

Sveučilište J. J. Strossmayera u Osijeku

Filozofski fakultet Osijek

Jednopedmetni diplomski studij njemačkog jezika i književnosti nastavničkog smjera

Juro Čulap

Zavisne rečenice u pisanim radovima hrvatskih učenika njemačkog jezika

Diplomski rad

doc. dr. sc. Leonard Pon

Osijek, 2018.

Sveučilište J. J. Strossmayera u Osijeku
Filozofski fakultet Osijek
Odsjek za njemački jezik i književnost
Jednopedmetni diplomski studij njemačkog jezika i književnosti nastavničkog smjera

Juro Ćulap

Zavisne rečenice u pisanim radovima hrvatskih učenika njemačkog jezika

Diplomski rad

Znanstveno područje humanističkih znanosti, polje filologija, grana germanistika

doc.dr.sc. Leonard Pon

Osijek, 2018.

J.-J.-Strossmayer-Universität Osijek
Fakultät für Geistes- und Sozialwissenschaften Osijek
Diplomstudium der deutschen Sprache und Literatur – Lehramt
(Ein-Fach-Studium)

Ćulap Juro

Nebensätze in schriftlichen Produktionen kroatischer DaF-Lernender
Diplomarbeit

Univ.-Doz. Dr. Leonard Pon
Osijek, 2018

J.-J.-Strossmayer-Universität Osijek
Fakultät für Geistes- und Sozialwissenschaften Osijek
Abteilung für deutsche Sprache und Literatur
Diplomstudium der deutschen Sprache und Literatur – Lehramt
(Ein-Fach-Studium)

Ćulap Juro

Nebensätze in schriftlichen Produktionen kroatischer DaF-Lernender
Diplomarbeit

Angewandte Sprachwissenschaft

Univ.-Doz. Dr. Leonard Pon
Osijek, 2018

Erklärung über die eigenständige Erstellung der Arbeit

Hiermit erkläre ich, dass ich die vorliegende Arbeit selbstständig und ohne fremde Hilfe verfasst und keine anderen als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel benutzt habe. Die Stellen der Arbeit, die anderen Quellen im Wortlaut oder dem Sinn nach entnommen wurden, sind durch Angaben der Herkunft kenntlich gemacht.

Zusammenfassung

Das Thema dieser Diplomarbeit ist die Analyse der Nebensätze aus den schriftlichen Produktionen kroatischer DaF-Lernender nach Abschluss der Mittelschule. Wir sollen herausfinden, ob die Probanden bei der Produktion von Nebensätzen in ihren schriftlichen Produktionen ausreichende syntaktische Kenntnisse gezeigt haben. Den ersten Teil nimmt die Einführung ein, gefolgt von dem theoretischen Teil, wo die für die Untersuchung relevanten Begriffe definiert und erläutert werden. Danach folgt der empirische Teil mit der Darstellung und Interpretation der Ergebnisse. Alle Ergebnisse werden dann noch einmal in der Schlussfolgerung zusammengefasst. Das Korpus für diese Untersuchung setzt sich aus 60 authentischen schriftlichen Produktionen kroatischer DaF- Lernender vom staatlichen Abitur in Schuljahren 2009/2010 und 2010/2011 zusammen. Die Untersuchung hat gezeigt, dass die Nebensätze meistens mit einem grammatisch und inhaltlich angemessenen Einleiter eingeleitet werden. Überdies lässt sich aus der Analyse feststellen, dass die kroatischen DaF-Lerner die deutsche Nebensatzwortfolge gut kennen.

Schlüsselwörter: explizites Wissen, implizites Wissen, Grammatikkompetenz, Nebensatz, Einleiter, Wortfolge, Verbformen

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung	1
2. Theoretische Einführung	2
2.1. <i>Explizites und implizites Wissen</i>	2
2.2. <i>Chunks und die Entwicklung der Grammatikkompetenz</i>	3
2.2.1. <i>Grammatikkompetenz im Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GER)</i> 5	
2.3. <i>Zur Differenzierung zwischen Zweit- und Fremdsprache</i>	6
2.4. <i>Prüfungskatalog des Nationalen Zentrums für externe Bewertung der Bildung (NCVVO)</i>	7
3. Zur empirischen Untersuchung der Nebensätze in schriftlichen Produktionen kroatischer DaF-Lernender	11
3.1. <i>Einführung</i>	11
3.2. <i>Forschungsziel und Forschungsfragen</i>	11
3.3. <i>Probanden, Instrument und Korpus</i>	13
3.4. <i>Zum Analyseraster</i>	15
3.5. <i>Die Ergebnisse</i>	16
3.6. <i>Diskussion</i>	20
4. Schlusswort	29
5. Literaturverzeichnis	31

1. Einleitung

Das Thema der Grammatikkompetenz ist im Alltag des Fremdsprachenlernens und -lehrens ein immer präsenteres Thema. Die vorliegende Diplomarbeit sollte einen Einblick in die grammatischen Kenntnisse kroatischer DaF-Lernender geben. Um das zu erfahren, wurden Aufsätze kroatischer DaF-Lernender analysiert. Insgesamt wurden 60 schriftliche Produktionen einer Analyse unterzogen und die gewonnenen Ergebnisse wurden unter Heranziehung des Prüfungskatalogs des Nationalen Zentrums für externe Bewertung der Bildung (NCVVO) bewertet. In dieser Arbeit wird auch versucht, die Fragen zu beantworten, ob Probanden komplexere oder eher einfache grammatische Strukturen verwenden, und ob Fehler, die in ihren schriftlichen Produktionen identifiziert werden, das Textverständnis beeinflussen.

Diese Arbeit wird in 2 Hauptteile gegliedert: den theoretischen und den empirischen Teil. Im theoretischen Teil wird zu Beginn über das explizite und implizite Wissen geschrieben, d.h. über die Interface- und Non-Interface Hypothesen. Zudem beschäftigt sich der theoretische Teil mit den sogenannten Chunks. Ferner widmet sich der theoretische Teil der Grammatikkompetenz und ihrer Begriffsbestimmung, vor allem wie sie in dem Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GER) definiert wird. Danach folgt ein Kapitel, das sich überwiegend mit der Unterscheidung von Deutsch als Fremdsprache (DaF) und Deutsch als Zweitsprache (DaZ) befasst. Schließlich folgt ein Kapitel mit kurzer Darstellung des Prüfungskatalogs für das staatliche Abitur im Schuljahr 2010/2011, in dem angegeben wurde, welche grammatischen Kenntnisse DaF-Lerner beherrschen sollten, um die Abiturprüfung im Fach „Deutsch als Fremdsprache“ erfolgreich zu bestehen.

Nach dem theoretischen Teil folgt der empirische Teil, in dem die Untersuchung beschrieben wird. Zunächst werden Forschungsziele und Forschungsfragen genannt und beschrieben. Außerdem werden allgemeine Informationen zum Korpus und zu Probanden erläutert. Im weiteren Verlauf werden die Raster beschrieben, die als Instrumente zur Analyse der zusammengesetzten Sätze und Nebensätze verwendet werden. Am Ende des empirischen Teils werden die Ergebnisse der Untersuchung präsentiert und interpretiert. Die Arbeit endet mit einer Schlussfolgerung und einem Ausblick auf weitere mögliche Forschungen in diesem Themenbereich.

2. Theoretische Einführung

2.1. Explizites und implizites Wissen

Für diese Diplomarbeit ist die Unterscheidung des expliziten und impliziten Wissens von Bedeutung, weil die vorliegende Analyse einen Einblick in die grammatischen Kenntnisse kroatischer DaF-Lernender geben sollte. Der Terminus *explizites Wissen* wurde 1966 von Michael Polanyi eingeführt und bedeutet bewusstes Wissen über Sprache oder das Wissen, wie etwas ist. Im Gegensatz dazu versteht man unter dem Terminus *implizites Wissen* „unbewusstes, intuitives, automatisiertes, beispiel- bzw. gedächtnisbasiertes Wissen“¹ (zit. in Aguado 2015:7) oder das Wissen, wie etwas geht. Aus der Perspektive der Zweitsprachenerwerbsforschung ist es wichtig, explizites und implizites Wissen zu unterscheiden. In Anlehnung an Ellis können zwei Pole gegeneinander abgegrenzt werden: die *Interface-Position* und die *Non-Interface-Position*.

Bei der Interface-Position geht es um die Idee, dass explizites, deklaratives Wissen in implizites, prozedurales Wissen wandelbar ist. Insgesamt unterscheidet man zwischen einer starken Interface-Position und einer schwachen Interface-Position.

