENDE

(G3-EG-Emra-VT-00:43) eine Freunde_ äh_Freun_din ((hm)) äh_sagt mir • dass_ • das ist eine Wohnung
(G3-EG-Emra-VT-01:28) aber hier_ ist es ist äh_hier nicht so schwer ((hm)) rig • äh_weil_ uh du_du kannst in_ ähm_Uni ((hm)) äh_ • was heißt das
(G3-EG-Emra-VT-03:02) ja ja ich mag die Platz ((ah)) ah_ auf die Wohnung ((ah)) weil_ es ist/ es ist zwischen äh_ äh_/
(G3-EG-Emra-VT-03:56) sie sind auch ah_ • gut ((hm)) ähm_ • weil_sie sind groß
(G3-EG-Emra-VT-04:49) nein äh_weil_ äh_sie • hat • eine_Freundin
(G3-EG-Emra-VT-08:11) ah_weil_ • uh_ ich_ ähm_ • ah_ich_ich kenne/ konnte ((hm)) äh_ so viel_ Menschen lernen
(G3-EG-Emra-VT-08:46) Nachteile are(: E) ah_ • uh_weil_ • es ist/

2) Nachtest

*INVERSION

(G3-EG-Emra-NT-02:34) Moment ich hab_ äh_nicht zu viel äh_ • lesson(: E)^@
(G3-EG-Emra-NT-02:59) zwei oder • ein • Tag ((hm)) äh_ • per(: E) pro_ Woche ah_ ich gehe zu • meine Fakultät
(G3-EG-Emra-NT-03:14) meistens äh_ich bin meine • Hause
(G3-EG-Emra-NT-05:04) gesund ja ich glaube@
(G3-EG-Emra-NT-05:20) wichtig ja wichtig für_sie • ich glaube
(G3-EG-Emra-NT-08:59) und ähm_die Qualität ist • hoch ((hm)) ich glaube

V-ENDE

(G3-EG-Emra-NT-08:39) weil_ ähm_ ich_ • uh_ • ich_ • die_ ähm_ product(: E) product(: E) Produkt/ ((Produkte)) ja Produkte • • finden kann

*V-ENDE

(G3-EG-Emra-NT-02:10) ja gut ah_weil_ äh_ mein_ meine Fakultät • ist • nicht • äh_ • hier
(G3-EG-Emra-NT-05:08) weil_ äh_ • • die Deutschen • bei • manchen äh_[V] das ist äh_ • • important(: E)
(G3-EG-Emra-NT-05:35) weil_ • das ist wichtig für • sie
(G3-EG-Emra-NT-06:51) nicht so viel_ ähm_weil_ ähm_ • ich/ ähm_ äh_ ich koche ähm_ meistens äh_ sehr internationalen äh_Essen
(G3-EG-Emra-NT-07:22) weil_ ich weiß es nicht

(G3-EG-Emra-NT-07:46) ja ja • weil_ ähm_ sehr • viel @ so viel türkische • people(: E) ((hm)) leben hier ((hm)) in ein/ in Germany(: E) in Deutschland

5.1.1.3 Ewa

1) Vortest

INVERSION

(G3-EG-Ewa-VT-01:40) zu_ • hm_ Schule hm habe ich/ • ich fahre zwei Minute mit dem Bus
(G3-EG-Ewa-VT-02:10) in Polen habe_en_wir_ • äh billiger äh_Miete für Wohnheim

*INVERSION

(G3-EG-Ewa-VT-00:36) das ist einfach ich finde
(G3-EG-Ewa-VT-04:04) äh weil ich studiere_nur am_Wochenende ((hm)) in Polen und ich arbeite • äh_ • in der Nähe von äh_Haus meine Eltern ((hm)) deswegen_ ich bleibe zu Hause ((hm)) mit Eltern
(G3-EG-Ewa-VT-04:20) aber_ äh zum Beispiel mein Bruder äh_ wohnt in (XXX)

V-ENDE

(G3-EG-Ewa-VT-06:22) das ist_gut wenn ich mit äh_anderen Leute ((hm)) äh_ wohnen_ zum Beispiel äh_ mit anderen Land
(G3-EG-Ewa-VT-06:39) ja weil ich • • äh auf Deutsch oder/ in Englisch sprechen
(G3-EG-Ewa-VT-07:01) vielleicht wenn ich_ zum Beispiel etwas äh_ • kochen mu/ äh möchte

*V-ENDE

(G3-EG-Ewa-VT-03:08) aber_ hm_ • manchmal in Wohnheim • wenn sie_ haben sehr viele • Kilometer zu_ äh Uni
(G3-EG-Ewa-VT-04:04) äh weil ich studiere_nur am_Wochenende ((hm)) in Polen
(G3-EG-Ewa-VT-04:20) aber_ äh zum Beispiel mein Bruder äh_ wohnt in (XXX) das ist_ • der Stadt wo_ äh studiere ich
(G3-EG-Ewa-VT-07:37) ich kann_ äh früher • äh_ • hm ihnen etwas sagen • dass ich_ hm_ möchte_zuerst das mache oder_

2) Nachtest

INVERSION

(G3-EG-Ewa-NT-02:04) dort gibt in_ • jede äh Gebäude • ist Restaurant

*INVERSION

(G3-EG-Ewa-NT-00:54) ja deswegen_ ((hm)) ich koche zu Hause
(G3-EG-Ewa-NT-01:58) bei uns in Polen ist_ • äh viele Leute essen • äh_ auf Uni
(G3-EG-Ewa-NT-03:51) jeden Tag • • ich koche mit meine Freundin
(G3-EG-Ewa-NT-05:21) ja alles gibt • hier auch
(G3-EG-Ewa-NT-06:41) was ich brauche ich kann_ äh_ das kaufen

V-ENDE

(G3-EG-Ewa-NT-00:16) ich esse_ zu Hause weil Mensa_ äh das äh Essen • teuer ist
(G3-EG-Ewa-NT-02:50) die Leute essen_ äh sehr viele äh_ • • äh Essen äh die_ äh_[S] sehr schnell • äh machen kann
(G3-EG-Ewa-NT-04:40) das ist auch ((hm)) äh_Abendbrot • • wenn=ich zum Beispiel in äh zu Arbeit gehen

*V-ENDE

(G3-EG-Ewa-NT-04:02) das hängt von_ @ mir äh wenn ich habe_ äh Lust auf Salat ich mache_zum Beispiel Salat
(G3-EG-Ewa-NT-05:45) ich finde dass_ dort [S] ist_ sehr_ äh_ billig

5.1.1.4 Juri

1) Vortest

INVERSION

- (G3-EG-Juri-VT-04:33) das *benutze ich* hier zusammen
(G3-EG-Juri-VT-04:40) bei uns *gibt es* zwei Stöcke ja^
(G3-EG-Juri-VT-05:01) auf jeden Stock ((hm)) *gibt es* eigenen • Bad
(G3-EG-Juri-VT-06:57) hier in Detschland hm_ ah_ • hm *gucke ich* • dass • ah_ junge_ junge Leute ja^ hm_ • mögen_ mögen • in_ eigenem Zimmer ((hm)) hm_ sitzen @ und_ Fernseher_ • sehen
(G3-EG-Juri-VT-08:58) hauptsächlich • *sprache ich* mit Alex

*INVERSION

- (G3-EG-Juri-VT-02:16) zum Beispiel äh_ un_ unsere_ Studiengebäude ja^ ((hm))
Studiengebäude • ah_ *lieg/liegen* ah_ hauptsächlich ah_ auf ah_ Olshausensstraße ((hm)) und_ Leibnizstraße
(G3-EG-Juri-VT-03:26) zum Beispiel • ah_ mein_ mein Freund ah_ aus Weißrussland ((hm))
hm_ wohnt im_ Gästehaus in_ ah_ Wirtschaftsakademie
(G3-EG-Juri-VT-09:03) und meine_ Nachbarin_ / Nachbarinnen • *ich/* • *ich* • *sehe* sehr selten
(G3-EG-Juri-VT-09:50) meine Mittagspause ((hm)) *ich komme* nach/ • Hause • ein oder zwei Stunde
(G3-EG-Juri-VT-10:00) auch_ hm_ Sprachkurs oder Vorlesungen *habe* • • ah_ *ich bin* gegangen

V-ENDE

- (G3-EG-Juri-VT-01:26) wann • *ich* • in Kiel • ah_ • *gekommen* • • bin ((@)) gekommen
gekommen bin ja @ ah_ ah_ und_ ich habe_ • schon_ Zimmer
(G3-EG-Juri-VT-03:06) ich glaube_ hm_ *dass für* • hm *Wohngemeinschaft meine_ Mietwpreis*
• • hm_ *gut ist*

*V-ENDE

- (G3-EG-Juri-VT-03:52) und ich glaube *dass_ hm Mietprei/ Mietpreis ist_* • hm_ *billig ja*
(G3-EG-Juri-VT-06:57) hier in Deutschland hm_ ah_ • hm *gucke ich* • *dass* • ah_ *junge_ junge Leute ja^ hm_* • mögen_ mögen • in_ *eigenem Zimmer ((hm)) hm_ sitzen @ und_ Fernseher_ • sehen*

2) Nachtest

INVERSION

- (G3-EG-Juri-NT-00:46) viele viele_ hm_ Gerichte *kann ich* nicht essen
(G3-EG-Juri-NT-04:16) dort *kann man* • sprechen
(G3-EG-Juri-NT-05:26) meine_ Nachbarin_ ((hm)) • • *sehe ich* sehr sehr selten
(G3-EG-Juri-NT-06:14) hauptsächlich dort • • *kaufe ich* • • Produkte
(G3-EG-Juri-NT-06:36) hauptsächlich in_ Aldi ((hm)) • hm_ *deshalb* • • hm_ *is/* *deshalb ist_ Produkte* teuer/ oh_ *billig* • *billiger* und *günstiger*
(G3-EG-Juri-NT-07:44) zum Beispiel • Milch Brot_ Käse_ *kaufe ich* immer in Aldi
(G3-EG-Juri-NT-07:52) aber_ hm_ • einige einzelne Produkte • ((hm)) ah_ *kaufe ich* • • *kann ich*
• nur • zum Beispiel in Sky ((hm)) oder in_ *Famila* • • *kaufen*
(G3-EG-Juri-NT-08:58) bevor • ah_ bevor • ah_ ich • nach Supermarkt *gehe* ((hm)) ah_ • • *denke ich* • • ah_ *darüber und/* zum Beispiel hm heute • • mu/ ah_ *muss ich* • • *kann ich* • • ja_ zum Beispiel • • diese diese diese und dies *kaufen* ((hm)) und dann • • *komme ich*
(G3-EG-Juri-NT-08:58) bevor • ah_ bevor • ah_ ich • nach Supermarkt *gehe* ((hm)) ah_ • • *denke ich* • • ah_ *darüber und/* zum Beispiel hm heute • • mu/ ah_ *muss ich* • • *kann ich* • • ja_ zum Beispiel • • diese diese diese und dies *kaufen* ((hm)) und dann • • *komme ich*

- (G3-EG-Juri-NT-08:58) bevor • ah_ bevor • ah_ ich • nach Supermarkt *gehe* ((hm)) ah_ • • *denke ich* • • ah_ *darüber und/* zum Beispiel hm heute • • mu/ ah_ *muss ich* • • *kann ich* • • ja_ zum Beispiel • • diese diese diese und dies *kaufen* ((hm)) und dann • • *komme ich*
(G3-EG-Juri-NT-11:04) in/ in meinem Heimatstadt • ah@ *gibt es* sehr sehr wenige • äh große Supermarkt
(G3-EG-Juri-NT-12:43) in in Nähe von meinem Haus ((hm)) ah_ *gibt es* zwei • • ah_ zwei ah_ Geschäfte
(G3-EG-Juri-NT-13:43) in Russland *ist es* kein Problem
(G3-EG-Juri-NT-15:00) leider_ • *habe ich* keine Frühstück
(G3-EG-Juri-NT-15:52) früher_ • ((hm)) hm_ • • *habe ich* Frühstück gemacht
(G3-EG-Juri-NT-16:02) Mittagessen • • ah_ *habe ich* zu Hause
(G3-EG-Juri-NT-17:14) ungefähr • • hm_ zwei • • ah_ zwei Jahre vor meinem_ ah_ • • *Unterkunft in Deutschland habe ich* • • keine_ hm_ • seriöse • äh_ • • *Unterrichten* • zum Sport

*INVERSION

- (G3-EG-Juri-NT-00:39) zum Beispiel_ äh_ *deutsche Küche ist* nicht so • • nicht so gut für mich
(G3-EG-Juri-NT-03:38) zum Beispiel *ich_ esse_ keine_* • ah_ • • solche Produkte
(G3-EG-Juri-NT-06:51) und_ auch in Sky • • ((hm)) • • *deshalb diese_ Supermarkt* • hm_ *liegt* nicht weit von meinem • • Zimmer
(G3-EG-Juri-NT-09:36) *ich/* • • *ich* *verbringe* • ah_ sehr wenig *Zeit* • • in_ Supermarkt • ((aha)) und_ • • *deshalb* • • ah_ *ich* • • *ich nehme* nur_ • • wichtigste_ Produkte für mich
(G3-EG-Juri-NT-11:49) in in meinen/ in meinen Geschäftsläden ((hm)) ah_ *ich/* • • ah_ • *ich ich* *kenne* • alle_ hm_ *Verkäuferin*
(G3-EG-Juri-NT-14:15) aber in Russland • • momentan auch • • hm in großen Supermarkt ((hm)) *Tüte ist_ kostenlos*
(G3-EG-Juri-NT-15:42) ungefähr_ • • zwei Monate • • *ich ich* *lebe* ohne Frühstück

V-ENDE

- (G3-EG-Juri-NT-01:20) wenn_ • *nur ich* • keine *Zeit habe* zum Beispiel
(G3-EG-Juri-NT-08:58) bevor • ah_ *bevor ah ich* • nach Supermarkt *gehe* ((hm)) ah_ • • *denke ich* • • ah_ *darüber und/*
(G3-EG-Juri-NT-16:59) wann_ • wann *ich* • in/ in Uni • äh_ *studiert habe* ((hm)) ah_ dort • • hm_ *habe ich* • • hm_ *Fitnessstudio besucht*
(G3-EG-Juri-NT-09:57) *ich* *kaufe* sehr selten • • ah_ *Produkte* • *die_* • zum Beispiel • *ah ich_* • • ah_ *nicht ah_ kaufen* • *können_ ah_* • *wollen will*

*V-ENDE

- (G3-EG-Juri-NT-03:03) ich glaube_ *dass* • • ah_ *viele_ viele_ hm_* • • *viel Gerichte@* ((hm)) ah_ • • hm_ *aus* • • hm_ • • *aus_ ungesundheitsliche_* • ((Zeug)) • • *Stoffe oder_* • • *verarbeitet [HV]*

5.1.1.5 Justyna

1) Vortest

INVERSION

- (G3-EG-Justyna-VT-04:07) dort *sind_ drei äh Zimmer*
(G3-EG-Justyna-VT-04:21) dort *ist* äh *keine äh_ andere Zimmer* • for(E:) *Küche*

*INVERSION

- (G3-EG-Justyna-VT-00:51) ich habe eine Zettel äh_ *geschrieben* ((hm)) und dann • äh_ hm_ äh_ *sie_ äh senden_ E-Mail*
(G3-EG-Justyna-VT-01:54) zu äh Uni • *wir haben* äh_ *zehn Minuten* • äh_ äh_ *by* • hm *Bus^(E:)*
(G3-EG-Justyna-VT-2:16) zu Stadt *ist [S]* sehr_ äh_ *lang_* • to ((hm)) to go

(G3-EG-Justyna-VT-03:19) in äh Polen äh äh_ • hm_ wann du arbeitest äh hm_ the whole(E:) • Monat äh du_ ((hm)) du hast äh hm_ zweihundert Euro(E:)
 (G3-EG-Justyna-VT-04:47) wann wann you(E:) äh wann äh du_ muss_ äh in • äh_ deine room(E:) gehen du muss ins Küche gehen so
 (G3-EG-Justyna-VT-04:58) wenn/ wenn you esse und prepare(E:) ((hm)) vorbereiten äh_ äh_ und an/ äh_ andere is coming ((hm)) so_ äh du muss ins Küche gehen
 (G3-EG-Justyna-VT-05:47) aber on/ on-line äh (floor) ich habe keine
 (G3-EG-Justyna-VT-06:02) und dort • ich habe Internet
 (G3-EG-Justyna-VT-07:35) in erste_ Tage du muss_ äh (XXX)
 (G3-EG-Justyna-VT-08:23) in diese Monate_ äh_ ((hm)) Monate_ äh_ ich kann • nicht sehen
 (G3-EG-Justyna-VT-09:04) in Polen äh_ wenn you_ äh willst/ • wann willst äh Studentenwerk ((hm)) du muss_ • nicht äh_ • äh_ äh_ • du muss wenig äh • (XXX) verdienen
 (G3-EG-Justyna-VT-09:30) du muss äh_ diese Papieren äh äh_ • äh_ geben ((hm)) zu Studentenwerk äh und_ dann du kann äh_ äh_ das Zimmer haben

***V-ENDE**

(G3-EG-Justyna-VT-03:19) in äh Polen äh äh_ • hm_ wann du arbeitest äh hm_ the whole(E:) • Monat äh du_ ((hm)) du hast äh hm_ zweihundert Euro(E:)
 (G3-EG-Justyna-VT-03:46) aber wenn äh wir äh arbeitest hier ((hm)) it's not so(E:) viel
 (G3-EG-Justyna-VT-04:47) wann wann you(E:) äh wann äh du_ muss_ äh in • äh_ deine room(E:) gehen du muss ins Küche gehen so
 (G3-EG-Justyna-VT-09:04) in Polen äh_ wenn you_ äh willst/ • wann willst äh Studentenwerk ((hm)) du muss_ • nicht äh_ • äh_ äh_ • du muss wenig äh • (XXX) verdienen

2) NACHTEST

INVERSION

(G3-EG-Justyna-NT-09:49) ich wohne in PHK u/ und neben ist Aldi und Plus
 (G3-EG-Justyna-NT-10:23) in Aldi und Plus sind_ nur äh_ • nur äh_ weniger

***INVERSION**

(G3-EG-Justyna-NT-03:16) am ersten Mal das äh_ im_ äh_ Mensa das ist besser äh_ zu_ essen
 (G3-EG-Justyna-NT-03:30) das ist_ • ((hm)) equal(E:) ich finde
 (G3-EG-Justyna-NT-04:03) zum Essen wir gehen/ äh_ • ins Mensa^
 (G3-EG-Justyna-NT-04:37) wann • ich möchte_ äh_ • mehr Geld_ äh bezahlen ich gehe ins_ Restaurant
 (G3-EG-Justyna-NT-04:45) wann ich_ • möchte vi/ äh_ weniger • ich_ äh ich mache im Hause
 (G3-EG-Justyna-NT-05:34) in Polen das ist_ weniger
 (G3-EG-Justyna-NT-07:28) in Polen und äh_ in Deutschland wi/ wir haben äh_ • viele äh_ equal(E:) so_
 (G3-EG-Justyna-NT-07:36) wann ich esse richtigen in Polen ich esse_ nicht hier aber
 (G3-EG-Justyna-NT-08:50) wann ich äh_ vorbereite ich muss essen für ganze_ für zwei Tage
 (G3-EG-Justyna-NT-10:02) wenn äh wir • sind ins äh • in die city(:E) ((hm)) ja_ wi/ wir kaufen in Sky oder in in Real
 (G3-EG-Justyna-NT-10:39) ins Aldi oder in Plus ich gehe äh per_ äh_ week(E:) äh Woche

***V-ENDE**

(G3-EG-Justyna-NT-01:35) ich finde dass • ähm_ das ist besser wann_ äh_ äh_ das ist äh_ geöffnet äh_ lange lange lange^
 (G3-EG-Justyna-NT-01:35) ich finde dass • ähm_ das ist besser wann_ äh_ äh_ das ist äh_ geöffnet äh_ lange lange lange^
 (G3-EG-Justyna-NT-04:37) wann • ich möchte_ äh_ • mehr Geld_ äh bezahlen ich gehe ins_ Restaurant
 (G3-EG-Justyna-NT-04:45) wann ich_ • möchte vi/ äh_ weniger • ich_ äh ich mache im Hause
 (G3-EG-Justyna-NT-05:16) das ist gut dass • in Kiel das ist sehr große
 (G3-EG-Justyna-NT-07:36) wann ich esse richtigen in Polen ich esse_ nicht hier aber
 (G3-EG-Justyna-NT-10:02) wenn äh wir • sind ins äh • in die city(:E) ((hm)) ja_ wi/ wir kaufen in Sky oder in in Real
 (G3-EG-Justyna-NT-10:31) wenn ich brauche äh_ andere ich gehe zu Sky

5.1.1.6 Laura

1) Vortest

INVERSION

(G3-EG-Laura-VT-04:21) so ist es diese auch große
 (G3-EG-Laura-VT-01:46) aber in Neumünster_ ist ähm_ • die Lage gut

***V-ENDE**

(G3-EG-Laura-VT-06:37) ich glaube dass_ ahm_ • • du mehr ähm_ • äh_ selbstständig^ [V]

2) Nachtest

INVERSION

(G3-EG-Laura-NT-01:15) ja dann_ gehe ich zum_ äh_ ähm_ äh Herr_ äh_ Günther
 (G3-EG-Laura-NT-02:08)und dann • ahm_ ist es nicht gesund
 (G3-EG-Laura-NT-02:25) ich denke_ ahm_ • • da ist nicht äh_ genug • Platze
 (G3-EG-Laura-NT-02:32) manchmal ähm_ • • hm_ gehe ich nicht zu Mensa ((hm))
 (G3-EG-Laura-NT-03:40) manchmal äh_ wenn ich ähm_ • • nach meine/ an meine Heimat denken ((hm)) dann_ ahm_ • koche ich ähm_ • ((ok dann)) südafrikanische_ ((ja ja)) kochen
 (G3-EG-Laura-NT-04:34) manchmal ähm_ gehe ich zum_ ähm_ • Kaufen • ahm_ • • ja am Abend
 (G3-EG-Laura-NT-08:20) nach • Prüfung ((hm)) ahm_ ahm_ habe ich ah_ genug Zeit

***INVERSION**

(G3-EG-Laura-NT-07:05) in Südafrika ahm_ • es ist offen until(: E) ach ahm_ es ist offen bis_ ahm_ ahm_ ja neunzehn Uhr

V-ENDE

(G3-EG-Laura-NT-02:32) manchmal ähm_ • • hm_ gehe ich nicht zu Mensa ((hm)) als • die Platzangebot_ ähm_ schlecht ist
 (G3-EG-Laura-NT-03:40) manchmal äh_ wenn ich ähm_ • • nach meine/ an meine Heimat denken ((hm)) dann_ ahm_ • koche ich ähm_ • ((ok dann)) südafrikanische_ ((ja ja)) kochen
 (G3-EG-Laura-NT-05:33) ah ich denke dass ich_ • ähm_ manchmal ähm_ die selbe • ähm_ • • äh_ Lebensmittel kaufen
 (G3-EG-Laura-NT-06:11) ich denke dass_ hm_ • Supermärkte ahm_ wie hier auch ((hm)) ähm_ ist
 (G3-EG-Laura-NT-06:59) ich denke dass die Öffnungszeiten ah_ normal ist
 (G3-EG-Laura-NT-07:32) ich • denke dass ich/ äh_ dass es ähm_ unpraktisch ist
 (G3-EG-Laura-NT-08:53)ich denke dass_ ahm_ ah/ ich ah mehr Zeit haben ((hm)) wenn ich • allein ähm_ • • ähm_ • ah bin
 (G3-EG-Laura-NT-08:53)ich denke dass_ ahm_ ah/ ich ah mehr Zeit haben ((hm)) wenn ich • allein ähm_ • • ähm_ • ah bin

***V-ENDE**

(G3-EG-Laura-NT-00:57) ja_ als ich • ähm_ manchmal ahm_ um zwei ((hm)) ähm_ [V] • • nicht mehr • ähm_ öffnen ist
 (G3-EG-Laura-NT-01:40) ich denke dass_ ähm_ ähm_ es ist ok ((hm)) ähm_ • ähm_ für • die_ Preise so(: E) @

5.1.1.7 Mahi

1) Vortest

INVERSION

(G3-EG-Mahi-VT-01:38) ja das *denke ich*

(G3-EG-Mahi-VT-04:32) aber wenn • wir • alle_ zusammen machen Party ((hm)) dann_ *denke ich* sehr interessant

(G3-EG-Mahi-VT-06:29) da_ *gehe ich und*

(G3-EG-Mahi-VT-08:34) manchmal *mache ich* mit meine_ • äh_ Flur_ äh_ • Leute ja

*INVERSION

(G3-EG-Mahi-VT-00:13) ich guck/ äh_ gegucken in Internet ((hm)) und dann_ äh_ *ich habe* dieses äh_ • • Studen_/ äh_ ne

(G3-EG-Mahi-VT-01:54) wenn_ Leute_ äh_ • • gehe zu_ Bade oder WC ((hm)) äh_ *diese Leute* nicht sauber *machen*

(G3-EG-Mahi-VT-03:39) wenn wir/ • wir sind • zusammen • machen ein bisschen Party oder das • dann • • *dann das ist gut @*

(G3-EG-Mahi-VT-03:53) aber_ nicht gut_ • • ja wenn_ äh_ Leute machst_ Party und ich studiere@ wenn/@ *dann das ist* nicht gut

(G3-EG-Mahi-VT-05:04) wenn ich war_ studiere • *ich war_* mit meiner Familie

(G3-EG-Mahi-VT-05:31) in_ eine oder zwei Monate_ • das *das geht*

(G3-EG-Mahi-VT-06:04) wenn • ich • zurückgehen ((hm)) *ich möch/ ich möchte* mit meine Familie mit meine Vater und meine Mutter äh_ leben

(G3-EG-Mahi-VT-06:16) wenn_ • äh_ ich muss lange Zeit äh_ leben *dann ich weiß* nicht

(G3-EG-Mahi-VT-06:39) wenn ich bin in India *ich wohne* mit meine Familie

(G3-EG-Mahi-VT-07:11) zu_ m Beispiel_ *ich habe_* nur eine Nachbarin

(G3-EG-Mahi-VT-07:50) wenn • wenn_ man_ gehst äh_ zurück ((hm)) *das ist* • neun Uhr

(G3-EG-Mahi-VT-07:58) ich ich bin auch ein bisschen müde ((hm)) dann_ • *ich • ich möchte* schlafen

(G3-EG-Mahi-VT-08:49)manchmal_ *wir kochen* gern

(G3-EG-Mahi-VT-09:27) wenn wir sehen da/ dass • alle Leuten in_ Küchen • gekocht ((hm)) *dann ich komme_ ahm_ ein* ein Stunden später

V-ENDE

(G3-EG-Mahi-VT-06:04) *wenn • ich • zurück gehen* ((hm)) ich möch/ ich möchte mit meine Familie mit meine Vater und meine Mutter äh_ leben

*V-ENDE

(G3-EG-Mahi-VT-01:54) *wenn_ Leute_ äh_ • • gehe zu_ Bade oder WC* ((hm)) äh_ diese Leute nicht sauber machen

(G3-EG-Mahi-VT-03:39) *wenn wir/ • wir machen alles zusammen* ((hm))

(G3-EG-Mahi-VT-03:41) *wenn wir/ • wir sind • zusammen • machen ein bisschen Party*

(G3-EG-Mahi-VT-03:53) aber_ nicht gut_ • • ja wenn_ äh_ Leute machst_ Party und ich studiere@

(G3-EG-Mahi-VT-04:16) *wenn • ich bin • studieren* und andere Leute machst äh_ Musik

(G3-EG-Mahi-VT-04:32) aber *wenn • wir • alle_ zusammen machen Party* ((hm)) dann_ *denke ich* sehr interessant

(G3-EG-Mahi-VT-05:04) *wenn ich war_ studiere • ich war_* mit meiner Familie

(G3-EG-Mahi-VT-06:16) *wenn_ • äh_ ich muss lange Zeit äh_ leben* dann ich weiß nicht

(G3-EG-Mahi-VT-06:39) *wenn ich bin in India* ich wohne mit meine Familie

(G3-EG-Mahi-VT-07:33) das ist alles [K] *ich mache in meinem Zimmer@*

(G3-EG-Mahi-VT-07:50) wenn • wenn_ man_ gehst äh_ zurück ((hm)) das ist • neun Uhr

(G3-EG-Mahi-VT-09:27) wenn wir sehen da/ dass • alle Leuten in_ Küchen • gekocht [HV] ((hm)) dann ich komme_ ahm_ ein ein Studen später

2) Nachtest

INVERSION

(G3-EG-Mahi-NT-03:04) ich esse_ • ein bisschen mehr in_ ähm_ • • hm_ Mittags ((hm)) ja und_ • ja dann *denke ich* das muss muss • ein bisschen_ größer

(G3-EG-Mahi-NT-05:10) in alle Supermärkte *gibt es* äh_ gibt es Zutaten auch

*INVERSION

(G3-EG-Mahi-NT-00:29)ja manchmal wenn ich habe keine Zeit zu_ • Mensa oder im Hause essen *dann ich esse in_ • in die_ Imbiss äh_ bedeutet* Döner oder so

(G3-EG-Mahi-NT-01:56) hier in Deutschland • ah_ *ich denke_ es gibt* nicht viel_ gewürzig Essen

(G3-EG-Mahi-NT-02:04)in in Mensa *es gibt* nicht so viel_ äh_ Angebot für für gewürzig Essen (G3-EG-Mahi-NT-02:30) manchmal • wenn ich • ich nehme eine_ eine Teil ((hm)) *es gibt* nur_ ah_ • • zweihundert@

(G3-EG-Mahi-NT-02:44) manchmal • wenn=das=ist eine Fisch ((hm)) *es gibt* nur ein eine_ Stück Fisch

(G3-EG-Mahi-NT-02:55) für für Mittagessen_ • • *wir brauchen_* ein bisschen mehr

(G3-EG-Mahi-NT-03:42) am Wochenende oder wenn=ich=habe Zeit hm_ • Montags oder so_ *ich koche* ja

(G3-EG-Mahi-NT-03:48) für eine_ • • ein zwei oder drei Tage *ich koche* • zusammen

(G3-EG-Mahi-NT-04:58) die Gewürze und_ ja Zutaten • *ich_ ah kaufe in_ die_ asia*(: E) Laden

(G3-EG-Mahi-NT-05:47) ok ah Reis und Gemüse und Milch *ich • kaufe* alles in_ in Supermarkt

*V-ENDE

(G3-EG-Mahi-NT-00:29) ja manchmal *wenn ich habe keine Zeit* zu_ • Mensa oder im Hause essen

(G3-EG-Mahi-NT-02:30) manchmal • *wenn ich • ich nehme eine_ eine Teil* ((hm)) es gibt nur_ ah_ • • zweihundert@

(G3-EG-Mahi-NT-02:44) manchmal • wenn=das=ist eine Fisch ((hm)) es gibt nur ein eine_ Stück Fisch

(G3-EG-Mahi-NT-03:42) am Wochenende oder wenn=ich=habe Zeit hm_ • Montags oder so_ *ich koche* ja

5.1.1.8 Marie

1) Vortest

*INVERSION

(G3-EG-Marie-VT-00:27) in Frankreich *ich habe* eine_ • Brief ahm_ • • geschickt^

(G3-EG-Marie-VT-01:06) wenn • • ich äh_ • • hm_ ah_ ah ich bin_ • in Kiel_ äh_ • gekommen ((hm)) ahm_ • • *ich_ habe • meine_ • • meine Wohnung • meine Zimmer_ • gefunden*

(G3-EG-Marie-VT-02:09) aber in der Stadtzentrum • *ich bin in* ((Steenbeckerweg))

(G3-EG-Marie-VT-02:35) für die Zentrum • *ich muss* ein Bus ein Bus äh_ nehmen

(G3-EG-Marie-VT-03:27) am Anfang äh_ • • aber *ich_ ahm_ habe* der Küche gut gefunden

(G3-EG-Marie-VT-03:55) in der Küche *es gibt* Sofa_

(G3-EG-Marie-VT-04:13) in meine_ *das ist* wie eine Krankenhaus

(G3-EG-Marie-VT-05:11) normalerweise • *wir sind* • fünf

(G3-EG-Marie-VT-07:37) an der Woche • *sie ist* den ganzen in deiner Zimmer/ in seiner Zimmer/ in ihrer Zimmer

(G3-EG-Marie-VT-08:45) in • Frankreich äh_ • • hm_ *ich • wohnte in_ bei* meinen Eltern

(G3-EG-Marie-VT-09:22) vielleicht in in Nordfrankreich ((hm)) *es gibt* ((XXX))

(G3-EG-Marie-VT-08:10) wenn_ du willst_ • eine Sache ((hm)) *du musst* kaufen

*V-ENDE

(G3-EG-Marie-VT-00:18) ich habe nicht ahm_ • • versuchen • ahm_ meine Wohnung *weil • ich bin eine Erasmus*

(G3-EG-Marie-VT-00:37) diese Brief_ •• sagte *dass* • *ah_wir haben eine_Zimmer für dich_*
(hm)) •• gefunden
(G3-EG-Marie-VT-01:06) *wenn* •• *ich äh_* •• *hm_ah_ah ich bin_* • in Kiel_ äh_ • gekommen
(hm) ahm •• ich_ habe • meine_ •• meine Wohnung • meine Zimmer_ • gefunden
(G3-EG-Marie-VT-03:06) das ist nicht praktisch ((hm)) *weil* •• *der_es gibt* nur ein Bus
(G3-EG-Marie-VT-06:33) wir denken_ • *dass* • *sie hat* • ahm_ •• fünfunddreißig
(G3-EG-Marie-VT-06:58) wir sprechen_ und wir/ • *wenn_* • *einer_* • *hat* eine Problem
(G3-EG-Marie-VT-08:10) *wenn_du willst_* • eine Sache ((hm)) du musst kaufen

2) Nachtest

INVERSION

(G3-EG-Marie-NT-09:11) in • der reste Gemüse *ist Aubergine* weil das ist_ •• sehr_ sehr_ ••
sehr sehr schnell zu
(G3-EG-Marie-NT-06:59) das Problem ist es gibt nicht zu viel Käse *finde ich*

*INVERSION

(G3-EG-Marie-NT-02:16) der Montag und dann •• Donnerstag *ich esse* •• in der Mensa
(G3-EG-Marie-NT-02:31) ein Uhr *ich kann* nicht
(G3-EG-Marie-NT-04:02) in Frankreich *ich_ esse_* •• viele Fleisch
(G3-EG-Marie-NT-04:18) ich ich glaube für eine Deutsch in Frankreich *das ist* • komisch auch
aber_
(G3-EG-Marie-NT-04:23) für mich *das ist* komisch
(G3-EG-Marie-NT-05:37) manchmal *es gibt* Pasta und Kartoffel
(G3-EG-Marie-NT-06:18) in Frankreich *das ist* nicht die selbe
(G3-EG-Marie-NT-06:27) mit der Universität *das ist* nicht zu kompliziert
(G3-EG-Marie-NT-08:01) auf Französisch *das ist* courgette(: F)
(G3-EG-Marie-NT-08:31) in in der Gemüse *das ist* weiß
(G3-EG-Marie-NT-10:26) für die Gemüse *es gibt* keine Problem

*V-ENDE

(G3-EG-Marie-NT-01:28) das ist praktisch *weil* • *ich* • mit eine • billige Preise_ *ich kann_* •
ahm_ Feisch • essen
(G3-EG-Marie-NT-02:53) es ist nicht in der Mensa zwei *weil* • ((hm)) *ich bin* •• immer in der
Mensa eins
(G3-EG-Marie-NT-03:47) viele Deutsche •• äh_ sind • vegetatisch • äh_ vegetarisch *weil äh_* •
• *es gibt*/
(G3-EG-Marie-NT-04:59) ich denke *dass* •• *die_die deutsche* äh_ •• der_der_ich_ *kenne isst*
ah_ *isst* immer ganzen Tage
(G3-EG-Marie-NT-09:11) in • der reste Gemüse ist Aubergine *weil das ist_* •• sehr_ sehr_ ••
sehr sehr schnell zu

5.1.1.9 Tina

1) Vortest

*INVERSION

(G3-EG-Tina-VT-00:14) ja ahm_ weil_ ahm_ • meine Universi/ die_ CAU • Universität ah
Christian Albrechts Universität Kiel haben_ ah_ mir meine ah_ • Wohnung gefunden ((hm))
ja • deshalb • *es einfach war* für mich @
(G3-EG-Tina-VT-01:24) für Studenten *das ist* auch gut
(G3-EG-Tina-VT-01:57) ja ahm_ • ah_ • manchmal @ • ah ah_ *es ist* ahm_ zu klein
(G3-EG-Tina-VT-02:09) aber_ wir haben_ ah_ •• ver/ verschiedene_ ahm_ •• verschiedene time
table(: E)^ ((• ah_ ok Stunden/ vielleicht Stundenplan^)) Stundenplan ((hm)) ja und ahm_ •
• deshalb ah_ • *wir gucken* ah andere verschiedene äh Zeiten^ Zeit

(G3-EG-Tina-VT-02:58) ah_ es ist nützlich für mich • ahm_ weil_ ahm_ • meine ah_
Computer_ hat eine ah wireless_(: E) ((hm Lan)) Lan ja und deshalb *die_ ah_* • *Anschluss*
• *ist* nicht • so wichtig
(G3-EG-Tina-VT-03:16) aber_ ich glaube/ •• wenn ich •• keine • Lan • wireless Lan haben
dann ((hm)) *es wird* wichtig für mich
(G3-EG-Tina-VT-05:17) ahm_ •• ah_wir_ ahm_ mit_ ah_ • meiner_ •• Nachbarn • *wir gehen*
einkaufen
(G3-EG-Tina-VT-05:27) und hoffentlich ahm_ wir_ ahm_ wollen um_ die Ballet_ • ah_ zu
gehen/ zu zu gehen
(G3-EG-Tina-VT-06:19) ahm_ • vielleicht auch_ ahm_ •• *die Zimmer ist* ein bisschen zu klein
(G3-EG-Tina-VT-06:43) ahm_ ich glaube • ahm_ •• vielleicht *ich* ahm_ •• nich einsein_
einsam sein^
(G3-EG-Tina-VT-06:55) so ahm_ wenn_ •• ich • ah mit anderen Leute_ wohnen_ *es ist* gut für
mir
(G3-EG-Tina-VT-07:43) vielleicht *sie haben_* ahm_ •• verschiedene ahm_ Meinungen
(G3-EG-Tina-VT-08:17) ahm_ wo_ / • wer kann ah die Abwaschen_ machen^ ((hm)) ah_
dann_ • *sie will* •• die Abwaschen • machen@
(G3-EG-Tina-VT-08:56) aber ich glaube_ ahm_ •• vor/ voher in England *ich habe* mit ahm_
vier Leute @ vier andere Leute leben
(G3-EG-Tina-VT-09:16) aber hier in Deutschland *es ist* gut @

V-ENDE

(G3-EG-Tina-VT-03:16) aber_ ich glaube/ •• *wenn ich* •• keine • Lan • wireless Lan *haben*
dann ((hm)) es wird wichtig für mich
(G3-EG-Tina-VT-06:55) so ahm_ wenn_ •• *ich* • ah mit anderen Leute_ wohnen_ es ist gut für
mir
(G3-EG-Tina-VT-07:15) vielleicht ahm_ •• *wenn man_* ahm_ die_ ah_ Wohnung ah_ sauber
machen@ ((ja stimmt@)) viele streit ahm_ sein@
(G3-EG-Tina-VT-08:31) aber mit die_ Badezimmer • die zwei Deutsche_ ahm_ •• *die_*
Badezimmer_ teilen ((hm)) sie müssen äh_ •• die_ Badezimmer sauber machen und so
weiter

*V-ENDE

(G3-EG-Tina-VT-00:14) ja ahm_ weil_ ahm_ • meine Universi/ die_ CAU • Universität ah
Christian Albrechts Universität Kiel haben_ ah_ mir meine ah_ • Wohnung gefunden
((hm))ja • deshalb • es einfach war für mich@
(G3-EG-Tina-VT-01:09) ich finde das_ ahm_ • gut^ ahm_ ((hm)) ahm_ weil=*ich=habe*_ nicht
viel @ Dinge@
(G3-EG-Tina-VT-02:58) ah_ es ist nützlich für mich • ahm_ weil_ ahm_ • meine ah_
Computer_ hat eine ah wireless_(: E) ((hm Lan)) Lan ja und deshalb die_ ah_ • Anschluss •
ist nicht • so wichtig
(G3-EG-Tina-VT-08:05) *wenn_ es gibt* ahm_ •• wenn_ es gibt ähm_ •• Abwaschen^ oder_

2) Nachtest

INVERSION

(G3-EG-Tina-NT-04:18) normalerweise *gehe ich* ah_ in Pennymark weil es • ahm_ billig ist
(G3-EG-Tina-NT-04:24) und ah_wann ich brauche etwas besonderes dann_ *gehe* • *ich* • in_ •
Sky

*INVERSION

(G3-EG-Tina-NT-00:17) es ist ein bisschen ah_ • gesünder *ich denke*
(G3-EG-Tina-NT-01:07) nächstes Mal *ich habe_* ah ein Pizza mit ah_ Salat gegessen
(G3-EG-Tina-NT-03:08) meine Familie kommt aus alle_ • die Welt ich habe eine große Familie
und ((hm)) ah_ • ja_ deshalb *ich kann_* ah_ viele Essen_ kochen

(G3-EG-Tina-NT-04:02) ah_ meistens ah_ *ich kaufe_* ah_ bei_ Pennymarkt ((hm)) oder bei_Sky
 (G3-EG-Tina-NT-04:53) in England *wir haben_* viele Leute von al/ ah_ • von alle die Welt
 (G3-EG-Tina-NT-04:46) am Weihnachten *sie_* ahm_ • *haben* eine_ typische deutsches ahm_ • Essen gema/gekocht
 (G3-EG-Tina-NT-05:14) vielleicht ahm_ • weil_ *ich* nicht Deutsche_ äh_ • bin *ich ich wu/ ich weiß* nicht wo_ *ich* kann_ • • alles finden
 (G3-EG-Tina-NT-06:53) normalerweise *ich esse* kein_ äh_ Wurst
 (G3-EG-Tina-NT-07:00) wann *ich* hier/ seit • *ich* • hier in Deutschland war ((hm)) *ich habe* viele Wurst gegessen@

V-ENDE

(G3-EG-Tina-NT-00:29) *ich* denke *dass_* • • *dass der_ Essen* • ah_ nicht so_ ah_ • • ah_ gesund • *war* aber
 (G3-EG-Tina-NT-02:26) ah_ *ich* habe eine große Familie und_ *ich* koche immer für meine Familie @ ((oh)) und ja @ deshalb • • *dass=es* • ein_ bisschen traurig *ist* aber_
 (G3-EG-Tina-NT-04:18) normalerweise *gehe* *ich* ah_ in Pennymark *weil es* • ahm_ billig *ist*
 (G3-EG-Tina-NT-05:14) vielleicht ahm_ • weil_ *ich* nicht Deutsche_ äh_ • bin *ich* *ich* wu/
 (G3-EG-Tina-NT-07:00) *wann ich* hier/ seit • *ich* • hier in Deutschland *war* ((hm)) *ich* habe viele Wurst gegessen @

*V-ENDE

(G3-EG-Tina-NT-04:24) und ah_ *wann ich brauche* etwas besonderes dann_ *gehe* • *ich* • in_ • Sky

5.1.2 G3-Kontrollgruppe

5.1.2.1 Antonio

1) Vortest

INVERSION

(G3-KG-Antonio-VT-09:46) wenn • du • ein_ • Job • @ • ein_ Arbeit • • haben ((hm)) und viele_ • • Geld ((hm)) • • gewinnen gewinnen^ ((verdienen)) verdienen ok ((hm)) dann • *kann man* / • ah_ kannst du • ah_ in anderer • Wohnung ((hm)) zu_ • leben@

*INVERSION

(G3-KG-Antonio-VT-00:38) nach zwei Wochen ((hm)) *ich habe* das gefunden ((hm)) mit mein_ Freund
 (G3-KG-Antonio-VT-03:25) zu_ • wasche mir die Hände ((hm)) • *ich muss_* • äh_ • • bleib/ äh sehr_
 (G3-KG-Antonio-VT-07:19) zwei Jahre ((hm)) *ich/ ich* • *muss* hier zu bleiben

V-ENDE

(G3-KG-Antonio-VT-02:42) *ich* glaube_ weil den_ • • ah_ die_ • • Leute • • *das* • • in *diese Lage leben*
 (G3-KG-Antonio-VT-09:46) wenn • du • ein_ • Job • @ • ein_ Arbeit • • haben ((hm)) und viele_ • Geld ((hm)) • • gewinnen gewinnen^ ((verdienen)) verdienen ok ((hm)) dann • • kann man / • • ah_ kannst du • ah_ in anderer • Wohnung ((hm)) zu_ • leben @

*V-ENDE

(G3-KG-Antonio-VT-01:02) *weil ah_ wir haben* zwei • ah_ Wochen • • ah_ • • Dauer ((hm)) Dauer zu finden
 (G3-KG-Antonio-VT-04:35) ah_ *weil ich äh bin_* äh_ uh_ • • Sehnsu/ *ich* habe • Sehnsucht^
 (G3-KG-Antonio-VT-07:02) äh_ warum • *weil äh_ ich/* • äh_ • • äh_ • • *wir haben* zwanzig äh Zimmern ((hm)) zu_ / • nur ein Küche ((hm)) oder • ein Bad

2) Nachtest

INVERSION

(G3-KG-Antonio-NT-12:59) in Brasilien *haben wir* • • äh_ schlecht/ • • schlechte_ Supermärkte

*INVERSION

(G3-KG-Antonio-NT-04:37) einmal *haben* • • äh_ *sie haben_* • gute_ und gut schmecklich • ((hm gut schmeckende_)) schmeckende_ Essen und
 (G3-KG-Antonio-NT-04:51) aber • • normalerweise ((hm)) *das ist* • äh wie_ • Kartoffeln (@@) äh_ mit kein_ äh_ Salz
 (G3-KG-Antonio-NT-07:29) in Mensa eins ((hm)) äh_ *es gibt* • kein Pla/ Platz äh_ auf Grund
 (G3-KG-Antonio-NT-08:55) in Brasilien ((hm)) *das ist* • zu teuer
 (G3-KG-Antonio-NT-08:58) hier *ist [S]* • ein bisschen teuer
 (G3-KG-Antonio-NT-10:34) in Deutschland ((hm)) • äh_ *es gibt* kein_ äh_ brasilianer_ traditionell_ • äh_ Essen
 (G3-KG-Antonio-NT-13:19) hier_ ((hm)) äh_ • • *sie sind/ sie sind^* ((hm)) äh_ • • äh äh • • immer_ • die selbe
 (G3-KG-Antonio-NT-13:41) einmal *das ist* äh_ • wie Sky oder
 (G3-KG-Antonio-NT-14:11) in Brasilien *wir haben* äh_ sehr gute und sehr schlechte
 (G3-KG-Antonio-NT-14:58) und hier *das ist* • äh wie_ äh_ Sonntag
 (G3-KG-Antonio-NT-15:25) in der Woche ((hm)) *das ist* • ganz gut
 (G3-KG-Antonio-NT-16:17) in Brasilien *sie sind* ah_ • • schlechter ((hm)) hm • weil_ • ah der Preis ((hm)) ist gut ((hm)) aber der Qualität ((hm)) oh ho

V-ENDE

(G3-KG-Antonio-NT-01:23) äh_ *sie* denken bin *ich/* • • *dass* • • *ich* • ein *Türkisch* • • bin
 (G3-KG-Antonio-NT-12:26) *weil* • • *das_* • billig • *ist*

