

# Nebensätze in freien schriftlichen Produktionen kroatischer DaF-Lernender

---

Pon, Leonard; Aleksa Varga, Melita

Source / Izvornik: **Linguistik ONLINE, 2017, 83, 81 - 100**

**Journal article, Published version**

**Rad u časopisu, Objavljena verzija rada (izdavačev PDF)**

<https://doi.org/10.13092/lo.83.3786>

Permanent link / Trajna poveznica: <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:142:807062>

Rights / Prava: [Attribution 3.0 Unported](#)/[Imenovanje 3.0](#)

Download date / Datum preuzimanja: **2024-09-19**



**FILOZOFSKI FAKULTET**  
SVEUČILIŠTE JOSIPA JURJA STROSSMAYERA U OSIJEKU

Repository / Repozitorij:

[FFOS-repository - Repository of the Faculty of  
Humanities and Social Sciences Osijek](#)



**dabar**  
DIGITALNI AKADEMSKI ARHIVI I REPOZITORIJI

# Nebensätze in freien schriftlichen Produktionen kroatischer DaF-Lernender\*

Leonard Pon und Melita Aleksa Varga (Osijek)

---

## Abstract

The present paper looks into grammar competence of Croatian learners of German as a foreign language. More precisely, it deals with syntactic knowledge that learners need to activate in order to understand and produce complex sentences containing various types of subordinate clauses.

Croatian learners of German as a foreign language spend a considerable amount of time during their German classes dealing with syntax – both explicitly and implicitly. In order to understand as well as convey complex ideas, thoughts, and plans in German properly, learners need to activate their syntactic knowledge. Applied linguists investigating the acquisition of grammar knowledge in SLA contexts have defined the order in which some grammar rules are acquired. They could observe that this order cannot be altered.

The present paper discusses the results obtained in an analysis of students' written essays. The objective of the analysis was to identify and describe the subordinate clauses learners use in their essays. The analysis shows which aspects of syntactic knowledge the learners in question possess. It also enables us to compare the curriculum and the syntactic knowledge actually displayed by the learners.

---

## 1 Einführung

In kroatischen DaF-Lehrplänen nehmen die Fragen der deutschen Syntax einen wichtigen Stellenwert ein, dementsprechend spielt auch die Vermittlung des syntaktischen Wissens vor allem an Mittelschulen eine wichtige Rolle. Dies ist naheliegend, weil höhere Niveaustufen der Sprachbeherrschung gewisse syntaktische Kenntnisse, z. B. die Interpretation und die Bildung von Nebensätzen, voraussetzen. Diese Kenntnisse sind insbesondere erforderlich, wenn längere schriftliche Produktionen verfasst werden. Wenn komplexe Zusammenhänge analysiert und schriftlich dargestellt werden sollen, kann man ohne komplexere syntaktische Konstruktionen nicht auskommen.

Da syntaktischen Themen im Unterricht viel Aufmerksamkeit gewidmet wird, soll die Frage nach der Effektivität des Unterrichts gestellt werden: Inwieweit beherrschen kroatische DaF-

---

\* Die vorliegende Arbeit ist im Rahmen des Projekts „Einige Aspekte der Grammatikkompetenz kroatischer DaF-Lernender“ entstanden, das seit März 2015 von der Josip-Juraj-Strossmayer-Universität in Osijek finanziell unterstützt wird.

Lernende nach Abschluss der Mittelschule die syntaktischen Regeln bzw. welche syntaktischen Strukturen wenden sie an, wenn sie versuchen, eine etwas komplexere kommunikative Aufgabe zu bewältigen?<sup>1</sup> Einigen Aspekten dieser Frage versuchen wir im Rahmen der vorliegenden Arbeit nachzugehen. Es geht hier um einen Versuch, die erworbenen Syntaxkenntnisse einer Probandengruppe zu identifizieren und sie den offiziellen kroatischen Lehrplänen gegenüberzustellen. Zudem wird im Artikel versucht, die Ergebnisse der Analyse und Theoretisches zum Syntaxerwerb aufeinander zu beziehen.

## 2 Syntaktisches Wissen und Fremdsprachenlernen

Nach verschiedenen Forschern aus dem Bereich der Angewandten Linguistik (cf. Bagarić Medve 2012) ist syntaktisches Wissen für die kommunikative Kompetenz der Fremdsprachenlernenden sehr wichtig. Obwohl verschiedene Modelle kommunikative Kompetenz unterschiedlich konzeptualisieren, ist bei jedem eine Komponente vorhanden, die als Grammatik- oder Sprachkompetenz bezeichnet wird und neben anderen Wissensbereichen auch syntaktisches Wissen einschließt (cf. Canale/Swain 1980, 1981; Cohen 1994; Savignon 1983; Bachmann/Palmer 1982, 1996, 2010; Celce-Murcia/Dörnyei/Thurrell 1995). Während die Kenntnis der syntaktischen Regeln einer Fremdsprache und die kommunikative Kompetenz in dieser Fremdsprache sauber auseinanderzuhalten sind, machen die Syntaxkenntnisse trotzdem einen wichtigen Bestandteil der kommunikativen Kompetenz aus. Vor allem wenn komplexere Sachverhalte versprachlicht oder wenn komplexere Sätze richtig interpretiert werden sollen, muss auf syntaktisches Wissen zurückgegriffen werden. Sobald man etwas einer anderen Person erklären oder begründen soll oder sie über seine Pläne und Wünsche informieren möchte, muss man seine syntaktischen Kenntnisse aktivieren. Einige Forscher wie Canale/Swain (1980, 1981) schreiben dabei eher über die Kenntnis der Regeln, für andere wie Savignon (1983) steht die Anwendung der Regeln im Vordergrund.

Obwohl das wichtigste Ziel des fremdsprachlichen Deutschunterrichts in Kroatien darin besteht, Lernende zu befähigen, Deutsch in verschiedenen Situationen angemessen zu verwenden – die kommunikative Kompetenz der Lernenden steht also im Vordergrund –, befassen sich Deutschlernende an kroatischen Schulen explizit und implizit mit Syntax und syntaktischen Regeln. Dies ist in den betreffenden Lehrplänen verankert. Dieses Wissen ist, wie wir oben erklärt haben, für die kommunikative Kompetenz und deren Entwicklung notwendig. Es ist aber eine offene Frage, über welche syntaktischen Kenntnisse die Lernenden zu einem bestimmten Zeitpunkt tatsächlich verfügen.

Was wird aber unter Syntaxkenntnissen verstanden? Syntax umfasst Regeln, nach denen aus einzelnen Wörtern Phrasen und aus Phrasen Sätze gebildet werden. Vor dem Hintergrund des Fremdspracherwerbs verstehen wir unter syntaktischem Wissen jene Kenntnisse, die Lernende einsetzen müssen, wenn sie Phrasen und Sätze in der betreffenden Fremdsprache verstehen oder bilden sollen. Der *GERS* betrachtet Syntax als Bestandteil von Grammatikkompetenz (2001: 113–115). Genauer gesagt definiert sich Syntax wie folgt:

Die Syntax behandelt die Anordnung von Wörtern zu Sätzen gemäß den beteiligten Kategorien, Elementen, Klassen, Strukturen, Prozessen und Beziehungen, die oft als Regelmenge

---

<sup>1</sup> Hier werden selbstverständlich diejenigen syntaktischen Regeln angesprochen, mit denen sich Lernende in der Schule auseinandergesetzt haben und die sie folglich in ihren Produktionen anwenden sollen.

repräsentiert werden. Die Syntax der Sprache eines erwachsenen Muttersprachlers ist sehr komplex und weitgehend unbewusst. Die Fähigkeit, Sätze zu bilden, um einen Sinn zu vermitteln, stellt einen zentralen Aspekt der kommunikativen Kompetenz dar.

(*GERS* 2001: 115)

Wie das Zitat zeigt, haben die Autoren des *GERS* den syntaktischen Kenntnissen einen hohen Wert beigemessen.

