

# MASTEROPPGAVE

## Deutsche Wortstellung

**Eine Studie zu den Kenntnissen der deutschen Wortstellung  
schwedischsprachiger Lernender laut der *Processability*-Theorie.  
Wie beeinflusst formfokussierter Unterricht die Kenntnisse?**

Utarbeidet av:

Yvonne Andersson

Fag:

Fremmedspråk i skolen

Avdeling:

Økonomi, samfunnsfag og språk



## Inhaltsverzeichnis

Einleitung .....	1
2 Die <i>Processability</i> -Theorie .....	4
2.1 Levels Modell .....	4
2.2 Das Multidimensionale Modell und die <i>Processability</i> -Theorie .....	4
2.3 Die Erwerbssequenzen der deutschen Wortstellung.....	6
2.4 Die <i>Teachability</i> -Hypothese.....	8
2.5 Kritik an der <i>Teachability</i> -Hypothese .....	9
2.6 Vorschläge für die Unterrichtspraxis.....	10
2.7 Frühere Studien .....	11
2.8 Einfluss aus der L1 oder aus anderen gelernten Sprachen auf die Zielsprache.....	12
3 Interimsprache und Fossilierungen.....	14
3.1 Definition der Begriffe Interlanguage und Interimsprache.....	14
3.2 Pidginisierung und Fossilisierung.....	15
4 Formfokussierter Unterricht.....	15
4.1 „Does Instruction make a Difference?“ .....	15
4.2 Formfokussierter Unterricht .....	17
4.3 Zeitliche Aspekte der Nachhaltigkeit der Ergebnisse von formfokussiertem Unterricht .....	18
5 Material und Methode.....	19
5.1 Die Probanden.....	19
5.2 Deutschnoten der Gruppen .....	20
5.3 Schwedischer Lehrplan zu formfokussiertem Unterricht.....	20
5.4 Bisherige Instruktion zur Wortstellung der beiden Gruppen .....	20
5.5 Lehrmaterial und Grammatikunterricht der Stufe 3-4.....	21
5.6 Das methodische Vorgehen der Untersuchung .....	21
5.7 Methode für die Analyse .....	23
5.8 Obligatorische Kontexte einer Struktur .....	26
5.9 Prinzipien für die Analyse der Satzklammer, der Inversion und der Nebensatzstellung .....	26
6 Pilotprojekt .....	28
6.1 Die Studie des Pilotprojekts .....	28
6.2 Satzklammer .....	28
6.3 Inversion .....	28
6.4 Nebensatzstellung.....	29
6.5 Ergebnisse der Korrektur.....	29
6.6 Implikationsanalyse.....	30

6.7 Schlussfolgerungen .....	30
7. Hauptuntersuchung.....	31
7.1 Pretest .....	31
7.1.1 Kontexte der Satzklammer .....	31
7.1.2 Kontexte der Inversion .....	33
7.1.3 Kontexte der Nebensatzstellung .....	35
7.2 Implikationsanalyse der Stufen der Processability-Theorie.....	39
7.3 Die Korrektur der ersten Filmrezension der instruierten Gruppe.....	41
7.4 Posttest .....	42
7.4.1 Posttest Satzklammer .....	44
7.4.2 Posttest Inversion.....	46
7.4.3 Posttest Nebensatzstellung .....	47
7.5 Implikationsanalyse.....	53
8 Diskussion der Ergebnisse und der Schlussfolgerungen.....	55
9 Abschluss.....	64
Quellenverzeichnis .....	67

## 1 Einleitung

Die *Processability*-Theorie von Pienemann erklärt, dass die Wortfolge in einer gewissen Reihenfolge von allen Lernenden unabhängig von Alter, Geschlecht und Begabung erworben wird. Die Beherrschung der unmittelbar vorangehenden Stufe ist eine Voraussetzung für den Erwerb der nächsten. Die *Processability*-Theorie interessierte mich, weil sie sich als relativ unbestritten und beständig erwiesen hat. Sonst gelten einige Theorien einige Jahrzehnte als einzige Wahrheit und werden dann widerlegt. Danach entsteht oft eine neue Theorie, die die frühere ablöst. Im Hinblick auf die *Processability*-Theorie scheint nur der Einfluss des positiven und negativen Transfers der L 1 zum Gegenstand von linguistischer Diskussion geworden zu sein.

Weiterhin bereiten die Besonderheiten der deutschen Wortstellung trotz Jahren von Deutschunterricht den schwedischsprachigen Lernenden große Erwerbsschwierigkeiten. Eine falsche Wortstellung zu haben, zerstört zwar nicht die Kommunikation, vermittelt aber unverkennbar den Eindruck von Migrantendeutsch (Deppermann, 2012, S. 2). Es interessierte mich, dass DaF-Lernende oft nicht wissen, wo das Verb platziert wird, auch aber, dass sogar Migranten mit guter Sprachbeherrschung immer noch fossilisierte Wortstellungsfehler produzieren, obwohl sie lange in Deutschland leben und obwohl ihre Sprachbeherrschung sonst fortgeschritten ist. Demzufolge war es spannend, den Grund dafür herauszufinden, warum die deutsche Wortstellung den Lernenden so große Produktionsschwierigkeiten bereitet.

Darüber hinaus gibt es hinsichtlich der Wortstellung Unterschiede zwischen der deutschen und der schwedischen Sprache. Eine Besonderheit mit der deutschen Wortstellung ist, dass Deutsch eine Distanzsprache ist. Wenn ein Satz ein finites und ein infinites Verb enthält, bedeutet dies, dass das infinite Verb am Satzende platziert wird, was bei modalen Hilfsverben und Perfekt der Fall ist. Distanzstellung wird früh im Deutschunterricht gelernt. In solchen Fällen wird im Schwedischen Kontaktstellung benutzt, was in diesem Kontext nicht transferiert werden kann. Die L2 der schwedischen Lernenden ist das Englische, das auch Kontaktstellung verwendet. Deswegen ist Distanzstellung eine neue Konstruktion für die schwedischen Lernenden.

Sowohl in der schwedischen als auch der deutschen Sprache gibt es Inversion oder XVSO-Wortstellung, wenn ein Adverbial oder ein Objekt den Satz einleitet. Das Englische, die L2 der Lernenden, hat XSVO-Wortstellung in solchen Fällen.

Ein Unterschied zwischen der deutschen und der schwedischen Sprache ist, dass das finite Verb in Nebensätzen im Deutschen am Satzende steht, was weder im Schwedischen noch im Englischen vorkommt, denn hier stehen Subjekt und Prädikat als eine Einheit nebeneinander. Die Tatsache, dass Lernende die Verbstellung und die Kongruenz lange im Arbeitsgedächtnis behalten müssen, ist einer der Gründe, weshalb schwedische Lernende finden, dass Deutsch eine schwierige Sprache ist.

Für mich als Lehrkraft ist es von großer Bedeutung, die Lernschwierigkeiten der Lernenden und ihre benutzten Strategien zu verstehen, um den Unterricht so gestalten zu können, dass der Erwerb der deutschen Wortstellung erleichtert wird. Weiterhin wollte ich wissen, ob Lernende von formfokussiertem Unterricht profitieren können. Darüber hinaus ist für mich als Lehrkraft wichtig, mit welcher Aufgabenstellung die Lernenden am meisten Fortschritte machen. Es interessiert mich, ob die Progression der Lehrwerke mit der *Processability*-Theorie übereinstimmt oder ob sie die Lernenden überfordert.

Die Fragestellungen dieser Studie sind:

- Inwiefern stimmen die Kenntnisse der Lernenden mit den Erwerbssequenzen der *Processability*-Theorie überein?
- Inwiefern bestätigen die Ergebnisse dieser Studie frühere Studien zum Erwerb der deutschen Wortstellung?
- Welche Bedeutung hat die L 1 für den Erwerb der deutschen Wortstellung?
- Welchen Effekt hat formfokussierter Unterricht auf den Erwerb der Wortstellung?

Die vorliegende Studie setzt sich zum Ziel zu untersuchen, inwiefern die Lernenden eines Gymnasiums in Schweden die deutsche Wortfolge laut Pienemanns *Processability*-Theorie erworben haben und zwar mit Hilfe zweier Filmrezensionen zum Thema 25 Jahre Mauerfall, die von den Lernenden verfasst werden. Eine der Rezensionen wird auch korrigiert, um festzustellen, ob die Lernenden mit den metasprachlichen Kenntnissen dazu imstande sind. Diese Lernenden haben Deutsch als L 3. Die Ergebnisse werden auch mit früheren Studien verglichen. Weiterhin wird erörtert, welche Auswirkung formfokussierter Unterricht auf die

metasprachlichen und prozeduralen Kenntnisse der Lernenden hat. Darüber hinaus wird analysiert, welche Stufe den Lernenden besondere Schwierigkeiten bereitet und auf welche Strategien zurückgegriffen wird, wenn eine Struktur nicht beherrscht wird.

Erstens werden der Hintergrund der *Processability*-Theorie, die Theorie selbst, die Teachability Hypothese, die Rolle des Transfers und frühere Studien zur *Processability*-Theorie erörtert. Zweitens wird die Bedeutung formfokussierter Unterrichts für die metasprachlichen und die prozeduralen Kenntnisse diskutiert. Drittens werden die Probanden, die Instruktion, die Untersuchungsmethode und die Untersuchung vorgestellt. Viertens werden die Ergebnisse der Studie erläutert.

## 2 Die *Processability*-Theorie

Die *Processability*-Theorie erklärt welche Strukturen auf der jeweiligen Stufe in der Sprachentwicklung verarbeitet werden können. Darüber hinaus verweist sie darauf in welcher Reihenfolge diese Strukturen verarbeitet werden können.

### 2.1 Levelts Modell

Die *Processability*-Theorie basiert auf dem psycholinguistischen Sprachproduktionsmodell von Levelt (1989). Diesem Modell zufolge werden Äußerungen konzeptualisiert, formuliert und artikuliert. Die passenden Konzepte für die Äußerung werden vom Konzeptualisierer aktiviert. Danach wird die Äußerung mit Hilfe des Lexikons grammatisch und phonologisch vom Formulator artikuliert (Meerholz-Härle & Tschirner, 2001, S. 3). Schließlich wird die Äußerung vom Artikulator phonetisch produziert (Pienemann 2011: S. 28).

Dabei sind vier psycholinguistische Annahmen von großer Bedeutung (Pienemann 2011, S. 28):

1. Der Formulator, der grammatische Konzeptualisierer und das Lexikon operieren selbstständig und relativ automatisch.
2. Prozessbarkeit ist inkrementell, was bedeutet, dass nachfolgende Prozesse auf vorangehenden Phasen basieren.
3. Der Output des Prozessors ist linear.
4. Die grammatische Verarbeitung hat Zugang zum grammatischen Gedächtnis (Pienemann 2011, S. 28).

Lexikalische Kategorien, diakritische Elementen im Lexikon, syntaktische Merkmale und die Wortstellung der Zweit- oder Fremdsprache müssen von den Lernenden stufenweise erworben werden (Pienemann, 2011, S. 33). Die Fähigkeit, die Konstituenten der Zielsprache zu vertauschen, wird allmählich angeeignet (Pienemann, 1989, S 55). Die Unfähigkeit, eine niedrige Stufe zu erwerben, verunmöglicht und blockiert die Verarbeitung der Strukturen höherer Stufen (Ellis, 2008, S. 461).

### 2.2 Das Multidimensionale Modell und die *Processability*-Theorie

Die *Processability*-Theorie basiert darauf, welche Strukturen auf verschiedenen morphologischen und syntaktischen Niveaus prozessierbar sind. Die prozessierbare Hierarchie wird durch die vorliegende Tabelle illustriert (Pienemann, 2011, S. 33):

Tabelle1

Einheit	Morphologisches Niveau	Syntaktisches Niveau
Buch	Lemma	
Das Buch	Lemma mit dem diakritischen Merkmal Genus	Kanonische Wortstellung
Die Bücher	Lemma mit dem diakritischen Merkmal Plural	
Ein Buch	Lemma mit Austausch innerhalb der Phrase	Topikalisierung
Mein Buch ist...	Austausch zwischen Phrasen	Satzklammer
Abends lese ich mein neues Buch.	Bei einleitendem Adverb folgt Inversion (XVSO), mit Zweitstellung des Verbs.	Inversion
Buch	Vertausch der Konstituenten innerhalb des Satzes; Beherrschung sämtlicher Permutationsregeln.	Nebensatzstellung

Zuerst ist nur Anwendung vereinzelter Lemmata möglich. Auf dem darauffolgenden Niveau wird zwischen Wortarten wie Substantiv und Verb unterschieden und die lexikalische Einheit Substantiv mit Artikel wie *das Buch* wird verwendet. Die kanonische Wortstellung wird benutzt. Auf dem nächsten Niveau können diakritische Merkmale wie Plural innerhalb der Phrase hinzugefügt werden. Auf dem darauf folgenden Niveau werden Äußerungen mit S-Prozess und Wortstellungsregeln produziert, was den Informationsaustausch zwischen Einheiten in der Phrase ermöglicht. S-Prozess bedeutet, dass Kongruenz zwischen Subjekt und Prädikat erzielt werden kann. Danach werden Strukturen produziert, in denen Information zwischen Elementen in verschiedenen Phrasen ausgetauscht werden muss. Somit schafft es der Lernende beispielsweise *mein Buch ist....* oder *Manchmal spielt das Kind* zu sagen. Im ersten Falle muss die Information *Nomen im Singular in der dritten Person* mit dem Verb ausgetauscht werden, damit das Prädikat nach dem Subjekt konjugiert wird. Im zweiten Fall leitet ein Adverb den Satz ein, was heißt, dass Inversion (XVS) mit der Zweitstellung des



finiten Verbs und mit der Drittstellung des Subjekts verwendet wird (Pienemann, 2011, S. 35). Zuletzt können Konstituenten ans Satzende verschoben werden, wie *Ich weiß, dass mein Buch hier ist*. Allmählich wird die automatische Kompetenz angeeignet, verschiedene Konstituenten über den Satz zu verteilen. Zuletzt verfügt der Lernende über sämtliche Permutationsregeln. Dieses Wissen bedeutet, dass der Lernende weiß, welche Konstituenten vertauscht werden können (Pienemann, 1989, S. 86).

Clashen, Meisel und Pienemann (1983) haben das Multidimensionale Modell der Erwerbssequenzen der deutschen Wortstellung erarbeitet. Die Erwerbssequenzen bestehen aus fünf Stufen. Das Erlernen der Wortstellung erfolgt implikationell, was heißt, dass eine Stufe erreicht sein muss, um die nächste verarbeiten zu können. Implikationelles Lernen ist ein kumulativer Lernprozess, in dem linguistische Regeln in der Interimsprache der Lernenden addiert werden. Wenn ein Lernender sich auf der Stufe III befindet, ist die Beherrschung der Regeln 1+2 eine Voraussetzung für die Benutzung der Regel 3 (Pienemann, 1989, S. 134).

Einerseits vollzieht sich der Erwerb der Sequenzen der deutschen Wortstellung bei allen Lernern gleich unabhängig von Erwerbskontext, Alter, der L1 und Motivation. Andererseits gibt es eine Variationsachse, auf der individuelle Abweichungen vorkommen (Edmondson & House, 2011, S. 168). Infolgedessen ist es unmöglich, eine dieser Stufen zu überspringen (Lee 201, S. 76). Manche Lernende beherrschen niedrige Strukturen fast perfekt, bevor sie zur höheren Stufe übergehen, während andere Lerner schon zur nächsten Stufe übergehen, obwohl noch viele fehlerhafte Strukturen produziert werden. Lernende, deren schriftliche und mündliche Produktion groß ist, gehen mehr Risiken ein und machen mehr Fehler, als Lernende, die an Perfektion orientiert sind und eher Vermeidungsstrategien entwickeln (Clahsen, Meisel, Pienemann, 1983, S. 49). Folglich kann es sein, dass ein Lernender auf einer niedrigeren Stufe eine zielsprachenähnlichere Interimsprache produziert, als ein anderer Lernender, der sich auf einer höheren Prozessstufe befindet (Ellis, 2008, S. 459).

### **2.3 Die Erwerbssequenzen der deutschen Wortstellung**

Das Multidimensionale Modell wurde später in die *Processability*-Theorie von Pienemann (1998) eingegliedert. Die Theorie wurde in einer Studie mit italienisch- und spanischsprachigen Gastarbeitern durchgeführt. Mit romanischen Sprachen als

Ausgangspunkt ist psychologisch plausibel, dass die SVO-Struktur der romanischen Sprache auch für Deutsch übernommen wurde (Pienemann, 1989, S. 79).

Interessanterweise scheint die SVO-Struktur die einfachste und häufigste Struktur aller Sprachen zu sein (Lee, 2012, S. 80). Wie es scheint, ist eine Lernschwierigkeit, ein Satzglied von einer satzinternen Position an eine andere satzinterne Position zu vertauschen (Meerholz-Härle & Tschirner, 2001, S. 3). Weiterhin steigt die Erwerbsschwierigkeit auf den höheren Stufen der Erwerbssequenzen, weil die SVO-Einheit gebrochen wird, wobei ein morphosyntaktisches Spannungsfeld entsteht, was eine höhere kognitive Anstrengung ist (Lee, 2012, S. 81).

Tabelle 2 Die Erwerbssequenzen werden durch die Tabelle illustriert.

Stufe I	Kanonische Wortstellung	Ich lese.
Stufe II	Topikalisierung mit kanonischer Wortstellung	Abends ich lese.
Stufe III	Satzklammer	Ich habe abends gelesen.
Stufe IV	Topikalisierung	Abends lese ich.
Stufe V	Nebensatzstellung mit Endstellung des Verbs	Du weißt, dass ich abends lese.

Auf der Stufe I werden Strukturen mit kanonischer Wortstellung SVO produziert. Im Vorfeld steht die SVO-Struktur und Adverbialien haben Endstellung (Ellis, 2008, S.97). Die meisten deutschen Hauptsätze haben SVO-Struktur. Aufgrund des kurzen morphosyntaktischen Spannungsfelds ist die Produktion der kanonischen Wortstellung aus einer kognitiven Perspektive am einfachsten.

Auf der Stufe II werden Strukturen mit Topikalisierung des Adverbs und mit kanonischer SVO-Wortstellung produziert, was zu inkorrekt deutscher Wortstellung führt, weil XVS-Wortstellung korrekt wäre. Der kognitive Prozess, ein Satzglied ins Vorfeld zu vertauschen, gelingt, während das Subjekt und Prädikat als eine Einheit bleiben (Lee, 2012, S. 81).

Auf der Stufe III liegt die Beherrschung der Satzklammer vor, denn das infinite Verbal wird am Satzende platziert. Strukturen mit Trennung zweigliedriger Verbalgruppen und mit Endstellung des infiniten Teils des Verbs sind jetzt erworben. Vor dem Erwerb der Stufe III ist die Wortstellung in allen Sätzen gleich (Pienemann, 1989, S. 54).

Auf der Stufe IV sind Strukturen Inversion mit der VSO-Wortstellung erworben. Das Verb wird von einer satzinternen Position an eine andere vertauscht. Eine Voraussetzung für das Erreichen dieser Stufe ist, dass komplexe Verbalteile getrennt werden können, was bei der vorangehenden Stufe geschieht, wenn das infinite Verb am Satzende platziert wird. (Pienemann, 1989, S. 54).

Auf der Stufe V ist die Fähigkeit erworben, das Verb ans Satzende zu vertauschen. Somit sind sämtliche Wortstellungsregeln und Strukturen mit SOV-Wortstellung mit Endstellung des Verbs in Nebensätzen erworben. Die SOV-Wortstellungsregel wird zuletzt erworben, weil das morphosyntaktische Spannungsfeld in diesem Falle am größten ist (Tschirner, 1999, S. 228).

