

Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht

Didaktik und Methodik im Bereich Deutsch als Fremdsprache

ISSN 1205-6545 Jahrgang 17, Nummer 1 (April 2012)

Das Rätsel von SVO beim Erlernen des Deutschen - Warum ist SVO so leicht, SOV dagegen so schwer produzierbar?

Mi-Young Lee

Department of German Education
Hankuk University of Foreign Studies
107, Imun-ro, Dongdaemun-gu
Seoul, 130-791
South Korea

Email: lee_miyoung@yahoo.com

Abstract. Der Erwerb der deutschen Wortstellungsregeln ist eines der besonders intensiv erforschten Themen. In diesem Artikel sollen zunächst die Grenzen der in der Forschung diskutierten Erklärungsansätze (Erwerbssequenzen einerseits, Transfer andererseits) gezeigt und anschließend ein psycholinguistisches Konzept „Entstehung eines morphosyntaktischen Spannungsfelds“ zur Erklärung der mit Wortstellungen verbundenen Produktionsschwierigkeiten beim Erlernen des Deutschen vorgestellt werden. Ferner werden Zusammenhänge zwischen Morphosyntax und Prosodie sowie deren Nutzungsmöglichkeiten zur Vermittlung der als besonders schwierig geltenden Nebensatzstruktur für DaF-Lernende aufgezeigt.

The acquisition of word order in German is one of the most intensively researched areas in second language acquisition studies. This article will begin by showing the limits of explanatory approaches discussed in the current research (developmental sequences on one hand, transfer on the other), and finally, a new psycholinguistic concept ‘the emergence of morphosyntactic conflicts’ will be introduced as an explanation for the production difficulties connected with word placement that are experienced by learners of German. Furthermore, the connection between morphosyntax and prosody will be shown as well as possibilities for their use in the teaching of subordinate clause structure, which proves to be difficult for learners of German to acquire.

Schlagwörter: Wortstellung, Erwerbssequenzen, Transfer, Deutsch als Fremdsprache

1. Einleitung

Für DaF-Lernende scheinen die Wortstellungsregeln im Deutschen ein besonders leidiges und mit großen Lernschwierigkeiten assoziiertes Thema zu sein. In Kommunikationssituationen fühlen sich DaF-Lernende anscheinend ständig vor die Frage gestellt, wohin sie das Verb stellen müssen. Wenn die Sprache verschiedene Wortstellungen kennt, von denen aber bei einer konkreten Sprachverwendung nur eine einzige richtig ist, fällt die Entscheidung besonders schwer. Genau vor diese Situation sehen sich DaF-Lernende im Falle der deutschen Wortstellungsregeln oftmals gestellt. Besonders schwierige Entscheidungen im Produktionsprozess erleben DaF-Lernende offenbar im Falle der Nebensätze. Eine Lernerin äußerte in einem Interview mir gegenüber: „[Nebensätze beim Sprechen sind] ganz kompliziert, weil ich erinnere mich nie, wo muss ich Verben stellen, am Anfang oder am Ende. Das ist am schwierigste, wenn ich spreche.“ Selbst in dieser Äußerung kann man die Qual der Wahl um die Verbstellung, die sie offenbar in ihrem Produktionsprozess erlebt haben muss, nachfühlen.

Die Frage ist nun: Kann man den DaF-Lernenden die korrekte Verwendung von Wortstellungsregeln durch didaktische Maßnahmen erleichtern? In der vorliegenden Studie soll auf der Grundlage der Studie von Lee (2010) genau

diesen didaktischen Steuerungsmöglichkeiten bei der Vermittlung von Nebensätzen nachgegangen werden. Hierfür wird zunächst auf die Aspekte des Erwerbs bzw. der Produktion der deutschen Wortstellungsregeln bei Deutsch-Lernenden im Hinblick auf Erwerbssequenzen, Transfer und Alter der Lernenden eingegangen und anschließend versucht, die Gründe für die Erwerbs- bzw. Produktionsschwierigkeiten zu ermitteln. Auf dieser Grundlage wird in einem weiteren Schritt ein didaktisches Konzept zur Vermittlung der als am schwierigsten geltenden Nebensatzwortstellung vorgestellt.

2. Aspekte des Erwerbs von deutschen Wortstellungsregeln

2.1. Erwerbssequenzen

Die L2-Erwerbsforschung, die sich seit den 80er Jahren intensiv mit den deutschen Wortstellungsregeln befasst hat, zeigt, dass diese Regeln von den Lernenden in einer bestimmten festgelegten Reihenfolge, wie in Abbildung 1, produziert und beherrscht werden (Clahsen, Meisel & Pienemann 1983; Pienemann 1984, 1987):

Stufe I:	SVO (Subjekt-Verb-Objekt) <u>Ich gehe</u> morgen ins Kino.
Stufe II:	ADVERB-VORN * <u>Morgen ich gehe</u> ins Kino.
Stufe III:	KLAMMER (Trennung von finiten und infiniten Teilen des Prädikats) Ich <u>bin</u> gestern ins Kino <u>gegangen</u> .
Stufe IV:	INVERSION (Verb-Subjekt) <u>Morgen gehe ich</u> ins Kino.
Stufe V:	V-ENDE (Endstellung des finiten Verbs in Nebensätzen) ..., <u>weil ich</u> morgen ins Kino <u>gehe</u> .

Abb. 1: Entwicklungsreihenfolge der deutschen Wortstellung bei L2-Lernenden

Zunächst produzieren Lernende SVO. Im nächsten Stadium können Lernende zwar Satzelemente topikalisieren, behalten aber die Struktur SVO bei, so dass der Satz ungrammatisch wird. Im dritten Stadium können Lernende erstmals finite und infinite Teile der verbalen Elemente trennen. Im vierten Stadium sind Lernende in der Lage, bei der Topikalisierung gemäß der Wortstellungsregel die Stellung des Subjekts und des Verbs in der Struktur SVO zu vertauschen. Schließlich wird im fünften Stadium das Verb in Nebensätzen ans Ende des Satzes gestellt.

Clahsen et al. (1983: 38) sehen diese Erwerbssequenzen für den L2-Erwerb als allgemeingültige Dimension des Erwerbs für alle Lernende unabhängig von verschiedenen Faktoren, wie i) L1 von Lernenden, ii) Alter von Lernenden und iii) Erwerbskontext (natürlich/gesteuert). Ferner nimmt Pienemann in seiner *Teachability*-Theorie (Pienemann 1984, 1987) und *Processability*-Theorie (Pienemann 1998) sogar an, dass der Erwerb der Wortstellungsregeln nur implikationell erfolgt, d.h. eine Struktur (z.B. INVERSION) erst dann erworben werden kann, wenn die Lernenden die in der Stufenfolge der Erwerbssequenzen unmittelbar vorausgehende Struktur (in unserem Fall also: KLAMMER) bereits erworben haben. Und diese Reihenfolge könne auch durch didaktische Steuerung, z.B. eine bestimmte Reihenfolge der Einführung oder die besondere Gewichtung der Regeln, nicht verändert werden (Ellis 1989; Pienemann 1987). In der Tat wurden diese Sequenzen in weitgehend identischer Form in mehreren nachfolgenden Studien bestätigt, z.B. in Klein Gunnewiek (2000) in Bezug auf niederländische Lernende, in Meerholz-Härle & Tschirner (2001) in Bezug auf amerikanische, in Lee (2004) in Bezug auf koreanische und in Sadownik (2006) in Bezug auf polnische Lernende. Allerdings ist ein direkter Vergleich der Ergebnisse der genannten Studien nicht unproblematisch, vor allem da die Reihenfolge in diesen Studien auf unterschiedlicher Weise identifiziert wurde, z.B. durch Festlegung eines bestimmten Erwerbskriteriums, wie das Auftretenskriterium oder das Klausel-

kriterium, oder durch den Vergleich des Anwendungsgrads bei den jeweiligen Strukturen. Aber die Tatsache, dass aus den genannten Studien dennoch die gleiche Erwerbsreihenfolge hervorgeht, deutet darauf hin, dass diese Reihenfolge den Grad der Produktionsschwierigkeit darstellt: Eine Struktur wie SVO, die wenig Produktionsprobleme bereitet, kommt früher zur ersten Produktion, wird mit einem hohen Korrektheitsgrad produziert und erreicht früher einen Anwendungsgrad z.B. von 75%, während eine Struktur wie V-ENDE, die große Produktionsprobleme bereitet, erst spät zur ersten Produktion kommt, nur zu einem niedrigen Grad korrekt angewendet wird und erst spät zur 75-prozentigen Anwendung gelangt (zur ausführlichen Diskussion zum Erwerbskriterien vgl. Lee 2010: 33-41 und 57-62).

Zu bemerken ist in den oben genannten Studien vor allem, dass auch Lernende, die mit bestimmten zielsprachlichen Strukturen von ihrer L1 her bereits vertraut sein müssten, ebenfalls obige Sequenzen zu durchlaufen scheinen. Beispielsweise haben koreanische Lernende trotz ihrer L1 – mit der Grundwortstellung SOV – bei der Produktion von V-ENDE ähnlich große Schwierigkeiten und neigen zur Produktion von SVO-Strukturen wie Lernende, deren L1 die Grundwortstellung SVO aufweist (Lee 2004). Dies ist ebenfalls der Fall bei türkischen Lernenden (Cedden & Aydın 2007; König, Cedden & Onaran 2005; Sağın Şimşek 2007). Bei koreanischen oder türkischen DaF-Lernenden ist aber zu vermuten, dass die Lernenden aufgrund der wahrgenommenen typologischen Distanz zwischen ihrer L1 und der Zielsprache das Wissen über Wortstellungen nicht aus L1 transferieren. Lee (2004: 87-88) stellte in der Tat beim introspektiven Interview mit koreanischen Lernenden fest, dass sie sich der strukturellen Ähnlichkeit zwischen koreanischen Sätzen und deutschen Nebensätzen nicht bewusst waren. Die Lernenden gaben hierbei an, dass sie nicht darauf gekommen seien, Satzstrukturen in beiden Sprachen zu vergleichen, da die Lernenden beide Sprachen als völlig unterschiedliche Sprachen wahrgenommen hätten.