Anhänger der starken Interface-Position oder der „Grammatik, ja bitte“-Position (Raabe) betonen, dass explizites Wissen durch Übung automatisiert werden kann (Schlak 2004: 58). Laut Raabe (2009: 2) geschieht das in drei Stufen:

1. Auf der kognitiven Stufe, wo „Handlungen bewusst kontrolliert erfolgen, langsam und oft nicht fehlerfrei aufgrund des deklarativen Faktenwissens.“
2. Auf der assoziativen Stufe, wo „Handlungen stärker automatisiert erfolgen. Das zu Grunde liegende Wissen beginnt durch ständige Wiederholung zunehmend implizit zu werden.“
3. Auf der autonomen Stufe, wo „die Fertigkeit optimal und gestattet vorliegt, z.B. beim Lösen von Problemen intuitiv und ganzheitlich zu verfahren.“

Die schwache Interface-Position wird von Raabe noch als die "Grammatik ja, aber nur wenn"-Position (2009: 5) beschrieben. Raabe nennt drei schwache Interface-Positionen, nämlich die

¹ docplayer.org/31148274-Zur-rolle-von-chunks-beim-grammatikerwerb.html, abgerufen am 23.5.2018

sogenannte *variability*-Position von Bialystok, die *teachability*-Hypothese von Pienemann und die *noticing*-Hypothese von Schmidt (2009: 5-12).

Die Non-Interface-Position, die von Raabe die „Grammatik, nein danke“-Position genannt wird, vor allem von Stephen Krashen vertreten, der explizites und implizites Wissen als zwei getrennte Systeme ansieht. Der Mensch kommt zur Sprache entweder dadurch, dass er sie „unbewusst und natürlich 'erwirbt'“ oder „bewusst und gesteuert 'lernt'“. Gelerntes Wissen kann nicht zu erworbenem Wissen werden (Raabe 2009: 3). Wenn „erlerntes“ Wissen in der Verwendung der Sprache nur gering eingesetzt werden kann und sich dann ebenso nicht in nützlichem implizitem Wissen umwandeln lässt, verliert „learning“ im Sinne von expliziter Grammatikvermittlung seine Berechtigung (Schlak 2004: 57).

Zu den Anhängern der Non-Interface-Hypothese kann auch Tschirner zugerechnet werden. Tschirner nennt das implizite Wissen „die Fähigkeit, grammatisch richtig zu sprechen“ (Tschirner 2001:13) und betont, dass man das explizite Wissen in das implizite Wissen nicht überführen kann:

Es gibt keinen direkten Weg von metasprachlichem, grammatischem Regelwissen zu grammatischer Kompetenz. Grammatisches Regelwissen lässt sich nur als ein Aspekt des Weltwissens einordnen, mit dessen Hilfe zwar auch Texte produziert und teilweise auch verarbeitet werden, das aber die Fähigkeit, grammatisch richtig zu sprechen, nicht beeinflusst.

Beide Hypothesen, die Interface- und Non-Interface-Hypothesen sorgen für viel Gesprächsstoff in der Welt der Linguisten.

2.2. *Chunks und die Entwicklung der Grammatikkompetenz*

Bezüglich der Sprachverarbeitung wurde dieser Begriff zum ersten Mal von dem US-Amerikanischen Psychologen George Miller in seinem Aufsatz *The Magical Number Seven, Plus or Minus Two: Some Limits on our Capacity for Processing Information* 1956 gebraucht, der ihn als Einheiten bezeichnete, die in der Informationsverarbeitung als Ganzes bearbeitet werden (1956: 93). Seine Theorie sagt, dass das Kurzzeitgedächtnis ungefähr sieben Chunks aufnehmen kann, und dass es genetisch bestimmt ist. Sprecher verwenden standardisierte sprachliche Formulierungen für Alltagssituationen, die sich häufig wiederholen. Die normale Gemeinsprache zeichnet sich daher durch bevorzugte und konventionalisierte Ausdrücke, Konstruktionen und Muster verschiedenen Umfangs.

Das Lernen von Kollokationen, die sich regelmäßig wiederholen ist für Ellis eine Art von Chunking (zit. in Maier 2016: 10), das auf allen Sprachebenen erfolgt. Das *Wörterbuch der Psychotherapie* (Stumm/Pritz 2009: 111) definiert Chunking (Chunk = dt. „Brocken“) als „ein Prozeß, bei dem mentale Kategorien gebildet werden, die zueinander in übergeordneter, untergeordneter oder beigeordneter Beziehung stehen.“ Buchstaben, Laute, Morpheme, Phrasen und Wörter werden als Chunks miteinander verbunden, wobei kleinere Chunks zu größeren verbunden werden können. Der Chunking-Prozess kann eine effektive Strategie für den L2-Erwerb sein.

Karin Aguado definiert *Chunks* als „formelhafte mehrmorphemische Sequenzen, die nicht mittels Regeln konstruiert werden, sondern wie ein einzelnes Lexem als Ganzes abgerufen werden“ (Aguado 2002:30). Zugleich verwendet sie für Chunks den verwandten Terminus *formelhafte Sequenzen* und betont außerdem, dass Sprachproduktion und Rezeption keine problemlosen kognitiven Prozesse sind. So sollen bei der Produktion von Sprache mehrere kognitive Fähigkeiten wie Planung, Formulierung, Aussprache und Evaluation der eigenen Äußerung (33) ausgeführt werden. Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass der Einsatz von Chunks, die im Unterricht häufig vorkommen, den Erwerb des grammatischen Wissens unterstützt und deutlich abkürzt (Aguado 2012: 16):

So können Lernende kommunikativ wichtige komplexe Konstruktionen wie «Wie geht es Dir?» oder «Tut mir leid.» (die beide die Bildung des Dativs von Personalpronomina erfordern) oder häufige Präpositionalsyntagmen wie „mit dem Auto“, „mit der Bahn“, „zur Arbeit“, „in die Stadt“, „auf dem Sofa“, „ins Kino“, „ans Meer“, „in den Bergen“ etc. (...) mithilfe von holistisch memorisierbaren und abrufbaren Chunks wesentlich früher korrekt verwenden, als es ihnen aufgrund ihrer grammatischen Regelkenntnisse möglich wäre.

Was wird unter dem Begriff Grammatikkompetenz verstanden? Eine Definition der grammatischen Kompetenz lautet:

Grammatikkompetenz meint zum einen die Fähigkeit, über die grammatischen Strukturen nachzudenken, sie mithilfe von schulgrammatischen Verfahren (Proben) zu analysieren und mit Fachbegriffen zu benennen. Zum anderen ist mit Grammatikkompetenz die Kompetenz gemeint, sich in einer Sprache möglichst fehlerfrei auszudrücken.²

Die Kenntnis der grammatischen Regeln in einer Fremdsprache ist nicht mit der kommunikativen Kompetenz gleichzusetzen. Die Grammatik erlernt man nicht nur mit Hilfe von Regeln. Die

² http://www.unterrichtsdiagnostik.info/media/files/Bildungsstandards/BS_CH_Schuljahr8_Schulsprache.pdf (S. 3) (Stand 25.02.2018)

Phrasen sind dabei auch sehr wichtig. Diese Kenntnisse werden als eine notwendige Voraussetzung für erfolgreiches Kommunizieren in einer Fremdsprache angesehen (Pon/Keglević 2015:279).

Besitzt Grammatikkompetenz jemand, der in der Schule lernt, dass im deutschen Nebensatz das Verb an letzter Stelle steht? Oder jemand, der erklären kann, was Einleiter *das* und *dass* unterscheidet? Tschirner beschäftigt sich mit der Grammatikkompetenz und behauptet, dass die Grammatikkompetenz nicht nur über grammatische Regeln erworben werden kann (Tschirner 2001:13), und dass Lernende die Regeln in einer Fremdsprache wie Kinder beim Mutterspracherwerb erschließen, d.h. in einer bestimmten und überindividuellen Reihenfolge und in einem individuellen Rhythmus.

Syntaktische Kenntnisse bestimmen die Entwicklung der kommunikativen Kompetenz im L2-Erwerb. Für diese Arbeit wäre es deshalb sinnvoll, eine empirische Untersuchung vorzunehmen, um den Entwicklungsstand von DaF-Lernenden nach dem Schulabschluss aufzuweisen. Diese Diplomarbeit beschäftigt sich mit einigen Aspekten, die mit Grammatikkompetenz im Zusammenhang stehen.

2.2.1. Grammatikkompetenz im Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GER)

Der *Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen* wird als ein System definiert, das Sprachlernen und -Lehren und das Beurteilen von Sprachkompetenzen nach gemeinsamen Kriterien beschreibt und vergleichbar macht.

Dem GER nach umfasst die kommunikative Kompetenz linguistische, soziolinguistische und pragmatische Kompetenzen. Die linguistische Kompetenz besteht aus lexikalischen, grammatischen, phonologischen und semantischen Kompetenzen. Laut dem Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprache versteht man unter dem Begriff „Grammatikkompetenz“ die Kenntnis der Verwendung und der Verarbeitung der grammatischen Mittel einer Sprache. (Trim 2001:113).