Die Durchsicht der uns zugänglichen Literatur deutet darauf hin, dass sich viele Forscher, die sich mit dem Syntaxerwerb befassen, sehr häufig auf den Erwerb der topologischen Regeln konzentrieren und dass andere Aspekte wie die Position des Nebensatzes in Bezug auf den übergeordneten Teilsatz, mehrfache Subordination sowie die Vorkommenshäufigkeit einzelner Einleiter und die Angemessenheit ihres Gebrauchs außer Betracht bleiben. Frühere Untersuchungen, die sich dem Syntaxerwerb widmeten, konnten zeigen, dass topologische Regularitäten in Sequenzen erworben werden. Zunächst wurden im ZISA-Projekt Stufen identifiziert, nach denen der Erwerb der Wortstellung beim ungesteuerten L2-Erwerb erfolgt (cf. Diehl 2000: 56–57). Etwas vereinfacht formuliert, werden demnach zunächst die Wortfolgen beherrscht, bei denen zusammenhängende Elemente nicht voneinander getrennt werden. Im Anschluss werden die Separierung der verbalen Teile und die Inversion erlernt und am Ende wird die Wortstellung im Nebensatz gelernt. Diese Abfolge verbinde sich mit dem Verarbeitungsaufwand, der mit einzelnen syntaktischen Strukturen zusammenhängt, und gelte auch für den gesteuerten Deutscherwerb. Dass eine Struktur nicht vorzeitig erlernt werden kann, zeigten Diehls Daten zum Erwerb der Inversion.<sup>2</sup> In diesem Zusammenhang konnte sie Folgendes schlussfolgern: „Die Tabelle zeigt deutlich, dass das Inversionstraining in der Primarschule an der natürlichen Erwerbsfolge auf lange Sicht nichts zu ändern vermochte. Bei vier der Siebtklässler ist der Inversionsverlust radikal“ (Diehl 2000: 79). Diehls Angaben sprechen für die Abfolge: Verbalklammer – Nebensatz – Inversion (cf. Diehl 2000: 101).

Auch die Profilanalyse geht von den topologischen Eigenschaften und deren Erwerb aus (cf. Fandrych 2010: 1011–1012; Griebhaber 2014: 3–6). Das ist eine Methode, die voraussetzt, dass man beim Syntaxerwerb 6 Stufen durchmacht:

1. finites Verb in Zweitposition
2. Trennung des finiten Verbs und der infiniten Verbteile
3. Inversion im Aussagesatz
4. Stellung des Verbs in Nebensätzen
5. Einbettung eines Nebensatzes in einen unterbrochenen übergeordneten Teilsatz (Zwischensätze)
6. Erweitertes Partizipialattribut vor einem Substantiv

In Pon/Keglević (2015) wurde versucht, die Grammatikkompetenz kroatischer DaF-Lernender anhand der Profilanalyse zu beschreiben. Obwohl die Ergebnisse der genannten Untersuchung mit gewissen Einschränkungen verbunden sind, konnte auf diesem Wege

---

<sup>2</sup> Obwohl diese Daten von französischsprachigen Lernenden der deutschen Sprache stammen, dürfte dieselbe Beobachtung auch für kroatische Lernende der deutschen Sprache gelten, weil es die Inversion, wie sie für Deutsch kennzeichnend ist, in der kroatischen Sprache nicht gibt.

nachgewiesen werden, dass die Probanden<sup>3</sup> Stufe 4 erreicht haben. Das bedeutet, dass sie die Position der Verben in einem einfachen Satz (mit oder ohne Inversion) sowie in einem Nebensatz kennen. Da die genannte Methode ausschließlich topologische Aspekte in den Äußerungen der Probanden berücksichtigt, hat diese Untersuchung keine weiteren Angaben zum Syntaxerwerb hervorgebracht. Dort blieben andere Aspekte wie der Einleiter sowie die Frage der mehrfachen Subordination außer Betracht.

In Riemer (2010) werden einige empirische Untersuchungen des Erwerbs der Nebensatzwortstellung kommentiert. Während die Nebensatzwortstellung beim kindlichen L1-Erwerb keine Schwierigkeiten bereitet, sieht es im L2-Kontext anders aus:

L2-Lerner dagegen bewältigen den Erwerb dieser Struktur<sup>4</sup> nur mit Schwierigkeiten und durchlaufen mehrere Stadien, wobei lange Zeit (oder bei Fossilisierung endgültig) die Stellung des Verbs in Postsubjektposition beibehalten wird.

(Riemer 2010: 804)

In einer Untersuchung des Deutscherwerbs der Gastarbeiter (cf. Klein/Dittmar 1979) konnte beobachtet werden, dass Nebensatzwortfolge spät beherrscht wird und dass die Vorkommenshäufigkeit der Adverbialsätze die der Subjekt- und Objektsätze übertrifft.

The results of the analysis of the verb position in subordinate clauses are characterized by the fact that the latter are apparently learned relatively late.

(Klein/Dittmar 1979: 163)

First, adverbial clauses are acquired before nominal clauses. Second, the frequency of adverbial clauses is higher throughout all groups, but for the dialect speakers the difference is very small. And third, there is still a great gap between the most advanced learners and the dialect speakers.

(ibd.: 137–138)

Bei den italienischen DaF-Lernenden aus der Untersuchung von Ballestracci konnte nicht festgestellt werden, in welcher Abfolge die Inversion und die Nebensatzstruktur erworben werden (Ballestracci 2007: 18–19). Der Erwerb dieser zwei Phänomene kann nicht auseinandergelassen werden. Im Unterschied dazu konnte im DiGS-Projekt (Diehl et al. 2000) gezeigt werden, dass die Inversion nach der Nebensatzstruktur erworben wird (s. o.).

Sadownik (2006) beschäftigt sich in ihrer Analyse mit dem Erwerb der deutschen Verbstellung bei polnischen Lernenden. Sie beruft sich im theoretischen Teil auf Studien, in denen von Entwicklungs- bzw. Erwerbssequenzen ausgegangen wird, wenn vom Erwerb der deutschen Verbstellung im Deutschen als L2 die Rede ist (. ibd.: 4–5). Dabei denkt sie vor allem an zwei große Projekte aus den 1980er-Jahren: H. Wodes Kieler Projekt zum Spracherwerb und das Wuppertaler Projekt ZISA um J. Meisel. Die zweite Forschergruppe postulierte eine invariante Anordnung des Erwerbs von Wortfolgeregeln, die implikationell verstanden werden soll.<sup>5</sup>

<sup>3</sup> In der zitierten Untersuchung geht es um Deutschlernende, die die deutsche Abiturprüfung bestanden haben, welche offiziell dem Niveau B2 entspricht.

<sup>4</sup> Gemeint ist die Nebensatzstruktur bzw. -wortfolge.

<sup>5</sup> Zum implikationellen Wesen der Entwicklungssequenzen, s. auch Pienemann (2002: 6–9).

Das grundlegende Prinzip für diese invariante Anordnung ist eine Implikationsskala, wo das Vorhandensein eines bestimmten Merkmals  $X + 1$  das Vorhandensein eines anderen Merkmals  $X$  impliziert. Auf den Spracherwerb übertragen bedeutet ein solches Implikationsmodell, dass die Entwicklungsprofile für den Erwerb der Grammatik aus einer geordneten Menge von Entwicklungsstufen bestehen, von denen angenommen wird, dass alle Lerner, die die betreffende Einzelsprache erwerben, sie durchlaufen. [...] Lerner erwerben die strukturellen Eigenschaften der Sprache, der sie ausgesetzt sind, in einer streng geordneten zeitlichen Abfolge, d. h. eine Struktur kann erst dann erworben werden, wenn zuvor eine spezifische Menge anderer Strukturen produktiv verwendet worden ist.

(Sadownik 2006: 5)

Im empirischen Teil handelt es sich um eine Longitudinalstudie, die sich dem unterrichtlichen Deutscherwerb in Polen und in der Schweiz widmet. Dabei wurden mündliche Sprachproduktionen der Lernenden aufgenommen und analysiert. Sadownik konnte dabei beobachten, dass es nicht zu unterschätzende Parallelen zwischen dem natürlichen Zweitspracherwerb und dem unterrichtlichen Fremdspracherwerb gibt (cf. ibd.: 7–8). Nach Sadownik dominieren am Anfang Chunks, wobei es unklar bleibt, ob sie als „für den Strukturwerb irrelevante ad-hoc-Produktionen“ (ibd.) anzusehen sind. Die Analyse der spontanen mündlichen Produktionen der polnischen Lernenden des Deutschen aus der genannten Studie bestätigte folgende Entwicklungsschritte:<sup>6</sup>

- Phase I: Kanonische Wortstellung: Subjekt – Prädikat – weitere Satzglieder
- Phase II: Die Voranstellung von Adverbialien (ADV-VOR)
- Phase III: Der Erwerb der Regel PARTIKEL
- Phase IV: Der Erwerb der (Subjekt-Verb-)INVERSION
- Phase V: Der Erwerb der satzinternen Stellung von Adverbialien und Präpositionalphrasen (ADV-VP)
- Phase VI: V-ENDE: Der Erwerb der Verbendstellung im Nebensatz