## 2.4 Die *Teachability*-Hypothese

Die *Teachability* Hypothese basiert auf der *Processability*-Theorie. Je höher die psycholinguistische Komplexität eines Phänomens ist, desto später erfolgt das Erlernen dieser Regel (Schlak, 2002, S. 41). Die Interimsprache des Lernenden muss sich in der Nähe der zu unterrichtenden Stufe befinden, damit die neue Struktur lernbar ist (Ellis, 2008, S. 846)

Wie es scheint, müssen Lernende psycholinguistisch bereit sein, denn sie müssen die unmittelbar vorangehende Stufe verarbeiten können, bevor ihnen Strukturen einer höheren Stufe instruiert werden. Dagegen hat Überforderung im Unterricht eine negative Auswirkung auf Lernende, die dann auf Strategien wie Regression oder Vermeidung zurückgreifen können (Edmondson & House, 2011, S. 70). Darüber hinaus könnte es zu Lernhemmungen führen, weil erwiesen worden ist, dass Lernende auf niedrigere Strukturen zurückgefallen sind (Tschirner, 1999, S. 2).

Wenn die Lernenden psycholinguistisch bereit sind, der Unterricht diesbezüglich „getimed“ ist und die Lernenden somit die nötigen Voraussetzungen haben, hat der Unterricht eine beschleunigende Wirkung auf den Erwerb (Schlak, 2002, S. 43). Es empfiehlt sich, dass Lehrkräfte sich daran orientieren, welche Strukturen zu welchem Zeitpunkt gelehrt und gelernt werden können, damit der Unterricht den Erwerb fördert (Pienemann, 1989, S.63). Demzufolge sollten die Erwerbssequenzen der Wortstellung in Lehrwerken und im Curriculum mitberücksichtigt werden (Edmondson & House, 2012, S.169).

Allerdings müssen Lehrkräfte vor Augen haben, dass Unterrichtsresultate Zeit brauchen, bevor sie sich in der Produktion der Lernenden bemerkbar machen (Edmondson & House, 2011, S. 172). Die *Teachability* Hypothese passt zu gesteuertem, gemischtem und ungesteuertem Erwerb, weil sowohl der natürliche Erwerb als auch der gesteuerte Erwerb demselben Weg folgen (Pienemann, 1989, S. 63).

## 2.5 Kritik an der Teachability-Hypothese

Ein didaktisches Dilemma entsteht, wenn alle Lernenden sich zum selben Zeitpunkt nicht auf derselben Entwicklungsstufe befinden (Schlak, 2002, S. 42).

Ein weiteres Problem, das durch die Orientierung an den Erwerbssequenzen entstehen kann, ist, dass die Erwerbssequenzen nur eine kleine Zahl der grammatischen Phänomene abdecken. Die Erwerbssequenzen vermitteln kein Gesamtbild der Sprachkompetenzen, weil sie nur Ausschnitte der Kompetenzen erfassen (Schlak, 2002, S. 42). Infolgedessen kann kein formfokussiertes Curriculum einzig und allein nach den Erwerbssequenzen entworfen werden. Eine übertriebene Rücksichtnahme auf Erwerbssequenzen im Curriculum könnte auch dazu führen, dass grammatische Phänomene isoliert behandelt werden (Doughty & Williams, 1998, S. 188).

Obwohl ein Lernender sich auf der Stufe V der Erwerbssequenzen der deutschen Wortstellung befindet, ist nicht unbedingt ein fortgeschrittenes Niveau erreicht. Viele Lernende befinden sich laut dem GER<sup>1</sup> schon auf dem Niveau B1 oder B.2 auf der Stufe V der Wortstellung. Trotzdem ist ihre Sprachbeherrschung noch nicht auf einem fortgeschrittenen Niveau und viele Strukturen wie Kongruenz und Adjektivdeklinationen müssen noch erworben werden.

Ferner ist die Rolle des Transfers bedeutender, denn Transfer scheint den Erwerb erleichtern beziehungsweise erschweren. Von positivem Transfer kann Gebrauch gemacht werden, wenn Lernende sich auf einer Stufe befinden, auf der Strukturen aus der L1 übertragen werden können.

---

<sup>1</sup> Der GER ist der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen. Das Sprachniveau wird in sechs Stufen von A1 bis C2 (GER 3.3).

Weiterhin ist an der *Teachability*-Hypothese Kritik geübt worden, weil die von Pienemann erarbeiteten Messinstrumente zu kompliziert sind, um in der Unterrichtspraxis einsetzbar zu sein (Schlak, 2002, S. 42).

Darüber hinaus widerspricht die Markiertheitstheorie von Zobl der *Processability* Theorie, weil unmarkierte<sup>2</sup> Phänomene miterworben werden, wenn markierte Phänomene unterrichtet werden (Schlak, 2002, S. 43). Es hat sich erwiesen, dass frankophone Lernende die Anwendung unmarkierter Pronomen mit nicht menschlichem Substantiv wie *her car* miterwarben, als ihnen die Anwendung markierter possessiver Pronomen mit menschlichem Substantiv wie *his mother* instruiert wurde. *His* wird auch für *her* von frankophonen Lernenden übergeneralisiert, weil es im Französischen nur ein Wort für *sein* und *ihr* gibt (Ellis, 2008, S. 863).

## 2.6 Vorschläge für die Unterrichtspraxis

Die *Teachability* Hypothese befürwortet weder eine spezifische Unterrichtsmethode noch bietet sie besondere Unterrichtsstrategien, sondern ist in dieser Hinsicht neutral, was der Lehrkraft individuelle Freiheit lässt. Sie folgert nur, dass nicht alles immer lehrbar ist und bildet somit eher einen psycholinguistischen Hintergrund, aus dem Unterrichtsmethoden erarbeitet werden könnten (Pienemann, 1989, S. 76).

Ein zu umfassender Grammatikunterricht im Anfängergruppen könnte die Lernenden der *Teachability*-Hypothese gemäß überfordern (Schlak, 2002, S. 43).

Darüber hinaus hat die *Teachability* Hypothese für die Lernbarkeit der Wortstellung die Implikation, dass das deklarative Wissen im prozeduralen Wissen umsetzbar sein muss. (Harden, 2006, S. 192). Das von Anderson erarbeitete ACT-Modell<sup>3</sup>, das einen kognitionspsychologischen Ansatz hat, beschreibt den Prozess, der in drei Stadien abläuft. Das kognitive Stadium: Das Phänomen muss deskriptiv gelernt werden.

1. Das assoziative Stadium: Die Anwendung wird unter starker Kontrolle gelernt.
2. Das autonome Stadium: die Automatisierung erfolgt und die kognitive Kontrolle kann wegfallen (Harden, 2006, S. 192).

---

<sup>2</sup> Laut der Markiertheithypothese sind unmarkierte Strukturen übliche Strukturen, während sprachspezifische Strukturen markierte Strukturen sind. Hoch markierte Strukturen werden spät erworben. Die Strukturen werden voraussichtlich schwierig sein, die sich in der L2 oder L 3 von der L 1 unterscheiden. Folglich werden die markierten Strukturen der L 2 oder L 3 den Lernenden Schwierigkeiten bereiten. Markierte Strukturen sind Strukturen, die von der *Universal Grammar* abweichen und peripher sind (Ellis, 2008, S. 383-386).

<sup>3</sup> ACT steht für Adaptive Control of Thought.

Die *Teachability*-Hypothese vermittelt den Lehrkräften auch die Einsicht in eine neue Sichtweise der Fehler, denn Fehler und Zwischenstrukturen sind Teil des Erwerbs (Schlak, 2002, S. 43). Fehler bedeuten die aktive Auseinandersetzung des Lernenden mit der Sprache (Harden, 2006, S. 74).

## 2.7 Frühere Studien

Die Basis der meisten Studien sind mündliche Interviews. Die ursprüngliche Studie zum Erwerb der Stellung des finiten Verbs wurde von Clahsen, Meisel und Pienemann (1983) mit spanischen, italienischen und portugiesischen Gastarbeitern in Deutschland durchgeführt und basierte auf mündlicher Produktion. Meerholz-Härle und Tschirner (1999) analysierten 20 Oral Proficiency Interviews (OPI) mit Englisch als L1 und Deutsch als L2 in den USA und ihre Ergebnisse bestätigten teilweise Pienemanns *Processability*-Theorie. Meerholz-Härle und Tschirner behaupten jedoch, dass die Muttersprache eine erleichternde beziehungsweise erschwerende Rolle für die Erwerbssequenzen hat, da Inversion in Fragesätzen mit hundertprozentiger Korrektheit von amerikanischen Studenten produziert wird (Tschirner 2001, S. 10). Infolgedessen muss Inversion von englischsprachigen Lernenden nicht neu gelernt werden. Demzufolge postulieren Meerholz-Härle und Tschirner, dass Inversion für diese Lernenden aus der Erwerbshierarchie herausfallen könnte (Meerholz-Härle & Tschirner, 2001, S. 13-18).

Eine bekannte Studie, deren Grundlage schriftlich ist, ist die Schweizer Untersuchung der schriftlichen Produktion von 220 frankophonen Schulkindern in Genf, die Deutsch als Fremdsprache lernen, die von Erika Diehl geleitet wurde. 30 Lehrerinnen, 5 Linguisten der Universität Genf, 5 Lehrerkordinatoren und 10 Personen aus jeweils 30 Klassen arbeiteten an dieser Untersuchung. Gemäß den Ergebnissen dieser Studie argumentiert Diehl für eine andere Reihenfolge der beiden letzten Erwerbssequenzen als die in der Studie von Pienemann (Diehl, Christen, Leuenberger, 2000, S. 110). Diehls durchaus wichtigste Schlussfolgerung ist, dass die Inversion für frankophone Lerner die letzte Erwerbsstufe im Gegensatz zu L1 Erwerb bei deutschen Kindern ist. Der wahrscheinliche Grund dafür ist, dass die Wortfolge VSO im Widerspruch zum Grundprinzip des französischen Satzmusters steht (Diehl, 2000, S. 10). Diehl folgert auch, dass das Grammatikprogramm reduziert werden sollte, um realistischer zu werden und um das Machbare zu konsolidieren. Grammatikunterricht könnte, laut Diehl, Lernende leicht überfordern und dazu führen, dass Strukturen mit Fossilisierungen

produziert werden. Ferner hebt Diehl hervor, dass implizites Lernen bei komplizierten Lernvorgängen effizienter als explizites Lernen ist (Diehl, 2000, S. 376-377).

## **2.8 Einfluss aus der L1 oder aus anderen gelernten Sprachen auf die Zielsprache**

Frühere Sprachkenntnisse wie Muttersprache und andere schon gelernte oder erworbene Sprachen sind von Relevanz beim Erwerbsprozess einer neuen Sprache. Wenn etwas aus der L1 übernommen werden kann, wird es als positiver Transfer bezeichnet und ist folglich eine Lernerleichterung, während fehlerhafte Übernahmen aus der L1 als negativer Transfer oder Interferenz zu bezeichnen sind. Transfer kommt in Bereichen wie Lexik, Semantik, Morphologie und Syntax vor (Kjær, 2000, S. 43-45). Bei Anfängern sind negative Transferfehler üblicher als bei Fortgeschrittenen (Ellis, 2008, S. 57). Bei fortgeschrittenen Lernenden macht sich Transfer oder Interferenz noch in der Lexik und vor allem in der Phonologie bemerkbar (Harden, 2006, S. 59). Transfer kommt eher bei Erwachsenen als bei Kindern vor (Ellis, 2008, S. 55).

Wenn eine Struktur markiert ist und sich früh in der Verarbeitungshierarchie befindet, macht sie kein Hindernis für den Erwerb aus, auch wenn die Sprachen typologisch weiter voneinander entfernt sind. Transfer aus der eigenen Sprache liegt dann nicht vor. Ein Beweis dafür ist die SOV-Wortstellung des Japanischen. Die Studie von Kawaguchi (2005) beweist, dass englischsprachige Lerner nicht ihre SVO-Wortstellung aus dem Englischen transferieren, weil sie sofort die SOV-Wortstellung des Japanischen erwerben (Pienemann, 2011, S. 82).

Ein Beispiel von positivem Transfer ist, dass das Tempussystem der französischen und deutschen Sprache viele Ähnlichkeiten aufweist, was bedeutet, dass frankophone Lernende des Deutschen das Tempussystem übernehmen können (Diehl, Christen, & Leuenberger, 2000, S. 163).

Wenn die deutsche Wortstellung von schwedischsprachigen Lernenden gelernt wird, ist es wichtig zu wissen, ob Transfer eine Rolle spielt. Die Rolle des Transfers basiert auf der DMT-Hypothese, „Developmentally Moderated Transfer Hypotheses“ (Pienemann, 1998, Pienemann, Di Biase, Kawaguchi & Håkansson 2005). Die Hauptidee ist, dass Lernende nur Strukturen transferieren können, die prozessierbar sind (Pienemann, 2011, S. 75). Beim Erlernen der deutschen Wortstellung gibt es Beispiele von sowohl positivem als auch negativem Transfer, der dem Lernenden den Erwerb beschleunigen beziehungsweise

erschweren könnte, indem Strukturen aus der L1 übertragen werden können. Einerseits kann Inversion, das heißt die XVSO-Wortstellung, aus dem Schwedischen übernommen werden, wenn die Lernenden sich auf der Stufe IV befinden, weil die Struktur erst auf dieser Stufe prozessierbar ist. Davor neigen sowohl schwedische als auch dänische und niederländische Lernenden die SVO-Struktur zu produzieren (Lee, 2012, S. 77). Der kognitive Verarbeitungsprozess einer Struktur kann durch den positiven Transfer beschleunigt werden, was sich durch Studien mit schwedischen Deutschlernenden von Håkansson (2002) bestätigen lässt (Pienemann, 2011, S. 80). Andererseits wird der kognitive Verarbeitungsprozess bei Satzklammer und Nebensatzstellung mit dem Verb am Satzende negativ beeinflusst.

Ähnlicherweise unterstützt die Studie von Haberzettl (2001), dass türkischsprachige Lernende im Vergleich zu russischsprachigen Lernenden, die SOV-Wortstellung in Nebensätzen schneller beherrschen, weil das Türkische eine SOV-Sprache ist (Pienemann, 2011, S. 81). Weiterhin veranschaulicht die Studie von Diehl (1999), dass französischsprachige Schüler die SVO-Struktur der französischen Sprache bei Inversion transferieren, was der Grund ist, warum ihnen die Inversion größere Produktionsschwierigkeiten bereitet und folglich für frankophone Lernende die letzte Erwerbsstufe ist (Diehl, 2000, S. 67). Diese Tatsache ist für das Erlernen der deutschen Wortstellung wichtig, weil viele Lernende mit Migrationshintergrund L1 mit SVO-Wortstellung haben und folglich von Lehrkräften für DaF beachtet werden muss, weil Inversion für sie eine größere Lernschwierigkeit ausmacht als für schwedischsprachige Lernende.

Darüber hinaus könnte Transfer aus sowohl der L1 als auch aus der L 2 beim Erlernen der L 3 eine Rolle spielen. Für schwedischsprachige Lernende ist das Englische die L 2. Weder im Schwedischen noch im Englischen wird die Einheit SVO aufgebrochen, was den Transfer in Nebensätzen doppelt verstärken könnte, was die korrekte Produktion von Nebensätzen mit SOV- Wortstellung erschwert (Kjär, 2000, S. 51).

Die Rolle des Transfers aus früher erlernten Sprachen darf nicht übersehen werden. In Schweden handelt es sich um L1, die das Schwedische oder eine andere Sprache der Lernenden mit Migrationshintergrund sein könnte. L 2 der schwedischen Lernenden ist Englisch. Oft lässt sich nicht feststellen, aus welcher Sprache der Transfer stammt, weil sie manchmal doppelt verstärkt werden kann (Kjär, 2000, S. 43).



## 3 Interimsprache und Fossilierungen

### 3.1 Definition der Begriffe Interlanguage und Interimsprache

Im vorliegenden Beitrag wird die Wortstellung der Interimsprache einiger schwedischer Lernenden analysiert. Infolgedessen bedarf der Begriff Interimsprache vorerst einer Definition. Der Begriff Interlanguage wurde von Selinker (1972) eingeführt. Interlanguage ist ein Sprachprodukt, das Züge von der L1 und L2 hat und das sich durch ihre Systematizität, Instabilität, Eigenständigkeit, Variabilität, Durchlässigkeit und Veränderbarkeit charakterisieren lässt, (Edmondson & House, 2011, S. 233). Interimsprache ist die deutsche Bezeichnung für den anglosächsischen Begriff Interlanguage. Die Interimsprache weist Züge vom universalen Erwerbsprozess der Lernenden auf wie beispielsweise SVO-Wortstellung nach einem Adverbial (Fraurud & Bijvoet, 2004, S. 396).

Eine Interimsprache ist das stets veränderliche Sprachprodukt eines Lernenden, das sich sowohl von der L1 als auch von der L2 unterscheidet (Harden, 2006, S. 83). Die Interimsprache ist ein System, das sich in ständiger Bewegung befindet und zwar immer Richtung Zielsprache, wenn der Erwerbsprozess günstig abläuft und nicht zum Stillstand kommt. Die Entwicklung der Interimsprache wird hauptsächlich vom Lernenden selbst gesteuert (Apeltauer, 1997, S. 115). Die zufälligen Varianten der Interimsprache lassen sich von Zwischenstrukturen von noch nicht beherrschten grammatischen Phänomenen kennzeichnen (Edmondson & House, 2011, S. 156). Vorsilben, Endungen, Funktionswörter oder sogar Verben und Substantive werden vernachlässigt und die Wortstellung ist eigenwillig. Übergeneralisierungen (*springte*) und hyperkorrekte Formen (*springtete*) werden verwendet. Am Anfang wird das Prinzip "Eins-zu-eins" angewendet, indem ein Wort nur eine Bedeutung oder Funktion haben kann, was heißt dass die zwei Funktionen von *während* als Präposition und Konjunktion nicht benutzt werden. Wahrscheinlich wird erstens nur *während* als Präposition verwendet. Die Interimsprache des Anfängers ist noch ein Zwischenprodukt mit vielen Abweichungen und Mängeln, während die Interimsprache des fortgeschrittenen Lernenden zielsprachenähnlich ist (Apeltauer, 1997, S. 115).

Mit Lernenden über den Begriff Interimsprache zu diskutieren, ist ein erstklassiger Weg, um ihnen zu verdeutlichen, dass ihr Sprachprodukt etwas ist, das sich ständig in Richtung Zielsprache verändern soll und zu deren Entwicklung sie selbst aktiv beitragen können.

### 3.2 Pidginisierung und Fossilisierung

Wie es scheint, ist der Spracherwerb in manchen Fällen sehr mangelhaft und nähert sich nicht der zu erwerbenden Sprache. In solchen Fällen, wenn die Interimsprache in einer frühen Erwerbsphase zum Stillstand gekommen ist, wird von einer Pidginisierung gesprochen, was oft in ungesteuertem Erwerb vorkommt (Fraurud & Bijvoet, 2004, S. 397). Ein Beispiel einer Fossilisierung ist die Form *de* für alle Formen der bestimmten Artikel.

Schumann (1978) vertritt am stärksten die Ansicht, dass Pidginisierung und ungesteuerter Erwerb derselbe Prozess sind. Er basiert seine Ansicht auf einer Untersuchung mit spanischsprachigen Arbeitern, die Englisch lernten und deren Interimsprache sehr früh fossilisiert wurde, was heißt, dass die Interimsprache sich nicht weiterentwickelt und dass das Niveau sehr elementar ist. Obwohl ein Sprachkontakt in der Form von Unterricht oder Erwerb noch vorkommt, verbessert sich die Sprachbeherrschung nicht und eine Fossilisierung ist zustande gekommen (Edmondson & House, 2011, S. 267). Gründe für Fossilisierung sind laut Han (2004) im kognitiven Prozess anzutreffen, weil Fossilisierung auf unzureichender Aufmerksamkeit, fehlerhafter Lernstrategie, falscher Automatisierung, ungenügendem Fokus auf Form beruhen. Ein soziopsychologischer Grund für Pidginisierung ist auch, dass der Lernende darum bemüht ist, die eigene Identität zu bewahren (Ellis, 2008, S. 29). Ein weiterer Grund für Fossilisierungen ist das Ausbleiben von Rückmeldung (Apeltauer, 1997, S: 115-116). Eine pidginisierte Interimsprache wird von einem sehr begrenzten Wortschatz, Fehlen von Genera und Markierung von Modus, Tempus und Aspekt gekennzeichnet. Eine markante, soziale Distanz zur Erwerbssprache ist vorhanden. Die kommunikativen Zwecke der pidginisierten Varietäten sind stark begrenzt (Klein, 1992, S. 41). Der Lernprozess der Interimsprache stagniert, wenn nicht fortlaufend daran gearbeitet wird.