Im Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen wird jede Niveaustufe gemäß unterschiedlicher Kompetenzen beschrieben. So gibt es zum Beispiel eine Skala zur grammatischen Korrektheit:

B2	<p>Gute Beherrschung der Grammatik; gelegentliche Ausrutscher oder nichtsystematische Fehler und kleinere Mängel im Satzbau können vorkommen, sind aber selten und können oft rückblickend korrigiert werden.</p> <p>Gute Beherrschung der Grammatik; macht keine Fehler, die zu Missverständnissen führen.</p>
B1	<p>Kann sich in vertrauten Situationen ausreichend korrekt verständigen; im Allgemeinen gute Beherrschung der grammatischen Strukturen trotz deutlicher Einflüsse der Muttersprache. Zwar kommen Fehler vor, aber es bleibt klar, was ausgedrückt werden soll.</p> <p>Kann ein Repertoire von häufig verwendeten Redefloskeln und von Wendungen, die an eher vorhersehbare Situationen gebunden sind, ausreichend korrekt verwenden.</p>

Tabelle 1: Grammatische Korrektheit nach dem GER für die Niveaustufen B1 und B2 (nach den Angaben in der Tabelle in Trim et al. 2001: 114)

Die Grammatik ist für die Kommunikation sehr wichtig. Die Regeln sind offensichtlich nicht so relevant, außer wenn sie zur Erweiterung der Kommunikation beitragen.

2.3. Zur Differenzierung zwischen Zweit- und Fremdsprache

Grammatikkenntnisse sollen den Lernenden dazu befähigen, sich angemessen in einer Zweit- oder Fremdsprache auszudrücken. Dabei ist es wichtig, die Zweitsprache (L2) vom Begriff der Fremdsprache (auch L2) zu unterscheiden.

Die Zweitsprache (L2) erwirbt man nach dem Abschluss der Erstsprache (L1). Laut Wolff (in Ahrenholz 2010: 7) werden Zweitsprache und Zweitspracherwerb häufig als Oberbegriff für unterschiedliche Typen des Spracherwerbs verstanden, der zeitlich versetzt zum Erwerb der Erstsprache verläuft. Der Zweitspracherwerb (engl. second language acquisition oder SLA) als

relativ neuer Zweig der Angewandten Linguistik ist nicht nur für Linguisten interessant, sondern auch für die Psychologie, Soziologie und Bildung im Allgemeinen. Es ist kein Zufall, dass die Zweitspracherwerbforschung in der zweiten Hälfte des zwanzigsten Jahrhunderts begann. Zu der Zeit wurde die Welt zu einem „globalen Dorf“, was dazu führte, dass sehr viele Menschen eine zweite Sprache lernen wollten, um leichter mit dem Rest der Welt zu kommunizieren. Daher war es notwendig zu erforschen, wie die Zweitsprache erworben wird, um nicht nur den Erwerbsprozess, sondern auch den Unterricht einer Zweitsprache zu verbessern. Der Unterschied zwischen den beiden Begriffen liegt daran, dass der Zweitspracherwerb ungesteuert ist, da er sich wie der Erstspracherwerb durch und in Kommunikation vollzieht. Andererseits wird der Erwerb der Fremdsprache durch Unterricht und andere Lehr- und Lernsituationen gesteuert, wobei die neue Sprache keine große Bedeutung für die Bewältigung der alltäglichen Kommunikation hat (Ahrenholz 2010: 7).

Bei der Knappheit der Zeit, die dem Fremdsprachenunterricht zur Verfügung steht, ist es für Lernende unbedingt nötig, aus der Gesamtheit des grammatischen Stoffs einen begrenzten Ausschnitt zu wählen, der man vermitteln soll, ein sog. „grammatisches Minimum“. Die folgenden drei Kriterien beeinflussen die Auswahl der Gesamtheit des grammatischen Stoffs:

- sprachpraktische Anwendungsmöglichkeit
- Häufigkeit des Vorkommens in der Sprache
- vielseitige Verwendbarkeit (Möglichkeit die komplizierteren Strukturen durch einfachere zu ersetzen).

Eine grammatische Erscheinung muss so umfassend vermittelt werden, dass sie fehlerlos verwendet werden kann.

2.4. Prüfungskatalog des Nationalen Zentrums für externe Bewertung der Bildung (NCVVO)

In folgendem Unterkapitel wird der Prüfungskatalog des Nationalen Zentrums für externe Bewertung der Bildung kurz dargestellt, mit Hinblick darauf, welche grammatische Strukturen Abiturienten beherrschen sollen, um die Prüfung erfolgreich zu bestehen. Da die analysierten

schriftlichen Produktionen aus den Schuljahren 2009/2010 und 2010/2011 stammen, wird hier der Prüfungskatalog aus dem Jahr 2010/2011 dargestellt. Da diese Diplomarbeit sich vor allem mit Nebensätzen im Deutschen befasst, werden in diesem Unterkapitel nur einige im Prüfungskatalog (2010/11: 50f) genannten Anforderungen angegeben, die für diese Arbeit von Bedeutung sind.³

Morphologie:

a. Verben

- Konjugation von starken und schwachen Verben im Präsens, Perfekt, Präteritum, Plusquamperfekt, Futur I und Futur II
- Konjugation von Modalverben im Präsens, Präteritum und Perfekt
- Konjugation von Hilfsverben Verben im Präsens, Präteritum und Perfekt
- Konjugation von trennbaren und reflexiven Verben mit Rückgabe
- Passiv: Präsens und Präteritum
- Konjunktiv Präteritum von Hilfs-, Modal-, starken und schwachen Verben
- würde + Infinitiv des Verbs
- Partizip Präsens und Partizip Perfekt
- Infinitiv + zu
- Imperativ
- Tempusbildung
- Rektion des Verbs
- Ausdruck von Affirmationen, Vermutungen und Wahrscheinlichkeiten durch Modalverben

³ Prüfungskatalog für das staatliche Abitur im Schuljahr 2010/2011, Deutsch als Fremdsprache, übernommen von NCVVO: <https://www.ncvvo.hr/kategorija/drzavna-matura/provedeni-ispiti/> (abgerufen am 3.6.2018)

Syntax:

- Wortfolge in Aussage-, Frage- und Aufforderungssätzen
- Wortfolge in zusammengesetzten und Nebensätzen sowie Inversion
- indirekte Rede
- Ausdruck von Wünschen und Aufforderungen
- zu + Infinitiv

b. Sätze

- zusammengesetzte Sätze mit passenden Konjunktionen
- Subjekt- und Objektsätze (Konjunktionen *dass, ob*)
- Temporalsätze zum Ausdruck der Vor-, Gleich- und Nachzeitigkeit mit angemessenen Konjunktionen
- Kausalsätze (*weil, da*)
- irreale und reale Konditionalsätze zum Ausdruck der Gegenwart und Zukunft
- Finalsätze mit *damit* und *um+zu+Infinitiv*
- Konzessivsätze (*obwohl*)
- Folgesätze (*so dass, als dass, dass*)
- Vergleichssätze (*wie, als, als ob, als wenn, je desto*)
- Modalsätze
- Relativsätze
- Verkürzung von Nebensätzen
- indirekte Rede mit Konjunktiv
- Infinitivgruppe als obligatorische Ergänzung bestimmter Verben

Dadurch sollte später analysiert werden, ob die zu erwarteten grammatischen Kenntnisse erworben sind. Die Aufsätze, die für diese Untersuchung analysiert wurden, stammen von Lernenden, die nach dem GER die höhere Ebene (B1 oder B2) der deutschen Sprache beherrschen.

3. Zur empirischen Untersuchung der Nebensätze in schriftlichen Produktionen kroatischer DaF-Lernender

3.1. Einführung

Diese Untersuchung beschäftigt sich mit der Analyse der Nebensätze in schriftlichen Produktionen kroatischer DaF-Lernender nach dem Abschluss der Mittelschule. Anhand dieser Forschung sollte festgestellt werden, welche grammatikalischen Kompetenzen kroatische DaF-Lernende nach Abschluss der Mittelschule besitzen. Der Grund, warum diese Diplomarbeit nützlich für die Fremdsprachenunterrichtspraxis sein könnte, sind die vorigen Erfahrungen mit schriftlichen Produktionen bei DaF-Lernenden in Kroatien. Die Verfassung eines Textes in der Fremdsprache stellte und stellt auch immer weiter für die DaF-Lernenden eine große Herausforderung. Da stoßen Lernende auf viele Schwierigkeiten auf, vom mangelhaften Wortschatz über grammatische Fehler bis zu der Schwierigkeit, einen Text zu verfassen, der gleichzeitig sinnvoll und kohärent ist. In Kroatien wird das staatliche Abitur geschrieben schon seit dem Schuljahr 2010/2011 am Ende der Mittelschule, und diese Herausforderungen kommen bei den Lernenden immer mehr zum Vorschein.

Hoffentlich wird diese Arbeit auflichten, welche Schwierigkeiten DaF-Lerner bei der Verfassung von Texten in der Fremdsprache haben und der Unterrichtspraxis Vorschläge für den Einsatz dieser Themen im Unterricht geben.

