

Laura Lahti

„Ich fand die Verbkonjugation gar nicht so schlimm!“

Die mündliche Sprachkompetenz finnischer Deutschlernender
unter dem Aspekt der grammatischen Korrektheit

Universität Helsinki
Institut für moderne Sprachen
Germanistik

Laura Lahti

„Ich fand die Verbkonjugation gar nicht so schlimm!“

Die mündliche Sprachkompetenz finnischer Deutschlernender
unter dem Aspekt der grammatischen Korrektheit

Dissertation zur Erlangung des Doktorgrades

Wird mit Genehmigung der Humanistischen Fakultät der Universität Helsinki
am 21. April 2017 um 12 Uhr im Auditorium XII
zur öffentlichen Verteidigung vorgelegt.

Helsinki 2017

ISBN 978-951-51-3031-0 (pbk.)
ISBN 978-951-51-3032-7 (PDF)

Unigrafia
Helsinki 2017

Tiivistelmä

Vieraan kielen oppimiseen, kielitaidon arviointiin sekä puhutun kielen tutkimukseen liittyvässä väitöskirjassani tarkastelen oikeakielisyyttä osana lukiolaisten saksan suullista kielitaitoa. Kielitaidon tason määrittelyn pohjana toimivat perusopetuksen ja lukion opetussuunnitelmien perusteiden (POPS 2004, LOPS 2003) liitteenä olevan, Eurooppalaiseen viitekehykseen (EVK 2003) perustuvan taitotasosteikon kuvaukset. Tutkimuksen yhtenä keskeisenä tavoitteena on tukea opettajia suullisen kielitaidon arvioinnissa ja opetuksen suunnittelussa antamalla konkreettisempaa tietoa oppijankielen piirteistä taitotasolta toiselle siirryttäessä ja selvittämällä oikeakielisyyden vaikutusta ymmärrettävyyteen.

Oikeakielisyyden tarkastelussa keskityn morfosyntaksiin ja sen selvittämiseen, kuinka eri taitotasolle arvioidut opiskelijat hallitsevat saksan sanajärjestyksen ja verbin taivutuksen puheessaan. Lisäksi kartoitan saksanopettajien näkemyksiä taitotasosteikossa esiintyvistä käsitteistä (mm. ymmärrettävyys, peruskielioppivirhe) ja oikeakielisyyden merkityksestä oppijanpuheen ymmärrettävyyden kannalta. Aineisto koostuu kolmesta osasta: 1) 59 suomalaisen lukiolaisen videoidut testisuoritukset ja niiden litteraatit, 2) 12 suomalaisen saksanopettajan numeeriset taitotasoarvioinnit opiskelijoiden suorituksista ja 3) kuuden saksalaisen saksanopettajan kirjalliset avovastaukset sekä arviointikeskustelujen tallenteet ja litteraatit. Pääasiallinen tutkimusote on kvalitatiivinen tapaustutkimus, jossa hyödynnetään myös kvantitatiivisia menetelmiä. Oppijatuotosten analyysin menetelmänä on performanssi-analyysi, joka sisältää myös piirteitä virheanalyysistä. Kaikista koehenkilöiden tuottamista ilmauksista, joissa on vähintään yksi (taipunut) verbi, analysoidaan yhtäältä verbimuodon ja toisaalta verbin paikan oikeellisuus, ja tuotokset luokitellaan tarkempiin kategorioihin. Suomalaisten opettajien arviointien analyysissä käytetään Multi-Facet Rasch Measurement -mallia, jonka avulla lukiolaisten suoritukset jaotellaan eri taitotasolle. Saksalaisten opettajien vastausten analysoinnissa menetelmänä käytetään sisällönanalyysiä.

Tulokset osoittavat, miten sanajärjestyksen ja verbin taivutuksen hallinta kehittyi taitotasolta toiselle siirryttäessä. Taitotasolle A1.2 arvioidut lukiolaiset hallitsevat puheessaan yksinkertaisten väite- ja kysymyslauseiden sanajärjestyksen sekä verbien infinitiivimuodon ja *haben-* ja *sein-*verbien preesenstaivutuksen. Tasolla A1.3 hallitaan näiden lisäksi säännöllisten verbien preesenstaivutus. Tason A2.1 opiskelijoille tyypillistä on edellä mainittujen lisäksi ns. verbikehysrakenteen sekä epäsäännöllisten verbien preesensin hallinta. Lisäksi opiskelijoiden puheessa alkaa esiintyä perfektimuotoja, jotka kuitenkin ovat suurimmaksi osaksi vielä virheellisiä. Tasolla A2.2 hallitaan käänteinen sanajärjestys yksinkertaisissa väitelauseissa sekä modaaliverbien preesenstaivutus. Tasoilla B1.1 ja B2.2 käänteinen sanajärjestys osataan myös sivulauseen aloittamissa virkkeissä. Lisäksi opiskelijat hallitsevat

sivulauseen sanajärjestyksen ja perfektin. Opettajien vastauksista selviää, että taitotasasteikossa esiintyvät käsitteet tulkitaan eri tavoin. Ymmärrettävyyden määrittelyssä osa opettajista korostaa viestin välittymistä tai kommunikaation onnistumista, kun taas toiset keskittyvät ilmausten tunnistettavuuteen tai ymmärrettävyyteen vaikuttavien tekijöiden listaukseen. Ymmärrettävyyttä haittaaviksi asioiksi opiskelijoiden puheessa koetaan useammin ääntäminen, sujuvuuden puute ja sanasto-ongelmat kuin puutteet kieliopissa. Kuitenkin virheiden kasaantuminen koetaan häiritseväksi. Mitä häiritseviin kielioppivirheisiin tulee, eniten mainintoja saavat verbin taiputus ja syntaksi. Nämä ilmiöt korostuvat myös opettajien peruskielioppivirheen määritelmässä.

Tulosten avulla oikeakielisyyden taitotasokuvauksia pystytään tarkentamaan saksan verbitaiputuksen ja verbin paikan osalta konkreettisilla esimerkeillä, jotka voivat helpottaa viitekehukseen pohjautuvien asteikoiden käyttöä arviointityössä. Lisäksi opetuksessa voidaan oikeassa vaiheessa korostaa tiettyjä rakenteita ja keskittyä niihin, jotka ovat keskeisiä ymmärrettävyyden ja kommunikaation onnistumisen kannalta. Opettajien määritelmät asteikossa esiintyvistä käsitteistä puolestaan paljastavat, etteivät käsitteet ole yksiselitteisiä, mikä saattaa vaikuttaa arvioinnin luotettavuuteen. Tätä ei kuitenkaan tutkittu tarkemmin. Lisätutkimusta kaivattaisiinkin esimerkiksi opettajaraatien arviointien yhtäpitävyydestä tai muiden kielitaidon osa-alueiden kehittämisestä oppijoiden puheessa.

Avainsanat: suullinen kielitaito, saksan kieli, oikeakielisyys, sanajärjestys, verbin taiputus, kielitaidon arviointi, ymmärrettävyys

Abstract

This study investigates grammatical accuracy as a part of Finnish upper secondary school students' oral proficiency in German. It examines how the students, assessed on different proficiency levels, master the German word order and verbal inflection in their L2 speech. In addition, the study surveys the opinions of German language teachers about the concepts which occur in the proficiency level descriptions (e.g., comprehensibility, basic grammar error) and about the significance of grammatical accuracy for comprehensibility. The corpus consists of 1) videotaped test performances of 59 students, 2) CEFR-based proficiency level assessments of 12 Finnish German teachers, and 3) written answers and the recordings of assessment discussions of six German GFL teachers. The study was carried out mainly as a qualitative case study (methods including performance analysis and content analysis), but some quantitative methods were used, too (such as Multi-Facet Rasch Measurement analysis and descriptive statistics).

The results illuminate how the mastery of word order and verbal inflection develop from one proficiency level to another. From the level A1.2 on, the word order of simple declarative clauses and questions, the infinitive forms and the present tense conjugation of *haben* and *sein* are mastered, followed by the present tense of regular verbs on the level A1.3 and the so-called verbal bracket structure and the present tense of irregular verbs on the level A2.1. On the level A2.2, the inversion in simple clauses and the present tense conjugation of modal verbs are acquired. From the level B1.1 on, the inversion is mastered also in complex phrases beginning with a subordinate clause. Moreover, the students master the word order of subordinate clauses and the perfect tense. The teacher comments reveal that the concepts used in the assessment scale are interpreted in various ways. Pronunciation, lack of fluency, and vocabulary problems are mentioned more often than deficiencies in grammar as factors that impair comprehensibility. However, the accumulation of errors is seen as distracting. Regarding distracting grammatical errors, errors in verbal inflection and syntax are mentioned the most often. These phenomena are highlighted in the definitions of a basic grammar error, too.

Key words: oral proficiency, German language, grammatical accuracy, word order, verbal inflection, language assessment, comprehensibility

Vorwort

Das Sprachenlernen und insbesondere die mündliche Sprachkompetenz interessieren mich schon seit Jahren. Beim Fremdspracherwerb ist mir persönlich die mündliche Produktion immer am schwersten gefallen. Schreiben oder Lesen sind für mich ziemlich einfach gewesen, aber wenn ich eine Fremdsprache sprechen soll, fühle ich mich immer noch etwas unsicher. Gerade das, was ich als schwierig empfunden habe, wollte ich näher untersuchen. Das Manuskript der vorliegenden Dissertation wurde im August 2016 abgeschlossen und bei der Humanistischen Fakultät der Universität Helsinki eingereicht.

An erster Stelle möchte ich mich ganz herzlich bei allen Gymnasiasten sowie bei ihren Lehrern und den Direktoren der Schulen bedanken, die bei den mündlichen Tests der Untersuchung mitgemacht haben und somit das Sammeln des Untersuchungsmaterials sowie die ganze Untersuchung ermöglicht haben. Genauso wichtig sind die finnischen Deutschlehrer und Bewertungsexperten sowie die deutschen DaF-Lehrer, die in den Bewertungsteams gearbeitet haben. Allen diesen Personen bin ich zu großem Dank verpflichtet.

Weiterhin gilt mein Dank den Mitarbeitern des HY-Talk-Projektes, den studentischen Hilfskräften bei der Materialsammlung in den Schulen und bei den Transkriptionen, den deutschen Muttersprachlern, die bei der Aufwärmungsaufgabe des mündlichen Tests mitgemacht haben, und der Pilotjury in Deutschland. Ohne ihre Hilfe hätte die Materialsammlung nicht funktionieren können. Der Expertin, die einen Teil meiner Analysen geprüft hat, möchte ich auch ganz herzlich danken. Durch den Arbeitsaufwand dieser Hilfskräfte war es möglich, die Reliabilität der Untersuchung zu verbessern.

Ich habe die Ehre gehabt, mehrere Jahre mit drei sehr sachkundigen und hilfsbereiten Betreuerinnen zu arbeiten. Die Zusammenarbeit mit Frau Dr. Marjo Vesalainen und Frau Prof. emer. Dr. Irma Hyvärinen hat schon im Jahre 2009 angefangen, als ich meine Masterarbeit begonnen habe. Später haben sie mich zum Doktorstudium ermutigt. Frau Dr. Vesalainen hat meine Arbeit in jeder Hinsicht unterstützt und in mich vertraut, wertvolles Feedback gegeben und das ganze Dissertationsprojekt in Balance mit anderen Dingen gebracht. Bei Frau Prof. Dr. Hyvärinen bedanke ich mich für ihren fachlichen Rat im Laufe des ganzen Projektes. Sie hat mehrere Versionen von meinen Textvorwürfen gelesen und im Detail kommentiert. Ihre wertvollen Kommentare haben zur wissenschaftlichen Qualität der Arbeit sehr beigetragen. Frau Dr. Raili Hildén möchte ich für die positive Unterstützung und Ermutigung und für ihre Kommentare besonders in Bezug auf die Fragen betreffend die Bewertungen danken. Ein großes, von ganzem Herzen kommendes Dankeschön für die stetige Unterstützung geht an die drei Betreuerinnen der Dissertation!

Außerdem haben viele andere Leute bei verschiedenen Phasen des Dissertationsprojektes mir eine große Hilfe geleistet. Frau Prof. Dr. Brigitte Handwerker und den Mitarbeitern des DaF-Bereichs sowie des ganzen Instituts für deutsche Sprache und Linguistik der Humboldt-Universität zu Berlin sowie dem Finnland-Institut in Deutschland, die mir die Forschungsphase in Deutschland ermöglicht haben und mich dabei unterstützt haben, bin ich ausgesprochen dankbar. Einen besonderen Dank möchte ich außerdem an Herrn Prof. Dr. Ari Huhta von der Universität Jyväskylä richten. Er hat mit Geduld und mit einem großen zeitlichen Engagement auf meine Fragen bezüglich der Analyseverfahren der Bewertungen geantwortet. Besonders hat er mir bei der Benutzung des Programms FACETS geholfen – ohne seine Hilfe hätte ich die statistischen Analysen nicht durchführen können. Frau Prof. Dr. Karin Kleppin und Frau Dr. Minna Maijala möchte ich ganz herzlich für die Vorbegutachtung der Arbeit und für ihre Kommentare danken, durch die ich das Manuskript habe verbessern können. Herrn Dr. Helmut Diekmann danke ich wärmstens für die sprachliche Hilfe und für das Korrekturlesen der Arbeit. Allen diesen Personen seien herzlichst gedankt. Für eventuelle Fehler oder Mängel haften ich selbst.

Für die finanzielle Unterstützung meiner Arbeit möchte ich noch verschiedenen Instanzen meinen herzlichen Dank aussprechen. An die Forschergemeinschaft *Comparing and Contrasting Languages and Cultures* (CoCoLaC) der Universität Helsinki und an ihre Leiterin Frau Prof. Dr. Eva Havu richte ich ein großes Dankeschön. Frau Prof. Dr. Havu hat mich in meinem Projekt auch auf andere Weise unterstützt: Durch die Einladungen auf diverse Seminare hat sie mich in die Universitätsgemeinschaft sowie in die internationale Forschergemeinschaft integriert. Dankbar bin ich auch dem Doktorandenprogramm der Linguistik der Universität Helsinki *Helslang* unter der Forscherschule *HYMY*, der Emil Öhmann Stiftung, der Finnischen Kulturstiftung (Elsa Heikinheimo Stiftung) sowie dem Deutschen Akademischen Austauschdienst.

Bei Kollegen im Institut für moderne Sprachen der Universität Helsinki, insbesondere im Fachbereich Germanistik/Übersetzen Deutsch, in der Forschergemeinschaft CoCoLaC, in den HY-Talk- und Taito-Projekten und deren Nachfolgeprojekten sowie im Sprachenzentrum der Universität Helsinki bedanke ich mich ebenfalls herzlichst. Dem Fachrichtungsleiter der Germanistik, Herrn Prof. Dr. Hartmut Lenk, möchte ich für die guten Arbeitsbedingungen und für die Unterstützung danken. Ein Dankeschön richte ich auch an die Mitdoktoranden. Besonders herzlich bedanke ich mich bei Frau Tuuli Holttinen – fast zwei Jahre lang haben wir ein Arbeitszimmer in der Universität und auch unsere Sorgen und Ideen über unsere Dissertationsvorhaben geteilt –, bei Frau Nea Auhtola und Frau Maria Paloheimo sowie bei Frau Dr. Anna Ruusila, die mir ein gutes Beispiel dafür gegeben hat, wie man eine solche Arbeit wirklich mit Erfolg zu einem Ende bringen kann.

Freunden sowohl in Finnland als auch im Ausland danke ich für die Unterstützung. Das größte Dankeschön geht jedoch an meine Familie: an meine Tochter Viena, die fast gleichzeitig mit der vorliegenden Arbeit im Jahre 2016 auf die Welt gekommen ist; an meinen Mann Mikko, der mich bei den intensiven Arbeitsphasen des Dissertationsprojektes unterstützt – und ertragen – hat und meine Gedanken regelmäßig auch auf andere Dinge gelenkt hat; an meine Eltern Eija und Pekka, die

von der ersten Klasse der Grundschule an meinen Schulgang und mein Studium aufmerksam verfolgt und liebevoll unterstützt haben. Sie haben mich ermutigt, immer weiter zu machen – ohne ihre Hilfe und Unterstützung hätte ich den langen Weg von der Grundschule bis zum Doktorat nicht schaffen können. Diese Arbeit möchte ich meinen Eltern widmen.

Helsinki, im Februar 2017

Laura Lahti

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung.....	13
1.1 Hintergrund und Begründung der Themenwahl	14
1.2 Zielsetzung der Arbeit	18
1.3 Aufbau der Arbeit.....	19
2. Mündliche Sprachkompetenz	21
2.1 Sprachkompetenz.....	21
2.1.1 Entwicklung des Konzepts	22
2.1.2 Definition der mündlichen Sprachkompetenz	27
2.2 Mündlichkeit.....	28
2.2.1 Gesprochene vs. geschriebene Sprache	28
2.2.2 Zentrale Besonderheiten der mündlichen Kommunikation	31
2.3 Zur Bewertung der Sprachkompetenz	35
2.3.1 Was, wie und warum wird bewertet?.....	36
2.3.2 Ist die Bewertung gut und gerecht?	38
2.3.3 GER als Werkzeug für die Sprachkompetenzbewertung.....	40
2.3.4 Finnische Anwendung des GER: Skalen der Lehrpläne (LOPS 2003, POPS 2004)	44
3. Grammatische Korrektheit und gesprochene Sprache.....	47
3.1 Grammatik und ihre Rolle im Fremdsprachenunterricht	47
3.2 Grammatische Kompetenz.....	50
3.3 Grammatische Korrektheit in der Skala der Lehrpläne (LOPS 2003, POPS 2004)	52
3.3.1 Fehler	54
3.3.2 Verständlichkeit.....	56
3.4 Normen und Standardsprache vs. sprachliche Variabilität.....	60
3.5 Eine Grammatik für die gesprochene Sprache?.....	62
3.6 Regeln zur Verbstellung und Verbalflexion	64
3.6.1 Verbstellung.....	65
3.6.2 Verbalflexion	71
3.6.3 Verbstellung und Verbalflexion im gesprochenen Deutsch	73
3.7 Über die Rolle der gesprochenen Sprache im DaF-Unterricht	80
3.7.1 WAS? – Zentrale Besonderheiten des gesprochenen Deutsch für den DaF- Unterricht.....	82
3.7.2 WIE? – Wie kann die gesprochene Sprache im DaF-Unterricht eingesetzt werden?.....	83
3.8 Konsequenzen für die vorliegende Untersuchung	86
4. Frühere Untersuchungen zum Erwerb der Verbstellung und der Verbalflexion	89

4.1 Lernalterssprache und ihre Erforschung	89
4.2 Studien zur Erwerbsreihenfolge	91
4.2.1 ZISA-Studie	91
4.2.2 Processability Theory	91
4.2.3 DiGS-Projekt	93
4.3 Andere Untersuchungen zum Erwerb der Verbstellung und Verbalflexion	96
4.4 Konsequenzen für die vorliegende Untersuchung	105
5. Forschungsdesign: Forschungsfragen, Material, Methoden	109
5.1 Forschungsfragen	109
5.2 Material	110
5.2.1 Schülerperformanzen	112
5.2.2 Finnisches Lehrerteam	116
5.2.3 Deutsches Lehrerteam	117
5.3 Methoden	122
5.3.1 Performanzanalyse der Lernalterssprache	123
5.3.2 Multi-Facet Rasch Measurement und Festlegung der Kompetenzniveaus	125
5.3.3 Inhaltsanalyse der Lehrerkommentare	129
6. Verbstellung in den Schülerperformanzen	135
6.1 Prinzipien der Verbstellungsanalyse	135
6.2 Bestandsaufnahme der im Korpus vorkommenden Analyseeinheiten und Satzarten	138
6.3 Hauptsätze bzw. Aussagesätze	141
6.4 Inversion in Aussagesätzen	143
6.4.1 Inversion in einfachen Aussagesätzen	145
6.4.2 Inversion in Sätzen mit einem Nebensatz im Vorfeld	148
6.5 Fragesätze	150
6.5.1 Entscheidungsfragen	150
6.5.2 Ergänzungsfragen	152
6.6 Verbalklammer	155
6.6.1 Verbalklammer mit Modalverb und Infinitiv	156
6.6.2 Verbalklammer mit Hilfsverb und infinitiver Verbform	161
6.6.3 Verbalklammer bei Partikelverben	163
6.7 Nebensätze	165
6.7.1 Nebensätze mit <i>wenn</i> oder <i>dass</i> (eher V-End-Stellung)	166
6.7.2 Nebensätze mit <i>weil</i> (entweder V-End-Stellung oder V2-Stellung)	170
6.8 Zusammenfassung der Ergebnisse: Verbstellung	172
7. Verbalflexion in den Schülerperformanzen	175
7.1 Prinzipien der Verbformanalyse	175

7.2 Bestandsaufnahme der Verbformen nach Tempus und Modus im Korpus	180
7.3 Beherrschung der Präsenskonjugation – Die Verbtypen <i>lex</i> , <i>mod</i> , <i>kop</i> , <i>hlex</i> im Vergleich	184
7.4 Präsenskonjugation der lexikalischen Verben	189
7.4.1 Korrektheit der lexikalischen Verben – Ein Überblick.....	189
7.4.2 Verwendung und Korrektheit der Personalformen bei lexikalischen Verben	190
7.4.3 Fehlertypen bei der Präsenskonjugation der lexikalischen Verben	194
7.4.4 Konjugation des Verbs <i>sprechen</i> (unregelmäßige Konjugation) und der Verben <i>wohnen</i> und <i>spielen</i> (regelmäßige Konjugation) im Vergleich.....	199
7.5 Präsenskonjugation der Modalverben.....	206
7.5.1 Korrektheit der Modalverben – Ein Überblick	206
7.5.2 Vergleich der Verwendung von Personalformen bei Modalverben	208
7.5.3 Korrektheit der Personalformen der Modalverben und Fehlerbeschreibung	210
7.6 Infinitive	216
7.6.1 Korrektheit der Infinitive – Ein Überblick	216
7.6.2 Grammatische Korrektheit der Infinitive und Fehlerbeschreibung	219
7.7 Korrektheit anderer Tempora und Modi.....	222
7.7.1 Präteritum des Indikativs und Präteritum des Konjunktivs (Konjunktiv II).....	222
7.7.2 Perfekt.....	226
7.7.3 Imperativ, Futur I und Plusquamperfekt.....	229
7.8 Korrektheit des finiten Verbs in verschiedenen Satzarten.....	231
7.9 Zusammenfassung der Ergebnisse: Verbalflexion	232
8. Verständlichkeit und grammatische Korrektheit laut den Lehrerkomentaren.....	237
8.1 Verständlichkeit – Definitionen des deutschen Lehrerteams.....	237
8.2 Störende Faktoren in den Schülerperformanzen.....	242
8.2.1 Faktoren im Allgemeinen – Ergebnisse der schriftlichen Antworten.....	242
8.2.2 Faktoren in Bezug auf die Grammatik – Ergebnisse der schriftlichen Antworten	246
8.2.3 Störende Faktoren – Ergebnisse der Inhaltsanalyse der Bewertungsgespräche ..	247
8.3 Grundstrukturen und elementare Grammatikfehler – Definitionen der Lehrer	271
8.4 Zusammenfassung der Ergebnisse: Lehrerkomentare	276
9. Reliabilität der Untersuchung.....	279
10. Zusammenfassung und Ausblick.....	282
Literaturverzeichnis	291
Tabellenverzeichnis	312
Verzeichnis der Abbildungen	315
Verzeichnis der Abkürzungen	317

ANHANG 1. Kompetenzniveaubeschreibungen der finnischen Lehrpläne (LOPS 2003, POPS 2004)	319
ANHANG 2. Skala für das Sprechen: Korrektheit (auf Finnisch)	323
ANHANG 3. HY-Talk-Aufgaben	324
ANHANG 4. Transkriptionszeichen	332
ANHANG 5. Formulare des finnischen Lehrerteams	333
ANHANG 6. Formulare des deutschen Lehrerteams	340
ANHANG 7. FACETS-Analysen.....	348
ANHANG 8. Tabellen der Verbstellungsanalyse.....	350
ANHANG 9. Tabellen der Verbformenanalyse	365
ANHANG 10. Kompetenzniveaubewertungen vs. Verständlichkeitsbewertungen	374

1. Einleitung

Oft hört man Kommentare von Fremdsprachenlehrern¹, dass die grammatische Korrektheit vor allem beim Sprechen nicht so wichtig sei, wenn das Sprechen nur verständlich sei und die Kommunikation gelinge. Forster beispielsweise drückt das folgendermaßen aus: „Menschen lernen Sprachen, damit sie verstehen und verstanden werden.“ (Forster 2004, 130) Er kritisiert das Falsch-Richtig-Denken von DaF-Lehrern bei der mündlichen Kommunikation (ebd., 121–130). Ihm zufolge sei erstens nicht nur eine einzige Form richtig, und zweitens gehe es nicht nur um die Beherrschung der grammatischen Formen, sondern auch um das Vertrautsein mit anderen Faktoren, wie z. B. mit den kulturbedingten Verhaltensweisen. Beim Fremdsprachenerwerb sollten verschiedene Erscheinungsformen der mündlichen Kommunikation akzeptiert werden. Es müsse eine gewisse „Richtigkeitsbreite“ geben, und die Sprachverwendung eines Muttersprachlers sei im Fremdsprachenunterricht nicht das erstrangige Ziel (ebd.).²

Die Richtung in der Fremdsprachenpädagogik ist im Allgemeinen von der Grammatik und der Analyse der Sprache hin zum Unterrichten der Sprache für Kommunikationszwecke (d. h. der Sprache im Gebrauch) gelaufen, und dabei ist der Grammatikunterricht bisweilen sogar zu einem Tabu geworden (Celce-Murcia/Olshtain 2000, 5; Günthner 2000, 352; siehe auch Brown/Yule 1983, 1).³ Obwohl der kommunikative Fremdsprachenunterricht, in dem vor allem die mündliche Sprachkompetenz betont wird, in Finnland schon seit den Achtzigerjahren zumindest offiziell als didaktisches Ziel vorherrscht, entsprechen die Alltagserfahrungen der finnischen Schüler nicht immer diesem Bild, wie der folgende Leserbrief in Bezug auf die Bewertung der mündlichen Sprachkompetenz zeigt:

Warum ist das Abhalten mündlicher Prüfungen für Fremdsprachenlehrer freiwillig? Als ich auf der Gesamtschule war, hat nur ein Teil der Lehrer ein Augenmerk auf das Erlernen des mündlichen Teilbereichs der Sprache gerichtet. Nun, auf der gymnasialen Oberstufe, ist sogar dieses wenige verschwunden. Von den neun Sprachlehrern, die mich unterrichtet haben, haben nur zwei bei der Bewertung den mündlichen Teil berücksichtigt. In keinem der obligatorischen Kurse wird die mündliche Sprachkompetenz getestet, auf keinem Niveau. Außerdem gibt es weder in der Abiturprüfung noch in den Kursprüfungen einen mündlichen Teil.

In meinem näheren Umkreis gibt es Schüler, die in den Sprachkursen immer die beste Note kriegen. Trotzdem kann ihre Kommunikation in der Fremdsprache einfach und holprig sein. Auch die Aussprache kann schlecht sein. Das gegenwärtige System ermöglicht es, dass ein Schüler die Grammatikregeln und den Wortschatz pingelig genau auswendig lernen und eine gute Note bekommen kann, die aber seiner Fähigkeit nicht entspricht, die Sprache zu gebrauchen. (Auszug aus einem Leserbrief in Helsingin

¹ In der vorliegenden Arbeit werden die maskulinen Formen wie *der Lehrer, der Schüler, der Proband* usw. generisch gebraucht, und mit ihnen wird sowohl auf weibliche als auch auf männliche Personen verwiesen.

² Außerdem ist zu fragen, wer als Muttersprachler gilt und ob Muttersprachler wirklich immer „korrekt“ sprechen (zur Problematik des Konzepts „Muttersprachler“ siehe Davies 2003).

³ Zu Methoden des Fremdsprachenunterrichts siehe z. B. Neuner/Hunfeld (1993) und zum Grammatikunterricht z. B. Nassaji/Fotos (2011), im aktuellen finnischen Kontext siehe Kalliokoski et al. (2015).

Sanomat, 09.05.2016, siehe Internet 1; aus dem Finnischen ins Deutsche von L. L. übersetzt)⁴

Die Sprachkompetenz wird heutzutage kommunikativ definiert, und zentral bei verschiedenen Definitionen ist, dass die Sprachkompetenz aus vielen Teilkompetenzen besteht und die grammatische Kompetenz (sowie andere traditionelle Komponenten wie z. B. die Aussprache und der Wortschatz) nur einen kleinen Teil der gesamten kommunikativen Kompetenz ausmacht oder als eine Ressource angesehen wird (z. B. Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen 2001, von nun an kurz: GER). Demnach sollen diese Ressourcen auch nicht nur an sich als ein System ohne Kontext unterrichtet werden, sondern ihr Gebrauch für die Kommunikation sollte betont werden (z. B. Celce-Murcia/Olshtain 2000, 3).⁵ Bei der kommunikativen Kompetenz werden besonders die mündlichen Fertigkeiten hervorgehoben, und bei diesen werden wiederum eher andere Teilkompetenzen als die grammatische Kompetenz bzw. die grammatische Richtigkeit betont.

Obwohl auch ich der Meinung bin, dass die mündliche Sprachkompetenz bzw. die Bewältigung authentischer, mündlicher Alltagssituationen ein äußerst wichtiges Lernziel beim Fremdsprachenlernen ist (dazu siehe z. B. Forster 2004, 128; Lüger 2009, 18–21; Kleppin 2015, 129), können die grammatische Korrektheit der Sprache und der Grammatikunterricht nicht völlig außer Acht gelassen werden, da auch das Gelingen der Kommunikation darunter leiden würde. Auch Günthner (2000, 352) stellt fest, dass „grammatische Fertigkeiten und grammatisches Wissen wesentliche Bestandteile der kommunikativen Kompetenz sind“. Um die Verständlichkeit der Äußerung zu sichern, müsse diese einen ausreichenden Grad an grammatischer Richtigkeit aufweisen.⁶ Auch im Bereich des Sprachtestens wird die Grammatik trotz ihrer Umstrittenheit bei der mündlichen Sprachkompetenz auf die eine oder andere Weise in fast allen Bewertungsskalen erwähnt, oder sie kann trotz kommunikativ orientierter Bewertungskriterien einen großen Einfluss auf die Bewertung haben (Luoma 2004, 92–93; Purpura 2004, 6 in Anlehnung an McNamara 1996, 222; ebd., 216). Aus diesen Gründen ist es m. E. wichtig, die grammatische Korrektheit auch bei der mündlichen Sprachkompetenz zu untersuchen, natürlich unter Berücksichtigung des Kontextes.

1.1 Hintergrund und Begründung der Themenwahl

Gesellschaftlicher Hintergrund

Die mündliche Sprachkompetenz in Fremdsprachen ist in Finnland ein aktuelles Thema. Eigentlich wird ihre Rolle im Fremdsprachenunterricht an der finnischen

⁴ Auch beispielsweise Kleppin (2015, 129–130) hebt dieses Problem hervor: In der Fremdsprachenunterrichtspraxis gibt es aus praktischen Gründen – wie etwa Zeitmangel und Fehlen des Testens der mündlichen Sprachkompetenz – nur wenig Gelegenheiten, die mündlichen Kompetenzen zu üben, und deswegen liegt das Hauptgewicht auf den schriftlichen Kompetenzen.

⁵ Es muss an dieser Stelle betont werden, dass ich die Sprache nicht nur als ein Regelsystem betrachte, sondern eher als ein Mittel zur Kommunikation (zu Definitionen der Sprache siehe z. B. Cook 1989, 6–7; Dufva 2013; zum Sprachbegriff des GER siehe Harsch 2007, 26–37).

⁶ Es ist jedoch schwierig zu bestimmen, was hier ausreichend ist. Diese Frage soll im Laufe der vorliegenden Untersuchung geklärt werden.

gymnasialen Oberstufe schon seit den Achtzigerjahren diskutiert (z. B. Yli-Renko 1989, Huttunen et al. 1995),⁷ und sie wird seit langem in den nationalen Rahmenlehrplänen (LOPS 2003, POPS 2004) auch explizit erwähnt, aber erst im Jahre 2010 wurde in Finnland das Anliegen der mündlichen Sprachkompetenz auf einem offiziellen Niveau in die Praxis umgesetzt. Am 1. August 2010 trat nämlich eine Änderung im finnischen nationalen Lehrplan für gymnasiale Oberstufen (LOPS 2003) in Kraft (s. Internet 2). Laut dieser ist u. a. ein vertiefender Kurs in den Fremdsprachen des langen Lehrgangs in einen Kurs für mündliche Sprachfertigkeiten umgewandelt worden, in dem auch die mündliche Sprachkompetenz bewertet werden muss.⁸

Das Thema wird auch in den nächsten Jahren höchst aktuell bleiben, denn zurzeit ist geplant, dass in die finnische Abiturprüfung der Fremdsprachen ein mündlicher Teil aufgenommen werden soll. Bislang gibt es in der Abiturprüfung nur einen Hörverständnistest und einen schriftlichen Teil, aber ein mündlicher Teil ist schon seit Jahren geplant (siehe z. B. Takala 1993a, Opetusministeriö 2006). Zumindest soll laut den neuesten Plänen im Jahre 2020 ein mündlicher Teil für die zweite einheimische Sprache (Schwedisch bzw. Finnisch) eingeführt werden.⁹ Im Augenblick ist außerdem die Elektronisierung der Abiturprüfung im Gange (siehe z. B. Juurakko-Paavola 2015, Internet 4, Internet 5). Auch die Änderung des Bewertungssystems in der Abiturprüfung ist zu einem Thema der öffentlichen Diskussion geworden. Es wäre sinnvoll, die normorientierte Bewertung durch eine kriteriumsorientierte Bewertung (siehe Kap. 2.3.1) zu ergänzen: Juurakko-Paavola/Takala (2013, 36) plädieren dafür, die Kompetenzniveaus des GER (2001; auf Englisch CEFR 2001, auf Finnisch EVK 2003) auch in der finnischen Abiturprüfung anzuwenden. Wegen dieser aktuellen Erneuerungen braucht man in Finnland Untersuchungen zum Stand der mündlichen Sprachkompetenz finnischer Fremdsprachenlerner auf verschiedenen Kompetenzniveaus und zur Bewertung der mündlichen Sprachkompetenz.¹⁰

In Finnland bildet die grammatische Korrektheit seit mehr als zehn Jahren auf einem landesweiten Niveau, und zwar in den finnischen Lehrplänen für den Grundunterricht¹¹ (POPS 2004) und für die gymnasiale Oberstufe (LOPS 2003), eines von den fünf Kriterien bei den Sprachkompetenzbeschreibungen beim Sprechen (siehe Kap. 2.3.4). Im Herbst 2016 traten jedoch neue Rahmenlehrpläne (POPS 2014, LOPS 2015) in Kraft, und die grammatische Korrektheit wird nicht mehr so sehr betont. Die alten Lehrpläne dienen jedoch als Ausgangspunkte für die vorliegende Untersuchung, da sie im Laufe der Untersuchung noch gültig waren und ihr Einfluss im Unterricht immer noch zu sehen ist. Deswegen ist es durchaus sinnvoll, als besonderer Blickwinkel in der vorliegenden Untersuchung den Grammatikerwerb und die Rolle der grammatischen Korrektheit zu wählen.

⁷ Die mündliche Sprachkompetenz war schon gegen Ende des 19. Jahrhunderts in Finnland ein Thema, aber danach ist die Grammatik-Übersetzungs-Methode vorherrschend geworden (siehe Hyvärinen 2006, 249–257).

⁸ Die Funktionsweise des neuen Kurses der Fremdsprache Deutsch ist zumindest in einer Masterarbeit an der Universität Helsinki untersucht worden (siehe Kaleva 2013).

⁹ Siehe Internet 3 und persönliche Kommunikation mit Raili Hildén, der Präsidentin des Sprachenkomitees der finnischen Abiturprüfungskommission.

¹⁰ Siehe Kap. 2.1 zur Sprachkompetenz und Kap. 2.3 zu ihrer Bewertung.

¹¹ Der finnische Grundunterricht (finn. *perusopetus*) umfasst die neun ersten Schuljahre und wird in der Gesamtschule (finn. *peruskoulu*) erteilt. Die gymnasiale Oberstufe (finn. *lukio*) ist eine separate dreijährige Schule, die nach dem Abschluss der Gesamtschule absolviert werden kann.

Theoretischer Hintergrund

Der enge Zusammenhang zwischen der Erforschung der Sprachkompetenzen sowie des Fremdsprachunterrichts und -erwerbs und ihrer Bewertung wird oft betont (z. B. Huhta/Takala 1999, 216; Purpura 2004, 49–50). Die vorliegende Untersuchung bringt die Disziplinen der Fremdsprachenerwerbsforschung (*second language acquisition SLA*) und des Sprachtestens (*language testing*) zusammen. In meiner Untersuchung dient die Bewertung als Hilfsmittel beim Untersuchen der mündlichen Sprachkompetenz. Das primäre Ziel ist aber nicht, das Sprachtesten, d. h. das Testen und die Bewertung sowie ihre Qualität an sich, zu erforschen, auch wenn diese Aspekte mitberücksichtigt werden müssen. Das Hauptgewicht liegt vielmehr auf der Analyse der Lernautsprache,¹² d. h. es geht in erster Linie um eine Fremdsprachenerwerbsforschung aus der Sicht des Deutschen als Fremdsprache (DaF).¹³ Außerdem bieten die Ergebnisse der Gesprochene-Sprache-Forschung wichtige Aspekte an, da mündliche Performanzen als Untersuchungsmaterial dienen. Insoweit ist die vorliegende Untersuchung also zwischen verschiedenen Disziplinen situiert.¹⁴

Die mündliche Sprachkompetenz und ihre Bewertung sind in den letzten Jahren das Thema etlicher Forschungsprojekte gewesen. An der Universität Helsinki sind mindestens folgende drei Projekte realisiert worden: HY-Talk (siehe Internet 6), TAITO (siehe z. B. Huhtala/Lehti-Eklund 2012) und LukSus (siehe z. B. Hildén/Hakola 2012). Mein Dissertationsvorhaben entstammt dem HY-Talk-Projekt (2007–2010).¹⁵ Im Rahmen dieses Projektes wurden die mündliche Sprachkompetenz finnischer Fremdsprachenlerner und deren Bewertung erforscht, indem empirisches Material u. a. in der 7. Klasse der finnischen Gesamtschule, im ersten Jahr der gymnasialen Oberstufe (d. h. im 10. Schuljahr) und in einigen Sprachen auch auf Hochschulniveau gesammelt wurde. Das Projekt hatte zum Ziel, den Unterricht und die Bewertung der mündlichen Sprachkompetenz an finnischen Schulen zu fördern. Aus diesem Material sind zahlreiche Bachelor- und Masterarbeiten hervorgegangen (z. B. die Studie Lahti 2010, die als eine Pilotstudie für das Dissertationsvorhaben fungiert hat). Das Wichtigste, was die vorliegende Untersuchung vom HY-Talk-Projekt bekommen hat, ist die grundsätzliche Idee, einen qualitativen Aspekt der

¹² Eine kurze Definition der Lernautsprache: „Learner language is the oral or written language produced by learners“ (Ellis/Barkhuizen 2005, 4); mehr zum Thema, siehe Kap. 4.1.

¹³ Beim Begriff „Deutsch als Fremdsprache“ wird in der vorliegenden Untersuchung nicht dazwischen unterschieden, ob Deutsch als erste (L2), zweite (L3), dritte (L4) usw. Fremdsprache gelernt wird (L1 steht für die Muttersprache). Hier wird die Abkürzung L2 für alle Fremdsprachen verwendet. Im Rahmen der Mehrsprachigkeitsdidaktik (z. B. Hufeisen 2001; Neuner et al. 2009; Kursiša 2012, 27–36) wird Deutsch oft als Tertiärsprache nach dem Englischen erforscht, was auch für die vorliegende Studie durchaus eine mögliche Perspektive hätte sein können. Über 90 % der Schüler in Finnland lernen Englisch als erste Fremdsprache (Kangasvieri et al. 2011, 9).

¹⁴ Laut Ellis/Barkhuizen (2005, 1) ist es weitgehend anerkannt, dass die SLA-Forschung multidisziplinär ist: Sie ist sowohl mit den Sozial- und Erziehungswissenschaften als auch mit der angewandten Linguistik eng verbunden. Die Multidisziplinarität kann aber auch zu Problemen führen (ebd., 3).

¹⁵ Nach der Beendigung des eigentlichen HY-Talk-Projektes hat das Projektteam an seinen Nachfolgeprojekten *L2 Speech 2019* und *Language Proficiency of Advanced Learners* mit ähnlichen Themen weitergearbeitet.

Kompetenzniveauskala¹⁶ in den finnischen Lehrplänen (LOPS 2003, POPS 2004), d. h. die grammatische Korrektheit, zu erforschen.

Die vorliegende Untersuchung konzentriert sich auf bestimmte grammatische Phänomene, und zwar auf die Verbstellung und die Verbalflexion. Unter anderem Diehl et al. (2000, 359) haben festgestellt, dass der Grammatikerwerb bei der Verbalflexion, der Verbstellung und der Kasusflexion feste Regularitäten aufweist, während es bei anderen Strukturen mehr individuelle Varianz gibt. Es gibt auch zahlreiche Untersuchungen, die den Erwerb der Verbstellung und der Verbalflexion miteinander verbinden (s. Kapitel 4.2 und 4.3), und deswegen ist es wohl begründet, in der vorliegenden Analyse gerade diese zwei Grammatikphänomene zu untersuchen. In vielen Grammatiken wird die zentrale Rolle der Verbformen im deutschen Satzbau betont, was mich ebenfalls dazu motiviert hat, die beiden genannten Phänomene zu untersuchen. Man denke etwa an Aussagen wie „Das Verb ist der Schlüssel zum Verständnis der Sprachstruktur“ (Granzow-Emden 2013, 25) oder „Die Stellung der Wörter und Satzglieder wird im Deutschen stark durch die Position der finiten Verbform bestimmt“ (Wellmann 2008, 150).

Unter anderem Clahsen/Meisel/Pienemann (1983, sog. ZISA-Studie¹⁷) und Pienemann (z. B. 1999, 2005) haben feste Phasen beim Erwerb der Verbstellung entdeckt, aber wie u. a. Diehl et al. (2000, 58) feststellen, stimmen ihre eigenen Ergebnisse mit den Ergebnissen der ZISA-Forscher nicht vollständig überein. Die Unterschiede in den Ergebnissen und im Forschungsdesign der bisherigen Untersuchungen bedürfen noch weiterer Untersuchungen und Ergebnisse „aus möglichst vielen unterschiedlichen Erwerbs- und Produktionssituationen und von möglichst vielen Sprachenpaaren“, wie Diehl et al. (2000, 115) schreiben. Es gibt also zahlreiche Untersuchungen zum Erwerb der deutschen Verben und der Verbstellung durch Lernende mit verschiedenen Ausgangssprachen (z. B. Diehl et al. 2000 mit frankophonen, Ballestracci 2006 mit italophonen, Hoshii 2010 mit japanischen, Habertzettl 2005 mit russischen und türkischen, Czinglar 2014a,b,c mit russischen, Pienemann 1999, Tschirner 1999 und Meerholz-Härle/Tschirner 2001 mit englischsprachigen Lernenden usw.), aber meines Wissens steht eine umfangreichere Untersuchung zu diesem Thema bei finnischen Deutschlernenden, besonders bezüglich der mündlichen Produktionen, noch aus (zum Stand der Forschung siehe Kap. 4)¹⁸ – und das, obwohl im finnischen Lehrplan (POPS 2004, 141) die Grundregeln der Verbkonjugation und die wichtigsten Tempusformen sowie die zentrale Syntax und die zentralen verbindenden Elemente als wesentliche Inhalte für die Klassenstufen 7–9 der finnischen Gesamtschule genannt worden sind. Hinzu kommt, dass Penttinen (2005, 111) in seiner Dissertation über die Fehler in schriftlichen Aufsätzen finnischer Deutschlernender festgestellt hat, dass im Bereich der syntaktischen und morphologischen Fehler die größten Fehlergruppen nach den Artikel- und Schreibfehlern gerade Wortstellungsfehler und solche Fehler waren, die

¹⁶ Die Skala der finnischen Lehrpläne basiert auf dem GER (2001).

¹⁷ Die Abkürzung ZISA stammt aus den Wörtern „Zweitspracherwerb Italienischer und Spanischer Arbeiter“.

¹⁸ Verschiedene grammatische Strukturen in Produktionen finnischer DaF-Lernender zu untersuchen ist jedoch ein beliebtes Thema vieler Masterarbeiten, von denen stellvertretend die Arbeit von Tuomisto (2014) zu Verben erwähnt werden soll.

durch die starke oder schwache Konjugation der Verben bedingt sind. Die Wortstellung und die Verben bereiten also finnischen Deutschlernenden oft Probleme.

Die vorliegende Untersuchung bietet auch neue Forschungsergebnisse für den Forschungszweig des Sprachtestens. Laut Purpura (2004, 36) gibt es noch nicht genug Untersuchungen und Erkenntnisse über die Erwerbsreihenfolgen, um die Ergebnisse in der Bewertungspraxis problemlos ausnutzen zu können. Außerdem seien die Untersuchungen zu den Erwerbsreihenfolgen oft in naturalistischen Erwerbssituationen statt in einer instruierten Situation, d. h. im Klassenzimmer, durchgeführt worden (ebd., 37). Keine von den oben genannten Studien zum Erwerb der deutschen Verbstellung bzw. Verbalflexion hat ihre Ergebnisse zum Beispiel mit den Kompetenzniveaus des GER verbunden. Erst in den letzten Jahren hat die Funktionsweise des GER zunehmend internationales Interesse gefunden. Es hat sich gezeigt, dass noch L2-spezifische und L1/L2-sprachenpaarspezifische Untersuchungen notwendig sind, damit die Skalenbeschreibungen des Referenzrahmens so entwickelt und präzisiert werden können, dass die sprachspezifischen Besonderheiten besser berücksichtigt werden können (vgl. Hulstijn et al. 2010, 16; Takala 2013). Dies würde auch die Validität der Skalen verbessern (z. B. Huhta/Takala 1999, 180–182). Auf diesen Bedarf antwortet meine Untersuchung aus dem Blickwinkel der deutschen Sprache und des Sprachenpaares Finnisch/Deutsch.

Darüber hinaus gibt es meines Wissens noch wenig empirische Untersuchungen über die mündliche Sprachkompetenz finnischer Gymnasiasten¹⁹ in Bezug auf die Kompetenzniveaubeschreibungen der finnischen Lehrpläne: Soweit ich weiß, wurde dieses Thema nur in einigen Masterarbeiten behandelt (z. B. Lahti 2010; siehe auch z. B. Becker 2010 über Universitätsstudierende im Rahmen des TAITO-Projektes). Eine landesweite Untersuchung über die Sprachkompetenzniveaus finnischer Schüler in verschiedenen Fremdsprachen (inkl. Deutsch) beim Abschluss des neunjährigen Grundunterrichts ist außerdem am finnischen Zentralamt für Unterrichtswesen durchgeführt worden (Hildén/Rautopuro 2014).

1.2 Zielsetzung der Arbeit

Aus einer oft allzu schroffen Gegenüberstellung von gelungener Kommunikation und grammatischer Korrektheit ist das Ziel der vorliegenden Arbeit hervorgegangen, nämlich zu klären, wie sich die mündliche Sprachkompetenz finnischer Deutschlernender aus der Sicht der grammatischen Korrektheit eigentlich darstellt und welche Rolle die grammatische Korrektheit bei der mündlichen Sprachkompetenz und der Verständlichkeit spielt. Die zwei großen Komplexe der Forschungsfragen sind:²⁰

I) Wie ist die grammatische Korrektheit in den mündlichen Schülerperformanzen?

II) Wie sehen DaF-Lehrkräfte die Rolle der grammatischen Korrektheit bei der mündlichen Sprachkompetenz und ihren Einfluss auf die Verständlichkeit?

¹⁹ Das Wort „Gymnasiast“ verweist in der vorliegenden Arbeit auf Schüler der gymnasialen Oberstufe (siehe Fußnote 11).

²⁰ Die spezifischeren Forschungsfragen werden in Kap. 5.1 vorgestellt.

Als konkretes Beispiel für die grammatische Kompetenz wird hier die Beherrschung der deutschen Verbstellung und der Verbalflexion in den mündlichen Performanzen von 59 finnischen Schülern der gymnasialen Oberstufe erforscht. Die Performanzanalysen der Lernautsprache werden anhand der Beurteilungen eines finnischen Lehrerteams mit den Kompetenzniveaubeschreibungen der finnischen Lehrpläne (LOPS 2003, POPS 2004) verbunden, um herauszufinden, welchem Kompetenzniveau die Performanzen der Probanden entsprechen, was die Lernenden auf einem bestimmten Kompetenzniveau können und wie sich die grammatische Korrektheit von einem Niveau zum anderen entwickelt. Darüber hinaus erforsche ich den Einfluss der grammatischen Korrektheit und anderer Faktoren auf die Verständlichkeit der Schülerleistungen mit Hilfe der Inhaltsanalyse der Kommentare eines deutschen Lehrerteams. Eine genauere Beschreibung des Materials und der Methoden folgt im Kapitel 5.

Eine systematische Beurteilung der mündlichen Sprachkompetenz ist für viele Lehrer neu, und ein Ziel meiner Untersuchung ist es, die Lehrkräfte bei der Unterrichtung der mündlichen Sprachkompetenz und der Entwicklung von Bewertungsroutinen zu unterstützen. Die Untersuchung konkretisiert die oft etwas vagen Kompetenzniveaubeschreibungen der finnischen Lehrpläne und darüber hinaus auch der übrigen Bewertungsskalen, die auf dem GER (2001) basieren. Eines der konkreten Ziele meiner Untersuchung besteht gerade darin, herauszufinden, welche Strukturen im Unterricht auf einem bestimmten Kompetenzniveau besonders geübt werden sollten und in welchem Maße die grammatische Korrektheit und andere Faktoren bei der Verständlichkeit und beim Gelingen der mündlichen Kommunikation eine Rolle spielen und daher auch im DaF-Unterricht betont werden sollten.

1.3 Aufbau der Arbeit

Im Theorieteil der vorliegenden Untersuchung wird zuerst auf den Begriff „mündliche Sprachkompetenz“ eingegangen (Kap. 2). Um unter anderem die Reliabilität der Untersuchung zu verbessern, soll die Kompetenz bzw. die Fähigkeit, die untersucht wird, möglichst genau definiert werden (Purpura 2004, 25–26 und 46–47). Folglich werden in Kapitel 2.1 verschiedene Modelle der Sprachkompetenz vorgestellt, und in Kapitel 2.2 wird auf die Besonderheiten der mündlichen Kommunikation eingegangen. Eng verbunden mit der Sprachkompetenz ist die Bewertung der Sprachkompetenz, die in Kapitel 2.3 behandelt wird.

Danach werden in Kapitel 3 die grammatische Korrektheit und ihre komplizierte Rolle bei der gesprochenen Sprache erläutert. Unter anderem werden die Begriffe „Grammatik“ und „grammatische Kompetenz“ (Kap. 3.1 und 3.2) definiert, wonach auf den qualitativen Aspekt „grammatische Korrektheit“ in den finnischen Lehrplänen (LOPS 2003, POPS 2004) genauer eingegangen wird (Kap. 3.3). Auch über die Diskussion zu den Normen und der Grammatik der gesprochenen Sprache wird ein Überblick (siehe Kap. 3.4 und 3.5) gegeben, da es gerade bei meiner Untersuchung schwierig zu bestimmen war, was als „Norm“ oder als Modell für die gesprochene Lernautsprache fungieren sollte. Des Weiteren werden in Kapitel 3.6 die Regeln zur Verbstellung und zur Verbalflexion sowie die auf diese Strukturen bezogenen Besonderheiten des gesprochenen Deutsch vorgestellt, damit die Strukturen der

Lernersprache in der empirischen Untersuchung mit diesen Regeln und Besonderheiten verglichen werden können. Da es sich in meiner Studie um einen Schulkontext handelt, wird in Kapitel 3.7 die Rolle der gesprochenen Sprache im DaF-Unterricht erörtert. In Kapitel 4 wird bisherige Forschung zum Erwerb der grammatischen Strukturen Verbalflexion und Verbstellung vorgestellt, um eine bessere Vergleichsbasis für die vorliegende Untersuchung zu erhalten.

Im darauffolgenden empirischen Teil der Arbeit werden zunächst die Forschungsfragen, die Datenerhebungsmethoden und die Korpora sowie die Analysemethoden in Kapitel 5 möglichst genau beschrieben. Durch die exakte Beschreibung der Datenerhebungsmethode wird die Zuverlässigkeit der Untersuchung verbessert. In den Kapiteln 6, 7 und 8 folgen dann die Ergebnisse der empirischen Studie. In den Kapiteln 6 und 7 wird auf die Beherrschung der Verbstellung und der Verbalflexion auf verschiedenen Kompetenzniveaustufen in dem untersuchten Schülerkorpus eingegangen. Das Kapitel 8 stellt die Perspektive der DaF-Lehrkräfte zur grammatischen Korrektheit und zur Verständlichkeit der Schülerperformanzen vor. Zum Schluss wird in Kapitel 9 noch die Reliabilität der Untersuchung zusammenfassend besprochen. Die abschließende Zusammenfassung in Kapitel 10 stellt nochmals die zentralen Ergebnisse dar, und zudem werden praktische Anwendungsmöglichkeiten dieser Ergebnisse sowie weitere Untersuchungsthemen vorgeschlagen.

2. Mündliche Sprachkompetenz

Im vorliegenden Kapitel wird den Begriffen „Sprachkompetenz“ und „Mündlichkeit“ nachgegangen, indem zuerst auf verschiedene Sprachkompetenzmodelle eingegangen wird (Kap. 2.1) und danach einige Unterschiede zwischen der geschriebenen und der gesprochenen Sprache (Kap. 2.2.1) sowie einige zentrale Besonderheiten der mündlichen Kommunikation (Kap. 2.2.2) herausgestellt werden. Zum Schluss wird die Bewertung der Sprachkompetenz (Kap. 2.3) erörtert, inklusive des GER und der darauf basierenden Kompetenzniveauskalen der finnischen Lehrpläne (LOPS 2003 und POPS 2004).

2.1 Sprachkompetenz

Das Konzept der Sprachkompetenz ist vor allem im Forschungszweig des Sprachtestens seit den Sechzigerjahren heftig diskutiert worden. Im Folgenden wird auf die Entwicklung des Konzepts seit den Sechzigerjahren bis zum Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen (GER 2001) eingegangen.

Beim Fremdsprachenlernen und -testen spricht man oft von Sprachkompetenzen, Sprachfähigkeiten und -fertigkeiten sowie von Performanz. Die Unterschiede zwischen diesen Begriffen sind nicht immer klar. Die Kompetenz kann als ein sehr umfangreiches Konzept verstanden werden. Beim „funktionalen“ Kompetenzbegriff handelt es sich um „mehrfach dimensionierte Bereitschaften eines Menschen (Dispositionen), die gleichermaßen Wissen, Fertigkeiten, Fähigkeiten, Erfahrungen, Einstellungen, Motivation, Absichten, Können, Handeln und soziale Aspekte umfassen“ (Zydatiř 2013, 59). Demnach ist Kompetenz ein Oberbegriff u.a. für die Begriffe Fähigkeit und Fertigkeit. Diese Begriffe sind nicht klar voneinander zu unterscheiden, aber Fähigkeiten beziehen sich eher auf die Kognition, während Fertigkeiten praxisorientiert sind (Stork 2013, 64).²¹ Die kurze Beschreibung im GER bringt den Zusammenhang zwischen diesen Begriffen folgendermaßen zum Ausdruck: „Kompetenzen sind die Summe des (deklarativen) Wissens, der (prozeduralen) Fertigkeiten und der persönlichkeitsbezogenen Kompetenzen und allgemeinen kognitiven Fähigkeiten, die es einem Menschen erlauben, Handlungen auszuführen“ (GER 2001, 21).²²

Häufig diskutiert wird außerdem die Unterscheidung zwischen den Begriffen „Kompetenz“ und „Performanz“. Diese Unterscheidung stammt ursprünglich von Chomsky (1965) her (z. B. Huhta/Takala 1999, 184), der die Unterscheidung zwischen *langue* und *parole* nach de Saussure (1955) als seinen Ausgangspunkt bezeichnet hat (Chomsky 1965, 4; 1969, 14). Laut Chomsky (1969, 14; vgl. 1965, 4) ist die Kompetenz „die Kenntnis des Sprecher-Hörers von seiner Sprache“ und die

²¹ Im Fremdsprachenunterricht sind mit Fertigkeiten meistens die vier traditionellen Fertigkeiten – Sprechen, Schreiben, Hören und Lesen – gemeint (Stork 2013, 64.; Faistauer 2001, 864).

²² In der vorliegenden Arbeit wird der englische Begriff *ability* mit *Fähigkeit* ins Deutsche übersetzt, während *skills* auf Deutsch *Fertigkeiten* sind. Beim Begriff *competence/Kompetenz* entsprechen die Sprachen einander mehr. Außerdem wird der Begriff *knowledge* verwendet, der mit *Wissen* ins Deutsche übersetzt wird.

Performanz „der aktuelle Gebrauch der Sprache in konkreten Situationen“. Im Idealfall (d. h. bei einem idealen Sprecher-Hörer in einer homogenen Sprachgemeinschaft, der seine Sprache perfekt beherrscht) ist die Performanz eine direkte Widerspiegelung der Kompetenz, aber in der Praxis kann die Performanz die Kompetenz nicht direkt widerspiegeln (Chomsky 1965, 3–4; 1969, 13–14).²³ Laut Fulcher (2003, 20) ist die Kompetenz die Kapazität, während die Performanz die wahrnehmbare Realität ist; die Kompetenz kann als intraindividuell oder innerlich bezeichnet werden, während die Performanz interindividuell oder äußerlich ist. Chomsky (1965, 11; 1969, 23) führt in diesem Kontext auch die Begriffe „akzeptabel“ vs. „grammatisch“ ein: Akzeptabilität bezieht sich auf die Untersuchung der Performanz, während es bei der Grammatikalität um die Erforschung der Kompetenz geht. Was grammatisch ist, ist nicht immer akzeptabel und umgekehrt.

Im Kontext der Erforschung des Fremdsprachenerwerbs und der Lernersprache ist das Ziel der Forschung oft die Beschreibung und Erklärung der Kompetenz eines Lernalters, aber das Analysieren einer Performanz ist die einzige Weise, die Kompetenz zu untersuchen (Ellis/Barkhuizen 2005, 5 und 21). In die gleiche Richtung gehen auch Færch et al. (1984, 277), indem sie die Performanz als die physisch anwesende Manifestation der Sprache definieren. In der vorliegenden Studie wird die Sprachkompetenz mittels Performanzen im Test untersucht. Mit anderen Worten: Die Sprachkompetenz der Lerner wird als eine zugrunde liegende Fähigkeit verstanden, die an sich nicht direkt zugänglich ist, und der physische Gegenstand, mit dem die Sprachkompetenz in der Praxis realisiert wird, sind die Performanzen (d. h. in der vorliegenden Studie die Testleistungen der einzelnen Schülerpaare) (zur Performanzanalyse vgl. Færch et al. 1984 sowie Kapitel 5.3.1).

Damit kommen wir zu genaueren Definitionen der Sprachkompetenz und vor allem der kommunikativen Sprachkompetenz.

2.1.1 Entwicklung des Konzepts

Das Konzept der Sprachkompetenz ist seit den Sechzigerjahren immer wieder weiterentwickelt worden. Fast allen Modellen ist die Auffassung gemeinsam, dass die Sprachkompetenz aus verschiedenen Teilkompetenzen besteht.²⁴ Oller (1979, 424–426) hat jedoch eine davon abweichende Ansicht von der Zusammensetzung der Sprachkompetenz vorgebracht: Er hat es in Frage gestellt, ob die Sprachkompetenz wirklich mechanisch in verschiedene Komponenten zu unterteilen ist, die auch separat getestet werden können (sog. *Divisibility Hypothesis*), oder ob sie nur eine einzige, einheitliche, „viskose“ Kompetenz ist (sog. *Indivisibility Hypothesis*). Eine mögliche Interpretation bestünde laut Oller (1979, 425) darin, einen Mittelweg zu wählen (sog. *Partial Divisibility Hypothesis*). Nach dieser Stellungnahme von Oller wurden viele

²³ Unter anderem McNamara (1996) hat diese Problematik auf eine sehr umfassende Weise erläutert und diese Diskussion mit den Modellen der Sprachkompetenz verbunden. Zu den Begriffen „Kompetenz“ vs. „Performanz“ siehe auch Hymes (1972, 271 und 280–282).

²⁴ Die Idee von verschiedenen Komponenten kann auf Chomskys generative Grammatik zurückgeführt werden. Nach Chomsky (1965, 15–16; 1969, 29) beinhaltet die Kenntnis über eine Sprache die implizite Fähigkeit, eine unbegrenzte Menge von Sätzen zu verstehen. Die generative Grammatik ist also ein System von Regeln, mit dessen Hilfe eine unbegrenzte Menge von Strukturen erzeugt werden und das aus der Sicht von drei Komponenten analysiert werden kann: die syntaktische, die phonologische und die semantische Komponente (ebd.).

neue Studien zum Thema verfasst, da die Meinungen in diesem Punkt auseinandergehen: Die Sprachkompetenz könne nicht nur aus einer Komponente bestehen, sondern es müssten mehrere Teilkompetenzen angenommen werden, was laut Huhta (1993b, 81) und Purpura (2004, 53) auch von späteren Studien bestätigt worden ist.

Diese Teilkompetenzen oder Bausteine sind indes in verschiedenen Modellen etwas unterschiedlich benannt worden. Es ist etwa in der Unterrichtspraxis oft klar zu sehen, dass ein Lerner beispielsweise sehr fließend sprechen kann, beim Schreiben aber viele Grammatikfehler macht, oder aber dass ein Lerner einen sehr umfangreichen Wortschatz hat, aber die Ausspracheregeln nicht beherrscht; weiter kann ein Lerner sich sprachlich problemlos ausdrücken, achtet aber nicht auf die kulturbezogenen Benimmregeln. Die bekanntesten Modelle werden zusammenfassend in Tabelle 2.1.1 unten beschrieben.

Forscher und Jahr	Beschreibung der Sprachkompetenz	Bemerkungen
Lado 1961 (deutsche Übersetzung 1971)	<ul style="list-style-type: none"> • Vier Fertigkeiten (<i>skills</i>; Sprechen, Schreiben, Hören, Lesen), die aus verschiedenen Elementen (<i>elements</i>) bestehen: Aussprache, grammatische Struktur (Morphologie und Syntax), Wortschatz und kulturelle Inhalte • Eine fünfte Fertigkeit: das Übersetzen (die Beherrschung einer Sprache soll jedoch nicht mit der Kompetenz im Übersetzen getestet werden) 	<ul style="list-style-type: none"> • Vertreter des sog. traditionellen Modells (siehe z. B. Bachman/Palmer 1996, 75; Huhta/Takala 1999, 183; Huneke/Steinig 2005, 109; Storch 2008, 15) • Die Elemente kommen in der Sprache nie einzeln vor, sondern sind ein Teil der Fertigkeiten; sie können aber einzeln getestet werden (Lado 1961, 25; 1971, 40). • Diese Elemente entwickeln sich nicht gleichzeitig (ebd.). • U. a. Carroll (1968) sieht die Sprachkompetenz noch auf eine ziemlich ähnliche Weise wie Lado (Purpura 2008, 56).
Hymes 1972	<ul style="list-style-type: none"> • Kommunikative Kompetenz (<i>communicative competence</i>): implizites Wissen (<i>tacit knowledge</i>) und Fähigkeit zur Verwendung (<i>ability for use</i>) • Soziale Dimension der Sprachkompetenz soll mitberücksichtigt werden: „There are rules of use without which the rules of grammar would be useless. Just as rules of syntax can control aspects of phonology, and just as semantic rules perhaps control aspects of syntax, so rules of speech acts enter as a controlling factor for linguistic form as a whole.“ (Hymes 1972, 278.) 	<ul style="list-style-type: none"> • Hymes versteht die Sprachkompetenz breiter als Lado und nähert sich schon den kommunikativen Definitionen der Sprachkompetenz. • Neben der linguistischen Form auch schon die Regeln des sozialen Benehmens: Es reicht nicht aus, dass ein Kind lernt, grammatikalische Sätze zu produzieren. Es soll auch wissen, wann, wo und mit wem es angemessen ist, diese Sätze zu benutzen. (Hymes 1972, 277–278.) • Führt den Begriff „kommunikative Kompetenz“ ein

Canale/ Swain 1980	<ul style="list-style-type: none"> • Kommunikative Kompetenz: 1) grammatische Kompetenz (<i>grammatical competence</i>, d. h. die Kenntnis der lexikalischen Einheiten und der Regeln der Morphologie, der Syntax, der satzgrammatischen Semantik und der Phonologie), 2) soziolinguistische Kompetenz (<i>sociolinguistic competence</i>, d. h. die soziokulturellen Regeln der Sprachverwendung und Regeln des Diskurses) und 3) strategische Kompetenz (<i>strategic competence</i>, d. h. die verbalen und nonverbalen Kommunikationsstrategien, die u. a. wegen ungenügender grammatischer oder soziolinguistischer Kompetenzen in Gebrauch genommen werden) 	<ul style="list-style-type: none"> • Canale/Swain entwickeln die sozialen Dimensionen der Sprachkompetenz, die schon von Hymes erwähnt wurden, weiter. • Laut McNamara (1996, 48) sind die einflussreichsten Beiträge zur Diskussion über die kommunikative Sprachkompetenz die von Canale/Swain (1980), Canale (1983a,b), Bachman (1990) und Bachman/Palmer (1996).
Canale 1983a, 1983b	<ul style="list-style-type: none"> • Siehe das Modell von Canale/Swain 1980 • + Diskurskompetenz (<i>discourse competence</i>): Grammatische Formen werden mit Bedeutungen verknüpft, um einen einheitlichen (gesprochenen oder geschriebenen) Text in verschiedenen Gattungen zu produzieren. Dies geschieht mittels der Kohäsion und Kohärenz. (Canale 1983a, 6–14; 1983b, 339). 	<ul style="list-style-type: none"> • Canale hat das Modell von Canale/Swain weiterentwickelt, indem er die Diskurskompetenz von der soziolinguistischen Kompetenz getrennt hat und sie als eigene Kompetenz hinzugefügt hat.
Færch/ Haastrup/ Phillipson 1984	<ul style="list-style-type: none"> • Kommunikative Kompetenz besteht aus sieben Komponenten: Phonologie/Orthographie, Grammatik, Lexik, Pragmatik, Diskurs, Kommunikationsstrategien und Flüssigkeit. • Phonologisches/orthographisches, grammatisches und lexikalisches Wissen gehören zur linguistischen Kompetenz (<i>linguistic competence</i>), Pragmatik- und Diskurswissen zur pragmatischen Kompetenz (<i>pragmatic competence</i>), Kommunikationsstrategien zur strategischen Kompetenz (<i>strategic competence</i>). • Flüssigkeit (<i>fluency</i>) bedeutet die Fähigkeit, sich mühelos auszudrücken. 	<ul style="list-style-type: none"> • Das Modell von Færch/Haastrup/Phillipson (1984, 167–169) basiert m. E. grundlegend auf dem Modell von Canale/Swain.
Bachman 1990	<ul style="list-style-type: none"> • Kommunikative Sprachfähigkeit (<i>communicative language ability</i>) besteht aus drei Komponenten: 1) Sprachkompetenz (<i>language competence</i>; s. unten), 2) strategische Kompetenz (<i>strategic competence</i>; die Fähigkeit, die Sprachkompetenz mit dem Wissen über die Besonderheiten des Kontextes der Kommunikation zu verbinden, um die kommunikativen Ziele zu erreichen) und 3) die psychophysiologischen Mechanismen (<i>psychophysiological mechanisms</i>; die neurologischen und psychologischen Prozesse der Sprache als 	<ul style="list-style-type: none"> • Bachmans Modell beruht auf früheren Arbeiten über die kommunikative Kompetenz (von u. a. Hymes 1972, Canale/Swain 1980, Savignon 1983 und Canale 1983a,b) und ergänzt diese Modelle (Bachman 1990, 81). • Bachman (1990, 82–83) weist u. a. auf die Arbeit von Halliday (1976), van Dijk (1977) und Hymes (u. a. 1972) hin und bemerkt, dass diese Modelle im Gegensatz

	<p>ein physikalisches Phänomen, u. a. auditiv – visuell; rezeptiv – produktiv)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sprachkompetenz: <ol style="list-style-type: none"> 1) organisatorische Kompetenz (<i>organizational competence</i>) <ol style="list-style-type: none"> 1.a) grammatische Kompetenz (<i>grammatical competence</i>, u. a. Wortschatz, Morphologie, Syntax, Phonologie) 1.b) textuale Kompetenz (<i>textual competence</i>, u. a. Kohäsion, rhetorische Organisation) 2) pragmatische Kompetenz (<i>pragmatic competence</i>) <ol style="list-style-type: none"> 2.a) illokutionäre Kompetenz (<i>illocutionary competence</i>, d. h. Funktionen der Sprache, vgl. Sprechakte von Searle 1969) 2.b) soziolinguistische Kompetenz (<i>sociolinguistic competence</i>, d. h. Sensitivität für Dialekte, Register, Naturalität sowie kulturelle Referenzen und Sprachbilder) 	<p>zu den Arbeiten von Lado (1961) und Carroll (1968) die Wichtigkeit des Kontextes (inkl. Diskurs und die soziolinguistische Situation) berücksichtigen.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Die Sprache wird von Bachman (1990, 83) als ein dynamischer Prozess bezeichnet. • Bachman (1990, 86) betont, dass alle diese Komponenten im kommunikativen Sprachgebrauch in Interaktion miteinander und mit dem Kontext stehen.
Bachman/ Palmer 1996	<ul style="list-style-type: none"> • Merkmale, die den Sprachgebrauch und die Testleistung beeinflussen: <ol style="list-style-type: none"> 1) persönliche Eigenschaften (<i>personal characteristics</i>, z. B. Alter, Geschlecht), 2) Sachwissen (<i>topical knowledge</i>), 3) affektive Schemata (<i>affective schemata</i>) und 4) Sprachfähigkeit (<i>language ability</i>) • Sprachfähigkeit (<i>language ability</i>) besteht aus zwei Komponenten: <ol style="list-style-type: none"> 1) Sprachwissen (<i>language knowledge</i>; bei Bachman 1990 <i>language competence</i>) und 2) strategische Kompetenz (<i>strategic competence</i>; die metakognitiven Strategien oder die kognitiven Verwaltungsfunktionen im Sprachgebrauch wie Zielsetzung, Bewertung und Planung des Sprachgebrauchs.) • Sprachwissen (<i>language knowledge</i>): <ol style="list-style-type: none"> 1) organisatorisches Wissen (<i>organizational knowledge</i>) <ol style="list-style-type: none"> 1.a) grammatisches Wissen (<i>grammatical knowledge</i>) 1.b) textuales Wissen (<i>textual knowledge</i>) 2) pragmatisches Wissen (<i>pragmatic knowledge</i>) <ol style="list-style-type: none"> 2.a) funktionales Wissen (<i>functional knowledge</i>; vgl. <i>illocutionary competence</i> bei Bachman 1990) 2.b) soziolinguistisches Wissen (<i>sociolinguistic knowledge</i>) 	<ul style="list-style-type: none"> • Eines der wichtigsten Modelle, das die Basis für viele Sprachtests um die Jahrtausendwende ist (wie u. a. Huhta/Takala 1999, 185 erwähnen). • Basiert weitgehend auf der Arbeit von Bachman (1990) • Bei Bachman (1990) entsprach die Sprachkompetenz (<i>language competence</i>) dem Sprachwissen (<i>language knowledge</i>). • Bei Bachman 1990 wurde noch eine dritte Komponente, psychophysiologische Mechanismen, erwähnt. • Die Beschreibung des Sprachwissens ist bei Bachman/Palmer (1996, 67–70) fast gleich wie bei Bachman (1990), nur einige Stellen bei der Wortwahl sind unterschiedlich (z. B. der Gebrauch der Wörter <i>competence</i> ‚Kompetenz‘ vs. <i>knowledge</i> ‚Wissen‘).

GER 2001	<ul style="list-style-type: none"> • Zuerst werden die Kompetenzen in zwei Gruppen eingeteilt: allgemeine Kompetenzen und kommunikative Kompetenzen. • Allgemeine Kompetenzen: <ol style="list-style-type: none"> 1) deklaratives Wissen (<i>savoir</i>; inkl. Weltwissen, soziokulturelles Wissen und interkulturelles Bewusstsein), 2) Fertigkeiten und prozedurales Wissen (<i>savoir-faire</i>; inkl. soziale, berufliche, alltags- und freizeitsbezogene sowie interkulturelle Fertigkeiten), 3) persönlichkeitsbezogene Kompetenz (<i>savoir-être</i>; inkl. u. a. Einstellungen, Motivationen und Persönlichkeitsfaktoren) und 4) Lernfähigkeit (<i>savoir-apprendre</i>; inkl. u. a. Sprach- und Kommunikationsbewusstsein und Lerntechniken) • Kommunikative Sprachkompetenzen: <ol style="list-style-type: none"> 1) linguistische (s. unten), 2) soziolinguistische (u. a. die sprachliche Kennzeichnung sozialer Beziehungen, Höflichkeitskonventionen, feste Wendungen wie Sprichwörter und bekannte Zitate, Registerunterschiede und soziale, regionale, ethnische usw. Varietäten) und 3) pragmatische Kompetenzen (Diskurskompetenz, aus der funktionalen Kompetenz und der Schemakompetenz) • Zu den linguistischen Kompetenzen gehören: 1) lexikalische, 2) grammatische, 3) semantische und 4) phonologische Kompetenz sowie 5) orthographische und orthoepische Kompetenz 	<ul style="list-style-type: none"> • Seit Anfang des 21. Jahrhunderts ein wichtiges Dokument bei der Diskussion über die Sprachkompetenz und deren Bewertung • Sprachverwendung und Sprachlernen werden sehr umfassend, aus einer handlungsorientierten Sicht gesehen. Der Lernende ist ein sozial Handelnder, der kommunikative (nicht nur sprachliche) Aufgaben in unterschiedlichen sozialen Kontexten meistern soll. Auf den Kontext der Sprachverwendung wird folglich viel Wert gelegt. Sprache wird für einen sozialen Zweck gelernt. (GER 2001, 21; 52ff.; North 2007, 656.) • Die schon von Bachman/Palmer (1996) beschriebenen außersprachlichen Merkmale – d. h. persönliche Eigenschaften, Sachwissen und affektive Schemata –, die neben der Sprachkompetenz eine Rolle spielen, werden im GER detaillierter erfasst.
----------	--	---

Tabelle 2.1.1. Entwicklung des Konzepts „Sprachkompetenz“.

Die Tendenz ist die gewesen, dass sich der Schwerpunkt des Kompetenzkonzepts von der traditionellen Auffassung (Sprechen, Schreiben, Hören, Lesen) in die Richtung der kommunikativen²⁵ Kompetenz verlagert hat (Huhta/Takala 1999, 181). Einer von den ersten Forschern, der sich mit dem Begriff „kommunikative Sprachkompetenz“ beschäftigt und den Grund für die weitere Diskussion und die Entwicklung der Modelle gelegt hat, war Hymes (1972). Man sollte also von der kommunikativen Aufgabe oder der Sprachgebrauchssituation ausgehen und sich erst dann überlegen, welche Teilkompetenzen der Sprachkompetenz man in dieser bestimmten Sprachgebrauchssituation oder bei der Bewältigung gerade dieser Aufgabe benötigt (z. B. Bachman 1990, 83; Bachman/Palmer 1996, 61–62). Bemerkenswert bei den kommunikativen Definitionen der Sprachkompetenz ist demnach der interaktive²⁶ Rahmen des Sprachgebrauchs: Die Testleistung wird auch eher als ein Exempel für

²⁵ Definition *Kommunikation*: „Verständigung untereinander; zwischenmenschlicher Verkehr besonders mithilfe von Sprache, Zeichen“ (Duden Online, s. Internet 7).

²⁶ Definition *Interaktion*: „aufeinander bezogenes Handeln zweier oder mehrerer Personen; Wechselbeziehung zwischen Handlungspartnern“ (Duden Online, s. Internet 8).

den Sprachgebrauch und der Proband eher als ein Sprachbenutzer (*language user*) angesehen (Bachman/Palmer 1996, 62 und 78).

Ellis/Barkhuizen (2005, 13) behaupten, dass die Uneinigkeiten bei der Definition der Sprachkompetenz hauptsächlich die folgenden Fragen betreffen: 1) ob in den Begriff der Sprachkompetenz neben dem linguistischen Wissen auch die Fähigkeit einbezogen sein sollte, das linguistische Wissen anzuwenden, und 2) ob der Begriff breit oder eng definiert werden sollte, wobei die breite Definition das soziolinguistische und strategische Wissen sowie das Diskurswissen beinhaltet und die enge Definition nur das linguistische Wissen (d. h. das phonologische, lexikalische und grammatische Wissen) umfasst.

Meines Erachtens gibt es bei den kommunikativen Definitionen, die seit den Achtzigerjahren vorgebracht worden sind, keine großen Meinungsunterschiede darüber, ob auch andere Fähigkeiten und Kenntnisse neben dem linguistischen Wissen in die Modelle einbezogen werden sollten: Fast alle Modelle umfassen auch das Wissen über die Funktionen und den sozialen und kulturellen Kontext der Sprache.²⁷ Außerdem werden in den neueren Modellen (wie Bachman/Palmer 1996 und GER 2001) neben der Sprachkompetenz auch noch andere, allgemeine Kompetenzen hervorgehoben. Bei den Definitionen der Kompetenzen in der neueren Fachliteratur werden nach dem Modell des GER diese Teilbereiche unterstrichen: Unter anderem werden persönlichkeitsbezogene Kompetenzen (wie die Selbstmotivation oder die Toleranz eigener Fehler) stärker miteinbezogen (z. B. Grotjahn/Kleppin 2015, 162), oder Kompetenz wird als „kognitive Problemlösungsfähigkeit“ bei Individuen gesehen (z. B. Studer 2010, 1265).

Für die vorliegende Untersuchung habe ich mir die Ansicht zu Eigen gemacht, dass die Sprachkompetenz kommunikativ ist und aus den verschiedenen erwähnten Teilkompetenzen besteht. Die Untersuchung konzentriert sich auf eine Teilkompetenz, und zwar auf die grammatische Kompetenz, genauer: auf die grammatische Korrektheit. Auf sie wird im Kapitel 3 näher eingegangen.

2.1.2 Definition der mündlichen Sprachkompetenz

Oben wurden verschiedene Modelle zur Definition der Sprachkompetenz vorgestellt. Bisher ist aber noch nicht darauf eingegangen worden, wie sich in den Modellen der Sprachkompetenz das Attribut *mündlich* platziert. Eine Stellung dazu nimmt beispielsweise Hildén (2000), die sich in ihrem Modell über die mündliche Sprachkompetenz an die Prototypversion des GER, den sog. „Framework“ (1998), anlehnt. Das Interessante an Hildéns Definition ist, dass sie die *mündliche* Sprachkompetenz beschreibt und der Kontext ihrer Studie auch der Kontext der gymnasialen Oberstufe in Finnland ist. Deswegen stütze ich mich auf ihre Weiterentwicklung des Modells.

Die mündliche Sprachkompetenz ist laut Hildén (2000, 22) die Kompetenz, mit Hilfe der sprachspezifischen Kompetenz in solchen Kommunikationssituationen

²⁷ Die bekanntesten Modelle werden von vielen Forschern zusammenfassend beschrieben, siehe z. B. Fulcher/Davidson 2007, 38–46; McNamara 1996, 48–90; Purpura 2004, 53–56; Purpura 2008; in Finnland u. a. Hildén 2000, 9–24; Huhta 1993b; Huhta/Takala 1999, 184–188; Jaakkola 1997, 17–20; Luoma 2004, 97–101).

zurechtzukommen, in denen gesprochener Text in der Interaktion oder zu Übermittlungszwecken produziert wird. Dabei benötigt man auch die soziolinguistische, pragmatische und sprachliche Kompetenz der jeweiligen Sprache sowie die Beherrschung ihres strategischen Gebrauchs (ebd.). Die mündliche Kommunikationsfähigkeit schließt wiederum die mündliche Sprachkompetenz aller Sprachen ein, die eine Person beherrscht, und das Üben der mündlichen Sprachkompetenz in einer Sprache verbessert die Kommunikationsfähigkeiten als Ganzes (ebd., 22–23). Hildéns Modell (2000, 23) wird in Abbildung 2.1.1 in einer etwas vereinfachten Version veranschaulicht. Auf diese Weise wird die mündliche Sprachkompetenz auch in der vorliegenden Untersuchung verstanden.

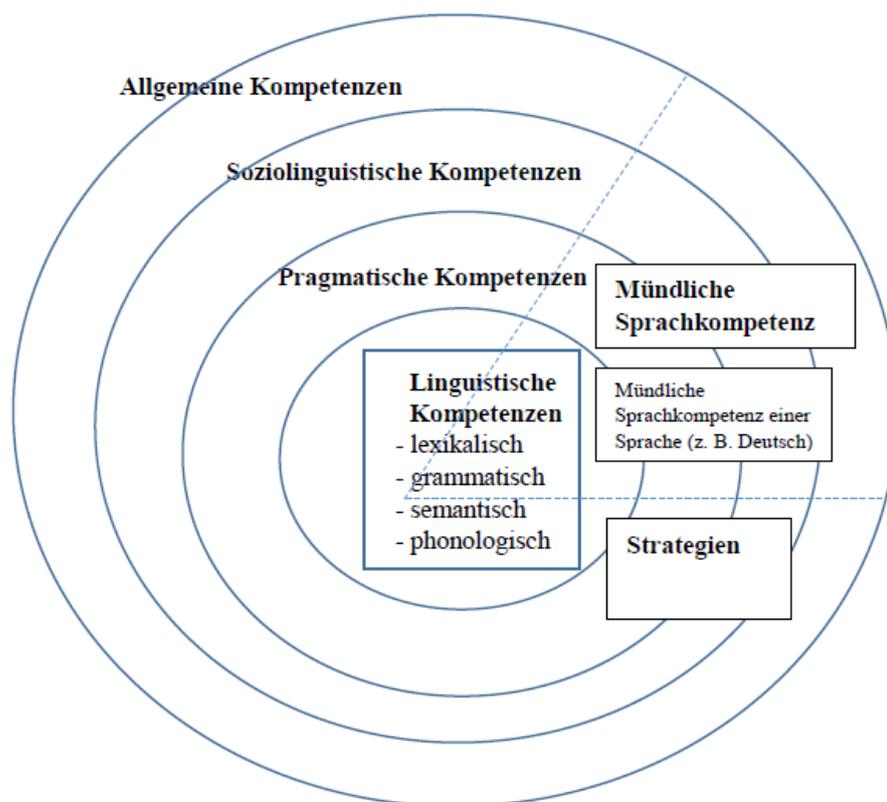


Abbildung 2.1.1. Modell von Hildén: Die mündliche Sprachkompetenz einer Fremdsprache (Hildén 2000, 23; aus dem Finnischen ins Deutsche übersetzt von L. L.).

2.2 Mündlichkeit

2.2.1 Gesprochene vs. geschriebene Sprache

Die zwei Erscheinungsformen der Sprache sind die gesprochene und die geschriebene Sprache. Traditionell wird die gesprochene Sprache im Vergleich mit bzw. im Kontrast zu der geschriebenen Sprache beschrieben (z. B. Fiehler et al. 2004, 18), und man sieht oft das Gesprochene „durch die Brille der Schrift“ (Schwitalla 2012, 23;

auch Fiehler 2012, 17). Folglich können diese beiden Begriffe, die gesprochene und die geschriebene Sprache, nur im Zusammenhang miteinander definiert werden.²⁸

Das Sprachbewusstsein ist weitgehend schriftsprachlich dominiert, obwohl die geschriebene Sprache historisch jünger ist als das Sprechen und obwohl es die gesprochene Sprache ist, die auch die Kinder als Erstes erwerben (Eisenberg 2009, 62–64). Die Dominanz der geschriebenen Sprache hängt wahrscheinlich auch damit zusammen, dass die gesprochene Sprache als Gegenstand der Linguistik ziemlich neu ist: Den ersten Vortrag zum Thema „gesprochenes vs. geschriebenes Deutsch“ hielt Otto Behaghel im Jahre 1899, aber erst nach der Erfindung des Tonbandgeräts in den Dreißigerjahren und nachdem in den Sechzigerjahren Tonaufzeichnungsgeräte häufiger wurden und die Transkriptionsverfahren sich entwickelten sowie nach der pragmatischen Wende in den Siebzigerjahren hat sich die Rolle der gesprochenen Sprache als Untersuchungsgegenstand und Forschungszweig gefestigt (z. B. Schwitalla 2012, 18; Fiehler et al. 2004, 30; Fiehler 2008a, 82 und 92; Günthner 2000, 353). Nur die Dialektologie, die sich mit den regionalen – oft nur gesprochenen – Varianten der Sprache beschäftigt, gibt es schon seit dem 19. Jahrhundert, und einige landschaftstypische Wörter sind sogar schon im 17. Jahrhundert gesammelt worden (Bußmann 2008, 132, Schlagwort „Dialektologie“). Fiehler (2008a, 99) kommt zu dem Schluss, dass „die Schriftlastigkeit des Sprachbewusstseins“ „das größte Hindernis“ bei der Erforschung der gesprochenen Sprache sei (sog. *written language bias*, Linell 1982; siehe auch Fiehler 2014).

Nach Fiehler (2012, 19) gibt es zwei gegensätzliche Positionen zu der Frage, wie klein oder wie groß die Unterschiede zwischen diesen zwei Erscheinungsformen sind: Nach der *langue*-Position beruhen beide auf demselben Sprachsystem, während es sich nach der *Differenz*-Position um zwei verschiedene Tätigkeiten mit unterschiedlichen Regeln handelt. Laut Schwitalla (2012, 22–24) ist die Frage, ob gesprochene und geschriebene Sprache auf demselben Sprachsystem beruhen, schwer zu beantworten. Selting (2007, 99) hebt hervor, dass die beiden Erscheinungsformen nicht identisch miteinander sind und die gesprochene Sprache auf jeden Fall als solche ernst genommen werden sollte. Oft wird die gesprochene Sprache nämlich nur als eine mit Mängeln behaftete Form der geschriebenen Sprache angesehen, was auch beispielsweise ab und zu in der öffentlichen Diskussion in Leserbriefen auftaucht (siehe z. B. Tanner 2012, 8). Selting (2007, 132) ist der Meinung, dass die geschriebene und die gesprochene Sprache separat anhand von eigenen Kategorien beschrieben werden sollten, erst danach könne man sie unvoreingenommen miteinander vergleichen.²⁹ Schwitalla (2010c, 1) stellt die grundsätzliche Unterscheidung zwischen der geschriebenen und der gesprochenen Sprache sogar in Frage, da heutzutage die Grenze zwischen diesen Formen immer mehr verschwimmt (z. B. in den neuen Medien wie SMS und E-Mail schreibt man oft wie man spricht) (siehe auch Schwitalla 2010a, 123; vgl. Kritik an der Einteilung der Sprachkompetenz in die vier „traditionellen“ Fähigkeiten, Kap. 2.1 oben und 2.2.2 unten).

²⁸ Es ist jedoch zu beachten, dass obwohl hier von diesen zwei Erscheinungsformen die Rede ist, die Trennung nicht schwarz-weiß ist, sondern beide Erscheinungsformen viele Varietäten, Register und Texttypen enthalten (dazu siehe Tiittula 1992, 11–13).

²⁹ Mehr zu diesem Thema in Kap. 3.5.