*V-ENDE

(G3-KG-Antonio-NT-02:03) *weil ähm_* • • *ich wohne* • ähm_ • • *weit* • äh_ von • den_ Universität
 (G3-KG-Antonio-NT-02:48) *ich* habe ein Problem ((hm)) *weil mein_ äh_ Master* • • ah_ • • *programm* ((hm)) *Studiengang* ((hm)) *ist/ ähm_* • • es gibt/ • es hat nicht • äh so gut • • äh_ schedule(: E)
 (G3-KG-Antonio-NT-16:17) in Brasilien *sie sind* ah_ • • schlechter ((hm)) hm • weil_ • ah der Preis ((hm)) ist gut ((hm)) aber der Qualität ((hm)) oh ho

5.1.2.2 Irina

1) Vortest

INVERSION

(G3-KG-Irina-VT-02:05) an hm meiner_ • meiner Flur ((hm Flur)) Flur äh_ *gibt es* fünf Leute
 (G3-KG-Irina-VT-04:26) und dann ah_ *habe ich* ah_ nur fünfzehn • meter • s/ square(: E)

*INVERSION

(G3-KG-Irina-VT-00:23) an den Uni • ((hm)) es es ah Aushänge • ((hm)) *ich ich ich habe* getroffen ((hm)) und dann • *ich* • ah • *habe* genom/ genommen ((hm)) ein Zimmer auf dem Studentenwohnheim
 (G3-KG-Irina-VT-00:23) an den Uni • ((hm)) es es ah Aushänge • ((hm)) *ich ich ich habe* getroffen ((hm)) und dann • *ich* • ah • *habe* genom/ genommen ((hm)) ein Zimmer auf dem Studentenwohnheim
 (G3-KG-Irina-VT-04:15) viele Leute ah_ sind ah_ am am • im_ kitchen^(E) ((in der Küche^)) in der Küche und dann *das ist* nicht so_ bequem
 (G3-KG-Irina-VT-05:46) und meine Mutter ist auf ah Italien ((hm okay)) und dann *ich* • • ((hm)) *kann* nicht bei meiner Familie wohnen

(G3-KG-Irina-VT-07:04) mit meine chinese • ((hm)) Nachbarn *ich_* • *habe* ein gut • Verhalten ((hm)) Verhältnis

(G3-KG-Irina-VT-07:31) hm_ ein ah_ zweimal *wir haben* gemacht

*V-ENDE

(G3-KG-Irina-VT-04:03) ja das ist nicht so gut *wenn ah_ ich_* • *mo/ ah ich möchte ahm* • *mir ein_* • *ah ko/ etwas kochen*

2) Nachtest

INVERSION

(G3-KG-Irina-NT-00:38) ich/ mir *gefällt* ah *das* • sehr ((hm)) nach Cafeteria gehen

(G3-KG-Irina-NT-00:49) ich/ mir *gefällt* auch • • ah *die Atmosphäre*

(G3-KG-Irina-NT-03:22) und mir *gefällt* *das* nicht so gut

(G3-KG-Irina-NT-04:30) mir *gefällt* *alles*

(G3-KG-Irina-NT-04:36) ja ich_ • • mir *gefällt* • *italienische Koch/ Küche*

(G3-KG-Irina-NT-01:35) am Studentencafeteria • *gibt es* ähm_ verschiedene Sorten Kaffee Kaffee-Sorten

*INVERSION

(G3-KG-Irina-NT-01:15) ah am erste *ich gehe* nach Mensa zum • Essen ((hm)) und_ dann ich • *gehe* nach Cafeteria • ah_ Kaffee trinken

(G3-KG-Irina-NT-01:15) ah am erste *ich gehe* nach Mensa zum • Essen ((hm)) und_ dann *ich* • *gehe* nach Cafeteria • ah_ Kaffee trinken

(G3-KG-Irina-NT-03:10) ahm_ in meiner Uni so *ich habe* • gehabt äh_ ein Mensa

(G3-KG-Irina-NT-05:13) wann i/ wenn • • habe ich meine Freunde • ((hm)) kommen ((hm)) dann_ *ich koche* für_ ihn

*V-ENDE

(G3-KG-Irina-NT-00:19) *weil ich_* • • *studiere* • *ah_* • • *ich studiere am_ im Tag* (XXX) *weil=ich=muss* nach • Cafeteria gehen *weil=ich=habe keine Zeit*

(G3-KG-Irina-NT-00:19) *weil ich_* • • *studiere* • *ah_* • • *ich studiere am_ im Tag* (XXX) *weil=ich=muss* nach • Cafeteria gehen *weil=ich=habe keine Zeit*

(G3-KG-Irina-NT-00:19) *weil ich_* • • *studiere* • *ah_* • • *ich studiere am_ im Tag* (XXX) *weil=ich=muss* nach • Cafeteria gehen *weil=ich=habe keine Zeit*

(G3-KG-Irina-NT-02:43) das ist ah_ *weil* in this:(E) in dieses erste Mensa • ((hm)) *das ist sehr neu*

(G3-KG-Irina-NT-02:52) und *weil das=ist* sehr • schön

(G3-KG-Irina-NT-02:18) *weil_* • • *das ist* äh nicht so • so teuer

(G3-KG-Irina-NT-01:25) *weil* äh das äh_ in_ Mensa • ((hm)) *kei/ kein Kaffee* • *ist* • • da

(G3-KG-Irina-NT-02:29) *weil das ist* nicht/ Geschmeckt ist nicht so gut

(G3-KG-Irina-NT-03:27) warum^ • • *weil* • • *sehr/ das ist se/ das war* sehr klein

(G3-KG-Irina-NT-05:13) wann i/ *wenn* • • *habe ich* meine Freunde • ((hm)) kommen ((hm)) dann_ *ich koche* für_ ihn

(G3-KG-Irina-NT-05:28) ich kann nicht so gut ukrainisch kochen • *weil ich_ ah hm_ ich habe* nicht äh_ *studiere* mit diese • Küche

5.1.2.3 Jozsef

1) Vortest

INVERSION

(G3-KG-Jozsef-VT-03:11) in in in der • *gibt es/ in der Mitte* • in der Tür • *gibt es* äh_

*INVERSION

(G3-KG-Jozsef-VT-04:19) jeden jeden jeden Tag *ich_ ich lese_ meine_ hm_ Emails*

(G3-KG-Jozsef-VT-07:14) jetzt ist hm_ *jetzt_* • *it(: E)/ es haben_ es=hat* beendet

V-ENDE

(G3-KG-Jozsef-VT-03:26) ich • ich ich denke das ist nicht_ *gut_* • weil hm • (XXX) er kann hören äh_ *äh_ was äh was äh Leute* äh • äh draußen_ *sprachen*

*V-ENDE

(G3-KG-Jozsef-VT-00:26) *weil_ äh immer hm_ gibt äh gibt es* äh_ • oder äh_ teuer

(G3-KG-Jozsef-VT-08:05) ich ich habe liebe äh_ diese_ hm Studentenwohnung in Poland in in Poland äh_ äh *weil_ man=kann* hm viele Freunde_ machen

2) Nachtest

*INVERSION

(G3-KG-Jozsef-NT-00:16) zu müde hm_ in meine Hause äh_ *essen* machen äh_ deshalb_ *ich_* zu Mensa *gehen*

(G3-KG-Jozsef-NT-00:32) ich habe/ • manchmal *ich habe* • zu viel äh_ zuviel • • Unterschiede^ (G3-KG-Jozsef-NT-01:08) ja hm hm_ deshalb äh_ manchmal äh_ *ich_* zu Mensa *gehen* für für_ äh_ • Essen

(G3-KG-Jozsef-NT-02:14) die nächte/ nächste nächste Tage • *man hat* äh_ ein bisschen schlecht äh_ • schlecht äh_ • hm_ Gesundheit

(G3-KG-Jozsef-NT-02:29) der der der Geschmack ist ist nicht so_ so_ *gut ich glaube* ja

(G3-KG-Jozsef-NT-02:36) das ist das ist_ hm_ (XXX) mit • viele • oil^ ((Ö)) und das ist/ • deshalb *das ist* nicht geschmeck

(G3-KG-Jozsef-NT-04:23) meine Frau hm_ *kocht* hm_ • hm_ • • viel äh_ äh_ • Obst u_ *nd* äh_ Obst ja Obst äh_ deshalb *ich/ ich kann* nicht viel äh_ von deutsch • deutsch *essen*

(G3-KG-Jozsef-NT-05:49) ich glaube hm_ für für mich äh_ *Essen ist* nicht äh_ Freizeit

(G3-KG-Jozsef-NT-05:55) für mich äh_ *das ist_ äh_ das ist_* • man kann/ man muss *essen*

(G3-KG-Jozsef-NT-09:46) hier • in in Deutschland *das ist* eine Prinzipale

(G3-KG-Jozsef-NT-10:28) für mich *das ist* praktisch

(G3-KG-Jozsef-NT-10:49) für mich *das ist* das keine Problem

*V-ENDE

(G3-KG-Jozsef-NT-06:11) ich ich koche • nur äh_ *wenn* • *ich bin hungry*(: E)

(G3-KG-Jozsef-NT-03:24) in der Stadt hm_ *wo_ ich habe* äh_ *studiert* Mensa ist nicht so groß

5.1.2.4 Kostas

1) Vortest

INVERSION

(G3-KG-Kostas-VT-01:54) *jetzt ist* • • *alles* in Ordnung

(G3-KG-Kostas-VT-03:45) jeden Morgen_ • • *ich* • • *lese* meine E-Mails und • später *bin ich* in Uni

*INVERSION

(G3-KG-Kostas-VT-02:47) ja vielleicht *die Miete kann_* ein bisschen_ • • wenig^ oder ((ja wenig)) wenig ein bisschen wenig sein

(G3-KG-Kostas-VT-03:45) jeden Morgen_ • • *ich* • • *lese* meine E-Mails und • später bin ich in Uni

(G3-KG-Kostas-VT-04:55) aber_ • • später *du bist* älter_

(G3-KG-Kostas-VT-05:39) *jetzt ich muss* schlafen *jetzt* so

*V-ENDE

(G3-KG-Kostas-VT-02:11) ich • • bin nach Hause nicht so viel Stunden • • pro Tag ((hm)) *weil_* • *die Arbeit ist* wirklich • • schwierig so_

(G3-KG-Kostas-VT-03:00) ich habe nur halbe Stelle so *wenn=du=hast* ((@)) @ halbe Stelle nich/ nicht nur fünfzig Prozent ist besser@ und

(G3-KG-Kostas-VT-03:13) ja_ •• weil ich arbeite_ auch auch mit der Leute das_ nicht sind • in Kiel oder_ Freunde aus Griechenland
 (G3-KG-Kostas-VT-03:13) ja_ •• weil ich arbeite_ auch auch mit der Leute das_ nicht sind • in Kiel oder_ Freunde aus Griechenland
 (G3-KG-Kostas-VT-04:33) wenn=du=kommst in ein andere Land und_ du sprichst nicht die_ • die Sprache • nicht so gut ((hm)) und es ist gut wenn=du=bist mit Studenten • ähm die sind auch • aus ein andre Land
 (G3-KG-Kostas-VT-04:33) wenn=du=kommst in ein andere Land und_ du sprichst nicht die_ • die Sprache • nicht so gut ((hm)) und es ist gut wenn=du=bist mit Studenten • ähm die sind auch • aus ein andre Land
 (G3-KG-Kostas-VT-04:33) wenn=du=kommst in ein andere Land und_ du sprichst nicht die_ • die Sprache • nicht so gut ((hm)) und es ist gut wenn=du=bist mit Studenten • ähm die sind auch • aus ein andre Land
 (G3-KG-Kostas-VT-05:24) jetzt • ist wirklich wichtig wenn=ich=bin_ äh ruhig nach Hause weil=ich=bin Uni zwölf Stunden pro Tag
 (G3-KG-Kostas-VT-05:24) jetzt • ist wirklich wichtig wenn=ich=bin_ äh ruhig nach Hause weil=ich=bin Uni zwölf Stunden pro Tag

2) Nachtest

INVERSION

(G3-KG-Kostas-NT-01:07) und (XXX) •• gehen wir für ein Kaffee_

*INVERSION

(G3-KG-Kostas-NT-00:46) normalerweise ich arbeite in Uni
 (G3-KG-Kostas-NT-01:16) wenn es wirklich ähm_ • viele Leute in Mensa • wir haben ein Sandwich diese • Cafeteria
 (G3-KG-Kostas-NT-01:43) am • neuen ich denke
 (G3-KG-Kostas-NT-02:00) wenn du bist normal Student • das ist guter Platz
 (G3-KG-Kostas-NT-02:27) heute das ist rot morgen ist blau
 (G3-KG-Kostas-NT-04:26) normalerweise die_ Klasse_ ist fertig am_ ((hm)) zwölf oder viertel vor
 (G3-KG-Kostas-NT-04:41) normalerweise Mensa ist gut
 (G3-KG-Kostas-NT-04:47) drei Wochen • diese Semester ist fertig
 (G3-KG-Kostas-NT-05:09) am erste das war wirklich ahm_ •• ah_ wie heißt das strange^(: E)
 (G3-KG-Kostas-NT-07:18) normalerweise wir sind •• äh_ eine_ wie heißt das äh_
 (G3-KG-Kostas-NT-06:51) wenn_ • ich bin allein nach Hause so normalerweise ich • koche nicht

V-ENDE

(G3-KG-Kostas-VT-05:50) was ich wirklich mag ist diese_ • Käsekuchen

*V-ENDE

(G3-KG-Kostas-NT-00:56) das ist normal dass_ jeden äh_ •• Mittagspause wir gehen in Mensa
 (G3-KG-Kostas-NT-01:16) wenn es wirklich ähm_ • viele Leute in Mensa [V] • wir haben ein Sandwich diese • Cafeteria
 (G3-KG-Kostas-NT-01:29) weil in Mensa_ das ist nicht nur zum Essen
 (G3-KG-Kostas-NT-02:00) wenn du bist normal Student • das ist guter Platz
 (G3-KG-Kostas-NT-02:19) was ich_ äh denke über die Mensa ((hm)) ist dass •• äh_ jeden Tag du hast ein_ andere Möglichkeiten
 (G3-KG-Kostas-NT-02:19) was ich_ äh denke über die Mensa ((hm)) ist dass •• äh_ jeden Tag du hast ein_ andere Möglichkeiten
 (G3-KG-Kostas-NT-03:53) das ist nicht ein Problem ((hm)) wenn du hast diese_ • Mensakarte
 (G3-KG-Kostas-NT-06:09) das ist wirklich äh ((hm)) das [K] ich kann essen ((hm)) ohne Probleme
 (G3-KG-Kostas-NT-06:27) ich weiß es nicht weil • sie haben so viele verschiedene_ Namen
 (G3-KG-Kostas-NT-06:35) ich denke dass • ich • ich esse nicht diese_ wie heißt Innenorganen^
 (G3-KG-Kostas-NT-06:51) wenn_ • ich bin allein nach Hause so normalerweise ich • koche nicht

(G3-KG-Kostas-NT-07:47) Gemüse ist gut ((hm)) weil die_ • Mensafood ist am meistens ähm_ • Fleisch

5.1.2.5 Larissa

1) Vortest

*INVERSION

(G3-KG-Larissa-VT-02:08) sehr teuer ich ich glaube

*V-ENDE

(G3-KG-Larissa-VT-00:55) das war •• zu schwierig weil_ • es war_ •• äh_ •• sehr_ hot(:E) • Saison
 (G3-KG-Larissa-VT-00:41) ah weil • Kind hm_ •• hm_ • s/ s/ hm_ • bleibt • ähm ((zu laut^)) laut
 (G3-KG-Larissa-VT-01:16) ah weil ah_ • ah_ nächste Semester ((hm)) werden • Studenten ähm_ •• Wohnung_ gefunden finden
 (G3-KG-Larissa-VT-02:30) Leute äh who(: E) ähm_ ähm_ • wer_ haben diese Wohnung ((hm)) ahm_ ah_ weiß • weiß unsere Probleme mit Kind
 (G3-KG-Larissa-VT-03:01) nicht gut weil_ äh_ wir haben_ •• ein_ • mit / • äh Zimmer mit/ ((hm)) ein ah sehr_ klein Zimmer ((hm)) für Kind

2) Nachtest

INVERSION

(G3-KG-Larissa-NT-01:22) von zehn bis •• vier ((vier Uhr^)) vier Uhr ist das genug äh_ genug^
 (G3-KG-Larissa-NT-01:29) aber für_ • Lunchzeit •• ist das nur_ zwei Stunden
 (G3-KG-Larissa-NT-01:56) vielleicht ist es • mein_ • natio/ national_ nationalistischen_ ähm/
 (G3-KG-Larissa-NT-03:51) manchmal äh_ ist es_ ist es gut ähm_ sehr gut
 (G3-KG-Larissa-NT-06:27) einige Zutanten ah_ finde ich • hm_ •• selten
 (G3-KG-Larissa-NT-10:19) aber in in Deutschland ((hm)) • ähm_ gibt es • mehr •• Würsten

*INVERSION

(G3-KG-Larissa-NT-02:33) in in zu Hause ((hm)) ich ahm_ •• ((how to)) kochen^ koch^ ((kochen^)) koche_ äh_ andere ((hm)) andere Essen
 (G3-KG-Larissa-NT-07:20) in_ in Plaza ähm_ • ich finde_ alles Produkten ((hm)) für mein russische ähm_ Essen

*V-ENDE

(G3-KG-Larissa-NT-00:34) diese Plätzen_ nicht gefällt mir weil_ es ist • viele Leute
 (G3-KG-Larissa-NT-04:39) ja weil_ ahm_ ich habe •• ähm_in/ individu/ individual_ ah_ • time table(:E) schedule(:E)
 (G3-KG-Larissa-NT-07:52) jeden jeden_ • zwei oder drei Tagen •• weil ich_ ahm_ •• ich ich liebe_ kaufen_ •• nicht so viele Produkte
 (G3-KG-Larissa-NT-08:37) meistens meistens nicht so viele ((hm)) weil_ äh_ zu Hause ich • vergessen_ ah I forget(: E) ver_gessen ((hm)) äh_ andere pro/ Produkten
 (G3-KG-Larissa-NT-09:24) wenn we(: E) äh_ wenn wir m/ muss wenn wir/ •• w_/ • w/ •• wollen_ •• äh_ diese Supermarkts • äh_ vergleichen

5.1.2.6 Laszlo

1) Vortest

INVERSION

(G3-KG-Laszlo-VT-01:23) dort_ •• wohnen_ •• zwölf • zwölf Leute

(G3-KG-Laszlo-VT-01:55) in die_ • fünften Stock • *wohnen wohnen viele* • äh *tolle Leute*
(G3-KG-Laszlo-VT-03:20) dort *kommt nur kalte Wasser*
(G3-KG-Laszlo-VT-04:04) jeden jeden Tag *macht_ andere* äh *Junge sauber*
(G3-KG-Laszlo-VT-04:46) dort • • *habe ich_ eine_* • in Studentenwohnheim gewohnt
(G3-KG-Laszlo-VT-05:15) in Ungarn • • *ah wohnen wir_* • • in eine Zimmer äh_ • • hm zwei
ah ((hm)) mit zwei_ • andere Leute
(G3-KG-Laszlo-VT-05:37) hier_ *wohne ich* allein
(G3-KG-Laszlo-VT-07:52) hier in_ • • Wohnheime_ • *habe ich* kein Internet

*INVERSION

(G3-KG-Laszlo-VT-07:18) wenn ich_ *wohne* allein dann_ • • *ich kann* • • das machen wenn=ich
möchte

*V-ENDE

(G3-KG-Laszlo-VT-02:46) nicht gut äh_ • *weil äh_ • äh_ die_ in Duschraum ((hm)) äh_* • •
kommt nicht immer_ äh_ • das warme Wasser
(G3-KG-Laszlo-VT-03:11) *wenn ich möchte_ äh_ • waschen^*
(G3-KG-Laszlo-VT-06:25) das ist auch gut *wenn_ wir wohnen zusammen*
(G3-KG-Laszlo-VT-07:18) *wenn ich_ wohne allein* dann_ • • *ich kann* • • das machen wenn-ich
möchte

2) Nachttest

INVERSION

(G3-KG-Laszlo-NT-00:14) am Montag und Dienstag • *gehe ich_* • • äh_ in die Mensa
(G3-KG-Laszlo-NT-00:36) und dann andere Tagen • *esse ich* • äh_ zu Hause
(G3-KG-Laszlo-NT-01:10) heute • • *war ich* auch in der Mensa mit_ • meine Freundin
(G3-KG-Laszlo-NT-01:52) für mich *ist es* gut
(G3-KG-Laszlo-NT-05:11) früher_ • ((hm)) • *hat_* • • mir *meine Mutter* gekocht
(G3-KG-Laszlo-NT-06:17) dort_ • *kaufe ich* • die Zutaten
(G3-KG-Laszlo-NT-07:00) zu Fuß *ist_ es* zehn Minuten
(G3-KG-Laszlo-NT-07:30) hier und dort *gibt es* auch viele_ / äh äh alles

*V-ENDE

(G3-KG-Laszlo-NT-00:22) *weil_ • ich habe* • • um_ zehn bis zwölf Uhr eine Vorlesung
(G3-KG-Laszlo-NT-06:42) *weil ich_ jeden_* • • zweite und dritte Tag_ ((hm)) nach Aldi [V] ja

5.1.2.7 Tamarin

1) Vortest

INVERSION

(G3-KG-Tamarin-VT-0:42) ahm • das *verstehe ich* nicht @

*INVERSION

(G3-KG-Tamarin-VT-05:37) in_ in mein Universität ((hm)) ahm_ *wir muss* ahm im ein Zimmer
((hm)) mit ahm vier Studenten und
(G3-KG-Tamarin-VT-08:23) jetzt *ich* ahm • • *ich fühl/ fühle* mich/ • ((hm)) *ich glaube/ (XXX)*
besser als Thailand

2) Nachttest

*INVERSION

(G3-KG-Tamarin-NT-0:11) *ich wohne* • ah_ nur fünf Minuten von_ • De/ De/ Department^
De_ ((Institut^)) dann_ • *ich möchte* zu Hause gehen
(G3-KG-Tamarin-NT-2:39) *ich gehe zu/* • in die Mensa • ahm • • um/ • ahm • • zwölf Uhr •
dann *viele Leute gehen*

(G3-KG-Tamarin-NT-03:38) in Thailand • *es gibt* ah_ viele_ Essen viele kind(: E)/
(G3-KG-Tamarin-NT-04:36) in einige • Restaurant und Cafeteria • ((hm)) *wir haben* die_ • air
conditioner(: E)
(G3-KG-Tamarin-NT-08:29) wenn ich • hm_ *ich bin* in Thailand ((hm)) *ich esse* nur Gemüse
und Obst
(G3-KG-Tamarin-NT-09:18) in Thailand *wir* • *habe* die_ Supermärkten • die ofen • ah_ • ah_
vierundzwanzig Uhr
(G3-KG-Tamarin-NT-09:32) aber hier • *ich* • *finde* nicht
(G3-KG-Tamarin-NT-10:23) für mich (XXX) • • *keiner ist* besser

*V-ENDE

(G3-KG-Tamarin-NT-08:29) *wenn ich* • hm_ *ich bin* in Thailand ((hm)) *ich esse* nur Gemüse
und Obst

5.1.2.8 Tony

1) Vortest

INVERSION

(G3-KG-Tony-VT-08:02) normalerweise *ist es* okay

*INVERSION

(G3-KG-Tony-VT-01:40) vielleicht • *ich muss/ ich kann* nicht • gehen Fahrrad ah/ • lange •
((hm)) mit kein Auto oder
(G3-KG-Tony-VT-01:51) in die Ende • *es_ • es war* fine
(G3-KG-Tony-VT-04:18) überletzt/ überletzte Jahr^ ((ah_)) before(: E) letzte Jahr der Jahr
bevor_ letzte Jahr • ((ah_ vor/)) *ich war_ in_* ah England
(G3-KG-Tony-VT-04:50) auf Englisch *es* • *ist* terrast(: E) • • victorian(: E)
(G3-KG-Tony-VT-06:05) in der USA • *es war* immer ein Haus
(G3-KG-Tony-VT-07:08) in ein Haus • ((hm)) *es gibt* • • gleich • acht Personen • Studenten
(G3-KG-Tony-VT-07:44) normalerweise äh_ *du kennst* • alles hier_ ah • • alles die andere Leute
mit/ in ihrer Wohnung
(G3-KG-Tony-VT-07:57) *normalerweise äh sie sind* nett

*V-ENDE

(G3-KG-Tony-VT-08:05) aber_ • yes(: E) es gibt • ((Seiten)) *dass* • • *es schwer* [V] @

2) Nachttest

*INVERSION

(G3-KG-Tony-NT-01:46) oder im Labor_ ((hm)) *man kann* nicht • • ah halten alles
(G3-KG-Tony-NT-04:40) vielleicht *es ist* gesund
(G3-KG-Tony-NT-14:21) aber_ • • zu finden ah_ diese Zutaten ((hm)) Zutaten^ ((hm)) • *man*
muss nach • Citty
(G3-KG-Tony-NT-15:50) Samstags @ • ((hm)) *ich muss* • ah • *jeden Samstag* • *ich muss* • •
nach das_ Supermarkt gehen

*V-ENDE

(G3-KG-Tony-NT-02:02) es viel Zeit • es v/ • • es • • v/ *viel_* • • Zeit sein *dass @ ja dass ah_*
ich kann • ((hm)) nicht da gehen in die Mensa gehen
(G3-KG-Tony-NT-03:37) nach/ *nach man hast* • das • *gegesst* ((hm)) du hast ah_ food coma(E):
(G3-KG-Tony-NT-08:03) Ich habe nicht • • *geversucht^* ((versucht)) *versucht* • ah_ • • viel •
viel • • deutsch/ ah ah_ typische deutsche • Essen *weil_ • es ist* • Fleisch

5.1.3 M1-Experimentgruppe

5.1.3.1 Alwin

1) Vortest

INVERSION

(M1-EG-Alwin-VT-00:18) eigentlich • ah_ •• habe ich_ nach Studentenwerk •• ah_ • gefragt^
gefragn^

(M1-EG-Alwin-VT-06:29) in_ in der Raum •• gibt es ein ein_

*INVERSION

(M1-EG-Alwin-VT-00:18) eigentlich • ah_ •• habe ich_ nach Studentenwerk •• ah_ • gefragt^
gefragn^ ((hm gefragt hm)) und dann/ und dann_ ah_ •• ah_ sie_ •• sie_ •• bie/ sie bieten
an ((hm)) ein ein Zimmer ((hm)) ja und dann ich hab ah_ en/ entscheiden^

(M1-EG-Alwin-VT-00:18) eigentlich • ah_ •• habe ich_ nach Studentenwerk •• ah_ • gefragt^
gefragn^ ((hm gefragt hm)) und dann/ und dann_ ah_ •• ah_ sie_ •• sie_ •• bie/ sie bieten
an ((hm)) ein ein Zimmer ((hm)) ja und dann ich hab ah_ en/ entscheiden^

(M1-EG-Alwin-VT-01:20) in in in in Indonesien äh_ ich/ • äh ich habe äh_ in Internet äh_ die
die Website ((hm)) gefunden

(M1-EG-Alwin-VT-07:39) in_ der Nähe für (XXX) ((hm)) es gibt es_ für Pinkeln

*V-ENDE

(M1-EG-Alwin-VT-01:49) wenn •• äh_ • der Studentenwerk • äh_ ein_ • ein Miete ein/ • ein
Vertrag ein Vertrag geschickt [V]((hm)) ja

(M1-EG-Alwin-VT-03:04) ich=glaube=dass •• es •• Mie/ Mieten •• es Mieten äh_ •• äh_ •
low(:E) ((ähm_ äh_)) nicht so teuer [V]

(M1-EG-Alwin-VT-05:21) wenn_ •• wenn_ man_ • muss/ ach äh_

(M1-EG-Alwin-VT-05:54) ja ich=glaube=dass •• das ist •• nicht gut

(M1-EG-Alwin-VT-06:09) ich ich meine dass_ äh_ WC ((hm)) • für_ für_ • sehr klein für
Scheißen [V]

2) Nachtest

*INVERSION

(M1-EG-Alwin-NT-00:52) normalerweise ich • esse_ ((XXX))

(M1-EG-Alwin-NT-02:43) man/ manchmal ich •• ich_ ich kaufe • ein food(:E)/ ein ein Essen
((hm)) in Mensa

(M1-EG-Alwin-NT-05:42) nach_ irgend/ • irgendwie/ irgendwann^ ((hm)) •• äh es_ äh es ist •
äh langweilig

(M1-EG-Alwin-NT-07:20) eigentlich es/ • es ist schwer zu/ es ist schwer • äh_ • kochen
innisches_ ah Essen

(M1-EG-Alwin-NT-08:42) eigentlich ich_ • ich/ • ich gehe • äh_ in_ ei/ Supermarkt

*V-ENDE

(M1-EG-Alwin-NT-00:18) glaube @ weil_ •• äh_ ich • ich koche_ se/ äh selbst ((hm)) mein
mein Essen

(M1-EG-Alwin-NT-01:49) ja_ •• weil_ • weil die die •• die Preise •• die Preise in_ Mensa •
ist/ ich glaube es ist •• teuer

(M1-EG-Alwin-NT-07:20) eigentlich es/ • es ist schwer zu/ es ist schwer • äh_ • kochen
indonesisches_ ah Essen ((hm)) ja weil_ • ah_ •• weil die die Gerichte^ ((hm)) •• ich
kann_/ • ich kann nicht finden hier

(M1-EG-Alwin-NT-09:16) ja weil_ • ich ich finde_ •• ich finde der_ • der • die Zutaten ist
billig

(M1-EG-Alwin-NT-10:10) ich glaube_ äh_ •• dass_ beide ist/ beide_ • gleich ist

5.1.3.2 Basel

1) Vortest

INVERSION

(M1-EG-Basel-VT-02:07) mit_ • s MSN oder Yahoo Messenger • kann man ah_ sehr einfach •
ahm_ das seine Eltern seine_ äh_ Freunde ((hm)) in andere Ländern ((hm)) anrufen

(M1-EG-Basel-VT-04:53) manchmal habe ich_ ein Mitbewohner

(M1-EG-Basel-VT-06:13) wann_ ah_ ok wann wann deine_ äh_ Nachbar @ ist nicht • gut nicht
sauber_ ((hm)) nicht_ höflich ok ((hm)) ja dann_ • das/ dann gibt es_ ähm_ manchmal
Probleme

*INVERSION

(M1-EG-Basel-VT-01:16) aber nächste Semester_ ich_ komme hier

(M1-EG-Basel-VT-03:24) ich anrufe dich ((hm)) ok^ und dann ich kann immer • ah_ sehen •
wann ah_ du=bist in online

(M1-EG-Basel-VT-03:41) wann wann ich sehe dass ok • du du=bist online ((hm)) dann ich
kann ok HALLO

(M1-EG-Basel-VT-04:43) in Syrien_ • ich_ hatte mein_ äh_ Wohnheim

(M1-EG-Basel-VT-04:56) in Syrien hm • es gibt ein Wohnheim aber_

(M1-EG-Basel-VT-07:10) manchmal_ äh_ Leute sind nicht höflich

(M1-EG-Basel-VT-08:17) jetzt_ ja diese (XXX) ist schwer

V-ENDE

(M1-EG-Basel-VT-08:00) ja aber ich kann • nicht verstehen wann • deutsche_ Leute_ schnell
sprechen

*V-ENDE

(M1-EG-Basel-VT-00:10) ich habe ahm_ Studentenwerk •• anrufen ((hm)) wann=ich=war in_
• Saudiarabien • wa/wo ich_ selber • ((hm)) im letzte Jahr

(M1-EG-Basel-VT-00:10) ich habe ahm_ Studentenwerk •• anrufen ((hm)) wann=ich=war in_
• Saudiarabien • wa/wo ich_ selber • ((hm)) im letzte Jahr [V]

(M1-EG-Basel-VT-02:33) du hast ein_ • klein_ Programm Software ((hm)) das du_ ah_ musst
einladen

(M1-EG-Basel-VT-02:46) du kannst=sagen=dass • diese Programm_ ah ah_ • macht ein_
Kontakt oder ah ah mit mit ah_ zentral ah ah ah_ ah Internetseite

(M1-EG-Basel-VT-03:24) ich anrufe dich ((hm)) ok^ und dann ich kann immer • ah_ sehen •
wann ah_ du=bist in online

(M1-EG-Basel-VT-03:41) wann wann ich sehe dass ok • du du=bist online ((hm)) dann ich
kann ok HALLO

(M1-EG-Basel-VT-06:13) wann_ ah_ ok wann wann deine_ äh_ Nachbar @ ist nicht • gut nicht
sauber_ ((hm)) nicht_ höflich ok ((hm)) ja dann_ • das/ dann gibt es_ ähm_ manchmal
Probleme

(M1-EG-Basel-VT-06:30) zum Beispiel Nachbar_ • das_ • ah immer spät_ in Nacht habe/ hat_
diese_ äh äh Musik äh sehr laut

(M1-EG-Basel-VT-06:55) aber_ •• ja aber • normalerweise wann_ du= hast gute Nachbar

(M1-EG-Basel-VT-07:33) ja mittel weil_ uhh • mein_ Deutschsprache=ist=mittel

(M1-EG-Basel-VT-07:40) ja weil_ hier_ ah ah_ ja Leute sind_ • ah • Deutsche_ Deutsche
oder Europäische das_ • kann sehr gut Deutsch sprechen

(M1-EG-Basel-VT-07:40) ja weil_ hier_ ah ah_ ja Leute sind_ • ah • Deutsche_ Deutsche oder
Europäische das_ • kann sehr gut Deutsch sprechen

2) Nachtest

INVERSION

(M1-EG-Basel-NT-02:12) manchmal • äh_ habe ich Lust dann ich_ • koche

(M1-EG-Basel-NT-03:12) manchmal • ah_ wenn_ • ich • hier zu Hause bin ((hm)) dann komme
ich • ja nach Mensa zwei

(M1-EG-Basel-NT-05:09) das *kann man* ah_ zum Beispiel von_ türkischer_ • Markt geh/
kaufen
(M1-EG-Basel-NT-05:32) aber_ äh an der Uni • ((hm)) die Mensa ((hm)) *kann ich* nur_ äh
vegetarische_ Speise • kaufen
(M1-EG-Basel-NT-05:39) hier in_ in Mensa zwei_ *glaube ich* sie haben_ vielleicht zwei •
verschiedene_ • vegetarische Speise
(M1-EG-Basel-NT-08:49) normalerweise *esse ich* nicht in_ Uni der Uni
(M1-EG-Basel-NT-09:08) und dort_ dort *esse_ ich* alles

*INVERSION

(M1-EG-Basel-NT-00:40) aber in meiner Heimatland • *ich_ • normalerweise_ • äh_ mache_*
kein Sport
(M1-EG-Basel-NT-01:33) zu erst morgen • ((hm)) *ich normalerweise_ hatte_* etwas leichtes
(M1-EG-Basel-NT-01:54) wann ich bin/ wann ich hatte/ wenn ich_ • habe ein_ äh
Vorlesungen_ ((hm)) äh_ an der Uni dann_ *ich esse* in der Mensa
(M1-EG-Basel-NT-02:05) am Wochenende • ((hm)) *es gibt* kein/ kein Mensa
(M1-EG-Basel-NT-02:12) manchmal • äh_ habe ich Lust dann *ich_ • koche*
(M1-EG-Basel-NT-02:28) am Abend • ahm_ • *ich_ habe* • ja ein_ was • Kuchen mit_ Milch
auch ((hm)) etwas lecker
(M1-EG-Basel-NT-03:33) ja wa/ wann äh_ • • wann_ es=gibt kein Mensa/ wann Mensa ist
geschlosst ((hm)) Wochenende dann_ *ich esse* • zu Hause
(M1-EG-Basel-NT-04:19) aber bei uns in in_ ZF Mensa_ • ((hm)) *wir haben* nur_ was • ein
Hauptge_ / ge_ • • was • • Gerichte^
(M1-EG-Basel-NT-04:38) für mich *ich esse* nur_ vegetarisch
(M1-EG-Basel-NT-05:39) hier in_ in Mensa zwei_ *glaube ich sie haben_* vielleicht zwei •
verschiedene_ • vegetarische Speise
(M1-EG-Basel-NT-05:48) aber in ZF es gibt nur ein
(M1-EG-Basel-NT-05:17) wann ich • äh_ *koche* zu Hause ((hm)) dann_ • ja *ich esse*
normalerweise äh äh Fleisch
(M1-EG-Basel-NT-06:17) bei uns hier in meinem Heimatland • *wir haben_* mehr fettige_ äh_
Essen
(M1-EG-Basel-NT-08:52) aber • in Syrien_ äh_ *die_ Restaurant ((hm)) sind* billiger
(M1-EG-Basel-NT-09:29) eigentlich *wir haben* • sehr gute_ Essen in Syrien

V-ENDE

(M1-EG-Basel-NT-01:05) ich weiß nicht was passiert • *wenn_ • ja wenn_ ich • äh_ Angestellte*
• *bin*
(M1-EG-Basel-NT-03:12) manchmal • ah_ *wenn_ • ich* • hier zu Hause *bin* ((hm)) dann komme
ich • ja nach Mensa zwei

*V-ENDE

(M1-EG-Basel-NT-00:50) ja weil_ • *Leben in dort ist_ ahm_ was* sagt man • ist_ alle Arbeit
Arbeit und ((hm)) keine Freizeit
(M1-EG-Basel-NT-01:54) *wann ich bin/ wann ich hatte/ wenn ich_ • habe ein_ äh*
Vorlesungen_ ((hm)) äh_ an der Uni dann_ *ich esse* in der Mensa
(M1-EG-Basel-NT-02:58) *ich_ habe* mein Mittagessen in der Mensa *wenn=ich=habe*
Vorlesungen
(M1-EG-Basel-NT-03:05) *weil • ich studiere* in ZF das ist • ein bisschen weit von hier
(M1-EG-Basel-NT-03:33) ja wa/ wann äh_ • • wann_ *es=gibt kein Mensa/ wann Mensa ist*
geschlosst ((hm)) Wochenende dann_ *ich esse* • zu Hause
(M1-EG-Basel-NT-05:17) *wann ich • äh_ koche* zu Hause ((hm)) dann_ • ja *ich esse*
normalerweise äh äh Fleisch

5.1.3.3 Diana

1) Vortest

INVERSION

(M1-EG-Diana-VT-02:03) es gibt • zum Beispiel in in meine • in meinem Studentenwohnheim •
in (XXX) ((hm)) wo_ die Leute die_ Naturwissenschaft studieren • wohnen ((hm)) dort *gibt*
es zum Beispiel • zwei Badezimmer
(M1-EG-Diana-VT-03:59) vielleicht wenn • ein Mensch ist ein bisschen ah_ verschlossen ((hm))
dann_ • • *kann er* Probleme haben weil dann • *fühlt er* nicht so_ gut
(M1-EG-Diana-VT-03:59) vielleicht wenn • ein Mensch ist ein bisschen ah_ verschlossen ((hm))
dann_ • • *kann er* Probleme haben weil dann • *fühlt er* nicht so_ gut
(M1-EG-Diana-VT-06:47) aber wenn wenn wenn ich ein Computer_ • hm_ gehabt würde
((hm)) dann *würde das* wichtig

*INVERSION

(M1-EG-Diana-VT-01:29) aber ich weiß in Litauen *das ist* • vielmal schlechter • als hier • hier
in Deutschland
(M1-EG-Diana-VT-01:40) zum Beispiel • ((hm)) hier *ich • habe* • mein eigenes Zimmer
(M1-EG-Diana-VT-01:45) in Litauen • *das ist* immer • dass Studenten • zu zwei oder zu drei
oder zu vier ((hm)) in einem Zimmer wohnen
(M1-EG-Diana-VT-02:33) hier in Deutschland *die_ die Studentenwohnheime • sind* sehr_ • äh
wie kann man sagen das ist sehr gut
(M1-EG-Diana-VT-02:46) bei uns *das ist* • sehr alte Wohnheime
(M1-EG-Diana-VT-03:22) für Ausländer_ • *ich denke* das ist • • äh • • sehr gut
(M1-EG-Diana-VT-05:00) das ist so dass zum Beispiel mit Deutschen *wir sprechen* nicht viel
(M1-EG-Diana-VT-06:56) aber jetzt *ich habe* keinen Computer

V-ENDE

(M1-EG-Diana-VT-01:45) in Litauen • das ist immer • *dass Studenten* • zu zwei oder zu drei
oder zu vier ((hm)) in einem Zimmer *wohnen*
(M1-EG-Diana-VT-02:03) es gibt • zum Beispiel in in meine • in meinem Studentenwohnheim •
in (XXX) ((hm)) wo_ die Leute *die_ Naturwissenschaft studieren* • wohnen ((hm)) dort gibt
es zum Beispiel • zwei Badezimmer
(M1-EG-Diana-VT-06:47) aber wenn wenn *wenn ich* ein Computer_ • hm_ gehabt *würde*
((hm)) dann würde das wichtig

*V-ENDE

(M1-EG-Diana-VT-03:59) vielleicht *wenn • ein Mensch ist* ein bisschen ah_ verschlossen ((hm))
dann_ • • *kann er* Probleme haben weil dann • *fühlt er* nicht so_ gut
(M1-EG-Diana-VT-03:59) vielleicht wenn • ein Mensch ist ein bisschen ah_ verschlossen ((hm))
dann_ • • *kann er* Probleme haben *weil dann • fühlt er* nicht so_ gut
(M1-EG-Diana-VT-05:00) das ist so *dass zum Beispiel mit Deusschen wir sprechen* nicht viel

2) Nachtest

INVERSION

(M1-EG-Diana-NT-01:08) diese große Mengen • darum *kann • • das Essen* nicht so_ gesund
sein
(M1-EG-Diana-NT-03:32) normalerweise_ • wenn ich gehe • • *warte ich* • fünf Minuten oder
weniger
(M1-EG-Diana-NT-04:00) weil/ • das war am Anfang ich habe_ • als ich nach hier gekommen
bin *habe ich* immer in der Mensa gegessen
(M1-EG-Diana-NT-04:09) nach einigen Wochen • *ich hatte* immer_ Bauchschmerzen
(M1-EG-Diana-NT-05:00) @ wenn ich viel lernen muss_ *koche ich* dann gerne@
(M1-EG-Diana-NT-08:34) manchmal *sehe ich* dass=es_ äh würde_ keine_ • Konservierten^

*INVERSION

(M1-EG-Diana-NT-02:28) sie kaufen das ins Geschäft und dann *sie_machen* das ((hm)) die Mensa

(M1-EG-Diana-NT-03:28) jetzt • *ich war* nicht (XXX)

(M1-EG-Diana-NT-03:54) jetzt *ich esse* fast immer zu Hause

(M1-EG-Diana-NT-04:54) ja aber manchmal *ich mag* das machen

(M1-EG-Diana-NT-06:29) fast immer *ich mache* Salate

(M1-EG-Diana-NT-07:37) jetzt *ich gehe* dort • • oft

(M1-EG-Diana-NT-08:15) normalerweise *ich lese* nicht genau

(M1-EG-Diana-NT-09:32) nein leider *ich kaufe* das nicht

V-ENDE

(M1-EG-Diana-NT-00:15) ich denke *dass* • *hier in Deutschland* das *Essen* • nicht gesund • *ist* • • und *der Ernährungsqualität* auch sehr schlecht *ist*

(M1-EG-Diana-NT-04:00) weil/ • das war am Anfang ich habe_ • *als ich* nach hier gekommen *bin* habe ich immer in der Mensa gegessen

(M1-EG-Diana-NT-04:22) ich denke das war *weil_ich_* viele Soßen gegessen *habe*

(M1-EG-Diana-NT-05:00) @ *wenn ich* viel lernen *muss_* koche ich dann gerne@

(M1-EG-Diana-NT-08:19) manchmal sehe ich *dass die Produkte* • nicht aus_ zum Beispiel • genetisch_ mo • difizierte Produkte *war ((hm)) hm_ wäre*

(M1-EG-Diana-NT-09:01) ich denke das ist nicht_ • • äh_ gesun/ ich denke *dass/* • *dass=das* • nicht gesund *ist*

*V-ENDE

(M1-EG-Diana-NT-08:34) manchmal sehe ich *dass=es äh würde_ keine_* • *Konservierten*^

5.1.3.4 Franca

1) Vortest

INVERSION

(M1-EG-Franca-VT-03:43) es ist sehr schön weil_ • es hm_ meine Stock ((hm)) ähm in meinem Stock ähm_ *wohnen_ die Leute* aus den ganzen Welt

(M1-EG-Franca-VT-6:46) bis jetzt *habe ich* kein Nachteilen • ahm gefunden@

*INVERSION

(M1-EG-Franca-VT-00:27) in_ • ein Monat *ich habe_* äh ein Zimmer ((hm)) ähm_ genommen

(M1-EG-Franca-VT-01:31) zum Beispiel *es gibt* nur eine Dusche

(M1-EG-Franca-VT-02:36) vielleicht *müssen [S]* ((hm)) noch ein bisschen warten

(M1-EG-Franca-VT-02:48) vielleicht morgen • *es gibt* eine • ahm_ Kontroll

(M1-EG-Franca-VT-06:11) aber_ ja • vielleicht • *ich kann* • andere Sprachen • studieren ((hm)) in der Zukunft

(M1-EG-Franca-VT-07:08) vielleicht *es gibt/* • können Problem sein

V-ENDE

(M1-EG-Franca-VT-03:38) und eine_ gemeinsame Küche *wo ich* normalerweise_ *koche und esse*

(M1-EG-Franca-VT-04:26) aber_ mit die_ die_ • hören die die Leute *das* vielleicht aus Kamerun oder_ ((hm)) Afrika *kommen*

*V-ENDE

(M1-EG-Franca-VT-00:12) ja @ *weil_ ahm_ ich habe* mein Zimmer_ ah durch Universität gefunden

(M1-EG-Franca-VT-00:35) ich glaube es ist auch sehr_ gut für die_ • die Preis die Miete ((hm)) *weil* • *es=ist nicht so teuer*

(M1-EG-Franca-VT-01:00) ja *weil es=ist_ sehr sehr klein*

(M1-EG-Franca-VT-03:29) aber wir haben kein Problem • mehr • *weil=die=Küche=ist_/*

(M1-EG-Franca-VT-03:43) es ist sehr schön *weil_ • es hm_ meine Stock ((hm)) ähm in meinem Stock ähm_ wohnen_ die Leute* aus den ganzen Welt

(M1-EG-Franca-VT-04:34) ich finde es sehr sehr gut ((hm)) *weil_ • es=ist* etwas Neue und_

(M1-EG-Franca-VT-05:06) *weil sie kann_* kein Deutsch sprechen aber_

(M1-EG-Franca-VT-5:19) es ist auch sehr interessant auch *weil_ ähm_ ich kenne* • nichts über ah Spanien

(M1-EG-Franca-VT-05:42) ich denke *dass ähm_ für_ Italiener ist* nicht so einfach Deutsch/ ähm_ eine • gut Spanisch lernen ((hm)) weil wir=können ihnen verstehen

(M1-EG-Franca-VT-05:42) ich denke *dass ähm_ für_ Italiener ist* nicht so einfach Deutsch/ ähm_ eine • gut Spanisch lernen ((hm)) *weil wir=können* ihnen verstehen

(M1-EG-Franca-VT-05:55) aber • vielleicht ja machen Fehler *weil* • *wir=sprechen* ahm_ ahm_ etwas zwischen äh ((ah_)) Spanisch und Italienisch

(M1-EG-Franca-VT-06:55) vielleicht ähm_ ähm_ Problem • *weil_ ähm_wir haben* viele ähm_ ähm_ • Unter/ kulturelle Unterschiede