Interessanterweise scheinen Lernende trotz typologischer Nähe zwischen L1 und Zielsprache auch nicht immer davon zu profitieren. Beispielsweise ist Håkansson, Pienemann & Sayehli (2002) zufolge der Erwerb von INVERSION für dänische oder schwedische DaF-Lernende Håkansson, Pienemann & Sayehli (2002) zufolge nicht selbstverständlich, obwohl INVERSION auch im Dänischen und im Schwedischen wie im Deutschen eine obligatorisch zu realisierende Struktur ist. Auch in der Studie von Klein Gunnewiek (2000) wurde festgestellt, dass niederländische DaF-Lernende trotz der engen Verwandtschaft zwischen dem Niederländischen und dem Deutschen Schwierigkeiten in der Produktion von INVERSION und V-ENDE haben. Anstatt zu INVERSION oder V-ENDE tendieren die schwedischen, dänischen und niederländischen L2-Lernenden in den oben genannten Studien eher zur Produktion von SVO. Solche Studienergebnisse scheinen tatsächlich nachzuweisen, dass Lernende in der lernersprachlichen Syntaxentwicklung unabhängig vom jeweiligen L1-Hintergrund den gleichen Weg durchlaufen.

In den letzten Jahren liefern aber mehrere Studien zunehmend Indizien dafür, dass die in der Abbildung 1 identifizierten Erwerbssequenzen in Abhängigkeit von Faktoren wie vor allem Sprachlernerfahrung (L1- oder L2-Hintergrund) oder Alter durchaus Variationen zulassen.

2.2. Einfluss von zuvor angeeigneten Sprachen auf die Syntaxentwicklung

Im Hinblick auf die Studien, die die Erwerbssequenzen-Hypothese zu unterstützen scheinen, weist Bohnacker (2006) m.E. zu Recht darauf hin, dass es sich in diesen Studien jeweils um einen Tertiärsprachenerwerbskontext handelt, in dem das Deutsche nach dem Erlernen des Englischen erlernt wird. So könnten die normabweichenden SVO-Strukturen auf Transfer aus dem Englischen zurückgeführt werden (eine ähnliche Ansicht vertreten auch Dentler 2000, Marx 2000 und Sağın Şimşek 2007). Um dies zu beweisen, hat Bohnacker zwei schwedische Lernergruppen im Seniorenalter beim Erlernen des Deutschen verglichen. Die eine Gruppe hatte bereits Englisch erlernt, während für die andere Gruppe das Deutsche die erste L2 war. Bohnacker konnte hierbei zeigen, dass die Lernenden ohne Englischlernerfahrung in der Produktion von INVERSION kaum Schwierigkeiten hatten, während die Lernenden mit Englischlernerfahrung zur Produktion von SVO neigten. So scheinen Lernende im Tertiärsprachenerwerbskontext L1 als Transferquelle zu vermeiden und stattdessen die bereits angeeignete L2 zu bevorzugen, was in der Transferforschung bereits ausführlich diskutiert wurde (z.B. Edmondson 2001; Murphy 2003; Ringbom 1987; Williams & Hammarberg 1998).

Mi-Young Lee (2012), Das Rätsel von SVO beim Erlernen des Deutschen - Warum ist SVO so leicht, SOV dagegen so schwer produzierbar? *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 17: 1, 75-92. Abrufbar unter <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-17-1/beitrag/Lee.pdf>.

Die Beeinflussung lernersprachlicher Syntaxentwicklung durch bereits angeeignete Sprachen bestätigen meines Erachtens auch Studien, in denen es sich um einen natürlichen Zweitspracherwerbskontext handelt, wie z.B. Clahsen & Muysken (1986), Schwarz & Sprouse (1996) und Vainikka & Young-Scholten (1994, 1996a, 1996b). In diesen Studien wurde belegt, dass koreanische oder türkische Lernende des Deutschen in einem natürlichen Erwerbskontext zu Beginn des Erwerbs zur Produktion von (S)OV-Strukturen („Ja alles hier kaufen“ in Vainikka & Young-Scholten 1996a: 16) neigten, in denen das Verb in infinitiver Form ohne Realisierung des Subjekts ans Satzende gestellt wird. Hingegen neigten Lernende mit einer SVO-Sprache als L1 (romanische Sprachen) zur Produktion von SVO. Indizien zum Transfer liefert ebenfalls die Studie von Haberzettl (2005), in welcher der Syntaxerwerb bei türkischen und russischen Kindern untersucht wurde. Haberzettl zufolge konnten türkische Kinder V-ENDE sofort zu fast 100% korrekt produzieren, sobald sie in der Lage waren, Nebensätze zu bilden, wohingegen die russischen Kinder bei der Bildung von Nebensätzen zur Produktion von SVO neigten. So schienen die türkischen Kinder den russischen Kindern in Bezug auf die Produktion von V-ENDE überlegen, obwohl auf der morphologischen Ebene die russischen Kinder den türkischen Kindern überlegen waren.

Allerdings ist der Transferansatz in seinem Erklärungspotential in Bezug auf die lernersprachliche Syntaxentwicklung insofern einzuschränken, als in Studien, die Transfer aus den bereits angeeigneten Sprachen zu belegen scheinen, lernersprachliche Phänomene identifiziert wurden, die sich nicht gänzlich durch Transfer erklären lassen. Beispielsweise berichten Studien wie Clahsen & Muysken (1986) und Schwarz & Sprouse (1996), dass die OV-Strukturen, die als typisch für die türkischen Lernenden beschrieben wurden, durchaus auch von Lernenden mit romanischem L1-Hintergrund produziert wurden, vor allem im frühen Erwerbsstadium (Clahsen & Muysken 1986: 109; Lee 2004: 70-73). Insofern ist es, wie Clahsen & Muysken (1986) bemerken, unklar, inwieweit OV bei koreanischen und bei türkischen Lernenden als Transfer aus ihrer L1 interpretiert werden kann. Interessanterweise wurde die finale Stellung des finiten Verbs in lernersprachlichen Äußerungen aber in keinem Fall nachgewiesen (siehe Schwarz & Sprouse 1996: 44). Auch in der Studie von Haberzettl (2005) lässt sich die Tatsache, dass die türkischen Kinder mit SVO-Strukturen in Bezug auf Kopula-Konstruktionen ebenfalls wie die russischen Kinder in frühen Untersuchungsphasen zur Produktion gekommen sind, m.E. nicht durch Transfer erklären.¹

Die skeptischen Vorbehalte gegenüber dem Transferansatz verstärken sich weiter, wenn man folgende Tatsache berücksichtigt: In den Studien von Cedden & Aydin (2007) und König et al. (2005) wurde das Erlernen von deutschen Wortstellungsregeln sowohl bei türkischen Studenten untersucht, die das Deutsche vor dem Englischen gelernt haben, als auch bei türkischen Studenten, die vor dem Deutsch zunächst das Englische gelernt haben. Die Lernenden in beiden Gruppen neigten Cedden & Aydin (2007) und König et al. (2005) zufolge in Bezug auf INVERSION und V-ENDE zur Produktion von SVO, unabhängig davon, welche Sprache zuerst erlernt wurde. Außerdem berichtet Dentler (2000: 84) von einem schwedischen Kind, das zu Hause von seiner deutschen Mutter Deutsch lernte. Das Kind sei noch nicht mit anderen Fremdsprachen in Berührung gekommen, dennoch wurden bei diesem Kind in Bezug auf INVERSION, die ebenfalls im Schwedischen eine obligatorisch zu realisierende Regel ist, SVO-Strukturen beobachtet, wie z.B. „da Vater und der Bube gehen [...]“. Schließlich werden SVO-Strukturen nach Tracy (2002: 11) auch bei deutschen Kindern beim L1-Erwerb festgestellt wie z.B. „[...] , dass du hast nicht die Meerjungfrau“. Allerdings ist die Tendenz zur Produktion von SVO Tracy zufolge nicht so stark wie bei L2-Lernenden.

So gesehen kann die Neigung zur SVO m.E. nicht gänzlich durch den Transfer aus den bereits angeeigneten Sprachen erklärt werden, und SVO scheint in der Tat, wie in der Erwerbssequenzen-Hypothese behauptet wird, die am einfachsten zu verarbeitende Struktur für die meisten Lernenden zu sein².

2.3. Alter und lernersprachliche Syntaxentwicklung

Ein weiterer Faktor, der Einfluss auf die lernersprachliche Syntaxentwicklung ausübt, scheint das Alter zu sein. Thoma & Tracy (2006) zufolge gleichen die Erwerbssequenzen bei L2-Kindern im frühen Zweitspracherwerb (etwa im Alter von 3 bis 5 Jahren) unabhängig vom L1-Hintergrund den Erwerbssequenzen bei den L1-Lernenden (Abbildung 2). Nach Clahsen (1982) und Thoma & Tracy (2006) ist bei Kleinkindern zunächst die OV-Struktur (z.B. Brot essen), in der das Verb in infinitiver Form ohne Subjekt ans Satzende positioniert wird, die eindeutig bevor-

Mi-Young Lee (2012), Das Rätsel von SVO beim Erlernen des Deutschen - Warum ist SVO so leicht, SOV dagegen so schwer produzierbar? *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 17: 1, 75-92. Abrufbar unter <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-17-1/beitrag/Lee.pdf>.

zugte Struktur (Stufe I-1). Im nächsten Stadium bleibt OV vor allem in Bezug auf zusammengesetzte verbale Elemente wie z.B. trennbare Verben weiterhin als bevorzugte Struktur erhalten (Stufe I-2), was m.E. als Beginn des Erwerbs von KLAMMER interpretiert werden kann. Im dritten Stadium erwerben Kleinkinder das V2-Merkmal (die zweite Stellung des finiten Verbs), so dass nun SVO, KLAMMER und INVERSION produziert werden können. Diese Phase wird in der L1-Erwerbsforschung mit dem Erwerb von SV-Kongruenz in Verbindung gebracht. Obwohl die drei Wortstellungsregeln wie z.B. bei Thoma & Tracy (2006) in die dritte Phase eingeordnet sind, bedeutet dies nicht, dass diese Regeln alle gleichzeitig erworben werden. Diese Phase beträgt immerhin etwa ein Jahr. Die Studie von Clahsen (1982) ermöglicht eine differenzierte Betrachtung. Clahsen zufolge produzieren L1-Kinder zunächst die SV-Struktur (Stufe II-1), und INVERSION kommt erst in der späteren Phase des zweiten Stadiums zur Produktion (Stufe II-2). In der dritten Phase können die Kinder schließlich Nebensätze regelkonform produzieren. Diese differenzierte Reihenfolge kann der Reihenfolge in Thoma & Tracy (2006) wie in Abbildung 2 gegenübergestellt werden. So gesehen weisen der Syntaxerwerb im frühen Alter (bei Kleinkindern sowohl beim L1- als auch beim L2-Erwerb) und der im fortgeschrittenen Alter (bei älteren Kindern oder bei Erwachsenen beim L2-Erwerb) gewisse Ähnlichkeiten hinsichtlich der Produktionsreihenfolge (SV(O)<INVERSION<V-ENDE) und der Neigung zur Produktion von SV(O) auf. Bei Kleinkindern ist die Neigung zur Produktion von SVO jedoch nicht so stark wie bei den L2-Lernenden in fortgeschrittenem Alter, und Kleinkinder scheinen diese Neigung schnell zu überwinden, während sie bei L2-Lernenden im fortgeschrittenen Alter bis in die spätere Entwicklungsphase hinein beobachtet wird.