Hiermit kommen wir zu der Unterscheidung zwischen der medialen und der konzeptionellen Mündlichkeit/Schriftlichkeit: Medial gesehen ist die gesprochene Sprache ein akustisches Phänomen, während die geschriebene ein visuelles Phänomen ist (Eisenberg 2009, 61). Äußerlich manifestiert sich das Gesprochene in Schallwellen (Fulcher 2003, 23). Des Weiteren sind die Beschreibungskategorien gesprochener und geschriebener Sprache anders: Bei der geschriebenen Sprache spricht man u. a. von Buchstaben, Wörtern, Sätzen und Texten, während bei der gesprochenen Sprache die entsprechenden Begriffe der Laut, das Wort, die funktionale Einheit, der Gesprächsbeitrag und das Gespräch sind (z. B. Fiehler 2012, 20; Fiehler 2009, 1165). Zu den phonischen und graphischen Realisierungsweisen der Sprache fügt Schwitalla auch noch eine dritte mediale Realisierungsweise hinzu, nämlich die Gebärdensprachen der Gehörlosen, deren mediale Erscheinungsform Bewegungen sind (Schwitalla 2012, 19 und 2010c, 3–4).

Bei der konzeptionellen Mündlichkeit/Schriftlichkeit gibt es ein Kontinuum von konzeptionell mündlich zu konzeptionell schriftlich. Dürscheid (2006, 380) demonstriert dies in Anlehnung an Koch/Oesterreicher (1994) anhand folgender Beispiele: Ein Telefongespräch steht in der Nähe der konzeptionellen Mündlichkeit (und ist auch medial mündlich), ein Privatbrief liegt irgendwo zwischen den beiden Extremen (und ist medial schriftlich), und ein wissenschaftlicher Vortrag steht eher in der Nähe der konzeptionellen Schriftlichkeit (und ist medial mündlich). Des Weiteren ist zum Beispiel ein Gespräch unter Freunden sowohl medial als auch konzeptionell mündlich, während eine SMS medial schriftlich, aber konzeptionell mündlich ist. Dürscheid (2006, 381–387) plädiert dafür, das Kontinuum konzeptionelle Mündlichkeit/Schriftlichkeit auch im Sprachunterricht zu verwenden.

Zur konzeptionellen Dimension gehören auch die Adjektive *informell* und *formell*; Informalität und gesprochene Sprache werden normalerweise miteinander verbunden (Dürscheid 2006, 376). Diese verschiedenen Ebenen sind auch mit den Begriffen *Nähe/Distanz* von Koch/Oesterreicher (1985) zu beschreiben: Wenn die Situation vorstrukturiert, formal und von Menschen geprägt ist, die sich nicht gut kennen oder räumlich und zeitlich getrennt sind, wird von Distanzkommunikation gesprochen. Als Nähekommunikation wird eine Situation bezeichnet, in der Spontaneität und Gefühle auftreten und die Menschen einander gut kennen und sich im selben Raum befinden. (Schwitalla 2012, 21.)

Diese Unterschiede sind auch für die vorliegende Untersuchung von Bedeutung: Auf der einen Seite sind die mündlichen Produktionen der Probanden in einer Testsituation aufgezeichnet worden, der Test ist im Voraus formuliert worden, und in der Situation sind auch andere, den Schülern fremde Menschen anwesend. So ist zu vermuten, dass die mündlichen Testleistungen der Probanden konzeptionell eher schriftlich sind und zur formellen Distanzkommunikation gehören und demnach mehr der schriftlichen Sprache ähneln als der gesprochenen Sprache, obwohl sie medial mündlich sind. Auf der anderen Seite stehen die Aufgaben thematisch dem Leben der Jugendlichen nah, was die Situation informeller macht. Daraus kann gefolgert werden, dass sich das Untersuchungsmaterial irgendwo zwischen konzeptioneller Mündlichkeit und Schriftlichkeit befindet. (Zu diesem Abschnitt siehe auch Lahti 2010, 6–9; vgl. auch Kap. 3.7 in der vorliegenden Arbeit zur Rolle der gesprochenen Sprache im DaF-Unterricht.)

Was noch die grundlegenden Unterschiede zwischen gesprochener und geschriebener Sprache angeht, heben unter anderem Auer (2000), Fiehler et al. (2004, 56–57) und Schwitalla (2010c) die Rolle der Zeitlichkeit bei der gesprochenen Sprache hervor. Die gesprochene Sprache ist situationsbezogen, da Sprecher und Hörer meistens in derselben Sprechsituation anwesend sind. Das Gesprochene ist flüchtig und spontan, aber die Gesprächspartner können die Verständigung gleich in der Situation direkt sichern und auch durch Gesten unterstützen; die Situation ist also kooperativ. (Eisenberg 2009, 61; siehe auch Schwitalla 2012, 30–32.) Für die Form und den Inhalt der gesprochenen Sprache sind auch die Beziehungen zwischen den Gesprächspartnern grundlegend. Deswegen könne die gesprochene Sprache „nicht in Isolierung, sondern nur als Bestandteil von Sprechsituationen verstanden werden“ (Eisenberg 2009, 61).

Die Kommunikation mit geschriebener Sprache ist dagegen indirekt, da der Leser normalerweise in der Schreibsituation nicht anwesend ist. Der Schreiber hat Zeit, den Text zu formulieren, und der Text sollte auch so formuliert sein, dass er in verschiedenen Situationen möglichst verständlich ist. Demnach ist die geschriebene Sprache nicht flüchtig und spontan, sondern dauerhaft und geplant.³⁰ (Eisenberg 2009, 62; siehe auch Schwitalla 2012, 19–20 und Dürscheid 2006, 376.)

Das alles kann noch mit den z. B. von Dürscheid (2006, 376) verwendeten Termini zusammengefasst werden: Die Kommunikation in der gesprochenen Sprache ist in den meisten Fällen *synchron* und in der geschriebenen *asynchron*. Damit verbunden sind u. a. auch die psycholinguistischen Verarbeitungsmöglichkeiten und die Kapazität unseres Arbeitsgedächtnisses: Wir können viel schneller sprechen als schreiben, und Sprechen als psychischer Prozess geschieht oft automatisch (Schwitalla 2012, 27–28). Beim Sprechen und Hören können wir aufgrund unseres Arbeitsgedächtnisses nur kurze Stücke vorausplanen, während wir beim Schreiben und Lesen „alle Zeit der Welt“ haben (Schwitalla 2010c, 8).³¹

2.2.2 Zentrale Besonderheiten der mündlichen Kommunikation

Was noch die Unterschiede zwischen der geschriebenen und der gesprochenen Sprache angeht, kann zwischen systemlinguistischen Differenzen (grammatische und lexikalische Differenzen) und Unterschieden in den Kommunikationsbedingungen (z. B. die gemeinsame Wahrnehmungssituation bei der mündlichen Kommunikation vs. die Zerdehnung der Sprechsituation bei der schriftlichen Kommunikation) unterschieden werden (Fiehler et al. 2004, 36–39). In diesem Abschnitt wird auf die allgemeinen (d. h. nicht sprachspezifischen) Besonderheiten der mündlichen Kommunikation bzw. Interaktion eingegangen.³² Wie Fiehler (2012, 20) konstatiert, ist die mündliche Verständigung multimodal und interaktiv: Sie erfolgt in einer Wechselwirkung und ist „nicht nur auf verbalsprachliche Kommunikation beschränkt“. Im Folgenden wird darauf eingegangen, was Sprechen eigentlich ist und

³⁰ Heutzutage ist diese Unterscheidung jedoch nicht so klar, vgl. SMS und andere Formen der spontanen schriftlichen Kommunikation.

³¹ Vgl. Online-Charakter der gesprochenen Sprache, z. B. Auer (2000, 2007) und Kap. 3.5.

³² Siehe auch die kompakte Auflistung der Grundvoraussetzungen, die man bei der mündlichen Kommunikation in einer Fremdsprache braucht und die größtenteils in diesem Kapitel behandelt werden, von Celce-Murcia/Olshtain (2000, 175).

welche diese von Fiehler erwähnten nicht-verbalsprachlichen Faktoren sind. Die verbalsprachlichen oder systemlinguistischen Besonderheiten – besonders die grammatischen Besonderheiten, die ausschließlich die deutsche Sprache betreffen – werden später in Kapitel 3.6.3 dargestellt.

In der vorliegenden Untersuchung wird das Sprechen so verstanden wie Fulcher (2003, 23) es definiert: als mündlichen³³ Sprachgebrauch, um mit anderen zu kommunizieren („*the verbal use of language to communicate with others*“). Das Sprechen beim Erstspracherwerb wird fast immer als eine Selbstverständlichkeit angesehen und gehört eng zum Sozialisationsprozess: Der Mensch hat die Fähigkeit, die Sprache für die Kommunikation zu benutzen, die für uns artspezifisch ist (Fulcher 2003, 21–22). Bei Fremdsprachenlernenden, besonders im Jugend- und Erwachsenenalter, ist der Erwerb des Sprechens einer Fremdsprache schwieriger (ebd.).

Auf der einen Seite sieht man das Sprechen in einer Fremdsprache als die am schwierigsten zu lernende Fertigkeit an, da es sowohl die Hörverständnisfertigkeiten als auch die Produktionsfähigkeiten verlangt und das oft noch in ungeplanten, unberechenbaren Situationen, in denen auch soziale und kontextuelle Faktoren berücksichtigt werden müssen (Celce-Murcia/Olshtain 2000, 165; 171). Auf der anderen Seite ist das Sprechen einfach, da man unter anderem die Körpersprache und verschiedene Kommunikationsstrategien als Hilfsmittel benutzen kann (ebd., 165). Das Sprechen ist auf jeden Fall „ein hochkomplexer psycholinguistischer Vorgang“, „von dessen Details die Forschung noch längst kein fertiges Bild hat“ (Huneke/Steinig 2005, 129). Es ist unmöglich, ein so komplexes Konstrukt wie „Sprechen“ erschöpfend zu definieren und zu beschreiben (Fulcher 2003, 19). Deswegen können auch hier nicht alle potenziellen Aspekte erwähnt werden.

Für das Sprechen sind folgende Merkmale typisch, die im Geschriebenen nicht vorkommen: Die Aussprache, der Akzent und die Intonation. Den Fremdsprachenlernenden bereiten diese Merkmale Probleme, unter anderem bei der Erkennung und Unterscheidung von neuen Lauten, die in denjenigen Sprachen nicht existieren, die der Lernende schon kennt (Fulcher 2003, 25). Auch laut Schwitalla (2010a, 123; 2012, 82) unterscheidet sich das Gesprochene vom Geschriebenen am stärksten durch die Eigenschaften der Stimme, darunter die prosodischen Merkmale, die folgende Phänomenbereiche in sich einschließen: Akzent und Rhythmus, Tonhöhe, Lautstärke, Sprechgeschwindigkeit, Pausen und Stimmfärbung (ebd., 56–81). Diese können besonders für die Syntax der gesprochenen Sprache eine wichtige Rolle spielen (Schwitalla 2010a, 123) und sollen auch in der vorliegenden Untersuchung berücksichtigt werden.

Einige von diesen Phänomenen können als Gliederungsindikatoren fungieren; beispielsweise kann das Gespräch mit Pausen, Verzögerungsphänomenen oder Intonationsphrasen gegliedert werden (Schwitalla 2012, 85–92). Im Korpus dieser Untersuchung kommen sicher viele Verzögerungsphänomene wie gefüllte Pausen, Vokal- und Spirantendehnungen, Wiederholungen von Lauten, Wortabbrüche und Korrekturen vor (s. Schwitalla 2012, 89). Diese Aspekte helfen beim Analysieren des Korpus, das zu erkennen, was der Schüler gemeint hat oder welche Ausdrücke ihm Probleme bereitet haben.

³³ Mündlich hier als medial mündlich verstanden (siehe das vorige Kapitel 2.2.1).

Für die mündliche Kommunikation sind auch die oben bereits erwähnten Korrekturen bzw. Reparaturen³⁴ typisch. Es ist jedoch zu beachten, dass sie nicht nur für Fremdsprachenlernende typisch sind, sondern auch bei Muttersprachlern vorkommen. Vesalainen (2012) hat Selbstreparaturen bei finnischen DaF-Lernenden untersucht. Zirka 47 % von den untersuchten Reparaturen waren Fehlerkorrekturen: Bei Gymnasiasten waren 54 % der Fehlerkorrekturen Korrekturen von Grammatikfehlern, bei Universitätsstudierenden nur 35 % (im Gegensatz zur lexikalischen Reparatur) (ebd., 13). Andere untersuchte Reparaturen waren Wiederholungen, Vervollständigungen, Umstrukturierungen, Neustarts und Wortsuchen (ebd., 16). (Zu verschiedenen Typen von Korrekturen siehe z. B. Schwitalla 2012, 119–126; zu Reparaturen in deutschen Gesprächen siehe z. B. Egbert 2009.)

Zum Sprechen gehören auch Phänomene der Gesprächsorganisation wie Sprecherwechsel (*turntaking*, d. h. wie wird signalisiert, wer an der Reihe ist), Paarsequenzen (*adjacency pairs*, z. B. Frage – Antwort, Begrüßung – Begrüßung) sowie Eröffnungs- und Abschluss-Sequenzen (*openings and closings*) (Fulcher 2003, 34–38). Der Sprecherwechsel hängt auch eng mit der Flüssigkeit und dem Aufrechterhalten des Gesprächs zusammen: Beispielsweise sind Überlappungen und Pausenlängen soziokulturell bedingt und bei interkultureller Kommunikation ab und zu schwierig zu interpretieren und zu lernen (Celce-Murcia/Olshtain 2000, 173). Ein finnisches Gespräch wird beispielsweise als monologisch bezeichnet, d. h. es enthält lange Redebeiträge, wenig Unterbrechungen, wenig Hörsignale, lange Pausen und Langsamkeit (Tiittula 1992, 131). Diese Phänomene der Ko-Konstruktion (*co-construction*) des Gesprächs gehören zur Theorie der interaktionalen Kompetenz (*Interactional Competence Theory ICT*) (Fulcher 2003, 45) und werden auch im Bereich der Konversationsanalyse untersucht (siehe z. B. Celce-Murcia/Olshtain 2000, 9–10 und 173).

Bei Fremdsprachenlernenden ist die Ko-Konstruktion eine Möglichkeit, die Lernersprache (*interlanguage*) gemeinsam und interaktiv zu entwickeln (Celce-Murcia/Olshtain 2000, 168).³⁵ Ko-Konstruktionen werden auch enger als eine „syntaktische Gestalt“ verstanden, „die von mehr als einem Sprecher produziert wird“, wobei ein zweiter Sprecher „die emergente syntaktische Gestalt eines ersten Sprechers zu einem möglichen Abschlusspunkt“ bringt (Brenning 2015, 13–14). Sie kommen auch in meinem Korpus manchmal zum Vorschein. Da die methodische und thematische Perspektive in der vorliegenden Untersuchung weder die der Interaktion noch die der Konversationsanalyse ist, werde ich auf diese Phänomene hier nicht näher eingehen.

Darüber hinaus werden beim Sprechen Strategien angewandt, die meines Erachtens eng mit der Zeitlichkeit bzw. Spontaneität des Sprechens (s. oben) zu tun haben. Zu diesen Strategien gehören in der mündlichen Kommunikation besonders bei Fremdsprachenlernenden unter anderem Übergeneralisierungen, morphologische

³⁴ Diese Wörter werden oft synonym verwendet, aber ‚Korrektur‘ bezieht sich eher auf die Fehlerkorrektur, während sich ‚Reparatur‘ eher als umfangreicherer Oberbegriff verstanden wird (Vesalainen 2012, 10).

³⁵ Was die Fremdsprachensprecher bei Gesprächen mit einem Muttersprachler angeht, ist festgestellt worden, dass der erst genannte der passivere Teilnehmer ist (Tiittula 1992, 131).

Kreativität, Approximation, Paraphrasierungen, Umstrukturierungen, kooperative Strategien (z. B. um Hilfe bitten), Code-Switching (d. h. ein Wort aus einer anderen gemeinsamen Sprache verwenden), nonverbale Strategien (wie Gestik und Mimik) sowie Vermeidungsstrategien wie das Vermeiden von bestimmten Themen oder Strukturen oder das Abbrechen des Gesprächs (Fulcher 2003, 31–33). Es ist jedoch sehr schwer zu entdecken, wann eine Person Vermeidungsstrategien benutzt (ebd., 33). Diese Strategien helfen dem Hörer, die Botschaft zu verstehen, und bei Fremdsprachenlernenden sind die Strategien, um Hilfe zu bitten, und die Strategien zur Verständnissicherung sehr wichtig (Celce-Murcia/Olshtain 2000, 173–174; Tiittula 1992, 133–136).³⁶

Oben wurde Code-Mixing bzw. Code-Switching schon genannt. Schwitalla (2012, 53–54) nennt dieses Phänomen „Sprachmischung“ und meint damit einen sehr schnellen Wechsel von einer Sprache zu einer anderen bei bilingualen Personen, manchmal ohne eine besondere semantische oder diskurssteuernde Funktion. In Deutschland kommt dieses Phänomen besonders bei Menschen mit türkischem Hintergrund in der zweiten Generation vor. Manchmal werden sogar in einem Wort morphosyntaktische Elemente aus zwei Sprachen gemischt (ebd.). Im Kontext des Fremdsprachenerwerbs handelt es sich meines Erachtens eher um ein lexikalisches Hilfsmittel bzw. eine Strategie, bei der der fehlende Wortschatz (beginnend bei einem Wort, auch „Entlehnung“ genannt, bis hin zur Länge eines ganzen Redebeitrags) durch Ausdrücke aus der Muttersprache bzw. aus anderen Fremdsprachen ersetzt wird (s. Færch/Kasper 1983, 46). Es kann sich auch um die Metasprache in der Muttersprache handeln.

Die oben genannten nonverbalen Merkmale, Gestik und Mimik, gehören ebenfalls eng zur mündlichen Kommunikation. Die Körpersprache spielt eine wichtige Rolle bei der mündlichen Kommunikation. Beispielsweise sollten die Gesprächspartner den Blickkontakt aufrechterhalten und die Signale der Körpersprache des Hörers interpretieren können (Celce-Murcia/Olshtain 2000, 173). Zur nonverbalen Kommunikation gehören u. a. Phänomene wie Blick, Handgesten und Kopfnicken, die beispielsweise für den Sprecherwechsel wichtig sind oder auch z. B. die Themenkohärenz unterstützen (Schwitalla 2012, 200–207).

Auch die Berücksichtigung des Kontextes und der kontextuellen und sozialen bzw. pragmatischen Regeln des Sprechens gehört eng zum Sprechen: Die mündliche Kommunikation ist also viel mehr vom Kontext abhängig als die geschriebene Kommunikation (z. B. Fulcher 2003, 39; Celce-Murcia/Olshtain 2000, 168; vgl. Kap. 2.1 Definitionen der Sprachkompetenz). Die Fremdsprachenlernenden sollten auch die kulturspezifischen Gebrauchsnormen beherrschen (Huneke/Steinig 2005, 131). Zu diesen gehören zum Beispiel die Höflichkeitsregeln (siehe z. B. Tiittula 1992, 139–143). Oft werden pragmatische Fehler oder Fehler bei den Gebrauchsregeln, die die Fremdsprachenlernenden begehen, von Muttersprachlern als störender oder schwerer empfunden als beispielsweise die grammatischen bzw. morphosyntaktischen Fehler, da diese leichter zu erkennen sind und als sprachliche Probleme verstanden werden, während die erstgenannten zu schwerwiegenden Missverständnissen führen oder als Unhöflichkeit interpretiert werden können (z. B. Fulcher 2003, 39–40; Huneke/Steinig

³⁶ Zu Wiederholungen als Verständnissicherung siehe z. B. Schwitalla (2012, 181).

2005, 131; Crandall/Basturkmen 2004, 38; Kasper/Blum-Kulka 1993, 11–12; Yates 2010, 288).

Bei Fremdsprachenlernenden sind viele von diesen oben beschriebenen Aspekten des Sprechens und der mündlichen Kommunikation noch nicht automatisiert, was das Sprechen in einer Fremdsprache anstrengender und schwieriger macht als in der Muttersprache (Huneke/Steinig 2005, 130). Was bei der mündlichen Kommunikation noch betont wird, sind die Aufmerksamkeit und der Mut (Huneke/Steinig 2005, 128–134). Der Sprecher muss sich auf das Sprechen konzentrieren und seine Aufmerksamkeit auf den Vorgang richten, um in kurzer Zeit seine Gedanken ausdrücken und seine Sprachproduktion steuern zu können, und dabei brauchen besonders die Fremdsprachenlernenden auch Mut und Fehlertoleranz, die Fremdsprache ohne Angst vor Scheitern zu benutzen (ebd.). Das Sprechen in einer Fremdsprache verlangt Selbstbewusstsein (*self-awareness* und *self-evaluation*) sowie Toleranz gegenüber den eigenen Begrenzungen und den Reaktionen des Hörers (Celce-Murcia/Olshtain 2000, 174). Aus diesen Gründen kann die mündliche Kommunikation in einer Fremdsprache von einigen Jugendlichen als unangenehm empfunden werden, was einen Einfluss auf mein Untersuchungsmaterial ausüben kann.

2.3 Zur Bewertung der Sprachkompetenz

Die Theorien über die Bewertung der Sprachkompetenz beschäftigen sich u. a. mit Definitionen der Sprachkompetenz (siehe Kap. 2.1), mit dem Planen der Tests, mit dem Bewertungsprozess und den damit verbundenen Gütekriterien der Reliabilität, der Validität und der Objektivität. In der vorliegenden Untersuchung dienen der Sprachtest, den die Probanden durchführen, und die Bewertungen der Lehrerteams in erster Linie als Datenerhebungsmethode, um das Primäruntersuchungsmaterial für die Analyse der Lerner Sprache zu erhalten und um das Sprachkompetenzniveau der Probanden zu definieren. Dabei werden aber auch einige Fragen der Bewertung behandelt.

Mit der Bewertung ist die Tätigkeit gemeint, mit der Proben von der Sprachkompetenz von Lernenden für einen bestimmten Zweck gesammelt werden (Huhta/Takala 1999, 179). Dies geschieht u. a. mit Hilfe von Prüfungen, kontinuierlicher Observierung oder Selbstevaluierung (ebd.; s. auch Huhta/Tarnanen 2011, 201). In der vorliegenden Untersuchung wird die Bewertung bzw. Beurteilung so verstanden, wie sie im GER (2001, 172) definiert wird: „Beurteilung der Kompetenz eines Sprachverwenders [...] im Sinne von Leistungsmessung“.³⁷ Neben Bewertung/Beurteilung wird oft auch vom Testen gesprochen. Aus dem Blickwinkel des Sprachunterrichts ist das Testen zentral, da es das Erreichen der für den

³⁷ Im GER (2001, 172) wird zwischen den Begriffen „Beurteilung“ (genereller Beurteilungsprozess; d. h. kann auch „informell und nicht bewertend sein“) und „Bewertung“ (formal, z. B. Leistungsmessung, Prüfung, in eine Rangfolge bringen) differenziert. In der vorliegenden Untersuchung unterscheide ich jedoch nicht so streng zwischen diesen zwei Begriffen, sondern benutze beide u. a. als eine Übersetzung für das englische Wort *assessment*. Außerdem sprechen Grotjahn/Kleppin (2015, 15) von den Begriffen „Evaluation“ und „Evaluieren“, die sie als Oberbegriffe für Testen und Prüfen verstehen und die mit *assessment* gleichzusetzen sind. Ich werde jedoch hauptsächlich den Begriff „Bewertung“ benutzen.

Sprachunterricht gesetzten Ziele überprüft (Davies 1990, 1). Beim Testen werden Fähigkeiten geprüft oder Qualifikationen nachgewiesen (McNamara 2000, 3). In erster Linie wird bei aller Bewertung betont, dass es zuerst klar sein sollte, was und wie bewertet wird (das Konzept der Sprachkompetenz und der Bewertungsprozess) sowie für welche Zwecke die Bewertung angestellt wird.

2.3.1 Was, wie und warum wird bewertet?

Für jeden Bewertungszweck soll zuerst definiert werden, was bewertet wird. Wie das Konzept „Sprachkompetenz“ verstanden wird, hat einen großen Einfluss auf die Bewertung bzw. Beurteilung der Sprachkompetenz. Welche Schlüsse man aus der Testperformanz ziehen kann, hängt davon ab, wie die Sprachkompetenz definiert wird (Bachman/Palmer 1996, 66). Auch die Tests sollten auf klaren Definitionen der Testverfahren und der Fähigkeiten basieren, die getestet werden (Bachman 1990, 81). Die Frage „was wird bewertet?“ wurde demnach schon im Kapitel 2.1 beantwortet, wo die Sprachkompetenz erörtert wurde.

Verschiedene Bewertungstypen bzw. -verfahren können aufgelistet werden, wie beispielsweise Beurteilung der Performanz vs. der Kenntnisse, Fremdbeurteilung vs. Selbstbeurteilung, ganzheitliche (holistische) vs. analytische Beurteilung, normorientierte vs. kriteriumsorientierte Bewertung, Sprachstandstest vs. Qualifikationsprüfung und formative vs. summative Bewertung (GER 2001, 178–187). Diese Typen dienen als Ausgangspunkt für die nähere Betrachtung der Fragen „wie?“ und „warum?“.

In der vorliegenden Untersuchung geht es um Beurteilung der Performanz, d. h. die Schüler stellen ihre Sprachkompetenz durch eine Performanz in einem direkten, mündlichen Test unter Beweis. Als Bewertende fungieren Lehrer (Fremdbeurteilung) und nicht die Lernenden selbst (Selbstbeurteilung). Für die Beurteilungen sind besonders zwei Bewertungstypen von Bedeutung: analytisch vs. holistisch sowie kriteriumsorientiert vs. normorientiert. Wenn die Sprachkompetenz so verstanden wird, dass sie aus verschiedenen kleineren Teilen besteht, dann ist die analytische Bewertungsweise zentral. Bei ihr werden bestimmte Teilbereiche separat bewertet (wie beispielsweise bei der Skala der mündlichen Kommunikation im GER 2001, 37–38: Spektrum, Korrektheit, Flüssigkeit, Interaktion, Kohärenz). Nicht alle Teilbereiche sollten in jedem Sprachtest oder in jeder Bewertungssituation berücksichtigt werden (Bachman/Palmer 1996, 67). Das Gegenteil des analytischen Bewertens ist die holistische oder ganzheitliche Bewertung, bei der die Sprachkompetenz als Ganzes mit einem „synthetischen Urteil“ bewertet wird. (GER 2001, 185–186; Siehe auch z. B. Huhta 1993a; McNamara 2000, 43–44.)

Bei der analytischen Bewertung werden die verschiedenen Teilbereiche oft *Kriterien* oder *qualitative Aspekte* genannt. Traditionelle Bewertungskriterien sind u. a. Aussprache, Flüssigkeit, Zweckmäßigkeit, Grammatik und Wortschatz (z. B. McNamara 2000, 43–44; Huhta 1993a, 156). Außerdem sind die folgenden drei Komponenten in der angewandten Linguistik oft verwendet worden: Komplexität, Genauigkeit (oder Korrektheit) und Flüssigkeit (sogenannte *CAF triad: complexity, accuracy and fluency*) (Housen/Kuiken 2009, 461). Oft wird die grammatische Korrektheit also den Bewertungskriterien zugezählt (Luoma 2004, 92–93; siehe auch

Lahti 2014b). Die Bewertenden können bei ihren Bewertungen von mündlichen Tests bisweilen unbewusst die Korrektheit betonen, auch wenn dieses Kriterium im Bewertungsverfahren nicht hervorgehoben wird (McNamara 1996, 220–222). Laut Kleppin (2015, 133) sollte man sich beim Bewerten der mündlichen Sprachkompetenz eher am kommunikativen Erfolg orientieren als sich auf das Zusammenrechnen der Fehler konzentrieren, wobei das Kriterium Korrektheit den Kriterien Verständlichkeit und Adäquatheit nachzuordnen ist (mehr zu Fehlern und zur Verständlichkeit s. Kap. 3.3).

Die Wahl der Bewertungskriterien hängt immer eng damit zusammen, wie die Sprachkompetenz definiert wird. In der vorliegenden Untersuchung ist das Kriterium „grammatische Korrektheit“ von besonderem Interesse. Nachdem die Kriterien für einen Test gewählt worden sind, wird die Performanz mit den Beschreibungen dieser Kriterien verglichen (sog. kriteriumsorientierte Bewertung). Jede Performanz wird demnach unabhängig von den Performanzen anderer Schüler bewertet, was bei der normorientierten bzw. bezugsgruppenorientierten Bewertung nicht der Fall ist. Bei der normorientierten Bewertung werden die Leistungen einer Lernergruppe in eine Rangfolge gebracht. (GER 2001, 179; Grotjahn/Kleppin 2015, 34.)

Neben der Definition des Bewertungsgegenstandes (d. h. der Sprachkompetenz) und der Bewertungsweise (z. B. analytisch vs. holistisch; kriteriumsorientiert vs. normorientiert) ist es auch wichtig zu wissen, was genau und für welche Zwecke bewertet wird. Mit anderen Worten: „warum“ wird bewertet? Erstens können entweder das allgemeine Niveau der Sprachkompetenz eines Lernalters zu einem genauen Zeitpunkt im „wirklichen Leben“ oder die Fortschritte, die er während einer Unterrichtsphase (z. B. eines Kurses) gemacht hat, bewertet werden (*proficiency* vs. *achievement test*, McNamara 2000, 6–7; Sprachstandstest vs. Qualifikationsprüfung, GER 2001, 178). Dabei kommt beim Bewertungsverfahren oft die folgende Einteilung vor: Wird die Sprachkompetenz summativ oder formativ bewertet, oder vielleicht diagnostisch? Mit der summativen Evaluation ist „die Bewertung eines fertigen Zustandes“ gemeint, während sich die formative Evaluation auf „die Rückführung der Ergebnisse in den Entwicklungsprozess“ bezieht (Roche 2013, 228). Mit der erstgenannten wird getestet, wie die Ziele erreicht worden sind (*assessment of learning*, d. h. Evaluation des Lernerfolgs), während die zweitgenannte das Lernen fördert (*assessment for learning*, d. h. Evaluation im Dienste des Lernens) (Grotjahn/Kleppin 2015, 35–36; Huhta/Tarnanen 2011, 202).

Im Fremdsprachenunterricht kann beispielsweise ein Test am Ende eines Kurses als summative Bewertung bezeichnet werden, während eine formative Bewertung während des Kurses zum Beispiel auf der Basis von Übungen oder Beobachtungen durchgeführt werden kann. Eine diagnostische Bewertung dagegen ist beispielsweise das Evaluieren des Anfangszustandes und hat das Diagnostizieren von weiteren Maßnahmen (z. B. welchen Sprachkurs man wählen sollte oder ob man zusätzliche Unterstützung oder Übungen braucht) zum Ziel (Huhta/Takala 1999, 195). In der vorliegenden Studie wird nur das Niveau der Sprachkompetenz bewertet, und zwar ohne Berücksichtigung des Unterrichts; es handelt sich also um einen Sprachstandstest (*proficiency test*), und die Bewertung kann eher als summativ bezeichnet werden.

Außerdem ist es essenziell, bei der Planung der Bewertung auch die Zwecke des Bewertens zu identifizieren (siehe z. B. Huhta/Takala 1999, 191–192). Auf die

Validität und die Reliabilität der Bewertung muss je nach dem Zweck ein unterschiedlicher Wert gelegt werden: Beispielsweise ist bei einem Test, der für die Zukunft einer Person eine entscheidende Rolle spielt (z. B. eine Aufnahmeprüfung oder ein Sprachtest zur Erlangung eines Studienplatzes oder einer Aufenthaltserlaubnis für ein Land), die Sicherung dieser Aspekte äußerst wichtig (zur sozialen bzw. politischen Rolle der Bewertung s. McNamara 2000, 67–72). Bei einem kleinen Teilttest in der Schule oder bei Zwecken, die keine konkreten Wirkungen auf die betreffende Person haben (z. B. Forschungszwecke), sind diese Konzepte zwar auch wichtig, aber die Testergebnisse sind weniger gravierend. In der vorliegenden Analyse wurden die Bewertungen nur für Forschungszwecke gesammelt.

2.3.2 Ist die Bewertung gut und gerecht?

Wenn klar ist, was, wie und warum genau bewertet wird, tauchen noch viele weitere Faktoren auf, die bei der Bewertung berücksichtigt werden müssen. Diese Faktoren können einen Einfluss auf die Validität („Gültigkeit“) und die Reliabilität („Verlässlichkeit“) der Bewertung haben.

Validität und Reliabilität sind wichtige Konzepte beim Bewerten. Kurz gefasst kann die Validität mit der Frage „Misst der Test das, was er messen sollte?“ und die Reliabilität mit der Frage „Wie exakt misst der Test?“ bezeichnet werden (siehe z. B. Huhta/Takala 1999, 211–215; Albert/Koster 2002, 12–13; GER 2001, 172).³⁸ Vom Blickwinkel der Bewertenden aus gesehen wird unter der Reliabilität die Konsistenz zwischen verschiedenen Bewertenden (*inter-rater reliability*) oder die Konsistenz einer Person zu verschiedenen Zeitpunkten (*intra-rater reliability*) verstanden, während die Validität so verstanden werden kann, ob die Bewertenden genau das beurteilen, was sie beurteilen sollten (z. B. sind der Zweck und der Gegenstand der Bewertung sowie die Bewertungskriterien sorgfältig durchdacht?) (vgl. Luoma 2004, 176–186). Bei der Validität spielen auch die Schlussfolgerungen, die aus dem Ergebnis eines Testes gezogen werden können, eine wichtige Rolle (Huhta/Takala 1999, 213). Reliabilität und Validität sind eng miteinander verbunden, obwohl sie oft separat definiert werden (Luoma 2004, 176). Im Zusammenhang mit der Reliabilität wird auch von der Objektivität gesprochen (siehe Grotjahn/Kleppin 2015, 51–52). Darüber hinaus gehören zu den wichtigen Gütekriterien bzw. Qualitätsmerkmalen der Bewertung u. a. noch die Transparenz und die praktische Durchführbarkeit (Huhta/Takala 1999, 215; Huhta/Tarnanen 2011, 216; für eine umfassende Auflistung der Gütekriterien siehe auch Grotjahn/Kleppin 2015, 50–55).

Im Folgenden werden einige Faktoren des Bewertungsprozesses genauer vorgestellt, die einen Einfluss auf die Validität bzw. Reliabilität haben können.³⁹ Auch die Webseiten der europäischen Organisation für Bewertung der Sprachkenntnisse (EALTA, s. Internet 9) bieten viele Tipps an.

Unter anderem gehören zu den Faktoren, die beim Bewertungsprozess in Betracht gezogen werden sollten, der Test, die Bewertungsskala, die Teilnehmer und die

³⁸ Die Validität ist eigentlich ein sehr breites Phänomen, das oft noch in verschiedene Unterkategorien eingeteilt wird, u. a. *content validity*, *construct validity*, *criterion-related validity* (siehe z. B. Hildén 2000, 79–85 und Hildén 2008; Grotjahn/Kleppin 2015, 50–51).

³⁹ Siehe z. B. Kuiken/Vedder (2014) zu weiteren Untersuchungen, die den Bewertungsprozess aus verschiedenen Perspektiven behandeln.

Bewertenden. Einer der Faktoren ist der Einfluss des Tests auf die Leistung. Damit hängt der Begriff „Validität“ eng zusammen. Wenn es das Ziel ist, nur die Aussprache zu testen, kann es zum Beispiel reichen, einen Test durchzuführen, bei dem die Schüler lediglich einen Text laut vorlesen. Wenn bei der Bewertung die Interaktion zu berücksichtigen ist, sollte der Test interaktive Paar- oder Gruppenaufgaben enthalten. Verschiedene Test- und Aufgabentypen (Alternativen wie etwa Live-Situation vs. audio-/videodokumentierter Test, individuelle vs. Paar- oder Gruppentests, freie/offene vs. strukturierte/geschlossene Aufgaben, Schwierigkeitsgrad der Aufgaben) haben z. B. Fulcher (2003, 50–87), Luoma (2004, 29–58) und Grotjahn/Kleppin (2015, 58–70) vorgestellt.

Beispielsweise hat Skehan (2001) über den Einfluss der Testaufgabenformate auf die Korrektheit, Komplexität und Flüssigkeit berichtet und festgestellt, dass u. a. dialogische Aufgaben mit einer höheren Korrektheit und Komplexität, dagegen aber mit einer niedrigeren Flüssigkeit verbunden sind. Genauer strukturierte Aufgaben führen dagegen zu einer besseren Flüssigkeit (ebd.). Tavakoli (2009) hat den Einfluss der Aufgabe auf die Leistung bei iranischen Englischlernenden erforscht und kommt gleichfalls zu dem Ergebnis, dass die Performanz in mehr strukturierten Aufgaben genauer und flüssiger war als in weniger strukturierten Aufgaben.⁴⁰ Auch von der Perspektive der Fremdsprachenerwerbsforschung aus ist es wichtig festzulegen, was für eine (Test-) Performanz die gültigsten und zuverlässigsten Informationen über die Sprachkompetenz liefert (Ellis/Barkhuizen 2005, 21). Deswegen ist es nicht unwichtig, was für Aufgaben die Probanden im Test erledigen. Zudem sollte die Bewertungsskala mit dem Test und der getesteten Kompetenz im Einklang stehen (zu der Bewertungsskala bei der vorliegenden Untersuchung siehe Kap. 3.3; zu den Testaufgaben siehe Kap. 5.2.1).

Des Weiteren spielen die Testsituation und die Teilnehmer eine Rolle. In der vorliegenden Studie ist der Testtyp der Paartest, woraus folgt, dass die beiden Probanden das Gelingen des Tests beeinflussen (zum Einfluss des Gesprächspartners siehe z. B. Fulcher 2003, 186–190; Davis 2009; May 2011). Zunächst einmal sind alle Probanden Individuen, die ihre eigenen Eigenschaften haben. Faktoren, die neben der Sprachkompetenz die Testleistung beeinflussen können, sind u. a. Alter, Geschlecht, Persönlichkeit, Ausbildung, Status, Muttersprache, kultureller Hintergrund, Weltwissen, Gefühle, Erfahrungen mit derartigen Testsituationen usw. (Huhta 1993a, 191; Bachman/Palmer 1996, 64–65; vgl. die allgemeinen Kompetenzen im GER 2001). Wenn die mündlichen Tests auch noch videodokumentiert werden, kann die Testsituation wegen der Angst vor der Videokamera die Leistung beeinträchtigen.

Neben den schon beschriebenen Faktoren ist auch die Wirkung des Bewertenden zu berücksichtigen. Natürlich ist es heutzutage möglich, das Niveau der Sprachkompetenz mit Hilfe verschiedener automatisierter und vom Computer durchgeführter Tests oder „Bewertungsmaschinen“ (wie beispielsweise Dialang, s. Internet 10) zu definieren, aber in den meisten Fällen ist es dennoch die Lehrkraft oder eine Bewertungsgruppe, die diese Entscheidung trifft. Dabei kommen die menschlichen

⁴⁰ Mehr zum Einfluss der verschiedenen Test- oder Aufgabentypen, zu verschiedenen Testformaten wie Prüfungen im Sprachlabor vs. Interviews siehe z. B. Bygate (1987), Hildén (2000, 89–99); Zur Validität des Aufgabentyps „Paarinterview“ siehe z. B. Iwashita (1996); zur *task-based* Bewertung siehe z. B. Long/Norris (2000).

Faktoren des Bewertenden ins Bild. Die Bewertung ist immer bis zu einem bestimmten Maß subjektiv. Die Bewertenden haben unterschiedliche Hintergründe, u. a. eigene Sprachkenntnisse (z. B. Winke et al. 2013), eine bestimmte Muttersprache (*native* vs. *non-native*; s. z. B. Kim 2009, Zhang/Elder 2011), Berufserfahrung, Ausbildung usw. Die Bewertenden unterscheiden sich auch durch ihre allgemeine Strenge (*harshness*) oder Milde (*leniency*), sie interpretieren die Bewertungsskala unterschiedlich oder können auch verschiedene Teilgebiete unterschiedlich betonen (siehe z. B. McNamara 1996, 120–129; zu *rater variability* siehe Eckes 2011, 21–24).⁴¹ Unter anderem aus diesen Gründen kann es zu Problemen bei der *Interrater*-Reliabilität kommen.⁴²

Um die Reliabilität zu verbessern, können sowohl während des Bewertungsprozesses als auch bei der Analyse der Bewertungen verschiedene Verfahren benutzt werden: klare Bewertungskriterien und Anweisungen an die Bewertenden, Schulung, Benchmarks, Kontrolle (Huhta 1993a, 185ff.). Die Schulung für die Bewertungstätigkeit spielt eine entscheidende Rolle (siehe z. B. Wang 2010, Lumley/McNamara 1995). Nach dem Bewertungsprozess kann die Reliabilität der gesammelten Bewertungen beispielsweise mit Hilfe der *Multi-Facet Rasch Measurement*-Methode (z. B. Eckes 2009 und 2011, McNamara 1996) später noch verbessert werden (zu dieser Methode mehr im Kap. 5.3.2). Die Validität des Tests kann mit empirischen Versuchen und der Weiterentwicklung des Tests nach den Ergebnissen aus der Praxis verbessert werden (siehe z. B. den Bewertungszyklus von Luoma 2004, 4–7). In der Praxis setzt aber das u. a. von Huhta/Takala (1999) und GER (2001) erwähnte Konzept, und zwar die Durchführbarkeit, der Sicherung der Validität und Reliabilität gewisse Grenzen: Besonders mündliche Tests sind oft schwer durchzuführen. Es nimmt viel Zeit und Geld in Anspruch, mündliche Leistungen zu bewerten, was aus der Sicht der Forschung die Bewertungen teuer macht.

Hier wurden einige Faktoren behandelt, die in verschiedenen Handbüchern zum Testen der Sprachkompetenz häufig zur Sprache kommen und auch für die vorliegende Untersuchung relevant sind. Detailliertere Beschreibungen der Faktoren, die beim Testen der Sprachkompetenz berücksichtigt werden sollen, sowie Hinweise auf die Praxis des Testens bieten u. a. Bachman/Palmer (1996), Fulcher (2003), Luoma (2004) und Grotjahn/Kleppin (2015) sowie auf Finnisch beispielsweise Huhta (1993a, 1993b) und Huhta/Takala (1999). Das Wichtigste ist zu bemerken, dass diese Faktoren einen großen Einfluss sowohl auf die Performanz im Test als auch auf die Bewertungen der Testleistungen ausüben können.

2.3.3 GER als Werkzeug für die Sprachkompetenzbewertung

Im 21. Jahrhundert hat der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen (GER 2001) einen großen Einfluss auf die Einschätzung der kommunikativen Kompetenz ausgeübt. Auch in der vorliegenden Untersuchung spielt der GER eine

⁴¹ Der Bewertungsprozess aus der Sicht der Bewertenden, u. a. die im Kopf der Bewertenden ablaufenden Prozesse (engl. *rater orientation*), sind beispielsweise von Brown (2000), Brown et al. (2005), May (2006) und Borger (2014) untersucht worden.

⁴² Die *Interrater*- und *Intrarater*-Reliabilitäten sind im Bereich des Sprachtestens viel untersuchte Themen. Einige Beispiele für Studien zu diesem Thema aus den letzten Jahrzehnten sind Shohamy (1983), Shohamy et al. (1992), Eckes (2005); im finnischen Kontext z. B. Yli-Renko (1989), Virkkunen-Fullenwider/Toepfer (2008).

wichtige Rolle, da die Skalen der finnischen Lehrpläne, die als Grundlage für die Bewertungen verwendet werden, auf dem GER basieren (LOPS 2003, 230ff.; POPS 2004, 280ff.). Der GER wurde entwickelt, um eine gemeinsame Basis für verschiedene Länder mit unterschiedlichen Bildungssystemen zu schaffen und um dadurch den Sprachunterricht und die Sprachkompetenzen der Europäer sowie die Beurteilung vergleichbarer und durchsichtiger zu machen und eine bessere Mobilität zu ermöglichen. Der GER bietet Werkzeuge u. a. für Verwaltungsangestellte, Lehrende und Lernende sowie zu Zwecken der Ausbildung und des Sprachtestens. (GER 2001, 14.)⁴³

Der GER enthält viele verschiedene Skalen für verschiedene Zwecke mit Beschreibungen für unterschiedliche Teilkompetenzen, die bei der Bewertung der gesamten Sprachkompetenz als Hilfsmittel verwendet werden können. Insgesamt gibt es drei große Referenzniveaus A, B und C, die in sechs Basisniveaus unterteilt sind. Sie werden im GER (2001, 34) folgendermaßen beschrieben:

A: Elementare Sprachverwendung (A1 Breakthrough, A2 Waystage)

B: Selbstständige Sprachverwendung (B1 Threshold, B2 Vantage)

C: Kompetente Sprachverwendung (C1 Effective Operational Proficiency, C2 Mastery)

Oft werden die Basisniveaus noch in weitere Unterstufen eingeteilt: A1.1 und A1.2, A2.1 und A2.2; oder A1 und A1+, A2 und A2+ usw. (GER 2001, 40–41). Beispielsweise in den finnischen Lehrplänen (LOPS 2003, POPS 2004) werden solche Unterstufen verwendet (siehe Kap. 2.3.4). Es wird betont, dass die Niveaus und Skalen nicht als lineare Mess-Skalen angesehen werden dürfen, da die Lernenden auf verschiedenen Niveaustufen unterschiedliche Ausmaße an Zeit und Übung benötigen, um von einem niedrigeren Niveau auf ein höheres Niveau zu gelangen (GER 2001, 29).

Für die vorliegende Untersuchung sind die Niveaustufen A1, A2 und B1 am relevantesten (siehe Kap. 5.3.2). In der Globalskala wird beispielsweise das Niveau A2 wie folgt beschrieben (s. GER 2001, 35 für die Beschreibungen der anderen Niveaustufen):

Kann Sätze und häufig gebrauchte Ausdrücke verstehen, die mit Bereichen von ganz unmittelbarer Bedeutung zusammenhängen (z. B. Informationen zur Person und zur Familie, Einkaufen, Arbeit, nähere Umgebung). Kann sich in einfachen, routinemäßigen Situationen verständigen, in denen es um einen einfachen und direkten Austausch von Informationen über vertraute und geläufige Dinge geht. Kann mit einfachen Mitteln die eigene Herkunft und Ausbildung, die direkte Umgebung und Dinge im Zusammenhang mit unmittelbaren Bedürfnissen beschreiben.
(GER 2001, 35.)

Wie aus dieser Beschreibung deutlich wird, werden bei der Globalskala die allgemeinen Prinzipien des GER hervorgehoben: der Lernende als sozial Handelnder, die Bewältigung von kommunikativen Aufgaben, Situationsgebundenheit. Neben der Globalskala gibt es Skalen für verschiedene kommunikative Aktivitäten und Strategien:

⁴³ Zur Entwicklung des GER siehe auch North/Schneider (1998) und North (2000); für einen zusammenfassenden Überblick über den GER siehe z. B. Little (2007).

1) Für produktive mündliche Aktivitäten (beim Sprechen) und für produktive schriftliche Aktivitäten (Schreiben) sowie für produktive Strategien; für auditive rezeptive Aktivitäten (Hörverstehen) und für visuelle rezeptive Aktivitäten (Lesen) sowie für Rezeptionsstrategien (GER 2001, 62–78).

2) Für interaktive Aktivitäten und Strategien: Mündliche und schriftliche Interaktion sowie Interaktionsstrategien (ebd., 78–89).

An der Einteilung in produktive und rezeptive Aktivitäten kann man bemerken, dass die vier traditionellen Fertigkeiten auch im GER eine bemerkenswerte Rolle spielen.⁴⁴

Seit der Publikation des GER sind schon mehr als 15 Jahre vergangen, aber er genießt immer noch eine große Beliebtheit sowohl innerhalb als auch außerhalb Europas. In diesem Zeitraum ist der GER (oder CEFR⁴⁵) in mehreren Publikationen und Studien behandelt worden (z. B. Alderson 2002, Bausch et al. 2003, Harsch 2007, Hilpisch 2012), und es sind Anwendungen und Weiterentwicklungen des GER erschienen (u. a. Manuale 2009 und 2011). Der GER hat aber auch reichlich Kritik bekommen (z. B. Little 2007, 648 über die empirische Validierung der Skalen und über die Beschreibungen in den Skalen; Weir 2005 über die Probleme des GER aus der Perspektive der Testentwicklung; Bausch et al. 2003 zu der deutschsprachigen Fassung des GER, u. a. über den Sprach(en)-Begriff und das Konzept der Kann-Beschreibungen im GER).

Fulcher/Davidson (2007, 100) heben das Problem mit den Beschreibungen im GER hervor, die oft in Form von „Kann machen“-Thesen formuliert sind. Die Skalen im GER unterstellen, dass alle Individuen auf die gleiche Weise fortschreiten. Problematisch wird es jedoch, wenn man schon eine bestimmte „Kann machen“-These auf einem höheren Niveau beherrscht, während man eine andere These auf einem niedrigeren Niveau noch nicht erreicht hat. Fulcher/Davidson (ebd.) stellen eben die Frage, wie viele von diesen Thesen erreicht werden müssen, um auf ein bestimmtes Niveau eingestuft zu werden. Mit anderen Worten: Wie kann ein einziges Niveau eine Performanz beschreiben?

Neben der Kritik an den Kann-Beschreibungen ist dem GER vor allem die Tatsache vorgeworfen worden, dass er nicht sprachenspezifisch ist und die Eigenschaften der einzelnen Zielsprachen, aber auch der Ausgangssprachen, nicht genügend berücksichtigt (z. B. Little 2007, Hulstijn et al. 2010, 16–17; Takala 2013;

⁴⁴ Für die Bewertung der mündlichen Sprachkompetenz sind u. a. die folgenden Raster interessant: Mündliche Produktion allgemein (S. 64), Zusammenhängendes monologisches Sprechen (S. 64–65), Mündliche Interaktion allgemein (S. 79), Sprecherwechsel, Kooperieren und um Klärung bitten (S. 88–89). Darüber hinaus ist das Beurteilungsraster zur mündlichen Kommunikation (GER 2001, 37–38) aus der Sicht der vorliegenden Untersuchung interessant. Im Rahmen dieses Rasters werden fünf qualitative Aspekte des mündlichen Sprachgebrauchs beschrieben: Spektrum, Korrektheit, Flüssigkeit, Interaktion und Kohärenz (ebd., vgl. die qualitativen Aspekte in den finnischen Lehrplänen, Kap. 2.3.4 unten). Außerdem gibt es im GER Raster in Bezug auf verschiedene Teilbereiche der linguistischen Kompetenz (vgl. Kapitel 2.1 „Sprachkompetenz“): Spektrum sprachlicher Mittel, Wortschatzspektrum, Wortschatzbeherrschung, grammatische Korrektheit, Aussprache und Intonation sowie Orthographie (GER 2001, 110–118).

⁴⁵ Engl. *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment* (2001).

s. Kapitel 1). Es gibt einige Umsetzungen des GER für Einzelsprachen, beispielsweise *EnglishProfile* (s. Internet 11) für das Englische und *Profile deutsch* (Glaboniat et al. 2005) für das Deutsche. *Profile deutsch* (Glaboniat et al. 2005) ist ein Handbuch mit einer CD-ROM, das eine Konkretisierung der sechs Niveaustufenbeschreibungen des GER (A1, A2, B1, B2, C1, C2) in der deutschen Sprache anbietet. Das Buch und die CD-ROM enthalten u. a. detaillierte Kann-Beschreibungen mit Beispielen, sprachliche Mittel sowie Lernerbeispiele (d. h. hörbare Aufzeichnungen von Produktionen Deutschlernender) auf verschiedenen Niveaustufen, die helfen, Lernziele zu bestimmen und die Niveaustufen des GER besser in der Praxis anzuwenden. Zur Grammatik bietet *Profile deutsch* Auflistungen von grammatischen Phänomenen, die auf dem jeweiligen Niveau relevant sein können. Glaboniat et al. (2005, 87) betonen jedoch, dass es sich nicht um eine Erwerbsgrammatik handelt, „die darstellen möchte, welche grammatischen Strukturen auf welchem sprachlichen Niveau von Lernenden erworben werden“. Es gibt also keine empirische Untersuchung der Lernalternativen auf verschiedenen Niveaustufen im Hintergrund, auf der die Listen von *Profile deutsch* basieren würden. *Profile deutsch* wurde als Projekt des Europarats von einem Team von DaF-/DaZ-Praktikern und -Experten entwickelt, und die praktischen Lösungen wurden in verschiedenen Workshops mit anderen Experten diskutiert (Glaboniat et al. 2005, 6 und 39–45).

Am interessantesten aus dem Blickwinkel der vorliegenden Studie sind die Untersuchungen, die die Besonderheiten der Sprachkompetenz auf einem bestimmten Kompetenzniveau des GER empirisch erforschen. Dazu sind bereits einige Untersuchungen u. a. zu verschiedenen qualitativen Aspekten oder zu verschiedenen Sprachen durchgeführt worden, wie beispielsweise zur Validität der GER-Skalen für den Wortschatz und die Flüssigkeit bei italienischsprachigen Deutschlernenden und bei deutschsprachigen Lernern des Italienischen in mündlichen Tests (Wisniewski 2014), zu morphosyntaktischen und diskursorganisatorischen Besonderheiten sowie zur Beherrschung von Chunks bei schriftlichen Produktionen von schwedischsprachigen Französischlernenden (Forsberg/Bartning 2010), zu den Erwerbsphasen des Französischen in Bezug auf die Kompetenzniveaus B1 und B2 bei schriftlichen Produktionen von Lernenden mit verschiedenen Muttersprachen (Prodeau et al. 2012), zur syntaktischen Komplexität im Französischen, Englischen und Italienischen in schriftlichen Produktionen von schwedischsprachigen Lernenden (Gyllstad et al. 2014) oder zu mehreren linguistischen Aspekten (u. a. produktives lexikalisches und grammatisches Wissen) in Bezug auf das Kompetenzniveau der mündlichen Sprachkompetenz von Lernenden des Niederländischen (Hulstijn et al. 2011).

Diese Untersuchungen haben bereits einige interessante Ergebnisse zutage gefördert. Beispielsweise haben Hulstijn et al. (2011) bei Lernenden des Niederländischen festgestellt, dass die in Bezug auf ihre mündliche Sprachkompetenz auf das Niveau B2 eingestuften Lernenden bei einem schriftlichen Test zum grammatischen Wissen besser abgeschnitten haben als die auf das Niveau B1 eingestuften Lernenden. Demnach gibt es tatsächlich eine klare Entwicklung in der linguistischen Kompetenz von einem Kompetenzniveau zum anderen. Hulstijn et al. (2011, 217) fordern zur weiteren Erforschung dieser Phänomene in anderen typologisch ähnlichen Sprachen auf. Meine Untersuchung trägt zur Erforschung der

grammatischen Korrektheit auf verschiedenen Kompetenzniveaustufen bei Deutschlernenden bei.

2.3.4 Finnische Anwendung des GER: Skalen der Lehrpläne (LOPS 2003, POPS 2004)

Eine Anwendung des GER sind die Sprachkompetenzskalen der finnischen Rahmenlehrpläne (für die gymnasiale Oberstufe LOPS 2003, 230–247; für den Grundunterricht POPS 2004, 280–297). Die Beschreibungen in der Skala der Lehrpläne sind mit den entsprechenden Skalen des GER empirisch verglichen und ihre Übereinstimmung ist geprüft worden (Hildén/Takala 2007).

Die Sprachkompetenz wird nirgendwo in den Lehrplänen direkt definiert, aber die Beschreibungen in den Sprachkompetenzskalen spiegeln die Einstellungen des Lehrplans über die Sprachkompetenz recht gut wider. In den Lehrplänen wird die Sprachkompetenz auf eine ziemlich traditionelle Weise verstanden: Es sind nämlich vier Aktivitäten beschrieben worden: Hörverstehen, Sprechen, Leseverstehen und Schreiben (vgl. die sogenannten traditionellen Fertigkeiten, Kapitel 2.1.1). Die Skala für das Sprechen beschreibt diese Fertigkeit aus fünf verschiedenen Blickwinkeln bzw. unter qualitativen Aspekten, über die für jede Stufe Beschreibungen angegeben sind. In Tabelle 2.3.1 unten sind beispielsweise die fünf Beschreibungen für die Niveaustufe A2.1 zu sehen (für die ganze Skala siehe Anhang 1).

A2.1	Elementare Sprachkompetenz – Anfangsstufe	<ul style="list-style-type: none"> * Kann seine nähere Umgebung mit einigen kurzen Sätzen beschreiben. Kommt in einfachen sozialen Kontaktsituationen und in den gewöhnlichsten Dienstleistungsgesprächen zurecht. Kann einen kurzen Dialog beginnen und beenden, ist aber noch selten in der Lage, ein längeres Gespräch aufrechtzuerhalten. * Ist in der Lage, bereits bekannte Redebeiträge flüssig zu äußern, aber beim Sprechen treten viele deutlich wahrnehmbare Pausen und Mehrfachstarts auf. * Die Aussprache ist verständlich, auch wenn ein fremder Akzent deutlich auffällt und aus Aussprache Fehlern gelegentlich Verständnisprobleme entstehen können. * Verfügt über einen leicht überschaubaren Grundwortschatz und beherrscht viele der wichtigsten Strukturen (wie z. B. Vergangenheitsformen oder Konjunktionen). * Beherrscht beim einfachen, freien Sprechen die einfachste elementare Grammatik, aber es treten immer noch viele Fehler auch in Grundstrukturen auf.
------	---	---

Tabelle 2.3.1. Beschreibungen für die Fertigkeit Sprechen, Kompetenzniveaustufe A2.1. (POPS 2004, 284; LOPS 2003, 234; Übersetzt aus dem Finnischen vom Finnischen Zentralamt für Unterrichtswesen und L. L.)

Die mit Sternchen markierten fünf qualitativen Aspekte in Tabelle 2.3.1 können mit den Titeln Erledigung der kommunikativen Aufgabe, Flüssigkeit, Aussprache, (Wortschatz-)Spektrum und grammatische Korrektheit kurz beschrieben werden. Dementsprechend kann man feststellen, dass die Vorstellung des finnischen Lehrplans über die (mündliche) Sprachkompetenz eine Mischung von allen Modellen von Lado bis zum GER ist: Die Basis bilden die vier traditionellen Fertigkeiten (*skills*), unter

denen noch verschiedene Komponenten (*components*) erwähnt werden (vgl. Kapitel 2.1.1).

Vier von den qualitativen Aspekten in der Skala für das Sprechen entsprechen den traditionellsten Komponenten: Flüssigkeit, Aussprache, Wortschatz und grammatische Korrektheit. Aus den Beschreibungen der Flüssigkeit geht hervor, dass die Flüssigkeit als Zahl und Länge der Pausen, Verzögerungen sowie als Spontaneität verstanden wird. Bei der Aussprache geht es um fremden Akzent, Aussprachefehler, Verständlichkeit und auf den höheren Stufen (ab B1.2) auch um die zielsprachliche Intonation. Das (Wortschatz-)Spektrum befasst sich mit der Breite des Wortschatzes und der idiomatischen Ausdrücke bzw. Redewendungen. Ab der Niveaustufe B2.1 wird auch die situationsgebundene Verwendung dieser Ausdrücke berücksichtigt. Im Spektrum wird zudem die Vielfalt der grammatischen Strukturen erwähnt. Bei der grammatischen Korrektheit geht es dagegen um die Häufigkeit der Grammatikfehler und um die sich daraus ergebenden Verständnisprobleme (mit der grammatischen Korrektheit werde ich mich noch genauer in Kap. 3 auseinandersetzen).

Der fünfte qualitative Aspekt, die Erledigung der kommunikativen Aufgabe, bringt die Beschreibungen den kommunikativen Definitionen der Sprachkompetenz näher, indem er die interaktionalen und kontextuellen Kompetenzen beschreibt.

Im Lehrplan bestehen die Sprachkompetenzskalen aus insgesamt 10 Niveaus: A1.1, A1.2, A1.3, A2.1, A2.2, B1.1, B1.2, B2.1, B2.2 und C1.1. Die Skalierung entspricht weitgehend der Einteilung im GER – nur die Niveaustufe A1.3 ist eine finnische Besonderheit. Warum die Skala hier eine Extrastufe hat, hängt damit zusammen, dass die Entwicklung der Sprachkompetenz auf den unteren Stufen schneller ist und dass es motivierender ist, wenn die Schüler ihre Entwicklungsschritte öfter sehen können (s. Hildén/Takala 2007, 293–294). Die Skala des Lehrplans endet auf der Stufe C1.1, was eine sehr praktische Entscheidung ist, da es nicht das Ziel im finnischen Grundunterricht und an der gymnasialen Oberstufe ist, diese Stufe oder eine höhere Sprachkompetenz zu erreichen.⁴⁶ Auch Huhta (1993a, 178) weist darauf hin, dass zehn Niveaustufen das Maximum seien, weil mehr Stufen die Zuverlässigkeit des Bewertens beeinträchtigen würden, und die Skala des Lehrplans hat eben genau zehn Stufen. Die Kompetenzniveaus werden im Lehrplan u. a. dazu verwendet, die Abschlussnote für die Schüler zu bestimmen. Im Lehrplan werden die Zielniveaus und die Kriterien für die Note 8 („gute Kenntnisse“) in der finnischen Schulnotenskala von 4 (nicht bestanden) bis 10 (ausgezeichnet) beschrieben.⁴⁷

Zurzeit wird der finnische Lehrplan erneuert. Der Grundriss des Lehrplans für den Grundunterricht wurde 2014 (POPS 2014) und für die gymnasiale Oberstufe 2015 (LOPS 2015) festgelegt, und sie werden schrittweise ab Herbst 2016 wirksam werden. Die neuen Lehrpläne enthalten auch eine Sprachkompetenzskala, die etwas anders aussieht als die Skalen in POPS 2004 und LOPS 2003. In der neuen Skala wird die Interaktion stärker hervorgehoben (Beschreibungen für die Interaktion in verschiedenen Situationen, Verwendung von Kommunikationsstrategien, kulturelle

⁴⁶ Mehr zu diesem Thema bei der Vorstellung des Materials (siehe Kap. 5.2.1); zur Rolle der Fremdsprachen und insbesondere der deutschen Sprache im finnischen Schulsystem siehe z. B. Lahti (2014b).

⁴⁷ Die finnische Schulnotenskala hat sieben Noten. Die Note 5 ist die erste Note, die als „bestanden“ gilt. Die Note 10 ist die beste Note.

Angemessenheit der Kommunikation) und die sogenannten traditionellen Fertigkeiten werden nicht mehr separat beschrieben, sondern es wird zwischen Produktions- und Interpretationsfähigkeiten unterschieden (LOPS 2015, 240–249). Bei den Produktionsfähigkeiten werden die verschiedenen qualitativen Aspekte außerdem nicht mehr so klar hervorgehoben, und beispielsweise werden die grammatischen Mittel nicht mehr aus Sicht der Korrektheit beschrieben. Die Erneuerungen entsprechen den neueren kommunikativen Ansätzen besser; es wurde oben bereits festgestellt, dass die Skala der Lehrpläne 2003/2004 eine traditionelle Sicht auf die Sprachkompetenz und deren Komponenten hatte, die den heutigen Anforderungen nicht mehr ganz entspricht. In der vorliegenden Untersuchung wird jedoch noch die Skala der alten Lehrpläne verwendet, da zum Zeitpunkt der Datenerhebung diese Lehrpläne noch in Kraft waren und die Skala der neuen Lehrpläne noch nicht zur Verfügung stand.

3. Grammatische Korrektheit und gesprochene Sprache

In dem vorliegenden Kapitel wird auf die grammatische Korrektheit eingegangen, indem zuerst definiert wird, was mit der Grammatik gemeint ist und wie sich ihre Rolle im Fremdsprachenunterricht darstellt (Kap. 3.1). Danach wird eine Teilkompetenz, die oben in Kapitel 2.1 bei den Modellen der Sprachkompetenz bereits erwähnt wurde, und zwar die grammatische Kompetenz, in Kapitel 3.2 genauer beschrieben. Auf der Basis dieser Kapitel kommen wir in Kapitel 3.3 zur Definition der grammatischen Korrektheit, wie sie in den finnischen Lehrplänen (LOPS 2003, POPS 2004) verstanden wird. Zur grammatischen Korrektheit gehört auch die Diskussion über die Normen und die Standardsprache (Kap. 3.4), die bei der gesprochenen Sprache nicht leicht zu definieren sind, und dabei wird gefragt, ob die gesprochene Sprache vielleicht sogar eine eigene Grammatik braucht (Kap. 3.5). Die Grammatikregeln und Besonderheiten des gesprochenen Deutsch in Bezug auf die zu untersuchenden Phänomene – Verbstellung und Verbalflexion – werden in Kapitel 3.6 vorgestellt. Das dritte Kapitel schließt mit einer Diskussion darüber, ob und wie die Besonderheiten der gesprochenen Sprache im DaF-Unterricht berücksichtigt werden sollten (Kap. 3.7).

3.1 Grammatik und ihre Rolle im Fremdsprachenunterricht

Um es kurz zu fassen, kann die Grammatik beispielsweise als ein System der Sprache (Purpura 2004, 85) oder als „das Formensystem einer Sprache“ (Hoffmann 2013, 14) definiert werden. Der GER (2001, 113) nähert sich diesen kurzen, formalen Definitionen an, indem er die Grammatik einer Sprache als „eine Menge von Prinzipien“ sieht, die „das Zusammensetzen von Elementen zu Sätzen regeln“.

Das Wort „Grammatik“ bedeutet direkt übersetzt „Buchstabenkunst“ (*technē grammatikē*), und die Grammatik war traditionell eng mit der Schriftsprache sowie mit dem Lateinischen verbunden (Schneider 2013a, 85; Bußmann 2008, 241). Eine andere Übersetzung für das Wort „Grammatik“ ist „Sprachlehre“ (Homberger 2003, 187). Zumindest zwischen den drei folgenden Definitionen der Grammatik wird oft unterschieden: 1) Grammatik als Nachschlagewerk bzw. Lehrbuch, in dem die Elemente einer Sprache beschrieben werden, 2) das strukturelle Regelsystem einer Sprache, das auch unabhängig von der linguistischen Beschreibung existiert, und 3) das sprachliche Wissen im Kopf eines Individuums (eines Lernenden oder Sprachverwendenden) über eine Sprache. (Vgl. Homberger 2003, 187; Funk/Koenig 1991, 12–13; Bußmann 2008, 241.)

Um die Grammatik zu definieren, kann man auch eine ganz andere Annäherungsweise wählen, und zwar die Aspekte auflisten, die unter den Titel „Grammatik“ gehören können. Die Frage, was alles zur Grammatik gehört, ist umstritten. Laut Eisenberg (2006a, 1) werden traditionell als Kerngebiete der Grammatik die Formen- und Satzlehre (Flexionsmorphologie und Syntax) aufgefasst, mit anderen Worten die Morphosyntax. Die Grammatik enthält demnach die Analyse

auf dem Satzniveau, und folglich kann die Grammatik als eine Beschreibung der Regeln definiert werden, die die Bildung der Sätze einer Sprache bestimmen (Thornbury 1999, 1). Diese Aspekte ähneln auch der folgenden Definition von Bußmann (2008, 241):

3) G. als Wissen bzw. Lehre von den morphologischen und syntaktischen Regularitäten einer natürlichen Sprache. In diesem ‚traditionellen‘ Sinne bezieht sich G. auf den formalen Aspekt von Sprache, sodass Phonetik und die Bedeutungsseite der Sprache als spezielle Teilbereiche der Sprachwissenschaft ausgeklammert bleiben.

Manchmal werden zur Grammatik die Phonologie und noch seltener die Orthographie mitgezählt, und manchmal geht man auch über den Satz hinaus und subsumiert auch die Textgrammatik unter die Grammatik (Eisenberg 2006a, 1). Laut Purpura (2004, 1–23) können unter die Grammatik fast alle Bereiche der Sprache fallen: beginnend bei der Phonologie, Morphologie und Syntax über die Semantik und Pragmatik bis hin zu kommunikativen Ansichten über den Sprachgebrauch, zu denen auch kontextuelle, soziolinguistische und soziokulturelle Faktoren gehören. Die Tendenz sei, dass die Anzahl der Komponenten, die zur Grammatik gehören, immer mehr zugenommen hat. Man habe also versucht, die Grammatik für kommunikative Zwecke zu definieren (Purpura 2004, 50). Manchmal sei es schwierig, die Definition der Grammatik von den Definitionen der Sprache zu unterscheiden (ebd., 57 und 60). Bei seiner eigenen Definition der Grammatik betont Purpura (2004, u. a. 17, 61–62) öfters den Zusammenhang von Form und Bedeutung, der ihm zufolge den Kern der grammatischen Fähigkeit bildet (s. auch folgendes Kapitel 3.2).

Wie Grammatik in der vorliegenden Untersuchung weiter verstanden wird, ist außerdem von dem Schulkontext und dem Kontext des Fremdspracherwerbs abhängig. Eine wichtige Aufgabe der Grammatik ist es, einen Abkürzungsweg zu den Strukturen und Prinzipien der zu erlernenden Sprache anzubieten (Hakulinen 2008, 269). Es geht hier um pädagogische Grammatiken bzw. Lernergrammatiken. Pädagogische Grammatiken bieten eine selektive, aber prinzipientreue Beschreibung der Strukturen der Zielsprache und versuchen, komplexe linguistische Phänomene auf eine anschauliche und einsehbare Weise zu beschreiben (Purpura 2004, 22; siehe auch Funk/Koenig 1991, 14; Schmidt 1990). Tschirner (1999, 227) unterscheidet zwei Bedeutungen des Begriffs „Lernergrammatik“: Auf der einen Seite ist damit „die mentale linguistische Kompetenz von Fremdsprachensprechern“ gemeint, auf der anderen Seite sind es „pädagogische Grammatikbeschreibungen, mit deren Hilfe diese Kompetenz erworben bzw. erlernt werden soll“. Ein Beispiel für eine Grammatikbeschreibung für den DaF-Unterricht ist das Grammatikbuch von Helbig/Buscha (2001), in dessen Vorwort festgestellt wird, dass „zum Wesen einer Grammatik für den Fremdsprachenunterricht gehört [...], dass sie die Norm der Standardsprache (Schriftsprache) beschreibt und nicht die Sprache spezifischer Textsorten oder die verkürzte (elliptische) Sprache in bestimmten kommunikativ-situativen Verwendungen, die für den Ausländer erst auf der Basis der Normsprache verständlich werden“ (ebd., 17–18). Diese Bemerkung ist essenziell, wenn später in den Kapiteln 3.4 und 3.7 von den Normen und der Sprachform, die im DaF-Unterricht vermittelt wird, die Rede ist.

Der Stellenwert der Grammatik im Fremdsprachenunterricht ist in den letzten Jahrzehnten das Objekt ständiger und oft kritischer Diskussionen gewesen. Der

Schwerpunkt des Fremdsprachenunterrichts und der Bewertung von Fremdsprachenkenntnissen hat sich durch die Entwicklungen in der Linguistik, u. a. durch die Sprechakttheorie und durch die funktionale Linguistik, von der Betonung der Grammatik auf die kommunikationsorientierte Annäherungsweise verlagert (Purpura 2004, 20). Die Rolle der Grammatik wird heutzutage oft so gesehen, wie sie bei der Interaktion und Meinungsübertragung eingesetzt wird (ebd.). Auch Götzes (1999, 85) Bemerkung spiegelt gut die Sichtweise des funktionalen und kommunikationsorientierten Grammatikunterrichts wider: „Grammatik ist stets Mittel, nicht Zweck oder Ziel des Fremdsprachenunterrichts; sie hat eine ‚dienende Funktion‘, nämlich Kommunikation im erwähnten Sinne zu ermöglichen oder zu verbessern“.

Im Grammatikunterricht sind folglich, wie bei Fremdsprachenunterrichtsmethoden allgemein, Methoden des kommunikativen Ansatzes an die Stelle der grammatikorientierten Grammatik-Übersetzungs-Methode getreten. Seit der kommunikativen Wende in den Siebzigerjahren werden grammatische Strukturen eher im Zusammenhang mit ihren Funktionen als Ressourcen verstanden, um Bedeutungen kommunizieren zu können (Günthner 2000, 353). Der Grammatikunterricht war schon lange ein umstrittenes Thema: Einige kommunikative Methoden (z. B. frühere *task-based* Methoden) haben der Grammatik keine Aufmerksamkeit geschenkt, aber in letzter Zeit sind die Einstellungen zum Grammatikunterricht wieder moderater geworden (zu den Entwicklungstendenzen des Grammatikunterrichts und den Methoden siehe z. B. Funk/Koenig 1991, 34–55; Thornbury 1999, 14–28; Ellis 2006; Nassaji/Fotos 2011, 1–16). Eine der heutzutage meistbenutzten Methoden des Grammatikunterrichts ist der sogenannte *Focus on Form (FonF)*, der die Aufmerksamkeit des Lernenden auf die linguistischen Formen im Kontext einer bedeutungsvollen Kommunikation zieht (Nassaji/Fotos 2011, 10; vgl. auch Funk 2014, 183–186). Aber auch wenn viele Lehrkräfte in der Unterrichtspraxis unterschiedliche Annäherungsweisen benutzen, basiert die Bewertung der grammatischen Fähigkeit nach wie vor oft nur auf der grammatischen Form (Morphosyntax in Sätzen; formbasierte bzw. „syntaktozentrische“ Perspektive vs. kommunikationsorientierte Perspektive; Purpura 2004, u. a. 8, 16, 21 und 50).

Es ist gut, alle die Faktoren zu erkennen, die zur Grammatik gehören können, obwohl nur einige Teilbereiche in der vorliegenden Untersuchung relevant sind. Zum Zweck der Analyse der Schülerperformanzen wird die Betrachtungsweise der Grammatik auf die „traditionelle“ Definition begrenzt: Zentral sind also die Begriffe „Morphologie“ und „Syntax“, während die Phänomene der Phonologie, Lexik und Semantik sowie die pragmatischen und soziolinguistischen usw. Besonderheiten nur dann behandelt werden, falls sie von Relevanz sind (vgl. oben, die dritte Definition von Bußmann, die sog. „traditionelle“ Definition). Einige Dinge, die auch zum Gebiet der Funktionen und Bedeutungen gehören, werden allerdings notiert, wie beispielsweise die Verwendung verschiedener Personalendungen bei der Verbkonjugation zur Markierung verschiedener Subjekte, da sich der Grammatikunterricht oft den Grammatikstrukturen aus der Sicht der bedeutungsvollen Kommunikation nähert (vgl. oben). Auch wird u. a. die Verwendung der Höflichkeitsform *Sie* im Gespräch statt der 2. Person Singular oder Plural notiert. Fehler bei der Wahl zwischen diesen Formen können auch als pragmatische Fehler bezeichnet werden.

3.2 Grammatische Kompetenz

In Kapitel 2.1 wurde schon der breitere Rahmen, nämlich das Konzept der (kommunikativen) Sprachkompetenz, erläutert. Im vorliegenden Kapitel geht es darum, eine Komponente der Sprachkompetenz, die grammatische Kompetenz, näher zu definieren.⁴⁸

In diesem Zusammenhang soll zuerst zwischen den Begriffen „grammatisches Wissen“ und „grammatische Fähigkeit bzw. Kompetenz“ differenziert werden. Auch hier gibt es unterschiedliche Verwendungsweisen, wie auch beim Definieren der kommunikativen Sprachkompetenz (vgl. Kapitel 2.1). Purpura (2004, 85) definiert das grammatische Wissen als eine Zusammenstellung von verinnerlichten informatorischen Strukturen, die mit dem theoretischen Modell der Grammatik (siehe Kap. 3.1) in Beziehung stehen. Purpura (2004, 42 in Anlehnung an Ellis 2001) unterscheidet zwischen dem expliziten und dem impliziten grammatischen Wissen: Das explizite Wissen ist das bewusste Wissen über die grammatischen Formen und deren Bedeutung und kann beispielsweise mit Hilfe spezifischer Lückenaufgaben oder mit Multiple-Choice-Tests getestet werden, während sich das implizite Wissen unbewusst beispielsweise in Gesprächen manifestiert, schnell abzurufen ist und mit Hilfe interaktiver Gespräche getestet werden kann. Die grammatische Fähigkeit wird als eine Kombination von grammatischem Wissen und strategischer Kompetenz bezeichnet: Sie ist die Kapazität, das grammatische Wissen (sowohl in Test- als auch in anderen Sprachgebrauchssituationen) auf eine genaue (oder korrekte, vgl. engl. *accurate*) und bedeutungsvolle Weise in die Praxis umzusetzen (Purpura 2004, 86). Im Folgenden präzisiere ich die Hauptpunkte der grammatischen Kompetenz in den Modellen von Canale/Swain, Bachman/Palmer und vom GER.

Nach dem Modell von Canale/Swain (1980, 29) umfasst die grammatische Kompetenz die Kenntnis der lexikalischen Mittel sowie der Regeln der Morphologie, der Syntax, der satzgrammatischen Semantik und der Phonologie. Bachman/Palmer (1996, 68–69) sprechen dagegen vom grammatischen Wissen, zu dem das Wissen über Wortschatz, Syntax, Phonologie und Graphologie gehört. Im GER wird die grammatische Kompetenz enger verstanden als in den Modellen von Canale/Swain und Bachman/Palmer. Eigentlich könnte die *linguistische* Kompetenz, wie sie im GER definiert wird, mit der grammatischen Kompetenz der oben beschriebenen Modelle gleichgesetzt werden, da sie die Lexik, Semantik, Grammatik und Phonologie betrifft (siehe Kap. 2.1.1). Im GER (2001, 113) wird die grammatische Kompetenz als „Kenntnis der grammatischen Mittel einer Sprache und die Fähigkeit, diese zu verwenden“ definiert. Mit Hilfe dieser Fähigkeit werden wohlgeformte Ausdrücke bzw. Sätze aus Bausteinen der Grammatik produziert, d. h. es handelt sich dabei nicht um auswendig gelernte feste Formeln (ebd.).

Im GER wird unter der grammatischen Kompetenz zwischen den traditionellen Bestandteilen der Grammatik unterschieden: Morphologie und Syntax.⁴⁹ Die Morphologie befasst sich mit der internen Struktur von Wörtern (z. B. Stämme, Affixe,

⁴⁸ Siehe auch Purpura (2004, 49–82) zur Rolle der Grammatik in Modellen der kommunikativen Kompetenz.

⁴⁹ Außerdem wird die Morphophonologie erwähnt, die sich mit der phonetisch bedingten Variation von Morphemen beschäftigt (GER 2001, 115).

Ablaut, unregelmäßige Formen wie *gehen – ging* usw.), während die Syntax als „die Anordnung von Wörtern zu Sätzen gemäß den beteiligten Kategorien, Elementen“ usw. beschrieben wird (GER 2001, 115). Zur Beschreibung der grammatischen Kompetenz braucht man Elemente (Morphe, Morpheme, Wörter), Kategorien (z. B. Numerus, Tempus), Klassen (Konjugationen, Wortklassen wie Verben), Strukturen (u. a. Phrasen, Teilsätze, Sätze), Prozesse (z. B. Nominalisierung, Ablaut, Transformation) und Beziehungen (z. B. Kongruenz) (GER 2001, 113–114).

Was die oben bereits erwähnten auswendig gelernten festen Formeln angeht, ist ihre Rolle beim Erforschen der grammatischen Kompetenz etwas problematisch. Viele Untersuchungen im Bereich der Grammatik der gesprochenen Sprache basieren heutzutage auf der Annahme, dass die mündliche Kommunikation so problemlos funktioniert, weil die Sprecher ihre Redebeiträge nicht von Anfang an mithilfe von abstrakten Regeln bilden müssen, sondern eine Sammlung von fertigen Sprachmodellen zur Verfügung haben (Günthner 2011, 297).⁵⁰ Es handelt sich hier breiter verstanden um die Frage nach der *Kreativität* vs. *Formelhaftigkeit* der Sprache (dazu s. Stein 1995, 99–128). Die sprachliche Kreativität wird als der entscheidende Aspekt der grammatischen Kompetenz beschrieben: Es handelt sich um die Fähigkeit, eine unbegrenzte Zahl von Sätzen zu erzeugen (Stein 1995, 99; vgl. Chomskys generative Grammatik).

In den Schülerperformanzen der vorliegenden Untersuchung sowie in der Lernaltersprache im Allgemeinen kommen sowohl auswendig gelernte Chunks oder Fertigteile als auch kreative, mit Hilfe von Grammatikregeln formulierte Äußerungen vor. In der Praxis ist es jedoch oft unmöglich, bei kurzen Performanzen einzelner Schüler zu wissen, ob es sich um eine als Chunk gelernte Einheit oder um eine kreativ produzierte Äußerung handelt. Deswegen werden feste Fertigteile in der vorliegenden Untersuchung von den tatsächlich nur mit Hilfe der Prinzipien der Grammatik produzierten Sätzen nicht unterschieden.

Obwohl die Definitionen der grammatischen Kompetenz auch sehr breit sein können (siehe z. B. Canale/Swain 1980, Bachman/Palmer 1996), handelt es sich in der Unterrichts- und Bewertungspraxis dagegen oft nur um die morphosyntaktische Form (Purpura 2004, 50). Auch ich stütze mich somit auf die Definition vom GER (2001), die die grammatische Kompetenz auf diese engere Weise versteht (vgl. auch die traditionelle Grammatik-Definition oben, Kap. 3.1). Im GER (2001, 115) wird jedoch darauf hingewiesen, dass sich die Benutzer des Referenzrahmens Gedanken darüber machen sollten, welche von den oben beschriebenen Elementen bzw. Kategorien bei der grammatischen Kompetenz Fremdsprachenlernende beherrschen sollen. Diese Frage wird auch in der vorliegenden Untersuchung geklärt, indem Kommentare der DaF-Lehrerteams darüber analysiert werden.

⁵⁰ Hierzu vgl. die Konstruktionsgrammatik, z. B. Imo (2007), Rostila (2012); zum Chunk-Lernen beim Fremdsprachenerwerb z. B. Handwerker (2008), Handwerker/Madlener (2009); zu Routineformeln siehe Hyvärinen (2003), (2011); einen Überblick zum formelhaften Sprechen gibt z. B. Schwitalla (2012, 177–179).

3.3 Grammatische Korrektheit in der Skala der Lehrpläne (LOPS 2003, POPS 2004)

Meines Erachtens grenzt der Begriff „grammatische Korrektheit“ die Anschauungsweise der Grammatik oder der grammatischen Kompetenz ab. Bei der grammatischen Korrektheit geht es um *richtige bzw. normkonforme* Formen der Sprache. Das heißt, dass die Aufmerksamkeit auf die Form und darauf gerichtet wird, alles richtig zu formulieren (siehe Thornbury 1999, 92 zum Begriff „*accuracy*“: „*getting it right*“).⁵¹ Die Grammatiken als Gebrauchsbücher beschäftigen sich auch mit der grammatischen Korrektheit, indem sie darüber Auskunft geben sollen, was richtig und was falsch ist (Eisenberg 2006b, 1). „Eine deutsche Grammatik stellt fest, was zum Deutschen gehört und was nicht“ (ebd.). Am Wichtigsten für die Definition der grammatischen Korrektheit in der vorliegenden Untersuchung ist die Anschauungsweise der finnischen Lehrpläne (LOPS 2003 und POPS 2004).

Tabelle 3.3.1 zeigt die Kompetenzniveaubeschreibungen des Aspekts „grammatische Korrektheit“ beim Sprechen im finnischen Lehrplan (LOPS 2003, POPS 2004; siehe Anhang 2 für das finnische Original).

Niveau	Beschreibung
A1.1	* Der Sprecher kann sich nicht frei ausdrücken, aber die wenigen verfügbaren schematischen Äußerungen können ziemlich fehlerfrei sein.
A1.2	* Auch beim ganz einfachen, freien Sprechen treten sehr viele unterschiedliche Fehler auf.
A1.3	* Auch beim einfachen Sprechen treten viele elementare Grammatikfehler auf.
A2.1	* Beherrscht beim einfachen, freien Sprechen die einfachste elementare Grammatik, aber es treten immer noch viele Fehler auch in Grundstrukturen auf.
A2.2	* Beim zusammenhängenden freien Sprechen kommen viele elementare Fehler vor (z. B. bei den Zeitformen der Verben) und diese können manchmal die Verständlichkeit beeinträchtigen.
B1.1	* Beim zusammenhängenden freien Sprechen sind Grammatikfehler häufig (z. B. Artikelfehler und fehlende/falsche Endungen), was aber die Verständlichkeit selten stört.
B1.2	* Grammatikfehler treten einigermaßen häufig auf, aber wirken auch bei umfassenderer Kommunikation selten störend.
B2.1	* Beherrscht die Grammatik ziemlich gut, und gelegentliche Fehler beeinträchtigen normalerweise die Verständlichkeit nicht.
B2.2	* Beherrscht die Grammatik gut. Häufig korrigiert sich der Sprechende selbst, und Fehler stören die Verständlichkeit nicht.
C1.1	* Beherrscht die Grammatik gut. Gelegentliche Fehler verursachen keine Verständnisschwierigkeiten, und der Sprecher kann sie selbst korrigieren.

Tabelle 3.3.1. Skala für die grammatische Korrektheit (POPS 2004, 280–297; LOPS 2003, 230–247. Zusammengestellt aus dem Anhang 2 der Lehrpläne; übersetzt aus dem Finnischen vom Finnischen Zentralamt für Unterrichtswesen und L. L.)

Die obige Skala der finnischen Lehrpläne beruht auf dem GER. Beispielsweise wird im GER (2001, 114) eine allgemeine Skala für die grammatische Korrektheit

⁵¹ Die grammatische Korrektheit wird ins Englische oft mit *grammatical accuracy* übersetzt, obwohl *accuracy* wortwörtlich Genauigkeit ist.

vorgestellt, und auch im Beurteilungsraster zur mündlichen Kommunikation ist die Korrektheit eines von den fünf qualitativen Aspekten (GER 2001, 37–38). Beschreibungen u. a. dieser Skalen des GER sind in der finnischen Anwendung zu sehen.

Aus den Beschreibungen in der Skala in Tabelle 3.3.1 kann geschlussfolgert werden, wie die grammatische Korrektheit im Lehrplan verstanden wird. In der Skala werden hauptsächlich die Häufigkeit und der Typ der Fehler beschrieben. Die Fehlerzahl wird u. a. mit folgenden Ausdrücken beschrieben: „sehr viele“, „viele“, „immer noch viele“ Fehler, oder es treten „häufig“, „einigermaßen häufig“ oder „gelegentlich“ Fehler auf. Der Typ der Fehler wird beispielsweise als „unterschiedlich“ oder „elementar“ bezeichnet. Zudem wird ab der Niveaustufe B2.2 auch erwähnt, dass der Sprecher die Fehler selbst korrigieren kann. Darüber hinaus wird die Art des Sprechens bzw. der Kommunikation definiert (u. a. „kann sich nicht frei ausdrücken“, „einfaches, freies Sprechen“, „einfaches Sprechen“, „zusammenhängendes, freies Sprechen“, „umfassende Kommunikation“).

Der Einfluss der Fehler auf die Verständlichkeit ist ein weiterer Aspekt, der aber erst ab der Niveaustufe A2.2 in den Beschreibungen auftaucht. Auf dem Niveau A2.2 heißt es, dass elementare Fehler „manchmal die Verständlichkeit beeinträchtigen [können]“. Auf dem Niveau B1.1 wird die Verständlichkeit folgendermaßen beschrieben: „...was aber die Verständlichkeit selten stört“. Auch in den höheren Niveaubeschreibungen wird erwähnt, dass eventuelle Fehler die Verständlichkeit nicht stören. In den Beschreibungen der Niveaustufen A1.1–A2.1 gibt es keine Erwähnung über die Verständlichkeit, aber nach den Beschreibungen der höheren Stufen kann zwischen den Zeilen geschlussfolgert werden, dass auf den unteren Stufen der Einfluss der Fehler auf die Verständlichkeit größer als auf der Niveaustufe A2.2 ist, d. h. dass die Fehler die Verständlichkeit öfter als „manchmal“ stören.