2) Nachtest

INVERSION

(M1-EG-Franca-NT-00:23) wenn=ich zu Hause esse hm_ *kann ich* sagen *dass=ich* • gesund esse

(M1-EG-Franca-NT-02:38) und das *finde ich* sehr sehr schön

(M1-EG-Franca-NT-02:57) deswegen *gehe ich* • ((hm)) fast jeden Tag in der Mensa

(M1-EG-Franca-NT-03:28) und dann *treffe ich* auch hm andre Leute ((hm)) meine Freundin

(M1-EG-Franca-NT-03:43) dann die andere Tage *gehe ich* immer

(M1-EG-Franca-NT-4:00) zum_ zum Frühstück äh_ normalerweise_ • *frühstücke ich* jeden Tag ab und zu Hause

(M1-EG-Franca-NT-04:13) dann • *gibt es* hier ein • kleines Problem für mich weil • Kekse sind/ haben immer Butter

(M1-EG-Franca-NT-04:48) und normalerweise *esse ich* Fleisch ((hm)) weil • ähm_ zu Hause

ähm_ eine kleine Küche ähm_ habe • weil ich zu Hause eine kleine Küche habe so

(M1-EG-Franca-NT-05:32) manchmal • *sind auch* ähm_ *Flei/ ähm_ Fisch* ((hm)) *oder Nudel die_* • • ganz • ok sind

(M1-EG-Franca-NT-05:45) normalerweise • *esse ich* was • • gibt @ in der Mensa

(M1-EG-Franca-NT-07:41) so_ ja in die letzte zwei Woche • *habe ich* • • nur in die_ für/

Mittagessen gegessen ((hm)) weil • ich habe keine Lust ((hm)) in der Nacht zu_ zu kochen

(M1-EG-Franca-NT-07:18) und dann *komme ich* wirklich spät zu Hause

(M1-EG-Franca-NT-08:22) zum Beispiel die_ ähm_ im September *habe ich* viele_ ähm_ ähm_ ähm_ Fleisch ((hm)) gegessen

(M1-EG-Franca-NT-08:46) was • ich • in_ die • Supermarkt • kaufe ((hm)) *finde ich* • ja ok

(M1-EG-Franca-NT-09:02) manchmal *vermisse ich* ein bisschen meine_ Heimatküche

(M1-EG-Franca-NT-09:22) oft *koche ich_* ähm_ die Soße für Nudel

*INVERSION

(M1-EG-Franca-NT-04:34) dann *ist [S]* eigentlich kein • großes Problem

(M1-EG-Franca-NT-05:02) wenn ich ähm_ Fleisch koche ((hm)) ähm_ *die_ es/ die Küche und all meine Zimmer riecht* so so schlecht • Stunde und Stunde @

(M1-EG-Franca-NT-06:11) aber_ einmal oder zweimal pro Woche *ist [S]* • • ganz ok

(M1-EG-Franca-NT-06:30) wenn ich zu Hause bin ähm_ *ich* • *ich lerne* • u_ nd dann ähm_ • habe ich kein/

(M1-EG-Franca-NT-09:10) am Anfang *war [S]* schlechter

V-ENDE

(M1-EG-Franca-NT-00:23) *wenn=ich* zu Hause esse hm_ *kann ich* sagen *dass=ich* • gesund esse

(M1-EG-Franca-NT-00:23) wenn=ich zu Hause esse hm_ *kann ich* sagen *dass=ich* • gesund esse

(M1-EG-Franca-NT-00:39) aber_ • *wenn=ich* in der Mensa *esse* u_ nd das ist jeden Tag @ Vormittag ähm_ • ähm_ • • ich glaube ich dass • wir haben nicht ähm_ die gesunden Essen @ ((ja^))

(M1-EG-Franca-NT-02:42) auch mein Deutsch ((hm)) ich/ es ist sehr gut weil • ich höre deutsche Leute *die* • Deutsch *sprechen*
 (M1-EG-Franca-NT-04:48) und normalerweise esse ich Fleisch ((hm)) weil • ähm_ zu Hause ähm_ eine kleine Küche ähm_ habe • weil ich zu Hause eine kleine Küche *habe so*
 (M1-EG-Franca-NT-05:02) wenn ich ähm_ Fleisch *koche* ((hm)) ähm_ die_ es/ die Küche und all meine Zimmer riecht so so schlecht • Stunde und Stunde @
 (M1-EG-Franca-NT-05:53) auch viel viele Gemüse • weil • hm_ jetzt habe ich ähm_ gesehen ((hm)) dass_ ähm_ in die beide_ Mensa sind/ die_ die Cafeteria • wo man die_ • Gemüse äh_ kaufen kann
 (M1-EG-Franca-NT-06:30) wenn ich zu Hause bin ähm_ ich • ich lerne • u_ nd dann ähm_ • habe ich kein/
 (M1-EG-Franca-NT-07:00) ja weil in_ hm_ • • nach Deutschkurse oder ähm_ auch hm wenn=*ich* kein Deutschkurs *habe* aber ich gehe oft bei meiner Freundinnen zu_ lernen ((hm)) weil=*wir*=haben die selben Vorlesungen
 (M1-EG-Franca-NT-08:46) was • ich • in_ die • Supermarkt • kaufe ((hm)) finde ich • ja ok

*V-ENDE

(M1-EG-Franca-NT-00:39) aber_ • wenn=*ich* in der Mensa esse u_ nd das ist jeden Tag @ Vormittag ähm_ • ähm_ • • ich glaube ich *dass* • wir *haben* nicht ähm_ die gesunden Essen @ ((ja^))
 (M1-EG-Franca-NT-00:39) aber_ • wenn=*ich* in der Mensa esse u_ nd das ist jeden Tag @ Vormittag ähm_ • ähm_ • • ich glaube ich *dass* • wir *haben* nicht ähm_ die gesunden Essen @ ((ja^)) *das wir können* essen
 (M1-EG-Franca-NT-01:02) ich glaube *dass die_ Ess/ das Essen in der Mensa ist sehr fett*
 (M1-EG-Franca-NT-01:39) ich finde auch *dass die_ • das Essen in der Mensa ist_ hm_ • schön und gut*
 (M1-EG-Franca-NT-02:03) ich bin/ ich/ ich ich liebe die_ die Atmosphäre in der Mensa ((@ ja^ warum^)) weil • es=*gibt* so viele Leute
 (M1-EG-Franca-NT-02:23) es ist ein Ort wo wir • *essen und wir haben* Beziehungen
 (M1-EG-Franca-NT-02:42) auch mein Deutsch ((hm)) ich/ es ist sehr gut weil • ich höre deutsche Leute die • Deutsch sprechen
 (M1-EG-Franca-NT-03:04) ich/ ich kann jetzt nicht mehr • jeden Tag • zu Hause bleiben weil • *ah_ ich/ ich fühle* mich so • so • ein bisschen schlecht weil • *meine=Zimmer=ist* so klein
 (M1-EG-Franca-NT-03:04) ich/ ich kann jetzt nicht mehr • jeden Tag • zu Hause bleiben weil • *ah_ ich/ ich fühle* mich so • so • ein bisschen schlecht weil • *meine=Zimmer=ist* so klein
 (M1-EG-Franca-NT-04:13) dann • gibt es hier ein • kleines Problem für mich weil • *Kekse sind/ haben* immer Butter
 (M1-EG-Franca-NT-05:53) auch viel viele Gemüse • weil • hm_ *jetzt habe ich* ähm_ gesehen ((hm)) dass_ ähm_ in die beide_ Mensa sind/ die_ die Cafeteria • wo man die_ • Gemüse äh_ kaufen kann
 (M1-EG-Franca-NT-05:53) auch viel viele Gemüse • weil • hm_ *jetzt habe ich* ähm_ gesehen ((hm)) *dass_ ähm_ in die beide_ Mensa sind/ die_ die Cafeteria* • wo man die_ • Gemüse äh_ kaufen kann
 (M1-EG-Franca-NT-05:45) normalerweise • esse ich was • • *gibt @* in der Mensa
 (M1-EG-Franca-NT-06:23) Abendessen zu Hause • • nicht • jeden Tag weil_ • *jetzt muss ich* viel lernen
 (M1-EG-Franca-NT-06:42) zum Beispiel elf oder zwölf • weil • ich • *verpasse* die richtige Zeit
 (M1-EG-Franca-NT-06:50) wenn • • *esse ich* zu Hause ja Gemüse
 (M1-EG-Franca-NT-07:00) ja weil in_ hm_ • • nach Deutschkurse oder ähm_ auch hm wenn=*ich* kein Deutschkurs *habe* aber ich gehe oft bei meiner Freundinnen zu_ lernen ((hm)) weil=*wir*=haben die selben Vorlesungen
 (M1-EG-Franca-NT-07:41) so_ ja in die letzte zwei Woche • habe ich • • nur in die_ für/ Mittagessen gegessen ((hm)) weil • *ich habe* keine Lust ((hm)) in der Nacht zu_ zu kochen
 (M1-EG-Franca-NT-08:13) ich weiß nicht was kann ich sagen weil_ ähm_ *ich habe* nur_ selten • ein richtige deutsche Essen • gegessen
 (M1-EG-Franca-NT-09:29) aber • habe ich auch viel Problem weil • *ich kann* nicht richtige_ äh Zutaten hier finden

5.1.3.5 Grazyna

1) Vortest

INVERSION

(M1-EG-Grazyna-VT-01:34) und_ vielleicht • in der Zukunft *wi/ äh will ich* hier arbeiten
 (M1-EG-Grazyna-VT-02:49) und dort *sind verschiedene_ ähm_ • • verschiedene Zimmer*
 (M1-EG-Grazyna-VT-03:14) am Ende der Flur ((hm)) ja *sind* äh_ *zwei* äh_ *Wohnung* die_ äh_ haben zwei Zimmer (XXX)
 (M1-EG-Grazyna-VT-05:07) und auf äh Erdgeschoß *gibt es* auch eine große Küche für alle Nachbarn
 (M1-EG-Grazyna-VT-11:46) in meinem Fall *ist das_/ äh das_ Vorteile* sind mehr als_ mehr als Nachteile weil • ich mag sehr meine Nachbarin

*INVERSION

(M1-EG-Grazyna-VT-00:33) und wenn ich kam ah_ hier ((hm)) äh_ • *ich_ habe* offer^(E) • äh_ ((hm)) offer^(E) nein @
 (M1-EG-Grazyna-VT-04:46) wenn_ wenn der Wohnung äh_ ist nur Zimmer ((hm)) äh_ Einzellzimmer ((hm)) dann_ äh *sie haben* äh auch nur ein Badezimmer und keine Küche
 (M1-EG-Grazyna-VT-04:59) also wenn wir äh_ uhh wohnen zusammen *wir haben* zwei • Zimmer
 (M1-EG-Grazyna-VT-06:17) für/ für/ vielleicht ist für mich ein bisschen das_ • ähm_ • etwas Neues ((hm)) und darum äh_ uhh *Bad gefällt* mir nicht
 (M1-EG-Grazyna-VT-06:37) und früher äh_ *ich habe* in mein äh_ • mein äh_ mein_ Selbe • haus^
 (M1-EG-Grazyna-VT-07:05) hier *ich habe* nur_ ein paar Möbeln und_ ((@)) die Lampe und darum gefällt mir nicht
 (M1-EG-Grazyna-VT-07:05) hier ich habe nur_ ein paar Möbeln und_ ((@)) die Lampe und darum *gefällt [S]* mir nicht
 (M1-EG-Grazyna-VT-07:12) vielleicht *das ist/* darum ich_ • ich wäre nie in Studentenwohnheim gewohnt
 (M1-EG-Grazyna-VT-07:12) vielleicht *das ist/* darum *ich_ • ich wäre* nie in Studentenwohnheim gewohnt
 (M1-EG-Grazyna-VT-08:04) alle/ alle Sachen *können [wir]* äh zusammen machen
 (M1-EG-Grazyna-VT-08:09) früher *ich_ • äh ich ha/ ich habe* über das nicht gewissens dass_ • wenn wir_ zusammen leben äh_ mit mit meine Nachbarn ähm wir ähm/
 (M1-EG-Grazyna-VT-08:43) vielleicht • letzte Wohn/ äh äh letzte Wo_ chenende *sie war* nicht zu Hause
 (M1-EG-Grazyna-VT-09:14) wenn ist nicht_ zu Hause dann *ich fühle* mich nicht so gut
 (M1-EG-Grazyna-VT-09:54) eine Nachteile ist dass • wenn_ zum Beispiel wir=*haben* um äh gleichen Stunde • um gleiche Uhr • Vorlesung ((hm)) ähm_ Vorlesungen ((hm)) dann *wir_ ähm_ • stehen* äh in gleiche Uhr auf ((@)) und wir gehen zusammen @ ins Bett äh Badezimmer
 (M1-EG-Grazyna-VT-10:22) wenn wir haben • um gleiche_ äh Uhr Vorlesungen ja *das ist* Nachteil
 (M1-EG-Grazyna-VT-11:57) aber vielleicht wenn äh_ wohnen zusammen an/ äh andere Leute die_ äh mögen sich nicht ((hm)) dann_ *Nachteile* • äh_ • *werden_ äh_ in der Mehrheit*^

V-ENDE

(M1-EG-Grazyna-VT-01:41) also das ist_ große Chance für mich ((hm)) *wenn ich* hier *studiere*
 (M1-EG-Grazyna-VT-05:18) ja @ weil weil wir zusammen wohnen
 (M1-EG-Grazyna-VT-08:09) früher *ich_ • äh ich ha/ ich habe* über das nicht gewissens dass_ • wenn wir_ zusammen leben äh_ mit mit meine Nachbarn ähm wir ähm/
 (M1-EG-Grazyna-VT-11:15) aber *ich=denke=dass* • äh Vorteile sind_ mehr als Nachteile • ((hm)) *wenn=wir zusammen wohnen*

*V-ENDE

- (M1-EG-Grazyna-VT-00:33) und wenn ich kam ah hier ((hm)) ah • ich habe offer^(E) • ah ((hm)) offer(: E) nein@ ich habe Angebot
- (M1-EG-Grazyna-VT-01:02) ich dachte dass ah ich kann diese Zimmer nehmen weil ((hm)) ich war hier nie
- (M1-EG-Grazyna-VT-01:02) ich dachte dass ah ich kann diese Zimmer nehmen weil ((hm)) ich war hier nie
- (M1-EG-Grazyna-VT-01:41) also das ist große Chance für mich ((hm)) wenn ich hier studiere ah dass ich auch • mein ähm • ähm • meine Vorteile^ ((hm ja Vorteile)) ah in der Zukunft /V wenn • ich=werde Arbeit suchen
- (M1-EG-Grazyna-VT-01:41) also das ist große Chance für mich ((hm)) wenn ich hier studiere ah dass ich auch • mein ähm • ähm • meine Vorteile^ ((hm ja Vorteile)) ah in der Zukunft wenn • ich=werde Arbeit suchen
- (M1-EG-Grazyna-VT-02:15) ja sehr einfach weil ich habe/ich hatte ich habe • ((hm)) Angebot genommen
- (M1-EG-Grazyna-VT-03:14) am Ende der Flur ((hm)) ja sind ah zwei ah Wohnung die ah haben zwei Zimmer
- (M1-EG-Grazyna-VT-04:46) wenn wenn wenn der Wohnung ah ist nur Zimmer ((hm)) ah Einzellzimmer ((hm)) dann ah sie haben ah auch nur ein Badezimmer und keine Küche
- (M1-EG-Grazyna-VT-04:59) also wenn wir ah uhh wohnen zusammen wir haben zwei • Zimmer
- (M1-EG-Grazyna-VT-08:54) ich war sehr traurig ((@)) dass=ich=muss • ah alleine sitzen und warten auf meine Nachbarin
- (M1-EG-Grazyna-VT-09:14) wenn [S] ist nicht zu Hause dann ich fühle mich nicht so gut
- (M1-EG-Grazyna-VT-09:54) eine Nachteile ist dass • wenn zum Beispiel wir=haben um ah gleichen Stunde • um gleiche Uhr • Vorlesung ((hm)) ähm Vorlesungen ((hm)) dann wir ah ähm • stehen ah in gleiche Uhr auf ((@)) und wir gehen zusammen @ ins Bett ah Badezimmer
- (M1-EG-Grazyna-VT-10:22) wenn wir haben • um gleiche ah Uhr Vorlesungen ja das ist Nachteil
- (M1-EG-Grazyna-VT-11:15) aber ich=denke=dass • ah Vorteile sind mehr als Nachteile • ((hm)) wenn wir zusammen wohnen
- (M1-EG-Grazyna-VT-11:46) in meinem Fall ist das ah das Vorteile sind mehr als mehr als Nachteile weil • ich mag sehr meine Nachbarin
- (M1-EG-Grazyna-VT-11:57) aber vielleicht wenn ah wohnen zusammen an/ ah andere Leute die ah mögen sich nicht ((hm)) dann Nachteile • ah • werden ah in der Mehrheit^
- (M1-EG-Grazyna-VT-11:57) aber vielleicht wenn ah wohnen zusammen an/ ah andere Leute die ah mögen sich nicht ((hm)) dann Nachteile • ah • werden ah in der Mehrheit^

2) Nachtest

INVERSION

- (M1-EG-Grazyna-NT-01:12) also zum Frühstück esse ich immer Joghurt mit f/ flakes(E)
- (M1-EG-Grazyna-NT-05:24) zu Hause mache ich nicht oft ah
- (M1-EG-Grazyna-NT-06:12) also Mittag/ • Mittagessen • esse ich in Mensa
- (M1-EG-Grazyna-NT-06:23) und andere s/ ähm andere Essen also Frühstück und Abendessen esse ich zu Hause
- (M1-EG-Grazyna-NT-07:21) ja mir schmeckt's sehr
- (M1-EG-Grazyna-NT-09:09) immer kann man ah Bioprodukte kaufen

*INVERSION

- (M1-EG-Grazyna-NT-00:31) in Polen ich habe sehr viel Wurst gegessen sehr viel ähm Fleisch und so weiter ((hm)) weil meine ähm Eltern hatten Geschäft mit Wurst
- (M1-EG-Grazyna-NT-00:49) und jetzt ich esse ähm alles ah ohne Wurst und ohne Fleisch
- (M1-EG-Grazyna-NT-01:20) und Mittagessen • ich esse in in der Mensa
- (M1-EG-Grazyna-NT-01:44) und von Zeit zu Zeit ich esse • bei mir zu Hause darum ich habe das auch markiert
- (M1-EG-Grazyna-NT-01:36) ich=denke=dass alle Speise=sind sehr/ • schmeckt sehr gut ((hm)) und darum ich • mag dort gehen

- (M1-EG-Grazyna-NT-01:44) und von Zeit zu Zeit ich esse • bei mir zu Hause darum ich habe das auch markiert
- (M1-EG-Grazyna-NT-01:55) Abendessen ich esse • zu Hause
- (M1-EG-Grazyna-NT-02:24) darum das • ich habe hier markiert das ist nicht so gut
- (M1-EG-Grazyna-NT-03:16) vielleicht das/ das ist meine • hm /
- (M1-EG-Grazyna-NT-03:36) zu große • Portion ah Protion ich kann nicht essen und darum ah ich muss • ein paar kleinere Essen • weil ich bin hunger/ • hungrig nach zwei oder drei Stunden
- (M1-EG-Grazyna-NT-03:36) zu große • Portion ah Protion ich kann nicht essen und darum ah ich muss • ein paar kleinere Essen • weil ich bin hunger/ • hungrig nach zwei oder drei Stunden
- (M1-EG-Grazyna-NT-05:29) zu Hause ich esse nur Butterbrote
- (M1-EG-Grazyna-NT-08:52) ich habe gesehen dass • • in viele Geschäfte • ah es gibt • ah viele Bio produkte
- (M1-EG-Grazyna-NT-09:31) immer • ich sehe das sehr gesund/ darum ich esse jetzt auch Joghurt zum Beispiel weil meine Mitbewohnerin • isst immer
- (M1-EG-Grazyna-NT-09:31) immer • ich sehe das sehr gesund/ darum ich esse jetzt auch Joghurt zum Beispiel weil meine Mitbewohnerin • isst immer

V-ENDE

- (M1-EG-Grazyna-NT-04:04) ich denke dass • • dass • dass ich • fünfmal • pro Tag esse
- (M1-EG-Grazyna-NT-04:24) und • ich mache auch für mein Gesun/ für meine Gesundheit dass ich • am Morgen ah Joghurt esse
- (M1-EG-Grazyna-NT-09:23) ich=denke=dass=die Leute hier • • gesund essen

*V-ENDE

- (M1-EG-Grazyna-NT-00:31) in Polen ich habe sehr viel Wurst gegessen sehr viel ähm Fleisch und so weiter ((hm)) weil meine ähm Eltern hatten Geschäft mit Wurst
- (M1-EG-Grazyna-NT-02:31) aber ich verstehe dass das=ist nur für Mittagessen also
- (M1-EG-Grazyna-NT-03:25) ich=denke=dass ah • lange Zeit ich mache das schon
- (M1-EG-Grazyna-NT-03:36) zu große • Portion ah Protion ich kann nicht essen und darum ah ich muss • ein paar kleinere Essen • weil ich bin hunger/ • hungrig nach zwei oder drei Stunden
- (M1-EG-Grazyna-NT-04:10) das ist gut für meine Gesundheit ((hm)) weil ich habe ah in • in Zeitschrift ich denke • gelesen ((hm)) dass • es ist besser wenn • jemand isst ein paar • kleine Portion pro Tag
- (M1-EG-Grazyna-NT-04:10) das ist gut für meine Gesundheit ((hm)) weil ich habe ah in • in Zeitschrift ich denke • gelesen ((hm)) dass • es ist besser wenn • jemand isst ein paar • kleine Portion pro Tag
- (M1-EG-Grazyna-NT-04:10) das ist gut für meine Gesundheit ((hm)) weil ich habe ah in • in Zeitschrift ich denke • gelesen ((hm)) dass • es ist besser wenn • jemand isst ein paar • kleine Portion pro Tag
- (M1-EG-Grazyna-NT-04:58) und es ist besser wenn=ich=esse etwas leichte
- (M1-EG-Grazyna-NT-05:08) es ist gut für meine ne Gesund/ meine Gesundheit dass ich • probiere jede Tag Mensa zu essen ((hm)) weil dort • kann ich • heiße Speise essen
- (M1-EG-Grazyna-NT-05:08) es ist gut für meine ne Gesund/ meine Gesundheit dass ich • probiere jede Tag Mensa zu essen ((hm)) weil dort • kann ich • heiße Speise essen
- (M1-EG-Grazyna-NT-05:37) es ist gut für meine Gesundheit auch • dass=ich=esse • letzte Speise • hm vor • acht Uhr • am Abend vor acht Uhr
- (M1-EG-Grazyna-NT-06:16) und ich probiere jeden Tag • dort essen ohne Wochenende • weil • [DIE MENSA] ist geschlossen
- (M1-EG-Grazyna-NT-06:42) ja ich denke • ich/ • ich den/ ich denke das ist nicht so billig weil • ich komme aus Polen und wir zahlen weniger
- (M1-EG-Grazyna-NT-06:55) aber das ist auch nicht so teuer weil da/ • wir zahlen Studentenpreise
- (M1-EG-Grazyna-NT-07:23) und ich wähle diese Speise die sehen gut aus
- (M1-EG-Grazyna-NT-07:58) ich komme ähm • um diese Stunden ähm • wenn • viele Leute kommen auch

(M1-EG-Grazyna-NT-08:21) ich denke/ *dass* • *das ist* / weil *Mensa=ist* nur_von_elf bis zwei
 • Uhr geöffnet
 (M1-EG-Grazyna-NT-08:21) ich denke/ *dass* • *das ist* / weil *Mensa=ist* nur_von_elf bis zwei
 • Uhr geöffnet
 (M1-EG-Grazyna-NT-08:52) ich habe gesehen *dass*_ • • in viele Geschäfte • *äh es gibt* • *ah*
 viele Bio_produkte
 (M1-EG-Grazyna-NT-09:31) immer_ • ich sehe das sehr gesund/ darum ich esse jetzt auch
 Joghurt zum Beispiel weil *meine Mitbewohnerin* • *isst* immer

5.1.3.6 Paolo

1) Vortest

INVERSION

(M1-EG-Paolo-VT-00:11) in zweitausendeins *habe ich* diese • • fünf oder sechs_Jungen aus
 Deutschland_ • *ah* getroffen
 (M1-EG-Paolo-VT-00:34) am ende diese diese Erlaubnisse *äh habe ich* hm_gedacht ok •
ah ich kann auch/ ich muss Deutsche / ich muss Deutsch lernen so
 (M1-EG-Paolo-VT-00:45) also seit_drei_drei Jahren aber • eigentlich nur zwei_ ((hm)) *äh*
studiere ich • Deutsch
 (M1-EG-Paolo-VT-02:02) insgesamt_ • *ist es* gut ja
 (M1-EG-Paolo-VT-02:27) in meine Wohnung_ • • *ist es* ein wenig schlecht weil_ ich mit eine
 Ukraine_u_nd zwei Deutsche_ *äh* • wohne
 (M1-EG-Paolo-VT-03:25) am Ende *ist es* gut ok
 (M1-EG-Paolo-VT-04:12) HEUTE_ • *äh IST ES SO KALT*
 (M1-EG-Paolo-VT-04:31) in_ @ in_ in Italien_ *wohne ich* in eine_eine private_ • private
 Haus ((hm)) mit_drei_drei Personen • mit drei anderen Personen
 (M1-EG-Paolo-VT-04:45) in Italien *ist es* • • wirklich gut
 (M1-EG-Paolo-VT-05:25) aber hier *ist es* so_billig und günstig
 (M1-EG-Paolo-VT-07:44) viele viele Mal_ *äh fühle ich* mich so_ • so allein in • ((hm)) in
 meine Zimmer
 (M1-EG-Paolo-VT-08:38) aber ok *äh nach zwei Monaten bin ich*_ gewohnt an_ • kein Internet

*INVERSION

(M1-EG-Paolo-VT-1:00) also hm wenn_ • *i* / wenn • • ich in Kiel_ *äh* gewartet_habe *ähm*
unsere Universität • *ähm haben* • *haben* uns geholfen_ • ((hm)) *äh* um eine_ *ähm* einen
 Wohnheim • zu_ zu finden
 (M1-EG-Paolo-VT-02:14) viele (XXX) viele Abend *wir*_ • *ähm*_ • *verbringen wir* zusammen
 (M1-EG-Paolo-VT-03:08) es ist mir so_ • • so schlimm weil=ok ich brauche auch mit_ • mit_
 mit ihnen sprechen_ um mein Deutsch zu_ zu verbessern ((hm)) *ah we/* deswegen *bin*
ich bin immer mit diese anderen Leuten von_ Studentendorf
 (M1-EG-Paolo-VT-05:28) ich denke *dass_ ahm_ ahm_ ist_ es* • so nützig ist weil=du=kannst •
 auch mit die andere_ besonders wenn=du_bist=Ausländer *äh du kannst* *äh diese*_ • diese
 Personen reden
 (M1-EG-Paolo-VT-05:53) manchmal *Leute*_ hm_ nicht so_ • hm_ also nicht freundlich *ist*
 (M1-EG-Paolo-VT-06:57) *eigentlich_ ich=denke/ denke=ich=dass* • *ähm*_ • • es gibt kein_
 keine_ • negativ oder_ • oder so ne Gründe um_ / in einer Wohnung nicht zu_ • zu_ • zu
 wohnen

V-ENDE

(M1-EG-Paolo-VT-1:00) also hm wenn_ • *i* / wenn • • ich in Kiel_ *äh* gewartet_habe *ähm*
unsere Universität • *ähm haben* • *haben* uns geholfen_ • ((hm)) *äh* um eine_ *ähm* einen
 Wohnheim • zu_ zu finden
 (M1-EG-Paolo-VT-01:24) es war wirklich einfach *wi_ /weil ok wir*_ ja so viele *äh*_ (Wählen)
hatten
 (M1-EG-Paolo-VT-02:27) in meine Wohnung_ • • ist es ein wenig schlecht weil_ ich mit eine
 Ukraine_u_nd zwei Deutsche_ *äh* • wohne

(M1-EG-Paolo-VT-07:27) es ist sehr wichtig • ((hm)) *ob* • • *ich* • • eine • • Internetanschluss in
 meinem Zimmer *ha/ habe*

*V-ENDE

(M1-EG-Paolo-VT-03:08) es ist mir so_ • • so schlimm weil=ok *ich brauche* auch mit_ • mit_
 mit ihnen sprechen_ um mein Deutsch zu_ zu verbessern ((hm)) *ah we/*
 (M1-EG-Paolo-VT-05:12) ich denke *dass*_ • *also* • *natürlich* *äh erstens ist es* so
 (M1-EG-Paolo-VT-05:28) ich denke *dass_ ahm_ ahm_ ist_ es* • so nützig ist weil=du=kannst •
 auch mit die andere_ besonders wenn=du_bist=Ausländer *äh du kannst* *äh diese*_ • diese
 Personen reden
 (M1-EG-Paolo-VT-05:28) ich denke *dass_ ahm_ ahm_ ist_ es* • so nützig ist weil=du=kannst •
 auch mit die andere_ besonders wenn=du_bist=Ausländer *äh du kannst* *äh diese*_ • diese
 Personen reden
 (M1-EG-Paolo-VT-05:28) ich denke *dass_ ahm_ ahm_ ist_ es* • so nützig ist weil=du=kannst •
 auch mit die andere_ besonders wenn=du_bist=Ausländer *äh du kannst* *äh diese*_ • diese
 Personen reden
 (M1-EG-Paolo-VT-06:10) ich=denke=*dass diese_ ja die*_ • *die Möglichkeit in_ um_ in_ einer*
*Wohnung zu_ zu wohnen ist*_ • sehr sehr sehr gut
 (M1-EG-Paolo-VT-06:57) eigentlich_ *ich=denke/ denke=ich=dass* • *ähm*_ • • *es gibt* kein_
 keine_ • negativ oder_ • oder so ne Gründe um_ / in einer Wohnung nicht zu_ • zu_ • zu
 wohnen
 (M1-EG-Paolo-VT-07:44) viele viele Mal_ *äh fühle ich* mich so_ • so allein in • ((hm)) in
 meine Zimmer und_ ((hm)) ok *ich=denke=dass wenn=du=habst/ vielleicht Freundin*
 (M1-EG-Paolo-VT-08:28) ok wenn=du=habst zum Beispiel Internet Freundin

2) Nachtest

INVERSION

(M1-EG-Paolo-NT-00:28) im Vergleich_ hm_ mit Deutschland ok *finde ich* • nicht so viele_ • •
 Unterschiedlichkeit
 (M1-EG-Paolo-NT-01:31) am Mittag_ *esse ich* immer in der Mensa
 (M1-EG-Paolo-NT-01:43) am_ ja ok am Abend_ *äh esse ich* immer zu Hause
 (M1-EG-Paolo-NT-02:18) bei uns *ist es* immer regelmäßig
 (M1-EG-Paolo-NT-02:18) vielleicht *ist es* ein bisschen_ unregelmäßig
 (M1-EG-Paolo-NT-02:59) wenn ich_ • Prüfungen habe hatte *äh/ habe ich* normalerweise nicht
 so viel Zeit_ ((hm)) hm_ zu Gesundheit und
 (M1-EG-Paolo-NT-03:11) und leider *äh brauche ich* ein_bisschen_ /
 (M1-EG-Paolo-NT-03:36) einmal war • *Jogging* mein meine_ • offizielle@ Sport aber_
 (M1-EG-Paolo-NT-03:44) sobald_ *ich_ hm_ die Universität* angefangen hatte ((hm)) *hatte ich*
 nicht mehr *Jogging*_ gemacht
 (M1-EG-Paolo-NT-04:20) manchmal *äh spiele ich*_ Fußball
 (M1-EG-Paolo-NT-06:13) manchmal *hatte hatte habe ich* diese Salat
 (M1-EG-Paolo-NT-06:35) wie immer *ah kommt es*_ • *ahm*_ • • *kommt es* daran ((hm)) hm_dass
 ok • ok dass *dass_ ich* • • eine bestimmte Gericht nehme
 (M1-EG-Paolo-NT-06:56) normalerweise_ *sind sie* gut
 (M1-EG-Paolo-NT-08:07) wenn=ich super fröhlich_ oder fröhlich ist *äh* *äh bin* ok *ist es* super
 gut
 (M1-EG-Paolo-NT-08:12) wenn=ich • super_ @ • böse bin *ist es* nicht so gut
 (M1-EG-Paolo-NT-08:39) normalerweise *äh*_ • • *bin ich* so stolz *äh an_ auf* meinem_ Küche
 (M1-EG-Paolo-NT-09:00) wenn ich natürlich alleine_ *esse koch ich* allein
 (M1-EG-Paolo-NT-09:04) wenn ich_ • mit der andere_ *äh* • bin ja_ hm_ *möchte ich* gerne • •
 mit_ mit ihnen_ kochen

*INVERSION

(M1-EG-Paolo-NT-02:43) eigentlich_ hm_ • • *ich/* *äh renne ich* einmal oder zweimal pro
 Woche
 (M1-EG-Paolo-NT-05:45) normalerweise_ *es ist die_ / ist es die*_ • • ok die_ *äh*_ • • meine
 Grund ja
 (M1-EG-Paolo-NT-07:24) vielleicht *die Soße sind* ein bisschen_ • fett

V-ENDE

- (M1-EG-Paolo-NT-00:10) ich=denke=dass • hm_ normalerweise_ äh_ es so ist
(M1-EG-Paolo-NT-00:37) ok ich=denke=dass • dass=es so gut ist hier
(M1-EG-Paolo-NT-01:08) es kommt daran dass_ ich_ • • nur • zwei ja vielleicht manchmal einmal pro Tage_ esse
(M1-EG-Paolo-NT-02:59) wenn ich_ • Prüfungen habe hatte äh/ habe ich normalerweise nicht so viel Zeit_ ((hm)) hm_ zu Gesundheit und
(M1-EG-Paolo-NT-03:44) sobald_ ich_ hm_ die Universität angefangen hatte ((hm)) hatte ich nicht mehr Jogging_ gemacht
(M1-EG-Paolo-NT-05:19) es ist ein bisschen_ ahm_ anstrengend wenn ich_ • nach Hause_ zurückkommen muss
(M1-EG-Paolo-NT-06:35) wie immer ah kommt es_ • ahm_ • • kommt es daran ((hm)) hm_ dass ok • ok dass dass_ • ich_ • • eine bestimmte Gericht nehme
(M1-EG-Paolo-NT-08:07) wenn=ich super fröhlich_ oder fröhlich ist äh äh bin ok ist es super gut
(M1-EG-Paolo-NT-08:12) wenn=ich • super @_ • böse bin ist es nicht so gut
(M1-EG-Paolo-NT-09:00) wenn ich natürlich alleine_ esse koch ich allein
(M1-EG-Paolo-NT-09:04) wenn ich_ • mit der andere_ äh • bin ja_ hm_ möchte ich gerne • • mit_ mit ihnen_ kochen

5.1.3.7 Sophie

1) Vortest

INVERSION

- (M1-EG-Sophie-VT-05:58) für mich ist das ein Problem
(M1-EG-Sophie-VT-07:03) und dann_ ha/ habe ich eine meine Nachbarin äh_ besuchen um_ um zu wissen • ((hm)) wer hat Internet

*INVERSION

- (M1-EG-Sophie-VT-00:19) jeden Jahr ah ahm ein paar Studenten von Frankreich kommen in Deutschland
(M1-EG-Sophie-VT-02:11) in Frankreich ähm_ du hast eine • kleine Zimmer
(M1-EG-Sophie-VT-03:09) vielleicht • zwei erste Jahre ähm_ wir Studenten sind • wir sind nicht in sehr gute_ ((hm)) Wohnheim
(M1-EG-Sophie-VT-04:47) für mich ich habe • in Frankreich äh_ • in_ mit einer Mitbewohnerin äh_ • schon gewohnt
(M1-EG-Sophie-VT-05:31) für mich selbst das/ ähm_ das Problem ist dass • meine Mitbewohnerin ah_ putzen putzen nicht sehr oft
(M1-EG-Sophie-VT-05:39) wenn • ich=war in Frankreich ich war mit einer Freundin
(M1-EG-Sophie-VT-05:50) hier ja ahm_ • • für_ für sie das ist kein Problem wenn_ es • nicht sehr sauber sei/ ist
(M1-EG-Sophie-VT-06:53) aber • • mit Uni • wir können das nicht haben

V-ENDE

- (M1-EG-Sophie-VT-05:50) hier ja ahm_ • • für_ für sie das ist kein Problem wenn_ es • nicht sehr sauber sei/ ist
(M1-EG-Sophie-VT-06:57) es gibt viele Leute in_ in meine Studentenwohnheim die_ • W-Lan haben

*V-ENDE

- (M1-EG-Sophie-VT-01:44) ja weil ahm in_ in_ • in Frankreich die_ Studentenwohnheim sind nicht so gut
(M1-EG-Sophie-VT-02:42) ja das ist ein bisschen schwer • • weil es gibt viele Leute
(M1-EG-Sophie-VT-03:28) das ist vielleicht einfach um_ Leute zu_ • ken/ hm kennen zu_ lernen weil_ • • ja wir leben ein bisschen alles zusammen

- (M1-EG-Sophie-VT-04:59) weil_ • hier habe ich nicht äh_ den Eindruck in einem Wohnheim • zu sein
(M1-EG-Sophie-VT-05:31) für mich selbst das/ ähm_ das Problem ist dass • meine Mitbewohner ah_ putzen putzen nicht sehr oft
(M1-EG-Sophie-VT-05:39) wenn • ich=war in Frankreich ich war mit einer Freundin
(M1-EG-Sophie-VT-06:13) weil_ äh_ • • zum Beispiel mein_ äh_ meine Mitbewohner ist nicht sehr oft • äh_ da
(M1-EG-Sophie-VT-06:42) das ist sehr wichtig weil_ • das=ist ähm die einzige Kontakt mit_ mit Frankreich

2) Nachtest

INVERSION

- (M1-EG-Sophie-NT-00:19) die erste zwei oder drei Monate habe ich • nicht so gesund gegessen
(M1-EG-Sophie-NT-00:53) zum Beispiel in der Mensa_ äh_ ist es • immer mit Soße
(M1-EG-Sophie-NT-01:23) meistens esse ich zu Hause
(M1-EG-Sophie-NT-01:37) zum Mittagessen esse ich auch ahm_ • öfter jetzt zu Hause
(M1-EG-Sophie-NT-02:38) dieses Jahr • habe ich_ Sport beginnen
(M1-EG-Sophie-NT-05:15) ich finde die_ Salat • sehr teuer ((ja^)) deshalb habe ich das geantwortet
(M1-EG-Sophie-NT-06:16) für die Atmosphäre habe ich drei geantwortet ((hm)) weil_ ich_ • für die_ beide_ Mensa_ nicht_ die gleich finde
(M1-EG-Sophie-NT-10:20) wenn_ wenn=wir • nicht die_ Produkte kennen ((hm)) ist es ein bisschen_ schwer am Anfang zu wählen
(M1-EG-Sophie-NT-11:27) für Umwelt finde_ • finde ich das gut
(M1-EG-Sophie-NT-11:52) am Samstag das ist geöffnet ((hm)) und Sonntag • äh ist das nur manchmal am Sonntag äh Mor/ Morgen geöffnet

*INVERSION

- (M1-EG-Sophie-NT-00:25) aber jetzt_ ich probiere mehr_ ahm_ mehr_ • Gemüse zu essen
(M1-EG-Sophie-NT-01:25) und für Frühstück ich esse • • wie in Frankreich äh Brot und/ mit Butter und Marmelade
(M1-EG-Sophie-NT-07:39) zum Beispiel äh_ es gibt spezielle Käse das ich nicht finde
(M1-EG-Sophie-NT-08:33) in Frankreich wir_ • können • diese Teig äh_ überall in Supermarkt finden
(M1-EG-Sophie-NT-08:44) aber_ ((hm)) im Allgemein es geht
(M1-EG-Sophie-NT-09:52) am Anfang • i_ ch habe • das viel gemacht weil_ • es gibt/ e_ s gibt hier nicht die selbe_ Markt^ • Mark ((Marke^))
(M1-EG-Sophie-NT-11:23) in Frankreich wir haben • nicht so_ viel
(M1-EG-Sophie-NT-11:52) am Samstag das ist geöffnet ((hm)) und Sonntag • äh ist das nur manchmal am Sonntag äh Mor/ Morgen geöffnet

V-ENDE

- (M1-EG-Sophie-NT-00:40) weil_ äh_ in_ / • äh es in Deutschland • viele_ • • viele_ Wurst • gibt
(M1-EG-Sophie-NT-03:02) es gibt viele_ viele Sport ((hm)) in_ in der Universität ((hm)) das=wir_ machen können
(M1-EG-Sophie-NT-04:22) ja weil manchmal ähm_ ähm_ • wir_ äh_ • Vorlesungen bis zwei haben
(M1-EG-Sophie-NT-04:53) manchmal ein ein San_ / Sandwich ((hm)) wenn ich_ äh_ andere Vorlesungen nachher habe
(M1-EG-Sophie-NT-06:16) für die Atmosphäre habe ich drei geantwortet ((hm)) weil_ ich_ • für die_ beide_ Mensa_ nicht_ die gleich finde
(M1-EG-Sophie-NT-07:39) zum Beispiel äh_ es gibt spezielle Käse das ich nicht finde
(M1-EG-Sophie-NT-07:57) ein spezielle_ sehr spezielle Käse ((hm)) der_ • (XXX) heißt
(M1-EG-Sophie-NT-10:20) wenn_ wenn=wir • nicht die_ Produkte kennen ((hm)) ist es ein bisschen_ schwer am Anfang zu wählen
(M1-EG-Sophie-NT-10:38) nur wenn_ =ich neue Produkte kaufe
(M1-EG-Sophie-NT-11:05) was • hier gut ist aber • das ist nicht nur für_ • für Supermarkt ((hm)) ist dass_ es_ • es viele_ • • Pfand gibt

(M1-EG-Sophie-NT-11:05) was • hier gut ist aber • das ist nicht nur für_ • für Supermarkt ((hm))
ist *dass_es_* • *es viele_* • • Pfand *gibt*

*V-ENDE

(M1-EG-Sophie-NT-04:31) also es ist nicht immer praktisch *weil=es_/* • *es ist/* ähm_ der Mensa
ist zu/ bis zum_ • zwei geöffnet

(M1-EG-Sophie-NT-08:14) eine spezieller Teig • *das=wir=können* selbst machen

(M1-EG-Sophie-NT-09:52) am Anfang • i_ch habe • das viel gemacht *weil_* • *es gibt/* e_s gibt
hier nicht die selbe_Markt^ • Mark ((Marke^))

(M1-EG-Sophie-NT-10:13) *weil es gibt* immer_ • äh verschiedene_ Angeboten

5.1.4 M1-Kontrollgruppe

5.1.4.1 Edita

1) Vortest: Die Aufnahme ist nicht gelungen.