3.2. Forschungsziel und Forschungsfragen

Ziel dieser Arbeit ist es, Nebensätze in schriftlichen Produktionen kroatischer DaF-Lernender zu identifizieren und zu analysieren. Diese Arbeit beansprucht auch die Grammatikkompetenz der kroatischen DaF-Lernender, die sie nach dem Abschluss der Mittelschule beherrschen sollten. Aufgrund der genannten Zielsetzung können folgende Forschungsfragen formuliert werden:

1. Welche Nebensatzeinleiter verwenden kroatische DaF-Lernende nach Abschluss der Mittelschule?

2. Sind die Nebensatzeinleiter in kroatischen schriftlichen Produktionen der DaF-Lernender angemessen?
3. Wie gehen die Probanden mit der Wortfolge in den Nebensätzen um?
4. Wie hoch ist die Anzahl von grammatisch korrekten und inhaltlich entsprechenden Verbformen, die in den schriftlichen Produktionen kroatischer DaF-Lernenden vorkommen?
5. Entsprechen die erworbenen Syntaxkenntnisse der Probanden den erwarteten syntaktischen Kenntnissen nach dem Abschluss der Mittelschule?

Im Zusammenhang mit der ersten Forschungsfrage soll festgestellt werden, wie breit das Spektrum der Nebensatzeinleiter bei kroatischen DaF-Lernenden nach Abschluss der Mittelschule ist. In der Arbeit wird es versucht, alle Nebensatzeinleiter aus den schriftlichen Produktionen der Probanden zu identifizieren und sortieren. Außerdem soll festgestellt werden, welche Nebensatzeinleiter am meisten benutzt werden und welche nur vereinzelt vorkommen.

Im Zusammenhang mit der zweiten Forschungsfrage interessiere ich mich dafür, ob die Nebensatzeinleiter in den schriftlichen Produktionen angemessen eingesetzt werden oder ist ein anderer Einleiter in bestimmten Nebensätzen angemessener.

Im Zusammenhang mit der dritten Forschungsfrage will ich feststellen, wie die Wortfolge in schriftlichen Produktionen ist. Ich versuche die Wortfolge im Nebensatz, wie auch im nachgestellten Hauptsatz zu identifizieren.

Im Zusammenhang mit der vierten Forschungsfrage soll festgestellt werden, welche Verbformen in den schriftlichen Produktionen zu finden sind.

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

3.3. *Probanden, Instrument und Korpus*

Zu den Probanden gehören 60 kroatische Schüler im Durchschnitt von 18 Jahren, die die höhere Ebene (entspricht dem Niveau B2 des GER) der Abiturprüfung in der deutschen Sprache bestanden haben. Die 60 Probanden, die die höhere Ebene bestanden haben, wurden nach Zufall gewählt.

Der Korpus dieser Arbeit setzt sich aus 60 schriftlichen Produktionen vom staatlichen Abitur auf der höheren Stufe aus den Schuljahren 2009/10 und 2010/11 zusammen, die die DaF-Lernenden nach Abschluss der Mittelschule und vor Beginn ihres universitären Unterrichts produziert haben. Die kroatischen Abiturienten haben die Möglichkeit zu entscheiden, ob sie das Abitur auf einer niedrigen Stufe bestehen werden, die dem Niveau A2 des GER entspricht, oder auf einer höheren Stufe, die dem Niveau B2 des GER entspricht. Die Probanden sollten in 75 Minuten einen ungefähr 250 Wörter umfassenden Aufsatz zum Thema „Medien“ (2009/10) beziehungsweise „Single- oder Familienleben“ (2010/11) schreiben und dabei auf drei verschiedene Punkte eingehen. Die Aufgabe sieht folgendermaßen aus:

Schreiben Sie einen Aufsatz zum Thema „**Single- oder Familienleben**“ mit **Einleitung, Haupt- und Schlussteil**.

Gehen Sie im Hauptteil auf folgende Punkte ein:

1. Welche Rolle spielt die Familie heute?
2. Welche Vorteile und welche Nachteile hat das Singleleben?
3. Warum fällt den Jugendlichen die Entscheidung schwer, eine Familie zu gründen?

Der Text muss **200-250** Wörter umfassen. Eine geringere Wortzahl führt zu Punktabzügen. Die maximale Wortzahl ist nicht begrenzt. (2010/11: 4)⁴

Wenn wir das Thema des Aufsatzes ansehen, können wir feststellen, dass die Probanden verschiedene Einschränkungen hatten. Anhand einer solchen Argumentation können wir nicht einsehen wie die Probanden mit dem Zeitverhältnis, Passiv oder dem Konjunktiv umgehen. Man muß betonen, dass ein solcher Aufsatz meistens nur den Präsens verlangt. Es ist nur selten der Fall, dass in den Produktionen die genannten Strukturen vorkommen. Aus diesem Grund kann auch

⁴ Prüfungskatalog für das staatliche Abitur im Schuljahr 2010/2011, Deutsch als Fremdsprache, übernommen von NCVVO: <https://www.ncvvo.hr/kategorija/drzavna-matura/provedeni-ispiti/> (abgerufen am 3.6.2018)

nicht behauptet werden, dass die Probanden ungenügend Wissen haben oder die genannten Strukturen nicht beherrschen.

Die 60 Produktionen bilden einen Drittel der Abiturprüfung, die die Probanden nach Abschluss der Mittelschule meistern müssten. Die Aufsätze wurden nach dem Nationalen Zentrum für externe Bewertung der Bildung nach vier verschiedenen Kriterien benotet. Nach dem konnten sie eine Punktezahl von 0-5 bekommen, für jedes der folgenden Kriterien: Erfüllung der Aufgabe, Kohärenz und Kohäsion, Vokabular und Grammatik. Der Aufsatz wird nur im Fall der ungenügenden Wortzahl mit 0 Punkten bewertet und wird hinsichtlich der genannten Kriterien überhaupt nicht analysiert. Das Kriterium, das für diese Untersuchung die wichtigste Rolle spielt ist die Grammatik. Das Grammatikkriterium bezieht sich auf folgende Fragen, die im Prüfungskatalog des Nationalen Zentrums für externe Bewertung der Bildung angeführt sind:

1. Verwendet der Lerner verschiedene grammatische Strukturen oder verlässt er sich nur auf den Gebrauch von sehr einfachen grammatischen Strukturen?
2. Inwieweit beeinflussen die Fehler in Benutzung/Form das Textverständnis?

Es wurden nur die Probanden ausgewählt, die für die Grammatik 2 bis 5 Punkte bekamen. In der folgenden Tabelle sind genauere Angaben zur Auswahl der Probanden, dessen schriftliche Produktionen analysiert werden.

Punktezahl	Anzahl der Probanden	Prozentwerte
2 Punkte	5 Probanden	8,3 %
2,5 Punkte	5 Probanden	8,3 %
3 Punkte	7 Probanden	11,7 %
3,5 Punkte	6 Probanden	10 %
4 Punkte	13 Probanden	21,7 %
4,5 Punkte	6 Probanden	10 %
5 Punkte	18 Probanden	30 %
Insgesamt	60 Probanden	100%

Tabelle 2: Anzahl der Probanden in Prozentwerten und ihre Punktezahl

3.4. *Zum Analyseraster*

Als Untersuchungsinstrument für die Analyse der Nebensätze diente ein Raster, der nach dem Vorbild einer ähnlichen Untersuchung entnommen wurde sowie ein eigenerstelltes Raster. Die Aufsätze wurden erst durchgelesen und mit Hilfe der Raster wurden alle Nebensätze in den schriftlichen Produktionen analysiert.

Das erste Raster zur Analyse der Aufsätze ist in zwei Teile aufgeteilt. Im ersten Teil werden für jede schriftliche Produktion folgende Angaben eingetragen:

- Anzahl der Sätze
- Anzahl der unvollständigen Sätze
- Anzahl der einfachen Sätze
- Anzahl der zusammengesetzten Sätze
- Anzahl der Hauptsätze
- Anzahl der Nebensätze

Im zweiten Teil wird auf jeden Nebensatz eingegangen:

- Wie wird der Nebensatz eingeleitet?
- In welcher Position steht der Nebensatz?
- Welchen Abhängigkeitsgrades ist der Nebensatz?
- Welche Nebensatzart ist der Nebensatz?
- Sind die Einleiter in Nebensätzen angemessen?
- Ist die Wortfolge im Nebensatz korrekt?
- Ist die Wortfolge im nachgestellten Hauptsatz korrekt?
- Kommt der Nebensatz in Form einer Infinitivgruppe vor?

Im Rahmen des zweiten Rasters werden Prädikate in Haupt- und Nebensätzen analysiert:

- Wie viele Verbformen kommen in Haupt- und Nebensätzen vor?
- Sind Verben richtig konjugiert?
- Steht das finite Verb in Zweitposition?
- Ist die Trennung des finiten Verbs korrekt?
- Benutzen die Probanden passende Verben und passendes Tempus in ihren schriftlichen Produktionen?

3.5. Die Ergebnisse

Im gesamten Korpus werden 1222 Sätze identifiziert, wobei die Mehrheit der Sätze zusammengesetzte Sätze ausmachen (757 Belege). Außerdem gibt es im Korpus insgesamt 495 einfache Sätze und 556 Hauptsätze.