Die in der Skala benutzten Beschreibungen der Häufigkeit der Fehler sind leider sehr vage. Es ist nicht einfach, einen Unterschied z. B. zwischen „sehr vielen“ und „vielen“ Fehlern zu machen, und verschiedene Personen können diese Wörter ganz unterschiedlich verstehen. Deswegen können die Niveaustufen nicht sehr klar voneinander getrennt werden, was die Reliabilität der Bewertung beeinträchtigen kann (dazu z. B. Huhta 1993a, 182–183; siehe auch Kap. 2.3.2).

Ein weiteres Problem bei der Skala ist, dass sie auch andere, ungenaue Begriffe enthält, die nicht immer genauer erklärt werden. Diese sind beispielsweise „elementare Grammatik“, „Grundstrukturen“ und „Verständlichkeit“, die auf viele Weisen interpretiert werden können (siehe z. B. Huhta 1993a, 157). Etwas kann man jedoch anhand der Niveaubeschreibungen schlussfolgern. In den Beschreibungen der Niveaustufen A2.2 und B1.1 werden einige Beispiele für elementare Fehler bzw. Grammatikfehler gegeben. Es sind u. a. Fehler bei den Zeitformen der Verben und bei Artikeln und Endungen. Aus diesen Beispielen wird klar, dass die Grammatik in den finnischen Lehrplänen (POPS 2003, LOPS 2004) eher sehr traditionell als Phänomene und Regeln der Morphosyntax verstanden wird.

Die Grammatik wird außerdem unter dem Aspekt „(Wortschatz-)Spektrum“ in der Skala für das Sprechen nebenbei erwähnt. In dieser Skala wird hauptsächlich die Breite des Wortschatzes sowie der idiomatischen Ausdrücke beschrieben, aber auch die Vielfalt und Komplexität der grammatischen Strukturen. Auch in der Skala des

(Wortschatz-)Spektrums werden leider fast keine konkreten Beispiele angegeben. Nur in der Beschreibung des Niveaus A2.1 werden Konjunktionen und Vergangenheitsformen als Beispiel für „die wichtigsten Strukturen“ erwähnt (siehe Anhang 1).

Das Problem im Allgemeinen ist, dass nur wenige konkrete Beispiele für die Grammatikstrukturen gegeben werden, die auf einem bestimmten Kompetenzniveau beherrscht werden sollten. Um die oben dargestellte Skala und ähnliche Skalen konkreter zu machen, wird dieses Problem in dem empirischen Teil der vorliegenden Untersuchung mit Beispielen aus der Verbalflexion und der Verbstellung näher geklärt. Empirische Untersuchungen zu Erwerbsreihenfolgen, deren Ergebnisse dann beim Entwerfen der Bewertungsskalen benutzt werden können, sind willkommen (siehe z. B. Huhta 1993a, 183).

Was die Verständlichkeit angeht, stellt Huhta (1993a, 157–158) fest, dass bei der Bewertung der Beherrschung der Grammatik die grammatische Korrektheit und die Verständnisprobleme nicht miteinander vermischt werden sollten. Laut ihm ist das Einverständnis über die grammatische Korrektheit größer als über die Verständnisprobleme. Die Verständnisprobleme sind nämlich auch von den Eigenschaften des Rezipienten abhängig: Einige können an bestimmte Fehlertypen gewöhnt sein, andere dagegen nicht. Dies beeinflusst eben die Reliabilität der Bewertung. (Ebd.) Purpura (2004, 121) dagegen stellt eine analytische Skala für die grammatische Fähigkeit vor, in der er die Fehler mit ihrem Einfluss auf die Bedeutung verbindet. Zuerst wird das Spektrum der grammatischen Formen (inkl. der lexikalischen, morphosyntaktischen und kohäsiven Formen) und die Häufigkeit der Fehler in der Skala beschrieben. Damit wird die Bedeutung verbunden: Wie oft machen die Fehler die Bedeutung unklar? Die Skala von Purpura – wie auch die der Lehrpläne – kombiniert meines Erachtens die grammatische Korrektheit und die Verständlichkeit, was Huhta (vgl. oben) dagegen nicht empfiehlt.

Als Nächstes werden die Begriffe „Fehler“ und „Verständlichkeit“ näher erläutert, die also die zwei Basisbestandteile der grammatischen Korrektheit in der Skala sind.

3.3.1 Fehler

In der vorliegenden Arbeit ist die Korrektheit das wichtigste Kriterium zur Fehleridentifizierung. Demnach können Fehler kurz als eine „Abweichung vom Sprachsystem“ oder ein „Verstoß gegen die Möglichkeiten“ bzw. „gegen das Regelsystem“ einer Sprache sowie „gegen eine sprachliche Norm, wie sie in Grammatiken, Wörterbüchern oder Institutionen ‚festgelegt‘ wurde“ definiert werden (Kleppin 2010, 1062; Königs 2007, 377). Ein Fehler ist „etwas, das gegen etwas verstößt oder von etwas abweicht, was als richtig empfunden wird“ (Kleppin 1997, 133).

Die Norm (oder der sprachliche Standard) bzw. die jeweilige Sprachvarietät übt immer einen Einfluss auf die Definition der Fehler aus (Schneider 2013b, 34; s. Kap. 3.4). Was als richtig empfunden wird, hängt u. a. auch von den Menschen ab, die an der Kommunikationssituation beteiligt sind. Einige Definitionen betonen, dass die Äußerungen an sich nicht fehlerhaft seien; vielmehr sei es der Rezipient, der entscheidet, welche Ausdrücke Fehler enthalten (z. B. Kolde 1980, 172). Auch die

Medialität soll bei der Identifizierung der Fehler berücksichtigt werden: Was im schriftlichen Sprachgebrauch ein Fehler ist, ist das nicht unbedingt im Mündlichen (Schneider 2013b, 32).

Fehler zu entdecken ist nicht immer leicht (Thornbury 1999, 113–114). Manchmal können Sätze grammatikalisch korrekt gebildet sein (u. a. die Wortstellung, die Subjekt-Verb-Kongruenz und das Tempus sind richtig), aber eine Korpusuche ergibt, dass eine solche Formulierung nicht verwendet wird. So verhält es sich beispielsweise bei dem englischen Satz *I had a big surprise*. Wie können Fehler überhaupt identifiziert werden? Sind es solche Sätze, die ein Muttersprachler nicht äußern würde? (Ebd.) Zur Fehleridentifizierung gehört eben die Bestimmung des Kriteriums, nach dem die Fehler identifiziert werden (z. B. Korrektheit, Verständlichkeit, unterrichtsabhängige Kriterien) (dazu siehe z. B. Kleppin 2010, 1061–1063; Kleppin 1997, 20–22). Bei der Klassifizierung der Fehler wird oft die Tatsache hervorgehoben, dass es zwischen den Kategorien erhebliche Überlappungen gibt und dass die Kategorisierung nicht einfach ist, sondern eher eine Interpretation (Thornbury 1999, 114; Kleppin 2010, 1064; zu Fehlerklassifikationen siehe z. B. Kleppin 1997, James 1998).

Als ein Grund für Fehler wird oft der Einfluss der Muttersprache betrachtet (siehe z. B. Thornbury 1999, 114; Kleppin 2010, 1064). Der Einfluss der Muttersprache auf die Fremdsprache wird Transfer genannt. Es gibt sowohl positiven als auch negativen Transfer (auch Interferenz genannt). Dabei wird „die Struktur der Ausgangssprache [...] auf die Struktur der Zielsprache“ übertragen (Kleppin 1997, 30). Es kann sowohl um grammatische Strukturen oder um Lexeme und Phoneme als auch um kulturelle Verhaltensweisen gehen (ebd., 134). Nicht nur die Muttersprache, sondern auch andere Fremdsprachen können Interferenz verursachen (z. B. Kleppin 2010, 1064). Ein anderer Grund für Fehler kann die Fremdsprache selbst (d. h. intralingualer Transfer) sein, beispielsweise Übergeneralisierungen (z. B. *er möchte*, Übergeneralisierung der Personalendung *-t*; *speaked*, Übergeneralisierung des regelmäßigen Präteritums) (Thornbury 1999, 114; Kleppin 2010, 1064; zu anderen Fehlerursachen siehe ebd., 1064–1065 und Kleppin 1997, 29–40).

Fehler können auch einfach zur Entwicklung der Sprachkompetenz gehören (*developmental errors*) (Thornbury 1999, 115). Fehler sind ein Beweis für das Lernen und sollten nicht immer nur einen negativen Einfluss auf das Bewerten von mündlichen Tests haben (z. B. Fulcher 2003, 29).⁵² Besonders wegen des Einflusses des GER (2001) haben Fehler und Fehlerklassifikationen laut Kleppin (2010, 1064 und 1069) nicht mehr einen absolut negativen Stellenwert bei der Bewertung der Sprachkompetenz.

Oft wird ein Unterschied zwischen geringen und schweren Fehlern gemacht (vgl. in der Skala der Lehrpläne: „elementare Fehler“ und „Fehler in Grundstrukturen“). Es handelt sich um die Schwere der Fehler (*error gravity*, siehe Fulcher 2003, 27–31). Das Problem dabei ist nur, dass nicht immer klar ist, welche Fehler gering und welche schwer sind. Auch beim Testen des Sprechens ist es sehr wichtig zu entscheiden, was für Fehler Regelverletzungen sind und was für Fehler außer Acht gelassen werden können (Fulcher 2003, 27f.; vgl. auch Kompetenzfehler oder strukturelle Fehler vs.

⁵² Zu den Einstellungen zu Fehlern beim Fremdspracherwerb siehe z. B. Kleppin (2010), Lightbown/Spada (2006, 138–141).

Performanzfehler oder Versprecher, *errors vs. mistakes*, siehe z. B. Nickel 1973, 17; Corder 1981, 10; Kleppin 2010, 1063; Schneider 2013b, 30). Systematische Fehler sollten (eher als zufällige Fehler) am besten korrigiert werden (Thornbury 1999, 115), während beispielsweise solche Fehler, die die Kommunikation nicht beeinträchtigen, ignoriert werden könnten (Kleppin 2001, 978; Kleppin 2010, 1061). Schneider (2013b, 35) schlägt sogar Folgendes vor: „einen ‚Fehler‘ sollten wir etwas nur dann nennen, wenn es korrekturbedürftig ist“.

Die Frage „Welche Fehler spielen wirklich eine Rolle?“ ist auf jeden Fall subjektiv (Thornbury 1999, 115). Beispielsweise können Genusfehler die Sprecher einer Sprache, die Substantive durch Genera differenziert, irritieren (ebd.). Die Schwere der Fehler hängt meines Erachtens folglich immer von den Rezipienten ab, aber auch von der Kommunikationssituation. Einige Forscher sind zu dem Ergebnis gekommen, dass Muttersprachler der Fremdsprache, die die Muttersprache des Lerners nicht sprechen können, im Allgemeinen den Kommunikationsversuchen des Lerners gegenüber sehr tolerant seien, während Lehrer, die keine Muttersprachler der Fremdsprache sind und die Muttersprache des Lerners gut beherrschen, sehr streng seien (Fulcher 2003, 179).⁵³ Wie schon oben erwähnt, könnte ein Kriterium für Fehler auch die Verständlichkeit sein (d. h. bis zu welchem Maße stört ein Fehler die beabsichtigte Botschaft des Sprechers?) – aber es handelt sich immer noch um ein subjektives Kriterium (Thornbury 1999, 115).

3.3.2 Verständlichkeit

Die Verständlichkeit wird in der Forschungsliteratur unter anderem im Zusammenhang mit der Schwere der Fehler oft erwähnt (z. B. Fulcher 2003, 27–31; siehe das obige Kapitel). Es wird jedoch fast nie weiter geklärt, was mit Verständlichkeit gemeint ist. Auch in der Skala der Lehrpläne (LOPS 2003, POPS 2004) wird die Verständlichkeit im Zusammenhang mit der grammatischen Korrektheit erwähnt. Problematisch ist, dass die Verständlichkeit nicht nur durch die Grammatik entsteht, sondern viele andere Faktoren (z. B. Aussprache, Flüssigkeit, Wortschatz, aber auch u. a. Sachwissen und soziokulturelles Wissen) dabei eine Rolle spielen. In diesem Abschnitt wird etwas tiefer auf den Begriff „Verständlichkeit“ eingegangen. Die Verständlichkeit ist in der Forschungsliteratur kein einheitlich verstandenes Thema. Um diesen Begriff theoretisch erläutern zu können, muss man Literatur aus vielen verschiedenen Themenbereichen durchgehen: Die Verständlichkeit wird unter anderem im Rahmen der Konversationsanalyse, der Psycholinguistik und der Ausspracheforschung behandelt.

Die Verständlichkeit kann aus dem Blickwinkel der Konversationsanalyse folgendermaßen erklärt werden: Das Verstehen ist ein gemeinsam gebildeter, oder konstruierter, Prozess zwischen den Gesprächspartnern, der die ganze Zeit während eines Gesprächs läuft, und das Verstehen ist eine Voraussetzung für eine funktionierende Interaktion (Kurhila 2008, 105–107). Das Verstehen kommt im Gespräch zum Vorschein, wenn die Gesprächspartner erwartungsgemäß handeln (ebd.). Die Hauptidee der mündlichen Interaktion ist laut Celce-Murcia/Olshtain

⁵³ Vgl. auch Untersuchungen im Bereich des Sprachtestens zum Thema *native vs. non-native raters*, etwa Kim (2009), Zhang/Elder (2011).

(2000, 165–166), dass der Sprecher seine Gedanken, Gefühle, Einstellungen und Informationen kommunizieren will. Das Ziel ist, dass der Sprecher verstanden und die Botschaft vom Hörer richtig interpretiert wird (ebd.).⁵⁴

In psycholinguistischen Studien zum Hör- und Lese- bzw. Textverstehen wird das Verstehen als ein kognitiver Prozess erforscht und die Rezeptionsseite der Kommunikation (im Gegensatz zur Produktionsseite) hervorgehoben (siehe z. B. Spillner 1995a, Rickheit 1995), während bei der konversationsanalytischen Perspektive das Verstehen als ein Teil der Interaktion betrachtet wird, in der beide Gesprächspartner in den Rollen des Sprechers und des Hörers gemeinsam die Verständlichkeit konstruieren (vgl. oben). Die Verständlichkeit kann folglich entweder aus der Perspektive des Hörers oder der des Sprechers behandelt werden (Pihko 1994, 55). Die Tatsache, ob sich der Sprecher und der Hörer in einer reziproken Situation befinden, spielt beim Verstehen eine Rolle: Bei einer reziproken Situation (wie etwa bei einem *face-to-face*-Gespräch) können Kommunikationsstrategien als Verständnishilfe verwendet werden, während das Verstehen in einer nichtreziproken Situation (wie beim Zuhören einer Radiosendung) mit ganz anderen Mitteln gesichert werden muss (Celce-Murcia/Olshtain 2000, 105).⁵⁵

Im Fremdsprachenunterricht kommt die Frage nach der Verständlichkeit bei der mündlichen Kommunikation in Bezug auf das Hörverstehen (und bei der geschriebenen Sprache beim Leseverstehen) zur Geltung (dazu z. B. Celce-Murcia/Olshtain 2000, 102–117). Dabei spielen die Eigenschaften (u. a. das Wissen und die Fertigkeiten) des Hörers eine große Rolle. Beispielsweise kann die Erfahrung mit der Rezeption verschiedener Akzente einen bemerkenswerten Einfluss auf die empfundene Verständlichkeit ausüben (ebd., 105; siehe auch Gass/Varonis 1984).⁵⁶ Das Üben der Fertigkeit des Hörens kann für die Entwicklung der mündlichen Sprachkompetenz sogar wichtiger sein als das der Fertigkeit des Sprechens (Celce-Murcia/Olshtain 2000, 107).

Ein Grund für Missverständnisse können die folgenden drei Aspekte sein: a) Der Sprecher verfügt nicht über genügendes linguistisches Wissen über die Zielsprache (so sind etwa die Formen der Phonologie und der Grammatik oder die Entscheidungen bei der Wortwahl inakzeptabel bzw. unverständlich), b) Sprecher und Hörer haben kein erforderliches gemeinsames Hintergrundwissen, und c) Sprecher und Hörer verfügen über keine gemeinsamen soziokulturellen Regeln, wodurch es zu Missverständnissen kommt, und zwar u. a. wegen des pragmatischen Transfers aus der Muttersprache (Celce-Murcia/Olshtain 2000, 165–166). Missverständnisse können auf verschiedenen

⁵⁴ Olsson (1978, 5) hat die Verständlichkeit in Produktionen von schwedischen Englischlernenden untersucht und die Verständlichkeit für ihre Untersuchung auf eine ähnliche Weise definiert: „In this study a linguistic message is considered to be intelligible when it is comprehended by a receiver in the sense intended by the speaker. By comprehension I mean here that a receiver can distinguish the message from other possible alternatives. Degree of intelligibility indicates the likelihood that an utterance will be interpreted in its intended sense.“ Zum Verstehen des Gesprochenen siehe auch Tiittula (1992, 30–37); zur Ko-Konstruktion beim Verstehen siehe Kurhila (2003); zu einem philosophischen Blickwinkel auf das Verstehen siehe Taylor (1992).

⁵⁵ In der vorliegenden Untersuchung befinden sich sowohl das finnische als auch das deutsche Lehrerteam als Hörer in einer nichtreziproken Situation, weil sie die Gespräche der Deutschlernenden auf Video ansehen.

⁵⁶ Es ist anzunehmen, dass die Mitglieder des deutschen Lehrerteams, das aus DaF-Lehrern besteht, an fremde Akzente gewöhnt sind.

Ebenen vorkommen: auf der perzeptuellen, morphosyntaktischen, konzeptuellen, referenziellen, semantischen und pragmatischen Ebene (Rickheit 1995, 16). Die vorliegende Untersuchung konzentriert sich auf die Aspekte des linguistischen Wissens und versucht, besonders Probleme im Bereich der Grammatik zu entdecken, die zu Verständnisproblemen führen können oder inakzeptabel sind. Es ist aber wichtig zu erkennen, dass neben den linguistischen Aspekten auch viele andere Faktoren die Verständlichkeit beeinflussen können (vgl. die Punkte b und c der oben beschriebenen Aspekte von Celce-Murcia/Olshtain). Bei Fremdsprachenlernenden kann es zu Abweichungen kommen, die auf mangelhaftem linguistischem Wissen beruhen, aber eine hundertprozentige Korrektheit ist auch nicht notwendig, damit man verstanden werden kann (Kurahila 2008, 108–110). Wenn die sprachlichen Ressourcen begrenzt sind, werden andere Aspekte wie der Kontext oder die Gestik und Mimik hervorgehoben, um Verständlichkeit zu erzielen (ebd.).⁵⁷

Von den linguistischen Ebenen ist die Aussprache am häufigsten Gegenstand der Verständlichkeitsforschung gewesen. Der Einfluss des fremden Akzents ist beispielsweise beim Englischen als Fremdsprache viel untersucht worden, meistens aus der Perspektive von Muttersprachlern als Hörern (z. B. Gass/Varonis 1984, Munro/Derwing 1995, Derwing/Munro 1997), aber auch von anderen Fremdsprachensprechern als Hörern (z. B. Pihko 1994, Munro et al. 2006). Bei Deutsch als Fremdsprache sind Studien im Bereich der phonetischen Verständlichkeit beispielsweise von Hirschfeld (1994), O’Brien (2014) und Heine (2015) durchgeführt worden. Aus der Perspektive der phonetischen Verständlichkeit kann der Begriff „Verständlichkeit“ folgendermaßen definiert werden:

„[P]honetische, d. h. artikulatorische und intonatorische Verständlichkeit“ liegt vor, „wenn der Hörer Laute, Lautverbindungen und suprasegmentale Merkmale akustisch so deutlich wahrnehmen kann, daß er in der Lage ist, sie als Realisationen eines Phonems, einer Phonemverbindung oder eines Intonems zu identifizieren bzw. zu interpretieren. [...] Phonetische Verständlichkeit liegt nicht vor, wenn ein Wort oder eine Äußerung nicht aus den akustischen Merkmalen, sondern nur mit Hilfe des sprachlichen oder situativen Kontextes entschlüsselt werden kann.“ (Hirschfeld 1994, 34).

Diese Studien haben unter anderem gezeigt, dass ein starker fremder Akzent nicht unbedingt zu niedriger Verständlichkeit führt und dass es auch individuelle Unterschiede zwischen den Hörern/Bewertenden bei den Beurteilungen gab (z. B. Munro/Derwing 1995).

Bei Studien zur phonetischen Verständlichkeit werden oft die englischen Wörter *intelligibility* und *comprehensibility* verwendet, allerdings in einer etwas vagen Weise. *Intelligibility* kann beispielsweise darauf hindeuten, in welchem Maße die Äußerung eines Sprechers vom Hörer eigentlich erkannt wird, was beispielsweise durch das Zählen der Anzahl der vom Hörer richtig transkribierten Wörtern gemessen werden

⁵⁷ Die anderen Aspekte, wie beispielsweise der Kontext, helfen jedoch nicht immer: Celce-Murcia/Olshtain (2000, 166) berichten von einem Taxifahrer, dessen Botschaft bei einem Telefongespräch mit einem Kunden wegen seines ungenügenden linguistischen Wissens nur schwer zu verstehen war: „Here taxi driver, you want come to home?“ statt „Do you want me to bring the package to your home?“. Obwohl die Situation, bei der der Taxifahrer ein Paket zum Kunden bringen sollte, bekannt war, war die gestellte Frage wegen der mangelhaften linguistischen Produktion des Taxifahrers schwer verständlich (ebd.).

kann, während *comprehensibility* auf die Beurteilung des Hörers über die Schwierigkeit des Verstehens einer Äußerung verweist und beispielsweise mit Hilfe einer Verständlichkeitsbewertung in einer Likert-Skala gemessen werden kann (Munro/Derwing 1995, 76–77; Munro/Derwing/Morton 2006, 112). Smith/Nelson (1985) unterscheiden die zwei Begriffe wie folgt und fügen noch einen dritten Begriff, *interpretability*, hinzu:

- 1) intelligibility: word/utterance recognition;
- 2) comprehensibility: word/utterance meaning (locutionary force)
- 3) interpretability: meaning behind word/utterance (illocutionary force)

(zitiert in Pihko 1994, 46)

Pihko konstatiert jedoch, dass in ihrer Untersuchung die beiden Begriffe synonym verwendet werden, und sie definiert sie als etwas, was einfach verstanden werden kann („*something can be easily understood*“) (Pihko 1994, 48). Bei der vorliegenden Untersuchung geht es eher darum, wie gut die Bedeutungen in den Schülerleistungen von den deutschen Lehrern ihrer eigenen Beurteilung nach verstanden werden, d. h. die Verständlichkeit wird breiter gefasst als nur die bloße phonetische Verständlichkeit (d. h. das Objekt der Untersuchung ist eher die *comprehensibility* als die *intelligibility*).

Bei den Beurteilungen der Verständlichkeit gewinnen auch Begriffe wie „Grammatikalität“ bzw. „Richtigkeit“, „Akzeptabilität“ bzw. „Angemessenheit“ an Bedeutung. (Dazu siehe Hirschfeld 1994, 34–37). Die Verständlichkeit ist von diesen Begriffen nicht klar zu unterscheiden. Auch die Auffassung des Hörers von diesen Begriffen spielt bei der Beurteilung der Verständlichkeit eine Rolle.

Da die Verständlichkeit kein eindeutiger Begriff ist und aus vielen verschiedenen Blickwinkeln definiert werden kann (siehe auch Hirschfeld 1994, 33 und Hildén 2000, 113), wird für die vorliegende Untersuchung hier keine genaue Definition festgelegt. Wichtig für mich ist, die Verständlichkeit an dieser Stelle sehr breit zu fassen und diesen Begriff im empirischen Teil dieser Arbeit noch weiter zu untersuchen.

In der vorliegenden Arbeit geht es hauptsächlich um Hörerreaktionen von Muttersprachlern auf die Verständlichkeit der Leistungen nicht-muttersprachlicher Sprecher und um die Schwere der Fehler. Die Verständlichkeit wird also vom Standpunkt des Hörers betrachtet. Beispielsweise fordert Hildén (2000, 332) die Ansicht von Muttersprachlern zur Validierung der Verständlichkeit. Die Forschung über die Schwere der Fehler behandelt dagegen die Frage, in welchem Grade verschiedene, hauptsächlich linguistische, Fehler die Kommunikation beeinträchtigen, aber dazu gehören auch Empfindungen über Irritation oder Akzeptabilität (Pihko 1994, 20–21). Dahinter steht die Idee, dass das Verstehen notwendig ist, damit die Kommunikation überhaupt funktionieren kann, und dass geringfügige Grammatikfehler kein Hindernis für das Gelingen der Kommunikation darstellen (siehe Kurhila 2008, 126). In der vorliegenden Untersuchung werden unter anderem Grammatikfehler aufgezeigt, die bei Deutsch als Fremdsprache die Verständlichkeit beeinträchtigen. Beim Englischen ist dieses Thema zumindest von Fulcher (1993; 2003, 28–30) bereits untersucht worden, aber meines Wissens noch nicht beim Deutschen im Kontext mit finnischen DaF-Lernenden und der mündlichen Sprachkompetenz (siehe jedoch Penttinen 2012 zur Verständlichkeit schriftlicher

Aufsätze). Die Auffassungen des deutschen Lehrerteams über den Begriff „Verständlichkeit“ und über die Testleistungen der finnischen Deutschlernenden werden in Kapitel 8 erläutert.

In Kapitel 3.3 wurde das Konzept „grammatische Korrektheit“ schon einigermaßen erläutert. Mit diesem Konzept hängen jedoch noch andere Faktoren wie die Begriffe „Norm“ und „Standardsprache“ eng zusammen, auf die als Nächstes eingegangen wird.

3.4 Normen und Standardsprache vs. sprachliche Variabilität

In der Linguistik ist das Konzept der Standardsprache umstritten, und was zum Standard gehört, verändert sich ständig (Imo 2012, 43). Gegen das Konzept des Standards sprechen sich unter anderem die Soziolinguistik und die moderne Dialektologie aus, und oft wird auch nur von nationalen oder regionalen *Standardvarietäten* gesprochen (ebd., 44). Die Annahme, dass eine Sprache ein einheitliches, homogenes System sei, geht auf das Konzept von einheitlichen Nationalsprachen zurück (Fehler 2012, 24).

Die Aufgabe einer Standardsprache ist es, die gegenseitige Verständigung in einer Gemeinschaft zu ermöglichen (Crystal 2004, 6). Mit einem Standard, den alle lernen, können die Gefahren der Variabilität (wie etwa Probleme mit der Verständlichkeit) vermieden werden, besonders wenn die Gemeinschaften sehr groß und regional vielfältig sind (ebd., 222). Das Streben nach Einheitlichkeit hat die Variabilität und Heterogenität von Sprache verdrängt. Einheitliche Standardsprachen sind entwickelt worden, und bald danach hat sich die Anschauung gefestigt, dass die Standardsprache mit der ganzen Sprache gleichzusetzen sei (Fehler 2012, 24). Wegen des Konzepts der „Standardsprache“ werden die Formen gesprochener Alltagssprache oft negativ bewertet (Imo 2012, 31). Dasselbe Phänomen besteht schon seit der Entstehung der standardisierten Nationalsprachen und gilt auch für andere Sprachen: Beispielsweise hat der Präskriptivismus (das Streben nach einem Standard) des 18. Jahrhunderts der englischen Sprache geschadet, indem er die nächsten zehn Generationen daran gehindert hat, die Vielfalt der Sprache zu schätzen, und indem er das linguistische Selbstvertrauen von Millionen Sprechern verschiedener Arten von Alltagssprachen zerstört hat (Crystal 2004, 386).

Die Standardsprache zeigt sich besonders gut in der geschriebenen Sprache bzw. der Schriftsprache. Für die geschriebene Sprache gibt es starke Normierungen, die die Orthographie, die Interpunktion und die Grammatik betreffen (Fehler 2009, 1175). Auch die grammatischen Eigenschaften der geschriebenen Sprache sind umfassender untersucht worden als die der gesprochenen Sprache (Eisenberg 2007, 277). Was die gesprochene Sprache angeht, so gibt es weniger präskriptive Regeln, die unsere Sprechweise bestimmen. Über eine lange Zeit hinweg war die Meinung stark vertreten, dass die gesprochene Sprache „chaotisch und regellos“ sei. Spätere Untersuchungen haben jedoch gezeigt, dass dies nicht der Fall ist. (Fehler et al. 2004, 132; Fehler 2008a).

Varianz ist ja ein Grundphänomen gesprochener Sprache (Fiehler 2009, 1176).⁵⁸ Das Deutsche ist „eine äußerst variantenreiche Sprache“, was sich besonders in der Fülle der regionalen Unterschiede zeigt (Imo 2012, 43). Eben wegen dieser Vielfalt würde eine Standardisierung für die gesprochene Sprache nicht funktionieren (ebd.). Es ist wichtig, auch den Aspekt zu reflektieren, was für eine Rolle die Dialekte bzw. Mundarten beim Definieren einer Norm spielen. Zum Beispiel fallen „in Teilen Norddeutschlands [...] Mundart und Umgangssprache zusammen“, während es in Süddeutschland viele verschiedene Umgangssprachen und Dialekte gibt (Glück/Sauer 1997, 21). Ein Problem bei einem Standard oder einer Sprachnorm besteht darin, dass falsche Ausgrenzungen gemacht werden können (Imo 2012, 44). Es ist nicht einfach, Urteile darüber zu fällen, was grammatikalisch korrekt ist und was nicht (siehe auch das Kap. 3.3.1 zu Fehlern). Sind es die Formen, die bei Muttersprachlern nie vorkommen? Die Gefahr ist, dass auch etwas ausgegrenzt wird, was von vielen Muttersprachlern regelmäßig verwendet wird. (Ebd.) Außerdem ist es umstritten, wer alles überhaupt zu den Muttersprachlern zu zählen ist und ob der Sprachgebrauch von Muttersprachlern als Modell oder Ziel für die Fremdsprachenlernenden angesehen werden sollte (siehe dazu z. B. Davies 2003, 2013).

Imo (2012, 46) ist der Meinung, dass Dialekte oder regionale Formen im Kontext der gesprochenen Sprache auf keinen Fall außer Acht gelassen werden dürfen. Als Beispiele könnten regionale Unterschiede in der Verbalflexion angeführt werden: Im Norden und Südwesten des deutschen Sprachgebiets gibt es das Phänomen des Einheitsplurals, d. h. im Schwäbischen sagt man beispielsweise *mir machet, ihr machet, sie machet* statt *wir machen, ihr macht, sie machen* (König 1996, 159). Wie würden die Verbkonjugationsregeln in einer Grammatik für das gesprochene Deutsch demnach aussehen? Und wie sollten diese unterschiedlichen Formen im DaF-Unterricht behandelt werden? Wenn z. B. ein finnischer Schüler diese Regionen besucht hat und dort gehört hat, wie die Leute die Verben im Plural konjugieren, sollten alle diese Formen auch in der mündlichen Kommunikation im DaF-Unterricht in Finnland akzeptiert werden? Es ist schwer zu definieren, was korrekt ist und was nicht, da die regionalen (aber auch die soziolinguistischen) Unterschiede so groß sind. Kleppin (2010, 1062) meint, dass eine vollständige Beschreibung von Sprache für den DaF-Unterricht „weder handhabbar noch wünschenswert“ sei.

Die grammatischen Normen, die man u. a. in der Schule gelernt hat, sind sehr stark im Bewusstsein angesiedelt, obwohl das eigentliche Sprechen den Normen häufig nicht entspricht (Schwitalla 2010a, 112; 2010c), wie etwa das folgende Zitat zeigt:

Personen mit einem hohen Anspruch auf Richtigkeit und Schönheit der sprachlichen Formulierungen sind oft entsetzt, wenn sie ihre eigenen gesprochenen Formulierungen in Transkripten lesen. Das heißt, sie bemerken im Alltag nicht, dass sie ihre eigenen Normen für Sprachrichtigkeit nicht erfüllen. (Schwitalla 2010c, 8.)

In der gesprochenen Sprache existieren natürlich auch Regeln oder Modelle, nach denen die Sprecher ihre Äußerungen formulieren. Um die Korrektheit analysieren zu können, soll auch eine Norm oder ein Modell definiert werden, womit die Sprache der finnischen Deutschlernenden verglichen werden kann. Die Regeln der Schriftsprache

⁵⁸ Zur Variabilität und Normiertheit siehe auch Schwitalla (2012, 33).

sind jedoch nicht die Regeln der gesprochenen Sprache. Auf diese Problematik wird in den nächsten Kapiteln eingegangen.

3.5 Eine Grammatik für die gesprochene Sprache?

Gesprochene-Sprache-Untersuchungen haben gezeigt, dass auch die gesprochene Sprache Regularitäten aufweist (Günthner 2000, 353). Umstritten ist aber immer noch die Frage, ob die gesprochene Sprache eine eigene Grammatik hat (Schneider 2013a, 86; siehe auch die Diskussion zu den Unterschieden zwischen gesprochener und geschriebener Sprache, Kap. 2.2.1).

Es gibt „medialitätsbedingte grammatikalische Konstruktionen“, die zum System des gesprochenen Deutsch gehören und nicht zum System der geschriebenen Sprache (Schneider 2011, 183; 2013a, 104–105). Diese Konstruktionen sind u. a. Anakoluthe und Apokoinonstruktionen, die V2-Verbstellung bei *weil*, *obwohl* und *wobei* sowie die Herausstellungsstrukturen (ebd.; zu näheren Erläuterungen siehe unten Kap. 3.6.3). Nach den Ergebnissen von Schneider wäre es sinnvoll, von standardsprachlichen Strukturen zu sprechen, und dementsprechend habe die gesprochene Sprache eine eigene Grammatik. Schneider lehnt aber die Auffassung ab, der zufolge man von zwei völlig voneinander getrennten Systemen sprechen sollte (ebd.).⁵⁹ Auch Schwitalla (2010c, 16) ist ähnlicher Meinung: „Wir brauchen nicht eine ganz andere Grammatik zur Beschreibung der gesprochenen Sprache, sondern zusätzliche Begriffe und Theorien.“ Eine prozesshafte, schrittweise erfolgende Produktion ist typischer beim Sprechen als beim Schreiben, aber trotzdem haben die beiden Realisierungsformen auch Ähnlichkeiten. Unter anderem sind die grundlegenden syntaktischen Strukturen bei der Phrasen- und Satzbildung mit ihren Kernen und dependenziellen Strukturen sowie die serielle Abfolge (Vor-Vorfeld, Vorfeld, verbale Klammeröffnung, Mittelfeld/Nachfeld, klammerschließendes Element und Nach-Nachfeld) einander ähnlich (Schwitalla 2010a, 122; 2010c, 4–5).

In vielen Fällen sind Beschreibungen der Grammatik der gesprochenen Sprache also auf die eine oder andere Weise durch die geschriebene Sprache beeinflusst. In einem bestimmten Sprachraum wird zuerst der Standard der geschriebenen Sprache aufgestellt, und alle Versuche, eine Norm für die gesprochene Sprache zu definieren, basieren auf dem Standard der geschriebenen Sprache (Eisenberg 2007, 289–290). Auer (2000, 55; 2007, 96) teilt diese Ansicht, stellt aber eine ganz andere Annäherungsweise vor, und zwar die „On line-Syntax“, bei der die Zeitlichkeit der gesprochenen Sprache und die Prozessualität eine entscheidende Rolle spielen und bei der mit ganz anderen Begriffen als bei der sog. traditionellen Syntax gearbeitet wird (die wichtigsten Operationen: Projektionen, d. h. syntaktische Erwartungen, und Retraktion, d. h. Zurückgreifen auf schon bestehende syntaktische Strukturen). Der traditionelle, strukturalistische Satzbegriff passt nicht zur On line-Syntax, weil das Gesprochene wegen seiner Flüchtigkeit und „Echtzeitlichkeit“ nicht in derselben Weise in Segmente einzuteilen ist wie geschriebene Texte in Sätze (ebd.). Das

⁵⁹ Vgl. Hennig (2006, 117): „Grammatik des Systems“, d. h. die Gesamtheit funktioneller Oppositionen, und „Grammatik der Norm“, d. h. Gebrauchsregularitäten.

Gesprochene kann nicht visuell von außen, „aus der Vogelperspektive“, betrachtet werden (Auer 2000, 55).

Die traditionelle „Gesamtschau eines Satzes“ kann also beim Analysieren der gesprochenen Sprache problematisch sein, und deswegen denken einige Forscher, dass die Syntax des Gesprochenen ganz anders beschrieben werden sollte (Schwitalla 2012, 100). Da das Untersuchungsmaterial der vorliegenden Studie als fertiges Produkt aus der Distanz mit Hilfe von Videoaufnahmen und Transkriptionen betrachtet wird und die Dialoge im HY-Talk-Test völlig vorstrukturiert sind, passt das Modell von Auer nicht ganz zur vorliegenden Untersuchung. Obwohl ich einräume, dass für die Grammatik der gesprochenen Sprache vielleicht am besten ganz neue Beschreibungsweisen entwickelt werden sollten, stütze ich mich jedoch in meiner Analyse eher auf die traditionelleren Beschreibungsweisen.

Außerdem sind Grammatiken für die gesprochene Sprache rar. Bis in die Neunzigerjahre hinein gab es in Grammatiken gar keine Beschreibungen der gesprochenen Sprache, und erst in den letzten zwei Jahrzehnten sind deskriptive Beschreibungen der gesprochenen Sprache erschienen, meist aber nur in einem separaten Kapitel einer umfassenderen Beschreibung. Häufig werden in der einschlägigen Literatur die folgenden Werke erwähnt: die Textgrammatik von Weinrich (1993), die IDS-Grammatik von Zifonun et al. (1997), das Kapitel von Fiehler in der Duden-Grammatik (2009); nicht als Teil einer Grammatik, sondern als eigene Beschreibung der gesprochenen Sprache kann auch noch die Monografie von Schwitalla *Gesprochenes Deutsch. Eine Einführung* (2012, erste Auflage 1997) erwähnt werden (siehe z. B. Günthner 2000, Günthner et al. 2013, Schwitalla 2010a, Eisenberg 2007, Herttuainen 2008).

Was den Stand der gesprochenen Sprache in DaF-Grammatiken betrifft, wird die gesprochene Sprache beispielsweise in den Grammatiken von Rug/Tomaszewski (2001) und Kars/Häussermann (1997) berücksichtigt, aber es gebe in diesen Werken sehr wenig authentische gesprochensprachliche Beispiele und die gesprochene Sprache werde trotzdem als etwas „Fehlerhaftes“ dargestellt (Günthner et al. 2013, 118–120). Es wird betont, dass die Untersuchungen der gesprochenen Sprache (und demnach auch die Beschreibungen in Grammatiken) auf empirischen Beispielen aus natürlichen, alltäglichen Interaktionen basieren sollen und nicht auf konstruierten Beispielen oder auf empirischen Daten aus institutionellen Kontexten (Selting 2007, 130). Die Phänomene der gesprochenen Alltagssprache sollten nicht einfach als „Fehler“ oder als „umgangssprachlich“ deklariert werden, sondern sie haben auch bestimmte kommunikative Funktionen (Schwitalla 2010a, 112).

Es ist inzwischen auch noch umstritten, wie eine Grammatik der gesprochenen Sprache aussehen sollte. Man muss immer darüber nachdenken, für wen eine Grammatik geschrieben wird und was ihre Aufgabe ist (Eisenberg 2007, 289). Es gibt also verschiedene Annäherungsweisen. Beispielsweise sollte die Grammatik der gesprochenen Sprache laut Selting (2007, 103 und 131) interaktionsbezogen sein.⁶⁰ Nach Fiehlers (2006, 2007) Thesen sollte man die Grammatik der gesprochenen Sprache ziemlich breit verstehen, und demnach sollten neben den Strukturen der gesprochenen Sprache u. a. auch die Aufteilung in eine Grammatik der geschriebenen und der gesprochenen Sprache in die Grammatik miteinbezogen werden. Auch hier,

⁶⁰ Zur Interaktionalen Linguistik siehe Selting (2007, 101) und Selting/Couper-Kuhlen (2001, 260f.).

wie bei den allgemeinen Definitionen des Begriffs „Grammatik“, können die Aspekte, die unter den Titel Grammatik gehören, auf unterschiedliche Weisen verstanden werden (vgl. Kap. 3.1).

Es ist kaum möglich, eine präskriptive Norm für die gesprochene Sprache zu entwickeln: Die Grammatiken der gesprochenen Sprache sind und bleiben deskriptive Beschreibungen der Besonderheiten des Gesprochenen. Auch ganz allgemein befinden wir uns auf dem Weg hin zur Abschaffung des Präskriptivismus. Erstens sind Sprachwandel und Sprachvariation normal und nicht zu stoppen. Zweitens soll der Bedarf an einer Standardvarietät, aber auch an Nichtstandardvarietäten anerkannt werden; hier ist zu beachten, dass weder die Standardsprache noch andere Varietäten homogen sind. Drittens sollten sowohl die Standardsprache als auch das Wissen über Nichtstandardvarietäten in der Schule gelehrt werden. (Crystal 2004, 529–530.)

Für eine Analyse der Beherrschung bestimmter morphosyntaktischer Strukturen (in diesem Fall der Verbstellung und Verbalflexion) ist es jedoch unentbehrlich, eine Norm zu beschreiben, mit der die von den Schülern verwendeten Strukturen in der vorliegenden Analyse verglichen werden können. Wenn Regeln einer Sprache beschrieben werden, ist es essenziell zu definieren, für welchen Zweck man sie beschreibt. Für die vorliegende Untersuchung ist der Kontext des DaF-Unterrichts von Bedeutung. In meiner Untersuchung geht es darum, die Besonderheiten der gesprochenen Sprache zu den Zwecken des DaF-Unterrichts in Finnland zu bestimmen. Die heutige Tendenz im Fremdsprachenunterricht ist die folgende: Die Standardsprache und die Forderung nach Korrektheit werden nicht mehr so stark betont (siehe z. B. Imo 2012, 45). Trotzdem sollten meiner Meinung nach im Fremdsprachenunterricht irgendwelche Normen und Regeln, oder zumindest Modelle, berücksichtigt werden. Auf diese Weise bekämen die Lernenden einige Bausteine in die Hand, mit denen sie ihre Meinungen zu unterschiedlichen Sachverhalten äußern könnten. In der Praxis sind diese Modelle, die unterrichtet werden, jedoch meist die Regeln der schriftlichen Standardsprache.

Als Nächstes möchte ich auf die Regeln der Verbstellung und Verbalflexion eingehen, wie sie in den Grammatiken herkömmlicherweise dargestellt werden, bevor einige Besonderheiten des gesprochenen Deutsch in Bezug auf diese Phänomene beschrieben werden.

3.6 Regeln zur Verbstellung und Verbalflexion

In der vorliegenden Untersuchung wird auf der syntaktischen Ebene die Verbstellung und auf der morphologischen Ebene die Beherrschung der Verbformen in den mündlichen Leistungen der Schüler analysiert.⁶¹ Im Folgenden werden diese Phänomene in der deutschen Sprache beschrieben. In diesem Kapitel wird ein Überblick über die Verbstellung und die Verbkonjugation in einigen deutschen Grammatiken⁶² gegeben, und die für die vorliegende Untersuchung relevanten Begriffe werden genauer behandelt.

⁶¹ Natürlich gehören einige Phänomene in Verbformen auch auf die syntaktische Ebene, z. B. die Subjekt-Verb-Kongruenz.

⁶² In diesem Zusammenhang ist mit dem Begriff „Grammatik“ ein Buch gemeint, in dem die Regeln einer Sprache dargestellt werden.

Die Kapitel 3.6.1 und 3.6.2 stützen sich auf traditionelle, präskriptive Grammatiken.⁶³ Als Grundlage in diesen Darstellungen dient die geschriebene Sprache, und die Phänomene der gesprochenen Verbstellung und Verbkonjugation werden im Kapitel 3.6.3 genauer behandelt. Im Schulkontext ist es aber meines Erachtens völlig recht, sich bis zu einem gewissen Maße auf die Beschreibungen der präskriptiven Grammatiken der Schriftsprache zu stützen, da es *eine* Aufgabe des schulischen Sprachunterrichts ist, die Formen der Standardsprache zu vermitteln (siehe Granzow-Emden 2013, 51 und 124).⁶⁴

3.6.1 Verbstellung

Die Verbstellung benötigt etwas umfangreichere Erklärungen und Beschreibungen als die Verbalflexion. In diesem Abschnitt wird jedoch zuerst die Debatte um die Analyseinheit der Syntax diskutiert, was besonders bei der Erforschung der gesprochenen Sprache keine einfache Frage ist, und danach werden die zentralen Beschreibungskategorien der deutschen Wortstellung beschrieben.

Analyseeinheit: Satz vs. andere Benennungen

In den Beschreibungen zur Wortstellung werden oft die Begriffe „Satzglied“ und „Satzbau“ benutzt. Was wird aber unter „Satz“ verstanden? Wellmann (2008, 104–112) beginnt seinen Überblick mit der Frage „Wodurch sind Äußerungen als Sätze bestimmt?“ Diese Frage ist auch für die vorliegende Untersuchung relevant. Äußerungen sind laut Hoffmann (2013, 57) „kommunikativ eigenständige Einheiten, die aus einem Wort bzw. einer Interjektion (*na*) oder einem Responsiv (*ja, nein*), einer Wortgruppe oder einem Satz aufgebaut sein können“. Der Begriff „Äußerung“ kann demnach sehr breit verstanden werden. Da in der vorliegenden Untersuchung die Phänomene Verbstellung und Verbalflexion erforscht werden, können die Analyseeinheiten nicht alle Arten von Äußerungen sein (z. B. *na, ja, nein*), sondern sie müssen (in den meisten Fällen) mehr als ein Wort und auf jeden Fall zumindest eine Verbform enthalten.

Nach Wellmann (2008, 104–112) wird eine Äußerung durch die folgenden Mittel zum Satz: graphische Mittel (Satzzeichen), prosodische Mittel (Intonation in Rede und Gespräch), morphologische Mittel (z. B. Kasusformen), lexikalische Mittel, syntaktische Mittel, satzsemantische Merkmale (z. B. Thema-Rhema-Gliederung, inhaltliche Vollständigkeit) und die Umgebung im Text. Zu den syntaktischen Mitteln

⁶³ Die Darstellungen werden mit Hilfe der folgenden ausgewählten Grammatiken gebaut: Duden-Grammatik (2009), Eisenberg (2006a, 2006b), Granzow-Emden (2013), Helbig/Buscha (2001), Hoffmann (2013), Wellmann (2008) und Zifonun et al. (1997). Diese Grammatiken beschreiben die Phänomene aus verschiedenen Blickwinkeln: Duden-Grammatik, Eisenberg und Zifonun et al. sind allgemeine Grammatiken der deutschen Sprache; Helbig/Buscha und Hoffmann haben den Blickwinkel des Deutschen als Fremdsprache und des Ausländerunterrichts, Wellmann ist allgemein für das Studium der deutschen Sprache gedacht. Granzow-Emden richtet sich dagegen an Lehramtstudierende und hat eine klare didaktische Perspektive. Im Folgenden sollen diese Grammatiken jedoch nicht verglichen werden, sondern mein Ziel ist, eher das Relevanteste für die vorliegende Untersuchung zusammenzufassen. Dabei bieten die Grammatiken, die eine DaF- oder didaktische Perspektive haben, vielleicht die relevantesten Informationen und Blickwinkel an.

⁶⁴ Vgl. die Bemerkung von Imo (2012, 45) in Kap. 3.5, nach der die Standardsprache nicht mehr so stark betont wird wie früher; siehe auch Kap. 3.4 zu Normen sowie Kap. 3.1 zum Grammatikunterricht.

gehört u. a. die Stellung der Satzglieder. In der Duden-Grammatik (2009, 763–764) wird festgestellt, dass Sätze Gegenstand der Syntax sind. Für den Satz werden zwei Definitionen vorgebracht: „Ein Satz ist eine abgeschlossene Einheit, die nach den Regeln der Syntax gebildet worden ist“ (Duden-Grammatik 2009, 764) und „Ein Satz ist die größte Einheit, die man mit den Regeln der Syntax erzeugen kann“ (ebd.). In die gleiche Richtung geht auch die Definition von Zifonun et al. (1997, 86–87), der zufolge ein prototypischer Satz formbezogen ist und ein finites Prädikat enthält. Auch Granzow-Emden (2013, 21) betont die Rolle des Verbs im Satz und beschreibt den Satz als „eine Wortgruppe [...], die vom Verb bestimmt wird“.

Die Frage ist nun, ob in der vorliegenden Untersuchung die Äußerungen der Schüler als „Sätze“ bezeichnet werden können. Die grammatischen Beschreibungskategorien sind ursprünglich für die geschriebene Sprache entwickelt worden, und später hat man versucht, die zentralen Einheiten der geschriebenen Sprache zu modifizieren, um sie auf das Mündliche anzuwenden. Beispielsweise wurde der Begriff „Satz“ durch die Benennungen sprachliche/kommunikative Handlung, Sprechakt, kommunikative Minimaleinheit, Äußerung, Äußerungseinheit, *intonation unit*, *turn*, *turn constructional unit* usw. ersetzt (Fiehler 2007, 309; 2009, 1165; 2012, 17).⁶⁵ Die gesprochene Sprache kann auch aus Ideeneinheiten (*idea units*) (Luoma 2004, 12) oder aus Turns oder Redebeiträgen (Selting 2007, 104) bestehen. Diese Einheiten können nur mithilfe von sowohl der Syntax als auch der Prosodie gebildet werden (ebd.). Außerdem kommt auch die folgende Ansicht vor: „Die Grundeinheit der gesprochenen Sprache sollte nicht der Satz sein, sondern kürzere Einheiten wie Satzglieder“ (Meerholz-Härle/Tschirner 2001, 171).

In meiner Verbstellungsanalyse werden Äußerungen analysiert, die eine oder mehrere Verbformen enthalten. In den meisten Fällen enthalten die Äußerungen ein finites Verb, in einigen, seltenen Fällen nur eine infinite Form. Deswegen werden die Analyseeinheiten hier Sätze genannt (vgl. die Definition von Zifonun et al. 1997 oben), obwohl das Untersuchungsmaterial mündlich ist und obwohl einige Forscher der Meinung sind, dass die Äußerungen im mündlichen Sprachgebrauch nicht Sätze genannt werden dürften.

Definitionen: Wortstellung, Verbstellung

Sätze werden oft aus der Sicht der Wortstellung analysiert. Die Wortstellung ist in den Grammatiken unterschiedlich definiert worden. Unter der Wortstellung wird „die Regelung der Folge von Wörtern und Satzgliedern nach bestimmten Mustern“ (Wellmann 2008, 358) verstanden – eine Definition, die ziemlich breit ist. Normalerweise meint man mit Wortstellung „nicht die Stellung einzelner Wörter, sondern die Abfolge der daraus gebildeten Phrasen, insbesondere der Satzglieder“ (Duden-Grammatik 2009, 861). Die Regeln für die Stellung der Prädikatsteile sind im deutschen Satzbau besonders wichtig (ebd.). Hoffmann (2013, 457) spricht von der Wortstellung mit dem Begriff „Abfolge“. Die Abfolge im Satz hat zwei Besonderheiten im Deutschen: „die verschiedenen Positionen des finiten Verbs und die Satzklammer“ (ebd., 461). In der vorliegenden Untersuchung konzentriere ich mich auf die Folge der Satzglieder und genauer gesagt auf die Stellung des finiten und

⁶⁵ Siehe auch Hennig (2006, 147–160).

des infiniten Verbs als Teile des Prädikats. Der Begriff „Verbstellung“ wird als ein Element der deutschen Satzbau definiert, bei dem „das flektierte Verb (der finite Teil des Prädikats) eine ganz bestimmte Satzgliedstelle“ einnimmt, wodurch „die Satzarten festgelegt und eine Unterscheidung zwischen Hauptsatz und Nebensatz getroffen werden kann“ (Homberger 2003, 612). In diesem Zitat sind auch die für die vorliegende Untersuchung zentralen Begriffe enthalten, und zwar unter anderem die verschiedenen Satzarten und die Unterscheidung Hauptsatz/Nebensatz.

Beschreibungskategorien der deutschen Syntax

Im Folgenden werden Beschreibungskategorien vorgestellt, die oft auch in den empirischen Untersuchungen zum Erwerb der deutschen Verbstellung (siehe Kap. 4) benutzt werden, damit die vorliegende Analyse besser mit den früheren Analysen über den Erwerb der deutschen Verbstellung (u. a. Diehl et al. 2000 und Pienemann 1999) zu vergleichen ist.

a) Hauptsatz vs. Nebensatz

Eine zentrale Unterscheidung in der deutschen Syntax ist die zwischen Haupt- und Nebensatz. Erstens ist zwischen dem einfachen Satz und dem zusammengesetzten Satz zu unterscheiden (Duden-Grammatik 2009, 1019–1020). In einem einfachen Satz gibt es nur ein Prädikat, während der zusammengesetzte Satz aus mehreren Teilsätzen mit jeweils einem eigenen Prädikat besteht, die untergeordnet oder gleichrangig sind (ebd.). Von diesen Prinzipien ausgehend gelangt man zu den folgenden Definitionen: „Ein Hauptsatz ist ein Teilsatz, der keinem anderen Teilsatz untergeordnet ist. Ein Nebensatz ist ein Teilsatz, der von einem anderen Teilsatz abhängt, diesem untergeordnet ist“ (Duden-Grammatik 2009, 1020).⁶⁶ Demnach sind einfache Sätze zugleich auch Hauptsätze (ebd.).

b) Satzarten und Satztypen

Viele Grammatiken teilen Sätze in verschiedene Satzarten ein: Beispielsweise unterscheidet Eisenberg (2006b, 396) den Aussagesatz, den Fragesatz und den Aufforderungssatz. Die Duden-Grammatik (2009, 888) sowie Helbig/Buscha (2001, 619–620) fügen noch den Ausrufesatz und den Wunschsatz hinzu. Wellmann (2008, 114–122) bringt noch weitere alternative Benennungen für die verschiedenen Satzarten vor: Aussagesatz oder Assertionssatz, Fragesatz oder Interrogativsatz, Aufforderungssatz oder Imperativsatz, Wunschsatz oder voluntiver Satz, Ausrufesatz oder Emphasesatz.⁶⁷ Im Allgemeinen ist festzustellen, dass die Klassifikation der Satzarten sich eher nach der Pragmatik und der Semantik der Sätze richtet als nach der Form. Die Benennungen der Satzarten beziehen sich darauf, was der Sprecher oder der

⁶⁶ Beispielsweise behauptet Granzow-Emden (2013, 115), dass es irreführend sei, Nebensätze als nicht alleinstehende Einheiten zu beschreiben, was z. B. das folgende Beispiel zeigt: *Dass du auch immer zu spät kommst!*

⁶⁷ Das Spektrum der verschiedenen Benennungen ist breit: Beispielsweise werden in der Duden-Grammatik (2009, 888–893) Aussagesätze auch als Deklarativsätze, Wunschsätze als Desiderativsätze und Ausrufesätze als Exklamativsätze bezeichnet.

Schreiber tun oder erreichen will, d. h. was seine Intention ist (siehe z. B. Wellmann 2008, 114).

Die Sätze können aufgrund der Stellung des finiten Verbs in verschiedene Satztypen (auch *Satzformen* in Duden 2009, 862ff. oder *Stellungstypen* in Helbig/Buscha 2001, 473ff. genannt) eingeteilt werden. Nach dieser formbezogenen Einteilung unterscheidet man zwischen Verberst- (V1), Verbzweit- (V2) und Verbletztsatz (V-End) (auch Stirn-, Kern- und Spannsatz genannt) (Eisenberg 2006b, 394).

Oft werden die Satzarten und Satztypen aufeinander bezogen. Die Stellung der Satzglieder richtet sich zuerst nach der Satzart (Wellmann 2008, 106). Die Satzart legt fest, wo das finite Verb steht: Im Aussagesatz steht es an zweiter Stelle, im „Partnersatz“ (Bitten, Fragen, Befehle) an erster Stelle und im eingeleiteten Nebensatz an letzter Stelle (ebd.). Oder umgekehrt: Es wird von den verschiedenen Satztypen (Verbstellungen) ausgegangen, und die Satzarten/Äußerungsmodi werden mit ihnen verbunden: Zu den V1-Sätzen gehören Entscheidungsfragen, Imperative, Exklamative, Wünsche, uneingeleitete Nebensätze und besondere Fälle des Aussagesatzes; zu den V2-Sätzen gehören Aussagen, Ergänzungsfragen und ein Teil der Exklamative und Wünsche; zu den V-End-Sätzen gehören Nebensätze und ein Teil der Exklamative und Wünsche (Hoffmann 2013, 461).⁶⁸

Bei den Fragesätzen werden also zwei Typen unterschieden, die auch in der vorliegenden Analyse separat behandelt werden: Entscheidungsfragen und Ergänzungsfragen. Entscheidungsfragen können entweder mit *Ja* oder mit *Nein* beantwortet werden. Sie beginnen mit dem finiten Verb, gefolgt vom Subjekt; sie haben also die Verberststellung mit Inversion (V1i) (siehe z. B. Wellmann 2008, 328). Inversion wird von Wellmann (2008, 335) kurz als „die Umstellung der Folge von Subjekt und Prädikat im (Aussage-)Satz“ definiert.⁶⁹ Die Ergänzungsfragen (W-Fragen) beginnen mit einer Phrase mit Fragewort. Mit fast allen Fragewörtern⁷⁰ ist die Verbstellung die Verbzweitstellung mit Inversion (V2i), d. h. das finite Verb steht am zweiten Platz nach der Fragephrase, und das Subjekt kommt erst nach dem Verb. Die Antwort auf eine Ergänzungsfrage ist eher eine inhaltliche Auskunft (Wellmann 2008, 328).

Obwohl die verschiedenen Verbpositionen im deutschen Satz so zentral sind, herrscht in der wissenschaftlichen Diskussion kein Konsens darüber, ob das Deutsche eine SVO- oder SOV-Sprache⁷¹ ist, wie beispielsweise Diehl et al. (2000, 66) erwähnen. Auch die Forscher, deren empirische Untersuchungen über den Erwerb der

⁶⁸ Granzow-Emden (2013, 110ff.) kritisiert die traditionelle Satzartenlehre und stellt fest, dass diese vom didaktischen Blickwinkel aus gesehen problematisch sei. Die schulische Satzartenlehre unterscheidet traditionell drei Satzarten: 1) Aussagesatz, in dem das Verb an zweiter Stelle steht und als Satzzeichen der Punkt erscheint, 2) Aufforderungssatz, in dem das Verb an erster Stelle steht und als Satzzeichen ein Ausrufezeichen ist, und 3) Fragesatz: bei Entscheidungsfragen steht das Verb an erster und bei W-Fragen an zweiter Stelle und als Satzzeichen steht ein Fragezeichen (ebd., 110). In der Praxis sei diese Unterscheidung jedoch nicht immer eindeutig. Dieses wird durch Beispiele wie Aufforderung mit dem Verb an zweiter Stelle veranschaulicht: *Sie müssen hier unterschreiben!* (ebd., 111). Er (ebd., 114) schlägt vor, dass man die Satzartenlehre in der Schule durch ein anderes Modell ersetzen sollte.

⁶⁹ Hoshii (2010) sowie Andreas et al. (2015, 103) kritisieren den Begriff „Inversion“, da der Begriff impliziert, dass die grundlegende Struktur des Deutschen SVX wäre (siehe auch unten Fußnote 71).

⁷⁰ Mit der Ausnahme von Fragewörtern, die nach dem Subjekt fragen.

⁷¹ Mit den Abkürzungen S, V und O sind das Subjekt, das Verb und das Objekt gemeint. X steht für andere Konstituenten (neben dem Subjekt und dem Verb).

deutschen Verbstellung im Kapitel 4.3 vorgestellt werden, bieten unterschiedliche Meinungen an: Beispielsweise hält Parodi (2000, 362) das Deutsche für eine V2-Sprache (SVO), während Czinglar (2014b, 34) und Winkler (2011) es als eine V-End-Sprache (SOV) bezeichnen.

c) *Topologisches Satzmodell und Verbalklammer*

Wichtig für die vorliegende Analyse ist die Theorie über die topologischen Felder, das sogenannte topologische Satzmodell. Beispielsweise gibt Eisenberg (2006b, 398) das folgende Beispiel für topologische Felder:

Konjunktion	Vorfeld	Finitum	Mittelfeld	Infinitiver VK ⁷²	Nachfeld
<i>Denn</i>	<i>Irene</i>	<i>hat</i>	<i>ihm den Stern</i>	<i>gezeigt</i>	<i>heute morgen.</i>

Zudem kann es noch ein Vor-Vorfeld geben, z. B. *Denn die Irene, die hat ihm den Stern gezeigt heute morgen* (ebd.).

Beim topologischen Satzmodell wird auch von der Verbalklammer bzw. Satzklammer gesprochen. Im topologischen Satzmodell gliedern die Verbpositionen den Satz in Abfolgefelder: Finites Verb und infinite(s) Verb(en) bilden die Satzklammer, vor dem ersten Satzklammerteil steht das Vorfeld, zwischen den Verbformen das Mittelfeld und nach den infiniten Verbteilen das Nachfeld (Hoffmann 2013, 462, s. Abbildung 3.6.1).

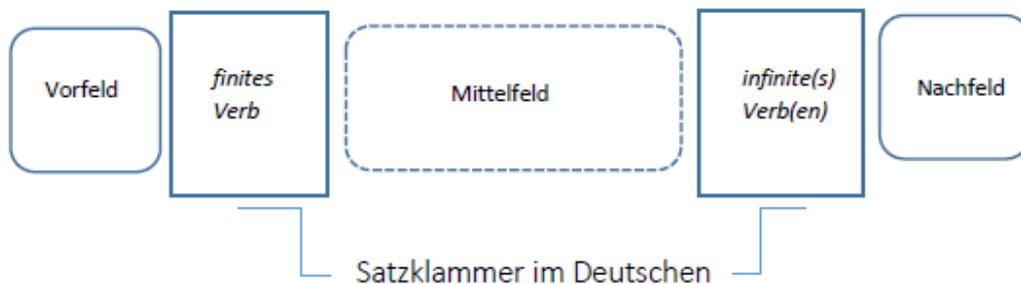


Abbildung 3.6.1. Felder und Satzklammer in der Darstellung der linearen Abfolge (V2-Satz) nach Hoffmann (2013, 462).

Das Vorfeld entfällt jedoch in V1-Sätzen wie in Entscheidungsfragen, und der erste Satzklammerteil wird in V-End-Sätzen wie in Nebensätzen von der Subjunktion besetzt; im zweiten Klammerteil steht dann ein Verbalkomplex (Hoffmann 2013, 463; siehe auch z. B. Wellmann 2008, 153).⁷³

Die Verbalklammer bzw. Satzklammer und ihre Teile werden in verschiedenen Grammatiken unterschiedlich benannt, wie schon die Beispielmodelle von Eisenberg und Hoffmann oben zeigen. In vielen Grammatiken wird nicht von Verbalklammer,

⁷² Die Abkürzung „VK“ steht für Verbalkomplex.

⁷³ Das rechte Vorfeld kann auch unbesetzt bleiben, wie im folgenden Beispiel: *Deshalb übernahm die Berufsfeuerwehr den Transport zu einer Tierauffangstelle* (Granzow-Emden 2013, 63). Granzow-Emden (ebd., 61–63) stellt zudem fest, dass in den letzten Jahrzehnten auch in der Schulgrammatik die Zweiteiligkeit des Verbs zum Muster geworden ist und dass ein grammatisches Verständnis beim Verstehen der Feldgliederung des Deutschen wachsen kann. „Der Satz bekommt damit eine räumliche Gliederung, die eine gedankliche Vorstellung und einen sprachlichen Zugriff auf die Räume erlaubt“ (ebd., 78).

sondern von Satzklammer gesprochen, da es bei der Klammerbildung „Übergangsbereiche“ (u. a. Kopulaklammern, Funktionsverbgefüge) gibt, bei denen man nicht sicher ist, ob eine Verbalklammer vorliegt (Granzow-Emden 2013, 70–72).⁷⁴ In der vorliegenden Analyse geht es jedoch um die Verbalklammer, und die Kopulaklammern und Funktionsverbgefüge werden nicht berücksichtigt. Deswegen wird im empirischen Teil der Studie der Terminus „Verbalklammer“ verwendet.

Die Verbalklammer kann durch verschiedene Konstruktionen gebildet werden wie beispielsweise 1) ein Hilfsverb im linken Verbfeld und ein Partizip II im rechten Verbfeld (z. B. *hat...gebeten*), 2) ein Modalverb im linken und ein Infinitiv im rechten Verbfeld (z. B. *wollten...mitnehmen*) und 3) sog. trennbare Verben: das Verb im linken und ein Präverb⁷⁵ im rechten Verbfeld (z. B. *legten...an*) (Granzow-Emden 2013, 63–64). Dazu kommen noch die Passivklammer (z. B. *Der Wurm wird leider aufgefressen*) und die *würde*-Klammer (z. B. *Ein später Vogel würde den Wurm nicht fangen*) hinzu (ebd., 79).

Nach, vor und zwischen den Klammerteilen stehen verschiedene Felder (vgl. oben). In verschiedenen Grammatiken wird auch ausführlich beschrieben, was alles in diesen Feldern stehen kann. Das Vorfeld wird mit einem Satzglied besetzt, oft dem Subjekt oder einer Ergänzung bzw. einer Angabe, die auch komplex sein kann (z. B. eine Zeitangabe wie *nach dem kühlen, aber schönen Wochenende* oder eine begründende Angabe in Nebensatzform wie *da die Tochter allerdings 68 Jahre alt ist*) (Granzow-Emden 2013, 72–74). Das Vorfeld kann auch leer sein, und somit beginnt der Satz mit dem linken Verbfeld, zum Beispiel bei Witzen bzw. Anekdoten: *Treffen sich zwei Ziegen...*, Aufforderungen: *Nimm dir einen Keks!* und Fragen: *Kennst du die Musik?* (ebd., 74–75).

Das Nachfeld steht rechts, außerhalb der Verbalklammer (Granzow-Emden 2013, 75–78). Deswegen wird es auch mit dem Begriff „Ausklammerung“ bezeichnet. Im Nachfeld können erscheinen: 1) Reparaturen, 2) Vergleiche durch Wortgruppen mit *wie* und *als*, 3) Verbergänzungen und -angaben als Verbletztsätze (d. h. ausgeklammerte Nebensätze), 4) hervorgehobene Einheiten (Granzow-Emden 2013, 75–76). Außerdem kann das Nachfeld als Entlastung des Mittelfeldes fungieren. Eine Ausklammerung kann auch bei Verberst- und -letztsätzen erscheinen und bereits in einem vorausgehenden Feld verweisend angekündigt werden (z. B. *Sie hat schon lange nicht mehr so gelacht wie an diesem Abend*) (ebd., 76 und 78).

Bei der Feldgliederung ist noch zu beachten, dass Konjunktionen, die Sätze verbinden, wie *und*, sich außerhalb der Feldgliederung befinden (Granzow-Emden

⁷⁴ Kopulaklammern z. B. *Weil sich das Hoch Sepideh in Richtung Süden verlagert, ist es im gesamten Mittelmeerraum weiter sonnig*; Funktionsverbgefüge, z. B. *Der Notar setzte die Familie von der Erbschaft in Kenntnis* (Granzow-Emden 2013, 70–72). Zu den Benennungen der Klammer und ihren Teilen vgl. auch z. B. Helbig/Buscha (2001, 475): verbaler Rahmen statt Verbalklammer, siehe auch Zifonun et al. (1997, 1495ff.); Granzow-Emden (2013, 61–63): linkes und rechtes Verbfeld; Duden-Grammatik (2009, 862): linke Satzklammer, rechte Satzklammer. Hier sollte man m. E. eher von dem linken und rechten Satzklammerteil sprechen, da die verschiedenen Benennungen leicht zu Missverständnissen führen. Meines Erachtens bezieht sich das Wort „Klammer“ auf das Ganze (d. h. der linke und rechte Teil zusammen), während das Wort „Klammerteil“ sich auf den linken bzw. den rechten Teil (bzw. das finite Verb bzw. die infiniten Verben) bezieht. Auch Granzow-Emden (2013, 62) hat dieselbe Beobachtung gemacht.

⁷⁵ Bzw. eine Verbpartikel.

2013, 99). Die Verbindungen mit *und* sind typisch für den mündlichen Sprachgebrauch (ebd.).

Beim Analysieren des Korpus der vorliegenden Untersuchung sind auch oft Unklarheiten darüber vorgekommen, was alles im Vor-, Mittel- oder Nachfeld stehen kann. Diese Fragen werden noch genauer im Ergebnisteil der vorliegenden Arbeit (Kapitel 6) behandelt. Außerdem hat die gesprochene Sprache noch eigene Besonderheiten, die in Kapitel 3.6.3 beschrieben werden.

3.6.2 Verbalflexion

Für das Verb gibt es im Deutschen auch die Termini Aussagewort, Tunwort, Tätigkeitswort und Zeitwort (Homburger 2003, 606). Das Verb wird als „die wichtigste sprachliche Einheit“ bezeichnet (Granzow-Emden 2013, 21). In der vorliegenden Arbeit wird nur auf die Formseite, d. h. auf die Verbalflexion, eingegangen. Verben könnten auch aus einem semantischen Blickwinkel beschrieben werden, aber dies würde den Umfang dieser Arbeit sprengen.

Bei der Beschreibung der Verbalflexion in Grammatiken werden Verben i. d. R. in folgende Gruppen eingeteilt: Regelmäßige und unregelmäßige oder schwache und starke Verben; Hilfsverben, Modalverben, Kopulaverben, Vollverben/ Hauptverben/ lexikalische Verben. Außerdem ist eine grundlegende Unterscheidung diejenige zwischen den finiten und den infiniten Formen. Finite Verbformen werden anhand der folgenden Kategorien beschrieben: Person und Numerus, Modus, Tempus und Genus verbi.⁷⁶ Im Folgenden werden die für die vorliegende Studie relevantesten Regeln der deutschen Verbalflexion vorgestellt.

Als Grundlage wird die Klassifizierung der Verbformen nach den morphologischen Kriterien von Helbig/Buscha (2001, 29) verwendet. Demnach sind die deutschen Verben in fünf Kategorien zu konjugieren. Es gibt:

- 1) drei Personen: 1 (ich/wir), 2 (du/ihr), 3 (er/es/sie, sie)
- 2) zwei Numeri: Singular und Plural
- 3) sechs Tempora: Präsens, Präteritum, Perfekt, Plusquamperfekt, Futur I, Futur II
- 4) drei Genera: Aktiv, Vorgangspassiv, Zustandspassiv
- 5) drei Modi: Indikativ, Konjunktiv, Imperativ

In den Testleistungen der vorliegenden Studie sind hauptsächlich Präsensformen (Indikativ, Aktiv) enthalten. Deswegen stehen sie im Mittelpunkt. Bei lexikalischen Verben wird die Subjekt-Verb-Kongruenz im Präsens mit folgenden Personalendungen markiert:

⁷⁶ Zu Verben siehe z. B. Zifonun et al. (1997, 49–54), Helbig/Buscha (2001, 23–204), Eisenberg (2006a, 184–208), Duden-Grammatik (2009, 389–566), Hoffmann (2013, 48, 228–308), Wellmann (2008, 63–71), Granzow-Emden (2013, 123–192).

1. Person Sg.	-e	1. Person Pl.	-(e)n
2. Person Sg.	-(e)st	2. Person Pl.	-(e)t
3. Person Sg.	-(e)t	3. Person Pl.	-(e)n

Die Verben können nach syntaktischen Kriterien in Vollverben (bzw. lexikalische Verben) und in Nicht-Vollverben eingeteilt werden. Zu den Nicht-Vollverben gehören Hilfsverben, Modalverben, modifizierende Verben, Funktionsverben, *bekommen*-Verben⁷⁷ und Kopulaverben (Helbig/Buscha 2001, 44–45).

Außerdem werden die Verben in schwache und starke Verben eingeteilt. Die Termini „*schwach*“, „*regelmäßig*“ und „*stark*“, „*unregelmäßig*“ werden in verschiedenen Grammatikbüchern unterschiedlich verwendet. Beispielsweise in Helbig/Buscha (2001, 30) werden die Termini „*regelmäßig*“ und „*unregelmäßig*“ benutzt, während in der Duden-Grammatik (2009, 433) von „*schwachen*“ und „*starken*“ Verben die Rede ist. Beide Grammatiken beschreiben die Grundelemente der Konjugation der beiden Konjugationstypen jedoch auf eine ähnliche Weise. In der vorliegenden Arbeit werden hauptsächlich die Termini „*unregelmäßige*“ und „*regelmäßige*“ Verben benutzt.⁷⁸

Zwischen diesen Konjugationstypen gibt es drei Grundunterschiede, die jedoch nicht direkt die Präsenskonjugation betreffen (Helbig/Buscha 2001, 30; Duden-Grammatik 2009, 433):

- 1) Präteritumformen werden bei den regelmäßigen Verben mit dem Suffix *-(e)* gebildet, während die unregelmäßigen (bzw. starken) Verben Vokalalternationen und kein zusätzliches Suffix haben.
- 2) Partizip II wird bei den regelmäßigen Verben mit dem Suffix *-(e)t* gebildet, während die unregelmäßigen (bzw. starken) Verben das Suffix *-en* (und eventuell Vokalalternationen) haben.
- 3) Die regelmäßigen Verben haben im Normalfall keine Stammvokalalternationen, während die unregelmäßigen (bzw. starken) Verben ihren Stammvokal in den drei Stammformen (Infinitiv, Präteritum, Partizip II) ändern (Ablaut).

Was die Präsenskonjugation angeht, alterniert der Stammvokal bei einigen unregelmäßigen (bzw. starken) Verben auch in der 2. und 3. Person Singular im Präsens (z. B. Umlaute wie *a* → *ä* oder ein Wechsel von *e* → *i* bzw. *ie*; Helbig/Buscha 2001, 31). Regelmäßige Verben haben keine Stammvokalveränderungen, z. B.

fragen – ich *frag-e* – du *frag-st* – er *frag-t* (regelmäßig)
laufen – ich *lauf-e* – du *läuf-st* – er *läuf-t* (unregelmäßig)

finden – *fand* – *gefunden* (unregelmäßig)

(Helbig/Buscha 2001, 23 und 29–31.)

Modalverben verhalten sich etwas anders. Zu den Modalverben gehören die folgenden Verben: *dürfen*, *können*, *mögen*, *müssen*, *sollen*, *wollen* (Helbig/Buscha 2001, 114).

⁷⁷ *Bekommen*-Verben sind Verben, „die in einer bestimmten Verwendung nur zusammen mit dem Partizip II (als lexikalischem Prädikatsteil) vorkommen und zum Ausdruck des Passivs dienen: *Er bekommt das Buch geschenkt*“ (Helbig/Buscha 2001, 45).

⁷⁸ Manchmal wird in der Fachliteratur auch die Dreiteilung „*schwach*“, „*stark*“ und „*unregelmäßig*“ angegeben.

Modalverben kommen zusammen mit einem Infinitiv (ohne *zu*) vor und drücken eine Modalität (z. B. Möglichkeit, Notwendigkeit) aus (ebd., 44). Merkmale bei der Präsenskonjugation der Modalverben (und auch des Verbs *wissen*) sind der Wechsel des Stammvokals zwischen Singular und Plural (außer bei *sollen*) sowie die Endungslosigkeit der 1. und 3. Person Singular:

Sg: ich darf	kann	mag	muss	will	soll
Pl: wir dürfen	können	mögen	müssen	wollen	sollen

ich darf_ – du darf-st – er darf_

(Helbig/Buscha 2001, 29 und 114.)

Den Kopulaverben werden meistens die Verben *sein*, *werden* und *bleiben* zugeordnet (Helbig/Buscha 2001, 45). Für das Korpus der vorliegenden Untersuchung ist die Konjugation der Kopula *sein* am relevantesten: *ich bin – du bist – er ist – wir sind – ihr seid – sie sind*. Neben *sein* ist das Verb *haben* eines der wichtigsten Verben im Deutschen. *Haben* wird als „ein regelmäßiges Verb mit Zusammenziehung im Auslaut des Stammes“ (in der 2. und 3. Person Sg. Präsens) definiert (Helbig/Buscha 2001, 110): *ich habe – du hast – er hat – wir haben – ihr habt – sie haben*. Die Verben *sein* und *haben* können als Vollverben, aber auch als Hilfsverben benutzt werden. Diese Verben kommen so oft vor, dass in der Forschungsliteratur oft davon ausgegangen wird, dass sie als Chunks gelernt werden (z. B. Pienemann 1988; Kap. 4 und Kap. 3.2).

Die oben dargestellte Beschreibung der deutschen Verbalflexion dient nur als eine Einführung. Weitere Regeln der Verbalflexion werden noch im Analyseteil an den passenden Stellen behandelt. Da es in der vorliegenden Analyse um mündlichen Sprachgebrauch geht, sollen neben den Regeln der Schriftsprache als Nächstes auch einige verbstellungs- und verbalflexionsbezogene Besonderheiten des gesprochenen Deutsch vorgestellt werden.

3.6.3 Verbstellung und Verbalflexion im gesprochenen Deutsch

In diesem Abschnitt wird näher auf die syntaktischen und zum Teil auch morphologischen bzw. phonetischen Besonderheiten eingegangen, die in der Forschungsliteratur häufig erwähnt werden, die in Verbindung mit der Verbstellung und der Verbalflexion stehen und in der vorliegenden Analyse eine Rolle spielen können.⁷⁹ Da im Analyseteil besonders die Präsensformen der Verben untersucht werden und ich mich bei der Verbstellung auf die Analyse der auch in früheren Untersuchungen erforschten Verbstellungskonstruktionen (u. a. Diehl et al. 2000 und Pienemann 1999: einfache Hauptsätze/SVO, Fragesätze, Verbalklammer/Distanzstellung, Inversion, Nebensatz/V-End-Stellung) konzentriere, ist es auch sinnvoll, in dem vorliegenden Abschnitt gerade auf jene Besonderheiten des gesprochenen Deutsch aufmerksam zu machen, die mit den zu untersuchenden Strukturen zusammenhängen. Eine umfangreichere und genauere Beschreibung der Besonderheiten der gesprochenen Sprache haben beispielsweise Fiehler (2009) und

⁷⁹ Diese Besonderheiten habe ich zum Teil schon in meiner Masterarbeit (Lahti 2010) vorgestellt, und deswegen kommt es zu Ähnlichkeiten zwischen den Beschreibungen im vorliegenden Abschnitt und in der Masterarbeit.

Schwitalla (2012) geliefert. Außerdem hat Hennig (2006, 291–292) eine umfassende Liste mit Phänomenen der Grammatik der gesprochenen Sprache zusammengestellt, zusammen mit Hinweisen auf Forscher, die über bestimmte Konstruktionen geschrieben haben.

Schwitalla (2012, 37) veranschaulicht u. a. mit dem folgenden Beispiel, wie die phonetischen Aspekte, z. B. starke Verkürzungen, in der gesprochenen Sprache (im Vergleich zur geschriebenen Form) aussehen können: Die geschriebene Äußerung *hast du ihn nicht gesehen?* kann im Gesprochenen zu [hasnıçgəze:n] werden. Einige **phonetische (bzw. morphologische) Aspekte** kommen besonders beim Analysieren der grammatischen Korrektheit der Verbalflexion zum Vorschein, wie beispielsweise Assimilationen und Elisionen (z. B. Schwitalla 2012, 37). Mit Assimilation ist die Anpassung eines Lautes an einen benachbarten Laut gemeint (z. B. *anbinden* [mb]), während Elisionen Lautweglassungen sind (ebd.; zur Assimilation Bußmann 2008, 65). Ein prominentes Beispiel ist die Elision des Schwa-Lautes [ə] entweder in der Mitte (Synkope, z. B. *sie warn, sie sind gekommn*) oder am Ende (Apokope, z. B. *ich sag, ich mein*) eines Wortes (Schwitalla 2012, 37–38). Auch Konsonanten können wegfallen, z. B. die Synkope von *r* nach und zwischen Vokalen (*waren* → *va:n*) (Fiehler 2009, 1197). Andere häufig vorkommende lautliche Besonderheiten sind die Apokope des [t] nach Frikativ (*nich, is*)⁸⁰, die Verkürzung und Assimilation der Endsilbe *-ben* zu [m] (*haben* → *ham*) und die Abschwächung des Vokals *u* zu einem Schwa-Laut in Verben der zweiten Person Singular (*willst du* → *willste*) (Schwitalla 2012, 38). Ähnliche Verschmelzungen von Verben und Personalpronomen kommen auch bei der 3. Person Plural vor (z. B. *haben sie* → *hamse*) (Fiehler 2009, 1198).

In Bezug auf die Verbstellung können folgende gesprochensprachliche **syntaktische Phänomene** eine Rolle bei der Analyse spielen: V2-Strukturen im Nebensatz, abhängige Verbzweitkonstruktionen, V1-Stellung in Aussagesätzen, Rechts- und Linksherausstellungen bzw. -versetzungen, Vor-Vorfeld, Ausklammerung und Ellipsen (siehe zum Beispiel Schwitalla 2010b; Fiehler 2012). Diese Strukturen sollen im Folgenden näher erläutert werden.⁸¹

Eine in der Forschungsliteratur sehr oft behandelte Besonderheit der gesprochenen Sprache ist die **V2-Stellung nach bestimmten Subjunktionen** (*weil, obwohl, während* und nach dem Wort *wobei*) (Fiehler 2009, 1206–1208; Schwitalla 2012, 142–143). Dieses Phänomen kommt auch im Korpus der vorliegenden Studie vor (siehe Lahti 2014c, 138). Hier konzentrieren wir uns auf die Strukturen mit *weil* und *obwohl*, die unter anderem von Günthner (z. B. 2000, 2008) näher erforscht worden sind. Ihrer Ansicht nach ist es paradox, dass die V2-Stellung in vielen Grammatiken der deutschen Sprache völlig ignoriert oder aber als ungrammatisch abgestempelt wird und demnach von den Lehrkräften korrigiert wird, obwohl die Lernenden diese Struktur außerhalb des Unterrichts sehr oft hören (Günthner 2000, 358–359). Richter

⁸⁰ Fiehler (2009, 1197) spricht von „Vereinfachung einer Sequenz von dentalen Konsonanten st“ (ist → [ɪs], lässt → [lɛs]).

⁸¹ Diese Liste ist nicht komplett. Es gibt auch zahlreiche weitere syntaktische und andere Phänomene der gesprochenen Sprache, die hier nicht näher erläutert werden. Beispielsweise behandeln Günthner et al. (2013) unverbundene *wenn*-Sätze und progressive *am*-Konstruktionen im DaF-Kontext, die auch von den Regeln der Schriftsprache abweichen, die aber zum Repertoire des gesprochenen Deutsch gehören. Hier wurden solche Phänomene ausgewählt, die auch im Korpus der vorliegenden Studie öfter vorkommen.

(2002, 309) weist dagegen darauf hin, dass die Verbendstellung schon an sich problematisch zu lernen ist. Deswegen ist sie nicht sicher, ob und wann die V2-Strukturen im Nebensatz überhaupt in den Unterricht eingeführt werden sollten.

Folgende Unterschiede beim Gebrauch der V2- und V-End-Stellung in der gesprochenen Sprache sind entdeckt worden: Bei *weil*-Sätzen wird die V-End-Stellung verwendet, „wenn eine enge inhaltsbezogene Anbindung zwischen dem Hauptsatz und der mit *weil* gelieferten Begründung markiert wird“, während die V2-Stellung „nur eine lose Anbindung markiert“ oder eine epistemische bzw. sprechaktbezogene (und nicht inhaltsbezogene) Begründung bietet (Günthner 2000, 359). Es gibt sogar Bedeutungsunterschiede zwischen den beiden Verbstellungen, was Günthner (2000, 360) anhand des folgenden Beispiels veranschaulicht:

a) *der hat sich wieder gesoffen (-) weil (.) sie läuft total deprimiert durch die gegend*

Im Beispiel a deutet der *weil*-Satz die Vermutung des Sprechers an, dass der Grund für das Deprimiertsein der Frau wahrscheinlich die Tatsache ist, dass der Mann wieder gesoffen hat.

b) *der hat sich wieder gesoffen, weil sie total deprimiert durch die gegend läuft*

Mit der V-End-Stellung (Beispiel b) wäre die Bedeutung anders: Die Depression der Frau wäre der Grund dafür, dass sich der Mann betrunken hat. (Ebd.)

In *obwohl*-Sätzen übt die Verbstellung auch einen Einfluss auf die Bedeutung aus: Bei der V-End-Stellung handelt es sich um ein konzessives *obwohl* (d. h. die Gültigkeit der vorausgehenden Äußerung bleibt erhalten) und bei der V2-Stellung um ein korrektives *obwohl* (d. h. Gültigkeit der vorausgehenden Äußerung wird eingeschränkt oder vollständig korrigiert) (Günthner 2000, 362–363). Demnach hat das folgende Beispiel mit der V2-Stellung (a) eine ganz andere Bedeutung als mit der V-End-Stellung (b) (Günthner 2000, 362):

a) *ich trinke noch ein bier (-) obwohl (.) ich hab schon zwei getrunken* (die Gültigkeit des Biertrinkens wird zurückgenommen)

b) *ich trinke noch ein bier, obwohl ich schon zwei getrunken hab* (die Gültigkeit des Biertrinkens bleibt erhalten)

Es soll noch darauf hingewiesen werden, dass *weil*- und *obwohl*-Sätze mit V2-Stellung nur in der Finalposition (d. h. nach dem Haupt- bzw. Matrixsatz) möglich sind (Günthner 2000, 361–363). Richter (2002, 310) betont auch die Rolle der Prosodie bzw. Intonationsstruktur bei V2-Konstruktionen mit *weil* und *obwohl*.

V2-Strukturen sind im Gesprochenen auch in anderen Nebensätzen möglich als nur in den von *weil*, *obwohl*, *während* und *wobei* eingeleiteten Nebensätzen (siehe Freywald 2009). Sätze wie *Ich würde sagen, dass beide haben ihre Performanzvorteile* sind im gesprochenen Deutsch nicht selten zu hören (Freywald 2009, 113). Freywald fasst die Bedingungen der V2-Stellung in Nebensätzen folgendermaßen zusammen:

Nahezu im gesamten Bereich der eingeleiteten Nebensätze ist V2 als marginale Strukturoption zu finden. Sowohl Adverbialsätze als auch Relativ- und Komplementsätze können unter bestimmten Bedingungen Hauptsatzwortstellung zeigen. Gemeinsam ist all diesen Konstruktionen der Effekt der pragmatischen Aufwertung des einstigen VL-Satzes. Dieser enthält die zentrale Information, welche erstens neu und zweitens für die Fortführung des Diskurses relevant ist. Die V2-Form signalisiert außerdem illokutive Selbständigkeit: mit einem eingeleiteten V2-Satz wird eine eigenständige Sprechhandlung ausgeführt. Damit geht einher, dass der ehemalige Matrixsatz nicht mehr als übergeordnet interpretiert wird, sondern mindestens als gleichrangig, wie im Fall der V2-Adverbialsätze, oder als zurückgestuft, wie bei Relativsatz- und *dass*-V2-Konstruktionen, wo er Diskursfunktionen übernimmt. (Freywald 2009, 130.)

Wahrscheinlich sind diese Bedeutungsunterschiede bei der Verwendung der V2- bzw. V-End-Stellung in Nebensätzen den Deutschlernenden nicht sehr bekannt (siehe Kap. 3.7.2 weiter unten zum Vorkommen von gesprochensprachlichen Strukturen in den DaF-Lehrmaterialien), aber wenn V2-Strukturen im Gespräch der Probanden der vorliegenden Untersuchung vorkommen, können sie nicht direkt als fehlerhaft eingestuft werden.