In der ersten Phase sei die Kongruenz zwischen dem Subjekt und dem Finitum noch nicht vollständig erworben. Bei der Voranstellung von Adverbialien (Phase II) weisen die Sätze der Probanden eine Zeitlang eine falsche Wortfolge auf, weil das Finitum in die dritte Position rückt. Erst in der dritten Phase werden finite Verbformen vom Rest der Verbalphrase abgetrennt und dieser Rest wird am Satzende realisiert. Hinsichtlich der vierten Phase wird als ein großes Lernproblem angegeben, dass die Inversion das Verhältnis zwischen dem finiten Verb und dem Objekt unterbricht: „Unsere Studie, die sich mit Deutsch als Fremdsprache und Polnisch als Ausgangssprache befasst, zeigt ganz deutlich, dass die Inversion in Fragesätzen weniger Probleme bereitet als in Aussagesätzen“ (ibd.: 12). Was den Erwerb der Verbendstellung im Nebensatz angeht, so erfolge sie bei polnischen Lernenden „relativ spät“. Es wird hervorgehoben, dass es keinen Zusammenhang zwischen dem Erwerb der Wortfolgeregeln und dem Unterricht gibt, denn „die natürliche Erwerbssequenz ist weitgehend resistent gegen den steuernden Einfluss von Unterricht“ (ibd.: 14). Bezüglich dieser letzten Phase wird nur die Wortfolge thematisiert. Auf die Frage des Erwerbs von Einleitern wird nicht eingegangen.

---

<sup>6</sup> Die Bezeichnungen für einzelne Phasen, die hier angeführt sind, erscheinen in der Arbeit von Sadownik (2006) als Untertitel im 5. Kapitel.

Cedden/Aydin (2007) haben sich in ihrer Analyse mit typischen Fehlern auseinandergesetzt, die mit der Position des finiten Verbs verbunden sind. In der Tat widmet sich die Analyse der Frage der Inversion. In der Untersuchung gab es 50 Probanden mit Türkisch als L1, die sich lediglich darin unterschieden, ob für sie Deutsch als L2 oder L3 vorkommt. 28 Probanden hatten Deutsch als L2 und Englisch als L3, während es bei den übrigen Probanden umgekehrt war. Aufgrund der Analyse von kurzen Gesprächen, deren Dauer 20 bis 30 Minuten beträgt, konnte festgestellt werden, dass Adverbien und Präpositionalphrasen mit adverbialer Funktion am Satzanfang eine falsche Positionierung des finiten Verbs zur Folge hatten, wie die Darstellung zeigt:

Position	I.	II.	III.	IV. usw.
Element	Adverbien und Präpositionalphrasen mit adverbialer Funktion	Subjekt	Finites Verb	Weitere Satzglieder

**Abbildung 1: Wortfolge bei türkischen Lernenden des Deutschen – Ergebnisse einer Analyse von kurzen Gesprächen**

Eine sehr wichtige Schlussfolgerung dabei wäre, dass alle Probanden dieselben Fehler machten, egal welche der genannten Sprachen als L2 und welche als L3 vorgekommen ist (cf. ibd.: 12). Für die Autoren bedeutet das, dass kognitive Anforderungen während der Sprachverarbeitung wichtiger sind als der Transfer (cf. ibd.: 13).

Wie oben gesagt, sind syntaktische Kenntnisse für die Herausbildung der kommunikativen Kompetenz im Bereich des Fremdsprachenerwerbs ausschlaggebend. Die genannten Untersuchungen zeigen, dass einzelne syntaktische Phänomene in einer mehr oder weniger festen Abfolge erworben werden. Die Wortfolge im Nebensatz samt Inversion wird später beherrscht. In den genannten Studien wird weder nach den erworbenen Einleitern noch nach der Komplexität der Subordination in den Produktionen der Probanden gefragt. Zudem sind es Untersuchungen, in denen der kroatische DaF-Kontext nicht gebührend berücksichtigt wird. Diese Lücke wollen wir mit der vorliegenden Analyse zumindest teilweise schließen.

### 3 Zur Untersuchung

#### 3.1 Ziel, Probanden, Korpus

Wir gehen in unserem Beitrag folgenden Forschungsfragen nach.

1. Welche Nebensatzeinleiter und -arten beherrschen die Probanden?<sup>7</sup>
2. Wie betten die Probanden Nebensätze ein?
3. In welchem Verhältnis stehen die tatsächlich erworbenen syntaktischen Kenntnisse der Probanden und die aufgrund kroatischer Lehrpläne zu erwartenden syntaktischen Kenntnisse?

<sup>7</sup> An dieser Stelle wird die Bedeutung der Termini Nebensatz und Einleiter erläutert. Der Terminus Nebensatz ist funktional zu definieren. Es wäre eine satzförmige Konstruktion, die Teil eines Satzes oder einer kommunikativen Minimaleinheit ist (cf. Zifonun et al. 1997: 2235–2239 und 2250–2253). Nebensätze sind somit syntaktisch abhängige Konstruktionen. Ihre syntaktische Abhängigkeit zeigt sich häufig an der Satzoberfläche durch den Einleiter und die Wortfolge (das Finitum am Ende). Der Terminus Einleiter steht für Elemente wie *dass, ob, was, mit wem, der, in dem, anstatt* u. a. und umfasst somit neben Subjunktionen auch Relativpronomina.

Im Zusammenhang mit der ersten Forschungsfrage interessieren wir uns vor allem dafür, wie viele und welche Einleiter die Probanden gebrauchen, ob die Einleiter angemessen eingesetzt werden und wie die Wortfolge im Nebensatz und im nachgestellten Hauptsatz ist. Hier wird auf die individuellen Unterschiede in Bezug auf das Inventar an Einleitern eingegangen.

Im Zusammenhang mit der zweiten Forschungsfrage wollen wir feststellen, ob Nebensätze ausschließlich auf Hauptsätze folgen sowie ob es Nebensätze zweiten und dritten Grades gibt (mehrfache Subordination), d. h. es geht um die Frage nach der Beschaffenheit der Subordination.

Im Zusammenhang mit der dritten Forschungsfrage werden die Syntaxkenntnisse der Probanden den betreffenden Lehrplänen und dem Katalog für das Abitur gegenübergestellt.

Zu den Probanden gehören 57 kroatische Deutschlernende, die im Durchschnitt 18 Jahre alt sind und im Oktober 2014 ihr Germanistikstudium angefangen haben. Sie kommen aus verschiedenen Regionen Kroatiens und haben alle gemeinsam, dass sie die höhere Ebene der Abiturprüfung in der deutschen Sprache bestanden haben. Diese Ebene entspricht nach offiziellen Angaben (*Ispitni katalog 2014: 5–7*) der Niveaustufe B2 nach dem *GERS* (2001).

Zum Korpus gehören schriftliche Produktionen, die die Probanden nach Abschluss der Mittelschule und vor Beginn ihres universitären Unterrichts verfasst haben.

### 3.2 Instrumente

Als Instrumente im empirischen Teil dienten ein Test zur Schreibfertigkeit und ein Raster, mit dessen Hilfe alle Sätze in den schriftlichen Produktionen der Probanden analysiert wurden.

Nach der Anweisung im Test zur Schreibfertigkeit soll eine ungefähr 125 Wörter umfassende Nachricht für einen Freund verfasst werden. Im Zusammenhang damit werden fünf verschiedene Aspekte und Fragen genau beschrieben, auf die in der schriftlichen Produktion eingegangen werden muss.

Der Raster zur Analyse der Produktionen besteht aus zwei Teilen. Im ersten Teil werden für jede Produktion folgende Angaben eingetragen:

- Anzahl der einfachen Sätze
- Anzahl der zusammengesetzten Sätze
- Anzahl der Nebensätze
- Anzahl der unvollständigen Sätze
- Anzahl der Sätze
- Textumfang (Wörterzahl)

Im zweiten Teil des Rasters wird auf jeden Nebensatz eingegangen:

- Welcher Einleiter steht im Nebensatz?
- In welcher Position in Bezug auf den übergeordneten Teilsatz steht der Nebensatz?
- Welchen Abhängigkeitsgrades ist der Nebensatz?
- Welcher Nebensatzart ist der Nebensatz?
- Ist der Einleiter im betreffenden Nebensatz angemessen?
- Ist die Wortfolge im Nebensatz korrekt?
- Kommt der Nebensatz in Form einer Infinitivgruppe vor?