## 4 Formfokussierter Unterricht

### 4.1 „Does Instruction make a Difference?“

„Does Instruction make a Difference?“ ist eine Frage, die für den Zweit- und Fremdspracherwerb und für die vorliegende Untersuchung von Relevanz ist (Edmondson & House, 2011, S. 158). Nur bis in die Pubertät besitzt das Gehirn die genügende Plastizität, um eine Sprache relativ mühelos zu erwerben (Klein, 1992, S. 22). Danach wird eine Zweitsprache ungesteuert oder gesteuert erworben. Der äußerste Zweck des ungesteuerten

Erwerbs ist Kommunikation, weshalb die Syntax einer ungesteuert erworbenen Sprache oft mangelhaft ist (Klein, 1992, S. 38).

In der vorliegenden Untersuchung wird der gesteuerte Erwerb im Fremdspracheunterricht untersucht. Für den Fremdsprachenunterricht ist es eine entscheidende Frage, ob sich Lernende die Wortstellungsregeln mit Hilfe von Instruktion aneignen können. Infolgedessen werden die wichtigsten Standpunkte kurz erörtert. Krashen vertrat die „Natural Order Hypothesis“ und er meinte, dass grammatisches Wissen in einer Reihenfolge erworben wird, die sich durch Unterricht nicht beeinflussen lässt. Ein reichlicher Input wurde von Krashen befürwortet, der sich etwas über dem Niveau der Lernenden befinden sollte, ohne von explizitem Unterricht beeinträchtigt zu werden. Denn der Lernende könnte sich aus dem Input selbst die Regeln erschließen. Verständlicher Output wird aus dem Input vom Lernenden konstruiert (Hall Haley & Rentz, 2002).

Danach haben viele andere Forscher Krashens Ideen in Frage gestellt und Forscher wie Ellis (1994), De Kayser (1995) und Robinson (1996) meinen, dass Lerner von explizitem oder implizitem Unterricht profitieren können. Robinson (1996) behauptet, dass expliziter Unterricht für Korrektheit Vorrang hat (Doughty & Williams, 1998, S. 234-235). Der Interface Hypothese zufolge führt formfokussierter Unterricht dazu, dass Lernende durch Instruktion und Übungen die neuen Kenntnisse kontrollieren und automatisieren können. Dadurch wird das Arbeitsgedächtnis für andere kognitive Prozesse entlastet.

Lightbrown zufolge (1992) hat formfokussierter Unterricht sehr gute Ergebnisse, wenn er mit kommunikativen Aufgabenstellungen verbunden ist (Ellis, 2008, S. 867). Metastudien von Norris und Ortega (2000) bestätigen, dass expliziter, formfokussierter Unterricht einen guten, nachhaltigen Effekt hat. Van Patten (1996) hat Studien mit erfolgreichen Ergebnissen von durchgeführt. In seinen Studien wird zuerst die grammatische Struktur im Input angeboten, um die Aufmerksamkeit des Lernenden auf die Bedeutung zu lenken. Danach wird die grammatische Struktur mit einem kommunikativen Fokus und kommunikativen Aufgaben kombiniert. Seine Studien haben bessere Ergebnisse als Studien, die nur auf dem Output der Lernenden basieren (Ellis, 2008, S. 875).

DeKeyser (1998) postuliert, dass deklaratives Wissen ins prozedurales Wissen umgesetzt wird, indem formfokussierter Unterricht mit kommunikativen Aufgaben verbunden wird (Ellis, 2006, S. 845-846).

## 4.2 Formfokussierter Unterricht

Da erwachsene Lernende nicht mehr die Möglichkeit haben, eine Fremdsprache wie ein Kind zu erwerben, sondern oft logische Erklärungen brauchen, um eine zielsprachenähnlichere Sprachbeherrschung zu erreichen, ist formfokussierter Unterricht für diese Lernenden geeignet (Edmondson & House, 2011, S. 287). Formfokussierter Unterricht sollte in Anlehnung an die *Teachability* Hypothese „getimed“ sein und mit mitteilungsorientierten Aufgaben verbunden werden (Doughty & Williams, 1998, S. 178). Die unterrichteten Strukturen sollen sich laut der *Teachability* Hypothese unmittelbar etwas über dem Niveau der Lernenden befinden. Demzufolge sollten nur Strukturen unterrichtet werden, die sich auf der Erwerbsachse und folglich keine Strukturen, die sich auf der Variationsachse befinden, weil individuelle Abweichungen auf der Variationsachse vorkommen. Es liegt auf der Hand, dass Interimsprachen, die ungesteuert erworben sind, oft von Fossilierungen und Pidginisierungen gekennzeichnet sind. Durch Instruktion können Übergeneralisierungen und andere Fehler in der Interimsprache mit Hilfe korrektiven Feedbacks und negativer Beweise verbessert werden (Ellis, 2008, S. 846-847).

Die Lehrkraft muss sich die Frage stellen, für welche grammatischen Strukturen der formfokussierte Unterricht am besten infrage kommt. Laut Williams und Evans eignen sich folgende grammatische Phänomene besonders für formfokussierten Unterricht (Doughty & Williams, 1998, S. 140).

1. L1 und L2-Grammatik unterscheiden sich deutlich.
2. Phänomene, die nicht auffällig sind oder im Input selten vorkommen.
3. Phänomene, die für die Kommunikation nicht von Bedeutung sind. Solche Fehler können fossilisiert werden, weil sie den Lernenden nicht auffallen, dadurch dass sie die Kommunikation und das Verständnis nicht beeinträchtigen.
4. Phänomene, die leicht falsch interpretiert oder missverstanden werden.

Die deutsche Wortstellung, die in dieser Studie behandelt wird, erfüllt die Kriterien 1 und 3, weil die deutsche Wortstellung mit der Ausnahme der Inversion sich von der schwedischen deutlich unterscheidet und weil Wortstellungsfehler die Kommunikation nicht

beeinträchtigen. Da auch einfache Regeln sich für Grammatikunterricht gut eignen, trifft es bei der Wortstellung gut zu, weil die Regeln sich durch die drei Positionen des Verbs gut erklären lassen (Diehl, 1999, S. 9).

Weiterhin muss gesagt werden, dass die unterschiedlichen Methoden laut Forschungsergebnisse selten eine entscheidende Rolle bei den Ergebnissen für formfokussierten Unterricht spielen (Ellis, 2008, S. 851). Der beste Effekt hat formfokussierten Unterricht, der mit kommunikativen Aufgabenstellungen verbunden werden, während isolierter, formfokussierter Unterricht ohne mitteilungsverbundene Aufgabenstellungen die schlechtesten Ergebnisse haben. Weiterhin werden auch Strukturen eher erworben, die für die Kommunikation ausschlaggebend sind (Ellis, 2008, S. 867).

Die vor kurzem abgeschlossene „Forscherschule“ an der Universität Lund untersuchte, welche Unterrichtsmethoden eine positive Auswirkung auf die Interimsprache der Spanischlernenden in fünf schwedischen Gymnasien hatte. Es hat sich erwiesen, dass Motivation und die Vorkenntnisse der Lernenden die wichtigsten Faktoren für eine erfolgreiche Entwicklung der Interimsprache sind. Die einzige Methode, die in diesen Untersuchungen bessere Ergebnisse hatte, war die, die in der kognitiver Grammatikunterricht verwendet wurde (Enkvist, 2015). Kognitive Grammatik basiert auf der Annahme, dass die Semantik, die Morphologie und die Syntax eng verbunden sind (Langacker, 1986, S. 2). Dies erwies sich in der Arbeit mit formfokussiertem Unterricht in der Gruppe, die mit einer kognitiven Vorgehensweise gearbeitet wurde, weil die Grammatik und die Semantik eng verbunden sind. Hier wurden die Regeln nicht nur deskriptiv gelernt, sondern metasprachliche Gespräche über die Sprache und Regeln wurden geführt, damit die Besonderheiten der grammatischen Strukturen verstanden wurden (Cea, 2014).

### **4.3 Zeitliche Aspekte der Nachhaltigkeit der Ergebnisse von formfokussiertem Unterricht**

Studien von Norris und Ortega (2000) erweisen, dass formfokussierter Unterricht einen dauerhaften Effekt hat, wenn die Instruktion mehr als drei Stunden umfasst. Andere Studien von Mackey (1999) und Ellis, Loewen und Erlam (2006) zeigen, dass der Unterrichtseffekt sich erst im späten Posttest bemerkbar macht (Ellis, 2008, S. 867-869).

## 5 Material und Methode

### 5.1 Die Probanden

Die Probanden sind schwedische Deutschlernende zweier Gruppen. Die Gruppe mit Instruktion zur Wortstellung besteht aus sechs Schülern des naturwissenschaftlichen Zweigs, drei Schülern des bilingualen<sup>4</sup> gesellschaftswissenschaftlichen Zweigs und einer Schülerin des ästhetischen Zweigs. Die Kontrollgruppe besteht aus neun Schülern des gesellschaftswissenschaftlichen Zweigs. In der untersuchten Gruppe gibt es zehn Schüler und in der Kontrollgruppe gibt es neun Schüler. Die Lernenden befinden sich auf dem Niveau der Stufe 4 und sind vom Jahrgang 1998. Alle lernen seit der siebten Klasse Deutsch, was heißt, dass sie seit viereinhalb Jahren Deutschunterricht haben.

Moderne Sprachen sind ein Wahlfach und es kann zwischen Deutsch, Französisch und Spanisch gewählt werden. In der schwedischen Mittelstufe belegen die Schüler 200 Punkte Deutsch und in der schwedischen Oberstufe belegen sie weitere 200 Punkte Deutsch, was bedeutet, dass 100 Punkte ein Jahr Deutschunterricht und eine Stufe im Gymnasium ausmachen. Ein einjähriger Kurs, der drei Stunden Unterricht pro Woche umfasst, entspricht 100 Punkten. Es gibt sieben Niveaustufen im Fremdsprachenunterricht, wobei in einem gesellschaftswissenschaftlichen Zweig in der Regel nur bis Stufe 4 unterrichtet wird (Skolverket 2011). Für Schüler des betriebswirtschaftlichen, ästhetischen und naturwissenschaftlichen Zweigs sind nur 100 Punkte Fremdsprache obligatorisch, was bedeutet, dass dieser Kurs freiwillig gewählt wurde. Für den Kurs Deutsch 4 bekommen Lernende einen „Bonuspunkt“ 1,0, der in der durchschnittlichen Abiturnote angerechnet wird und diese dadurch erheblich verbessert (Universitets- och Högskolerådet 2014). Dies ist natürlich ein wichtiger Motivationsfaktor. Fünf Schülerinnen der untersuchten Gruppe und drei Schüler der Kontrollgruppe haben an einem Austausch mit einer Klasse in Deutschland teilgenommen, was als ein erhöhter Motivationsfaktor betrachtet werden könnte. Die analysierten Beiträge wurden im Unterricht geschrieben. Alle Lernenden wurden informiert, dass sie Rezensionen schreiben sollten und es könnte sein, dass sie sich darauf vorbereitet haben. Darüber hinaus wurde allen erklärt, dass ihre Beiträge in der vorliegenden Untersuchung anonym analysiert werden.

---

<sup>4</sup> In diesem Falle handelt es sich um schwedisch-englischen Unterricht.

## 5.2 Deutschnoten der Gruppen

Die Durchschnittsnote der instruierten Gruppe beträgt 16,25, während die Durchschnittsnote der Kontrollgruppe 15 beträgt (Universitets- och Högskolerådet 2014). Die Durchschnittsnote der Kontrollgruppe betrug 13,75. Das schwedische Notensystem erhält die Noten A-F. F ist nicht bestanden, E ist bestanden und A ist die höchste Note<sup>5</sup>. Die Note der instruierten Gruppe ist um 1,25 Punkte höher als die der Kontrollgruppe und um 2,5 Punkte als die der Pilotgruppe. Den Noten zufolge ist zu erwarten, dass die instruierte Gruppe die besten Ergebnisse erzielt.

## 5.3 Schwedischer Lehrplan zu formfokussiertem Unterricht

Im schwedischen Lehrplan wird zwar vorgeschrieben, dass grammatische Strukturen instruiert werden sollen (Skolverket 2011). Nirgendwo ist zu lesen, welche Strukturen wann unterrichtet werden soll, was in der Praxis dazu führt, dass die grammatische Progression des Lehrwerks auch zur formfokussierten Progression der Lernenden wird.

## 5.4 Bisherige Instruktion zur Wortstellung der beiden Gruppen

Die Aufnahme von Schülern aus einem großen Umkreis von 100 Kilometern aus verschiedenen Einzugsgebieten verunmöglicht die Befragung voriger Lehrkräfte über den Unterricht der Stufe 1-2. Die Lehrerinnen der Stufe 3 befinden sich in derselben Schule, was eine Befragung ermöglichte.

Lehrerin 1 sagt, dass sie am Anfang der Stufe 3 über Satzklammer im Perfekt in Hauptsätzen und über modale Hilfsverben und Infinitiv unterrichtet hätte. Im Herbstsemester hätte sie auch über trennbare Verben in Hauptsätzen und mit Nebensatzstellung in Relativsätzen und Nebensätzen gearbeitet, die mit den Konnektoren *weil* und *dass* eingeleitet werden.

Lehrerin 2 sagt, dass sie über Satzklammer und trennbare Verben in Haupt- und Nebensätzen im Präsens unterrichtet hätte. Auch sie hätte ein wenig mit Nebensätzen gearbeitet, die mit den Konnektoren *ob*, *weil*, *wenn*, *als* und *dass* eingeleitet werden.

---

<sup>5</sup> Wenn die Noten umgerechnet werden, entspricht ein A 20 Punkten, B 17,5, C 15, D 12, 5 und E 10 Punkten.

## 5.5 Lehrmaterial und Grammatikunterricht der Stufe 3-4

Laut Inhaltsangaben des Lehrwerks *Na klar 3* wird explizit über Satzklammer und trennbare Verben unterrichtet, was in der Stufe 4 wiederholt wird. Über Inversion wird laut ihrer Aussage nur bei Bedarf implizit unterrichtet, wenn Fehler in der Produktion der Lernenden auftauchen. Die Lernenden werden dann darauf aufmerksam gemacht, dass die deutsche Wortstellung mit der schwedischen bei Inversion übereinstimmt und dass die englische Wortstellung in diesem Falle nicht verwendet werden soll.

Lehrmaterial der Stufe 4 ist das Lehrwerk *Na klar 4*. In diesem Lehrwerk wird Nebensatzstellung explizit behandelt. Obwohl über Endstellung des Verbs in Nebensätzen schon in der Stufe 3 von den früheren Lehrerinnen unterrichtet wurde, wird manchmal auf den schwedischen Transfer mit Kontaktstellung in Nebensätzen in der schriftlichen Produktion zurückgegriffen. Deswegen war es meine Absicht, das metasprachliche Wissen über Distanzstellung und über Endstellung in Nebensätzen zu unterrichten, um eine korrektere Wortstellung in der schriftlichen Produktion zu erzielen.

## 5.6 Das methodische Vorgehen der Untersuchung

Das Fazit aus meiner Beschäftigung mit den Erwerbssequenzen führte dazu, formfokussierten Unterricht über Wortstellung zu wählen. Ergebnisse mehrerer Studien des Effekts des formfokussierten Unterrichts wie zum Beispiel Studien von Lightbrown & Spada (1997) zeigen, dass Lernende von Unterricht und korrekktivem Feedback profitieren, weil der Grad an Korrektheit zunimmt (Doughty & Williams, 1998, S. 181). Die Aufmerksamkeit der Lernenden der instruierten Gruppe wurde explizit auf die Wortstellung im Input in den gelesenen Texten gelenkt. Die Instruktion zur Wortstellung war explizit. Die Aufgabenstellung der Texte wurde jedoch nicht gesteuert, um die drei letzten Stufen der Erwerbssequenzen extra untersuchen zu können. Die Lernenden erhielten explizites, korrektives Feedback (Ellis, 2008, S. 871)

Damit der kognitiv orientierte, formfokussierte Unterricht mit einem sinnvollen, lexikalisch-landeskundlich Inhalt kombiniert werden konnte, bekamen die Lernenden im Zusammenhang mit einem Projekt zum Mauerfall die Aufgabe, eine Filmrezension zum Film *Das Leben der Anderen* und *Goodbye Lenin* zu schreiben. Diese Rezensionen wurden in einem ersten Schritt auf Wortfolgefehler untersucht, um Schwierigkeiten zu untersuchen und diese mit der



Prozessierbarkeitstheorie zu vergleichen. Etwa ein Monat vergeht zwischen dem Pretest und dem Posttest und anschließend bekamen die Lernenden Unterricht über die deutsche Wortstellung hinsichtlich der besonders oft abweichenden Strukturen und zwar auf folgende Weise. In einer Stunde gab es eine Unterrichtseinheit zu Satzklammer, Inversion und Nebensatzstellung. Die Wortstellung wurde von den Lernenden in einem Text über Werbung kognitiv analysiert, damit sie sich in einer Unterrichtsstunde nur auf die metalinguistische Information konzentrieren konnten (Doughty & Williams, 1998, S. 194). In der nächsten Stunde wurde mit den Konnektoren *ob*, *weil*, *dass*, *wenn*, *obwohl* und *denn* gearbeitet. Mit Hilfe der Konnektoren wurden Hauptsätze zu Nebensätzen und Hauptsätzen zusammengefügt, Sätze mit Konnektoren ins Deutsche übersetzt und Sätze vervollständigt. Es war mir wichtig, sowohl induktiv als auch deduktiv mit der Wortstellung vorzugehen, um den Lernenden eine Vielfalt Erklärungen zu liefern und Lernmöglichkeiten zu bieten.

Da sich formfokussierter Unterricht am besten mit mitteilungsorientierten Aufgaben kombinieren lässt, und zwar, weil die Aufmerksamkeit und das Gedächtnis der Lernenden am besten funktionieren, wenn sie sich an den Kontext erinnern können, wurde in einer weiteren Unterrichtsstunde das Märchen *Frau Holle* von den Brüdern Grimm gelesen. Diese Aktivität wurde durchgeführt, um metakognitive Strategien zu entwickeln. Alle Auffälligkeiten bezüglich Satzklammer, Inversion und Nebensatzstellung wurden markiert, um die Aufmerksamkeit der Lernenden auf die deutsche Wortstellung zu lenken. Danach gab es in Gruppen Metagespräche darüber, ob es sich um Satzklammer, Inversion oder Nebensatzstellung handelt und die Lernenden stellten mit Hilfe der metasprachlichen Kenntnisse der vorigen Stunde korrekte Hypothesen auf, warum das so war. Das erste Ziel des formfokussierten Unterrichts war die Aufmerksamkeit der Lernenden durch eine mitteilungsorientierte Aufgabe auf den semantischen Inhalt zu lenken, um eine Beziehung zwischen Form und Bedeutung herzustellen. Durch das Gespräch in Gruppen wurde eine Metadiskussion über die deutsche Sprache geführt und eine aktive, gemeinsame Auseinandersetzung mit der Sprache ermöglicht, in der Schlussfolgerungen gezogen wurden. (Portmann-Tselikas 2003, S. 2). Eigene Hypothesen über Satzmuster aufzustellen und kognitive Vergleiche durchzuführen, waren auch Ziele des Metagesprächs und der Schlussfolgerungen (Doughty & Williams, 1998, S. 228).

Im Anschluss an die ersten schriftlichen Rezensionen hatten die Lernenden auch einen Text mit Grammatik über Nebensatzstellung als Hausaufgabe, der zum Textbuch gehörte. Danach

wurden die Filmrezensionen von den Lernenden korrigiert. Der Zweck der Korrektur war, dass die Mängel der Interimsprache den Lernenden auffallen würden (Doughty & Williams, 1998, S. 228). Die Lernenden erhielten korrekatives Feedback, indem die falschen Sätze unterstrichen wurden. Das erteilte Feedback, war implizit, weil nur ein Hinweis ohne Erklärung gegeben wurde, dass etwas falsch war.