Fiehler (2009, 1204) stellt eine andere V2-Struktur vor, und zwar **abhängige Verbzweitkonstruktionen**: Nach den Verben des Sagens und Denkens kann der folgende Äußerungsteil entweder mit Subjunktion und V-End-Stellung oder mit V2-Stellung ohne Subjunktion gebildet werden (*ich weiss dass du das kannst* vs. *ich weiss du kannst das*). Eine Pilotstudie von Lahti (2014c, 137) hat gezeigt, dass auch diese Konstruktionen im Korpus der vorliegenden Untersuchung vorkommen. Es ist aber zu bemerken, dass die V2-Stellung auch in solchen Grammatiken erwähnt wird, die hauptsächlich die Normen der Schriftsprache beschreiben: Helbig/Buscha (2001, 574–575) listen Nebensatzarten auf, die keine Endstellung des finiten Verbs haben, darunter auch ähnliche Beispiele wie bei Fiehler (z. B. *Ich dachte, ich hätte seine Prüfung abgelegt*). Auch in den Normen der geschriebenen Sprache sind also andere Formen der Nebensätze neben der V-End-Stellung möglich. Es handelt sich um **uneingeleitete Nebensätze**, und sie können entweder Zweitstellung (z. B. *Es ist besser, du fährst mit dem Zug*) oder Erststellung des finiten Verbs haben (z. B. *Kommt er morgen, (so/dann) können wir alles besprechen*) (ebd.). Abhängige Verbzweitkonstruktionen und uneingeleitete Nebensätze sind jedoch nicht gleichzusetzen: Uneingeleitete Nebensätze weisen nämlich auch andere Nebensatzmerkmale auf (z. B. den Konjunktiv: *Er befürchtete, er habe/hätte einen Fehler gemacht*) (Fiehler 2009, 1205).

Im Gesprochenen kann die **V1-Stellung** außer in den Fällen der geschriebenen Sprache (Frage-, Befehls- und Wunschsätzen) auch in der einfachen Aussage benutzt werden (Fiehler 2009, 1208–1209). Es handelt sich um Äußerungen, die unter anderem einen Kommentar oder eine Bewertung ausdrücken, z. B. *find ich auch* bzw. *wundert mich nicht*. Das Element, das vor dem Verb weggelassen wird, ist häufig ein pronominalförmiges Subjekt bzw. Objekt (*ich, ihr; das, es*). Bei einigen V1-Stellungen handelt es sich um feste Formeln: *kann sein, macht nichts*. (Ebd.)

Zu den typischen Strukturen des gesprochenen Deutsch gehören auch **Operator-Skopus-Strukturen** (Fiehler 2009, 1201–1204). Bei diesen Strukturen handelt es sich um „Verstehensanleitungen“. Sie sind oft kurze Ausdrücke wie *kurz und gut, versprochen, ich mein, ehrlich gesagt*. Sie können im Vor-Vorfeld oder auch nach dem Skopus (d. h. der eigentlichen Aussage) stehen oder sogar in der Äußerung eingelagert

sein: *ich mein das musst du verstehen; es war wirklich kruder schwachsinn ehrlich gesagt.* (Ebd.)

Die Sätze sind nach der bloßen Wörterzahl gerechnet in mündlichen Korpora oft kürzer als in schriftlichen (Schwitalla 2012, 100). Im Gesprochenen sind also **Kurzformen** üblich. Es handelt sich um „nicht satzförmige Äußerungen“ bzw. **Ellipsen** (Fiehler 2009, 1213), oder es kann auch zwischen Analepsen und Ellipsen im engeren Sinne unterschieden werden (Schwitalla 2012, 101–102). Mit einer Analepse ist die Weglassung von Satzteilen gemeint, die dieselbe syntaktische und semantische Struktur wie die vorhergehende Äußerung haben und sich demnach aufgrund ihres Kontextes ergänzen lassen (ebd.). Ellipsen im engeren Sinne wiederum sind Kurzformen, die anhand des gemeinsamen Handlungsplans verstanden werden (z. B. *einmal köln und zurück* am Bahnhofschalter) (Schwitalla 2012, 107). In Gesprächen verwirklichen sich die Analepsen als **Konstruktionsübernahmen** (Fiehler 2009, 1214; Schwitalla 2012, 104). Bei Konstruktionsübernahmen können Elemente oder Strukturen der vorigen Äußerung des Gesprächspartners entweder latent eingesetzt oder wiederholt werden: A: *hast du die lampen schon angebracht?* B: *nur im esszimmer die* (Fiehler 2009, 1214) oder A: *in welchem fach schreiben sie?* B: *mh in deutsch wahrscheinlich* A: *in deutsch ja* (Schwitalla 2012, 104). Kurzformen werden u. a. wegen des Ökonomieprinzips verwendet (Schwitalla 2012, 102). In Bezug auf elliptische Äußerungen muss festgestellt werden, dass in die vorliegende Analyse nur diejenigen Äußerungen miteinbezogen werden, die ein (finites) Verb enthalten, da das Ziel ist, die Beherrschung der Verbstellung und der Verbalflexion zu analysieren.

Neben Kurzformen sind auch verschiedene Arten von **Expansionen** oder „Konstruktionen am Satzrand“ (Hennig 2006, 166) für die gesprochene Sprache typisch. Die **Linksherausstellung** ist eine sprachliche Einheit, die vor den eigentlichen Satz gestellt wird und dann im Satz durch ein Pronomen ersetzt wird: *aber die jungs die sind äh wirklich dahinter her* (Schwitalla 2012, 110–111). Die allgemeine Proform *da* wird bei Adverbialien und Präpositionalphrasen verwendet: *in der stadt– * da hab ich gestern den leo getroffen* (Fiehler 2009, 1199).⁸² Ein anderes, der Linksherausstellung ähnliches Phänomen, ist **freies Thema** (Schwitalla 2012, 111). Beim freien Thema kann das vorangestellte Element auch durch eine Nominalphrase ersetzt werden: *die blondine da drüben. ich glaube ich habe dieses gesicht schon gesehen.* und *he die fahrerei. nervt dich das nicht?* Wie man am zweiten Beispiel sehen kann, muss das Pronomen nicht unbedingt im Genus kongruent sein. (Ebd.) Fiehler (2009, 1198) nennt aber die oben beschriebenen Phänomene **Referenz-Aussage-Struktur**, da Nennungen wie Linksversetzung, Linksherausstellung oder Voranstellung vor den Satz schriftsprachlich orientierte Termini sind (siehe auch Schwitalla 2012, 111). Referenz-Aussage-Strukturen werden meistens von einer Aussage gefolgt, aber auch Fragen sind möglich: *die amalie– * wann war die denn zuletzt hier* (Fiehler 2009, 1199).

Was neben der Linksherausstellung auch „links“ vom Satz erzeugt wird, ist das **Vor-Vorfeld**. Laut Schwitalla (2010a, 115) spielt das Vor-Vorfeld im Gesprochenen eine größere Rolle als in der geschriebenen Sprache: In der geschriebenen Sprache

⁸² Bei den von Fiehler (2009) verwendeten Transkriptionskonventionen steht – für schwebende Intonation, * für eine kurze Pause (bis max. 0,5 Sekunden) und ´ für eine auffällige Betonung (Fiehler 2009, 1188).

stehen im Vor-Vorfeld einige Konjunktionen (wie *und*, *denn*, *aber*), während im Gesprochenen u. a. Anreden, Interjektionen und kurze Stellungnahmen im Vor-Vorfeld vorkommen können, z. B. *ja sicherlich aber äh (-) s liegt in der in der [...]* (ebd., 113 und 116). Die Linksherausstellungen und Elemente im Vor-Vorfeld sollen u. a. bei der Analyse der Inversion berücksichtigt werden.

Unter den Expansionen sind auch u. a. Fortsetzungen und Ausklammerungen bzw. Nachträge aufzulisten (Fiehler 2009, 1211). Aus der Perspektive der geschriebenen Sprache platzieren sich diese Expansionen „nach rechts“ vom Satz. Unter anderem bei der Analyse der Beherrschung der Verbalklammer soll das Konzept „**Ausklammerung**“ berücksichtigt werden. Eine Expansion, die nach dem zweiten Klammerteil produziert wird, heißt Ausklammerung. Ein Beispiel dafür wäre *man müsste jetzt wirklich untersuchungen anstellen über die verschiedenen rassen in verschiedenen erdteilen ob....* (Schwitalla 2012, 116.) Für diese Struktur werden unterschiedliche Namen benutzt. Beispielsweise sprechen Helbig/Buscha (2001, 476–477) von der **Ausrahmung**. Sie unterscheiden zwischen der neutralen, bereits grammatikalisierten Ausrahmung (u. a. Satzglieder mit den Adjunktionen *wie* und *als*, Nebensätze und Infinitivkonstruktionen) und der stilistisch bedingten bzw. durch die Sprecherintention bedingten Ausrahmung (vor allem präpositionale Gruppen) (ebd.). Neben der Ausklammerung werden auch die Termini **Nachfeldbesetzung** und **Nachtrag** sowie **Rechtsherausstellung** in der Forschungsliteratur verwendet (Zahn 1991, 68; Schwitalla 2012, 114). Vereinfacht gesagt bedeutet das, dass etwas am Ende des Satzes wiederholt oder ergänzt wird (z. B. *wo wir zum essen gegangen sind mein kollege und ich*) (Schwitalla 2012, 114). Zwischen diesen Begriffen wird jedoch einen Unterschied gemacht: Bei der Ausklammerung wird die Verbalklammer betont, und das ausgeklammerte Element kann jederzeit auch innerhalb der Verbalklammer stehen, während die Verbalklammer bei der Nachfeldbesetzung nicht betont wird (Zahn 1991, 96).

Die Ausklammerung ist nicht viel typischer für die gesprochene Sprache als für die geschriebene Sprache: Die Ausklammerung ist kein schriftfernes, nur für die gesprochene Sprache typisches Merkmal (Zahn 1991, 225–226). Es ist aber nicht so eindeutig, was alles ausgeklammert werden kann: In der gesprochenen Sprache ist es nach den Ergebnissen von Zahn (1991, 226) möglich, mehr Elemente auszuklammern als früher gedacht wurde (zum Beispiel Subjekte, Akkusativ- und Dativobjekte und Prädikative). Außerdem werden im Gesprochenen mehr Primär- und weniger Sekundärelemente (d. h. Attribute, Ergänzungen zum Nomen oder zum Adjektiv) ausgeklammert als im Geschriebenen (ebd., 227, 95). Nach den Ergebnissen von Filpus (1994, 266) werden bei den ausgeklammerten Ergänzungen Präpositivergänzungen im gesprochenen Deutsch häufig ausgeklammert, Kasusergänzungen dagegen nur selten. Bei Angaben sind es auch oft Präpositionalphrasen, die ausgeklammert werden. Dagegen sind Pronomina und Abtönungspartikeln nur selten im Nachfeld zu finden. (Ebd.).

Die oben beschriebenen syntaktischen Strukturen der gesprochenen Sprache haben immer eine kommunikative Funktion. Dies demonstriert Schwitalla (2010a) mit konkreten Beispielen aus einem längeren, spontanen Dialog: Beispielsweise können die Linksversetzungen den Satzgegenstand und die Satzaussage voneinander trennen und dadurch das Hörverstehen erleichtern, z. B. *aber diese ruhige überlegene Art zu*

sagen (-) die möchte ich (ebd., 118). Das Vor-Vorfeld bietet wiederum dem Sprecher nach einem Sprecherwechsel eine wichtige Möglichkeit an, einen Hinweis über seine Stellungnahme zum gerade Gesagten oder zu seinem gleich folgenden Redebeitrag zu äußern, z. B. *ja sicherlich aber äh (-)* (ebd., 116). Die Ausklammerung bietet die Möglichkeit, im Mittelfeld vergessene Informationen nachzuliefern (z. B. *Wir wollten in den Zoo gehen am Wochenende*) (Granzow-Emden 2013, 76). Eine andere Funktion der Ausklammerung bzw. des Nachtrags ist, das Rederecht bei einem Sprecher zu behalten (Fiehler 2009, 1212).

Neben den oben beschriebenen Konstruktionen können auch einige andere Besonderheiten der mündlichen Kommunikation die Verbstellung beeinflussen, wie zum Beispiel die **Intonation** oder **die dialogische Natur eines Gesprächs**. Beispielsweise ist bei Fragesätzen Folgendes zu bemerken: Das Vorfeld darf auch in Entscheidungsfragen besetzt werden, wenn andere Markierungen vorhanden sind (Granzow-Emden 2013, 118–119). Im Mündlichen wird damit die prosodische Markierung der Intonation (steigend) gemeint. Deswegen ist die Frage *Du gehst heute nochmal weg?* im Gesprochenen ganz in Ordnung. (Ebd., 119). Die Wichtigkeit der Intonation wird bei Analysen der gesprochenen Sprache oft betont (z. B. bei der Kategorisierung verschiedener Typen von Ausklammerungen, siehe Zahn 1991, 228–235; zur Relevanz der prosodischen Merkmale in Nebensätzen bei DaF-Lernenden siehe Lee 2012a, 86).

Neben der Intonation spielt auch der Gesprächspartner eine Rolle. Der Aspekt der dialogischen Syntax (Auer 2007, 104–108) soll auch in der vorliegenden Analyse berücksichtigt werden. In einem Gespräch werden Strukturen oft dialogisch oder interaktiv konstruiert, d. h. die Äußerungen sind von den Äußerungen des Gesprächspartners syntaktisch abhängig (ebd., 121; vgl. das Phänomen „Ko-Konstruktion“ in Kap. 2.2.2). Folglich kann es beim Analysieren ab und zu schwierig sein, die Analyseeinheiten einem Sprecher zuzuordnen.

Auch in der Art der Komplexität der geschriebenen und gesprochenen Sprache gibt es Unterschiede: Beim Schreiben werden komplexe Nominalphrasen und attributive Nebensätze benutzt, während es beim Sprechen mehr Gliedsätze gibt. Beispielsweise wird der gesprochene Relativsatz in der geschriebenen Sprache in ein präpositionales Attribut verwandelt: *dieses expertengremium das [...] in tegernsee mit ihnen war* → *„das Expertengremium vom Tegernsee“*. (Schwitalla 2012, 131.)

Wie in diesem Abschnitt zu sehen war, herrscht bei der Beschreibung der Konstruktionen der gesprochenen Sprache ein Durcheinander von Termini. Viele Termini und Kategorien überschneiden sich (z. B. Referenz-Aussage-Struktur, Linksversetzung, Linksherausstellung, freies Thema; oder Ausklammerung, Nachfeldbesetzung, Nachtrag, Ausrahmung, Rechtssherausstellung usw.), da es noch kein einheitliches Kategoriensystem für die Beschreibung der Grammatik des gesprochenen Deutsch gibt. Mit diesem Problem hat sich detailliert z. B. Hennig (2006, 147–214) befasst. Die Analyse der Verbstellung (und Wortstellung im Allgemeinen) ist, besonders in der gesprochenen Sprache, ein nicht sehr einfaches Thema, da es für die gesprochene Sprache keine normierten Regeln und keine eindeutigen Beschreibungskategorien gibt. Auch Zahn (1991, 8) weist darauf hin, dass es sich um „ein recht schwieriges Gebiet sprachwissenschaftlicher Forschung handelt“, was man schon an der Vielfalt der Arbeiten zur Wortstellung sehen kann.

Eine weitere Frage im Kontext der vorliegenden Untersuchung ist, was für eine Rolle die gesprochene Sprache im DaF-Unterricht spielt und welche Besonderheiten des gesprochenen Deutsch im Unterricht behandelt werden sollten. Diese Fragen werden als Nächstes diskutiert.

3.7 Über die Rolle der gesprochenen Sprache im DaF-Unterricht

Heutzutage werden zum Teil heftige Debatten darüber geführt, welches Deutsch man im DaF-Unterricht vermitteln sollte. Die Einstellungen variieren von dem Unterrichten der (geschriebenen) Standardsprache allein (z. B. Helbig/Buscha 2001, Götze 2003) bis zur Verwendung authentischer Dialoge im Unterricht (Günthner et al. 2013, 114–118). Laut Schwitalla (2010b, 66) steht es heutzutage außer Zweifel, dass auch im DaF-Unterricht Besonderheiten der gesprochenen Sprache auf die eine oder andere Weise behandelt werden sollen. Fiehler (2012, 13) ist derselben Meinung und beschreibt die gesprochene Sprache als „ein[en] unverzichtbare[n] Bestandteil des fremdsprachlichen Unterrichts“ und „der Kompetenz in der Fremdsprache“ (S. 25). Trotzdem wird die gesprochene Sprache oft im DaF-Unterricht und auch allgemein in der Linguistik als ein unhandlicher Gegenstand angesehen. Häufige Fragen, die im Zusammenhang des DaF-Unterrichts gestellt werden, sind:

Wie stark kann und soll man unterschiedliche Varietäten [...] in den Unterricht einbeziehen? Inwiefern soll man das „gesprochene Deutsch“ im DaF-Unterricht überhaupt vermitteln? An welchen Normen und Varianten der deutschen Sprache hat sich der DaF-Unterricht auszurichten? (Günthner et al. 2013, 114.)

Fiehler (2012, 14–19)⁸³ differenziert fünf Gründe, warum die Untersuchung und der Unterricht der gesprochenen Sprache als problematisch erscheinen. Die Gründe beruhen zum größten Teil auf den schon in den vorigen Kapiteln diskutierten Tatsachen über die Natur der gesprochenen Sprache. Erstens dominiert in unserer Gesellschaft die geschriebene Sprache: Der Zugang zur gesprochenen Sprache geschieht durch sie. Das gesellschaftliche Sprachbewusstsein ist schriftsprachlich dominiert, und auch in der Schule haben die Schriftsprache und das Üben verschiedener Formen von schriftlichen Texten den absoluten Vorrang. Zweitens ist die Erforschung der gesprochenen Sprache relativ neu, und deswegen ist der Kenntnisstand über die Besonderheiten der gesprochenen Sprache nicht so breit wie bei der geschriebenen Sprache, mit anderen Worten: Es gibt keinen Standard für die gesprochene Sprache (vgl. unten Günthner 2000, 358). Drittens sind die grammatischen Beschreibungskategorien für die Analyse der geschriebenen Sprache entwickelt worden (außer Kategorien für Phänomene der Interaktivität im Bereich der Gesprächsforschung). Viertens wird die gesprochene Sprache stets mit der geschriebenen Sprache verglichen, und gesprochensprachliche Phänomene werden oft negativ bewertet: Die geschriebene Sprache sei der Normalfall, und die Phänomene der gesprochenen Sprache seien nur Abweichungen davon. Fünftens wird die Erforschung der gesprochenen Sprache wegen ihrer Flüchtigkeit für schwierig

⁸³ Fiehler (2008b) und (2013) behandeln genau dieselben Fragen.

gehalten: Man braucht technische Geräte sowie Verfahren zur Transkription der Gespräche. (Fehler 2012, 14–19; vgl. auch Fehler et al. 2004, 45–52.)

Wenn man noch genauer über den Fremdsprachenunterricht nachdenkt, ist es klar, dass er deutlich schriftsprachenorientiert ist. Im Fremdsprachenunterricht geht es oft darum, dass man Wörter und die Möglichkeiten ihrer Kombination zu grammatisch richtigen Sätzen lernt (Fehler 2012, 22–23). Das Problem liegt darin, dass eine Sprache in den meisten Fällen als ein einheitliches System, als etwas Homogenes, angesehen wird: Dies kommt gut z. B. in Äußerungen wie „Ich lerne Deutsch/Englisch/...“ zum Ausdruck (Fehler 2012, 22; siehe auch Fehler 2008b und Kapitel 3.4 zu Normen). In Wirklichkeit ist Sprache nicht homogen, und wir lernen in der Schule nur einen kleinen Ausschnitt aus einer Sprache. In den meisten Fällen ist der in der Schule gelernte Ausschnitt die Standardschriftsprache (ebd.).

Günthner (2000, 358) spricht sogar von dem „Problem grammatischer Normen“ im DaF-Unterricht: Für die gesprochene Sprache typische Strukturen werden als „ungrammatisch“ kategorisiert. Die Lernenden und die Lehrenden sind sich aber meistens dessen bewusst, dass im Unterricht vereinfachte Regeln gelernt werden, was aber nicht unproblematisch ist (Richter 2002, 314). Auch die Rolle der regionalen Varietäten und der Mehrsprachigkeit soll im DaF-Unterricht hervorgehoben werden: Das Deutsche sollte wie das Englische als eine *lingua franca* betrachtet werden, die mehrere regionale bzw. nationale Varietäten hat und in der auch Merkmale der Mehrsprachigkeit (wie zum Beispiel Internationalismen und Anglizismen) akzeptabel sind (Krumm 2006, 462–465). Jedoch wird die Sprachbeherrschung eines monolingualen Muttersprachlers im DaF-Unterricht oft als Vorbild angesehen (ebd.).

Die Argumente, die die Anhänger der Standardsprache-Orientierung anführen, um ihre Einstellung zu begründen, sind z. B.: Die Standard-Schriftsprache wird in den Grammatiken viel eingehender behandelt als die gesprochene Sprache, was ein Vorteil für die Lernenden, aber auch für die Lehrkräfte ist. Außerdem sei es nicht angemessen, die Lerner durch die Vielfalt von Varianten zu verunsichern. Darüber hinaus haben die ausländischen Deutschlehrkräfte, die wenig Kontakte zu deutschsprachigen Ländern haben, auch selbst große Schwierigkeiten bei der Vermittlung der Alltagssprache. (Günthner et al. 2013, 115.)

Ist es sinnvoll, dass man in der Schule nur die Schriftsprache lernt? Fehler (2012, 23; auch 2008b) legt drei verschiedene Antwortalternativen vor: 1) Ja, weil die Schriftsprache zur mündlichen Verständigung reicht, und wenn man den Lernenden deutlich mitteilt, dass sie die Schriftsprache lernen. 2) Ja, aber man sollte die Lernenden mit einigen Besonderheiten des Gesprochenen vertraut machen. 3) Nein, die Lernenden sollen auch das gesprochene Deutsch so gut beherrschen wie die Schriftsprache. Die letzte Alternative ist laut Fehler die natürlichste Antwort, erfordert aber viel. Grundlegend ist natürlich die Frage, für welchen Zweck man die Fremdsprache braucht. Richter ist etwas vorsichtiger als Fehler: Laut Richter (2002, 313–315) sollte gesprochene Sprache im DaF-Unterricht rezeptiv benutzt werden (z. B. in Hörverständnisübungen), aber die produktive Verwendung sollte nicht das Ziel sein. Richters Meinung nach ist es akzeptabel, dass verkürzte „Lehrsprachen“ im Fremdsprachenunterricht benutzt werden. Sie betont, dass es sogar wichtiger sei, bei der Ausbildung der zukünftigen DaF-Lehrer Fragen der Sprachnormierung zu behandeln, als Forschungsergebnisse der Gesprochene-Sprache-Forschung in die

Unterrichtspraxis einzusetzen (ebd., 315). Wenn aber das Ziel die kommunikative Kompetenz ist, ist es nicht sehr adäquat, ein solches Deutsch zu unterrichten, das keiner spricht. Die Vermittlung der Schriftsprache allein kann sogar dazu führen, dass sich unter den Lernenden Konfusion breitmacht, wenn sie in eigentlichen Gesprächen mit Muttersprachlern „unkorrekte“ Sätze hören (Günthner et al. 2013, 116–117).

Die vorliegende Studie stützt sich auf die zweite Antwortalternative von Fiehler. Es ist sinnvoll und praktisch, die Schriftsprache zu unterrichten, die Bausteine sowohl für die schriftliche als auch für die mündliche Kommunikation anbietet. Im Unterricht sollten jedoch auch einige Besonderheiten des gesprochenen Deutsch behandelt werden.

3.7.1 WAS? – Zentrale Besonderheiten des gesprochenen Deutsch für den DaF-Unterricht

Wenn man sich dafür entschieden hat, die gesprochene Sprache auf die eine oder andere Weise im DaF-Unterricht zu behandeln, ist die nächste Frage die folgende: Was soll man über das gesprochene Deutsch unterrichten?

Fiehler (2012, 21 und 25; siehe auch 2006) listet Merkmale auf, die zu den zentralen Besonderheiten des gesprochenen Deutsch gehören, erwähnt aber, dass sich diese Liste noch ergänzen ließe, und macht keine sehr genauen Feststellungen darüber, ob alle oder nur einige Phänomene aus dieser Liste im DaF-Unterricht behandelt werden sollten und wie. Fiehler (ebd.) erwähnt

1. im syntaktischen Bereich folgende Konstruktionen:

- Referenz-Aussage-Strukturen (*un * die lehrer die ´sassen da alle auch * um so grössere ´tische herum*)
- Apokoinukonstruktionen (*des is was furchtbares is des*) (Schwitalla 2012, 127 benutzt auch den Namen „Drehsatz“)
- Operator-Skopus-Strukturen (*kurz und gut - wir können uns das * ´abenteuer nicht leisten*)
- Abhängige Verbzweitkonstruktionen (*ich weiss du kannst das*)
- Ursprüngliche Subjunktionen (*weil, obwohl, wobei, während*) mit Verbzweitstellung (*weil des grundstück hundertprozentig der stadt gehören würd da würd s gar keine schwierigkeiten geben während hier müssen die grundstücke weiss net wieviel grundstückseigentümer s sind erst erworben werden*)
- Verberststellung (*gibt halt überall solche und solche*)
- Expansionen (*wie ´weit ist das entfernt * von port ´dixon*)
- Dativ-Possessiv-Konstruktionen (*dem otto seine operation hat nichts geholfen*)

2. im lexikalischen Bereich Folgendes:

- deiktische Ausdrücke (d. h. situationsgebundene Referenz auf Personen, Raum oder Zeit)
- Gesprächspartikeln, Ausdruckspartikeln und Abtönungspartikeln und wie sie gebraucht werden

3. Mittel der Gesprächsorganisation, wie z. B. Mittel zum Behalten des Rederechts

Laut Schwitalla (2010b, 66) wäre es wichtig, die zentralen „standardsprachlichen Formen des gesprochenen Deutsch“ im DaF-Unterricht zu behandeln. Er erklärt klarer

als Fehler, welche diese Formen eigentlich sind. Als solche Phänomene der gesprochenen Standardsprache listet Schwitalla (2010b, 67) folgende Merkmale auf:

- bei phonetischen Merkmalen: Wortverkürzungen (z. B. *wir haben* als [ha:bøn], [ha:bm] und [ham]), Weglassungen des auslautenden Dentals (z. B. bei *ist, nicht, sind*); die Apokopen des auslautenden Schwas (z. B. *ich sag', mein', wollt'*)
- bei der Syntax: gesprochensprachliche Ellipsen, Ausklammerungen, Links- und Rechtsversetzungen, Verb-Erststellung in Aussagesätzen, *weil* und *obwohl* mit Verb-Zweitstellung (vgl. die oben erwähnten syntaktischen Konstruktionen von Fehler)

Darüber hinaus sollte man laut Schwitalla (2010b, 68) die großregionalen lautlichen Merkmale (wie die G-Spirantisierung im Norden, z. B. *Tach*; auslautend geschriebenes <-ig> als [-Ik] statt [-Iç] oder das Perfekt mit *sein* bei *stehen, liegen, sitzen* im Süden, sowie die regional verteilten Synonyme, z. B. *Semmel* vs. *Brötchen, viertel vor vier* vs. *dreiviertel vier*) kennenlernen. Man soll sich nicht an normativen Aussprachwörterbüchern orientieren, sondern an der vielfältigen lautlichen Realität Deutschlands. Die Lernenden sollten sich dessen bewusst werden, dass man in unterschiedlichen Regionen ganz anders spricht (z. B. im Süden Deutschlands wird kein stimmhaftes S [z] ausgesprochen) (ebd., 69–70). Auch Richter (2002, 308) plädiert für das Lernen der natürlichen Aussprache und wirft den Lehrmaterialien vor, den normativen Ausspracheregeln des Duden zu sehr zu folgen.

Die Formen der gesprochenen Sprache sollten laut Schwitalla (2010b, 71) in relevanten Kommunikationssituationen gelernt werden, und zwar die Lexik und die Syntax im Zusammenhang miteinander, nach den Prinzipien der Konstruktionsgrammatik. Es sei jedoch nicht notwendig, alle zentralen gesprochensprachlichen Konstruktionen im DaF-Unterricht einzuüben, sondern die Lernenden sollten auf solche Konstruktionen aufmerksam gemacht und für die gesprochene Sprache sensibilisiert werden (Schneider 2013a, 106). Darüber hinaus ist es zu überlegen, welchen Einfluss verschiedene Gattungen bzw. Textsorten auf die Verwendung von grammatischen Strukturen haben: Bestimmte Strukturen, die man im Alltagsgespräch benutzt, werden in formelleren Kontexten nicht verwendet und umgekehrt (Günthner 2000, 353).

3.7.2 WIE? – Wie kann die gesprochene Sprache im DaF-Unterricht eingesetzt werden?

Wenn die zentralen Besonderheiten der gesprochenen Sprache festgelegt worden sind, die im DaF-Unterricht behandelt werden sollten, stellt sich die Frage „wie?“. Im DaF-Unterricht wird schon seit dem Beginn der kommunikativen Didaktik in den Achtzigerjahren die Forderung nach Authentizität, nach mehr Mündlichkeit und, ganz konkret, nach dem Beherrschen der gesprochenen Alltagssprache gestellt (Bachmann-Stein 2013, 39; Imo 2012, 29; Lüger 2009, 18; siehe auch Forster 2004). Die gesprochene Sprache sollte also am besten mit authentischem Material unterrichtet werden. Die Authentizität kann im Unterricht jedoch nicht völlig erreicht werden, da die Lerner oft eine gemeinsame Sprache haben, die sie besser beherrschen als die zu lernende Fremdsprache (Bachmann-Stein 2013, 39–40). In einer authentischen Kommunikationssituation würden sie folglich eher die gemeinsame Sprache sprechen

als die zu lernende Sprache. Auch wenn sogenannte authentische Materialien⁸⁴ im Unterricht benutzt würden, verändert sich der kommunikative Zweck durch die Situation.

Konkrete Beispiele dafür, wie die gesprochene Sprache im DaF-Unterricht eingesetzt werden kann, werden in der wissenschaftlichen Diskussion vorgestellt. Schwitalla (2010b, 74–75) plädiert eindeutig für Beispiele aus Transkriptionen realer Sprechereignisse und lehnt ausgedachte Beispiele völlig ab. Laut ihm können aber Ausschnitte aus modernen literarischen Texten (wie aus Dramen, Romanen, z. B. Alfred Döblins *Berlin Alexanderplatz*) mit Vorsicht im DaF-Unterricht verwendet werden (ebd.). Außerdem wird auf die Sammlungen von authentischen Gesprächen im Internet hingewiesen (z. B. die Datenbank Gesprochenes Deutsch des IDS Mannheim, siehe Internet 12, und das DAAD-Projekt „Gesprochenes Deutsch für die Auslandsgermanistik“ der Universität Münster, siehe Internet 13) (z. B. Fiehler 2012, 25). Diese Korpora werden von Hartung (2010), Imo (2012) und Weidner (2012) genauer vorgestellt. Sie enthalten u. a. übersichtlich geordnete authentische Gesprächsdaten in Audio- und Transkriptform sowie einige Hilfestellungen und Hinweise für die Transkriptionskonventionen und für die Analyse der Daten (Imo 2012, 34).

Was die Lehrwerkdialoge angeht, haben sie oft nur die Einführung eines neuen Themenbereichs (und des damit verbundenen Wortschatzes) oder einer neuen Grammatikstruktur zum Ziel und nicht das Üben der Gesprächskompetenz (Bachmann-Stein 2013). In Lehrwerkdialogen dominiert die wohlgeformte Schriftsprache (ebd., 42–43), d. h. das DaF-Lehrmaterial orientiert sich an den Normen der Schriftsprache (Günthner et al. 2013, 114).⁸⁵ Die Künstlichkeit der Lehrwerkdialoge ist eine bekannte Tatsache, aber gerade beim Anfängerunterricht sei laut Imo (2012, 30) langsames und deutliches Sprechen nötig, um das Verständnis zu erleichtern.

Im GER wird die mündliche Kommunikation betont, aber die Lehrwerkdialoge unterstützen die Entwicklung der mündlichen Kompetenzen nicht besonders (Bachmann-Stein 2013, 43–44). Bachmann-Stein (ebd., 46–48) veranschaulicht mit einem Beispiel aus authentischer Kommunikation, dass es in authentischen Beispielen typische Charakteristika gesprochener Sprache (wie z. B. Gesprächs- und Modalpartikeln, phonetische Elisionen, Ellipsen, Abbrüche usw.) gibt, deren Funktion im Fremdsprachenunterricht behandelt werden kann, womit die kommunikativen Ziele des GER erreicht werden können. Authentische Dialoge bieten unter anderem auch Modelle von kommunikativen Handlungsmustern und Wissen über die Höflichkeitsformen in der Zielkultur (ebd., 50). Als einen Nachteil der Benutzung von authentischen Dialogen sieht Bachmann-Stein (2013, 49) die Tatsache, dass es in natürlichen Gesprächen nicht möglich sei, eine systematische Vermittlung des Wortschatzes und der grammatischen Strukturen anzubieten, und dass sich die Lernenden wegen der Vielfalt an nicht-schriftsprachlichen Phänomenen überfordert fühlen können. Dies weist Imo (2012, 30–31) jedoch aufgrund der motivierenden

⁸⁴ Authentisch sind solche Texte, die u. a. „ihre Existenz nicht einem speziellen didaktischen oder wissenschaftlichen Zweck verdanken“ (Lüger 2009, 22) oder Sprache, „wie sie im Alltag bei allen möglichen Verrichtungen verwendet wird: Privater *small talk*, Gespräche beim Einkaufen, Gespräche auf dem Amt oder beim Arzt etc.“ (Imo 2012, 32).

⁸⁵ In diesen Studien geht es jedoch um deutsche DaF-Lehrwerke und nicht um finnische.

Funktion zurück. Darüber hinaus sollten auch die Lehrkräfte genug Wissen über die Besonderheiten der gesprochenen Sprache, über die Methoden der Gesprächsanalyse und über das Arbeiten mit empirischen Daten haben (Bachmann-Stein 2013, 49; Imo 2012, 32; siehe auch Kap. 3.7 oben und Günthner et al. 2013).

Für eine kommunikative Kompetenz ist es nach Bachmann-Stein (2013, 54) trotzdem auf jeden Fall „unverzichtbar, auch typische gesprochensprachliche Mittel anwenden zu können“, und deswegen empfiehlt sie die Einführung von authentischen Dialogen in den DaF-Unterricht schon gleich von der Anfangsstufe an. Dagegen ist Imo (2012, 30) der Meinung, dass authentische Dialoge „ab dem Zeitpunkt, an dem die Lernenden eine Grundkompetenz des Deutschen erworben haben“, verwendet werden sollten. Authentische, gesprochensprachliche Unterrichtsmaterialien haben eine motivierende Funktion: Es ist dankbar, so eine Form der Sprache zu lernen, der man auch in eigentlichen kommunikativen Situationen während eines Aufenthalts in Deutschland begegnet (Imo 2012, 31–32). Das Sprachbewusstsein für die Unterschiede zwischen gesprochener und geschriebener Sprache soll geschärft werden, und das Lernziel bei der Verwendung von authentischen Dialogen darf nicht der Wortschatz oder die Grammatik sein, sondern die kommunikativen Aktivitäten und die situationsgemäßen Kommunikationsfähigkeiten (Bachmann-Stein 2013, 51–52). Imo (2012, 52) dagegen empfiehlt die Verwendung von authentischen Gesprächen auch für den Unterricht von grammatischen und lexikalischen Themen.

Den Lehrwerkdialogen hat man häufig ihre Unauthentizität vorgeworfen.⁸⁶ Die Studie von Günthner et al. (2013, 120–121) zum Stand der gesprochenen Sprache in vier in den Jahren 2007–2010 erschienenen DaF-Lehrwerken der Niveaustufen B und C ergab ein heterogenes Bild: Von den gesprochensprachlichen Phänomenen kommen am häufigsten Modalpartikeln vor. Zudem gibt es u. a. Lautauslassungen (*gibt's*), Intensifier (*Super Idee*) und umgangssprachliche Ausdrücke (*runtergerattert*). Von den syntaktischen und dialogischen Besonderheiten kommen Hörersignale, gefüllte Pausen, Satzabbrüche, Verberststellungen, Ausklammerungen, Reparaturen, Linksversetzungen und Syntagmen ohne finites Verb vor. Bemerkenswert ist aber, dass beispielsweise Verbzweitstellungen in *weil*- und *obwohl*-Konstruktionen selten sind. (Ebd., 121–123; vgl. auch Günthner 2000, 356–357.)

Obwohl die Menge der gesprochensprachlichen Phänomene in den Lehrwerkdialogen erfreulich ist, werden viele von diesen Phänomenen in den Büchern weder systematisch erklärt noch in den Grammatik- oder Übungsteilen der Bücher didaktisiert (Günthner et al. 2013, 123–124; s. auch Günthner 2000, 354). Phänomene der gesprochenen Sprache werden in einigen Dialogen sogar überstrapaziert (Günthner 2000, 357). Sowohl in Lehrwerkdialogen als auch in authentischen Dialogen lassen sich u. a. Modalpartikeln, Vagheitspartikeln, Vor-Vorfeldbesetzungen und umgangssprachliche Ausdrücke nachweisen, aber bei den dialogischen Merkmalen gibt es Unterschiede: Beispielsweise gibt es im authentischen Dialog Überlappungen und gefüllte Pausen, und im Lehrwerkdialog sind die Höflichkeitsformen zu formell für den Kontext (Günthner et al. 2013, 126–132).

Finnische DaF-Lehrwerke und die Authentizität ihrer Dialoge ist in Finnland z. B. zumindest in der Masterarbeit von Herttuainen (2008) erforscht worden. Hyvärinen (2003) hat finnische Deutschlehrbücher aus Sicht des Vorkommens von

⁸⁶ Zur Authentizität der Lehrwerkdialoge siehe auch z. B. Redder (1990).

kommunikativen Routineformeln untersucht. Obwohl Hyvärinen (2003, 347) zu dem Schluss kommt, dass kommunikative Routineformeln in den untersuchten Büchern gut vertreten sind und dass im Input die relevanten Kommunikationsgewohnheiten berücksichtigt werden, verwenden die Probanden im Korpus der vorliegenden Untersuchung nur die allerüblichsten kommunikativen Formeln (Vesalainen 2011, Lahti 2014a). Was die Authentizität der Dialoge finnischer Deutschlehrwerke angeht, sagen diese Untersuchungen der Routineformeln nichts dazu. Es kann vermutet werden, dass die Dialoge von den Lehrwerkautoren ausgedacht und im Studio aufgenommen worden sind und demnach „unauthentisch“ sind.

Ergebnisse der Gesprochene-Sprache-Forschung sind beim Verfassen von DaF-Lehrwerken noch nicht genug berücksichtigt worden, und eine verstärkte Zusammenarbeit zwischen Didaktikern, Gesprächslinguisten und Lehrbuchautoren wird für notwendig gehalten (Bachmann-Stein 2013, 55; Imo 2009, 39; Günthner 2000, 352). Es wäre auch interessant, finnische Deutschlehrer zu fragen, wie oft sie eigentlich authentische Gespräche z. B. aus den oben genannten Datenbanken im Unterricht benutzen. Aufgrund der oben beschriebenen wissenschaftlichen Diskussion und meiner eigenen Erfahrungen als Sprachlernerin und -lehrerin ist zu vermuten, dass sich viele Lehrkräfte in ihrem Unterricht jedoch hauptsächlich auf die konstruierten Lehrwerkdialoge stützen.

3.8 Konsequenzen für die vorliegende Untersuchung

Das Ziel des Kapitels 3 war, das Konzept der grammatischen Korrektheit und ihre Rolle bei der gesprochenen Sprache ausführlich zu beschreiben. Zuerst wurde der Begriff „Grammatik“ für die Zwecke der vorliegenden Untersuchung auf die Morphosyntax beschränkt. Bei der grammatischen Korrektheit geht es um die richtige bzw. genaue Verwendung der Regeln der Morphosyntax. Eine Schlüsselrolle bei der Betrachtung der grammatischen Korrektheit nehmen besonders die Skala der finnischen Lehrpläne (LOPS 2003 und POPS 2004) und die darin vorkommenden Begriffe „Fehler“ und „Verständlichkeit“ ein. Um Fehler identifizieren und die Korrektheit in den Schülerleistungen analysieren zu können, ist es notwendig, eine Norm oder ein Modell zu bestimmen, mit der die Lernaltersprache verglichen werden kann. Es wurde versucht, eine solche zu konstruieren, indem von den Regeln der präskriptiven Grammatik der Schriftsprache ausgegangen wurde, die dann aufgrund der Besonderheiten des gesprochenen Deutsch relativiert wurden.

Außerdem wurde die Rolle der gesprochenen Sprache und die damit verbundene Problematik im Bereich des DaF-Unterrichts erörtert. Aus einem breiteren Blickwinkel kann festgestellt werden, dass der Unterricht nicht unbedingt dem modernen Sprachkompetenzkonzept entspricht. Die Definitionen der Sprachkompetenz und die damit verbundenen Unterrichtsziele sollten die Grundlage für den Unterricht und die Bewertung bilden: Was ist eigentlich die Kompetenz, die wir unterrichten oder testen (dazu siehe Kapitel 2)? In den aktuellen Definitionen wird eine kommunikative Kompetenz betont, zu der die gesprochene Sprache und mündliche Kommunikation als ein wesentlicher Teil gehören. Trotzdem sieht es so aus, dass die Besonderheiten des gesprochenen Deutsch im Unterricht nicht genügend berücksichtigt werden. Ein Grund dafür kann die auch in der Forschungsliteratur

erwähnte mangelhafte Kompetenz der nicht-muttersprachlichen Deutschlehrer, aber auch die unvollständigen Beschreibungen der gesprochenen Sprache in den Grammatiken und anderen Nachschlagewerken sein (z. B. Günthner et al. 2013). Laut den Gesprochene-Sprache-Forschern (z. B. Fiehler 2012, Schwitalla 2010b) sollten zumindest die zentralen Eigenschaften und Konstruktionen der gesprochenen Sprache im DaF-Unterricht behandelt werden. Meinungsunterschiede gibt es jedoch darüber, welche diese zentralen Phänomene sind und ab welcher Sprachkompetenzstufe sie unterrichtet werden sollten.

Aus dem Grund, dass der Fremdsprachenunterricht in der Schule oft auf der Schriftsprache beruht und dass immer noch zu wenig authentisches gesprochenes Material im Unterricht verwendet wird, das den Lernenden konkrete Modelle zur mündlichen Kommunikation anbieten würde, ist zu vermuten, dass die mündlichen Aufgaben auch im HY-Talk-Test von den Probanden der vorliegenden Untersuchung auf eine Art und Weise durchgeführt werden, wie sie die sogenannten „traditionellen“ Sprachlehrbücher anbieten. Es ist also wahrscheinlich, dass die Probanden der vorliegenden Untersuchung auch nur wenig mit authentischen deutschen Gesprächen in Kontakt gekommen sind und dass die Sprache der Lernenden sehr dem geschriebenen Standard ähnelt. Die Probanden und ihre Lehrer wurden nicht danach gefragt, wie viel authentisches mündliches Material im Unterricht verwendet wird, sodass sich dies nur aus den Beschreibungen in der Forschungsliteratur folgern lässt.

Aus den oben beschriebenen Gründen wird im Analyseteil hauptsächlich mit den Termini und Kategorien gearbeitet, die ursprünglich für die geschriebene Sprache entwickelt worden sind (siehe Kap. 3.6.1 und 3.6.2). Dies kann eine umstrittene Entscheidung sein, da einige Forscher der Meinung sind, dass es unproduktiv sei, Untersuchungen über die gesprochene Sprache mit den Kategorien der geschriebenen Sprache durchzuführen (z. B. Selting 2007, 132). Besonderheiten des gesprochenen Deutsch (Kap. 3.6.3) sowie der Schulkontext (Kap. 3.7) werden jedoch auch berücksichtigt. Die Ergebnisse der Lernaltersanalyse werden demnach bewertet, was im Unterricht vermutlich behandelt worden ist. Schriftsprachlichkeit wird nicht als fehlerhaft angesehen, und bestimmte gesprochensprachliche Phänomene werden akzeptiert, auch wenn sie in einem geschriebenen Text als Fehler zu kategorisieren wären. Beispielsweise sollen bei der Verbalflexion auch Formen wie *ich sag* und *er is* akzeptiert werden. Beim Analysieren der Verbstellung soll zum Beispiel darüber nachgedacht werden, dass im Gesprochenen öfter Einheiten im Vor-Vorfeld stehen oder ausgeklammert werden können als im Geschriebenen, oder dass die Hauptsatzstellung oft auch im Nebensatz realisiert wird. Ein Problem bei der Verbstellungsanalyse der Lernaltersprache liegt aber darin, dass bei der natürlichen Verwendung dieser Konstruktionen auch die Prosodie und die Intonation sowie andere nonverbale Elemente eine Rolle spielen. Auch beim Lernen dieser Elemente sind die Lerner auf unterschiedlichen Niveaus, und folglich werden diese Elemente nicht immer zielsprachlich verwendet.

Das Schwierige bei der vorliegenden Untersuchung ist die Tatsache gewesen, das normgebundene Konzept „Grammatik“ und die sogenannte gebrauchsbundene „gesprochene Sprache“ miteinander zu verbinden. Aber auf jeden Fall gibt es grammatische Strukturen auch in der gesprochenen Sprache, die auch von den

Fremdsprachenlernenden mindestens zum Teil beherrscht werden sollen, um eine fremdsprachliche Kommunikation verständlich zu machen.

4. Frühere Untersuchungen zum Erwerb der Verbstellung und der Verbalflexion

In diesem Kapitel werden Studien über die Lernaltersprache von DaF-Lernenden in Bezug auf die Phänomene „Verbstellung“ und „Verbalflexion“ vorgestellt. Zunächst wird jedoch ein wichtiger Begriff, die Lernaltersprache, erläutert.

4.1 Lernaltersprache und ihre Erforschung

Die Analyse von Lerneräußerungen und der Lernaltersprache ist seit Jahren ein wichtiges Thema bei der Sprachlehrforschung (Edmondson/House 2011, 218). Außerdem sind verschiedene Erwerbs- oder Lernsequenzen sowohl in der Muttersprache als auch in Fremdsprachen mit Hilfe des Konzepts eines „obligatorischen Kontextes“ im Rahmen der sog. „Morphemstudien“ erforscht worden (siehe z. B. Edmondson/House 2011, 152–173; Ellis/Barkhuizen 2005, 73–79). Diese Untersuchungsfelder bilden den Hintergrund für die Studien, die im vorliegenden Kapitel vorgestellt werden.

Eine der einflussreichsten Ideen im Bereich der Fremdspracherwerbsforschung ist die Lernaltersprache oder *Interlanguage*. Der Begriff „*Interlanguage*“ wurde von Selinker (1972) eingeführt.⁸⁷ Die Hauptidee ist, dass die Sprache, die ein Lerner produziert, ein eigenes linguistisches System ist. Dieses System kommt im Output des Lerners zum Vorschein, wenn er versucht, die Zielsprachliche Norm zu produzieren. (Selinker 1972, 35.) Demnach sollten bei der Fremdspracherwerbsforschung drei verschiedene Systeme berücksichtigt werden: 1) die vom Lerner produzierten Äußerungen in seiner Muttersprache, 2) die vom Lerner produzierten *Interlanguage*-Äußerungen und 3) Zielsprachliche Äußerungen, produziert von Muttersprachlern der Zielsprache (ebd.). Dies bildet einen Gegensatz zu den behavioristischen Theorien im Bereich der kontrastiven Analyse, die noch in den Sechzigerjahren vorherrschten und die Ansicht vertraten, dass alle Probleme und Fehler beim Fremdspracherwerb durch die Unterschiede zwischen den beiden Systemen, der Muttersprache und der Zielsprache, erklärt werden können (Tarone 2014, 8).⁸⁸ Eines der Hauptmerkmale der *Interlanguage* sind Fossilierungen, „Sprachformen, die der Norm der Zielsprache nicht entsprechen, jedoch stabile Elemente der *Interlanguage* bleiben“ (Edmondson/House 2011, 234; siehe auch Selinker 1972).⁸⁹

Um die grammatische Korrektheit und die Entwicklung der grammatischen Kompetenz zu untersuchen, soll also die Lernaltersprache, die sich im Output der Lerner

⁸⁷ Die Idee der *Interlanguage* wurde schon von Corder (1967) entwickelt, aber er nannte das bisherige Wissen des Lerners über die Zielsprache *transitional competence* (ebd., 25). Ein anderes, den Lernaltersprachen ähnliches Phänomen, *idiosyncratic dialect*, von Corder (1981, 17) hat nicht so sehr an Bedeutung gewonnen wie das Konzept der *Interlanguage*. In der deutschsprachigen Literatur wird auch der Begriff „Interimsprache“ verwendet (siehe zum Beispiel Raabe 1980). (Siehe auch Larsen-Freeman/Long 1991, 60; Edmondson/House 2011, 233.)

⁸⁸ Es handelt sich um die sog. *contrastive analysis hypothesis*. Da, wo die zwei Sprachen einander ähnlich sind, gibt es positiven Transfer, und umgekehrt da, wo sie Unterschiede haben, gibt es negativen Transfer oder Interferenz. (Siehe z. B. Larsen-Freeman/Long 1991, 52–56.)

⁸⁹ Zur *Interlanguage*, zu ihrer Entwicklung und ihrer Zukunft siehe auch Selinker (2014).

manifestiert, analysiert werden. Sie bildet den Gegenstand sowohl der Studien, die als Nächstes vorgestellt werden, als auch den der vorliegenden Untersuchung.

Viele Forscher sind im Rahmen der Untersuchungen zum gesteuerten und ungesteuerten Fremdspracherwerb zu dem Schluss gekommen, dass die Lerner bei beiden Erwerbsarten die Strukturen der Zielsprache in einer relativ festen Reihenfolge erwerben (Purpura 2004, 31). Problematisch ist aber, dass diese Reihenfolgen nur bei den untersuchten Strukturen gelten und bei verschiedenen Sprachen unterschiedlich sind (ebd.). Auch die Eigenschaften der Lernsituation (gesteuert vs. ungesteuert) und des Lerners (wie seine Muttersprache oder seine Kenntnis anderer Fremdsprachen) können u. a. die Geschwindigkeit des Erwerbs beeinflussen (Purpura 2004, 37).

Die Erforschung von Erwerbsreihenfolgen kann sowohl dem Sprachunterricht als auch dem Testen nutzen. Laut Tschirner (1999, 227) sollten die Ergebnisse der Zweitspracherwerbsforschung mit didaktischen Lehrwerkprogressionen besser verbunden werden, und Spracherwerbsforscher und Didaktiker sollten enger zusammenarbeiten. Als Grund für die jetzige Situation stellt Tschirner (ebd.) fest, dass „sich die empirische Forschung meist auf den ungesteuerten Zweitspracherwerb bezieht“ und dass „ihre Ergebnisse zu vereinzelt und lückenhaft sind, um eine umfassende Grundlage für die Arbeit z. B. an Lehrwerkprogressionen zu liefern“. Es liegt also ein Bedarf an Untersuchungen zum gesteuerten Fremdspracherwerb vor, deren Ergebnisse auch in der Entwicklung der DaF-Didaktik in der Praxis angewendet werden könnten (siehe auch Kap. 1).⁹⁰

In den folgenden Kapiteln wird der Forschungsstand zum Erwerb der deutschen Verbalflexion und Verbstellung sowohl im ungesteuerten als auch im gesteuerten Zweit- und Fremdspracherwerb dargestellt. Von den zahlreichen Untersuchungen im Bereich der Zweit- und Fremdspracherwerbsforschung können im Folgenden nur einige von den wichtigsten genauer behandelt werden. Auf Untersuchungen zum Erstspracherwerb Deutsch wird nicht eingegangen.⁹¹

Es gibt einen Unterschied, wie Kleinkinder (bis ca. 4 Jahre) und Erwachsene die Zweitsprache lernen: Kleinkinder benutzen zuerst die OV-Stellung, und erst danach beginnen sie, vollständige Sätze mit V2 zu produzieren. Dabei kommen V3-Strukturen⁹² nicht vor, und Nebensätze werden sofort mit Verbendstellung realisiert. Erwachsene Zweitsprachenlerner beginnen dagegen mit SVO-Sätzen, und wenn andere Angaben dabei vorkommen, kommt es zu Schwierigkeiten mit der V2-Stellung (Vorkommen von V3-Strukturen) und mit der V-End-Stellung. (Czinger 2014c, 201.) Die Studien, die in diesem Kapitel vorgestellt werden, konzentrieren sich auf den Verbstellungserwerb bei Erwachsenen (bzw. bei Personen nach der Pubertät), da auch die Probanden der vorliegenden Studie zu dieser Gruppe gehören.

⁹⁰ Zum Verhältnis der Lehrwerkprogressionen und der empirisch ermittelten Erwerbsreihenfolgen siehe Aguado (2012), zur Rolle der Grammatik in niederländischen DaF-Lehrwerken siehe Tammengahelmantel (2012), zur Reihenfolge der grammatischen Inhalte in finnischen und deutschen DaF-Lehrwerken siehe Maijala (2010).

⁹¹ Zusammenfassungen zum Erstspracherwerb dieser Phänomene können anderen Quellen entnommen werden (z. B. zur Wortstellung beim kindlichen Deutscherwerb siehe Diehl et al. 2000, 59ff.).

⁹² Mit V3 ist die Verbdrittstellung gemeint (siehe auch Kap. 3.6.1 zu Verbstellungsregeln).

4.2 Studien zur Erwerbsreihenfolge

4.2.1 ZISA-Studie

Eine der einflussreichsten Untersuchungen im Bereich des Zweitsprachenerwerbs ist die ZISA-Untersuchung⁹³ von Clahsen, Meisel und Pienemann (1983; zitiert nach Diehl et al. 2000, 56–57),⁹⁴ die eine longitudinale Studie über den ungesteuerten Deutscherwerb von 45 Gastarbeitern mit verschiedenen romanischen Muttersprachen durchgeführt und beim Erwerb der Wortstellung die folgende Erwerbsreihenfolge entdeckt haben:

1. SVO (kanonische Reihenfolge, zusammenhängende Elemente nicht unterbrochen)
2. ADV-VOR (Adverbial, Subjekt und Verb an der dritten Stelle)
3. PARTIKEL (Endstellung infiniter Prädikatsteile)
4. INVERSION (Adverbial, Verb, Subjekt; vgl. Phase 2, aber das finite Verb vor dem Subjekt)
5. ADV-VP (die Einheit V-O unterbrochen, d. h. ein Adverbial zwischen dem flektierten Verb und seinem Objekt)
6. V-ENDE (das finite Verb am Ende im Nebensatz)

Laut Clahsen/Meisel/Pienemann (1983) kann die jeweils nächste Phase nur dann erreicht werden, wenn der Lerner der niedrigeren Phasen schon mächtig ist. Pienemann hat diesen Gedanken mit seiner *Teachability Hypothesis* und *Processability Theory* weiterentwickelt.

4.2.2 Processability Theory

Pienemann (1999) hat versucht, mit seiner *Processability Theory* auf die Frage „warum“ zu antworten. Warum werden Strukturen in einer bestimmten Reihenfolge erworben? Welche Mechanismen stehen hinter diesem Erwerb?

Die *Processability Theory* ist eine psycholinguistische Theorie, die den Spracherwerb als einen kognitiven Prozess auffasst. Pienemann hat sie aus seiner *Teachability Hypothesis* (Pienemann 1984) weiterentwickelt. Die Idee der *Teachability Hypothesis* war, dass Erwerbsphasen durch formalen Unterricht nicht übersprungen werden können und dass der Unterricht fruchtbar ist, wenn er sich auf die Strukturen der jeweils folgenden Phase konzentriert (Pienemann 1999, 13). Die Hauptidee der *Processability Theory* ist, dass die strukturalen Optionen, die formal gesehen möglich sein können, von einem Lernenden nur dann produziert werden, wenn die erforderlichen Verarbeitungsverfahren (*processing procedures*) vorhanden sind. Mit anderen Worten: Der Lernende kann nur solche Strukturen produzieren, die er verarbeiten kann. Der Erwerb einer Sprache schließt also auch den Erwerb der erforderlichen prozeduralen Fähigkeiten (*procedural skills*) ein. Der Spracherwerb kann somit als ein Prozess der Automatisierung der linguistischen Operationen

⁹³ Die Abkürzung ZISA rührt von den Wörtern „Zweitspracherwerb Italienischer und Spanischer Arbeiter“ her.

⁹⁴ U. a. erwähnen Diehl et al. (2000, 56), dass eine Darstellung des ZISA-Projektes inzwischen „zum *must* jeder ernsthaften Untersuchung zum Zweitsprachenerwerb“ gehört.

angesehen werden. (Pienemann 1999, 1 und 4–5.) Das Ziel der *Processability Theory* ist es, den Ablauf festzulegen, in dem sich die prozeduralen Fähigkeiten entwickeln (ebd., 5). Wie bei der *Teachability Hypothesis* kann auch bei der *Processability Theory* ein Verfahren auf einer höheren Stufe erst dann funktionieren, wenn das Verfahren auf einer niedrigeren Stufe schon erworben worden ist.

Den hierarchischen Ablauf der Verarbeitungsverfahren in der *Processability Theory* erklärt Pienemann (1999, 7–9 und 87) folgendermaßen (siehe auch Tabelle 4.2.1): Zuerst muss ein Wort zum Lexikon der Zielsprache hinzugefügt werden (*lemma access*), bevor die grammatikalische Kategorie definiert werden kann (*category procedure*). Nur wenn die grammatikalische Kategorie eines Wortes (des Kopfes einer Phrase) feststeht, können Phrasen oder Satzteile im Satzteilverfahren (*phrasal procedure*) gebildet werden. Erst nach der Vollendung dieser Phase kann die syntaktische Funktion des Satzgliedes (Subjekt, Objekt) festgelegt werden. Erst danach kann der Satzteil bzw. das Satzglied im Satzverfahren (*S-procedure*) zu einem Satz verknüpft werden. (Ebd.) Pienemann (1999, 13) betont, dass die *Processability Theory* sowohl für den Spracherwerb in der Kindheit gilt als auch auf Erwachsene zu übertragen ist und dass die Theorie für verschiedene Sprachen anwendbar ist, die eine differenzierte Syntax oder Morphologie haben (ebd., 88).

Pienemann hat seine Theorie mit einigen Sprachen getestet, darunter auch Deutsch. Die getesteten Strukturen der deutschen Wortstellung und Morphologie platzieren sich folgendermaßen auf die Stufen der *Processability Theory* (Pienemann 1999, 9, 87, 116 und 247):

Verarbeitungsverfahren	Struktureles Ergebnis	Wortstellung	Morphologie
1. Lemmazugang (<i>lemma access</i>)	Wörter	Wörter	---
2. Kategorieverfahren (<i>category procedure</i>)	Lexikalische Kategorien (<i>lexical morphemes</i>), kein Informationsaustausch, nur kanonische Wortstellung	SVO	Vergangenheit -te o. Ä.
3. Satzteilverfahren (<i>phrasal procedure</i>)	Informationsaustausch in einer Phrase/einem Satzteil (Kongruenz innerhalb der Phrase)	ADV (<i>da kinder spielen</i>)	Plural-Kongruenz
4. Einfaches Satzverfahren (<i>simple S-procedure</i>)	Kongruenz zwischen den Phrasen/Satzteilen (z. B. Subjekt-Verb-Kongruenz) mit Auffälligkeiten	SEP (<i>alle kinder muss die pause machen</i>)	(ge-V)
5. Satzverfahren (<i>S-procedure</i>)	Kongruenz zwischen den Phrasen/Satzteilen (z. B. Subjekt-Verb-Kongruenz), keine Auffälligkeiten	INV (<i>dann hat sie wieder die knoch gebringt</i>)	S-V-Kongruenz
6. Nebensatzverfahren (<i>subordinate clause procedure</i>)	Haupt- und Nebensätze	V-End (<i>er sagte, dass er nach hause kommt</i>)	---

Tabelle 4.2.1. Ablauf der Verarbeitungsverfahren nach der *Processability Theory* (Pienemann 1999, 9 und 87) und der *Processability Theory* in der deutschen Sprache (Pienemann 1999, 116 und 247). Die Beispielsätze in der Spalte „Wortstellung“ stammen ebenfalls von Pienemann (1988, 43–44 und 2005, 30).

Es gibt strukturelle Interdependenzen: Beispielsweise löst die Anwesenheit der Wortstellung ADV (das Adverb beginnt den Satz, aber die Verbstellung ist nicht

richtig) den Erwerb der Wortstellung INV (Inversion) aus, und die Anwesenheit von Hilfsverben bildet einen Kontext für SEP (Distanzstellung bzw. Verbalklammer) (Pienemann 1999, 247). Diese Phasen entsprechen den Phasen, die Pienemann in einer älteren Studie (Pienemann 1988)⁹⁵ über den Fremdsprachenerwerb eines australischen Deutschlernenden namens Guy festgestellt hat, sowie den Phasen beim natürlichen Zweitsprachenerwerb (der Reihenfolge der ZISA-Ergebnisse). In der Fallstudie von Guy taucht also die morphologische Struktur *ge*+Verb gleichzeitig mit der Distanzstellung SEP in der Woche 15 auf. Die Subjekt-Verb-Kongruenz beherrscht Guy erst in der Woche 19, gleichzeitig mit der Inversion. (Pienemann 1999, 129; 1988, 52–53, 58.)⁹⁶

Die Idee von festgelegten Erwerbsreihenfolgen ist auch in anderen Untersuchungen weiterverwendet worden. Diehl et al. (2000) haben in ihrer Untersuchung über französischsprachige Deutschlernende in der Schweiz feste Erwerbsphasen entdeckt. Auf diese wird im folgenden Abschnitt eingegangen.

4.2.3 DiGS-Projekt

Diehl et al. (2000) haben eine umfangreiche Untersuchung über den Erwerb der deutschen Grammatik im Genfer Deutschunterricht (sog. DiGS-Projekt, „Deutsch in Genfer Schulen“) durchgeführt, in der sie die Beherrschung vieler grammatischer Strukturen analysiert haben: den Satzbau (insbesondere die Verbstellung), den Verbalkomplex (Konjugation, Tempora, Modi) und die Deklination (Genus, Numerus, Kasus). Darüber hinaus haben Diehl und ihre Forschungsgruppe auch Daten über den im Unterricht behandelten Grammatikstoff gesammelt. (Ebd., 6–10.) Als Untersuchungsmaterial hatten sie schriftliche Produktionen von französischsprachigen Schülern von der 4. Primarschulklasse bis zur Maturität.⁹⁷

⁹⁵ Pienemann (1988) erforscht den Erwerb der Verbmorphologie im Zusammenhang mit dem Erwerb der Wortstellung. Die Daten stammen aus dem SLAC-Projekt (*Sydney Project on Language Acquisition in the Classroom*). Die Probanden sind Universitätsstudierende, die mit dem Deutschlernen von Null anfangen und sechs Stunden pro Woche Deutschunterricht haben (zwei Dateneinheiten mit jeweils drei und 12 Studierenden). Es handelt sich um Interviews, d. h. mündliche Daten. Nur die produktiven Äußerungen wurden in die Analyse einbezogen (u. a. Wiederholungen und Imitationen des Klassenzimmer-Inputs wurden ausgelassen). (Pienemann 1988, 48.)

⁹⁶ Pienemann (1988, 53) berichtet über zwei Beispiele im Bereich der Verbmorphologie und ihre Beziehung zum Erwerb der Wortstellung: das Präfix *ge* und S-V-Kongruenz. Die S-V-Kongruenz wird nur mit grammatischen Subjekten im Singular und im Tempus Präsens untersucht (ebd.). Zwischen Kopula und Vollverben (*main verbs*) gibt es einen Unterschied beim Erwerb der S-V-Kongruenz. Die Kopula verändern sich lexikalisch nicht, während Vollverben das tun: Wenn das Subjekt und das Verb nicht variieren, können die Verbformen als Chunks gelernt werden (z. B. *I am X*), und solche Formen kommen in Guys Lernalterssprache schon ab der 5. Woche vor. Gleichzeitig zeigen die Vollverben keine S-V-Kongruenz. (Ebd., 53–57). Pienemann (ebd., 59) kommt zu dem Schluss, dass es drei Phasen in der Entwicklung von Guys Lernalterssprache gibt: 1) auswendig gelernte Einheiten, die entweder ein pronominales Subjekt oder ein unveränderliches lexikalisches Subjekt haben, 2) morphologisch unveränderte Verben, die mit unterschiedlichen grammatischen Subjekten verwendet werden (u. a. Übergeneralisierung der Endungen *-e* und *-t*; vgl. Pienemann 1988, 59 und 54), und 3) morphologisch variierte Verben in verschiedenen Kontexten, auch wenn die Markierung der S-V-Kongruenz nicht immer korrekt ist.

⁹⁷ Im Laufe von zwei Schuljahren wurden in 30 Schulklassen acht Aufsätze geschrieben. Im zweiten Jahr hatten sie noch 220 Schüler von den 300 Schülern dabei, die auch im ersten Jahr teilgenommen haben. Insgesamt hatten sie ungefähr 1800 Schüleraufsätze. (Diehl et al. 2000, 5 und 9.)

Diehl et al. (2000, 359) haben feste Erwerbsphasen beim Erwerb der Kasusflexion, Verbalflexion und Verbstellung entdeckt. In keinem der drei Bereiche verläuft aber der Erwerb parallel zum schulischen Grammatikunterricht. In anderen Bereichen war der Erwerb von Grammatikstrukturen individueller.

Beim Erwerb der Verbalflexion wurde das Analyseverfahren folgendermaßen beschränkt: Als Korpus dienten 1053 schriftliche Schülerarbeiten von insgesamt 132 Schülern auf neun Klassenstufen. Selten vorkommende Formen wie beispielsweise der Imperativ und die S-V-Kongruenz der 2. Person Plural sowie die trennbaren Verben wurden außer Acht gelassen. Darüber hinaus wurden lexikalische Aspekte nicht berücksichtigt. Das Ziel war, eine Erwerbssequenz für die Verbalphrasen herauszufinden. (Diehl et al. 2000, 131–132.) Das Analyseverfahren und die Grenzen der Erwerbsphasen werden folgendermaßen beschrieben:

[E]rhoben wurden sowohl die normkonformen als auch die abweichenden Formen. Den Beginn einer neuen Erwerbsphase setzen wir dort an, wo neue Formen erkennbar bearbeitet werden, wobei gerade von der Norm abweichende Bildungen das verlässlichste Indiz für eigenständiges Experimentieren liefern. Eine Phase gilt für uns dann als abgeschlossen, wenn die entsprechende Form in 75–80 % der Vorkommensfälle normgerecht realisiert wird und nicht nur sporadisch auftaucht. (Diehl et al. 2000, 132.)

Diehl et al. unterscheiden beim Erwerb der Verbalflexion sechs Erwerbsphasen, die in der folgenden Tabelle 4.2.2 zusammengefasst sind.

Bei der Analyse des Erwerbs der Wortstellung (bzw. der Satzmodelle) haben Diehl et al. (2000, 56) die Negation, die Imperative, die Reihenfolge der Objekte und Infinitivsätze (Typs *um nach Hause zu gehen*) ausgeklammert, weil es bei diesen Strukturen im Korpus keine großen Probleme gab oder sie so selten vorkamen. Die Analyse konzentriert sich auf die Verbstellung. Diehl et al. (2000, 110 und 364) haben folgende Erwerbsphasen entdeckt:

- I Einfacher Hauptsatz mit S-V-Struktur und koordinierte Hauptsätze mit S-V-Struktur
- II W-Fragen und Entscheidungsfragen
- III Distanzstellung (Verbalklammer)
- IV Nebensatz
- V Inversion (X-Verb-Subjekt)

Wie in anderen empirischen Studien auch, wird die Verbalklammer relativ schnell erworben, während Inversion und Nebensatz „im deutlichen Abstand [...] mehr oder weniger gleichzeitig folgen“ (Diehl et al. 2000, 111). Als eine Erklärungshypothese für die obengenannte Erwerbssequenz mit der „starken Präsenz“ der S-V-Struktur bieten Diehl et al. (2000, 113) die Muttersprache Französisch an. Manchmal sei es problematisch gewesen, die Phasen voneinander zu unterscheiden, da sowohl normkonforme als auch von der Norm abweichende Formen bei ein und demselben Lernenden gleichzeitig vorkommen konnten (Diehl et al. 2000, 62–63). Das Verhältnis zwischen den richtigen und den abweichenden Formen war jedoch wichtiger als das

Phase	Beschreibung
I Präkonjugale Phase	<p>1) Flektierte Verben in memorisierten floskelhaften Wendungen oder</p> <p>2) nichtflektierte Formen, d. h. Verben im Infinitiv oder</p> <p>3) der Satz ist verblos.</p> <p>Der Korrektheitsgrad bei den floskelhaften Wendungen (bzw. Chunks) kann hoch sein. Wenn das Type-Token-Verhältnis genauer betrachtet wird, wird es klar, dass es sich bei diesen Formen um hochfrequente Verben handelt (<i>sein, machen, haben, heißen, lieben, spielen, kosten, gehen, mögen, wohnen, fahren</i>). Deswegen werden diese Formen als Chunks kategorisiert. (Diehl et al. 2000, 134–136.)</p>
II Bearbeitung der regelmäßigen Konjugation	<p>Kinder versuchen, die S-V-Kongruenz zu markieren, aber dabei treten abweichende Flexionen auf:</p> <p>1) Generalisierung einzelner Personalformen (48,8 % der Generalisierungen sind generalisierte Formen der 3. Person Singular, 36,3 % generalisierte Formen der 1. Person Singular, 11,9 % generalisierte Formen der 2. Person Singular)</p> <p>2) Auch Generalisierung der regelmäßigen Flexion (zum Beispiel <i>er lese, du esst</i>) (Ebd., 138–139.)</p>
III Bearbeitung der irregulären Verbalflexion	<p>Die Schüler lernen u. a. Modalverben und unregelmäßige Verben flektieren, aber:</p> <p>1) es gibt viele abweichende Bildungen in Bezug auf den Stammvokal (zum Beispiel <i>er müss, sie müssen, das hund esst, er käuft</i>).</p> <p>2) die Phase III bezeichnet nur den Beginn des Erwerbs der unregelmäßigen Flexion, und sie wird erst in den folgenden Erwerbsphasen konsolidiert.</p> <p>3) außerdem treten die ersten zweigliedrigen Prädikate auf (Modalverb + Infinitiv). (Ebd., 141–142.)</p>
IV Erwerb des Perfekts	<p>Es gibt keine großen Probleme bei der Wahl des richtigen Hilfsverbs und bei der Tatsache, dass nur der erste Prädikatsteil (d. h. Hilfsverb) konjugiert werden soll, aber der zweite Prädikatsteil erweist sich als problematisch. Bei der Partizipialbildung kommen folgende Generalisierungsstrategien vor:</p> <p>1) Infinitiv (z. B. <i>Ich habe viel essen</i>),</p> <p>2) <i>ge-</i> + infinitivähnliche Formen (z. B. <i>gesagen, gegangen</i>),</p> <p>3) <i>ge-...-t</i>-Generalisierung (z. B. <i>gesitzt</i>),</p> <p>4) Abweichungen im Stammvokal (z. B. <i>gesprachen, geschlafen, gefährt, gemagt</i>),</p> <p>5) Null-Suffix (kommt sehr selten vor) und</p> <p>6) überflüssiges <i>ge-</i> (Ebd., 143–149.)</p>
V Erwerb des Präteritums	<p>Die Schüler erwerben eine synthetische Vergangenheitsform: das Präteritum. Ein Unterschied zwischen den als Chunks gelernten Präteritumformen (Formen von <i>sein, haben</i> und Modalverben sowie u. a. <i>sah</i> und <i>gab</i>) und dem eigentlichen Präteritumserwerb (durch Normverstöße und Verbvarianz sichtbar) wird gemacht. Die Schüler benutzen folgende Generalisierungsstrategien:</p> <p>1) Generalisierung des <i>-t</i>-Flexivs und Generalisierung des regelmäßigen Stammes (z. B. <i>ein Mann trinkte</i>)</p> <p>2) Generalisierung der Personmarkierung (z. B. <i>ich ginge, sie mochtet</i>) (Ebd., 152–155.)</p>
VI Ausbau und Konsolidierung	<p>Die Schüler haben alle die morphologischen Regeln erworben, die bei der Bildung der übrigen Verbformen (Plusquamperfekt, Futur, Konjunktiv, Passiv) notwendig sind (ebd., 156).</p>

Tabelle 4.2.2. Erwerbsphasen bei der Verbalflexion im DiGS-Projekt (Diehl et al. 2000, 133–159, vgl. 165).

bloße Auftreten verschiedener Satzmodelle (ebd., 72). Dies entspricht den Grundprinzipien einer Performanzanalyse bzw. einer Analyse der obligatorischen Kontexte (siehe Kapitel 5.3.1).

Auch der Einfluss der Erwerbssituation (u. a. die im Unterricht behandelten Strukturen, der Input des Lehrers) und der Datenerhebungsmethode (d. h. die Aufsatzthemen) darauf, was die DiGS-Schüler in ihren Texten produzieren, wird erwähnt (ebd., 71). Das häufige Vorkommen von Chunks (bzw. von sprachlichen Fertigteilen) war besonders überraschend, was eine Folge der gesteuerten Erwerbssituation sein kann: Die Lerner versuchen, Fehler im Schulkontext zu vermeiden, indem sie u. a. Chunks einsetzen, „wenn sie einen ‚passenden‘ zu kennen glauben“ (ebd., 360–361).

Die Ergebnisse von Diehl et al. stimmen nicht ganz mit den Ergebnissen der ZISA-Forscher überein (z. B. bei der Verbstellung unterscheidet sich die Reihenfolge von Diehl et al. von derjenigen der ZISA-Forscher durch das frühere Erscheinen von Inversion in Fragesätzen und durch die umgekehrte Erwerbsfolge INVERSION – V-END) (ebd., 58 und 111). Diehl et al. (2000, 361–369) haben in ihrem Korpus auch Korrelationen zwischen dem Erwerb der Verbalflexion und der Satzmodelle analysiert und bemerken unter anderem, dass diese nicht denjenigen entsprechen, die beispielsweise Pienemann bei Guy festgestellt hat: Die Probanden von Diehl et al. erwerben die Subjekt-Verb-Kongruenz „ganz eindeutig weit vor der Subjekt-Verb-Inversion“ (ebd., 366).⁹⁸ Nach Pienemann korreliert der Erwerb der S-V-Kongruenz mit dem Erwerb der Inversion (siehe oben und Diehl et al. 2000, 365).⁹⁹ Auf Grund der nicht so guten Vergleichbarkeit der verschiedenen Korpora – weil die Datenbasis oft zu klein ist und weil es immer individuelle Unterschiede gibt – ist schwierig, allgemeingültige Schlüsse über die Beziehung des Erwerbs der Verbalflexion und Verbstellung zu ziehen (ebd., 366).

4.3 Andere Untersuchungen zum Erwerb der Verbstellung und Verbalflexion

Pilotstudie von Lahti (2014)

Die Ergebnisse von Diehl et al. (2000) und von Pienemann (1999) über die Erwerbsphasen der Verbstellung hat die Verfasserin der vorliegenden Arbeit schon in einer Pilotstudie über die Beherrschung der deutschen Verbstellung bei finnischen Deutschlernenden (Lahti 2014c) empirisch getestet. Als Korpus dienten die mündlichen Leistungen von insgesamt 20 Gymnasiasten aus dem Korpus dieser Arbeit. Es ergab sich, dass die finnischsprachigen Deutschlernenden die deutschen

⁹⁸ Diehl et al. (2000, 364) haben eine Tabelle aufgestellt, in der die Erwerbssequenzen des Verbalbereichs und der Satzmodelle gegenübergestellt werden, aber sie sind auf jeden Fall etwas vorsichtig mit ihren Schlussfolgerungen über die Korrelationen zwischen der Verbalflexion und der Verbstellung.

⁹⁹ Ein Grund für den früheren Erwerb der S-V-Kongruenz bei den Probanden von Diehl et al. kann der Einfluss der Muttersprache sein: Im Französischen gibt es eine Markierung der S-V-Kongruenz für jede Person, während die S-V-Kongruenz im Englischen nur in der 3. Person Singular auftaucht. Gibt es überhaupt universale Erwerbsreihenfolgen, oder handelt es sich nur um Unterschiede in Bezug auf die Ausgangssprache?

Verbstellungsregeln in ähnlicher Reihenfolge lernen wie die Probanden von Diehl et al. und Pienemann: Am meisten Probleme hatten die Probanden bei der Inversion und bei Nebensätzen, die auch von Diehl et al. (2000) und von Pienemann (1999) als oberste Erwerbsphasen genannt werden. Zwischen der Anzahl der Probanden, die Probleme bei Inversion oder bei Nebensätzen hatten, gab es aber im Korpus dieser Pilotstudie keinen großen Unterschied (bei Nebensätzen 11 vs. bei der Inversion 12 Probanden), weswegen es nicht möglich war zu bestimmen, ob die Reihenfolge eher der von Pienemann (d. h. Inversion vor dem V-End-Stellung) oder der von Diehl et al. (d. h. V-End-Stellung vor der Inversion) ähnelt.

Das Analyseverfahren und die Wahl der zu untersuchenden Phänomene in der vorliegenden Untersuchung basieren weitgehend auf den oben vorgestellten Analysen und Ergebnissen, denn dadurch wurde versucht, vergleichbare Ergebnisse in Bezug auf die verschiedenen Kompetenzniveaus zu erhalten. Neben den Projekten von Pienemann und anderen ZISA-Forschern und von Diehl und ihren Kollegen gibt es aber zahlreiche kleinere Studien über den Erwerb der deutschen Verbalflexion und Verbstellung, deren Ergebnisse für die vorliegende Analyse ebenfalls relevant sein und noch neue Aspekte für die vorliegende Analyse anbieten können. Im Folgenden werden einige von diesen Untersuchungen vorgestellt.

Andere Studien

Ein gründlicher Vergleich zwischen den Studien über Verben und Verbstellung oder zwischen den verschiedenen Ausgangssprachen ist nicht unproblematisch, da beispielsweise die Datenerhebungsmethoden oder die Probandengruppen sehr unterschiedlich sind (dazu Lee 2012a, 76; 2012b, 222). Es gibt Untersuchungen über geschriebene Aufsätze (z. B. Diehl et al. 2000), aber auch über alltägliche, spontane Gespräche (z. B. Czinglar 2014a,b,c). Viele Untersuchungen haben Universitätsstudierende als Teilnehmer (z. B. Ballestracci 2006, Hoshii 2010), andere wiederum Schüler aus verschiedenen Klassenstufen (z. B. Diehl et al. 2000). Das Korpus der vorliegenden Studie besteht aus Performanzen von Gymnasiasten, die vorstrukturierte Testaufgaben mündlich erledigen. Wichtig zu erwähnen ist auch die Tatsache, dass es sich bei einigen Studien um Deutsch als Zweitsprache handelt, während andere Probanden in anderen Studien Deutsch als Fremdsprache lernen (vgl. natürlicher vs. gesteuerter Erwerb).

Wegen der Unterschiede zwischen den Forschungskonstellationen werde ich im Folgenden die bisherigen Studien chronologisch in Form von Tabellen (Tab. 4.3.1 zum Erwerb der Verbalflexion und 4.3.2 zum Erwerb der Verbstellung) vorstellen. In den Tabellen werden Informationen über die Probanden, die Erwerbssituation und die Daten (u. a. mündlich oder schriftlich) sowie die wichtigsten Ergebnisse in Bezug auf die vorliegende Untersuchung stichwortartig referiert.¹⁰⁰ In der Zusammenfassung im folgenden Kapitel (Kap. 4.4) werden einige Schlussfolgerungen aus allen hier vorgestellten Untersuchungen gezogen.

¹⁰⁰ Aus Platzgründen werden die in den Tabellen vorgestellten Studien im laufenden Text nicht weiter besprochen.

Forscher und Jahr	Probanden	Situation	Daten	Wichtigste Ergebnisse
Köpcke (1987)	7 erwachsene Sprecher mit romanischer Muttersprache	natürliche Erwerbsbedingungen	mündlich, aus dem ZISA-Korpus; Formen der 2. Pers. Pl. weggelassen, weil fast nie benutzt	Erwerb der Personalflexion am Vollverb erfolgt in einer bestimmten Reihenfolge: Phase I: $-\emptyset$, $-e$, und $-(e)n$ treten bei allen grammatischen Pers. auf Phase II: $-t$ markiert die 3. Pers. Sg. Phase III: $-st$ markiert die 2. Pers. Sg. Phase IV: keine Übergeneralisierung von $-\emptyset$, $-e$, und $-(e)n$ mehr; vollständiger Erwerb des Kongruenzsystems
Pishwa (1989)	15 schwedischsprachige Schüler aus verschiedenen Klassenstufen	Deutsche Schule in Stockholm, gesteuerter und natürlicher Erwerb gemischt	mündlich, mit Hilfe von Spielen und Bilderbüchern erhoben	Beim Erwerb der deutschen Kongruenzregeln sollen verschiedene Verbtypen separat analysiert werden (Hauptverben, Kopula, Modalverben, Hilfsverben, <i>haben</i> als Hauptverb), da der Erwerb unterschiedlich vorangeht. Z. B. bei KOP: I) <i>ist</i> II) 1. Pers. Sg. III) 2. Pers. Sg. Individuelle Unterschiede sind groß. Unmarkierte Basiskategorien wie Indikativ, Präsens, 3. Pers. Sg. werden zuerst erworben (s. auch Diehl et al. 2000, 130).
Parodi (2000)	2 italoophone und ein spanischsprachiger Proband	natürliche Erwerbsbedingungen	mündlich, aus dem ZISA-Korpus; u. a. floskelhafte Wendungen wie <i>ich weiß nicht</i> ausgeschlossen	Die S-V-Kongruenz unterschiedlich bei „athematischen“ (Modalverben, Hilfsverben, Vollverb <i>sein</i> und possessives Verb <i>haben</i> → von Anfang an zielsprachlich) und „thematischen“ Verben erworben (→ Entwicklung); Schwache Verben mit regelmäßigen Paradigmen zielsprachlicher als die S-V-Kongruenz bei starken Verben (z. B. <i>sprechen</i>)
Attaviriyanyapap (2006)	16 thailändische Immigrantinnen in der Schweiz	natürliche Erwerbsbedingungen: alle Informantinnen mit Schweizern verheiratet (bei einigen auch gesteuerter Erwerb: besuchen einen Deutschkurs)	mündlich (informelle Gespräche)	Bestätigt die Phasen von Köpcke (1987); wie bei Parodi (2000), das Verb <i>sprechen</i> trotz der großen Häufigkeit selten korrekt; beim Verb <i>können</i> fast nur die Form <i>kann</i> ; die Präsensformen von <i>sein</i> und <i>haben</i> fast alle richtig; wegen Ausspracheschwierigkeiten die Differenzierung der Personalendungen $-st$, $-t$ und $-s$ erschwert

Boss (2008)	15 englischsprachige Universitätsstudierenden	gesteuerte Erwerbsbedingungen in Australien	schriftlich (53 Texte)	Betont, dass verschiedene Verbklassen (z.B. Hilfsverben, Modalverben vs. lexikalische Verben; regelmäßige vs. unregelmäßige/starke Verben) unterschiedlich gelernt werden; bestätigt die Erwerbsphasen I, II, IV und V von Diehl et al. (2000), dagegen stützen ihre Daten die Phase III nicht; Übergeneralisierung des schwachen Paradigmas (vgl. Parodi, Pienemann); schlägt vor, dass das Präteritum vor dem Perfekt unterrichtet werden könnte.
-------------	---	---	------------------------	---

Tabelle 4.3.1. Untersuchungen über den Erwerb der Verbalflexion.

In der Tabelle 4.3.1 oben wurden einige allgemeine Untersuchungen zum Erwerb der deutschen Verbalflexion oder solche Untersuchungen vorgestellt, die sich auf Präsensformen konzentrieren. Auch in der vorliegenden Untersuchung sind die meisten von den Probanden geäußerten Formen Präsensformen. Zudem gibt es natürlich noch spezifischere Untersuchungen zu bestimmten Verbformen, wie beispielsweise zum Partizip Perfekt. Hier sind z. B. die Untersuchungen von Bahns (1989) und Bordag/Sieradz (2012) zu erwähnen. Außerdem hat Lahti (2015) die Perfektformen im Korpus der vorliegenden Untersuchung analysiert. Auch hier liegt das Hauptgewicht auf der rein formalen Seite; auf den Gebrauch der verschiedenen Tempora wird nicht näher eingegangen. Um ein breiteres Bild über das Lernen der Tempusformen und ihres Gebrauchs zu bekommen, kann man beispielsweise Schumacher (2005) konsultieren.

Zahlreiche Forscher haben die Resultate der ZISA-Forscher zu den Erwerbsphasen der Verbstellung getestet und in verschiedenen Kontexten weiter untersucht. Darüber hinaus werden die Verbstellung und die Verbalflexion von vielen Forschern in Verbindung miteinander untersucht. Einige von diesen Untersuchungen werden in Tabelle 4.3.2 unten zusammengefasst.¹⁰¹

¹⁰¹ Es gibt zahlreiche Untersuchungen zum Erwerb der deutschen Verbstellung sowie zur S-V-Kongruenz bzw. Verbalflexion. Es ist nicht möglich, alle Untersuchungen hier zu zitieren, und es soll darauf hingewiesen werden, dass die Listen in den Tabellen nicht allumfassend sind. Meines Wissens fehlt noch eine umfangreichere Untersuchung zum Erwerb der Verbstellung und der Verbalflexion bei finnischen Deutschlernenden. Lee (2012a) liefert außerdem einen guten Überblick über verschiedene Untersuchungen, die den Syntaxerwerb aus verschiedenen Perspektiven (u. a. Einfluss anderer Sprachen, des Alters) behandeln.