- Wie ist die Wortfolge im nachgestellten Hauptsatz?

### 3.3 Ergebnisse

Im gesamten Korpus konnten 370 Nebensätze identifiziert werden. Sie enthalten 17 verschiedene Einleiter. In der Tabelle 1 sind genauere Angaben zum Inventar und zur Vorkommenshäufigkeit einzelner Einleiter vorhanden.

Einleiter <sup>8</sup>	Anzahl der Belege	Prozentwerte
d-Element	79	21,4 %
wenn	72	19,5 %
dass	53	14,3 %
w-Element	39	10,5 %
<i>uneingeleitet</i>	32	8,6 %
weil	21	5,7 %
falls	17	4,6 %
um	13	3,5 %
wie	12	3,2 %
ob	10	2,7 %
damit	7	1,9 %
da	5	1,4 %
sodass	4	1,1 %
welche	2	0,5 %
bevor	1	0,3 %
im Falle dass	1	0,3 %
obwohl	1	0,3 %
ohne	1	0,3 %
	<b>370</b>	

**Tabelle 1: Inventar und Vorkommenshäufigkeit der Einleiter**

Bei der Analyse wurde außer Betracht gelassen, dass einige Einleiter bisweilen orthographisch falsch realisiert sind. So gibt es neben der richtigen Wortform *falls* auch *fallst* (1 Beleg), *fals* (5 Belege) und *falst* (1 Beleg). Neben der richtigen Form *damit* (5 Belege) gibt es auch *dammit* (2 Belege).

Die meisten der 72 Nebensätze mit *wenn* sind konditional, 12 dieser Belege enthalten konjunktivische Verbformen:

- 1) Wenn du regelmäßig meine Wohnung aufräumen und meine Katze füttern würdest, wäre ich dir sehr dankbar. (Proband 4)

<sup>8</sup> Als d-Element werden Elemente wie *der, die, dem, dessen, mit dem* usw. betrachtet. Als w-Element werden Elemente wie *wem, wer, warum* usw. betrachtet.

Auffallend ist, dass 29 Nebensätze, die mit dem Einleiter *dass* hätten eingeleitet werden sollen, eigentlich andere Einleiter enthalten, und zwar: *da* (1 Beleg), *das* (27 Belege)<sup>9</sup> und *ob* (1 Beleg). Wegen dieses Umstands kann ausgehend vom Einleiter nicht behauptet werden, wie viele Nebensätze welcher Art verwendet wurden. Aus diesem Grunde wurde jeder Nebensatz auch hinsichtlich der Nebensatzart analysiert.

Nebensatzart	Anzahl der Belege	Prozentwerte
Adverbialsatz	165	44,6 %
Objektsatz	110	29,7 %
Attributsatz	75	20,3 %
Subjektsatz	19	5,1 %
Prädikativsatz	1	,3 %
Total	370	100,0 %

**Tabelle 2: Vorkommenshäufigkeit einzelner Nebensatzarten**

Die syntaktische Komplexität der schriftlichen Produktionen kann u. E. dadurch erfasst werden, dass Angaben zur Abhängigkeitsstufe des Nebensatzes sowie seine Position hinsichtlich des übergeordneten Teilsatzes analysiert werden. Die Mehrheit aller Nebensätze sind Nebensätze ersten Grades (346 bzw. 93,51 %), nur vereinzelt kommen Nebensätze zweiten Grades vor (24 bzw. 6,49 %).<sup>10</sup> Angaben zur Position des Nebensatzes sind in der Tabelle 3 enthalten.

Position des Nebensatzes <sup>11</sup>	Anzahl der Belege	Prozentwerte
Nachsatz	238	64,3 %
Vordersatz	103	27,8 %
Zwischensatz	29	7,8 %
Total	370	100,0 %

**Tabelle 3: Position des Nebensatzes in Bezug auf den übergeordneten Teilsatz**

Im folgenden Beispiel ist der Nebensatz, der mit *weil* eingeleitet wird, Nebensatz ersten Grades, während der mit dem Element *wo* eingeleitete Teilsatz Nebensatz zweiten Grades ist. Der *weil*-Satz ist ein Vorder-, der *wo*-Satz ein Nachsatz.

- 2) Weil du zum ersten Mal nach meine Stadt kommst, und noch nicht weißt wo du Lebensmittel kaufen kannst, habe ich für dich ein Paar Tomaten, Birnen, Butter, Milch, Wurst und Marmelade im Kühlschrank gelassen. (Proband 3)

Damit der Erwerbsstand im syntaktischen Bereich richtig eingeschätzt werden kann, ist es notwendig, die Angemessenheit des Einleiters sowie die Wortfolge im Nebensatz und im nachgestellten Hauptsatz zu analysieren. Es konnte beobachtet werden, dass einige Einleiter

<sup>9</sup> Zur Verwendung von *das* anstelle von *dass* s. u.

<sup>10</sup> Der Nebensatz, der unmittelbar von einem Hauptsatz abhängig ist, ist Nebensatz ersten Grades. Wenn vom Nebensatz ersten Grades ein weiterer Nebensatz abhängig ist, reden wir vom Nebensatz zweiten Grades. Somit haben wir es im zweiten Fall mit einer komplexeren syntaktischen Struktur zu tun.

<sup>11</sup> Die Bezeichnung *Vordersatz* steht für den Nebensatz, der vor dem übergeordneten Teilsatz steht, während die Bezeichnung *Nachsatz* sich auf Nebensätze bezieht, die auf den übergeordneten Teilsatz folgen. *Zwischensätze* sind Nebensätze, die in den übergeordneten Teilsatz derart eingebettet sind, dass sie ihn unterbrechen.

nicht in den Satz passen, in dem sie verwendet werden. Dies veranschaulichen Beispiele 3 und 4:

- 3) Ob du Hunger hast, kannst du die essen. (Proband 47)
- 4) Thomas hat mir versprochen um neue Waschmaschine zu kaufen, aber er hat das noch nicht gemacht. (Proband 28)

Was die Analyse der Angemessenheit des Einleiters ergeben hat, kann den Angaben in der Tabelle 4 entnommen werden.

Angemessenheit des Einleiters	Anzahl der Belege	Prozentwerte
Ja	277	74,9 %
Nein	61	16,5 %
Uneingeleitet	32	8,6 %
Total	370	100,0 %

**Tabelle 4: Angemessenheit des Einleiters**

Was die Wortfolge angeht, so weisen 6 der 370 Nebensätze (1,6 %) sowie 12 der 103 nachgestellten Hauptsätze (11,65 %) eine falsche Wortfolge auf.

Nebensätze in Form von Infinitivgruppen machen 12,4 % aller Belege aus. Davon gibt es 32 uneingeleitete und 14 eingeleitete Infinitivgruppen. Bei den letztgenannten Infinitivgruppen konnten die Einleiter *um* (13 Belege) und *ohne* (1 Beleg) identifiziert werden.

Damit festgestellt werden kann, ob es einen Zusammenhang zwischen dem Textumfang und der syntaktischen Komplexität gibt, wurden für jede schriftliche Produktion auch folgende Angaben ermittelt: Anzahl der Sätze, Anzahl der zusammengesetzten Sätze und Anzahl der Nebensätze. Es wurde von der Hypothese ausgegangen, dass längere schriftliche Produktionen auch syntaktisch komplexer sind. Zwischen den analysierten Größen konnten statistisch signifikante Korrelationen festgestellt werden, wie den Angaben in der Tabelle 5 entnommen werden kann.

		Anzahl der zusammengesetzten Sätze	Textumfang (Wörterzahl)	Anzahl der Nebensätze
<b>Anzahl der zusammengesetzten Sätze</b>	Korrelation nach Spearman	1,000	,709**	,603**
	Sig. (2-seitig)	.	,000	,000
	N	57	57	57
<b>Anzahl der Sätze</b>	Korrelation nach Spearman	,458**	,621**	,271*
	Sig. (2-seitig)	,000	,000	,041
	N	57	57	57

<b>Textumfang</b>	Korrelation nach Spearman	<b>,709**</b>	1,000	<b>,626**</b>
	Sig. (2-seitig)	,000	.	,000
	N	57	57	57
** Korrelation ist signifikant auf Level $p < .01$ (2-seitig).				
* Korrelation ist signifikant auf Level $p < .05$ (2-seitig).				

