

# **DAS VERB HAT DOCH SEINEN PLATZ**

Die Stellung des finiten Verbs in Haupt- und Nebensätzen in  
Lernertexten

Marika Paavilainen  
Abschlussarbeit im Nebenfach  
Deutsche Sprache und Kultur  
Institut für Sprach- und  
Kommunikationswissenschaften  
Universität Jyväskylä  
Mai 2022



# JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

Tiedekunta Humanistis-yhteiskuntatieteellinen	Laitos Kieli- ja viestintätieteiden laitos
Tekijä Marika Paavilainen	
Työn nimi DAS VERB HAT DOCH SEINEN PLATZ: Die Stellung des finiten Verbs in Haupt- und Nebensätzen in Lernertexten / VERBILLÄ ON PAIKKANSA: Finiittiverbin sijainti oppilastekstien pää- ja sivulauseissa	
Oppiaine Saksan kieli ja kulttuuri	Työn laji Sivututkielma
Aika Kevät 2022	Sivumäärä 27
<p>Tiivistelmä</p> <p>Vieraan kielen ja sen rakenteiden oppiminen aiheuttaa oppijoille monenlaisia haasteita, ja osa kielioppirakenteista on haastavampia oppia kuin toiset. Aiempien tutkimusten mukaan esim. sanajärjestys on yksi niistä saksan kielen rakenteista, joiden kanssa oppijoilla on usein vaikeuksia. Tässä saksan kielen ja kulttuurin sivututkielmassa selvitetään, miten suomenkieliset oppijat hallitsevat pää- ja sivulauseen sanajärjestyksen kirjallisessa tuotoksessa.</p> <p>Tutkimusaineistona käytetään Turun yliopiston <i>Formulaic sequences and metalinguistic knowledge in second and foreign language learning</i> -projektissa kerättyä kirjallista materiaalia. Yliopiston saksan kielen kurssille osallistuneet suomenkieliset opiskelijat kirjoittivat ilman apuvälineitä tekstin saksan kielen ja kielitaidon merkityksestä. Tässä tutkimuksessa analysoidaan viiden kielitaustaltaan samalaisen opiskelijan teksti. Lauseet ryhmitellään pää- ja sivulauseisiin, ja analyysissä otetaan huomioon myös lauseen finiittiverbin tyyppi (pääverbi/modaaliverbi/apuverbi), jonka on aiemmin havaittu vaikuttavan sanajärjestyksen hallintaan. Materiaali analysoidaan tilastollisesti SPSS-ohjelman avulla, jonka jälkeen sitä tarkastellaan laadullisesti.</p> <p>Tilastollinen analyysi osoitti, että opiskelijat hallitsivat sekä päälauseiden suoran että käänteisen sanajärjestyksen hyvin. Myös sivulauseen sanajärjestys oli hyvin hallinnassa. Lauseen finiittiverbin tyypillä ei ollut vaikutusta sanajärjestyksen hallintaan pää- eikä sivulauseissa. Sanajärjestysvirheiden laadullinen analyysi osoitti, että opiskelijat käyttivät päälauseen suoraa sanajärjestystä myös lauseissa, joissa sanajärjestyksen pitäisi olla käänteinen. Virheellisissä sivulauseissa opiskelijat puolestaan käyttivät päälauseen sanajärjestystä.</p>	
Asiasanat kielen oppiminen, sanajärjestys, saksan kieli	
Säilytyspaikka JYX-julkaisuarkisto	
Muita tietoja	



## ABBILDUNGSVERZEICHNIS

Abbildung 1 Die Kategorisierung der Lernerätze.....	12
---	----

## TABELLENVERZEICHNIS

Tabelle 1 Die Sprachkenntnisse der Lernende.....	11
Tabelle 2 Die gesamten Hauptsätze im Material.....	15
Tabelle 3 Die Wortstellung in den Hauptsätzen nach dem Verbtyp .....	15
Tabelle 4 Die Wortfolge in den Hauptsätzen mit der SV- und der VS-Wortstellung .....	16
Tabelle 5 Die gesamten Nebensätze nach dem Satztyp und dem Verbtyp.....	16
Tabelle 6 Die Wortstellung in den Nebensätzen nach dem Satztyp .....	17
Tabelle 7 Die Wortstellung in den untergeordneten Nebensätzen nach dem Verbtyp18	
Tabelle 8 Die Wortstellung in den Relativsätzen nach dem Verbtyp .....	18
Tabelle 9 Die Wortstellung in der indirekten Frage .....	18
Tabelle 10 Die Wortstellung in den Hauptsätzen und in den Nebensätzen .....	19

## INHALT

1	EINLEITUNG.....	1
2	WORTFOLGE IN DER DEUTSCHEN SPRACHE.....	3
	2.1 Hauptsätze .....	3
	2.2 Nebensätze .....	4
3	DER THEORETISCHE REFERENZRAHMEN .....	5
	3.1 Zentrale Begriffe .....	5
	3.2 Lernersprache .....	6
	3.3 Frühere Forschung .....	8
4	MATERIAL UND VORGEHEN .....	10
	4.1 Material.....	10
	4.2 Vorgehen .....	12
5	ANALYSE.....	14
	5.1 Statistische Analyse .....	14
	5.1.1 Hauptsätze.....	14
	5.1.2 Nebensätze .....	16
	5.1.3 Hauptsätze versus Nebensätze .....	19
	5.2 Qualitative Analyse .....	19
	5.2.1 Hauptsätze.....	19
	5.2.2 Nebensätze .....	22
6	DISKUSSION.....	25
	LITTERATURVERZEICHNIS.....	28

# 1 EINLEITUNG

Die deutsche Sprache wird in finnischen Schulen meistens als fakultative Fremdsprache gelernt. Heutzutage beginnen Schüler mit der ersten Fremdsprache (sog. A1-Sprache) schon in der ersten Klasse der Gemeinschaftsschule und eine zusätzliche Fremdsprache (sog. A2-Sprache) kann in der vierten oder fünften Klasse gewählt werden. Die meisten Schüler wählen Englisch als A1-Sprache, aber in vielen Schulen ist es auch möglich Spanisch, Schwedisch, Deutsch, Französisch oder z.B. Russisch zu wählen. Die freiwillige A2-Sprache kann eine der früher erwähnten Sprachen sein; die Sprachprogramme der Schulen variieren je nach Gemeinde und Schule. Die zweite nationale Sprache (sog. B1-Sprache), Schwedisch oder Finnisch, ist für alle Schüler gemeinsam und beginnt in dem letzten Jahr der Grundschule (wenn Schwedisch/Finnisch nicht schon früher gewählt worden ist), also in der sechsten Klasse. (SUKOL, o. J.-b)

In der Mittelstufe lernen die Schüler dann weiter die Sprachen, die sie schon früher gewählt/angefangen haben. Dazu ist es möglich, noch eine Fremdsprache (sog. B2-Sprache) in der achten Klasse anzufangen. In der gymnasialen Oberstufe kann das Lernen der früher gewählten Sprachen weitergehen (mindestens mit A1- und B1-Sprachen) und wieder gibt es die Möglichkeit, eine neue Fremdsprache (sog. B3-Sprache) zu beginnen. (SUKOL, o. J.-a)

In Finnland legt das Zentralamt für Unterrichtswesen Ziele und zentrale Inhalte des Unterrichts in dem nationalen Rahmenlehrplan fest. Es gibt einen eigenen Rahmenlehrplan für den allgemeinen grundlegenden Unterricht (d.h. Grundschule) und für die gymnasiale Oberstufe. Auf der Grundlage der landesweiten Rahmenlehrpläne werden eigene regionale Lehrpläne von Bildungsträgern bearbeitet, die die Lehrer in den Schulen dann erfüllen. (Siehe weiter z.B. Finnish National Agency for Education, 2016.)

In der vorliegenden Studie werden Texte einiger finnischer Deutschlerner analysiert, die Deutsch als freiwillige B3-Sprache in der gymnasialen Oberstufe angefangen haben und dann weiter auf einem Sprachkurs an einer Universität gelernt haben. Als die Informanten dieser Studie in die gymnasiale Oberstufe gingen, war der Rahmenlehrplan von 2003 gültig.

Der Rahmenlehrplan von 2003 stellt die Zieleniveaus für das Lernen der B3-Sprache fest (z.B. Fertigkeitenziele für Hörverstehen, Sprechen, Leseverstehen und Schreiben) und die Themen des Unterrichts (z.B. Familie, Freizeit, Studium) werden ziemlich generell definiert. Der Lehrplan stellt aber nicht genau fest, welche

grammatische Strukturen im B3-Sprachenunterricht behandelt werden sollen, sondern es wird nur das Lernen der grundlegenden grammatischen Strukturen erwähnt. (Opetushallitus, 2003, 100-101, 105-106.) Traditionell werden u.a. Verbalflexion, Wortstellung und Kasus (Akkusativ und Dativ) im Unterricht der B3-Sprache behandelt.

Die Absicht der vorliegenden Untersuchung ist herauszufinden, wie die finnischen Lernenden die Stellung des finiten Verbs in Haupt- und Nebensätzen beherrschen, wenn sie einen Text auf Deutsch ohne Hilfsmittel schreiben. Die Wortfolge, oder genauer gesagt die Stellung des Verbs, ist als Forschungsgegenstand gewählt worden, weil sie im Finnischen und im Englischen (und teilweise auch im Schwedischen) anders ist und die Autorin dieser Studie sich schon früher für das Lernen der Wortstellung interessiert hat (siehe weiter Paavilainen, 2015).

In dieser Masterarbeit wird versucht, durch die Analyse der Lernertexte folgende Forschungsfragen zu beantworten:

1. Wie gut beherrschen die Lernenden die Stellung des finiten Verbs in Haupt- und Nebensätzen?
2. Sind die Hauptsätze, die nicht mit dem Subjekt eingeleitet sind, viel schwieriger für die Lernenden als diejenigen, in denen das Subjekt den Satz beginnt und vor dem finiten Verb steht?
3. Beherrschen die Lernenden die Wortstellung in Sätzen mit einem einfachen Hauptverb besser als in Sätzen, die ein Hilfsverb/Modalverb enthalten?

Diese Studie besteht aus 6 Kapiteln. Im Kapitel 2 wird die Wortfolge, oder genauer gesagt die Stellung des finiten Verbs, in der deutschen Sprache behandelt. Im Kapitel 3 werden die zentralen Begriffe, z.B. Zweitsprache und Drittsprache definiert und die Forschung zur Lernaltersprache wird kurz präsentiert. Auch die zentralen früheren Studien über die Stellung des finiten Verbs in L2-Deutsch werden zusammengefasst. Im vierten Kapitel werden das Untersuchungsmaterial und das Vorgehen der vorliegenden Studie genauer vorgestellt. Das fünfte Kapitel beinhaltet die Analyse des Materials und in dem letzten Teil, im Kapitel 6, werden die wichtigsten Ergebnisse dieser Untersuchung diskutiert und zusammengefasst.