2) Nachtest

INVERSION

(M1-KG-Edita-NT-00:58) und ich habe keine Zeit • für kochen ((hm)) de/ deshalb äh_ sch/
mache ich schnelle Gerichte

(M1-KG-Edita-NT-01:33) ja meistens äh_ *esse ich* zu Hause

(M1-KG-Edita-NT-02:21) für Restaurant Cafe *habe ich* kein Geld weil • ich=bin Studenten

(M1-KG-Edita-NT-02:21) für Restaurant Cafe habe ich kein Geld weil • ich=bin Studenten •
((hm)) deshalb *esse ich* zu Hause

(M1-KG-Edita-NT-04:11) das *finde ich* sehr gut

(M1-KG-Edita-NT-04:25) mir *gefällt hier überhaupt alles*

(M1-KG-Edita-NT-05:42) das *finde ich* gesünder

(M1-KG-Edita-NT-07:22) und in Aldi äh_ äh_ Warenangebot ist nicht so gut ((hm)) *finde ich*

(M1-KG-Edita-NT-09:15) bei uns *gibt es* keine solche Supermärkte zum Beispiel wie • Aldi
wo_ • äh alles ist ge/ geschmissen oder

(M1-KG-Edita-NT-10:10) mir *passt alles*

(M1-KG-Edita-NT-10:26) und hier • früher um acht oder um sechs zu/ *waren alles* geschlossen

(M1-KG-Edita-NT-10:43) bei uns *arbeiten alle*

(M1-KG-Edita-NT-11:30) bei uns auch • *muss man*

*INVERSION

(M1-KG-Edita-NT-01:46) manchmal *wir machen* etwas zusammen zum Essen

(M1-KG-Edita-NT-01:51) manchmal *das ist* einmal pro Tag

(M1-KG-Edita-NT-02:51) ja weil • wenn ich komme immer • *alles ist* voll

(M1-KG-Edita-NT-03:45) ich finde hier • sehr_ sehr gut dass • hier • *Professor und Studenten*
essen zusammen

(M1-KG-Edita-NT-03:51) bei uns • *es gibt* Zeit für Professoren

(M1-KG-Edita-NT-05:35) zu Hause *ich esse* Fleisch mit äh_ Gemüse

(M1-KG-Edita-NT-07:22) und in Aldi äh_ äh_ *Warenangebot ist* nicht so gut ((hm)) finde ich

(M1-KG-Edita-NT-08:24) vielleicht *ich_ sehe_* äh den Preis oder

V-ENDE

(M1-KG-Edita-NT-04:51) aber zum Beispiel meine Wohnung ich habe • äh nicht gesehen *dass*
sie_ • etwas • Spezielles etwas • hm_ wie sagt man • • etwas ((besonderes^)) ja besonderes
macht oder ((hm)) würde machen

*V-ENDE

(M1-KG-Edita-NT-00:30) ja *weil ich kann* nicht kochen

(M1-KG-Edita-NT-02:14) *weil* • *ich=habe* • immer Vorlesungen nachmittags

(M1-KG-Edita-NT-02:21) für Restaurant Cafe habe ich kein Geld *weil* • *ich=bin* Studenten •
((hm)) deshalb esse ich zu Hause

(M1-KG-Edita-NT-03:45) ich finde hier • sehr_ sehr gut *dass* • *hier* • *Professor und Studenten*
essen zusammen

(M1-KG-Edita-NT-04:41) ich weiß *dass_ äh_ viele Studenten* essen Nudeln

(M1-KG-Edita-NT-07:20) *weil* • *in Sky ist [S]* ganz teuer

(M1-KG-Edita-NT-09:15) bei uns gibts keine solche Supermärkte zum Beispiel wie • Aldi wo_ •
äh alles ist ge/ geschmissen oder

(M1-KG-Edita-NT-10:18) ja aber @ nicht so • *weil* • *weil bei uns* • *äh große Supermärkte*
arbeiten bis zwölf in der Nacht

(M1-KG-Edita-NT-10:36) das • ah war schlecht *wenn am Sonntag gibt es* kei/ keine/ äh alle
Supermärkte sind geschlossen

(M1-KG-Edita-NT-11:01) ich kann nicht • zum Beispiel ich will am Sonntag etwas besonderes
hm_ • kochen oder was • kann nicht zum Supermarkt gehen und kaufen *weil* • ((hm)) *alles*
ist geschlossen

(M1-KG-Edita-NT-11:38) es wäre besser_ es wäre besser *wenn_* • *es wäre* kostenlos

5.1.4.2 Fabienne

1) Vortest

*INVERSION

(M1-KG-Fabienne-VT-00:38) vielleicht äh während fünf Tage oder hm *ich habe_* • ein paar
Wohnung_ ah besuchen

(M1-KG-Fabienne-VT-03:19) wenn • @ wenn wir denken dass äh_ • wir sollen äh_ *putzen_*
äh_ das Küche oder andere_ *wir machen*

(M1-KG-Fabienne-VT-03:37) wenn_ • • *du=willst* eine andere Sachen_ *du kannst* nehmen

(M1-KG-Fabienne-VT-05:44) wenn ich bin in_ • meine_ • Studentenstadt • ge/ gekommen •
angekommt ((hm)) *ich war_* • • nur siebzehn

(M1-KG-Fabienne-VT-06:15) wenn=es=gibt ein Proble_me • *es gibt* immer andere Leute

(M1-KG-Fabienne-VT-06:22) danach ja *ich möchte* lieber in_ • • eine_ • • eine andere
Wohnungen

(M1-KG-Fabienne-VT-07:09) wenn=ich=viele_ etwas äh_ • in Kiel besuchen *ich kann* dann
Internet gehen

V-ENDE

(M1-KG-Fabienne-VT-01:17) ich habe/ ich hatte eine Freundin *die* letztes/ die letztes Jahr in
Kiel_ ah_ ((hm)) ein Jahr_ *studieren*

*V-ENDE

(M1-KG-Fabienne-VT-03:19) wenn • @ wenn wir denken *dass äh_* • *wir sollen* äh_ *putzen_*
äh_ das Küche

(M1-KG-Fabienne-VT-03:37) wenn_ • • *du=willst* eine andere Sachen_ *du kannst* nehmen

(M1-KG-Fabienne-VT-04:04) sie_ erklären mir/ mich *wenn=ich verstehe* nicht

(M1-KG-Fabienne-VT-05:44) *wenn ich bin* in_ • meine_ • Studentenstadt • ge/ gekommen •
angekommt ((hm)) ich war_ • • nur siebzehn

(M1-KG-Fabienne-VT-06:15) wenn=es=gibt ein Proble_me • es gibt immer andere Leute

(M1-KG-Fabienne-VT-07:09) wenn=ich=viele_ etwas äh_ • in Kiel besuchen [MV] ich kann
dann Internet gehen

2) Nachtest

INVERSION

(M1-KG-Fabienne-NT-00:11) wie in Frankreich *glaube ich*

(M1-KG-Fabienne-NT-10:41) bis neuen *glaube ich*

(M1-KG-Fabienne-NT-11:40) normalerweise_ *mache ich* nicht • diese Sport

*INVERSION

(M1-KG-Fabienne-NT-00:36) hier_ ah *ich kaufe* nur Gemüse im Supermarkt
(M1-KG-Fabienne-NT-02: 03) in Mensa *ich esse* auch Fleisch
(M1-KG-Fabienne-NT-02:07) manchmal *das ist* äh_ gut
(M1-KG-Fabienne-NT-03:27) sie sind_ @ elf_ *ich glaube ich bis_ äh_ z/ äh zwei_* • Uhr
(hm) geöffnet
(M1-KG-Fabienne-NT-03:27) sie sind_ @ elf_ *ich glaube ich bis_ äh_ z/ äh zwei_* • Uhr
(hm) geöffnet (ja stimmt) Mittagessen *ich glaube*
(M1-KG-Fabienne-NT-03:44) für eine Universität Restaurant ja *ich finde* das_ äh_ ((hm)) gut organisiert
(M1-KG-Fabienne-NT-05:43) französische Käse sind • @ besser als italienisch @ ((hm)) *ich finde*
(M1-KG-Fabienne-NT-05:56) aber typisch deutsch *ich kenn/ ich weiß* nicht
(M1-KG-Fabienne-NT-07:25) ja also • • für/ • für viele_ / alles Dessert für Kuchen oder_ für andere *das ist* immer das gleiche_ ((hm)) in/ in/ ingrédients:(F)^
(M1-KG-Fabienne-NT-10:47) ja in Frankreich normalerweise *das ist* sieben äh_ • äh
(M1-KG-Fabienne-NT-12:50) ja am Anfang *ich/ ich habe* mir gesagt wenn ich mache ein Sport allein ((hm)) vielleicht gehe nicht alles Woche_
(M1-KG-Fabienne-NT-12:50) ja am Anfang *ich/ ich habe* mir gesagt wenn ich mache ein Sport allein ((hm)) vielleicht *gehe [S]* nicht alles Woche_

*V-ENDE

(M1-KG-Fabienne-NT-00:48) keine Fleisch zum Beispiel *weil* • *es kostet* auch
(M1-KG-Fabienne-NT-01:19) immer mein Frühstück nach Hause • ((hm)) *weil äh ich äh_ kein_ äh_ Unterricht* sehr früh [V]
(M1-KG-Fabienne-NT-02:01) ja *wenn ich habe* Zeit oder nicht Zeit äh_
(M1-KG-Fabienne-NT-02:55) ich esse in der Mensa *wenn* • *Freunde* • *essen* mit mir in_ Mensa
(M1-KG-Fabienne-NT-03:00) *wenn* • *ich=habe* eine Vorlesung vor_ oder nach_
(M1-KG-Fabienne-NT-05:20) Supermarkt hat viele Sache_ • • *das ich esse in Frankreich*
(M1-KG-Fabienne-NT-07:44) ich habe viele Sache gemacht mit_ • *das=ich* • *ich finde* hier
(M1-KG-Fabienne-NT-07:51) ((dann_ wo kaufst du_ meistens ein)) @ *wo wo ist das billiger* @
(M1-KG-Fabienne-NT-08:24) es gibt viele Sache in Penny oder Aldi_ @ *das ich will nicht essen*
(M1-KG-Fabienne-NT-11:17) ich weiß *dass ich kann* nicht Käse alles @ alles äh_ • *essen* gege/ äh • immer gegessen
(M1-KG-Fabienne-NT-11:33) nicht wie in Frankreich *weil ich* • *ich bin* zu spät gekommen
(M1-KG-Fabienne-NT-11:54) das Anfang war sehr schwer *weil_ äh_ ich* • *ich=bin* @ ein bisschen schlecht in Deutsch
(M1-KG-Fabienne-NT-12:39) also ich wollte nicht äh_ zum Beispiel Jogging • gemacht *weil* • *ich wollte* ein Sport mit äh_ anderen Leute gemacht
(M1-KG-Fabienne-NT-12:50) ja am Anfang *ich/ ich habe* mir gesagt *wenn ich mache* ein Sport allein ((hm)) vielleicht gehe nicht alles Woche_

5.1.4.3 Masako

1) Vortest

INVERSION

(M1-KG-Masako-VT-00:19) aber ich hab/ ich habe ja • vor_ sechs oder sieben Monate • äh *habe ich* • reserviert
(M1-KG-Masako-VT-01:38) jetzt *wohne ich* in • IBZ
(M1-KG-Masako-VT-01:51) ja_ mir gefällt meine Wohnung
(M1-KG-Masako-VT-01:57) aus dem Fenster jeden Tag *kann ich* • See • See go/ gucken
(M1-KG-Masako-VT-02:51) aber in meinem Zim/ in meiner Wohnung *gibt es* nur • Dusche
(M1-KG-Masako-VT-04:24) wann_ • wenn ich • äh_ mit zusmmen Japanisch ah zusammen bleibe ja • • hm_ immer • immer *spreche ich* • Japanisch Japanisch Japanisch

(M1-KG-Masako-VT-04:35) das ist nicht schön für mich ((hm)) weil • jetzt • *wohne ich* in Deutschland

(M1-KG-Masako-VT-05:36) manchmal • ja • *gibt es* Wohngemeinschaft

*INVERSION

(M1-KG-Masako-VT-00:30) jetzt *ich wohne in* IBZ
(M1-KG-Masako-VT-01:19) manchmal • *ich möchte* • äh nach Japan angeru/ rufen
(M1-KG-Masako-VT-03:37) ja in IBZ *alle Leute sind* Forscher und Forscherin
(M1-KG-Masako-VT-06:34) vo_r zwanzig zehn Jahr Jahre • *es es gibt* mehr
(M1-KG-Masako-VT-06:39) aber jetzt_ • ja • alle nicht/ *manche Studenten* • • äh *möchten* alleine wohnen
(M1-KG-Masako-VT-08:24) für St/ • ah ja Studenten so • manchmal so_ • *die Zeit ist* nicht gleich
(M1-KG-Masako-VT-08:31) zum Beispiel sa/ ei/ • *eine Leute möchte* • lange schlafen aber andere Leute mö/ möchte ganz früh • auf/ • aufstehen
(M1-KG-Masako-VT-09:06) zuerst *versuche [S]* • ja • andere Leute zusammen wohnen

V-ENDE

(M1-KG-Masako-VT-04:24) wann_ • *wenn ich* • äh_ mit zusammen Japanisch ah zusammen *bleibe* ja • • hm_ immer • immer spreche ich • Japanisch

*V-ENDE

(M1-KG-Masako-VT-00:25) ja *weil ich bin* • nicht Stu/ Student ich bin Forscherin
(M1-KG-Masako-VT-04:35) das ist nicht schön für mich ((hm)) *weil* • *jetzt* • *wohne ich* in Deutschland
(M1-KG-Masako-VT-09:41) ich habe gehört in Deutschland • äh *wenn_ man_ möchte* neue Wohnung mietet ((hm)) alles selbst machen

2) Nachtest

INVERSION

(M1-KG-Masako-VT-01:30) manchmal *ha/ habe ich* keine Zeit
(M1-KG-Masako-VT-01:50) Mittagessen ja_ • normalerweise *esse ich* so • ein Uhr oder zwei Uhr ((hm)) ja weil_ so • ich möchte so
(M1-KG-Masako-VT-05:34) bis zwei Uhr *glaube ich*
(M1-KG-Masako-VT-05:40) ja wenn • ja_ Mensa • • öffnet ja bis drei Uhr oder vier Uhr • *kann ich* in ins Mensa essen *glaube ich*
(M1-KG-Masako-VT-05:40) ja wenn • ja_ Mensa • • öffnet ja bis drei Uhr oder vier Uhr • *kann ich* in ins Mensa essen *glaube ich*

*INVERSION

(M1-KG-Masako-VT-00:29) manchmal *ich denke* so • • nicht gesund äh_ äh_ weil • so in Mensa äh_ es so typisch • jeden Tag es gibt Kartoffeln Kartoffeln Kartoffeln
(M1-KG-Masako-VT-00:29) manchmal ich denke so • • nicht gesund äh_ äh_ weil • so in Mensa äh_ es so typisch • jeden Tag *es gibt* Kartoffeln Kartoffeln Kartoffeln
(M1-KG-Masako-VT-01:23) erst Frühstück ja • normalerweise *ich* • • *esse* • immer morgen • im Apartment
(M1-KG-Masako-VT-02:30) normalerweise_ • äh_ • ja *mein Ar/* • *ist meine Arbeit* ja sechs Uhr
(M1-KG-Masako-VT-03:12) in Japan so • *es gibt* • zwei verschiedene Frühstück
(M1-KG-Masako-VT-06:20) ja für mich *ist* • *Kartoffel ist* zu viel Kartoffel
(M1-KG-Masako-VT-07:16) in Japan auch ja ((ja^)) *Mensa ist* ganz ganz voll
(M1-KG-Masako-VT-08:51) zuerst • die äh Karte • nehmen ((hm)) und dann • *ich/* • • *ich gebe* so Leute in Mensa

V-ENDE

(M1-KG-Masako-VT-7:04) *wenn ich* • ja • • mit anderen Leuten zusammen *gehen* so • keinen Platz

*V-ENDE

- (M1-KG-Masako-NT-00:29) manchmal ich denke so • • nicht gesund äh_ äh_ weil • so in Mensa äh_ es so typisch • jeden Tag es gibt Kartoffeln Kartoffeln, Kartoffeln
(M1-KG-Masako-NT-01:50) Mittagessen ja_ • normalerweise esse ich so • ein Uhr oder zwei Uhr ((hm)) ja weil_ so • ich möchte so
(M1-KG-Masako-NT-03:48) ja weil=es=ist • gut
(M1-KG-Masako-NT-05:40) ja wenn • ja_ Mensa • • öffnet ja bis drei Uhr oder vier Uhr • kann ich in ins Mensa essen glaube ich

5.1.4.4 Pawlina

1) Vortest

INVERSION

- (M1-KG-Pawlina-VT-02:09) wenn=ich=möchte allein sein ((hm)) äh_ hätte ich solche Möglichkeit
(M1-KG-Pawlina-VT-04:26) jeder Tag ist bei uns_ eine Putzfrau
(M1-KG-Pawlina-VT-04:54) in_ in_ ein Zimmer wohnen fünf • äh Personen
(M1-KG-Pawlina-VT-05:15) jetzt mache ich hm_ mein letzte Semester hier
(M1-KG-Pawlina-VT-05:25) wenn ich noch st/ wenn ich studiere wohne ich • schon allein
(M1-KG-Pawlina-VT-05:34) nur im_ Oberschule wohne ich_ so im_ • fünf Personen zusammen in einem Zimmer
(M1-KG-Pawlina-VT-05:45) aber_ ((hm)) wenn ich studiere • ((hm)) wohne ich alleine
(M1-KG-Pawlina-VT-07:19) in Studentenwohnheim_ • äh kann man zum Beispiel Bücher leihen
(M1-KG-Pawlina-VT-07:46) aber im_ • WG kann man das auch machen

*INVERSION

- (M1-KG-Pawlina-VT-02:22) in Mehrheit • das sind äh_ Leute aus Deutschland
(M1-KG-Pawlina-VT-04:30) um neun Uhr sie kommen
(M1-KG-Pawlina-VT-05:03) für mich das ist_ hm_ Luxus
(M1-KG-Pawlina-VT-06:56) hier ist [S] ganz anders
(M1-KG-Pawlina-VT-10:18) jetzt in Polen auch ah jeder ähm_ Studentenwohnheim äh muss mit Internet sein

V-ENDE

- (M1-KG-Pawlina-VT-07:51) aber nicht mit / wenn=man • mit Eltern wohne
(M1-KG-Pawlina-VT-08:15) also jeder_ macht ah_ • solche Sachen was • mir ärgert

*V-ENDE

- (M1-KG-Pawlina-VT-02:09) wenn=ich=möchte allein sein ((hm)) äh_ hätte ich solche Möglichkeit
(M1-KG-Pawlina-VT-02:44) ich habe nur eine_ Kollegin aus Russland die_ • sind hier • drei Jahren
(M1-KG-Pawlina-VT-03:26) ich=weiß=dass=wir=machen sehr viele Fehler
(M1-KG-Pawlina-VT-03:45) aber am Uni • sind auch ah_ die Deutschen die sind sehr • öffentlich ja ((offen)) offen ((hm))
(M1-KG-Pawlina-VT-03:45) aber am Uni • sind auch ah_ die Deutschen die sind sehr • öffentlich ja ((offen)) offen ((hm)) aber auch diese=die=sind • • wie heißt das nicht offen sondern_ ((verschlossen)) verschlossen
(M1-KG-Pawlina-VT-08:43) wir lernen/ lernen tole/ tolerant äh_ wenn=wir • wohnen zusammen ((hm)) mit anderen Leuten
(M1-KG-Pawlina-VT-10:02) ich habe kein Internet weil=ich=habe diese Viren

2) Nachtest

INVERSION

- (M1-KG-Pawlina-NT-00:17) wenn ich koche_ dann_ bin ich sicher • was ich esse_
(M1-KG-Pawlina-NT-00:25) in Mensa_ sind • • sehr oft • diese Soße
(M1-KG-Pawlina-NT-00:42) bei mir_ hm_ in mein • Land äh_ • gessen/ essen wir das getrennt
(M1-KG-Pawlina-NT-02:04) Mittagessen • auch • esse ich früh
(M1-KG-Pawlina-NT-02:29) zuerst wenn wir • auf • stehen essen_ wir • • erste Frühstück ((hm)) und da/ und dann in Schule • wir haben auch Brot • mit_ etwas
(M1-KG-Pawlina-NT-02:54) und dann wenn_ wir nach Hause kommen ((hm)) essen wir Mittagessen
(M1-KG-Pawlina-NT-03:04) und hier • • esse ich ja um dreizehn Uhr
(M1-KG-Pawlina-NT-03:11) wenn ich habe_ / wenn ich bin am_ Uni ((hm)) also esse ich • in Mensa
(M1-KG-Pawlina-NT-03:18) wenn ich • in diese Zeit frei habe ((hm)) und wenn ich • nach Hause_ ja das koche ich selbst
(M1-KG-Pawlina-NT-04:07) warme Sachen esse ich am_ Mittagessen
(M1-KG-Pawlina-NT-04:11) warme Abendbrot nein das_ esse ich nicht
(M1-KG-Pawlina-NT-5:37) manchmal sind • äh_ • Schlange wie heißt das
(M1-KG-Pawlina-NT-5:53) am erste Kasse_ kann man • Geld • bezahlen
(M1-KG-Pawlina-NT-5:59) zweite Ka/ hm zweite Kasse_ hm_ • dort kann man mit solche • Karte/ Campuskarte
(M1-KG-Pawlina-NT-8:05) das esse ich mit äh_ • Tomaten
(M1-KG-Pawlina-NT-8:51) aber hier_ sind auch zwei polnische Geschäfte

*INVERSION

- (M1-KG-Pawlina-NT-0:31) das ist sehr fett • ((hm)) ich finde
(M1-KG-Pawlina-NT-2:10) normalerweise wenn_ ich/ äh_ ich • in Polen bin hm_ • wir essen dort Mittagessen um sechzehn Uhr
(M1-KG-Pawlina-NT-02:29) zuerst wenn wir • auf • stehen essen_ wir • • erste Frühstück ((hm)) und da/ und dann in Schule • wir haben auch Brot • mit_ etwas
(M1-KG-Pawlina-NT-3:45) manchmal • ich möchte nicht • • essen@
(M1-KG-Pawlina-NT-4:16) wenn ich • zum Beispiel • Ka/ Kaffee trinke ((hm)) hm_ hm_ in zwischen • diesen Zeit ((hm)) äh_ ja ich esse auch äh_ Kekse
(M1-KG-Pawlina-NT-6:23) dort äh_ ist [S] sehr lang

V-ENDE

- (M1-KG-Pawlina-NT-02:10) normalerweise wenn_ ich/ äh_ ich • in Polen bin hm_ • wir essen dort Mittagessen um sechzehn Uhr
(M1-KG-Pawlina-NT-02:54) und dann wenn_ wir nach Hause kommen ((hm)) essen wir Mittagessen
(M1-KG-Pawlina-NT-03:18) wenn ich • in diese Zeit frei habe ((hm)) und wenn ich • nach Hause_ ja das koche ich selbst
(M1-KG-Pawlina-NT-04:16) wenn ich • zum Beispiel • Ka/ Kaffee trinke ((hm)) hm_ hm_ in zwischen • diesen Zeit ((hm)) äh_ ja ich esse auch äh_ Kekse
(M1-KG-Pawlina-NT-05:08) und muss ich später • wenn ich • nach Hause komme

*V-ENDE

- (M1-KG-Pawlina-NT-01:07) ich=finde=dass in Mensa_ • kann man_ / welche Frage war_ / ((hm)) kann man gesund/
(M1-KG-Pawlina-NT-01:16) ich=meine=dass • kann manche • gut und gesund ((hm)) essen
(M1-KG-Pawlina-NT-03:11) wenn ich habe_ / wenn ich bin am_ Uni ((hm)) also esse ich • in Mensa
(M1-KG-Pawlina-NT-03:18) wenn ich • in diese Zeit frei habe ((hm)) und wenn ich • nach Hause [V] ja das koche ich selbst
(M1-KG-Pawlina-NT-04:44) ja weil manchmal_ • hm_ habe ich solche/ hm_ • mein Plan an Uni ((hm)) meine Vorlesungen

(M1-KG-Pawlina-NT-04:44) ja weil manchmal_ • hm_ habe ich solche/ hm_ • mein Plan an Uni ((hm)) meine Vorlesungen und hm_ • • habe ich das/ hm_ habe ich keine Zeit • weil=Mensa=ist geöffnet bis 14 Uhr
 (M1-KG-Pawlina-NT-05:25) ja @ weil ich • hm_ ich muss nicht selbst kochen
 (M1-KG-Pawlina-NT-05:44) ja weil • ich habe keine Karte
 (M1-KG-Pawlina-NT-05:59) zweite Ka/ hm zweite Kasse_ hm_ • dort kann man mit solche • Karte/ Campuskarte ((ah)) das heißt • mit_ diese Karte bezahlen also wo_ ist diese Schlage_ zu Kasse mit Kar/ Karten
 (M1-KG-Pawlina-NT-07:28) aber deutsche_ äh_ dachte=dass äh_ kann man_ mit dieser Sache äh_ Vogel_ / äh_ @
 (M1-KG-Pawlina-NT-09:08) im Geschäft • äh_ die_ • Geschäft/ • • die befindet sich in der Nähe von_ • hm_ diese Platz wo ich wohne

5.1.4.5 Piotr

1) Vortest

INVERSION

(M1-KG-Piotr-VT-05:33) fast alle_ äh_ • alle_ äh_ Bewohner ((hm)) von Flur ((hm)) kann man sehr gut äh_ kennen lernen
 (M1-KG-Piotr-VT-05:53) in meinem Studentenwohnheim ist_/ gibt es äh_ Computerraum
 (M1-KG-Piotr-VT-06:50) in Polen ha/ hatte ich_ ein Zimmer in_ in_ Haus
 (M1-KG-Piotr-VT-06:57) bei_ äh_ • alte alte Frau • ((hm)) wohnte ich
 (M1-KG-Piotr-VT-09:20) in (XXX) ich ich studiert/ studierte in (XXX) ((hm)) gibt es sieben oder acht Studentenwohnheim

*INVERSION

(M1-KG-Piotr-VT-00:24) wenn ich • nach • äh_ Kiel nach Kiel • • angekommen ((hm)) ich habe schon • mein Zimmer
 (M1-KG-Piotr-VT-00:36) in in im Sommer ich ich ich_ musste viele bürokratische Sachen • ((hm)) • mach/ gemacht
 (M1-KG-Piotr-VT-06:30) jetzt ich habe keine Probleme
 (M1-KG-Piotr-VT-07:56) wenn ich/ wenn ich möchte • äh_ Ruhe Ruhe haben ((hm)) ich gehe zu mein Zimmer
 (M1-KG-Piotr-VT-08:07) wenn ich/ wenn ich möchte • Fest Fest_ / • im im Fest unterhalten • unternehmen ((hm)) ich gehe in die Küche
 (M1-KG-Piotr-VT-08:42) in Polen_ wenn_ äh_ • • jemand aus aus_ dieser Stadt wo_ äh_ gibt es Universität ((hm)) • äh_ • wo_ • dort • wo gibt es Universität • die_ äh_ die Studenten wohnen bei Eltern
 (M1-KG-Piotr-VT-09:20) in (XXX) ich ich studiert/ studierte in (XXX) ((hm)) gibt es sieben oder acht Studentenwohnheim

*V-ENDE

(M1-KG-Piotr-VT-00:24) wenn ich • nach • äh_ Kiel nach Kiel • • angekommen [V] ((hm)) ich habe schon • mein Zimmer
 (M1-KG-Piotr-VT-07:56) wenn ich/ wenn ich möchte • äh_ Ruhe Ruhe haben ((hm)) ich gehe zu mein Zimmer
 (M1-KG-Piotr-VT-08:07) wenn ich/ wenn ich möchte • • Fest Fest_ / • im im Fest unterhalten • unternehmen ((hm)) ich gehe in die Küche
 (M1-KG-Piotr-VT-08:42) in Polen_ wenn_ äh_ • • jemand aus aus_ dieser Stadt [V]
 (M1-KG-Piotr-VT-08:42) in Polen_ wenn_ äh_ • • jemand aus aus_ dieser Stadt wo_ äh_ gibt es Universität ((hm)) • äh_ • wo_ • • dort • wo gibt es Universität • • die_ äh_ die Studenten wohnen bei Eltern
 (M1-KG-Piotr-VT-10:27) in Polen äh_ • wenn_ • jemand_ hat (XXX) im im Stadt ((hm)) wo gibt es Universität ((hm)) wohnt • bei Eltern

(M1-KG-Piotr-VT-10:27) in Polen äh_ • wenn_ • jemand_ hat (XXX) im im Stadt ((hm)) wo gibt es Universität ((hm)) wohnt • bei Eltern

2) Nachtest

INVERSION

(M1-KG-Piotr-NT-07:11) mo/ momentmal_ ist es zu laut
 (M1-KG-Piotr-NT-09:51) in der Nähe_ von mein Institut ist • äh_ ist viele_ • • viele Restauranten

*INVERSION

(M1-KG-Piotr-NT-01:13) aber andere ich hab frei
 (M1-KG-Piotr-NT-02:37) in in in Polen wir haben sehr gute Brot
 (M1-KG-Piotr-NT-02:57) nie_ nie_ ich trinke Kaffee
 (M1-KG-Piotr-NT-03:39) und hier ist [S] • mit/ mir_ gefällt nicht
 (M1-KG-Piotr-NT-04:06) hier ich kann nicht • äh_ /ne ich kann nicht nicht • äh_ nicht ganze Möglichkeiten
 (M1-KG-Piotr-NT-05:27) in in in Polen wenn ich möchte essen ich kann • äh_ ganzen Tag
 (M1-KG-Piotr-NT-05:37) wenn ich möchte_ • um neun Uhr • gehen ((hm)) ich gehe neun Uhr ((hm)) Spaghetti essen
 (M1-KG-Piotr-NT-05:53) vierzehn Uhr ich muss nach Hause essen
 (M1-KG-Piotr-NT-05:59) aber wenn wenn ich habe lange Zeit wie heute ((hm)) das ist/ • (XXX) nicht schlecht
 (M1-KG-Piotr-NT-06:09) um zwölf • Deutsche gehen • zu Mensa
 (M1-KG-Piotr-NT-06:37) wenn=ich=wählte_ äh_ • ohne ohne Fett ((hm)) das ist gesund
 (M1-KG-Piotr-NT-08:13) aber zu Hause ich kann_ äh_ nehmen so viel ich brauche

*V-ENDE

(M1-KG-Piotr-NT-00:48) ich habe nur ein • ein Tag • wenn ich hab äh_ Unterrichten
 (M1-KG-Piotr-NT-05:27) in in in Polen wenn ich möchte essen ich kann • äh_ ganzen Tag
 (M1-KG-Piotr-NT-05:37) wenn ich möchte_ • um neun Uhr • gehen ((hm)) ich gehe neun Uhr ((hm)) Spaghetti essen
 (M1-KG-Piotr-NT-05:59) aber wenn wenn ich habe lange Zeit wie heute ((hm)) das ist/ • (XXX) nicht schlecht
 (M1-KG-Piotr-NT-06:37) wenn=ich=wählte_ äh_ • ohne ohne Fett ((hm)) das ist gesund

5.1.4.6 Yelena

1) Vortest

*INVERSION

(M1-KG-Yelena-VT-00:47) in Russland • das ist nicht normal
 (M1-KG-Yelena-VT-02:25) wenn • ich • esse • danach • ich • • sauber machen
 (M1-KG-Yelena-VT-03:06) manchmal ich_ • • auf/ aufräumen räume auf
 (M1-KG-Yelena-VT-04:34) ich spreche Deutsch nicht • deshalb • ich habe_ / ich_ • wenige • • Kontakt habe

V-ENDE

(M1-KG-Yelena-VT-00:32) ich finde das nicht gut • • weil • • ich • eine Frau bin
 (M1-KG-Yelena-VT-01:30) ich habe gedacht_ in Deutschland_ • [dass] das_ • nicht normal ist
 (M1-KG-Yelena-VT-06:06) ich finde_ [dass] WG_ • gut • ist
 (M1-KG-Yelena-VT-07:30) ich glaube_ [dass] die Wohnungen_ gleich sind
 (M1-KG-Yelena-VT-08:41) ich glaube_ • [dass] das gut ist
 (M1-KG-Yelena-VT-08:47) ich glaube_ [dass] das besser ist ah_ • a als^ ((hm)) als mit Männer

2) Nachtest

INVERSION

(M1-KG-Yelena-NT-00:33) Frühstück *habe ich* zu Hause
 (M1-KG-Yelena-NT-00:48) zu Mittag_ • ähm_ *esse ich* auch zu Hause
 (M1-KG-Yelena-NT-00:53) aber_ manchmal • *gehe ich*_ in die Mensa
 (M1-KG-Yelena-NT-01:00) meistens *esse ich*_ Gemüse
 (M1-KG-Yelena-NT-01:35) einfach *mag ich* nicht
 (M1-KG-Yelena-NT-01:55) wenn ich_ • in der Uni bin • dann • *gehe ich* in die Mensa • zum Essen
 (M1-KG-Yelena-NT-02:05) wann • wenn ich_ @ • zu Hause bin dann_ ((hm)) *esse ich* dort
 (M1-KG-Yelena-NT-05:42) ich esse kein Fleisch @ ((hm)) deshalb • *kann ich* • nicht sagen
 (M1-KG-Yelena-NT-08:29) zum Beispiel_ • fettarme Milch *kaufe ich* in_ Plus
 (M1-KG-Yelena-NT-08:39) in_ • Sky ahm_ *kaufe ich* Couscous
 (M1-KG-Yelena-NT-08:54) in_ Rewe • *kaufe ich* alles weil_ hm Rewe • in der Nähe von meiner WG ist

V-ENDE

(M1-KG-Yelena-NT-01:55) *wenn ich*_ • in der Uni *bin* • dann • *gehe ich* in die Mensa • zum Essen
 (M1-KG-Yelena-NT-02:05) *wann* • *wenn ich*_ @ • zu Hause *bin* dann_ ((hm)) *esse ich* dort
 (M1-KG-Yelena-NT-02:26) ja_ *weil*_ • hm_ *ich* • Mittagessen • ah ungefähr um drei_ Uhr • *haben* aber_ ((hm)) die Mensa • ((hm)) nur bis zwei • Uhr • geöffnet ist
 (M1-KG-Yelena-NT-03:04) *weil* • *dort* • *es* • • hm_ sozusagen äh_ Schnellessen • *ist*
 (M1-KG-Yelena-NT-04:18) ja *weil*_ *dort*/ • *äh es* Salate • Gemüse • Obst • *ist*_/ *gibt*

*V-ENDE

(M1-KG-Yelena-NT-08:18) ja *weil* • *verschiedene Produkte*_ • *werden* in verschiedene_ Geschäfte_ *kau/ verkaufen/ verkauft*

5.2 Vollständige Transkription am Beispiel Tina in der G3-

Experimentgruppe

5.2.1 Vortest

INT: Interviewerin

TINA: Name der Lernerin

[1]

01
INT [v] du hast hier angekreuzt dass das einfach ist in Kiel eine Wohnung zu finden

[2]

2	3	4
INT [v] ja a h m	h m	
TINA [v] ja a h m	weil ahm • meine Univers/ die CAU • Universität ah Christian	

[3]

5	6
INT [v]	h m
TINA [v] Albrechts Universität Kiel haben ah mir meineah • Wohnung gefunden	ja

[4]

7	8
INT [v]	achso ok @ das ist ja total praktisch @
TINA [v]	deshalb • es einfach war für mich @ @

[5]

9
INT [v] gut ahm • dann ähm wie findest du ahm dein Zimmer du wohnst in einem

[6]

10	11	12
INT [v]	Studentenwohnheim	wie findest du dein Studentenwohnheim
TINA [v]	hm	ah die

[7]

TINA [v]	Studentenwohnheim ahm • ich glaube es ist gut ahm ich wohne mit ah drei
----------	---

[8]

13	14
INT [v]	andere Leute alle sind Deutschen ahm und das ist gut für meine Sprache @
TINA [v]	hm

[9]

15	16
INT [v]	ja stimmt
TINA [v]	ah ah • meine/ hm meine Zimmer ist • nicht so groß ahm aber ahm

[10]

17	18
INT [v]	ich finde das ahm • gut^ ahm ahm weil=ich=habe nicht viel @ Dinge @
TINA [v]	hm

[11]

19	20
INT [v]	ach so @
TINA [v]	ja • ahm die ahm Badezimmer ahm hat nur eine Dusche • aber • für

[12]

21	22
INT [v]	ja @ keine Badewanne @
TINA [v]	Studenten das ist auch gut @ und hm die ah die Küche^

[13]

23	24	25	26	27
INT [v]	m h m	h m	h m	dann also ihr wohnt
TINA [v]	ah es ist ziemlich klein ahm • • ja • aber_ ahm			

[14]

28	29
INT [v]	zu_ viert ähm_ ist das dann_ nicht so • ah ahm_ • zu klein wenn_ vier Leute_ •
TINA [v]	ja

[15]

30	
INT [v]	alle • kochen • wollen • in der Küche
TINA [v]	ja ahm ah manchmal • ah ah es ist ahm

[16]

.. 31 32
hm
INT [v] zu klein ahm aber die Leute wollen ahm kochen aber wir haben ah ••ver/
TINA [v]

[17]

.. 33
hm
INT [v] verschiedene ahm • verschiedene time table(: E)^ ah_ok Stunden/ vielleicht
TINA [v]

[18]

.. 34 35 36
hm
INT [v] Stundenplan^ Stundenplan ja und ahm deshalb ah wir gucken ah andere •
TINA [v]

[19]

.. 37 38
hm
INT [v] verschiedene äh Zeiten^ Zeit ja @ ich denke mein Deutsch ist nicht so gut @
TINA [v]

[20]

.. 39 40 41
hm
INT [v] ach doch doch sehr gut @ ok und also hm_hm mit • mit dem Bad hast du
TINA [v]

[21]

.. 42 43
hm
INT [v] auch kein Problem und du_sagt hm_ • dass_ ein Internetanschluss in deinem
TINA [v]

[22]

.. 44 45 46
hm
INT [v] Zimmer nützlich ist kannst du mir_erklären äh warum du nützlich findest
TINA [v]

[23]

..
TINA [v] ist nützlich für mich • ahm_weil_ahm_ • meine ah_Computer_ hat eine wireless_(:

[24]

.. 47 48 49 50
hm Lan hm
INT [v] E) • Lan ja und deshalb die ah • Anschluss • ist nicht • so wichtig
TINA [v]

[25]

.. 51 52
hm
INT [v] aber_ ich glaube/ •• wenn ich •• keine • Lan • wireless Lan haben dann es wird
TINA [v]

[26]

.. 53 54
hm
INT [v] ach so dann was machst du also_ hm alles mit Internet
TINA [v]

[27]

.. 55 56
hm
INT [v] ah • ich studiere Jura und die äh_Vorlesungen sind in Deutsch und ah ich
TINA [v]

[28]

.. 57 58
hm
INT [v] muss • die ah_Skripte • übersetzen ah und ah •forschen^ für die ah •
TINA [v]

[29]

.. 59 60 61 62
hm
INT [v] für die was^ ah_für/ hm
TINA [v] die •• Kurses^ • die Kurse^ Kurse^ ja Entschuldigung

[30]

..
TINA [v] ahm ah ich ahm_ •• sp/ sprache^ sprechen mit meinen Freunden am äh MSN und

[31]

.. 63 64 65 66
hm
INT [v] ach so ja ja ja @ ja immer und ahm_ ja • ah_ ich glaube nicht just(:E)/ hm ••
TINA [v]

[32]

.. 67 68 69
hm
INT [v] man kann sehr viel machen ja^ mit Internet @ ja stimmt
TINA [v] ah_egal was ich will @ ja ja@

[33]

.. 70 71
hm
INT [v] • und_ ja du hast dann_drei Nachbarn hm^ und wie ist das Verhältnis zu denen
TINA [v]

[34]

.. 72 73 74
hm
INT [v] oh es ist sehr gut ahm_•ich_•ich_•wir_•alle_•äh_•to get
TINA [v]

[35]

.. 75 76 77
hm
INT [v] along^(:E) • wir haben eine gute Verhältnis ahm_••wir_•ahm_•mag/ mögen
TINA [v]

[36]

.. 78 79
hm
INT [v] einander^ oder ja^ • und ahm_ ja • es ist ah nicht so schwierig @ für mich
TINA [v]

[37]

.. 80 81
hm
INT [v] hm dann_ was macht ihr also zusammen
TINA [v]

[38]

.. 82 83 84 85
hm m hm
INT [v] ah_manchmal ah_wir sp/ reden @ viele @ ahm_•ah_wir ahm_mit
TINA [v]

[39]

.. 86 87
hm
INT [v] ah_meiner_ • Nachbarn • wir gehen einkaufen und hoffentlich ahm_wir
TINA [v]

[40]

	88	89	90	91	92
INT [v]		h m		h m	ach so
TINA [v]	ahm_wollen • um die Ballet	• ah zu gehen/ zu zu gehen	j a	ja ja	

[41]

	93	94	95
INT [v]	@ danke dann_ also es gibt immer Vorteile etwas Gutes und Nachteile	• etwas	
TINA [v]	hm	ja	

[42]

INT [v]	Schlechtes und was findest also • wenn man in einem Studentenwohnheim wohnt
TINA [v]	

[43]

	96	97	98
INT [v]	was sind dann_ die Vorteile und was sind dann die Nachteile		
TINA [v]	hm	ah_ich glaube	

[44]

	99	100
INT [v]		h m
TINA [v]	die_ahm • • es hängt davon ab deine_Mitbewohner	ahm_vielleicht ich habe

[45]

TINA [v]	ah_Freundin und ah_sie • hat ahm_auch drei • Mitbewohner aber • • die reden
----------	---

[46]

	101	102	103	104
INT [v]		miteinander		h m
TINA [v]	ni/redet nicht mit_ahm	mi/ ja miteinander und	ahm_vielleicht	

[47]

	105	106	107
INT [v]		h m	hm hm zusammen
TINA [v]	auch_ahm_ die Zimmer ist ein bisschen zu klein und	ja	

[48]

	108	109
INT [v]	zu wohnen ist gut hm^	und_ • w_/ was denkst du warum ist das gut • wenn man
TINA [v]	hm	

[49]

	110
INT [v]	hm_ mit anderen Leuten zusammen wohnt
TINA [v]	ahm_ • für mich besonders hm_ • ich bin

[50]

TINA [v]	ein Erasmussudent und_ahm_ich glaube • ahm_vielleicht ich ahm_nich einsein
----------	--

[51]

	111	112	113	114
INT [v]	hm einsam		h m	
TINA [v]	einsam sein^	einsein ach einsam sein	so ahm_wenn • • ich • ah mit	

[52]

	115	116	117
INT [v]		h m	ach ja
TINA [v]	anderen Leute_wohnen_ es ist gut für mir	ja ich bin nicht traurig @	

[53]

	118	119	120	121
INT [v]	stimmt @ dann_ hm_ ist es_ nicht immer schön hm^	also wenn man_ mit_		
TINA [v]	@	hm		

[54]

	122	123
INT [v]	anderen Leuten zusammen wohnt und was_ ist dann nicht schön und warum	
TINA [v]	ja	

[55]

	124
TINA [v]	ahm • vielleicht ahm • • wenn man_ ahm_ die_ ah_ Wohnung ah_sauber

[56]

	125	126	127
INT [v]	@	ah_	
TINA [v]	machen @ viele streit ahm_ sein @	ja • ja und_ ahm_ • ja oder_ ahm_ die	

[57]

	128	129
INT [v]		h m
TINA [v]	Verhältnis zwischen ahm_Mitbewohner könnte ahm_ • nicht gut/ • sein	

[58]

	130	131	132
INT [v]		hm	ja
TINA [v]	vielleicht sie haben_ahm_ • verschiedene ahm_Meinungen und_ (XXX)		

[59]

INT [v]	stimmt dann wie habt ihr das geregelt also wer macht wann_ ahm_sa/ die
---------	--

[60]

	133	134	135
INT [v]	Wohnung sauber also wie habt ihr das geregelt^		
TINA [v]	ah	geregelt ahm_ • mit • ah_ meine	

[61]

TINA [v]	Mitbewohner ahm_ • • wenn es gibt ahm_ • • wenn es gibt ahm_ • •
----------	--

[62]

	136	137
INT [v]		h m
TINA [v]	Abwaschen^ oder_ ja ahm_ wo / wer kann_ ah die Abwaschen_machen^	

[63]

	138	139	140	141
INT [v]	hm		h m	
TINA [v]	ah_dann sie will • • die Abwaschen • • machen @		es gibt keine Regel	

[64]

	142	143	
INT [v]	hm		
TINA [v]	ahm_ ahm_ aber mit die_ Badezimmer • die zwei Deutsche_ ahm_ • • die_		

[65]

	144	145	
INT [v]	hm		
TINA [v]	Badezimmer_ teilen sie müssen äh_ • • die_ Badezimmer sauber machen und so		

[66]

	146	147	148	149
INT [v]	hm	abwechselnd	hm	hm
TINA [v]	weiter	ja aber die Küche alle Leute/ alle_ vier Leute	ja	

[67]

	150	151	152	153	154	155
INT [v]	und wird das gut gemacht also @	läuft das gut @			hm	
TINA [v]		ah	ich/ für mich ja		ahm	

[68]

TINA [v]	aber ich glaube_ ahm_ • vor/ voher in England ich habe mit ahm_ vier Leute @ vier
----------	---

[69]

	156	157
INT [v]	ach so @	
TINA [v]	andere Leute leben und • es war nicht do gut @ und ja	ah_ die Leute

[70]

	158	159
INT [v]	hm	
TINA [v]	will/ ahm_ wird/ wird ah_ nur ihre Abwaschen machen und	ah_ ja • es war

[71]

	160
INT [v]	@ ja ok @ gut du hast gute Nachbar
TINA [v]	nicht gut aber hier in Deutschland es ist gut @

[72]

	161	162
INT [v]	also vielen Dank	
TINA [v]	@	

5.2.2 Nachtest

[1]

	0	1	2
INT [v]	also du isst_ • zu Mittag • • meistens • bei dir zu Hause_		gibt es
TINA [v]		ja_ (XXX)	

[2]

	3
INT [v]	Grund_ warum du_ zu Hause isst
TINA [v]	ahm_ • es ist ahm_ einfach für mich ahm_ • ah

[3]

	4	5
INT [v]	hm	
TINA [v]	ich ah_ es ist ein bisschen ah_ gesünder ich denke	ah_ ich war ah_ einmal

[4]

	6	7
INT [v]	hm	
TINA [v]	oder zweimal in_ der Mensa	und ah_ • ich denke dass_ • • dass der_ Essen • ah

[5]

	8	9	10
INT [v]		also in der Ma/ Mensa	meinst du
TINA [v]	nicht so_ ah_ • • ah_ gesund • war aber	hm	ja
			ja in

[6]

	11	12
INT [v]	warum findest du_	das Essen in der Mensa@ nicht gesund @
TINA [v]	der Mensa ja	ah_

[7]

	13	14	15
INT [v]		hm	
TINA [v]	aber vielleicht nich/ noch ah_ gesund aber_ ich mag es nicht @		ja ich habe

[8]

	16	17	18	19
INT [v]	hm	vegetatisch	hm	
TINA [v]	ein_ ahm_ • • ahm_ vegite/ vegetarische_	Essen_	gegessen und_ ah	

[9]

	20	21
INT [v]	hm	
TINA [v]	es war_ nicht so gut/ nicht so gut ein bisschen kalt	und ah_ nächstes Mal ich

[10]

	22	23
INT [v]	hm	
TINA [v]	habe_ ah_ ein Pizza mit ah_ Salat gegessen	ah_ und_ hal/ der Salat^ der

[11]

	24	25	26
INT [v]	ah_ der Salat		ja @
TINA [v]	Salat^ oder • das Salat	der Salat_ ahm_ schmeckt sehr gut @	

[12]

	27	28	29
INT [v]	dann_	achso nur zweimal	
TINA [v]	aber ich war nur zweimal in der Mensa @		ja nur

[13]

	30
INT [v]	ok dann_ ähm_ gehst du_ / warum gehst du nicht so ah_ oft_ in die
TINA [v]	zweimal

[14]

	31
INT [v]	Mensa
TINA [v]	ah_ ahm_ meine_ Stu / Studentenwohnheim ist in der Nähe • von ah_ die

[15]

..	32	33	..
INT [v]	h m		
TINA [v]	Uni und/ der Uni	und ahm •• ja • ah	es ist ah leichter für mich zu Hause

[16]

..			..
TINA [v]	und etwas zu kochen und ja • ah	ich/ ich war ein bisschen ahm krank ah diese	

[17]

..	34	35	..
INT [v]	dein Finger		
TINA [v]	ja	ja mit mein Finger und auch mit mein Gesund ja • und ah	es ist

[18]

..	36	37	38	..
INT [v]	hm		hm	
TINA [v]	besser für mich ahm ich kann etwas kochen	und ja was ich • brauche		

[19]

..	39	40	41	..
INT [v]	dann_ kochst du_ ganz gerne	hm		
TINA [v]	ja_ ich ich mag kochen aber	es ist ein bisschen		

[20]

..	42	43	..
INT [v]	hm		
TINA [v]	traurig ahm für mich nur eine Person	zu kochen ah ich habe eine große	

[21]

..	44	45	46	..
INT [v]	oh_		hm	
TINA [v]	Familie und_ ich koche immer für miene Familie@	und ja @deshalb ••		

[22]

..	47	48	49	50	..
INT [v]	hm			und dann_ wenn du	
TINA [v]	dass=es • ein_ bisschen traurig ist aber_	es geht @			

[23]

..	51	..
INT [v]	im Studentenwohnheim wohnst kannst du mit anderen Leuten zusammen kochen	
TINA [v]	ja ja	

[24]

..	52	53	54	..
INT [v]	oder	hm		
TINA [v]	ah wir/ wir machen das ahm_ •• ich denke einmal pro Woche	ah_ ja		

[25]

..	55	56	..
INT [v]	@ dann_ kochst du_ auch englisch oder_		
TINA [v]	aber •• nicht • jeden Tag @	ah_ ja ich	

[26]

..			..
TINA [v]	koche ah_ englische Essen aber auch ahm_ italienisch und ah chinesisch und_		

[27]

..	57	58	..
INT [v]	ja @		
TINA [v]	indienisch und @ viele @ ja	meine Familie kommt aus alle_ Welt ich habe eine	

[28]

..	59	60	61	..
INT [v]	hm		oh	
TINA [v]	große Familie und	ah_ ja_ deshalb ich kann_ ah_ viele Essen_ kochen		

[29]

..	62	63	..
INT [v]	wirklich toll @	dann kannst du_ hier in Deutschland alle Zutaten die • du •	
TINA [v]	@		

[30]

..	64	..
INT [v]	brauchst also einfach zu finden oder	
TINA [v]	ja es ist ahm_ •• ja ein bisschen einfach	

[31]

..			..
TINA [v]	etwas zu finden ahm_ ja wenn_ • wenn_ du_ in_ Sky_ ah_ •• Schuldigung @ wie		

[32]

..	65	66	..
INT [v]	ah		
TINA [v]	soll ich übersetzen meine_ ah Satz ahm_	du kannst in Sky gehen_ oder_ in	

[33]

..	67	68	..
INT [v]	hm		
TINA [v]	Penny oder es gibt auch eine kleine_ ah_ chinesische_ ah_ Geschäft_ und du kannst		

[34]

..	69	70	..
INT [v]	hm_ dann_ wo kaufst meistens ein		
TINA [v]	dir alles (XXX)	ah_ meistens ah_ ich kaufe_	

[35]

..	71	..
INT [v]	hm dann gibt es Grund warum du_ bei	
TINA [v]	ah_ bei_ Pennymarkt oder bei_ Sky	

[36]

..	72	73	..
INT [v]	Pennymarkt_ und bei Sky einkaufst	und wann gehst du vielleicht in	
TINA [v]	ah m_		

[37]

..	74	75	..
INT [v]	Pennymarkt und wann gehst du_ in_ Sky		
TINA [v]	ah_ normalerweise gehe ich ah_ in		

[38]

..	76	77	..
INT [v]	hm		
TINA [v]	Pennymarkt weil es • ahm_ billig ist	und ah_ wann ich brauche etwas	

[39]

..	78	79	80	81	82
INT [v]		hm		hm	ok dann gibt
TINA [v]	besonderes dann	gehe • ich • in Sky	und etwas kaufen	ja	

[40]

INT [v]	es Unterschiede zwischen also Superma/märkten in Deutschland und in
---------	---

[41]

..	83	84
INT [v]	England	hm_
TINA [v]	hm • • ich denke es/ es gibt • es nicht ein sehr große Unterschied	

[42]

..	85
TINA [v]	aber ah • in England wir haben viele Leute von al/ ah von alle die Welt und

[43]

TINA [v]	ah in/ unsere ah Supermärkte • sind ah sehr groß und ahm du kannst alles was
----------	--

[44]

..	86	87	88	89
INT [v]		hm	@ aber hier in Deutschland nicht so @	
TINA [v]	du willst finden und ja	ja		g a n a u / d u

[45]

TINA [v]	du kannst aber vielleicht ahm • weil ich nicht Deutsche_ äh_ • bin ich ich wu/ ich
----------	--

[46]

..	90	91	92
INT [v]		hm	
TINA [v]	weiß nicht wo ich kann_ • ahm	ja ich ich muss die_ ah_ die Name übersetzen	

[47]

..	93	94	95	96	97
INT [v]	ja stimmt@	@	ja_@		
TINA [v]	WAS/ WAS IST DAS AUF ENGLISCH @	ja @		(es ist ein bisschen)	

[48]

..	98	99	100
INT [v]	ja ja stimmt@	dann_ wie findest du_ deutsches Essen	
TINA [v]	Abenteuer @		ahm_ es

[49]

..	101	102	103	104
INT [v]		ja^	hm	
TINA [v]	schmeckt gut ja	ich wohne mit drei Deutsche	und ah_ am Weihnachten	

[50]

..	105	106
INT [v]		hm
TINA [v]	sie ahm haben eine typische deutsches ahm Essen gema/gekocht	und es

[51]

..	107	108	109
INT [v]		hm	ja
TINA [v]	schmeckt sehr gut ahm	ich denke Kartoffeln ahm Knödel Knödel^	

[52]

..	110	111	112	113	114
INT [v]		hm		ja Rotkohl	
TINA [v]	ja mit ah Fleisch und	ah rote • was ist das rote Kohl^		ja	

[53]

..	115
INT [v]	das mag ich auch @ Kartoffeln Knödel und Rotkohl @ mag ich gerne
TINA [v]	(XXX) @

[54]

..	116	117	118
INT [v]		hm	
TINA [v]	es schmeckt sehr gut @	ah was noch ah wir hatten ahm • ah Apfel mit	

[55]

..	119	120	121
INT [v]		hm	ah_
TINA [v]	Schokolode	hm du ah kochst ihn im Ofen hm_ du backst es im Ofen	(ich

[56]

..	122	123	124	125	126	127	128
INT [v]	diese		oder		Apfelsturudel^		ah_ ja
TINA [v]	ich) diese	Bratkartoffel oder_	hm nein	Brat/ Bratapfel	Bratapfel		

[57]

..	129	130	131
INT [v]	stimmt das schmeckt auch gut		dann gibt es auch
TINA [v]	ja ja	ja ja das schmeckt gut ja @	

[58]

..	132	133	134	135
INT [v]	etwas was du • nicht magst	hm		@
TINA [v]	nicht magst	ahm • • noch/ noch nicht @		

[59]

..	136	137	138
INT [v]	noch nicht		hm
TINA [v]	@ ich habe_ ja ich habe viele Wurst gegessen		das schmeckt gut

[60]

..	139	140
INT [v]		hm
TINA [v]	normalerweise ich esse kein_ äh_ Wurst	oder nicht viel Wurst aber_ wann

[61]

..	141	142
INT [v]		hm
TINA [v]	ich hier/ seit • ich • hier in Deutschland war	ich habe viele Wurst gegessen @

[62]

..	143
INT [v]	ok @ alles klar @

6 Schriftliche Produktionsdaten

6.1 G3-Experimentsgruppe

6.1.1 Antonella (G3-EG-Antonella-ST)

Bringen Sie die folgenden Wörter in die richtige Reihenfolge und vollenden Sie die Sätze.