Forscher und Jahr	Probanden, Situation, Daten, Forschungsthemen	Die wichtigsten Ergebnisse bzw. Schlussfolgerungen
Ellis (1989)	<ul style="list-style-type: none"> • 39 Studierende mit unterschiedlichen Muttersprachen (Spanisch, Englisch, Französisch, Mauretanisch und Arabisch) • gesteuerte Erwerbssituation; besuchen einen Anfängerkurs im Deutschen, sind aber ansonsten erfahrene Fremdsprachenlerner • mündliche Übungen (erzählen von zwei Bildern) • untersucht die Phasen 3, 4 und 5 von den Phasen der ZISA-Forscher¹⁰² 	<ul style="list-style-type: none"> • Die ZISA-Ergebnisse werden auch beim gesteuerten Erwerb bestätigt: Verb-End > Inversion > Partikel. • Die Wortstellungsregeln werden in den Unterrichtsmaterialien nicht in der Reihenfolge eingeführt, die der Erwerbsreihenfolge entspricht, und der Unterricht übt keinen Einfluss auf die Erwerbsreihenfolge aus (vgl. <i>Teachability</i> und <i>Processability Theory</i> von Pienemann).
Tschirner (1999)	<ul style="list-style-type: none"> • amerikanische Universitätsstudierende der ersten vier Semester; je 10 Teilnehmer pro Semesterstufe, monolinguale Sprecher des amer. Englisch • gesteuerte Erwerbssituation: besuchen viersemestrige Pflichtkurse im Deutschen • mündlich, 40 Interviews, die mit Hilfe des ACTFL Oral Proficiency Interview (OPI) gesammelt wurden • untersucht die Verbstellung und die S-V-Kongruenz 	<ul style="list-style-type: none"> • Die Studierenden auf dem Niveau <i>Intermediate Mid</i> (IM) verwenden die Satzklammer zu 92 % korrekt, die Inversion in Aussagesätzen zu 34 % und die Nebensatzstellung zu 24 % korrekt. Die Zahl der obligatorischen Kontexte geht jedoch zurück: Die Studierenden benutzen nicht so viele Nebensätze (durchschnittlich 4,15 obligatorische Kontexte) im Vergleich zur Satzklammer (16,75) → der Erwerb der Nebensatzstellung beginnt erst auf dem Niveau IM. • Das OPI-Niveau korreliert besser als die Unterrichtszeit mit dem Erwerb der Verbstellung. • Die S-V-Kongruenz wird relativ früh erworben: z. B. auf dem Niveau NM (<i>Novice Mid</i>) 56 % der obligatorischen Kontexte korrekt, auf dem Niveau NH (<i>Novice High</i>) 64 % korrekt, auf dem Niveau IL (<i>Intermediate Low</i>) 75 % korrekt → der Erwerb der Kongruenz steht in keinem Zusammenhang mit dem Erwerb der Verbstellung → bestätigt nicht die Behauptung von Pienemann, dass die S-V-Kongruenz gleichzeitig mit Inversion (Stufe IV) gelernt wird (vgl. Pienemann 1988, 58).
Meerholz-Härle & Tschirner (2001)	<ul style="list-style-type: none"> • sechs Studierende der University of Iowa • gesteuerte Erwerbssituation: cirka 200 	<ul style="list-style-type: none"> • Die Inversion in Aussagesätzen bereitet „erheblich größere Probleme“ als die Inversion in Fragesätzen (S. 166) → stimmt mit den Ergebnissen von Diehl et al. (2000)

¹⁰² Ellis (1989, 308) stellt die Wortstellungsregeln folgendermaßen vor:

- 1) Subjekt-Verb-Objekt (z. B. *Ich trank ein Glas Milch.*)
- 2) Adverb in der initialen Position (z. B. *Gestern trank ich ein Glas Milch.*)
- 3) Partikel, d. h. infinite Verben in Endposition (z. B. *Ich möchte heute Abend ins Kino gehen.*)
- 4) Inversion (z. B. *Fleisch esse ich nicht.*)
- 5) Verb-End (z. B. *Ich trank das Glas Milch, während ich den Brief schrieb.*)

	<p>Stunden Deutschunterricht</p> <ul style="list-style-type: none"> • mündlich, ACTFL Oral Proficiency Interviews (OPI) • untersuchen die Subjekt-Verb-Inversion in Frage- und Aussagesätzen und das Verhältnis der S-V-Kongruenz zu den syntaktischen Erwerbsstufen der <i>Processability Theory</i> (Pienemann) 	<p>überein; bei Fragesätzen positiver Transfer aus dem Englischen?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Bei der S-V-Kongruenz ist der Korrektheitsgrad am höchsten bei <i>sein</i> (96,2 %) und <i>haben</i> (95,9 %), bei anderen Verben (außer <i>sein</i>, <i>haben</i> und Modalverben) 90,7 %, bei Modalverben 85,7 % → Modalverben am schwierigsten zu lernen • Zum Verhältnis der S-V-Kongr. und Wortstellung: niedrige Korrektheitsraten bei der Inversion in Aussagesätzen und bei Nebensätzen, aber hohe Raten bei der S-V-Kongruenz in Fragesätzen und Satzklammern → die S-V-Kongruenz wird schon früher, d. h. gleichzeitig mit der Satzklammer, erworben → entspricht nicht den Ergebnissen von Pienemann • Keine Beweise dafür, dass der Erwerb der Inversion in Aussagesätzen und der Nebensatzstellung einen Zusammenhang hätten und dass entweder die eine oder die andere immer vor der anderen erworben würde (vgl. Pienemann und ZISA-Ergebnisse). • Ergebnisse entsprechen im Allgemeinen der Erwerbsreihenfolge der Verbstellungsregeln bei Diehl et al. (2000): Fragesätze und Satzklammer werden viel früher erworben als die Inversion in Aussagen und die Nebensatzstellung.
<p>Håkansson, Pienemann & Sayehli (2002)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • 20 schwedischsprachige, 13- bzw. 14-jährige Deutschlernende in Schweden, Deutsch als Tertiärsprache nach Englisch • gesteuerte Situation • mündliche Daten, Interviews mit einem deutschen Muttersprachler • Transfer von der L1 in die L2; Schwedisch und Deutsch als typologisch verwandte Sprachen 	<ul style="list-style-type: none"> • Verbstellungsregeln in der Reihenfolge: SVO < ADV < INV (vgl. Pienemann 1999) • Die Lernenden beginnen mit der kanonischen Wortstellung (NPsubj, V, NPobj, ADV). • Danach kommen bei den Lernenden auch ungrammatikalische +ADV aber -INV-Strukturen (z. B. <i>Dann er waschen eh der Schlange.</i>) vor, obwohl die V2-Struktur mit Inversion (d. h. +ADV und +INV) sowohl in der L1 Schwedisch und in der L2 Deutsch ähnlich ist und diese Struktur ein Teil des Inputs ist. • Die L1-Grammatik wird also nicht direkt in die L2 übertragen (kein Transfer). • Siehe auch abweichende Interpretation von Bohnacker (2006) und die Antwort auf Bohnackers Artikel von Pienemann & Håkansson (2007).
<p>Haberzettl (2005)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • zwei Mädchen mit L1 Türkisch und ein Mädchen und ein Junge mit L1 Russisch • natürlicher Erwerb • mündlich, freie Gespräche und Erzählungen von Bildergeschichten • der Blickwinkel von verschiedenen Muttersprachen (L1) beim 	<ul style="list-style-type: none"> • Russische Kinder haben mehr Probleme beim Erwerb der Verbstellungsregeln als türkische Kinder. • Besonders schwer fällt es den russischen Kindern, die Position am Satzende zu lernen (u. a. Verbalklammer, infinite Teile oder Verbpartikeln am Satzende, oder Nebensätze), während die türkischen Kinder das fast ohne Fehler beherrschen. • Die türkischen Lerner haben am Anfang Probleme bei Hauptsätzen: Sie benutzen die Wortstellung SXV → Erklärung neben dem

	Erwerb der Verbstellungsregeln	<p>Grad des Input auch die L1 der Lerner: Türkisch eher eine SOV-Sprache, Russisch eine „freie SVO-Sprache“, was bei Hauptsätzen dem Deutschen ähnelt, sich aber vom Deutschen u. a. dadurch unterscheidet, dass die Wortstellung im Nebensatz dieselbe ist wie im Hauptsatz. Die von Lernern angenommene Analogie zwischen dem Deutschen und dem Russischen führt aber die Lerner auf den „Holzweg“, da sie die SVO-Regel auf die Nebensätze übergeneralisieren (S. 148).</p> <ul style="list-style-type: none"> • Die Erwerbssequenz der <i>Processability Theory</i> von Pienemann stimmt mit der Sequenz der türkischen Lerner nicht überein. Bei den russischen Lernern ist die Analogie zu den ZISA-Lernern größer, „allerdings erwerben sie INV nicht nach SEP, sondern gleichzeitig oder sogar INV vor SEP“ (S. 159).
Werner (2005)	<ul style="list-style-type: none"> • japanische Universitätsstudierende, Deutschanfänger • gesteuerte Situation • keine empirischen Daten, sondern eigene Beobachtungen nach langjähriger Tätigkeit an japanischen Universitäten • kontrastive Problemfelder zwischen der japanischen und der deutschen Wortstellung 	<ul style="list-style-type: none"> • Die Verbalklammer ist oft nicht sehr klar für japanische Deutschlernende. Die Verbendstellung (Infinitive bei Verbalklammer) ist wenig problematisch, aber die V2-Position des klammeröffnenden Verbs stellt ein Lernproblem dar (z. B. <i>Des Hauses Katze gestern ist Kinder geboren</i>). • Obwohl die Verbendstellung typisch für das Japanische ist, begehen die Japaner trotzdem wegen der allgemeinen Kompliziertheit des deutschen Verbsystems Verbstellungsfehler in Nebensätzen.
Ballestracci (2006)	<ul style="list-style-type: none"> • italienische Universitätsstudierende • gesteuerte Situation, von Null-Anfängern an • schriftliche Arbeiten • testet die Erwerbsphasen von Diehl et al. (2000) 	<ul style="list-style-type: none"> • Ihr Korpus bestätigt die These über natürliche Erwerbssequenz (u. a. Diehl et al. 2000, Clahsen/Meisel/Pienemann 1983). • Im Vergleich zu den französischsprachigen Lernenden von Diehl et al. haben die Probanden anfangs größere Probleme mit der Inversion in Fragesätzen und bei der Wahl des Hilfsverbs im Perfekt; darüber hinaus lässt sich keine eindeutige Reihenfolge zwischen dem Erwerb der Inversion und dem der Verbendstellung feststellen. • Die Dauer der einzelnen Erwerbsphasen war anders als bei der Untersuchung von Diehl et al. • Parallelen bei der Verbalflexion und Verbstellung: Bei der Distanzstellung kommen Fehler bei der Verbkonjugation vor, auch wenn sie früher, ohne Beachtung der Distanzstellung, richtig gewesen war. Es kommen normwidrige Mischformen vor: Hilfsverb + Infinitiv oder Modalverb + Partizip. Wenn die V-End-Stellung im Nebensatz erscheint, werden die Verbformen am Ende des Nebensatzes falsch konjugiert, auch wenn sie mit der V2-Stellung im Nebensatz ganz normkonform waren (siehe auch Lee 2012a, 2012b).

<p>Bohnacker & Rosén (2008)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • mündliche Daten von 23 schwedischsprachigen Jugendlichen (<i>intermediate</i>) und von sechs schwedischsprachigen Rentnern (<i>beginners</i>) • schriftliche Daten: 110 Ausätze von Schülern (<i>beginners</i> und <i>intermediate</i>), 135 Aufsätze von Universitätsstudierenden (<i>advanced</i>) • untersuchen den Transfer der Informationsstruktur 	<ul style="list-style-type: none"> • Das Schwedische und Deutsche besitzen, obwohl typologisch verwandt, unterschiedliche Prinzipien bei der Informationsstruktur (im Schwedischen kommt das Rhema später vor als im Deutschen). • Bei den untersuchten Deutschlernenden ist die V2-Syntax hauptsächlich zielsprachlich, aber die Informationsstruktur ähnelt der des Schwedischen: Die Lernenden benutzen zu oft Sätze, die mit dem expletiven <i>es</i>, mit dem thematischen Objekt <i>das</i> oder mit Strukturen mit <i>so</i> (vgl. im Schwedischen <i>det, så</i>) beginnen. • L1-Transfer also nicht nur im Bereich der Syntax, sondern auch im Bereich der Informationsstruktur.
<p>Hoshii (2010)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • zwei Gruppen von jeweils 21 japanischen Jurastudierenden • gesteuerte Situation, Anfänger • geschriebene Texte • untersucht den Erwerb der SVO-Stellung, der Satzklammer, der Inversion und der V-End-Stellung sowie das Verhältnis zwischen der Stellung des finiten Verbs und der S-V-Kongruenz 	<ul style="list-style-type: none"> • Auffallend bei den Ergebnissen ist der hohe Korrektheitsgrad bei allen untersuchten Strukturen schon bei der ersten Erhebung (z. B. bei der Satzklammer vom ersten Erhebungszeitpunkt an über 80 % korrekt). • Auch die V-End-Stellung zeigt eine steigende Tendenz. • Die Inversion (besonders bei der vorangestellten Adverbialphrase im Gegensatz zum vorangestellten Nebensatz) wird von Anfang an viel und korrekt verwendet, aber die Anzahl der korrekt realisierten Kontexte geht zu späteren Zeitpunkten zurück → Erklärung: Inversion zuerst in Form von Chunks gelernt? Später eine komplexere syntaktische Umgebung? • Findet keine klare Antwort auf die Frage, ob die Inversion vor der Verbendstellung erworben wird (oder umgekehrt) (wie auch z. B. Ballestracci 2006 und Lahti 2014c). • Bei der S-V-Kongruenz ist der Korrektheitsgrad schon zum ersten Zeitpunkt sehr hoch → zuerst als Chunks gelernt?
<p>Winkler (2011)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • italienische Universitätsstudierende, Anfänger • gesteuerte Situation • 20 Studierende in der Testgruppe, 20 Studierende in der Kontrollgruppe • keine spontane Produktion, sondern gezielte Tests/Aufgaben • Interventionsstudie, um den Einfluss des Inputs im Unterricht zu untersuchen: Die sog. traditionelle, frühe Einführung von SVO-Abfolgen (Kontrollgruppe) vs. frühe Dominanz von (S)OV- 	<ul style="list-style-type: none"> • Die Testgruppe, bei der schon früh (S)OV-Kontexte im Input eingeführt wurden, erwirbt die Klammerstruktur und die (S)OV-Eigenschaft erfolgreicher als die Kontrollgruppe, die der üblichen Einführungsreihenfolge im Unterricht gefolgt ist. • Auf die (S)OV-Strukturen sollte man demnach von Beginn an im DaF-Unterrichtsinput fokussieren.

	Strukturen, Minimierung von lexikalischen Verben in V2-Position und frühe Einführung von Modalverben und Auxiliaren (Testgruppe)	
Lee (2012a, 2012b)	<ul style="list-style-type: none"> • Diskussion aufgrund von früheren Studien • mündliche Produktionsdaten und introspektive Daten von fünf koreanischen Lernenden und von 30 Lernenden mit unterschiedlichem L1-Hintergrund (von Lee 2004 und Lee 2010) • diskutiert u. a. die Produktion von Nebensätzen, die den DaF-Lernenden besonders schwer fällt, und die Gründe, warum das so ist 	<ul style="list-style-type: none"> • Bei Verbstellungsproblemen geht es nicht um Mangel an Wissen, sondern um eine unzureichende Kontrolle des Wissens beim Sprachgebrauch, besonders beim mündlichen. • Hebt den engen Zusammenhang zwischen Subjekt und Verb hervor: Wenn das Spannungsfeld zwischen diesen beiden wächst und wenn von SVO abweichende Strukturen vorkommen, wird auch die Erzeugung der S-V-Kongruenz behindert. • Das Aufbrechen der SV-Verarbeitungseinheit und die Entfernung zwischen Subjekt und finitem Verb ist auch ein Grund für die Produktionsschwierigkeit der Verbendstellung. • Auch bei der Inversion bereitet das Aufbrechen der SV-Einheit Probleme. • Die Schlussfolgerung kommt der Idee nahe, dass SVX-Strukturen einfacher zu verarbeiten seien (vgl. <i>Processability Theory</i> von Pienemann 1999; vgl. auch Winkler 2011 für eine etwas unterschiedliche Perspektive).
Czingerlar (2014a, 2014b, 2014c)	<ul style="list-style-type: none"> • zwei russischsprachige Lernerinnen des Deutschen als Zweitsprache • natürliche Erwerbsbedingungen • Hauptgewicht liegt auf der Rolle des Alters (Erwerb vor und nach der Pubertät) • erforscht drei Verbstellungsmuster: V2, die Satzklammer im Hauptsatz und die V-End-Stellung im Nebensatz 	<ul style="list-style-type: none"> • Beide Probandinnen lernten die Verbstellungsregeln in derselben Reihenfolge, aber es gab bei der Erwerbgeschwindigkeit Unterschiede: Die jüngere lernte alles schneller. • Die Erwerbsreihenfolge bestätigt die Reihenfolge von früheren Untersuchungen (u. a. Pienemann). • I) Von Anfang an SV- bzw. SVO-Stellungen II) Ab dem 2. Kontaktmonat vorangestellte Adverbien mit V3-Stellung (XSV) III) Die Satzklammer (d. h. OV bzw. XV) wird im 4./5. Kontaktmonat zu 90 % korrekt produziert, und die beiden Lernerinnen tun das fast gleichzeitig. IV) Ab dem 3. Kontaktmonat kommt die V2-Stellung (XVS bzw. Inversion) vor. Die Inversion im Hauptsatz wird aber erst nach der Satzklammer vollständig (zu 90 % korrekt) erworben (im 8. KM bei der jüngeren Lernerin und im 16. KM bei der älteren). V) Die V-End-Stellung im Nebensatz als Letztes (Bei Nebensätzen unterscheidet Czingerlar (2014a, 31) zwischen der zielsprachlichen V-End-Stellung, der zielsprachlichen V2-Stellung (mit <i>weil</i>) und der nicht-zielsprachlichen Pseudo-V2-Stellung. Wenn sie die Anzahlen der V-End-Stellung und der Pseudo-V2-Stellung

		vergleicht, bemerkt Czinglar (2014a, 32–33) einen großen Unterschied zwischen den zwei Lernerinnen: Die jüngere Lernerin produziert schon ab dem 9. Kontaktmonat 90 % der V-End-Stellung richtig, während sich die ältere Lernerin erst im 16. Kontaktmonat der 90 % -Grenze nähert, sie aber nicht vollständig erreicht. (Czinglar 2014a, 28–35; 2014b, 176–177; 2014c, 204.)
Andreas, Fehrmann & Schumacher (2015)	<ul style="list-style-type: none"> • 10 japanische Lernende von einer japanischen Universität • gesteuerter DaF-Unterricht in Berlin, Niveau A1 • spontane, mündliche Äußerungen • Pilotstudie über die V2-Strukturen (besonders Inversion bzw. XVS) 	<ul style="list-style-type: none"> • Bestätigen die hohen Korrektheitsraten von XVS-Strukturen auf dem Anfängerniveau auch bei der mündlichen Produktion (siehe Hoshii 2010 für die schriftliche Produktion) → mögliche XVS-Chunks? • Dieses Ergebnis entspricht jedoch nicht den Erwerbssequenzen bei Clahsen/Meisel/Pienemann (1983), Pienemann (1999) und Diehl et al. (2000).

Tabelle 4.3.2. Untersuchungen über den Erwerb der Verbstellung (und der S-V-Kongruenz).

Neben den in der Tabelle 4.3.2 dargestellten Studien gibt es Studien, die sich auf einen bestimmten Satztyp und ihren Gebrauch konzentrieren (z. B. Hyvärinen 2012 über eingeleitete Nebensätze in schriftlichen Aufsätzen finnischer Germanistik-studierender). Verbformen und Verbstellung sind auch in zahlreichen Fehleranalysen untersucht worden, die aber neben Verben auch noch andere Wortklassen und Fehlertypen behandeln. Nichtsdestoweniger können die Klassifikationen der Fehler in diesen Fehleranalysen neben den früheren Verb- und Verbstellungsuntersuchungen in den oben dargestellten Tabellen Hinweise für das Analysieren verschiedener im Korpus vorkommender Probleme in der vorliegenden Studie geben. Beispielsweise untersucht Fervers (1983) die Fehler in schriftlichen Arbeiten von französischen Universitätsstudierenden, während z. B. Koskensalo (1989) Fehler in den Aufsätzen finnischer Deutschlernender im Alter von 16–18 Jahren analysiert. Fehleranalysen im Bereich DaF sind auch in zahlreichen anderen Masterarbeiten und Dissertationen durchgeführt worden (z. B. Penttinen 2005, Cavallini 2010, Gülbeyaz 2012), die aber hier aus Platzgründen nicht näher erläutert werden können.

4.4 Konsequenzen für die vorliegende Untersuchung

Obwohl die hier vorgestellten Untersuchungen etwas unterschiedliche Ergebnisse zutage gefördert haben, haben sie die Grundlage angeboten, auf der die vorliegende Untersuchung ihre Analysen aufbauen konnte. Zum einen wird klar, dass die Erwerbsreihenfolgen der ZISA-Forscher und von Diehl et al. noch mit Daten von Lernenden mit verschiedenen Muttersprachen getestet werden sollen. Beispielsweise gibt es noch keine eindeutige Antwort auf die Frage, ob die Inversion vor oder nach der Verbendstellung erworben wird (dazu z. B. Ballestracci 2006, Hoshii 2010, Lahti 2014c). Beim Erwerb der Verbstellung sind in früheren Untersuchungen folgende Phänomene betont worden, und diese Phänomene wurden auch in der vorliegenden Untersuchung analysiert:

1. Verbstellung im einfachen Hauptsatz/Aussagesatz vs. im Fragesatz vs. im Nebensatz
2. Verbalklammer
3. Inversion (die Inversion in Aussagesätzen und in Fragesätzen soll separat behandelt werden, siehe z. B. Meerholz-Härle/Tschirner 2001, 167)

Was den Erwerb der Verbalflexion betrifft, sind sich fast alle Forscher darüber einig, dass verschiedene Verbklassen unterschiedlich gelernt werden (z. B. Boss 2008, 14.4.), obwohl die Forscher u. a. wegen verschiedener Daten sowie anderer theoretischer Rahmen und Methoden zu unterschiedlichen Ergebnissen gekommen sind. In den früheren Untersuchungen sind bei der Verbalflexion oft folgende Phänomene analysiert worden:

1. Erwerb der Vollverben (bzw. lexikalischen Verben) vs. Modalverben vs. Hilfsverben vs. Kopulaverben (oft noch *sein* und *haben* separat)
2. Erwerb der unregelmäßigen (bzw. starken) vs. regelmäßigen (bzw. schwachen) Verben (überlappt sich zum Teil mit dem Punkt 1)
3. Erwerb der Personalflexion (Übergeneralisierungen bestimmter Personalformen) bzw. Subjekt-Verb-Kongruenz
4. Erwerb der verschiedenen Tempusformen

Aus diesen Perspektiven wird auch das Korpus der vorliegenden Untersuchung analysiert. Dabei soll auf die verschiedenen Begriffsbenennungen, die in den präskriptiven Grammatiken und den früheren Untersuchungen verwendet worden sind (bei Verben beispielsweise „regelmäßig – unregelmäßig“ bzw. „schwach – stark“, beim Analysieren der Wortstellung beispielsweise „Satztypen“ und „Satzarten“ etwas gemischt verwendet), geachtet werden.

Auch die Beherrschung der S-V-Kongruenz in Bezug auf die Verbstellung (z. B. Lee 2012a,b) sowie die Gleichzeitigkeit dieser Phänomene sind in mehreren Untersuchungen analysiert worden. Es gibt unterschiedliche Ergebnisse darüber, mit welchem Verbstellungsmuster die S-V-Kongruenz gleichzeitig erworben wird (vgl. zum Beispiel Pienemann 1988, Tschirner 1999 und Meerholz-Härle/Tschirner 2001). Die vorliegende Untersuchung versucht, auch diese Frage anhand der Kompetenzniveaustufen zu klären (d. h. auf welcher Stufe werden in meinem Korpus welche Phänomene der Verbstellung und der Verbalflexion beherrscht?).

In den Ergebnissen der oben vorgestellten Untersuchungen treten auch einige andere wichtige Aspekte zum Vorschein, die in der vorliegenden Analyse berücksichtigt werden sollen. Erstens soll an die Abgrenzung der zu analysierenden Phänomene gedacht werden: Welche Formen müssen möglicherweise aus der Untersuchung ausgeschlossen werden? Sind es diejenigen, die im Korpus zu selten erscheinen (z. B. die 2. Person Plural bei der Verbalflexion oder Infinitivsätze bei der Wortstellung), unklare Fälle (z. B. bei Verbalflexion nur der Verbstamm, oder bei der Wortstellung Äußerungen ohne ein finites Verb) oder floskelhafte Wendungen bzw. Chunks? Beispielsweise kommt beim Verb *können* im Korpus von Attaviriyapap (2006, 25) fast ausschließlich die Form *kann* vor. Sie nimmt an, dass die Lernenden diese Form als Lexem speichern, das dem englischen Wort *can* entspricht, und dass diese Form im Deutschen zu den Chunks gehört (ebd.). Der hohe Korrektheitsgrad bei der S-V-Kongruenz am Anfang erklärt sich durch das Chunk-Lernen oder dadurch,

dass die S-V-Kongruenz auf lexikalische Weise gelernt wird (z. B. Tschirner 1999, 237; Hoshii 2010, 62; Lee 2012b, 230). Bei Hoshiis (2010, 58–62) Probanden treten korrekte Realisierungen der Inversion besonders bei vorangestellten Adverbialphrasen vom ersten Erhebungszeitpunkt an auf, was Hoshii damit erklärt, dass man am Anfang die Inversion in Form von Chunks lernt. Auch Diehl et al. (2000, 340–342) bemerken, dass ihre Probanden häufig Chunks verwenden. Die Herausforderung beim Gebrauch von Chunks sei, sie in passenden Kontexten einzusetzen (ebd.). Das Problem ist nur: Wie erkennt man, welche Formen floskelhaft sind? Bei einem longitudinalen Material kann es möglich sein, häufig benutzte floskelhafte Formen zu erkennen und auszuschließen (z. B. Czinglar 2014b, 112–120). Bei einer Studie, die mehrere Probanden zum selben Zeitpunkt untersucht, ist dies schon schwieriger.

Eine zweite grundlegende Frage ist die, wie „Erwerb“ definiert wird (dazu z. B. Meerholz-Härle/Tschirner 2001, 173). Wie viele Belege sind nötig, um von Erwerb sprechen zu können? Sind beim Syntaxerwerb mindestens fünf obligatorische Kontexte ausreichend, wobei eine Regel mindestens einmal richtig angewendet wird (wie bei Pienemann), oder verläuft die Grenze bei „75 % korrekt“ in mindestens drei obligatorischen Kontexten wie bei Ellis (1989)? Bei zu wenigen Kontexten haben Prozentzahlen keine Aussagekraft (Hoshii 2010, 59–60). Deswegen schließt Hoshii aus ihrer Analyse solche Strukturen aus, die weniger als fünf obligatorische Kontexte haben (ebd.). Diese Aspekte sind auch in der vorliegenden Untersuchung zu berücksichtigen.

Viele Forscher betonen die individuellen Unterschiede zwischen den Lernenden: Beispielsweise hat Hoshii (2010, 64) in ihrem Korpus Unterschiede in den Korrektheitsraten entdeckt. Die Lernenden legen auch selbst unterschiedlich viel Wert auf verschiedene Aspekte der Sprachkompetenz. Ballestracci (2006, 405–406) hat in ihrem Korpus zwei verschiedene Typen von Lernenden ausgemacht: Einige halten die kommunikative Funktion für wichtiger als die grammatische Korrektheit und verwenden auch Strukturen, die im Unterricht noch nicht genau behandelt worden sind, während andere Lernende solche grammatischen Strukturen vermeiden, die sie noch nicht beherrschen. Wie sind also solche individuellen Unterschiede zu berücksichtigen? Meerholz-Härle/Tschirner (2001, 174) kritisieren an Pienemann, dass seine Untersuchungen oft nur auf „Einzelgängerdaten“ (wie den Daten des Australiers Guy) basieren. Sie vermuten (ebd.), dass sich in Lernergruppen allgemeine Tendenzen aufzeigen lassen, aber in ihrer eigenen Studie war dies überraschenderweise nicht immer der Fall.

Die Lernaltersprache ist kein monolithisches Phänomen, sondern eher ein sehr variables (Ellis/Barkhuizen 2005, 3–4). Dies bereitet Probleme auch in Bezug auf die Datenerhebung: Was für eine Lernaltersprache bietet ein valides Material für die Forschung an? Das Ziel der Fremdsprachenerwerbsforschung ist es oft gewesen, Universalien für den Erwerb einer Fremdsprache zu entdecken. Der andere Aspekt – die individuellen Unterschiede und die Variation beim Erwerb – ist dagegen weniger untersucht worden. Im Idealfall sollten diese zwei Aspekte in einer Theorie zusammengebracht werden. (Ebd.) Dementsprechend sollen die individuellen Unterschiede der Probanden auch in der vorliegenden Untersuchung bis zu einem gewissen Maße berücksichtigt werden, obwohl es hauptsächlich darum geht, die für eine Kompetenzniveaustufe typischen Merkmale beim Erwerb der Verbkonjugation

und der Verbstellung zu ermitteln. Aus diesem Grund ist es wichtig, die Performanzen der einzelnen Probanden anhand konkreter Beispiele aus dem Korpus qualitativ zu beschreiben.

Darüber hinaus sind folgende Aspekte in den Untersuchungen zutage getreten, die in den Tabellen 4.3.1 und 4.3.2 zusammengefasst sind: Der Einfluss des Unterrichts (z. B. Ellis 1989, Winkler 2011), des Alters (Czinger 2014a, 2014b, 2014c) oder der Muttersprache (bzw. L1) (z. B. Håkansson et al. 2002, Haberzettl 2005) sowie die Rolle der Informationsstruktur (Bohnacker/Rosén 2008). Beispielsweise geht aus den Daten von Haberzettl (2005, 164) hervor, dass „das L1-Wissen beim L2-Erwerb eine entscheidenden [sic!] Rolle spielt“. „Die Lerner produzieren keine *calques* (vgl. Odlin 1989: 37), keine direkten Übertragungen von L1-Strukturen ungeachtet der Verhältnisse in ihrem L2-Input, sondern sie versuchen, den Input mit den Mitteln ihrer L1-Grammatik zu analysieren“ (ebd). Die Studie von Haberzettl zeigt, dass die Muttersprache der Lernenden eine Rolle spielt, und deswegen sei es wichtig, weitere Untersuchungen mit verschiedenen Ausgangssprachen durchzuführen. Die vorliegende Untersuchung antwortet auf diesen Bedarf aus dem Blickwinkel der finnischen Sprache.

In der vorliegenden Untersuchung wird nicht auf den Einfluss des Unterrichts, des Alters oder der Informationsstruktur im Deutschen und Finnischen eingegangen, aber die übrigen oben diskutierten Faktoren und Strukturen werden in einem gewissen Maß berücksichtigt. Die genauere Beschreibung der Prinzipien, die in der vorliegenden Untersuchung befolgt wurden, findet sich im Methodenkapitel sowie am Anfang der Ergebniskapitel (siehe Kap. 5.3.1, 6.1 und 7.1).

5. Forschungsdesign: Forschungsfragen, Material, Methoden

Dieses Kapitel stellt die methodologische Basis für die folgende empirische Untersuchung in den Kapiteln 6–8 dar und liefert einen Hintergrund für die Daten, die in den folgenden Kapiteln besprochen werden. Zunächst werden in Kapitel 5.1 die Forschungsfragen vorgestellt. In Kapitel 5.2 beschreibe ich das Untersuchungsmaterial und in Kapitel 5.3 die Methoden.

5.1 Forschungsfragen

Das Ziel der vorliegenden Untersuchung ist es, die Rolle der grammatischen Korrektheit bei der mündlichen Sprachkompetenz von finnischen DaF-Lernenden in der gymnasialen Oberstufe (10. Schuljahr) sowohl aus Sicht der Lernaltersprache als auch aus der Sicht der DaF-Lehrkräfte zu erläutern. Die zwei großen Forschungsfragenkomplexe und die Hauptforschungsfragen sind in Tabelle 5.1.1 zusammengefasst.

Forschungsfragenkomplex	Hauptforschungsfragen
I) Wie ist die grammatische Korrektheit in den mündlichen Schülerperformanzen?	1.1 Wie beherrschen die auf eine bestimmte Kompetenzstufe eingestuften Gymnasiasten die deutsche Verbstellung und die Verbalflexion? 1.2 Was für Probleme gibt es bei diesen Phänomenen auf verschiedenen Kompetenzstufen? 1.3 Wie entwickelt sich die Beherrschung dieser Phänomene von einem Kompetenzniveau zum anderen?
II) Wie sehen DaF-Lehrkräfte die Rolle der grammatischen Korrektheit bei der mündlichen Sprachkompetenz und ihren Einfluss auf die Verständlichkeit?	2.1 Wie definieren die deutschen Lehrer den Begriff „Verständlichkeit“? 2.2 (a) Welche Faktoren beeinträchtigen nach der Meinung der deutschen Lehrer die Verständlichkeit, sind irritierend oder stören am meisten in den Testleistungen der Schüler? 2.2 (b) Welche grammatischen Fehler beeinträchtigen nach der Meinung der deutschen Lehrer am stärksten die Verständlichkeit oder sind irritierend oder stören am meisten? 2.3 Welche Strukturen sind nach der Meinung des deutschen und des finnischen Lehrerteams sog. „Grundstrukturen“ oder „elementare Grammatikfehler“ in der deutschen Sprache?

Tabelle 5.1.1. Die Forschungsfragenkomplexe und die Hauptforschungsfragen.

Das praktische Ziel bei dem ersten Forschungsfragenkomplex, der sich mit den Schülerperformanzen beschäftigt, ist es, eine Antwort auf die Frage zu finden, welche Strukturen im Unterricht auf einem bestimmten Kompetenzniveau besonders geübt werden sollten. Bei dem zweiten Komplex will ich anhand der Analyse der Meinungen der Lehrer herausfinden, inwieweit die Grammatik und insbesondere welche Strukturen im Unterricht berücksichtigt werden sollten, damit die Kommunikation auf bestmögliche Weise funktioniert. Außerdem sollen die Kompetenzniveau-beschreibungen in der Skala der finnischen Lehrpläne (LOPS 2003, POPS 2004), oder aber auch in anderen auf dem GER basierenden Bewertungsskalen, durch die

Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung konkretisiert werden. Dies geschieht dadurch, dass konkrete Phänomene der Verbstellung und Verbalflexion sowie Beispiele aus der Lernaltersprache auf verschiedenen Kompetenzniveaustufen dargestellt werden und dass die in den Beschreibungen vorkommenden unpräzisen Begriffe „Verständlichkeit“ und „Grundstrukturen“ geklärt werden.

Beim ersten Forschungsfragenkomplex werden viele verschiedene Phänomene der Verbstellung und der Verbalflexion analysiert. Darin sind noch folgende, detailliertere Unterfragen zu unterscheiden, die in Tabelle 5.1.2 aufgelistet sind.

Detaillierte Forschungsfragen zum Forschungsfragenkomplex I
<i>Beherrschung der deutschen Verbstellung</i>
1. Wie ist die Verbstellung in Haupt- bzw. Aussagesätzen?
2. Wie wird die Inversion in a) einfachen Aussagesätzen und b) in Sätzen mit einem Nebensatz im Vorfeld beherrscht?
3. Wie wird die Verbstellung in a) Entscheidungsfragen und b) Ergänzungsfragen beherrscht?
4. Wie wird die Verbalklammer a) mit Modalverb und Infinitiv, b) mit Hilfsverb und infiniter Verbform und c) bei Partikelverben beherrscht?
5. Wie wird die Verbstellung in Nebensätzen, die mit der Konjunktion a) <i>wenn</i> oder <i>dass</i> (eher Verbendstellung) und b) <i>weil</i> (entweder Verbzweit- oder Verbendstellung) beginnen, beherrscht?
<i>Beherrschung der deutschen Verbalflexion</i>
1. Gibt es Unterschiede bei der Korrektheit der Präsenskonjugation der lexikalischen Verben, Modalverben, Kopula und dem halblexikalischen Verb <i>haben</i> ?
2. Wie wird die Präsenskonjugation der lexikalischen Verben in verschiedenen Personalformen auf verschiedenen Kompetenzniveaustufen beherrscht? Was für Fehler kommen vor?
3. Wie wird das im Korpus am häufigsten verwendete unregelmäßige lexikalische Verb (<i>sprechen</i>) in verschiedenen Personalformen im Präsens beherrscht? Wie werden die im Korpus am häufigsten verwendeten regelmäßigen lexikalischen Verben (<i>wohnen, spielen</i>) in verschiedenen Personalformen im Präsens beherrscht? Was für Fehler kommen vor?
4. Wie wird die Präsenskonjugation von Modalverben in verschiedenen Personalformen auf verschiedenen Kompetenzniveaustufen beherrscht? Was für Fehler kommen vor?
5. Wie werden Infinitive auf verschiedenen Kompetenzniveaustufen beherrscht? Was für Fehler kommen vor?
6. Welche anderen Tempus- und Modusformen (außer Indikativ Präsens) werden auf verschiedenen Kompetenzniveaus verwendet und wie werden sie beherrscht?
7. Hat die Verbstellung (bzw. die verschiedenen Satzarten) einen Einfluss auf die Korrektheit des finiten Verbs?

Tabelle 5.1.2. Detaillierte Forschungsfragen zum Forschungsfragenkomplex I.

5.2 Material

In diesem Kapitel wird das Untersuchungsmaterial vorgestellt, das aus mehreren Teilen besteht. Das Material und die Teilnehmer werden in den folgenden Abschnitten beschrieben. Zudem wird auf die Methoden und die Praxis der Datenerhebung eingegangen. Die Tabelle 5.2.1 zeigt zusammenfassend das ganze Material, das in der vorliegenden Studie zum Teil analysiert wird.

Teil- korpus	Zeitpunkt des Sammelns	Gesammeltes Material	Analysiertes Material
Schülerperformanzen	2007–2008	Videodokumentierte mündliche Testleistungen von 42 Gymnasiasten und ihre Transkriptionen, Hintergrundinformationen (im Rahmen des HY-Talk-Projektes gesammelt)	Die Leistungen von 14 Gymnasiasten wurden analysiert (sowie die Hintergrundinformationen), 28 wurden aus der Analyse weggelassen.
	2011–2013	Videodokumentierte mündliche Testleistungen von 45 Gymnasiasten und ihre Transkriptionen, Hintergrundinformationen (von L. L. gesammelt)	Die Leistungen von allen 45 Gymnasiasten wurden analysiert (sowie die Hintergrundinformationen).
Finnisches Lehrerteam	2008	Bewertungsfragebogen mit numerischen Kompetenzniveaubewertungen und videodokumentierte Bewertungsgespräche von insg. 7 Lehrern über die Leistungen von 42 Gymnasiasten (im Rahmen des HY-Talk-Projektes gesammelt)	Die Kompetenzniveaubewertungen über die Leistungen von 14 Gymnasiasten wurden analysiert.
	2013	Bewertungsfragebogen mit numerischen Kompetenzniveaubewertungen und videodokumentierte Bewertungsgespräche von insg. 7 Lehrern über die Leistungen von 45 Gymnasiasten, Hintergrundinformationen, schriftliche Befragung mit offenen Fragen nach den Bewertungen (von L. L. gesammelt)	Die Kompetenzniveaubewertungen über die Leistungen von 45 Gymnasiasten wurden analysiert; Analyse der Frage 8 der Befragung sowie der Hintergrundinformationen
Deutsches Lehrerteam	2014	Bewertungsfragebogen mit offenen Fragen und numerischen Kompetenzniveau- und Verständlichkeitsbewertungen, videodokumentierte Bewertungsgespräche und ihre Transkriptionen von insg. 6 Lehrern über die Leistungen von 59 Gymnasiasten, Hintergrundinformationen, schriftliche Befragung mit offenen Fragen nach den Bewertungen (von L. L. gesammelt)	Die numerischen Verständlichkeitsbewertungen über die Leistungen von allen 59 Schülern und die videodokumentierten Gespräche über die Leistungen von 12 Schülern, die vom dt. Team als „schwer verständlich“ beurteilt wurden, wurden analysiert; die Fragen 1–5 der Befragung sowie die Hintergrundinformationen

Tabelle 5.2.1. Übersicht über das gesammelte Untersuchungsmaterial.

Wie in der Tabelle 5.2.1 ersichtlich wird, besteht das Untersuchungsmaterial aus drei Teilkorpora: Schülerperformanzen sowie Bewertungen bzw. Kommentare eines finnischen und eines deutschen Lehrerteams. Die Teilkorpora und ihre Sammlungsweisen sowie die jeweiligen Teilnehmenden werden in den folgenden Abschnitten näher vorgestellt.

5.2.1 Schülerperformanzen

Das erste und wichtigste Teilkorpus bilden die mündlichen Schülerperformanzen.¹⁰³ Die gesammelten Proben sollten möglichst genau den natürlichen Sprachgebrauch widerspiegeln, d. h. situational und interaktional authentisches Material sein. Es gibt aber Begrenzungen bei den Möglichkeiten, ein solches natürliches Material zu bekommen, und deswegen wird oft klinisch erhobenes Material (*clinically elicited data*) benutzt. (Ellis/Barkhuizen 2005, 7.) Auch das Material der vorliegenden Untersuchung kann als „klinisch erhoben“ bezeichnet werden, d. h. es ist besonders für Forschungszwecke erhoben worden, und bei der Erhebung wurde den Lernenden ein Kontext angeboten, in dem sie zielgerichtet in der Fremdsprache mündlich kommunizieren konnten (ebd., 30–31).

Welches auch immer die Datenerhebungsmethode ist, so ist es laut Ellis/Barkhuizen (2005, 7) am wichtigsten, dass der Forscher ganz genau beschreibt, was für Material gesammelt worden ist. Der Forscher hat zudem die Validität des Materials nachzuweisen, indem er zur Beziehung zwischen der Kompetenz und der Performanz Stellung nimmt. In der vorliegenden Untersuchung wird die zugrundeliegende Kompetenz durch Performanzen im HY-Talk-Test sichtbar gemacht und anhand dieser Performanzen analysiert. Die Testaufgaben und das Modell, wie die Schülerleistungen sowie die Kompetenzniveaubewertungen eines finnischen *Rater*-Teams gesammelt werden, geht auf das HY-Talk-Projekt zurück. Außerdem stammen einige Schülerantworten und Kompetenzniveaubewertungen aus dem älteren HY-Talk-Material.

Ein Zweck des HY-Talk-Testes war es, die Funktionsweise der Kompetenzniveaubeschreibungen der finnischen Lehrpläne (LOPS 2003, POPS 2004) zu untersuchen, und man wollte alle qualitativen Aspekte bewerten, die in der Skala der Lehrpläne für das Sprechen beschrieben wurden (siehe Kap. 2.3.4). Die Sprachkompetenz wurde im HY-Talk-Projekt nach den im Kapitel 2.1.1 vorgestellten Prinzipien des GER (2001) definiert, d. h. es wurde davon ausgegangen, dass die Sprachkompetenz aus verschiedenen Teilkompetenzen besteht, was sich auch in der Skala der finnischen Lehrpläne in den verschiedenen Aspekten manifestiert (siehe Internet 6). Die verschiedenen Teilkompetenzen und die Betonung der Kommunikativität sind auch in den Aufgaben des HY-Talk-Testes zu sehen. Der HY-Talk-Test ist nicht nur für das Testen der grammatischen Korrektheit entworfen worden: In den Aufgaben wird die Beherrschung von Grammatikregeln nicht besonders betont, sondern das Ziel ist, in kommunikativen Situationen zurechtzukommen. Im Test wird das implizite grammatische Wissen getestet, das sich beispielsweise unbewusst in Gesprächen manifestiert und gerade mit interaktiven Gesprächen getestet werden kann (Purpura 2004, 42; siehe auch Kapitel 3.2).

Der HY-Talk-Test besteht aus drei Aufgaben: aus einem Monolog (Aufgabe 1) und aus zwei Dialogaufgaben (Aufgaben 2.1 und 2.2 sowie 3; siehe Anhang 3). Die Aufgaben wurden von dem Projektteam entwickelt. Der Monolog ist eine Videoaufnahme, in der der Proband sich selbst und seine Familie vorstellen soll. Die

¹⁰³ Ellis/Barkhuizen (2005, 21) konstatieren: „[F]rom our perspective, then, the primary data for investigating L2 acquisition should be samples of learner language.“ Deswegen wurden auch für die vorliegende Studie mündliche Lernerperformanzen gesammelt.

erste Dialogaufgabe (Aufgabe 2) ist strikt vorstrukturiert und hat zwei Teile: den Dialog 2.1 und den Dialog 2.2. Die Themen sind Unterkunft und alltägliche Routinen in der Familie (Aufgabe 2.1) sowie Filme und Musik (Aufgabe 2.2). Die zweite Dialogaufgabe (Aufgabe 3) enthält nur einen Dialog, den man freier formulieren kann. Bei dieser Aufgabe sollen die Schüler einen Ausflug planen. Die Anweisungen sind in jeder Aufgabe auf Finnisch. Zudem wird am Anfang des Tests zum Aufwärmen ein kurzes Gespräch mit einem deutschen Muttersprachler geführt. Dieses Gespräch bildet jedoch keinen Teil des eigentlichen Tests und wird demnach auch nicht bewertet und nicht analysiert. Bei einer näheren Betrachtung der HY-Talk-Aufgaben stellt sich heraus, dass durch diese verschiedene Grammatikstrukturen evoziert werden: Die Probanden werden gebeten, u. a. verschiedene Satzarten bzw. Verbstellungstypen wie Aussagen, Fragen und Begründungen (wahrscheinlich durch *weil*-Nebensätze) sowie verschiedene Personalformen von Verben und verschiedene Tempusformen zu formulieren (z. B. Vergangenheitsformen in der Aufgabe 1, in der man vom letzten Sommer erzählen soll).

Die Validität im HY-Talk-Test ist von Hildén (2008) untersucht worden. Für die vorliegende Untersuchung habe ich mit demselben Modell zusätzliches Material gesammelt. Die Aufgaben wurden nicht geändert oder weiterentwickelt (obwohl sie zum Teil auch heftig kritisiert worden sind), damit auch das ältere Material zur Verfügung stehen kann und mit dem neuen Material vergleichbar ist. Bei einem Projekt, bei dem große Mengen mündlicher Daten und Expertenbewertungen gesammelt werden, kommen zwangsläufig auch praktische Begrenzungen wie Zeit und Geld zum Tragen (dazu siehe z. B. Huhta/Takala 1999, Huhta 1993a, 195).

Der Hauptteil der Schülerperformanzen, die Performanzen von 45 Schülern, wurde in den Jahren 2011–2013 in vier gymnasialen Oberstufen in der Hauptstadtregion (Helsinki und Umgebung) gesammelt, in einer Schule sogar zweimal im Verlauf von zwei Schuljahren. Darüber hinaus wurden 14 Schülerperformanzen aus dem älteren HY-Talk-Material (gesammelt 2007–2008) miteinbezogen, um die Zahl der obligatorischen Kontexte der einzelnen grammatischen Strukturen zu vermehren. Bei der älteren Datenerhebung waren noch zwei andere Gymnasien mit dabei, was die Zahl der beteiligten Schulen auf sechs erhöhte. Die Schüler aus dem älteren Material sind aufgrund praktischer Gründe gewählt worden: Zum einen sind es die Schülerpaare, bei denen beide Schüler die notwendige Einwilligung zur Forschungsteilnahme gegeben hatten (bei manchen Schülern fehlt die Einwilligung), und zum anderen sind es die Schüler, deren Performanzen ich schon in meiner Masterarbeit kennengelernt habe. In der vorliegenden Analyse werden also die Performanzen von insgesamt 59 Gymnasiasten analysiert, was für eine Analyse von mündlichen Schülerleistungen eine ziemlich hohe Zahl ist (vgl. zum Beispiel die Daten in den früheren Untersuchungen zum Erwerb der Verbalflexion und Verbstellung in Kap. 4).¹⁰⁴ Trotzdem ist die vorliegende Analyse als eine Fallstudie zu betrachten, da es sich um eine ausgewählte Gruppe, oder ein Sample, handelt und nicht um eine Stichprobe aus der Gesamtmenge

¹⁰⁴ Hier ist jedoch die Tatsache zu beachten, dass das Material in den früheren Studien zum Erwerb dieser Phänomene oft longitudinal ist. Dieselben Probanden wurden mehrmals getestet, und dadurch gibt es viel Material, auch wenn die Anzahl der Probanden niedrig ist. Die vorliegende Untersuchung ist eine Querschnittstudie.

aller finnischen Gymnasiasten, die in der Schule Deutsch lernen (dazu siehe z. B. Vehkalahti 2014, 42–47; Huhta/Tarnanen 2011, 203–207; siehe auch Kap. 5.3 unten).

Die Probanden der vorliegenden Untersuchung besuchen die gymnasiale Oberstufe im ersten Jahrgang (10. Schuljahr) und lernen Deutsch im langen Lehrgang. Das heißt, dass der Deutschunterricht in den ersten sechs Klassenstufen (normalerweise in der dritten, vierten oder fünften Klasse) der finnischen Gesamtschule angefangen hat. Die Probanden hatten im Frühjahr davor die neunjährige finnische Gesamtschule absolviert. Folglich können die sprachlichen Kompetenzen, die von ihnen verlangt werden, zunächst mit dem Abschlussniveau der Gesamtschule, wie es im Lehrplan für den Grundunterricht (POPS 2004) beschrieben wird, gleichgesetzt werden.

Die Ziele für Englisch sind in POPS (2004) separat beschrieben, und andere Fremdsprachen außer Englisch werden als Ganzes behandelt. Für die Klassen 7–9 der Gesamtschule werden in den anderen Fremdsprachen (einschließlich Deutsch) die Ziele, die mit der mündlichen Sprachkompetenz verbunden sind, folgendermaßen beschrieben: Der Schüler solle lernen, ein Gespräch zu verstehen, welches Sach- oder Allgemeinwissen über Themen enthält, die mit dem Leben eines Jugendlichen im Schulalter verbunden sind. Er solle auch lernen, in einfachen sozialen Begegnungen und in gewöhnlichen Dienstleistungssituationen zurechtzukommen und seinen engsten Umkreis zu beschreiben. Außerdem solle er in üblichen alltäglichen Situationen auf eine in der Zielkultur akzeptable Weise handeln und kommunizieren können. Von den Grammatikstrukturen solle er die Grundkonjugation der Verben, die wichtigsten Zeitformen, die Verwendung der Substantive und Adjektive sowie der üblichsten Pronomina und Präpositionen, die zentrale Syntax und die Konnektoren beherrschen. Darüber hinaus werden auch Lern- und Kommunikationsstrategien bei den Zielen betont: Beispielsweise solle der Schüler lernen, fehlende Sprachkompetenz durch eine ungefähre Umschreibung zu kompensieren oder das Feedback in Kommunikationssituationen zu nutzen. (POPS 2004, 140–142.)

Die Zielniveaustufen am Ende des neunjährigen Grundunterrichts und am Ende der gymnasialen Oberstufe sind in den Lehrplänen bestätigt: Um eine Note 8 (gute Kenntnisse) auf der finnischen Schulnotenskala (4–10, siehe Kap. 2.3.4) am Ende der neunjährigen Gesamtschule zu bekommen, muss der Schüler sich beim Sprechen von anderen Sprachen des langen Lehrgangs – außer von Englisch – auf der Niveaustufe A2.1 befinden (POPS 2004, 142). Am Ende der gymnasialen Oberstufe ist die entsprechende Zielniveaustufe B1.1 (LOPS 2003, 100).¹⁰⁵ Die vorliegende Untersuchung konzentriert sich auf die Fähigkeit Sprechen und auf die Niveaus A1, A2 und B1 der finnischen Lehrpläne. (Mehr zu den Kompetenzniveaubewertungen siehe unten Kap. 5.3.2.)

Die Geschlechterverteilung im Korpus ist ziemlich gleichmäßig: Es gibt 28 Jungen und 31 Mädchen. Die Probanden sind durchschnittlich 16 Jahre alt (48 Sechzehnjährige, acht Siebzehnjährige, zwei Fünfzehnjährige; eine Probandin wollte keine Angabe zu ihrem Alter machen). Alle Probanden sprechen Finnisch zu Hause. Bei 55 Probanden ist Finnisch die einzige zu Hause gesprochene Sprache. Ein Proband (15) spricht zu Hause auch Schwedisch, eine Probandin (50) manchmal. Ein Proband

¹⁰⁵ Es ist aber zu fragen, ob diese Zielniveaus die Bewertungen des finnischen Lehrerteams beeinflussen. Es ist möglich, dass sich die Mitglieder des finnischen Teams dieser Zielniveaus bewusst sind und dass dieses Wissen unwillkürlich die Beurteilungen steuert.

(58) spricht neben Finnisch noch Englisch zu Hause und eine Probandin (60) Russisch. Das arithmetische Mittel der letzten Schulnote im Deutschen ist 8,7.¹⁰⁶ Dies bedeutet, dass die meisten Probanden eine gute (8) oder sehr gute (9 bzw. 10) Deutschnote haben. Deutsch ist oft ein Wahlfach an finnischen Schulen, und die Schüler sind motiviert, was dazu führen kann, dass die Noten besser sind als in anderen Fächern.

Die Probanden haben die mündlichen HY-Talk-Aufgaben paarweise ausgeführt. Die Leistungen wurden videodokumentiert. Die Videoaufnahmen wurden während des Deutschunterrichts in der Schule gemacht. Die Verfasserin der vorliegenden Arbeit hat die Schulen besucht und die 45 in den Jahren 2011–2013 gesammelten Performanzen auf Video aufgenommen. Dabei waren auch immer ein bis drei studentische Hilfskräfte anwesend, die entweder bei der Vorbereitung der Schüler oder bei der Bedienung der Videokamera geholfen haben oder als deutsche Muttersprachler bei der ersten Erwärmungsaufgabe mitgemacht haben. Die Teilnahme war für die Probanden freiwillig, und die Leistung im Test hatte keinen Einfluss auf die Schulnote. In den meisten Fällen hat der Lehrer die Leistung seiner Schüler gar nicht gesehen. Die Aufnahmen wurden in einem anderen Raum durchgeführt, während der Rest der Deutschgruppe im Klassenzimmer Unterricht hatte. Die Lehrer wurden aber im Voraus gebeten, die Räume zu reservieren und die Schülerpaare zu bilden. Die Idee war, dass sich die Gesprächspartner nach der Einschätzung des eigenen Lehrers auf einem möglichst gleichen Sprachkompetenzniveau befinden.

Zuerst hatten die Schüler etwa 20 Minuten Zeit, um sich in einem anderen Raum vorzubereiten. Sie bekamen die Testaufgaben (auf Finnisch; siehe Anhang 3) und konnten gemeinsam die Gespräche planen. In der Praxis schien es so zu sein, dass die ersten Aufgaben besser vorbereitet wurden, da die Zeit für das Planen und Üben aller Aufgaben nicht reichte. Im Vorbereitungsraum konnten sich die Schüler schriftliche Notizen machen, aber sie durften keine Notizen auf dem eigentlichen Aufgabenblatt machen und auch kein Wörterbuch benutzen. Die Notizen mussten im Vorbereitungsraum gelassen werden. Pro Schülerpaar waren ca. 20 Minuten für das Gespräch mit dem Muttersprachler und für die Durchführung des Tests reserviert. Die Dauer des Testteils betrug durchschnittlich 11 Minuten 45 Sekunden.¹⁰⁷ Nach dem Test kehrten die Schüler in den Vorbereitungsraum zurück und füllten noch ein Hintergrundinformations- und Feedbackformular aus. Der Ablauf der Datenerhebung wurde auf eine ähnliche Weise verwirklicht wie beim HY-Talk-Projekt in den Jahren 2007–2008.

Insgesamt beträgt die Dauer des analysierten Videomaterials 364 Minuten (d. h. 6 Stunden 4 Minuten). Nach dem Sammeln des Materials wurden die videodokumentierten Performanzen mit einem vereinfachtem GAT-System (Selting et al. 1998, 2009; siehe Anhang 4) transkribiert. Ein Teil der Transkripte wurde von der Verfasserin der vorliegenden Untersuchung gemacht und von den studentischen Hilfskräften kontrolliert, ein anderer Teil auf umgekehrte Weise. Auf diese Weise wurde die Qualität der Transkriptionen kontrolliert, da Transkriptionen immer auch eine Interpretation sind und die Realität der Situation nie völlig einfangen können (vgl. Dörnyei 2007, 246). Beim Transkribieren und Kontrollieren konnte ich mich bereits mit dem Untersuchungsmaterial vertraut machen. Es ist jedoch zu beachten, dass das

¹⁰⁶ Min. 6, Max. 10, Median 9, Mode 8.

¹⁰⁷ Min. 5 Minuten 50 Sekunden; max. 18 Minuten 11 Sekunden.

Transkriptionssystem stets einen Einfluss auf die Datenanalyse ausübt (ebd., 247). Beim Transkribieren wurde das Material pseudonymisiert: Alle Eigennamen (u. a. die Namen der Schüler, die Familienmitglieder, die Schulen und Wohnorte) wurden verändert, und jedem Schüler wurde ein numerischer Code zugeteilt.¹⁰⁸

In der Analyse werden die Verbstellung in allen Äußerungen, die ein Verb enthalten, sowie alle Verbformen in den drei Testaufgaben analysiert.

5.2.2 Finnisches Lehrerteam

Den zweiten Teil des Forschungsmaterials bilden die Bewertungen eines finnischen Lehrerteams. Es handelt sich um numerische Kompetenzniveaubewertungen über die Leistungen der Schüler.¹⁰⁹ Eigentlich ist dieses Teilkorpus hauptsächlich Sekundärmaterial, da die Bewertungen dazu benutzt werden, die Schüler auf verschiedene Kompetenzniveaus einzustufen. Das Ziel ist also nicht, das Bewertungsverhalten (o. Ä.) der Lehrer zu untersuchen. Als Bewertungsskala wurde die Skala für das Sprechen der finnischen Lehrpläne (LOPS 2003, POPS 2004; siehe Kap. 2.3.4 und Anhang 1) verwendet. Das ganze Material besteht aus den Bewertungsfragebogen mit numerischen Bewertungen, den videodokumentierten Bewertungsgesprächen, den Hintergrundinformationen und aus einer nach den Bewertungssitzungen durchgeführten schriftlichen Befragung (siehe Tabelle 5.2.1).

Bei den Bewertungen haben zwei Lehrerteams mitgemacht. Die Mitglieder beider Teams sind finnische Deutschlehrer bzw. Bewertungsexperten. Die Leistungen der 14 Schüler aus dem älteren HY-Talk-Material sind im Rahmen des Projektes im Jahre 2008 bewertet worden. Das Team bestand damals aus sieben Mitgliedern, von denen zwei auch in dem neueren Team im Jahre 2013 dabei waren. Die Leistungen der 45 neuen Probanden wurden 2013 von einem neuen Team bewertet, da es nicht mehr möglich war, alle dieselben Personen für das Team zu gewinnen, die 2008 mitgemacht hatten. In den Bewertungssitzungen waren jedes Mal 4–7 Bewertende anwesend, da es aus praktischen Gründen nicht immer möglich war, alle Bewertenden zusammenzubekommen.

Die meisten Mitglieder des Lehrerteams 2013 sind als Deutschlehrer in Finnland tätig. Außerdem arbeiten zwei Mitglieder als Forscher oder in Verwaltungs- oder Projektaufgaben. Alle haben auf jeden Fall mehrere Jahre Unterrichtserfahrung (die meisten zwischen 10 und 20 Jahren; ein Mitglied hat einzelne Kurse unterrichtet). Nicht alle sind Gymnasiallehrer: Zum Team gehören auch Personen, die Deutsch auf dem Hochschulniveau oder in der Gesamtschule unterrichten oder unterrichtet haben. Die Mitglieder sprechen Finnisch als Muttersprache, aber alle haben eine Zeit lang auch in einem deutschsprachigen Land gelebt (von einem ca. einjährigen Studentenaustausch bis zu 10 Jahren). Alle Teammitglieder haben sich durch die täglichen Unterrichtsaufgaben oder durch verschiedene Projekte oder Schulungen mit der

¹⁰⁸ Ein Code wurde schon jedem Probanden des HY-Talk-Projektes gegeben. Die Nummerierung wurde bei der späteren Datenerhebung fortgesetzt. Diese Codes werden auch im Ergebnisteil bei den Beispielen benutzt.

¹⁰⁹ Außerdem werden die schriftlichen Antworten auf eine Frage (Frage 8) in der Befragung nach den Bewertungen inhaltsanalytisch analysiert, um die Forschungsfrage 2.3 zu beantworten (siehe Kap. 8.3, vgl. auch 5.1 und 5.2).

Kompetenzniveaubewertung vertraut gemacht. Auch das ältere Lehrerteam vom Jahre 2008 bestand aus Personen mit einem entsprechenden Hintergrund.

Die Bewertungssitzungen wurden im Jahre 2013 nach dem Modell organisiert, das auch im HY-Talk-Projekt verwendet wurde. Die Verfasserin der vorliegenden Arbeit war in den Sitzungen anwesend. Insgesamt wurden acht Sitzungen organisiert, und eine Sitzung hat höchstens drei bis vier Stunden gedauert. Die erste Sitzung war eine Schulungssitzung, in der die Mitglieder einander, die HY-Talk-Aufgaben und die Kompetenzniveauskala der finnischen Lehrpläne kennengelernt haben. Darüber hinaus wurden Übungsbewertungen mit Hilfe des älteren HY-Talk-Materials gemacht, das nicht zum eigentlichen Forschungsmaterial der vorliegenden Untersuchung gehört.

Das HY-Talk-Projekt wurde im Allgemeinen vorgestellt, aber die spezifische Fragestellung des Dissertationsvorhabens wurde den Teammitgliedern nicht bekanntgegeben. Dies bedeutet, dass sich die Lehrer dessen nicht bewusst waren, dass namentlich die grammatische Korrektheit untersucht wird, sondern sie haben alle qualitativen Aspekte gleich bewertet. Die Kompetenzniveaubewertungen wurden während des Anschauens der Videoaufzeichnung von der Performanz jeweils eines Schülerpaars auf ein Bewertungsformular (Anhang 5) eingetragen. Meistens wurde die Leistung eines Schülerpaars nur einmal angesehen, aber besonders am Anfang und auch später noch wurden einige Videoaufzeichnungen zweimal angeschaut.

Die Teammitglieder haben alle fünf qualitativen Aspekte in allen vier Aufgaben (siehe Kap. 2.3.4 und 5.2.1) separat bewertet und zum Schluss des Testes jedem Schüler noch eine holistische Gesamtbewertung gegeben. Insgesamt umfasst das Material demnach über 6000 einzelne Kompetenzniveaubewertungen. Jeder Lehrer hat eine eigenständige Entscheidung über die Kompetenzniveaubewertungen gemacht, aber nach der Bewertung eines Schülerpaars wurde noch ein gemeinsames Bewertungsgespräch geführt und auf Video aufgezeichnet. In diesem Gespräch konnten die Teammitglieder ihre Meinungen über die Leistung der Schüler austauschen. Diese Videoaufnahmen werden in der vorliegenden Analyse nicht näher untersucht, sondern sie dienen nur als Hilfsmittel in unklaren Fällen. Es sind die numerischen Kompetenzniveaubewertungen, die für die Analyse in den folgenden Kapiteln von großer Bedeutung sind (siehe Kap. 5.3.2 unten). Außerdem hat das Lehrerteam nach den Bewertungssitzungen ein Formular mit Hintergrundinformationen ausgefüllt und eine schriftliche Befragung beantwortet (siehe Anhang 5).

5.2.3 Deutsches Lehrerteam

Die Bewertungen eines deutschen Lehrerteams bilden das dritte Teilkorpus: die verbalen und numerischen Fragebogenantworten, Befragungen vor (u. a. Hintergrundinformationen) und nach den Bewertungssitzungen sowie die Videoaufzeichnungen und Transkriptionen der Bewertungsgespräche. Alle diese Daten sind im Jahre 2014 in Deutschland gesammelt worden. (Siehe Tabelle 5.2.1 oben.)

Das Korpus des deutschen Lehrerteams enthält hauptsächlich qualitative, aber auch einige numerische Daten. Die Datenerhebungsmethode beim deutschen Team kann als eine Befragung bezeichnet werden, da das Bewertungsformular des deutschen Teams mehr und ausführlichere offene Fragen enthält als das des finnischen Teams.

Befragungen sind als Datenerhebungsmethode auch in anderen Untersuchungen über die Vorstellungen der Lehrer benutzt worden (z. B. Jaakkola 1997 über die Rolle des Grammatikunterrichts im Fremdsprachenunterricht). Eine Befragung repräsentiert „eine Art gefilterte Wirklichkeit“ (Albert/Koster 2002, 24), da es bei den Antworten um die Erlebnisse und Meinungen der befragten Person geht, die unter anderem durch die Datenerhebungssituation und die versprachlichten Antworten gefiltert worden sind. Oft versuchen die Befragten, bei ihren Antworten irgendwelchen Verhaltensnormen zu folgen, was einen Einfluss auf die Antworten hat (Albert/Koster 2002, 8). Die Analyse der Antworten kann als qualitative Forschung gelten, denn die qualitative Forschung behandelt hauptsächlich „Meinungen, Gefühle oder Intuitionen“ von Menschen (ebd., 3). In der Datenerhebung wurden sowohl schriftliche als auch mündliche Befragung benutzt. Der schriftliche Teil waren die Fragebogen, die vor, nach und während der Bewertungen ausgefüllt wurden, und beim mündlichen Teil handelt es sich um Gruppendiskussionen (vgl. auch „Experteninterviews“, siehe dazu Albert/Koster 2002, 31–32). Diese Gruppendiskussionen waren nicht im Voraus strukturiert, und die Forscherin hat sie nur beobachtet und auf Video aufgenommen.

Es handelt sich hauptsächlich um offene Befragungen, d. h. die Teammitglieder konnten ihre Antworten weitgehend frei formulieren und hatten nur in einigen Fragen vorgegebene Antwortkategorien (siehe Albert/Koster 2002, 30 und 34). Dieses Verfahren wurde gewählt, da es die Absicht mit den Forschungsfragen ist, Kommentare und Meinungen von deutschsprachigen Deutschlehrkräften darüber zu bekommen, was unter Verständlichkeit eigentlich verstanden wird, welche Faktoren Einfluss auf die Verständlichkeit haben und was für eine Rolle die grammatische Korrektheit dabei spielt. Da die Begriffe „Verständlichkeit“ und „grammatische Korrektheit“ sehr weit verstanden werden können, ist es sinnvoller, offene Fragen zu benutzen: Die Forscherin kann nicht alle Faktoren im Voraus wissen (vgl. Albert/Koster 2002, 30). Es ist mühsamer, wörtliche Antworten auszuwerten, aber trotzdem kann man mit Hilfe von offenen Fragen wichtige Informationen erhalten, die ansonsten nicht feststellbar würden (Vehkalahti 2014, 25).

Darüber hinaus spielen die videodokumentierten Testleistungen der Schüler bei der Datenerhebung eine wichtige Rolle, da der Fragebogen immer gleich nach dem Ansehen der Leistung eines Schülerpaars ausgefüllt und das Bewertungsgespräch aufgenommen wurde. Bei den geschlossenen Fragen im Bewertungsfragebogen des deutschen Teams handelt es sich um Kompetenzniveaubewertungen und Likert-Skalen.¹¹⁰ Die numerischen Kompetenzniveaubewertungen des deutschen Lehrerteams werden in der vorliegenden Studie außer Acht gelassen, da die Kompetenzniveaubewertungen des finnischen Teams die Grundlage für die Einstufung der Schülerperformanzen auf verschiedene Kompetenzniveaus bildet (siehe Kap. 5.3.2).¹¹¹ Eine Likert-Skala wurde für die numerischen Verständlichkeits-

¹¹⁰ Beide Skalen sind als Ordinalskalen zu bezeichnen, aber die Likert-Skala wird trotzdem oft als Intervallskala behandelt, damit verschiedene statistische Verfahren möglich sind (siehe z. B. Albert/Koster 2002, 75; Vehkalahti 2014, 35).

¹¹¹ Ich habe diese Entscheidung getroffen, da die finnischen Lehrer eine heterogenere Gruppe für eine zuverlässige Festlegung einer Niveaustufe für jeden Schüler bilden. Trotz der Schulung des Lehrerteams in Deutschland kann es sein, dass die finnischen Lehrer die Skala des finnischen Lehrplans besser kennen. Das Kompetenzniveaumaterial bietet jedoch Möglichkeiten für weitere Forschung an. Ein interessantes Thema wäre es, die Kompetenzniveaubewertungen des finnischen Teams mit den

bewertungen benutzt, und diese Bewertungen werden auch in der vorliegenden Untersuchung analysiert, um die Schüler herauszufinden, die schwer verständlich waren (siehe weiter unten).

In Methodenbüchern wird immer wieder betont, dass die sorgfältige Planung des Fragebogens äußerst wichtig sei. Für das Gelingen der ganzen Untersuchung ist es unentbehrlich, dass inhaltlich richtige Fragen auf eine für die Datenauswertung passende Weise gestellt werden (z. B. Albert/Koster 2002, 36–39; Vehkalahti 2014, 20). Die Gefahr von Artefakten, d. h. „dass die Befragung selbst die Ergebnisse der Befragung beeinflusst“ (Albert/Koster 2002, 37), soll nicht unbeachtet bleiben. Diese Effekte können vermieden werden, indem man die Befragung sorgfältig plant und auch dokumentiert, damit andere Wissenschaftler die Möglichkeit haben, den Einfluss des Fragebogens selbst zu beurteilen (ebd.). Diese Faktoren wurden in der vorliegenden Untersuchung folgendermaßen berücksichtigt: Die ersten Versionen der Fragebogen wurden in der Entwicklungsphase mit den Betreuerinnen des Dissertationsvorhabens durchgegangen, und ihre Kommentare wurden in den nächsten Versionen berücksichtigt. Vor den eigentlichen Bewertungssitzungen wurden die Fragebogen noch in Deutschland von einem dreiköpfigen Pilotteam in der Praxis getestet, wonach noch kleinere Verfeinerungen vorgenommen wurden. Die fertigen Fragebogen sind im Anhang 6 zu sehen.

Die Bewertungssitzungen fanden im März–April 2014 in Deutschland statt. Im Februar 2014 wurden Lehrer für das Team durch Maillisten, Anzeigen auf Schwarzen Brettern und durch persönliche Kontakte gesucht. Die Voraussetzungen für die Mitglieder des Teams waren:

1. Sie sollten deutsche Muttersprachler sein.
2. Sie sollten keinen Kontakt zur finnischen oder zur schwedischen Sprache haben.
3. Sie sollten eine linguistische Ausbildung haben (Sie sollten wegen der Vergleichbarkeit mit dem finnischen Team mindestens den Mastergrad absolviert haben und schon einige Jahre Berufserfahrung haben; z. B. DaF-Lehrer, Lehrer anderer Fremdsprachen oder des Deutschen als Muttersprache, Forscher etc. Am wichtigsten ist jedoch, dass sie sich mit den grammatischen Begriffen und einigermaßen auch mit den Niveaustufen des GER auskennen. Deswegen können auch z. B. Master-Studierende in Betracht kommen, die mit ihrem Studium fast fertig sind.
4. Sie sollten bereit sein, bei allen 10 Sitzungen mitzumachen.

Die Anforderungen waren relevant, da es gerade um die Verständlichkeit der Leistungen aus der Sicht eines deutschen Muttersprachlers geht, dem die Kenntnis des Finnischen oder Schwedischen beim Verständnis der Stellen, in denen Interferenz (z. B. Akzent, Strukturen, Wortschatz) oder Code-Switching aus einer von diesen zwei Sprachen vorkommt, nicht helfen kann. Die dritte Anforderung war deswegen wichtig, weil das deutsche Lehrerteam dem finnischen Team ähneln sollte. Die Kenntnisse der linguistischen Begriffe und des GER waren besonders wichtig, damit die Mitglieder des Teams die Fragen auf dem Bewertungsformular haben beantworten können.

Die Mitglieder des deutschen Lehrerteams sind alle als DaF-Lehrer in Deutschland tätig. Aus diesem Grund sprechen alle Mitglieder mindestens einmal pro Woche oder gar täglich mit Ausländern Deutsch. Außerdem sind einige Mitglieder zusätzlich in

Bewertungen des deutschen Teams zu vergleichen. Im Rahmen der vorliegenden Untersuchung ist dieses jedoch nicht möglich.

anderen Aufgaben tätig (als DaF-Fortbilder, Doktorand oder Student). Alle haben zwei bis vier Jahre Unterrichtserfahrung (vgl. das finnische Team, bei dem die meisten zehn bis zwanzig Jahre Erfahrung hatten). Alle unterrichten an einer Universität oder in der Erwachsenenbildung, aber drei Lehrer haben auch auf der Primar- oder Sekundarstufe unterrichtet. Die Mitglieder sprechen Deutsch als Muttersprache, aber alle verfügen über Sprachkenntnisse auch in anderen Sprachen: Ein oder mehrere Mitglieder können Englisch, Französisch, Hebräisch, Indonesisch, Latein, Niederländisch, Russisch, Spanisch, Türkisch oder Ungarisch. Außerdem haben sich alle mindestens ein Jahr im Ausland aufgehalten. Alle Teammitglieder haben sich unter anderem durch ihre täglichen Unterrichtsaufgaben mit der Kompetenzniveaubewertung vertraut gemacht.

Wie es bei einer qualitativen Studie oft der Fall ist, hat die Forscherin viel Zeit mit dem Lehrerteam verbracht und Untersuchungsmaterial in verschiedenen Formen gesammelt (vgl. Ellis/Barkhuizen 2005, 265). Während fünf Wochen arbeitete das Lehrerteam intensiv an den Bewertungen. Die Verfasserin dieser Arbeit war in allen Sitzungen anwesend. Pro Woche gab es zwei Sitzungen von jeweils drei Stunden Dauer.

Insgesamt fanden zehn Sitzungen statt, von denen die erste Sitzung der Schulung bzw. dem Training, dem gegenseitigen Kennenlernen, dem Ausfüllen der wichtigen Formulare (u. a. Einwilligungserklärung, Schweigepflicht, Hintergrundangaben) und der Organisation der weiteren Sitzungen gewidmet war. Zur Schulung des Teams gehörten die Vorstellung des HY-Talk-Projektes und seiner Nachfolgeprojekte sowie des Dissertationsvorhabens. Dem Team wurden auch die Ziele und die Hauptforschungsfragen vorgestellt. Es war also von Anfang an klar, dass die Untersuchung sich mit der grammatischen Korrektheit als einem Faktor der Verständlichkeit beschäftigt.¹¹² Deswegen wurden die Leistungen aus der Sicht der Verständlichkeit, aber mit einem besonderen Blickwinkel auf die Grammatik beurteilt. Als Nächstes wurden zentrale Begriffe (Verständlichkeit, grammatische Korrektheit, Fehler) gemeinsam besprochen. Danach machten sich die Jurymitglieder zuerst mit der Skala der grammatischen Korrektheit der finnischen Lehrpläne (LOPS 2003, POPS 2004) vertraut und dann noch mit der gesamten Skala, die neben der Korrektheit auch die übrigen Aspekte (d. h. die Erledigung der Aufgabe, die Flüssigkeit, die Aussprache und das Wortschatzspektrum) mit einschließt. Zum Schluss der ersten Sitzung wurde das Bewertungsformular gemeinsam durchgegangen, und seine Verwendung wurde mit Hilfe einer Übungsvideoaufnahme getestet (d. h. mit einer Testleistung eines Schülerpaars aus dem älteren HY-Talk-Material, das nicht zu den eigentlichen Probanden der Untersuchung gehörte).

Der Verlauf einer normalen Bewertungssitzung war folgender: Am Anfang der Sitzung wurde fast jedes Mal kurz auf die allgemeinen Richtlinien der Bewertung hingewiesen, und die Lehrer hatten die Möglichkeit zu fragen, wenn etwas unklar geblieben war. Die Richtlinien, die betont wurden, waren:

– Es gelingt einem nicht, während des Anschauens der Videoaufzeichnung alles Mögliche zu notieren. Deswegen sollten die Teammitglieder nur das, was ihnen bei der Leistung eines Probanden am meisten auffällt, notieren. Also das Wichtigste betonen!

¹¹² Dass die Verbstellung und die Verbalflexion einen besonderen Stellenwert in der Analyse der Schülerperformanzen haben, wurde jedoch nicht hervorgehoben.

- Die Unterscheidung zwischen den Faktoren oder den Fehlern, die die Verständlichkeit beeinträchtigen, und denen, die nur irritierend sind, ist klar zu halten.
- Bei den Kompetenzniveaubewertungen sind jedes Mal die Beschreibungen in der Skala des finnischen Lehrplans zu lesen und erst dann das Kompetenzniveau zu bestimmen.

Während des Anschauens der Videoaufzeichnungen machten sich die Lehrer auf einem separaten Blatt Notizen. Sie bewerteten die Leistungen beider Probanden gleichzeitig. Nach dem Anschauen beantworteten die Lehrer die Fragen auf dem Bewertungsformular. Dabei hatten sie die Möglichkeit, die Transkriptionen der Schülerperformanzen als Hilfsmittel zu benutzen. Daraus ergeben sich als Untersuchungsmaterial insgesamt über 300 ausgefüllte Bewertungsformulare: Für jeden der insgesamt 59 Schüler haben fünf oder sechs Lehrer ein Formular ausgefüllt.

Wenn alle mit den schriftlichen Bewertungen fertig waren, wurde ein gemeinsames Bewertungsgespräch geführt. Die Bewertungsgespräche wurden immer gleich nach dem Anschauen der Leistung eines Schülerpaars und nach dem Ausfüllen des schriftlichen Bewertungsfragebogens auf Video aufgezeichnet. Auf diese Weise hatten die Lehrer noch konkrete Beispiele von einzelnen Schülern im Kopf und vor ihren Augen. Ich habe vor dem Einschalten der Videokamera jedes Mal das Team noch daran erinnert, dass das Gespräch zusammenfassend sein sollte und ungefähr fünf Minuten dauern dürfte. Außerdem habe ich darauf hingewiesen, dass die Lehrer nur die wichtigsten Beobachtungen darüber hervorheben sollten, welche Faktoren gerade bei diesem Schüler die Verständlichkeit am meisten beeinflusst haben oder irritierend waren. Darüber hinaus sollten die *Raters* im Gespräch ihre Kompetenzniveaubewertungen besprechen und miteinander vergleichen. Dieser letzte Punkt hat in der vorliegenden Analyse keine Rolle gespielt, aber er bietet weitere Untersuchungsmöglichkeiten (u. a. zur Frage: Warum haben die Lehrer eine bestimmte Kompetenzniveaustufe bei einem Schüler gewählt?).

Im Gespräch hatten die Bewertenden die Möglichkeit, Meinungen auszutauschen, das Wichtigste hervorzuheben und ihre Bewertungen miteinander zu vergleichen. Jedes Mitglied sollte jedoch seine Bewertungen schon vor dem Gespräch aufschreiben, aber nach dem Gespräch war es noch erlaubt, z. B. die Kompetenzniveaubewertung zu ändern, falls im Gespräch solche Faktoren zur Sprache gekommen sind, die einem beim Bewerten nicht aufgefallen waren und wegen deren die Bewertung noch in irgendeine Richtung geändert werden musste. Die Dauer eines Gesprächs betrug normalerweise 5–10 Minuten, einige Gespräche waren sogar ein wenig länger, andere ein wenig kürzer (min. 2 Minuten 49 Sekunden; max. 13 Minuten 6 Sekunden). Insgesamt beträgt die Dauer aller videodokumentierten Bewertungsgespräche 229 Minuten (d. h. 3 Stunden 49 Minuten). In jeder Sitzung wurden die Leistungen von drei bis vier Schülerpaaren bewertet. Die videodokumentierten Bewertungsgespräche sind mit Hilfe des vereinfachten GAT-Systems (siehe Anhang 4) von einer studentischen Hilfskraft in Deutschland transkribiert und von der Verfasserin der vorliegenden Arbeit überprüft worden.

Um den Umfang einer Doktorarbeit nicht zu sprengen, wurde das Material der Inhaltsanalyse begrenzt. Für die Inhaltsanalyse wurden die Bewertungsgespräche über diejenigen Schüler gewählt, die vom deutschen Lehrerteam bei ihren numerischen Bewertungen über die Verständlichkeit als schwerverständlich bewertet worden waren. Diese Entscheidung wurde deswegen getroffen, weil in diesen Leistungen

höchstwahrscheinlich mehr Faktoren vorkommen, die als verständniserschwerend oder irritierend empfunden werden, als bei den Schülern, die das Team gut verstanden hat, und da diese Bewertungsgespräche sozusagen das fruchtbarste Material für meine Forschungsfragen bilden.

Die Leistung jedes Schülers wurde vom deutschen Team mit der folgenden Skala beurteilt:

1 = Die Person ist sehr gut zu verstehen.

2 = Die Person ist zu verstehen, ich musste mich beim Hören aber etwas anstrengen.

3 = Die Person ist stellenweise schwer zu verstehen, ich musste mich beim Hören teilweise anstrengen.

4 = Die Person ist schwer zu verstehen, ich musste mich beim Hören sehr anstrengen.

5 = Die Person ist nicht zu verstehen.

(Nach Heine (2015, 103) und persönliche Kommunikation mit Heine)

Von den Bewertungen von sechs bzw. sieben Teammitgliedern auf einer Likert-Skala von 1–5 wurde der Medianwert¹¹³ für jeden Schüler berechnet. Nach dem Medianwert wurden die Kommentare des Lehrerteams über die Leistungen derjenigen Schüler, die den Medianwert 4 (d. h. die Person ist schwer zu verstehen) bekommen hatten, für die nähere Analyse gewählt. Auf diese Weise wurden 12 Schüler¹¹⁴ in die Analyse miteinbezogen (siehe auch Anhang 10). Insgesamt betrug die Dauer der Bewertungsgespräche, die in der vorliegenden Studie analysiert werden, 68 Minuten.

Anhand der Kommentare des deutschen Teams wurde geklärt, welche Faktoren die Verständlichkeit der Leistungen am meisten beeinträchtigen oder irritierend sind. Das Hauptgewicht wurde auf die videodokumentierten Bewertungsgespräche und ihre Transkriptionen gelegt. Die schriftlichen Fragebogenantworten über die Leistungen der einzelnen Schüler wurden nur zusätzlich konsultiert. Darüber hinaus spielten die Befragungen vor und nach den Bewertungssitzungen eine wichtige Rolle bei den Forschungsfragen über die Definitionen der Verständlichkeit und der Grundstrukturen. Aus diesen Befragungen wurden die Antworten auf die entsprechenden Fragen analysiert.

5.3 Methoden

Die grammatische Korrektheit der mündlichen Performanzen mitsamt ihrer Bewertung ist ein breites und mehrdimensionales Thema. Es ist dementsprechend sinnvoll, das Thema aus verschiedenen Blickwinkeln zu erforschen. Deswegen haben sich die qualitative und quantitative Perspektive in der vorliegenden Untersuchung miteinander verbunden, und die Antworten auf die Forschungsfragen wurden anhand verschiedener Teilkorpora und mit Hilfe verschiedener Methoden erbracht (vgl. Triangulation und *mixed methods*, z. B. Huhta/Takala 1999, 218; Dörnyei 2007). Auch Ellis/Barkhuizen (2005, 9) akzeptieren die Tatsache, dass Forschung im Bereich des

¹¹³ Der Medianwert eignet sich als ein Parameter für Ordinalskalen, bei denen z. B. das arithmetische Mittel nicht so gut geeignet ist.

¹¹⁴ Es sind die Probanden 9, 10, 26, 54, 56, 57, 58, 72, 79, 82, 84 und 85.

Fremdsprachenerwerbs oft methodisch gemischt ist und dass sich die Forscher nicht nur auf eine theoretische Orientierung festlegen.

Als ein gemeinsamer Nenner bei allen Analysen kann die Fallstudie bezeichnet werden, da die Performanzen und Kommentare von ziemlich kleinen, ausgewählten Lerner- und Lehrergruppen untersucht werden (siehe Kap. 5.2 oben). Es handelt sich somit in erster Linie um eine qualitative Untersuchung, da die Fallstudie der Prototyp der qualitativen Untersuchung ist (Dörnyei 2007, 155). Häufig genannte Probleme bei Fallstudien sind u. a. die unsystematische Vorgehensweise und die Generalisierbarkeit, d. h. die Frage, wie Ergebnisse über Einzelfälle relevant sein können (Yin 2003, 10; Dörnyei 2007, 153). Um diese Probleme zu vermeiden, wurden in der vorliegenden Studie die Daten und die Vorgehensweise der Datenerhebung sowie der Analyse möglichst genau beschrieben, aus dem Material wurden Beweise gesammelt und in Form von konkreten Beispielen gezeigt und die Befunde wurden aus unterschiedlichen Perspektiven besprochen (siehe Yin 2003, 160–165 zu den Eigenschaften einer guten Fallstudie).

5.3.1 Performanzanalyse der Lernaltersprache

Um die Korrektheit der Verbstellung und der Verbalflexion in den Schülerleistungen zu untersuchen, habe ich hauptsächlich die Performanzanalyse und einigermaßen auch die Fehleranalyse als Forschungsmethoden verwendet. Laut Færch et al. (1984, 277) ist die Performanz die physisch präsente Manifestation der Sprache. Mit der Performanzanalyse ist das Beschreiben der Sprache auf der Basis der linguistischen Performanz gemeint (ebd.). Die Fehleranalyse kann auch als eine Art der Performanzanalyse verstanden werden (Ellis/Barkhuizen 2005, 73). Sowohl bei der Fehleranalyse als auch bei der Performanzanalyse geht es um das Erforschen der Unterschiede und Gemeinsamkeiten zwischen der Lernaltersprache und der Zielsprache (u. a. Ellis/Barkhuizen 2005, 73; Corder 1981, 20ff.; James 1998, 5; siehe auch Kap. 4.1). In einer Performanzanalyse wird also die Lernaltersprache mit Hilfe von Lernerperformanzen beschrieben, und normalerweise werden dabei sowohl normwidrige als auch normkonforme Äußerungen analysiert (Færch et al. 1984, 278).

Eine Analyse, die sowohl die zielsprachlichen als auch die fehlerhaften Fälle miteinbezieht, kann auch als *Obligatory Occasion Analysis* bezeichnet werden (Ellis/Barkhuizen 2005, 73; Lightbown/Spada 2006, 83). In der Analyse werden alle obligatorischen Kontexte im Untersuchungsmaterial zusammengezählt, in denen eine bestimmte Form benutzt werden soll. Danach wird die Zahl der korrekten Formen gezählt. Im Anschluss daran wird der Korrektheitsgrad mit der folgenden Rechenoperation berechnet: Zahl der korrekten Formen in Kontexten / Gesamtzahl der obligatorischen Kontexte x 100. Daraus ergibt sich die Prozentzahl der korrekten Formen. (Ellis/Barkhuizen 2005, 80.) Die *Obligatory Occasion Analysis* wird oft als Methode für die Beschreibung der Reihenfolge des Erwerbs bestimmter Strukturen benutzt (ebd., 91).

Eine Frage, die es zu beantworten galt, ist die, wann eine Erwerbsphase als abgeschlossen gilt (siehe auch Kap. 4.4). Beispielsweise kann die Studie von Diehl et al. (2000) als eine Performanzanalyse bezeichnet werden. Für sie sollen 75–80 % der Vorkommensfälle normgerecht realisiert worden sein, damit die entsprechende Form

für erworben gehalten werden kann (Diehl et al. 2000, 132). Auch Ellis (1989, 317) verwendet die Grenze von „75 % oder mehr korrekt“ bei mindestens drei obligatorischen Kontexten. Deswegen wurde auch in der vorliegenden Untersuchung der Grenzwert von 75 % benutzt, wenn zu entscheiden war, ob eine bestimmte Struktur auf einem bestimmten Kompetenzniveau beherrscht wird oder nicht.

Die Fehleranalyse kommt ins Bild, wenn fehlerhafte Formen genauer beschrieben werden (zum Begriff „Fehler“ siehe Kap. 3.3.1). In der vorliegenden Studie basiert die Analyse sowohl auf den Regeln der Schriftsprache (siehe Kap. 3.6.1 und 3.6.2), auf denen der Unterricht meistens beruht (siehe Kap. 3.7), als auch auf den Untersuchungen zur gesprochenen Sprache (siehe Kap. 3.6.3). Die Fehleranalyse findet in den folgenden Schritten statt: 1) Identifizierung der Fehler, 2) Fehlerbeschreibung (u. a. Klassifikation der Fehler), 3) Erklärung der Fehler 4) Fehlerbewertung und 5) Fehlertherapie (vgl. Nickel 1973, 11–13; Ellis/Barkhuizen 2005, 58–67; Kleppin 2010). Die Fehleridentifizierung schließt den Vergleich zwischen der Lernersprache und der Sprache eines Muttersprachlers mit ein. Die Beschreibung der Fehler findet in zwei Phasen statt (vgl. Ellis/Barkhuizen 2005, 60): Zuerst muss man beschreibende Kategorien entwickeln, damit die Fehler bezeichnet werden können, und dann ist die Frequenz der Fehler in jeder Kategorie zu vermerken. Erklärung der Fehler bedeutet, dass man die Ursachen der Fehler erklärt (ebd., 62). Bezüglich der Fehlerbewertung ist jedoch festzuhalten, dass diese eigentlich keine Phase der Fehleranalyse mehr ist, sondern eher ein zusätzliches Verfahren, um die Ergebnisse der Fehleranalyse anzuwenden. Es geht dabei um die Schwere der Fehler. Die schweren Fehler können dann im Unterricht behandelt werden. (Ellis/Barkhuizen 2005, 67). In der vorliegenden Studie treten die Phasen der Fehleranalyse bei der Analyse der Verbalflexion deutlicher zum Vorschein als bei der Verbstellungsanalyse.