	Nach Clahsen (1982) neu interpretiert		Nach Thoma & Tracy (2006)
Stufe I-1	OV		OV
Stufe I-2	OV (VOR-KLAMMER)		
Stufe II-1	SVO	KLAMMER	V2 (SVO, KLAMMER, INVERSION)
Stufe II-2	INVERSION		
Stufe III	V-ENDE		V-ENDE

Abb. 2: Entwicklungsreihenfolge der deutschen Wortstellung bei Kleinkindern beim L1- und L2-Erwerb (nach Thoma & Tracy 2006, interpretiert nach Clahsen 1982)

Aus bisheriger Diskussion wird deutlich, dass die Reihenfolge der Produktion (d.h. die Hierarchie der Produktionsschwierigkeiten), anders als Pienemann (1998) behauptet, keineswegs implikationell festgelegt ist, sondern abhängig von verschiedenen erwerbsrelevanten Faktoren durchaus Variationen zulässt. Allerdings ist hierbei anzumerken, dass diese Variationen langfristig gesehen keine grundsätzlichen Veränderungen der Reihenfolge bedeuten, so dass je nach Umständen eine völlig andere Reihenfolge entstände, sondern dass die Veränderungen in gewissen Grenzen bleiben, in denen die grobe Tendenz noch erkennbar bleibt: Die Struktur SVO wird von Lernenden relativ früh produziert und schnell bis zu einem hohen Grad beherrscht, auch wenn sich bestimmte Lernende unter bestimmten Umständen anfänglich anders orientieren, während die Strukturen INVERSION und vor allem V-ENDE tendenziell in einer eher späteren Phase der Sprachentwicklung produziert werden und relativ lange Zeit für deren Beherrschung benötigt wird. So kann sich m.E. die Erwerbssequenzen-Hypothese in einer abgeschwächten Form weiterhin behaupten.

Zu klären ist nun, warum einige Regeln (vor allem SVO) tendenziell einfach zu produzieren sind, andere aber (vor allem V-ENDE) tendenziell mit großen Schwierigkeiten verbunden sind. Ferner stellt sich die Frage, wie sich die Variationen dieser allgemeinen Tendenz, insbesondere in Abhängigkeit von Sprachlernerfahrung und Alter, erklären lassen.

3. Erklärungshypothese zu den mit Wortstellungen verbundenen Produktionsschwierigkeiten

Um Erklärungen der mit den jeweiligen Strukturen verbundenen Produktionsschwierigkeiten sowie der Neigung von Lernenden zur Produktion von SVO haben sich in der Forschung vor allem Clahsen (1984) und Pienemann (1998)

Mi-Young Lee (2012), Das Rätsel von SVO beim Erlernen des Deutschen - Warum ist SVO so leicht, SOV dagegen so schwer produzierbar? *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 17: 1, 75-92. Abrufbar unter <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-17-1/beitrag/Lee.pdf>.

bemüht. Dabei wurde die Hierarchie der Produktionsschwierigkeiten basierend auf experimentell ausgerichteten psycholinguistischen Studien von der Annahme ausgehend erklärt, dass SVO als die sogenannte kanonische Wortstellung am einfachsten zu verarbeiten ist. Als Grund dafür wurde in Clahsen (1984) und Pienemann (1998) genannt, dass SVO bzw. NVN (Nomen, Verb, Nomen) die direkte Abbildung der konzeptuellen bzw. semantischen (Tiefen-)Struktur (Agens-Aktion-Patiens) an der linguistischen Oberfläche ermöglicht. Alle anderen Wortstellungen, die von der SVO-Struktur abweichen, werden als schwer verarbeitbar eingeschätzt, allerdings mit unterschiedlichem Schwierigkeitsgrad verbunden, was in Clahsen (1984) und in Pienemann (1998) auf unterschiedliche Weise begründet wird. Nach dieser Logik ist dann zu fragen, wie die konzeptuelle Struktur 'Agens-Aktion-Patiens' bei L2-Lernenden motiviert sein kann, so dass es möglich ist, sie ohne weitere kognitive Verfahren direkt in die syntaktische Struktur umzuwandeln. Darauf gehen Clahsen und Pienemann nicht ein.

Die so genannte kanonische Wortstellung scheint aber in der Tat in jeder Sprache die am einfachsten zu verarbeitende Wortstellung zu sein, wie Menn (1999: 157) folgendermaßen darstellt:

Simple sentences in 'canonical form' – that is, in each language's most typical main-clause surface word order for subject (S), object (O), and main verb (V) – are easier for its speakers and hearers to produce and understand, whether they are aphasic or unimpaired, children or adults, native speakers or second language learners.

Die Gründe für die Einfachheit in der Verarbeitung der kanonischen Wortstellung sind Menn zufolge in der Forschung trotz verschiedener Erklärungsversuche mit unterschiedlichen Ansätzen bislang noch nicht geklärt. Doch solange das Rätsel dieses Ausgangspunktes nicht gelöst ist, bleiben die darauf aufbauenden Erklärungen für die Produktionsschwierigkeiten in Bezug auf die weiteren Regeln bei Clahsen (1984) und Pienemann (1998) fragwürdig.

Um den Schlüssel zur Lösung vieler ungelöster Fragen hinsichtlich der lernersprachlichen Syntaxentwicklung zu finden, ist es m.E. notwendig, zunächst zu klären, weshalb bestimmte Wortstellungen (vor allem SVO) von Lernenden beim Erlernen einer bestimmten L2 bevorzugt werden. Dieser Frage soll sich nun im Hinblick auf mit Wortstellungen verbundene Produktionsschwierigkeiten angenähert werden.

3.1. Produktionsschwierigkeiten aus der Sicht der Lernenden

Es ist m.E. gewinnbringend, sich der gesamten Problematik um die Produktionsschwierigkeiten aus der Sicht der Lernenden zu nähern, da es Lernende selbst sind, die im Produktionsprozess Schwierigkeiten tatsächlich erleben. Solch ein Versuch wurde z.B. in Lee (2004, 2010) anhand Introspektion dahingehend vorgenommen, dass Lernenden die Möglichkeit gegeben wurde, sich zu Schwierigkeiten auszusprechen, die sie in Bezug auf deutsche Wortstellungen beim Lernen und im Gebrauch erleben. Hierbei gaben viele Lernende an, dass sie die Struktur V-ENDE, die laut Erwerbssequenzen als zuletzt erworben gilt, in der Tat als am schwierigsten empfinden. Die Schwierigkeiten in Bezug auf V-ENDE scheinen aber nicht auf mangelndem Regelwissen zu beruhen, sondern darauf, dass Lernende die Regel vor allem in der mündlichen Produktion nicht aktivieren können, obwohl sie sie kennen (z.B. Juri in (1) und Edita in (2)), was in der Äußerung von Edita mit „vergessen“ ausgedrückt wurde.

- (1) Juri (L1: Russisch): Für die Sprach[=das Sprechen] das ist sehr sehr kompliziert für mich, aber zum Beispiel bei beim Schreiben das ist ziemlich einfach (Lee 2010: 278)
- (2) Edita (L1: Litauisch): Ja, die Regel ich weiß. Zum Beispiel WENN DASS, dann das Verb am Ende. Aber wenn ich spreche, dann vergesse ich alles (Lee: 2010: 279)

Weiterhin scheint es in der mündlichen Produktion ein Problem zu sein, dass bei der Bildung eines Nebensatzes statt V-ENDE die Struktur SVO gebildet wird, indem das Verb ungewollt automatisch nach dem Subjekt auftritt, obwohl Lernende die Regel kennen, was aus Äußerungen wie der von Basel (3) hervorgeht.

- (3) Basel (L1: Arabisch): So wann ich spreche auf Deutsch, dann er [=dasVerb] kommt automatisch. (Lee 2010: 281)

Die mit Nebensätzen verbundenen Produktionsschwierigkeiten wurden von Lernenden oft mit der Verbendstellung begründet. Dabei ist m.E. besonders interessant, dass die Verbstellung in Nebensätzen nicht einfach als Verbendstellung beschrieben wurde, sondern in Relation zum Subjekt wie in Basel (4) und in DD (5):

- (4) Basel (L1: Arabisch): Auf Englisch ist immer Subjekt und Verb sind zusammen. Aber in Deutsch kommt/ im Nebensatz kommt die Verb am Ende, und alle kommt zwischen Subjekt und Verb. (Lee 2010: 281)
- (5) DD (L1: Koreanisch): Ja also, wenn hier das Subjekt ist, dann ist das Verb da drüben. Dazwischen sage ich dann viele Wörter und dann **vergesse** ganz das Verb, das zum Subjekt passt. (Lee 2004: 83)

Die obigen Äußerungen von Basel (4) und DD (5) können dahingehend interpretiert werden, dass für Lernende das Subjekt und das Verb im Englischen und im Deutschen in einem engen Zusammenhang stehen. Zu fragen ist dann, wie das Subjekt und das Verb in diesen Sprachen miteinander verbunden sind. Auf die Antwort kann man ohne große Überlegung kommen, nämlich: Subjekt-Verb-Kongruenz (SV-Kongruenz).