## 2 WORTFOLGE IN DER DEUTSCHEN SPRACHE

In diesem Kapitel werden die grammatischen Strukturen kurz präsentiert, die in der vorliegenden Studie analysiert werden. Wie schon früher erwähnt, ist das Ziel dieser Untersuchung herauszufinden, an welchem Platz das finite Verb in Haupt- und Nebensätzen in deutschen Lernertexten steht. Zuerst wird die Stellung des finiten Verbs und des Subjekts in Hauptsätzen und dann in Nebensätzen vorgestellt. Auch verschiedene Arten der Haupt- und der Nebensätze werden kurz präsentiert und mit Beispielen demonstriert. Weil sich die vorliegende Studie nur auf den Platz des finiten Verbs konzentriert, wird aber nicht näher vorgestellt, an welcher Stelle z.B. Objekte und Adverbiale in Haupt- und Nebensätzen stehen können.

### 2.1 Hauptsätze

In der deutschen Sprache hängt es von der Satzart ab, an welcher Stelle das finite Verb steht. In Hauptsätzen, die Aussagen sind, steht das finite Verb immer am zweiten Platz (1a-1b). Wenn ein Nebensatz den Satz einleitet, steht das finite Verb des Hauptsatzes aber nicht an der zweiten, sondern an der ersten Stelle (1c). Auch wenn der Hauptsatz einen Aufforderungssatz (1d) oder eine Entscheidungsfrage (1e) ist, steht das finite Verb am ersten Platz.

- (1a) Ich *gehe* am Abend ins Kino.
- (1b) Am Abend *gehe* ich ins Kino.
- (1c) Wenn ich Zeit habe, *gehe* ich ins Kino.
- (1d) *Komm* doch mit!
- (1e) *Kommst* du mit?
- (1f) Ich *werde* am Abend ins Kino *gehen*.
- (1g) Am Abend *bin* ich ins Kino *gegangen*.
- (1h) Am Abend *besucht* mich ein Freund.
- (1i) Am Abend *besucht* mich manchmal ein Freund.

Wenn das Prädikat aus mehreren Teilen besteht, steht das finite Verb im Aussagesatz an zweiter Stelle und die nicht finiten Verbteile, u.a. Infinitiv (1f) und Partizip II (1g) am Ende des Satzes.

Das Subjekt des Hauptsatzes steht sofort vor oder nach dem finiten Verb in Sätzen, die das finite Verb an zweiter Platz haben (1a-1c, 1e-1g). Bei Sätzen, in denen das finite Verb an erster Stelle steht, steht das Subjekt nach dem finiten Verb (1e). Bei Sätzen, in denen das Subjekt nach dem finiten Verb steht und das Subjekt nicht ein Personalpronomen ist, können Personalpronomen als Objekt zwischen dem finiten Verb und dem Subjekt stehen (1h). Wenn das Subjekt nach dem finiten Verb steht und ein Substantiv ist, können auch Adverbien zwischen dem finiten Verb und dem Subjekt stehen (1i). (Helbig & Buscha, 2000, 216, 249.)

## 2.2 Nebensätze

Die Nebensätze können in drei verschiedenen Gruppen aufgrund des Einleitungswortes eingeteilt werden: untergeordnete Nebensätze, Relativsätze und indirekte Fragesätze. Konjunktionalsätze werden mit einer unterordnenden Konjunktion eingeleitet, z.B. *dass*, *weil* oder *als* (2a-2b). Relativsätze beginnen wiederum mit einem Relativpronomen (2c) oder mit einem Relativadverb (2d). Indirekte Fragen sind Nebensätze, die mit einem Fragewort (2e) oder mit der Konjunktion *ob* beginnen (2f). (Helbig & Buscha, 2000, 242.)

In deutschen eingeleiteten Nebensätzen steht das finite Verb immer an letzter Stelle (2a). Wenn das Verb aus mehreren Teilen besteht, stehen die anderen Teile direkt vor dem finiten Verb (2b). Das Subjekt des Nebensatzes steht oft direkt nach dem Wort, das den Nebensatz einleitet (2a-2f).

(2a) (Ich gehe ins Kino am Abend,) weil ich Zeit *habe*.

(2b) (Ich gehe ins Kino am Abend,) weil ich zu Hause nicht *sein will*.

(2c) (Das ist der Film,) den ich *gesehen habe*.

(2d) (Er steht schon dort,) wo wir uns *treffen*.

(2e) (Er will wissen,) wann ich ins Kino *gehe*.

(2f) (Er will wissen,) ob er *mitkommen kann*.

### 3 DER THEORETISCHE REFERENZRAHMEN

In diesem Kapitel werden die zentralen theoretischen Begriffe dieser Abhandlung präsentiert. Zuerst werden u. a. die Termini Zweitsprache und Drittsprache im Abschnitt 3.1 definiert. Danach wird der Begriff Lernersprache und Theorien zu ihrer Entwicklung kurz präsentiert. Zuletzt werden noch die wichtigsten früheren Untersuchungen in dem Gebiet Satzgliedstellung im Abschnitt 3.3 dargestellt.

#### 3.1 Zentrale Begriffe

Der Begriff *Zweitsprache* (*second language*, L2) bezeichnet eine Sprache, die das Individuum nach seiner Erstsprache (Muttersprache, L1-Sprache) lernt oder gelernt hat (Saville-Troike, 2012, 2, 107). In dem Gebiet Sprachforschung wird manchmal auch ein Unterschied zwischen den Begriffen Zweitsprache (SLA; *second language acquisition*) und Fremdsprache (FL) gemacht. Die Zweitsprache wird in einer zielsprachigen Umgebung gelernt, während eine Fremdsprache fern von einer zielsprachigen Umgebung angeeignet wird. Eine Fremdsprache wird also z.B. im Schulunterricht gelernt. (Saville-Troike, 2012, 4, 107.) Die Bezeichnung Zweitsprache wird allerdings oft als Überbegriff sowohl für das Lernen der L2-Sprache als auch für das Lernen der Fremdsprache gebraucht, weil die Entwicklung der Lersprache in beiden Fällen viele Gemeinsamkeiten gezeigt hat (Abrahamsson, 2009, 15).

Heutzutage werden auch die Begriffe *dritte Sprache*, *L3-Sprache* und *Tertiärsprache* im Bereich der Linguistik verwendet, zum Unterschied von traditionellen Zweitsprachuntersuchung, in denen alles Lernen der Fremdsprache als L2-Lernen bezeichnet ist. Mit dem Begriff L3-Sprache wird ein Unterschied zwischen Lernenden gemacht, die die erste Zweitsprache (L2) lernen, und denjenigen, die danach noch eine weitere neue Sprache erwerben. Die L3-Sprache ist also eine Sprache, die gebraucht oder gelernt wird, wenn die Lernenden schon Kenntnisse in einer oder mehreren Zweitsprache(n) haben, zusätzlich zu den Sprachkenntnissen in der Muttersprache(n). Diese Definition bedeutet aber nicht, dass die L3-Sprache chronologisch gesehen unbedingt eine dritte Sprache ist, sondern die Definition basiert auf der kognitiven

Unterscheidung zwischen der L1-Sprache(n) und der L2-Sprache(n). Der Begriff L3-Sprache wird verwendet, wenn das komplizierte sprachliche Repertoire der mehrsprachigen Sprecher und die Rolle der verschiedenen Sprachen in dem Lernprozess beobachtet wird. (Hammarberg, 2018, 97, 127-128, 140.)

Die Forschung zur dritten Sprache hat gezeigt, dass die Lernenden, die schon Erfahrungen mit dem Zweitsprachlernen haben, sich in einer anderen Situation befinden als die Lernenden, die erst ihre erste Zweitsprache lernen. Die Lernenden mit Kenntnissen in einer L2-Sprache sind besser für die Lernaufgabe ausgerüstet und das beeinflusst die Variabilität des Lernprozesses. (Hammarberg, 2018, 128.)

### 3.2 Lernersprache

Das Forschungsobjekt der vorliegenden Studie ist die Lernersprache. Der Begriff Lernersprache weist auf die eigene sprachliche Variante der Lernenden hin. Diese Variante ist mindestens teilweise unabhängig von der Muttersprache und der Zielsprache, d.h. der Sprache, die die Lernenden erwerben. (Saville-Troike, 2012, 46.) Mit dem Begriff Lernersprache wird ein ausdrücklicher Unterschied zwischen der sprachlichen Variante der Lernenden und der Zielsprache gemacht (Abrahamsson, 2009, 42).

Die Forschung in dem Gebiet des Zweitspracherwerbs begann in den 1960er Jahren, ihr Interesse auf die Lernersprache zu richten. Erst da haben die Forscher sich für die sprachliche Produktion des Lerners interessiert, früher hat der Fokus mehr auf dem Sprachunterricht gelegen. (Saville-Troike, 2012, 2.) Die Zweitspracherwerbsforschung interessiert sich für die Prozesse, die den Spracherwerb ermöglichen, und die Faktoren, die das Lernen beeinflussen (Altmayer et al., 2021, 192).

Die Entwicklung der Theorien über die Lernsprache hat angefangen, als die Ansichten vom Lernen eine kognitive, statt behavioristische, Perspektive bekommen haben und die Fehleranalyse die damals vorherrschende kontrastive Analyse als Untersuchungsmethode ersetzt hat. Die Lernersprache wurde nicht mehr als eine mangelhafte Version der Zielsprache, sondern als eigenes System beobachtet. (Abrahamsson, 2009, 30, 42, 50.)

Der Hauptgedanke der kontrastiven Analyse (Lado, 1957) war, dass die Unterschiede zwischen der ersten und der zweiten Sprache den Lernern Schwierigkeiten verursachen. Die zwei Sprachen wurden miteinander verglichen und die observierten Gemeinsamkeiten und Unterschiede wurden beschrieben. Gemäß der Theorie könnten die Gemeinsamkeiten zu positivem Transfer (d.h. zwischensprachlichem Einfluss), also zu positiven Lerneffekten beim Lernen führen, während die Unterschiede zu negativem Transfer (Interferenz) führen könnten. Die kontrastive Analyse wurde kritisiert z.B. weil die Lernenden auch Fehler machen, die nicht mit Unterschieden zwischen der Muttersprache und der Zweitsprache erklärbar sind. Dazu machen die Lernenden auch Fehler in Strukturen, die in beiden Sprachen ähnlich sind.

Mit Fehleranalyse (Corder, 1971) wurden die Konstruktion, die Entwicklung und die Variation der Lehrersprache untersucht. Es wurde nicht mehr versucht, die Fehler aufgrund der Muttersprache vorherzusagen, sondern das Ziel war, die Fehler des L2-Lerners zu analysieren, zu kategorisieren und zu erklären. Die Fehleranalyse ist wiederum kritisiert worden, weil sie sich nur auf Fehler konzentriert und nicht die Strukturen berücksichtigt, die der Lerner beherrscht.