Meine Ausgangshypothese war, dass nicht nur eine implizite Erklärung ausreichen würde, weil die Wortstellung zu grammatischen Phänomenen gehört, die expliziten Unterricht zu benötigen scheinen. Van Patten (1993) hat eine „Input-processing-Instruction“ erarbeitet. Dem Modell zufolge ist der Hauptfokus das grammatische Phänomen zu verstehen, eher als es selbst zu produzieren (Doughty & Williams, 1998, S. 194). Laut dem Modell dienen die separaten, formfokussierten Unterrichtsstunden dazu, Verständnis für die linguistischen Phänomene aufzubringen (Doughty & Williams, 1998, S. 194). Eine Filmrezension wurde vor der Bewusstmachungsphase und eine nach der Bewusstmachungsphase von den Lernenden verfasst. Um zu testen, wie sich dieser formfokussierte Unterricht auf die Sprachproduktion auswirkt, wurde eine freie, schriftliche kommunikative Aufgabe in Form einer zweiten Filmrezension gewählt, die einen Monat nach der ersten Filmrezension geschrieben wurde.

Automatisierung war früher das oberste erstrebenswerte Ziel des Grammatikunterrichts und ist noch ein Ziel der Kommunikation, weil sie für die Kommunikation eine Voraussetzung ist (Portmann-Tselikas, 2003, S. 12). Diehl meint, Automatisierung würde nur bei einfachen Regeln funktionieren (Diehl, 2000, S. 4). Im Hinblick auf die Wortstellungsregeln können Lernende sie nicht schnell verarbeiten, weil sie in einer implikationellen Erwerbsreihenfolge gelernt werden müssen. Bezüglich der Wortstellung werden erst Sicherheit und Automatisierung vermittelt, wenn L2-Lernende sich auf der Stufe V befinden und die gesamten Regeln erworben haben (Pienemann, 1998, S. 118). Das Erreichen der Stufe V und ein höherer Grad an Korrektheit waren ein angestrebtes Ziel der durchgeführten Unterrichtssequenz.

## **5.7 Methode für die Analyse**

Ein Grund für eine Untersuchung eines grammatischen Phänomens ist, dass es dem L2-Sprecher eine Lernschwierigkeit bereitet (Ellis, 2008, S. 839). Oft gibt es keine zuverlässige Theorie, was eine Lernschwierigkeit ist. Theoretischer Ausgangspunkt dieser Untersuchung

ist die Hierarchie der Erwerbssequenzen, denn die deutsche Wortstellung ist für schwedische Lernende mit Erwerbsschwierigkeiten verbunden. Ergebnisse aus der Forschung zu Erwerbssequenzen berücksichtigen jedoch, welches grammatische Phänomen zu welcher Stufe eine Erwerbsschwierigkeit ist (Ellis, 2008, S. 839).

Die Processability-Theorie ist hauptsächlich mit Ergebnissen der gesprochenen Sprache korreliert worden. Da in der vorliegenden Untersuchung geschriebene Texte benutzt wurden, muss beachtet werden, dass die Lernenden Zeit zur Verfügung hatten, um von ihren expliziten, deklarativen Kenntnissen Gebrauch machen zu können (Ellis, 2008, S. 923). Demzufolge können die vorliegenden Daten nicht als „Spontandaten“ betrachtet werden (Diehl, 2000, S. 7).

Die Methode der vorliegenden Studie ist „Confirmatory research“, die Hypothesen testet. Im vorliegenden Beitrag handelt es sich darum, die Hierarchie der *Processability*-Theorie mit den Kenntnissen der Lernenden zu vergleichen. Darüber hinaus wird der Effekt des formfokussierten Unterrichts analysiert. Ein Kennzeichen für „Confirmatory research“ ist, dass ein Pretest und späterer Posttest ausgeführt werden. Der Pretest ist die Filmrezension über *Das Leben der Anderen*. Die Korrektur der Filmrezensionen hat den Zweck festzustellen, ob der Unterricht dazu geführt hat, dass die Lernenden mit Hilfe des deklarativen und metasprachlichen Wissens imstande sind, die eigenen Fehler zu korrigieren. Der Posttest ist eine weitere Filmrezension über *Goodbye Lenin* zu schreiben. Die Ergebnisse des Pretests geben Auskunft darüber, auf welchen Stufen sich die Lernenden befinden. Die Korrektur stellt fest, dass der Unterricht durch die metasprachlichen Kenntnisse die Aufmerksamkeit lenken kann und der Posttest besagt, ob der Unterricht einen längeren Effekt hat und ob die Lernenden auf den jeweiligen Stufen Fortschritte gemacht haben oder sogar zu einer höheren Stufe übergegangen sind (Ellis, 2008, S. 780-781).

Das Verfassen der Filmrezensionen ist freie Produktion, die sich auf das Messen impliziter Kenntnisse bezieht. Es handelt sich zugleich um eine mitteilungsorientierte, kommunikative Aufgabe (Ellis, 2008, S. 841-841). Somit gibt es keinerlei Steuerung der Produktion gewisser Strukturen, was der Grund dafür sein könnte, dass es nur eine geringere Anzahl gewisser Strukturen gibt.

In der Untersuchung werden nur die drei letzten Stufen der Wortstellung untersucht, und zwar weil nach vier Jahren Deutschlernen die kanonische Wortfolge und die Topikalisierung mit SVO-Wortstellung beherrscht werden dürften und deswegen nicht von Interesse sind.

Untersucht werden die Frequenz der Satzklammer, der Inversion und der Nebensatzstellung, die jeweiligen Kontexte, der Grad an Korrektheit beziehungsweise an Inkorrektheit anhand einer Fehleranalyse.

Eine quantitative Analyseverfahren wurde wegen der Validität gewählt. Die Texte der Lernenden werden mittels einer Performanzanalyse untersucht. Dadurch werden nicht nur Fehler untersucht, sondern auch das, was die Lernenden schon an verschiedenen Strukturen beherrschen (Abrahamsson & Bergman, 2014, S. 120). Die Qualität des Unterrichts kann nicht gemessen werden, was in diesem Fall die Validität und die Reliabilität der Untersuchung beeinflusst. Darüber hinaus hat die Kontrollgruppe eine andere Lehrerin, was auch einen Einfluss auf die Reliabilität der Untersuchung hat.

Die Filmrezensionen wurden an mich und an die Lehrkraft der Kontrollgruppe eingereicht, um die Reliabilität sicherzustellen. Es wurde aber beiden Gruppen gesagt, dass das Ziel der vorliegenden Untersuchung die deutsche Wortstellung war.

Der zuerst geschriebene Text wurde ohne früheren, dazugehörigen formfokussierten Unterricht über die Wortstellung als Filmrezensionen geschrieben. Folglich war die Aufmerksamkeit der Lernenden nicht auf die deutsche Wortstellung gelenkt, sondern eher darauf, eine möglichst gute Rezension zu schreiben, in der wahrscheinlich eine allgemeine Formfokussierung wegen der Benotung vorhanden war. Ein vorsichtigerer Stil wird meistens benutzt, wenn Lernende wissen, dass ihre Interimsprache Ziel einer Untersuchung ist (Ellis, 2008, S. 917). Die zweiten Rezensionen wurden unter ähnlichen Bedingungen nach Unterricht über Wortstellung geschrieben. Die Lernenden wurden auch nicht beeinflusst, bestimmte Strukturen bezüglich der Wortstellung zu produzieren und die Texte sind insofern spontan. Eine Schwäche der vorliegenden Untersuchung ist, dass die Qualität des Unterrichts dieser Studie nicht ausgewertet werden konnte (Ellis, 2008, S. 781).

Die Kontrollgruppe bekam keinen Unterricht über Wortstellung, sondern folgte nur ihrem geplanten Curriculum. Wenn Fragen zu Wortstellung entstanden oder Fehler gemacht wurden, wurde es erklärt und verbessert. Es war die Absicht der Studie festzustellen, ob der

formfokussierte Unterricht in der instruierten Gruppe zu einer größeren und korrekteren Produktion bezüglich Wortstellung führen wurde.

## 5.8 Obligatorische Kontexte einer Struktur

Das „Emerge criterion“ ist der erste Beleg dafür, dass in der Sprache des Lernenden eine neue Struktur erscheint. Der Beleg für den Erwerb einer Struktur in verschiedenen Kontexten ist nicht eindeutig. Dies ist eine Schwäche der *Processability*-Theorie (Meerholz-Härle, Tschirner, 2001, S. 1). Die ZISA-Gruppe<sup>6</sup> meinte, dass das erste Erscheinen einer Struktur in der Interimsprache der Lernenden ein Beleg für das Erreichen der nächsten Stufe in fünf Kontexten war (Pienemann, 1998, S. 148). Wenn dieselbe Phrase mehrmals wiederholt wird, kann es aber ein Beweis dafür sein, dass die Phrase als „Chunk“ erworben ist (Pienemann, 1998, S. 146). Im Posttest musste laut Mackey (1999) der Erwerb mit zwei Belegen aus zwei unterschiedlichen Kontexten nachgewiesen werden, um als dauerhafte Entwicklung sichergestellt zu werden (Ellis, 2008, S. 840). Brown (1973) verlangte eine 90 % Korrektheit einer Struktur in einem Kontext, um sie als beherrscht zu zählen, während bei Ellis eine dreimalige Benutzung zur 75 % Korrektheit ausreichte (Fredriksson, 2006, S. 138). In dieser Untersuchung werden zwei Belege als Zeichen für den beginnenden Erwerb einer Struktur gewertet. Inwieweit eine Beherrschung vorliegt, kann in dieser Studie nicht analysiert werden, weil die Untersuchung nicht umfassend genug ist.

## 5.9 Prinzipien für die Analyse der Satzklammer, der Inversion und der Nebensatzstellung

In den Texten der Lernenden wird analysiert, ob die Wortstellung korrekt verwendet wird, jedoch nicht, ob die Verbkongruenz korrekt ist.

Wenn die Satzklammer nur S+AUX+V erhält, genügt es nicht als Beweis für den Erwerb der Satzklammer. Folglich muss der Satz ein Verb-Komplement erhalten, um die Beherrschung zu beweisen, damit das Kennntnis erzielt wird, das infinite Verbal ans Satzende platzieren zu können (Pienemann, 1998, S. 119).

---

<sup>6</sup> ZISA ist ein Akronym für das Forschungsprojekt „Zweitspracherwerb Italienischer und Spanischer Arbeiter“.

Zur Sicherstellung des Erwerbs der Inversion, genügt es nicht, dass das Satzmuster XVS produziert wird, weil dann kein eindeutiger Beleg für die Beherrschung vorliegt. Hierfür ist ein Verb-Komplement notwendig. Deswegen müssen in den analysierten Sätzen XVS-Wortstellung und ein Verb-Komplement vorhanden sein (Pienemann, 1998, S. 119).

Kausale Nebensätze, die das Satzmuster mit der SVO-Wortstellung der gesprochenen Sprache haben, werden hier nicht beachtet, weil nicht festgestellt werden kann, ob die Lernenden in diesem Fall das Muster der gesprochenen Sprache beherrschen oder ob die Strukturen fehlerhaft sind und Transfer aus der schwedischen Wortstellung vorliegt. Nebensätze, die dermaßen fehlerhaft sind, dass nicht analysiert werden kann, um welche Art von Nebensätzen es sich handelt, weil der Konnektor oder das Verb fehlt, werden auch nicht beachtet.

Darüber hinaus wird analysiert, ob innerhalb einer Stufe Fortschritte gemacht worden sind, indem untersucht wird, ob die Zahl der Strukturen gestiegen ist und eine größere Variation der Kontexte erzielt worden ist. Studien von Grabe und Kaplan (1996) haben erwiesen, dass erfolgreiches L 2 Schreiben nicht nur eine höhere Zahl korrekter Sätze erhalten, sondern auch eine größere Anwendung der Kontexte mit beispielsweise mehr Adverbialien (Lee McKay, 2006, S.113).

## 6 Pilotprojekt

### 6.1 Die Studie des Pilotprojekts

Die Studie wurde mit zehn Lernenden des gesellschaftswissenschaftlichen Zweigs des schwedischen Gymnasiums ausgeführt. Als Pretest wurde eine Filmrezension über *Das Leben der Anderen* geschrieben. Danach gab es formfokussierten Unterricht zur deutschen Wortstellung. Die Filmrezensionen wurden von den Lernenden korrigiert, nachdem ich sie korrigiert hatte, ohne darüber Auskunft zu geben, was für Fehler es waren. Als Posttest wurde eine zweite Filmrezension über *Goodbye Lenin* geschrieben. Es interessierte mich, wo auf den Erwerbssequenzen die Lernenden sich befanden und ob die Progression des formfokussierten Unterrichts die Lernenden überforderte. Anzunehmen ist, dass in Schweden die Progression des formfokussierten Unterrichts der Progression der Lehrwerke folgt, weil der schwedische Lehrplan keine besondere Progression vorschreibt, sondern nur besagt, dass über grammatische Strukturen instruiert werden soll. Weiterhin wollte ich feststellen, ob formfokussierter Unterricht so gestaltet werden konnte, dass er einen Effekt auf die prozeduralen Kenntnisse hatte, indem eine Filmrezension korrigiert wurde und eine zweite Filmrezension verfasst wurde, um potentielle Fortschritte feststellen zu können.

### 6.2 Satzklammer

Die Beherrschung der Satzklammer betrug im Pretest 89 % und im Posttest 90 %. Der Kontext, der am besten beherrscht wurde, war Temporaladverbialen, weil es eine frequente Struktur ist. Die ausgeklammerten Kontexte waren Lokativadverbialen, Präpositionaladverbialen und Objekte. Wenn Satzklammer nicht beherrscht wurde, wurde auf die Strategie Kontaktstellung zurückgegriffen, was vermutlich eine Transferstrategie aus dem Schwedischen ist, weil das Schwedische Kontaktstellung verwendet. Im Posttest wurde jedoch eine höhere Zahl der Verwendung der Satzklammer erzielt.

### 6.3 Inversion

Im Pretest wurden 44 Fälle von Inversion erzielt und im Posttest 69 in jeweils sieben unterschiedlichen Kontexten. Im Posttest gab es 22 Kontexte mehr als im Pretest. Im Pretest war der Korrektheitsgrad bei 86 %, während er im Posttest um 2 Prozentpunkte stieg. 75 % aller Fehler wurde von einer Lernenden gemacht, deren L 1 Albanisch ist. Das Albanische hat bei Inversion dieselbe Wortstellung als das Englische und zwar XSVO. Wie es scheint, greift

die Lernende auf eine doppelte Transferstrategie aus sowohl dem Albanischen als auch aus dem Englischen zurück. Einerseits könnte diese Tatsache mit der Behauptung von Erika Diehl übereinstimmen, dass Inversion für Sprecher einer Sprache mit XSVO-Wortstellung eine genau so große Lernschwierigkeit ausmacht als Nebensatzstellung und dass kein implikationelles Verhältnis zwischen diesen beiden letzten Stufen der Erwerbssequenzen bestehen würde. Andererseits war die Erkenntnis aus dem Pilotprojekt, dass Inversion der anderen albanischen Lernenden keine Lernschwierigkeit bereitete, denn sie griff genau wie die anderen schwedischsprachigen Mitlernenden auf die positive, schwedische Transferstrategie zurück und machte keine Fehler.

#### 6.4 Nebensatzstellung

Im Pretest betrug der Grad an Korrektheit 62 % und im Posttest 83 %. Im Pretest wurden 112 Kontexte mit Nebensatzstellung produziert, während im Posttest 180 Kontexte produziert wurden. Kausal-, Temporal- und Aussagesätze sind die häufigsten Kontexte, die mit den Konnektor *weil, als, wenn und dass* eingeleitet sind. Bezüglich der Nebensatzstellung wurden am meisten Fortschritte gemacht, weil der Verbesserungsgrad und die Erweiterung der Kontexte hier am höchsten waren. Folglich war hier das Lernpotenzial am größten, weil die meisten Lernenden gerade zu dieser Stufe übergegangen sind. Komplexe Verbale bereiten den Lernenden größere Schwierigkeiten als einfache.

#### 6.5 Ergebnisse der Korrektur

Die Lernenden bekamen die Aufgabe die Filmrezensionen über den Film *Das Leben der Anderen* zu korrigieren, um zu testen, ob das deklarative Wissen ins prozedurale Wissen umsetzbar war. Nur 40 % der Fehler wurden korrigiert, was zur Schlussfolgerung führte, dass die Lernenden nicht dafür motiviert waren oder dass der formfokussierte Unterricht nicht erfolgreich gewesen war. Es gab Rezensionen in denen kein einziger Fehler korrigiert worden war. Die mühsame Arbeit der Lehrkraft mit der Formulierung verständlichen, konstruktiven, korrektiven Feedbacks wird nicht immer von den Lernenden beachtet. Es ergab sich die Einsicht, dass Feedback nicht immer beachtet wird und dass Lernende dazu motiviert werden müssten, weil der Weg zum Lernerfolg in der Beachtung der mühsam verfassten Feedbacks liegt.



## 6.6 Implikationsanalyse

Im Pretest befanden sich acht der Lernenden auf der Stufe der Nebensatzstellung. Eine Lernende erzielte keine korrekte Inversion, produzierte jedoch Nebensatzstellung und ein Lernender befand sich auf der Stufe der Satzklammer und laut eigener Aussage, produzierte er keine Sätze, deren Beherrschung er sich nicht sicher war, sondern griff auf eine Vermeidungsstrategie zurück. Im Posttest befanden sich alle Lernenden auf der Stufe der Nebensatzstellung. Der einen albanischsprachigen Lernenden bereitete Inversion noch die gleichen Lernschwierigkeiten. Es lässt sich vermuten, dass die XSVO-Wortstellung bei ihr fossilisiert hatte.

## 6.7 Schlussfolgerungen

Auf der Stufe 4 am schwedischen Gymnasium scheint das angebrachte Niveau zu sein, um über Nebensatzstellung zu unterrichten. Das größte Lernpotential liegt darin, dass die Lernenden dazu gebracht werden, mehr Kontexte und die Variation der Kontexte auszubauen, indem mehr Konnektoren verwendet werden. Die Konnektoren werden *item-by-item gelernt*. Das Fazit aus dem formfokussierten Unterricht über Wortstellung und den damit verbundenen Aufgaben scheint die Erweiterung der Anwendung verschiedener Kontexte und die Fortschritte auf der Erwerbsequenz zu befördern. Es kann jedoch nicht völlig sichergestellt werden, ob es der formfokussierte Unterricht ist, der zu besseren Ergebnissen geführt hat, denn es hätte sein können, dass die Strukturen ohne formfokussierten Unterricht über Wortstellung erworben wären.

Lehrkräfte müssen auch darauf achtgeben, dass Lernende mit unterschiedlichen L 1 andere Lernschwierigkeiten als Lernende mit Schwedisch als L 1.

Um die abgeschlossene Studie zu erweitern, wurde der Entschluss gefasst, eine ähnliche Studie durchzuführen, und zwar mit meiner neuen Deutschgruppe, der instruierten Gruppe, und einer Kontrollgruppe, die von einer anderen Lehrkraft unterrichtet wird. Zu beachten ist, dass die beiden Gruppen bessere Durchschnittsnote in Deutsch haben als die Pilotgruppe. Dadurch kann untersucht werden, ob ihre Leistungen größer sind. Dadurch dass die Kontrollgruppe keinen besonderen formfokussierten Unterricht bekommt, kann festgestellt werden, ob formfokussierter Unterricht einen Einfluss auf die Kenntnisse hat oder ob die Wortstellung implizit erworben wird und ob der zusätzliche formfokussierte Unterricht zwecklos ist, weil der Erwerb der Wortstellung sich von selbst ohne Unterricht vollzieht.

## 7. Hauptuntersuchung

Im folgenden Abschnitt werden die Ergebnisse der Hauptuntersuchung vorgestellt und analysiert. Zuerst werden die Ergebnisse des Pretests der instruierten Gruppe und der Kontrollgruppe und danach werden die Ergebnisse des Posttests der instruierten Gruppe und der Kontrollgruppe behandelt.