3.2. Entstehung morphosyntaktischer Spannungsfelder im Produktionsprozess

Bei der SV-Kongruenz handelt es sich um eine analytische Realisierung des grammatischen Konzepts, nämlich des Subjekts des Satzes. Von 'analytisch realisiert' spricht man, wenn ein bestimmtes grammatisches Konzept auf mehrere Wörter verteilt realisiert wird. In folgendem Satz (6) wird das Subjekt einerseits lexikalisch durch 'Peter', andererseits durch ein Verbflexionsmorphem '-t' realisiert. In solcher analytischen Realisierung müssen im Produktionsprozess Merkmale zwischen den beteiligten Satzelementen angeglichen werden, um für die grammatische Wohlgeformtheit zu sorgen. Beispielsweise wird die richtige Verbform 'steht' für 'Peter' in (6) dadurch gewählt, dass die grammatischen Merkmale Peters, nämlich [3. Person, Singular] an das Verb weitergegeben werden.³

- (6) Peter[3.Sg] steh-t vor der Tür.

Solche analytische Realisierung gestaltet sich im Produktionsprozess bei Lernenden einfach, wenn die daran beteiligten Satzelemente, nämlich Subjekt und Verb im Falle von SV-Kongruenz, im Produktionsprozess direkt hintereinander linearisiert werden, und zwar in der Wortfolge, dass zuerst das Subjekt und unmittelbar danach das Verb realisiert werden ('SV'), da die richtige Verbindung nach den Merkmalen des Subjekts ausgewählt wird. So ist anzunehmen, dass Lernende im Produktionsprozess dazu tendieren, das Subjekt und das Verb fast wie eine Einheit zusammen zu verarbeiten (Entstehung von 'SV-Verarbeitungseinheit'). Solches Zusammenarbeiten von Subjekt und Verb gewährleisten die SVO-Strukturen, daher ist SVO für Lernende beim Erlernen einer Sprache, die SV-Kongruenz kennt, verarbeitungsfreundlich.

Aber die Anwendung der deutschen Wortstellungsregeln INVERSION und vor allem V-ENDE führt bei Lernenden im Produktionsprozess oft zu für die Verarbeitung ungünstigen Konstellationen. Denn hier steht das Verb nicht direkt hinter dem Subjekt, sondern im Fall von INVERSION in verdrehter Position (VS) oder im Fall V-ENDE weit entfernt vom Subjekt am Satzende (SOV). In solchen Fällen entsteht im Produktionsprozess bei Lernenden eine Art morphosyntaktisches Spannungsfeld, d.h. das Verb, das morphologisch gesehen mit dem Subjekt verbunden ist und daher mit dem Subjekt zusammen bleiben will, muss auf der syntaktischen Ebene gemäß der Wortstellungsregel – im Falle von INVERSION – vom Subjekt gelöst und vor diesem oder – im Falle von V-ENDE – ans Ende des Satzes positioniert werden. In solchen Fällen wird bei Lernenden im Produktionsprozess erhöhte kognitive Anstrengung benötigt: Bei der Bildung eines Nebensatzes müssen Lernende das Verb, das im Produktionsprozess aufgrund SV-Kongruenz bereits bei der Realisierung des Subjekts zusammen mit diesem aktiviert wird, zunächst aufsparen und bis zum Satzende im Arbeitsgedächtnis behalten. Im Falle von INVERSION ist es das Subjekt, das zunächst im Arbeitsgedächtnis beibehalten und erst nach der Realisierung des Verbs ausgesprochen werden muss. Wenn Lernende in einer frühen Phase der lernersprachlichen Entwicklung die morphosyntaktische Spannung nicht aushalten

Mi-Young Lee (2012), Das Rätsel von SVO beim Erlernen des Deutschen - Warum ist SVO so leicht, SOV dagegen so schwer produzierbar? *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 17: 1, 75-92. Abrufbar unter <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-17-1/beitrag/Lee.pdf>.

können, lassen sie das Verb auf die eigentliche Position (unmittelbar nach dem Subjekt) zurückfallen, wodurch die normabweichende SVO-Struktur entsteht. Solche normabweichenden SVO-Strukturen sind m.E. aber nicht als Ergebnisse der Verarbeitungsstrategie von Lernenden anzusehen, die König et al. (2005: 146) zufolge Lernende einsetzen, um den mit der Realisierung von SV-Kongruenz verbundenen Verarbeitungsaufwand zu reduzieren, sondern eher als Strukturen, die aufgrund der Beschaffenheit der Zielsprache im Produktionsprozess bei Lernenden ungewollt entstehen.⁴

Zu vermuten ist hierbei, dass die morphosyntaktische Spannung und der kognitive Aufwand umso höher werden, je weiter das Verb im Satz vom Subjekt entfernt positioniert werden muss, wodurch sich eine größere Produktionsschwierigkeit bei V-ENDE als bei INVERSION erschließen lässt (mehr dazu siehe Lee 2010: 157-164). Genau dies ist m.E. der Grund, weshalb die Struktur V-ENDE so schwer und SVO am einfachsten produzierbar ist. Dies bedeutet, dass bestimmte Wortstellungsregeln, nach denen das Verb nicht direkt nach dem Subjekt positioniert wird, und das SV-Kongruenzphänomen im Produktionsprozess in Konflikt geraten, sodass die damit verbundenen Verarbeitungsprozesse einander behindern.⁵

Aber diese im Produktionsprozess morphosyntaktisch bedingt entstehende Spannung verschwindet, wenn das Subjekt weggelassen und das Verb in der infiniten Form ans Ende des Satzes gestellt wird. Für Lernende bedeutet dies sogar eine kognitive Erleichterung, weil er noch nicht einmal für SV-Kongruenz sorgen muss. So ist der häufige Einsatz von OV-Strukturen wie „alles hier kaufen“ bei weniger fortgeschrittenen Lernenden – und auch bei Lernenden mit romanischem L1-Hintergrund wie in der Studie von Clahsen & Muysken (1986) – zu erklären. Dies erklärt auch, warum die finale Stellung des finiten Verbs in OV-Strukturen in lernersprachlichen Äußerungen, wie Schwarz & Sprouse (1996: 44) bemerken, nicht beobachtet wird, und ferner, weshalb die Endstellung des Verbs im Japanischen, einer SVO-Sprache, die keine SV-Kongruenz kennt, auch für L2-Lernende mit einer SVO-Sprache als L1, z.B. Englisch, kein Problem bereitet (siehe Huter 1997; Kawaguchi 2002).

Auf diese Weise kann die mit den jeweiligen Regeln verbundene Produktionsschwierigkeit, die mit der SV-Verarbeitungseinheit zusammenhängt, im relativen Verhältnis wie folgt dargestellt werden: $OV < SVO < INVERSION < V-ENDE$ (graphisch dargestellt in der Abbildung 3 unten).⁶ Dies bedeutet aber nicht, wie Pienemann (1987: 5, 1998: 87) annimmt, dass alle Regeln im implikationellen Verhältnis zueinander stehen und die Erwerbssequenzen unveränderlich festgelegt sind, sondern der ausschlaggebende Faktor für die Erwerbssequenzen ist der mit den jeweiligen Regeln verbundene Verarbeitungsaufwand. Da diese Reihenfolge der mit den jeweiligen Regeln verbundenen Produktionsschwierigkeit ein relatives Verhältnis zwischen den Regeln darstellt, kann es unter Umständen zu gewissen Abweichungen kommen, wobei die grobe Tendenz aber erkennbar bleibt.

3.3. Neigung zu SVO als Konsequenz der Sensibilisierung für SV-Kongruenz

Zu fragen ist hierbei, warum die SV-Kongruenz so eine große Rolle spielt. Im gesteuerten Erwerbskontext werden Lernende für das Kongruenzphänomen in einer sehr frühen Phase des Erwerbs sensibilisiert. Es ist oftmals ja sogar der erste Lerngegenstand in Bezug auf die Handlung ‘sich vorstellen’: ‘Ich heiße/bin Sandra.’, ‘Du heißt/bist Peter.’, ‘Er heißt/ist Andreas.’ usw. Auf diese Weise kann bei Lernenden sehr früh ein Bewusstsein für das SV-Kongruenzphänomen entwickelt werden, auch wenn sie Fehler in Bezug auf SV-Kongruenz machen, und die vom Subjekt ausgehende Verarbeitung (nämlich die Form ‘SV’) wird in der Produktion begünstigt und frühzeitig automatisiert.⁷ Dies führt Lernende dann zur Produktion von SVO, auch wenn sie aufgrund ähnlicher Strukturen in ihrer L1 bereits mit den zielsprachlichen Strukturen vertraut sein dürften, z.B. schwedische und dänische Schülerinnen und Schüler in Bezug auf INVERSION (Håkansson et al. 2002) und niederländische Lernende vor allem in Bezug auf V-ENDE (Klein Gunnewiek 2000). Auch diese Lernenden müssen sich Verbflexionsmorpheme zur Realisierung von SV-Kongruenz als Lerngegenstand zunächst aneignen.

Mi-Young Lee (2012), Das Rätsel von SVO beim Erlernen des Deutschen - Warum ist SVO so leicht, SOV dagegen so schwer produzierbar? *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 17: 1, 75-92. Abrufbar unter <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-17-1/beitrag/Lee.pdf>.