1. (ist, sein Mitbewohner, immer unterwegs)

Luigi wohnt in einer Wohngemeinschaft mit einem Mitbewohner, aber sein Mitbewohner
immer unterwegs ist

2. (ist, er, sehr einsam, zu Hause)

Luigi bleibt immer alleine zu Hause, deshalb ist er sehr einsam zu
Hause

3. (kennen lernen, kann, er, viele Freunde, dort)

Er will in ein Studentenwohnheim einziehen, weil er dort viele Freunde kennen
lernen kann

4. (ist, ein Zimmer in Studentenwohnheim, günstig)

Seine Freunde sagen auch, dass ein Zimmer in Studentenwohnheim günstig
ist

5. (geht, er, ins Studentenwerk)

Morgen geht er ins Studentenwerk und will nach
einem Zimmer im Studentenwohnheim fragen.

6. (wohnen, kann, er, schon ab nächstem Semester, in einem Studentenwohnheim.)

Er hofft, dass er schon ab nächstem Semester in einem Studentenwohnheim
wohnen kann

7. (feiert, er, seinen Umzug)

Er will alle Leute einladen und eine große Pizza backen, wenn er seinen Umzug
feiert

6.1.2 Emra (G3-EG-Emra-ST)

Bringen Sie die folgenden Wörter in die richtige Reihenfolge und vollenden Sie die Sätze.

1. (ist, sein Mitbewohner, immer unterwegs)

Luigi wohnt in einer Wohngemeinschaft mit einem Mitbewohner, aber sein Mitbewohner
ist immer unterwegs.

2. (ist, er, sehr einsam, zu Hause)

Luigi bleibt immer alleine zu Hause, deshalb ist er sehr einsam zu Hause.

3. (kennen lernen, kann, er, viele Freunde, dort)

Er will in ein Studentenwohnheim einziehen, weil dort viele Freunde
kennen lernen kann.

4. (ist, ein Zimmer in Studentenwohnheim, günstig)

Seine Freunde sagen auch, dass ein Zimmer in Studentenwohnheim
günstig ist.

5. (geht, er, ins Studentenwerk)

Morgen geht er ins Studentenwerk und will nach
einem Zimmer im Studentenwohnheim fragen.

6. (wohnen, kann, er, schon ab nächstem Semester, in einem Studentenwohnheim.)

Er hofft, dass er schon ab nächstem Semester in
einem Studentenwohnheim wohnen kann.

7. (feiert, er, seinen Umzug)

Er will alle Leute einladen und eine große Pizza backen, wenn er seinen Umzug
feiert.

6.1.3 Ewa (G3-EG-Ewa-ST)

Bringen Sie die folgenden Wörter in die richtige Reihenfolge und vollenden Sie die Sätze.

1. (ist, sein Mitbewohner, immer unterwegs)

Luigi wohnt in einer Wohngemeinschaft mit einem Mitbewohner, aber sein Mitbewohner
ist immer unterwegs

- + 2. (ist, er, sehr einsam, zu Hause)

Luigi bleibt immer alleine zu Hause, deshalb ist er sehr einsam zu Hause

3. (kennen lernen, kann, er, viele Freunde, dort)

Er will in ein Studentenwohnheim einziehen, weil er dort viele Freunde kennenlernen
kann

4. (ist, ein Zimmer in Studentenwohnheim, günstig)

Seine Freunde sagen auch, dass ein Zimmer in Studentenwohnheim
günstig ist.

5. (geht, er, ins Studentenwerk)

Morgen geht er ins Studentenwerk und will nach
einem Zimmer im Studentenwohnheim fragen.

6. (wohnen, kann, er, schon ab nächstem Semester, in einem Studentenwohnheim.)

Er hofft, dass er schon ab nächstem Semester in
einem Studentenwohnheim wohnen kann

7. (feiert, er, seinen Umzug)

Er will alle Leute einladen und eine große Pizza backen, wenn er seinen
Umzug feiert.

6.1.4 Juri (G3-EG-Juri-ST)

Bringen Sie die folgenden Wörter in die richtige Reihenfolge und vollenden Sie die Sätze.

1. (ist, sein Mitbewohner, immer unterwegs)

Luigi wohnt in einer Wohngemeinschaft mit einem Mitbewohner, aber sein Mitbewohner
ist immer unterwegs

2. (ist, er, sehr einsam, zu Hause)

Luigi bleibt immer alleine zu Hause, deshalb ist er sehr einsam zu Hause

3. (kennen lernen, kann, er, viele Freunde, dort)

Er will in ein Studentenwohnheim einziehen, weil er viele Freunde dort
kennen lernen kann.

4. (ist, ein Zimmer in Studentenwohnheim, günstig)

Seine Freunde sagen auch, dass ein Zimmer in S.W.H. günstig ist

5. (geht, er, ins Studentenwerk)

Morgen geht er ins St. Werk und will nach
einem Zimmer im Studentenwohnheim fragen.

6. (wohnen, kann, er, schon ab nächstem Semester, in einem Studentenwohnheim.)

Er hofft, dass er schon ab nächstem Semester in einem S.W.H.
wohnen kann.

7. (feiert, er, seinen Umzug)

Er will alle Leute einladen und eine große Pizza backen, wenn feiert er seinen
Umzug.

6.1.5 Justyna (G3-EG-Justyna-ST)

Bringen Sie die folgenden Wörter in die richtige Reihenfolge und vollenden Sie die Sätze.

1. (ist, sein Mitbewohner, immer unterwegs)

Luigi wohnt in einer Wohngemeinschaft mit einem Mitbewohner, aber immer unterwegs
sein Mitbewohner ist

2. (ist, er, sehr einsam, zu Hause)

Luigi bleibt immer alleine zu Hause, deshalb ist er sehr einsam zu Hause

3. (kennen lernen, kann, er, viele Freunde, dort)

Er will in ein Studentenwohnheim einziehen, weil kann er dort viele Freunde
dort kennen lernen kann

4. (ist, ein Zimmer in Studentenwohnheim, günstig)

Seine Freunde sagen auch, dass ein Zimmer in Studentenwohnheim günstig ist

5. (geht, er, ins Studentenwerk)

Morgen geht er ins Studentenwerk und will nach
einem Zimmer im Studentenwohnheim fragen.

6. (wohnen, kann, er, schon ab nächstem Semester, in einem Studentenwohnheim.)

Er hofft, dass er schon ab nächstem Semester
in einem Studentenwohnheim wohnen kann

7. (feiert, er, seinen Umzug)

Er will alle Leute einladen und eine große Pizza backen, wenn er seinen Umzug feiert

6.1.6 Laura (G3-EG-Laura-ST)

Bringen Sie die folgenden Wörter in die richtige Reihenfolge und vollenden Sie die Sätze.

1. (ist, sein Mitbewohner, immer unterwegs)

Luigi wohnt in einer Wohngemeinschaft mit einem Mitbewohner, aber sein
Mitbewohner ist immer unterwegs.

2. (ist, er, sehr einsam, zu Hause)

Luigi bleibt immer alleine zu Hause, deshalb ist er sehr einsam zu Hause.

3. (kennen lernen, kann, er, viele Freunde, dort)

Er will in ein Studentenwohnheim einziehen, weil er dort viele Freunde
kennen lernen kann.

4. (ist, ein Zimmer in Studentenwohnheim, günstig)

Seine Freunde sagen auch, dass ein Zimmer in Studentenwohnheim
günstig ist.

5. (geht, er, ins Studentenwerk)

Morgen geht er ins Studentenwerk und will nach
einem Zimmer im Studentenwohnheim fragen.

6. (wohnen, kann, er, schon ab nächstem Semester, in einem Studentenwohnheim.)

Er hofft, dass er schon ab nächstem Semester in einem
Studentenwohnheim wohnen kann.

7. (feiert, er, seinen Umzug)

Er will alle Leute einladen und eine große Pizza backen, wenn er seinen
Umzug feiert.

6.1.7 Mahi (G3-EG-Mahi-ST)

Bringen Sie die folgenden Wörter in die richtige Reihenfolge und vollenden Sie die Sätze.

1. (ist, sein Mitbewohner, immer unterwegs)

Luigi wohnt in einer Wohngemeinschaft mit einem Mitbewohner, aber sein Mitbewohner
ist immer unterwegs.

2. (ist, er, sehr einsam, zu Hause)

Luigi bleibt immer alleine zu Hause, deshalb er zu Hause ist sehr einsam ist.

3. (kennen lernen, kann, er, viele Freunde, dort)

Er will in ein Studentenwohnheim einziehen, weil dort er kann viele Freunde
kennen lernen.

4. (ist, ein Zimmer in Studentenwohnheim, günstig)

Seine Freunde sagen auch, dass günstig ein Zimmer in Studentenwohnheim
ist.

5. (geht, er, ins Studentenwerk)

Morgen geht er ins Studentenwerk und will nach
einem Zimmer im Studentenwohnheim fragen.

6. (wohnen, kann, er, schon ab nächstem Semester, in einem Studentenwohnheim.)

Er hofft, dass kann er in einem Studentenwohnheim wohnen
schon ab nächstem Semester.

7. (feiert, er, seinen Umzug)

Er will alle Leute einladen und eine große Pizza backen, wenn seinen Umzug
feiert er.

6.1.8 Marie (G3-EG-Marie-ST)

Bringen Sie die folgenden Wörter in die richtige Reihenfolge und vollenden Sie die Sätze.

1. (ist, sein Mitbewohner, immer unterwegs)

Luigi wohnt in einer Wohngemeinschaft mit einem Mitbewohner, aber sein
Mitbewohner ist immer unterwegs

2. (ist, er, sehr einsam, zu Hause)

Luigi bleibt immer alleine zu Hause, deshalb er sehr einsam
zu Hause ist.

3. (kennen lernen, kann, er, viele Freunde, dort)

Er will in ein Studentenwohnheim einziehen, weil er dort viele Freunde
kennen lernen kann.

4. (ist, ein Zimmer in Studentenwohnheim, günstig)

Seine Freunde sagen auch, dass ein Zimmer in Studentenwohnheim
günstig ist.

5. (geht, er, ins Studentenwerk)

Morgen geht er ins Studentenwerk und will nach
einem Zimmer im Studentenwohnheim fragen.

6. (wohnen, kann, er, schon ab nächstem Semester, in einem Studentenwohnheim.)

Er hofft, dass schon ab nächstem Semester er in einem
Studentenwohnheim wohnen kann.

7. (feiert, er, seinen Umzug)

Er will alle Leute einladen und eine große Pizza backen, wenn er seinen Umzug
feiert er seinen Umzug

6.1.9 Tina (G3-EG-Tina-ST)

Bringen Sie die folgenden Wörter in die richtige Reihenfolge und vollenden Sie die Sätze.

1. (ist, sein Mitbewohner, immer unterwegs)

Luigi wohnt in einer Wohngemeinschaft mit einem Mitbewohner, aber sein Mitbewohner ist immer unterwegs.

2. (ist, er, sehr einsam, zu Hause)

Luigi bleibt immer alleine zu Hause, deshalb er ist sehr einsam zu Hause.

3. (kennen lernen, kann, er, viele Freunde, dort)

Er will in ein Studentenwohnheim einziehen, weil er dort viele Freunde dort kennenlernen kann.

4. (ist, ein Zimmer in Studentenwohnheim, günstig)

Seine Freunde sagen auch, dass ein Zimmer in Studentenwohnheim günstig ist.

5. (geht, er, ins Studentenwerk)

Morgen geht er ins Studentenwerk und will nach einem Zimmer im Studentenwohnheim fragen.

6. (wohnen, kann, er, schon ab nächstem Semester, in einem Studentenwohnheim.)

Er hofft, dass er schon ab nächstem Semester in einem Studentenwohnheim wohnen kann.

7. (feiert, er, seinen Umzug)

Er will alle Leute einladen und eine große Pizza backen, wenn er seinen Umzug feiert.

6.2 G3-Kontrollgruppe

6.2.1 Antonio (G3-KG-Antonio-ST)

Bringen Sie die folgenden Wörter in die richtige Reihenfolge und vollenden Sie die Sätze.

1. (ist, sein Mitbewohner, immer unterwegs)

Luigi wohnt in einer Wohngemeinschaft mit einem Mitbewohner, aber sein Mitbewohner ist immer unterwegs.

2. (ist, er, sehr einsam, zu Hause)

Luigi bleibt immer alleine zu Hause, deshalb er ist sehr einsam zu Hause.

3. (kennen lernen, kann, er, viele Freunde, dort)

Er will in ein Studentenwohnheim einziehen, weil dort kann er viele Freunde kennenlernen.

4. (ist, ein Zimmer in Studentenwohnheim, günstig)

Seine Freunde sagen auch, dass ein Zimmer in Studentenwohnheim günstig ist.

5. (geht, er, ins Studentenwerk)

Morgen geht er ins Studentenwerk und will nach einem Zimmer im Studentenwohnheim fragen.

6. (wohnen, kann, er, schon ab nächstem Semester, in einem Studentenwohnheim.)

Er hofft, dass er in einem Studentenwohnheim schon ab nächstem Semester wohnen kann.

7. (feiert, er, seinen Umzug)

Er will alle Leute einladen und eine große Pizza backen, wenn er seinen Umzug feiert.

6.2.2 Irina (G3-KG-Irina-ST)

Bringen Sie die folgenden Wörter in die richtige Reihenfolge und vollenden Sie die Sätze.

1. (ist, sein Mitbewohner, immer unterwegs)

Luigi wohnt in einer Wohngemeinschaft mit einem Mitbewohner, aber sein Mitbewohner immer unterwegs ist

2. (ist, er, sehr einsam, zu Hause)

Luigi bleibt immer alleine zu Hause, deshalb er sehr einsam zu Hause ist

3. (kennen lernen, kann, er, viele Freunde, dort)

Er will in ein Studentenwohnheim einziehen, weil er viele Freunde dort kennen lernen kann

4. (ist, ein Zimmer in Studentenwohnheim, günstig)

Seine Freunde sagen auch, dass ein Zimmer in Studentenwohnheim günstig ist

5. (geht, er, ins Studentenwerk)

Morgen geht er ins Studentenwerk und will nach einem Zimmer im Studentenwohnheim fragen.

6. (wohnen, kann, er, schon ab nächstem Semester, in einem Studentenwohnheim.)

Er hofft, dass er schon ab nächstem Semester in einem Studentenwohnheim wohnen kann

7. (feiert, er, seinen Umzug)

Er will alle Leute einladen und eine große Pizza backen, wenn er seinen Umzug feiert.

6.2.3 Jozef (G3-KG-Jozef-ST)

Bringen Sie die folgenden Wörter in die richtige Reihenfolge und vollenden Sie die Sätze.

1. (ist, sein Mitbewohner, immer unterwegs)

Luigi wohnt in einer Wohngemeinschaft mit einem Mitbewohner, aber sein Mitbewohner ist immer unterwegs

2. (ist, er, sehr einsam, zu Hause)

Luigi bleibt immer alleine zu Hause, deshalb er sehr einsam zu Hause ist

3. (kennen lernen, kann, er, viele Freunde, dort)

Er will in ein Studentenwohnheim einziehen, weil er kann viele Freunde dort kennen lernen

4. (ist, ein Zimmer in Studentenwohnheim, günstig)

Seine Freunde sagen auch, dass ein Zimmer in Studentenwohnheim günstig ist

5. (geht, er, ins Studentenwerk)

Morgen geht er ins Studentenwerk und will nach einem Zimmer im Studentenwohnheim fragen.

6. (wohnen, kann, er, schon ab nächstem Semester, in einem Studentenwohnheim.)

Er hofft, dass er kann in einem Studentenwohnheim wohnen

7. (feiert, er, seinen Umzug)

Er will alle Leute einladen und eine große Pizza backen, wenn er seinen Umzug feiert

6.2.4 Kostas (G3-KG-Kostas-ST)

Bringen Sie die folgenden Wörter in die richtige Reihenfolge und vollenden Sie die Sätze.

1. (ist, sein Mitbewohner, immer unterwegs)

Luigi wohnt in einer Wohngemeinschaft mit einem Mitbewohner, aber ~~ist~~
sein Mitbewohner ^{ist} immer unterwegs

2. (ist, er, sehr einsam, zu Hause)

Luigi bleibt immer alleine zu Hause, deshalb ist er sehr einsam zu Hause

3. (kennen lernen, kann, er, viele Freunde, dort)

Er will in ein Studentenwohnheim einziehen, weil er dort viele
Freunde kennen lernen kann

4. (ist, ein Zimmer in Studentenwohnheim, günstig)

Seine Freunde sagen auch, dass ein Zimmer im Studentenwohnheim
günstig ist

5. (geht, er, ins Studentenwerk)

Morgen geht er ins Studentenwerk und will nach
einem Zimmer im Studentenwohnheim fragen.

6. (wohnen, kann, er, schon ab nächstem Semester, in einem Studentenwohnheim.)

Er hofft, dass er schon ab nächstem Semester
in einem Studentenwohnheim wohnen kann

7. (feiert, er, seinen Umzug)

Er will alle Leute einladen und eine große Pizza backen, wenn er seinen
Umzug feiert

6.2.5 Larissa (G3-KG-Larissa-ST)

Bringen Sie die folgenden Wörter in die richtige Reihenfolge und vollenden Sie die Sätze.

1. (ist, sein Mitbewohner, immer unterwegs)

Luigi wohnt in einer Wohngemeinschaft mit einem Mitbewohner, aber ~~ist~~
sein Mitbewohner ist immer unterwegs

2. (ist, er, sehr einsam, zu Hause)

Luigi bleibt immer alleine zu Hause, deshalb er ist sehr einsam
zu Hause

3. (kennen lernen, kann, er, viele Freunde, dort)

Er will in ein Studentenwohnheim einziehen, weil er kann
viele Freunde kennen lernen dort

4. (ist, ein Zimmer in Studentenwohnheim, günstig)

Seine Freunde sagen auch, dass ein Zimmer im Studenten-
wohnheim ist günstig

5. (geht, er, ins Studentenwerk)

Morgen geht er ins Studentenwerk und will nach
einem Zimmer im Studentenwohnheim fragen.

6. (wohnen, kann, er, schon ab nächstem Semester, in einem Studentenwohnheim.)

Er hofft, dass er kann in einem Studentenwohn-
heim schon ab nächstem Semester wohnen

7. (feiert, er, seinen Umzug)

Er will alle Leute einladen und eine große Pizza backen, wenn er feiert er
seinen Umzug

6.2.6 Laszlo (G3-KG-Laszlo-ST)

Bringen Sie die folgenden Wörter in die richtige Reihenfolge und vollenden Sie die Sätze.

1. (ist, sein Mitbewohner, immer unterwegs)

Luigi wohnt in einer Wohngemeinschaft mit einem Mitbewohner, aber sein Mitbewohner
ist immer unterwegs.

2. (ist, er, sehr einsam, zu Hause)

Luigi bleibt immer alleine zu Hause, deshalb ist er sehr einsam
zu Hause.

3. (kennen lernen, kann, er, viele Freunde, dort)

Er will in ein Studentenwohnheim einziehen, weil er dort viele Freunde
kennen lernen kann.

4. (ist, ein Zimmer in Studentenwohnheim, günstig)

Seine Freunde sagen auch, dass ein Zimmer in Studentenwohnheim
günstig ist.

5. (geht, er, ins Studentenwerk)

Morgen geht er ins Studentenwerk und will nach
einem Zimmer im Studentenwohnheim fragen.

6. (wohnen, kann, er, schon ab nächstem Semester, in einem Studentenwohnheim.)

Er hofft, dass er schon ab nächstem Semester in einem
Studentenwohnheim wohnen kann.

7. (feiert, er, seinen Umzug)

Er will alle Leute einladen und eine große Pizza backen, wenn er seinen
Umzug feiert.

6.2.7 Tamarin (G3-KG-Tamarin-ST)

Bringen Sie die folgenden Wörter in die richtige Reihenfolge und vollenden Sie die Sätze.

1. (ist, sein Mitbewohner, immer unterwegs)

Luigi wohnt in einer Wohngemeinschaft mit einem Mitbewohner, aber _____
ist immer unterwegs sein Mitbewohner.

2. (ist, er, sehr einsam, zu Hause)

Luigi bleibt immer alleine zu Hause, deshalb er ist sehr einsam zu Hause.

3. (kennen lernen, kann, er, viele Freunde, dort)

Er will in ein Studentenwohnheim einziehen, weil er dort viele Freunde kennen lernen kann.

4. (ist, ein Zimmer in Studentenwohnheim, günstig)

Seine Freunde sagen auch, dass ist günstig ein Zimmer in Studentenwohnheim.

5. (geht, er, ins Studentenwerk)

Morgen geht er ins Studentenwerk und will nach
einem Zimmer im Studentenwohnheim fragen.

6. (wohnen, kann, er, schon ab nächstem Semester, in einem Studentenwohnheim.)

Er hofft, dass er kann er schon ab nächsten Semester in einem Studentenwohnheim wohnen.

7. (feiert, er, seinen Umzug)

Er will alle Leute einladen und eine große Pizza backen, wenn er seinen Umzug feiert.

6.2.8 Tony (G3-KG-Tony-ST)

Bringen Sie die folgenden Wörter in die richtige Reihenfolge und vollenden Sie die Sätze.

1. (ist, sein Mitbewohner, immer unterwegs)

Luigi wohnt in einer Wohngemeinschaft mit einem Mitbewohner, aber sein
Mitbewohner ~~ist~~ immer unterwegs ist.

2. (ist, er, sehr einsam, zu Hause)

Luigi bleibt immer alleine zu Hause, deshalb er sehr einsam
zu Hause ist.

3. (kennen lernen, kann, er, viele Freunde, dort)

Er will in ein Studentenwohnheim einzichen, weil er dort viele
Freunde kennen lernen kann.

4. (ist, ein Zimmer in Studentenwohnheim, günstig)

Seine Freunde sagen auch, dass ein Zimmer studentwohnheim
günstig ist.

5. (geht, er, ins Studentenwerk)

Morgen er geht ins Studentenwerk und will nach
einem Zimmer im Studentenwohnheim fragen.

6. (wohnen, kann, er, schon ab nächstem Semester, in einem Studentenwohnheim.)

Er hofft, dass er in einem Studentenwohnheim
schon ab nächstem Semester kann,
wohnen.

7. (feiert, er, seinen Umzug)

Er will alle Leute einladen und eine große Pizza backen, wenn er seinen
Umzug feiert.

6.3 M1-Experimentierungsgruppe

6.3.1 Alwin (M1-EG-Alwin-ST)

Chunlan Wang ist eine Studentin aus China und studiert in Bamberg. Hier ist ein Ausschnitt aus ihrem Erfahrungsbericht. Sie erzählt von einer Frau (Maria), bei der sie gewohnt hat. Bringen Sie die Wörter in Klammern in die richtige Reihenfolge und vollenden Sie die Sätze.

Meine ersten Tage in Bamberg

- Ich bekam ein Zimmerchen im 3. Stock des Hauses aber durfte jeder Zeit Wohnzimmer, Küche, Badzimmer, Toilette, Balkon benutzen. Es freute mich sehr, dass ich endlich etwas in Bamberg gefunden hatte
(hatte gefunden, ich, etwas in Bamberg, endlich)
- In den anschließenden Tagen war ich mit dem DSH-Vorbereitungskurs
sehr beschäftigt
(war, sehr beschäftigt, ich, mit dem DSH-Vorbereitungskurs)
Ich stand morgens um 7 Uhr auf, fuhr zur Uni und hatte Unterricht bis spät nachmittags.
- Gegen 18 Uhr fuhr ich wieder nach Hause, dann war ich meistens todmüde
(war, todmüde, ich, meistens)
Es war schrecklich!
- Aber was mich sehr glücklich machte, war, dass Maria jeden Tag etwas Gutes
für mich kochte
(kochte, Maria, etwas Gutes, jeden Tag, für mich)
- Das hat sie immer gemacht, bis ich in diesem April ausgezogen bin
(bin, ausgezogen, ich, in diesem April)
- Jedes Mal, wenn ich am Abend vor dem Esstisch saß,
(saß, ich, vor dem Esstisch, am Abend)
hatte ich so ein warmes Gefühl – wie zu Hause.
- Den ganzen Winter habe ich bei Maria gewohnt
(habe, gewohnt, ich, bei Maria) viel näher
- Anfang April bin ich ins Studentenwohnheim umgezogen, weil es zur Uni ist
(ist, viel näher, es, zur Uni.)
- Ab und zu mal besuche ich Maria, oder wir treffen uns in der Stadt
(treffen, wir, uns, in der Stadt)
Wir unterhalten uns über alles, was in unserem Alltag passiert ist.
- Es gibt ja große Unterschiede zwischen Maria und mir, zwischen Deutschen und Chinesen, trotzdem bleibt die Freundschaft zwischen uns
(bleibt, die Freundschaft, zwischen uns)
- Ich fühle mich wohl in Bamberg, weil Bamberg für mich kein fremdes
Land sondern meine zweite Heimat ist
(ist, Bamberg, kein fremdes Land, sondern meine zweite Heimat, für mich)

6.3.2 Basel (M1-EG-Basel-ST)

Chunlan Wang ist eine Studentin aus China und studiert in Bamberg. Hier ist ein Ausschnitt aus ihrem Erfahrungsbericht. Sie erzählt von einer Frau (Maria), bei der sie gewohnt hat. Bringen Sie die Wörter in Klammern in die richtige Reihenfolge und vollenden Sie die Sätze.

Meine ersten Tage in Bamberg

B

- ...
- Ich bekam ein Zimmerchen im 3. Stock des Hauses aber durfte jeder Zeit Wohnzimmer, Küche, Badzimmer, Toilette, Balkon benutzen. Es freute mich sehr, dass ich endlich etwas in Bamberg gefunden hatte.
(hatte, gefunden, ich, etwas in Bamberg, endlich)
 - In den anschließenden Tagen war ich mit dem DSH-Vorbereitungskurs sehr beschäftigt.
(war, sehr beschäftigt, ich, mit dem DSH-Vorbereitungskurs)
Ich stand morgens um 7 Uhr auf, fuhr zur Uni und hatte Unterricht bis spät nachmittags.
 - Gegen 18 Uhr fuhr ich wieder nach Hause, dann ich meistens todmüde war.
(war, todmüde, ich, meistens)
Es war schrecklich!
 - Aber was mich sehr glücklich machte, war, dass Maria jeden Tag etwas Gutes für mich kochte.
(kochte, Maria, etwas Gutes, jeden Tag, für mich)
 - Das hat sie immer gemacht, bis ich in diesem April ausgezogen bin.
(bin, ausgezogen, ich, in diesem April)
 - Jedes Mal, wenn ich am Abend vor dem Esstisch saß
(saß, ich, vor dem Esstisch, am Abend)
hatte ich so ein warmes Gefühl – wie zu Hause.
 - Den ganzen Winter habe ich bei Maria gewohnt.
(habe, gewohnt, ich, bei Maria)
 - Anfang April bin ich ins Studentenwohnheim umgezogen, weil es viel näher zur Uni ist.
(ist, viel näher, es, zur Uni.)
 - Ab und zu mal besuche ich Maria, oder treffen wir uns in der Stadt.
(treffen, wir, uns, in der Stadt)
Wir unterhalten uns über alles, was in unserem Alltag passiert ist.
 - Es gibt ja große Unterschiede zwischen Maria und mir, zwischen Deutschen und Chinesen, trotzdem die Freundschaft zwischen uns bleibt.
(bleibt, die Freundschaft, zwischen uns)
 - Ich fühle mich wohl in Bamberg, weil Bamberg sondern meine zweite Heimat für mich kein fremdes Land ist.
(ist, Bamberg, kein fremdes Land, sondern meine zweite Heimat, für mich)

6.3.3 Diana (M1-EG-Diana-ST)

Chunlan Wang ist eine Studentin aus China und studiert in Bamberg. Hier ist ein Ausschnitt aus ihrem Erfahrungsbericht. Sie erzählt von einer Frau (Maria), bei der sie gewohnt hat. Bringen Sie die Wörter in Klammern in die richtige Reihenfolge und vollenden Sie die Sätze.

Meine ersten Tage in Bamberg

- ...
- Ich bekam ein Zimmerchen im 3. Stock des Hauses aber durfte jeder Zeit Wohnzimmer, Küche, Badzimmer, Toilette, Balkon benutzen. Es freute mich sehr, dass ich endlich etwas in Bamberg gefunden hatte.
(hatte, gefunden, ich, etwas in Bamberg, endlich)
 - In den anschließenden Tagen war ich mit dem DSH-Vorbereitungskurs sehr beschäftigt.
(war, sehr beschäftigt, ich, mit dem DSH-Vorbereitungskurs)
Ich stand morgens um 7 Uhr auf, fuhr zur Uni und hatte Unterricht bis spät nachmittags.
 - Gegen 18 Uhr fuhr ich wieder nach Hause, dann war ich meistens todmüde.
(war, todmüde, ich, meistens)
Es war schrecklich!
 - Aber was mich sehr glücklich machte, war, dass Maria etwas Gutes für mich jeden Tag kochte.
(kochte, Maria, etwas Gutes, jeden Tag, für mich)
 - Das hat sie immer gemacht, bis ich in diesem April ausgezogen bin.
(bin, ausgezogen, ich, in diesem April)
 - Jedes Mal, wenn ich vor dem Esstisch am Abend saß,
(saß, ich, vor dem Esstisch, am Abend)
hatte ich so ein warmes Gefühl – wie zu Hause.
 - Den ganzen Winter habe ich bei Maria gewohnt.
(habe, gewohnt, ich, bei Maria)
 - Anfang April bin ich ins Studentenwohnheim umgezogen, weil es viel näher zur Uni ist.
(ist, viel näher, es, zur Uni.)
 - Ab und zu mal besuche ich Maria, oder wir treffen uns in der Stadt.
(treffen, wir, uns, in der Stadt)
Wir unterhalten uns über alles, was in unserem Alltag passiert ist.
 - Es gibt ja große Unterschiede zwischen Maria und mir, zwischen Deutschen und Chinesen, trotzdem bleibt die Freundschaft zwischen uns.
(bleibt, die Freundschaft, zwischen uns)
 - Ich fühle mich wohl in Bamberg, weil Bamberg kein fremdes Land für mich ist, sondern meine zweite Heimat.
(ist, Bamberg, kein fremdes Land, sondern meine zweite Heimat, für mich)

6.3.4 Franca (M1-EG-Franca-ST)

Chunlan Wang ist eine Studentin aus China und studiert in Bamberg. Hier ist ein Ausschnitt aus ihrem Erfahrungsbericht. Sie erzählt von einer Frau (Maria), bei der sie gewohnt hat. Bringen Sie die Wörter in Klammern in die richtige Reihenfolge und vollenden Sie die Sätze.

Meine ersten Tage in Bamberg

- ...
- Ich bekam ein Zimmerchen im 3. Stock des Hauses aber durfte jeder Zeit Wohnzimmer, Küche, Badzimmer, Toilette, Balkon benutzen. Es freute mich sehr, dass ich etwas
in Bamberg endlich gefunden hatte
(hatte gefunden, ich, etwas in Bamberg, endlich)
 - In den anschließenden Tagen war ich mit dem DSH-Vorbereitungskurs
sehr beschäftigt
(war, sehr beschäftigt, ich, mit dem DSH-Vorbereitungskurs)
Ich stand morgens um 7 Uhr auf, fuhr zur Uni und hatte Unterricht bis spät nachmittags.
 - Gegen 18 Uhr fuhr ich wieder nach Hause, dann ich war ich meistens todmüde.
(war, todmüde, ich, meistens)
Es war schrecklich!
 - Aber was mich sehr glücklich machte, war, dass Maria jeden Tag etwas
gutes für mich kochte
(kochte, Maria, etwas Gutes, jeden Tag, für mich)
 - Das hat sie immer gemacht, bis ich in diesem April ausgezogen bin
(bin, ausgezogen, ich, in diesem April)
 - Jedes Mal, wenn ich am Abend vor dem Esstisch saß,
(saß, ich, vor dem Esstisch, am Abend)
hatte ich so ein warmes Gefühl – wie zu Hause.
 - Den ganzen Winter habe ich bei Maria gewohnt
(habe, gewohnt, ich, bei Maria)
 - Anfang April bin ich ins Studentenwohnheim umgezogen, weil es viel näher zur Uni ist.
(ist, viel näher, es, zur Uni.)
 - Ab und zu mal besuche ich Maria, oder treffen wir uns in der Stadt
(treffen, wir, uns, in der Stadt)
Wir unterhalten uns über alles, was in unserem Alltag passiert ist.
 - Es gibt ja große Unterschiede zwischen Maria und mir, zwischen Deutschen und Chinesen, trotzdem bleibt zwischen uns bleibt die Freundschaft.
(bleibt, die Freundschaft, zwischen uns)
 - Ich fühle mich wohl in Bamberg, weil Bamberg ist für mich kein
fremdes Land, sondern meine zweite Heimat.
(ist, Bamberg, kein fremdes Land, sondern meine zweite Heimat, für mich)

6.3.5 Grazyna (M1-EG-Grazyna-ST)

Chunlan Wang ist eine Studentin aus China und studiert in Bamberg. Hier ist ein Ausschnitt aus ihrem Erfahrungsbericht. Sie erzählt von einer Frau (Maria), bei der sie gewohnt hat. Bringen Sie die Wörter in Klammern in die richtige Reihenfolge und vollenden Sie die Sätze.

Meine ersten Tage in Bamberg

- ...
- Ich bekam ein Zimmerchen im 3. Stock des Hauses aber durfte jeder Zeit Wohnzimmer, Küche, Badzimmer, Toilette, Balkon benutzen. Es freute mich sehr, dass ich
etwas in Bamberg endlich gefunden hatte
(hatte gefunden, ich, etwas in Bamberg, endlich)
 - In den anschließenden Tagen war ich sehr beschäftigt mit dem
DSH-Vorbereitungskurs
(war, sehr beschäftigt, ich, mit dem DSH-Vorbereitungskurs)
Ich stand morgens um 7 Uhr auf, fuhr zur Uni und hatte Unterricht bis spät nachmittags.
 - Gegen 18 Uhr fuhr ich wieder nach Hause, dann ich war meistens todmüde.
(war, todmüde, ich, meistens)
Es war schrecklich!
 - Aber was mich sehr glücklich machte, war, dass Maria für mich jeden
Tag etwas Gutes kochte.
(kochte, Maria, etwas Gutes, jeden Tag, für mich)
 - Das hat sie immer gemacht, bis ich in diesem April ausgezogen bin.
(bin, ausgezogen, ich, in diesem April)
 - Jedes Mal, wenn ich vor dem Abend vor dem Esstisch saß,
(saß, ich, vor dem Esstisch, am Abend)
hatte ich so ein warmes Gefühl – wie zu Hause.
 - Den ganzen Winter habe ich bei Maria gewohnt.
 - Anfang April bin ich ins Studentenwohnheim umgezogen, weil es viel näher zur Uni ist.
(ist, viel näher, es, zur Uni.)
 - Ab und zu mal besuche ich Maria, oder wir treffen uns in der Stadt.
(treffen, wir, uns, in der Stadt)
Wir unterhalten uns über alles, was in unserem Alltag passiert ist.
 - Es gibt ja große Unterschiede zwischen Maria und mir, zwischen Deutschen und Chinesen, trotzdem die Freundschaft zwischen uns bleibt.
(bleibt, die Freundschaft, zwischen uns)
 - Ich fühle mich wohl in Bamberg, weil Bamberg kein fremdes Land
für mich ist, sondern meine zweite Heimat.
(ist, Bamberg, kein fremdes Land, sondern meine zweite Heimat, für mich)

6.3.6 Paolo (M1-EG-Paolo-ST)

Chunlan Wang ist eine Studentin aus China und studiert in Bamberg. Hier ist ein Ausschnitt aus ihrem Erfahrungsbericht. Sie erzählt von einer Frau (Maria), bei der sie gewohnt hat. Bringen Sie die Wörter in Klammern in die richtige Reihenfolge und vollenden Sie die Sätze.

Meine ersten Tage in Bamberg

1. Ich bekam ein Zimmerchen im 3. Stock des Hauses aber durfte jeder Zeit Wohnzimmer, Küche, Badzimmer, Toilette, Balkon benutzen. Es freute mich sehr, dass ICH
ENDLICH ETWAS IN BAMBERG GEFUNDEN HATTE
(hatte, gefunden, ich, etwas in Bamberg, endlich)
2. In den anschließenden Tagen WAR ICH SEHR BESCHÄFTIGT MIT DEM
DSH-VORBEREITUNGSKURS
(war, sehr beschäftigt, ich, mit dem DSH-Vorbereitungskurs)
Ich stand morgens um 7 Uhr auf, fuhr zur Uni und hatte Unterricht bis spät nachmittags.
3. Gegen 18 Uhr fuhr ich wieder nach Hause, dann WAR ICH MEISTENS TOTMÜDE
(war, todmüde, ich, meistens)
Es war schrecklich!
4. Aber was mich sehr glücklich machte, war, dass MARIA JEDEN TAG ETWAS
GUTES FÜR MICH KOCHTE
(kochte, Maria, etwas Gutes, jeden Tag, für mich)
5. Das hat sie immer gemacht, bis IN DIESEM APRIL BIN ICH AUSGEZOGEN
(bin, ausgezogen, ich, in diesem April)
6. Jedes Mal, wenn ICH AM ABEND VOR DEM ESSTISCH SAß
(saß, ich, vor dem Esstisch, am Abend)
hatte ich so ein warmes Gefühl – wie zu Hause.
7. Den ganzen Winter HABE ICH BEI MARIA GEWOHNT
(habe, gewohnt, ich, bei Maria)
8. Anfang April bin ich ins Studentenwohnheim umgezogen, weil IST ES VIEL NÄHER ZUR UNI
(ist, viel näher, es, zur Uni.)
9. Ab und zu mal besuche ich Maria, oder WIR TREFFEN UNS IN DER STADT.
(treffen, wir, uns, in der Stadt)
Wir unterhalten uns über alles, was in unserem Alltag passiert ist.
10. Es gibt ja große Unterschiede zwischen Maria und mir, zwischen Deutschen und Chinesen, trotzdem BLEIBT DIE FREUNDSCHAFT ZWISCHEN UNS
(bleibt, die Freundschaft, zwischen uns)
11. Ich fühle mich wohl in Bamberg, weil IST BAMBERG FÜR MICH KEIN
FREMDES LAND, SONDERN MEINE ZWEITE HEIMAT
(ist, Bamberg, kein fremdes Land, sondern meine zweite Heimat, für mich)

6.3.7 Sophie (M1-EG-Sophie-ST)

Chunlan Wang ist eine Studentin aus China und studiert in Bamberg. Hier ist ein Ausschnitt aus ihrem Erfahrungsbericht. Sie erzählt von einer Frau (Maria), bei der sie gewohnt hat. Bringen Sie die Wörter in Klammern in die richtige Reihenfolge und vollenden Sie die Sätze.

Meine ersten Tage in Bamberg

1. Ich bekam ein Zimmerchen im 3. Stock des Hauses aber durfte jeder Zeit Wohnzimmer, Küche, Badzimmer, Toilette, Balkon benutzen. Es freute mich sehr, dass ICH ENDLICH
ETWAS IN BAMBERG GEFUNDEN HATTE.
(hatte, gefunden, ich, etwas in Bamberg, endlich)
2. In den anschließenden Tagen WAR ICH MIT DEM DSH-VORBEREITUNGS-
KURS SEHR BESCHÄFTIGT.
(war, sehr beschäftigt, ich, mit dem DSH-Vorbereitungskurs)
Ich stand morgens um 7 Uhr auf, fuhr zur Uni und hatte Unterricht bis spät nachmittags.
3. Gegen 18 Uhr fuhr ich wieder nach Hause, dann ICH WAR ICH MEISTENS TOTMÜDE.
(war, todmüde, ich, meistens)
Es war schrecklich!
4. Aber was mich sehr glücklich machte, war, dass Maria jeden Tag etwas
Gutes für mich kochte.
(kochte, Maria, etwas Gutes, jeden Tag, für mich)
5. Das hat sie immer gemacht, bis ICH IN DIESEM APRIL AUSGEZOGEN BIN.
(bin, ausgezogen, ich, in diesem April)
6. Jedes Mal, wenn ICH AM ABEND VOR DEM ESSTISCH SAß
(saß, ich, vor dem Esstisch, am Abend)
hatte ich so ein warmes Gefühl – wie zu Hause.
7. Den ganzen Winter HABE ICH BEI MARIA GEWOHNT.
(habe, gewohnt, ich, bei Maria)
8. Anfang April bin ich ins Studentenwohnheim umgezogen, weil ES VIEL NÄHER ZUR UNI IST
(ist, viel näher, es, zur Uni.)
9. Ab und zu mal besuche ich Maria, oder WIR TREFFEN UNS IN DER STADT.
(treffen, wir, uns, in der Stadt)
Wir unterhalten uns über alles, was in unserem Alltag passiert ist.
10. Es gibt ja große Unterschiede zwischen Maria und mir, zwischen Deutschen und Chinesen, trotzdem BLEIBT DIE FREUNDSCHAFT ZWISCHEN UNS.
(bleibt, die Freundschaft, zwischen uns)
11. Ich fühle mich wohl in Bamberg, weil Bamberg kein fremdes Land
sondern meine zweite Heimat für mich ist
(ist, Bamberg, kein fremdes Land, sondern meine zweite Heimat, für mich)

6.4 M1-Kontrollgruppe

6.4.1 Edita (M1-KG-Edita-ST)

Chunlan Wang ist eine Studentin aus China und studiert in Bamberg. Hier ist ein Ausschnitt aus ihrem Erfahrungsbericht. Sie erzählt von einer Frau(Maria), bei der sie gewohnt hat.
Bringen Sie die Wörter in Klammern in die richtige Reihenfolge und vollenden Sie die Sätze.

Meine ersten Tage in Bamberg

- ...
1. Ich bekam ein Zimmerchen im 3. Stock des Hauses aber durfte jeder Zeit Wohnzimmer, Küche, Badzimmer, Toilette, Balkon benutzen. Es freute mich sehr, dass ich etwas in Bamberg endlich gefunden hatte
(hatte gefunden, ich, etwas in Bamberg, endlich)
 2. In den anschließenden Tagen war ich mit dem DSH-Vorbereitungskurs sehr beschäftigt
(war, sehr beschäftigt, ich, mit dem DSH-Vorbereitungskurs)
Ich stand morgens um 7 Uhr auf, fuhr zur Uni und hatte Unterricht bis spät nachmittags.
 3. Gegen 18 Uhr fuhr ich wieder nach Hause, dann war ich meistens todmüde
(war, todmüde, ich, meistens)
Es war schrecklich!
 4. Aber was mich sehr glücklich machte, war, dass Maria für mich jeden Tag etwas Gutes kochte
(kochte, Maria, etwas Gutes, jeden Tag, für mich)
 5. Das hat sie immer gemacht, bis ich in diesem April ausgezogen bin
(bin, ausgezogen, ich, in diesem April)
 6. Jedes Mal, wenn ich am Abend vor dem Esstisch saß
(saß, ich, vor dem Esstisch, am Abend)
hatte ich so ein warmes Gefühl – wie zu Hause.
 7. Den ganzen Winter habe ich bei Maria gewohnt
(habe, gewohnt, ich, bei Maria)
 8. Anfang April bin ich ins Studentenwohnheim umgezogen, weil es viel näher zur Uni ist
(ist, viel näher, es, zur Uni.)
 9. Ab und zu mal besuche ich Maria, oder mit treffen uns in der Stadt
(treffen, wir, uns, in der Stadt)
Wir unterhalten uns über alles, was in unserem Alltag passiert ist.
 10. Es gibt ja große Unterschiede zwischen Maria und mir, zwischen Deutschen und Chinesen, trotzdem bleibt die Freundschaft zwischen uns
(bleibt, die Freundschaft, zwischen uns)
 11. Ich fühle mich wohl in Bamberg, weil Bamberg für mich kein fremdes Land ist, sondern meine zweite Heimat
(ist, Bamberg, kein fremdes Land, sondern meine zweite Heimat, für mich)

6.4.2 Fabienne (M1-KG-Fabienne-ST)

Chunlan Wang ist eine Studentin aus China und studiert in Bamberg. Hier ist ein Ausschnitt aus ihrem Erfahrungsbericht. Sie erzählt von einer Frau(Maria), bei der sie gewohnt hat.
Bringen Sie die Wörter in Klammern in die richtige Reihenfolge und vollenden Sie die Sätze.