Selinker (1969) hat den Term *Interimsprache* verwendet, um die Sprachvariante des Lerners zu bezeichnen. Seine spätere (1972) Theorie über Interimsprache hat sich auf die Dynamik und die Entwicklung der Lernersprache konzentriert. Die Interimsprachtheorie war die erste Theorie mit einer kognitiven Perspektive. Selinker vermutete, dass nicht nur Transfer, sondern auch die kognitiven Prozesse des Lernprozesses die Entwicklung der Lernersprache beeinflussen: Transfer aus der Muttersprache und Transfer aus dem Sprachunterricht, Lernstrategien, Kommunikationsstrategien und Übergeneralisierung der Sprachformen in der Zielsprache.

Corder (1971) bezeichnete die Lernersprache, die die Lernenden mangelhaft beherrschen, die aber trotzdem regelmäßig, systematisch und bedeutungsvoll ist, als *idiosyncratic dialect*. Nemser (1971) seinerseits hat den Begriff *approximative System* verwendet. Nemser zufolge weicht die Lernersprache von der Zielsprache ab und variiert je nach Sprachniveau, Lernererfahrungen, Lernstil und kommunikativen Funktionen der Sprache. Weil die Lernersprache eine von der Muttersprache und der Zielsprache abweichende Version ist, soll sie auch mit eigenen Kriterien untersucht werden und nicht nur im Vergleich zu der Erst- und der Zielsprache.

Die Monitortheorie von Krashen (1981) hatte ebenfalls eine kognitive Perspektive auf das Lernen. Krashen hat einen klaren Unterschied zwischen dem Spracherwerb (acquisition) und dem Sprachlernen (learning) gemacht. Der Spracherwerb ist ein unbewusster und automatischer Prozess, der mit Hilfe des L2-Inputs funktioniert um implizites Wissen über die Sprache zu schaffen. Das Lernen dagegen ist ein Prozess, der bewusste Aufmerksamkeit für die Sprache erfordert und mit explizit formulierten Regeln über die L2-Sprache verbunden ist. Mit Hilfe des gelernten Wissens kann der Lerner laut Krashen seine Sprachproduktion kontrollieren, d.h. die sprachlichen Formen korrigieren, wenn er genügend Zeit hat. Dieser Monitor funktioniert jedoch nicht in allen Situationen, z.B. bei Zeitdruck. Obwohl die Monitortheorie viel diskutiert und kritisiert worden ist, ist sie eine der wichtigsten L2-Theorien, weil viele spätere Forschungen auf sie gründen (Altmayer et al., 2021, 198).

Die Studien zum Zweitspracherwerb zeigten u.a., dass es gewisse Entwicklungsmuster in der Lernersprache gibt (siehe weiter Z.B. Dulay & Burt, 1973, 1974). Das bedeutet, dass die Lernprozesse einer bestimmten Ordnung folgen Ellis (1994, 21) meint, dass die Entwicklungsmuster der Lernersprache eine der zentralen Entdeckungen im Bereich des Zweitspracherwerbs sind.

Die Forschungsgruppe ZISA (*Zweitspracherwerb italienischer und spanischer Arbeiter*, Clahsen et al., 1983) hat die Wortstellung der L2-Deutschlerner studiert und aufgrund der Beobachtungen ein Erwerbsmodell mit sechs Phasen aufgestellt. Dieses Modell (das multidimensionale Modell) ist eine der wichtigsten Untersuchungen im

Bereich des Zweispracherwerbs, weil es als Grundlage für viele weitere Untersuchungen gedient hat (Larsen-Freeman & Long, 1991, 270).

Eine spätere umfassende Theorie über Entwicklungsmuster beim L2-Lernen ist die Prozessabilitätstheorie (PT), die von Pienemann (1998) präsentiert wurde, der auch Mitglied der Forschungsgruppe ZISA war. Die Theorie beschreibt die Erwerbsreihenfolge, der der Spracherwerb folgt, und versucht außerdem mit kognitiven Prozessen des Lerners zu erklären, warum die Lernprozesse einer bestimmten Ordnung folgt. PT präsentiert eine Erwerbsreihenfolge sowohl für die Wortfolge (so wie die Studie der ZISA-Gruppe) als auch für die Morphologie und umfasst viele verschiedene Sprachen, z.B. Deutsch, Englisch, Schwedisch, Arabisch, Chinesisch und Japanisch. PT ist u.a. kritisiert worden, weil es problematisch ist zu definieren, wann eine sprachliche Struktur als gelernt gilt (Altmayer et al., 2021, 204). Das Lernen der Wortstellung im Deutschen wird im nächsten Kapitel genauer behandelt.

Trotz der relativ langen Geschichte der L2-Forschung gibt es keine einzige umfassende Theorie, die alle Fragen im Zusammenhang mit dem Zweitspracherwerb beantworten kann. Die L2-Forschung konzentriert sich heutzutage mehr auf die verschiedenen Prozesse und Komponenten, die dem L2-Erwerb zugrunde liegen. (Altmayer et al., 2021, 192.)

### 3.3 Frühere Forschung

In diesem Abschnitt wird ein Überblick über die früheren Untersuchungen zur Stellung des finiten Verbs in L2/L3-Deutsch gegeben. Frühere Forschung zum L2-Deutsch hat gezeigt, dass sowohl die Wortstellung des Hauptsatzes als auch die Wortstellung des Nebensatzes den Lernenden Schwierigkeiten bereitet. Die Lernenden erwerben leicht die Hauptsätze, die das Subjekt am Anfang des Satzes haben, aber die Hauptsätze mit anderen Satzanfängen (wenn das Subjekt erst nach dem finiten Verb stehen soll) bereiten den Lernenden Probleme. (Altmayer et al., 2021, 137.) Auch die Endstellung des finiten Verbs in Nebensätzen ist für die Lernenden schwierig und die Verb-am-Ende-Regel wird entweder sehr spät oder gar nicht erworben. (Baten & Håkansson, 2015, 525.)

Die in der PT dargestellte Reihenfolge der Wortstellungsentwicklung im L2-Deutsch basiert auf mehreren Längsschnittstudien der ZISA-Gruppe. Die erste Entwicklungsstufe beim Lernen der Wortfolge ist die kanonische Wortstellung, d.h. Subjekt + Verb + Objekt (z.B. Die Kinder spielen mit dem Ball). Die nächste Phase ist, dass die Lernenden den Satz mit einem Adverb einleiten, aber das finite Verb steht erst nach dem Subjekt, so dass die Sätze ungrammatisch sind (z.B. da Kinder spielen). Auf der nächsten Stufe können die Lernenden zwischen dem finiten und dem infiniten Verb unterscheiden und das infinite Verb ans Ende des Satzes positionieren (z.B. Alle Kinder müssen raus gehen). Auf der folgenden Stufe beherrschen die Lernenden die V2-Regel (z.B. dann hat sie wieder gespielt). Die letzte Entwicklungsphase ist, dass die Lernenden auch die Stellung des finiten Verbs in den Nebensätzen erwerben und das finite Verb ans Ende des Nebensatzes stellen können

(z.B. dass sie in der Schule ist). Die Lernenden erwerben die Wortstellung also nicht gleichzeitig, sondern Schritt für Schritt. (Pienemann, 2005, 30.)

Viele Forscher gehen davon aus, dass die Lernenden der oben beschriebenen Erwerbsreihenfolge der Wortstellung folgen und dass die Entwicklung unabhängig von der L1-Sprache der Lernenden ist. Bohnacker (2006) hat jedoch festgestellt, dass die schwedischen Deutschlernenden, die überhaupt kein Englisch beherrschen, die V2-Regel gar nicht verletzen. Die Lernenden, die Kenntnisse auch in Englisch haben, und Deutsch als L3-Sprache lernen, haben wiederum Fehler bei der Verbstellung gemacht. Laut Bohnacker zeigen diese Ergebnisse, dass die V2-Regel aus der Muttersprache transferiert werden kann. Seiner Meinung nach lassen sich die Fehler durch die Interferenz aus dem Englischen erklären, das keine V2-Sprache ist. (Bohnacker, 2006, 443-444, 477-478.)

Die Forschungsergebnisse von Jansen (2008) hingegen haben die Erwerbsreihenfolge der Wortstellung voll unterstützt. Sie argumentiert, dass die Ergebnisse von Bohnacker (2006) nicht unbedingt im Widerspruch zu der PT stehen, sondern dass es sein kann, dass die Informanten alle Entwicklungsstufen schon von Anfang an beherrschten (Jansen, 2008, 188).

Lee (2012) ihrerseits hat die Beziehung zwischen der Subjekt-Verb-Kongruenz und dem Lernen der Wortstellung untersucht. Zu Beginn des Sprachlernens tendieren die Lernenden dazu, die SVO-Wortstellung zu benutzen, um die Subjekt-Verb-Kongruenz produzieren zu können. Lee (2012, 239) fand heraus, dass die SV-Kongruenzfehler häufiger werden, wenn die Lernenden später beginnen, auch andere Wortstellungen als SVO zu verwenden.

Die Entwicklung der Nebensätze im Deutschen und im Schwedischen ist auch z.B. von Baten und Håkansson (2015) untersucht worden. In beiden Sprachen ist die Nebensatzwortfolge eine Herausforderung für Lernende, weil sie sich von der Wortfolge in den Hauptsätzen unterscheidet. Die Ergebnisse zeigen, dass die Lernenden die Endstellung des finiten Verbs besser beherrschen, wenn das Verb ein einteiliges Vollverb ist und nicht aus mehreren Teilen (z.B. Modalverb + Infinitiv) besteht. Wenn der Satz mehrere Verben enthält, tendieren die Lernenden dazu, das infinite Verb als letztes zu produzieren. Außerdem sind Nebensätze mit Modalverben schwieriger für Lernende als Nebensätze mit Hilfsverben. (Baten & Håkansson, 2015, 519, 535, 540.)

Pon und Varga (2017) haben untersucht, wie gut die kroatischen Deutschlernenden die Verwendung von Nebensätzen in der schriftlichen Produktion beherrschen. Die quantitativen Ergebnisse haben gezeigt, dass die Mehrzahl der Nebensätze grammatisch korrekt war und dass die eventuellen Fehler nicht mit einer bestimmten Nebensatzart verbunden werden können. Die Analyse hat auch deutlich gemacht, dass die Wortfolge im nachgestellten Hauptsatz den Lernenden Probleme bereitet. 11,65 % der Hauptsätze, die nach einem Nebensatz standen, weisen eine falsche Wortstellung auf. (Pon & Varga, 2017, 93-94.)

## 4 MATERIAL UND VORGEHEN

Das Material der vorliegenden Untersuchung erfasst Lernertexte von finnischen Deutschlernenden, die Deutsch als L3-Sprache gelernt haben. In diesem Kapitel werden die Texte genauer präsentiert und dargestellt, wie die erhoben wurden. Danach werden die in der vorliegenden Studie verwendeten Vorgehensweisen genauer vorgestellt.