Die Fehleranalyse ist häufig kritisiert worden, weil sie nur das zutage fördert, was die Lerner falsch machen, und das ignoriert, was sie richtig machen. Darüber hinaus wird bei einer Fehleranalyse die Tatsache nicht berücksichtigt, dass die Lerner gewisse Strukturen der Fremdsprache vermeiden (vgl. Ellis/Barkhuizen 2005, 70). Wegen dieser Kritik habe ich die Verbstellung und die Verbalflexion und deren Beherrschung auf verschiedenen Kompetenzniveaustufen in erster Linie mit Hilfe der Performanzanalyse untersucht. Auch das Analysemodell von Diehl und ihrer Forschungsgruppe (2000) sowie die Studie von Czinglar (2014b) haben der Analyse Anregungen gegeben.

Die Leistung eines jeden Gymnasiasten wurde ausführlich analysiert, indem sowohl die richtig verwendeten als auch die falsch verwendeten Strukturen berücksichtigt wurden. Die Videoaufzeichnung der Performanz eines jeden Schülerpaars wurde zuerst angeschaut und genau abgehört. Danach wurde die Transkription als Hilfsmittel genommen, und die Äußerungen bzw. Sätze (siehe Kap. 3.6.1 zur Diskussion über die Analyseinheit), die eine (finite) Verbform enthalten, wurden in eine Excel-Tabelle kopiert. Alle Kontexte wurden in die Excel-Tabellen eingetragen und mit Codes analysiert. Bei der Codierung der Strukturen hat die von Czinglar (2014b) verwendete Codierungsmethode eine wichtige Rolle gespielt.¹¹⁵

¹¹⁵ Die Analysekategorien und Codes werden in den Kapiteln 6 und 7 bei der Vorstellung der Ergebnisse der Verbstellungs- und Verbformanalyse genauer geklärt und beschrieben.

Nach der Codierung, bevor die zusammenfassenden Analysen von den verschiedenen Phänomenen der Verbstellung und Verbalflexion einzeln durchgeführt wurden, wurde die Qualität der Codierungen geprüft, indem eine außenstehende Expertin (Doktor phil. der Germanistik) ungefähr 10 % der Schülerleistungen (d. h. in einem Korpus von 59 Schülern die Leistungen von insgesamt drei zufällig ausgelosten Schülerpaaren bzw. sechs Probanden) noch auf Video ansah und meine Codierungen in den Excel-Tabellen kontrollierte. Die Kontrollcodierung ergab eine hohe Übereinstimmung: Die Intercoder-Reliabilität beträgt 99 % bei der Verbformanalyse und 98 % bei der Verbstellungsanalyse. Bei den 366 analysierten und kontrollierten Verbformen hat sich die Expertin bei 362 Verbformen für dieselben Codierungen entschieden wie die Verfasserin dieser Arbeit. Nur bei vier Verbformen hat sie eine andere Analysemöglichkeit vorgeschlagen. Bei den 290 kontrollierten Äußerungen, bei denen die Verbstellung analysiert wurde, stimmten die Codierungen 98-prozentig überein (285/290). Bei der Verbposition war die Expertin dreimal mit der Verfasserin dieser Arbeit uneins (3/290 Äußerungen). In allen diesen Fällen handelte es sich um einen Inversionskontext im Aussagesatz und um die Interpretation der Pause bzw. der Intonation zwischen einer im Vor-Vorfeld bzw. im Vorfeld stehenden Zeitangabe und dem Rest des Satzes (ob die Verbstellung danach als V2 oder V3 interpretiert werden sollte – ein allgemeines Problem bei der ganzen Analyse, dazu mehr in Kap. 6.4). Außerdem wurde in den Codierungen ein Flüchtigkeitsfehler entdeckt. Bei einer Äußerung war sich die Expertin der Codierung nicht sicher und hat eine andere Analysemöglichkeit vorgeschlagen.

Danach wurde die Zahl der Fehler mit der Zahl der richtig verwendeten Strukturen bei den jeweiligen Strukturen verglichen. Die Ergebnisse der Analyse wurden in Tabellen und Abbildungen zusammengefasst und mit den Kompetenzniveau-bewertungen verglichen. Mit Hilfe der Analyse konnten die Strukturen herausgefiltert werden, die zwischen den Kompetenzniveaus eine Schlüsselstellung einnehmen. Die analysierten Strukturen wurden auch mit konkreten Beispielen aus dem Korpus genauer behandelt.

Um die Ergebnisse darzustellen, wurde hauptsächlich die beschreibende Statistik benutzt. Beschreibende Statistik wird zum Beschreiben von Ergebnissen verwendet, während mit der prüfenden (oder inferentiellen) Statistik auch kontrolliert wird, ob die Ergebnisse statistisch signifikant oder nur zufällig sind (Albert/Koster 2002, 74). Mit einem statistisch gesehen eher kleinen Korpus wie in der vorliegenden Untersuchung ist es sinnvoll, die beschreibende Statistik zu betonen.

5.3.2 Multi-Facet Rasch Measurement und Festlegung der Kompetenzniveaus

Die wichtigste Aufgabe bei den numerischen Bewertungen des finnischen Lehrerteams war es, die Gymnasiasten auf die Kompetenzniveaus einzustufen. Das Ziel war also, ein möglichst breites Bild und eine möglichst faire Bewertung über die Sprachkompetenz eines Schülers zu bekommen. Um den Einfluss von Subjektivität zu reduzieren, wurden die Bewertungen von einem aus mehreren Personen bestehenden Team vorgenommen, und jede Aufgabe wurde separat bewertet (der Fokus lag also

auf einzelnen Aufgaben und nicht auf dem Test als Ganzem, denn die Performanz der Schüler konnte in einzelnen Aufgaben variieren) (siehe auch Kap. 5.2.2).

Da die Leistungen jedes Schülers von 4–7 Bewertern und in vier verschiedenen Aufgaben beurteilt wurden, ergaben sich für jeden Schüler zahlreiche Bewertungen für den ganzen Test. Um einen Mittelwert von diesen Bewertungen zu berechnen, mit deren Hilfe ein Schüler auf eine Kompetenzniveaustufe einzustufen ist, wurde ein probabilistisches statistisches Modell, die Multi-Facet Rasch Measurement-Analyse (MFRM), verwendet (u. a. McNamara 1996; Fulcher 2003, 213–215; Bachman 2004, 146–149; Eckes 2011).¹¹⁶ Das Analysemodell und das Computerprogramm FACETS (Linacre 2014), mit dessen Hilfe die Analyse durchgeführt werden kann, wurden von Linacre entwickelt (z. B. McNamara 1996, 285).

Die MFRM-Analyse berücksichtigt verschiedene Facetten (d. h. Aspekte der Bewertungssituation) und beobachtet ihre Wirkung auf die Testergebnisse. Das Modell berechnet die Wahrscheinlichkeit eines Probanden, eine bestimmte Bewertung im Sprachtest zu bekommen, indem es u. a. die Fähigkeit des Probanden, die Schwierigkeit der Aufgaben und die Strenge der Bewertern berücksichtigt (Fulcher 2003, 213; McNamara 1996, 132 und 285). So bekommt man für jeden Schüler den erwarteten Wert oder den sogenannten fairen Mittelwert (*fair average*), der auch in der vorliegenden Studie zur Einstufung der Probanden benutzt wurde. Ein Ziel der MFRM-Analyse ist es, die einzelnen Bewertungen, Aufgaben oder Bewertern zu identifizieren, die nicht zum Modell passen, damit die Forscher oder Testdesigner die nötigen Maßnahmen ergreifen können, um die Funktionsweise des Tests oder der Bewertungen zu verbessern (Bachman 2004, 147). Beispielweise können einzelne Bewertungen gelöscht oder nicht geeignete Bewertende weiter geschult werden (ebd.).

In der vorliegenden Analyse gibt es insgesamt vier Facetten, die bei der Berechnung des fairen Mittelwertes mitspielen: 1) die 12 *Raters* (d. h. die Lehrer), 2) die 59 Schüler, 3) die vier Aufgaben und 4) die fünf qualitativen Aspekte (Erledigung der Aufgabe, Flüssigkeit, Aussprache, Spektrum, Korrektheit). Indem FACETS u. a. die Strenge der *Raters* und die Schwierigkeit der Aufgaben berücksichtigt, berechnet die FACETS-Analyse u. a. für die *Raters* Werte, mit deren Hilfe die Geeignetheit der Bewertungen eines jeden *Raters* analysiert werden kann. Dadurch können nicht geeignete *Raters* oder einzelne, unerwartete Bewertungen aus der Analyse weggelassen werden. Auf diese Weise ist es möglich, aus vielen Bewertungen eine objektive und zuverlässige Bewertung für jeden Schüler zu erhalten.

Bei der MFRM-Analyse braucht man keine weiteren, „traditionellen“ Methoden zum Testen der Interrater-Reliabilität zu berücksichtigen (wie Korrelationskoeffizienten, Cronbach's Alpha, Cohen's Kappa, usw.; siehe dazu z. B. Eckes 2011, 21–30; Bachman 2004, 169–170; Huhta/Takala 1999, 216–217).¹¹⁷ Es kann sein, dass ein *Rater* beispielsweise ständig höhere Bewertungen abgibt als die übrigen Bewertern. Die MFRM-Analyse berücksichtigt jedoch die Rater-Variabilität und die sich daraus ergebenden Messabweichungen (Eckes 2011, u. a. 5, 21–30, 47, 72).

¹¹⁶ Multi-Facet Rasch Measurement gehört zur Familie von Rasch-Modellen, die ein Bereich der *Item Response Theory* sind (siehe z. B. McNamara 1996, 257 und 248–291; Huhta/Takala 1999, 217).

¹¹⁷ Da es nicht das Ziel der vorliegenden Untersuchung ist, die Interrater-Reliabilität oder das Verhalten der Bewertern zu erforschen, wird an dieser Stelle nicht näher auf die Methoden zur Analyse der Interrater-Reliabilität eingegangen.

Festlegung der Kompetenzniveaus

Zuerst wurde geprüft, ob die einzelnen Lehrer und ihre Bewertungen zum Modell passen. Der *Infit Meansquare*-Wert zeigt die Eignung eines *Raters* für das Modell, d. h. wie gut seine Bewertungen zu den Bewertungen als Ganzes passen oder wie konsequent oder logisch er urteilt. Die Grenzwerte für einen akzeptablen *Infit Meansquare*-Wert sind normalerweise 0.75–1.3 (McNamara 1996, 173). Werte, die über 1.3 liegen, bedeuten eine signifikante *misfit* (dt. ‚mangelnde Eignung‘), und Werte unter 0.75 zeigen signifikante *overfit* (dt. ‚Übergeeignetheit‘) (ebd.). Wenn ein *Rater* einen Wert über 1 hat, zeigen seine Bewertungen mehr Variation als erwartet; Wenn ein *Rater* einen Wert unter 1 hat, zeigen seine Bewertungen weniger Variation als erwartet, d. h. die Bewertungen können zu vorhersehbar sein (Eckes 2011, 58). Eckes (2011, 58 in Anlehnung an Linacre 2002 und 2010) nennt jedoch die Grenzwerte 0.5 und 1.5 als Faustregel (vgl. McNamara oben). Auch ich sehe diese Werte als Grenzwerte an.

Da für meine Studie lediglich die Bewertungen des qualitativen Aspekts „Korrektheit“ relevant sind, wurde die FACETS-Analyse nur mit den Bewertungen der Korrektheit (n=1236) durchgeführt.¹¹⁸ Diese Analyse hat ergeben, dass die nicht geeigneten *Raters* die Lehrer 111 (*Infit MnSq* 1.53) und 224 (1.38) waren.¹¹⁹ Da als Grenzwert 1.5 festgelegt wurde, wurde jedoch nur der Lehrer 111 aus den weiteren Analysen ganz ausgeschlossen.

Die Analyse mit den Bewertungen des Aspekts „Korrektheit“ wurde nochmals ohne den Lehrer 111 mit FACETS durchgeführt (n=1196 Bewertungen). Diese Analyse zeigte, dass es immer noch zwei *Raters* gab, die einen ziemlich hohen *Infit MnSq*-Wert haben, und zwar die Lehrer 224 (*Infit MnSq* 1.41) und 115 (1.31). Da diese Werte jedoch unter dem Grenzwert von 1.5 lagen und da man im Allgemeinen mit dem Auslassen von großen Mengen an Daten sehr sorgfältig umgehen muss, war der Lehrer 111 der einzige *Rater*, der aus der endgültigen Analyse ganz weggelassen wurde.

In der nächsten Phase wurden nur die einzelnen unerwarteten Bewertungen (*unexpected responses*) (n=7) gelöscht, und die FACETS-Analyse wurde nochmals ohne sie (n=1189 Bewertungen) durchgeführt, um die Zuverlässigkeit der Bewertungen weiter zu erhöhen. Die *Raters* 224 und 115 haben immer noch einen ziemlich hohen *Infit MnSq*-Wert bekommen (beide 1.35), aber die Werte haben sich nicht mehr sehr geändert, und auch unerwartete Bewertungen gab es nach dieser Analyse nur noch eine. Deswegen wurden die fairen Mittelwerte der Kompetenzniveaubewertungen für jeden Schüler aufgrund der Ergebnisse dieser

¹¹⁸ Auch für die Einstufung der Schüler auf die Kompetenzniveaus wurden demnach nur die Bewertungen des Aspekts „Korrektheit“ benutzt, weil es das Ziel der vorliegenden Studie ist, gerade die Skala der Korrektheit zu konkretisieren und Beispiele für die untersuchten grammatischen Strukturen für jede Kompetenzniveaustufe zu entdecken. Hier kann der vorliegenden Studie die Gefahr eines Zirkelschlusses vorgeworfen werden. Dies ist jedoch kein Problem, da die Beschreibungen in der Skala der Korrektheit fast keine konkreten Beispiele in Bezug auf die zu analysierenden Strukturen enthalten.

¹¹⁹ Zur Überprüfung wurde auch eine FACETS-Analyse mit allen 6180 Kompetenzniveaubewertungen durchgeführt, in der alle beurteilten qualitativen Aspekte mit dabei waren. Auch die Ergebnisse dieser Analyse zeigten, dass der Lehrer 111 für das Modell nicht geeignet war. Sein *Infit Meansquare*-Wert lag bei 1.63.

Analyse (siehe Tabelle 1 im Anhang 7) festgelegt. Außerdem war der Lehrer 113 ein zweifelhafter Fall. Sein *Infit MnSq*-Wert lag bei allen durchgeführten Analysen unter dem Grenzwert. Bei der letzten Analyse war der *Infit MnSq*-Wert 0.48, was bedeutete, dass dieser *Rater* sogar zu konsequent urteilte. Kleine *Infit MnSq*-Werte (d. h. *overfit*) sind aber nicht so problematisch wie zu große Werte (Eckes 2011, 58). Deswegen war es nicht nötig, die Bewertungen des Lehrers 113 zu löschen.

Die fairen Mittelwerte (*fair average*) aller Schüler sind in der Tabelle 2 im Anhang 7 zu sehen. Die Kompetenzniveaus A1.1–C1.1 sind durch die entsprechenden Nummern ersetzt worden, da das Programm FACETS nicht mit Buchstaben arbeiten kann: 1 für A1.1, 2 für A1.2, 3 für A1.3, 4 für A2.1 usw. Nach den von FACETS berechneten Mittelwerten wurde jeder Schüler auf eine Kompetenzniveaustufe eingestuft, indem die Dezimalzahl auf die nächstliegende Ganzzahl ab- oder aufgerundet wurde. Beispielsweise wurden die Schüler, die einen fairen Mittelwert zwischen 3.50 und 4.49 (Abrundung auf die Ganzzahl 4) haben, auf die Niveaustufe A2.1 eingestuft. (Siehe auch Anhang 10.) Außerdem wurden diejenigen Schüler, deren Mittelwert höchstens ± 0.25 von einer Ganzzahl entfernt lag, als sogenannte Modellschüler gewählt. Modellschüler sind also diejenigen Schüler, die eine Niveaustufe möglichst gut repräsentieren. Dagegen platziert sich ein Schüler, der beispielsweise den fairen Mittelwert von 3.50 hat, gerade zwischen den Niveaustufen A1.3 und A2.1. Deswegen eignet sich ein solcher Schüler nicht für die Gruppe der Modellschüler einer Kompetenzniveaustufe.

Die Abbildung 5.3.1 zeigt die Zahl der Schüler auf jeder Niveaustufe. Darüber hinaus werden die Zahl der Modellschüler (z. B. A2.1, Ganzzahl 4 ± 0.25) und die Zahl der Schüler gezeigt, die an den Grenzen einer Niveaustufe eingestuft sind. Beispielsweise gehören zur Gruppe A2.1– die Werte von 3.50–3.74 und zur Gruppe A2.1+ die Werte von 4.26–4.49.

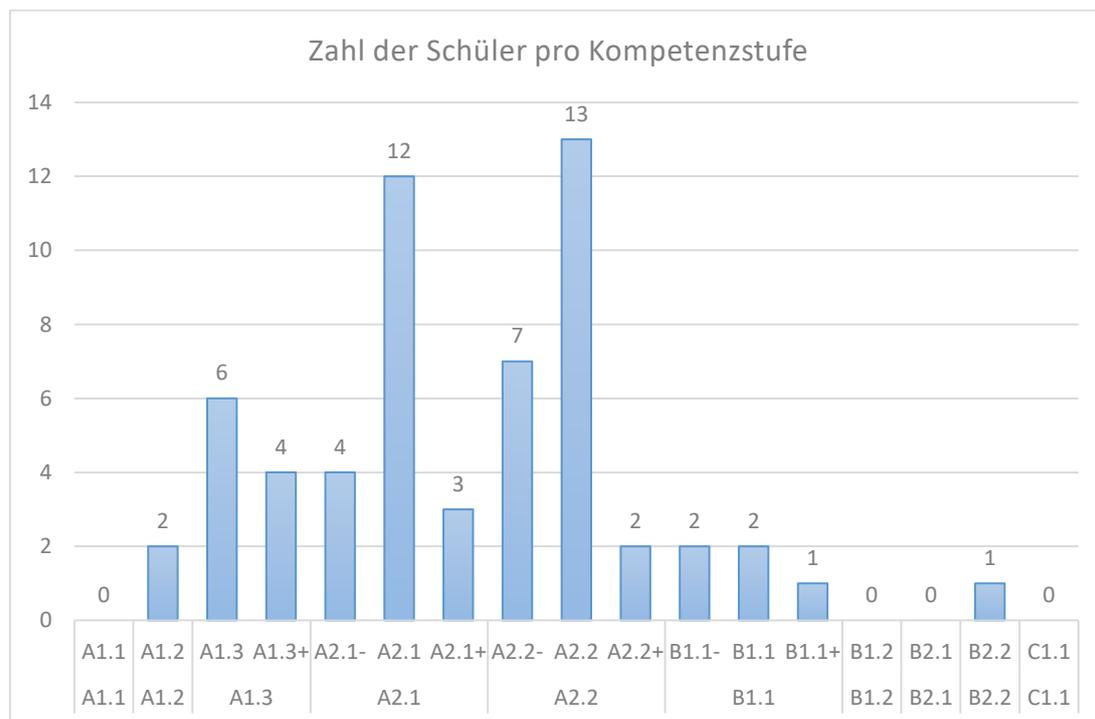


Abbildung 5.3.1. Verteilung der Schüler auf den Kompetenzniveaustufen.

Auf den Niveaustufen A1.1, B1.2, B2.1 und C1.1 gibt es gar keine Schüler. Auf dem Niveau A1.2 befinden sich zwei Schüler, die beide zugleich auch Modellschüler für diese Niveaustufe sind. Auf dem Niveau A1.3 gibt es insgesamt 10 Schüler, sechs unter ihnen Modellschüler. Das Niveau A2.1 hat 19 Schüler, von denen 12 Modellschüler sind. Auf das Niveau A2.2 sind insgesamt 22 Schüler eingestuft worden, und 13 sind Modellschüler. Insgesamt 5 Schülerinnen repräsentieren das Niveau B1.1, das zwei Modellschülerinnen hat. Die Kompetenz einer Schülerin liegt auf dem Niveau B2.2. In den folgenden Kapiteln wird jedoch nicht mehr von den Zwischenstufen, die mit plus bzw. minus markiert sind, gesprochen, sondern die Schüler wurden für die Analysen einfach nur in zwei Gruppen geteilt: 36 Modellschüler und das ganze Korpus von 59 Schülern. Die Analysen wurden zuerst mit diesen zwei Gruppen durchgeführt. Da die Ergebnisse nur geringfügig voneinander abwichen, werden im Ergebnisteil nur die Ergebnisse der Analysen mit dem ganzen Korpus vorgestellt.

5.3.3 Inhaltsanalyse der Lehrerkommentare

Die Kommentare des deutschen Lehrerteams (d. h. die Antworten auf die offenen Fragen in den Fragebogen sowie die videodokumentierten Bewertungsgespräche), mit deren Hilfe auf den zweiten Forschungsfragenkomplex geantwortet wird, wurden mittels der Inhaltsanalyse analysiert. Dies ist eine für die Analyse eines qualitativen Untersuchungsmaterials zu verwendende Methode. Als Material in der Inhaltsanalyse dienen normalerweise Texte, und daher sollten aufgenommene Gespräche zuerst transkribiert werden (Dörnyei 2007, 246; Mayring 2010, 53). Bei der Inhaltsanalyse gibt es mehrere Richtungen, und sie wird in zahlreichen Methodenbüchern beschrieben. Hier versuche ich, eine für die vorliegende Studie relevante Zusammenfassung zu geben.

Zum einen können die Richtungen der Inhaltsanalyse in die qualitative und quantitative Inhaltsanalyse eingeteilt werden. Bei der quantitativen Inhaltsanalyse werden Frequenzen berechnet und durch mathematische Operationen analysiert, bei der qualitativen nicht. Die Einteilung ist jedoch nicht so schwarz-weiß (Mayring 2010, 17–22). Zum Beispiel beschreibt Mayring (2010) eine eher qualitative Annäherungsweise, während Früh (2011) eine eher quantitative Perspektive vorstellt. Gemeinsam für alle diese verschiedenen Richtungen ist jedoch die Erstellung der Kategorien und die Codierung des Materials in die Kategorien, d. h. das Einschränken und Zusammenfassen von großen Datenmengen in eine Form, in der sie leichter zu erfassen und zu handhaben sind (Ellis/Barkhuizen 2005, 253). Das Kategoriensystem ist das zentrale Instrument der Analyse (Mayring 2010, 49).

Analysetechniken bzw. Grundformen des Interpretierens sind: Zusammenfassung, Explikation, Strukturierung (Mayring 2010, 65). Diese Techniken sind auch mit den induktiven und deduktiven Kategorienbildungen verbunden. Bei der Zusammenfassung geht es um die induktive bzw. materialgeleitete Vorgehensweise, die „versucht, alles Material zu berücksichtigen und systematisch auf das Wesentliche zu reduzieren“ (Mayring 2010, 66). Bei der Strukturierung wird dagegen schon im Voraus ein Kategoriensystem deduktiv bzw. teoriengeleitet festgelegt (ebd.; zu deduktiv vs. induktiv siehe auch Ellis/Barkhuizen 2005, 257). Bei der Explikation wird

zusätzliches Material herangetragen, mit dessen Hilfe fragliche Stellen erklärt werden können (Mayring 2010, 65). Die deduktive und die induktive Kategorienbildung sind keine einander ausschließenden Vorgehensweisen, sondern der Forscher hat normalerweise schon im Voraus irgendeine Theorie oder Idee über das Thema der Analyse im Kopf, nach der er das Material sammelt und entscheidet, wonach im Material gesucht werden soll (Ellis/Barkhuizen 2005, 258). Auch umgekehrt können neue Kategorien aus dem Material auftauchen (vgl. auch *grounded theory* Dörnyei 2007, 257–262).

Bei der Inhaltsanalyse ist es wichtig, den Entstehungskontext des Materials zu berücksichtigen und darum auch die Datenerhebungssituation sowie die formalen Charakteristika des Materials möglichst genau zu beschreiben (Mayring 2010, 48 und 52–53). Deswegen wurden die Bewertungssitzungen im vorigen Kapitel 5.2 detailliert geschildert. Nach der Festlegung des Materials ist die wichtigste Phase die Codierung der Analyseeinheiten, die das Einordnen des Materials unter verschiedene Themen und Kategorien bedeutet (Ellis/Barkhuizen 2005, 253). Auch über die Analyseeinheiten sollte man sich Gedanken machen (z. B. Mayring 2010, 59). Sind die Codiereinheiten beispielsweise einzelne Wörter, Sätze, Abschnitte oder ganze Texte? Die Codiereinheit kann als eine „Sinneinheit“ definiert werden: „zusammenhängende Textpassage [...], in der zum selben Gegenstand etwas ausgesagt wird“ (Früh 2011, 94; vgl. *idea unit* bei Einheiten der gesprochenen Sprache, siehe Kap. 3.6.1 und Luoma 2004). In der vorliegenden Studie gilt normalerweise ein Redebeitrag oder ein Turn eines Lehrers als eine Analyseeinheit.¹²⁰

Die Analyse beginnt mit einem gründlichen Kennenlernen des Materials. Es soll mehrmals durchgelesen werden (Dörnyei 2007, 251). Bei der ersten Codierung werden die Codes festgelegt, und das Material wird mit Hilfe dieser Codes verschiedenen Kategorien zugeordnet, während bei der zweiten Codierung u. a. einige eng miteinander verwandte Kategorien noch miteinander verbunden werden können (Dörnyei 2007, 251–252). Codes sind Namen für abstraktere Konzepte, die z. B. eine Idee oder eine Einstellung beschreiben (z. B. ‚reading aloud‘ [RA], ‚writing texts‘ [TE], ‚writing examinations‘ [EX] usw.), und ähnliche Codes können dann zusammen eine Kategorie bilden (z. B. ‚writing activities‘ [WRIT], ‚reading activities‘ [READ]) (Ellis/Barkhuizen 2005, 266–268). Die ganze Zeit spielt auch das Notieren der Ideen und Überlegungen eine wichtige Rolle (Dörnyei 2007, 254–256), wobei nach Mustern gesucht und Interpretationen angestellt werden (vgl. Ellis/Barkhuizen 2005, 259). Bei der Inhaltsanalyse wird das systematische Vorgehen betont, was gerade das Gegenteil von „freien“ Interpretationen bildet (Mayring 2010, 48–49). Dazu gehört u. a. das Testen der Intercoder-Reliabilität: Ein Teil der Codierungen soll von einer externen Person nochmals kodiert werden, um die Reliabilität der Codierungen zu überprüfen

¹²⁰ Das Ende eines Redebeitrags bzw. eines Turns kann u. a. anhand folgender Tatsachen erkannt werden: Die Syntax (es ist eine identifizierbare sprachliche Struktur entstanden), die Prosodie (die Intonation ist fallend), und die Tatsache, dass das Gesagte ein Ganzes in Bezug auf die Handlung bildet (d. h. der Sprecher hat etwas gesagt, worauf eine Reaktion erwartet wird) (Haakana 2008, 87). Ein Redebeitrag kann aber durch kurze Kommentare von anderen Lehrern unterbrochen werden (z. B. *ja, hm-hm, genau, finde ich auch*). Diese kurzen Kommentare wurden außer Acht gelassen, und nur der Kommentar des „Hauptsprechers“ wurde kodiert. Manchmal haben mehrere Lehrer simultan über ein Thema gesprochen und es war nicht möglich, einen Hauptsprecher zu identifizieren. In solchen Fällen musste ein etwas längeres Stück des Gesprächs als eine Einheit kodiert werden.

(u. a. Dörnyei 2007, 251; Mayring 2010, 118–119). Diese Überprüfung ist schon bei der ersten Codierung bzw. in der Entwicklungsphase der Kategorien von Nutzen (ebd.).

Eine qualitative Inhaltsanalyse wird heutzutage oft als *Computer-aided qualitative data analysis* (CAQDAS; siehe z. B. Dörnyei 2007, 262–267) durchgeführt, und auch in der vorliegenden Analyse wurde das Computerprogramm NVivo benutzt. Dieses Programm wurde u. a. von Dörnyei (2007) vorgestellt; es ist in früheren Untersuchungen über Lehrer- bzw. *Rater*-Kommentare benutzt worden (z. B. Borger 2014).

Kategorienbildung

Die Inhaltsanalyse hat in der vorliegenden Studie mit einem mehrmaligen Durchlesen der Bewertungsfragebogen über die einzelnen Schüler angefangen, und die Videoaufzeichnungen der Bewertungsgespräche wurden mehrmals angeschaut. Nach dieser Phase wurde es klar, dass sich die Videoaufnahmen der Bewertungsgespräche am besten für eine Inhaltsanalyse eignen. Die schriftlichen Fragebogenantworten haben dagegen nur als Hilfsmittel für die Lehrer für das Gespräch gedient. Beim Anschauen der Videoaufnahmen wurden die Transkriptionen der Bewertungsgespräche nochmals geprüft.

Bei einer Inhaltsanalyse ist es wichtig, das Material so gut wie möglich zu kennen, um die Kategorien bilden zu können. Die vorliegende Analyse integriert sowohl eine induktive als auch eine deduktive Kategorienbildung: Mögliche Kategorien sind hauptsächlich beim Anschauen und Durchlesen des Materials aus dem Material zutage getreten und sind als solche aufgelistet (materialgeleitete Kategorienbildung), aber bei der Gruppierung und Benennung der Kategorien hat auch die Auffassung der finnischen Lehrpläne (LOPS 2003 und POPS 2004) und dadurch des GER (2001) über die mündliche Sprachkompetenz eine Rolle gespielt (theoriengeleitete Kategorienbildung). In der Skala für das Sprechen werden nämlich die Aspekte „Aussprache“, „Flüssigkeit“, „Wortschatzspektrum“, und „grammatische Korrektheit“ beschrieben, und diese oder ähnliche Kategorien gibt es auch in der Inhaltsanalyse der Bewertungsgespräche. Natürlich kann die Benutzung der Skala der finnischen Lehrpläne als Bewertungsmaßstab in den Bewertungssitzungen die Antworten der Lehrer beeinflusst haben, und dadurch werden Faktoren, die in den Beschreibungen der finnischen Lehrpläne erwähnt werden, auch in den Gesprächen erwähnt. Auf jeden Fall hatte ich bei der Kategorienbildung zum Ziel, dass man auch die eigene Stimme der Lehrer in den Namen der Kategorien hören kann.

Bei einer qualitativen Analyse können die persönlichen Ansichten und Interpretationen des Forschers eine Rolle spielen. Deswegen wurde eine außenstehende Expertin (Doktor phil., Germanistik) schon bei der Kategorienbildung konsultiert. Sie hat sich auch mit dem Material vertraut gemacht und die erste Version der Kategorieneinteilung, die ich erstellt hatte, kommentiert und einige neue oder andere Kategorien vorgeschlagen. Nach einem Gespräch mit der Expertin wurden die Kategorien noch etwas modifiziert. Aus diesem Prozess ging die folgende Kategorieneinteilung hervor (Tabelle 5.3.1):

Hauptkategorie	Unterkategorien
Allgemeine Probleme	Häufung von Fehlern
	Wenig können
Aussprache	Abweichende Intonation
	Artikulationsspannung
	Aussprache bzw. Phonetik allgemein
	Aussprachefehler
	Kreative Phonetik
Einfluss anderer Sprachen	Satzakzent
	Code-Switching allgemein
	Englisch
	Finnisch
Schwedisch	
Flüssigkeit	Flüssigkeit allgemein
	Pausen
	Sprech- bzw. Reaktionsgeschwindigkeit
	Stocken
	Stottern
	Verzögerungen
	Wiederholungen
	Zu viel Selbstkorrektur
Grammatik	Adjektive
	Andere Verbformen
	Artikel
	Grammatik allgemein
	Modalverben
	Präpositionen
	Pronomen
Verbalflexion bzw. Konjugationsfehler	
Lexik	Fehlender Wortschatz
	Phantasieformulierungen
	Wortschatz allgemein
	Wortwahl
Satzbau	Fehlende Komplexität
	Fehlende Satzglieder
	Fehlende Verbindung zwischen Wörtern
	Fragesatzstellung
	Inversion
	Satzklammer
	Syntax allgemein
Situation	Einfluss der Prüfungssituation
	Einfluss der Testaufgaben
	Einfluss des Gesprächspartners
	Lachen
Unklarer Redeplan	Einzelne Wörter
	Elliptisches Sprechen
	Neuansätze
	Sehr wenig sprechen
	Unberechenbarkeit
Sonstiges	Einzelne Beispiele
	Unklare Fälle

Tabelle 5.3.1. Kategorien der Inhaltsanalyse.

Insgesamt gibt es 10 Hauptkategorien oder Themen, die noch 50 Unterkategorien beinhalten. Die Stellen, an denen die Verständlichkeit oder Verständnisprobleme explizit erwähnt wurden, wurden außerdem in die zusätzliche Kategorie „Verständlichkeit“ eingeordnet. Dies hat die Betrachtung der Faktoren ermöglicht, die die Lehrer explizit für verständnisbehindernd hielten. Außerdem wurden die Kommentare noch nach den Lehrern (*Raters*) und nach den Schülern kodiert, damit es möglich ist, die Kommentare eines einzelnen Lehrers oder Kommentare über einen bestimmten Schüler näher zu analysieren.¹²¹

Codierung und Intercoder-Reliabilität

Danach folgte die sorgfältige Codierung des Materials mit dem Programm NVivo10. Die Bewertungsgespräche wurden nochmals angeschaut, und aus den Transkriptionen wurden Kommentare in verschiedene Kategorien eingeordnet. Ein Kommentar kann zu mehreren Kategorien gehören. Auf jeden Fall wurde ein jeder Kommentar außer in eine Themenkategorie auch in die Kategorien „Rater“ und „Schüler“ eingeordnet, und zwar je nachdem, welcher Lehrer über welchen Schüler was gesagt hat. Zudem kann ein Kommentar zu mehreren Themenkategorien (siehe Tab. 5.3.1 oben) gehören. Oft haben die Lehrer in einem Kommentar mehrere verschiedene Aspekte aufgelistet, die die Leistung eines Schülers gestört haben. Demnach ist ein Kommentar in alle Kategorien einzuordnen, die erwähnt wurden.

Die Intercoder-Reliabilität wurde getestet, indem die Expertin noch die Bewertungsgespräche über die Leistung von insgesamt fünf zufällig ausgelosten Probanden (zirka 40 % der 12 Probanden) oder zirka 13 Minuten von insgesamt 68 Minuten der Bewertungsgespräche (d. h. zirka 19 % der Aufnahmen) nochmals kodiert hat. Die Expertin hatte beim Kodieren ein „Codebuch“ (siehe z. B. Früh 2011, 173–184) zur Verfügung, das die oben vorgestellte Kategorienuflistung mit kurzen Beschreibungen einer jeden Kategorie sowie allgemeine Codieranweisungen (u. a. die Beschreibung der Bestimmung einer Analyseeinheit) enthielt.

Für die Überprüfung der Intercoder-Reliabilität bietet NVivo10 eine Prozentzahl der Übereinstimmung und einen Kappa-Wert an. Das Programm vergleicht die Codierungen von zwei Benutzern und kalkuliert diese Werte automatisch nach der Zeichenzahl der kodierten Analyseeinheiten und den gewählten Kategorien. Wenn man sich die Codierungen einzelner Stellen im ganzen geprüften Teil des Materials genauer ansieht, bemerkt man, dass die Begrenzung der Analyseeinheit ein häufiges Problem war: Die Expertin und ich haben die Analyseeinheiten unterschiedlich begrenzt, was manchmal zu niedrigen Kappa-Werten führt, obwohl der Inhalt eigentlich in die gleichen Kategorien eingeordnet worden war. Die Begrenzung einer Analyseeinheit war oft schwierig, weil fünf oder sechs Lehrer an den Bewertungsgesprächen teilgenommen haben und sie an vielen Stellen simultan gesprochen haben. An diesen Stellen war es ab und zu unmöglich, einen Redebeitrag oder eine Themeneinheit klar zu erkennen und abzugrenzen. Eine dahingehende

¹²¹ Individuelle Unterschiede kommen nämlich auch bei diesem Datensatz vor, wie auch bei der Performanzanalyse der Schülerleistungen. Bei einigen Schülern werden einige Faktoren mehr als andere hervorgehoben, und einige Lehrer betonen bestimmte Faktoren mehr als die anderen Lehrer. Dies ist jedoch nicht ein Thema der vorliegenden Arbeit, sondern bietet ein mögliches neues Forschungsthema an.

Anmerkung hat auch die Expertin während und nach ihrer Prüfcodierung explizit geäußert.

Es gab einige Stellen, über die die Expertin und ich unterschiedlicher Meinung waren und wo wir jeweils andere Kategorien gewählt hatten. Beispielsweise war es an einigen Stellen schwierig, die Kategorien „Wortschatz allgemein“, „Wortwahl“ und „fehlender Wortschatz“ sowie „Einfluss der Prüfungssituation“ und „Einfluss der Testaufgaben“ voneinander zu unterscheiden. Alle diese Kategorien gehören jedoch zur selben Hauptkategorie, und demnach lag das Problem nur in der Unterscheidung zwischen den Unterkategorien. Zu ähnlichen Problemen kam es bei den Kategorien „Fehlende Satzglieder“ und „Pronomen“ (bei Kommentaren wie „*Pronomen weggelassen*“), oder „Fehlende Verbindung zwischen Wörtern“, „Einzelne Wörter“, „Fehlende Satzglieder“ und „Elliptisches Sprechen“ (bei Kommentaren wie „*ich habe keinen einzigen vollständigen Satz gehört*“, „*unverbunden [...] er hat nur einzelne Worte in den Raum geworfen*“). Diese Beispiele zeigen, dass es manchmal schwierig war, auch zwischen den Hauptkategorien zu unterscheiden. Besonders die Hauptkategorien „Unklarer Redeplan“ und „Satzbau“ stehen einander recht nah.¹²²

Trotz aller Codierungsunterschiede betrug der durchschnittliche Kappa-Wert bei allen Unterkategorien und allen geprüften Bewertungsgesprächen 0.82, was eine ausgezeichnete Übereinstimmung ist.¹²³ Die durchschnittliche Prozentzahl der Übereinstimmung bei den Codierungen lag über 90 %. Der Kappa-Wert beschreibt die Intercoder-Reliabilität jedoch besser als eine reine Prozentzahl.

¹²² Die einzelnen Kategorien werden im Ergebnisteil (Kap. 8) mit konkreten Beispielen aus den Bewertungsgesprächen genauer erläutert.

¹²³ Laut dem Handbuch des Programms NVivo10 sind Werte unter 0.40 „*poor agreement*“, Werte zwischen 0.40–0.75 „*fair to good agreement*“ und Werte über 0.75 „*excellent agreement*“ (Internet 14).

6. Verbstellung in den Schülerperformanzen

Im Kapitel 5.3.2 wurde erläutert, wie die Schüler auf verschiedene Kompetenzniveaus eingestuft wurden. In diesem Kapitel wird beschrieben, was die auf ein bestimmtes Niveau eingestuften Schüler in Bezug auf die Verbstellung können. Zuerst werden jedoch einige Grundprinzipien der Analyseweise vorgestellt (Kapitel 6.1), und es wird eine allgemeine Bestandsaufnahme über die Zahl der im Korpus vorkommenden Äußerungen vorgenommen (Kapitel 6.2). Danach wird die Verbstellung in verschiedenen Satzarten einzeln und detailliert beschrieben. In Kapitel 6.3 werden die Aussagesätze (bzw. Hauptsätze) im Allgemeinen behandelt, während die Verbstellung in den Aussagesätzen mit einem Inversionskontext in Kapitel 6.4 etwas näher analysiert wird. In Kapitel 6.5 geht es um Fragesätze. Das Thema des Kapitels 6.6 ist die Verbalklammer, und in Kapitel 6.7 wird auf die Verbstellung in Nebensätzen tiefer eingegangen. Zum Schluss (Kap. 6.8) werden die Ergebnisse der Verbstellungsanalyse zusammengefasst.

6.1 Prinzipien der Verbstellungsanalyse

Als Analyseeinheit in der vorliegenden Analyse gilt der Satz, der mindestens ein Verb enthält (siehe Kap. 3.6.1). Alle Äußerungen, die eine Verbform enthalten, wurden in die Analyse einbezogen. Ellipsen, in denen kein Verb steht, wurden bei der Verbstellungsanalyse außer Acht gelassen (siehe die fett markierten Stellen in den Beispielen¹²⁴ 1–3 unten).

(1)

S1: ja und nehmen wir ah zum (.) beispiel kakao mit

S2: mhhh ja:

S1: **oder kaffee=**

S2: **no ne nicht kaffee n n nur kakao**

(S1¹²⁵ = Schülerin 47; S2 = Schülerin 48)

(2)

S1: äh (3s) ((lachen)) (2s) hm u:nd (--) wann deine (-) familie
a((lachen))äh im bett (.) stei aufsteige <ei=emmä tiiä +Fin>¹²⁶

S2: <sano () +Fin>¹²⁷

S1: <häh +Fin>¹²⁸

S2: <sano (englann) +Fin>¹²⁹

S1: <wake up +Eng>

S2: **ähm äh um sieben uhr fünf (-) öh aber öhm im sommer (-) später**

(S1 = Schülerin 49; S2 = Schülerin 50)

¹²⁴ Die Beispiele aus den Schülerperformanzen sind nach den Prinzipien des vereinfachten GAT-Systems transkribiert worden (siehe Anhang 4).

¹²⁵ S1 steht für ‚Sprecher 1‘, S2 für ‚Sprecher 2‘.

¹²⁶ Finn. für ‚nein ich weiß nicht‘.

¹²⁷ Finn. für ‚sag‘.

¹²⁸ Finn. für ‚was‘.

¹²⁹ Finn. für ‚sag auf Englisch‘.

Oft sind die Ellipsen Antworten auf Fragen (Beispiele oben) oder aber Auflistungen, wie im folgenden Beispiel:

(3) äh okay äh so ich heisse mari öh und in meine(r) familie gibt es öhm zwei bruder und meine=mutter und vater (.) öh mein vater heisst öh ma=matti **und mutter aino** (.) äh **und äh die zwei brudern äh jarkko und henri** (50)¹³⁰

Die Äußerungen im Gesprochenen sind auch oft aus vielen kleinen Teilen zusammengestellt worden, wobei es sich z. B. um im Vor-Vorfeld stehende Links-herausstellungen sowie um feste Formeln bzw. auswendig gelernte Chunks handeln kann (siehe Beispiel 4).

(4) ööhm mit dem bus **ich f=denke** dass: er (dauert) (.) aber zwanzig minuten oder so (59)

Diese „Splitterhaftigkeit“ hat mit dem Online-Charakter der gesprochenen Sprache zu tun: Das Gesprochene wird spontan, ohne große Planung produziert, und deswegen sind die Äußerungen nicht komplett fertig formuliert, sondern beim Sprechen werden neue Gedanken hinzugefügt (siehe u. a. Kap. 2.2 und 3.5 zu Besonderheiten der gesprochenen Sprache). Manchmal werden Gedanken nicht zu Ende gebracht und es entstehen Ellipsen oder Satzabbrüche, deren gemeinte Bedeutung nur schwer zu interpretieren ist:

(5) (im) dort kann (--) wir können und (pa) ein paar freund auch (26)

Wenn die Äußerungen ein finites Verb bzw. ein Prädikat und ein oder mehr Satzglieder haben, kann die Verbstellung analysiert werden. Demnach wurden die Beispiele 4 und 5 in die Analyse miteinbezogen.

Die Sätze, die die Schüler produziert haben, sind in Excel-Tabellen kodiert worden. Die wichtigsten Prinzipien der Klassifikation der Sätze sind die folgenden: Zuerst wurden sie nach Satzarten kategorisiert (HS, NS, W-F, E-F, INF, IMP, REST) und dann nach Verbposition (oder Stellungstypen: V1, V1i, V2, V2i, V3, V-End, neutr) (siehe die Erklärungen in Tab. 6.1.1 unten und auch Kap. 3.6.1). Mit der Abkürzung V2i ist die Verbzweitstellung mit Inversion gemeint. Die Stellung V3 steht für einen Kontext, in dem die Inversion obligatorisch wäre, aber von dem Lernenden nicht verwendet worden ist.¹³¹

¹³⁰ Die nach den einzelnen Beispielen in Klammern stehenden Nummern beziehen sich auf den Code des jeweiligen Schülers. In diesem Beispiel handelt es sich um eine Äußerung der Schülerin 50. Das Material ist pseudonymisiert worden, d. h. alle Eigennamen sind verändert worden.

¹³¹ Der Begriff „Inversion“ ist etwas problematisch, weil er impliziert, dass die Normalstellung des Subjektes vor dem Verb wäre, was u. a. Diehl et al. (2000, 66–67) und Hoshii (2010, 51) erwähnen (siehe auch Kap. 3.6.1). Trotzdem verwenden Diehl et al. sowie andere Forscher diesen Terminus und untersuchen die Beherrschung der Inversion in ihrem Korpus. Da dieser Terminus keine angemessene Alternative hat, wird der Begriff auch in der vorliegenden Untersuchung wie bei Diehl et al. benutzt.

Abkürzung	Erklärung
Satz	Satzart
E-F	Entscheidungsfrage
HS	Aussagesatz; Hauptsatz/einfacher Hauptsatz
IMP	Aufforderungssatz/Imperativsatz
INF	Infinitivsatz
NS	Nebensatz
REST	Restkategorie
W-F	W-Frage/Ergänzungsfrage
Verbpos.	Verbposition
V1	Verberststellung
V1i	Verberststellung mit Inversion
V2	Verbzweitstellung
V2i	Verbzweitstellung mit Inversion
V3	Verbdrittstellung (nicht zielsprachlich)
V-End	Verbendstellung
neutr	Neutralisation (z. B. ... <i>weil die Sonne scheint.</i>)
rest	Restkategorie

Tabelle 6.1.1. Codierungen bei der Verbstellungsanalyse.

Darüber hinaus wurden bei der Verbstellungsanalyse auch unter anderem folgende Faktoren kodiert:

- Bei Nebensätzen: die Position eines Nebensatzes im Vorfeld und die Konjunktion, die den Nebensatz einleitet
- Bei Verbalklammern: der Typ der Verbalklammer (z. B. Modalverb + Infinitiv, Hilfsverb + Infinitiv, Partikelverb)
- Korrektheit der finiten und der infiniten Verbformen, um den Zusammenhang zwischen den Satzarten bzw. Stellungstypen und der Korrektheit der Verbkonjugation untersuchen zu können

Die näheren Beschreibungen der jeweiligen Kategorien werden bei den einzelnen Phänomenen in den Unterkapiteln gegeben. Die Analysen wurden zuerst mit den 36 Modellschülern und dann mit allen 59 Schülern durchgeführt, um zu sehen, ob die Modellschüler ein bestimmtes Kompetenzniveau besser repräsentieren als das ganze Korpus. Da es keine großen Unterschiede gab, habe ich mich entschlossen, die Ergebnisse des ganzen Korpus (59 Probanden) hier wiederzugeben. Dies verbessert auch die Reliabilität der Ergebnisse, weil das Korpus auf diese Weise größer ist und es mehr Belege für einzelne Phänomene gibt.

6.2 Bestandsaufnahme der im Korpus vorkommenden Analyseeinheiten und Satzarten

Die 59 Probanden produzierten insgesamt 2863 Äußerungen (Sätze), die analysiert wurden. Die Zahl der Äußerungen war jedoch bei den einzelnen Schülern unterschiedlich: Eine Schülerin (49, Kompetenzniveau A1.3) äußerte nur 28 analysierende Sätze, während eine andere Schülerin (68, B2.2) 112 Sätze von sich gab (siehe Abbildung 6.2.1). In der Zahl der Äußerungen ist eine leicht steigende Tendenz zu bemerken, wenn man auf ein höheres Kompetenzniveau kommt. Es kann auch sein, dass die Schüler, die nur wenige Sätze mit Verben äußerten, eine eher responsive Rolle im Gespräch hatten und mehr Ellipsen produzierten (z. B. Ein-Wort-Antworten auf Fragen des Gesprächspartners). Dieser Aspekt ist jedoch nicht näher untersucht worden.

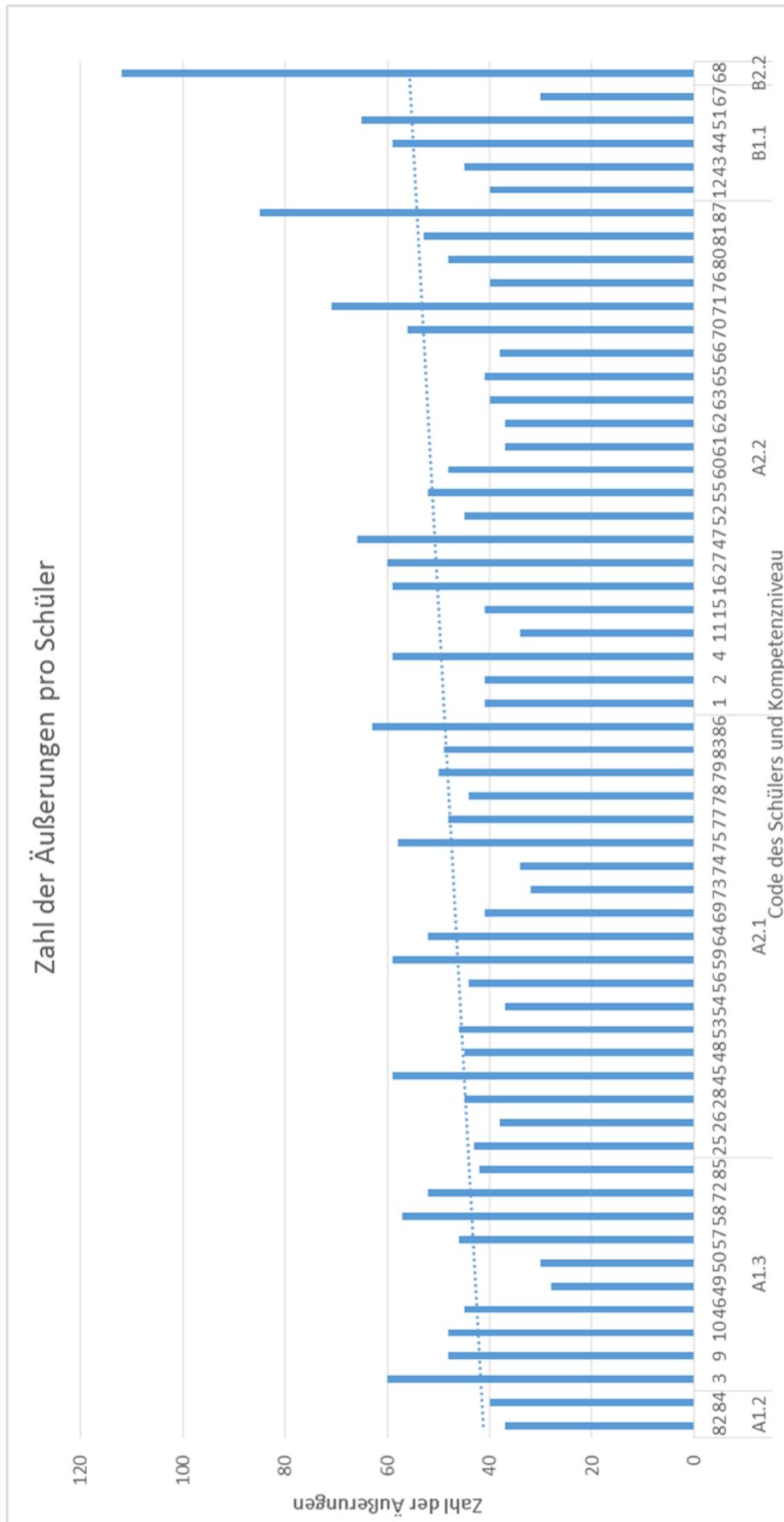


Abbildung 6.2.1. Zahl der analysierten Äußerungen pro Schüler.

Wie aus der Tabelle 6.2.1 und der Abbildung 6.2.2 unten hervorgeht, bilden die Aussagesätze (bzw. Hauptsätze, HS) die eindeutige Mehrheit (75 %), und erst mit einigem Abstand folgen die anderen Satzarten. Zwischen den verschiedenen Niveaustufen gibt es bei den Prozentanteilen der Satzarten keine bemerkenswerten Unterschiede, obwohl die absoluten Zahlen sehr verschieden sind. Dies hängt damit zusammen, dass auf die verschiedenen Kompetenzniveaustufen unterschiedlich viele Schüler eingestuft worden sind (z. B. zwei Schüler auf das Niveau A1.2 vs. 22 Schüler auf das Niveau A2.2, siehe Kap. 5.3.2).

Niveau	E-F	HS	IMP	INF	NS	REST	W-F	Insgesamt
A1.2	4	50	1		11		11	77
A1.3	12	350	2	3	39	3	47	456
A2.1	21	675	6	4	72	7	102	887
A2.2	49	785	3	1	110	3	141	1092
B1.1	11	195	1		14	1	17	239
B2.2	1	86			16	3	6	112
Insgesamt	98	2141	13	8	262	17	324	2863

Tabelle 6.2.1. Absolute Zahlen der Satzarten im ganzen Korpus.

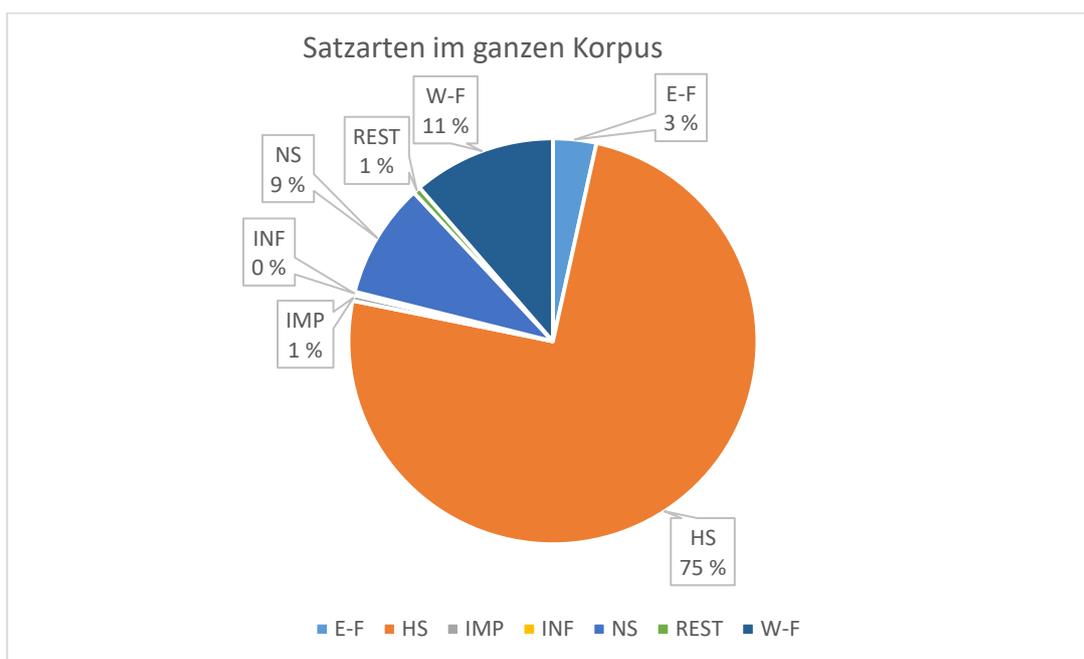


Abbildung 6.2.2. Prozentanteile der Satzarten im ganzen Korpus.

Nach diesem kurzen Überblick über die Anzahl der verbhaltigen Sätze und der Satzarten im ganzen Korpus werden sie in den nächsten Kapiteln einzeln, Schritt für Schritt beschrieben.

6.3 Hauptsätze bzw. Aussagesätze

Die meisten Sätze, die im vorliegenden Korpus produziert wurden, sind Aussagesätze (hier auch Hauptsätze genannt). In dieser Darstellung handelt es sich sowohl um einfache Hauptsätze als auch um Hauptsätze, auf die noch ein Nebensatz folgt, bzw. um Hauptsätze, in deren Vorfeld ein Nebensatz steht. Die vier vorkommenden Stellungstypen sind V1, V2, V2i und V3, von denen V3 nicht zielsprachlich ist. In Aussagesätzen ist die häufigste Verbstellung die Verbzweitstellung (V2) mit insgesamt 1749 Fällen (siehe Tabelle 6.3.1¹³²).

Niveau	V1	V2	V2i	V3	Insgesamt
A1.2		44	2	4	50
A1.3	3	306	19	22	350
A2.1		566	72	37	675
A2.2	2	619	132	32	785
B1.1		158	35	2	195
B2.2	1	56	27	2	86
Insgesamt	6	1749	287	99	2141

Tabelle 6.3.1. Hauptsätze/Aussagesätze: Absolute Zahlen pro Niveaustufe.

Da es auf den verschiedenen Niveaustufen eine unterschiedliche Zahl von Schülern und daher auch eine unterschiedliche Zahl von Sätzen gab, wurden wieder die Prozentanteile ausgerechnet, um einen Vergleich zwischen den verschiedenen Kompetenzniveaustufen zu ermöglichen, vgl. Tabelle 6.3.2 unten.

Niveau	V1	V2	V2i	V3	Insgesamt
A1.2	0 %	88 %	4 %	8 %	100 %
A1.3	1 %	87 %	5 %	6 %	100 %
A2.1	0 %	84 %	11 %	5 %	100 %
A2.2	0 %	79 %	17 %	4 %	100 %
B1.1	0 %	81 %	18 %	1 %	100 %
B2.2	1 %	65 %	31 %	2 %	100 %
Insgesamt	0 %	82 %	13 %	5 %	100 %

Tabelle 6.3.2. Hauptsätze/Aussagesätze: Prozentanteile pro Niveaustufe.

Die Unterschiede zwischen den Kompetenzniveaustufen sind in Abbildung 6.3.1 durch Säulendiagramme visualisiert.

¹³² Die genaueren absoluten Zahlen pro Schüler sind dem Anhang 8 zu entnehmen. Manchmal sind die individuellen Unterschiede so groß, dass sie auch hier im Haupttext erwähnt werden. Hauptsächlich konzentriert sich diese Darstellung jedoch auf die Beschreibung der verschiedenen Kompetenzniveaustufen und nicht auf einzelne Schüler.

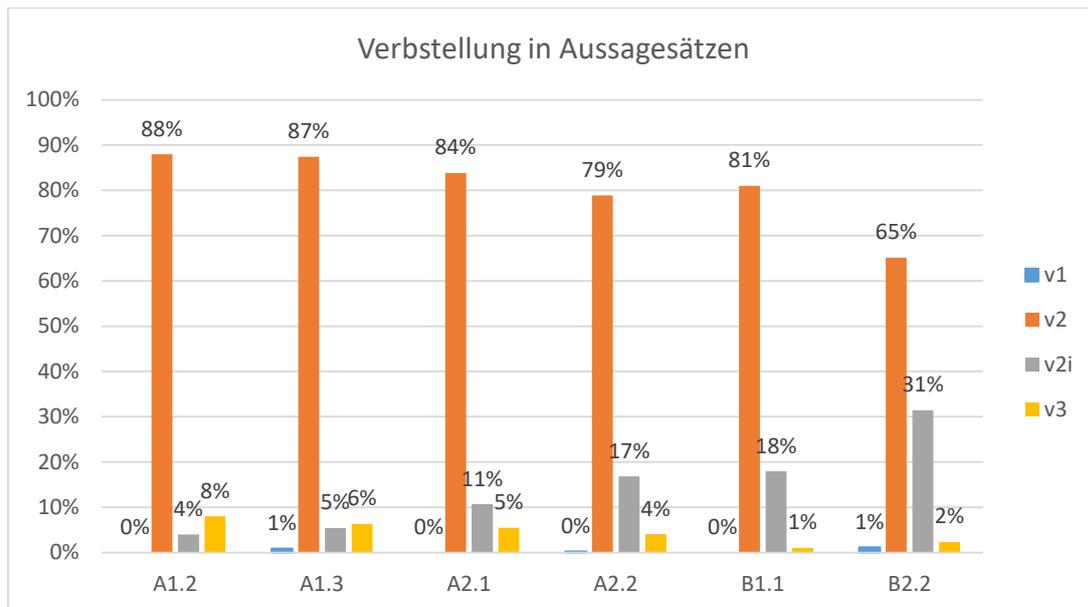


Abbildung 6.3.1. Verbstellung in Aussagesätzen: Prozentanteile der Verbstellungen pro Niveaustufe.

Dass die Verbzweitstellung (V2) so frequent ist, kommt daher, dass die Probanden in Aussagesätzen die einfache Formulierung SVX,¹³³ die mit dem Subjekt beginnt, gefolgt vom finiten Verb, bevorzugen. Andere Satzglieder wie z. B. adverbiale Bestimmungen oder Objekte kommen im Vorfeld seltener vor, was die Verbzweitstellung mit Inversion (V2i; XVS) verlangen würde. Wenn die Inversion trotz eines Nicht-Subjekts im Vorfeld nicht realisiert wird, kommt es zu der fehlerhaften Reihenfolge V3. In der Abbildung 6.3.1 ist jedoch die Tendenz zu sehen, dass die Inversionskontexte zunehmen, wenn die Kompetenzniveaustufe steigt. Entsprechend nimmt die Anzahl der Verbzweitstellung ohne Inversion auf den höheren Niveaustufen ab, was wahrscheinlich daraus resultiert, dass die Probanden anfangen, komplexere Sätze zu produzieren.¹³⁴ Bei Aussagesätzen ist also die Beherrschung der Inversionsregel am interessantesten. Auf diese Erscheinung wird später noch näher eingegangen (siehe unten Kap. 6.4).

Hier kann vorerst nur festgestellt werden, dass die Probanden auf allen Kompetenzniveaustufen die Aussagesätze mit V2 ohne Inversion fast ohne Probleme beherrschen. Abweichende Verbstellungen kamen nur ein paar Mal vor. In diesen Fällen handelte es sich um Äußerungen, bei denen das an sich obligatorische Subjekt völlig fehlte. Im Beispiel 1 unten erzählt die Probandin 57 von ihrer Familie. Hier fehlt das pronominale Subjekt zweimal.

(1) aah m:eine familie so aah (.) ich habe vater **und _ heißt jukka**
 und (.) mutter heißt taina und aah ich habe zwei schwestern
_ heißen aah ulla und laura und wir haben ein hund (2s) aah (3s)
 (A1.3, 57, V1)

Im gesprochenen Deutsch ist es allerdings manchmal möglich, das (meistens pronominale) Subjekt ganz wegzulassen (siehe z. B. Duden-Grammatik 2009, 1208–1209). Im obigen Beispiel kann der Grund für das Weglassen des Subjektes auch die

¹³³ S steht für Subjekt, V für Verb, X für andere Konstituenten.

¹³⁴ Die Komplexität der Sprache wird in der vorliegenden Untersuchung nicht weiter erforscht.

Muttersprache Finnisch sein: Im Finnischen ist es grundsätzlich möglich, bei Verben in der 1. oder 2. Person das Subjekt wegzulassen, da das Subjekt in der Personalendung deutlich wird (z. B. *kuinka voit?* ‚wie geht es dir?‘, Putz 2002, 193). Dies erklärt jedoch nicht die Tatsache, dass die Schülerin 57 hier Subjekte der 3. Person (Pronomen *er* und *sie*) weglässt. Es ist also unwahrscheinlich, dass es sich hier um einen Interferenzfehler handelt. Die anderen Fälle, in denen das Subjekt fehlt, sind auch für das gesprochene Deutsch typisch (siehe Beispiele 2–5).¹³⁵

- (2) [ist] gut (A1.3, 46, V1)
- (3) klingt gut (A2.2, 87, V1)
- (4) (mal der) wetter ist schlecht **regnet oder so** (A2.2, 87, V1)
- (5) aber hat auch eine (.) öhm tiefere meinung sozusagen (B2.2, 68, V1)

6.4 Inversion in Aussagesätzen

Da die Strukturen der gesprochenen Sprache viel flexibler sind als die der geschriebenen Sprache (siehe u. a. Kap. 3.4 zu den Normen), war die Analyse der Inversionskontexte in Aussagesätzen besonders problematisch. Im Gesprochenen sind unter anderem Ellipsen, Vor-Vorfeld-Besetzungen, Wiederholungen und Umformulierungen üblich, was manchmal die Analyse der Verbstellung erschwert (siehe Kap. 3.6.3). Eine wichtige Rolle spielt besonders die Zuordnung der Einheiten zum Vorfeld oder Vor-Vorfeld bei der Inversion in Aussagesätzen. Die Entscheidung zwischen Vorfeld und Vor-Vorfeld ist nicht immer sehr eindeutig. Es ist klar, dass beispielsweise Konjunktionen (wie *und*, *aber*, *oder*) häufig im Vor-Vorfeld stehen und dass sie nicht als Satzglieder¹³⁶ mitgezählt werden. Einige Rezeptionssignale und Gliederungssignale (wie *ja*, *nein*, *so*) sind auch typisch im Vor-Vorfeld, und sie wurden bei der Verbstellungsanalyse ebenfalls außer Acht gelassen. Hierzu Beispiele:

- (1) **und** ich habe auch ein bruder (A2.1, 45)
- (2) **aber** es ist (.) ööh sehr schön (A2.1, 73)
- (3) **oder** (-) ich (-) spr=spiele computerspiele (A2.1, 59)
- (4) **ja ja** wir müssen ein bisschen geld (.) mitnehmen (A2.2, 2)
- (5) **hm=nein nein** hm (der) andere bus kommt auch (A2.2, 76)
- (6) **so** wir gehen in der reise (.) nach nuuksio (A2.2, 87)

Wörter wie *auch* im folgenden Beispiel (7) sind Fokuspartikeln (Duden-Grammatik 2009, 589–590) für das folgende Wort und können vor Substantiven und Pronomen auftreten und gehören demnach zur Nominalphrase und zum selben Satzglied wie das Substantiv.¹³⁷

¹³⁵ Diese Beispiele werden also nicht als fehlerhaft klassifiziert, sondern nur als V1-Stellung. Bei der Verbstellungsanalyse ist es ja wegen des mündlichen Korpus oft schwierig, eindeutig zu bestimmen, ob eine Struktur korrekt oder inkorrekt ist. Deswegen wird die Verbstellungsanalyse eher als eine Performanzanalyse der vorkommenden Strukturen betrachtet, während die Verbformenanalyse in Kap. 7 mehr Züge der Fehleranalyse enthält (siehe auch das Methodenkapitel 5.3.1).

¹³⁶ „Ein Satzglied ist eine Einheit des Satzes, die allein die Position vor dem finiten Verb besetzen kann.“ (Duden-Grammatik 2009, 772)

¹³⁷ Das Beispiel *Sogar/selbst/auch/besonders die Lehrerin spielte mit* (Duden-Grammatik 2009, 590) zeigt, dass das Wort *auch* hier nicht als Satzglied (als Adverb bzw. adverbiale Angabe) fungiert und dass die Verbstellung nicht in eine Verbzweitstellung mit Inversion umgewandelt wird.

(7) und **auch** mein vater ist zweiundfünfzig (A2.2, 65)

Im Gesprochenen sind auch Linksherausstellungen (bzw. freie Themen bzw. Referenz-Aussage-Strukturen, siehe Kap. 3.6.3) üblich, wobei eine Nominalphrase als ein neues Thema zuerst am linken Satzrand erwähnt wird und danach noch durch ein Pronomen im eigentlichen Satz wiederaufgenommen wird. Dies ist eines der typischen Beispiele der Vor-Vorfeld-Besetzung. Hier wird natürlich nur der eigentliche Satz (ohne Linksherausstellung) analysiert (Beispiele 8 und 9).

(8) und **äh=mein (.) meiner bruder** er spielt gitarre und (.) ähm (.) klavier (A2.2, 65)

(9) und **<EA> meine mutter=mutter** er sie ist vierzig ja vierzig jahr <joo +Fin>¹³⁸ vierzig jahre alt (A2.1, 59)

Dagegen konnte die Entscheidung, ob beispielsweise eine adverbiale Angabe im Vorfeld oder im Vor-Vorfeld steht, oft nicht ohne Probleme getroffen werden. Unter anderem spielen dabei die Intonation und die Pausenlänge eine Rolle, aber da es nicht möglich war, im Rahmen der vorliegenden Untersuchung diese prosodischen Faktoren genauer zu messen, war die Platzierung eines Elementes ins Vor- bzw. Vor-Vorfeld eher eine subjektive Interpretation der Forscherin. Diese Entscheidung wurde u. a. durch die Aussprache und durch den allgemeinen Sprachfluss eines Schülers beeinflusst. Sehen wir uns die folgenden Beispiele genauer an:

(10) (-) hm (-) aber (--) in kuopio (--) wir kann ein restaurant (-) finden (A1.3, 3)

(11) u:n in meiner freizeit (-) hm (.) ich mach nichts (B2.2, 68)

Wenn ein Schüler auf einer niedrigen Kompetenzniveaustufe (z. B. A1.3, Beispiel 10) auch eine Pause nach einer im Satzbeginn stehenden Ortsangabe hat, bedeutet das nicht unbedingt, dass hier ein neuer Satz bzw. eine neue Äußerung anfängt. Wenn der Schüler oft auch zwischen den anderen Satzgliedern lange Pausen macht, sind die Intonationsphrasen nicht leicht zu erkennen und voneinander zu unterscheiden. Deswegen wurde in solchen Fällen die Verbstellung als normwidrige V3-Stellung klassifiziert. Dagegen können die Schüler auf höheren Niveaustufen (z. B. B2.2; Beispiel 11) Intonationsphrasen besser ausdrücken, und oft hört man ganz eindeutig, dass eine neue Intonationsphrase und damit auch ein neuer Satz (beispielsweise nach einer Zeitangabe) beginnt. Deswegen wurde etwa das Beispiel 11 so interpretiert, dass *und in meiner Freizeit* im Vor-Vorfeld steht, und die Verbstellung wurde demnach als V2-Stellung kategorisiert. Das Beispiel 10 wurde dagegen als eine normwidrige V3-Stellung klassifiziert, obwohl beide Beispiele in geschriebener Form in der Transkription eine Pause nach der adverbialen Angabe und vor dem Subjekt haben und ähnlich aussehen. Wenn es in ähnlichen Fällen nicht klar zu unterscheiden war, ob es sich um eine oder zwei Intonationsphrasen handelte, wurde die Äußerung für einen Inversionskontext und die Verbstellung für eine V3-Stellung gehalten. Dies könnte zu unterschiedlichen Ergebnissen führen, wenn eine andere Person die Äußerungen nochmals analysieren würde (vgl. die Reliabilitätskontrolle, Kap. 5.3.1).

¹³⁸ Finn. für ‚ja‘.

Die Fälle, die ohne Pausen und deutlich als eine Intonationsphrase ausgesprochen wurden, sind einfacher zu klassifizieren. Im folgenden Beispiel handelt es sich ziemlich eindeutig um eine V3-Stellung:

(12) in meiner freizeit ich: treffe meine freunden (A2.2, 62)

Auch wenn eine obligatorische Ergänzung (wie z. B. das Akkusativobjekt des Verbs *bringen* im Beispiel 13 unten; siehe z. B. die Duden-Grammatik 2009, 390ff.) vorliegt, die nicht im Vor-Vorfeld stehen und nicht vom Satz getrennt werden kann, sondern unbedingt zur Valenz des finiten Verbs gehört, ist die Klassifikation einfacher durchzuführen:

(13) u:nd sei=seine (-) (s/d)eine (-) öh waschen(.)sachen (-) öh du
kann i (.) in (--) ööh (-) wc (.) bri=bringen (A1.3, 72)

Im Beispiel 13 ist *deine Waschensachen* das Objekt des Satzes. Der Schüler beginnt mit dem Objekt, um die „Waschensachen“ zu betonen. Nach dem Objekt sollte das finite Verb (*kann*) an der zweiten Stelle stehen und erst danach das Subjekt (*du*) kommen. Nach „Waschensachen“ folgen eine kurze Pause und das Verzögerungssignal *öh*, aber da es gerade ein Objekt ist (und nicht eine adverbiale Angabe), das im Vorfeld steht und da der Schüler auch anderswo Pausen macht und nicht sehr flüssig spricht, wurde die Verbstellung als normwidrig (V3) interpretiert. Wenn es sich um eine Linksherausstellung (siehe Kap. 3.6.3) handeln würde, hätte der Schüler das Objekt nochmals beispielsweise durch ein Pronomen ersetzen sollen, wie etwa: *Und deine Waschensachen (-) du kannst sie ins Badezimmer bringen.*

Nach diesen Vorbemerkungen kommen wir zu den Ergebnissen auf den verschiedenen Kompetenzniveaustufen. Die zusammengesetzten Sätze, die einen Nebensatz im Vorfeld haben und in denen dadurch ein Inversionskontext für den Matrixsatz¹³⁹ gebildet wird, wurden separat von den anderen, einfachen Sätzen mit Inversionskontext behandelt. Dies halte ich für wichtig, da ein Matrixsatz mit einem Nebensatz im Vorfeld allgemein eine komplexere Struktur ist als beispielsweise ein Inversionskontext mit einer Nominalphrase im Vorfeld, und deswegen kann es auch zu Unterschieden in der Beherrschung der V2i-Stellung kommen.

6.4.1 Inversion in einfachen Aussagesätzen

In diesem Abschnitt wird die Beherrschung der Inversionsregel in einfachen Aussagesätzen auf verschiedenen Kompetenzniveaus geklärt. Sätze mit Kopulaverben wurden aus der Analyse ausgeschlossen, da sie sich anders verhalten als Sätze mit anderen Verben. Bei ihnen ist es nicht immer klar, welche Einheit das Subjekt ist (z. B. *Sie ist meine Freundin*; Czinglar 2014b, 159). Außerdem werden Kopula-Ausdrücke wie *hier ist* von einigen Forschern als einfache Einstiege in die Beherrschung der Inversion betrachtet, und sie werden oft als auswendig gelernte Chunks angesehen (ebd.). Um den Einfluss solcher Strukturen zu vermindern, wurden sie aus der Analyse ausgeschlossen.

¹³⁹ Übergeordneter Satz, siehe z. B. Duden-Grammatik (2009, 1052).

Die 59 Probanden haben insgesamt 240 Inversionskontexte in einfachen Aussagesätzen produziert, wobei 181 Sätze die normkonforme V2i-Stellung hatten und 59 Sätze die normwidrige V3-Stellung (siehe Tabelle 6.4.1).

Niveau	V2i	V3	Insgesamt
A1.2		2	2
A1.3	7	15	22
A2.1	40	20	60
A2.2	87	21	108
B1.1	24		24
B2.2	23	1	24
Insgesamt	181	59	240

Tabelle 6.4.1. Inversion in einfachen Aussagesätzen: Absolute Zahlen pro Niveaustufe.

Die Abbildung 6.4.1 zeigt die Prozenanteile der normkonformen V2i-Stellung und der normwidrigen V3-Stellung, wobei die verschiedenen Kompetenzniveaustufen besser miteinander zu vergleichen sind.

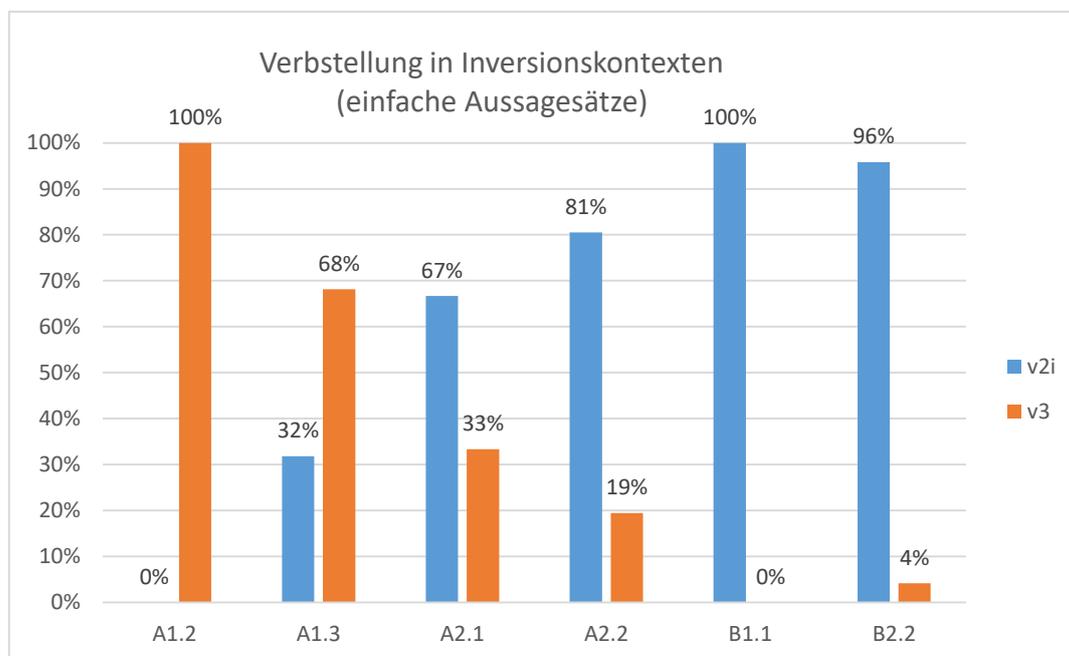


Abbildung 6.4.1. Inversion in einfachen Aussagesätzen: Prozentanteile der Verbstellungen pro Niveaustufe.

Die entscheidenden Kompetenzniveaustufen bei der Beherrschung der Inversion scheinen die Niveaus A2.1 und A2.2 zu sein. Die Inversion kann auf dem Niveau A2.2 für erworben gehalten werden. In 81 % der Äußerungen wird die V2i-Stellung verwendet, und nur 19 % der Fälle haben die normwidrige V3-Stellung (Abb. 6.4.1). Auf dem Niveau A2.1 bleibt der Prozentanteil der V2i-Stellung bei 67 %, d. h. eindeutig unter der Grenze von 75 %.¹⁴⁰ Auf der Niveaustufe B1.1 wird die V2i-

¹⁴⁰ Es soll jedoch wieder darauf hingewiesen werden, dass die Grenze von 75 % letztendlich willkürlich ist. Diese Grenze wird auch in anderen Untersuchungen verwendet, aber es könnte auch eine andere Prozentzahl als Grenze fungieren. (Dazu siehe auch Kap. 5.3.1.) Darüber hinaus ist auch daran zu erinnern, dass es zwischen den Schülern individuelle Unterschiede gibt. Nicht alle Schüler, die auf ein

Stellung in allen Äußerungen verwendet, d. h. dass die Schüler auf dem Niveau B1.1 keine Probleme mehr mit Inversionskontexten in einfachen Aussagesätzen haben und sie völlig beherrschen. Einige konkrete Beispiele für die produzierten Inversionskontexte auf allen untersuchten Niveaustufen sind in der Tabelle 6.4.2 zu sehen.

Niveau	V2i	V3
A1.2	-	und ich sp (-) in mein (.) fre=frei äh (2s) freizeit ich spiele computer (.) und (2s) mache sport (84) und (2s) öh letzten sommer wir (war/was) schwimmen (84)
A1.3	und (.) am <ett +Schwed> hmm (--) am eins uhr haben wir essen (3) und in meine(r) familie gibt es öhm zwei bruder und meine=mutter und vater (50)	in meine freizeit ich (.) höre musik und ööh (--) ööh=treffe treffe öh meine freunden (85) und (-) dann wir essen (57)
A2.1	und (.) dein waschesache kannst du (--) kannst du nach (--) die badezimmer (45) und=äh dann gehen wir (-) ää (seufzt) (--) schlafen (-) ja (25) letzte sommer hat ich (.) viel in mein unser sommerhaus gewesen (53)	und (.) die (.) ööh abwaschensachen du kann (.) öh in die badezimmer (-) bringen (54) und (-) dann (.) wir (-) kommen zurück (86) letzten sommer ich (.) hab in die (.) meer (.) geschwimmen (75)
A2.2	im sommer (--) es:se ich viel eis (--) viel eis (61) und ööh dann (.) essen wir (-) öh lunch (60) letztes summer haben wir zusammen (.) viel (.) ge=geschwommen (71)	ja und am sommen wir gehen oft (.) ins unser sommerhaus (87) und dann unsere (.) bus (--) de <departs +Eng> (60) aa und letzten sommer aah wir (3s) wir haben nach (.) paris gefahren (47)
B1.1	aber letzten sommer habe ich auch sie gesehen (44) und ahm <EA> die: shampoos und so weiter kannst du äh in den badzimmer (.) bringen (51)	-
B2.2	und den wein können wir öh heute abend vielleicht (.) mal (.) trinken (68) also in finnland gibt es ja ähm (-) ein äh (.) eine richtige äh heavy(.) musikkultur sozusagen (68)	ja entweder entweder da oder dann wir könnten (in ein) richtigen restaurant gehen (68)

Tabelle 6.4.2. Beispiele für Inversionskontexte in einfachen Aussagesätzen.

Wie die Beispiele in der Tabelle 6.4.2 veranschaulichen, steht im Vorfeld oft eine adverbiale Angabe (in den vorliegenden Beispielen sind es Zeitangaben wie *letzten Sommer*, *in mein(e) Freizeit* oder eine Ortsangabe wie *in Finnland*). Außerdem kann

und dasselbe Kompetenzniveau eingestuft worden sind, beherrschen die untersuchten Phänomene gleichermaßen.

am Anfang ein Objekt stehen (z. B. *dein Waschesache, die Shampoos, den Wein*). Manchmal kommen Formen bzw. Äußerungen vor, die als auswendig gelernte Chunks definiert werden können (z. B. Verbformen wie *gibt es*, Äußerung wie *und dann*). Ab der Stufe A2.1 kommen in zunehmendem Maße auch Perfektformen (auf der Niveaustufe A1.3 noch keine Perfektformen in Inversionskontexten) und insgesamt komplexere Äußerungen vor (z. B. Verbalklammer).

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass die Inversion in einfachen Aussagesätzen in unserem Korpus ab dem Kompetenzniveau A2.2 beherrscht wird (die V2i-Stellung in über 75 % der Fälle), aber auf dem Niveau A2.1 noch nicht. Es ist jedoch zu beachten, dass die individuellen Unterschiede groß sind: Beispielsweise beherrschen nicht alle Schüler auf dem Niveau A2.2 die Inversion genauso gut (siehe Tabelle 3 im Anhang 8). Ein gutes Beispiel sind die Schüler 27 und 76, die beide auf das Niveau A2.2 eingestuft worden sind. Der Schüler 27 benutzte viermal die V3-Stellung und kein einziges Mal die zielsprachliche V2i-Stellung, während der Schüler 76 viermal die V2i-Stellung und kein einziges Mal die normwidrige V3-Stellung produzierte. Auch die konkreten Beispiele in der Tabelle 6.4.2 zeigen, dass die Schüler besonders auf den Niveaustufen A1.3, A2.1 und A2.2 mit ähnlichen Problemen kämpfen – die Prozentzahlen der normkonformen und normwidrigen Verbstellungen sind jedoch auf den Niveaustufen unterschiedlich, wenn die Schüler, die eine Niveaustufe repräsentieren, als Ganzes untersucht werden.

6.4.2 Inversion in Sätzen mit einem Nebensatz im Vorfeld

Die Inversion in Sätzen mit einem Nebensatz im Vorfeld wurde separat untersucht, da die allgemeine Komplexität des zusammengesetzten Satzes höher ist als die eines einfachen Satzes. Inversionskontexte mit einem Nebensatz im Vorfeld sind überhaupt sehr selten in unserem Korpus, und demnach sind die absoluten Zahlen sehr klein: Im Korpus kommen insgesamt 51 Kontexte vor, die noch auf sechs Kompetenzniveaustufen eingeteilt werden – daraus resultiert, dass es pro Niveaustufe nur sehr wenige Kontexte gibt (siehe Tabelle 6.4.3). Es soll noch darauf hingewiesen werden, dass nicht alle Schüler Inversionskontexte mit einem Nebensatz im Vorfeld produzierten und dass diejenigen, die einen solchen Kontext produziert haben, es zum größten Teil nur einmal machten (siehe Tabelle 4 im Anhang 8).¹⁴¹ Aufgrund der wenigen Kontexte sind die Ergebnisse in diesem Abschnitt nur als richtungweisend zu interpretieren. Hier wurden außerdem auch die Kopulaverben miteinbezogen, denn wenn ein Nebensatz im Vorfeld steht, kann die Formulierung *hier ist*, die bei den einfachen Aussagesätzen ausgeschlossen wurde, sowieso nicht vorkommen.

¹⁴¹ Aus der Tabelle 4 im Anhang 8 geht hervor, dass 47 Schüler von insgesamt 59 Schülern einen Inversionskontext mit einem NS im Vorfeld produzierten. Nur vier Schüler (16, 47, 71 und 87; alle auf der Niveaustufe A2.2) produzierten diesen Kontext zweimal, alle anderen nur einmal.

Niveau	V2i	V3	Insgesamt
A1.2		2	2
A1.3	2	6	8
A2.1	8	9	17
A2.2	13	7	20
B1.1	3		3
B2.2		1	1
Insgesamt	26	25	51

Tabelle 6.4.3. Inversion in Sätzen mit einem NS im Vorfeld: Absolute Zahlen pro Niveaustufe.

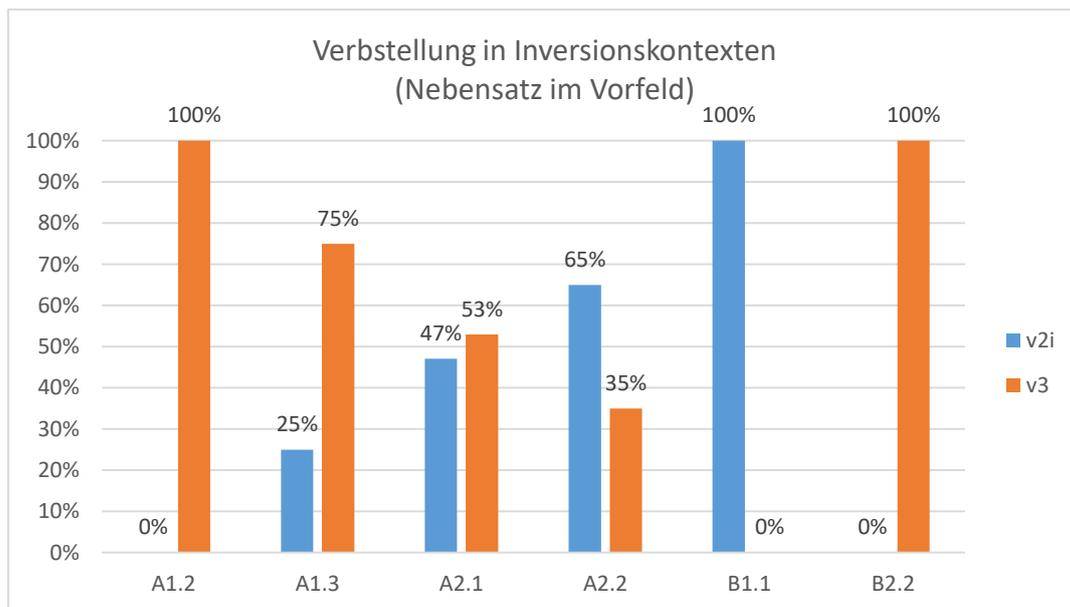


Abbildung 6.4.2. Inversion in Sätzen mit einem NS im Vorfeld: Prozentanteile der Verbstellungen pro Niveaustufe.

Es sieht also so aus, als ob die Inversion in Matrixsätzen von zusammengesetzten Sätzen etwas schwieriger zu lernen wäre als in einfachen Aussagesätzen. Während die Inversion auf der Kompetenzniveaustufe A2.2 in einfachen Aussagesätzen zu über 75 % der Fälle beherrscht wurde (siehe das vorige Kap. 6.4.1), beträgt die Prozentanzahl der zielsprachlichen V2i-Stellung bei Inversionskontexten mit einem Nebensatz im Vorfeld nur 65 % (siehe Abb. 6.4.2 oben). Erst auf der Kompetenzniveaustufe B1.1 werden die Inversionskontexte in Sätzen mit einem NS im Vorfeld beherrscht. Die meisten Kontexte entstanden am Ende der ersten Monologaufgabe, in der die Schüler einem deutschen Jungen bzw. Mädchen etwas versprechen sollten, wenn er/sie nach Finnland zu Besuch kommt (siehe Beispiele 1–5).