Meine ersten Tage in Bamberg

- ...
1. Ich bekam ein Zimmerchen im 3. Stock des Hauses aber durfte jeder Zeit Wohnzimmer, Küche, Badzimmer, Toilette, Balkon benutzen. Es freute mich sehr, dass ich endlich etwas in Bamberg gefunden hatte
(hatte gefunden, ich, etwas in Bamberg, endlich)
 2. In den anschließenden Tagen war ich sehr beschäftigt mit dem DSH-Vorbereitungskurs
(war, sehr beschäftigt, ich, mit dem DSH-Vorbereitungskurs)
Ich stand morgens um 7 Uhr auf, fuhr zur Uni und hatte Unterricht bis spät nachmittags.
 3. Gegen 18 Uhr fuhr ich wieder nach Hause, dann war ich meistens todmüde
(war, todmüde, ich, meistens)
Es war schrecklich!
 4. Aber was mich sehr glücklich machte, war, dass Maria jeden Tag etwas Gutes für mich kochte
(kochte, Maria, etwas Gutes, jeden Tag, für mich)
 5. Das hat sie immer gemacht, bis ich in diesem April ausgezogen bin
(bin, ausgezogen, ich, in diesem April)
 6. Jedes Mal, wenn ich am Abend vor dem Esstisch saß
(saß, ich, vor dem Esstisch, am Abend)
hatte ich so ein warmes Gefühl – wie zu Hause.
 7. Den ganzen Winter habe ich bei Maria gewohnt
(habe, gewohnt, ich, bei Maria)
 8. Anfang April bin ich ins Studentenwohnheim umgezogen, weil es viel näher zur Uni ist
(ist, viel näher, es, zur Uni.)
 9. Ab und zu mal besuche ich Maria, oder mit treffen uns in der Stadt
(treffen, wir, uns, in der Stadt)
Wir unterhalten uns über alles, was in unserem Alltag passiert ist.
 10. Es gibt ja große Unterschiede zwischen Maria und mir, zwischen Deutschen und Chinesen, trotzdem bleibt die Freundschaft zwischen uns
(bleibt, die Freundschaft, zwischen uns)
 11. Ich fühle mich wohl in Bamberg, weil Bamberg für mich kein fremdes Land ist, sondern meine zweite Heimat
(ist, Bamberg, kein fremdes Land, sondern meine zweite Heimat, für mich)

6.4.3 Masako (M1-KG-Masako-ST)

Chunlan Wang ist eine Studentin aus China und studiert in Bamberg. Hier ist ein Ausschnitt aus ihrem Erfahrungsbericht. Sie erzählt von einer Frau (Maria), bei der sie gewohnt hat. Bringen Sie die Wörter in Klammern in die richtige Reihenfolge und vollenden Sie die Sätze.

Meine ersten Tage in Bamberg

- ...
- Ich bekam ein Zimmerchen im 3. Stock des Hauses aber durfte jeder Zeit Wohnzimmer, Küche, Badzimmer, Toilette, Balkon benutzen. Es freute mich sehr, dass ~~hätte~~ ich endlich etwas in Bamberg gefunden hatte.
(hatte, gefunden, ich, etwas in Bamberg, endlich)
 - In den anschließenden Tagen war ich sehr beschäftigt mit dem DSH-Vorbereitungskurs.
(war, sehr beschäftigt, ich, mit dem DSH-Vorbereitungskurs)
Ich stand morgens um 7 Uhr auf, fuhr zur Uni und hatte Unterricht bis spät nachmittags.
 - Gegen 18 Uhr fuhr ich wieder nach Hause, dann war ich meistens todmüde.
(war, todmüde, ich, meistens)
Es war schrecklich!
 - Aber was mich sehr glücklich machte, war, dass Maria jeden Tag für mich etwas Gutes kochte.
(kochte, Maria, etwas Gutes, jeden Tag, für mich)
 - Das hat sie immer gemacht, bis ich in diesem April ausgezogen bin.
(bin, ausgezogen, ich, in diesem April)
 - Jedes Mal, wenn ich vor dem Abend vor dem Esstisch saß
(saß, ich, vor dem Esstisch, am Abend)
hatte ich so ein warmes Gefühl – wie zu Hause.
 - Den ganzen Winter habe ich bei Maria gewohnt.
(habe, gewohnt, ich, bei Maria)
 - Anfang April bin ich ins Studentenwohnheim umgezogen, weil es viel näher zur Uni ist.
(ist, viel näher, es, zur Uni.)
 - Ab und zu mal besuche ich Maria, oder wir treffen uns in der Stadt.
(treffen, wir, uns, in der Stadt)
Wir unterhalten uns über alles, was in unserem Alltag passiert ist.
 - Es gibt ja große Unterschiede zwischen Maria und mir, zwischen Deutschen und Chinesen, trotzdem die Freundschaft zwischen uns bleibt.
(bleibt, die Freundschaft, zwischen uns)
 - Ich fühle mich wohl in Bamberg, weil Bamberg kein fremdes Land für mich sondern meine zweite Heimat ist.
(ist, Bamberg, kein fremdes Land, sondern meine zweite Heimat, für mich)

6.4.4 Pawlina (M1-KG-Pawlina-ST)

Chunlan Wang ist eine Studentin aus China und studiert in Bamberg. Hier ist ein Ausschnitt aus ihrem Erfahrungsbericht. Sie erzählt von einer Frau (Maria), bei der sie gewohnt hat. Bringen Sie die Wörter in Klammern in die richtige Reihenfolge und vollenden Sie die Sätze.

Meine ersten Tage in Bamberg

- ...
- Ich bekam ein Zimmerchen im 3. Stock des Hauses aber durfte jeder Zeit Wohnzimmer, Küche, Badzimmer, Toilette, Balkon benutzen. Es freute mich sehr, dass ich endlich etwas in Bamberg gefunden hatte.
(hatte, gefunden, ich, etwas in Bamberg, endlich)
 - In den anschließenden Tagen war ich sehr beschäftigt mit dem DSH-Vorbereitungskurs.
(war, sehr beschäftigt, ich, mit dem DSH-Vorbereitungskurs)
Ich stand morgens um 7 Uhr auf, fuhr zur Uni und hatte Unterricht bis spät nachmittags.
 - Gegen 18 Uhr fuhr ich wieder nach Hause, dann war ich meistens todmüde.
(war, todmüde, ich, meistens)
Es war schrecklich!
 - Aber was mich sehr glücklich machte, war, dass Maria jeden Tag für mich etwas Gutes kochte.
(kochte, Maria, etwas Gutes, jeden Tag, für mich)
 - Das hat sie immer gemacht, bis ich in diesem April ausgezogen bin.
(bin, ausgezogen, ich, in diesem April)
 - Jedes Mal, wenn ich vor dem Abend vor dem Esstisch saß
(saß, ich, vor dem Esstisch, am Abend)
hatte ich so ein warmes Gefühl – wie zu Hause.
 - Den ganzen Winter habe ich bei Maria gewohnt.
(habe, gewohnt, ich, bei Maria)
 - Anfang April bin ich ins Studentenwohnheim umgezogen, weil es viel näher zur Uni ist.
(ist, viel näher, es, zur Uni.)
 - Ab und zu mal besuche ich Maria, oder wir treffen uns in der Stadt.
(treffen, wir, uns, in der Stadt)
Wir unterhalten uns über alles, was in unserem Alltag passiert ist.
 - Es gibt ja große Unterschiede zwischen Maria und mir, zwischen Deutschen und Chinesen, trotzdem die Freundschaft zwischen uns bleibt.
(bleibt, die Freundschaft, zwischen uns)
 - Ich fühle mich wohl in Bamberg, weil Bamberg kein fremdes Land für mich sondern meine zweite Heimat ist.
(ist, Bamberg, kein fremdes Land, sondern meine zweite Heimat, für mich)

6.4.5 Piotr (M1-KG-Piotr-ST)

Chunlan Wang ist eine Studentin aus China und studiert in Bamberg. Hier ist ein Ausschnitt aus ihrem Erfahrungsbericht. Sie erzählt von einer Frau (Maria), bei der sie gewohnt hat.
Bringen Sie die Wörter in Klammern in die richtige Reihenfolge und vollenden Sie die Sätze.

Meine ersten Tage in Bamberg

- ...
- Ich bekam ein Zimmerchen im 3. Stock des Hauses aber durfte jeder Zeit Wohnzimmer, Küche, Badzimmer, Toilette, Balkon benutzen. Es freute mich sehr, dass ich endlich etwas in Bamberg gefunden hatte.
(hatte gefunden, ich, etwas in Bamberg, endlich)
 - In den anschließenden Tagen war ich sehr beschäftigt mit dem DSH-Vorbereitungskurs
(war, sehr beschäftigt, ich, mit dem DSH-Vorbereitungskurs)
Ich stand morgens um 7 Uhr auf, fuhr zur Uni und hatte Unterricht bis spät nachmittags.
 - Gegen 18 Uhr fuhr ich wieder nach Hause, dann war ich meistens todmüde
(war, todmüde, ich, meistens)
Es war schrecklich!
 - Aber was mich sehr glücklich machte, war, dass Maria jeden Tag für mich etwas Gutes kochte
(kochte, Maria, etwas Gutes, jeden Tag, für mich)
 - Das hat sie immer gemacht, bis ich bin in diesem April ausgezogen
(bin, ausgezogen, ich, in diesem April)
 - Jedes Mal, wenn ich saß am Abend vor dem Esstisch,
(saß, ich, vor dem Esstisch, am Abend)
hatte ich so ein warmes Gefühl – wie zu Hause.
 - Den ganzen Winter habe ich bei Maria gewohnt
(habe, gewohnt, ich, bei Maria)
 - Anfang April bin ich ins Studentenwohnheim umgezogen, weil es viel näher zur Uni ist.
(ist, viel näher, es, zur Uni.)
 - Ab und zu mal besuche ich Maria, oder wir treffen uns in der Stadt
(treffen, wir, uns, in der Stadt)
Wir unterhalten uns über alles, was in unserem Alltag passiert ist.
 - Es gibt ja große Unterschiede zwischen Maria und mir, zwischen Deutschen und Chinesen, trotzdem bleibt die Freundschaft zwischen uns
(bleibt, die Freundschaft, zwischen uns)
 - Ich fühle mich wohl in Bamberg, weil Bamberg ist für mich kein fremdes Land, sondern meine zweite Heimat.
(ist, Bamberg, kein fremdes Land, sondern meine zweite Heimat, für mich)

6.4.6 Yelena (M1-KG-Yelena-ST)

Chunlan Wang ist eine Studentin aus China und studiert in Bamberg. Hier ist ein Ausschnitt aus ihrem Erfahrungsbericht. Sie erzählt von einer Frau (Maria), bei der sie gewohnt hat.
Bringen Sie die Wörter in Klammern in die richtige Reihenfolge und vollenden Sie die Sätze.

Meine ersten Tage in Bamberg

- ...
- Ich bekam ein Zimmerchen im 3. Stock des Hauses aber durfte jeder Zeit Wohnzimmer, Küche, Badzimmer, Toilette, Balkon benutzen. Es freute mich sehr, dass ich endlich etwas in Bamberg gefunden hatte.
(hatte gefunden, ich, etwas in Bamberg, endlich)
 - In den anschließenden Tagen war ich sehr beschäftigt mit dem DSH-Vorbereitungskurs
(war, sehr beschäftigt, ich, mit dem DSH-Vorbereitungskurs)
Ich stand morgens um 7 Uhr auf, fuhr zur Uni und hatte Unterricht bis spät nachmittags.
 - Gegen 18 Uhr fuhr ich wieder nach Hause, dann ich war meistens todmüde.
(war, todmüde, ich, meistens)
Es war schrecklich!
 - Aber was mich sehr glücklich machte, war, dass Maria jeden Tag etwas Gutes für mich kochte.
(kochte, Maria, etwas Gutes, jeden Tag, für mich)
 - Das hat sie immer gemacht, bis ich in diesem April ausgezogen bin.
(bin, ausgezogen, ich, in diesem April)
 - Jedes Mal, wenn ich am Abend vor dem Esstisch saß,
(saß, ich, vor dem Esstisch, am Abend)
hatte ich so ein warmes Gefühl – wie zu Hause.
 - Den ganzen Winter habe ich bei Maria gewohnt
(habe, gewohnt, ich, bei Maria)
 - Anfang April bin ich ins Studentenwohnheim umgezogen, weil es viel näher zur Uni ist.
(ist, viel näher, es, zur Uni.)
 - Ab und zu mal besuche ich Maria, oder wir treffen uns in der Stadt
(treffen, wir, uns, in der Stadt)
Wir unterhalten uns über alles, was in unserem Alltag passiert ist.
 - Es gibt ja große Unterschiede zwischen Maria und mir, zwischen Deutschen und Chinesen, trotzdem bleibt die Freundschaft zwischen uns.
(bleibt, die Freundschaft, zwischen uns)
 - Ich fühle mich wohl in Bamberg, weil Bamberg kein fremdes Land für mich ist, sondern meine zweite Heimat.
(ist, Bamberg, kein fremdes Land, sondern meine zweite Heimat, für mich)

7.1.2 Emra (G3-EG-Emra-Intro)

7 Introspektive Interviewdaten der Lerner

Erklärung der in der Transkription verwendeten Symbole

GROB GESCHRIEBEN	Sprachliche Beispiele in Äußerungen
INT	Interviewerin
(XXX)	unverständlicher Redebeitrag von Lernern
(())	nachträgliche Kommentierung
[]	vermutete Äußerung
/	Wort oder Äußerung abgebrochen

7.1 G3-Experimentsgruppe

7.1.1 Antonella (G3-EG-Antonella-Intro)

1. INT: Ich habe euch einmal unterrichtet, also einmal.
2. ANTONELLA: Ja, ja, die Nebensätze.
3. INT: Genau, und kannst du mir sagen, was wir damals gelernt haben?
4. ANTONELLA: Wir haben gelernt, dass wenn es gibt eine Nebensatz, das Subjekt kommt gleich, und das Verb kommt am Ende, und es gibt eine Pause. Es gibt zwischen das Subjekt und was gibt es danach, das Subjekt, weil du muss denken, dass das Verb kommt am Ende, so du machst eine Pause.
5. INT: Genau dann kannst du mir sagen, wo du vielleicht hier eine Pause machen würdest, entweder A oder B?
6. ANTONELLA: B.
7. INT: Okay. Wie findest du deutsche Nebensätze zum Lernen und auch beim Sprechen?
8. ANTONELLA: Zu Lernen, wenn ich schreibe, das einfach ist, aber wenn ich spreche, dann ich kann nicht benutzen. Für mich ist das schwer, weil in Italien gibt es nicht.
9. INT: Okay, dann also welche Fehler machst dann du oft?
10. ANTONELLA: Ich nehme das Verb und danach das Subjekt: ICH KANN NICHT KOMMEN WEIL ICH EIN TERMIN HABE. Nein, ich sage: WEIL ICH HABE EIN TERMIN.
11. INT: Ach so okay, wie im Hauptsatz.
12. ANTONELLA: Ja, ja, wie in Hauptsatz.
13. INT: Wir haben diese Nebensätze mit Pausenregel zusammen gelernt. Wie fandest du diese Regel? Hat diese Regel dir geholfen beim Sprechen? War das für dich hilfreich? Oder war das nicht so? Ich meine beim Sprechen.
14. ANTONELLA: Nein, wenn ich spreche, dann ich spreche schnell, und so ich mache keine Pause, leider, aber ich hoffe, es kommt wenig später vielleicht. Manchmal benutze ich, wenn ich erinnere oder wenn ich denke, ich möchte die deutsche Grammatik wirklich gut benutzen, aber manchmal manchmal nein, leider.
15. INT: Dann hast du mal im Alltag versucht, diese Pausenregel zu benutzen? Oder hast du das nicht versucht?
16. ANTONELLA: Nein.
17. INT: Dann gab es bestimmte Gründe, warum du das nicht benutzt hast?
18. ANTONELLA: Ach ja, Vielleicht ich denke nicht. Ich spreche nur.
19. INT: Also wenn du sprichst, denkst du nicht an die Grammatik.
20. ANTONELLA: Nein, nein, nein, leider nein.
21. INT: Okay, alles klar. Das wars eigentlich.

1. INT: Wir haben Nebensätze gelernt, DASS-Sätze oder WEIL-Sätze und WENN-Sätze.
2. EMRA: Okay.
3. INT: Wie findest du diese Sätze also zum lernen und auch beim Sprechen?
4. EMRA: Das ist nicht sehr schwer.
5. INT: Es ist nicht sehr schwer.
6. EMRA: Ja
7. INT: Und beim Sprechen?
8. EMRA: Ich habe ein bisschen vergessen.
9. INT: Was hast du vergessen?
10. EMRA: Ich weiß, dass zum Beispiel danach OB und WEIL, wir haben die Verb das Verb am Ende. Aber ich vergesse die Regel.
11. INT: Ach so, die Regel vergisst du.
12. EMRA: Ja, ja. Ja, ich weiß nicht.
13. INT: Mal gucken, ob du richtig gemacht hast.
14. EMRA: Okay.
15. INT: Ich habe deutsche Nebensätze mit Pausenregel unterrichtet.
16. EMRA: Hm.
17. INT: Kannst du hier ankreuzen, wo eigentlich nach dieser Regel du eine Pause machen könntest entweder A oder B?
18. EMRA: (((5 Sekunden später))) B. Ah no. Das war in in Englisch aber in Deutsch ist es A, Schuldigung.
19. INT: Noch mal.
20. EMRA: A. A.
21. INT: Also du findest A. Dann hat diese Regel dir geholfen?
22. EMRA: Wann ich spreche?
23. INT: Wenn du auf Deutsch sprichst, wenn du Deutsch gesprochen hast, hast du diese Regel/ an diese Regel gedacht? Oder/
24. EMRA: Nein.
25. INT: Hast du nicht.
26. EMRA: Weil ich spreche nicht so viel Deutsch. Mein Klasse sind in Englisch, und wir sind internationale Studenten. So wir immer sprechen in Englisch. Nur in dieser deutsche Klasse ich sprache ich spreche Deutsch.
27. INT: Ach so, okay. Dann wenn du mit anderen Leuten auf Deutsch sprichst, hat diese Regel dir geholfen?
28. EMRA: Ja.
29. INT: Wir haben nicht nur gelernt, dass das Verb in Nebensätzen am Ende steht sondern/ Hier kannst du eine Pause machen.
30. EMRA: Nicht für Sprechen or/ für Verstehe, wenn andere Personen spricht/ spricht in Deutsch, das ist für mich für Verstehen in oder/ Das ist/ das hilft.
31. INT: Es zu wissen, wo man eine Pause machen kann, hat dir beim Verstehen geholfen.
32. EMRA: Ja.
33. INT: Hm, interessant. Okay, dann vielen Dank für das Interview.

7.1.3 Ewa (G3-EG-Ewa-Intro)

1. EWA: Ich bin nicht sicher nur diese diese Sätze. Ich habe keine Ahnung.
2. INT: Okay, dann eine kurze Frage. Wir haben eigentlich Nebensätze gelernt, also WEIL DASS und WENN-Sätze.
3. EWA: Ja.
4. INT: Wie sind diese deutschen Nebensätze zum Lernen und vor allem beim Sprechen? Wie findest du deutsche Nebensätze? Ist es leicht zum Lernen oder schwierig?
5. EWA: Ja, ich finde das leicht.
6. INT: Beim Sprechen, was denkst du? Kannst du diese Regel immer benutzen? Oder klappt das immer?

7. EWA: Ich finde, dass ich kann diese/ das diese Regel kann, aber wenn ich zum Beispiel spreche, ich sehr oft vergesse.
8. INT: die Regel.
9. EWA: Ja.
10. INT: Okay. Ich habe euch diese Pausenregel beigebracht, und kannst du hier sagen, wo du Pause machen würdest? Entweder A oder B? Wo würdest eine Pause machen, wenn du unbedingt eine Pause machen würdest?
11. EWA: Hier, A.
12. INT: Also nach WENN. Eigentlich sollte das nach Subjekt sein. Okay, ist in Ordnung. Ich habe im Unterricht diese Pausenregel euch beigebracht. Und wie findest du das? Hat das dir geholfen? Oder war das nicht so toll?
13. EWA: Für mich is nicht so toll. Bei uns in Polen wir sprechen/ wir machen Pause in diese Moment deswegen hier auch machen in diese Moment auch Pause. Das ist besser für mich sprechen.
14. INT: Okay, dann diese Regel hast du dann nicht weiter/
15. EWA: Ich brauche nicht diese Regel.
16. INT: Okay, alles klar. Danke.

7.1.4 Juri (G3-EG-Juri-Intro)

1. INT: Ich habe einmal unterrichtet bei euch und damals haben wir Nebensätze gelernt also die Sätze mit WEIL und DASS und WENN. Du warst auch dabei. Kannst du dich erinnern, als ich euch unterrichtet habe? Du warst du auch dabei.
2. JURI: Hm hm
3. INT: Okay, kannst du mir sagen, was wir damals gelernt haben? Also wir haben Nebensätze gelernt.
4. JURI: Ja, Hauptsatz plus Hauptsatz, Hauptsatz plus Nebensatz und Nebensatz mit Konjunktion.
5. INT: Dann wo steht das Verb im Nebensatz?
6. JURI: Nebensatz, das Verb steht hauptsächlich am Ende.
7. INT: Genau, wir haben aber damals nicht nur diese Verbstellung gelernt, dass das Verb am Ende des Satzes steht, sondern da haben wir auch so eine Pausenregel gelernt.
8. JURI: Hm hm.
9. INT: Und kannst du mir sagen, wo du in diesem Satz eine Pause machen, A oder B?
10. JURI: B.
11. INT: Okay, ja. Dann wie findest du überhaupt Nebensätze zum Lernen und beim Sprechen? Ist das einfach? Ist das schwierig? Oder machst du Fehler? Oder kannst du einfach so ganz gut sprechen?
12. JURI: Für die Sprach das ist sehr sehr kompliziert für mich, aber zum Beispiel bei beim Schreiben das ist ziemlich einfach.
13. INT: Beim Sprechen?
14. JURI: Das ist Problem.
15. INT: Und machst du dann da Fehler?
16. JURI: Ja, ich mache Fehler. Ziemlich viele, glaube ich.
17. INT: obwohl du die Regel weißt. Du weißt aber die Regel, trotzdem machst du Fehler, meinst du?
18. JURI: Bei der Sprach muss ich sehr lange denken, und hm hm so und so und okay, und dann kann ich richtig sagen, aber das ist sehr lange Prozess.
19. INT: Ja, okay. Dann diese Pausenregel, was wir im Unterricht gelernt haben, hat das dir eigentlich geholfen?
20. JURI: Ja.
21. INT: Hast du dann im Alltag versucht, wenn du mit anderen Leuten Deutsch gesprochen hast, diese Pausenregel anzuwenden, das zu benutzen? Du machst Pause. Hast du das auch versucht im Alltag, wenn du Deutsch gesprochen hast?
22. JURI: Ich glaube nicht so oft und ich bemerke, dass Deutschen nicht oft auf diese Regelungen auch bemerken. Sie sagen zusammen alle Worte ohne Pause.

23. INT: Aber hast du selber dann nicht ausprobiert, diese Pausen zu machen nach dem Subjekt? Oder hast du das versucht, ausprobiert?
24. JURI: Ich versuche, aber das ist nicht immer benutzt. Das ist/ Das ist eigentlich ziemlich schwer.
25. INT: Du hast gerade gesagt, dass diese Pausenregel dir geholfen hat, und inwieweit war das für dich hilfreich?
26. JURI: Schwer zu sagen.
27. INT: Machst du, wenn du da eine Pause machst, weniger Fehler? Oder/
28. JURI: Ja, weniger.
29. INT: Also, früher du kanntest diese Regel nicht, wo man eine Pause machen kann.
30. JURI: Ja.
31. INT: Kannst du vielleicht vergleichen, also früher wie war das? Und jetzt du kennst diese Regel und du benutzt auch diese Regel hin und wieder, wenn du Nebensätze sprichst, dann kannst du es mal vergleichen?
32. JURI: Ich glaube, dass jetzt ist besser.
33. INT: Jetzt kannst du besser, merkst du. Okay, Vielen Dank!

7.1.5 Justyna (G3-EG-Justyna-Intro)

1. INT: Danke. Gab es Fragen, wo du nicht ganz sicher warst?
2. JUSTYNA: Ich lerne äh viel Englisch und das sind äh verschiedene äh in Englisch. Verb ist wie in Polen, und hier ist andere. Ich wisse nicht, wo/ Ich wisse das am Ende, aber dann wann ich schreibe, das passt nicht, und ich habe mit diese viele Probleme.
3. INT: Ja, ja, das ist nicht einfach. Wir haben WEIL-Sätze oder DASS-Sätze oder WENN-Sätze gelernt. Das sind Nebensätze. Wo steht das Verb?
4. JUSTYNA: Am Ende.
5. INT: Genau, du weißt das, aber wie findest du das zu lernen? Ist das einfach oder schwierig?
6. JUSTYNA: Für mich das ist schwer. Wir haben andere andere ja, so das ist schwer.
7. INT: Beim Sprechen?
8. JUSTYNA: Für mich das Verb ist äh mehr wichtigste.
9. INT: Ja, ja, das Wichtigste.
10. JUSTYNA: Das steht am Ende, aber ich finde, dass ich muss sagen erste das Verb. Verb ist Wichtigste so. Ich finde, dass ich muss diese sage erste.
11. INT: Ok, beim Sprechen kannst du immer diese Regel anwenden? Kannst du richtig sprechen, wenn du sprichst? Ich meine Nebensätze. Kannst du richtig sprechen oder machst du da oft Fehler?
12. JUSTYNA: Ich mache viele Fehler.
13. INT: Okay, ich habe also mit diesen Materialien bei euch versucht, diese Pausenregel beizubringen. Wie findest du diese Regel? Hat das dir geholfen, diese Pausenregel beim Nebensatzbildern?
14. JUSTYNA: Wenn wir haben diese Übung, ich denke mehr jetzt jetzt diese Pause jetzt. Und ich wissen jetzt jetzt, ich weiß das. Wenn wir haben Komma, dann wir müssen Pause machen, und das ist für mich normal. Aber diese andere sind: Pause jetzt jetzt. Das ist/ Ich wisse nicht. Das war einmal diese Verb am Ende und diese Pause jetzt Pause und/ Wenn ich habe hier Komma, ich denke, dass ich habe/ ich muss diese Verb am Ende machen. Wenn ich spreche, zum Beispiel: Hier PAUSE WEIL PAUSE, das ist/ das passt mich nicht. Zu viele Pause. Ja, ich mache hier Pause und dann andere Sätze dann diese Pause.
15. INT: Dann also konntest du dann diese Pausenregel nicht anwenden, wenn du im Alltag mit anderen Leuten gesprochen hast.
16. JUSTYNA: Wenn du lernst, wenn du wissen gute Sprache, du denke nicht an diese Pause. Wenn ich sage, ich mache, ich probiere, hier machen.
17. INT: Okay, dann wo würdest eine Pause machen entweder A oder B?
18. JUSTYNA: Ja ich weiß hier[A]
19. INT: Ja? Du würdest hier[A] Pause machen. Okay, das war alles.

7.1.6 Laura (G3-EG-Laura-Intro)

1. INT: Wir haben Nebensätze gelernt, also WEIL-oder DASS- oder WENN- Sätze. Wie findest du diese Sätze zum Lernen und beim Sprechen?
2. LAURA: Ich finde, dass ich mehr Zeit haben zum Überlegen. (XXX). Die Verb steht am Ende des Satze, und ich denke an das und mache das.
3. INT: Dann wie ist es beim Sprechen? Kannst du Nebensätze meistens korrekt sprechen?
4. LAURA: Ja
5. INT: Kannst du dich erinnern, dass ich euch einmal unterrichtet habe?
6. LAURA: Wie bitte?
7. INT: Ich habe euch einmal unterrichtet als Lehrerin, und da haben wir Nebensätze mit der Pausenregel zusammen gelernt.
8. LAURA: Ja.
9. INT: Wie findest du diese Regel? Kannst du vielleicht hier sagen, wo du hier eine Pause machen kannst, A oder B? Wenn du diesen Satz liest?
10. LAURA: Ja, B.
11. INT: Ja, is richtig. Wie findest du diese Regel? Hat das dir geholfen, wenn du Nebensätze gesprochen hast?
12. LAURA: Ja, ich denke, dass es helfen mir Schreiben. Ich finde, dass es nicht normal zum/ die Pause mit dem Regel ist nicht normal, und ich denke, dass es/ it sounds/ Ja, es klingt nicht normal, aber ich finde das sehr gut, wenn ich eine Sätze geschrieben muss.
13. INT: Ach so, warum findest du das gut, wenn du schreibst?
14. LAURA: Ich denke, dass ich überlege, dass die Verb am Ende der Sätze stehen muss, und dann helfe die Regel mich, aber nicht, wenn ich sprechen muss.
15. INT: Warum dann beim Sprechen hilft das dir nicht so?
16. LAURA: Es klingt nicht normal.
17. INT: Okay, ja, deswegen findest du das so. Hast du auch mal versucht im Alltag, wenn du Deutsch gesprochen hast, diese Pausenregel anzuwenden also zu benutzen, nachdem du diese Regel gelernt hast?
18. LAURA: Es war interessant, aber ich denke, dass ich es nicht kann benutzen beim Sprechen.
19. INT: Hm ja gut. Vielen Dank!

7.1.7 Mahi (G3-EG-Mahi-Intro)

- INT: Wir haben Nebensätze gelernt, also DASS-Sätze oder WENN-Sätze oder WEIL-Sätze. Weißt du, wo das Verb in diesen Sätzen steht?
- MAHI: Die Verb in zweite Position?
- INT: Was würdest du richtig sagen also: ICH KANN HEUTE NICHT KOMMEN WEIL ICH HABE KEINE ZEIT. Ist es richtig? oder WEIL ICH KEINE ZEIT HABE.
- MAHI: WEIL ICH HABE KEINE ZEIT.
- INT: Okay, wir haben Pausenregel gelernt: DU KANNST HIER EINE PAUSE MACHEN. Kannst du dich erinnern, wo du hier eine Pause machen könntest A oder B?
- MAHI: (((Pause: 7 Sekunden))) Ahm_ Pause Ende B.
- INT: Okay, du würdest hier eine Pause machen, aber das Verb steht/ Du denkst in Nebensätzen nach dem Subjekt/
- MAHI: Nach dem Subjekt.
- INT: ICH KOCHTE WENN ICH HABE VIEL ZEIT oder WENN ICH VIEL ZEIT HABE.
- MAHI: WENN ICH VIEL ZEIT HABE (((Pause: 2 Sekunden))) WENN ICH HABE VIEL ZEIT.
- INT: WENN ICH HABE VIEL ZEIT.
- MAHI: Ja.
- INT: Findest du? Hm, eigentlich ist es nicht so. Das Verb müsste am Ende des Satzes stehen: WENN/ WENN ICH VIEL ZEIT HABE oder ICH KANN HEUTE NICHT KOMMEN WEIL ICH HEUTE KEINE ZEIT HABE. Das ist richtig eigentlich.
- MAHI: (((Lachen)))
- INT: Wie findest du diese Regel zum Lernen?

- MAHI: Wie ich finde?
- INT: Ist das schwer oder einfach oder?
- MAHI: Das ist nicht schwer, aber das ist nicht einfach auch. Aber das ist ein bisschen kompliziert. Wenn ich lerne, das ist einfach, und dann eine Woche oder zwei Woche nach, ich kann nicht mehr das alles. Ich vergesse ein bisschen, und dann ich kann nicht richtige Sätze machen. Aber weiß ich nicht.
- INT: Hm Okay.

7.1.8 Marie (G3-EG-Marie-Intro)

1. INT: Wir haben Nebensätze gelernt. Nebensätze sind diese WEIL- Sätze oder DASS- Sätze oder WENN-Sätze. Wie findest du diese Sätze Nebensätze zum Lernen oder beim Sprechen? Wo steht das Verb also in einem Nebensatz?
2. MARIE: Ja, das ist praktisch zum Lernen, weil/ das ist praktisch für/ Ein Beispiel für mich: eine schriftliche Prüfung. Aber wenn ich sprich, das ist komisch, weil ich sprich ja/ ich sprich nicht wie/
3. INT: Oder wo steht das Verb im Nebensatz? Im Französischen nach dem Subjekt, aber im/
4. MARIE: Im Französischen das ist nicht die selbe wie Deutschen.
5. INT: Aber in deutschen Nebensätzen?
6. MARIE: mit DASS an die Ende, mit WEIL an die Ende, mit WENN neben dem WENN?
7. INT: Hm WENN-Sätze?
8. MARIE: WENN äh WENN äh
9. INT: Das Verb steht Ende des Satzes, ganz am Ende.
10. MARIE: Okay.
11. INT: Und wir haben diese Pausenregel gelernt, als wir Nebensätze gelernt haben. Also wir haben Pausenregel gelernt, wann man eine Pause macht in einem Nebensatz.
12. MARIE: Ah. ich mache die Pause hier.
13. INT: Okay, dann B. Was denkst du? Hat diese Pausenregel dir geholfen beim Lernen dieser Nebensätze? Du hast Nebensätze gelernt und auch diese Pausenregel gelernt.
14. MARIE: Ich habe nur der Nebensätze/
15. INT: gelernt und diese Pausenregel. Wie findest du das? War das für dich hilfreich oder nicht hilfreich, eher verwirrend?
16. MARIE: Das ist ein bisschen komisch, weil in Vorlesung/ Ja, okay, ich respektiere die Pause, aber wenn ich spreche mit mein Freund oder mit mein Professor, ich respektiere nicht die Pause. Außerdem gibt es eine Unterschiede zwischen die Französisch, weil in Französisch wir machen die Pause hier[A], und wenn ich sprich, ich überlege auch noch auf Französisch und ich sage/ Okay, das ist nicht automatisch für mich zu machen. Ich glaube, wenn ich spreche mit meine Freund, das ist nicht sehr wichtig die Pause. Viel wichtiger ist ja zu verstehen die anderen, und die anderen verstehen mich.
17. INT: Okay, dann meinst du, diese Pausenregel hat dir eigentlich nicht geholfen.
18. MARIE: Nein, aber das ist praktisch für der Nebensatzregel.
19. INT: Wie meinst du praktisch für Nebensatzregel?
20. MARIE: Weil wir können sehen die Nebensätze/ Zum Beispiel wir können gern sehen, WEIL DASS. Das ist praktisch zu sehen, der Verb das Subjekt, wo ist der Subjekt und wo ist der Verb.
21. INT: Ach so, dann kannst du besser merken die Wortstellungsregel?
22. MARIE: Ja.
23. INT: Ja, dann vielen Dank! Das war alles eigentlich.

7.1.9 Tina (G3-EG-Tina-Intro)

1. INT: Wir haben Nebensätze gelernt, diese WEIL und DASS und WENN, und wie findest du also diese Nebensätze beim Lernen und vor allem beim Sprechen?
2. TINA: Lernen ja. Es geht, okay, aber ich muss immer denken, wo die die der Verb ist in der Satz, und ja ja es war ok. Ich mag Grammatik nicht, aber ich soll das lernen.

3. INT: Ja, stimmt. Das ist nicht so einfach, glaube ich. Und ich habe im Unterricht Nebensätze beigebracht und vor allem mit Pausenregeln. Kannst du hier vielleicht ankreuzen, wo du Pausen machen würdest? Das hat (XXX) gemacht also unabhängig davon, also A oder B, wo würdest eine Pause machen?
4. TINA: Mit der Regel?
5. INT: Ja mit der Regel.
6. TINA: B.
7. INT: Genau okay, dann B. Wie findest du diese Pausenregel? Haben dir diese Regeln geholfen?
8. TINA: Ja, geholfen, auf Englisch wir machen ein Pause nach der Konjunktion, aber in Deutschland ich muss Denken übersetzen. Es gab Zeit für mich etwas zu denken, was soll ich sagen.
9. INT: Okay, dann hast du auch im Alltag versucht, also wenn du mit anderen Leuten Deutsch gesprochen hast, diese Pausenregel anzuwenden, zu benutzen? Hast du das auch versucht?
10. TINA: Ja, ich habe/ Ich habe probiert.
11. INT: Hat das dann funktioniert? Oder/
12. TINA: Ja, ja, wann ich erinnere. Es hat funktioniert
13. INT: Okay, vielen Dank.

7.2 G3-Kontrollgruppe

7.2.1 Antonio (G3-KG-Antonio-Intro)

1. INT: wir haben Nebensätze gelernt.
2. ANTONIO: Ja.
3. INT: Nebensätze sind ja die Sätze mit WEIL oder DASS oder WENN. wo steht das Verb in solchen Sätzen?
4. ANTONIO: immer am Ende.
5. INT: genau. und wie findest du diese Regel zum Lernen und auch beim Sprechen.
6. ANTONIO: ah, ich glaube, das war gut.
7. INT: für dich meine ich. beim Sprechen kannst du da immer richtig machen?
8. ANTONIO: ich glaube ja. ich praktiziert nicht viel, aber ich glaube das kann ich machen.
9. INT: aber wenn du im Alltag mit anderen Leuten Deutsch sprichst, machst du Nebensätze immer richtig?
10. ANTONIO: ich weiß nicht, aber ich glaube ja. sie sagen mir, dass ich gut so.
11. INT: okay, du hast da nicht große Schwierigkeiten.
12. ANTONIO: ja, ich glaube. ich weiß nicht.

7.2.2 Irina (G3-KG-Irina-Intro)

1. INT: Wir haben Nebensätze gelernt. DASS-Sätze, WEIL-Sätze und WENN und so weiter. Weißt du, wo das Verb in solchen Sätzen steht?
2. IRINA: Also in Hauptsätze die Verben steht am zweiten Platz und in Nebensätze am letzte Platz.
3. INT: Okay, und wie findest deutsche Nebensätze zum Lernen?
4. IRINA: Das ist sehr schwer.
5. INT: Schwer.
6. IRINA: Aber ich glaube, dass ich/ für mich nicht so nicht so schwer.
7. INT: Und dann beim Sprechen, wie ist das? kannst du immer richtige Nebensätze sprechen oder?
8. IRINA: Ne, natürlich nicht, nicht immer, und ich studiere Englisch und dann ist sehr schwer weil/ wenn ich Deutsch angefangen sprache, also das ist schwer.
9. INT: Okay, also ja nicht einfach. ja vielen Dank!

7.2.3 Joszef (G3-KG-Joszef-Intro)

1. INT: Wir haben eigentlich Nebensätze gelernt. Die sind WEIL-Sätze, DASS-Sätze oder WENN-Sätze. Und was denkst du, wo steht das Verb in solchen Sätzen?
2. Joszef: Am Ende.
3. INT: Was denkst du, diese Nebensätze? wie sind die Nebensätze zum Lernen? Ist das schwer oder einfach?
4. Joszef: Wenn man lange bleibt bleiben in Deutschland, das ist nicht schwer, aber wenn man. anfangen anfangen stu/ studie/ studieren, das ist ein bisschen einfach. Aber ich glaube, das ist/ gibt es viele schwere schwere Grammatik.
5. INV: Dann wie ist es beim Sprechen? Also Lernen ist etwas anderes als Sprechen. Sprichst du oft Nebensätze? Sagst du oft Nebensätze? Oder nicht so oft?
6. Joszef: Nicht so oft. Ich habe meine alles Prüfung auf Englisch, und in meiner Wohnung ich spreche mit meine Frau in unsere language Sprache.
7. INT: Dann wenn du vielleicht mit anderen Deutschen sprichst oder mit anderen Leuten hier im Kurs, dann sprichst du auch auf Deutsch?
8. Joszef: Ja, ich versuche.
9. INT: Jetzt spezifisch Nebensätze. Du weißt die Regel, dass das Verb, also KANN oder IST, das muss immer am Ende stehen.
10. Joszef: Ja.
11. INT: Am Ende des Satzes. Du weißt die Regel, aber kannst du das immer richtig machen?
12. Joszef: Nicht immer, nicht immer, aber ich habe das in meine Kopf und ich versuche diese Wort am Ende am Ende sagen. Aber manchmal ich vergesse.
13. INT: Oder vielleicht gibt es so etwas/ Also du möchtest Nebensätze sagen, aber du sagst Nebensätze nicht, sondern du sagst etwas anderes. Machst du das auch?
14. Joszef: Ja. Ja.
15. INT: Warum machst du das?
16. Joszef: Ich habe schon gesagt, manchmal ich vergesse das Grammatik und ich mache mistakes.
17. INT: Ach so, aber versuchst du oft Nebensätze zu sagen oder?
18. Joszef: Ja, ich versuche.
19. INT: Okay, alles klar. Danke!

7.2.4 Kostas (G3-KG-Kostas-Intro)

1. INT: Wir haben Nebensätze gelernt, WEIL und DASS und WENN-Sätze: WEIL ICH KEINE ZEIT HABE oder ICH DENKE DASS DU EIN GUTER STUDENT BIST und so weiter und diese Nebensätze, weißt du, wo das Verb in Nebensätzen steht?
2. KOSTAS: Am Ende.
3. INT: Genau ja, und wie findest du das zum Lernen und auch beim Sprechen?
4. KOSTAS: Ja, so zum Lernen ist einfach. Das ist wirklich einfach, aber ist schwierig, wenn ich mich Deutsch sprechen, und ich denke ist praktisch/ So ich muss jeden Tag mehr Deutsch zum praktisch zum praktisch.
5. INT: Üben.
6. KOSAS: Zum Üben.
7. INT: Diese Nebensätze also beim Sprechen?
8. KOSTAS: Wenn du bist nach Hause dein Grammatikbuch/ Okay, Hauptsatz Nebensatz (XXX-Satz). Erste ist Nomen, und dann Verb ist am jedenfalls die zweite Stelle, oder Nebensatz am Ende. Das ist okay.
9. INT: Aber beim Sprechen?
10. KOSAS: Aber beim Sprechen das ist nicht so einfach. Theorie ist gut. Praktisch ist Problem.
11. INT: Okay, vielen Dank für das Interview!

7.2.5 Larissa (G3-KG-Larissa-Intro)

1. INT: Wir haben Nebensätze gelernt also DASS-Sätze, WEIL-Sätze und WENN-Sätze. Weißt du, wo in solchen Sätzen das Verb steht?
2. LARISSA: ah_hm_wenn/
3. INT: Was würdest du sagen: ICH KANN HEUTE NICHT KOMMEN WEIL ICH HABE KEINE ZEIT oder WEIL ICH KEINE ZEIT HABE. Was wäre richtig? der erste Satz oder der zweite Satz?
4. LARISSA: Ich weiß nicht.
5. INT: Ok, in Ordnung.
6. LARISSA: Ich weiß es nur im Englisch. Im Deutsch habe ich vergessen.
7. INT: Okay, alles klar.

7.2.6 Laszlo (G3-KG-Laszlo-Intro)

1. INT: Wir haben Nebensätze im Unterricht gelernt, also diese WEIL-Sätze, oder DASS-Sätze, WENN-Sätze. Weißt du, wo in solchen Sätzen das Verb steht?
2. LASZLO: An die Ende.
3. INT: Wie findest du diese Regel zum Lernen und auch beim Sprechen?
4. LASZLO: Es ist einfach. Ich denke. Das ist nicht so schwer.
5. INT: Kannst du sie immer korrekt sprechen?
6. LASZLO: Ja.
7. INT: Das ist nicht so kompliziert.
8. LASZLO: Ja, nicht so kompliziert ich denke.
9. INT: Gut. Danke! Das wars eigentlich.

7.2.7 Tamarin (G3-KG-Tamarin-Intro)

1. INT: Wir haben im Unterricht Nebensätze gelernt. Also ich habe einmal unterrichtet, und da haben wir Nebensätze gelernt diese WEIL oder DASS und ja WENN solche Sätze. Und weißt du, welche Regel wir brauchen, wenn wir einen Nebensatz bilden wollen? Vielleicht also, weißt du, wo das Verb in Nebensätzen steht in solchen Sätzen WEIL oder WENN oder DASS-Sätzen?
2. TAMARIN: Ich verstehe nicht.
3. INT: Was würdest du richtig finden? ICH KOMME ZU DIR WENN • ICH HABE ZEIT oder WENN ICH • ZEIT HABE? Was findest du richtig, eins oder zwei?
4. TAMARIN: Zwei
5. INT: Ja, genau. Da steht das Verb am Ende, am Ende des Satzes. Und wie findest du diese Sätze zum Lernen und auch beim Sprechen? Wie findest du diese Regel? Wie findest du diese Nebensätze?
6. TAMARINE: (((Schweigen)))
7. INT: Hast du meine Frage verstanden? Also diese Sätze WEIL-Sätze oder WENN- oder DASS-Sätze, hast du schon mal versucht, diese Sätze zu sprechen, zu bilden? Beim sprechen, meine ich.
8. TAMARIN: (((Lächeln)))
9. INT: Wir haben so etwas gelernt zum Beispiel WEIL oder DASS. Hast du schon mal gesprochen diese Sätze?
10. TAMARIN: (((Lächeln)))
11. INT: Noch nie? Gibt es Gründe, warum du solche Sätze noch nie gesprochen hast?
12. TAMARIN: Ich kann nicht deutsche Sprachen. Ich kann ein bisschen deutsche Sprachen. Ich habe nicht sprechen.
13. INT: Aber du kannst eigentlich verstehen. Du kannst lesen und schreiben. Du hast alles richtig gemacht, aber beim sprechen hast du das noch nie versucht. ok. Ist das, diese Regel, für dich schwer?
14. TAMARIN: (((Lächeln)))

15. INT: Ja? Deswegen hast du das noch nicht versucht.
16. TAMARIN: (((Lächeln)))
17. INT: Ok. Vielen Dank für das Interview!

7.2.8 Tony (G3-KG-Tony-Intro)

1. INT: Wir haben Nebensätze gelernt.
2. TONY: Ja.
3. INT: WEIL-Satz
4. TONY: Hauptsätze und Nebensätze ja.
5. INT: DASS oder WEIL und WENN, solche Sätze. Wie findest du solche Sätze zum Lernen und auch beim Sprechen. Wo steht das Verb in Nebensätzen?
6. TONY: In Nebensätzen an die Ende.
7. INT: Genau. Wie findest das zum Lernen und auch beim Sprechen? Kannst du beim Sprechen immer/
8. TONY: Jetzt?
9. INT: Normalerweise, wenn du/
10. TONY: Ja, es ist schwer, aber ich versuchen.
11. INT: Was ist schwer, zum Lernen oder beim Sprechen?
12. TONY: Sprechen. Sprechen ist immer schwer. Es ist einfacher für Schreiben. Man kann denken und dann schreiben. Aber Sprechen ist nicht sehr/ einfach.
13. INT: Genau. Wie findest welche Fehler machst du, wenn du Nebensätze bildest?
14. TONY: Bitte?
15. INT: Also dann machst du Fehler, wenn du sprichst.
16. TONY: Fehler? Was ist Fehler?
17. INT: Error. Falsch machen. Also du machst falsch.
18. TONY: Ah ja, immer.
19. INT: Welchen? Was für einen? Gibt es bestimmte Fehler, die du machst?
20. TONY: Ich spreche alles falsch.
21. INT: Ne, nicht alles.
22. TONY: Ja, nein. Mein Sätze sind schrecklich.
23. INT: Ne, ich finde/
24. TONY: Immer.
25. INT: Hm. Jetzt spezifisch Nebensätze. Da steht das Verb immer am Ende des Satzes.
26. TONY: Ja, das ist schwer.
27. INT: Hm.
28. TONY: Das ist schwer.
29. INT: Warum ist das schwer?
30. TONY: Weil/ Das ist schwer. Weil/ Das ist schwer, weil man nicht genug Zeit für ein Sätze kann. Is it?
31. INT: Sehr schön.
32. TONY: Fast.
33. INT: Ja, sehr schön. (((Aus technischen Gründen kurz unterbrochen)))
34. INT: Du findest das einfach?
35. TONY: Ja, aber im practice. Für Sprechen ist sehr schwer. Man braucht viel viel Zeit oder/
36. INT: Ja, viel Zeit.
37. TONY: Für das learning.
38. INT: Okay
39. TONY: So vielleicht nächstes Jahr/
40. INT: schaffst du.
41. TONY: Vielleicht nächstes Jahr, wenn ich mehr Zeit practice haben (XXX). Anyway.
42. INT: Vielen Dank!