**Tabelle 5: Korrelationen zwischen einzelnen Werten**

Andererseits wurde von der Hypothese ausgegangen, dass eine höhere Anzahl an Einleitern, die in einer schriftlichen Produktion vorkommen, gleichzeitig eine höhere Anzahl an verschiedenen Einleitern und somit auch an verschiedenen Nebensatzarten voraussetzt. Hier konnte zwischen der gesamten Anzahl der Einleiter und der Anzahl verschiedener Einleiter bei ein und demselben Probanden eine sehr starke, statistisch signifikante Korrelation festgestellt werden ( $r = 0.839$ ,  $p < 0.01$ ). Auf diese Korrelationen kommen wir noch zu sprechen (s. u.).

Diesen Teil wollen wir mit einem wichtigen Hinweis abschließen: Wir müssen nämlich erklären, dass wir in der Analyse die sog. uneingeleiteten Nebensätze nach den Verben des Sagens und Denkens (manchmal Hauptsatzförmige Nebensätze genannt) nicht berücksichtigt haben. Grammatiker betrachten Teilsätze wie *du wurdest ein sehr gute Urlaub haben* in

5) Ich hoffe du wurdest ein sehr gute Urlaub haben. (Proband 34)

als Nebensatz. Nach dieser Betrachtungsweise füllt dieser Teilsatz eine Leerstelle des Verbs *hoffen* und fungiert somit als dessen Objekt. Übrigens gibt es Grammatiker, die Teilsätze wie *ich hoffe* als Parenthese und den Teilsatz *du wurdest ein sehr gute Urlaub haben* nicht als Nebensatz ansehen, weil sie u. a. wegen des Fehlens des Subjunktors nur eine lose Verbindung zwischen dem Teilsatz *ich hoffe* und dem Rest des Satzes sehen.<sup>12</sup> Wir wollen annehmen, dass der Teilsatz *ich hoffe* im Gedächtnis des betreffenden Probanden als Chunk vorhanden ist und dass der Proband bei der Produktion des Satzteils *du wurdest ein sehr gute Urlaub haben* nicht auf seine Syntaxkenntnisse zurückzugreifen braucht, die wir hier eigentlich analysieren wollen.<sup>13</sup> Der betreffende Proband musste lediglich das syntaktische Wissen zur Bildung einfacher Aussagesätze aktivieren. Die Berücksichtigung der hier thematisierten Teilsätze als Nebensatz hätte u. E. zu Unrecht zu einer höheren Anzahl der Nebensätze geführt.

### 3.4 Interpretation der Ergebnisse

Aus den Angaben in der Tabelle 5 kann geschlussfolgert werden, dass es einen allem Anschein nach engeren Zusammenhang zwischen dem Umfang der schriftlichen Produktion und ihrer syntaktischen Komplexität gibt. Längere Produktionen enthalten eine größere Anzahl der Sätze, von denen viele zusammengesetzt sind. Je länger die Produktion ist, desto

<sup>12</sup> Zum Gebrauch der Verben des Sagens und Denkens und zum Verhältnis zwischen dem satzwertigen Konstrukt mit einem solchen Verb und dem Rest des Satzes, s. *Duden-Grammatik* (2006: 1052–1053).

<sup>13</sup> Die Unmöglichkeit, bloße Reproduktionen von unanalysierten *Patterns* und Konstruktionen, die tatsächlich durch Aktivierung des syntaktischen Wissens entstanden sind, auseinanderzuhalten, wird in Diehl (2000: 82) angesprochen.

höher ist auch der Anteil der Nebensätze. Das stimmt mit den Befunden einer anderen Untersuchung<sup>14</sup> überein, in der der Syntaxerwerb der Probanden mithilfe der Profilanalyse<sup>15</sup> analysiert wurde. In dieser Untersuchung wurde festgestellt, dass längere schriftliche Produktionen mit höheren Stufen des Syntaxerwerbs korrelieren. Wie gesagt: in der vorliegenden Untersuchung sind längere Produktionen syntaktisch komplexer als kürzere Produktionen. Zur Veranschaulichung führen wir zunächst ein Beispiel aus einer kürzeren Produktion (Umfang: 187 Textwörter) an:

- 6) Vor der Tür habe ich Blumen. Kannst du sie einmal am Tag gießen? Wenn du Hilfe brauchst, kannst du einfach meine Nachbarn rufen. Sie sind sehr nett. Familie Pudić hat eine Tochter. Sie heißt Ana und ist ein Jahr älter als ich. (Proband 16)

Interessant ist, dass dieser Sachverhalt auch mit Nebensätzen ausgedrückt werden könnte, z. B.:

- 6a) Familie Pudić hat eine Tochter. Sie heißt Ana und ist ein Jahr älter als ich. > Familie Pudić hat eine Tochter, die Ana heißt und ein Jahr älter ist als ich.

Das syntaktische Wissen, das dafür erforderlich wäre, sollte nach den betreffenden Lehrplänen zu den syntaktischen Kenntnissen der Probanden gehören. Zudem verlangt der betreffende Kontext (geschriebene Sprache) nicht ausschließlich einfache Sätze.

In unserem Korpus kommen auch längere Produktionen vor, für die komplexere Sätze kennzeichnend sind (s. Beispiele 7 und 8). Bei diesen Sätzen kann mehrfache Subordination beobachtet werden. Dies bedeutet, dass Sätze aus mehreren Nebensätzen bestehen, auch unterbrochene Teilsätze sowie Nebensätze verschiedener Abhängigkeitsgrade enthalten.

- 7) Das erste was du bemerkt hast ist beschitmt mein Hund Fifi, der dich an der Haustür empfangen hat. (Proband 1)
- 8) Also, ich habe dir in dem Külscrank ein par „Sprite“ getranke gellassen, weil ich weis das du die am liebsten trinkst. (Proband 42)

In (7) gibt es einen Satz, der aus einem unterbrochenen Hauptsatz und zwei Nebensätzen besteht. In (8) ist ein komplexer Satz vorhanden, der neben dem Hauptsatz zwei Nebensätze enthält, wobei der zweite Nebensatz gleichzeitig Nebensatz zweiten Grades ist.

Anhand dieser drei Beispiele wurde versucht, den Zusammenhang zwischen dem Textumfang und der syntaktischen Komplexität der schriftlichen Produktion zu erläutern.

Aus den Angaben zum Abhängigkeitsgrad und zur Position des Nebensatzes können zumindest zwei wichtige Schlussfolgerungen bezüglich der Grammatikkompetenz der Probanden formuliert werden.

1. Grundsätzlich beherrschen die Probanden die deutsche Nebensatzwortstellung, sie verwenden Nebensätze verschiedener Arten und sind generell imstande, gewisse Sachverhalte mit entsprechenden Nebensätzen situationsangemessen auszudrücken.
2. Die syntaktische Komplexität der schriftlichen Produktionen der Probanden entspricht nicht gerade dem höchsten, oder wenigstens nicht dem erwarteten Niveau.

<sup>14</sup> Siehe Pon/Keglević (2015: 291).

<sup>15</sup> Zur Profilanalyse und deren Anwendung, cf. Griebhaber (2002, 2014).

Dementsprechend umfasst der typische zusammengesetzte Satz einen Hauptsatz und einen Nebensatz, wobei der Nebensatz vor allem nachgestellt erscheint. Die Insertion eines Nebensatzes ins Mittelfeld eines anderen Satzes stellt eher eine Ausnahme dar.

Im weiteren Verlauf des Textes werden die quantitativen Ergebnisse angesprochen und es werden einschlägige Beispiele aus den Produktionen der Probanden zitiert und kommentiert, damit bessere Einsicht in die Grammatikkompetenz der Probanden bzw. ihre Beherrschung von Nebensätzen gewährleistet wird.