### 7.1 Pretest

Die Filmrezensionen über *Das Leben der Anderen* ist das Pretest der instruierten Gruppe und der Kontrollgruppe.

#### 7.1.1 Kontexte der Satzklammer

Tabelle 3 Kontexte der Verwendung der Satzklammer der instruierten Gruppe

<b>Kontexte: 77</b>	<b>Korrekt: 70</b>	<b>Inkorrekt: 7</b>
<b>Perfekt</b>	13	-
<b>Passiv</b>	8	-
<b>Modal</b>	9	1
<b>Infinitiv</b>	32	2
<b>Trennbare Verben</b>	7	4
<b>Konditional</b>	1	-
<b>Korrektheit</b>	90 %	10 %

Tabelle 4 Kontexte der Verwendung der Satzklammer der Kontrollgruppe

<b>Kontexte: 63</b>	<b>Korrekt: 53</b>	<b>Inkorrekt:10</b>
<b>Infinitiv</b>	23	2
<b>Perfekt</b>	18	1
<b>Plusquamperfekt</b>	4	
<b>Trennbare Verben</b>	3	1
<b>Passiv</b>	2	2
<b>Konditional</b>	1	2
<b>Modal</b>	1	2
<b>Korrektheit</b>	84 %	16 %

Es gibt insgesamt 77 Belege der Verwendung der Satzklammer der instruierten Gruppe beziehungsweise 63 Belege der Kontrollgruppe. 70 der Belege der instruierten Gruppe sind korrekt und 7 inkorrekt. Satzklammer wird in der instruierten Gruppe zu 90 % korrekt und in der Kontrollgruppe zu 84 % korrekt angewendet. Auffällig sind die geringere Produktion der Satzklammer und auch der etwas niedrigere Korrektheitsgrad der Kontrollgruppe. Der häufigste Kontext der beiden Gruppen für Satzklammer ist Infinitiv mit 32 beziehungsweise 23 Belegen. Der zweithäufigste Kontext ist Perfekt mit 13 beziehungsweise 18 Belegen und der dritthäufigste sind modale Hilfsverben mit neun beziehungsweise Plusquamperfekt in der Kontrollgruppe mit drei Belegen. Im Passiv gibt es sieben beziehungsweise zwei Belege. Die am wenigsten häufigen Kontexte sind trennbare Verben und Konditional in der instruierten Gruppe und Konditional und Modal in der Kontrollgruppe. Nicht alle Belege sind bezüglich der Kongruenz korrekt, was in dieser Studie nicht berücksichtigt wird. Perfekt ist die erste Struktur, mit der sich die Lernenden schon auf der Stufe 1-2 in Schweden auseinandersetzen müssen. Erstaunlicherweise sind Konstruktionen mit Infinitiv der häufigste Kontext. Zu erwarten wäre eigentlich Perfekt, weil Perfekt die zuerst gelernte Struktur ist. Dies erklärt vermutlich, weshalb Perfekt der zweithäufigste Kontext ist. Obwohl Passiv erst in der Stufe 4 gelernt wird und üblicherweise von Lernenden als eine schwierige Struktur empfunden wird, wird Passiv korrekt benutzt. Trotzdem wird ein hohes Maß an Korrektheit betreffs der Wortfolge, allerdings nicht hinsichtlich der Kongruenz erreicht. Trennbare Verben bereiten den Lernenden der instruierten Gruppe die meisten Schwierigkeiten.

Die Wortfolgefehler mit Satzklammer werden von drei Lernenden der instruierten Gruppe gemacht und von ihnen macht eine Lernende vier Fehler und eine andere zwei Fehler. In der Kontrollgruppe machen alle bis auf zwei Lernende einen bis zwei Fehler in Kontexten mit Satzklammer. In den abweichenden Fällen, wo keine Distanzstellung vorliegt, wird die Transferstrategie Kontaktstellung benutzt wie im folgenden Satz: *Gerd und viele Stasi-Mitglieder einbrechen zu Georges Wohnung*. Die ausgeklammerten Kontexte mit Kontaktstellung erhalten Lokativadverbale und Präpositionaladverbale/Objekte. Von den inkorrekten Kontexten erhalten 86 % Objekte und 14 % Lokativadverbale in der instruierten Gruppe. Hingegen sind die ausgeklammerten Kontexte der Kontrollgruppe zu 40 % Objekte, 30 % Präpositionalobjekte, 10 % Agenten, 10 % Lokativadverbale und 10 % Temporaladverbale.

Vermutlich werden Zeitadverbien fast nicht ausgeklammert, weil es eine bekannte Struktur ist. Da es nur acht Belege gibt und alle Verben unterschiedlich sind, können deswegen keine Schlussfolgerungen bezüglich einer eventuellen Bevorzugung besonderer Verben gezogen werden.

### **7.1.2 Kontexte der Inversion**

Insgesamt gibt es 33 beziehungsweise 26 Belege satzeinleitender Adverbale, was relativ kleine Mengen sind. Da die Aufgabe freie Produktion ist, gibt es keine Hinweise Adverbale zu benutzen, was die Erklärung für die geringe Anwendung sein dürfte. Im Hinblick auf die Inversion gibt es 31 beziehungsweise 25 korrekte Belege für die XVSO-Wortstellung und 2 fehlerhafte Belege beziehungsweise einen fehlerhaften Beleg für die XSVO-Wortstellung. In der Studie liegen kaum Beispiele für Fragesätze vor, weil Fragesätze nicht so gut zur Aufgabenstellung passten. Deswegen kann wenig zur Benutzung der Fragesätze bezüglich Inversion gesagt werden.

Tabelle 5 Kontexte der Inversion der instruierten Gruppe

<b>Kontexte:33</b>	<b>Korrekt:31</b>	<b>Inkorrekt:2</b>
<b>der</b>		
<b>Inversion</b>		
<b>Temporal</b>	19	1
<b>Lokativ</b>	1	-
<b>Indirekter</b>	1	-
<b>Fragesatz</b>		
<b>Kausal</b>	1	-
<b>Konditional</b>	1	-
<b>Modal</b>	6	1
<b>Objekt</b>	2	
<b>Korrektheit</b>	94 %	6 %

Tabelle 6 Kontexte der Inversion der Kontrollgruppe

<b>Kontexte:26</b>	<b>Korrekt:25</b>	<b>Inkorrekt:1</b>
<b>der</b>		
<b>Inversion</b>		
<b>Temporal</b>	17	1
<b>Modal</b>	5	-
<b>Objekt</b>	1	-
<b>Lokativ</b>	1	-
<b>Korrektheit</b>	96 %	4 %

Inversion kann Lernenden Schwierigkeiten bereiten, weil das Subjekt nach der Produktion des Prädikats im Arbeitsgedächtnis gespeichert werden muss (Lee, 2012, S. 81). Laut Lee (2012) ist es die Verarbeitungsweise der Struktur SVO, die transferiert wird. Sie wird hervorgerufen, indem aus dem Englischen transferiert wird. Auch Lahti behauptet, dass die SVO-Wortstellung aus dem Englischen transferiert wird (Lahti, 2014, S. 135). Beim Erwerb der Struktur der Inversion kann positiver Transfer aus dem Schwedischen die Verarbeitung der Struktur erleichtern, was sich im Hinblick auf das Ergebnis der Studie vermuten lässt. Eine 94 % und 96 % korrekte Anwendung der Inversion der beiden Gruppen in den benutzten Kontexten liegt vor. Somit bereitet diese Struktur den Lernenden mit Schwedisch als L1 keine Produktionsschwierigkeiten. Eine Lernende in der Kontrollgruppe hat Arabisch als L1.

Da das Arabische bei satzeinleitenden Adverbialien dieselbe Wortstellung als das Schwedische und Deutsche hat, kann hier auch auf positiven Transfer aus beiden Sprachen zurückgegriffen werden.

Den häufigsten Kontext, in dem Inversion vorkommt, stellen Temporaladverbiale mit neunzehn beziehungsweise achtzehn Belegen dar. Den zweithäufigsten Kontext stellen Modaladverbialen dar, in denen jeweils sechs beziehungsweise fünf Belege vorkommen. Der darauffolgende Kontext sind vorangestellte Objekte. Einer der fehlerhaften Belege ist *meiner Meinung nach*, dies ist ein idiomatischer Ausdruck und wurde vielleicht von der Lernenden nicht als Adverbial empfunden.

### 7.1.3 Kontexte der Nebensatzstellung

Tabelle 7 Kontexte für Nebensatzstellung der instruierten Gruppe

Kontext	Total	Korrekt	Inkorrekt
Nebensatzstellung	130	99 (76 %)	31 (24%)

Tabelle 8 Kontexte für Nebensatzstellung der Kontrollgruppe

Kontext	Total	Korrekt	Inkorrekt
Nebensatzstellung	51	33 (65 %)	18 (35 %)

Die auffälligsten Ergebnisse des Pretests sind die stark abweichenden Zahlen der produzierten Nebensätze der beiden Gruppen, denn mehr als doppelt so viele Nebensätze wurden von der instruierten Gruppe produziert. Allerdings gibt es in der Kontrollgruppe nur neun Lernende, während die instruierte Gruppe aus zehn Lernenden besteht. Diese Tatsache gleicht aber nicht die Produktion von 79 Nebensätzen weniger aus. Auch der Korrektheitsgrad ist bei der instruierten Gruppe wesentlich höher. Die Rezensionen der Kontrollgruppe handelten teilweise davon, wie langweilig sie *Das Leben der Anderen* empfunden haben. Diese mangelhafte Motivation könnte dazu geführt haben, dass ihre Texte kürzer und von einer einfacheren Interimsprache gekennzeichnet waren. Die instruierte Gruppe fand *Das Leben der Anderen* und die Arbeit mit der Berliner Mauer und der DDR sehr interessant, was auch in ihren Rezensionen ausgedrückt wurde. Es besteht die Möglichkeit, dass der Unterschied in Motivation für die Aufgabe zu diesen unterschiedlichen Ergebnissen der beiden Gruppe geführt haben könnte.

Die häufigste Struktur der beiden Gruppen sind Relativsätze und dass-Sätze, obwohl kausale Sätze und „Dass-Sätze“ schon vorsichtig auf der Stufe 3 vorgestellt wurden. Relativsätze, „Dass-Sätze“, kausale und temporale Nebensätze sind die vier am häufigsten verwendeten Strukturen und machen 85 % beziehungsweise 80 % aller Strukturen der beiden Gruppen aus. Deswegen lässt sich folgern, dass andere Strukturen introduziert und geübt werden könnten.

In den Filmrezensionen werden Relativsätze zweckgemäß benutzt, um Nebeninformationen von den Darstellern zu geben, obwohl es für die Lernenden eine neue Struktur ist. Sie machen 31 % beziehungsweise 24 % aller Strukturen der beiden Gruppen aus, werden jedoch zu einem 68 % Korrektheitsgrad in der instruierten Gruppe und zu einem 58 % Korrektheitsgrad in der Kontrollgruppe verwendet. Auf eine Vermeidungsstrategie wird nicht zurückgegriffen. Im Gegenteil werden sie eher häufig eingesetzt.

Die Kontexte, die mit den Konnektoren *weil* und *dass* eingeleitet werden, die schon auf der Stufe 3 geübt worden sind, machen 46 % der instruierten Gruppe beziehungsweise 38 % der Kontrollgruppe der gesamten Strukturen aus, was zeigt, dass Strukturen, mit denen die Lernenden vertraut sind, benutzt und nicht vermieden werden.

Da die Fehlerraten in mehreren Kontexten der beiden Gruppen von 21 %-60 % in den vier üblichsten Kontexten liegen, lässt sich vermuten, dass noch mit Nebensatzstellung geübt werden kann.

Die niedrigere Zahl der produzierten Belege mit komplexem Verbal und die höhere Zahl der fehlerhaften Belege mit komplexem Verbal deuten darauf hin, dass die Produktion der Sätze mit komplexem Verbal den Lernenden mehr Schwierigkeiten bereitet. Die Tatsache, dass jedoch nur 32-34 % der Strukturen komplexe Verbale erhalten, könnte eine Vermeidungsstrategie der Lernenden sein, weil eigentlich eine Filmrezension mehrere zweigliedrige Verbformen im Perfekt erhalten müssten. Da Deutsch eine Distanzsprache ist, während weder ihre L1 Schwedisch noch ihre L2 Englisch eine Distanzsprache ist, bereitet das Erlernen der Nebensatzstellung den schwedischsprachigen Lernenden genau wie im Falle mit den frankophonen Lernenden Produktionsschwierigkeiten (Diehl, 2000, S. 10). Das lässt sich auch feststellen, wenn Nebensätze mit komplexem Verbal fehlerhaft produziert werden. Die Lernenden benutzen dann ihre prozeduralen Kenntnisse der Stufen der Satzklammer und der Inversion, denn das infinite Verb wird ans Satzende gestellt, indem Distanzstellung

verwendet wird. Die kognitive, prozedurale Kapazität reicht aber nicht aus, um das finite Verb nach dem infiniten zu stellen, sondern dann wird Transfer aus dem Schwedischen verwendet und das finite Verb in die Position des Schwedischen gestellt.

30 % der Lernenden der instruierten Gruppe weisen eine völlig korrekte Benutzung der Nebensatzstellung auf, weil sie keine inkorrekten Belege produzieren. Zwei Lernende der instruierten Gruppe machen 50 % der Fehler. 73 % der Nebensätze werden von fünf Lernenden der Kontrollgruppe produziert. Von denen sind aber 45 % der Nebensätze fehlerhaft. Drei Lernende der Kontrollgruppe produzieren wenige Belege oder nur einen Beleg der Nebensatzstellung. Dies illustriert wie unterschiedlich die Kenntnisse und die Beherrschung des deutschen Satzmusters sind.

Bei allen Lernenden der instruierten Gruppe werden Nebensätze benutzt. Eine Lernende der Kontrollgruppe verwendet siebenmal die Nebensatzstellung, von denen sechsmal fehlerhaft. Drei Lernende der Kontrollgruppe verwenden nur vereinzelte Nebensätze. Bei einer der Lernenden der instruierten Gruppe, die 50 % der fehlerhaften Nebensätze produziert, liegt insgesamt eine Produktion von vierzehn Nebensätzen vor, von denen die Hälfte korrekt ist. Diese Beispiele können die verschiedenen Lernphasen illustrieren, in denen sich die Lernenden dieser Gruppen befinden. Einige Lernende müssen dazu gebracht werden, Nebensätze in ihre Interimsprache einzugliedern. Bei anderen müsste aktiv an den Fehlern gearbeitet werden. Diese Fehler müssen jedoch als ein Teil des eigenen, aktiven Lernprozesses betrachtet werden, weil die Lernenden die Regeln noch unvollständig beherrschen und allmählich durch die aktive Auseinandersetzung mit der deutschen Sprache erworben werden (Harden, 2006, S. 74).

Es lässt sich dem Pretest zufolge vermuten, dass drei Lernende die Wortstellung beherrschen und dass die anderen sieben Lernenden der instruierten Gruppe und auch die Lernenden der Kontrollgruppe deswegen für die Instruktion der Nebensatzwortstellung bereit sind, um mehr korrekte Belege produzieren und um mehr Konnektoren zu verwenden, wenn die Nebensatzstellung gezielt geübt wird. Folglich könnten sinnvolle Zwecke des Unterrichts sein, überhaupt eine Verwendung, eine korrektere Verwendung und eine Erweiterung der Kontexte zu erzielen.



Tabelle 9 Kontexte der Nebensatzstellung der instruierten Gruppe

<b>Kontext</b>	<b>Korrekt 99 (76 %)</b>		<b>Inkorrekt 31 (24 %)</b>	
	Einfaches Verbal	Komplexes Verbal	Einfaches Verbal	Komplexes Verbal
<b>Dass-Satz</b>	19	7	6	1
<b>Temporal</b>	11	4	1	-
<b>Kausal</b>	15	4	4	4
<b>Relativ</b>	19	9	8	5
<b>Konsekutiv</b>	1	3	-	-
<b>Konzessiv</b>	-	-	-	-
<b>Lokativ</b>	-	1	-	-
<b>Indirekte Fragesatz</b>	1	1	-	-
<b>Attribut wie</b>	2	1	-	-
<b>Sättsadverbial warum</b>	-	1	1	-
<b>Konditional</b>	-	-	1	-
<b>Summe</b>	68 (52 %)	31 (24 %)	21 (16 %)	10 (8 %)

Tabelle 10 Kontexte der Nebensatzstellung der Kontrollgruppe

	<b>Korrekt 33 (65 %)</b>		<b>Inkorrekt 18 (35 %)</b>	
<b>Kontext</b>	Einfaches Verbal	Komplexes Verbal	Einfaches Verbal	Komplexes Verbal
<b>Dass-Satz</b>	6	-	7	2
<b>Temporal</b>	5	2	1	1
<b>Relativ</b>	3	4	4	1
<b>Kausal</b>	1	3	-	-
<b>Konsekutiv</b>	1	-	-	-
<b>Konzessiv</b>	2	-	-	-
<b>Konditional</b>	3	1	1	-
<b>Indirekte Fragesatz</b>	-	1	-	-
<b>Objektssatz</b>	-	1	-	-
<b>Komparativ</b>	-	-	1	-
<b>Summe</b>	21 (41 %)	12 (24 %)	14 (27 %)	4 (8 %)

## 7.2 Implikationsanalyse der Stufen der *Processability*-Theorie

In der vorliegenden Studie werden entsprechend dem „emerge criterion“ zwei korrekte Belege als Nachweis für den Übergang zu einer höheren Stufe gewertet. Es wird also keine fehlerfreie Beherrschung einer Struktur verlangt (Pienemann, 1998, S. 148).

Alle Lernenden der instruierten Gruppe haben die Stufe III, IV und V erreicht bis auf eine Lernende, Miriam, bei der keine Sätze mit Inversion produziert werden. Da die Aufgabe den Lernenden nicht dazu auffordert, Sätze mit Topikalisierung anzuwenden, verzichtete sie wahrscheinlich darauf, Inversion zu verwenden, auch wenn die Benutzung nicht perfekt sein sollte. Da bei ihr dreizehn Belege der Nebensatzstellung vorhanden sind, dürfte sie Inversion benutzen können, auch wenn neuen der Belege fehlerhaft sind.

Tabelle 11 Implikationsanalyse der Stufen der *Processability*-Theorie im Pretest

Schüler	Name	Stufe	Stufe	Stufe	
		3	4	5	
De 1	Emilia	+	+	+	
De 2	Märta	+	+	+	
De 3	Lina	+	+	+	
De 4	Antonia	+	+	+	
De 5	Miriam	+	-	+	Keine Belege der Inversion
De 6	Evelina	+	+	+	
De 7	Mikaela	+	+	+	
De 8	Hedvig	+	+	+	
De 9	Albin	+	+	+	nur zwei Belege von Inversion
De 10	Emil	+	+	+	

\*Die Namen der Schüler sind Pseudonyme

Alle Lernenden weisen eine Benutzung der Nebensatzstellung auf und befinden sich folglich auf der letzten Stufe der Erwerbssequenzen. Drei Lernende weisen sogar überhaupt keine Fehler bezüglich der Wortstellung auf. Auch wenn Kasus- und Kongruenzfehler vorkommen, liegt eine Beherrschung der deutschen Wortstellung vor. Die Lernende Märta verwendet einen komplexen Satzbau:

*Am Anfang fand ich die Handlung schwierig zu verstehen, also was passieren wurde, weil man die Charaktere nicht so gut kannte, aber als ich den ganzen Film zum Ende gesehen hatte dachte ich dass es ziemlich gut war. ....Eigentlich dachte ich dass es ganz erschreckend war dass Wiesler Kontrolle über Dreymans Alltag rund um die Uhr hatte. Vielleicht liegt es daran dass ich oft Angst habe wenn ich denke dass Jemand vielleicht mein Leben Kontrollieren können.*

Eine andere Lernende, Emilia, benutzt einen komplexen Satzbau mit komplizierten Infinitivkonstruktionen, die eine Beherrschung des deutschen Satzbaus nachweist:

*Statt rapportieren was wirklich in die Wohnung von Dreyman passiert, hält er es geheim, und hilft dabei Dreyman Pläne zu verwirklichen.*

Tabelle 12 Implikationsanalyse der Stufen der Processability-Theorie im Pretest der Kontrollgruppe

Schüler	Name	Stufe	Stufe	Stufe	
		3	4	5	
De 1	Eva	+	+	+	
De 2	Artur	+	+	+	
De 3	Natalia	+	+	+	
De 4	Mia	+	-	-	Jeweils nur ein Beleg
De 5	William	+	-	+	Keine Belege der Inversion
De 6	Annika	+	-	+	Keine Belege der Inversion
De 7	Edvin	+	+	+	
De 8	Axel	+	+	+	
De 9	Helen	+	+	+	

\*Die Namen der Schüler sind Pseudonyme

Drei Lernende weisen keine oder nur einen Beleg der Inversion auf und eine Lernende produziert nur einen Nebensatz. Die Interimsprache der zwei Lernenden William und Mia besteht nur aus kurzen, aneinandergereihten Hauptsätzen, so dass kein Gebrauch von Konnektoren oder Adverbien gemacht wird. Es könnte darauf hindeuten, dass auf eine bewusste Vermeidungsstrategie zurückgegriffen wird, so dass kein Risiko eingegangen wird. Diese drei Lernenden erhielten Feedback, dass das Satzmuster mit Konnektoren und Feedback erweitert werden muss, weil die Interimsprache laut Skolverket (2011) von Variation gekennzeichnet werden soll. Bei den anderen Lernenden kommt eine Anwendung der Satzklammer, der Inversion und der Nebensatzstellung vor. Folglich scheint eine Bereitschaft auf den Erwerb der Nebensatzstellung vorzuliegen.