In den Aufsätzen aus dem Schuljahr 2009/10 („Medien“) konnten 261 Nebensätze identifiziert werden, während die Aufsätze aus dem Schuljahr 2010/11 („Single- oder Familienleben“) insgesamt 395 Nebensätze enthalten. Im gesamten Korpus konnten daher 656 Nebensätze identifiziert werden, die 17 unterschiedliche Einleiter enthalten. Die folgende Tabelle zeigt genauere Angaben zum Inventar und zur Vorkommenshäufigkeit der vertretenen Einleiter:

Einleiter	Anzahl der Belege	Prozentwerte
Dass	136	20,7 %
Wenn	136	20,7 %
d-Element	101	15,4 %
Weil	88	13,4 %
w-Element	73	11,1 %
<i>Uneingeleitet</i>	48	7,3 %
Um	22	3,3 %
Ob	21	3,2 %
Obwohl	9	1,2 %
Welche	4	0,6 %
Als	3	0,5 %
Ohne	3	0,5 %
Sodass	3	0,5 %

Wie	3	0,5 %
Bevor	3	0,5 %
Bis	1	0,2 %
Damit	1	0,2 %
Nachdem	1	0,2 %
Total	656	100 %

Tabelle 3: Inventar und Vorkommenshäufigkeit der Einleiter

Wie der Tabelle 3 entnommen werden kann, sind Einleiter *dass* und *wenn* gleichermaßen vertreten (20,7 %). Als d-Element werden Einleiter wie *der, die, das, dessen, deren, mit dem,* usw. betrachtet, und als w-Element Einleiter wie *wer, warum,* u.a.

Ferner wurden alle Nebensätze bezüglich der Nebensatzart analysiert. Die Ergebnisse werden in der folgenden Tabelle dargestellt:

Art des Nebensatzes	Anzahl der Belege	Prozentwerte
Adverbialsatz	397	60,5 %
Attributsatz	122	18,6 %
Objektsatz	107	16,3 %
Subjektsatz	29	4,4 %
Prädikativsatz	1	0,2 %
Total	656	100 %

Tabelle 4: Vorkommenshäufigkeit einzelner Nebensatzarten

Die meisten Objektsätze sind mit *dass* eingeleitet. Nur die Mehrheit der Nebensätze, die mit *wenn* (129 Belege) eingeleitet wurden, machen Konditionalsätze aus. Auffallend ist, dass nur ein Konditionalsatz konjunktivische Verbformen enthält, die aber grammatisch und orthographisch falsch realisiert sind.

Nur 10,6 % aller Nebensätze kommen in Form einer Infinitivkonstruktion vor, wobei 48 davon uneingeleitet und 25 eingeleitet sind. Die eingeleiteten Infinitivkonstruktionen wurden entweder mit *um* (22 Belege) oder mit *ohne* (3 Belege) eingeleitet.

Zusätzlich wurden die Stellung des Nebensatzes sowie sein Abhängigkeitsgrad der Analyse unterzogen. So sind nachgestellte Nebensätze (498 Belege) am meisten vertreten, gefolgt von Zwischensätzen (93 Belege) und Vordersätzen (65 Belege). Die Tabelle 5 enthält Angaben zum Abhängigkeitsgrad des Nebensatzes:

Abhängigkeitsgrad des Nebensatzes	Anzahl der Belege	Prozentwerte
Nebensatz ersten Grades	542	82,6 %
Nebensatz zweiten Grades	107	16,3 %
Nebensatz dritten Grades	7	1,1 %
Total	656	100 %

Tabelle 5: Abhängigkeitsgrad des Nebensatzes

Wie in der Tabelle angezeigt wird, kommen Nebensätze ersten Grades am häufigsten vor, während Nebensätze dritten Grades nur vereinzelt vorkommen. Der folgende Satz dient als Beispiel für einen Nebensatz dritten Grades, wo der Nebensatz ersten Grades mit *weil*, Nebensatz zweiten Grades mit *dass* und der Nebensatz dritten Grades mit *der* (steht aber im falschen Kasus) eingeleitet wurden:

- 1) *In der Familie fühlt man sich wohl, weil man weißt, dass jemand, der man liebt und versteht, gibt.* (Proband 1)

Wie im Abschnitt 3.4. erwähnt, wurde die Wortfolge in Nebensätzen und nachgestellten Hauptsätzen analysiert. So haben 58 der 656 Nebensätze und 24 der nachgestellten Hauptsätze eine falsche Wortfolge. Die folgenden drei Sätze veranschaulichen dies:

- 2) *Wenn die Stress hoch ist, man kann mit jemandem über die Problemen an die Arbeit, oder in die Schule sprechen.* (Proband 2)

- 3) *Ich denke, dass Medien sind sehr wichtig für unsere Ausbildung und unseres Leben.*
(Proband 3)
- 4) *Aber Mobiltelefone sind sehr praktisch, weil wir auch SMS schicken können, was ist ziemlich billig und es ist ein guter Weise in Kontakt zu bleiben.* (Proband 4)

Der erste Satz ist ein Beispiel für einen nachgestellten Hauptsatz mit falscher Wortfolge, während der zweite und der dritte Satz nachgestellte Nebensätze sind.

Ein häufiger Fehler in den schriftlichen Produktionen war die Einleitung der Nebensätze mit einem falschen Einleiter. Was der Angemessenheit des einzelnen Einleiters angeht, so ergaben sich folgende Ergebnisse:

Angemessenheit des Einleiters	Anzahl der Belege	Prozentwerte
Ja	571	87,0 %
Nein	41	6,3 %
Uneingeleitet	44	6,7 %
Total	656	100 %

Tabelle 6: Angemessenheit des Einleiters

Folgende Anleiter werden nicht angemessen verwendet: dass (18 Belege), ob (10 Belege), w-Element (5 Belege), als (3 Belege), das (3 Belege), wenn (2 Belege).

Ferner werden Haupt- und Nebensätze hinsichtlich der Verbstellung analysiert. Insgesamt wurden 1210 Verbformen, die in 656 Neben- und 556 Hauptsätzen zu finden waren, analysiert.

Die meisten Fehler bezüglich der Wortfolge waren Fehler in der Verbstellung. Sogar 53 der 656 Nebensätze weisen eine falsche Verbstellung auf. Im Gegensatz dazu gibt es nur 18 der 556 Hauptsätze mit einer falschen Verbstellung. Weiterhin gibt es nur zwei Fälle, wo die Stellung des Verbs in Haupt- und Nebensätzen aufgrund der unpassenden Trennung des finiten Verbs falsch war.

Was die Konjugation angeht, so sind 35 von insgesamt 1210 gefundenen Verbformen falsch konjugiert:

Konjugation	Hauptsatz	Prozentwerte	Nebensatz	Prozentwerte
Richtig	538	96,8 %	635	96,8 %
Falsch	18	3,2 %	21	3,2 %
Total	556	100 %	656	100 %

Tabelle 7: Konjugation der Verbformen in Haupt- und Nebensätzen

Noch zu erwähnen ist die Tatsache, dass Lernende mit den Kategorien *Tempus* und *passendes Verb* kaum Schwierigkeiten haben. Die Lernenden verwenden in Haupt- und Nebensätzen in den meisten Fällen das passende Tempus (in mehr als 98% Belege) sowie das passende Verb (in mehr als 97% Belege).

Bei der Analyse wurde auch in Betracht genommen, dass einige Prädikate (12 Belege) orthographisch falsch realisiert sind, z.B. in folgendem Satz wird das Prädikat „nachahmen“ als „nacharmen“ realisiert:

- 5) *In den Medien finden die Jugendliche Vorbilder, die sie **nacharmen**, obwohl es viele schlechte Vorbilder gibt.* (Proband 5)

3.6. Diskussion

Eines der Ziele dieser Diplomarbeit war das Identifizieren und die Analyse der Nebensätze in 60 schriftlichen Produktionen kroatischer DaF-Lernender nach dem Abschluss der Mittelschule. Die Ergebnisse werden anhand der fünf Forschungsfragen ausführlicher erörtert.

Die erste Forschungsfrage lautet: „**Welche Nebensatzeinleiter verwenden kroatische DaF-Lernende nach Abschluss der Mittelschule?**“

In den analysierten schriftlichen Produktionen wurden 656 Nebensätze gefunden, die mit 17 Einleitern eingeleitet sind. Wie der oben dargestellten Tabelle 3. im Kapitel 3.5. entnommen wird, kommen die folgenden fünf Einleiter am häufigsten vor:

- dass
- wenn
- d-Elemente
- weil
- w-Elemente

Andere Einleiter kommen entweder nur vereinzelt oder überhaupt nicht vor. Nur 48 der 656 Nebensätze sind uneingeleitet und kommen in Form einer Infinitivkonstruktion vor.