(1) wenn du komm hier nach finnland <vi +Schwed>¹⁴² kann nach linnan
no nein (.) ääh suomenlinna gehen (A1.2, 82, V3)

(2) wann du (.) kommst (.) hier (-) wir gehen ins kino und (.) bis
bald (A1.3, 58, V3)

(3) wann du hier kommst öh wir gehen in sauna (A2.1, 54, V3)

¹⁴² Schwed. für ‚wir‘.

- (4) äh wenn du nach finnland komms(t) können wir auch zu unserem sommer(.)haus gehen (A2.2, 62, V2i)
(5) wenn du: nach finnland kommst können wir auch (-) in die linnanmäki gehen (B1.1, 43, V2i)

Zu beachten ist hier jedoch die Tatsache, dass auf allen Niveaus insgesamt sehr wenige Fälle vorkommen, besonders auf den Niveaus A1.2 (2 Belege), B1.1 (3 Belege) und B2.2 (1 Beleg). Aus so kleinen Zahlen kann man fast nichts über die Kompetenz der betreffenden Probandengruppe aussagen. Beispielsweise beruht die Prozentanzahl 100 % des Niveaus B2.2 auf nur einer Äußerung, die auch leider normwidrig formuliert ist:

- (6) wenn ihr nach finnland kommt es (.) es ist kalt (B2.2, 68)

Aufgrund der gesamten Leistung der Schülerin 68 im Test (vgl. zum Beispiel ihre Beherrschung der Inversion in einfachen Aussagesätzen) ist zu vermuten, dass die Schülerin, wenn sie mehr Kontexte dieser Art produziert hätte, diese wahrscheinlich korrekt formuliert hätte. Im Beispiel 6 oben liegt wahrscheinlich eher ein Lapsus vor (vgl. Kompetenz- vs. Performanzfehler, siehe auch Kap. 3.3.1). Darüber hinaus ist es bei der gesprochenen Sprache nicht einfach, eine Grenze zwischen einer normkonformen und einer normwidrigen Form zu ziehen. Deswegen wäre es auch hier besser, den Beleg nur als eine Äußerung mit V3-Stellung zu beschreiben und keine Meinung über die Richtigkeit der Äußerung auszudrücken, denn der Nebensatz und der Aussagesatz im Beispiel 6 könnten eventuell als zwei separate Äußerungen interpretiert werden: Der ursprüngliche Matrixsatz, zu dem der Nebensatz gehört, würde in dieser Interpretation da abgebrochen, wo es zu einer Mikropause kommt, und das zweite *es* würde eine neue Äußerung beginnen.

In Fällen, bei denen mehrere Interpretationen möglich sind, hatte die Forscherin manchmal eine Entscheidung in die eine oder andere Richtung zu treffen. Aber darüber kann immer diskutiert werden, welche Formen akzeptabel sind: Auch die Formen, die nicht unbedingt normkonform sind, können dennoch akzeptabel sein (siehe Kap. 2.1 und 3.3.2 zur Akzeptabilität vs. Grammatikalität).

6.5 Fragesätze

Die Fragesätze werden in zwei Haupttypen eingeteilt: Entscheidungsfragen und Ergänzungsfragen (siehe Kap. 3.6.1). Auch hier werden sie separat betrachtet, da die Verbstellung in diesen Fragen unterschiedlich ist und da es auch Unterschiede bei der Beherrschung dieser Fragetypen im vorliegenden Korpus gibt.

6.5.1 Entscheidungsfragen

Im Korpus kommen insgesamt 98 Entscheidungsfragen vor, und sie wurden auf allen Kompetenzniveaustufen, aber nicht von allen Schülern benutzt (siehe Tab. 6.5.1 unten und Tab. 5 im Anhang 8): 47 Schüler von insgesamt 59 Schülern äußerten eine oder mehrere Entscheidungsfragen. Dies war durch den Test bedingt: Bei der Rollenverteilung in den Dialogaufgaben konnte es vorkommen, dass ein Schüler fast alle

Fragen stellte, während der andere nur Antworten in Form von Aussagesätzen gab. Alle Schüler, die eine Entscheidungsfrage formulierten, beherrschen die Verbstellung hundertprozentig: Alle benutzten die V1-Stellung mit einer Inversion (s. Abbildung 6.5.1). Somit ist die Beherrschung der Verbstellung bei Entscheidungsfragen kein unterscheidender Faktor zwischen den Kompetenzniveaustufen.

Niveau	V1i	Insgesamt
A1.2	4	4
A1.3	12	12
A2.1	21	21
A2.2	49	49
B1.1	11	11
B2.2	1	1
Insgesamt	98	98

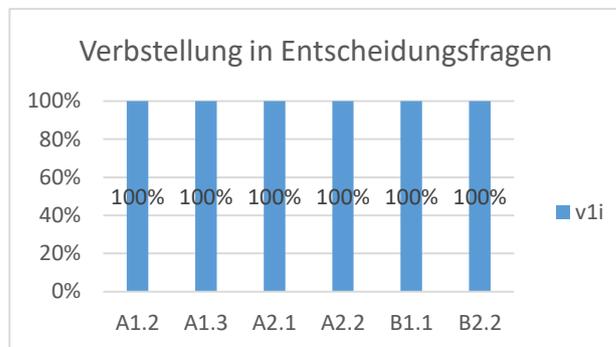


Tabelle 6.5.1 und Abbildung 6.5.1. Entscheidungsfragen: Absolute Zahlen und Prozentanteile der Verbstellungen pro Niveaustufe.

Die Entscheidungsfragen, die im Korpus vorkommen, sind von der Komplexität und vom Wortschatz her nicht sehr vielseitig. Wegen der Testaufgaben wiederholen sich die gleichen Themen auf allen Kompetenzniveaus. Unten sind Beispiele für alle Kompetenzniveaus zu sehen.

- (1) mm magst du finnische musik (A1.2, 82)
- (2) und aah gehen wir (--) mit dem bus (A1.3, 57)
- (3) hast hast du (ge) es gehört (A2.1, 28)
- (4) ääh können wir ins linnanmäki¹⁴³ gehen (A2.2, 81)
- (5) u:nd so: gehen wir nur (.) in särkänniemi¹⁴⁴ oder machen wir etwas anderes (B1.1, 43)
- (6) weißt du (.) der deutsche film (B2.2, 68)

Es soll betont werden, dass hier nur die Stellung des finiten Verbs untersucht wurde, das in allen Belegen an der richtigen Stelle am Anfang des Satzes stand. Wie die Beispiele jedoch zeigen, treten bei Entscheidungsfragen einige andere Grammatikprobleme auf, wie beispielsweise Probleme mit der Verbkonjugation oder den Nominalphrasen (Beispiele 7–8).

- (7) und (2s) ä: sprechen (.) du nico gut deutsch (A2.1, 86)
- (8) und hast du ein hobbies (A1.3, 46)

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass die Wortstellung der Entscheidungsfragen sehr gut beherrscht wird. Ein Grund dafür kann die Tatsache sein, dass Entscheidungsfragen auch in der Muttersprache Finnisch mit dem finiten Verb anfangen, gefolgt von einer enklitischen Fragepartikel *-ko/-kö*: *Kommt er heute? Tuleeko hän tänään?* (Tarvainen 1985, 356). Hier kann also ein sogenannter positiver

¹⁴³ Linnanmäki ist ein Vergnügungspark in Helsinki.

¹⁴⁴ Särkänniemi ist ein Vergnügungspark in Tampere.

Transfer vorliegen.¹⁴⁵ Eine andere mögliche Erklärung bieten die kognitiven Verarbeitungstheorien. Die *Input Processing Theory* etwa postuliert, dass die Lernenden beim Input mehr Aufmerksamkeit auf die ersten Wörter richten und deswegen diese Wörter auch schneller verarbeiten und lernen (Nassaji/Fotos 2011, 23). Wenn die Lernenden Entscheidungsfragen im Input gehört bzw. gelesen haben, haben sie ihre Aufmerksamkeit zuerst auf die ersten vorkommenden Wörter gerichtet, d. h. in diesem Fall gerade auf die Verberststellung, gefolgt vom Subjekt.

6.5.2 Ergänzungsfragen

Die meisten Ergänzungsfragen (W-Fragen) haben die Verbzweitstellung mit Inversion (V2i). Aus der Analyse wurden jedoch die Fragen ausgeschlossen, die mit dem Fragewort *wer* oder *was* (o. Ä.) als Subjekt beginnen. Bei solchen Fragen liegt die Verbzweitstellung ohne Inversion vor, vgl. *Wer kommt?* vs. *Was legst du auf den Tisch?* (Beispiele aus der Duden-Grammatik 2009, 889; siehe auch Beispiel 1 unten). Auch andere ähnliche Fälle (mit dem interrogativen *welche* und *wo* statt *wer*) wurden aus der Analyse der Ergänzungsfragen ausgeschlossen (Beispiele 2 und 3).

- (1) öhm wer kommt mit (A2.1, 45)
- (2) öh welche leute öh kommt kommt mit (.) uns (A2.1, 78)
- (3) öh wo (.) geht (-) mit uns (A1.3, 58; lexikalischer Fehler, *wo* statt *wer*)

Auch die Ergänzungsfragen werden auf allen Niveaustufen gut beherrscht. Nur einige einzelne Schüler haben Probleme damit. Insgesamt gab es im Korpus 311 Ergänzungsfragen mit einem Nicht-Subjekt-Fragewort, und in 300 davon wurde die Verbzweitstellung mit Inversion benutzt (siehe Tab. 6.5.2 unten und Tab. 6 im Anhang 8 für die Zahlen pro Schüler).

Niveau	V2	V2i	V3	V-End	Insgesamt
A1.2		11			11
A1.3		40	3	1	44
A2.1	1	94	3	1	99
A2.2	1	135	1		137
B1.1		16			16
B2.2		4			4
Insgesamt	2	300	7	2	311

Tabelle 6.5.2. Ergänzungsfragen mit einem Nicht-Subjekt-Fragewort: Absolute Zahlen pro Niveaustufe.

Um die Niveaustufen besser miteinander vergleichen zu können, wurden die absoluten Zahlen in Prozentanteile umgewandelt und in einem Säulendiagramm visualisiert (siehe Abbildung 6.5.2).

¹⁴⁵ Auch im Schwedischen ist die Wortstellung bei Fragesätzen dem Deutschen ähnlich.

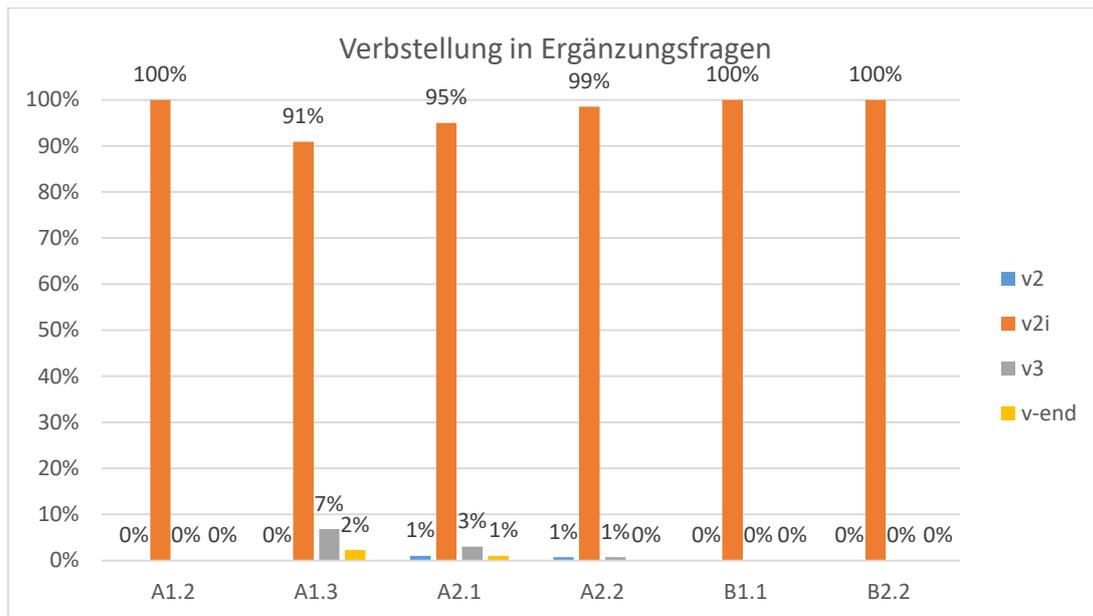


Abbildung 6.5.2. Ergänzungsfragen mit einem Nicht-Subjekt-Fragewort: Prozentanteile der Verbstellungen pro Niveaustufe.

Die Abbildung 6.5.2 zeigt deutlich, dass die normkonforme bzw. zielsprachliche Verbzweitstellung mit Inversion (V2i) auf allen Kompetenzniveaustufen gut beherrscht wird: Über 90 Prozent der Ergänzungsfragen auf allen Stufen haben die V2i-Stellung. Hier sind einige Beispiele aus allen Niveaustufen angegeben:

- (4) was will wi(.)r ääh essen (A1.2, 82)
- (5) u:nd wo wohnst du (A1.3, 85)
- (6) ääh wie (---) was s::: swa was sprachen kann du sprechen (A1.3, 3)
- (7) und öh (--) wie geht's (A2.1, 59)
- (8) und (-) was kaufen wir mit dem geld da (A2.1, 77)
- (9) wie alt bist du: (A2.2, 15)
- (10) und: (3s) wo leben (.) du wo lebst du (A2.2, 81)
- (11) ääh wie viel geld äh sollten wir mitnehmen (B1.1, 12)
- (12) v: wie hast du=öh diesen öh film gefun öhm (.) gefunden also titanic (B2.2, 68)

Besonders auf den unteren Niveaustufen (A1.2, A1.3, A2.1, A2.2) treten auch häufig Fragen auf, die von einigen Forschern als auswendig gelernte Floskeln oder Chunks klassifiziert werden (siehe Kap. 3.2 zu den Chunks vs. grammatische Kompetenz und Kap. 4.4 zu Chunks in verschiedenen Studien zum Erwerb der Verbstellung und Verbalflexion). Diese Fragen sind solche Äußerungen, die man oft in den ersten Unterrichtsstunden lernt, wie etwa die Beispiele 5, 7 und 9. Diese Fragen werden sehr flüssig und ohne große Formulierungsschwierigkeiten ausgesprochen. Auf der anderen Seite gibt es aber auf jedem Niveau auch Fragen, die die Schüler erst beim Sprechen konstruieren, und diese Fragen erkennt man oft an der Suche nach dem richtigen Wort oder an Wiederholungen (Beispiele 6 und 10). Auf den oberen Stufen B1.1 und B2.2 wurden auch solche Fragen, die nicht als Chunks gelten, ziemlich flüssig ausgesprochen (siehe Beispiel 11).

Auf dem niedrigsten Niveau A1.2 sowie auf den obersten Niveaustufen B1.1 und B2.2 wird nur die V2i-Stellung verwendet. Alle diese drei Niveaustufen haben jedoch

deutlich weniger Schüler und demnach auch deutlich weniger Vorkommensfälle von Ergänzungsfragen als die Niveaustufen A1.3, A2.1 und A2.2 (vgl. die absoluten Zahlen, Tab. 6.5.2, und pro Schüler Anhang 8, Tab. 6). Auf den Niveaustufen A1.3, A2.1 und A2.2 ist dagegen eine kleine Entwicklung zu sehen: Obwohl die V2i-Stellung auch hier am häufigsten vorkommt, gibt es auch einige andere Verbstellungsvarianten. Auf dem Niveau A1.3 wurde die normwidrige Verbdrittstellung (V3) in 7 % der Fälle und die Verbendstellung (V-End) in 2 % der Fälle verwendet, vgl. die folgenden Äußerungen:

(13) wann wenn öhm du (--) wachen ((kurzer lachansatz)) öö am morgen (A1.3, 10, V3)

(14) öh wann wir ((lacht)) <wake up+ Eng> ((lacht)) (A1.3, 46, V3)

(15) hm u:nd (--) wann deine (-) familie a ((lachen))äh im bett (.) stei aufsteige <ei=emmä tiiä +Fin>¹⁴⁶ [...] <wake up +Eng> (A1.3, 49, V-End)

In den Beispielen 13–15 handelt es sich um eine Stelle, in der die Probanden Schwierigkeiten haben, das passende Verb auf Deutsch (*aufwachen*, *aufstehen*) zu finden, was ein lexikalisches Problem ist. Daraus kann jedoch resultieren, dass sie zuerst den Anfang der Frage mit bekannten Wörtern (Fragewort *wann* und das Subjekt) vielleicht nach dem finnischen Modell äußern (finn. *,milloin me/sinä...‘*; *wann wir/du...*), wobei sie nachher mehr Zeit haben, das passende Verb auf Deutsch zu suchen.

Auch auf dem Niveau A2.1 wurde die Verbdrittstellung (V3) in 3 % der Fälle verwendet (Beispiele 16–18), während die Verbendstellung (V-End) und die Verbzweitstellung ohne Inversion (V2) bei je einem Prozent der Fälle vorkamen.

(16) und wenn wir gehen (.) zurück (A2.1, 56, V3)

(17) ähm ääh wohin wi=wir gehen (.) heute (A2.1, 56, V3)

(18) ööh was zeit ööh wir=wir <jag +Schwed>¹⁴⁷ ööh ((lacht)) <ei +Fin>¹⁴⁸ ich komme zu (-) ko=koch=küche (A2.1, 56, V3)

Zu beachten ist hier, dass die normwidrige Verbdrittstellung auf dem Niveau A2.1 nur von einer Schülerin (56) benutzt wurde. Auch die Verbendstellung wurde nur von einer Schülerin einmal verwendet (Beispiel 19):

(19) in welches öh zeit ähm (3s) in welche (.) wenn (--) deine familie in (den/der) morgen (2s) ähm (.) äh einstanden (A2.1, 64, V-End)

Bei der Verbzweitstellung ohne Inversion handelt es sich um einen Fall, bei dem das Subjekt anscheinend völlig fehlt (Beispiel 20 unten). Außerdem ist die ganze Äußerung u. a. wegen der undeutlichen Aussprache nicht klar. Ich habe diesen Fall so interpretiert, dass der Proband zuerst nach dem richtigen Fragewort sucht (*wann*, *we* für *wann?*), wonach er das finite Verb (*ste stieht*) äußert. Nach dem Verb kommt eine Stelle, die nur schwer zu verstehen ist (markiert durch Klammern in der Transkription). Das Subjekt fehlt jedoch meines Erachtens völlig.

¹⁴⁶ Finn. für ‚nein, ich weiß nicht‘.

¹⁴⁷ Schwed. für ‚ich‘.

¹⁴⁸ Finn. für ‚nein‘.

(20) und=ähm: ö=ö: (-) wann (.) we ääh aah ste stieht (von auf auf=öh hier) im morgen (A2.1, 79, V2)

Auf der Niveaustufe A2.2 ist die Verbstellung zu 99 % die zielsprachliche Verbzweitstellung mit Inversion, aber es kamen noch ein Fall von V2 ohne Inversion (Beispiel 21) und ein Fall von V3 vor (Beispiel 22 – dieser Fall kann auch als V-End interpretiert werden).

(21) ähm wie finde das film (A2.2, 52, V2; das Subjekt fehlt, vgl. Beispiel 20)

(22) öh wenn deine <family+Eng> aufstehen (A2.2, 52, V3 bzw. V-End)

Auch hier ist zu berücksichtigen, dass die Schülerin 52 die beiden normwidrig formulierten Ergänzungsfragen auf dem Niveau A2.2 geäußert hat. Es scheint also, dass nur einige einzelne Schüler Probleme bei den Ergänzungsfragen haben. Die Verbstellung der Ergänzungsfragen im Deutschen entspricht der Muttersprache Finnisch nicht so gut wie bei den Entscheidungsfragen. Während das Verb im Deutschen immer an zweiter Stelle steht, kann es im Finnischen auch an dritter Stelle oder sogar am Satzende stehen:

Wann *bringt* er uns das Buch? Milloin hän *tuo* kirjan meille?

Wer *hilft* mir heute? Kuka minua tänään *auttaa*?

(Tarvainen 1985, 355.)

Trotz dieser Unterschiede zwischen der Fremdsprache und der Muttersprache werden die Ergänzungsfragen im Korpus meistens zielsprachlich gebildet. Der Einfluss der Muttersprache kann jedoch der Grund für die einzelnen V3-Stellungen sein.

Zum größten Teil werden alle Fragesätze (sowohl E-Fragen als auch W-Fragen) im ganzen Korpus gut beherrscht. Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass die Verbstellung in Fragesätzen schon von einem Anfangsniveau (A1.2) an beherrscht wird und dass die Fragesätze demnach kein entscheidender Faktor zwischen den Niveaustufen sind.

6.6 Verbalklammer

Mit der Verbalklammer ist, vereinfacht gesagt, die Klammerstruktur des deutschen Satzes gemeint, die im Aussagesatz „aus der Form des finiten Verbs in Zweitstellung und dem infiniten Teil des Prädikats (z. B. dem Verbzusatz) in Endposition“ besteht (Wellmann 2008, 349). Am deutlichsten kommt die Klammerstruktur im sogenannten Feldmodell bzw. topologischen Satzmodell zum Ausdruck (siehe Kap. 3.6.1). Nach dem rechten Klammerteil können noch einige Einheiten ausgeklammert werden, was in der gesprochenen Sprache sehr üblich ist (siehe Kap. 3.6.3 zu Besonderheiten des gesprochenen Deutsch) und was auch in der Analyse im vorliegenden Kapitel berücksichtigt werden soll. Die Verbalklammer wird meistens durch ein Modalverb und einen Infinitiv, durch ein Hilfsverb und eine infinite Form oder durch die Teile

eines trennbaren Partikelverbs gebildet (s. Kap. 3.6.1). Derartige Klammerbildungen werden auch in diesem Kapitel behandelt.

6.6.1 Verbalklammer mit Modalverb und Infinitiv

Betrachten wir zuerst die Verbalklammerbildungen mit einem Modalverb und einem Infinitiv. Dies ist auch die Klammerbildung, die im Korpus am häufigsten vorkommt. Die Klammerbildung wurde nur in Hauptsätzen bzw. Aussagesätzen untersucht, in denen das finite Verb an zweiter Stelle ohne Inversion (V2-Stellung) bzw. an dritter Stelle (ein Inversionskontext ohne Inversion; V3-Stellung) steht. Richtig realisierte Inversionen in Aussagesätzen (V2i-Stellung) und in Fragesätzen (mit V2i- bzw. V1i-Stellung) wurden aus der Analyse ausgelassen, da das Subjekt des Satzes wegen der Inversion schon im Mittelfeld steht, was die Bildung der Verbalklammer positiv beeinflussen kann. Um die Beherrschung der Verbalklammer eindeutiger beschreiben zu können, wurden also nur solche Sätze miteinbezogen, in denen das Subjekt vor dem finiten Verb steht. Dadurch muss das Mittelfeld durch andere Angaben besetzt werden. Darüber hinaus wurden Nebensätze aus der Analyse weggelassen, da die Klammerstruktur und die Stellung des finiten und infiniten Verbs hier anders sind als in Hauptsätzen.

Im ganzen Korpus kommen insgesamt 276 Kontexte vor, in denen ein Modalverb und ein Infinitiv im oben beschriebenen Satztyp (d. h. Aussagesatz ohne Inversion) zusammen auftreten (siehe Tab. 6.6.1 unten). Die absoluten Zahlen pro Schüler sind wieder im Anhang 8 (Tabelle 7) zu sehen.

Niveau	mod-v	mod-v-x	mod-x-v	mod-x-v-x	Insgesamt
A1.2		5	2	1	8
A1.3	11	18	35	4	68
A2.1	7	8	58	7	80
A2.2	8	1	75	6	90
B1.1	1		22		23
B2.2	1		6		7
Insgesamt	28	32	198	18	276

Tabelle 6.6.1. Verbalklammer mit Modalverb und Infinitiv in Aussagesätzen ohne Inversion (alle Kombinationen): Absolute Zahlen pro Niveaustufe.

Dabei werden folgende Kombinationen berücksichtigt, die hier je mit einem Beispiel bzw. zwei Beispielen aus dem Korpus erklärt werden (Codes nach Czinglar 2014b, 172):

- **mod-v (Modalverb + Infinitiv):** ich: ich kann fragen (A1.3, 3)
- **mod-v-x (Modalverb + Infinitiv + andere Angaben):**
du kann geben deine sache(n) in den schrank (A1.2, 82)
öh=wir können essen in linnanmäki burger (A1.3, 46)
- **mod-x-v (Modalverb + andere Angaben + Infinitiv):**
ööh vi=wir können (.) eine fußballspiel (.) gehen (A2.1, 78)
ich will ääh (.) viel bonbons essen und (.) ääh (--) v:viele

leute sehen (A2.2, 81)

- **mod-x-v-x (Modalverb + andere Angaben + Infinitiv + andere Angaben):**
 äh (wie/vi) will (-) ääh hier in finnland spreche deutsch (A2.1, 86)
 wir können bei unserem haus sehen um (.) neun uhr neun uhr
 (A2.2, 62)

Die Aufteilung der verschiedenen Kombinationen und ihre Prozentanteile auf die Niveaustufen sind der Tabelle 6.6.2 und der Abbildung 6.6.1 zu entnehmen.

Niveaus	mod-v	mod-v-x	mod-x-v	mod-x-v-x	Insgesamt
A1.2	0 %	63 %	25 %	13 %	100 %
A1.3	16 %	26 %	51 %	6 %	100 %
A2.1	9 %	10 %	73 %	9 %	100 %
A2.2	9 %	1 %	83 %	7 %	100 %
B1.1	4 %	0 %	96 %	0 %	100 %
B2.2	14 %	0 %	86 %	0 %	100 %
Insgesamt	10 %	12 %	72 %	7 %	100 %

Tabelle 6.6.2. Verbalklammer mit Modalverb und Infinitiv in Aussagesätzen ohne Inversion (alle Kombinationen): Prozentanteile der Verbstellungen pro Niveaustufe.

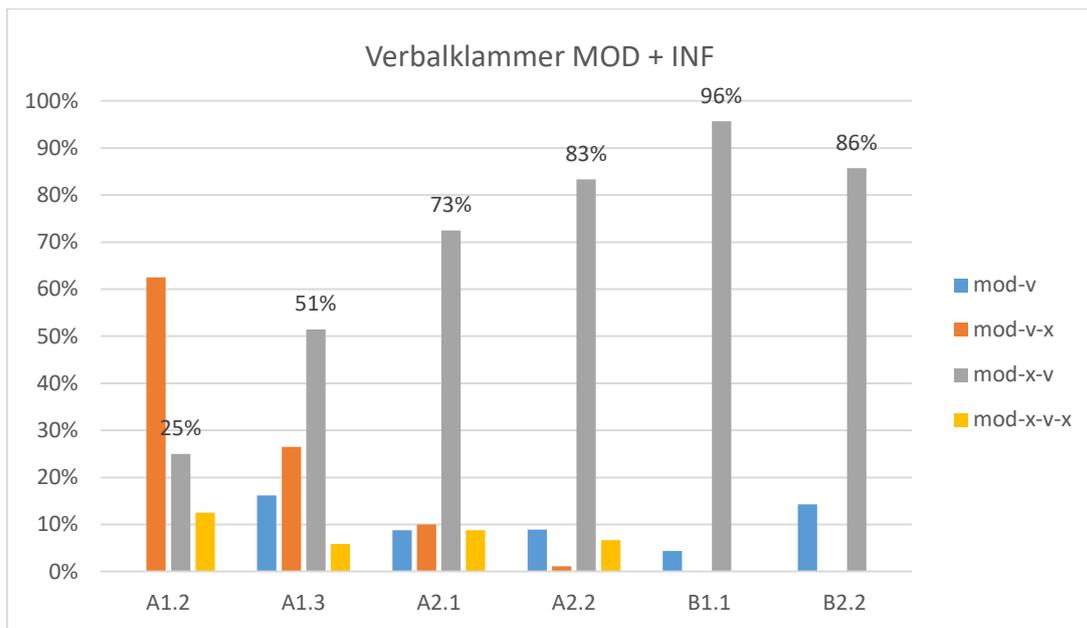


Abbildung 6.6.1. Verbalklammer mit Modalverb und Infinitiv in Aussagesätzen ohne Inversion (alle Kombinationen): Prozentanteile der Verbstellungen pro Niveaustufe.

Die höchste Säule ist fast immer (außer beim Niveau A1.2) die mod-x-v-Kombination, die die üblichste zielsprachliche und demnach auch die erwünschte Realisierung der Verbalklammer ist. Auf den niedrigsten Niveaustufen A1.2 und A1.3 gibt es jedoch auch noch einen recht großen Anteil an anderen Wortstellungskombinationen. Verallgemeinernd kann festgestellt werden, dass die mod-v-x-Kombination die unerwünschte Kombination ist, da die anderen Angaben eher im Mittelfeld als im Nachfeld stehen sollten. Darüber hinaus kommen Kontexte vor, in denen keine anderen Angaben neben dem Subjekt notwendig sind. Dies hängt von der Valenz des

(Haupt-)Verbs ab. Deswegen ist auch die mod-v-Kombination bisweilen völlig zielsprachlich. In den Fällen, in denen es keine weiteren Angaben neben dem Subjekt gibt, wird keine eindeutige Verbalklammer gebildet. Außerdem ist es, besonders im gesprochenen Deutsch, auch üblich, einige Angaben auszuklammern (siehe Kap. 3.6.3). Oft sind diese Ausklammerungen als Hinzufügungen zu sehen – dies hängt mit dem Online-Charakter der gesprochenen Sprache eng zusammen: Der Sprecher will noch eine Präzisierung hinzufügen, obwohl er die Verbalklammer schon geschlossen hat. Deswegen sind die meisten Fälle der mod-x-v-x-Kombination auch zielsprachlich und akzeptabel (Beispiel 1).

(1) wir können bei unserem haus sehen um (.) neun uhr neun uhr (62, A2.2)

Auch die „unerwünschte“ mod-v-x-Kombination kann in einigen Fällen akzeptabel sein, besonders wenn die Angabe durch eine neue Intonationsphrase als eine Präzisierung zu erkennen ist, z. B.

(2) vi (.) müssen laufen (-) jetzt (25, A2.1)¹⁴⁹

Um die Entwicklung des Erwerbs der Verbalklammer besser darstellen zu können, werden als Nächstes das Vorkommen der Kombinationen mod-x-v und mod-v-x miteinander verglichen. Wie im obigen Abschnitt gerade diskutiert wurde, können die letzteren Wortstellungen nicht ganz problemlos für zielsprachlich bzw. korrekt oder für nicht-zielsprachlich bzw. inkorrekt gehalten werden. Im Verlauf eines Gesprächs ist es oft akzeptabel, Angaben noch nach der Verbalklammer hinzuzufügen. Diese zwei Kombinationen, mod-x-v und mod-v-x, werden jedoch hier jetzt als Beispiele für zielsprachlich (mod-x-v) und für nicht-zielsprachlich (mod-v-x) betrachtet.

Im ganzen Korpus kommen insgesamt 230 Kontexte dieser Art vor: 32 mod-v-x-Kombinationen und 198 mod-x-v-Kombinationen vor (Tabelle 6.6.3).

Niveau	mod-v-x	mod-x-v	Insgesamt
A1.2	5	2	7
A1.3	18	35	53
A2.1	8	58	66
A2.2	1	75	76
B1.1		22	22
B2.2		6	6
Insgesamt	32	198	230

Tabelle 6.6.3. Verbalklammer mit Modalverb und Infinitiv (mod-v-x vs. mod-x-v): Absolute Zahlen pro Niveaustufe.

¹⁴⁹ Ausklammerungen sind u. a. von Zahn (1991) und Filpus (1994) untersucht und gründlich geklärt worden. In der vorliegenden Untersuchung wird an dieser Stelle auf verschiedene Typen der Ausklammerung oder auf die Einheiten, die oft, selten oder gar nicht ausgeklammert werden, nicht genauer eingegangen. Um die Lernersprache zu analysieren, sollte man meines Erachtens auf einem simplen Niveau bleiben, da es höchstwahrscheinlich auch den Fremdsprachlernenden gar nicht klar ist, welche Einheiten ausgeklammert werden können und da die Sprache, die in der Schule gelernt wird, oft die Schriftsprache ist (siehe Kap. 3.7), deren Musterbeispiel von deutscher Satzklammer die Kombination mod-x-v ist.

Wenn die absoluten Zahlen in Prozentanteile umgewandelt werden, kann man die Entwicklung von der Bevorzugung der mod-v-x-Kombination zur Bevorzugung der mod-x-v-Kombination zwischen den Kompetenzniveaustufen besser wahrnehmen (siehe Abbildung 6.6.2).

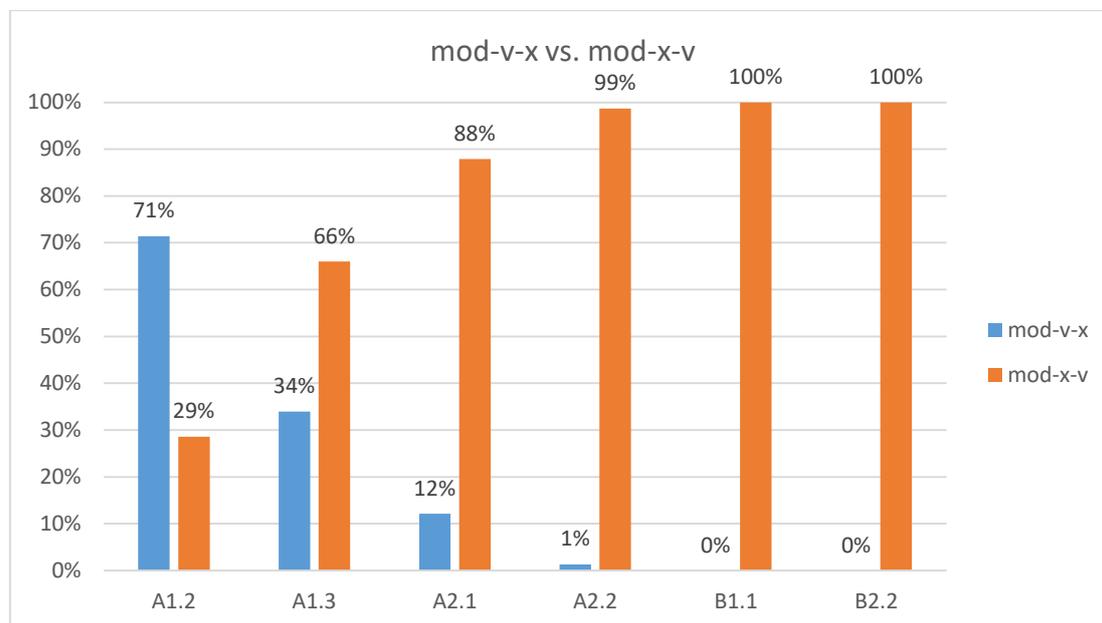


Abbildung 6.6.2. Verbalklammer mit Modalverb und Infinitiv (mod-v-x vs. mod-x-v): Prozentanteile der Verbstellungen pro Niveaustufe.

Die Verbalklammer (d. h. die mod-x-v-Kombination) wird ab der Niveaustufe A2.1 ohne Zweifel beherrscht: Die Schüler auf dem Niveau A2.1 produzieren 88 % mod-x-v-Kombinationen und nur 12 % mod-v-x-Kombinationen (siehe Abb. 6.6.2). Auf der Niveaustufe A2.2 wird die mod-x-v-Kombination fast zu 100 % verwendet, auf den Niveaus B1.1 und B2.2 zu 100 %. Das interessanteste Niveau in Bezug auf den Erwerb der Verbalklammer ist das Niveau A1.3: 34 % sind mod-v-x-Kombinationen und 66 % mod-x-v-Kombinationen. Obwohl die Prozentzahl der mod-x-v-Kombinationen schon deutlich größer ist als die der anderen Kombination, überschreitet die Prozentzahl der erwünschten mod-x-v-Kombinationen nicht den Grenzwert von 75 %, ab dem die Verbalklammer als erworben betrachtet werden kann. Dies bedeutet, dass die Verbalklammerstruktur auf den Kompetenzniveaustufen A1.2 und A1.3 noch nicht beherrscht wird.

Die mod-v-x-Kombinationen, die also hauptsächlich auf den Niveaustufen A1.2, A1.3 und A2.1 vorkommen, sind folgender Art: Auf der Niveaustufe A1.2 fehlt häufig der Wortschatz, und deswegen kommen oft Wörter aus dem Schwedischen oder Englischen vor (Beispiele 3–5 unten). Diese fremdsprachlichen Elemente können auch einen Einfluss auf die Verbstellung des Satzes haben – es kann sein, dass der Schüler den ganzen Satz nach einem englischen bzw. schwedischen Muster formuliert (vgl. Beispiel 3 mit schwed. *Vi kan gå på bio*¹⁵⁰, Beispiel 4 mit engl. *I would like to swim, too* oder Beispiel 5 mit *Jag vill spela fotboll med dem*¹⁵¹). Dies ist nicht immer der Fall: Auch wenn die deutschen Wörter bekannt sind (wie im Beispiel 6), werden sie

¹⁵⁰ Schwed. für ‚wir können ins kino gehen‘.

¹⁵¹ Schwed. für ‚ich will mit ihnen fußball spielen‘.

ausgeklammert. Formulierungsprobleme können zu dem Ergebnis führen, dass einige Elemente ausgeklammert werden (wie im Beispiel 7 das Wort *spät*).

- (3) wir kann gehe (2s) (na) (.) (<bio +Schwed>) ((lacht)) (A1.2, 84)
- (4) ja ich möchte schwimmen <also +Eng> (A1.2, 82)
- (5) ich will (.) wollen ääh <spela +Schwed> fussball mit <(them +Eng/dem +Schwed)> (A1.2, 82)
- (6) du kann geben deine sache(n) in den schrank (A1.2, 82)
- (7) keine problem (.) wir (.) will (-) öh sein (-) wir will nicht ([s]ein spät) (A1.2, 84)

Auf der Niveaustufe A1.3 wird oft das Akkusativobjekt (eine Nominalphrase in den Beispielen 8 und 9 oder ein Pronomen in Beispiel 10) ausgeklammert. Auch andere Angaben, wie eine Ortsangabe in Beispiel 11, werden ausgeklammert. Diese Fälle können jedoch auch als Hinzufügungen interpretiert werden, die zur Natur der gesprochenen Sprache gehören. Im Beispiel 12 werden sowohl das Objekt (*them*) als auch eine Ortsangabe (*in schrank*) ausgeklammert.

- (8) ich möchte hmm (---) sehe das dom (A1.3, 10)
- (9) und (--) du kann öö (-) hören (--) äh finnische (-) rockmusik (A1.3, 10)
- (10) öhm ich (.) muss (.) essen (-) de(m/n) (A1.3, 57)
- (11) bei der reise (-) <we can +Eng> esse (-) in den zug (A1.3, 3)
- (12) hmm ää du kann ähm (-) h:alten <(them) +Eng> in schrank (A1.3, 9)

Auch auf der Niveaustufe A2.1 kommen ähnliche Fälle vor: In den Beispielen 13 und 14 wird das Akkusativobjekt oder eine Zeitangabe ausgeklammert. Es gibt aber auch Probleme anderer Art: Im Beispiel 15 sind die Infinitivformen des Verbausdrucks *essen gehen* verdreht, und im Beispiel 16 fehlt der passende Wortschatz, weswegen wahrscheinlich auch die Verbstellung misslingt. Neben dem gesuchten Objekt (*vaatteet*, Finnisch für ‚Kleidung‘) ist auch das Verb *putzen* lexikalisch unpassend für den Kontext.

- (13) öhm ich möchte sehen ööh das filmen heißt undergang (A2.1, 56)
- (14) wir müssen (-) laufen jetzt (A2.1, 69)
- (15) ja und wir kann ääh gehe essen (A2.1, 56)
- (16) im mein zimmer (-) ää du kann (-) ää (--) putzen=äh ((kurzer lachansatz)) <mikä hitto se oli vaatteet +Fin>¹⁵² ((lacht)) (A2.1, 25)

Auch bei der Verwendung der Verbalklammer soll wieder darauf hingewiesen werden, dass es individuelle Unterschiede zwischen den Schülern auf demselben Kompetenzniveau gibt (siehe Tabelle 7 im Anhang 8). Beispielsweise produzierte die Schülerin 9 auf der Niveaustufe A1.3 nur einmal die mod-v-x-Kombination und neunmal die mod-x-v-Kombination, während der Schüler 10 auf derselben Niveaustufe die mod-v-x-Kombination siebenmal und die mod-x-v-Kombination nur einmal verwendete. Außerdem gab es auf der Niveaustufe A2.1 noch eine Schülerin (56), die nur nicht-zielsprachliche mod-v-x-Kombinationen erzeugte: Von den

¹⁵² Finn. für ‚was war das verdammt nochmal kleidung‘.

insgesamt acht mod-v-x-Kombinationen auf der Niveaustufe A2.1 sind drei nur von der Schülerin 56 produziert worden. Demgegenüber ist auf der Niveaustufe A1.3 eine Schülerin (49) zu finden, die nur erwünschte mod-x-v-Kombinationen produzierte – und dies sogar fünfmal. Es muss erneut hervorgehoben werden, dass die auf ein Kompetenzniveau eingestufteten Schüler eine heterogene Gruppe bilden und dass sie nur als Ganzes das jeweilige Kompetenzniveau repräsentieren.

6.6.2 Verbalklammer mit Hilfsverb und infinitiver Verbform

Im Korpus der vorliegenden Untersuchung kommen deutlich weniger Verbalklammern des Typs „Hilfsverb (d. h. *haben, sein, werden*) plus infinite Form“ vor als des Typs „Modalverb plus Infinitiv“. Dies hängt damit zusammen, dass die meistverwendete Tempusform das Präsens ist und dass überhaupt wenig andere Tempusformen im Korpus vorkommen (dazu später in Kap. 7.2 und 7.7). Auch hier werden nur Hauptsätze mit einer V2- oder V3-Stellung in die Analyse miteinbezogen, wie im vorigen Abschnitt bei den „Modalverb plus Infinitiv“-Kontexten, da das Subjekt bei der Inversion (V2i) sowieso das Mittelfeld besetzen und die Bildung der Verbalklammer seinerseits stützen würde.

Wegen der kleinen Anzahl der Kontexte des Typs Verbalklammer mit Hilfsverb ist es nicht sinnvoll, sehr weit gehende Schlussfolgerungen mit Hilfe der beschreibenden Statistik zu machen, da es auf vielen Niveaustufen nur einen Beleg pro Wortstellungskombination gibt (d. h. eine Form entspricht 100 Prozent beispielsweise auf dem Niveau A1.2). Insgesamt wurde ein Kontext mit einem Hilfsverb und einer infinitiven Verbform im ganzen Korpus nur 66-mal erzeugt (siehe Tabelle 6.6.4). Von den 59 Schülern produzierten überhaupt nur 37 Schüler einen solchen Kontext (siehe die absoluten Zahlen pro individuelle Schüler in Tab. 8 im Anhang 8).

Niveau	aux-v	aux-v-x	aux-x-v	aux-x-v-x	Insgesamt
A1.2	1				1
A1.3	3	1	1	1	6
A2.1		1	15	4	20
A2.2		1	24	1	26
B1.1			7	1	8
B2.2	1		4		5
Insgesamt	5	3	51	7	66

Tabelle 6.6.4. Verbalklammer mit Hilfsverb und infinitiver Form (alle Kombinationen in HS mit V2 oder V3): Absolute Zahlen pro Niveaustufe.

Die verschiedenen Kombinationen, die in Tabelle 6.6.4 vorkommen, können anhand der folgenden Beispiele veranschaulicht werden (vgl. Czinglar 2014b, 172):

- **aux-v (Hilfsverb + infinite Verbform):**
 - (1) und (2s) öh letzten sommer wir (war/was) schwimmen (A1.2, 84)
 - (2) das mand hinter mich (--) ööh (.) ist gestroben (A1.3, 72)
- **aux-v-x (Hilfsverb + infinite Verbform + andere Angaben):**
 - (3) ich ich=öh war (-) ääh spi=spielen ((lachend)) fußball letzte (.) letzten sommer (A1.3, 85)

(4) ähm ää ich ich habe gelernt <english +Eng> deutsch und
<swedish +Eng> und russi (A2.2, 27)

• **aux-x-v (Hilfsverb + andere Angaben + infinite Verbform):**

- (5) ja ich habe es auch (.) gesehen (A2.1, 45)
(6) u:nd (.) sie hat i: im sommer in unsere: sommerhaus (--)
((lacht)) gegangen (A2.2, 63)
(7) wi:r werden (.) (in de) morgen nach serena gehen (A2.1, 53)
(8) [wir] (--) würden (4s) dieses (---) etwas (.) essen (A2.2, 55)
(9) ich habe immer ins ähm in nuuksio äh gehen willen (B1.1, 51)
(10) wir wir werden den kalender ahm (.) an dem wand legen und (.)
dann die schön(en) bilder anschauen (B2.2, 68)

• **aux-x-v-x (Hilfsverb + andere Angaben + infinite Verbform + andere Angaben):**

- (11) und (.) (vi/wir) haben tennis gespielt letzte sommer ääh (A2.1, 26)
(12) wir werden (.) im suomenlinna gehen (-) um fünf uhr (B1.1, 67)

Bei den Kontexten mit einem Hilfsverb und einer infiniten Verbform handelt es sich meistens um eine Vergangenheitsform. Nur in 5 Fällen aus den insgesamt 66 Kontexten liegt eine Futur- oder Konjunktivform mit dem Hilfsverb *werden* vor, und diese Formen kommen erst ab der Niveaustufe A2.1 vor (siehe die Beispiele 7, 8, 10 und 12 oben). Die Vergangenheitsform ist meistens das Perfekt (u. a. Beispiele 2, 4, 5 und 6) – nur auf den niedrigsten Kompetenzniveaustufen A1.2 und A1.3 kommt zweimal eine Form mit dem Präteritum des Verbs *sein* und einem Infinitiv vor (Beispiele 1 und 3). Einmal im ganzen Korpus kommt eine Perfektform eines Modalverbs mit einem Ersatzinfinitiv vor (Beispiel 9; allerdings ist die Form *willen* inkorrekt gebildet).¹⁵³ Am ungrammatischsten bzw. unakzeptabelsten wirken die Beispiele 3 und 4 mit der aux-v-x-Kombination. Es kommen auch akzeptable Ausklammerungen vor (Beispiele 11 und 12). Die verschiedenen im Korpus auftretenden Tempusformen werden in Kapitel 7.7 (Analyse der Verbformen) etwas genauer behandelt.

Großzügig kann anhand der Prozentanteile in Tabelle 6.6.5 und Abbildung 6.6.3 festgestellt werden, dass die erwünschte, zielsprachliche aux-x-v-Kombination ab der Niveaustufe A2.1 vorherrscht und dass ab der Niveaustufe B1.1 gar keine unerwünschten aux-v-x-Kombinationen mehr vorkommen.

¹⁵³ Alle Perfektformen, die im Korpus der vorliegenden Untersuchung vorkommen, sind in Lahti (2015) eingehend analysiert und beschrieben worden.

Niveau	aux-v	aux-v-x	aux-x-v	aux-x-v-x	Insgesamt
A1.2	100 %	0 %	0 %	0 %	100 %
A1.3	50 %	17 %	17 %	17 %	100 %
A2.1	0 %	5 %	75 %	20 %	100 %
A2.2	0 %	4 %	92 %	4 %	100 %
B1.1	0 %	0 %	88 %	13 %	100 %
B2.2	20 %	0 %	80 %	0 %	100 %
Insgesamt	8 %	5 %	77 %	11 %	100 %

Tabelle 6.6.5. Verbalklammer mit Hilfsverb und infinitiver Form (alle Kombinationen in HS mit V2 oder V3): Prozentanteile der Verbstellungen pro Niveaustufe.

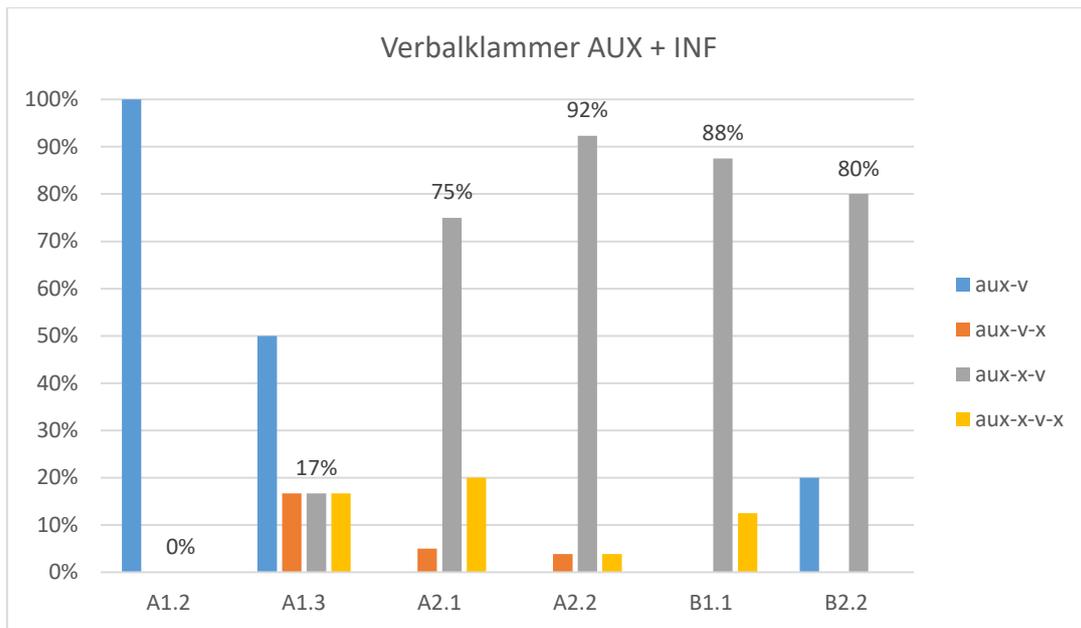


Abbildung 6.6.3. Verbalklammer mit Hilfsverb und infinitiver Form (alle Kombinationen in HS mit V2 oder V3): Prozentanteile der Verbstellungen pro Niveaustufe.

6.6.3 Verbalklammer bei Partikelverben

Auch wie im vorigen Abschnitt mit Hilfsverben und infiniten Verbformen sind die absoluten Zahlen der Verbalklammerstrukturen, die aus den Teilen eines Partikelverbs bestehen, im untersuchten Korpus sehr gering. Auch hier werden um der Klarheit willen nur Aussagesätze mit entweder V2- oder V3-Stellung analysiert (vgl. Kap. 6.6.1 und 6.6.2). Nur 24 Schüler verwendeten trennbare Partikelverben in solchen Kontexten, und die meisten von ihnen (18 Schüler) äußerten nur ein Partikelverb (siehe Tab. 9 im Anhang 8). Insgesamt gibt es im ganzen Korpus 32 Partikelverben in Aussagesätzen mit V2- oder V3-Stellung. Demnach sind die absoluten Zahlen auch pro Niveaustufe sehr klein (Tabelle 6.6.6). Aus so kleinen Zahlen kann eigentlich nichts über die Kompetenz der Schüler auf einer Kompetenzniveaustufe geschlossen werden, und deswegen ist es nicht sinnvoll, die absoluten Zahlen in Prozentanteile umzuwandeln.

Niveau	fin-part	fin-part-x	fin-x-part	part-fin-x	x-part-fin	Insgesamt
A1.2				1		1
A1.3				1		1
A2.1	2	4	3	2	1	12
A2.2		2	10			12
B1.1		1	3			4
B2.2			2			2
Insgesamt	2	7	18	4	1	32

Tabelle 6.6.6. Verbalklammer mit Partikelverben (alle Kombinationen in HS mit V2 oder V3): Absolute Zahlen pro Niveaustufe.

Zusammenfassend kann jedoch festgestellt werden, dass die Schüler meistens (18 Fälle aus insgesamt 32 Fällen) die Verbalklammer mit einem Partikelverb ganz zielsprachlich mit der fin-x-part-Kombination bilden, in der ein Satzglied (markiert mit x, z. B. eine adverbiale Angabe) zwischen den Teilen des Partikelverbs im Mittelfeld steht. Beispiele für alle Kombinationen sind hier zu sehen (vgl. Czinglar 2014b, 172):

- **fin-part** (finites Verb + trennbarer Verbzusatz): unsere klasse kommt mit (A2.1, 73)
- **fin-part-x** (finites Verb + trennbarer Verbzusatz + andere Angaben): (vi/wir) kommen zurück (.) öhm=am zweiundzwach=zwanzig uhr (A2.1, 74)
- **fin-x-part** (finites Verb + andere Angaben + trennbarer Verbzusatz): ööhm dieses zimmer sieht sehr gut aus (A2.2, 15)
- **part-fin-x** (trennbarer Verbzusatz + finites Verb + andere Angaben): <vi +Schwed>¹⁵⁴ aufsteigen um acht uhr (A1.2, 82)
- **x-part-fin** (andere Angaben + trennbarer Verbzusatz + finites Verb): öh=und wir beide (.) öh skifahren (A2.1, 54)

Zusammenfassend kann man schließen, dass die Verbalklammer in Aussagesätzen mit V2- bzw. V3-Stellung am besten bei den Kontexten analysiert werden konnte, die aus einem Modalverb und einem Infinitiv bestehen. Kontexte mit einem Hilfsverb und einer infiniten Form oder Kontexte mit einem trennbaren Partikelverb waren im Korpus zu selten, um irgendwelche zuverlässigen Tendenzen zur Beschreibung der Kompetenz auf verschiedenen Niveaustufen auszuformulieren. Bei einem Vergleich zwischen der mod-v-x- und der mod-x-v-Kombinationen wird klar, dass die Verbalklammer ab der Kompetenzniveaustufe A2.1 beherrscht wird. Auch die Ergebnisse der Analyse über die Verbalklammer des Typs „Hilfsverb plus infinite Form“ stützen diesen Befund.

¹⁵⁴ Schwed. für ‚wir‘.

6.7 Nebensätze

Eingeleitete Nebensätze sind Spannsätze, d. h. Sätze mit Verbendstellung, die in einem zusammengesetzten Satz (oder Satzgefüge) dem Hauptsatz (oder aber auch einem anderen Nebensatz) untergeordnet sind (z. B. Wellmann 2008, 152 und 341; Duden-Grammatik 2009, 1020; siehe auch Kap. 3.6.1). Ein Nebensatz beginnt mit einer unterordnenden Konjunktion (oder einem Frage- oder Relativpronomen oder einem Adverb). Im Korpus der vorliegenden Untersuchung kommen u. a. verschiedene unterordnende Konjunktionen bzw. Pronomen vor, deren Anzahlen in Tabelle 6.7.1 zu sehen sind.

Element	wenn	weil	dass	als	obwohl	rel	fra	unklar	null	Insgesamt
Anzahl	64	60	36	2	1	21	10	1	67	262

Tabelle 6.7.1. Elemente (u. a. Konjunktionen und Pronomen), die einen Nebensatz anfangen: Absolute Zahlen im ganzen Korpus.

Wie Tabelle 6.7.1 zeigt, sind die häufigsten Konjunktionen *wenn* (64 Belege), *weil* (60 Belege) und *dass* (36 Belege). Dazu gehören auch einige lexikalisch inkorrekte Konjunktionen, die im Kontext statt *wenn* oder *dass* verwendet wurden (siehe Beispiele 1 und 2).

(1) wann du hier kommst gehen wir nach (.) korkeasaari (A2.1, 59; *wann* statt *wenn*)

(2) aber ich denke als (.) <lord of the rings +Eng> war besser (A1.2, 82; *als* statt *dass*)

Außerdem kommen einige Relativsätze („rel“, 21 Belege) vor, die mit einem Relativpronomen anfangen, sowie einige indirekte Fragesätze („fra“, 10 Belege). *Obwohl* leitet einen Nebensatz einmal und *als* zweimal ein. Außerdem gibt es einen unklaren Fall.

Eine große Gruppe von Nebensätzen sind auch uneingeleitete Nebensätze, die nach Verben des Sagens und Denkens typisch sind (siehe Kap. 3.6.3). Uneingeleitete Nebensätze, die gar keine Konjunktionen am Anfang haben (in Tabelle 6.7.1 mit „null“ markiert), kommen im Korpus 67-mal vor (siehe Beispiele 3–5). Dabei ist die Verbstellung dem Hauptsatz bzw. dem Aussagesatz ähnlich (Verbzweitstellung).

(3) aah ich finde es war sehr toll und komisch (A1.3, 57)

(4) ich denke wir brauchen=ööh fünfzig euro (A2.1, 75)

(5) ich glaube er ist nicht gestorben (A2.2, 71)

Aus der Zahl der uneingeleiteten Nebensätze, die meistens mit einem Hauptsatz wie *ich denke*, *ich finde* oder *ich glaube* vorkommen (diese Kontexte gibt es 61 im ganzen Korpus), kann man schließen, dass die Schüler nach Verben des Denkens eher einen uneingeleiteten Nebensatz mit V2-Stellung produzieren als einen *dass*-Nebensatz mit einer V-End-Stellung (vgl. die Anzahl von *dass*-Konjunktionen: 36). So kann geschlussfolgert werden, dass diese besonders für die gesprochene Sprache typischen Phänomene auch in der Lernersprache vorkommen und dass die Lernenden bis zu einem gewissen Maße mit zumindest einigen Besonderheiten des gesprochenen Deutsch konfrontiert worden sind (vgl. Kap. 3.6.3 und 3.7 zu Besonderheiten des

gesprochenen Deutsch und ihrer Rolle im DaF-Unterricht). Der andere Fall, bei dem die unterordnende Konjunktion fehlt, ist ein Relativsatz ohne Relativpronomen wie im Beispiel 6:

(6) aah ich finde die film aah sehr verschieden von andere filmen ich habe gesehen (A2.2, 47; vgl. ...von anderen filmen, die ich gesehen habe.)

Uneingeleitete Nebensätze dieser Art kommen sechsmal im ganzen Korpus vor. Diese Struktur wird jedoch als nicht-zielsprachlich kategorisiert. Im obigen Beispiel kann meines Erachtens eine Interferenz aus dem Englischen vorliegen (vgl. *the films I've seen*). Im Deutschen ist diese Struktur nicht grammatikalisch.

In den folgenden Abschnitten konzentriere ich mich jedoch auf die Nebensätze, die mit einer Konjunktion anfangen. Wie schon oben mehrmals beschrieben wurde, ist die Verbstellung des Nebensatzes im gesprochenen Deutsch nicht immer die Verbendstellung, die den Normen der geschriebenen Sprache entspricht. Besonders die Nebensätze, die mit *weil* beginnen, haben oft die V2-Stellung. Im Gegensatz dazu haben die Nebensätze, die mit *wenn* oder *dass* beginnen, eher die Verbendstellung.¹⁵⁵

Als Nächstes werden diese zwei Stellungstypen analysiert: Als Beispiel für einen Verbendstellungskontext werden die *wenn*- und *dass*-Nebensätze im Korpus analysiert, und als Beispiel für einen Kontext, in dem sowohl Verbendstellung als auch Verbzweitstellung akzeptabel sind, werden die *weil*-Nebensätze analysiert. Mit den *wenn*- und *dass*-Sätzen wird die Beherrschung der Verbendstellung auf verschiedenen Kompetenzniveaus untersucht.¹⁵⁶ Die *weil*-Sätze werden analysiert, um zu sehen, ob Schüler auf einem bestimmten Kompetenzniveau entweder die Verbendstellung bzw. die Verbzweitstellung bevorzugen. Zur Richtigkeit bzw. Akzeptabilität der Verbstellung wird bei den *weil*-Sätzen nicht Stellung genommen.

6.7.1 Nebensätze mit *wenn* oder *dass* (eher V-End-Stellung)

Die Schüler produzierten insgesamt 100 Nebensätze mit den Konjunktionen *wenn* oder *dass*. Aus der Analyse wurden jedoch die sogenannten Neutralisationskontexte ausgeschlossen. Es handelt sich dabei um Nebensätze, die neben dem Subjekt und dem finiten Verb keine anderen Ergänzungen oder freien Angaben haben (s. Beispiel 1).

(1) ja (--) wir kommen wenn wir wollen (A2.2, 16)

Bei der Neutralisation ist es nicht möglich zu unterscheiden, ob die Verbstellung eine V2-Stellung oder eine V-End-Stellung ist. Deswegen werden diese Fälle aus der Analyse ausgelassen.

Fast alle Schüler (54 Schüler) äußerten mindestens einen *wenn*- oder *dass*-Nebensatz (siehe die absoluten Zahlen für individuelle Schüler in Tab. 10 im Anhang 8). Die Schüler äußerten insgesamt 96 Nebensätze ohne Neutralisation, die entweder mit *wenn* oder *dass* beginnen, und in diesen Sätzen wurde hauptsächlich entweder die

¹⁵⁵ Zur Variation der Verbstellung in Nebensätzen mit *dass* siehe Freywald (2009) und Kap. 3.6.3. Hier wird trotzdem davon ausgegangen, dass die *dass*-Nebensätze eher einen Kontext für die Verbendstellung bilden.

¹⁵⁶ Vgl. Czinglar (2014b, 161–170) zu verschiedenen Typen von Nebensätzen.

V-End- oder die V2-Stellung verwendet (Tabelle 6.7.2). Es soll wieder darauf hingewiesen werden, dass die absoluten Zahlen auf einigen Niveaustufen sehr niedrig sind (A1.2, B1.1 und B2.2).

Niveau	rest	V1i	V2	V3	V-End	Insgesamt
A1.2			5			5
A1.3	1		13	1	3	18
A2.1		1	18		13	32
A2.2			12		20	32
B1.1			1		5	6
B2.2					3	3
Insgesamt	1	1	49	1	44	96

Tabelle 6.7.2. Nebensätze, die mit *dass* oder *wenn* anfangen (eher V-End-Stellung; ohne neutralisierte Verbstellung): Absolute Zahlen pro Niveaustufe.

Die absoluten Anzahlen wurden in Prozentanteile umgewandelt, um die verschiedenen Kompetenzniveaustufen besser miteinander vergleichen zu können. Tabelle 6.7.3 und Abbildung 6.7.1 zeigen die Prozentanteile der verschiedenen Verbstellungen pro Niveaustufe im ganzen Korpus.

Niveau	rest	V1i	V2	V3	V-End	Insgesamt
A1.2	0 %	0 %	100 %	0 %	0 %	100 %
A1.3	6 %	0 %	72 %	6 %	17 %	100 %
A2.1	0 %	3 %	56 %	0 %	41 %	100 %
A2.2	0 %	0 %	38 %	0 %	63 %	100 %
B1.1	0 %	0 %	17 %	0 %	83 %	100 %
B2.2	0 %	0 %	0 %	0 %	100 %	100 %
Insgesamt	1 %	1 %	51 %	1 %	46 %	100 %

Tabelle 6.7.3. Nebensätze, die mit *dass* oder *wenn* anfangen (eher V-End-Stellung; ohne neutralisierte Verbstellung): Prozentanteile der Verbstellungen pro Niveaustufe.

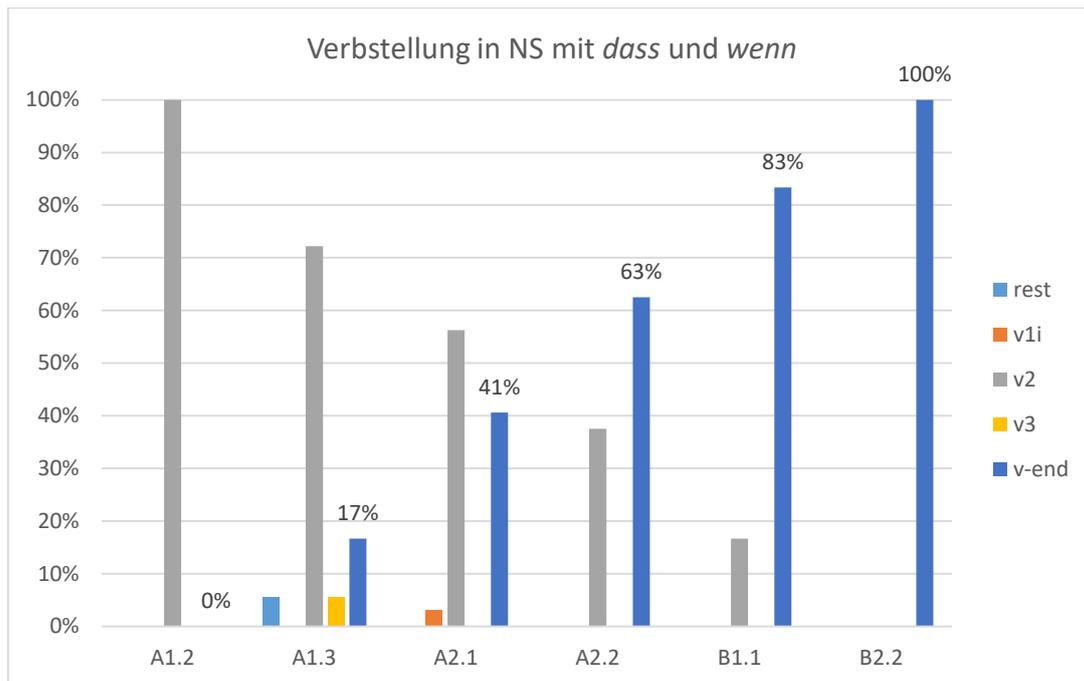


Abbildung 6.7.1. Nebensätze, die mit *dass* oder *wenn* anfangen (eher V-End-Stellung; ohne neutralisierte Verbstellung): Prozentanteile der Verbstellungen pro Niveaustufe.

In den oben dargestellten Tabellen und Abbildungen kann man die Entwicklung von der Verbzweitstellung zur Verbendstellung deutlich sehen: Auf der Niveaustufe A1.2 wird nur die V2-Stellung verwendet und auf der Niveaustufe B2.2 nur die V-End-Stellung. Auf den anderen Niveaus kommen sowohl die V2-Stellung als auch die V-End-Stellung vor. Auf den Niveaustufen A1.3 und A2.1 gibt es zudem auch Einzelfälle von anderen Verbstellungstypen (V1i, V3 und rest). Der Übergang von der Bevorzugung der Verbzweitstellung zur Bevorzugung der Verbendstellung geschieht zwischen den Niveaustufen A2.1 und A2.2: Die Prozentzahl der Verbendstellungen auf dem Niveau A2.1 ist nur 41 %, während sie auf dem Niveau A2.2 auf 63 % steigt (siehe Tab. 6.7.3 und Abb. 6.7.1). Die Prozentanzahl bleibt jedoch unter der Grenze von 75 %, und deswegen lautet das Ergebnis, dass die Verbendstellung auf dem Niveau A2.2 noch nicht völlig erworben ist. Die Schüler auf dem Niveau B1.1 verwenden dagegen zum größten Teil (83 %) die Verbendstellung. Die Verbendstellung wird demnach im Korpus der vorliegenden Untersuchung ab der Niveaustufe B1.1 beherrscht. Dagegen wird die Verbendstellung auf der Niveaustufe A1.2 kein einziges Mal verwendet, was bedeutet, dass sich die Schüler auf dem niedrigsten Niveau entweder noch gar nicht der V-End-Stellung bewusst sind oder sie nicht produzieren können. Beispiele für Nebensätze mit der zielsprachlichen Verbendstellung sowie Beispiele mit anderen Verbstellungsmöglichkeiten von allen Niveaustufen sind in Tabelle 6.7.4 unten zusammengestellt worden.

Niveau	V-End	andere
A1.2	-	wenn du kommst in finnland (84, V2) jo (.) ich denke als den hobbit ha::t (.) gut musik (82, V2)
A1.3	wenn du nach finnland kommen (46)	un=aah (--) wann wenn du kommst in finnland (57, V2) und (-) ich habe gehört dass (-) in finnland (-) menschen (--) drache [op 59: trinken] tr=trinken (-) viel bier (58, V3) äh ich finde dass wir können skilaufen (49, V2)
A2.1	wenn (-) du ins finnland kommen (78) ööh wenn du: na=in finnland kommst (53)	wenn (.) sie kommen wenn kommen sie nach finnland (26, V1i) ääh wann du kommst hier (.) i finnland (73, V2) hmm i ich hoffe dass wir können fußball spielen (26, V2)
A2.2	wenn du zu finnland kommst (4) ööh (-) wenn du nach finnland gekommenst (16) dass du (-) könntest (-) dass du hmh (-) zum beispiel nightwish hmm (-) magen (-) könnte (2)	äh wenn du kommst nach finnland (80, V2) ich glaube dass (.) wir (.) können (-) meine geschwistern (-) mitnehmen (70, V2)
B1.1	wenn du: nach finnland kommst (43) wenn wir auch schwimmen gehen könnten (12)	ääh und ich finde dass ää dieser film war besser als <muumipeikko +Fin> und <pyrstötähti +Fin> (12, V2)
B2.2	wenn ihr nach finnland kommt (68) wenn ich wenn ich ein anderen film sagen sollte (68)	-

Tabelle 6.7.4. Beispiele für V-End-Kontexte (Nebensätze mit *dass* und *wenn*) auf allen Niveaustufen.

Ein Nebensatz, der sich in den Schülerleistungen auf allen Niveaustufen stets wiederholte, kam in der Monologaufgabe vor. Laut den Anweisungen dieser Aufgabe soll der Schüler einem deutschen Jungen / Mädchen etwas versprechen, was die Jugendlichen zusammen unternehmen, wenn der Junge oder das Mädchen nach Finnland zu Besuch kommt. Anhand dieses Nebensatzes kann man auch gut die Entwicklung zwischen den Niveaustufen sehen (siehe Tab. 6.7.4 oben). Auf der Niveaustufe A1.2 kommt nur die V2-Stellung vor. Auf der Niveaustufe A1.3 waren alle drei zielsprachlichen V-End-Stellungen genau ähnlich: *Wenn du nach finnland kommen* (siehe das Beispiel der Schülerin 46 oben). Bemerkenswert war auch, dass in allen diesen drei Beispielen das Verb inkorrekt konjugiert war (*du – kommen*). Wenn die V2-Stellung in demselben Kontext (siehe das Beispiel der Schülerin 57 oben) verwendet wird, ist das Verb richtig konjugiert. Auf dem Niveau A2.1 gibt es sowohl richtig als auch falsch konjugierte Verben in V-End-Stellungen (siehe die Beispiele

der Schüler 53 und 78). Die Korrektheit der Verbkonjugation in verschiedenen Satztypen wird näher in Kapitel 7.8 untersucht.

Wie in Tabelle 6.7.4 zu sehen ist, werden ab der Niveaustufe A1.3 auch Nebensätze formuliert, die ein finites Verb und ein infinites Verb (d. h. Verbalkomplexe) haben (siehe z. B. *äh ich finde dass wir können skilaufen*, Schülerin 49). Das finite Verb steht aber nicht am Satzende. Formulierungen dieser Art kommen auch auf den Niveaustufen A2.1 und A2.2 häufig vor (siehe die Beispiele der Schüler 26 und 70 in Tab. 6.7.4). Erst auf der Niveaustufe A2.2 formulierte eine Schülerin (Schülerin 2; siehe das Beispiel oben) einen Verbalkomplex im Nebensatz, bei dem das finite Verb an der richtigen Stelle am Satzende steht. Das Verb wurde aber nicht richtig konjugiert (*du – könntest*). Auf den Niveaustufen B1.1 und B2.2 weisen die meisten Nebensätze, die auch einen Verbalkomplex haben, die zielsprachliche Verbendstellung des finiten Verbs auf.

6.7.2 Nebensätze mit *weil* (entweder V-End-Stellung oder V2-Stellung)

In diesem Abschnitt werden Nebensätze erforscht, die mit der Konjunktion *weil* beginnen. Wie schon früher erwähnt, werden *weil*-Sätze in der gesprochenen Sprache oft mit der V2-Stellung realisiert (siehe auch Kap. 3.6.3). Auch hier werden die Nebensätze, die eine Neutralisation haben, aus der Analyse ausgelassen (vgl. das vorige Kapitel).

Alle Schüler produzierten insgesamt 60 *weil*-Nebensätze, von denen vier Nebensätze eine neutralisierte Verbstellung hatten. Die absoluten Zahlen pro Schüler sind in der Tabelle 11 im Anhang 8 gesammelt. Die Verbstellung in 56 produzierten Kontexten (ohne Neutralisationskontexte) teilte sich folgendermaßen auf: V2 (bzw. V2i) wurde insgesamt 33-mal verwendet und V-End insgesamt 23-mal (siehe Tab. 6.7.5).

Niveau	V2	V2i	V-End	Insgesamt
A1.2	2			2
A1.3	5			5
A2.1	7		8	15
A2.2	16	1	12	29
B1.1	1		2	3
B2.2	1		1	2
Insgesamt	32	1	23	56

Tabelle 6.7.5. Nebensätze, die mit *weil* anfangen (V-End- oder V2/V2i-Stellung; ohne neutralisierte Verbstellung): Absolute Zahlen pro Niveaustufe.

Auf den Kompetenzniveaustufen A1.2 und A1.3 wurde nur die Verbzweitstellung benutzt. Daraus ist zu schließen, dass die Schüler auf der Globalstufe A1 vielleicht noch nicht die Verbendstellung beherrschen (vgl. auch die Ergebnisse der *dass*- und *wenn*-Sätze im vorigen Kapitel) und deswegen auch in *weil*-Nebensätzen die Verbzweitstellung bevorzugen. Auf den Globalstufen A2 und B1 wurde sowohl die V2/V2i- als auch die V-End-Stellung benutzt, und beide sogar fast genauso oft, was das Säulendiagramm (Abb. 6.7.2) mit den Prozentanteilen noch auf visuelle Weise klarer veranschaulicht.

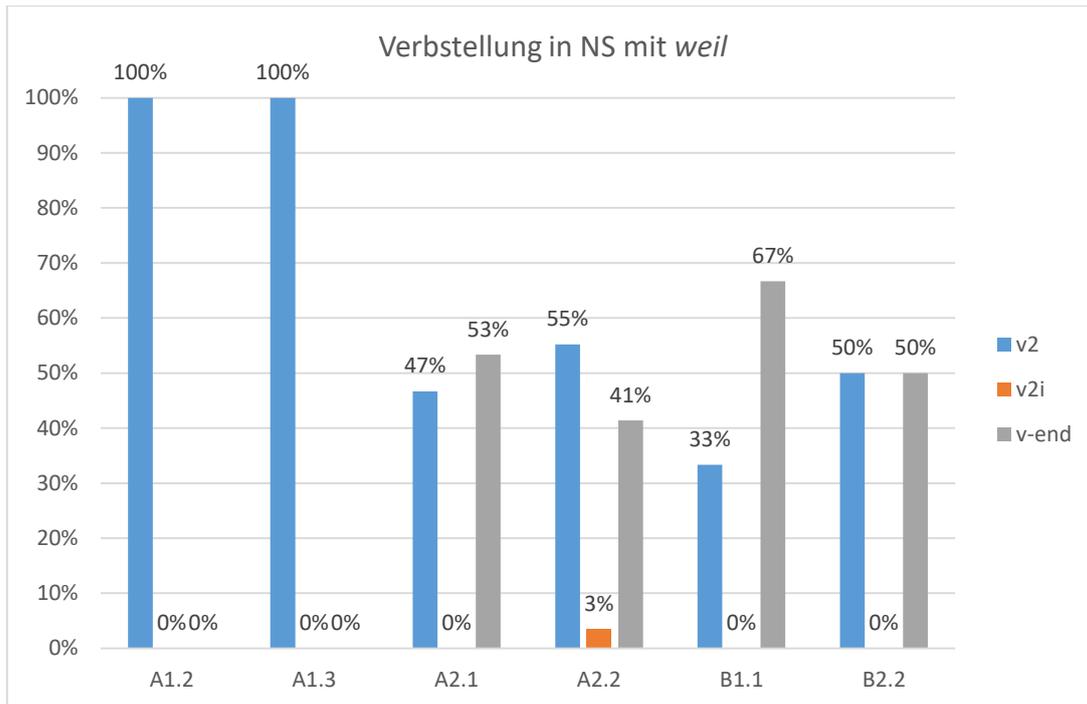


Abbildung 6.7.2. Nebensätze, die mit *weil* anfangen (V-End- oder V2/V2i-Stellung; ohne neutralisierte Verbstellung): Prozentanteile der Verbstellungen pro Niveaustufe.

Die folgende Tabelle zeigt konkrete Beispiele für *weil*-Nebensätze auf verschiedenen Niveaustufen.

Niveau	V-End	V2 (oder V2i)
A1.2	-	weil (.) die mädchen (-) hat gestorben (84, V2)
A1.3	-	weil es ist es ist laail=langweilig (58, V2)
A2.1	weil es öh=eine typisch deutsche geschenk ist (69)	weil eis=öh=eishockey ist mein (-) hobby (86, V2)
A2.2	weil sie s in deutschland sehr populär sind (4)	weil die natur ist jetzt ganz schön (71, V2) äh (6s) weil (-) in das andere film war auch james bond (81, V2i)
B1.1	weil (.) ööh du so (.) du so (.) in der nähe wohnst (44)	öhm weil äh die schauspieler war so gut (51, V2)
B2.2	weil ich schreiben kann (68)	weil i ja er ist er ist sehr süß (68, V2)

Tabelle 6.7.6. Beispiele für *weil*-Nebensätze auf allen Niveaustufen.

Zusammenfassend kann man von allen Nebensatztypen, die in diesem Kapitel untersucht wurden, feststellen, dass bei den *wenn*- und *dass*-Nebensätzen, die eher die Verbendstellung haben, eine klare Entwicklung von der V2-Stellung Richtung V-End-Stellung zwischen den Kompetenzniveaustufen zu sehen ist. Die zielsprachliche Verbendstellung wird (fast) vollständig erst ab der Niveaustufe B1.1 beherrscht. Bei den *weil*-Sätzen, die auch eine flexiblere Verbstellung im gesprochenen Deutsch haben

(sowohl V2-Stellung als auch V-End-Stellung zielsprachlich), wird dagegen sowohl die V2-Stellung als auch die V-End-Stellung gleichermaßen verwendet, außer auf den Niveaustufen A1.2 und A1.3, auf denen nur die V2-Stellung verwendet wird. Dieses Ergebnis zeigt, dass die finnischen Deutschlernenden zumindest unbewusst die Verbstellungsbesonderheiten des gesprochenen Deutsch kennen.¹⁵⁷ Außerdem kann die Muttersprache Finnisch eine Rolle beim Erwerb der deutschen Verbendstellung spielen. Im Finnischen wird das finite Verb „normalerweise an zweiter, dritter usw. Stelle wie im Hauptsatz (im indirekten Fragesatz an erster Stelle)“ realisiert (Tarvainen 1985, 358). Die Endstellung ist jedoch auch möglich (ebd.), stellt aber eine markierte Alternative dar. Unter anderem aus diesen Gründen ist die Verbendstellung im Nebensatz für finnische Deutschlernende von der Muttersprache her nicht bekannt.

6.8 Zusammenfassung der Ergebnisse: Verbstellung

Das Ziel dieses Kapitels war, die folgenden Forschungsfragen zu beantworten:

- 1.1 Wie beherrschen die auf eine bestimmte Kompetenzniveaustufe eingestuften Gymnasiasten die deutsche Verbstellung?
- 1.2 Was für Probleme gibt es bei der Verbstellung auf verschiedenen Kompetenzniveaustufen?
- 1.3 Wie entwickelt sich die Beherrschung der Verbstellung von einem Kompetenzniveau zum anderen?

Die folgenden Satztypen und Verbstellungsstrukturen wurden empirisch erforscht: Hauptsätze bzw. Aussagesätze, Inversion in einfachen Aussagesätzen und in Sätzen mit einem Nebensatz im Vorfeld, Entscheidungsfragen, Ergänzungsfragen, Verbalklammer und Nebensätze mit Verbendstellung (*wenn-* und *dass*-Sätze) und mit V-End-/V2-Stellung (*weil*-Sätze) (vgl. die detaillierten Forschungsfragen in Kap. 5.1). Die Ergebnisse können anhand einer Tabelle (Tab. 6.8.1 unten) besser zusammenfassend dargestellt werden. In dieser Tabelle werden die auf einer bestimmten Niveaustufe beherrschten Verbstellungsregeln (Forschungsfrage 1.1) sowie die Strukturen, bei denen es noch Probleme gibt (Forschungsfrage 1.2), aufgelistet. Die Tabelle als Ganzes zeigt die Entwicklung von einem Kompetenzniveau zum anderen (Forschungsfrage 1.3).

¹⁵⁷ Es wurde jedoch nicht näher untersucht, ob die im Kapitel 3.6.3 vorgestellten Bedeutungsunterschiede der V2- und V-End-Stellung beispielsweise in Nebensätzen mit der Konjunktion *weil* in den Schüleräußerungen irgendwie sichtbar wurden und ob sich die Schüler dieser Bedeutungsunterschiede bewusst sind.

Niveau	Verbstellung erworben (über 75 % der Kontexte zielsprachlich)	Probleme / nicht vollständig erworbene Verbstellungsregeln
A1.2	<ul style="list-style-type: none"> • Aussagesätze mit V2 ohne Inversion • Entscheidungsfragen • Ergänzungsfragen 	<ul style="list-style-type: none"> • Z. B. bei Ergänzungsfragen oft potenzielle auswendig gelernte Chunks ohne Formulierungsprobleme, bei anderen Fragen mehr Formulierungsprobleme • In Inversionskontexten (in Aussagesätzen) nur V3-Stellung • Verbalklammer meistens nicht realisiert – mod-v-x vorherrschend; Interferenz aus anderen Fremdsprachen kann die Realisierung der Verbalklammer beeinträchtigen. • Keine V-End-Stellung in Nebensätzen, nur V2 (sowohl mit <i>wenn/dass</i> als auch mit <i>weil</i>)
A1.3	<ul style="list-style-type: none"> • Aussagesätze mit V2 ohne Inversion • Entscheidungsfragen • Ergänzungsfragen 	<ul style="list-style-type: none"> • In Aussagesätzen fehlt manchmal das Subjekt, weswegen die Verbstellung nicht ohne Probleme analysiert werden kann. • Bei Ergänzungsfragen manchmal V3-Stellung (+ Einzelfälle von V-End oder V2 ohne Inversion) • Z. B. bei Ergänzungsfragen oft potenzielle auswendig gelernte Chunks ohne Formulierungsprobleme, bei anderen Fragen mehr Formulierungsprobleme • In Inversionskontexten (in Aussagesätzen) auch V3-Stellung • Bei Verbalklammerkontexten kommt mod-v-x noch oft vor (in 34 % der Fälle), u. a. obligatorische Ergänzungen wie Objekte werden ausgeklammert. • Hauptsächlich V2-Stellung im Nebensatz (<i>wenn/dass</i>); in Nebensätzen kommen auch Verbalkomplexe vor, bei denen die V-End-Stellung nicht verwendet wird; nur V2 in NS mit <i>weil</i>
A2.1	<ul style="list-style-type: none"> • Aussagesätze mit V2 ohne Inversion • Entscheidungsfragen • Ergänzungsfragen • Verbalklammer 	<ul style="list-style-type: none"> • Bei Ergänzungsfragen Einzelfälle von anderen Verbstellungen neben V2i • Z. B. bei Ergänzungsfragen oft potenzielle auswendig gelernte Chunks ohne Formulierungsprobleme • In Inversionskontexten (in Aussagesätzen) auch V3-Stellung • Bei Verbalklammerkontexten einige „unnatürliche“ Ausklammerungen • Immer noch hauptsächlich V2- bzw. andere nicht-zielsprachliche Stellungen im Nebensatz (<i>wenn/dass</i>); in Nebensätzen kommen auch Verbalkomplexe vor, bei denen die V-End-Stellung nicht verwendet wird.
A2.2	<ul style="list-style-type: none"> • Aussagesätze mit V2 ohne Inversion • Entscheidungsfragen • Ergänzungsfragen • Verbalklammer • Inversion in einfachen Aussagesätzen 	<ul style="list-style-type: none"> • Bei Ergänzungsfragen Einzelfälle von anderen Verbstellungen neben V2i • In Inversionskontexten (in Aussagesätzen) noch manchmal auch V3-Stellung (in ca. 20% der Fälle) • Immer noch in ca. 30–40% der Fälle die V2-Stellung im Nebensatz (<i>wenn/dass</i>); in Nebensätzen kommen auch Verbalkomplexe vor und in Einzelfällen wird die zielsprachliche Verbendstellung bei Verbalkomplexen realisiert.

B1.1	<ul style="list-style-type: none"> • Aussagesätze mit V2 ohne Inversion • Entscheidungsfragen • Ergänzungsfragen • Verbalklammer • Inversion in einfachen Aussagesätzen • Inversion mit einem NS im VF • Verbendstellung im Nebensatz 	<ul style="list-style-type: none"> • Nur Lapsus bzw. Einzelfälle von Fehlern, z. B. V2-Stellung in einem Nebensatz mit <i>dass</i>
B2.2	<ul style="list-style-type: none"> • Aussagesätze mit V2 ohne Inversion • Entscheidungsfragen • Ergänzungsfragen • Verbalklammer • Inversion in einfachen Aussagesätzen • Inversion mit einem NS im VF • Verbendstellung im Nebensatz 	<ul style="list-style-type: none"> • Nur Lapsus bzw. Einzelfälle von Fehlern, z. B. V3-Stellung in einem Inversionskontext

Tabelle 6.8.1. Beherrschung der Verbstellung auf den verschiedenen Kompetenzniveaustufen: Zusammenfassung der Ergebnisse.

Über die allgemeine Erwerbsreihenfolge zwischen den Kompetenzniveaustufen kann anhand der Tabelle 6.8.1 festgestellt werden, dass die Aussagesätze mit V2 ohne Inversion, Entscheidungsfragen und Ergänzungsfragen als Erstes (schon auf den Niveaustufen A1.2 und A1.3) beherrscht werden. Dann folgt die Verbalklammer auf dem Niveau A2.1. Als Nächstes wird die Inversion in einfachen Aussagesätzen auf dem Niveau A2.2 erworben. Die Inversion mit einem Nebensatz im Vorfeld und die Verbendstellung im Nebensatz werden ab dem Niveau B1.1 beherrscht.

An dieser Stelle soll daran erinnert werden, dass bei einzelnen Verbstellungsstrukturen und Satztypen ab und zu nur sehr wenige Fälle im untersuchten Material vorkamen. Darüber hinaus wurden die Fälle auch noch zwischen sechs unterschiedlichen Niveaustufen geteilt, was dazu führt, dass es häufig nur wenige Belege pro Niveaustufe gibt. Diese Ergebnisse können jedoch als richtungweisend gelten und können Deutschlehrenden einen konkreten, empirischen Nachweis darüber geben, was die Lernenden auf einem bestimmten Kompetenzniveau können sollten.

7. Verbalflexion in den Schülerperformanzen

In diesem Kapitel wird die Beherrschung der deutschen Verbalflexion in den mündlichen Testleistungen der finnischen Gymnasiasten analysiert. In Kapitel 7.1 werden die allgemeinen Prinzipien beschrieben, nach denen die Verbanalyse durchgeführt worden ist. Das Kapitel 7.2 gibt einen Überblick über die Anzahl der analysierten Verbformen und deren Tempus und Modus. Danach werden die Ergebnisse der empirischen Analyse über die Korrektheit der Verbformen vorgestellt. Das Kapitel 7.3 beschäftigt sich mit den Unterschieden bei der Beherrschung verschiedener Verbtypen. In den Kapiteln 7.4 bis 7.7 gehe ich auf einzelne Verbtypen, Tempora bzw. Modi sowie Infinitivformen näher ein. In Kapitel 7.8 wird der Zusammenhang zwischen den Satzarten und der Korrektheit des finiten Verbs untersucht. In Kapitel 7.9 werden alle Ergebnisse zusammengefasst.