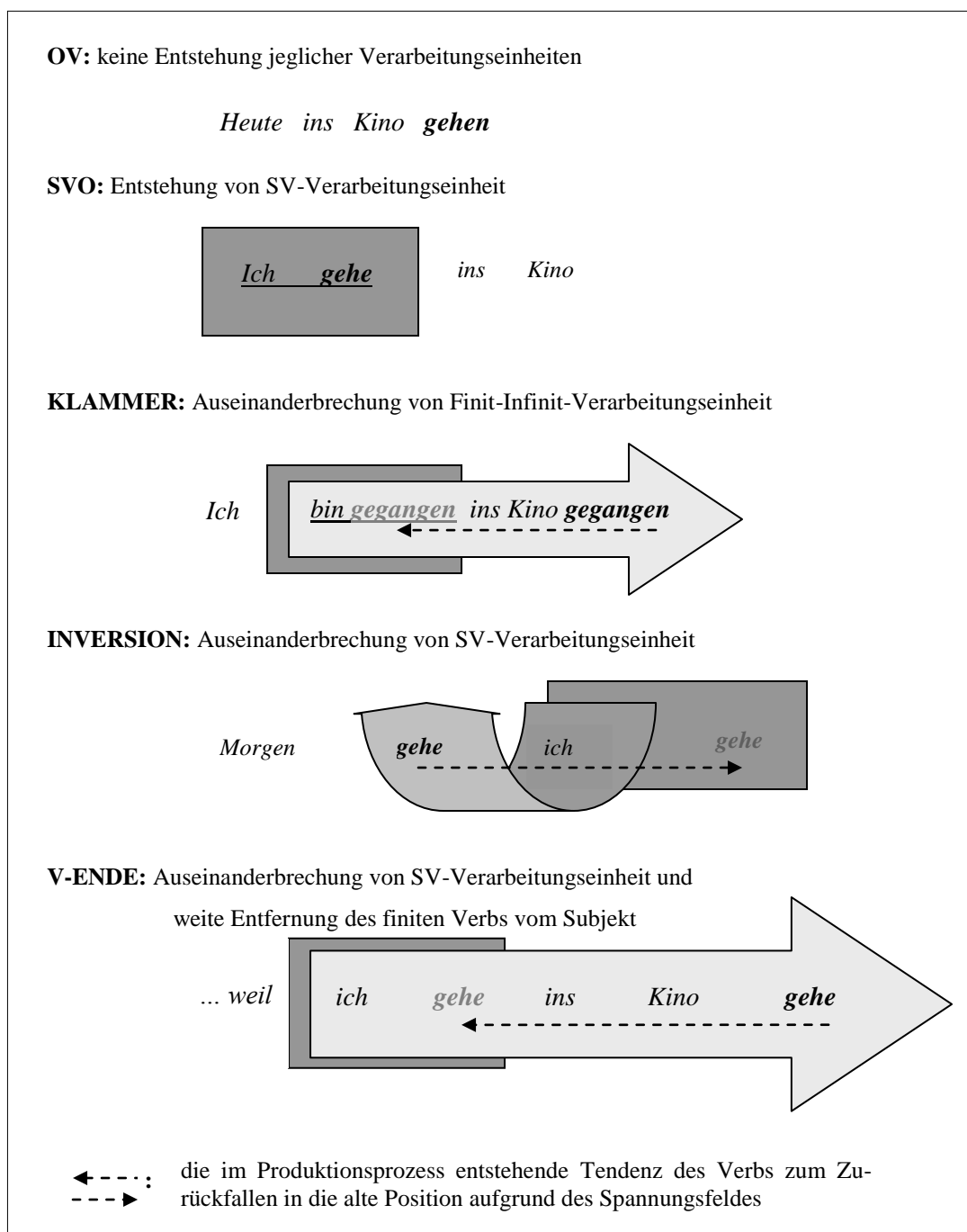


Abb. 3: Produktionsschwierigkeiten durch Entstehung von Verarbeitungseinheiten und deren Auseinanderbrechung im Produktionsprozess (modifiziert übernommen aus Lee 2010: 164)

Die vom Subjekt ausgehende Verarbeitung scheint aber bei Lernenden, deren L1 das SV-Kongruenzphänomen kennt, bereits beim L1-Erwerb ausgebildet zu werden. Beispielsweise berichtet Wenzel (2000: 225) von einem zweijährigen deutschen Mädchen beim Erwerb des Niederländischen, dass das Kind ein Bedürfnis nach Realisierung der SV-Kongruenz hat, so dass es nicht auf die Markierung der Person in Form von Subjekt und Verbflexion

verzichtet, wobei die Verbflexionsform der L1 entnommen wird. So wurde bei diesem Kind die SOV-Struktur, z.B. „pop in stoel zitten“ (de pop zit in de stoel: Die Puppe sitzt im/auf dem Stuhl.), die bei L1-Lernenden des Niederländischen zu beobachten ist, nicht produziert. Auch Dimroth (2008) identifiziert bei zwei in ihrer Studie untersuchten russischen Kindern (7-9 Jahre), dass finite Verben, obwohl deren Flexionsformen nicht regelkonform realisiert wurden, beim Deutschlernen fast von Anfang an auftauchten. Diese Kinder neigten Haberzettl (2005) zufolge zur Produktion von SVO, wohingegen zwei türkische Kinder in einem vergleichbaren Alter, deren morphologische Kompetenz nicht so weit entwickelt war wie bei den russischen Kindern, kaum Probleme mit der Produktion von V-ENDE hatten. Zu spekulieren ist bei den türkischen Kindern in der Studie von Haberzettl, dass das noch nicht weit entwickelte Bewusstsein über SV-Kongruenz die Positionierung des Verbs erleichtert haben könnte.⁸

In einem Tertiärsprachenerwerbskontext, in dem das Erlernen des Deutschen oft nach dem Erlernen des Englischen erfolgt, kann ebenfalls vermutet werden, dass das Bewusstsein für SV-Kongruenz und somit die vom Subjekt ausgehende Verarbeitung bereits beim Erlernen des Englischen, z.B. in Bezug auf die Kopula ‘be’ (‘I’m’, ‘you’re’, ‘he’s/she’s’ usw.), entwickelt (bei Lernenden, deren L1 SV-Kongruenz nicht kennt) oder noch weiter verstärkt (bei Lernenden, deren L1 bereits SV-Kongruenz kennt) wird.⁹ So können die Beobachtungen in der Studie von Bohnacker (2006), dass die schwedischen Lernenden mit Englischlernerfahrung in Bezug auf INVERSION zur Produktion von SVO neigten, wohingegen die Lernenden ohne Englischkenntnisse mit INVERSION kaum Probleme hatten, dahingehend interpretiert werden, dass die vom Subjekt ausgehende Verarbeitung, die beim Erlernen des Englischen herausgebildet wurde, die Produktion beim Erlernen des Deutschen beeinflusst. Im Gegensatz zu den Lernenden mit Englischkenntnissen war das Bewusstsein für SV-Kongruenz bei Lernenden ohne Englischkenntnisse, für die das Deutsche die erste L2 war, vermutlich noch nicht weit entwickelt. An dieser Stelle ist anzumerken, dass das Schwedische zwar typologisch als eine SVO-Sprache kategorisiert wird, SV-Kongruenz im modernen Schwedisch jedoch nicht mehr realisiert wird.¹⁰ Warum koreanische oder türkische Lernende in einem Tertiärsprachenerwerbskontext (Cedden & Aydın 2007; König et al. 2005; Lee 2004) trotz SOV als Grundwortstellung in ihrer L1 zur Produktion von SVO neigen, kann ebenfalls durch den Einfluss des Englischen erklärt werden, das die betreffenden Lernenden vor dem Deutschen erlernt haben. Es ist aber hierbei anzunehmen, dass das, was bei der Zielsprachlichen Entwicklung transferiert wird, nicht wirklich die Wortstellung selbst ist, sondern eher die durch SV-Kongruenz bedingte, vom Subjekt ausgehende Verarbeitungsweise.

Im natürlichen Erwerbskontext kann die Wahrnehmungsfähigkeit für SV-Kongruenz wahrscheinlich davon abhängen, ob die L1 der Lernenden dieses Phänomen kennt oder nicht. So kann es vorkommen, dass Lernende mit L1 ohne SV-Kongruenz das Phänomen SV-Kongruenz in der Zielsprache zunächst nicht wahrnehmen und auf muttersprachliche Strukturen zurückgreifen. Nach Newmark & Reibel (1968) greifen Lernende auf ihr L1-Wissen als ein mögliches Mittel zurück, wenn sie etwas ausdrücken wollen, ihnen aber das relevante L2-Wissen fehlt (zitiert nach Edmondson & House 1993: 211). Dies könnte z.B. bei koreanischen oder türkischen Lernenden in den Studien von Clahsen & Muysken (1986), Schwarz & Sprouse (1996), Vainikka & Young-Scholten (1994, 1996a und 1996b) der Fall sein. Doch sobald Lernende für die SV-Kongruenz sensibilisiert werden, werden sie vermutlich zur Produktion der SVO-Struktur neigen, wie es in den Studien von Vainikka & Young-Scholten (1994, 1996a, 1996b) als „FP-stage“ beschrieben wird.¹¹

Zu vermuten ist ferner, dass die Wahrnehmung der SV-Kongruenz im Input und überhaupt zum Erwerb des grammatischen Konzepts des Subjekts eine gewisse kognitive Reife voraussetzt, so dass Kleinkinder beim L1-Erwerb oder beim L2-Erwerb des Deutschen zunächst häufig Äußerungen mit der OV-Struktur produzieren, in der das Subjekt oft weggelassen und das Verb in der infiniten Form ans Satzende gestellt wird. Wie bereits erklärt wurde, ist OV im Produktionsprozess sogar einfacher zu verarbeiten als SVO, da die Lernenden nicht einmal für SV-Kongruenz zu sorgen brauchen.¹² So gesehen kann angenommen werden, dass der Erwerbsprozess bei L1-Lernenden und bei L2-Lernenden – bedingt durch Unterschiede in der kognitiven Reife und in der Sprachlernerfahrung – zunächst unterschiedliche Formen aufweist. L2-Lernende, die die Realisierung des Konzepts Subjekt durch SV-Kongruenz bereits in Bezug auf L1 oder die zuvor erlernten L2 erworben haben und/oder von der kognitiven Reife her in der Lage sind, das Phänomen SV-Kongruenz in der Zielsprache zu erkennen bzw. durch Vermittlung zu verstehen, gehen beim Spracherwerb zunächst von SVO aus. Der Entwicklungsprozess kann bei L2-Lernenden dann als ein Auseinanderbringen von Subjekt und Verb betrachtet werden. Dagegen kann der Syntaxerwerb bei Kleinkindern

Mi-Young Lee (2012), Das Rätsel von SVO beim Erlernen des Deutschen - Warum ist SVO so leicht, SOV dagegen so schwer produzierbar? *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 17: 1, 75-92. Abrufbar unter <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-17-1/beitrag/Lee.pdf>.

zunächst als ein Annäherungsprozess zwischen Subjekt und Verb beschrieben werden, in dem das Kind das Konzept ‘Subjekt’ und dessen Realisierungsform (einerseits durch die obligatorische Realisierung des Subjekts und andererseits durch Markierung am Verbstamm) erwirbt. Wenn dieser Annäherungsprozess vollzogen ist (oder möglicherweise noch während dieses Annäherungsprozesses), schreitet der Erwerbsprozess in der entgegengesetzten Richtung fort, nämlich durch ein gezieltes Auseinanderbringen von Subjekt und Verb gemäß der Wortstellungsregeln INVERSION und V-ENDE.