Die meisten Nebensätze sind korrekt, insgesamt 67 Nebensätze (18,11 % aller Belege) sind nicht korrekt: 7 Nebensätze (1,89 %) weisen eine falsche Wortfolge auf, während 61 Nebensätze (16,49 %) einen falschen Einleiter enthalten. Die 7 Nebensätze mit falscher Wortfolge stammen nicht von einem, sondern von sechs verschiedenen Probanden. Zudem handelt es sich dabei um Nebensätze verschiedener Art und um verschiedene Einleiter: *dass*, *so dass*, *was*, *weil*, *wenn* und *wo* (zweimal). Die Angabe, dass Fehler bei verschiedenen Probanden und verschiedenen Nebensatzarten vorkommen, erlaubt es nicht, die Probleme mit der Nebensatzwortfolge mit einem Probanden oder mit einer Nebensatzart zu verbinden. Hier sind die Beispiele:

- 9a) Ich hoffe, dass wir zufrieden am Ende **wurden** sein. (Proband 33)
- 9b) Sie sprechen auch ein bishen Deutsch so dass, fals du ürgendetwas brauchst, sie **sind** vür dich da. (Proband 1)
- 9c) Du kannst alles, was **findest** du in die Wohnung, benutzen. (Proband 40)
- 9d) Du kannst auch mit den Straßenbahn gehen, weil sie parallel **geht** mit die Straße du gehst zu Fuß. (Proband 18)
- 9e) Wenn in meiner Wohnung **gibt** keine Dinge, die du nutzen sollst, kannst du meine Nachbarn fragen. (Proband 10)
- 9f) Ich bin ein Sporttyp und interessierte mich wo **kann** ich die Sportszentrum finden. (Proband 33)
- 9g) Hinter dem Haus hast du eine kleine See mit Fischen wo **kannst** du angeln. (Proband 37)

Es steht zur Debatte, ob diese 7 Nebensätze mit falscher Wortfolge davon zeugen, dass die betreffenden Probanden die Nebensatzwortfolge nicht beherrschen. Das Beispiel (9b) enthält einen diskontinuierlichen Konsekutivsatz mit *so dass*. Mit dem eingebetteten *falls*-Satz zeigt der Proband, dass er die Nebensatzwortfolge beherrscht. Die falsche Position von *sind* im Konsekutivsatz hängt vielleicht mit etwas höheren Ansprüchen an das Kurzzeitgedächtnis bei der Unterbrechung und Fortsetzung des Konsekutivsatzes zusammen. In den Belegen (9c), (9f) und (9g) kann ein anderes Phänomen beobachtet werden. Diese Belege enthalten nämlich Nebensätze, die als Ergänzungsfragen funktionieren könnten und demnach auch die entsprechende Wortfolge haben. Im Beleg (9e) steht das finite Verb im wenn-Satz (*gibt*) nicht am Ende. Dieser Fehler in der Wortfolge ist möglicherweise aufgetreten, weil der Proband den Relativsatz unmittelbar hinter dem Bezugssubstantiv *Dinge* realisieren wollte. Man beachte, dass das finite Verb in diesen Beispielen nicht in einer beliebigen Position steht, sondern seine Stellung lässt sich (fast) in allen Belegen sehr gut begründen. Anhand der

zitierten Beispiele lassen sich vorhandene Kenntnisse und kognitive Prozesse erkennen, die im Kopf des Probanden während des Schreibens wahrscheinlich stattfinden. In den Beispielen (b)–(g) interagiert mit der Regel zur Nebensatzwortfolge auch eine weitere Regel oder ein anderer Faktor, was zu einer falschen Wortfolge führt. Diese Belege lassen aber keine generellen Schlüsse bezüglich der individuellen Unterschiede zwischen den Probanden zu und deuten keineswegs auf Schwierigkeiten mit der Nebensatzwortfolge hin.

Im Zusammenhang mit zusammengesetzten Sätzen ist auch die Wortfolge im nachgestellten Hauptsatz wichtig. Wie schon oben angegeben, konnte in 11,65 % der nachgestellten Hauptsätze eine falsche Wortfolge beobachtet werden – es geht um Schwierigkeiten mit der Inversion:

10) Wenn du etwas anderes brauchst, meine Nachbarn **werden** dir helfen. (Proband 4)

Wie oben angeführt, ist der Anteil der Nebensätze mit einer falschen Wortfolge niedriger: 1,89 %. Daraus lässt sich schließen, dass Inversion für kroatische DaF-Lernende möglicherweise etwas anspruchsvoller ist als Nebensatzwortfolge. Einige empirische Studien, die in Kapitel 2 angeführt sind, haben auch auf verschiedene Weise die Frage beantwortet, ob zunächst die Nebensatzwortstellung oder die Inversion erworben wird.

Im Korpus sind 61 Nebensätze mit einem falschen Einleiter vorhanden. Es ist interessant, dass 28 dieser Nebensätze anstelle mit *dass* mit dem Element *das* eingeleitet werden. Es ist fraglich, was ein solcher Fehler über den Kenntnisstand des Probanden auszusagen vermag, besonders wenn man bedenkt, dass auch die Muttersprachler in ihren schriftlichen Produktionen bisweilen *dass* und *das* verwechseln. Dieser Fehler sollte nur als ein Schreibfehler eingestuft werden, was die Anzahl der Nebensätze mit einem falschen Einleiter auf 33 reduziert. Ähnliche Beobachtungen ließen sich auch für einige weitere Belege anstellen.

Die falschen Nebensatzwortfolgen und die falschen Einleiter lassen sich weder mit einem Probanden noch mit einer Nebensatzart noch mit einem Einleiter verbinden, sie tauchen zu unsystematisch auf, als dass wir die Wortfolge oder einen der vorkommenden Einleiter als problematisch oder nicht erworben ansehen könnten. Eine Ausnahme stellt der Subjunktor *ob* dar, der zehnmal vorgekommen ist, wobei nur eine seiner Verwendungen angemessen war. Die 9 Nebensätze, die mit *ob* eingeleitet werden, hätten mit *falls* (8 Belege) bzw. mit *dass* (1 Beleg) eingeleitet werden müssen. Auch diese Beispiele stammen von verschiedenen Probanden. Es wäre interessant, weiter zu erforschen, was es mit diesem Phänomen auf sich hat. Warum verbinden die Probanden den Subjunktor *ob* mit Kontexten, in denen er nicht verwendet werden kann? Eine Ursache könnte die L1 der Probanden sein. Im Unterschied zum Deutschen wird in kroatischen *ob*-Kontexten kein Subjunktor verwendet. Wie dem Beleg (11a) entnommen werden kann, enthalten kroatische Entsprechungen von *ob*-Sätzen dieselben Elemente wie die entsprechenden direkten Fragesätze:

11a) *Je li Sara gladna?* (direkte Frage) → *Nije znao je li Sara gladna.* (indirekte Frage)

11b) Hat Sara Hunger? (direkte Frage) → Er wusste nicht, **ob** Sara Hunger hat. (indirekte Frage)

Das Relativpronomen *den* im folgenden Beispiel wird nicht als falsch betrachtet, weil vor dem Bezugsnomen *Wurst* das Artikelwort *einen* steht. Dies zeigt eindeutig, dass der

betreffende Proband das Genus des Substantivs nicht kennt, dafür aber den Gebrauch des Relativpronomens in Nebensätzen beherrscht:

- 12) Im Kühlschrank kannst du 10 Eier finden, einen Wurst, den ich alleine gebackt habe, [...] (Proband 8)

Die meisten Nebensätze sind Attributsätze. Sie werden in der Regel mit einem einfachen (lies: akkusativischen oder nominativischen) Relativpronomen eingeleitet:

- 13) Das erste was du bemerkt hast ist beschitmt mein Hund Fifi, der dich an der Haustür empfangen hat. (Proband 1)

Die Verbindung eines Relativpronomens mit einer Präposition wie *in dem*, *in der* und *um welche* kommt vereinzelt vor. Zudem konnten keine Belege mit den Relativpronomen *deren* und *dessen* gefunden werden. Möglicherweise sind die selten vorkommenden Relativpronomen verarbeitungsaufwändig, weswegen sie etwas später erworben werden. Man denke nur an alle Aspekte, die bei der Bildung des folgenden Nebensatzes beachtet werden sollen:

- 14) Die Straße in der ich lebe ist nicht so weit von Stadtzentrum [...] (Proband 17)

Das Substantiv regelt das Genus des Relativpronomens (es geht um ein Femininum), der Nebensatz verlangt, dass dieses Pronomen mit der Präposition *in* steht. Diese Präposition verlangt hier den Dativ, was die Form des Relativpronomens beeinflusst. Aber damit man herausfindet, dass hier der Dativ erforderlich ist, muss man das Nebensatzverb (*leben*) berücksichtigen: das Verb impliziert keine Bewegung, sondern eine Ruhelage (*Wo lebst du? – \*Wohin lebst du?*). Wie in Mellow (2006: 647) erklärt wird, müssen Bestandteile von Relativsätzen erworben werden, bevor Relativsätze produziert werden können. Zu diesen Bestandteilen gehören demnach Einleiter, anaphorischer Gebrauch von Pronomina, Morphologie des finiten Verbs usw. Angesichts dieser Tatsache ist zu erwarten, dass Lernende mit der Produktion von Relativsätzen etwas später anfangen als mit der Produktion anderer Nebensatzarten. Es scheint, dass unsere Ergebnisse dies bestätigen: (1) In unserem Korpus ist der Anteil der Adverbialsätze höher als der Anteil der Relativsätze (85,3 % aller Relativsätze sind hinsichtlich des Einleiters und der Wortfolge korrekt). (2) Die meisten Relativsätze in unserem Korpus werden in der Regel mit einem akkusativischen oder nominativischen Relativpronomen und nur vereinzelt mit einer Verbindung aus Präposition und Relativpronomen eingeleitet. Diese Ergebnisse stimmen mit den Ergebnissen anderer Untersuchungen überein und suggerieren, dass Fremdsprachenlernende syntaktische Strukturen, bei denen sie mehrere Faktoren gleichzeitig berücksichtigen müssen, später produzieren.