7.3 M1-Experimentsgruppe

7.3.1 Alwin (M1-EG-Alwin-Intro)

1. INT: Wie findest du deutsche Nebensätze, also die Sätze WEIL und DASS und WENN zum Lernen und beim Sprechen?
2. ALWIN: Sätze
3. INT: Nebensätze, Nebensätze fangen mit der Konjunktion zum Beispiel WEIL oder DASS. ICH DENKE DASS, oder ICH KANN NICHT KOMMEN, WEIL, oder WENN, also WENN ICH ZEIT HABE. Solche sind Nebensätze. Und wie findest du diese Nebensätze zum Lernen und auch beim Sprechen?
4. ALWIN: Nebensätze fängt mit WEIL und DASS an und dann nachdem das Worte der Subjekt kommt.
5. INT: Hm nach der Konjunktion dann Subjekt?
6. ALWIN: Ich meine nachdem WEIL oder DASS es gibt das Subjekt.
7. INT: Genau, ja. Und wo steht das Verb?
8. ALWIN: Das Verb ist/ das Verb liegt an letzter Nebensätze.
9. INT: Ja, am Ende.
10. ALWIN: Ja, am Ende.
11. INT: Dann wie findet du? Ist es schwierig für dich zum Lernen? Also diese Regel zu lernen.
12. ALWIN: Ja, es ist schwierig, aber es ist nicht so schwierig.
13. INT: Wie ist es beim Schreiben, wenn du Nebensätze schreibst? Wie ist es?
14. ALWIN: Ich kann schreiben Nebensätze, aber vielleicht die Konjunktivregel, ich glaube, das ist immer schwierig
15. INT: Du weißt eigentlich die Regel. Wenn ich einen Nebensatz sage, erstmal Konjunktion vielleicht WEIL und dann kommt Subjekt, und dann dazwischen sage ich etwas, und dann ganz am Ende das Verb. Diese Regel weißt du.
16. ALWIN: Hm.
17. INT: Du kannst diese Regel auch beim Schreiben gut verwenden, aber wie ist es beim Sprechen dann? Wenn du sprichst, kannst du diese Regel benutzen?
18. ALWIN: Manchmal ich muss/ ich muss erst denken. Manchmal ich kann das Regel benutzen, aber manchmal ich kann nicht benutzen.
19. INT: Dann machst du Fehler, wenn du Nebensätze sprichst?
20. ALWIN: Ja, ja.
21. INT: Welchen Fehler machst du? Wie sieht der Fehler aus? Also die Regel ist das Verb am Ende, aber wenn du da so einen Fehler machst, wie sprichst du?
22. ALWIN: Ich glaube, ich muss nur normale Regel sprechen.
23. INT: Sowie im Hauptsatz.
24. ALWIN: Ja.
25. INT: Subjekt und danach/
26. ALWIN: (XXX)
27. INT: Ich habe einmal bei euch unterrichtet. Kannst du dich daran erinnern, dass ich euch unterrichtet habe?
(((Kurze Unterbrechung durch eine dritte Person)))
28. INT: Also ich habe einmal unterrichtet. Kannst du dich daran erinnern, was wir da gelernt haben?
29. ALWIN: Wiederholen Sie.
30. INT: Ich habe einmal unterrichtet, und kannst du daran erinnern, was wir da gelernt haben? Was habe ich unterrichtet?
31. ALWIN: Ich vergesse das.
32. INT: Ich sage dir das. Ich habe Nebensätze unterrichtet.
33. ALWIN: Ja, ja. Aber bevor sie haben mehrere Themen. Ne, Sie haben an der Themen/
34. INT: Ja, genau Stress. Wir haben zum Thema Stress etwas gelernt, und dabei ging es um Nebensätze. Und wir haben nicht nur die Wortstellungsregeln gelernt, also in Nebensätzen steht das Verb am Ende des Satzes, nicht nur das, sondern auch etwas anderes dazu gelernt. Weißt du, was wir gelernt haben?

35. ALWIN: Wir sprechen nachdem WEIL ICH direkt und dann Pause.
36. INT: Ja, genau.
37. ALWIN: Dann wir sprechen die Reste.
38. INT: Ja, genau. Das ist richtig. Kannst du diese Sätze lesen und kannst du mir sagen, wo du hier eine Pause machen würdest, also A oder B?
39. ALWIN: Pause ist in B.
40. INT: Ja, okay. Das ist richtig. Nach dieser Regel sollte hier eine Pause vorkommen. Und wie war das? Hat diese Regel dir geholfen? Also wenn du hier eine Pause gemacht hast, konntest du besser sprechen, oder hat das dir nicht viel geholfen?
41. ALWIN: Normalerweise ich spreche nicht das Regel, das Pause.
42. INT: Hm. Wir haben das eigentlich im Unterricht gelernt, warum hast du das nicht ausprobiert?
43. ALWIN: (((Lachen)))
44. INT: Findest du die Regel nicht gut oder zu fremd? Oder zu/
45. ALWIN: Ich glaube, dass es braucht viele viele Sprechen. Ja, viele viele Unterhaltung.
46. INT: Unterhältst du dich im Alltag mit anderen Deutschen?
47. ALWIN: Das ist die Problem.
48. INT: Du hast kaum Kontakt.
49. ALWIN: Ja.
50. INT: Ach so, du sprichst Deutsch dann nur im Unterricht.
51. ALWIN: Ja, hier ja.
52. INT: Hast du dann im Unterricht versucht, wenn du da etwas gesagt hast. Es gibt hin und wieder mal eine Diskussionsrunde. Du konntest auch deine Meinung äußern.
53. ALWIN: Ja.
54. INT: Dann hast du versucht diese Pausenregel anzuwenden, wenn du Nebensätze gesprochen hast?
55. ALWIN: Ich war sehr ruhig, ich glaube. Ich habe ein bisschen gesprochen.
56. INT: Du bist sehr zurückhaltend. Du sprichst nicht so viel im Unterricht, meinst du?
57. ALWIN: Wie bitte?
58. INT: Also du redest nicht so viel im Unterricht, meinst du?
59. ALWIN: Ja, nicht viel.
60. INT: Dann hattest du kaum Gelegenheit, diese Pausenregel auszuprobieren.
61. ALWIN: Hm hm. Was bedeutet KAUM GELEGENHEIT?
62. INT: Also chance, no chance to use this rule.
63. ALWIN: Ja, es gibt chance, aber es ist schwierig, wenn wir sprechen, über besondere Thema sprechen, ich brauche viele Nomen und viele Verben to/ to erinnern.
64. INT: DENKEN vielleicht?
65. ALWIN: Es ist ein Problem auch, dass ich/ ich habe nur sehr wenig Verben und Nomen.
66. INT: Ach so, du hast nicht so viele Wörter.
67. ALWIN: Ja.
68. INT: Okay
69. ALWIN: Zum Beispiel wir haben das Religion sprechen als Themen. Ich kann nicht ein besonderer Wörter finden.
70. INT: Hm hm okay. Alles klar. Vielen Dank für das Interview!

7.3.2 Basel (M1-EG-Basel-Intro)

1. INT: Ich habe euch einmal unterrichtet also Nebensätze mit WEIL und WENN und DASS solche Sätze.
2. BASEL: Ja.
3. INT: Und wie findest du deutsche Nebensätze zum Lernen und vor allem beim Sprechen?
4. BASEL: Okay, diese Konzept, dass die Verb kommt immer am Ende im Satz, das ist neu für mich. Das ist die Problem. Weil normalerweise ich denke ja wie Englisch. Auf Englisch ist immer Subjekt und Verb sind zusammen. Aber in Deutsch kommt/ im Nebensatz kommt die Verb am Ende, und alle kommt zwischen Subjekt und Verb. Das ist ein bisschen anders, aber ich glaube, jetzt ich verstehe das gut.

5. INT: Ja, du hast dann das verstanden, also im Nebensatz steht dann das Verb immer am Ende des Satzes. Dann wie ist es beim Sprechen? Kannst du es immer richtig machen?
6. BASEL: Nein, nein, beim Sprechen viel Mal spreche ich alles auf Englisch. Ich spreche meistens auf Englisch. So wann ich spreche auf Deutsch, dann er kommt automatisch. Aber ich versuche oft, dass ich spreche Sache in richtige Reihenfolge.
7. INT: Okay, dann also kannst du mir sagen, was wir damals gelernt haben. Ich habe euch unterrichtet, und was haben wir da gelernt, also im Unterricht?
8. BASEL: Was haben wir gelernt.
9. INT: Hm.
10. BASEL: Wir haben die Stelle von Verb und von Subjekt und die Pause nach dem Subjekt. Und ja das ist meistens die Konzept, Konnektor und Subjekt Pause und dann etwas und dann die Verb oder Prädikat.
11. INT: Okay, dann wo würdest du hier eine Pause machen, A oder B?
12. BASEL: Hier B.
13. INT: Okay, B. Und wie findest du diese Pausenregel? Hast du versucht im Alltag diese Regel anzuwenden, wenn du mit anderen Leuten Deutsch gesprochen hast? Hast du mal versucht, diese Regel anzuwenden, benutzen?
14. BASEL: Nein, das ist nicht einfach, weil deutsche Leute sprechen so schnell. Ich finde nicht / Ich kann nicht finden, es gibt eine Pause hier.
15. INT: Aber du kannst das vielleicht. Du brauchst ja nicht so schnell zu sprechen und/
16. BASEL: Ja, okay, ich brauche nicht, aber normalerweise wenn spricht man/ dann äh spricht, er muss ein bisschen schnell, so die andere Person nicht langweilig ist.
17. INT: Hm hm.
18. BASEL: Normalerweise denke ich nicht, was ich spreche. Vielleicht wenn ich habe sehr viel Praxis mit diese im Kurs und zu Hause vielleicht. Dann könnte ich das automatisch machen, aber bis jetzt ne, nicht.
19. INT: Dann hat dir diese Regel geholfen irgendwie beim Lernen? oder/ War das für dich hilfreich?
20. BASEL: Ja, natürlich, weil, wenn man denkt auf das, wenn man denkt auf das, dann okay, wenn man auf das denken.
21. INT: (((Lachen)))
22. BASEL: denkt. Okay, diese Pause hilft man für zu erinnern, was kommt wer wo/ was kommt wo so. Das ist gut, aber im Leben ich brauche so schnell sprechen und ich kann fast was Wörter benutzen denken und finden. Eine Pause ist ein bisschen zweite Stelle für mich.

7.3.3 Diana (M1-EG-Diana-Intro)

1. INT: Dann möchte ich dir ein paar Fragen stellen. Ich habe euch einmal unterrichtet.
2. DIANA: Hm hm.
3. INT: Und damals habe ich Nebensätze beigebracht also diese WEIL-Sätze, WENN-Sätze und DASS-Sätze. Und wie findest du deutsche Nebensätze zum Lernen und auch beim Sprechen?
4. DIANA: Ja, das ist sehr gute Frage. Zum Lernen das ist ganz einfach. Wenn ich schreibe das, mache ich nicht so viele Fehler, aber wenn ich spreche, mache ich viele Fehler, weil ich immer vergesse.
5. INT: Was ist die Besonderheit in deutschen Nebensätzen?
6. DIANA: Dass das Verb am Ende des Satzes geht.
7. INT: Prima. Und beim Sprechen ist das für dich dann schwierig.
8. DIANA: Ja, ja, weil wenn du möchtest/ wenn ich etwas schneller sagen möchte, vergesse ich immer diese Reihe und mache ich viele Fehler.
9. INT: Okay, dann kannst du mir sagen, was wir damals gelernt haben, als ich euch unterrichtet habe? Was haben wir da gelernt?
10. DIANA: Wir haben gelernt, dass nach dem Subjekt wir eine Pause machen müssen.
11. INT: Genau, dann wo würdest du hier eine Pause machen zum Beispiel in diesem Satz? Entweder A oder B?
12. DIANA: B.

13. INT: Was denkst du, diese Pausenregel? Hat diese Regel, Pausenregel dir geholfen beim Sprechen? Wie findest du das überhaupt?
14. DIANA: Nein, das hat mir nicht geholfen.
15. INT: Wie findest du diese Pausenregel? War das für dich hilfreich beim Lernen? Oder hat dir die Regel geholfen beim Sprechen? Oder/
16. DIANA: Ja, am Anfang vielleicht das hat mir geholfen, aber wenn ich schnell und viel spreche, das vergesse ich immer. Ich denke, das braucht viel Praxis.
17. INT: Okay, aber am Anfang als du das dann ausprobiert hast, hat das funktioniert.
18. DIANA: Ja, wir haben nach dem Unterricht zusammen gesprochen, und wir haben immer WENN-ICH (((Pause: 1 Sekunde))) und dann wir haben (XXX).
19. INT: Okay, dann hast du mal versucht im Alltag, wenn du mit anderen Leuten Deutsch gesprochen hast, diese Pausenregel anzuwenden, zu benutzen?
20. DIANA: Ja, wenn ich mit zum Beispiel Erasmusstudenten spreche, kann ich das benutzen, aber zum Beispiel wenn ich spreche mit meinen deutschen Mitbewohnerinnen, ich kann nicht jedes Mal WENN ICH (((Pause: 1 Sekunde))) und dann ICH DENKE. Das ist dann ein bisschen langweilig und so. Du denkst so lange.
21. INT: Aber das ist so: Die Deutschen machen da auch lange Pause, und das stört eigentlich die Kommunikation nicht. Also die Deutschen machen da auch sehr oft Pause. Du kannst vielleicht später, vielleicht ab jetzt das ausprobieren. Wenn du an einer falschen Stelle Pause machst, vielleicht ist es nicht gut, aber das ist die Stelle, wo man normalerweise eine Pause macht, und du kannst das im Alltag mal ausprobieren. Ja, dann vielen Dank erstmal.

7.3.4 Franca (M1-EG-Franca-Intro)

1. INT: Ich hätte auch paar Fragen. Wie findest du die deutschen Nebensätze zum Lernen und auch beim Sprechen?
2. FRANCA: Ich glaube, dass eine große Unterschiede ist zwischen Sprechen und Schreiben Nebensätze auf Deutsch. Weil, wenn wir lernen Nebensätzen, müssen wir das/ Wir müssen etwas richtig machen.
3. INT: Genau. Was muss man richtig machen?
4. FRANCA: Aber wenn wir sprechen, haben wir viele Probleme, um das zu/ nicht zu erinnern. Das ist, ich glaube, das einziges Problem, weil, wenn wir ein Nebensatz schreiben, haben wir kein Probleme, weil wir schreiben. Wir haben viel Zeit, um das zu denken und wissen, wo die Subjekt und das Verb stehen muss. Aber wenn wir sprechen, normalerweise müssen wir mit eine andere Person uns verhalten. So wir haben nicht viel Zeit, und wir wollen nicht, dass die andere Person wartet uns. So wir sprechen bisschen schneller. Ja, wir machen viele Fehler, und auch mit Nebensätze.
5. INT: Welche Fehler machst du?
6. FRANCA: Normalerweise ich sage, die Position der Verbe ist nicht richtig, nicht am Ende der Satz, aber nach der Subjekt, und ich weiß, dass es nicht richtig ist. Es ist nicht spontan für mich, der Verb am Ende der Satz sagen. Ich mache diese Fehler.
7. INT: Ich habe euch einmal unterrichtet.
8. FRANCA: Hm.
9. INT: Kannst du dich erinnern, was wir da gelernt haben?
10. FRANCA: Ja, wir haben die Grammatik gelernt und alle die Regel und die Nebensätze, und dann haben wir Übungen gemacht mit Sätze, wo wir die richtige Position, die Pause stehen müssen.
11. INT: Dann kannst du hier identifizieren, wo du eine Pause machen würdest, wenn du diesen Satz sprechen würdest, entweder A oder B?
12. FRANCA: In B.
13. INT: Okay, also die Pause kommt wovor?
14. FRANCA: Der Pause kommt nach der Subjekt.
15. INT: Genau. Und wie findest du diese Regel, diese Pausenregel? Wir haben ja Nebensätze mit dieser Pausenregel zusammen gelernt. Hat diese Pausenregel dir geholfen?

16. FRANCA: Ja, das hat mir ein bisschen geholfen, aber nicht immer. Weil das Problem ist immer das Selbe. Wenn ich mit anderer Person spreche, ich versuche nicht viel Pause machen. So ich spreche und ich mache keine Pause, und dann kommt der Verb.
17. INT: Ja.
18. FRANCA: Nur manchmal erinnere ich mich, dass ich nach der Pause nicht der Verb sprechen muss, aber/
19. INT: Dann hast du versucht im Alltag, wenn du mit anderen Deutschen Deutsch gesprochen hast, diese Pausenregel anzuwenden, also zu benutzen?
20. FRANCA: Ja.
21. INT: Hat das geklappt?
22. FRANCA: Ja, das ist schon besser, weil ich bin auch viel glücklich, weil ein Nachbar von mir ist ein Deutscher, und wir sprechen viel zusammen. Ich kann aber nicht bemerken, wann der Pause kommt und wo ein Deutscher die Verb in Nebensatz sagt. Ja, ich glaube, dass diese Pause, diese Regel mir schon ein bisschen geholfen hat, aber ich brauche noch ein bisschen Zeit.
23. INT: Ach okay, alles klar. Ja, vielen Dank.

7.3.5 Grazyna (M1-EG-Grazyna-Intro)

1. INT: Ich hätte noch ein paar Fragen. Ich habe euch einmal unterrichtet, und da haben wir Nebensätze gelernt, also WEIL- und WENN- und DASS-Sätze. Wie findest du deutsche Nebensätze zum Lernen und auch beim Sprechen?
2. GRAZYNA: Was finde ich?
3. INT: Diese Nebensätze zum Sprechen.
4. GRAZYNA: Also ich denke, dass diese Pause zum Beispiel/ ja also in jede Nebensätze gibt es Pause nach Konnektor und Subjekt und das Pause, dann sprechen wir diese Satz bis Ende. Also diese Pause, wenn wir sprechen, das muss man lernen. Ich kann nicht das machen. Ich muss immer das denken, dass ich muss immer diese Pause machen und so weiter. Und wenn jemand weiß, dass nach welche Konnektoren schreiben wir Verb am Ende der Satz, das ist sehr einfach.
5. INT: Meinst du das, wenn du mit der Pausenregel lernst oder generell ist die Regel, also das Verb am Ende des Satzes im Nebensatz einfach, das meinst du?
6. GRAZYNA: Also wenn wir sprechen über diese Pausenregel, ich möchte sagen, dass man kann/ muss man machen. Man muss lernen. Ich kann nicht das aus meinem Gefühl machen. Ich muss lernen diese Pause zu machen, aber mit diese Regeln des Verbs, diese Regel spricht dann, dass das Verb nach Konnektoren WENN, BIS, BEVOR und so weiter am Ende stehen muss. Diese Regel kann man schnell lernen. Das ist nicht so schwierig.
7. INT: Und dann diese Pausenregel hat dir dann geholfen, diese Regel beizubehalten oder/
8. GRAZYNA: Ja, wenn jemand macht diese Pause, er kann denken, was wo steht Verb. Also das hilft, wenn jemand macht diese Pause.
9. INT: Dann hast du auch ausprobiert im Alltag, wenn du mit Anderen Deutsch gesprochen hast, diese Pausenregel anzuwenden, also zu benutzen?
10. GRAZYNA: Ich habe am Anfang probiert, aber ich vergesse immer. Wenn ich spreche mit Andren, ich denke nicht über das, was ich sage, sondern was ich möchte sagen. Also ich achte nicht meine Grammatik, und das ist nicht gut, finde ich.
11. INT: Aber dann denkst du dann, ob die Pausenregel dir überhaupt geholfen hat?
12. GRAZYNA: Ich denke, ja. Wenn jemand denkt über diese Pause, das hilft. Und immer ich denke, dass ich soll auf das achten. Aber ich bin nicht so fleißige Schülerin. Ich vergesse immer. Aber das ist sehr gut, dass wir jetzt über das wissen. Wir können das machen.
13. INT: Okay, alles klar. Vielen Dank!

7.3.6 Paolo (M1-EG-Paolo-Intro)

1. INT: Wir haben Nebensätze gelernt.
2. PAOLO: Ja.
3. INT: Wie findest du die deutschen Nebensätze zum Lernen und auch beim Sprechen?
4. PAOLO: Hm am Anfang, ich meine, als ich Deutsch gelernt habe, fand ich Nebensätze bisschen schwierig, vor allem die Stellung des Subjektes und des Verbs, aber jetzt nach vier Monaten ist es einfacher, und ich habe logische Stellungen der Wörter gut verstanden.
5. INT: Dann wenn du Deutsch gesprochen hast, dann welche Fehler hast du häufig gemacht, wenn du Nebensätze gesprochen hast?
6. PAOLO: Insbesondere die Stellung zwischen Verben und Nomen, und manchmal vergesse ich auch das Präteritum des Verbs, und okay ich muss immer die Perfekt benutzen, weil okay/ Ich kann besser das Partizip II erinnern als das Präteritum.
7. INT: Ja, das ist schwierig.
8. PAOLO: Ja, okay. Ich habe solche Probleme. Ich muss alle die unregelmäßige Verben auswendig lernen.
9. INT: Ja, ja, stimmt, man muss immer die Grammatik wiederholen. Gut. Dann wieder zum Thema Nebensätze. Ich habe euch einmal unterrichtet. Kannst du dich daran erinnern, was wir damals gelernt haben?
10. PAOLO: In dieser Unterricht erinnere ich, dass wir Nebensätze gelernt haben. Insbesondere die Stellung der verschiedene Teile der Satz und auch die Wichtigkeit der Pause nach der Subjekt in der Nebensatz.
11. INT: Dann wie findest du diese Pausenregeln? Haben sie dir geholfen? Oder/
12. PAOLO: Ich muss daran immer denken. Es ist ein bisschen schwierig, wenn du sprichst, diese Pause zu erinnern. Die Italiener sind so gewohnt, so schnell zu sprechen. Wir machen diese Pause gar nicht. Aber die Regel sind natürlich alle so unterschiedlich. Wir sind gezwungen, diese Pause zu machen. Am Ende ist es nicht so schwierig. Ein bisschen schwierig am Anfang, aber am Ende nicht mehr.
13. INT: Dann wie denkst du. Bevor du die Pausenregel gelernt hast und nachdem du die Pausenregel gelernt hast, wenn du Deutsch sprichst, merkst du auch Unterschiede? Kannst du Nebensätze besser sprechen? Oder ist das gleich geblieben?
14. PAOLO: Ich kann sagen, dass ich gemerkt habe, dass die deutsche Leute mit diese Pause mir besser verstehen. Ohne Pause meine deutsche Sprachstil so (XXX). Deswegen hatte ich gelernt, dass ich langsamer sprechen und diese Pause machen muss. Und ich denke, dass mit dieser Pause meine Deutsch ein bisschen verbessert ist.
15. INT: Dann im Alltag hast du versucht diese Pausenregel anzuwenden, wenn du mit Deutschen gesprochen hast?
16. PAOLO: Es kommt auf der Gespräche an, wenn der Argumente ein bisschen schwierig sind, muss ich sehr sehr langsam sein. Okay, dann ich mache diese Pause, aber wenn ich mit Erasmus-Leute spreche, mache ich diese Pause nicht, weil ich weiß, dass sie mir besser als Deutsche verstehen können. Ich weiß es nicht, wie es möglich ist. Ja, deutsche Leute verstehen mir schlechter als die Erasmus-Leute.
17. INT: Ja, das kenne ich auch. Gut. Ja, vielen Dank!

7.3.7 Sophie (M1-EG-Sophie-Intro)

1. INT: Ich hätte noch ein paar Fragen. Wie findest du deutsche Nebensätze, diese WEIL- und DASS- und WENN-Sätze zum Lernen oder beim Sprechen? Wir haben eigentlich Nebensätze gelernt.
2. SOPHIE: Ich finde das einfach, wenn das geschrieben ist. Aber wenn man das benutzen muss, ist es ganz schwieriger. Ich muss immer überlegen und oft ich überlege über diese Satz nicht und ich mache viele Fehler mit dem Satz, wenn ich spreche.
3. INT: Okay, ich habe einmal unterrichtet bei euch. Diese Nebensätze mit WEIL, WENN, DASS, und kannst du mir sagen, was wir gelernt haben?

4. SOPHIE: Wir haben gelernt, dass nach dem Subjekt müssen wir eine Pause machen, um ein bisschen Zeit zu haben, um zu überlegen, wo das Verb sein muss, und ja es gibt erste WEIL oder WIE und dann den Subjekt, und dann eine Pause, am Ende das Verb.
5. INT: Dann wo würdest du hier eine Pause machen, entweder A oder B?
6. SOPHIE: An B.
7. INT: Hast du versucht im Alltag, wenn du Deutsch gesprochen hast, diese Regel anzuwenden?
8. SOPHIE: Ich probiere manchmal, aber nicht immer. Wenn ich mit Erasmus-Studenten bin, nehme ich mehr Zeit, um zu sprechen, aber wenn ich mit Deutschen bin, überlege ich weniger, weil sie ganz schnell sprechen, und ich will auch schneller sprechen.
9. INT: Okay, dann haben diese Pausenregel dir geholfen?
10. SOPHIE: Ja, ja, wirklich. Ja wenn wir diese Pausen machen, vergessen wir ganz weniger, dass das Verb am Ende sein muss.
11. INT: Okay, dann vielen Dank.

7.4 M1-Kontrollgruppe

7.4.1 Edita (M1-KG-Edita-Intro)

1. INT: Ich hätte eine Frage. Wir haben im Unterricht Nebensätze gelernt, DASS und WENN und WEIL und BIS und WÄHREND. Kennst du weitere Nebensätze?
2. EDITA: WENN.
3. INT: Ja, genau. Und wie findest du die deutschen Nebensätze zum Lernen und vor allem beim Sprechen?
4. EDITA: Ganz kompliziert, weil ich erinnere mich nie, wo muss ich Verben stellen, am Anfang oder am Ende. Das ist am schwierigste, wenn ich spreche.
5. INT: Dann weißt du eigentlich die Regel?
6. EDITA: Ja, die Regel ich weiß. Zum Beispiel WENN, DASS, dann das Verb am Ende. Aber wenn ich spreche, dann verwechsle ich alles.
7. INT: Dann gibt es bestimmte Fehlertypen, die du häufig machst, wenn du Nebensätze sprichst?
8. EDITA: Dann stelle ich das Verb am Anfang, zum Beispiel DASS ICH MACHE nicht sondern: DASS ICH (XXX) MACHE. Das Verb kommt immer am Anfang.
9. INT: Aber du hast das im Unterricht gelernt.
10. EDITA: Aber trotzdem spreche ich ganz schlecht und erinnere nicht. Deutsche Sprache finde ich sehr schwierig, kompliziert.
11. INT: Ja, stimmt. Das ist nicht immer einfach. Gut. Vielen Dank.

7.4.2 Fabienne (M1-KG-Fabienne-Intro)

1. INT: Ich hätte noch ein paar Fragen. Wir haben im Unterricht Nebensätze gelernt, also diese WEIL-Sätze, DASS und WENN, oder BIS, oder WÄHREND, solche Sätze. Wie findest du diese Sätze zum Lernen und vor allem beim Sprechen?
2. FABIENNE: Ich bin immer nicht ganz sicher für alles und diese Nebensätze. Ja, es ist ein bisschen/
3. INT: Womit bist du nicht so ganz sicher, wenn du genau sagen würdest? Wo steht das Verb in Nebensätzen?
4. FABIENNE: Keine Ahnung, was für ein Problem.
5. INT: Ich würde zwei Nebensätze sagen, also ICH KANN HEUTE NICHT KOMMEN WEIL ICH KEINE ZEIT HABE oder ICH KANN HEUTE NICHT KOMMEN WEIL ICH HABE KEINE ZEIT, also was würdest du hier für richtig halten?
6. FABIENNE: WEIL ICH KEINE ZEIT HABE, also ein paar geht relativ gut. Normalerweise wenn ich überlegt, ich kann nutzen ein paar andere einfache/ Ja, ich finde jetzt kein Beispiel, aber ein paar andere sind nicht so fremd, also ein bisschen/ nein/ sind fremd.

7. INT: Also einige Konjunktionen sind
8. FABIENNE: fremd. Ja, ich habe nie dieses in der Schule nutzen. Ja, ich brauche Zeit.
9. INT: Also in Nebensätzen steht das Verb/ Wo steht das Verb?
10. FABIENNE: Normalerweise am Ende.
11. INT: Genau, und wie ist es beim Sprechen, wenn du dich mit anderen unterhältst?
12. FABIENNE: Ich mache das nicht, wenn ich spreche.
13. INT: Welche Fehler machst du dann?
14. FABIENNE: Bis jetzt, wenn ich spreche, ich sage alles Wort: WENN SIE KOMMEN. Ich mache eine große Mischung. Manchmal ich weiß, dass ich muss das Verb am Ende (XXX).
15. INT: BRINGEN vielleicht?
16. FABIENNE: Aber das ist schon schwer eine Satz zu machen, meine Wort zu finden. Die Wichtigste für mich jetzt ist, was ich wolle zu sagen, wenn die andere/ Verstehst du, was ich sage? Ich will sagen, das ist meine Ziel jetzt.
17. INT: Hm hm, okay.
18. FABIENNE: Vielleicht ist es ein bisschen schade, weil ich nehme schlechte Gewöhnlichkeit.
19. INT: Hm Gewöhnheit.
20. FABIENNE: Gewöhnheit, aber/
21. INT: Also, du möchtest dich hauptsächlich verständigen, wenn du dich mit anderen Leuten unterhältst und dabei achtest du nicht viel auf die Grammatik.
22. FABIENNE: Ja, ich probiere, ein bisschen schnell zu sprechen, (XXX) siehst du? Nein, nicht eine Stunde pro Satz. Also mit anderen Leuten ist es immer schwer. Ja. Ich mache viele Fehler.
23. INT: Okay, alles klar. Vielen Dank.

7.4.3 Masako (M1-KG-Masako-Intro)

1. INT: Wir haben im Unterricht Nebensätze gelernt, also WEIL und DASS und WENN und BIS. Was haben wir noch gelernt? Und wie findest du solche Sätze zum Lernen und beim Sprechen?
2. MASAKO: Ja, ich kann Grammatik verstehen. Wenn ich schreibe, gibt es weniger Probleme, aber wenn ich spreche, viele viele Problems.
3. INT: Welche Probleme hast du dann?
4. MASAKO: Verb immer am Ende. Im Nebensatz ist das Verb immer am Ende. Aber wenn ich spreche, vergesse ich alles. Grammatik, ja ich kann verstehen Grammatik, aber wenn ich spreche, zum Beispiel Verb ist dritte Platz: WENN ICH Verb so. Das ist nicht schön. Ja, ich weiß, aber andere Kollegen deutsche Leute kann verstehen, was ich möchte sagen. Aber niemand korrigieren. Das ist Problem. Ja, ich weiß, aber das ist schwer. Das ist Nebensatz, und Verb ist am Ende, ich weiß, aber ja schwer zu sprechen.
5. INT: Okay, ja. Vielen Dank!

7.4.4 Pawlina (M1-KG-Pawlina-Intro)

1. INT: Ich habe nur eine ganz kurze Frage. Deutsche Nebensätze, die Sätze mit WEIL und DASS und WENN, solche Sätze, wie findest du solche Sätze zum Lernen und beim Sprechen?
2. PAWLINA: Manchmal problematisch. Wenn ich schreibe, das ist nicht so schwer, aber wenn ich muss sagen, mache ich so Fehler.
3. INT: Was für einen Fehler machst du?
4. PAWLINA: Mit Schik/ Schik hm
5. INT: Stellung meinst du?
6. PAWLINA: Ja, mit Stellung ja.
7. INT: Wie sieht die Wortstellungsregel im Nebensatz aus? Was muss wo stehen?
8. PAWLINA: Was mache ich schlecht?
9. INT: Was muss wo stehen in Nebensätzen? Die Regel?

10. PAWLINA: Also zum Beispiel/
11. INT: Ja, vielleicht DASS-Satz.
12. PAWLINA: Mit DASS: dass ich (XXX) kompliziert, weil das ist mit HATTE GEFUNDEN muss nach Ende.
13. INT: Also GEFUNDEN HATTE.
14. PAWLINA: Ja.
15. INT: Genau, das Verb steht immer im Nebensatz am Ende des Satzes.
16. PAWLINA: Ja.
17. INT: Du weißt eigentlich die Regel.
18. PAWLINA: Ja, wenn ich schreibe ja, ich weiß, aber mit Sprechen ist schwierig.
19. INT: Dann machst du häufig Fehler?
20. PAWLINA: Ja.
21. INT: Welchen Fehler machst du?
22. PAWLINA: Ich mache normal nicht mit diese Umdrehung. Also kann ich zum Beispiel DASS ICH HABE GEFUNDEN ETWAS ja.
23. INT: Okay, also dann stellst du das Verb normalerweise nach dem Subjekt.
24. PAWLINA: Ja, aber das ist nicht normalerweise nur manchmal.
25. INT: Okay, vielen Dank für das Interview!

7.4.5 Piotr (M1-KG-Piotr-Intro)

1. INT: Wir haben im Unterricht Nebensätze gelernt. Weißt du, was Nebensätze sind?
2. PIOTR: Hm hm.
3. INT: Weißt du?
4. PIOTR: Ja, ich weiß.
5. INT: Was sind dann die Nebensätze?
6. PIOTR: Es ist Grundsätze, Sätze neben diese. Und das ist diese (XXX).
7. INT: Ja, genau, WEIL und vor allem die Sätze mit WEIL und DASS. Was gibt es noch.
8. PIOTR: Aber leider ich habe nicht große Niveau mit (XXX).
9. INT: Weißt du die Regel eigentlich?
10. PIOTR: Regeln?
11. INT: Ja, die Regel.
12. PIOTR: Wo steht welche Wort?
13. INT: Ja, genau.
14. PIOTR: Ich vergesse. Ich weiß nicht, ob das ist richtig.
15. INT: Du kannst mir sagen/ Wie sollten Nebensätze aussehen?
16. PIOTR: Wie?
17. INT: Also welches Wort steht wo?
18. PIOTR: Was steht wo? Ach, was.
19. INT: Es gibt ja die Regel.
20. PIOTR: Hm hm
21. INT: Etwas muss an der bestimmten Stelle stehen.
22. PIOTR: Verb steht und und und, Nominativ steht und und und.
23. INT: Genau, wo steht dann das Verb?
24. PIOTR: Das sind verschiedene.
25. INT: In Nebensätzen? WEIL- oder DASS- und WENN-Sätzen? Wo steht das Verb?
26. PIOTR: Zweite Platz, erste Platz oder auf Ende.
27. INT: Hm. Was würdest du für richtig halten. ICH KOMME ZU DIR WENN ICH ZEIT HABE, oder ICH KOMME ZU DIR WENN ICH HABE ZEIT, der erste Satz oder der zweite Satz?
28. PIOTR: Erste.
29. INT: Und im ersten Satz, wo steht das Verb?
30. PIOTR: Auf Ende.
31. INT: Ja, genau. In Nebensätzen steht das Verb eigentlich immer am Ende des Satzes.
32. PIOTR: Hm hm.
33. INT: Und ist das bei dir immer klar, also diese Regel, wenn bestimmte Konjunktionen vorkommen zum Beispiel WÄHREND und BIS und TROTZDEM?

34. PIOTR: Es war.
35. INT: Du hast das gelernt aber jetzt/
36. PIOTR: Ich hab/ hier hier sind das, und ich hab andere Sachen auf mein Studium. Ich muss lernen und arbeiten mit andere. Das vergesse ich leider. Und jetzt habe ich fast achte Stunden Unterrichten, und mein Kraft ist nicht groß groß für das Übung.
37. INT: Also du bist überfordert.
38. PIOTR: Ja.
39. INT: Okay. Wie findest du? Das Verb steht in Nebensätzen immer am Ende des Satzes, in WEIL-oder DASS- oder WENN-Sätze. Was findest du diese Sätze zum Lernen und beim Sprechen? Wenn du Nebensätze lernst? Ist das für dich einfach oder schwierig?
40. PIOTR: Zu lernen?
41. INT: Ja, genau.
42. PIOTR: Hm. Nicht so schwer. Viel üben, und kann man machen.
43. INT: Du kannst die Regel behalten. JETZT STEHT DAS VERB HIER UND DA, kannst du behalten.
44. PIOTR: Hm hm.
45. INT: Dann wie ist es beim Sprechen, wenn du mit anderen Leuten Deutsch sprichst?
46. PIOTR: Am Anfang ist das schwer, aber später das ist schon besser, und das geht.
47. INT: Jetzt, im Moment, wenn du Nebensätze sagst.
48. PIOTR: Manchmal ist gut, manchmal schlecht. Ich bin in vierten Monaten in Deutschland. Nicht viel.
49. INT: Hm hm. Wenn das schwer ist, wenn manchmal das schwer ist, welche Fehler machst du? Machst du bestimmte Fehler? Oder was klappt bei dir nicht, wenn du Nebensätze sprichst?
50. PIOTR: Zum Beispiel das Verb steht nicht auf Ende oder in andere Platz, oder andere Teile von Satz.
51. INT: Das heißt dann: Du weißt die Regel, aber/
52. PIOTR: Ich habe sie (XXX). Das dauert ein bisschen, Ende.
53. INT: Okay, vielen Dank.
54. PIOTR: Kompliziert.
55. INT: Ja, ja, das ist nicht immer einfach. Vielen Dank für das Interview.

7.4.6 Yelena

1. INT: Wie findest du deutsche Nebensätze zum Lernen und vor allem beim Sprechen?
2. YELENA: Beim Sprechen ist es sehr schwer aber/
3. INT: Was ist so schwer? Was findest du so schwer beim Sprechen?
4. YELENA: Wenn ich spreche, wenn ich überlegen muss, zum Beispiel diese Wörter am Ende oder am Anfang stellen.
5. INT: Und wo steht das Verb in Nebensätzen?
6. YELENA: Am Ende.
7. INT: Diese Regel kennst du.
8. YELENA: Hm hm.
9. INT: Und wie ist es beim Sprechen? Kannst du diese Regel einfach anwenden, also benutzen?
10. YELENA: Ne, aber wenn ich schreibe, habe ich viel Zeit zu überlegen, aber wenn ich spreche, dann das ist schwieriger.
11. INT: Okay, vielen Dank für das Interview.

8 Interviewdaten der Kursleiter

8.1 KL1

1. INT: Also ich möchte Ihnen gern ein paar Fragen stellen zum Thema Vermittlung der Wortstellungsregel im Nebensatz. Was waren Ihre bisherige Erfahrungen bei der

- Vermittlung der Wortstellungsregel im Nebensatz also allgemein nicht nur in Bezug auf diese Gruppe?
2. KL1: Ich vergleiche das immer mit meiner Sprache und nämlich Polnisch, denn im Polnischen gibt's nicht diese Regel, dass man das Verb an das Ende des Satzes stellen muss, und das ist dann auch schwierig für die Polen/ für Polen, und ich hab das immer so gemacht: Man muss eben die Regel erst mal kennen oder durch Beispiele zu der Regel kommen je nach dem/ je nach dem deduktiver oder induktiver Weg, und na ja, meistens hat das geholfen manchmal nicht die/ Also viele Schüler oder viele Studenten, die haben dann Probleme mit der mit der einfachen Wortfolge, also nicht jetzt bei Nebensätzen, sondern im normalen Satz.
 3. INT: Meinen Sie Hauptsätze.
 4. KL1: Genau, wo das Verb jetzt steht, und das ist auch ziemlich kompliziert. Sie verwenden auch die Konjunktionen wie ABER und UND. Auch da machen sie noch Fehler.
 5. INT: Dann welche Fehler machen sie?
 6. KL1: Dass sie nach ABER erst mal mit dem Verb anfangen.
 7. INT: Okay.
 8. KL1: Oder nach UND ,oder so was solche Sachen.
 9. INT: Dann wie schätzen Sie ein? Also wissen die Studenten eigentlich die Regel und trotzdem machen die Fehler, oder sie machen Fehler, weil sie Regel nicht wissen , oder nicht verstanden haben?
 10. KL1: Nein, das ist nicht so die/ Nachdem sie die Regel kennen gelernt haben, dann haben sie die Regel im Kopf, und das ist die eine Sache. Die andere ist dann, wie ich das jetzt anwende oder wie ich das richtig mache, und/ oder/ Nicht wir haben immer/ Wir ja, natürlich ich auch/ Wir haben/ Man hat immer die Tendenz. Man möchte sofort schnell flüssig sprechen, und beim Sprechen denkt man nicht in der ersten Linie daran, wo jetzt das Verb stellen muss, oder so was. Man hat die Tendenz eben, wie gesagt, dass man kommunikativ wird, dass man verstanden will/ wird, und man tendiert eben dazu, und die Regel/ Ja und wie dann die Regel in Wirklichkeit angewendet wird, das hängt dann von der Person ab. Einer macht das richtig und denkt beim Sprechen oder beim Schreiben an die Regeln. Manche kennen die Regeln, aber sie vergessen das. Sie machen das gewöhnlich mit dem Verb auf der Position zwei, wie gesagt, das hängt dann von der jeweiligen Person ab, und das ist eben/ Übung macht den Meister.
 11. INT: Ja.
 12. KL1: Je mehr man Übungen macht sowohl schriftliche als auch mündliche, desto besser sind sie dann und/ Ja okay. Das wärs.
 13. INT: Dann also spezifisch in Bezug auf Nebensätze. Tendenziell welche Schwierigkeiten haben Lerner also nach Ihrer Beobachtung also beim Sprechen?
 14. KL1: Beim Sprechen ja beim Sprechen schon, vielleicht wäre es gut, wenn man, ich weiß nicht irgendwie auf/ Ich denke jetzt so ganz spontan jetzt in diesem Moment/ auf einem roten Blatt Papier alle Konjunktionen aufschreiben, wo man daran denken muss: Wo steht wirklich das Verb bei diesen Konjunktionen? Steht das Verb am Ende, und das muss irgendwie im Kopf behalten werden und so lange, bis das tatsächlich im Kopf ist und/ Oder so einen grünen Zettel, und die einfachen Konjunktionen und den roten: AH VORSICHT. DA GEHT DAS VERB GANZ AM ENDE:
 15. INT: Also dann meinen Sie, dass die Lerner schon damit Probleme haben/ Also sie wissen nicht, welche Konjunktionen welche Wortstellung verlangen.
 16. KL1: Ja, ja, genau das ist manchmal so ein Mischmasch. Sie lernen vielleicht hier erst mal am Anfang, aber dann inzwischen OB WEIL, dann kommt noch/ dann weiter kommt noch eine einfache Konjunktion, und dann wieder nicht die Regel, das Verb am Ende, sondern die normale sozusagen, und dann wieder eine andere Konjunktion, wo man wieder denken muss: Das Verb kommt am Ende. Und das ist so ein bisschen Gemisch, und dann verlieren sie dann den Überblick wo jetzt/
 17. INT: Hm.
 18. KL1: Das ist nicht dann präzise/ Das ist dann nicht konkret präzisiert, würde ich sagen also/
 19. INT: Ja, genau. Also ich habe selber auch als DaF-Lernerin also lange Probleme gehabt dass ich/ Ich musste erst einmal auswendig lernen, also welche Konjunktion also welche Wortstellungsregel verlangt, und ich glaube, das wäre mehr oder weniger so'n Problem

- bei den Anfängerlernern und/ Aber also bei den vielleicht Mittelstufen-Lernern, die haben eigentlich normalerweise die Regel schon im Kopf .
20. KL1: Ja.
 21. INT: Aber beim Sprechen beobachten Sie auch Probleme oder Schwierigkeiten beim Sprechen vielleicht spezifisch/
 22. KL1: Ja, wie gesagt beim Sprechen auch. Die achten/ besonders beim Sprechen achten sie darauf nicht, wenn sie noch etwas schreiben, dann schreiben sie Wort für Wort, und da bilden sie einen Satz: OH HIER HABE ICH WEIL. AHA, DAS VERB KOMMT AM ENDE. Oder sie schreiben den ganzen Satz, dann kommen sie zu dem Satz zurück und prüfen das nach und korrigieren das falls falsch, und beim Schreiben, das geht noch. Da können sie so eine Selbstkorrektur machen, aber beim Sprechen, da ist schwieriger. Da denkt man nicht, wie gesagt, in erster Linie daran.
 23. INT: Dann beobachten Sie bestimmte Fehlertypen?
 24. KL1: Hm eben mit dem Verb, dass man/ Oder die vergessen dann ganz/ Manchmal vergessen sie dann auch bei Nebensätzen überhaupt das Subjekt. Sie reden einen Satz einen Hauptsatz dann die Konjunktion, und dann denken sie: AHA NACH DER KONJUNKTION KOMMT DAS VERB ANS ENDE, und sie vergessen das Subjekt/ nicht und/
 25. INT: Das bezieht sich auf polnische DaF-Lerner.
 26. KL1: Nicht nur, nicht nur.
 27. INT: Ach so, nicht nur.
 28. KL1: Das habe ich auch hier bemerkt. Das ist dann nicht nur/ aber insbesondere eben polnische Studenten. Im Polnischen, da muss man/ im Satz muss kein Subjekt stehen. Also es geht nicht um/ Also das Subjekt ist schon da, aber diese Personalpronomen und der deutsche Satz, der richtige deutsche Satz klingt: ICH GEHE NACH HAUSE/
 29. INT: Also wenn Lerner Nebensätze sprechen, sollten sie eigentlich das Verb am Ende des Satzes stellen, aber sie vergessen das manchmal, also das Verb ans Ende des Satzes zu stellen, dann also wie sagen sie? Wie sagen die Lerner dann meistens, wenn sie das falsch sagen?
 30. KL1: Sie sagen dann das Subjekt und sofort das Verb.
 31. INT: Hm.
 32. KL1: Ja.
 33. INT: Meistens/
 34. KL1: Ja, so wie nach UND oder ABER nach diesen Konjunktionen.
 35. INT: Okay, dann wie reagieren Sie? Also korrigieren Sie das? Oder/
 36. KL1: Ja, ich lasse sie erstmal aussprechen und dann komme ich zurück zu den Sätzen: DU HAST SO UND SO GESAGT. IST DAS RICHTIG?, und dann überlegen sie, oder wenn das so kein längerer Monolog ist, dann schon beim Sprechen reagiere ich, indem ich die Hand aufhebe oder so was, und dann NOCHMAL DEN SATZ MIT DASS, als ob ich das nicht verstanden habe, und dann wiederholen sie das: AHA, DER HAT MICH HIER AUF ETWAS AUFMERKSAM GEMACHT. ACH, DAS IST DAS, DAS VERB KOMMT AM ENDE.
 37. INT: Okay.
 38. KL1: So ist es aber nicht zwischen/ Das ist nicht gut, dass man zwischendurch korrigiert, erst mal aussprechen lassen und dann vielleicht noch zu den Fehlern zurückkommen.
 39. INT: Dann wenn Sie den/ also diesen Fehler korrigiert haben, dann sprechen Lerner vielleicht direkt danach schon richtig, aber vielleicht ein paar Tage später oder/
 40. KL1: Ja, dann machen sie denselben Fehler.
 41. INT: Okay.
 42. KL1: Ja, aber wie gesagt, Übung macht den Meister, und man muss so lange üben, bis das fest im Kopf sitzt, und dass man das einfach automatisch macht aber/ Ich weiß nicht, wie das bei Ihnen ist, aber manchmal kommt mir auch vor, dass ich dann oder/
 43. INT: Das mache ich auch immer noch hin und wieder.
 44. KL1: Ja, das ist aber nicht/ Also die Regeln, das ist das eine, und das andere ist, dass auch die Deutschen nicht immer auf die Grammatik achten, und da machen sie auch Fehler, obwohl sie Regeln kennen, und umgangssprachlich ist alles erlaubt. Nur müssen wir in der Schule oder an der Uni so dieses Hochdeutsch unterrichten.
 45. INT: Hm.