Die zweite Forschungsfrage lautet: **„Sind die Nebensatzeinleiter in kroatischen schriftlichen Produktionen der DaF-Lernender angemessen?“**

Die meisten Nebensätze wurden korrekt eingeleitet, insgesamt 87,0 % aller Belege (571 Nebensätze) enthalten einen angemessenen und 6,3 % der Belege (41 Nebensätze) einen falschen Einleiter. So sind insgesamt 19 Nebensätze falsch mit *das* anstatt mit *dass* eingeleitet. Wie schon in der Untersuchung von Pon und Varga (2017: 94) festgestellt wurde, ist es umstritten, ob ein solcher Fehler auf den Kenntnisstand der Probanden aufweist, weil auch Muttersprachler häufig *dass* und *das* verwechseln. Dieser Fehler kann eher als Rechtschreibfehler eingestuft werden. Andererseits wurde *dass* in drei Belegen falsch anstelle von *das* verwendet. Neben der richtigen Form *wenn* (136 Belege) gibt es *wen* (2 Belege) und *wann* (7 Belege). Dies veranschaulichen die folgenden Beispiele:

- 6) *Es gibt viele Gründe warum das Heute so ist, **das** den Jugendlichen schwer fällt eine Familie zu gründen.* (Proband 6)
- 7) *Es ist das Kommunikationsmittel, **dass** ich am meisten bevorzuge, nicht nur wegen der einfachen Kommunikation, sondern auch wegen der Informationen, die mir für die Schule viel nutzen.* (Proband 7)
- 8) *Vorteile des Singlelebens sind **das** der Single mehr Geld für sich hat, den er hat keine Kinder und keine Frau die er versorgen muss.* (Proband 8)

9) *Wen er in einer grossen Familie lebt, er hat immer etwas zu tun.* (Proband 9)

10) *Das macht Spaß, besonders **wann** wir etwas wichtig sagen wollen oder **wann** wir uns treffen wollen.* (Proband 10)

Es kann geschlussfolgert werden, dass die vorher genannten Fehler eher der Kategorie der Orthographie zugeordnet werden können, als der des syntaktischen Wissens, da alle – außer *wenn* – orthographisch falsch realisiert sind. Wie schon erwähnt, tauchen solche Fehler auch bei Muttersprachlern sehr häufig vor. Wenn man diese Fehler dann als Schreibfehler beobachtet, wird die Anzahl der Nebensätze mit einem falschen Einleiter auf 10 reduziert.

In insgesamt zwei Aufsätzen wurden 4 Nebensätze mit dem Einleiter *ob* anstatt mit *wenn* oder *falls* eingeleitet. Zwei Nebensätze, die mit dem Einleiter *als* hätten eingeleitet werden sollen, werden mit anderen Einleitern eingeleitet, nämlich mit *wann* und *wie*. *Wann* ist aber kein Einleiter, sondern ein Fragewort. Den Probanden bereitet dies Schwierigkeiten wahrscheinlich, weil beide Elemente – die Konjunktion *wenn* und das Fragewort *wann* – sich auf die Zeit beziehen. *Wann* verwendet man als Fragewort in indirekten Fragen und Fragen nach der Zeit, z.B.: „*Wann kommst du in München an?*“. Im Gegensatz dazu wird *wenn* als Einleiter in Temporalsätzen zum Ausdruck der Gleich- und Nachzeitigkeit verwendet, als auch in Konditionalsätzen. Ein weiteres Beispiel der falschen Verwendung des Einleiters ist ein Nebensatz, wo *als* anstelle von *falls* verwendet wird. Hier sind einige Beispiele aus den 10 Nebensätzen, die einen falschen Einleiter enthalten:

11) *Und das kann sehr schwer sein, **ob** wir nicht viel Geld haben.* (Proband 11)

12) *Es ist schwer **wann** man ist am Facebook oder Internet zwölf Stunden tätig.* (Proband 12)

13) ***Als** mir etwas passiert, kann ich meine Eltern oder Freunden anrufen.* (Proband 13)

14) *Das macht Spaß, besonders **wann** wir etwas wichtig sagen wollen oder **wann** wir uns treffen wollen.* (Proband 14)

15) *Ich glaube, das die Medien haben große Rolle in unsere Leben, aber sie nicht sind so interessant **als** deine Bekannten.* (Proband 15)

Man kann zum Schluss kommen, dass die Mehrheit der Probanden (über 80 %) die Nebensätze angemessen eingeleitet haben. Wie bei Pon und Varga (2017) festgestellt wurde, tauchen Einleiter auch hier unsystematisch auf. Da sie sich weder mit einem Probanden noch mit einem Einleiter

verbinden, kann man einen der vertretenen Einleiter als nicht erworben oder problematisch nicht betrachten.

Die dritte Forschungsfrage lautet: „**Wie gehen die Probanden mit der Wortfolge in den Nebensätzen um?**“

Insgesamt gab es 82 Fehler hinsichtlich der Wortfolge, und zwar in 58 der 656 (7,9 %) Nebensätze und in 24 (4,3 %) der nachgestellten Hauptsätze. Am meisten Schwierigkeiten hatten die Probanden mit der Verbstellung, nämlich, 53 der 58 falschen Belege enthalten Verben, die in Nebensätzen einen anderen Platz einnehmen sollten. Die Mehrheit der Fehler bezieht sich auf die Letztstellung des finiten Verbs in Nebensätzen. So kommt das finite Verb in Nebensätzen meistens nach dem Subjekt vor, was der deutschen Grammatik nicht entspricht. Es gibt auch fünf Belege, wo die Wortfolge falsch ist, obwohl es sich nicht um Verbstellung handelt, z.B. in folgendem Satz sollte das Subjekt vor dem Predikativkomplement stehen. Das finite Verb steht am Ende des *dass*-Satzes, wie es in der deutschen Grammatik als Regel gilt:

*16) Wir können sagen, dass **am wichtigste** der Mobiltelefon oder Handy ist.* (Proband 16)

Angesichts der zusammengesetzten Sätze ist auch die Wortfolge in nachgestellten Hauptsätzen wichtig. Wie bereits erwähnt, nur 4,3 % der nachgestellten Hauptsätze weisen eine falsche Wortfolge auf, die sich überwiegend auf Schwierigkeiten mit der Inversion zurückführen lässt:

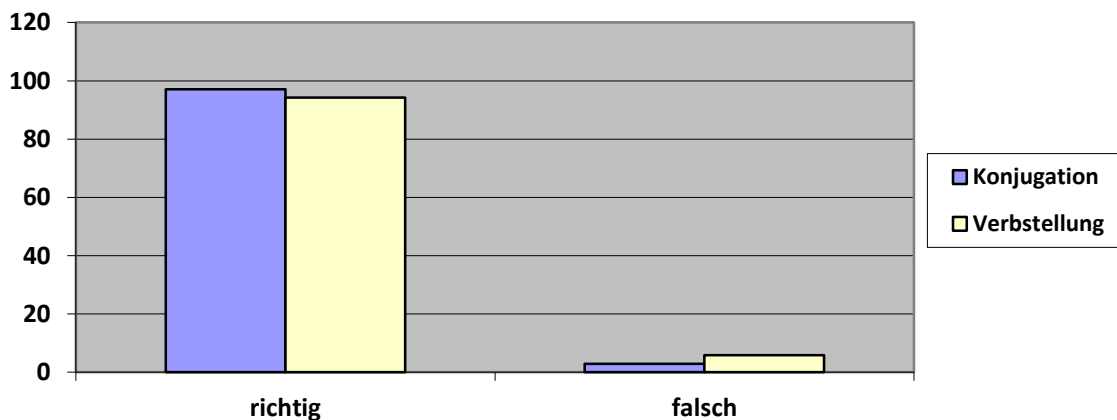
17) Wenn die Stress hoch ist, man kann mit jemandem über die Problemen an die Arbeit, oder in die Schule sprechen. (Proband 17)

Wie im Prüfungskatalog des Nationalen Zentrums für externe Bewertung der Bildung (NCVVO) zu sehen ist, werden Inversion und Wortfolge in zusammengesetzten Sätzen und Nebensätzen als grammatische Anforderungen angegeben, die Abiturienten nach Abschluss der Mittelschule beherrschen sollen. Aus den Ergebnissen kann geschlussfolgert werden, dass Lernende mehr Schwierigkeiten mit der Nebensatzwortfolge als mit der Konjugation und Verbstellung in nachgestellten Hauptsätzen haben (Graphik 1). Da Fehler in der Nebensatzwortfolge nicht von einem, sondern von einer Mehrheit der Probanden stammen, lässt sich feststellen, dass die Probanden die Nebensatzwortstellung nach Abschluss der Mittelschule nicht so gut beherrschen, wie es vielleicht erwartet würde.

Die vierte Forschungsfrage lautet: „**Wie hoch ist die Anzahl von grammatisch korrekten und inhaltlich entsprechenden Verbformen, die in den schriftlichen Produktionen kroatischer DaF-Lernenden vertreten sind?**“

In den Haupt- und Nebensätzen, die in 60 Aufsätzen identifiziert wurden, wurden 1210 Verbformen gefunden, von denen 15,6 % (192 Verbformen) falsch und 84,4 % völlig richtig waren, d.h. sie waren sowohl grammatisch als auch inhaltlich korrekt.