4. Zusammenhänge zwischen Morphosyntax und Prosodie

Lee (2010) nimmt an, dass sich die im vorigen Abschnitt erwähnte Verbindung zwischen Subjekt und Verb und deren Bruch im Produktionsprozess vermutlich auch auf prosodischer Ebene widerspiegeln. Hierfür wurden in Lee (2010) einige Studien als indirekte Belege herangezogen. Beispielsweise weist Wegener (1993) auf die intonatorischen und pausologischen Unterschiede zwischen zwei unterschiedlichen Weil-Konstruktionen hin, nämlich ‘weil + V-ENDE’ und ‘weil + SVO’. Ihr zufolge wird der Hauptsatz vor der Weil-Konstruktion mit V-ENDE mit steigender Intonation gesprochen, und zwischen dem Hauptsatz und dem Nebensatz erfolgt keine Pause, so dass die beiden Sätze eine intonatorische Einheit bilden, wie z.B. 1-a) in der Abbildung 4. Wenn aber die Weil-Konstruktion mit SVO gebildet wird, wird der Hauptsatz mit fallender Intonation gesprochen und der SVO-Satz nach dem ‘weil’ durch eine Pause getrennt, so dass zwei intonatorische Einheiten entstehen, wie in 1-b). In der Umgangssprache werden diese sprachrhythmischen Unterschiede noch deutlicher, wenn Weil-Konstruktionen mit einem pronominalen Subjekt gebildet werden: In Weil-Konstruktionen mit V-ENDE wird das pronominale Subjekt wie in 2-a) an die Konjunktion klitisiert und unbetont zum Schwa hin ausgesprochen (Wegener 1993: 295). In Weil-Konstruktionen mit SVO wird dagegen aufgrund der Pause, die vor dem Subjekt gemacht wird, das pronominale Subjekt nicht klitisiert und betont ausgesprochen, wie in 2-b). In Anbetracht dieser prosodischen Unterschiede sowie von Unterschieden, die sich aus einer Reihe syntaktischer und semantischer Verfahren ergeben, kommt Wegener (1993) zum Schluss, dass diese beiden Weil-Konstruktionen semantisch und funktional unterschiedlich sind: Weil-Sätze mit V-ENDE sind als ein Teilsatz zum Hauptsatz zu interpretieren und haben eine begründende Funktion („Peter heiratet Anna, und der Grund dafür, daß er sie heiratet, ist, daß sie Geld hat“, Wegener 1993: 295). Hingegen sind die in Weil-Sätzen mit SVO enthaltenen Handlungen als vom Hauptsatz selbständige Sprechhandlungen aufzufassen. In solchen Fällen rechtfertigt der Sprecher seine Behauptung des im Hauptsatz ausgedrückten Sachverhalts („Peter heiratet Anna, und der Grund für meine Annahme, daß er sie heiratet, ist, daß sie Geld hat“, Wegener 1993: 295). Wegener weist ferner darauf hin, dass im Französischen und Englischen die Funktion der Äußerungsbegründung, die im Deutschen durch ‘Weil+SVO’ ausgeübt wird, zwar nicht syntaktisch realisiert wird, aber intonatorisch und pausologisch: Der erste Satz wird mit fallender Intonation ausgesprochen, und nach der Konjunktion erfolgt eine Pause, so wie in den Sätzen 3-a) und 3-b) sowie 4-a) und 4-b) in Abbildung 4.

Weil + V-ENDE (Hypotaktische Weil-Sätze)	Weil + SVO (Parataktische Weil-Sätze)
1-a) Peter heiratet Anne, weil sie Geld hat.	1-b) Peter heiratet Anna, weil • die hat Geld.
2-a) Er heiratet sie, weil ’se Geld hat. Er heiratet sie, weil ’a noch ein Geld hat.	2-b) Er heiratet sie, weil • die hat Geld. Er heiratet sie, weil • er hat noch ein Geld.
3-a) Il viendra parce qu’il l’a promis.	3-b) Il viendra parce que • il l’a promis.
4-a) John came back because he loved her.	4-b) John loved her because • he came back.

Abb. 4: Prosodische Unterschiede zwischen zwei Weil-Konstruktionen nach Wegener (1993)¹³ (vereinfacht übernommen aus Lee 2010: 174)

Fett geschrieben: betont gesprochen
•: Pause

Mi-Young Lee (2012), Das Rätsel von SVO beim Erlernen des Deutschen - Warum ist SVO so leicht, SOV dagegen so schwer produzierbar? *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 17: 1, 75-92. Abrufbar unter <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-17-1/beitrag/Lee.pdf>.

Auch in der Studie von Birkner (2008: 282), in der die Prosodie von Relativsätzen im gesprochenen Alltagsdeutsch untersucht wurde, können die syntaktisch bedingten sprachrhythmischen Unterschiede zwischen V-ENDE-Relativsätzen und potenziellen V2-Relativsätzen durch Pausen festgestellt werden: Während im V-ENDE-Relativsatz eine Pause nach dem Relativpronomen (Subjekt des Relativsatzes) vorkommt, wird im potenziellen V2-Relativsatz die SV-Verbindung nicht durch eine Pause gestört.

V-ENDE-Relativsatz:	ich hab=n Freund <u>der: äh</u> • fett im Geschäft <u>is</u>
potenzieller V2-Relativsatz:	ich hab n=Freund <u>der hat</u> =n Motorboot

Abb. 5: Sprachrhythmische Unterschiede zwischen zwei Relativsatztypen nach Birkner (2008: 282)¹⁴

- : Pausen
- =: dicht hintereinander gesprochen

Aus den Studien von Wegener (1993) und Birkner (2008) können die sprachrhythmischen Muster für die SVO-Struktur und die V-ENDE-Struktur wie folgt abgeleitet werden: Sprachrhythmisch gesehen werden in SVO-Strukturen Subjekt und Verb zusammen gruppiert, was m.E. die SV-Verarbeitungseinheit reflektiert. In SOV-Strukturen werden Pausen oft nach dem Subjekt gemacht, was m.E. dahingehend interpretiert werden kann, dass sich der durch Anwendung der Wortstellungsregel bedingte Bruch der SV-Verarbeitungseinheit im Produktionsprozess (V-ENDE) auf der prosodischen Ebene widerspiegelt. Aus diesen Überlegungen können morphosyntaktisch bedingte Pausenstellungen in deutschen Nebensätzen wie in Abbildung 6 prognostiziert werden. Zu vermuten ist, dass die oft nach dem Subjekt vorkommende Pause in Nebensätzen die Funktion hat, ähnlich wie eine Art Schere die Verbindung zwischen Subjekt und Verb in der SV-Verarbeitungseinheit zu zerschneiden, wodurch im Produktionsprozess dann vermutlich die Positionierung des Verbs ans Ende des Satzes erleichtert wird. Die in Abbildung 6 prognostizierten Pausen sollen jedoch nicht als obligatorisch verstanden werden, sondern nur als eine Tendenz betrachtet werden, wofür eine genauere Untersuchung mit empirischen Daten erforderlich ist.

Ich dachte, dass du	•	schon zu Hause bist.
Die Frau, die ich	•	gestern gesehen habe,
Die Frau, die	•	eine blaue Tasche trägt,
Ich weiß nicht, mit wem ich	•	morgen auf die Party gehe.
Ich weiß nicht, wer	•	mein Fahrrad geklaut hat.

Abb. 6: Hypothetische Segmentierung der deutschen Nebensätze nach Sprachrhythmik (vereinfacht übernommen aus Lee 2008: 147)

- : Pausen

5. Mögliche didaktische Maßnahmen zur Vermittlung von Nebensatzwortstellung im Deutschen

Vor dem Hintergrund der bisherigen Diskussion kann es sinnvoll sein, die Aufmerksamkeit von Lernenden in der Vermittlung von deutschen Nebensätzen gezielt auf prosodische Phänomene (vor allem Sprachrhythmus) zu lenken. Die Vermittlung der prosodischen Merkmale ist insofern notwendig, als diese von Lernenden (vor allem von erwachsenen Lernenden) meist vernachlässigt und im Input nur sehr schwer wahrgenommen werden. So tritt in diesem Bereich ein Transfer aus der L1 besonders häufig auf (Odlin 1989: 117-119). Um die Produktion der offenbar besonders schwierigen Struktur V-ENDE zu erleichtern, könnte man auf folgende Maßnahmen in Abbildung 7 zurückgreifen:

Mi-Young Lee (2012), Das Rätsel von SVO beim Erlernen des Deutschen - Warum ist SVO so leicht, SOV dagegen so schwer produzierbar? *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 17: 1, 75-92. Abrufbar unter <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-17-1/beitrag/Lee.pdf>.

- 1) **Wahrnehmen:** Lernende sollten anhand speziell entwickelter Audiomaterialien herausfinden, wie deutsche Nebensätze auf der rhythmischen Ebene z.B. durch eine Pause segmentiert werden.
- 2) **Vergleichen:**
 - a) Lernende sollen die bei der Aufgabe 1) wahrgenommenen Aspekte mit denen in seiner L1 (z.B. SVO-Sprachen) oder in der bereits erlernten L2, z.B. im Englischen, vergleichen.
 - b) Lernende sollen prosodische Unterschiede im Deutschen zwischen koordinierten Sätzen mit Konjunktionen wie 'und', 'aber', 'oder' und 'denn' und subordinierten Sätzen (Nebensätzen) mit Konjunktionen wie 'weil', 'dass', 'wenn' usw. vergleichen. Hierbei sollen Lernende erkennen, dass in Hauptsätzen die Pause eher nach der Konjunktion vorkommen kann, in Nebensätzen dagegen eher nach dem Subjekt.
- 3) **Einüben:** Lernende sollen versuchen, die vermittelte Pause in Nebensätzen in Produktionsaufgaben anzuwenden und einzuüben.