### 4.1 Material

Das Untersuchungsmaterial besteht aus fünf Texten, die von fünf Lernenden auf Deutsch geschrieben worden sind. Die Materialien wurden in einem Deutschkurs an einer finnischen Universität erhoben. Die Lernende hatten verschiedene Hauptfächer in verschiedenen Fakultäten und nahmen an einem fakultativen Deutschkurs teil. Für das Schreiben des Textes hatten die Lernenden 30 Minuten Zeit und sie durften keine Hilfsmittel wie Wörterbücher oder Internet verwenden. Die Aufgabenstellung des Textes war, die Bedeutung der deutschen Sprache und die Bedeutung der Fremdsprachkenntnisse im Allgemeinen zu behandeln.

Die Texte wurden mit dem Programm ScriptLog geschrieben und gesammelt. ScriptLog ist ein Keylogger-Programm, das das Tastaturprotokoll und den ganzen Schreibprozess gespeichert. Mit Hilfe von ScriptLog kann gesehen werden, wie der Text entstanden ist, welche Veränderungen die Lernenden gemacht haben, wo in dem Schreibprozess sie Pausen gemacht haben usw. Mit ScriptLog ist es auch möglich, die gespeicherte Schreibaktivität ganz oder teilweise in Realzeit nachzuspielen. (Strömqvist et al., 2006, 46.)

In der vorliegenden Studie werden nur die fertigen Texte analysiert und nicht die Prozessdaten, d.h. der Entstehungsprozess der Texte. Die Texte, die in der vorliegenden Studie untersucht werden, sind ein Teil eines größeren Materiales, das für das Projekt *Formulaic sequences and metalinguistic knowledge in second and foreign language learning* erhoben wurde (University of Turku, o. J.). Das Material umfasst Texte sowohl von Schülern der gymnasialen Oberstufe als auch von Studenten an der Universität in drei Sprachen: Deutsch, Schwedisch und Englisch.



Früher ist z.B. die Verwendung der Konnektoren in deutschen und schwedischen Texten der Universitätsstudenten/Studentinnen untersucht worden (Vaakanainen & Maijala, in Druck).

Für diese Studie wurden nur deutsche Texte von fünf Lernenden gewählt. Diese Lernenden haben alle Finnisch als Muttersprache und sie haben Englisch als erste Fremdsprache in der Unterstufe gelernt. Später in der Mittelstufe haben die Lernenden weiter Englisch gelernt und dazu mit Schwedisch angefangen. Alle fünf Lernenden haben nach der Gemeinschaftsschule in der gymnasialen Oberstufe Englisch und Schwedisch weitergelernt und sie haben weiterhin eine neue Sprache, Deutsch, angefangen. Die Lernenden, deren Texte analysiert werden, haben also sprachlich gesehen einen ähnlichen Hintergrund mindestens bis zum Ende der gymnasialen Oberstufe. An der Universität haben die Lernenden aber auch Unterschiede im Sprachstudium: alle haben an Englisch-, Schwedisch- und Deutschkursen teilgenommen aber drei Lernende haben dazu auch Französisch und einer auch Latein gelernt (siehe weiter Tabelle 1).

Tabelle 1 Die Sprachkenntnisse der Lernende

Lernende	Muttersprache	Grundschule	Mittelstufe	gymnasiale Oberstufe	Universität
1	Finnisch	Englisch	Schwedisch, Englisch	Schwedisch, Englisch, Deutsch	Schwedisch, Englisch, Deutsch
2	Finnisch	Englisch	Schwedisch, Englisch	Schwedisch, Englisch, Deutsch	Schwedisch, Englisch, Deutsch, Französisch
3	Finnisch	Englisch	Schwedisch, Englisch	Schwedisch, Englisch, Deutsch	Schwedisch, Englisch, Deutsch, Französisch, Latein
4	Finnisch	Englisch	Schwedisch, Englisch	Schwedisch, Englisch, Deutsch	Schwedisch, Englisch, Deutsch, Französisch
5	Finnisch	Englisch	Schwedisch, Englisch	Schwedisch, Englisch, Deutsch	Schwedisch, Englisch, Deutsch

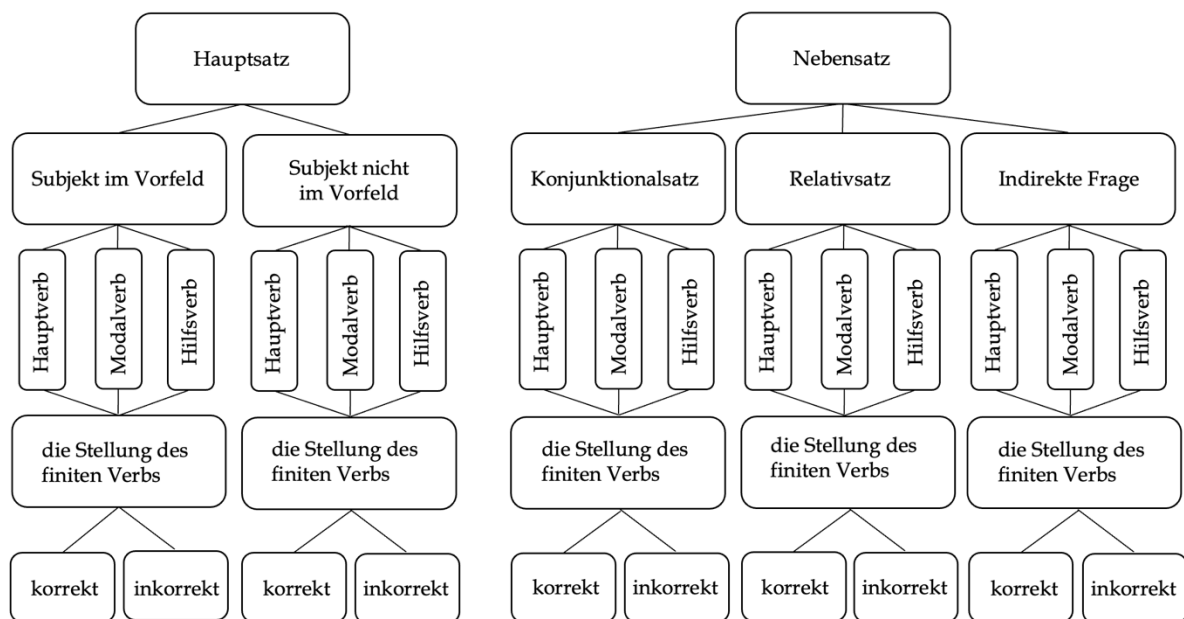
Das Material besteht insgesamt aus 69 Hauptsätzen und 37 Nebensätzen. Von den Hauptsätzen sind 48 obligatorische Kontexte für die SV Wortstellung, d.h. die Sätze beginnen mit einem Subjekt und das finite Verb muss an der zweiten Stelle stehen. 21 von den Hauptsätzen sind obligatorische Kontexte für die VS Wortstellung, also die Sätze werden durch ein Adverbial oder ein Fragewort eingeleitet, was

bedeutet, dass das finite Verb im Satz vor dem Subjekt stehen muss. Von den 37 Nebensätzen sind insgesamt 33 Sätze untergeordnete Nebensätze, die z.B. mit den Konjunktionen *dass* und *weil* anfangen. Es gibt nur zwei Relativsätze im Material, d.h. Nebensätze, die durch Relativpronomina (z.B. *der*, *die*, *das*) eingeleitet werden. Außerdem gibt es zwei indirekte Fragen.

## 4.2 Vorgehen

Die Analysemethode in der vorliegenden Studie ist sowohl quantitativ als auch qualitativ. Am Anfang der Analyse werden alle Lernertexte durchgegangen und jeder Satz wird analysiert und je nach Satzart in Kategorien eingeordnet. Die Abbildung 1 unten veranschaulicht die Kategorisierung der Sätze.

Abbildung 1 Die Kategorisierung der Lernerätze



Die Hauptsätze werden als erstes in zwei Gruppen eingeteilt: in Sätze, die mit dem Subjekt eingeleitet sind, und in die Sätze, die etwas anderes als das Subjekt (z.B. Objekt oder Adverbial) im Vorfeld haben und damit das finite Verb an der zweiten Stelle haben sollten. (In den Hauptsätzen, die einen Nebensatz im Vorfeld haben, soll das finite Verb aber schon an der ersten Stelle stehen.) Die Hauptsätze werden dann je nach dem Verbtyp in drei Gruppen eingeteilt: Sätze mit einem einfachen Hauptverb, Sätze mit einem Modalverb und Sätze mit einem Hilfsverb<sup>1</sup>. Danach wird in jedem Satz analysiert, ob der Platz des finiten Verbs korrekt (d.h. zielsprachähnlich) oder

<sup>1</sup> Die Hilfsverben sind im Deutschen *haben*, *sein* und *werden*, die zur Bildung von zusammengesetzten Verbformen verwendet werden (Duden 2022).

inkorrekt ist. Dazu wird auch analysiert, an welcher Stelle das Finitum in den nicht zielsprachähnlichen Sätzen steht.

Wie auch in der Abbildung illustriert ist, werden die Nebensätze in drei Kategorien eingeteilt: Konjunktionalsätze, Relativsätze und indirekte Fragen. Die Sätze werden dann nach dem Verbtyp geordnet, und in jeder Kategorie wird dann die Stellung des Finitums auf gleiche Weise analysiert wie bei den Hauptsätzen.

Die Analyse der Lernerätze ist normativ. Wenn die Stellung des finiten Verbs normativ untersucht wird, bedeutet es, dass die Produktion der Lernenden mit der Norm der Zielsprache verglichen wird. Es handelt sich also um Korrektheit (auf Englisch *accuracy*), die die Relation zwischen den korrekten und den inkorrekten Verwendungen einer Struktur beschreibt.

Das Material wird mit Hilfe des Statistikprogrammes SPSS analysiert und die Beherrschung der Stellung des finiten Verbs wird statistisch berechnet. Die Analyse wird auf Gruppenniveau durchgeführt und die Ergebnisse werden in Form von Tabellen präsentiert. Dazu werden die Signifikanzniveaus der Verteilungen mit dem  $\chi^2$ -Test (dem Chi-Quadrat-Test) getestet. Es ist jedoch anzumerken, dass das Ziel der vorliegenden Studie nicht ist, eine Erwerbsreihenfolge der Wortstellung zu definieren, weil dieses eine andere Methode und ein Längsschnittmaterial erfordern würde (Pienemann, 1998).

In der qualitativen Analyse werden Beispiele für Strukturen gegeben, die die Lernenden produziert haben. Die Beispiele werden wie bei der quantitativen Analyse nach dem Satztyp und dem Verbtyp geordnet. Mit den Beispielsätzen soll mehr Information zu den Strukturen gegeben werden, die in der Lerneräpache der Informanten vorkommen.

## 5 ANALYSE

In diesem Kapitel wird die Wortstellung in den Lernertexten genauer präsentiert und analysiert. Der Abschnitt 5.1 beinhaltet die statistische Analyse des Materials und die Ergebnisse dieser Analysen. Im Abschnitt 5.2 wird die Stellung des finiten Verbs qualitativ behandelt: es wird analysiert, in was für Sätzen die Lernenden die Wortfolge beherrscht haben und welche Konstruktionen ihnen Schwierigkeiten verursacht haben. Auch die verschiedenen Fehlertypen werden mit Beispielen illustriert.