Da die Konjugation und Verbstellung wichtige Kategorien im Raster 2 sind, wird in folgender Graphik veranschaulicht, wo die kroatischen DaF-Lernender mehr Schwierigkeiten hatten:



Graphik 1: Konjugation und Verbstellung nach Richtigkeitsfrequenz

Aus der Graphik 1 kann man sehen, dass Probanden mehrere Fehler bei der Verbstellung als bei der Konjugation machen. Wie vorher erwähnt, weisen 53 der 656 Nebensätze und 24 der Hauptsätze eine falsche Verbstellung auf.

Insgesamt kommen Konjugationsfehler in nur 3,3 % der Belege (41) vor. Der folgende Satz ist ein Beispiel, wo das Verb falsch konjugiert ist:

18) Wenn *wir* *single* *ist*, können wir machen alles was wir wollen (...). (Proband 18)

Der Satz 18) ist falsch, weil die Personalform des Verbs *sein* dem Subjekt in Person und Numerus nicht entspricht.

Passivische und konjunktivische Verbformen waren selten gebraucht, obwohl sich die Lernenden während der Mittelschule damit befasst haben. Dieses Ergebnis war sehr überraschend. Es gibt nur einen Beleg, wo der Konjunktiv inhaltlich angemessen, doch grammatisch und orthographisch falsch war:

19) *Es **were** besser, wenn die Medien viel mehr über Kultur, Tradition, Geschichte **sprechen wurden**.* (Proband 19)

Im Prüfungskatalog für das staatliche Abitur wurde zwar vorgeschrieben, dass Lerner passivische und konjunktivische Formen beherrschen sollen, aber wie gut es die Probanden auch beherrschen, kann in dieser Analyse nicht festgestellt werden. Wie schon im Kapitel 3.3. gesagt wurde, ist es fraglich, inwiefern die Probanden beim Schreiben eines Aufsatzes mit dem Thema „Medien“ (2009/10) beziehungsweise „Single- oder Familienleben“ ihr Wissen über die genannten grammatischen Formen zum Ausdruck bringen konnten. In einer solchen Argumentation kommen passivische und konjunktivische Formen nur selten vor. Aus diesem Grund kann man zum Schluss kommen, dass Lerner in dieser Kategorie ungenügend grammatisches Wissen zeigen könnten.

In 32 Fällen verwendeten die Probanden unpassende Verben. Die Mehrheit davon (12 Belege) waren orthographisch falsch realisiert. Die meisten orthographischen Fehler machten Probanden bei der Konjugation. Zum Beispiel das finite Verb *kennen* wurde von einem Probanden in 1. Person, Singular falsch konjugiert und zugleich auch falsch orthographisch realisiert als „*Ich künne*“. In zwei Nebensätzen wurde das Verb *bekommen* statt *werden* benutzt. Dieser Fehler trat sehr häufig in einfachen und anderen zusammengesetzten Sätzen auf, aber da die Analyse der Nebensätze in dieser Diplomarbeit im Vordergrund steht, wird ein solcher Fehler außer Betracht gelassen und nur in Nebensätzen als Fehler wahrgenommen. Die Probanden, die dieses Verb statt *werden* benutzen, haben es wahrscheinlich aus dem Englischen übernommen. Die folgenden zwei Sätze, in denen dieser Fehler auftrat, veranschaulichen dies:

20) *Noch ein Nachteil ist, wenn Mann fern sieht viel oder spielt er mit seinem Mobiltelefon, vergiss er die Natur, und **bekamm** faul.* (Proband 20)

21) *Man kann sagen, dass die Medien eine große Dinge in unseren Leben **bekam haben**.* (Proband 21)

Es ist offensichtlich, dass die Probanden das Verb *bekommen* mit dem englischen Verb *to become* verwechselt haben. Dem englischen *to become* entspricht stattdessen das deutsche Verb *werden*. Diese zwei Sätze sind auch Beispiele für eine falsche Verbstellung. In erstem Satz hat der Proband die Verbform *fernsehen* richtig konjugiert und inhaltlich gut ausgewählt. Da trennbare Präfixe am Ende stehen sollen, wird die Verbstellung primär als falsch eingestuft.

Wie im vorigen Kapitel festgestellt wurde, hatten die Probanden mit dem Gebrauch der Tempora kaum Probleme. In den meisten Fällen wird Präsens benutzt, während Präteritum und Perfekt sehr selten vorkommen. Als häufiger Fehler erweist sich die Verwendung des Präteritums, wo eigentlich das Präsens hätte verwendet werden sollen, beispielsweise:

22) *Es gab verschiedene Medien, die verschiedene Dinge machen.* (Proband 22)

Die Verwendung des Präteritums im Hauptsatz wird als falsch eingestuft, weil das Prädikat im Nebensatz im Präsens steht und inhaltlich mehr Sinn hat.

Wenn man eine relativ kleine Anzahl der Fehler in dieser Kategorie in Erwägung zieht, kann geschlussfolgert werden, dass die Probanden die Verbformen grammatisch und inhaltlich angemessen verwendeten.

Die fünfte und somit die letzte Forschungsfrage lautet: **„Entsprechen die erworbenen Syntaxkenntnisse der Probanden den erwartenden syntaktischen Kenntnissen?“**

Anhand des Prüfungskatalogs für das staatliche Abitur in Kroatien im Schuljahr 2010/2011 wurde analysiert, ob die zu erwartenden grammatischen Kenntnisse nach Abschluss der Mittelschule erworben werden.

Wie der Tabelle 3 aus dem Kapitel 3.5. entnommen wird, wird mehr als die Hälfte der Nebensätze mit *dass*, *wenn* oder einem Relativpronomen eingeleitet. Die meisten Nebensätze, die Einleiter *dass* enthalten, sind Objektsätze, die alle nachgestellt vorkommen (16,7 %). Ferner gibt es im gesamten Korpus 72 Infinitivkonstruktionen, 66,7 % treten uneingeleitet und 33,3 % eingeleitet auf.

Nach dem Prüfungskatalog sollten die Lerner Subjekt- und Objektsätze kennen und es kann festgestellt werden, dass die Probanden diese Satzarten richtig verwenden. Wie in der Tabelle 3

gezeigt, gibt es insgesamt 136 *dass*-Sätze, die entweder als Objekt-, Subjekt- oder Attributsätze realisiert sind.

Der Prüfungskatalog fordert von den Probanden auch, dass sie das Zeitverhältnis und Temporalsätze zum Ausdruck von Vor-, Gleich- und Nachzeitigkeit beherrschen. Man erwartete verschiedene temporale Einleiter, doch das was hier nicht der Fall. Nämlich, temporale Subjunkturen wie *bis* und *nachdem* kommen nur einmal vor, während *als* (3 Belege) und *bevor* (3 Belege) nur vereinzelt vorkommen. Subjunktore *wenn* (13 Belege) wird am häufigsten verwendet. Obwohl mehrere temporale Subjunkturen verwendet wurden, war die gesamte Anzahl ungenügend. Hier ist aber fraglich, inwieweit die Probanden in ihrer Schreibaufgabe temporale Subjunkturen einsetzen konnten. Wie schon im Kapitel 3.3. erwähnt, müssten die Probanden einen Aufsatz zum Thema „Medien“ (2009/10) beziehungsweise „Single- oder Familienleben“ (2010/11) schreiben und dabei auf drei verschiedene Punkte eingehen. Die Tatsache ist, dass bei einer solchen Aufgabe die Probanden ihr Wissen des Zeitverhältnisses nicht ausreichend zeigen können. In dieser Aufgabe, wo die Probanden argumentieren müssen, kommt Präsens am häufigsten vor. Wenn mehrere Probanden unterschiedliche temporale Subjunkturen verwendeten, könnte nur dann geschlussfolgert werden, dass die Probanden nach Abschluss der Mittelschule zeigen konnten, dass sie das Zeitverhältnis beherrschen.

Angesichts der Ergebnisse können folgende Schlussfolgerungen hinsichtlich der grammatischen Kompetenz der untersuchten Probanden gezogen werden:

- I. Im Allgemeinen beherrschen die Probanden die Nebensatzwortfolge im Deutschen und verwenden verschiedene grammatische Strukturen.
- II. Die Fehler, die in den analysierten Belegen vorkommen und sich überwiegend auf die Verbstellung und nicht angemessene Einleiter beziehen, haben keinen großen Einfluss auf das Textverständnis.
- III. Die Ergebnisse dieser Untersuchung unterstützen die Forschungsfragen. Die syntaktischen Kenntnisse der Probanden, die für die Grammatik 3 bis 5 Punkte bekamen, entsprechen nur teilweise den zu erwartenden syntaktischen Kenntnissen. Die syntaktische Komplexität der Aufsätze der Probanden entspricht

nicht dem höchsten Niveau, das nach dem Katalog erwartet wurde, sondern eher einem anderen Niveau.