Abb. 7: Konzept zur Vermittlung der Sprachrhythmik in deutschen Nebensätzen (aus Lee 2008: 149 modifiziert übernommen)

Die Pausierung nach dem Subjekt in Nebensätzen kann als eine Art Produktionsstrategie zur Regelaktivierung und zum Regeleinsatz vermittelt werden. Die Pausierung nach dem Subjekt soll hierbei folgende drei Funktionen haben:

- i) Durch Pausierung nach dem Subjekt¹⁵ wird zunächst die Produktion von SVO, die anscheinend bei Lernenden fast automatisch aktiviert wird, verhindert.
- ii) Lernende gewinnen Zeit zur Aktivierung der Regel an der richtigen Stelle.¹⁶
- iii) Wenn die SV-Verarbeitungseinheit durch Pausierung zerschnitten wird, soll die Positionierung des Verbs ans Satzende erleichtert werden.

Dieses Konzept wurde in der Studie von Lee (2010) in der Praxis umgesetzt und seine Effektivität in einer quasi-experimentellen Untersuchung mit 30 Lernenden mit unterschiedlichem L1-Hintergrund auf Niveau A2 und B1 umgesetzt. Hierbei wurde festgestellt, dass die Vermittlung der Sprachrhythmik zwar nicht bei allen Lernenden zu einer Verbesserung in der Produktion führte, jedoch in günstigen Fällen (vor allem wenn die vermittelte Pausierung von Lernenden als nützlich wahrgenommen wurde) die Produktion erheblich verbesserte. In der eigentlichen Studie von Lee (2010) wurden den Lernenden die oben genannten Funktionen der Pausen in der Vermittlung nicht explizit vermittelt. Lee stellte bei introspektiven Interviews mit Lernenden fest, dass diese bis auf einige Ausnahmen den Nutzen der vermittelten prosodischen Merkmale nicht erkannt haben, so dass sie die Pausen im Alltag nicht weiter angewendet haben. Daher ist es sinnvoll, die lern- bzw. produktionsfördernden Funktionen der Pausen in der Vermittlung explizit zu machen, um die Lernenden zum Einsatz der vermittelten Pausen zu motivieren. In der Studie von Lee konnte somit gezeigt werden, dass das neue Konzept ein Potenzial zur Verbesserung der Vermittlung deutscher Nebensätze besitzt. Dies bedeutet ferner, dass die eingangs formulierte Erklärungshypothese zu Produktionsschwierigkeiten in Bezug auf die deutschen Wortstellungsregeln und zu den Erwerbssequenzen (d.h. die Zusammenhänge zwischen Morphosyntax und Prosodie und deren Erscheinungsform im Erwerbskontext) als bestätigt angesehen werden kann. Mit anderen Worten, die Produktionsschwierigkeiten sind, anders als in der Forschung z.B. von Clahsen (1984) und Pienemann (1998) behauptet wird, nicht mit der Wortstellung per se verbunden, sondern als Konsequenz von im Produktionsprozess morphosyntaktisch bedingt entstehenden Spannungsfeldern zu verstehen.

Mi-Young Lee (2012), Das Rätsel von SVO beim Erlernen des Deutschen - Warum ist SVO so leicht, SOV dagegen so schwer produzierbar? *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 17: 1, 75-92. Abrufbar unter <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-17-1/beitrag/Lee.pdf>.

6. Zusammenfassung

In der vorliegenden Studie wurde gezeigt, dass die spezifischen Realisierungsweisen bestimmter grammatischer Konzepte, z.B. Subjekt, die Lernenden in der Produktion zu einer bestimmten Verarbeitungsweise zwingen. Die Wortfolge in natürlichen Sprachen ist aber, wenn sie mit einer bestimmten Funktion, z.B. der Markierung von Nebensätzen, verbunden ist, oft so angeordnet, dass Lernende im Produktionsprozess diesem Zwang widerstehen müssen. Wie es bei Widerstand jeder Art der Fall ist, verlangen solche Fälle Lernenden im Produktionsprozess eine erhöhte kognitive Anstrengung ab. In einer frühen Phase der Sprachentwicklung, wenn Lernende angesichts begrenzter kognitiver Kapazität diese Anstrengungen nicht aufbringen können, entstehen Produktionsprobleme. Solche Produktionsschwierigkeiten können, wie in der vorliegenden Studie diskutiert wurde, jedoch durch angemessene didaktische Steuerung reduziert werden. In Bezug auf Nebensätze im Deutschen wurde hierfür gezeigt, wie Morphosyntax und Prosodie im Produktionsprozess eng zusammenhängen und wie dies zum didaktischen Zweck nutzbar gemacht werden könnte.

Literatur

- Birkner, Karin (2008), *Relativ(satz)konstruktionen im gesprochenen Deutsch. Syntaktische, prosodische, semantische und pragmatische Aspekte*. Berlin [u.a.]: de Gruyter.
- Bohnacker, Ute (2006), When Swedes begin to learn German: From V2 to V2. *Second Language Research* 22: 4, 443-486.
- Cedden, Gülay & Aydın, Özgür (2007), „Meistens ich weiß nicht, wo ich muss das Verb gebrauchen“. Die Problematik des V2 Phänomens bei türkischen Lernenden der deutschen Sprache. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 12: 3, 1-15. [Online: http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-12-3/docs/Cedden_Aydin.pdf 10. Juni 2011.]
- Clahsen, Harald (1982), *Spracherwerb in der Kindheit. Eine Untersuchung zur Entwicklung der Syntax bei Kleinkindern*. Tübingen: Narr.
- Clahsen, Harald (1984), The acquisition of German word order. A test case for cognitive approaches to second language acquisition. In: Andersen, Roger W. (Ed.) (2007), *Second Languages. A Cross-linguistic Perspective*. Rowley: Newbury House, 219-242.
- Clahsen, Harald; Meisel, Jürgen & Pienemann, Manfred (1983), *Deutsch als Zweitsprache. Der Spracherwerb ausländischer Arbeiter*. Tübingen: Narr.
- Clahsen, Harald & Muysken, Peter (1986), The availability of universal grammar to adult and child language learners. A study of the acquisition of German. *Second Language Research* 2: 2, 93-119.
- Dentler, Sigrid (2000), Deutsch und Englisch – das gibt immer Krieg. In: Dentler, Sigrid; Hufeisen, Britta & Lindemann, Beate (Hrsg.) (2000), *Tertiär- und Drittsprachen. Projekte und empirische Untersuchungen*. Tübingen: Stauffenburg, 77-97.
- Dimroth, Christine (2008), Kleine Unterschiede in den Lernvoraussetzungen beim ungesteuerten Zweitspracherwerb. Welche Bereiche der Zielsprache Deutsch sind besonders betroffen? In: Ahrenholz, Bernt (Hrsg.) (2008), *Zweitspracherwerb. Diagnosen, Verläufe, Voraussetzungen*. Freiburg im Breisgau: Fillibach, 117-134.
- Edmondson, Willis J. (2001), Transfer beim Erlernen einer weiteren Fremdsprache: die L1-Transfer-Vermeidungsstrategie. In: Aguado, Karin & Riemer, Claudia (Hrsg.) (2001), *Wege und Ziele. Zur Theorie, Empirie und Praxis des Deutschen als Fremdsprache (und anderer Fremdsprachen)*. Festschrift für Gert Henrici zum 60. Geburtstag. Baltmannsweiler: Schneider, 137-154.
- Edmondson, Willis J. & House, Juliane (1993), *Einführung in die Sprachlehrforschung*, Tübingen [u.a.]: Francke.

- Ellis, Rod (1989), Are classroom and naturalistic acquisition the same? A study of the classroom acquisition of German word order rules. *Studies in Second Language Acquisition* 11: 3, 305-328.
- Haberzettl, Stefanie (2005), *Der Erwerb der Verbstellungsregeln in der Zweitsprache Deutsch durch Kinder mit russischer und türkischer Muttersprache*. Tübingen: Niemeyer.
- Håkansson, Gisela; Pienemann, Manfred & Sayehli, Susan (2002), Transfer and typological proximity in the context of L2 processing. *Second Language Research* 18: 3, 250-273.
- Huter, Kirsten (1997), Erwerbssequenzen in Japanisch als Fremdsprache. Der Einfluss diskurspragmatischer Motivation auf den Syntaxerwerb. *Philologie im Netz* 1997: 2. [Online: <http://web.fu-berlin.de/phn/phin2/p2i.htm>. 27.05.2011.]
- Jansen, Louise M. (2000), Second language acquisition. From theory to data. *Second Language Research* 16: 1, 27-43.
- Kawaguchi, Satomi (2002), Grammatical development in learners of Japanese as a second language. In: Di Biase, Bruno (Ed.) (2002), *Developing a Second Language. Acquisition, Processing and Pedagogy of Arabic, Chinese, English, Italian, Japanese, Swedish*. Melbourne: Language Australia, 17-28.
- Klein Gunnewiek, Lianne (2000), *Sequenzen und Konsequenzen. Zur Entwicklung niederländischer Lerner im Deutschen als Fremdsprache*. Amsterdam [u.a.]: Rodopi.
- König, Wolf; Cedden, Gülay & Onaran, Sevil (2005), Language production in Turkish-German-English trilinguals. *International Journal of Multilingualism* 2: 2, 135-148.
- Lee, Mi-Young (2004), *Aspekte des Erwerbs von Wortstellungsregeln bei koreanischen DaF-Lernern*. Universität Hamburg: Magisterarbeit.
- Lee, Mi-Young (2008), Nutzung prosodischer Merkmale beim Erwerb von deutschen Wortstellungsregeln – Neue didaktische Perspektiven im DaF-Unterricht. In: Chlosta, Christoph; Leder, Gabriela & Krischer, Barbara (Hrsg.) (2008), *Auf neuen Wegen. Deutsch als Fremdsprache in Forschung und Praxis*. Tagungsband der 35. Jahrestagung des Fachverbandes Deutsch als Fremdsprache 2007 an der Freien Universität Berlin. Göttingen: Universitätsverlag, 141-158.
- Lee, Mi-Young (2010), *Vom Rhythmus zur Regel – Studie zur Nutzung prosodischer Merkmale bei der Vermittlung der deutschen Wortstellungsregel im Nebensatz*. Universität Hamburg: Dissertation. [Online: <http://ediss.sub.uni-hamburg.de/volltexte/2010/4918/pdf/Dissertation.pdf>. 05 August 2011.]
- Marx, Nicole (2000), Denglisch bei nicht-indoeuropäischen Muttersprachlern? *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 5: 1, 1-19. [Online: <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-05-1/beitrag/marx.htm>. 07. Juli 2011]
- Meerholz-Härle, Birgit & Tschirner, Erwin (2001), Processability Theory. Eine empirische Untersuchung. In: Agudo, Karin & Riemer, Claudia (Hrsg.) (2001), *Wege und Ziele. Zur Theorie, Empirie und Praxis des Deutschen als Fremdsprache (und anderer Fremdsprachen)*. Festschrift für Gert Henrici zum 60. Geburtstag. Baltmannsweiler: Schneider, 155-175.
- Meisel, Jürgen. M. (2000), On transfer at the initial state of L2 acquisition. In: Riemer, Claudia (Hrsg.) (2000), *Kognitive Aspekte des Lehrens und Lernens von Fremdsprachen*. Festschrift für Willis J. Edmondson zum 60. Geburtstag. Tübingen: Narr, 186-206.
- Menn, Lise (2000), It's time to face a simple question: Why is canonical form simple? *Brain and Language* 71: 1, 157-159.
- Murphy, Shirin (2003), Second language transfer during third language acquisition. *Working Papers in TESOL & Applied Linguistics* 3: 2, 1-21.
- Newmark, Leonard & Reibel, David A. (1968), Necessity and sufficiency in language learning. *IRAL* 6: 2, 143-164.