### 5.1 Statistische Analyse

In diesem Abschnitt werden die quantitativen Analysen der Stellung des finiten Verbs auf Gruppenniveau präsentiert. Zuerst werden die Ergebnisse der Hauptsätze behandelt und danach die Ergebnisse der Nebensätze. Zum Schluss wird die Beherrschung der zwei Satzarten im Vergleich zueinander vorgestellt.

#### 5.1.1 Hauptsätze

In den Lernertexten gibt es alles in allem 69 Hauptsätze. In der Tabelle 2 unten werden sie nach dem Verbtyp und der Wortfolge präsentiert. Wie die Tabelle 2 zeigt, gibt es insgesamt 48 Hauptsätze (69,6 %), die mit dem Subjekt eingeleitet sind und daher die SV-Wortstellung haben sollen. Insgesamt 21 der Sätze (30,4 %) sind Kontexte für die VS-Wortfolge, also die Sätze haben etwas anderes als das Subjekt in dem Vorfeld.

53 von allen Hauptsätzen beinhalten ein einfaches Hauptverb und davon haben 35 eine SV-Wortfolge und 18 eine VS-Wortfolge. Insgesamt 14 von den Sätzen haben ein Modalverb und von diesen haben 12 eine SV-Wortstellung und 2 eine VS-Wortstellung. Insgesamt 2 Hauptsätze haben ein Hilfsverb als das finite Verb und der eine ist ein Kontext für die SV-Wortfolge und der andere für die VS-Wortfolge.

Tabelle 2 Die gesamten Hauptsätze im Material

Wortfolge		Verb						Gesamt	
		Haupt		Aux		Hilfs		F	%
		F	%	F	%	F	%		
SV		35	66,0	12	85,7	1	50	48	69,6
VS		18	34,0	2	14,3	1	50	21	30,4
Gesamt		53	100,0	14	100,0	2	100,0	69	100,0

Als nächstes wird analysiert, wie viele von den Hauptsätzen eine zielsprachähnliche beziehungsweise eine von der Zielsprache abweichende Wortstellung haben. Die Hauptsätze werden unten in der Tabelle 3 nach dem Verbtyp präsentiert.

Tabelle 3 Die Wortstellung in den Hauptsätzen nach dem Verbtyp

Wortfolge		Verb						Gesamt	
		Haupt		Hilfs		Aux		F	%
		F	%	F	%	F	%		
richtig		48	90,6	1	50,0	14	100,0	63	91,3
falsch		5	9,4	1	50,0	0	0,0	6	8,7
Gesamt		53	100,0	2	100,0	14	100,0	69	100,0

$$\chi^2 = 5,667, df = 2, p = 0,059$$

Wie in der Tabelle gesehen werden kann, ist die Wortstellung in 90,6 % der Hauptsätze mit einem Hauptverb korrekt, also zielsprachähnlich. Nur in 9,4 % der Fälle ist die Wortfolge wiederum nicht korrekt, d.h. das finite Verb steht nicht an der zweiten Stelle. Von den Hauptsätzen, die ein Modalverb (z.B. *können, müssen*) und ein infinites Verb enthalten, sind alle korrekt, also das Modalverb steht an der zweiten Stelle. Im Material gibt es nur zwei Hauptsätze mit einem Hilfsverb + Hauptverb (z.B. *habe gemacht*) und die Wortstellung ist in 50 % richtig, und ein Satz (50 %) hat das finite Verb an der falschen Stelle.

Die Verteilung in der Tabelle 3 ist statistisch nicht signifikant, weil der P-Wert zu hoch ist ( $p > 0,05$ ) und es zu viele Zahlen unter 5 gibt. Auch die paarweisen Tests für die Kontexte mit Hauptverben und die Kontexte mit Modalverben/Hilfsverben sind ebenfalls nicht statistisch signifikant. Weil die Ergebnisse nicht signifikant sind, kann nicht behauptet werden, dass die Lernenden die Wortstellung in den Hauptsätzen mit einfachen Hauptverben besser beherrschen als in den Sätzen mit Modal- oder Hilfsverben.

Abschließend kann jedoch festgestellt werden, dass die Lernenden die Wortstellung in den Hauptsätzen sehr gut beherrschen: die Stellung des finiten Verbs ist korrekt in 91,3 % der Sätze und in nur 8,7 % von ihnen ist sie nicht zielsprachähnlich.

Als nächstes wird die Wortstellung in den obligatorischen Kontexten für die SV-Wortstellung (d.h. das Subjekt leitet den Satz ein und das finite Verb steht danach)

und für die VS-Wortstellung (also Sätze, die z.B. mit einem Adverb eingeleitet sind und in denen das finite Verb danach stehen soll) beobachtet (siehe Tabelle 4).

Tabelle 4 Die Wortfolge in den Hauptsätzen mit der SV- und der VS-Wortstellung

		Wortstellung				Gesamt	
		SV		VS		F	%
		F	%	F	%		
Wortfolge	richtig	47	97,9	16	76,2	63	91,3
	falsch	1	2,1	5	23,8	6	8,7
Gesamt		48	100,0	21	100,0	69	100,0

$$\chi^2 = 8,685, df = 1, p = 0,003$$

Die Tabelle 4 oben zeigt, dass das finite Verb in 97,9 % der Hauptsätze mit der SV-Wortstellung korrekt platziert ist und nur 2,1 % der Sätze das finite Verb an der falschen Stelle haben. Wenn es um die Hauptsätze mit der VS-Wortstellung handelt, kann gesehen werden, dass 76,2 % der Hauptsätze eine zielsprachähnliche Stellung des finiten Verbs bekommen haben, während das finite Verb in 23,8 % der Fälle an der falschen Stelle steht. Die in der Tabelle 4 dargestellte Verteilung ist statistisch nicht signifikant, obwohl der P-Wert unter 0,05 liegt, weil die Anzahl der Fehler im Material für die  $\chi^2$ -Analyse zu klein ist. Das bedeutet, dass es keinen eindeutigen Unterschied in der Beherrschung der SV-Wortfolge und der VS-Wortfolge gibt. Die Lernenden beherrschen also die beiden Wortstellungen etwa gleich gut.

### 5.1.2 Nebensätze

In diesem Unterkapitel wird die Stellung des finiten Verbs in Nebensätzen genauer analysiert. Alle Nebensätze werden in der Tabelle 5 genauer dargestellt. Die Lernertexte enthalten insgesamt 37 Nebensätze. Die meisten Nebensätze sind untergeordnete Nebensätze, insgesamt sind es 33. Davon enthalten 15 ein einfaches Hauptverb, 14 ein Modalverb und 4 ein Hilfsverb. Außerdem enthält das Material 2 Relativsätze und 2 indirekte Fragen, alle mit einem Hauptverb.

Tabelle 5 Die gesamten Nebensätze nach dem Satztyp und dem Verbtyp

		Satztyp						Gesamt	
		Untergeord.		Relativ		indirekte		F	%
		F	%	F	%	F	%		
Verb	Hauptverb	15	45,5	2	100,0	2	100,0	19	51,4
	Aux	14	42,4	0	0,0	0	0,0	14	37,8
	Hilfsverb	4	12,1	0	0,0	0	0,0	4	10,8
Gesamt		33	100,0	2	100,0	2	100,0	37	100,0

Die Tabelle 6 veranschaulicht die Wortfolge in den verschiedenen Nebensatztypen, also in den untergeordneten Nebensätzen (*Untergeord.*), in den Relativsätzen (*Relativ*) und in den indirekten Fragen (*indirekte*).

Tabelle 6 Die Wortstellung in den Nebensätzen nach dem Satztyp

	Satztyp						Gesamt	
	Untergeord.		Relativ		indirekte		F	%
Wortfolge	F	%	F	%	F	%	F	%
richtig	29	87,9	1	50,0	1	50,0	31	83,8
falsch	4	12,1	1	50,0	1	50,0	6	16,2
Gesamt	33	100,0	2	100,0	2	100,0	37	100,0

$$\chi^2 = 3,768, df = 2, p = 0,152$$

Wie in der Tabelle oben gesehen werden kann, ist die Wortstellung in 87,9 % der untergeordneten Nebensätze korrekt, also das finite Verb hat die Endstellung im Nebensatz. In 12,1 % der untergeordneten Nebensätze ist aber das finite Verb an der falschen Stelle platziert worden. Das Material enthält nur zwei Relativsätze: der eine (50 %) hat die zielsprachähnliche Wortfolge, während in dem anderen (50%) die Wortstellung nicht korrekt ist. Im Material gibt es auch nur zwei indirekte Fragen und bei der einen steht das finite Verb an dem Satzende und bei der anderen an der falschen Stelle. Die Tabelle 6 zeigt, dass die Lernenden insgesamt die Wortstellung in den Nebensätzen richtig gut beherrschen: insgesamt 83,8 % aller Nebensätze haben eine zielsprachähnliche Wortstellung und nur 16,2 % weichen von der Norm ab. Es ist auch deutlich, dass die Lernenden hauptsächlich untergeordnete Nebensätze verwendet haben.

Die Verteilung in der Tabelle 6 ist statistisch nicht signifikant, weil der P-Wert zu hoch ist und die Anzahl der Relativsätze und der indirekten Fragen zu niedrig für die Analyse ist. Dies gilt auch für die paarweisen Analysen zwischen den untergeordneten Nebensätzen und den Relativsätzen/den indirekten Fragen. Deshalb kann nicht behauptet werden, dass die Lernenden die Nebensatzwortstellung besser in den untergeordneten Nebensätzen beherrschen als in den Relativsätzen oder in den indirekten Fragen.

In der Tabelle 7 wird die Wortstellung in den untergeordneten Nebensätzen nach den verschiedenen verbalen Kontexten genauer präsentiert. Die Tabelle zeigt, dass insgesamt 93,3 % der untergeordneten Nebensätze, die ein Hauptverb beinhalten, eine zielsprachähnliche Wortstellung bekommen haben, d.h. das finite Verb hat die Endstellung im Nebensatz. Nur in einem (6,7 %) untergeordneten Nebensatz mit einem Hauptverb ist das Verb an der falschen Stelle produziert worden. Auch die Korrektheit der Nebensätze mit einem modalen Hilfsverb ist hoch: 85,7 %. Nur in 14,3 % der Kontexte ist die Wortstellung nicht zielsprachähnlich. Das Material beinhaltet insgesamt nur 4 untergeordnete Nebensätze mit einem Hilfsverb und 3 von ihnen (75 %) haben eine richtige Wortfolge, während in einem Satz (25 %) die Wortstellung inkorrekt ist.