### 7.3 Die Korrektur der ersten Filmrezension der instruierten Gruppe

Die Motivation der Lernenden, die Rezensionen zu korrigieren, war hoch, da 90 % der fehlerhaften Belege korrigiert wurden. Drei Fehler wurden nicht korrigiert. Von diesen fehlerhaften Belegen waren alle drei Belege Nebensätze. Die zwei inkorrekten Belege der Inversion wurden beide korrigiert. Drei Lernende machten keine Fehler bezüglich Wortstellung. Fünf anderen Lernenden gelang es, sämtliche Wortstellungsfehler zu korrigieren. Bei zwei anderen blieben noch nach der Korrektur je zwei Wortstellungsfehler.

Mikaela, die einen unkorrigierten Beleg aufweist, produziert insgesamt siebzehn Kontexte der Nebensatzstellung und von denen sind fünf vor der Korrektur inkorrekt. Nach der Korrektur bleibt nur ein inkorrekt Beleg. Hedvig, die insgesamt zwei unkorrigierte Belege aufweist, produziert acht Kontexte der Nebensatzstellung und von denen sind fünf inkorrekt. Nach der Korrektur bleiben zwei. Die drei fehlerhaften Sätze erhalten alle ein komplexes Verbal. Von denen erhalten zwei Belege Verben in Perfekt und einmal in Passiv. Zwei der Nebensätze waren kausal und einer ein Relativsatz.

Es lässt sich vermuten, dass eine Kombination der hohen Motivation der Lernenden dafür, die Aufgabe zu korrigieren und des formfokussierten Unterrichts, die Lernenden dazu brachten, die Korrektur erfolgreich durchzuführen, da nur 10 % der Fehler nicht korrigiert wurden. Es lässt sich jedoch nicht feststellen, in welchem Ausmaß es der formfokussierte Unterricht war oder die Motivation der Lernenden war. Da die Lernenden sehr leistungsstark sind und ein großes Interesse an der deutschen Sprache haben, wird vermutlich sehr vom Unterricht profitiert.

#### 7.4 Posttest

Die Filmrezensionen über *Goodbye Lenin* sind der Posttest der instruierten Gruppe und der Kontrollgruppe.

Tabelle 13 Kontexte der Satzklammer, Inversion und Nebensatzstellung im Posttest der instruierten Gruppe

Kontexte	Total	Korrekt	Inkorrekt
<b>Satzklammer</b>	90	85 (95 %)	5 (5 %)
<b>Inversion</b>	55	55 (100 %)	-
<b>Nebensatzstellung</b>	108	95 (88 %)	13 (12 %)

Tabelle 14 Kontexte der Satzklammer, Inversion und Nebensatzstellung im Posttest der Kontrollgruppe

<b>Kontexte</b>	<b>Total</b>	<b>Korrekt</b>	<b>Inkorrekt</b>
<b>Satzklammer</b>	52	50 ( 96 %)	2 ( 4 %)
<b>Inversion</b>	23	21 (91 %)	2 ( 9 %)
<b>Nebensatzstellung</b>	53	30 (57 %)	23 (43 %)

Die Zahl der Belege in den Kontexten Satzklammer und Inversion ist im Posttest der instruierten Gruppe höher als im Pretest, während die Zahl der Nebensätze im Posttest geringer ist. Der Grad der Korrektheit ist jedoch in sämtlichen Kontexten gestiegen. Daraus lässt sich folgern, dass eventuell die Motivation, das Schreiben, das Üben und der formfokussierte Unterricht die Lernenden der instruierten Gruppe dazu gebracht haben, die Sprache korrekter zu benutzen und die prozeduralen Kenntnisse zu verbessern.

Dagegen ist die Produktion sämtlicher Kontexte der Kontrollgruppe gesunken. Der Korrektheitsgrad der Satzklammer ist höher, während die Korrektheit der Inversion und der Nebensatzstellung um etwas gesunken ist, was bemerkenswert ist.

Der Grad an korrekter Anwendung der Kontexte bestätigt teilweise die Reihenfolge der *Processability*-Theorie, teilweise aber auch die These anderer Sprachforscher wie Diehl, Haberzettl und Håkansson, dass Transfer eine größere Bedeutung hat, als Pienemann ihm einräumte. Die Stufe, die wenigstens in der instruierten Gruppe am besten beherrscht wird, ist Inversion, die durch positiven Transfer aus dem Schwedischen erleichtert wird. In der instruierten Gruppe gab es nur Lernende mit Schwedisch als L 1, während es in der Kontrollgruppe eine Lernende mit Arabisch als L1 gab, das dieselbe Wortstellung wie Deutsch bei Inversion hat.

Nach Inversion folgen die Satzklammer und zuletzt die Nebensatzstellung, deren Beherrschung durch negativen Transfer aus dem Schwedischen erschwert wird. Der Grad an Korrektheit bezüglich Satzklammer und Inversion ist in der instruierten Gruppe gleich oder um einige Prozentpunkte gestiegen, was bestätigt, dass die Intervention deswegen erfolgreich war, weil die Lernenden im Prinzip schon auf der Stufe V waren, bevor sie den

formfokussierten Unterricht bekamen. Besonders betreffs des Erwerbs der Nebensatzstellung der instruierten Gruppe erwies sich die *Teachability* Hypothese als zuverlässig, da der Grad an Korrektheit um 12 Prozentpunkte stieg.

Die Struktur mit der deutlichsten Verbesserung der instruierten Gruppe ist die Nebensatzstellung, obwohl im Posttest weniger Kontexte produziert wurden. Der Grad an Korrektheit betrug im Pretest 76 % und im Posttest 88 % und folglich stieg er um 12 Prozentpunkte. Bemerkenswert ist, dass der Korrektheitsgrad der Nebensatzstellung der Kontrollgruppe gar nicht gestiegen ist, sondern sogar gesunken ist. Darüber hinaus wurden weniger Nebensätze als im Pretest von der Kontrollgruppe produziert.

Zu bemerken ist, dass die Arbeit mit der deutschen Wortstellung in der instruierten Gruppe bedeutete, dass die Progression innerhalb der Stufe der Nebensatzstellung erfolgreich war.

#### 7.4.1 Posttest Satzklammer

Tabelle 15 Kontexte der Satzklammer der instruierten Gruppe

<b>Satzklammer 89</b>			
<b>Kontexte</b>	<b>Korrekt</b>	<b>85 (95 %)</b>	<b>Inkorrekt 4 (5 %)</b>
<b>Infinitiv</b>	<b>30</b>	<b>1</b>	
<b>Modal</b>	<b>22</b>	<b>-</b>	
<b>Perfekt</b>	<b>17</b>	<b>1</b>	
<b>Trennbares Verb</b>	<b>12</b>	<b>2</b>	
<b>Passiv</b>	<b>4</b>	<b>-</b>	

Kontaktstellung bedeutet, dass Objekte oder Präpositionaladverbialien ausgeklammert werden und dass Distanzstellung nicht verwendet wird, was eigentlich korrekt wäre.

Tabelle 16 Kontaktstellung der instruierten Gruppe

<b>Kontaktstellung</b>	
<b>Objekte</b>	<b>2</b>
<b>Präpositionaladverbialien</b>	<b>2</b>

Tabelle 17 Kontexte der Satzklammer der Kontrollgruppe

<b>Satzklammer 54</b>			
<b>Kontexte</b>	<b>Korrekt</b>	<b>52 (96 %)</b>	<b>Inkorrekt 2 (4 %)</b>
<b>Infinitiv</b>	<b>19</b>	-	
<b>Modal</b>	<b>7</b>	<b>1</b>	
<b>Perfekt</b>	<b>21</b>	-	
<b>Trennbares Verb</b>	<b>1</b>	-	
<b>Plusquamperfekt</b>	<b>3</b>		
<b>Konditional</b>	<b>1</b>		<b>1</b>

Tabelle 18 Kontaktstellung

<b>Kontaktstellung</b>	
<b>Objekte</b>	<b>2</b>

Die Zahl der produzierten Kontexte ist in der instruierten Gruppe gestiegen. Der Korrektheitsgrad der instruierten Gruppe ist auch höher als im Pretest, während von der Kontrollgruppe viel weniger Kontexte als von der instruierten Gruppe produziert worden sind. Im Posttest sind noch weniger Kontexte produziert worden als im Pretest. Allerdings muss dabei berücksichtigt werden, dass eine Rezension nicht analysiert werden konnte, weil die Lernende geschummelt hatte, indem sie einen Text von Internet kopiert hat. Der Korrektheitsgrad der instruierten Gruppe ist jedoch um 5 Prozentpunkte und in der Kontrollgruppe um 12 Prozentpunkte gestiegen.

Im Posttest der instruierten Gruppe werden Belege für Kontaktstellung zu 50 % bei Präpositionaladverbialen und zu 50 % bei Objekten produziert. In der Kontrollgruppe sind Objekte ausgeklammert worden. Eine Struktur, die im Posttest weniger verwendet wird, ist Passiv. Der Inhalt des Films *Das Leben des Anderen* über die Stasiüberwachung rief wahrscheinlich eine höhere Benutzung des Passivs hervor als *Goodbye Lenin*, in dem der Hauptdarsteller ein aktives Subjekt ist. Aus diesem Grund steigt im Posttest die Anwendung des Perfekts, der modalen Hilfsverben und des Infinitivs, was inhaltsbezogen ist, weil modale Hilfsverben zum Hauptdarsteller passen, der in einer sehr aktiven Weise seiner Mutter helfen möchte. Die Korrektheit ist um 9 Prozentpunkte beziehungsweise 12 Prozentpunkte gestiegen, was eine mögliche Indikation für eine gewisse Verbesserung ist und darauf



hindeutet, dass die Satzklammer nicht der Hauptfokus der Entwicklung der instruierten Gruppe war. In der Kontrollgruppe ist Satzklammer der Kontext, in dem die höchste Verbesserung zu notieren ist. Darüber hinaus werden Zufallsfehler immer vorkommen, weil Satzklammer eine schwierige Struktur ist.

#### 7.4.2 Posttest Inversion

Im Falle der Inversion ist der Korrektheitsgrad der instruierten Gruppe um 6 Prozentpunkte gestiegen. Weiterhin sind alle Belege korrekt. Darüber hinaus ist ein wichtiges Ergebnis, dass es 22 mehr Belege der Inversion als im Pretest gibt, denn das heißt, dass diese Struktur häufiger von den Lernenden produziert wird. Somit ist ihr Repertoire unterschiedlicher Kontexte und Adverbiale erweitert worden und ein komplexeres, deutsches Satzmuster ist erworben worden. Allerdings sinkt sowohl die Produktion der Kontexte der Kontrollgruppe und wie auch der Korrektheitsgrad um fünf Prozentpunkte. Da das Satzmuster der Interimsprache vieler Lernender der Kontrollgruppe oft aus Hauptsätzen ohne Adverbialen besteht, müsste dies geübt werden. Es kann festgestellt werden, dass Inversion in hohem Maße von schwedischsprachigen Lernenden beherrscht wird.

Tabelle 19 Kontexte der Inversion der instruierten Gruppe

<b>Kontexte der Inversion 55</b>	<b>Korrekt 55 (100 %)</b>	<b>Inkorrekt -</b>
<b>Temporal</b>	38	-
<b>Modal</b>	13	-
<b>Lokativ</b>	3	-
<b>Konditional</b>	2	-
<b>Präpositionalobjekt</b>	1	-
<b>Kausal</b>	1	-

Tabelle 20 Kontexte der Inversion der Kontrollgruppe

<b>Kontexte der Inversion 23</b>	<b>Korrekt 21 (91 %)</b>	<b>Inkorrekt 2 (9 %)</b>
<b>Temporal</b>	10	1
<b>Modal</b>	5	1
<b>Lokativ</b>	3	-
<b>Objekt</b>	4	-
<b>Präpositionalobjekt</b>	1	-

### 7.4.3 Posttest Nebensatzstellung

Tabelle 21 Kontexte der Nebensatzstellung der instruierten Gruppe

<b>Kontexte der Nebensatzstellung</b>	<b>Korrekt</b>	<b>Inkorrekt</b>
<b>108</b>	<b>95 (88 %)</b>	<b>13 (12 %)</b>

Im Posttest der instruierten Gruppe stieg der Grad an Korrektheit im Vergleich zum Pretest. Der Grad an Korrektheit ist um 12 % Prozentpunkte gestiegen. Es wurden aber 22 weniger Kontexte als im Pretest produziert. Die Wortstellungsfehler verteilen sich ungefähr gleich auf die verschiedenen Kontexte. Die Vielfalt der Kontexte ist ungefähr wie im Pretest. Hier werden zum ersten Mal finale und adversative Nebensätze produziert.

Auch im Posttest haben Kontexte mit *dass*, *weil*, *als* und *wenn* Vorrang, weil sie im Posttest sogar 69 % der gesamten Strukturen der instruierten Gruppe beziehungsweise 74 % der gesamten Strukturen der Kontrollgruppe ausmachen. Der Grund dafür ist, dass diese Konnektoren die frequentesten sind und folglich auf den Input zurückgeführt werden kann.

Die meistproduzierten Kontexte des Posttests der instruierten Gruppe enthalten nur ein finites Verb, weil sie 71 % aller Kontexte betragen, während sie in der Kontrollgruppe nur 54 % der Strukturen ausmachen. Dass es leichter ist, korrekte Nebensätze mit nur einem finiten Verb zu produzieren, zeigt die Tatsache, dass 63 % der korrekten Nebensätze der instruierten Gruppe nur ein finites Verb enthalten. Nur 32 % der gesamten, produzierten Nebensätze der Kontrollgruppe erhalten ein einfaches Verbal und sind korrekt, was auf eine sehr unsichere Beherrschung der Kontrollgruppe hindeutet. In den Kontexten mit einfachem Verbal gelang

es jedoch den Lernenden der instruierten Gruppe am meisten Fortschritte zu machen, denn hier stieg die Korrektheit um 11 Prozentpunkte. Die Tatsache, dass nur 25 % der korrekten Nebensätze in der instruierten Gruppe beziehungsweise 25 % der korrekten Nebensätze in der Kontrollgruppe zweigliedrige Verben enthalten, veranschaulicht, dass die Produktion von Sätzen mit mehreren Verbteilen viel schwieriger ist und deswegen möglicherweise vermieden wird.

Im Posttest der instruierten Gruppe werden zwar weniger Kontexte mit zweigliedrigen Verben produziert. Allerdings ist die Zahl der korrekten Nebensätze mit zweigliedrigen Verben im Vergleich zum Pretest der instruierten Gruppe gestiegen. Im Pretest machten Kontexte mit komplexem Verbal 32 % aus und von denen waren 24 % korrekt. Im Posttest machen Kontexte mit komplexem Verbal nur 29 % aus, von denen sind jedoch 25 % korrekt. Es könnte noch weiter mit Nebensätzen mit komplexem Verbal geübt werden, um größere Produktion und Sicherheit in Wortstellung in Nebensätzen zu erzielen, damit nicht auf Vermeidungsstrategien zurückgegriffen wird.

Hervorzuheben ist, dass fünf Lernende der instruierten Gruppe gar keine Fehler bezüglich Wortstellung machten. Die Wortstellungsfehler werden im Posttest der instruierten Gruppe von 50 % der Lernenden gemacht.

Die Ergebnisse der Kontrollgruppe unterscheiden sich sehr von den Ergebnissen der instruierten Gruppe bezüglich Nebensatzstellung, denn ein auffälliges Ergebnis der Kontrollgruppe ist die geringere Zahl der produzierten Nebensätze. Dies deutet auf eine Vermeidungsstrategie hin. Darüber hinaus ist der bemerkenswerteste Unterschied zwischen der instruierten Gruppe und der Kontrollgruppe, dass der Korrektheitsgrad der Kontrollgruppe gar nicht gestiegen ist, sondern sogar um acht Prozentpunkte gesunken ist. Die Kontrollgruppe hat nach wie vor genau so große Produktionsschwierigkeiten mit Nebensätzen mit sowohl einfachem als auch komplexem Verbal. Dass auf eine Vermeidungsstrategie zurückgegriffen wird, könnte möglicherweise auf eine eventuelle Regression hindeuten.

Tabelle 22 Pretest Zahl korrekter und fehlerhafter Nebensätze der instruierten Gruppe

<b>Kontexte</b>	<b>Einfaches Verbal</b>	<b>Komplexes Verbal</b>
<b>Totale Zahl</b>	68 %	32 %
<b>Korrekte Nebensätze</b>	52 %	24 %
<b>Inkorrekte Nebensätze</b>	16 %	8 %

Tabelle 23 Posttest Zahl korrekter und inkorrektter Nebensätze der instruierten Gruppe

<b>Kontexte</b>	<b>Einfaches Verb</b>	<b>Komplexes Verb</b>
<b>Totale Zahl</b>	71 %	29 %
<b>Korrekte Nebensätze</b>	63 %	25 %
<b>Inkorrekte Nebensätze</b>	8 %	4 %

Tabelle 24 Kontexte der Nebensatzstellung der instruierten Gruppe

<b>Kontexte der Nebensatzstellung</b>	<b>Korrekt</b>		<b>Inkorrekt</b>	
	<b>95 (88 %)</b>		<b>13 (12 %)</b>	
<b>108</b>	Einfaches	Komplexes	Einfaches	Komplexes
<b>Temporal</b>	21	5	1	2
<b>dass</b>	13	13	4	-
<b>Kausal</b>	12	2	1	-
<b>Relativsatz</b>	10	2	2	1
<b>Konsekutiv</b>	4	-	1	-
<b>Komparativ</b>	3	2	-	1
<b>Konditional</b>	2	1	-	-
<b>Adversativ</b>	-	1	-	-
<b>Final</b>	2	-	-	-
<b>Objekt</b>	1	1	-	-
<b>Zahl der Kontexte</b>	68	27	9	4
<b>Total</b>	63 %	25 %	8 %	4 %

Tabelle 25 Kontexte der Nebensatzstellung der Kontrollgruppe

<b>Kontexte der Nebensatzstellung</b>	<b>Korrekt</b>	<b>Inkorrekt</b>
<b>53</b>	<b>30 (57 %)</b>	<b>23 (43 %)</b>

Tabelle 26 Pretest Zahl korrekter und fehlerhafter Nebensätze der Kontrollgruppe

<b>Kontexte</b>	<b>Einfaches Verbal</b>	<b>Komplexes Verbal</b>
<b>Totale Zahl</b>	68 %	32 %
<b>Korrekte Nebensätze</b>	41 %	24 %
<b>Inkorrekte Nebensätze</b>	27 %	8 %

Tabelle 27 Posttest Zahl korrekter und inkorrektter Nebensätze der Kontrollgruppe

<b>Kontexte</b>	<b>Einfaches Verb</b>	<b>Komplexes Verb</b>
<b>Totale Zahl</b>	54 %	46 %
<b>Korrekte Nebensätze</b>	32 %	25 %
<b>Inkorrekte Nebensätze</b>	22 %	21 %

Tabelle 28 Kontexte der Nebensatzstellung der Kontrollgruppe

<b>Kontexte der Nebensatzstellung</b>	<b>Korrekt</b>		<b>Inkorrekt</b>	
<b>53</b>	<b>30 (57 %)</b>		<b>23 (43 %)</b>	
	Einfaches	Komplexes	Einfaches	Komplexes
<b>Temporal</b>	4	3	5	2
<b>dass</b>	6	5	3	7
<b>Kausal</b>	3	-	1	-
<b>Relativsatz</b>	4	4	3	2
<b>Konsekutiv</b>	-	-	-	-
<b>Komparativ</b>	-	-	-	-
<b>Konditional</b>	-	-	-	-
<b>Adversativ</b>	-	-	-	-
<b>Final</b>	-	-	-	-
<b>Objekt</b>	-	1	-	-
<b>Zahl der Kontexte</b>	17	13	12	11
<b>Total</b>	32 %	25 %	22 %	21 %

## 7.5 Implikationsanalyse

Tabelle 29 Implikationsanalyse der Stufen der *Processability*-Theorie im Posttest

Schüler	Name	Stufe	Stufe	Stufe
		3	4	5
De 1	Emilia	+	+	+
De 2	Märta	+	+	+
De 3	Lina	+	+	+
De 4	Antonia	+	+	+
De 5	Miriam	+	+	+
De 6	Evelina	+	+	+
De 7	Mikaela	+	+	+
De 8	Hedvig	+	+	+
De 9	Albin	+	+	+
De 10	Emil	+	+	+

\*Die Namen der Schüler sind Pseudonyme

Alle Lernenden der instruierten Gruppe befinden sich auf der Stufe V der *Processability Theory*. Die Lernende Miriam, die im Pretest keine Belege der Inversion aufwies, produzierte im Posttest neun korrekte Belege der Inversion.