46. KL1: Und darum geht es, dass man das jetzt richtig beibringt.
47. INT: Okay, jetzt zu den Erasmus G3 Kursen.
48. KL1: Ja.
49. INT: Hier in Kiel in den Erasmus G3-A und -B Kursen wurde die Nebensatzwortstellungsregel vermittelt und zwar von mir, und dabei hat die B-Gruppe Nebensätze mit der Pausenregel zusammen gelernt, wohingegen die Gruppe A konventionell also ohne Pausenregel, das heißt nur mit Hinweis auf die Wortstellungsregel, also Verb am Ende, unterrichtet worden ist, und Sie waren damals auch dabei, und was denken Sie? Wie ist diese Vermittlung bei Ihren Kursteilnehmern also in der jeweiligen Gruppe angekommen?
50. KL1: Das sage ich Ihnen.
51. INT: Erstmal bei A und dann vielleicht gehen wir zu der Gruppe B. Also A wurde konventionell unterrichtet. Da habe ich gar nichts von der/ dieser Pausenregel erwähnt, sondern nur, ja, das ist Nebensatz, und da steht das Verb am Ende des Satzes.
52. KL1: Ja, ich würde sagen, dass beide Methoden gut waren sowohl die mit der Pause als auch die konventionelle. Nun was nicht so gut dabei war, dass die Sache, dass es unter den Studenten ebensolche waren, die die Regel schon kannten, und sie haben das, wie gesagt, in Italien, Frankreich, irgendwo gelernt auf bestimmte Art und Weise, und jetzt haben sie das mit einer neuen Regel kennen gelernt, und bei diesen Leuten, also ich glaube, wenn sie das schon einmal gelernt haben, dann macht es das nicht mit der Pause, und die, die dann erst die Regel kennen gelernt haben, dann haben sie: AHA, HIER PAUSE. OKAY. DAS VERB AM ENDE. Das scheint mir so, es wäre prima hier gewesen, wenn wir/ wenn Sie zum Beispiel nur die Studenten hätten, die noch überhaupt nie die Regeln von Nebensätzen mal irgendwo gehört kennen gelernt haben. Das wäre dann die beste Lösung, dann wären vielleicht die Ergebnisse dann irgendwie besser solider so auch.
53. INT: Dann sagen Sie dass/
54. KL1: Wissen Sie, was ich meine, dass sie/ Sie kennen überhaupt die Regeln nicht und jetzt fangen sie an erstmal die Regeln zu kennen, das/ Vielleicht machen Sie das noch mit einer kleinen Gruppe.
55. INT: Ja, das kann ich dann vielleicht später tatsächlich machen.
56. KL1: Aber nur mit den Leuten, die überhaupt/
57. INT: Ja.
58. KL1: Die Nebensätze nicht angefasst haben, überhaupt nichts damit gemacht haben.
59. INT: Dann wie schätzen Sie ein? Also dann/ Die meisten Lerner also in beiden Gruppen also A und B, die wussten schon die Regeln.
60. KL1: Ja.
61. INT: Okay.
62. KL1: Die Hälfte ganz sicher, die Hälfte ganz sicher.
63. INT: Okay.
64. KL1: Das würde ich schon sagen.
65. INT: Ja also jetzt zu der Gruppe B.
66. KL1: Ja.
67. INT: Da wurde die Pausenregel vermittelt. Als ich die Gruppe B unterrichtet habe, hatte ich den Eindruck, dass diese Gruppe im Vergleich zur Gruppe A sehr unkonzentriert ist. Also die Kursteilnehmer in der Gruppe B haben zum Teil mir und meinen Erklärungen nicht zugehört und manchmal auf meine Frage zum Beispiel: WIE FINDET IHR DIE STADT KIEL? kaum reagiert und sie haben teilweise untereinander geredet, und also während ich die Grammatik und die Pausenregel erklärt habe. Außerdem haben manche Kursteilnehmer demjenigen, also der in der Klasse die mögliche Lösung einer Aufgabe gesagt hat, gar nicht zugehört, also wenn etwas/ wenn man etwas im Plenum gesagt hat, dann ja haben die nicht zugehört. Sie haben in dieser Situation ja auch eingegriffen und für Ruhe gesorgt. Können Sie sich daran erinnern? Also Sie haben gesagt/
68. KL1: Das war hier in dem Raum.
69. INT: Ja, genau.
70. KL1: Das war/ das war/ das ist diese zahlreichere Gruppe.
71. INT: Ja, genau.
72. KL1: Da, wo mehr Damen/ da, wo mehr Damen/
73. INT: Sie haben dann gesagt, also sie sollten den anderen zuhören, also wenn jemand sagt.
74. KL1: Ja, ja, genau. Das hängt dann von der Person ab, wie sie dann damit umgehen können.
75. INT: Also wie haben Sie diese beiden Gruppen also in Bezug auf die Unterrichts Atmosphäre normalerweise erlebt? Also gibt es deutlichen Unterschied in Bezug auf Unterrichts Atmosphäre zwischen der Gruppe A und B? Also wie haben Sie das normalerweise erlebt?
76. KL1: Die die Studenten, die Erasmus-Studenten, die in der Gruppe 3 A sind/ das ist diese Gruppe, wo alle männlich ist. Das ist diese Gruppe. Die ist mehr offen mehr offen. Also sie reagieren fast sofort. Die wollen sofort sprechen, und hier diese Gruppe da, wo mehr Mädchen sind/
77. INT: Ja, 3-B.
78. KL1: Die sind eher zurückhaltend, bevor sie was sagen. Die trauen sich dann nicht so oft. Ich weiß nicht, wovon jetzt das abhängt. Man muss immer eins bedenken, dass das wirklich eine besondere Gruppe ist, oder überhaupt das sind besondere Gruppen von/ die Erasmus-Gruppen, denn das sind Leute aus verschiedenen Kulturen aus verschiedenen Ländern. Die reagieren auch anders. Die benehmen sich auch anders. Die versprechen auch anders und das ist nicht so einfach in solchen inhomogenen Gruppen.
79. INT: Also haben Sie auch diese unkonzentrierte Unterrichts Atmosphäre bei der Gruppe B auch erlebt? Oder an dem Tag, wo ich unterrichtet habe, das war eine Ausnahme? Also was denken Sie?
80. KL1: Das kommt schon vor. Ein oder zweimal, da musste ich schon sie, die Gruppe beruhigen aber/
81. INT: Das haben Sie auch selber/
82. KL1: Ja, vielleicht war das eher ein lockeres Thema dabei, und ich mache mit denen immer Grammatik und grammatische Übungen, und das haben sie hier was anderes gemacht, die Gruppen. Ich weiß nicht jetzt eigentlich, was die Gründe sein könnten, wieso sie dann so reagiert haben.
83. INT: Also wie ist es/ Also wenn Sie die Grammatik erklären, hören sie dann gut zu? Oder sie reden auch mal untereinander? Und wie ist es die/ in Bezug auf Konzentration?
84. KL1: Da hören sie schon zu. Da mache ich was mit mit Folien oder so was wir haben angefangen mit der Adjektivdeklinaton. Da, da hören sie schon zu, aber wenn sie dann zu den Übungen kommen, wenn sie dann Übungen machen, dann plaudern sie auch manchmal dazwischen.
85. INT: Hm.
86. KL1: Oder ich sage auch/ Ich habe eigentlich nichts dagegen, wenn sie das machen, dann ist es okay, dann können sie, und manchmal ist es auch gut, wenn sie dann auch zu zweit arbeiten nicht nur immer Einzelarbeit, sondern auch zu zweit arbeiten, dass man dann zu dem Nachbarn schauen kann, wie er das geschrieben hat: WIESO HAST DU DAS ANDERS GESCHRIEBEN? ICH HAB DAS SO. Und dann erklären sie sich das selbst, und das ist auch gut, denn sie, die lernen dann auch voneinander.
87. INT: Ja, stimmt. Aber vergleichen wir nur zwei Gruppen, also diese A und B und also in Bezug auf die Konzentration, also die Unterrichts Atmosphäre. Erleben Sie auch so'n Unterschied zwischen beiden Gruppen also abgesehen von diesen Gründen, woran das liegen könnte? Wie beurteilen Sie die Gruppe B also im Vergleich zu der Gruppe A?
88. KL1: Die Gruppe A, da, wo meistens die Männer sind, da die sind mehr offen. Die fragen sofort, wenn sie was nicht wissen. Die melden sich sofort, oder die sagen einfach ganz spontan, dass sie das nicht verstehen, oder so was, und die sind eher offen, und diese/
89. INT: B-Gruppe.
90. KL1: B, die ist eher so zurückhaltend, und da melden sie sich nicht so oft. Manchmal fragen sie, aber das ist dann nicht oft der Fall.
91. INT: Also mich interessiert spezifisch diese Unkonzentriertheit, weil also ich hab ja die beiden Gruppen unterrichtet, aber die Unterrichts Atmosphäre war total anders. Also die also mit der Gruppe A konnte ich ganz gut arbeiten, und die haben mir ganz gut zugehört, und die haben alles gemacht, also was ich machen wollte. Die haben alles mitgemacht.
92. KL1: Ja.

93. INT: Aber ich hatte mit der Gruppe B wirklich Schwierigkeit und ich war vielleicht selber hilflos vielleicht deswegen, aber ich hatte wirklich den Eindruck, dass die Gruppe B sehr unkonzentriert war und/
 94. KL1: Wissen Sie? Das kann natürlich stimmen, aber eigentlich im Grunde genommen ist es so, dass bei mir eben umgekehrt ist.
 95. INT: Oh.
 96. KL1: Da sind diese[G3-Kontrollgruppe] da drüber eher unkonzentriert.
 97. INT: Wirklich?
 98. KL1: Ja.
 99. INT: Oh, das ist ja witzig.
 100. KL1: Und das ist auch der Fall so bei CC[eine andere Kursleiterin].
 101. INT: Ach so.
 102. KL1: Das/ Darüber sagt sie mir ständig, dass die männliche Gruppe eher unkonzentriert ist. Oder die machen überhaupt Quatsch im Unterricht, und da haben Sie/ Ja, schauen Sie mal/ Na ja, das ist dann/ Hm/ Aber/ Ja/
 103. INT: Ach so, das ist dann/
 104. KL1: Das ist interessant.
 105. INT: Ja, das ist total interessant.
 106. KL1: Denn ja da, wo die Männer sind, da ja die haben schon Unterricht mit CC/ bei CC aber/ Vielleicht wollten sie so eine neue Person kennen lernen, eine jüngere sympathische Frau. Da sind sie auch anders eingestellt, wenn sie eine neue junge Frau sehen. Und da sind Männer dann/ Sie hören zu. Sie konzentrieren sich dann auch.
 107. INT: Hm. Okay.
 108. KL1: Sie geben sich Mühe/ Das ist wichtig. Das hängt auch davon ab.
 109. INT: Okay.
 110. KL1: Und hier bei der Gruppe, na ja, da sind meistens Mädchen hier. Das sind Frauen.
 111. INT: Okay.
 112. KL1: Und vielleicht war der Grund auch/ lag daran, dass/ Eben ist der Unterricht bei einer Frau, und sie möchten lieber mit einem Mann. Verstehen Sie, was ich meine?
 113. INT: Hm.
 114. KL1: Sie dürfen das nicht so verstehen, dass die einen Interesse daran haben, und die andere Gruppe wiederum nicht das nicht. Das würde ich nicht sagen.
 115. INT: Okay, dann würden Sie sagen, eigentlich also normalerweise ist die Gruppe B auch nett.
 116. KL1: Ja.
 117. INT: Okay.
 118. KL1: So würde ich sagen. Also Sie müssen sich auch keine Sorgen machen.
 119. INT: Ja, also das war eine sehr interessante Interpretation.
 120. KL1: Ja, aber auch eine gute würde ich sagen.
 121. INT: Ja, also ich bin da nicht so drauf gekommen aber/
 122. KL1: Ja.
 123. INT: Okay. Jetzt dann die nächste Frage. Konnten Sie nach der Vermittlung, also ich meine in Bezug auf jetzt die Gruppe B. Ich habe da die Pausenregel vermittelt und dann/ Konnten Sie nach der Vermittlung der Nebensätze mit der Pausenregel bestimmte Veränderungen bei der Verwendung der Nebensätze seitens Ihrer Kursteilnehmer beobachten? Wie war das vor der Vermittlung und nach der Vermittlung, wenn sie gesprochen haben? Konnten Sie bestimmte Veränderungen merken? Oder war das erst mal/
 124. KL1: Schwer zu beantworten. Wissen Sie warum? Das ist das, was ich Ihnen am Anfang gesagt habe, da wir meistens schriftliche grammatische Übungen machen.
 125. INT: Ach so.
 126. KL1: Und die sprechen, die lernen Wortschatz, die hören, die lesen und die sprechen, das machen sie alles bei CC und bei mir machen sie nur wirklich reine Grammatik.
 127. INT: Okay.
 128. KL1: Und das Sprechen kommt dann bei CC vor.
 129. INT: Okay.
 130. KL1: Da müsste sie dann was näher dazu sagen.
 131. INT: Okay. Jetzt zum Vermittlungskonzept. Wie finden Sie das Konzept, die Wortstellung mit der Pause zusammen zu vermitteln?
 132. KL1: Hm.
 133. INT: Also persönlich.
 134. KL1: Ja, persönlich/ Ich überlege jetzt gerade. Ich habe mir das so/ Ich habe mir das darüber manchmal Gedanken gemacht, und zwar: Wie ist das jetzt mit der Pause, denn die Lernenden müssen lernen, die Pausen zu machen. Das ist das Eine, und in der Pause müssen sie daran denken, hm, da ist die Zeit dafür, dass sie dann daran denken, das Verb steht am Ende des Satzes. Dazu ist die Pause da.
 135. INT: Ja, also das ist ein Grund und/
 136. KL1: Ja.
 137. INT: Der andere Grund ist also mein/ Wie ich Ihnen anfangs gesagt habe, bin ich davon ausgegangen, dass die Beziehung zwischen Subjekt und Verb ganz eng ist, weil das Verb nach dem Subjekt konjugiert werden muss, aber wenn man nach dem Subjekt eine Pause macht, kann man also wie/ Man kann ein Band so durchschneiden und man kann also ein Teil unabhängig von dem anderen Teil hin und her einfach verschieben. Aber wenn die zusammen verbunden sind, dann ist es schwierig, also die Stellung zu ändern. Es ist/ Aber dieses/ Das Subjekt und das Verb, die sind ja eigentlich verbunden wegen dieser/ wegen dem Phänomen SV-Kongruenz. Also das Verb muss ja nach dem Subjekt konjugiert werden, deswegen ist es einfach für den Lerner, wenn die das Verb direkt nach dem Subjekt stellen, dann man denkt HM, SUBJEKT DANN SOLLTE DIE ENDUNG DAS SEIN. Das ist eigentlich der einfachste Verarbeitungsprozess, und die sind eigentlich ganz eng zusammen verbunden aber/ Also ich wollte da diese Verbindung durch Pause durchbrechen und dann/ Die sind dann auseinander. Die sind auseinander, kann man also den Versteil hin und her einfach verschieben. Also es gab dann zwei Gründe.
 138. KL1: Nun was ist mit den einfachen Konjunktionen jetzt?
 139. INT: Also einfache Konjunktionen, da müsste dann UND ((Pause))) ICH BIN NACH HAUSE GEKOMMEN. So müsste das sein.
 140. KL1: Hier mit der Pause, das ist keine schlechte Idee. Nun ich hab mir das so mal gedacht: Die Lernenden müssen dann eigentlich diese Regel, also wenn sie richtig Deutsch sprechen möchten, dann müssen sie diese Regel eigentlich zweimal lernen, erstmal mit der Pause und dann so lernen, wie im Alltag üblich ist, ohne die Pause, denn/ Verstehen Sie, was ich meine?
 141. INT: Also meiner Beobachtung nach also machen deutsche Muttersprachler auch sehr oft Pause nach dem Subjekt, und da kann man eigentlich auch lange Pause machen, und das stört eigentlich die Kommunikation nicht, deswegen habe ich den Lernern das empfohlen, dass die das/
 142. KL1: Nun ob das wirklich so ist, dass die Deutschen dann eben an dieser Stelle Pausen machen/ Oder nur/
 143. INT: Also nicht immer, aber tendenziell sehr oft. Das ist nicht obligatorisch, aber man macht da eine Pause und zum Teil eine lange Pause.
 144. KL1: Da müsste man zum Beispiel/ Da könnte man zum Beispiel ein paar Sätze zehn oder zwanzig Sätze geben und ein paar Deutsche anfragen, einfach die Sätze vorlesen lassen.
 145. INT: Ich meine, also Vorlesen ist etwas anderes als frei zu sprechen. Der Verarbeitungsprozess läuft dann ein bisschen anders, aber vielleicht/ Also daran arbeite ich noch. Ich versuche das empirisch auch zu belegen, dass deutsche Muttersprachler auch da sehr oft Pausen machen.
 146. KL1: Es geht nur darum, dass das nicht so künstlich wirkt. Wissen Sie, was ich meine? Das ist gut, das, was Sie gesagt haben, dass sie das machen. Wie das wirklich bei den Deutschen ist mit den Pausen, ob sie das/ auch diese Sätze nicht so künstlich empfinden, dass diese Pausen eben: ER IST NICHT IN DER SCHULE, WEIL ((Pause))) ER KRANK IST so. Ob das nicht irgendwie künstlich klingt, denn eigentlich sollte Pause stehen da, wo Komma ist. Da ist die Pause.
 147. INT: Aber normalerweise da wird dann ja/
 148. KL1: Ja, aber so sind dann die Regeln die die/ ER IST NICHT IN DER SCHULE GEKOMMEN ((Pause))) WEIL ER KRANK IST, und die Pause ist da, wo das Komma steht, und dann/
 149. INT: Also/

150. KL1: ER IST NICHT IN DER SCHULE kurze Pause WEIL eine kurze Pause ER KRANK IST. Ich weiß nicht, ob sie dann nicht, wie gesagt, dieses zweimal lernen müssen, erst mal mit der Pause, sie denken daran, das Verb muss am Ende stehen und dann noch mal üben das dann, dass sich dann nicht daraus zwei Pausen/
151. INT: Also manche Lerner sagen so: ICH DENKE DASS ((Pause)) ER IST NACH HAUSE GEGANGEN. ICH DENKE DASS, und das wird zusammen gesagt und dann nach der Konjunktion machen die eine Pause. Wenn die dort eine Pause machen, geht die Wortstellung aber so wie im Hauptsatz, und das wollte ich dann gerade vermeiden.
152. KL1: Ja, ja, ja, ich weiß, was Sie meinen und ich hab das/ ich persönlich habe das nie so/ Ich würde das auch nie so sagen: ICH DENKE DASS ((Pause)) ICH DENKE ((Pause)) DASS ICH MICH GUT FÜHLE.
153. INT: Ja, ja, das ist schon ja/ Also wo man eine Pause macht, also danach verändert sich wirklich die ganze Sprachrhythmik, und das ist so 'ne linguistische Sache, und ich untersuche das noch.
154. KL1: Ja, ja, das ist/ da kann was Interessantes daraus entstehen. Das ist schon recht.
155. INT: Ich hätte noch paar Fragen. Also bei der ersten Vermittlung der Nebensätze/ Also ich habe da Konjunktionen WEIL, DASS und WENN unterrichtet und/ also weil Sie mir vorgeschlagen haben, dass ich selber unterrichte. Eigentlich war es anders geplant.
156. KL1: Ja.
157. INT: Also Sie sollten eigentlich unterrichten, aber hatten Sie da bestimmte Gründe, warum Sie es besser fanden, dass ich selber unterrichte?
158. KL1: Ne, da/ Erstens ist das Ihre Regel, und Sie spüren das am meisten am besten. Zweitens bin ich auf die Idee mit der Regel nicht gekommen und würde ich/ Also ich bin dann an meine sozusagen gewöhnt. Da würde ich eben mit diesem Schuft machen oder so was, so markieren diese drei Konjunktionen, oder diese vier, das sind böse Jungen. Die machen böse Sachen. Die machen so wie Max und Moritz nur Streiche und die machen mit dem Verb so, und das zeige ich so an der Tafel. Ich bin an solche Regeln gewöhnt und/
159. INT: Dann waren Sie einfach mit dieser Methode nicht vertraut.
160. KL1: Da wollte ich/ Nicht so ganz, aber da wollte ich am Anfang so vorsichtiger sein. Ich wollte erst mal zuschauen, wie das eigentlich aussieht, und Sie spüren das auch besser, würde ich sagen. Ja, das heißt nicht, dass ich das nicht verstanden habe oder ich wusste nicht, worum es geht in der Regel, aber wie gesagt, dann empfinden Sie auch das anders.
161. INT: Okay. Was würden Sie denken? Würde man als Lehrer also Ihrer Meinung nach gut mit diesem Konzept also Nebensatz mit Pause nach dem Subjekt arbeiten?
162. KL1: Die Lehrer/
163. INT: Genau. Jetzt aus der Perspektive der Lehrer. Also kann man mit diesem Konzept gut arbeiten. Also wenn man Nebensätze vermittelt, sollte man nicht nur die Wortstellungsregel vermitteln, sondern also mit der Pausenregel zusammen. Das ist ja mein Konzept.
164. KL1: Ja.
165. INT: Und könnte man als Lehrer also mit diesem Konzept gut arbeiten?
166. KL1: Man könnte versuchen. Das ist dann Ihre Aufgabe. Ja, eben nun vorher würde ich die Sache machen, die Sie dann auch machen werden, einfach die Befragung unter den Deutschen, wie das wirklich mit den Pausen ist, dass das nicht irgendwie künstlich klingt, wenn die Pause stehen/ da stehen sollte, wo das Komma ist, dann würde ich die zweite Pause eher vermeiden.
167. INT: Okay.
168. KL1: Und dazu tendieren, dass die Lernenden eben Pausen machen vor der Konjunktion, denn da steht eigentlich die Konjunktion.
169. INT: Okay, jetzt dann meine allerletzte Frage: Also Sie sagten, Sie haben in Polen auch Unterricht.
170. KL1: Ja.
171. INT: Welche Kurse haben Sie unterrichtet? Und wie lange haben Sie schon Lehrerfahrung? Also Sie unterrichten Deutsch als Fremdsprache in Polen.
172. KL1: Ja, ja, das habe ich fünf Jahre gemacht, die Lernenden ab 16 Jahren.
173. INT: Dann unterrichten Sie in der Schule? Oder/

174. KL1: Ja, das war eine Oberschule. Auch eine Berufsschule, da kommen Sie aber nicht mit dem Material zu den Nebensätzen in der Berufsschule, und im polnischen (XXX), da hatte ich auch unterrichtet zwölf Jahre, und da haben wir auch mit Nebensätzen gearbeitet, und ich hab eben mit diesem Schuft-Bild/
175. INT: Ja, das finde ich eine sehr interessante Idee. Ja, vielen Dank für das Interview.

8.2 KL2

1. INT: Ich möchte Ihnen gerne ein paar Fragen stellen zum Thema Vermittlung der Wortstellungsregel im Nebensatz. Und wie waren Ihre bisherigen Erfahrungen bei der Vermittlung der Wortstellungsregel im Nebensatz?
2. L2: Bei den Regeln, die Sie benutzt haben, oder bei den Regeln, die ich vorher benutzt habe?
3. INT: Also allgemein vorher.
4. L2: Vorher.
5. INT: Hm.
6. L2: Ich denke, sie haben die Regeln zwar verstanden, aber es war ein bisschen kompliziert, und letztendlich haben sie es immer weiter falsch gemacht.
7. INT: Also ich meine jetzt nicht in Bezug auf diese Gruppe, sondern Sie haben/
8. L2: Ne, alle also alle Teil/ Alle Leute, die ich unterrichtet habe, hatten Probleme mit dem Verb im Nebensatz.
9. INT: Also Sie meinen beim Sprechen.
10. L2: Genau, teilweise auch beim Schreiben aber vor allem beim Sprechen.
11. INT: Dann also welche Fehlertypen dann also können Sie beobachten?
12. L2: Mehrere. Erstens also vor allem im Nebensatz ist es meistens, so dass das Verb weiter an der zweiten Stelle auftaucht, und dann oft nicht mal an der zweiten Stelle, sondern direkt nach der Konjunktion: WENN KAUFTE ER.
13. INT: Okay.
14. L2: Uund/ Es geht ja nur um den Nebensatz.
15. INT: Genau.
16. L2: Ja, das ist das Wesentliche.
17. INT: Okay, dann wie reagieren Sie auf den Fehler, wenn Ihre Kursteilnehmer so Fehler gemacht haben beim Sprechen, dann wie reagieren Sie?
18. L2: Dann sag ich: DAS IST EIN NEBENSATZ. WO STEHT DAS VERB IM NEBENSATZ? oder WAS HABEN SIE FALSCH GEMACHT? Je nachdem wie weit wir sind.
19. INT: Sie korrigieren das schon.
20. L2: In der Grundstufe korrigiere ich mit WO STEHT DAS VERB IM NEBENSATZ? und in der Mittelstufe sage ich: DAS IST EIN NEBENSATZ, und dann kommt teilweise schon ah.
21. INT: Ach so.
22. L2: Und dann wird das Verb ans Ende gesetzt.
23. INT: Okay, dann also erlernen die Kursteilnehmer die Regel schnell, also wenn Sie den Fehler korrigiert haben, dann gibt es Effekt?
24. L2: Ja, dann geht es ein paar Sätze gut, und dann machen sie wieder Fehler
25. INT: Okay, dann ist es eher so punktueller Effekt.
26. L2: Ja und zwar einfach deswegen, weil sie oft vorher Englisch gelernt haben und dann ganz klar nach der englischen Satzstruktur vorgehen und selber aus der Heimatsprache solche Strukturen manchmal gar nicht kennen.
27. INT: Okay. Jetzt zu dem Erasmus-Kurs M1. Jetzt hier also in Ihrem Kurs wurde die Nebensatzwortstellungsregel mit der Pausenregel zusammen vermittelt, und Sie waren damals auch dabei, und was denken Sie? Wie ist diese Vermittlung bei Ihren Kursteilnehmern angekommen?
28. L2: Ich glaube, sie haben das Prinzip schnell verstanden und fanden das auch gut/ hab hinterher nochmal ab und an darauf hingewiesen, aber nicht konsequent genug/ Ich hätte es noch mehr in den Unterricht mit einbauen müssen vielleicht, und die Übungen

- selber waren nicht schwer genug. Also das, was Sie als Übung reingegeben haben, war für die Kursteilnehmer hier jetzt für die Studenten ein bisschen zu leicht.
29. INT: Und wie schätzen Sie ein? Wie haben die Lerner auf die Pausenregel reagiert?
30. L2: Die fänden sie gut.
31. INT: Also das ist etwas ganz neu/ etwas Neues/
32. L2: Sagen wirs mal so: ich glaube, das war ihnen schon geläufig vom Sprechen, aber sie haben sich das nie so bewusst gemacht, und daher wars ganz gut. Also ich denk', das war wirklich gut.
33. INT: Okay, was hätte ich vielleicht bei der Vermittlung also möglicherweise besser machen können?
34. L2: Die Vermittlung war gut nur zu langsam für diesen Teilnehmerkreis. Das sind ja Leute, die durch ein Stipendium nach Deutschland gekommen sind. Die sind sehr intelligent. Die lernen sehr schnell, und Sie haben die Übungen oft in einer ähnlichen Form zwei- oder dreimal gemacht, und das hätte ruhig schwieriger werden können schwerer.
35. INT: Okay also waren die Lernmaterialien mehr oder weniger monoton.
36. L2: Ein bisschen zu leicht, monoton nicht, aber ein bisschen zu leicht.
37. INT: Zu leicht, okay dann/
38. L2: Die waren ja nett aufgemacht, war süß aber ein bisschen/
39. INT: Okay, und dann konnten Sie nach der Vermittlung der Nebensatz- und der Pausenregel bestimmte Veränderungen bei der Verwendung der Nebensätze beobachten?
40. L2: Erst ja, aber dann nach 'ner Zeit hat sich das wieder so eingeschliffen, dass es eben doch/ also immer wieder dieses/ und ich denke aber, wenn man darauf achten würde, dass die wirklich immer 'ne Pause machen, dann hätte das Sinn. Also ich denke schon, aber ich hätte es dann konsequenter/ Also ich hätte den ganzen Unterricht darauf aufbauen müssen, und das hab ich ja nicht gemacht. Ich hab Ihre Methode genommen und dann ab und an mal gesagt so: DENKEN SIE MAL ABER NICHT SO OFT, und wenn ich das konsequent mit einbezogen hätte von Anfang an, dann hätte das sicherlich was gebracht, ich glaube schon.
41. INT: Okay.
42. L2: Weil das ja 'ne andere Art zu sprechen ist, 'ne bewusstere Art zu sprechen, und das, denke ich, kann schon was verändern.
43. INT: Okay, dann also was schätzen Sie? Wie gut können Ihre Kursteilnehmer jetzt mit der Wortstellungsregel im Nebensatz umgehen? Also haben Sie einige/ bei einigen Leuten beobachtet, dass sie bestimmte Fortschritte gemacht haben?
44. L2: Als Alwin bei Ihnen war, konnte er danach das Verb an die richtige Stelle setzen aber/
45. INT: Ach so.
46. L2: Das ist schon so, aber er hat/ Es hat nach zwei Wochen wieder aufgehört, also wie gesagt, man müsste es konsequenter mit in den Unterricht einbeziehen. Man müsste wirklich darauf achten, dass sie wirklich immer an der Stelle 'ne Pause machen, dann würde es.
47. INT: Okay, ja. Also dann wie finden Sie das Konzept, also die Wortstellung mit der Pause zusammen zu vermitteln?
48. L2: Gut. Das finde ich gut, weil es einfach die Möglichkeit gibt, beim Sprechen 'ne Pause einzubauen, wenn man das automatisiert/ (((Kurze Unterbrechung durch Störung)))
49. INT: Also Sie haben gesagt, also beim Sprechen macht man so Pause, dann so bewusste/
50. L2: Wenn man da immer 'ne bewusste Pause macht und sich immer in dem Moment an das Verb erinnert, glaube ich, dass das gut funktionieren kann, ja.
51. INT: Okay. Also letztes Mal hatten wir ein unerwartetes Ereignis, nämlich Ihre Tochter hat den Wohnungsschlüssel vergessen, deshalb musste ich als Notlösung mit meinen eigenen Materialien selber unterrichten. Aber können Sie sich vorstellen später mit diesem didaktischen Konzept also Nebensatz mit der Pausenregel selber zu unterrichten?
52. L2: Ja, das kann ich mir vorstellen, ja.
53. INT: Also können Sie damit etwas anfangen/ Finden Sie nicht zu kompliziert oder schwierig oder aufwendig? Oder/
54. L2: Ne, überhaupt nicht.
55. INT: Also Sie sind/

56. L2: Ja, ich bin damit zufrieden. Ich hab das auch schon benutzt auch schon wo anders. Das ist völlig/
57. INT: Dann können Sie mir sagen, wie Sie das/
58. L2: Wenn Ihnen das recht ist, dann benutze ich das auch in meiner nächsten Gruppe wieder, und dann kann ich Ihnen das schreiben, wie die damit klar gekommen sind. Das sind aber keine Studenten. Das sind einfachere Leute.
59. INT: Oh gerne. Das ist kein Problem. Also ich bin froh/
60. L2: Ja, mache ich gerne. Also ich glaube, dass das was bringt, ganz ehrlich.
61. INT: Okay.
62. L2: Man muss es nur konsequenter benutzen.
63. INT: Dann sehen Sie bestimmte Stärke beziehungsweise Schwächen meines Konzepts?
64. L2: Ne, also ich finde, dass das/ dass es eigentlich gut ist, bloß für diesen Teilnehmerkreis ein bisschen zu leicht von dem/ vom Material her. Das Konzept selber finde ich gut. Die Idee finde ich gut, aber das Material ist ein bisschen zu leicht.
65. INT: Okay. Dann also haben Sie Verbesserungsvorschläge bei der Umsetzung dieses Konzepts? Also das wäre vielleicht/
66. L2: Ne, das Wichtige ist, dass Sie's nicht nur punktuell vorstellen, sondern dass es wirklich dazu gesagt wird, dass man es im Unterricht weiter so benutzen muss.
67. INT: Okay.
68. L2: Immer wenn Grammatik zu Nebensätzen kommt, muss das so gemacht werden, und man muss auch so bei den Nebensätzen, wenn die sprechen, darauf achten, dass sie immer nach dem Subjekt Pause machen.
69. INT: Okay. Jetzt zum nächsten Punkt. Unterrichten Sie auch andere Sprachkurse außer diesem Erasmus-Kurs hier an der Uni Kiel?
70. L2: Ja.
71. INT: Und dann welche?
72. L2: Ich hab an der Volkshochschule unterrichtet in den Integrationskursen und unterrichte im Augenblick in einer Maßnahme Sprache für den Beruf. Das ist also/ Da kriegt man hinterher das Zertifikat Deutsch, und es wird einfach nur Vokabular für den Beruf gelernt.
73. INT: Ach so, okay.
74. L2: Und da kommt auch Grammatik und so dran.
75. INT: Dann wie lange haben Sie schon Lehrerfahrung?
76. L2: Also jetzt bei DaF?
77. INT: Ja, genau.
78. L2: Sechs Jahre.
79. INT: Ja, das wars eigentlich. Ich bedanke mich bei Ihnen ganz herzlich für das Interview!

8.3 KL3

1. INT: Frau KK, ich möchte Ihnen gerne ein paar Fragen stellen zum Thema Vermittlung der Wortstellungsregel im Nebensatz. Was waren Ihre bisherigen Erfahrungen bei der Vermittlung der Wortstellungsregel im Nebensatz?
2. L3: Ja.
3. INT: Also allgemein bis jetzt.
4. L3: Nicht nur jetzt in dem/ also in dem Versuch da, sondern allgemein.
5. INT: Genau allgemein.
6. L3: Ja, also das zu vermitteln finde ich eigentlich nicht so schwierig, denn die verstehen es oft die Teilnehmer, wenn man ihnen das sagt, dass es so und so ist, aber das Problem ist immer die Anwendung, weil sie es eigentlich regelmäßig vergessen und auch gute Leute. Und wenn man dann sagt: ACHTUNG NEBENSATZ. ACH JA ACH JA dann. Also eigentlich muss da immer irgendwie so ein Klick im Kopf müsste da kommen, dann dann wissen sie das und zu verstehen. Na ja, es ist 'n Phänomen so wie andere Phänomene auch im Deutschen.
7. INT: Ja.

8. L3: Das ist nicht so das Problem, aber eben das Dran Denken, das ist bis in die oberen Etagen immer ein Problem. So würde ich sagen.
9. INT: Okay, dann vielleicht welche Fehler machen Lerner oft, also bestimmte Fehler. Es gibt bestimmte Fehlertypen oder/
10. L3: Jetzt im Nebensatz?
11. INT: Genau.
12. L3: Ja, eigentlich ja eben mit der Verbstellung, dass sie das Verb so wie im Hauptsatz setzen, was weiß ich: WENN SIE KOMMEN ZU SPÄT DANN. Ja, also sie machen es so wie im Hauptsatz so wie es bei ihnen in ihrer Sprache ja meistens ist, also Konjunktion Subjekt Verb.
13. INT: Hm.
14. L3: Also auch nicht eventuell Verb Subjekt, das könnte ja auch sein, sondern so wie es für sie am normalsten ist. Das würd' ich sagen.
15. INT: Dann also wenn die Lerner in Ihrem Kurs also Fehler machen beim Sprechen, ich mein in Bezug auf Nebensätze, was machen Sie? Korrigieren Sie diese Fehler?
16. L3: Kommt drauf an, also nicht jedes Mal. Ich würde sagen, es kommt immer drauf an, was jetzt gerade im Vordergrund steht. Geht es jetzt mehr um die inhaltlichen Sachen? Ja. Es kommt auch immer drauf an, wie viel jemand sagt. Also wenn er jetzt nur langsam einen Satz sagt, und da ist das falsch, dann bietet sich das an, das zu korrigieren. Wenn er jetzt irgendwie groß viel erzählt, dann kann man es nicht immer. Aber ich versuche auch immer, dass eben die Lerner sich natürlich gegenseitig korrigieren. Also ich guck dann gucke in die Runde, und meistens hier bei den guten Leuten sind ja dann schon welche, die das merken. Also in schlechten Kursen, wo schlechte Lerner sind, da merkt das keiner, aber hier gibt's immer welche, die das merken.
17. INT: Ja, okay, dann also wenn Sie diese Fehler also korrigiert haben, also wie gut können die Lerner dann später mit dieser Regel umgehen beim Sprechen?
18. L3: Also ich hab fast den Eindruck: Dieser Fehler, der bleibt ewig. Gut, man muss einfach nur sagen: ACHTUNG VERB oder NEBENSATZ oder/ Gut, dann wissen die sofort, aber wenn eben dieser/ dieser klick da nicht kommt, dann/ Ja, ich weiß nicht. Also wenn's da irgendeine Methode geben würde, wo man das gezielt/ ja dass man sie so weit bringt, dass sie daran denken, das sehe ich noch nicht so richtig.
19. INT: Okay.
20. L3: Ja, sie wissen das bestimmt alle, aber dann die Anwendung eben.
21. INT: Ja, stimmt eben nicht einfach, und dann jetzt zu dem Erasmus M1-Kurs. Also in Ihrem Kurs wurde die Nebensatzwortstellungsregel vermittelt, und die Kursteilnehmer haben sich damals hauptsächlich damit beschäftigt, also Nebensätze beim Sprechen zu bilden. Konnten Sie nach der Vermittlung der Nebensätze also nach diesem Unterricht bestimmte Veränderungen bei der Verwendung der Nebensätze seitens Ihrer Kursteilnehmer beobachten?
22. L3: Also/
23. INT: So Lerneffekt.
24. L3: Den Termin danach würd' ich schon sagen so lang hats noch angehalten, aber danach haben wir uns dann auch nicht mehr gezielt mit Nebensätzen beschäftigt, also nur noch eben so, wenn sie aufgetaucht sind, und dann war dieser Effekt denk ich wieder verpufft.
25. INT: Ja, so okay dann/
26. L3: Also den Termin danach da/ wenn da Nebensätze kamen, dann reichte es, dass man HM HM[Räuspern], oder irgendwie so, was dann wussten sie schon wieder, aber dann eine Woche später war es eigentlich doch so wie wie früher auch wie vorher auch.
27. INT: Okay, dann also diese/ vor der Vermittlung und nach der Vermittlung, da gab es nicht so großen Unterschied also.
28. L3: Nein, wenn ich ehrlich bin nicht. Also kurzzeitig ja, aber kein Langzeit-Effekt.
29. INT: Okay. Und was schätzen Sie? Wie gut können Ihre Kursteilnehmer jetzt mit der Wortstellungsregel im Nebensatz umgehen?
30. L3: Tja, das ist schwer einzuschätzen. Also man muss ja auch noch immer, würd' ich sagen, Sprechen und Schreiben unterscheiden, wenn sie schreiben und mehr Zeit haben, drüber nachzudenken, machen sie weniger Fehler. Wir hatten auch letztes Mal noch über so häufige Fehlerquellen gesprochen, die sie also fast alle immerzu machen. Da war das eben auch wieder Verbstellung, verschiedene Probleme der Verbstellung. Ja, ich denke mal: So fünfzig Prozent, wenn sie schreiben würden oder einen Test machen, denken sie vielleicht dran. Die anderen fünfzig Prozent würden wahrscheinlich wieder nicht dran denken, obwohl sie's auch wissen. Also ich denke, die Regel kennt jeder.
31. INT: Okay, dann sind/ dann bedeutet das, dass die Lerner/ also welche Konjunktion also welche Wortstellungsregel verlangt, also dass sie das wissen.
32. L3: Ja.
33. INT: Also ich habe den Eindruck, dass ziemlich viele Konjunktionen in Ihrem Kurs vermittelt worden sind, also NACHHER WÄHREND BIS und/
33. L3: Ja, das ist richtig.
34. INT: Eine Fülle.
35. L3: Also wir hatten ja auch diese temporalen Konjunktionen, aber das war eigentlich/ Es war nicht neu für die Teilnehmer.
36. INT: Ach so. Die wussten das schon.
37. L3: Also ich hatte bei allen den Eindruck, dass sie das alle schon mal gelernt hatten. Also die meisten haben doch die ganze Grammatik schon einmal wenigstens im Schnellverfahren durchgemacht.
38. INT: Okay.
39. L3: Also so richtig neu, dass man das jetzt wirklich mal ganz groß aufrollen muss und erklären, so ist es nicht. Also wenn man dann sagt: JA, TEMPORALE NEBENSÄTZE HABEN ZU TUN MIT ZEIT und so, aber Nebensatz weiß jeder, was das ist.
40. INT: Ja
41. L3: Das/ Man kann also relativ schnell das immer abwickeln.
42. INT: Also Sie sehen dann, dass das hauptsächlich Anwendungsprobleme/
43. L3: Ja, so würd' ich sagen, also in dem Kurs da auf diesem Niveau.
44. INT: Okay. Dann kommt jetzt meine letzte Frage/, Was wären Ihre Hauptschwierigkeiten bei der Vermittlung der Nebensätze vielleicht, wenn Sie sagen würden?
45. L3: Ja, also eben in erster Linie die Verbstellung und in zweiter Linie, dass sie manchmal mit bestimmten Konjunktionen eventuell Probleme haben. Was ist der Unterschied zwischen/ na ja. WENN und ALS ist sowieso auch immer ein Problem, dann ja SOBALD war nicht so ganz klar. Also wir waren ja vor allem mit den temporalen Nebensätzen beschäftigt, also so was. Manchmal mit einigen Konjunktionen gibt's auch mal dann vorübergehend ein Problem.
46. INT: Also Bedeutung.
47. L3: Ja, so was.
48. INT: Ja, okay. Unterrichten Sie auch andere Sprachkurse außer dem Erasmus M1-Kurs hier an der Universität Kiel?
49. L3: An der Volkshochschule bin ich noch.
50. INT: Dann wie lange haben Sie schon Lehrerfahrung bis jetzt?
51. L3: Nur in Deutsch oder auch in anderen Sprachen?
52. INT: In Deutsch.
53. L3: In Deutsch, oh Gott, wann hab ich damit angefangen, du lieber Himmel. Oh ich glaub 1979 hab ich damit mal angefangen.
54. INT: 79 oh.
55. L3: Ja.
56. INT: Ich bin 76 geboren.
57. L3: Oh Gott. Ja, schön für Sie. Ja doch 1979 hab ich die ersten Erfahrungen gemacht mit Deutsch als Fremdsprache.
58. INT: Dann haben Sie alle Niveaustufen unterrichtet.
59. L3: Ja, Oberstufe hab ich noch nicht. Also ich hab unterrichtet bis ZMP, zentrale Mittelstufenprüfung, darüber nicht. Ja, gut, in Frankreich hab ich in der Schule auch unterrichtet. Da waren sehr gute Leute, aber das konnte man jetzt nicht so zuordnen. Das war eben in der Schule und im Gymnasium, und das konnte man jetzt nicht/ Also die bereiteten sich nicht auf diese internationalen Prüfungen vor, aber da würd ich schon sagen, die waren über Mittelstufe. Das war/ Die machten auch Literatur und so was. Also da hatte ich dann auch so was wie Oberstufe doch.
60. INT: Okay.
61. L3: Aber sonst hier in Deutschland nur bis Mittelstufe.

62. INT: Dann Sie haben also Grundstufe/ sowohl Grundstufe als auch Mittelstufe unterrichtet.
63. L3: Hm.
64. INT: Und dann wie waren also/ Wie war es mit den Grundstufenleuten und mit den Mittelstufenleuten also in Bezug auf Neben/ also wenn Sie das vermitteln sollten? Was waren also Ihre Schwierigkeiten?
65. L3: Ja, ich hatte jetzt Grundstufe ja nicht hier an der Uni. Das hatt' ich immer nur im/ ja im Volkshochschulbereich auch an der privaten Sprachschule auch mal, aber das weiß ich gar nicht mehr so, und in der Volkshochschule sitzen ja sehr gemischte Kurse. Da sind eben von guten Leuten wie hier an der Uni bis zu welchen, die gar nix verstehen, da drin, und insofern hat man auch mehr Probleme, was zu vermitteln. Und da sitzen auch Leute, die eben sonst ja keine Fremdsprache können, während hier zumindest alle in Englisch recht gut sind, und die wundern sich dann, was es in Deutsch alles für komische Sachen gibt, und wahrscheinlich auch die Satzstellung im Nebensatz. Also das kann man nicht so vergleichen, wenn man da jetzt irgendwie 'n Türken hat, der nur sechs Jahre in der Schule war und der jetzt zum ersten Mal 'ne Fremdsprache lernt. Ja, der wird das wahrscheinlich auch überhaupt nie begreifen, warum warum das so ist, und warum er das machen soll. Also das sind eben auch ganz verschiedene Lernertypen. Ich denke hier an der Uni wird das nicht so viel Probleme machen also zumindest dass die Leute das schlucken.
66. INT: Also in Bezug auf das Niveau sehen Sie nicht so große Unterschiede also bei der Vermittlung der Nebensätze.
67. L3: Also ich/ Ja, ich meine, in der Grundstufe ist es natürlich völlig neu. Hier war es ja nicht neu. Also es war im Grunde Wiederholung, und in der Grundstufe muss man's ja wirklich ganz neu einführen und dieses Phänomen erklären, Und ja, das sind eben auch schon Leute, die nicht verstehen, was ein Nebensatz ist. Das ist auch schon ein Problem also Hauptsätze Nebensätze/, die nie den Unterschied begreifen, so was alles. Also ja also ich würde sagen, es kommt eben auch sehr stark auf das Bildungsniveau der Lerner an, und klar in der Grundstufe ist es neu. In der Mittelstufe ist es Wiederholung.
68. INT: Ich versuche ja, also den DaF-Lernern also bei der Anwendung der Nebensätze zu erleichtern, und also ich habe so 'ne Materialien entwickelt und ich habe Ihnen ein Exemplar gegeben. Haben Sie das mal angeschaut?
69. L3: Sie meinen jetzt das, was wir gemacht haben im Unterricht oder das andere.
70. INT: Das Andere.
71. L3: Ja, ich hab beide angeguckt und/
72. INT: Und also würden Sie vielleicht mit diesen Materialien anfangen?
73. L3: Ja, würd ich durchaus mal machen. Ich fand diese Idee sehr interessant. Vielleicht läuft das ja besser als wenn man's auf die herkömmliche Methode macht. Das würde ich durchaus mal versuchen.
74. INT: Also für Lehrer also ist es nicht zu kompliziert?
75. L3: Ne, das fand ich überhaupt nicht. Also ich hab beides durchgelesen, und das fand ich völlig klar. Also ich fand, mit beiden konnte man gut arbeiten. Gut, das eine hab ich nun nicht gemacht aber/ nicht praktiziert, aber ich fand es sehr verständlich und ja mal 'n interessant/ 'n ganz anderer Angang.
76. INT: Okay.
77. L3: Würd' ich durchaus machen.
78. INT: Dann vielen Dank für das Interview!