Die Ergebnisse in der Tabelle 7 sind statistisch nicht signifikant: der P-Wert ist zu hoch und die Anzahl der Kontexte mit den Modalverben/Hilfsverben ist wieder

zu niedrig. Das gilt auch für die paarweisen Tests von den Nebensätzen mit den Hauptverben und mit den Modalverben/Hilfsverben. Die Lernenden beherrschen also die Wortstellung in den Nebensätzen mit einfachen Hauptverben, Modalverben und Hilfsverben gleichermaßen, und es kann nicht behauptet werden, dass die Nebensätze mit Hauptverben für die Lernenden leichter sind.

Tabelle 7 Die Wortstellung in den untergeordneten Nebensätzen nach dem Verbtyp

Wortfolge		Verb						Gesamt	
		Haupt		Hilfs		Aux		F	%
		F	%	F	%	F	%		
richtig	14	93,3	3	75,0	12	85,7	29	87,9	
falsch	1	6,7	1	25,0	2	14,3	4	12,1	
Gesamt	15	100,0	4	100,0	14	100,0	33	100,0	

$$\chi^2 = 1,103, df = 2, p = 0,576$$

Die Lernenden haben in ihren Texten nur zwei Relativsätze produziert (siehe Tabelle 8). Die beiden beinhalten ein Hauptverb und der eine hat eine zielsprachähnliche Wortstellung, während der andere das finite Verb nicht am Ende des Satzes hat und somit nicht grammatisch korrekt ist.

Tabelle 8 Die Wortstellung in den Relativsätzen nach dem Verbtyp

Wortfolge		Hauptverb		Gesamt	
		F	%	F	%
richtig	1	50,0	1	50,0	
falsch	1	50,0	1	50,0	
Gesamt	2	100,0	2	100,0	

Auch die indirekten Fragen sind im Material sehr selten, es gibt nur zwei indirekte Fragen und beide bestehen aus einem Hauptverb. Wie in der Tabelle 9 gesehen werden kann, ist die Wortstellung in einem Nebensatz falsch, d.h. das Hauptverb steht nicht am Ende des Nebensatzes, und in einem Nebensatz ist die Wortfolge zielsprachähnlich, d.h. korrekt.

Tabelle 9 Die Wortstellung in der indirekten Frage

Wortfolge		Hauptverb		Gesamt	
		F	%	F	%
richtig	1	50,0	1	50,0	
falsch	1	50,0	1	50,0	
Gesamt	2	100,0	2	100,0	



### 5.1.3 Hauptsätze versus Nebensätze

Als nächstes wird die Beherrschung der Wortstellung in den Hauptsätzen und in den Nebensätzen miteinander verglichen. Die Tabelle 10 zeigt die Anzahl der richtigen und falschen Haupt- und Nebensätze im gesamten Material.

Tabelle 10 Die Wortstellung in den Hauptsätzen und in den Nebensätzen

	Hauptsatz		Nebensatz		Gesamt	
	F	%	F	%	F	%
Wortfolge	richtig	63 91,3	31 83,8		94 88,7	
	falsch	6 8,7	6 16,2		12 11,3	
Gesamt		69 100,0	37 100,0		106 100,0	

$$\chi^2 = 1,357, df = 1, p = 0,244$$

Wie schon früher klargeworden ist, haben die Lernenden die zielsprachähnliche Wortstellung in 91,3 % aller Hauptsätze beherrscht und nur 8,7 % der Sätze haben das finite Verb an der falschen Stelle gehabt. Die Lernenden haben die Wortfolge auch in den meisten Nebensätzen beherrscht, insgesamt 83,8 % von ihnen haben eine richtige Wortstellung, d.h. das finite Verb steht am Satzende, während 16,2 % eine Wortstellung haben, die von der Zielsprache abweicht. Weil der Unterschied zwischen der Beherrschung der Hauptsätze und der Nebensätze zu klein ist, ist dieses Ergebnis statistisch nicht signifikant ( $p > 0,05$ ). Es kann also nicht gesagt werden, dass die Lernenden die Wortstellung in den Hauptsätzen besser beherrschen als die Wortstellung in den Nebensätzen.

Der P-Wert der Analyse ist zu hoch, was bedeutet, dass die Analyse statistisch nicht signifikant ist. Es besteht also kein deutlicher Unterschied in der Beherrschung der Hauptsatzwortstellung und der Nebensatzwortstellung. Die Lernenden beherrschen die Wortfolge in beiden Satzarten ebenso gut.

## 5.2 Qualitative Analyse

In diesem Abschnitt werden die Hauptsätze qualitativ analysiert, gefolgt von den Nebensätzen. Es werden Beispiele für korrekte und inkorrekte Sätze der Lernenden gegeben, und die Stellung des finiten Verbs in inkorrekten Sätzen wird analysiert.

### 5.2.1 Hauptsätze

In (3a)-(3n) sind Beispiele für Hauptsätze mit der korrekten SV-Wortstellung und einem einfachen Hauptverb. Es kann gesehen werden, dass die Sätze (3a)-(3c) mit dem Subjekt *ich*, die Sätze (3d)-(3h) mit dem Pronomen *es* oder mit dem Demonstrativpronomen *das* und die restlichen Sätze (3i)-(3n) mit anderen Subjekten eingeleitet sind.

- (3a) Ich bin sicher... (4009)
- (3b) Ich finde es schrecklich (4010)
- (3c) Z.B. Ich studiere Geschichte und Fremdsprachen sind sehr sehr wichtig. (4008)
- (3d) es ist super wichtig im Ekonomik (4001)
- (3e) Es is wichtig, (4008)
- (3f) es gibt viele Leute in der Welt (4008)
- (3g) Das ist Spekulation (4001)
- (3h) Das ist ein schönes Gefühl (4010)
- (3i) Deutsch ist ein internationale sprache (4001)
- (3j) Deutsch ist wichtig sprache in Europa. (4005)
- (3k) Deutsch ist die Muttersprache in Deutschland, Österreich und in der Schweiz. (4005)
- (3l) Über 100 million Menschen sprechen Deutsch. (4005)
- (3m) Fast alle können mindestens einbischen Englisch sprechen (4010)
- (3n) alle verstehen und sprechen nicht Englisch als ihre Muttersprache. (4010)

Wie bereits erwähnt, haben die Lernenden die SV-Wortstellung sehr gut beherrscht (98 % aller Belege weisen eine richtige Wortfolge auf) und nur in einem Satz war die Wortfolge anders als in der Zielsprache. Der Satz ist in (4) dargestellt. Es ist zu erkennen, dass das Verb (das falsch geschrieben ist: *sprachen* statt *sprechen*) nicht nach dem Subjekt, sondern erst nach dem Objekt steht.

- (4) \*Fast alle Englisch sprachen, (4008)

Die Beispielsätze (5a)-(5h) demonstrieren Hauptsätze mit korrekter direkter Wortstellung und mit einem modalen Hilfsverb. Die Sätze (5a)-(5c) beginnen mit dem Subjekt *ich*, die Sätze (5d)-(5f) entweder mit dem Demonstrativpronomen *das* oder mit dem Indefinitpronomen *man* und die Beispiele (5g)-(5h) mit anderen Subjekten. In allen diesen Sätzen steht das Modalverb *können/wollen/müssen* in der zweiten Position und das Hauptverb steht am Ende des Satzes. Die Lernenden haben die SV-Wortstellung in Sätzen mit Modalverben völlig beherrscht, es gibt also keine Sätze mit falscher Wortstellung.

- (5a) Ich will Deutch lernen (4001)
- (5b) Ich muss Deutsch lernen (4005)
- (5c) Ich kann auch Deutch in der Arbeitsplatz brauchen. (4005)
- (5d) Das können wir als ein Begründ verstehen (4001)
- (5e) Man muss anderen Sprachen lernen (4008)
- (5f) Man kann wirklich etwas verloren oder vergessen (4010)
- (5g) Meinen Kollegen können die Deutscher sein. (4005)
- (5h) Älter oder jünger Turisten kann nicht immer viele Sprachen können (4008)

In (6) ist ein Beispiel für einen Hauptsatz mit einem Hilfsverb und mit der SV-Wortstellung. Das finite Verb *sind* steht an der korrekten Stelle und das Hauptverb (das ein wenig falsch flektiert ist) am Ende des Satzes.

(6a) Viele interessant Bücher und (lähteet) sind auf Fremdsprachen geschrieben.  
(4008)

Die Lernertexte enthalten auch zwei direkte Fragen, die mit einem Fragewort eingeleitet sind. Die Sätze mit der korrekten und mit der falschen Wortstellung sind in (7) präsentiert. In der Frage in (7a) hat das finite Verb *ist* die korrekte Stelle. In der anderen Frage (7b), ist die Wortfolge falsch, weil das finite Verb *ist* nicht gleich nach dem Fragewort steht.

(7a) Warum ist Deutsch wichtig? (4005)  
(7b) \*Warum es wichtig ist, Deutsch zu lernen? (4009)

Im Folgenden sind die Hauptsätze mit der VS-Wortstellung aufgeführt. Die Hauptsätze in (8a) bis (8h) beginnen alle mit einem Adverb und enthalten ein einfaches Hauptverb. Die Wortfolge ist in allen Beispielen dieselbe wie in der Zielsprache, d. h. das finite Verb steht an zweiter Stelle vor dem Subjekt.

(8a) Aber oft sind anderer Sache wichtiger (4001)  
(8b) Heute denken mann (4001)  
(8c) Und manchmal ist es selbstverständlich, (4009)  
(8d) Und vielleicht in der Zukunft wird es immer wichtiger<sup>2</sup> (4009)  
(8e) Oft ist es auch so (4010)  
(8f) Dann weiße ich (4010)  
(8g) Deswegen glaube ich (4009)  
(8h) Jedenfalls freue ich mich, (4009)

Im Material gibt es auch eine direkte Frage (9) mit einem Hauptverb, die kein Fragewort enthält. In dem Satz steht das finite Verb an der ersten Stelle, die Wortstellung ist also korrekt.

(9) ist das genug? (4009)

Beispiele für eine inkorrekte Wortfolge in VS-Wortstellungskontexten mit einem Hauptverb werden in (10a)-(10c) gegeben. In allen drei Sätzen steht das finite Verb *sind/ist* an der falschen Stelle, nämlich erst nach dem Subjekt des Satzes.

(10a) \*In meiner meinung, Fremdsprachen sind wichtige. (4001)  
(10b) \*Meine Meinung nach die Fremdsprachen sind wichtig (4005)

---

<sup>2</sup> Dieser Satz sollte nur ein Adverbial am Anfang haben, aber weil das finite Verb nach dem Adverbial und vor dem Subjekt steht, ist der Satz hier als korrekt klassifiziert.

(10c) \*(Wenn man ...), es ist viel leichter

Die Hauptsätze mit der VS-Wortstellung und einem Modalverb sind in (11) dargestellt. Beide haben die korrekte Wortstellung, wobei das Modalverb an der zweiten Stelle und das Hauptverb (11a) oder die Hauptverben (11b) am Ende des Satzes stehen.