Tabelle 30 Implikationsanalyse der Stufen der *Processability*-Theorie im Posttest der Kontrollgruppe

Schüler	Name	Stufe	Stufe	Stufe	
		3	4	5	
De 1	Eva	+	+	+	
De 2	Artur	+	+	+	
De 3	Natalia	-	-	-	Die Rezension konnte wegen Schummelei nicht beurteilt werden.
De 4	Mia	+	-	-	Keine Belege der Inversion. Ein Beleg der Nebensatzstellung.
De 5	William	+	+	+	
De 6	Annika	+	+	+	
De 7	Edvin	+	+	+	
De 8	Axel	+	+	+	
De 9	Helen	+	-	+	Nur ein Beleg der Inversion

Es kann nicht sichergestellt werden, ob die Lernende Helen Inversion beherrscht und auch nicht, ob die Lernende Mia Inversion und Nebensatzstellung beherrscht, weil kein Beleg bezüglich Inversion und nur ein Beleg bezüglich Nebensatzstellung produziert wurde.

## 8 Diskussion der Ergebnisse und der Schlussfolgerungen

Zunächst kann festgestellt werden, dass die Kenntnisse der Lernenden in den meisten Fällen mit der Stufe IV oder V der *Processability*-Theorie übereinstimmen. Aus diesem Grund ist die vorgenommene Intervention mit formfokussiertem Unterricht zeitlich optimal, weil sie sich auf der unmittelbar vorangehenden Stufe befinden, was heißt, dass der Unterricht „getimed“ ist. Infolgedessen kann auf der Stufe 4 über Nebensatzstellung unterrichtet werden.

Die bevorzugten Strategien der Lernenden, wenn sie ein grammatisches Phänomen nicht beherrschen, sind Vermeidungsstrategien, das Abrufen von Chunks, Transfer wie zum Beispiel die Anwendung der Kontaktstellung.

Verschiedene Kommunikationsstrategien werden verwendet, denn es gibt Lernende, die eine vorsichtige Kommunikationsstrategie verwenden, die gar keine Strukturen oder sehr wenige produzieren, bevor sie zu einer höheren Stufe übergehen. Es gibt Lernende, die oft sowohl korrekte als auch fehlerhafte Strukturen höherer Stufen anwenden. Bei manchen Lernenden liegt eine vollständige Beherrschung der Satzklammer vor, während der Grad an Korrektheit der anderen zwei Strukturen, der Inversion und der Nebensatzstellung, manchmal noch fehlerhaft ist. Es gibt Lernende, die viele sowohl korrekte als auch fehlerhafte Strukturen aller drei Stufen verwenden, während andere Lernende um sprachliche Korrektheit sehr bemüht sind und viele korrekte Strukturen produzieren. Zweifelsohne lassen sich innerhalb einer relativ geringen Population diese verschiedenen Kommunikationsstrategien feststellen.

Die Ergebnisse der vorliegenden Studie stimmen eher mit der Reihenfolge der Untersuchung von Pienemann und nicht der Reihenfolge der Untersuchung von Diehl überein. Die Inversion fällt den schwedischsprachigen Lernenden nicht so schwer wie den frankophonen Lernenden, weil dieselbe schwedische Struktur transferiert werden kann, sobald die Lernenden sich auf der Stufe IV befinden. Die Ergebnisse der vorliegenden Studie bestätigen auch die Ergebnisse der Studie von Haberzettl, weil es den türkischsprachigen leichter als den russischsprachigen Lernenden fiel, die SOV-Wortstellung in Nebensätzen zu lernen, da die Wortstellung der türkischen Sprache SOV ist. Die Ergebnisse stimmen auch mit den Studien von Meerholz-Härle und Tschirner überein, die auch bestätigen, dass eine Muttersprache, in ihrer Studie Englisch, mit derselben Struktur das Erlernen einer neuen ähnlichen erleichtert. Da in Schweden viele Schüler Migrationshintergrund und eine andere L1 haben, die die XVSO-

Wortstellung nicht kennen, wird die englische XSVO-Wortstellung dadurch doppelt verstärkt, weswegen eine Binnendifferenzierung gemacht werden muss, damit diese Lernenden einzeln Feedback bekommen, um auf die XVSO-Wortstellung aufmerksam zu werden.

Die Beherrschung der Satzklammer in Perfektkontexten scheint am höchsten zu sein. Die Fortschritte der Kontrollgruppe wurden hauptsächlich bezüglich Satzklammer gemacht, weil der Korrektheitsgrad um 12 Prozentpunkte stieg. In der vorliegenden Studie wurde jedoch nicht der Korrektheitsgrad bezüglich der Kongruenz dieser Strukturen untersucht. Auf diesem Niveau wissen die Lernenden, dass der infinite Teil des Perfekts Endstellung hat. Die Formen des Perfekts selbst sind oft nicht korrekt und eine andere umfassendere Studie hätte die Korrelation zwischen der Beherrschung der Satzklammer und der korrekten Konjugation des Perfekts untersuchen können. Da die Einführung des Perfekts schon auf der Stufe 2 erfolgt, scheint der Erwerbsprozess viel langsamer zu sein, als die Progression der Lehrwerke, wie Diehl auch in ihrer Untersuchung mit frankophonen Deutschlernenden in Genf feststellte (Diehl, 2000, S. 14). Interessanterweise wurde von der instruierten Gruppe mehr Infinitivkonstruktionen produziert.

Da die größten Fortschritte der Kontrollgruppe bezüglich Satzklammer gemacht wurden, könnte es auch sein, dass die Aneignung der Nebensatzstellung noch nicht „getimed“ ist.

Zweck eines eventuellen Unterrichts sollte eher das Erzielen eines höheren Grads an Korrektheit bezüglich der Kongruenz im Perfekt als die Wortstellung sein. Darüber hinaus sollte geübt werden, dass Lokativadverbiale und Präpositionaladverbiale nicht ausgeklammert werden. Satzklammerfehler müssen vor allem individuell geübt werden, weil nur drei Lernende der instruierten Gruppe damit Schwierigkeiten haben. Trennbare Verben sind jedoch eine Struktur, die allen Lernenden Produktionsschwierigkeiten bereitet und müssen auf der Stufe 3-4/A 2.2.-B.1.2. weitergeübt werden.

Ins Auge sollten jedoch gefasst werden, weshalb einige Strukturen so selten erscheinen. Somit sollten eher die Strukturen der am wenigsten produzierten Kontexte geübt werden. Solche Strukturen sind die trennbaren Verben, das Futur und der Konditional. Die geringe Frequenz könnte darauf hindeuten, dass eine Vermeidungsstrategie der Lernenden zur Unterbenutzung führt, weil sie sich dieser Strukturen nicht sicher sind. Trennbare Verben sind Teil des Unterrichts der Stufe 3. Konditional wird auf Stufe 4 unterrichtet und ist eine neue Struktur.

Futur wird früher im Grammatikunterricht behandelt. Die Verwendung des Futurs passt jedoch nicht im Kontext einer Filmrezension, wo eher Konditional benutzt werden sollte.

Die Lernenden produzieren hauptsächlich Inversion mit Temporaladverbialen. Die benutzten Verben sind verschiedene Formen von *sein* und *geben*. Die Theorie der Rolle des positiven Transfers, dass Transfer möglich ist, sobald eine Struktur prozessierbar ist, scheint durch die korrekten Belege für die Stufe IV bestätigt zu werden, denn auf dieser Stufe werden weniger fehlerhafte Strukturen produziert, weil die Struktur Inversion verarbeitet werden kann. Da Inversion im Schwedischen eine obligatorisch zu realisierende Struktur ist, scheint die Struktur den Lernenden weniger Verarbeitungsschwierigkeiten zu bereiten als sowohl die Satzklammer als auch die Nebensatzstellung, weil sie in der Lage sind, diese Struktur zu produzieren.

Mit Inversion muss mit Lernenden mit Schwedisch als L 1 nicht gearbeitet werden, weil fast keine fehlerhaften Strukturen von den beiden Gruppen produziert wurden. Dass positiver Transfer benutzt werden kann, dürfte den Lernenden schon klar sein. Im Hinblick auf Lernende mit anderen L 2 müsste die Lehrkraft auf ihre eventuellen Schwierigkeiten achten, denn einer Lernenden im Pilotprojekt mit Albanisch als L 1 bereitete die Inversion besondere Produktionsschwierigkeiten, weil wahrscheinlich auf doppelten, negativen Transfer aus sowohl dem Albanischen als auch aus dem Englischen zurückgegriffen wurde. Sonst könnte die fehlerhafte XSVO-Wortstellung leicht zu einem fossilisierten Fehler werden, auch wenn die sprachliche Kompetenz in anderen Hinsichten hoch ist.

Das Beispiel mit den Produktionsschwierigkeiten der albanischen Lernenden veranschaulicht auch, dass eine Binnendifferenzierung des Grammatikunterrichts nötig ist, weil Lernende sich auf unterschiedlichen Niveaus befinden, weil ihr Erwerbsprozess mehr oder weniger zeitaufwendig ist oder weil es Lernende mit anderen L1 in Deutschgruppen in Schweden gibt (Diehl, 1999, S. 16). Einerseits würden die Beobachtungen dieser Studie die Theorie belegen, dass L1-Kenntnisse das L2-Erlernen erleichtern, wenn sie prozessierbar sind (Ellis, 2008, S. 355). Andererseits erschwert auch die L1 das Lernen der Inversion, wenn die L1 dieses Phänomen nicht kennt, wie im Falle von der albanischsprachigen Lernenden des Pilotprojekts und von den französischsprachigen Lernenden in der Studie von Diehl. Dagegen spricht jedoch der Fall mit der anderen albanischen Lernenden des Pilotprojekts, der die Inversion keine Lernschwierigkeit bereitete.

Die Beobachtung von Diehl, die die Inversion als letzte Erwerbsstufe bezeichnet, konnte durch diese Studie mit den schwedischsprachigen Lernenden nicht bestätigt werden, weil die Lernenden mit Schwedisch als L1, die Inversion schneller verarbeiten, was mit den Schweizer Lernenden nicht der Fall ist, weil es im Französischen keine Inversion gibt.

Die Reihenfolge der zwei letzten Strukturen scheint von der L1 der Lernenden abhängig zu sein. Die Lernenden mit Schwedisch als L1 bestätigen die Hypothese von Pienemann und die Albanerin die Hypothese von Diehl. Die andere albanische Lernende scheint aber ihre L1 Kenntnisse des Albanischen nicht zu benutzen. Die Zahl der Lernenden ist jedoch zu gering, um etwas mit Sicherheit aussagen zu können. Das Ergebnis deutet aber darauf hin, dass die L1 eine Rolle für das Erlernen der Reihenfolge der Inversion spielen könnte.

Es könnten jedoch mehr Strukturen mit anderen Adverbialen produziert werden, denn die Nichtproduktion oder sehr geringe Produktion einiger Strukturen sagt auch etwas über eine eventuelle Vermeidungsstrategie aus. Folglich wäre es notwendig, über Modal-, Kausal- und Satzadverbialen zu unterrichten, damit sie in die Interimsprache eingegliedert werden. Dies würde zu einem komplexeren deutschen Satzmuster und zu einer größeren Kohärenz der Interimsprache der Lernenden beitragen. Dies könnte in beiden Gruppen geübt werden, besonders jedoch in der Kontrollgruppe, weil die Interimsprache einiger Lernender der Kontrollgruppe aus sehr kurzen Hauptsätzen besteht.

Die Beherrschung der Nebensätze variiert. Komplexere Strukturen mit finiten und infiniten Verbteilen in Nebensatzstellungen werden nicht immer korrekt benutzt. Besonders schwierig und fehlerhaft sind Konstruktionen im Passiv und in Ergänzungssätzen, die mit *dass* eingeleitet werden. Passivsätze sind auch die Sätze, die zuletzt beherrscht werden und deswegen ist das Ergebnis nicht erstaunlich, dass diese Strukturen noch nicht beherrscht werden.

Da sich die Mehrheit der Lernenden auf der Stufe V der Nebensatzstellung befindet, kann angenommen werden, dass das grammatische Programm angemessen gewesen ist. Dass die Nebensatzstellung in den Lehrwerken der Stufe 4 den Lernenden vorgestellt und geübt wird, scheint zeitlich richtig angesetzt zu sein. Die unterproduzierten Strukturen gewisser Nebensätze deuten auf einen Bedarf hin, den Lernenden mehr Konnektoren vorzustellen, damit die Produktion von Nebensätzen vielfältiger wird. Die geringe Benutzung der

konzessiven und konsekutiven Nebensätze deutet auf Vermeidungsstrategien oder auf ein Nichtwissen hin. Es ist wahrscheinlich, dass die Konnektoren *item-by-item* gelernt werden und somit allmählich in die Interimsprache eingegliedert werden (Diehl, 2000, S. 91).

Da schon seit anderthalb Jahren über Wortstellung im Nebensatz unterrichtet wird, ohne dass sie beherrscht oder sogar überhaupt nicht benutzt wird, lässt sich folgern, dass der Erwerb viel zeitaufwendiger ist, als in den Lehrbüchern vorgeschrieben ist und dass über die Nebensatzstellung möglicherweise zu früh unterrichtet wird (Diehl, 2000, S.376-377).

Interessanterweise wurden im Posttest mehr Kontexte von der Pilotgruppe mit dem schlechtesten Notendurchschnitt produziert. Einerseits wäre eine mögliche Schlussfolgerung, dass eine schlechtere Gruppe bereit ist, mehr Risiken einzugehen als eine leistungsstarke, die eher darum bemüht ist, korrektere Filmanalysen einzureichen. Andererseits deuten die Ergebnisse der Kontrollgruppe darauf hin, dass wegen der geringen Zahl der produzierten Nebensätze von einer Vermeidungsstrategie Gebrauch gemacht wurde.

Es war allen Gruppen klar, dass das Ziel der Untersuchung die deutsche Wortstellung war und diese Information könnte natürlich die Aufmerksamkeit der Lernenden mehr an der Korrektheit der Wortstellung zu arbeiten.

Bemerkenswert ist der niedrige Korrektheitsgrad der Kontrollgruppe bezüglich Nebensatzstellung, der im Pretest 65 % und im Posttest 57 % betrug. Der Korrektheitsgrad in der Pilotgruppe betrug 62 % im Pretest und 83 % im Posttest und in der instruierten Gruppe betrug er 76 % im Pretest und 88 % im Posttest. Bemerkenswert ist, dass das Ergebnis der Kontrollgruppe keine Verbesserung erhält. Die Kontrollgruppe erhielt keinen besonderen Unterricht über Wortstellung. Der formfokussierte Unterricht scheint hier eine ausschlaggebende Rolle gespielt zu haben, denn die beiden Gruppen, die Unterricht bekamen, scheinen davon profitiert zu haben, indem der Korrektheitsgrad um 21 Prozentpunkte beziehungsweise 12 Prozentpunkte stieg.

Diese auffälligen Unterschiede zwischen einerseits den korrekteren Ergebnissen der Pilotgruppe und der instruierten Gruppe und andererseits den gar nicht verbesserten Ergebnissen der Kontrollgruppe könnten darauf hindeuten, dass nicht die nur die Vorkenntnisse der Lernenden, sondern auch die Methode eine entscheidende Rolle spielen

könnte. Ein Anzeichen für die ausschlaggebend besseren Ergebnisse der Pilotgruppe und der instruierten Gruppe könnte die Vorgehensweise mit metakognitiven Analysen der Sprache, Instruktion über Wortstellung und die damit verbundenen Aufgaben sein. Eine andere mögliche, potentielle Erklärung für die besseren Ergebnisse könnte die erhöhte Motivation der Lehrkraft und der Lernenden sein, gemeinsam am Mauerprojekt mit damit eingebundenem Grammatikunterricht zu arbeiten. Dass die Lehrkraft sich Mühe gibt, den Unterricht mit historischem Inhalt interessant zu gestalten, motiviert die Lehrkraft selbst, die dann die Lernenden besser motivieren kann und dies wurde zu einer positiven Verstärkung. Es gelang sogar der Pilotgruppe mit den schlechtesten Noten, einen Korrektheitsgrad von 83 % zu erzielen, was möglicherweise durch erhöhte Motivation und einen eventuellen Erfolg der Methode erklärt werden könnte. Die Rolle der Motivation bei sowohl der Lehrkraft als auch bei den Lernenden könnte in einer anderen Studie weiter untersucht werden.

Ferner spielte wahrscheinlich die niedrige Motivation bei der Kontrollgruppe auch eine entscheidende Rolle. Ihre Rezensionen handelten teilweise davon, wie langweilig sie *Das Leben der Anderen* fanden. Die Filme und die Rezensionen waren Teile eines Berlinprojektes der Pilotgruppe und der instruierten Gruppe, an dem die Lernenden länger arbeiteten und das sie zu motivieren schien. Die Kontrollgruppe hatte eine andere Lehrkraft und folglich war die Arbeit mit der Berliner Mauer und Berlin dieser Gruppe nicht dasselbe wie in den anderen Gruppen. Die Tatsache, dass eine andere, zusätzliche Lehrkraft etwas von den Lernenden verlangt, wurde laut Aussagen der Lernenden als aufwendig empfunden.

Unterricht bringt nur etwas, wenn er „getimed“ ist und das Ergebnis des Unterrichts ist erst auf lange Sicht bemerkbar, was in diesem Falle durch den Posttest veranschaulicht wurde, in dem erst eine größere Produktion und Korrektheit erreicht wurden. Zukünftig könnten eine größere Sicherheit und eine vielfältigere Benutzung bei den Lernenden erzielt werden, die auch wenige fehlerhafte Konstruktionen produzieren.

In einer umfassenderen Studie könnte auch die Qualität des Unterrichts ausgewertet werden, was in dieser Studie nicht erfolgen konnte. Eine andere Studie könnte den Nutzen formfokussierter Unterrichts analysieren, um festzustellen, wie das metasprachliche Wissen die prozeduralen Kenntnisse entwickelt.