Im Korpus kommen 45 Infinitivsätze vor. Von 13 mit *um* eingeleiteten Infinitivsätzen gibt es drei, in denen *um* fehl am Platze ist. Abgesehen davon sind alle Infinitivsätze hinsichtlich aller Aspekte richtig.

- 15) Doch ist es für dich sehr wichtig, allein ins Stadtzentrum kommen zu können. (Proband 4)
- 16) Um den Supermarkt zu finden und alles anderes musst du natürlich ins Stadtzentrum gehen. (Proband 3)



Wir finden den Umstand, dass die meisten falschen Nebensätze nicht aufgrund der Wortfolge, sondern aufgrund des unangemessenen Einleiters falsch sind, höchst interessant. Unsere Probanden beherrschen die Wortfolge etwas besser als die einzelnen Einleiter, was möglicherweise dafür spricht, dass diese zwei Aspekte separat gelernt werden.

Wie die Angaben in der Tabelle 1 zeigen, enthält mehr als die Hälfte der Nebensätze (65,67 %) *wenn*, *dass* oder ein Relativpronomen als Einleiter. Andere Einleiter sind entweder schwach vertreten oder kommen überhaupt nicht vor.

Während fast 45 % aller Nebensätze auf Adverbialsätze entfallen, gibt es im Korpus 110 Objektsätze (etwa 30 % des Nebensatzbestands), davon 84 Nebensätze mit einem Finitum und 26 Infinitivsätze. Alle Objektsätze sind nachgestellt (s. Beleg 17), in 30 Fällen konnte ein unangemessener Einleiter, in einem Beleg eine falsche Wortfolge identifiziert werden.

17) Ich wollte dir noch sagen, dass meine Nachbarn keine laute Musik mögen. (38)

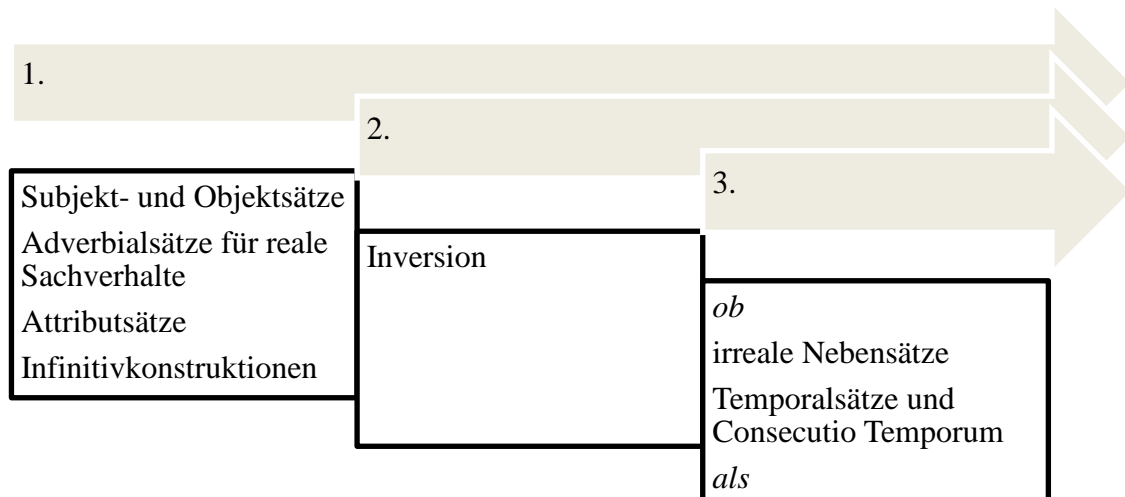
Ein Vergleich unserer Ergebnisse mit den Angaben im Katalog (s. *Ispitni katalog* 2014), der die erforderlichen Grammatikkenntnisse der Schüler für das Abitur beschreibt, zeigt klar, dass die Probanden nur zu einem Teil die festgesetzten Ziele erreicht haben.

Nach den Lehrplänen müssten die Probanden Subjekt- und Objektsätze kennen. Daher wurde geprüft, wie häufig die Subjunkturen *dass* und *ob* vorkommen und ob sie angemessen verwendet werden. 52 aller Nebensätze sind *dass*-Sätze. Sie sind in der Regel Objektsätze, es gibt nur 6 Subjektsätze. Es gibt nur einen Beleg, in dem der Subjunktor *dass* nicht angemessen verwendet wird. Oben haben wir schon beschrieben, dass der Subjunktor *ob* als nicht erworben angesehen werden soll. Trotzdem muss festgehalten werden, dass die Probanden Subjekt- und Objektsätze korrekt verwenden, zumal einige der Subjekt- und Objektsätze die Form der Infinitivgruppe haben.

Temporale Satzgefüge im Deutschen, die unsere Probanden gemäß dem Katalog und den Lehrplänen ebenfalls beherrschen sollen, können verschiedene Subjunkturen enthalten, wobei die Wahl des Subjunktors vom zeitlichen Verhältnis zwischen dem Hauptsatz- und Nebensatzgeschehen abhängt (Vor-, Gleich- und Nachzeitigkeit). In Anbetracht dieser Tatsache würde man verschiedene temporale Subjunkturen erwarten. Dies ist aber bei unserer Probandengruppe nicht der Fall, sie verwenden ausschließlich *wenn* (der Subjunktor *bevor* kommt nur einmal vor). Vor diesem Hintergrund ist es naheliegend, dass die Probanden nicht zeigen konnten, wie bzw. dass sie die *Consecutio Temporum* kennen.

Im Katalog werden auch Nebensatzarten genannt, die die Konjunktivformen der Verben verlangen, weil sie irrealen Sachverhalte beschreiben. Unsere Probanden beherrschen diese Nebensatzarten nicht. Die Subjunkturen für irrealen Nebensätze – *als*, *als ob* und *als dass* – kommen überhaupt nicht vor. Der Subjunktor *wenn* ist vorhanden, er wird aber nur selten zum Ausdruck irrealer Sachverhalte eingesetzt.

Die vorliegende Untersuchung impliziert folgende vorläufige Abfolge, in der kroatische Lernende deutsche Nebensätze erwerben:



Die Darstellung zeigt nicht, dass es Stufen vor der ersten Stufe gibt, in denen Lernende vor allem die Zweitposition des finiten Verbs und die Separierung einzelner Verbteile erwerben. Außerdem müssen wir klar feststellen, dass wir nur vermuten, dass in der dritten Phase die dort angegebenen Phänomene erlernt werden. Weitere Analysen und Korpora, die schriftliche Produktionen der Lernenden verschiedener Stufen enthalten würden, könnten zu einer Modifizierung oder Präzisierung des Erwerbsprozesses und damit auch der Grafik beitragen.

Welche Konsequenzen dies für die unterrichtliche Praxis hat, ließe sich mit der Aussage Griebhabers veranschaulichen:

Ein Lerner auf Stufe X + 1 kann also durch Unterricht lediglich auf Stufe X + 2 gebracht werden. Mehr kann der Unterricht im Bereich der Wortstellungsregeln nicht erreichen.

(Griebhaber 2002: 7)

Die Gegenüberstellung unserer Ergebnisse mit den Lehrplänen ist möglicherweise nicht der beste Weg. Denn wir berücksichtigten die Teile der Lehrpläne, in denen grammatische Strukturen verzeichnet sind, die auf einzelnen Stufen behandelt werden sollen. Mellow hat aber aufgrund der Äußerungen seiner Probandin Ana Folgendes beschlossen: "The results also suggest that Ana's learning processes interacted with her environment, including input frequency. The early acquisition and extensive use of subject RCs<sup>16</sup> corresponded closely to native-speaker frequency of use (H4)" (2006: 667). In diesem Zusammenhang fehlen uns vor allem Antworten auf folgende zwei Fragen: (1) Welche Strukturen kursierten in den Texten und anderen Materialien, denen unsere Probanden im Unterricht begegnet sind? (2) Hatten die Probanden außerunterrichtlichen Kontakt mit der deutschen Sprache (mit deutschen Texten, Muttersprachlern usw.), der ihren Syntaxerwerb hätte steuern können?<sup>17</sup>

<sup>16</sup> Die Abkürzung *RCs* steht hier für *relative clauses* (Relativsätze).