(11a) Nach meinen Erfahrungen kann man nich über alle Sache in Englisch sprechen (4010)

(11b) Und [mit] Fremdssprachen kann auch man Fremdsprachige Bücher, Zeitungen und Radio lesen und hören. (4008)

In den Lernertexten gibt es keine fehlerhaften Hauptsätze mit einem Modalverb und der VS-Wortstellung. Es gibt auch keine Sätze mit anderen Hilfsverben, die eine korrekte Wortstellung haben. In dem einzigen Kontext für eine VS-Wortstellung mit einem Hilfsverb (12) steht das finite Verb<sup>3</sup> am Ende des Satzes und ist daher falsch.

(12) \* und deshalb Fremdsprachen vergisst bekommen<sup>4</sup> (4001)

## 5.2.2 Nebensätze

In diesem Abschnitt werden Beispiele für die verschiedenen Nebensätze der Lernenden gegeben. In (13a)-(13i) werden untergeordnete Nebensätze mit einem einfachen Hauptverb und mit einer korrekten Wortstellung dargestellt.

Die Nebensätze in (13a)-(13b) beginnen mit der Konjunktion *wenn*, die Sätze in (13c)-(13e) mit der Konjunktion *weil* und die Sätze in (13f)-(13i) mit der Konjunktion *dass*. In allen diesen Sätzen ist die Wortstellung des Nebensatzes korrekt, d.h. das finite Verb steht am Ende des Satzes.

(13a) ... wenn es möglich ist (4001)

(13b) ... wenn man immer nur Englisch spricht (4010)

(13c) ... weil es etwas neue für mich ist (4001)

(13d) ... weil wir die Fremdspachen brauchen (4005)

(13e) ... weil Finnland so klein ist (4005)

(13f) ... dass es verschiedenen Kulturen und Sprachen in der Welt gibt (4010)

(13g) ... dass mann heute keine Zeit für Fremdsprachen haben (4001)

(13h) ... dass, viele Leute Fremdssprachen lernen (4008)

(13i) ... dass mit Englisch Reisen möglich ist (4001)

---

<sup>4</sup> mit dem Verb *bekommen* meint die Lernende wahrscheinlich das Verb *werden*

In den Lernertexten gibt es nur einen untergeordneten Nebensatz mit einem einfachen Hauptverb, der nicht die grammatische Wortstellung hat. Wie in (14) zu sehen ist, steht das finite Verb *ist* schon nach dem Subjekt wie in den Hauptsätzen, und nicht am Satzende.

(14) ... \*dass nur Englisch ist wichtig und trennbar in seinem leben. (4009)

In (15a)-(15h) sind Beispiele für die untergeordneten Nebensätzen mit einem Modalverb. Die Sätze (15a)-(15c) sind mit der Konjunktion *wenn* eingeleitet, die Sätze (15d)-(15g) fangen alle mit *weil* an und das letzte Beispiel, (15h), mit der Konjunktion *dass*. Alle Sätze in (15) haben das Modalverb an der letzten Stelle des Satzes; das Verb kann jedoch ein wenig falsch flektiert sein wie z.B. in (15e)-(15g).

(15a) ... wenn man reisen möchten (4001)

(15b) ... wenn ich verschiedene Sprachen verstehen können (4010)

(15c) ... wenn ich etwas verstehen kann (4010)

(15d) ... weil man z.B viel mehr über die deutsche Kultur diskutieren kann (4010)

(15e) ... weil ich nach Deutschland zu reisen mochte (4005)

(15f) ... weil wir die anderen Kulturen verstehen mochten (4005)

(15g) ... weil wir die andren Kulturen und Menschen verstehen müssen (4005)

(15h) ... dass alten Herren und Frauen kein Englisch sprechen können (4010)

Die Lernertexte enthalten nur zwei untergeordnete Nebensätze mit einem Modalverb, bei denen das finite Verb nicht am Ende des Satzes steht. Sowohl in (16a) als auch in (16b) steht das Modalverb *müssen/kann* an derselben Stelle wie in den Hauptsätzen.

(16a) ... \*dass wir müssen Deutsch studieren (4005)

(16b) ... \*dass man kann in diese Länder wohnen und arbeiten (4008)

Außerdem gibt es im Material insgesamt vier untergeordnete Nebensätze, die ein Hilfsverb haben. Drei von ihnen, (17a)-(17c), haben die korrekte Nebensatzwortfolge, d.h. das Hilfsverb *haben* steht am Satzende. Der Satz in (18) hat wiederum die gleiche Wortstellung wie der Hauptsatz, weil das Hilfsverb *werden* an der zweiten Stelle im Satz steht.

(17a) ... dass Kentnisse in anderen Sprachen als Englisch weniger geworden hat (4010)

(17b) ... dass ich mich gut gemacht habe (4010)

(17c) ... [dass ich] etwas gelernt habe (4010)

(18) ... \*dass es wird viel Spaß für mich machen. (4009)

Die untergeordneten Nebensätze sind der häufigste Nebensatztyp in den Lernertexten. Darüber hinaus gibt es nur zwei Relativsätze. Die Relativsätze sind in (19a)-(19b) dargestellt. Im Satz in (19a) wird das finnische Relativpronomen *jotka* (*die*)

verwendet, aber das finite Verb hat die Endstellung. Der andere Satz (19b) hat das finite Verb *findet* an der falschen Stelle, denn der Satz hat die gleiche Wortstellung wie ein Hauptsatz, der nach einem Nebensatz steht.

(19a)... (jotka) nicht English sprachen (4008)

(19b)... \*oder [die] findet es schwierig zu Englisch zu sprachen (4008)

Die andre selten vorkommende Nebensatzart im Material sind die indirekten Fragen. Im Nebensatz in (20a) fehlt die Konjunktion *ob*, aber das finite Verb *lernen* steht an der richtigen Stelle. Die andere indirekte Frage beginnt mit dem Fragewort *warum*, aber ihre Wortstellung entspricht weder der Wortstellung der direkten Frage noch der Wortstellung der indirekten Frage, sondern das Verb *studiere* steht nach dem Subjekt.

(20a) ... [ob] Sie Deutsch, Spanien, Französisch, Chinesisch, Japanisch oder Swedisch lernen (4008)

(20b) ... \*warum ich studiere Deutsch, Französisch und Latein (4008)

## 6 DISKUSSION

Das Erlernen einer Fremdsprache stellt die Lernenden vor viele Herausforderungen. Einige grammatische Strukturen können schwieriger zu erwerben sein als andere. In der deutschen Sprache ist z.B. die Wortstellung eine der Strukturen, mit denen die Lernenden oft Schwierigkeiten haben, und es hat sich gezeigt, dass die Nebensatzwortstellung spät oder gar nicht erworben wird (Altmayer et al., 2021; Baten & Håkansson, 2015).

Das Ziel dieser Untersuchung war herauszufinden, wie gut die finnischen Lernenden in einem Deutschkurs an einer Universität die Stellung des finiten Verbs in Haupt- und Nebensätzen beherrschen. Ein weiteres Ziel war zu untersuchen, ob die die Hauptsätze, die mit einem Subjekt eingeleitet sind, leichter für die Lernenden sind als die Hauptsätze, die das Subjekt nicht im Vorfeld haben. Außerdem war die Absicht dieser Arbeit auch herauszufinden, ob der Typ des Verbs (d.h. ob das finite Verb ein einfaches Hauptverb, ein Modalverb oder ein Hilfsverb ist) die Beherrschung der Wortstellung beeinflusst.

Die statistischen Analysen haben gezeigt, dass die Lernenden die Stellung des finiten Verbs sowohl in den Hauptsätzen als auch in den Nebensätzen gut beherrschen. 91,3 % der Hauptsätze und 83,8 % der Nebensätze haben das finite Verb an der richtigen Stelle gehabt. Die Analyse hat ergeben, dass die Lernenden die Hauptsätze und die Nebensätze ebenso gut beherrschten, obwohl die früheren Studien darauf hindeuten, dass besonders die Nebensatzwortstellung den Lernenden Schwierigkeiten bereiten würde (Baten & Håkansson, 2015).

Die Analyse der Hauptsätze hat gezeigt, dass die Lernenden die Wortstellung in den Hauptsätzen mit der SV-Wortstellung (d.h. in den Hauptsätzen, die mit einem Subjekt beginnen) und mit der VS-Wortstellung (d.h. in den Hauptsätzen, die mit etwas anderem als einem Subjekt anfangen) gut beherrschten. Sogar in 97,9 % der Hauptsätze mit der SV-Wortstellung war die Wortstellung korrekt. Dieses Resultat war zu erwarten, weil die früheren Untersuchungen gezeigt haben, dass die Lernenden die Wortstellung in den Hauptsätzen, die mit einem Subjekt beginnen, leicht lernen (siehe mehr z.B. Altmayer et al., 2021).

Die Beherrschung der Hauptsätze mit der VS-Wortstellung war mit 76,2 % ebenfalls hoch. Weil die Anzahl der Fehler so klein war, hat die Analyse keine statistisch signifikanten Ergebnisse gegeben und es gibt keinen erkennbaren Unterschied in der Beherrschung der beiden Kontexte. Die Lernenden beherrschten also die SV- und die VS-Wortstellung etwa gleich gut. Dieses Ergebnis stimmt nicht ganz mit den früheren Untersuchungen überein, weil die Hauptsätze mit der VS-Wortstellung für die Lernenden oft schwierig sind.

Die meisten Hauptsätze (53 Sätze) der Lernenden haben ein einfaches Hauptverb beinhaltet, und 90,6 % von ihnen haben das Verb an der korrekten Stelle gehabt. Es gab im Material weniger Hauptsätze mit einem Modalverb (14 Sätze), und in allen war das finite Verb an der richtigen Stelle. Die Lernenden haben nur zwei Sätze mit anderen Hilfsverben (z.B. haben und werden) produziert, einen mit einer zielsprachähnlichen Wortstellung und einen mit einer falschen Wortfolge.

Die Mehrheit der Nebensätze im Material waren Konjunktionalsätze, und die Lernenden haben ihre Wortstellung gut beherrscht: sogar 87,9 % von ihnen wiesen eine korrekte Wortfolge auf. Die Relativsätze (2 Sätze) und die indirekten Fragen (2 Sätze) waren in den Texten der Lernenden sehr selten, und in der Hälfte der Sätze stand das finite Verb an der korrekten Stelle, in der anderen Hälfte nicht. Diese Ergebnisse stimmen mit denen von Pon und Varga (2017) überein: auch die Lernenden in ihrem Material haben die Nebensatzwortstellung beinahe vollständig beherrscht, und die Fehler in der Wortfolge könnten nicht mit einer gewissen Nebensatzart verbunden werden.

Die genauere Analyse der untergeordneten Nebensätze hat gezeigt, dass die Lernenden die Nebensatzwortstellung ebenso gut beherrschen, unabhängig davon, ob das finite Verb ein einfaches Hauptverb, ein Modalverb oder ein Hilfsverb ist. Dieses Ergebnis bestätigt also nicht die Resultate von Baten und Håkansson (2015), dass die Lernenden die Wortfolge besser beherrschen, wenn das Verb im Satz ein einfaches Vollverb ist und nicht aus mehreren Teilen besteht.