Die Validität der vorliegenden Untersuchung ist jedoch begrenzt. Eine umfassendere Untersuchung müsste eine größere Zahl von schwedischen Lernenden untersuchen, um eine größere Aussagekraft davon zu haben, ob die Methode für einen beschleunigten Erwerb entscheidend ist. Auch die Nachhaltigkeit der Kenntnisse müsste mit einem späten Posttest überprüft werden. Die Ergebnisse der vorliegenden Studie könnten darauf hindeuten, dass eine bewusste, strukturierte Vorgehensweise, die alle vier Kompetenzen miteinbezieht und deren Ausgangspunkt eine metakognitive Analyse ist, eine Rolle für den schnelleren Erwerb der Sequenzen der deutschen Wortstellung entscheidend sein kann.

Es lässt sich aus den Ergebnissen der vorliegenden Studie folgern, dass Lernende mit dazugehörigen kognitiven Aufgabenstellungen profitieren könnten, was die Ergebnisse der Forscherschule in Lund bestätigen könnten (Enkvist, 2015).

Weiterhin lässt sich darüber nachdenken, dass es im Pretest der instruierten Gruppe dieser Untersuchung drei Lernende und im Posttest fünf Lernende gab, die keine Fehler bezüglich der Wortfolge machten. Ist Instruktion über Wortfolge für solche Lernende überflüssig? Wie es scheint, befinden sich die Deutschkenntnisse dieser Lernenden auf dem Niveau B. 1. 1., was dem mittleren Niveau des GER<sup>7</sup> entspricht. C 1 entspricht dem fortgeschrittenen Niveau und diese Lernenden sind lange nicht da. Möglicherweise ist dies eine Schwäche der *Processability Theory*, denn wenn alle Lernenden sich auf der höchsten Stufe befinden und die Wortstellungsregeln beherrschen, könnte es die Lehrkraft und die Lernenden in die falsche Sicherheit wiegen, dass alles schon beherrscht ist. Eine Schwäche der *Processability Theory* ist, dass sie nur eine begrenzte Zahl der grammatischen Strukturen abdeckt. Die fünf Lernenden, die keine Wortstellungsfehler machen, produzieren wenige Strukturen mit komplexem Verbal. Weiterhin könnten mehr trennbare Verben verwendet werden. Obwohl die meisten Lernenden sich offensichtlich auf der letzten Stufe der Erwerbsequenzen befinden, produzieren sie immer noch sowohl viele fehlerhafte als auch viele korrekte Strukturen. Deshalb müsste weiterhin in der mündlichen und schriftlichen Produktion damit geübt werden. Konnektoren müssen *item-by item* gelernt werden. Deswegen wird die Variation der Kontexte erst langsam in der Interimsprache erworben. Darüber hinaus müsste noch mit der Kongruenz besonders in Nebensätzen gearbeitet werden, weil sie wegen des morphosyntaktischen Spannungsfelds manchmal nicht korrekt ist.

---

<sup>7</sup> Der GER ist der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen. Das Sprachniveau wird in sechs Stufen von A1 bis C2 (GER 3.3).



Der Effekt des formfokussierten Unterrichts kommt nicht sofort zum Vorschein, denn der erste Fortschritt ist eine Verfügung über metasprachliche Kenntnisse, deren Kontrolle noch fehlt. Folglich dauert es, bevor die neuen Kenntnisse in der Produktion zum Ausdruck kommen (Doughty & Williams, 1998, S. 183). Das fehlende metasprachliche Wissen könnte den relativ geringen Grad der korrigierten Fehler in der ersten Version der Filmrezensionen der Pilotgruppe erklären, von der nur 40 % der Fehler korrigiert wurden. Unterricht bewirkt nicht immer, dass die Lernenden imstande sind, alle Fehler zu korrigieren, denn es könnte ja sein, dass der Grund dafür ist, dass die Unterrichtsmethode mangelhaft war, weil sie die Lernenden nicht zur Korrektur motivierten. Interessanterweise wurde dieselbe Methode in der instruierten Gruppe verwendet und dieser Gruppe gelang es 90 % der Fehler zu korrigieren. Eventuell wäre eine gemeinsame Korrektur der häufigsten Fehler in lernschwächeren Gruppen motivierender und sinnvoller gewesen. Das metasprachliche Wissen kam in der Korrekturaufgabe nicht zum Ausdruck, weil die Lernenden sich nicht für Korrekturen interessierten. Um die Lernenden auf häufige Fehler aufmerksam zu machen, wäre manchmal eventuell eine gemeinsame Korrektur einiger auffälliger Beispiele erfolgreicher. Dies veranschaulicht, dass die Lehrkraft immer auf Flexibilität eingestellt sein muss, denn eine Methode, die in einer Gruppe nicht funktioniert, könnte wie in diesem Fall in einer anderen funktionieren.

Weiterhin könnte für die schlechteren Ergebnisse der Kontrollgruppe eine Rolle gespielt haben, dass sie ihre Filmrezensionen nicht korrigierten. Obwohl die beiden anderen Gruppen dies mit unterschiedlichem Erfolg machten, könnte es sein, dass diese Aufgabe ihre prozeduralen Kenntnisse verbessert hätten, indem ihre Aufmerksamkeit auf Fehler in ihrer Interimsprache gelenkt wurde. Die Kontrollgruppe bekam zwar auch von mir Feedback, sie reichten aber keine korrigierten Versionen wieder ein. Deswegen könnte es sein, dass auf das erteilte Feedback gar nicht achtgegeben wurde.

Noch eine mögliche Erklärung könnte sein, dass einerseits in der Pilotgruppe und der instruierten Gruppe und andererseits in der Kontrollgruppe in unterschiedlichen Weisen mit korrektivem Feedback umgegangen ist, weil die Gruppen nicht dieselbe Lehrkraft haben. Die Pilotgruppe und die instruierte Gruppe haben viel mit der schriftlichen Kompetenz gearbeitet, viel Feedback bekommen und nachträglich mit Korrektur der produzierten Texte gearbeitet.

Die vorliegende Studie weist auf die Herausforderung für die Lehrkraft, den Unterricht individuell lernfördernd gestalten zu können und jedem einzelnen Lernenden korrekatives Feedback zu erteilen, damit jeder einzelne Lernende Fortschritte machen kann, denn laut der Implikationsanalyse der Untersuchung befinden sich die Lernenden auf unterschiedlichen Niveaus im Erwerbsprozess der Nebensatzstellung, weil einige gerade beginnen, Nebensätze zu produzieren, während andere keine Wortstellungsfehler machen, sondern sich eher der Erweiterung der Kontexte widmen müssen. Ferner muss das Feedback individuell entworfen werden, damit allen Lernenden geholfen wird, ihre individuellen Fehler zu korrigieren, um ihre Interimsprache in einer zielsprachenähnlicheren Richtung entwickeln zu können. Es könnte vorkommen, dass Lernende sich nicht dessen bewusst sind, dass eine größere Textbindung mit Hilfe Adverbialien und Nebensätze zu einer variationsreicheren und fließender Sprachbeherrschung erzielt wird. Oft werden Lernertexte mit schablonenhaften Formulierungen aus dem schwedischen Lehrplan *nicht variationsreich* oder *nicht fließend* abgefertigt und die Lernenden wissen gar nicht was diese Ausdrücke bedeuten geschweige denn, wie die Texte verbessert werden sollte.

## 9 Abschluss

Der Unterricht über deutsche Wortstellung scheint „getimed“ gewesen zu sein, weil alle Lernenden sich laut der *Processability*-Theorie auf den Stufen III, IV oder V befanden. Dies bedeutet, dass die Lernenden auf den Unterricht vorbereitet waren. Die Strukturen Satzklammer und Inversion werden in hohem Maße korrekt angewendet. Dagegen befinden sich die Lernenden mitten im Erwerbsprozess der Nebensatzstellung. Da einerseits Nebensätze schon in der Stufe 3 eingeführt wurden und noch nicht in der Stufe 4 beherrscht werden, könnte es sein, dass schwedische Lehrwerke zu früh die Nebensatzstellung einführen. Andererseits ist der Erwerbsprozess langwierig, wie Diehl (2000) betont und die Lernenden waren auf den Unterricht vorbereitet, indem sie auf der Stufe IV oder V waren, was für die Einführung der Nebensatzstellung auf der Stufe 3 sprechen würde. Auf der Stufe 4 scheint der Unterricht über Nebensätze „getimed“ zu sein, weil die Lernenden sich auf den unmittelbar vorangehenden Stufen oder sogar auf der Stufe der Nebensatzstellung befinden.

Im Wesentlichen stimmen die Ergebnisse dieser Studie mit Inversion mit den Ergebnissen der früheren Studien wie die Studien von Pienemann, Haberzettl und Meerholz-Tschirner überein, weil die L1 den Erwerb der Wortstellung erleichtern kann. Hingegen bestätigen die Erwerbsschwierigkeiten der Inversion der albanischsprachigen Lernenden des Pilotprojekts die Studie von Diehl, dass Unterschiede in der Wortfolge zwischen Strukturen in der L1 und der L2 oder L3 zu einem langsameren Erwerb dieser Strukturen führen können und dass diese Struktur sogar als letzte erworben wird. Es müsste darauf achtgegeben werden, dass Lernende mit anderen L 1 individuelles Feedback und zusätzliche Instruktion über die Wortstellung bei Inversion brauchen.

Der formfokussierte Unterricht mit den schriftlichen Aufgaben scheint in der vorliegenden Studie besonders für den korrekteren Erwerb der Nebensatzstellung erfolgreich gewesen zu sein, weil sowohl die Pilotgruppe als auch die instruierte Gruppe ihre Ergebnisse erheblich verbesserten, während die Ergebnisse der Kontrollgruppe zurückgingen. Im Hinblick auf die Ergebnisse sieht es so aus, dass Lehrkräfte und Lernende erfolgreich mit formfokussiertem Unterricht weiterarbeiten können, um den Erwerb der L 2 oder L3 zu beschleunigen zu können. Demzufolge bedeuten die Ergebnisse für mich persönlich, dass ich mit einer kognitiven Vorgehensweise mit formfokussiertem Unterricht und damit verbundenen Aufgabenstellungen weiterarbeiten werde.

Die bevorzugten Strategien der Lernenden, wenn eine Struktur nicht beherrscht wird, sind Vermeidungsstrategien, Regression, das Abrufen von Chunks, Transfer wie zum Beispiel die Anwendung der Kontaktstellung.

Womöglich spielte auch das korrektive Feedback eine Rolle, auch wenn es der Pilotgruppe nur gelang, 40 % der Fehler zu korrigieren. Der instruierten Gruppe gelang es, 90 % der Fehler zu korrigieren. Die Kontrollgruppe erhielt zwar korrekatives Feedback, musste aber die korrigierten Rezensionen nicht wieder einreichen, was wahrscheinlich dazu führte, dass die Rezensionen nicht korrigiert wurden. Die Ergebnisse deuten darauf hin, dass Lernende ihre Interimsprache erheblich verbessern können, wenn sie sich aktiv mit konkretem, individuell entworfenem Feedback auseinandersetzen. In der Pilotgruppe wurden die Rezensionen nicht so erfolgreich korrigiert, es könnte aber sein, dass sie zur Bewusstmachung dienten und dass ihre Aufmerksamkeit auf die Wortstellung gelenkt wurde, weil ihre Ergebnisse im Posttest verbessert wurden. Die Rolle des Feedbacks könnte in einer anderen Untersuchung analysiert werden.

Motivation scheint auch ausschlaggebend zu sein, denn die Kontrollgruppe fand die Arbeit mit der Berliner Mauer grundsätzlich langweilig, während die anderen beiden Gruppen die Auseinandersetzung mit der DDR, der Mauer und dem Verfassen der Filmrezensionen interessant fanden.

Es könnte sein, dass die Zusammenstellung interessanter Materialien und Aufgaben die Motivation der Lehrkraft ankurbelte, was einen positiven Effekt auf die Lernenden hatte, was dann wiederum die Lehrkraft motivierte. Es lässt sich schwer feststellen, die Arbeit mit der Motivation der Lehrkräfte und der Lernenden dürfte nicht unterschätzt werden und könnte weiter untersucht werden.

Eine große Herausforderung für die Lehrkraft ist die Tatsache, dass die Lernenden sich auf unterschiedlichen Niveaus befinden und dass einige Lernende kaum oder sogar überhaupt keine Wortstellungsfehler machen, während andere gar nicht wissen, wo das Verb platziert wird. Die Kontexte können erweitert werden, indem mehr Adverbiale und Konnektoren verwendet werden.

Schließlich muss festgestellt werden, dass noch mit Kasus, Kongruenz und Wortstellung gearbeitet werden kann, denn die folgenden Sätze sind ein Anzeichen dafür, dass ein Verbesserungspotenzial vorhanden ist und dass noch geübt werden muss, auch wenn das Satzmuster manchmal richtig ist: *Alex Mutter hat für acht Monate im Koma liegt nach einem Herzinfarkt und der Mauerfall hat sie verpasst. Das ist eine totale Katastrophe, weil sie eine super Sozialist sind.*

## Quellenverzeichnis

Abrahamsson, T., Bergman, P. (2014): *När tankarna springer före*. Stockholm: Liber.

Aguado, K. (2012): Progression, Erwerbssequenzen und Chunks. Zur Lehr- und Lernbarkeit von Grammatik im Fremdsprachunterricht In *AkDaF Rundbrief*. No 64/2012.

[http://www.akdaf.ch/html/rundbrief/rbpdfs/64\\_leseprobe.pdf](http://www.akdaf.ch/html/rundbrief/rbpdfs/64_leseprobe.pdf) (Stand 24.12.2015)

Apeltauer, E. (1997). *Grundlagen des Erst- und Fremdsprachenerwerbs*. Berlin: Langenscheidt.

Cea, M. (2014). *Un modelo cognitivo para la enseñanza del subjuntivo*. Tesis. Lund: Lunds universitet.

<http://lup.lub.lu.se/luur/download?func=downloadFile&recordOid=4863289&fileOid=5048124> (Stand 7.4.2016)

Clahsen, H., Meisel, J. & Pienemann, M.(1983): *Deutsch als Fremdsprache: Der Spracherwerb ausländischer Arbeiter*. Tübingen: Narr.

Deppermann, A., (2012): *Das Deutsch der Migranten*. Berlin: De Gruyter Mouton

Diehl, E., Christen, H. & Leuenberger, S. (2000): *Grammatikunterricht: Alles für der Katz?* Tübingen: Max Niemeyer Verlag.

Diehl, E. (2000): Schulischer Grammatikerwerb unter der Lupe. Das Genfer DiGS-Projekt In: *Bulletin suisse de linguistique appliquée* 70 (1999), 7-26.

[http://www.vals-asla.ch/cms/fileadmin/ly\\_valsasla/usermedia/diehl70.pdf](http://www.vals-asla.ch/cms/fileadmin/ly_valsasla/usermedia/diehl70.pdf)

(Stand 15.3.2016)

Doughty, C., Williams, J. (1998): *Focus on form in classroom second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.

Edmondson, W. J. & House, J. (2006): *Einführung in die Sprachlehrforschung*. Tübingen: A. Francke Verlag.

Ellis, R. (2008): *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford. Oxford University Press.

Enkvist, I. (2015, 14.01). Ansvaret ligger inte enbart på skolan, *Svenska Dagbladet*, s. 2.

<http://www.svd.se/ansvaret-ligger-inte-enbart-pa-skolan>

(Stand 30.4.2016)

Europarat.2001. *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Berlin, Langenscheidt.

Fredriksson, C. (2006): *Erwerbsphasen, Entwicklungssequenzen und Erwerbsreihenfolge : Zum Erwerb der deutschen Verbalmorphologie durch schwedische Schülerinnen und Schüler*. Uppsala: Uppsala Universitet.

Hall Haley, M., Riley, P. (2002): Applying SLA Research and Theory To Practice: What Can a Teacher Do? In: *Teaching English as a Second Foreign Language*. No 5/2002.

(Stand 24.4.2016)

Harden, Th (2006). *Angewandte Linguistik und Fremdsprachendidaktik*. Tübingen: Narr Studienbücher.

Hyltenstam, K., Linberg, I. (2004): *Svenska som andraspråk*. Lund: Studentlitteratur.

Håkansson, G.. Against full Transfer – evidence from Swedish learners of German. Working Papers 48 (2002) s. 67-86.

<http://lup.lub.lu.se/luur/download?func=downloadFile&recordOId=528655&fileOId=624434>

(Stand 24.1.2016)

Håkansson, G., Pienemann, M., Sayehli, S.:

Transfer and typological proximity in the context of second language processing language processing. In *Second Language Research* No 18/2002; 250.

<http://sla.sjtu.edu.cn/thesis/Transfer%20and%20typological%20proximity%20in%20the%20context%20of%20second%20language%20processing.pdf>

(Stand 24.1.2016)

Kjär, U. (2000): Deutsch als L3. Zur Interimsprache schwedischer Deutschlerner (unter Berücksichtigung des Einflusses des Englischen als L2). In: Dentler, Sigrid/Hufeisen, Britta/Lindemann, Beate (Hrsg.): *Tertiär- und Drittsprachen. Projekte und empirische Untersuchungen* (S: 41-55). Tübingen: Stauffenburg

Klein, W. (1992). *Zweitsprachenerwerb*. Frankfurt a. M.: Athenäums Studienbuch.

Lahti, L. (2014): „*Wenn du in Finnland kommen – Ich will du zu Kino bringen*“ *Wortstellung in mündlichen Leistungen von finnischen DaF-Lernenden*. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag.

Langacker, R. (1986): *An Introduction to Cognitive Grammar*. San Diego: University of California.

Lee, M-Y. (2012): Das Rätsel von SVO beim Erlernen des Deutschen - Warum ist SVO so leicht, SOV dagegen so schwer produzierbar? In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*. No 1/2012.

Meerholz-Härle, B., Tschirner, E. (2001): Processability Theory: Eine empirische Untersuchung In Karin Aguado & Claudia Riemer (Hrsg.), *Wege und Ziele. Zur Theorie, Empirie und Praxis des Deutschen als Fremdsprache (und anderer Fremdsprachen)*. Festschrift für Gert Henrici zum 60. Geburtstag. Hohengehren: Schneider, 155-175.

Pienemann, M. (1989): Is language teachable? Psycholinguistic experiments and hypotheses. *Applied linguistics* No. 10/1998. S.52-79.

Pienemann, M. (1998): *Studying Processability Theory*. Amsterdam/Philadelphia: Development John Benjamins Publishing Co.

Pienemann, M. (2011) *Language Processing and Second Language*. Amsterdam/Philadelphia: Development John Benjamins Publishing Co.



Portman-Tselikas, P., R. (2003): „Aufmerksamkeit statt Automatisierung. Überlegungen zur Rolle des Wissens im Grammatikunterricht“. In: *gfl-journal*. No. 2/2003. S. 1–30.

(<http://www.gfl-journal.de/current/index.html>) (Stand 24.12.2014)

Schlak, T. (2003): Die Auswahl grammatischer Lernziele: Linguistische, psycholinguistische und didaktische Perspektiven. In: *Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht* No. 8/2003.

<https://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-08-1/beitrag/schlak4.htm> (Stand 15.03.2016)

Schlak, T. (2002): Die “teachability”-Hypothese. Ein kritischer Überblick und neue Entwicklungen. In *Babylonia*. No. 4/2002. S.40-44.

[http://babylonia.ch/fileadmin/user\\_upload/documents/2002-4/Baby4\\_02Schlak.pdf](http://babylonia.ch/fileadmin/user_upload/documents/2002-4/Baby4_02Schlak.pdf)

(Stand 24.02.2016)

Skolverket (2011): Ämnes och läroplaner: moderna språk.

[www.skolverket.se](http://www.skolverket.se)

(Stand 28.4.2016)

Tornberg, U. (2005): *Språkdidaktik*. Stockholm: Gleerups.

Tschirner, E. (1999): Lernergrammatiken und Grammatikprogression. In: Skibitzki, Bernd /Wotjak, Barbara (Hrsg.) *Linguistik und Deutsch als Fremdsprache. Festschrift für Gerhard Helbig* (227-240). Tübingen: Niemeyer.

Universitets- och Höskolerådet [UHV]. (2014).

[www.antagning.se](http://www.antagning.se)

(Stand 28.4.2016)