<sup>17</sup> An einigen kroatischen Schulen kann bspw. die DSD-Prüfung bestanden werden. Für Lernende, die daran teilnehmen, bedeutet das zusätzliche Spracharbeit.

#### 4 Schluss

In der vorliegenden Arbeit wurde die Frage nach dem Syntaxerwerb kroatischer Deutschlernender gestellt. Syntaxkenntnisse spielen eine große Rolle, wenn schriftliche Produktionen verfasst werden, in denen komplex(er)e Sachverhalte erörtert werden. Außerdem wird syntaktischen Themen viel Unterrichtszeit eingeräumt, weswegen es erforderlich ist, nach der Effektivität dieses Unterrichts zu fragen.

Einerseits hat die vorliegende Analyse hervorgebracht, dass topologische Merkmale deutscher Nebensätze für die betreffende Probandengruppe global als erworben angesehen werden können. Andererseits zeigte sich das Inventar an Einleitern als relativ bescheiden und die Angemessenheit des Gebrauchs einzelner Einleiter als fraglich.

Mit unserer Analyse hängen gewisse Probleme zusammen. Vor allem ist die Frage zu stellen, inwieweit unsere Methode und die schriftlichen Produktionen bzw. die mit ihnen zusammenhängende Aufgabenstellung die Ergebnisse beeinflusst und somit den Zugang zu den erworbenen Syntaxkenntnissen erschwert haben. Vielleicht wäre es besser, wenn die Probanden nicht nur eine, sondern mehrere Produktionen geschrieben hätten und wenn sie dabei verschiedene kommunikative Aufgaben hätten bewältigen sollen.

Damit der Syntaxerwerb unserer Lernenden systematisch untersucht werden könnte und damit aus den erzielten Ergebnissen theoretische und praktische, unterrichtsbezogene Konsequenzen gezogen werden könnten, müsste dieses Thema auch im kroatischen Kontext longitudinal und mit einer repräsentativen Anzahl an Probanden durchgeführt werden. Unsere Befunde verweisen auf eine gewisse Kluft zwischen den erwarteten und tatsächlich beobachteten Syntaxkenntnissen der Probanden. Für eine fundierte Beschreibung des Erwerbsprozesses und für die Modifizierung der Lehrpläne und des DaF-Unterrichts in Kroatien sind weitere Korpora und Analysen erforderlich.

#### Literatur

- Bachman, Lyle F./Palmer, Adrian S. (1982): "The construct validation of some components of communicative proficiency". *TESOL Quarterly* 16/4: 449–467.
- Bachman, Lyle F./Palmer, Adrian S. (1996): *Language Testing in Practice. Designing and Developing Useful Language Tests*. Oxford etc.: Oxford University Press.
- Bachman, Lyle F./Palmer, Adrian S. (2010): *Language Assessment in Practice*. Oxford etc.: Oxford University Press.
- Bagarić Medve, Vesna (2012): *Komunikacijska kompetencija. Uvod u teorijske, empirijske i primijenjene aspekte komunikacijske kompetencije u stranom jeziku*. Osijek: Filozofski fakultet Sveučilišta Josipa Jurja Strossmayera.
- Ballestracci, Sabrina (2007): „Zum DaF-Erwerb ausgewählter grammatischer Strukturen der deutschen Sprache durch italophone Studierende. Ergebnisse und didaktische Konsequenzen“. *Studi Linguistici e Filologici Online* 5/1: 1–50. [www.humnet.unipi.it/slifo](http://www.humnet.unipi.it/slifo) [12.01.2016].
- Canale, Michael/Swain, Merrill (1980): "Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing". *Applied Linguistics* 1/1: 1–47.

- Canale, Michael/Swain, Merrill (1981): "A theoretical framework for communicative competence". In: Palmer, Adrian S. (ed.): *The Construct Validation of Tests of Communicative Competence*. Washington, TESOL: 31–36.
- Cedden, Gülay/Özgür Aydın (2007): „Meistens ich weiß nicht, wo ich muss das Verb gebrauchen“. Die Problematik des V2 Phänomens bei türkischen Lernenden der deutschen Sprache“. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 12/3: 1–15.
- Celce-Murcia, Marianne/Dörnyei, Zoltán/Thurrell, Sarah (1995): "Communicative competence. A pedagogically motivated model with content specifications". *Issues in Applied Linguistics* 6/2: 5–35.
- Cohen, Andrew D. (1994): *Assessing Language Ability in the Classroom*. Boston/MA: Heinle & Heinle.
- Diehl, Erika (1999): „Schulischer Grammatikerwerb unter der Lupe. Das Genfer DiGS-Projekt“. *Bulletin suisse de linguistique appliquée* 70: 7–26.
- Diehl, Erika (2000): „Wenn sprechen sie, alles gehts besser“. Erwerb der Satzmodelle“. In: Diehl, Erika et al. (eds.): *Grammatikunterricht. Alles für der Katz? Untersuchungen zum Zweitspracherwerb Deutsch*. Tübingen, Niemeyer: 55–115.
- Diehl, Erika et al. (eds.) (2000): *Grammatikunterricht. Alles für der Katz? Untersuchungen zum Zweitspracherwerb Deutsch*. Tübingen: Niemeyer.
- Duden (2006): *Die Grammatik*. 7. Aufl. Berlin: Dudenverlag. (= *Duden* 4).
- Fandrych, Christian (2010): „Grammatikerwerb und Grammatikvermittlung“. In: Krumm, Hans-Jürgen et al. (eds.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. Berlin/New York, de Gruyter: 1008–1020.
- GER = Trim, John/North, Brian/ Coste, Daniel (2001): *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Berlin/München: Langenscheidt.
- Grießhaber, Wilhelm (2002): „Erwerb und Vermittlung des Deutschen als Zweitsprache“. In: *Deutsch in Armenien*. Jerewan, Armenischer Deutschlehrerverband: Teil 1: 1/2001, 17–24; Teil 2: 2/2001, 5–15.
- Grießhaber, Wilhelm (2014): „Beurteilung von Texten mehrsprachiger Schülerinnen und Schüler“. *leseforum.ch – Online-Plattform für Literalität* 3: 1–19.
- Ispitni katalog = NCVVO (Hrsg. Bundesamt für externe Evaluation in der Bildung) (2014): *Ispitni katalog za državnu maturu u školskoj godini 2014/2015*.
- Klein, Wolfgang/Dittmar, Norbert (1979): *Developing Grammars. The Acquisition of German Syntax by Foreign Workers*. Berlin/Heidelberg/New York: Springer.
- Mellow, J. Dean (2006): "The Emergence of Second Language Syntax". *Applied Linguistics* 27/4: 645–670.
- Pienemann, Manfred (2002): „Unanalysierte Einheiten und Sprachverarbeitung im Zweitspracherwerb“. *Zeitschrift für angewandte Linguistik* 37: 3–26.
- Pon, Leonard/Keglević, Ana (2015): „Zur Grammatikkompetenz kroatischer DaF-Lernender nach Abschluss der Mittelschule“. *Zagreber Germanistische Beiträge* 24/1: 277–294.
- Riemer, Claudia (2010): „Nativistische Ansätze“. In: Krumm, Hans-Jürgen et al. (eds.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. Berlin/New York, de Gruyter: 799–806.
- Sadownik, Barbara (2006): „Zum Syntaxerwerb des Deutschen durch polnische Lerner. Entwicklungsprofile für den Erwerb der Verbstellung im deutschen Satz“. In: Fries, Norbert/Fries, Christiane (eds.): *Deutsche Grammatik im europäischen Dialog. Beiträge*

zum Kongress Krakau 2006. [www2.rz.huberlin.de/linguistik/institut/syntax/krakau2006/beitraege/sadownik.pdf](http://www2.rz.huberlin.de/linguistik/institut/syntax/krakau2006/beitraege/sadownik.pdf) [05.09.2012].

Savignon, Sandra J. (1983): *Communicative Competence. Theory and Classroom Practice. Texts and Contexts in Second Language Learning*. Reading/MA: Addison-Wesley.

Zifonun, Gisela et al. (eds.) (1997): *Grammatik der deutschen Sprache*. Berlin/New York: de Gruyter.