Die qualitative Analyse der Hauptsätze hat gezeigt, dass die falsche Wortstellung in den Sätzen mit der SV-Wortstellung sehr selten war und die meisten Sätze, die mit einem Subjekt begonnen, die korrekte Wortstellung hatten. Es gab nur zwei inkorrekte SV-Sätze in dem Material: in einem stand das finite Verb nicht unmittelbar nach dem Subjekt, sondern erst nach dem Objekt (siehe Beispiel 4) und der andere war eine direkte Frage, bei der das finite Verb nicht an der zweiten Stelle stand (siehe Beispiel 7b). In den Hauptsätzen mit der VS-Wortstellung, die nicht eine korrekte Wortfolge aufwiesen, stand das finite Verb in allen Fällen erst nach dem Subjekt (siehe Beispiele 10a-10c und 12). Dies könnte durch die Übergeneralisierung der SV-Wortstellung erklärt werden, weil die Übergeneralisierung der Sprachformen ein typisches Phänomen in der Lernaltersprache ist (siehe weiter z.B. Selinker, 1972).

Die qualitative Analyse der Nebensätze ergab, dass alle Sätze mit einer inkorrekten Wortstellung (siehe Beispiele 14, 16a-16b, 18 und 19b) die Hauptsatzwortfolge hatten, d.h. das finite Verb stand an der zweiten Stelle im Satz anstatt am Ende des Satzes. Hierbei kann es sich auch um Übergeneralisierung handeln, d.h. die Lernenden machen keinen Unterschied zwischen der Wortstellung in den Hauptsätzen und in den Nebensätzen. Baten und Håkansson (2015) haben in ihrer Untersuchung beobachtet, dass die Lernenden dazu tendieren, das infinite Verb



an das Satzende zu stellen, wenn der Nebensatz mehrere Verben hat. In dem Material der vorliegenden Studie ist das auch der Fall in den inkorrekten Nebensätzen mit mehreren Verben (siehe Beispiele 16a-16b, 18), aber weil die Anzahl der inkorrekten Belege so klein war, konnte kein Unterschied zwischen der Schwierigkeit der verschiedenen Verbkontexte gemacht werden.

Die Analysen der vorliegenden Studie haben also gezeigt, dass die Lernenden die Wortstellung sowohl in den Hauptsätzen als auch in den Nebensätzen gut beherrschten. Welche Faktoren können diese Ergebnisse beeinflusst haben? Eine Möglichkeit ist, dass die Lernenden die Hauptsatzwortstellung und die Nebensatzwortstellung einfach schon erworben haben und ein hohes Niveau in der deutschen Sprache erreicht haben. Es handelt sich wahrscheinlich um die Lernenden, die hoch motiviert sind Deutsch zu lernen, weil sie die Sprache freiwillig an der Universität studiert haben (siehe mehr Vaakanainen & Maijala in Druck). Es kann auch sein, dass es für die Lernenden leichter ist, sich die Strukturen der Sprache anzueignen, weil sie vor dem Deutschen bereits mehrere Sprachen beherrschten und Deutsch als L3-Sprache und nicht als L2-Sprache erworben. Die Kenntnisse in den anderen Sprachen können den Lernenden beim Spracherwerb helfen (siehe mehr Hammarberg, 2018).

Eine andere Möglichkeit ist, dass die Wahl des Untersuchungsmaterials die Resultate beeinflusst. Wenn die Lernenden einen Text schreiben, haben sie mehr Zeit ihre Produktion zu planen und zu korrigieren, als wenn sie sprechen würden (siehe z.B. Krashen, 1981). Es ist nämlich seit langem bekannt, dass die Verwendung der verschiedenen Datentypen (z.B. spontane Rede, schriftlicher Text) problematisch sein kann, weil sie die Produktion der Lernenden beeinflussen und somit Unterschiede in den Untersuchungsergebnisse verursachen können (siehe weiter z.B. Tarone, 1988). Die Lernenden der vorliegenden Studie haben hauptsächlich untergeordnete Nebensätze benutzt, was auch eine Folge der Aufgabenart sein könnte: es handelte sich um argumentative Texte, in denen die Ursache-Wirkungs-Beziehungen ausgedrückt wurden. Eine unterschiedliche Schreibaufgabe hätte wahrscheinlich unterschiedliches Material ergeben können.

Eine zentrale Herausforderung bei dieser Arbeit war die kleine Anzahl einiger Satztypen (der Relativsätze und der indirekten Fragen) und der verschiedenen Verbkontexte (der Sätze mit einem Modalverb/Hilfsverb). Im Allgemeinen war die Anzahl der Fehler im Material zu klein, um statistisch signifikante und verallgemeinerbare Resultate zu erzielen. Im Rahmen dieser Untersuchung war es jedoch nicht möglich, ein größeres Material zu analysieren. Es wäre interessant ein breiteres Material zu untersuchen und zu sehen, ob die Ergebnisse anderes ausfallen würden. Dabei wäre es auch interessant die Prozessdaten aus dem ScriptLog-Programm zu analysieren, um zu sehen, ob die Lernenden die Wortstellung viel korrigiert haben.

## LITTERATURVERZEICHNIS

- Abrahamsson, N. (2009). *Andraspråksinlärning*. Studentlitteratur.
- Altmayer, C., Biebighäuser, K., Haberzettl, S., & Heine, A. (Hrsg.). (2021). *Handbuch Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: Kontexte – Themen – Methoden*. J.B. Metzler.
- Baten, K., & Håkansson, G. (2015). The development of subordinate clauses in German and Swedish as L2s: A Theoretical and Methodological Comparison. *Studies in Second Language Acquisition*, 37(3), 517–547.
- Bohnacker, U. (2006). When Swedes begin to learn German: From V2 to V2. *Second Language Research*, 22(4), 443–486.
- Clahsen, H., Meisel, J., & Pienemann, M. (1983). *Deutsch als Zweitsprache: Der Sprachwerb ausländischer Arbeiter*. Narr.
- Corder, S. P. (1971). Idiosyncratic dialects and error analysis. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching, IRAL*, 9(2), 147–160.
- Duden. Sprache sagt alles. (2022). Abgerufen 29. April 2022, von <https://www.duden.de>
- Dulay, H. C., & Burt, M. K. (1973). Should we teach children syntax? *Language Learning*, 23(2), 245–258.
- Dulay, H. C., & Burt, M. K. (1974). Natural sequences in child second language acquisition. *Language Learning*, 24(1), 37–53.
- Ellis, R. (1994). *The study of second language acquisition*. Oxford University Press.
- Finnish National Agency for Education. (2016). *Finnish education in a nutshell in German – Das finnische Bildungswesen im Kurzportrait*. Abgerufen 25. Februar 2022, von <https://www.oph.fi/en/statistics-and-publications/publications/finnish-education-nutshell-german-das-finnische>
- Hammarberg, B. (2018). L3, the tertiary Language. In A. Bonnet & P. Siemund (Hrsg.), *Foreign Language Education in Multilingual Classrooms* (S. 127–150). John Benjamins Publishing Company. <http://ebookcentral.proquest.com/lib/jyvaskyla-ebooks/detail.action?docID=5548420>
- Helbig, G., & Buscha, J. (2000). *Übungsgrammatik Deutsch*. Langenscheidt.
- Jansen, L. (2008). Acquisition of German Word Order in Tutored Learners: A Cross-Sectional Study in a Wider Theoretical Context. *Language Learning*, 58(1), 185–231.
- Krashen, S. (1981). *Second language acquisition and second language learning*. Pergamon Press.
- Lado, R. (1957). *Linguistics across cultures: Applied linguistics for language teachers*. University of Michigan press.
- Larsen-Freeman, D., & Long, M. H. (1991). *An introduction to second language acquisition research*. Longman.
- Lee, M.-Y. (2012). Zusammenhänge zwischen Wortstellungen und Subjekt-Verb-Kongruenz in der lernersprachlichen Entwicklung bei L2-Lernern des Deutschen. *Zeitschrift für germanistische Linguistik*, 40(2), 217–241.

- Nemser, W. (1971). Approximative systems of foreign language learners. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching, IRAL*, 9(2), 115–124.
- Opetushallitus. (2003). *Lukion opetussuunnitelman perusteet 2003: Nuorille tarkoitettun lukiokoulutuksen opetussuunnitelman perusteet*. Opetushallitus.
- Paavilainen, M. (2015). Inlärning och behärskning av svenskans verb- och adjektivböjning samt negationens placering hos finska grundskoleelever. *Jyväskylä studies in humanities*, 260.  
<https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/46800>
- Pienemann, M. (1998). *Language processing and second language development: Processability theory*. Benjamins.
- Pon, L., & Varga, A. (2017). Nebensätze in freien schriftlichen Produktionen kroatischer DaF-Lernender. *Linguistik Online*, 83(4), 81–100.
- Saville-Troike, M. (2012). *Introducing second language acquisition*. Cambridge University Press.
- Selinker, L. (1969). Language Transfer. *General Linguistics*, 9 (2), 67–92.
- Selinker, L. (1972). Interlanguage. *International review of applied linguistics in language teaching, IRAL*, 10 (3), 209–231.
- Strömqvist, S., Holmqvist, K., Johansson, V., Karlsson, H., & Wengelin, Å. (2006). What keystroke-logging can reveal about writing. In K. Sullivan & E. Lindgren (Hrsg.), *Computer key-stroke logging and writing: Methods and applications (Studies in Writing)* (S. 45–72). Elsevier.
- SUKOL. (o. J.-a). *Kielivalinnat lukiossa*. Suomen kieltenopettajien liitto ry. Abgerufen 23. Februar 2022, von [https://www.sukol.fi/liitto/uutiset/tilastotietoa/tilastotietoa\\_kielivalinnoista/perustietoa\\_kielivalinnoista/lukiossa](https://www.sukol.fi/liitto/uutiset/tilastotietoa/tilastotietoa_kielivalinnoista/perustietoa_kielivalinnoista/lukiossa)
- SUKOL. (o. J.-b). *Kielivalinnat vuosiluokilla 1–6*. Suomen kieltenopettajien liitto ry. Abgerufen 23. Februar 2022, von [https://www.sukol.fi/liitto/uutiset/tilastotietoa/tilastotietoa\\_kielivalinnoista/perustietoa\\_kielivalinnoista/vuosiluokilla\\_1\\_6](https://www.sukol.fi/liitto/uutiset/tilastotietoa/tilastotietoa_kielivalinnoista/perustietoa_kielivalinnoista/vuosiluokilla_1_6)
- Tarone, E. (1988). *Variation in interlanguage*. Edward Arnold.
- University of Turku. (o.J.). *Research at the Department of Scandinavian Languages*. Abgerufen 11. Februar 2022, von <https://www.utu.fi/en/university/faculty-of-humanities/scandinavian-languages/research>
- Vaakanainen, V. & Maijala, M. (in Druck). *Das mehrsprachige Bedeutungspotenzial der finnischen Lernenden – die Verwendung der Konnektoren in L3-Deutsch und -Schwedisch*.