4. Schlusswort

Die vorliegende Arbeit hatte zur Aufgabe, die Frage zu beantworten, ob kroatische DaF-Lernende die Nebensätze im Deutschen beherrschen und die zu erwartenden grammatischen Kenntnisse erworben haben.

Zunächst wurden im theoretischen Teil unterschiedliche Grundpositionen zur Differenzierung von explizitem und implizitem Wissen dargestellt. Zudem wurden die sogenannten Chunks definiert und näher erläutert. Ferner widmete sich diese Diplomarbeit dem Begriff „Grammatikkompetenz“, die in zwei Kapitel – einerseits nach wissenschaftlichen Standpunkten und andererseits laut dem Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GER) – näher erläutert wird. Es wurden auch andere Forschungen in Betracht genommen, die sich mit diesem Thema befassen. Neben den vorher genannten Begriffen, wurde ein Kapitel im theoretischen Teil auch dem Prüfungskatalog des Nationalen Zentrums für externe Bewertung der Bildung (NCVVO) gewidmet, der für die Untersuchung sowie Interpretation der Ergebnisse von Nutzen war.

Die Untersuchung erfolgte aufgrund zwei Raster, wobei einer von ihnen eigenerstellt war, und der andere in einer anderen Untersuchung verwendet wurde. Durch die Untersuchung der authentischen schriftlichen Produktionen kroatischer DaF-Lernender, bekam man Einblick in ihre Grammatikkompetenz im Teilbereich Grammatik – Erwerb der Nebensätze und Verberwerb. Außerdem konnte man sehen, womit die Lernenden am meisten Schwierigkeiten hatten.

Aus der Forschung kann geschlussfolgert werden, dass die Lernenden die Nebensatzwortstellung grundsätzlich beherrschen. Die meisten Fehler in den schriftlichen Produktionen betreffen die Einleiter, doch die Mehrheit der Einleiter wurde grammatisch und inhaltlich angemessen verwendet. Jedoch muss man sagen, dass das Inventar an Einleitern sich als ziemlich beschränkt erwies. Aus diesem Grund stellt sich die Frage, ob einzelne Einleiter angemessen gebraucht werden.

Die Untersuchung hat auch hervorgebracht, dass die Zeitform „Präsens“ am häufigsten verwendet wurde, und ihr Gebrauch in über 90 % der Fälle korrekt war. Am meisten Schwierigkeiten hatten die Probanden mit der Stellung des Verbs innerhalb des Nebensatzes und des nachgestellten Hauptsatzes, wobei die Konjugation kaum Schwierigkeiten dargestellt hat. Außerdem verwendeten Probanden in Haupt- und Nebensätzen global grammatisch und inhaltlich angemessene Verbformen.

Es ist schwierig zu bestimmen, ob und inwieweit sich diese Methode als hilfreich und völlig erfolgreich erweist, um die Grammatikkompetenz DaF-Lernender festzustellen. Wahrscheinlich wäre es nützlich, wenn die Lernenden schriftliche Produktionen sowohl am Anfang als auch nach Abschluss der Mittelschule geschrieben hätten, sodass man Einsichten in ihren Lernfortschritt bekommen kann.

Obwohl die Ziele dieser Arbeit erreicht wurden, und die Forschungsfragen vollständig beantwortet wurden, wäre eine umfangreichere Untersuchung nützlich. Für eine weitere Forschung wäre es praktisch, schriftliche Produktionen mehrerer Probanden der Analyse zu unterziehen. Allerdings könnte man andere Aspekte in Betracht ziehen, wie zum Beispiel andere grammatische Kategorien oder die Tatsache, dass einige DaF-Lerner vielleicht auch einen außerunterrichtlichen Kontakt mit der deutschen Sprache haben.

5. Literaturverzeichnis

Aguado, Karin (2002): Formelhafte Sequenzen und ihre Funktionen für den L2-Erwerb. In: ZfAL 37/02, 27-49

Aguado, Karin (2012): Progression, Erwerbssequenzen und Chunks. Zur Lehr- und Lernbarkeit von Grammatik im Fremdsprachenunterricht. *AkDaF Rundbrief* 64: 7–22.

Ahrenholz, Bernt (Hrsg.) (2010): *Fachunterricht und Deutsch als Zweitsprache*. Tübingen: Narr, S.3-13

Elpida, Temertzidou (2012): *Grammatikerwerb im Fremdsprachenunterricht mit oder ohne Regeln: Eine theoretische Darstellung verschiedener Theorien in der Fremdspracheforschung zum impliziten und expliziten Grammatikerwerb*. Masterarbeit. Thessaloniki: Aristoteles Universität Thessaloniki

Kwakernaak, Erik (2007): Grammatikprogression und der GER. *Babylonia* 4/2007, 84-90. http://babylonia.ch/fileadmin/user_upload/documents/2007-4/kwakernaak.pdf, abgerufen am 26.02.2018.

Maier, Saskia (2016). *Neurobiologische Grundlagen des Lernens und Chunks*. Seminararbeit. Augsburg: Universität Augsburg

Pon, Leonard (2014). Grammatisches Wissen, Fremdsprachenunterricht und Lehrwerke – Zur Qualität von Grammatikübungen in zwei kroatischen DaF-Lehrwerken. In: *Linguistik Online*. 69: 7, (29.4.2018)

Pon, Leonard/Keglević, Ana (2015): Zur Grammatikkompetenz kroatischer DaF-Lernender nach Abschluss der Mittelschule. *Zagreber Germanistische Beiträge* 24/1: 277–294.

Pon, Leonard/Varga, Melita Aleksa: Nebensätze in freien schriftlichen Produktionen kroatischer DaF-Lernender. *Linguistik online* 83, 4/17: 82-100

Prüfungskatalog für das staatliche Abitur im Schuljahr 2010/2011, Deutsch als Fremdsprache, übernommen von NCVVO, abgerufen am 26.02.2018.

Raabe, Horst (2009): Wie viel Grammatik braucht der Mensch? Praktische und theoretische Reflexionen (II). *Praxis Fremdsprachenunterricht* 6/2: 24–26.

Schlak, Torsten (2004): Zur Rolle expliziter Grammatikvermittlung im universitären DaF-Unterricht. Eine qualitative-ethnographische Fallstudie. In: [www.gfl-journal.de/ 2-2004/Schlak.pdf](http://www.gfl-journal.de/2-2004/Schlak.pdf), (29.4.2018).

Standards für die Kompetenzbereiche des Fachs Deutsch http://www.unterrichtsdiagnostik.info/media/files/Bildungsstandards/BS_CH_Schuljahr8_Schulprache.pdf, abgerufen am 26.02.2018.

Trim, John et al. (2001): *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Berlin/München: Langenscheidt.

Tschirner, Erwin (2001). Kompetenz, Wissen, mentale Prozesse: Zur Rolle der Grammatik im Fremdsprachenunterricht. In H. Funk & M. Koenig, Hrsg., *Kommunikative Didaktik in Deutsch als Fremdsprache - Bestandsaufnahme und Ausblick. Festschrift für Gerhard Neuner* (S. 106-25). München: Iudicium.

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Grammatische Korrektheit nach dem GER für die Niveaustufen B1 und B2

Tabelle 2: Anzahl der Probanden in Prozentwerten und ihre Punktezahl

Tabelle 3: Inventar und Vorkommenshäufigkeit der Einleiter

Tabelle 4: Vorkommenshäufigkeit einzelner Nebensatzarten

Tabelle 5: Abhängigkeitsgrad des Nebensatzes

Tabelle 6: Angemessenheit des Einleiters

Tabelle 7: Konjugation der Verbformen in Haupt- und Nebensätzen

Sažetak

Tema ovog diplomskog rada je analiza zavisno složenih rečenica u pisanim uradcima hrvatskih učenika njemačkog kao stranog jezika nakon završetka srednjoškolskog obrazovanja. Cilj ovog rada je istražiti jesu li ispitanici prilikom produkcije zavisno složenih rečenica pokazali dovoljnu kompetentnost u sintaksi njemačkog jezika. Rad započinje uvodom, a zatim slijedi i teorijski dio u kojem će se definirati i pobliže objasniti pojmovi koji su bitni za ovo istraživanje. U empirijskom dijelu slijedi analiza i interpretacija rezultata dobivenih ovim istraživanjem. U zaključku još jednom slijedi kratki sažetak svih rezultata istraživanja. Korpus za istraživanje obuhvaća 60 pisanih uradaka s državne mature u školskoj godini 2009/10 i 2010/11 koje su sastavili hrvatski učenici njemačkog kao stranog jezika. Istraživanje je pokazalo da je većina zavisno složenih rečenica sadržavala gramatički i sadržajno ispravni veznik. Osim toga, analizom se ustanovila da hrvatski učenici njemačkog jezika dobro barataju poretkom riječi u njemačkim zavisno složenim rečenicama.

Ključne riječi: eksplicitno znanje, implicitno znanje, gramatička kompetencija, zavisno složena rečenica, veznik, poredak riječi, glagolski oblici, prikladnost, ispravnost