- Odlin, Terence (1989), *Language Transfer. Cross-linguistic Influence in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Pienemann, Manfred (1984), Psychological constraints on the teachability of languages. *Studies in Second Language Acquisition* 6: 2, 186-214.
- Pienemann, Manfred (1987), *Is Language Teachable? Psycholinguistic Experiments and Hypotheses*. Arbeiten zur Mehrsprachigkeit 21. Universität Hamburg.
- Pienemann, Manfred (1998), *Language Processing and Second Language Development. Processability Theory*. Amsterdam: Benjamins.
- Ringbom, Håkan (1987), *The Role of the First Language in Foreign Language Learning*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Sadownik, Barbara (2006), Zum Syntaxerwerb des Deutschen durch polnische Lerner – Entwicklungsprofile für den Erwerb der Verbstellung im deutschen Satz. *Deutsche Grammatik im europäischen Dialog* 16. [Online: <http://www2.rz.hu-berlin.de/linguistik/institut/syntax/krakau2006/beitraege/sadownik.pdf>. 04. September 2011.]
- Sağın Şimşek, Çiğdem (2007), A study of the finite element in subordinate clauses in L3 German by Turkish learners. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 12: 3, 1-13. [Online: <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-12-3/docs/Sagin%20Simsek.pdf>. 27. Februar 2011.]
- Schwarz, Bonnie D. & Sprouse, Rex A. (1996), L2 cognitive states and the “Full Transfer/Full Access Model”. *Second Language Research* 12: 1, 40-77.
- Thoma, Dieter & Tracy, Rosemarie (2006), Deutsch als frühe Zweitsprache: zweite Erstsprache? In: Ahrenholz, Bernt (Hrsg.) (2006), *Kinder mit Migrationshintergrund. Spracherwerb und Fördermöglichkeiten*. Freiburg: Fillibach, 58-79.
- Tracy, Rosemarie (2002), *Deutsch als Erstsprache. Was wissen wir über die wichtigsten Meilensteine des Erwerbs?* Die Universität Mannheim Informationsbroschüre 1/2002 der Forschungs- und Kontaktstelle Mehrsprachigkeit Themenschwerpunkt "Spracherwerb". [Online: <http://www.schule-bw.de/unterricht/paedagogik/sprachfoerderung/wissenschaft/unimannheim.pdf>. 16. Juli 2011.]
- Vainikka, Anne & Young-Scholten, Martha (1994), Direct access to X'-Theorie: Evidence from Korean and Turkish adults learning German. In: Hoekstra, Teun & Schwartz, Bonnie D. (Eds.) (1994), *Language Acquisition Studies in Generative Grammar*. Amsterdam: John Benjamins, 265-316.
- Vainikka, Anne & Young-Scholten, Martha (1996a), Gradual development of L2 phrase structure. *Second Language Research* 12: 1, 7-39.
- Vainikka, Anne & Young-Scholten, Martha (1996b), The early stages in adult L2 syntax: Additional evidence from Romance speakers. *Second Language Research* 12: 2, 140-176.
- Wegener, Heide (1993), Weil – das hat schon seinen Grund. Zur Verbstellung in Kausalsätzen mit *weil* im gegenwärtigen Deutsch. *Deutsche Sprache* 21, 289-305.
- Wenzel, Veronika (2000), ‘Ich sag allebei’. Strategien beim frühen Erwerb einer verwandten Zweitsprache. In: *IRAL* 38: 3, 247-259.
- Williams, Sarah & Hammarberg, Björn (1998), Language switches in L3 production: Implications for a polyglot speaking model. *Applied Linguistics* 19: 3, 259-333.

Anmerkungen

- ¹ In Haberzettl wurden Kopular-Konstruktionen nicht als SVO-Strukturen bewertet. Als SVO-Strukturen wurden in Haberzettl (2005) lediglich diejenigen Äußerungen gezählt, die ein Vollverb enthielten.
- ² Lee (2010) kam in der Diskussion zum Erwerbsbegriff und zu unterschiedlichen Erwerbskriterien in verschiedenen empirischen Studien zu dem Schluss, dass die in diesen Studien aufgedeckten Erwerbssequenzen als eine Art Produktionsreihenfolge zu verstehen sind, die den Hinweis darüber gibt, mit wie großer Produktionsschwierigkeit die jeweiligen Regeln verbunden sind (Ausführliche Diskussion dazu siehe Lee 2010: 33-41 und 57-62).
- ³ Solche Informationsangleichung wird im Sinne von „feature unification“, „feature copying“ oder „feature merging“ verstanden (Pienemann 1998: 97-98).
- ⁴ König et al. (2005) sehen die Neigung zur Produktion von SVO bei türkischen DaF-Lernenden nicht als Ergebnisse des Transfers aus dem Englischen, sondern als Ergebnisse der Strategie von Lernenden zur Reduzierung kognitiven Aufwands in der Realisierung von SV-Kongruenz.
- ⁵ Dies ist genau die entgegengesetzte Ansicht zu Positionen, die beim L2-Erwerb den Zusammenhang zwischen dem Erwerb bestimmter Strukturen und dem Erwerb von SV-Kongruenz annehmen, wie z.B. Pienemann (1998) in Bezug auf INVERSION. Weitere Annahmen, die vor allem auf der Universalgrammatiktheorie basieren, sind in Janzen (2000: 28-29) gut zusammengefasst.
- ⁶ Im Falle der Regel KLAMMER ist eine weitere Verarbeitungseinheit beteiligt, nämlich die ‘Modal-/Hilfsverb-Vollverb-Verarbeitungseinheit’. Zu vermuten ist, dass das Verhältnis zwischen Subjekt und Verb enger und spezifischer ist als das Verhältnis zwischen Modal-/Hilfsverb und Vollverb, da in der ‘SV-Verarbeitungseinheit’ das eine Element (das Subjekt) die Form des anderen (die Endung des Verbs) bestimmt, während in der ‘Modal-/Hilfsverb-Vollverb-Verarbeitungseinheit’ Modal-/Hilfsverb und Vollverb zusammen nur ein grammatisches Konzept (wie Tempus, Modalität, Passiv usw.) realisieren, ohne in einem spezifischen Verhältnis zueinander zu stehen. Daher ist anzunehmen, dass die ‘SV-Verarbeitungseinheit’ eine größere Spannung auslöst als die ‘Finit-Infinit-Verarbeitungseinheit’ (mehr dazu siehe Lee 2010: 161-163).
- ⁷ Es ist sogar vorstellbar, dass bestimmte Subjekt-Verb-Verbindungen, die oft von der/dem Lernenden gebraucht werden, als *chunks* zusammen ins mentale Lexikon gespeichert sind und in der Produktion als solche zusammen aktiviert werden.
- ⁸ Das Türkische kennt zwar SV-Kongruenz, die Verbundenheit zwischen Subjekt und Verb im Türkischen ist aber insofern nicht so stark einzuschätzen wie die im Deutschen, in dem das Subjekt obligatorisch zu realisieren ist, als das Subjekt im Türkischen oft weggelassen wird und die Merkmale des Subjekts wie Person und Numerus nur am Verb realisiert werden. So könnte das Bewusstsein über SV-Kongruenz bei den türkischen Mädchen in der Studie von Haberzettl schwach ausgeprägt sein.
- ⁹ Bestimmt ist die SVO-Struktur in den Sprachen, die SV-Kongruenz kennen, m.E. nicht ohne Grund. Die SVO-Struktur ermöglicht in Bezug auf SV-Kongruenz eine einfache Verarbeitung.
- ¹⁰ Dies bedeutet, dass SVO in den Sprachen mit SV-Kongruenz wie z.B. Englisch, Deutsch, Französisch usw. auf der Verarbeitungsebene eine andere Qualität hat als SVO in Sprachen ohne SV-Kongruenz wie im Schwedischen.
- ¹¹ Dies wird in den Studien, die auf Universalgrammatik basieren, unter Parameterfixierung und „full transfer“ vs. „partial transfer“ diskutiert (gut zusammengefasst in Meisel 2000)
- ¹² Ferner könnte es an dieser Einfachheit von OV in der Verarbeitung liegen, warum Imperativsätze im Deutschen oft in der Form OV gebildet werden, z.B. ‘Nicht bewegen!’ oder ‘Hände hoch!’ von Polizisten in einer Situation, in der sie mit dem Verbrecher konfrontiert werden.
- ¹³ Die Beispielsätze sind aus Wegener (1993) übernommen.
- ¹⁴ Die Beispiele sind aus Birkner (2008: 282) im Hinblick auf die Symbole verändert übernommen.

- ¹⁵ Diese Pausenstellung ist insofern wichtig, als sie genau die Stelle ist, an der entschieden wird, ob die Regelanwendung gelingt. Wenn die/der Lernende bereits nach dem Subjekt das Verb realisiert, ist die Chance bereits vertan.
- ¹⁶ Wie bereits erwähnt wurde, beruhen mit Wortstellungen verbundene Produktionsschwierigkeiten zum großen Teil darauf, dass Lernende in der mündlichen Produktion die Regeln nicht aktivieren können, obwohl sie über das Regelwissen verfügen.