7.1 Prinzipien der Verbformanalyse

Die Klassifikation der Verben nach morphologischen Kriterien von Helbig/Buscha (2001, 29; siehe Kap. 3.6.2) fungiert im Prinzip als Basis für die folgende Analyse. Jede finite Verbform wurde mit Hilfe dieser Kategorien analysiert und in einer Excel-Tabelle markiert: Zunächst wurden Person und Numerus der Verbform definiert, danach die benutzte Tempus- und Modusform. Person und Numerus wurden durch das Subjekt festgestellt, auch wenn das Verb inkorrekt konjugiert wurde (z. B. *aber mein bruder öh wohnst nicht mehr zuhause*, A1.3, Schülerin 50; Personalform 3. Person Singular nach *mein Bruder*, obwohl das finite Verb wie eine 2. Person Singular mit der Personalendung *-st* konjugiert ist). Mit anderen Worten: die beabsichtigte Personalform wurde in die Tabelle eingetragen. Für die Personalformen werden folgende Abkürzungen verwendet: 1. P. Sg. für die 1. Person Singular (*ich*), 1. P. Pl. für die 1. Person Plural (*wir*) usw.

Die drei Genera werden in dieser Analyse nicht behandelt, da so gut wie alle Verbformen im vorliegenden Korpus im Aktiv stehen. Nur eine Äußerung im ganzen Korpus könnte als Zustandspassiv klassifiziert werden: *es ist (-) öffnen (--)* zu (-) (*zehn*) (A1.3, 58).¹⁵⁸ Bei dieser Äußerung besteht auch keine Sicherheit darüber, ob die Äußerung als Zustandspassiv oder *sein* + Prädikativ-Konstruktion interpretiert werden sollte. Was den Modus angeht, kommen ab und zu einige Formen vor, die dem Konjunktiv Präsens (Konjunktiv I) ähneln. In der vorliegenden Analyse werden die meisten Fälle als ein Versuch interpretiert, den Indikativ zu benutzen, aber die Subjekt-Verb-Kongruenz ist nicht richtig, z. B. *mein brüder wohne in es* (A1.2, 82). Außerdem

¹⁵⁸ Die Äußerung kommt am Ende der Dialogaufgabe 2.2 vor. Der Gesprächspartner (Schüler 59, S2) möchte in ein Museum gehen und hat anscheinend Angst, dass das Museum bald schließt. Der Schüler 58 (S1) beruhigt seinen Gesprächspartner, indem er sagt, dass es noch bis 10 Uhr geöffnet ist.

S2: ein museum (-) ein ein=ein (-) (nicht) ein <vanlige +Schwed> museum
((lacht)) wir müssen (.) dahin gehen

S1: <AA>

S2: ((lacht))

S1: nicht (6s) <AA> (5s) sie müssen (.) <relax +Eng>

S2: ((lacht)) [okay]

S1: [es] ist (-) öffnen (--)

kommen auch einige andere Kategorien wie bestimmte Tempora im Korpus gar nicht vor (z. B. Futur II).

Neben den finiten Formen wurden auch die Infinitive in die Excel-Tabelle eingetragen und auf ihre Korrektheit geprüft, wonach die Fehler analysiert wurden. Die Infinitivformen, die beispielsweise mit Modalverben verwendet werden, wurden nicht zusammen mit dem Modalverb, sondern getrennt analysiert. Die infiniten Formen, die aber einen Teil der Tempusform bilden, gehören zur selben Verbform mit dem Hilfsverb, und sie werden zusammen analysiert, z. B. Perfekt: *wie also wir wir sind am strand gegangen* (B2.2, 68).

Darüber hinaus wurden die Verbtypen in der Excel-Tabelle kodiert: lexikalische Verben, Modalverben, Hilfsverben und Kopulaverben (*sein, bleiben, werden*) sowie das halblexikalische Verb *haben* als Possessivverb (siehe Tab. 7.1.1).

Abkürzung	Erklärung
mod	Modalverben: <i>dürfen, können, mögen, müssen, sollen, wollen</i>
kop	Kopula: <i>sein, werden, bleiben</i>
hlex	Halblexikalisches Verb <i>haben</i> (häufig possessiv)
aux	Auxiliare, Hilfsverben: <i>haben, sein, werden</i> (NB: Die Hilfsverben, die zusammen mit einer infiniten Form (Infinitiv bzw. Partizip II) eine zusammengesetzte Tempusform bilden, werden nach der jeweiligen Tempusform zusammen analysiert, d. h. die Beherrschung von Hilfsverben allein wird in der vorliegenden Analyse nicht behandelt)
lex	lexikalische Verben: alle anderen Verben

Tabelle 7.1.1. Codierung von Verbtypen (vgl. Czinglar 2014b, 182).

Es gab außerdem einige unklare Fälle, die entweder in die Unklar- oder in die Rest-Kategorie eingeordnet wurden. Zudem wurde auch die Infinitivform (bzw. Nennform) jedes Verbs (Type) sowie die verwendete Form (Token) in die Excel-Tabelle kodiert. Diese Codierungen ermöglichen die separate Analyse bestimmter Verben, Verbtypen oder Verbformen.

In einer Spalte wurde markiert, ob die Form grammatikalisch korrekt oder inkorrekt ist (z. B. Probleme bei der Subjekt-Verb-Kongruenz, morphologische Probleme bei der Bildung der Verbform wie beispielsweise Probleme mit dem Stammvokal oder eine zum Kontext nicht passende Personalform). Zudem wurden die größten lexikalischen Fehler sowie andere unklare Fälle mit der Kennzeichnung ‚(inkorrekt)‘ markiert (u. a. Probleme mit den Partikelverben: ein falsches Partikel oder inkorrekte Stellung der Teile wie *ich aufstehe* statt *ich stehe auf*; Subjekt fehlt z. B. *was (.) kann mit diese (.) machen* (A2.1, 25); Verwendung eines lexikalisch unpassenden deutschen Verbs wie *wir muss fünf euro mitgeben* (A2.2, 66) statt z. B. *mitnehmen* oder Code-Switching, d. h. Verwendung von anderen Sprachen, z. B. *und dann unsere (.) bus (--) de <departs +Eng>* (A2.2, 60)). Die Fehlertypen bei den grammatikalisch inkorrekten Formen werden bei den einzelnen Unterkapiteln der Analyse genauer beschrieben.

Bei der Einordnung der Verbformen in die oben beschriebenen Kategorien wurden noch folgende Prinzipien befolgt:

1. Satzabbrüche

Satzabbrüche wurden berücksichtigt, sofern sie eine Verbform enthielten. In solchen Fällen kann die Beherrschung der Verbkonjugation trotzdem untersucht werden, obwohl der Satz nicht vollendet wird. In den nächsten Beispielen werden die Verbformen *ich habe*, *sie sind* und *ich fing* in die Verbanalyse einbezogen:

(1) **ich habe** öhm=meine eltern sprechen auch deutsch (B1.1,51)

(2) ich habe zwei kleinbrüder (.) öhm matti und pekka öhm s
sie sind (.) ähm drei (---) <no+Fin> öhm äh matti öhm
spiel:t fußball und öhm pekka hat ((kurzer lachansatz))
öhm freunden (--)

[...]

das liegt in der nähe helsinki öhm helsinki ist
äh=hauptstadt von finnland (--)
äh ich bin: in der
metsälä gymnasium öhm (-) <AA> **ich fing=äh** (---) öhm in
der freizeit äh lese ich viele=bücher äh=und schreibe mit
meine(n/m) computer romans und äh novels ((lachansatz))
(B1.1,51)

2. Ergänzungen des Gesprächspartners

Bereits bei der Verbstellungsanalyse wurde festgestellt, dass nur solche Sätze bzw. Äußerungen in die Analyse einbezogen werden, die ein Verb enthalten. Bei der Verbanalyse wurden alle Verbformen analysiert. Problematisch wird die Analyse, wenn ein Gespräch sehr viele Überlappungen, Ellipsen und Ergänzungen des Gesprächspartners enthält. Der Gesprächspartner kann beispielsweise den Satz des anderen Teilnehmers aufnehmen und zu Ende führen, und dann müssen die Verbformen einer Äußerung zwischen den Teilnehmern geteilt werden (vgl. Ko-Konstruktion, Kap. 2.2.2):

(3)

S1: so (-) aah so wir kommen (-) zurück am abend

S2: ja (das ist gut)

S1: ich muss meine mutter (3s) sagen=

S2: [ja]

S1: [<AA> wenn ich komme (-) so (-) am (.) neun uhr

S2: jo (.) neun uhr (.) ist gut

S1: mit dem auto

S2: jo (.) oder [bus]

S1: [ooh wir müssen (--) das essen (2s)]

S2: **nehmen**

S1: ja=

S2: ja (-) und

S1: [ah so]

S2: [ja]

(S1= Schülerin 47, A2.2; S2= Schülerin 48, A2.1)

Im obigen Beispiel hat die Schülerin 47 den Satz begonnen und das Verb *müssen* konjugiert. Es fehlt aber ein Verb im Infinitiv am Ende des Satzes. Die Schülerin 48 ergänzt den Satz durch die Infinitivform *nehmen*. So wird in die quantitative Analyse berechnet, dass die Schülerin 47 eine Präsensform und die Schülerin 48 eine Infinitivform korrekt produziert hat (vgl. auch unten 7. *Korrekturen*).

3. Substantivierte Verben

Substantivierte Verben werden außer Acht gelassen, da sie zu den Substantiven gehören, z. B.:

- (4) und öhm meine (.) mutters hobbies sind **reiten** und **lesen** (A2.2, 55)
(5) <and + Eng> das war alles und auf **wiedersehen** (A2.2, 55)

4. Feste Wendungen

Feste Wendungen (u. a. die üblichsten kommunikativen Routineformeln) wie z. B. *bitte schön* oder *danke / danke schön*, die ursprünglich von einer Verbform abgeleitet sind, werden in der vorliegenden Analyse außer Acht gelassen.

5. Eigenschaften des gesprochenen Deutsch

Die Eigenschaften des gesprochenen Deutsch (siehe Kapitel 3.6.3) wurden berücksichtigt, und die folgenden Formen wurden demnach als korrekt angesehen, z. B.

- (6) und ich **hab** (.) fast ji=jemand gesehen (A2.1, 53)
(7) ääh weil <captain america +Eng> **is** so amerikanisch (A2.1, 54)
(8) in meiner freizeit ääh (-) ich reite und ich: (.) **mach** (-)
<stuff +Eng> mit mein hund (A2.1, 64)

6. Unklare Fälle wegen der undeutlichen Aussprache

In unklaren Fällen, in denen es wegen der undeutlichen Aussprache nicht möglich ist zu hören, was der Proband sagt, wird die Verbform zugunsten des Probanden als korrekt beurteilt. Also liegt in den folgenden Beispielen kein Fehler vor:

- (9) wa=äh welche sprechen **sprich(s)t** du anna (A2.2, 52)
(10) die beide spr**(a/e)**chen finnisch deutsch schwedisch u:nd
<english +Eng> (A2.1, 53)

7. Korrekturen

Bei der Selbstkorrektur wird die letzte Form berücksichtigt. Wenn sie normkonform ist, wird bei der Äußerung kein Fehler berechnet.

- (11) welche sprachen **sprech=sprichst** du (B1.1, 43)
(12) u:(n) hm welche sprache **kann du kannst du** anna sprechen (A1.3, 49)

Wenn aber die Selbstkorrektur negativ ist, d. h. wenn ein Schüler sich selbst falsch korrigiert, muss die letzte Form berücksichtigt werden, obwohl sie die inkorrekte Form ist, z. B.

- (13) hhm **gehen gehe wir** mit dem bus oder (A2.1, 48)

Manchmal wiederholt ein Schüler eine Äußerung oder den Anfang der Äußerung. Solche Wiederholungen wurden auch als Selbstkorrektur angesehen, und die letzte Form wurde in die Analyse einbezogen. Deswegen wurde das Verb *müssen* hier nur einmal analysiert:

(14) ja hm (.) **wir müssen** (--) << <mikä on muistaa +Fin>¹⁵⁹ flüstert>>
 (--) **wir müssen** (.) unsere (.) geld un=und telefonen nicht vergessen
 (A2.2, 60)

Die Gesprächspartner korrigierten ab und zu einander:

(15)
 S1: aah (.) ööh ich habe (-) zwei (---) geschenken für dich <EA>
 und ein ist ein (---) glasses (--) bier (.) glass
 S2: ((lacht))
 S1: und (-) ich habe gehört dass (-) in finnland (-) menschen
 (--) **drache**
 S2: << <trinken> flüstert>>
 S1: **tr=trinken** (-) viel bier und (-) die anderen ist bonbons
 (S1= Schüler 58, A1.3; S2= Schüler 59, A2.1)

Im Beispiel 15 oben wird es klar, dass der Schüler 58 (S1) das Verb *trinken* nicht lexikalisch beherrscht. Zudem konjugiert er das Verb (*drache*) inkorrekt, denn das Subjekt (*menschen*) würde die dritte Person Plural verlangen. Die Personalendung wäre *-en*. Der Schüler 59 (S2) flüstert das richtige Verb in der richtigen Form (*trinken*), und erst danach kann der Schüler 58 das Verb richtig verwenden. Ohne die Hilfe des Schülers 59 hätte der Schüler 58 das Verb wahrscheinlich nicht korrekt benutzen können. Deswegen wird die fehlerhafte Form *menschen drache* in die Analyse einbezogen. Wenn ein Schüler sich nicht selbst korrigieren konnte, sondern nur mit Hilfe des Gesprächspartners, wurde die Verbform als inkorrekt klassifiziert. Beim Schüler 59 dagegen wurde die geflüsterte Form (*trinken*) als korrekt klassifiziert und in die Analyse einbezogen.

Ab und zu korrigieren oder helfen die Gesprächspartner einander falsch:

(16)
 S2: okay (--) ähm (6s) in welche zeit muss: ich (---)
 S1: **aufstanden**
 S2: aufstanden
 (S1= Schülerin 60, A2.2; S2= Schülerin 61, A2.2)

Im obigen Beispiel wird die finite Verbform (*muss ich*) bei der Schülerin 61 als korrekt und die falsche Infinitivform (*aufstanden*) bei der Schülerin 60 als inkorrekt kategorisiert. Die Wiederholung des inkorrekten Infinitivs durch die Schülerin 61 wurde außer Acht gelassen.

¹⁵⁹ Finn. für ‚was ist sich erinnern‘.

7.2 Bestandsaufnahme der Verbformen nach Tempus und Modus im Korpus

Im Korpus von 59 Schülern kamen insgesamt 3475 Verbformen vor. Die Anzahl der geäußerten Verbformen pro Schüler variierte sehr. Die durchschnittliche Anzahl pro Schüler betrug 59 Verbformen. Die meisten Verbformen (140 Verbformen) äußerte die Probandin 68 (Niveau B2.2), während die Probandinnen 50 (Niveau A1.3) und 67 (Niveau B1.1) nur je 35 Verbformen im ganzen Test aussprachen. Die Standardabweichung zwischen den Probanden ist ziemlich groß: 17,6 Verbformen. Die Abbildung 7.2.1 zeigt die Verteilung der geäußerten Verbformen zwischen den Probanden. Es ist jedoch die kleine steigende Tendenz zu bemerken, dass die Schüler auf den höheren Kompetenzniveaustufen etwas mehr Verbformen produzieren als die Schüler auf den unteren Kompetenzniveaustufen.

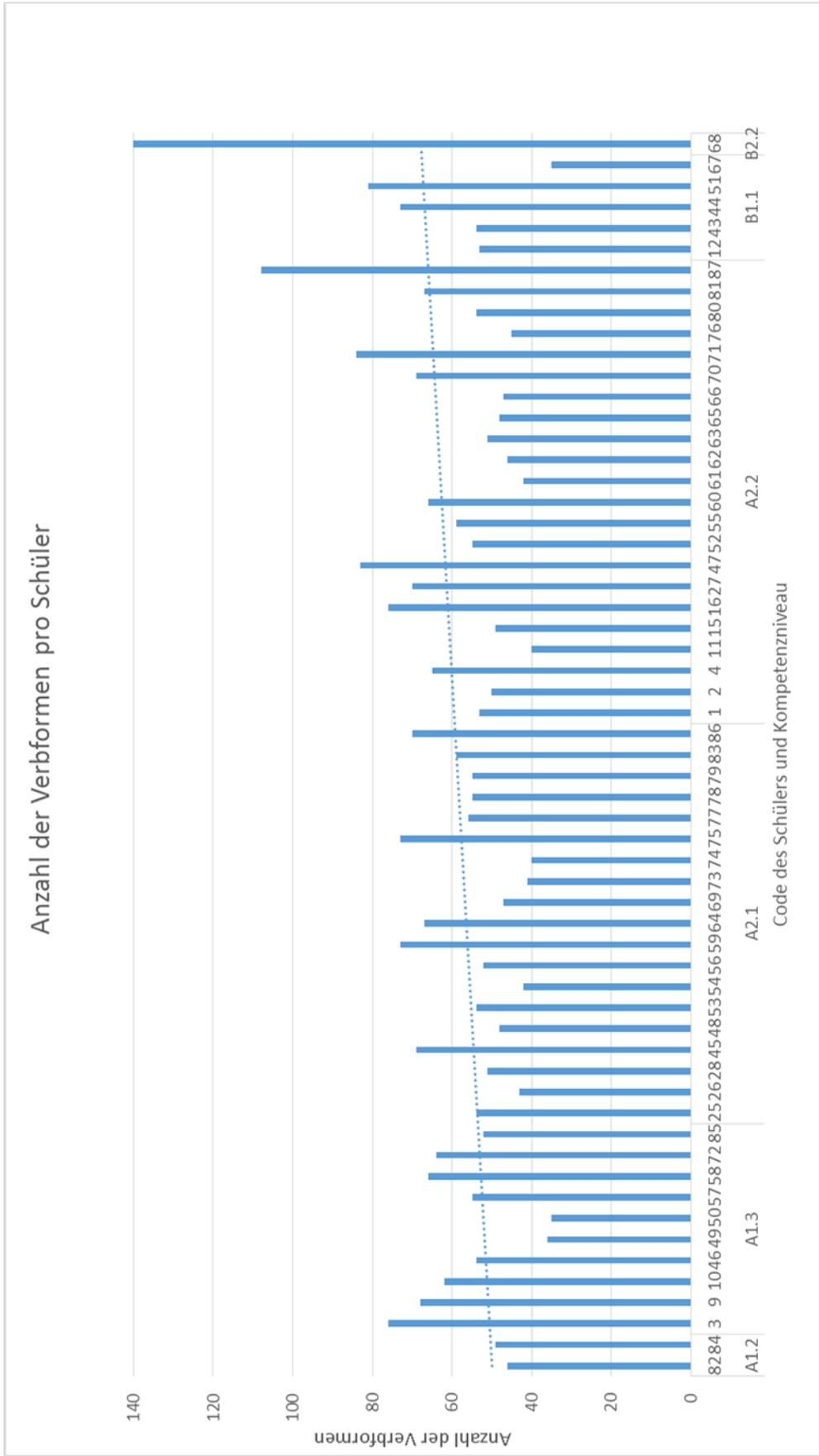


Abbildung 7.2.1. Anzahl der Verbformen pro Schüler.

Als Nächstes erfolgt eine allgemeine Bestandsaufnahme der verwendeten Tempus- und Modusformen im Korpus, damit die Entscheidung gerechtfertigt wird, in der vorliegenden Analyse hauptsächlich nur die Präsensformen (Indikativ) genauer zu behandeln.¹⁶⁰ Die Anzahlen in den folgenden Tabellen 7.2.1 und 7.2.2 sowie die bildliche Darstellung in den Abbildungen 7.2.2 und 7.2.3 beschreiben das ganze Korpus mit 59 Probanden.

Niveau	Futur I	Infinitiv	Perfekt	Plusquamp.	Präsens	Präteritum ¹⁶¹	Rest	Insg.
A1.2		16	2		70	7		95
A1.3	1	105	6		415	41		568
A2.1	3	145	28		761	112		1049
A2.2	1	201	54	1	944	125	1	1327
B1.1	1	49	11		188	47		296
B2.2	2	28	10	1	88	11		140
Insgesamt	8	544	111	2	2466	343	1	3475

Tabelle 7.2.1. Absolute Zahlen verschiedener Tempusformen pro Niveaustufe.

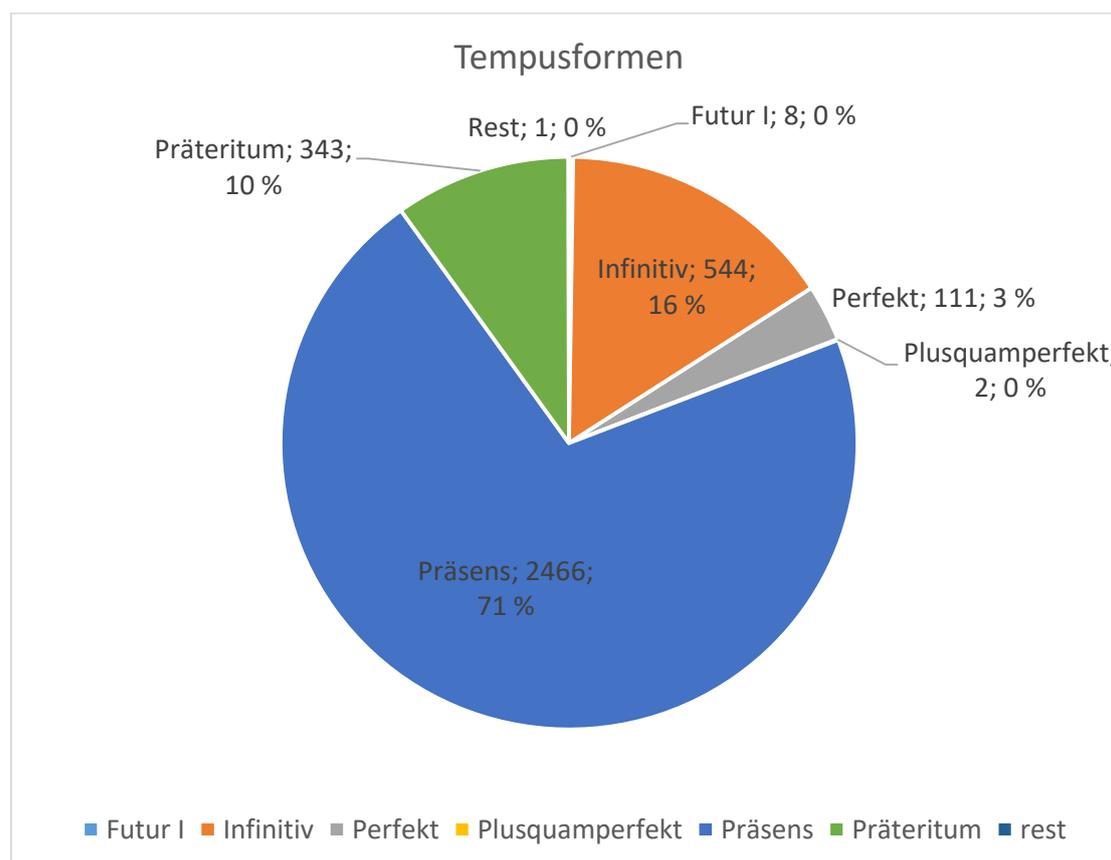


Abbildung 7.2.2. Absolute Zahlen und Prozentanteile verschiedener Tempusformen im ganzen Korpus.

¹⁶⁰ Der Infinitiv wird sowohl bei den Tempus- als auch Modusformen gezeigt, da es sich weder um ein Tempus noch um einen Modus handelt.

¹⁶¹ Das Präteritum schließt sowohl Indikativ- als auch Konjunktivformen in sich ein.

Niveau	Imperativ	Indikativ	Infinitiv	Konj. II	Konj. II / Ind.	Rest	Insg.
A1.2	1	77	16	1			95
A1.3	4	448	105	10	1		568
A2.1	6	869	145	29			1049
A2.2	3	1082	201	39		2	1327
B1.1	1	229	49	17			296
B2.2		103	28	9			140
Insgesamt	15	2808	544	105	1	2	3475

Tabelle 7.2.2. Absolute Zahlen verschiedener Modi pro Niveaustufe.

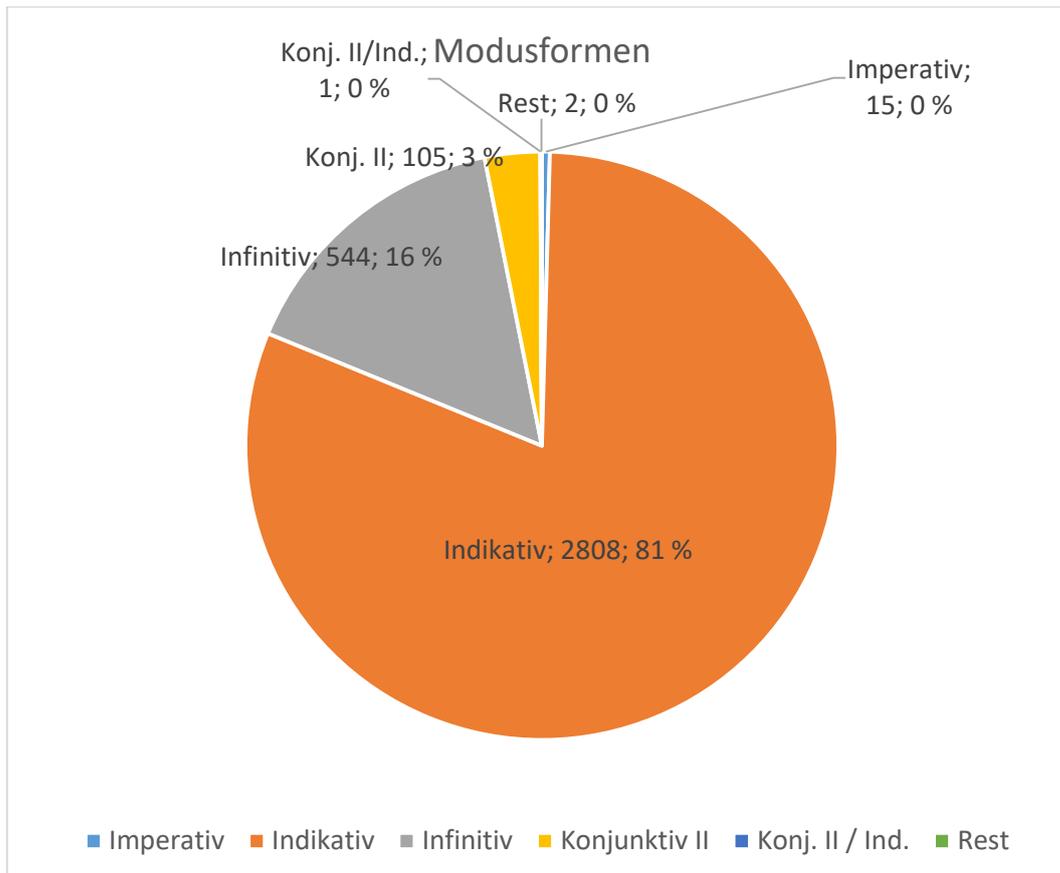


Abbildung 7.2.3. Absolute Zahlen und Prozentanteile verschiedener Modi im ganzen Korpus.

Wie in den Tabellen 7.2.1 und 7.2.2 sowie in den Abbildungen 7.2.2 und 7.2.3 zu sehen ist, sind der Hauptteil der Verbformen Präsensformen (2466 Formen; 71 % von allen Verbformen), und der meistverwendete Modus ist der Indikativ (2808 Formen; 81 %). Demnach konzentriert sich die vorliegende Analyse auf den Erwerb der Präsenskonjugation des Indikativs (Kapitel 7.3, 7.4, 7.5). Den nächstgrößten Teil bilden die Infinitive (insgesamt 544 Infinitive; 16 % von allen Verbformen), die in Kapitel 7.6 dargestellt werden. Danach folgen die Präteritumformen (343; 10 %) sowie die Perfektformen (111 Formen; 3 %). Die Präteritumformen unterteilen sich noch in das Präteritum des Indikativs (237 Formen; 69 % von allen Präteritumformen) und des Konjunktivs (105; 31 %) sowie in einen unklaren Fall. Die Präteritumformen des Indikativs sind hauptsächlich Formen des Verbs *sein* (192 Formen von insgesamt 237 Formen, d. h. 81 %). Andere Verben werden im Präteritum (Indikativ) nur selten

verwendet, und deswegen ist es nicht sinnvoll, sie genauer zu analysieren. Einige Forscher sind der Meinung, dass solche sehr häufig verwendeten Verben wie *sein* als Chunks und nicht durch Regelbildung gelernt werden (siehe z. B. Pienemann 1988, 57). Deswegen werden die Verben *sein* und *haben* von den lexikalischen und Modalverben getrennt (siehe das folgende Kapitel). Einige andere Verbformen sind noch seltener: Im ganzen Korpus kommen nur 15 Imperativformen, acht Futur I-Formen und zwei Plusquamperfektformen vor. Die Korrektheit anderer Tempus- und Modusformen außer des Präsens (Indikativ) und der Infinitive wird später im Kapitel 7.7 etwas genauer beschrieben. Die Perfektformen im Korpus sind schon in Lahti (2015) analysiert und beschrieben worden. Dort wurden die Formen jedoch als Ganzes beschrieben und nicht nach verschiedenen Kompetenzniveaustufen klassifiziert. Deswegen werden die korrekten und inkorrekten Perfektformen pro Niveaustufe noch in der vorliegenden Analyse im Abschnitt 7.7.2 zusammengerechnet. Das Hauptgewicht der Analyse liegt jedoch auf der Beherrschung der Präsenskonjugation, da diese Formen im Korpus am besten repräsentiert sind.

7.3 Beherrschung der Präsenskonjugation – Die Verbtypen *lex, mod, kop, hlex* im Vergleich

Wie schon in früheren Untersuchungen festgestellt worden ist, werden verschiedene Verbtypen auch unterschiedlich gelernt (z. B. Pienemann 1988, Pishwa 1989, Parodi 2000, Boss 2008, siehe Kap. 4). In diesem Abschnitt wird ein allgemeiner Vergleich zwischen den lexikalischen Verben (*lex*), Modalverben (*mod*; *dürfen, können, mögen, müssen, sollen, wollen*), Kopulaverben (*kop*; *sein, werden, bleiben* – in diesem Korpus kommt hauptsächlich nur *sein* vor) und dem halblexikalischen Verb *haben* (*hlex*) durchgeführt.

Im ganzen Korpus wurden insgesamt 2447 Präsensformen im Indikativ in den Vergleich miteinbezogen. Außerdem wurden nur die Verbtypen *lex, mod, kop* und *hlex* analysiert: Die Hilfsverben und die Unklar-/Rest-Kategorie wurden ausgeschlossen. Die Korrektheit der Konjugation bei verschiedenen Verbtypen bei den 59 untersuchten Schülern gehen aus der Tabelle 7.3.1 (absolute Zahlen) und der Abbildung 7.3.1 (Prozentanteile) hervor.

Verbtyp	(inkorrekt) ¹⁶²	inkorrekt	korrekt	Insgesamt
<i>hlex</i>		8	162	170
<i>kop</i>	3	27	622	652
<i>lex</i>	32	112	1000	1144
<i>mod</i>	8	115	358	481
Insgesamt	43	262	2142	2447

Tabelle 7.3.1. Vergleich der Verbtypen: Absolute Zahlen der korrekten und inkorrekten Formen.

¹⁶² Die Kennzeichnung „(inkorrekt)“ bezieht sich auf die größten lexikalischen Fehler sowie auf unklare Fälle, während „inkorrekt“ (ohne Klammern) grammatische Fehler markiert (siehe Kap. 7.1).

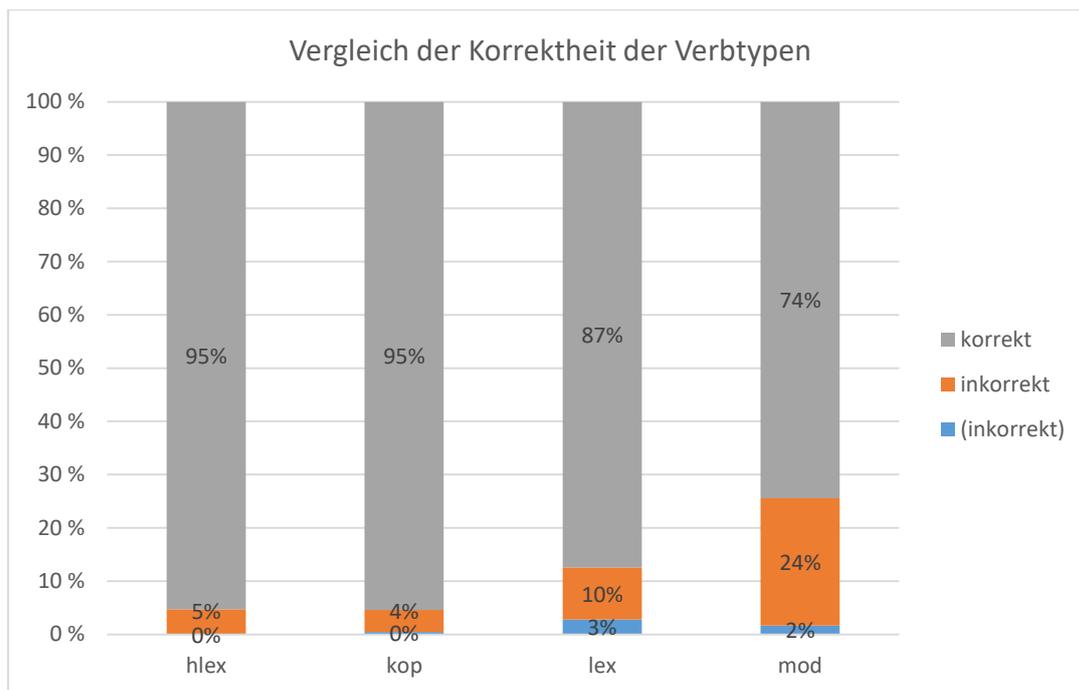


Abbildung 7.3.1. Vergleich der Verbtypen: Prozentanteile der korrekten und inkorrekten Formen.

Wie die Abbildung 7.3.1 deutlich zeigt, werden das Verb *haben* (hlex) und die Kopulaverben (kop) genauso gut beherrscht: 95 % der Formen waren im ganzen Korpus korrekt. Bei den lexikalischen Verben gab es etwas mehr Probleme: 87 % der Formen sind korrekt, 10 % grammatikalisch inkorrekt, und bei 3 % der Formen gab es lexikalische oder andere Fehler. Die meisten Probleme bereiteten die Modalverben: 74 % der Formen sind korrekt, 24 % der Formen sind grammatikalisch inkorrekt und bei 2 % der Formen gibt es andere Fehler.

Auch in meinem Korpus sieht es so aus, dass die Verbtypen auf eine unterschiedliche Weise beherrscht werden. Auch Meerholz-Härle/Tschirner (2001, 168; siehe Kap. 4.3) sind zu einem ähnlichen Ergebnis gekommen: Der Korrektheitsgrad war in ihrem Material am höchsten bei *sein* (96,2 %) und *haben* (95,9 %), danach bei anderen Verben (außer bei *sein*, *haben* und den Modalverben) (90,7 %) und bei den Modalverben war der Korrektheitsgrad am niedrigsten (85,7 %). Wie bei den Deutschlernenden in den USA in der Studie von Meerholz-Härle/Tschirner (2001), so bereiteten die Modalverben auch den finnischen Deutschlernenden am meisten Probleme (siehe auch Cavallini 2010 zu italienischen Deutschlernenden). Nach diesen Ergebnissen ist festzustellen, dass die Beherrschung der Präsenskonjugation besonders bei den lexikalischen Verben und den Modalverben genauer untersucht werden soll.

Als Nächstes wird die Beherrschung der verschiedenen Verbtypen noch pro Niveaustufe dargestellt, und die Unterschiede zwischen den Niveaustufen werden kurz besprochen. Hier werden die Ergebnisse anhand von Säulendiagrammen mit Prozentzahlen dargestellt, da die exakten absoluten Zahlen in den folgenden Abschnitten bei jedem Verbtyp angegeben werden. Bei jedem Diagramm wird nur die Gesamtzahl (n) aller Verbformen, die im Diagramm miteinbezogen sind, in Klammern gezeigt.

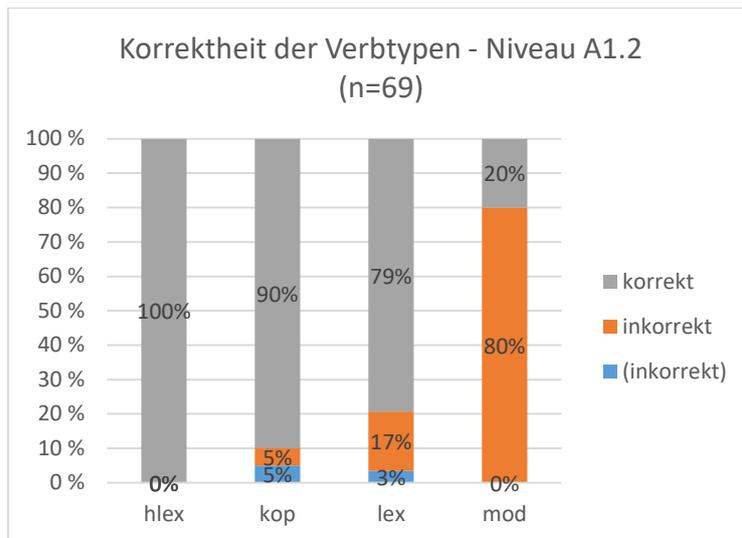


Abbildung 7.3.2. Korrektheit der verschiedenen Verbtypen auf dem Niveau A1.2.

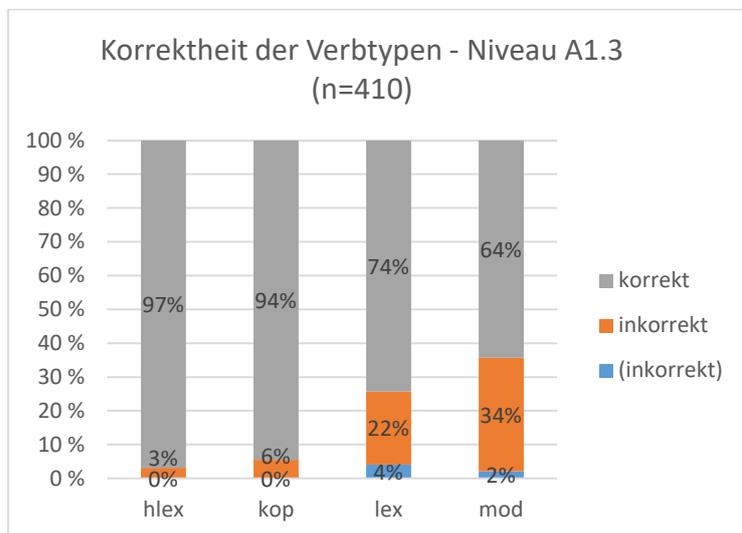


Abbildung 7.3.3. Korrektheit der verschiedenen Verbtypen auf dem Niveau A1.3.

In den Abbildungen 7.3.2 und 7.3.3 sind die Korrektheitsanteile der vier Verbtypen auf den Kompetenzniveaustufen A1.2 und A1.3 zu sehen. Hier ist darauf zu achten, dass die absoluten Zahlen auf dem Niveau A1.2 ziemlich klein sind (n=69). Deswegen sollen die Prozentanteile auch nur mit Vorsicht interpretiert werden. Trotzdem zeigen die Abbildungen, dass der größte Unterschied in der Beherrschung von Modalverben zwischen den Niveaus A1.2 und A1.3 zum Vorschein kommt: Auf der Niveaustufe A1.2 sind nur 20 % der Formen korrekt, während es auf der Niveaustufe A1.3 schon 64 % sind. Bei den anderen Verbtypen gibt es nicht so große Unterschiede: Beispielsweise werden die lexikalischen Verben zu 79 % (A1.2) und zu 74 % (A1.3) korrekt beherrscht.¹⁶³

¹⁶³ Bei lexikalischen Verben ist sogar ein kleiner Rückgang bei dem Korrektheitsgrad vom Niveau A1.2 auf das Niveau A1.3 zu beobachten. Dieser Unterschied ist jedoch nicht damit zu erklären, dass die Verwendung von lexikalischen Verben im Gegensatz zu den anderen Verbtypen auf dem Niveau A1.3 zunehmen würde. Die beiden Gruppen äußern nämlich prozentmäßig genauso viele lexikalische Verben: Auf dem Niveau A1.2 waren von den 69 Verben 29 lexikalische Verben, d. h. 42,0 %, und auf dem Niveau A1.3 waren die entsprechenden Zahlen 171/410, d. h. 41,7 %. Ein möglicher Grund könnte die Verwendung von allerüblichsten Verben auf dem Niveau A1.2 sein, die oft auswendig gelernte –

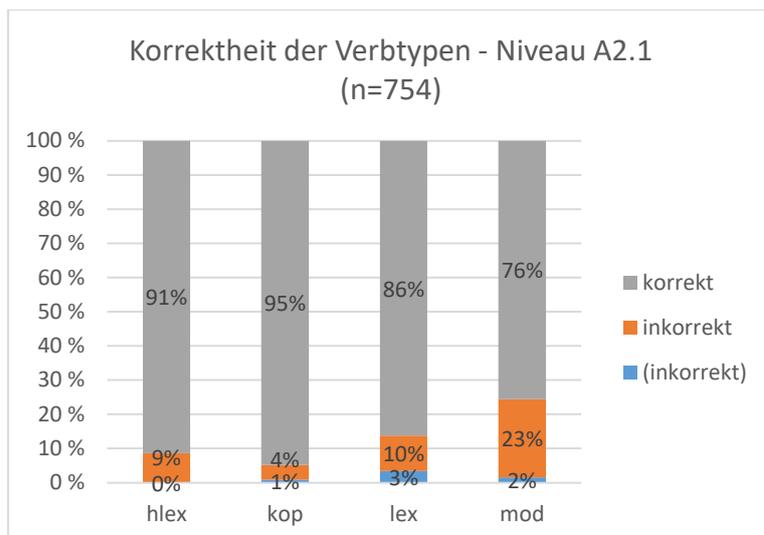


Abbildung 7.3.4. Korrektheit der verschiedenen Verbtypen auf dem Niveau A2.1.

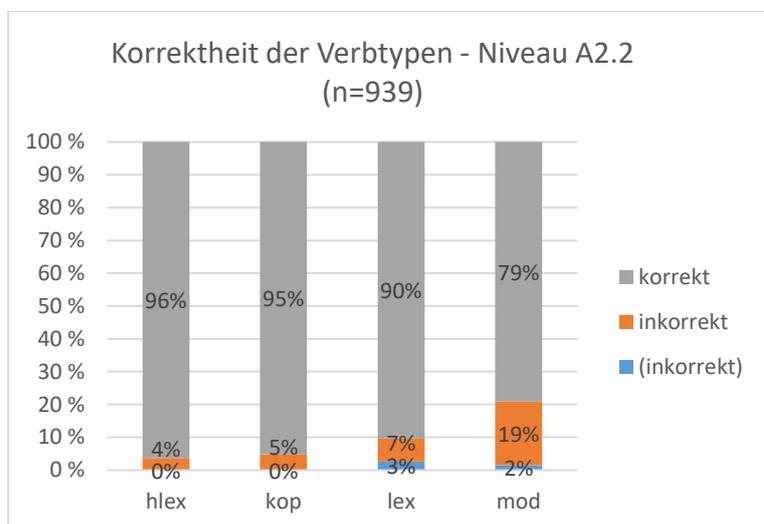


Abbildung 7.3.5. Korrektheit der verschiedenen Verbtypen auf dem Niveau A2.2.

Zwischen den Niveaustufen A2.1 und A2.2 gibt es fast keinen Unterschied in der Beherrschung der verschiedenen Verbtypen (siehe Abb. 7.3.4 und 7.3.5). Im Vergleich zu den Niveaustufen A1.2 und A1.3 gibt es eine positive Entwicklung bei den lexikalischen Verben – sie wurden zu 86 % (A2.1) und zu 90 % (A2.2) korrekt produziert, während die Korrektheitsgrade auf dem Globalniveau A1 unter 80 % geblieben sind (siehe Abb. 7.3.2 und 7.3.3 oben). Bei den Modalverben ist die Entwicklung noch klarer – schon über 70 % der Formen waren auf dem Globalniveau A2 korrekt. Zwischen den Niveaus A2.1 und A2.2 ist der Unterschied jedoch nicht so groß (76 % vs. 79 %). Die Präsensformen der Kopulaverben und des halblexikalischen Verbs *haben* wurden auch auf diesen zwei Niveaustufen zu über 90 % korrekt konjugiert, wie übrigens auch schon auf den Niveaustufen A1.2 und A1.3.

und somit auch korrekte – Chunks sind. Im Rahmen der vorliegenden Untersuchung wird das Wortschatzspektrum, d. h. die auf den verschiedenen Niveaustufen verwendeten Verben (*Types*), jedoch nicht näher untersucht.

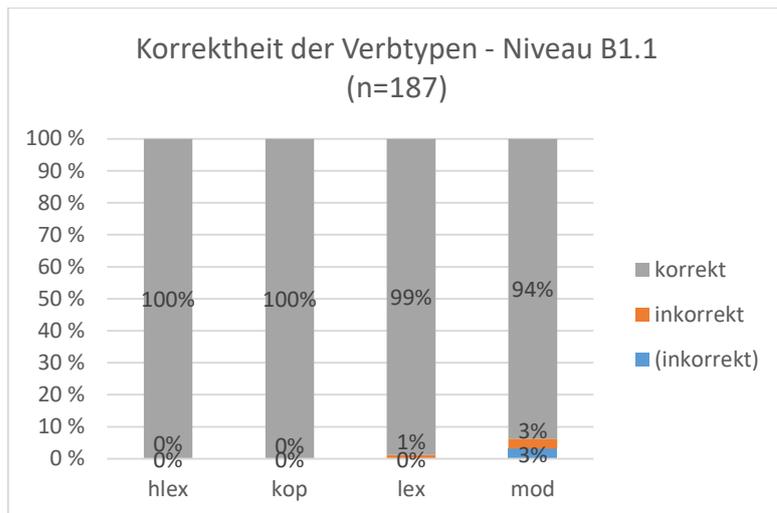


Abbildung 7.3.6. Korrektheit der verschiedenen Verbtypen auf dem Niveau B1.1.

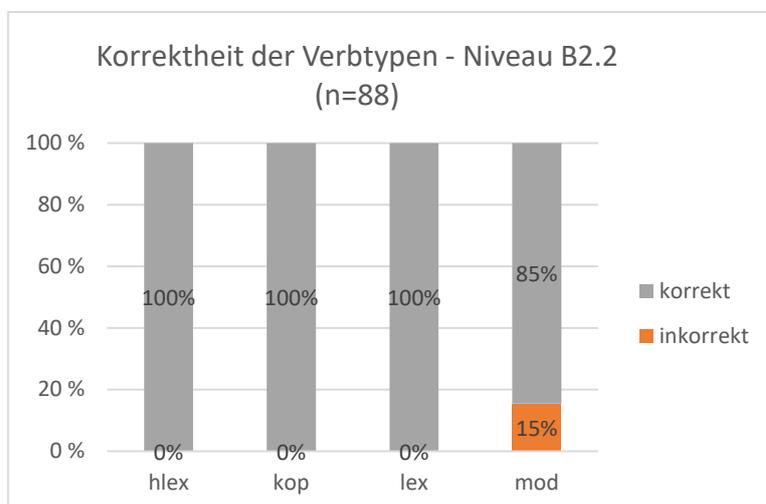


Abbildung 7.3.7. Korrektheit der verschiedenen Verbtypen auf dem Niveau B2.2.

Die Abbildungen 7.3.6 und 7.3.7 zeigen die Korrektheit der verschiedenen Verbtypen auf den Niveaus B1.1 und B2.2. Auf diesen Niveaustufen wurden alle anderen Verbtypen außer Modalverben schon zu 100 % korrekt produziert (außer lex bei B1.1 nur 99 %). Bei den Modalverben gab es jedoch noch einige Probleme: Der Korrektheitsgrad auf dem Niveau B1.1 ist 94 % und auf dem Niveau B2.2 85 %. Hier muss darauf hingewiesen werden, dass die Beherrschung der Verbformen auf dem Niveau B2.2 auf der Leistung einer einzelnen Schülerin beruht, und deswegen sind die absoluten Zahlen sehr klein (z. B. bei den Modalverben produzierte diese Schülerin 11 korrekte und 2 inkorrekte Formen).

Aus diesen kurzen Vergleichen zwischen den Niveaustufen wird deutlich, dass es besonders bei den Modalverben, aber auch bei den lexikalischen Verben, Unterschiede zwischen den Niveaustufen gibt. Die Präsenskonjugation dieser zwei Verbtypen soll mit tiefergehenden Analysen weiter erforscht werden (Kap. 7.4 und 7.5). Zwischen den Niveaustufen A2.1 und A2.2 sowie zwischen B1.1 und B2.2 sind die Unterschiede bei der Präsenskonjugation dieser zwei Verbtypen jedoch nicht sehr groß. Die Präsenskonjugation der Kopulaverben und des halblexikalischen Verbs *haben* wird auf allen Niveaustufen in einem hohen Maße beherrscht. Deswegen ist es nicht sinnvoll, sie genauer zu analysieren. Dagegen sollen auch andere Tempus- und Modusformen

bei den Verben *sein* und *haben*, aber auch bei allen anderen Verben, analysiert werden (Kap. 7.7). Ich beginne jedoch mit der Präsenskonjugation von lexikalischen Verben, die im nächsten Kapitel genauer auf verschiedenen Niveaustufen analysiert wird und bei der die gemachten grammatischen Fehler genauer beschrieben werden.

7.4 Präsenskonjugation der lexikalischen Verben

In diesem Kapitel werden die Unterschiede zwischen den Kompetenzniveaustufen bei der Beherrschung der lexikalischen Verben (Präsens, Indikativ) untersucht. Als Erstes werden in den Kapiteln 7.4.1, 7.4.2 und 7.4.3 alle lexikalischen Verben als Ganzes analysiert. Zuerst wird ein Überblick über die Korrektheit aller Formen gegeben. Dann werden die lexikalischen Verben aus der Sicht verschiedener Personalformen analysiert und die Fehlertypen bei der Konjugation dieser Verben beschrieben. In Kapitel 7.4.4 wird die Verwendung des am häufigsten im Korpus verwendeten unregelmäßigen Verbs mit einer Vokalveränderung im Präsens (*sprechen*) und von zwei regelmäßigen Verben (*wohnen* und *spielen*) auf allen Kompetenzniveaustufen erforscht und beschrieben, um die Beherrschung der unregelmäßigen und regelmäßigen Konjugation zu vergleichen.

7.4.1 Korrektheit der lexikalischen Verben – Ein Überblick

In diesem Abschnitt wird über die Korrektheit der Formen von lexikalischen Verben als Ganzes, d. h. alle Personalformen zusammen, berichtet. Die Ergebnisse sind in Tabelle 7.4.1 und Abbildung 7.4.1 zu sehen.

Niveau	(inkorrekt)	inkorrekt	korrekt	Insgesamt
A1.2	1	5	23	29
A1.3	7	37	127	171
A2.1	12	37	306	355
A2.2	12	32	414	458
B1.1		1	85	86
B2.2			45	45
Insgesamt	32	112	1000	1144

Tabelle 7.4.1. Korrektheit aller Präsensformen der lexikalischen Verben: Absolute Zahlen auf allen Niveaustufen.

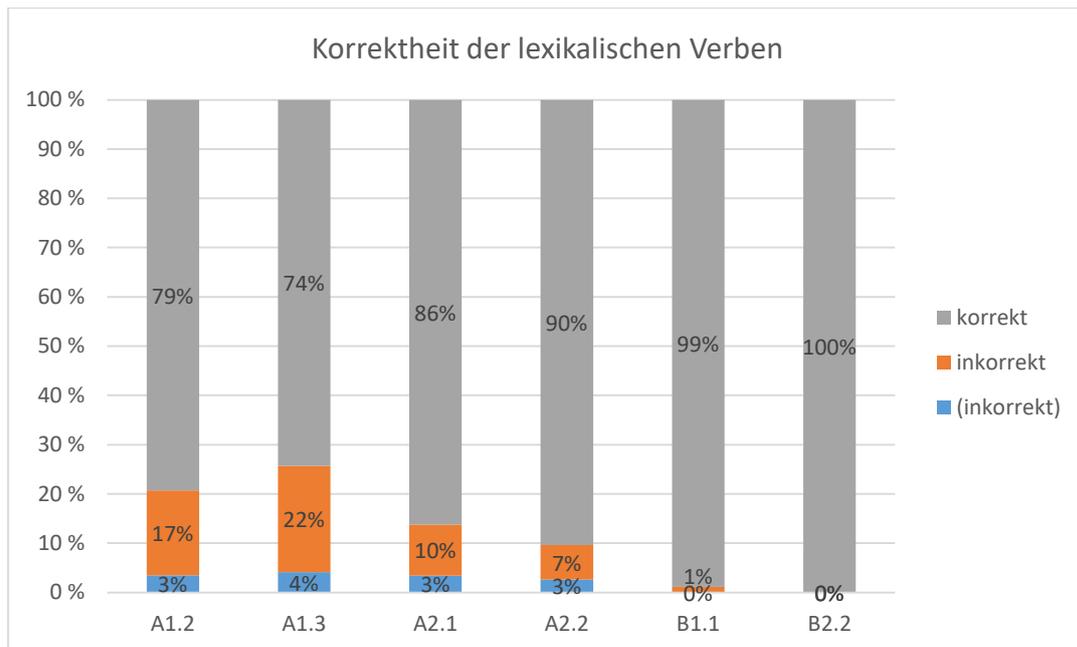


Abbildung 7.4.1. Korrektheit aller Präsensformen der lexikalischen Verben (Prozentanteile) auf allen Niveaustufen.

Bei der Beherrschung der Präsenskonjugation der lexikalischen Verben ist eine klare Entwicklung zwischen den Globalniveaustufen A1, A2 und B1–2 festzustellen: Auf dem Niveau A1 werden diese Formen zu 74–79 % korrekt verwendet, auf dem Niveau A2 zu 86–90 % korrekt und auf dem Niveau B (fast) 100 % korrekt. Allerdings gibt es fast keinen Unterschied in der Korrektheit zwischen den Unterstufen A1.2 und A1.3, A2.1 und A2.2, und B1.1 und B2.2.

Wie bei der Beherrschung der Verbstellung, gibt es auch bei der Beherrschung der Verbalflexion zum Teil große Unterschiede zwischen den individuellen Probanden, auch wenn sie auf dasselbe Niveau eingestuft worden sind. Beispielsweise unterschieden sich die individuellen Leistungen der Probanden 75 und 78 auf dem Niveau A2.1 in Bezug auf die Korrektheit der lexikalischen Verben im Präsens sehr. Der Proband 75 äußerte 20 Verbformen, die alle korrekt waren, während der Proband 78 insgesamt 19 Verbformen produzierte, von denen nur sieben korrekt waren (siehe Anhang 9, Tab. 1: die absoluten Zahlen pro Schüler).

7.4.2 Verwendung und Korrektheit der Personalformen bei lexikalischen Verben

Als Nächstes wurden die verwendeten Personalformen der lexikalischen Verben im Präsens (Indikativ) berechnet. Abbildung 7.4.2 zeigt die Verteilung der Personalformen im ganzen Korpus, und Tabelle 7.4.2 und Abbildung 7.4.3 zeigen die absoluten Zahlen sowie die Prozenanteile auf verschiedenen Kompetenzniveaus.

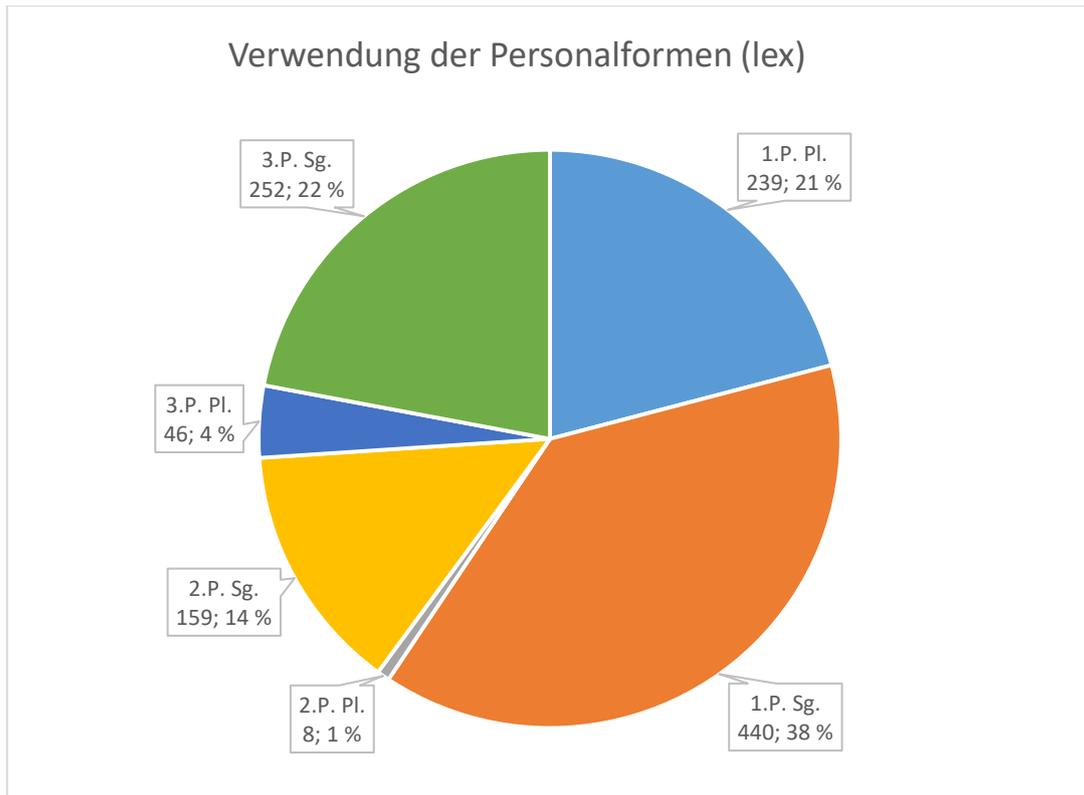


Abbildung 7.4.2. Verwendung der Personalformen bei den lexikalischen Verben im Präsens (Indikativ).

Niveau	1.P. Pl.	1.P. Sg.	2.P. Pl.	2.P. Sg.	3.P. Pl.	3.P. Sg.	Insgesamt
A1.2	7	13		4	1	4	29
A1.3	31	65		27	8	40	171
A2.1	77	130	1	49	15	83	355
A2.2	98	184	4	63	17	92	458
B1.1	21	28		14	5	18	86
B2.2	5	20	3	2		15	45
Insgesamt	239	440	8	159	46	252	1144

Tabelle 7.4.2. Verwendung der Personalformen bei der Präsenskonjugation der lexikalischen Verben: Vergleich zwischen den Niveaustufen (absolute Zahlen).

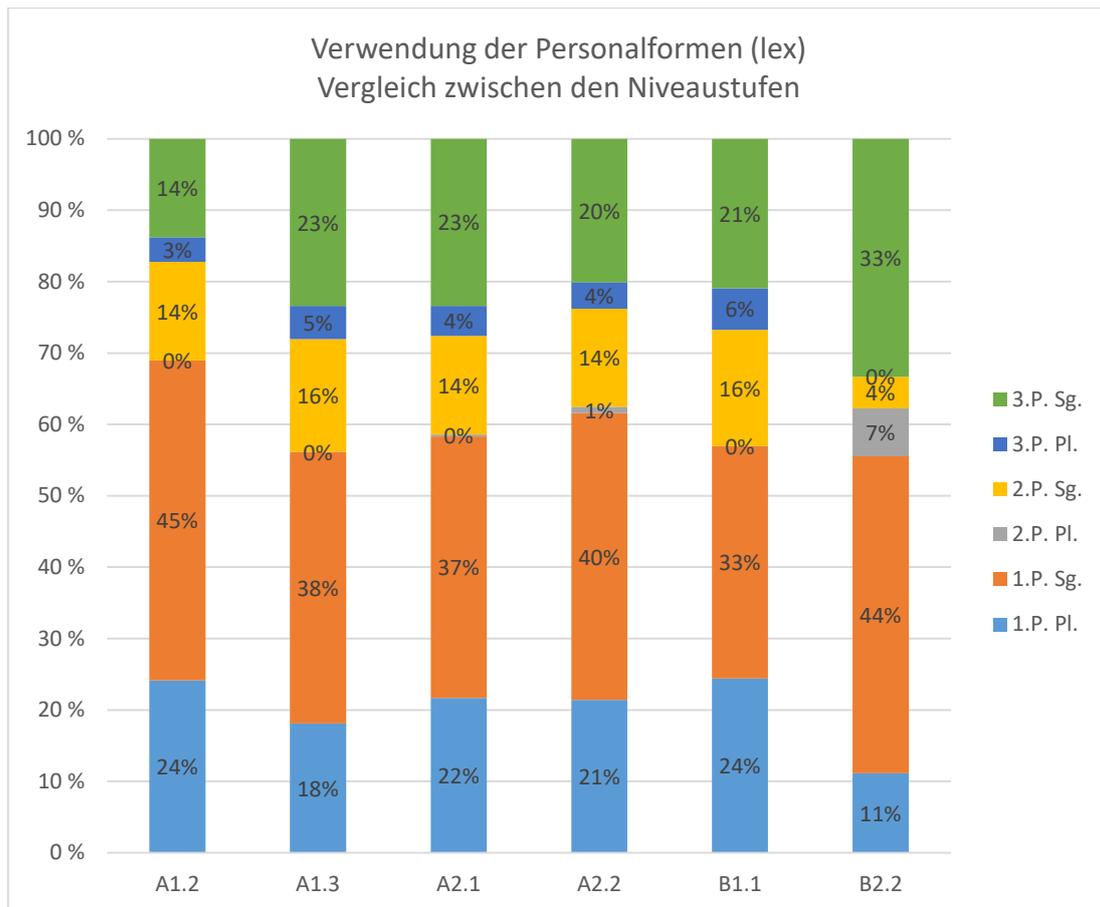


Abbildung 7.4.3. Verwendung der Personalformen bei der Präsenskonjugation der lexikalischen Verben: Vergleich zwischen den Niveaustufen (Prozentanteile).

Im Korpus wurde die 1. Person Singular bei den lexikalischen Verben am häufigsten verwendet (siehe Abb. 7.4.2). Darauf folgten die 3. Person Singular und die 1. Person Plural. Zwischen den Niveaustufen gab es keinen großen Unterschied im Gebrauch verschiedener Personalformen (Tab. 7.4.2 und Abb. 7.4.3). Dies hängt höchstwahrscheinlich in einem hohen Maße von den Testaufgaben ab. Auf der Niveaustufe A1.2 werden die Formen der 1. Person Singular und Plural etwas mehr benutzt als andere Personalformen, und die 2. Person Plural taucht erst ab der Stufe A2.1 auf. Auf dem Niveau B2.2 ist der Prozentanteil der 3. Person Singular etwas größer als auf den anderen Niveaustufen.

Die Formen der 2. Person Plural und der 3. Person Plural kommen im Korpus so selten vor, dass sie hier nicht weiter untersucht werden. Einige andere Forscher sind zu demselben Ergebnis gekommen und haben u. a. die 2. Person Plural aus der Analyse weggelassen (z. B. Köpcke 1987, 196; siehe auch Kap. 4.4). Dagegen werden die Formen des Singulars sowie der 1. Person Plural aus der Sicht ihrer Korrektheit näher betrachtet, um herauszufinden, ob es Unterschiede zwischen den Kompetenzniveaustufen bei der Beherrschung der verschiedenen Personalformen gibt. Die Tabellen 7.4.3–7.4.6 und die Abbildungen 7.4.4–7.4.7 unten zeigen die Ergebnisse dieser Analyse.

Niveau	(inkorr.)	inkorr.	korrekt	Insgesamt
A1.2			13	13
A1.3	1	5	59	65
A2.1	1	3	126	130
A2.2	4	6	174	184
B1.1			28	28
B2.2			20	20
Insg.	6	14	420	440

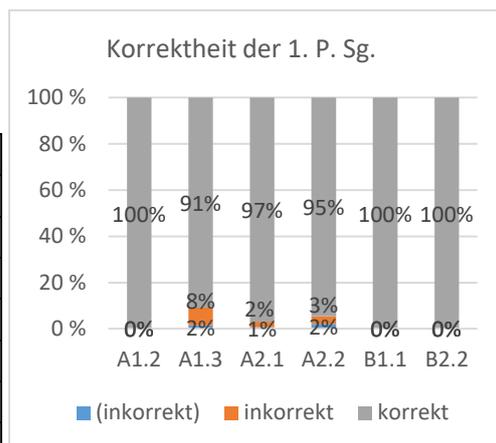


Tabelle 7.4.3 und Abbildung 7.4.4. Korrektheit der 1. Person Singular (lex): Vergleich zwischen den Niveaustufen.

Niveau	(inkorr.)	inkorr.	korrekt	Insgesamt
A1.2		2	2	4
A1.3		7	20	27
A2.1		11	38	49
A2.2	1	6	56	63
B1.1			14	14
B2.2			2	2
Insg.	1	26	132	159

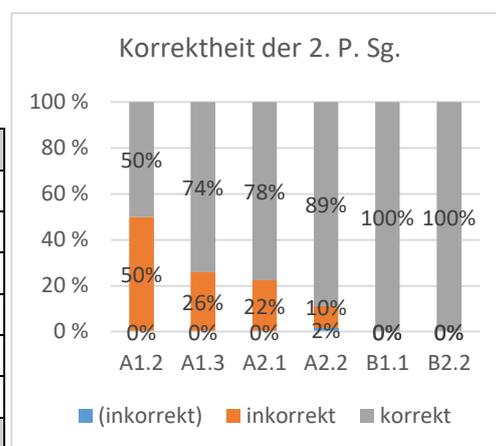


Tabelle 7.4.4 und Abbildung 7.4.5. Korrektheit der 2. Person Singular (lex): Vergleich zwischen den Niveaustufen.

Niveau	(inkorr.)	inkorr.	korrekt	Insgesamt
A1.2		1	3	4
A1.3	1	17	22	40
A2.1	2	7	74	83
A2.2	4	12	76	92
B1.1		1	17	18
B2.2			15	15
Insg.	7	38	207	252

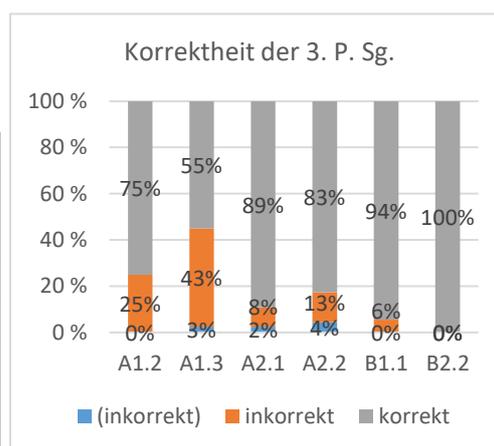


Tabelle 7.4.5 und Abbildung 7.4.6. Korrektheit der 3. Person Singular (lex): Vergleich zwischen den Niveaustufen.

Niveau	(inkorr.)	inkorr.	korrekt	Insgesamt
A1.2	1	1	5	7
A1.3	4	5	22	31
A2.1	7	7	63	77
A2.2	3	1	94	98
B1.1			21	21
B2.2			5	5
Insg.	15	14	210	239

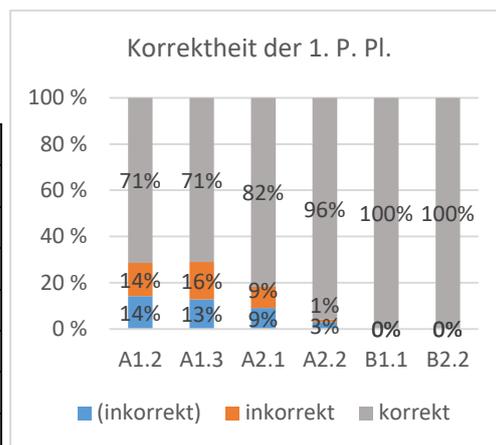


Tabelle 7.4.6 und Abbildung 7.4.7. Korrektheit der 1. Person Plural (lex): Vergleich zwischen den Niveaustufen.

Die 1. Person Singular wurde auf allen Niveaustufen fast immer korrekt formuliert (über 90 % der Formen auf allen Niveaustufen korrekt, siehe Abb. 7.4.4). Bei den anderen Personalformen gab es kleine Unterschiede zwischen den Niveaustufen. Bei dieser Betrachtung sind auf den Niveaus A1.2 und B2.2 nur mit großer Vorsicht Schlüsse zu ziehen, da besonders auf diesen Stufen nur so wenige Formen überhaupt vorkommen. Eine interessante Bemerkung ist die, dass es in diesem Korpus so aussieht, dass die 2. Person Singular schon ab der Niveaustufe A1.3 ziemlich gut beherrscht wird (74 % der Formen korrekt, siehe Abb. 7.4.5) und die 3. Person Singular erst ab der Niveaustufe A2.1 (A2.1 über 80 % korrekt, vgl. A1.3 nur 55 % korrekt, siehe Abb. 7.4.6). Bei der 1. Person Plural bleiben die Niveaustufen A1.2 und A1.3 unter der 75 %-Grenze der korrekten Formen (71 % korrekt, siehe Abb. 7.4.7), und demnach kann festgestellt werden, dass die 1. Person Plural erst ab der Niveaustufe A2.1 beherrscht wird.¹⁶⁴ Zu beachten ist noch, dass fast die Hälfte der Fehler bei der 1. Person Plural andere Fehler sind und also nicht nur grammatische Fehler auftreten. Es handelt sich um Probleme bei den trennbaren Verben (Beispiel 1) oder um lexikalische Fehler (Beispiel 2).

(1) <vi +Schwed> (-) auf(.)stehen (.) in (---) zehn (A1.3, 72)

(2) ööh wir (--) <meetten +Eng> an: (-) die öh (--) <central railway station +Eng> oder (A2.1, 59)

Die Personalendungen sind also trotz anderer Fehler oft korrekt. Folglich werden die grammatischen Formen der 1. Person Plural eigentlich schon auf allen Niveaustufen zu über 75 % korrekt beherrscht.

7.4.3 Fehlertypen bei der Präsenskonjugation der lexikalischen Verben

Als Nächstes werden die grammatikalisch inkorrekten Verbformen bei der Präsenskonjugation der lexikalischen Verben im ganzen Korpus genauer beschrieben. Die Annäherungsweise ist hier jetzt eine andere als im vorigen Abschnitt: Die

¹⁶⁴ Bei der Analyse der Verwendung der verschiedenen Personalformen wurden die individuellen Unterschiede zwischen den Schülern nicht genauer analysiert. Man darf aber nicht vergessen, dass, wie früher schon erwähnt, die Performanzen einzelner Individuen in einem relativ kleinen Korpus wie diesem die Ergebnisse einer Niveaustufe stark beeinflussen können. Trotzdem werden die Schüler als Repräsentanten einer Niveaustufe in dieser Arbeit als Ganzes betrachtet, und auf die individuellen Unterschiede wird nur sporadisch eingegangen.

verwendeten Personalformen werden nicht mehr voneinander getrennt, sondern alle fehlerhaften Formen werden als Ganzes analysiert. Das Ziel ist u. a. herauszufinden, ob es auch im Korpus der vorliegenden Arbeit ähnliche Übergeneralisierungen einer Personalendung gibt, wie Köpcke (1987; siehe Kap. 4.3) sie entdeckt hat.

Bei den Fehlern handelte es sich im Korpus der vorliegenden Studie meist um eine falsche Personalendung (d. h. Probleme bei der Subjekt-Verb-Kongruenz) oder um einen morphologischen Fehler, wie etwa um einen inkorrekten Stammvokal oder um zusätzliche, unnötige Morpheme (z. B. Präfix *ge-* im Präsens). Bei der S-V-Kongruenz kommen Übergeneralisierungen bestimmter Personalendungen vor. Manchmal kommen in einer Verbform auch multiple Fehler vor: Es gibt beispielsweise Probleme sowohl bei der Markierung der S-V-Kongruenz als auch bei den Vokalveränderungen. Im Korpus kommen auch solche Präsensformen vor, die nicht zum Kontext passen: Entweder passt die Person oder das Tempus nicht. Diese Formen sind in der Analyse berücksichtigt worden. Die Fehlertypen sind mit den folgenden Abkürzungen in einer Excel-Tabelle kategorisiert worden (siehe Tab. 7.4.7).

Abkürzung	Erklärung	Beispiel
e	Übergeneralisierung der Endung -e	mein mutter äh heiße aulikki (A1.3, 9)
en	Übergeneralisierung der Endung -en bzw. Verwendung der Infinitivform	wenn du i nach finnland kommen (A2.1, 28)
t	Übergeneralisierung der Endung -t	ääh was (-) sprache ää spricht du nico (A2.1, 25)
st	Übergeneralisierung der Endung -st	w=wer kommst mit uns (A2.2, 76)
s	Übergeneralisierung der Endung -s	öhm dein (.) bus gehts je ahh (-) na (.) zehn minuten (A1.3, 57 – die korrekte Endung t + s) ja ((lacht)) meine schwester wohns da (A2.2, 62 – Stamm + s)
∅	Keine Personalendung	ja mein s=schweste (---) öh (-) wohn (--) hier (A1.3, 72)
vok	Fehler beim Stammvokal	auf finnisch ööh musik empfehle ich (.) kotiteollisuus und lordi (A2.2, 76)
e+vok	Übergeneralisierung der Endung -e und Fehler beim Stammvokal	in finnland (-) menschen (--) drache [op 59: trinken] tr=trinken (-) viel bier (A1.3, 58 – neben Vokalproblemen auch andere morphologische bzw. Ausspracheprobleme)
en+vok	Übergeneralisierung der Endung -en und Fehler beim Stammvokal bzw. Verwendung der Infinitivform	sprechen (.) du nico gut deutsch (A2.1, 86) ööh wann (-) wachsen du i morgen (A2.1, 26 - neben Vokalproblemen auch andere morphologische bzw. Ausspracheprobleme)
s+vok	Übergeneralisierung der Endung -s und Fehler beim Stammvokal	öö sprechtsu du viel öö anderen (---) ((schmunzelt)) <language +Eng> (A1.3, 10)
ge	Überflüssiges Präfix ge-	wenn du nach finnland gekommenst (A2.2, 16)

temp	Tempus oder Modus passt nicht zum Kontext, aber S-V-Kongruenz korrekt	und mit (.) de:m (.) geh:en wir schwimmen (-) << <viime kesänä +Fin ¹⁶⁵ > flüstert>> (-) letzte sommer (A2.1, 64)
t+temp	Übergeneralisierung der Endung -t und Tempus oder Modus passt nicht zum Kontext	äh=letzten sommer ääh (--) wir ääh (-) geht (zum=ööh)ins meine (.) sommerhaus (A2.1, 78)
2PSstatt2PP	S-V-Kongruenz korrekt, aber Person passt nicht zum Kontext; 2. Person Singular statt 2. Person Plural	ja in welchem zeit <AA> s (.) stehst du auf in deine familie (A2.1, 48)
3PSstatt2PP	S-V-Kongruenz korrekt, aber Person passt nicht zum Kontext; 3. Person Sg. statt 2. Person Pl.	ääh (--) wann steht (.) sie (.) auf im morgen (A2.1, 73)
3PPstatt2PP	S-V-Kongruenz korrekt, aber Person passt nicht zum Kontext; 3. Person Pl. statt 2. Person Pl.	äh anna (-) und nico (--) welche (.) alle sprachen sprechen sie (A2.2, 87)
3PPstatt2PS	S-V-Kongruenz korrekt, aber Person passt nicht zum Kontext; 3. Person Pl. statt 2. Person Sg.	wenn (.) sie kommen wenn kommen sie nach finnland (A2.1, 26)
rest	Restkategorie	ich glaube das rechnet (A1.3, 9)

Tabelle 7.4.7. Fehlertypen bei lexikalischen Verben und Beispiele.

Einige fehlerhafte Formen treten oft in einem bestimmten Kontext auf. Beispielsweise kommen die Fehler der Übergeneralisierung der Endung *-en* bzw. des Infinitivs hauptsächlich im Nebensatz vor (8 von insgesamt 21 Übergeneralisierungen des Typs *-en* sind im selben Kontext wie das Beispiel *wenn du i nach finnland kommen* (A2.1, 28)). Dies deutet darauf hin, dass es Unterschiede bei der Beherrschung der Verbkonjugation in unterschiedlichen Satzarten bzw. Stellungstypen gibt (vgl. z. B. Lee 2012a, 82; 2012b, 230 und 239). Diese Annahme wird später in Kap. 7.8 überprüft. Auch bestimmte Verben werden bei einigen Fehlertypen hervorgehoben. Beispielsweise sind 5 von insgesamt 10 Verben bei dem Fehlertyp „vok“ (Fehler beim Stammvokal) Formen des Verbs *sprechen* (siehe Kap. 7.4.4).

Die Fehler, bei denen die Personalform nicht zum Kontext passt, kommen hauptsächlich in Kontexten vor, in denen man die 2. Person Plural hätte benutzen sollen: Die Schüler beherrschen diese Form nicht und ersetzen sie durch eine andere Personalform. Dieses Ergebnis hängt auch mit dem Ergebnis der Verwendungshäufigkeit verschiedener Personalformen zusammen: Es kommen insgesamt nur 8 Formen der 2. Person Plural vor (siehe das vorige Abschnitt 7.4.2). Daraus kann man schlussfolgern, dass die 2. Person Plural für die Deutschlernenden schwierig ist. Ein Grund dafür kann sein, dass sie diese Form im Input seltener hören oder lesen als andere Personalformen. Auf der anderen Seite beeinflusst der HY-Talk-Test die Häufigkeit verschiedener Formen. Es gibt im Test nicht so viele Kontexte, in denen man die 2. Person Plural benutzen sollte. Diese Fehler können auch als pragmatische Fehler klassifiziert werden, wenn der Schüler die 3. Person Plural statt der 2. Person Plural oder statt der 2. Person Singular verwendet. In den Testaufgaben sprechen zwei Jugendliche miteinander, und sie würden einander eher duzen als siezen.

¹⁶⁵ Finn. für ‚letzten Sommer‘.

Insgesamt gab es 112 grammatikalisch inkorrekte Formen. Nicht alle Schüler begingen Fehler bei der Präsenskonjugation der lexikalischen Verben. Allen auf den Niveaustufen A1.2 und A1.3 eingestuften Schülern unterliefen Fehler, aber auf der Niveaustufe A2.1 waren das 16 Schüler von insgesamt 19 Schülern, auf der Stufe A2.2 16 von insgesamt 22 Schülern, und auf der Stufe B1.1 beging nur eine Schülerin einen Fehler. In der Leistung der Schülerin 68 auf der Niveaustufe B2.2 gab es gar keine Fehler. Die Anzahl der Fehler und Fehlertypen bei den einzelnen Schülern sind in Tabelle 2 im Anhang 9 zu sehen. Es gab auch einige Schüler, die von den anderen Schülern auf demselben Niveau abweichende Fehlerzahlen haben: Beispielsweise beging der Schüler 78 auf dem Niveau A2.1 allein 11 Fehler, während den anderen Schülern auf demselben Niveau nur 1–3 Fehler pro Person unterliefen. Die meisten Schüler machten nur einen Fehler eines Typs, aber es gab einzelne Probanden, die viele fehlerhafte Formen desselben Typs äußerten. Beispielsweise übergeneralisierte der schon erwähnte Proband 78 die Endung *-t* fünfmal (plus zweimal *t+temp*) und die Probandin 9 übergeneralisierte die Endung *-e* dreimal.

Die absoluten Zahlen, wie sich die Fehlertypen zwischen den Niveaustufen verteilen, sind in der Tabelle 7.4.8 zu sehen.

Fehlertyp	A1.2	A1.3	A2.1	A2.2	B1.1	Insgesamt
2PSstatt2PP			1			1
3PPstatt2PP		1		3		4
3PPstatt2PS			1	1		2
3PSstatt2PP			1			1
e	2	8	3	2		15
e+vok	1	1				2
en		7	8	5	1	21
en+vok		2	2	1		5
ge				1		1
rest		1				1
s		8		1		9
s+vok		1				1
st		1	1	5		7
t	1	1	13	6		21
t+temp		1	2			3
temp		1	3			4
vok		2	2	6		10
∅	1	2		1		4
Insgesamt	5	37	37	32	1	112

Tabelle 7.4.8. Fehlertypen bei der Präsenskonjugation der lexikalischen Verben: Absolute Zahlen pro Niveaustufe.

Da die absoluten Zahlen auf den Niveaustufen A1.2 (insgesamt 5 Fehler) und B1.1 (ein Fehler) so klein sind, wird der folgende Vergleich mit Prozentanteilen nur zwischen den Niveaustufen A1.3, A2.1 und A2.2 durchgeführt. Abbildung 7.4.8 zeigt die Prozentanteile verschiedener Fehlertypen.

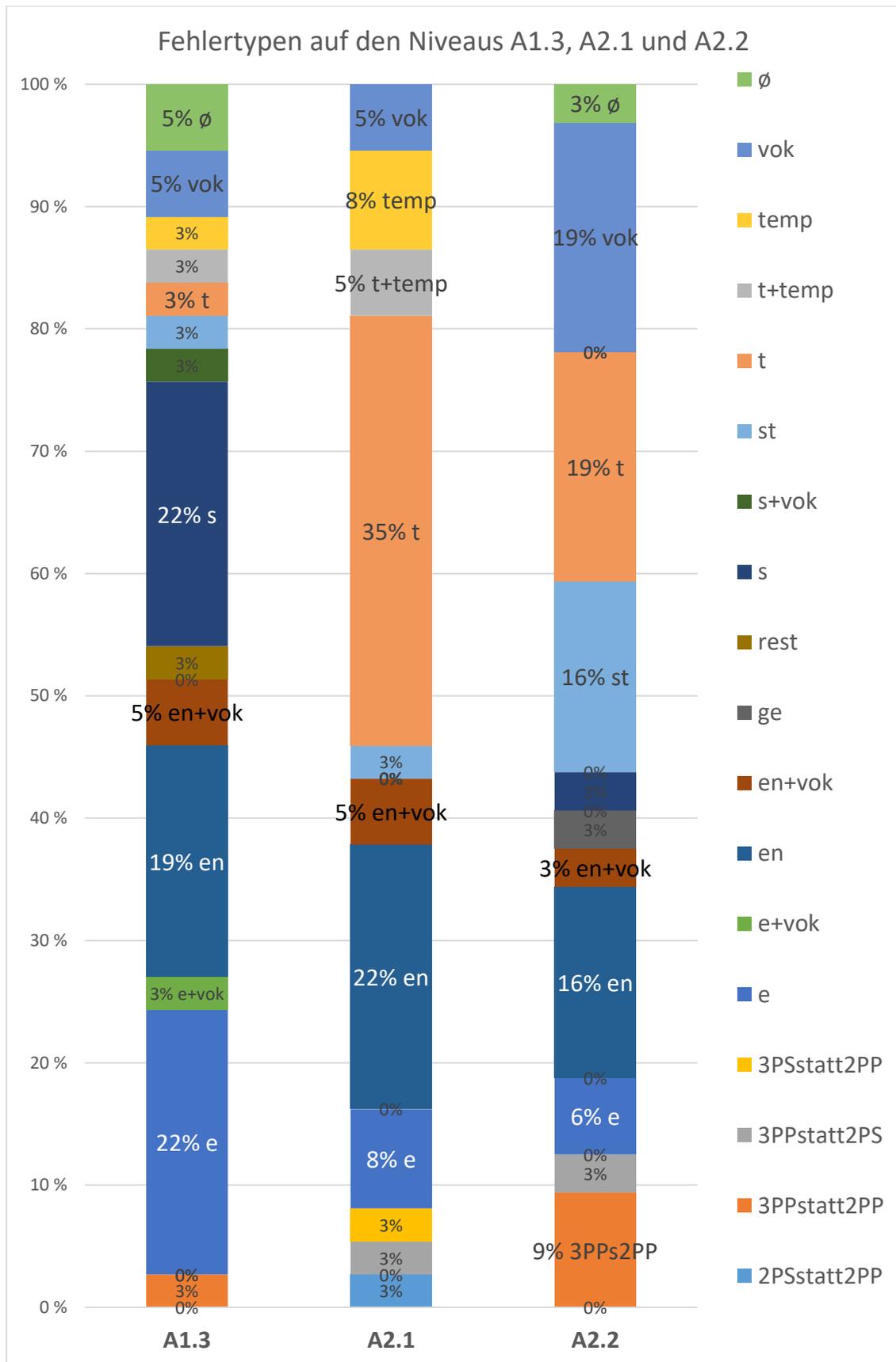


Abbildung 7.4.8. Fehlertypen bei der Präsenskonjugation der lexikalischen Verben: Die Kompetenz-niveaus A1.3, A2.1 und A2.2 im Vergleich.

Wie auch Köpcke (1987) in seiner Studie herausgefunden hat, werden die Endungen *-e*, *-en*, \emptyset , *-t* und *-st* auch im Korpus der vorliegenden Studie übergeneralisiert. Zudem kommt die Endung *-s* vor, die wahrscheinlich eine Interferenz aus dem Englischen ist. Zwischen den Niveaustufen A1.3, A2.1 und A2.2 zeichnen sich bestimmte Tendenzen ab. Auf der Niveaustufe A1.3 werden die Endungen *-s* (22 % *-s* und 3 % *-s+vok*, insgesamt 25 % der Fehler) und *-e* (22 % *-e* und 3 % *-e+vok*, insgesamt 25 % der Fehler) am häufigsten übergeneralisiert. Auf der Niveaustufe A2.1 kommt dagegen die Übergeneralisierung der Endung *-t* (35 % *-t* und 5 % *-t+temp*, insgesamt 40 % der Fehler) am häufigsten vor. Auf der Niveaustufe A1.3 waren nur 3 % der Fehler Übergeneralisierungen der Endung *-t* (und 3 % *-t+temp*). Auf der Niveaustufe A2.2 verteilten sich die Fehlertypen auf eine ausgeglichene Weise: 19 % der Fehler waren Übergeneralisierungen der Endung *-t*, und als neue Fehlertypen prägten sich die Fehler mit dem Stammvokal (19 %) und die Übergeneralisierung der Endung *-st* (16 %) aus, die auf den Niveaustufen A1.3 und A2.1 dagegen nicht so oft vorkamen. Die Endung *-en* wurde auf allen drei Niveaustufen fast gleichermaßen übergeneralisiert.

Die Phasen, die Köpcke (1987, 195; 202)¹⁶⁶ entdeckt hat (Phase I: \emptyset , *-e*, *-en*; Phase II: *-t*; Phase III: *-st*), stimmen teilweise mit meinen Ergebnissen (A1.3: *-e*, *-s*, *-en*; A2.1: *-t*, *-en*; A2.2: *-t*, *-st*, *-en*) überein. Die Übergeneralisierungen der Endungen *-e*, *-t* und *-st* laufen in einer ähnlichen Reihenfolge. Die Übergeneralisierung von \emptyset kam in meinem Korpus nicht sehr deutlich hervor. Es traten nur ein paar Fälle auf. Dagegen wurde die Endung *-s* auf der Niveaustufe A1.3 verwendet. Darüber hinaus wurde die Endung *-en* nicht nur auf der niedrigsten Stufe, sondern auf allen Stufen übergeneralisiert.

7.4.4 Konjugation des Verbs *sprechen* (unregelmäßige Konjugation) und der Verben *wohnen* und *spielen* (regelmäßige Konjugation) im Vergleich

Im vorliegenden Abschnitt geht es u. a. darum, Unterschiede bei der Beherrschung der unregelmäßigen (starken) und regelmäßigen (schwachen) Präsenskonjugation zu betrachten (siehe Kap. 3.6.2).

Die 15 am häufigsten verwendeten lexikalischen Verben (im Präsens Indikativ) im Korpus sind in Tabelle 7.4.9 aufgelistet.

¹⁶⁶ Auch Attaviryanupap (2006, 20–21) bestätigt die Ergebnisse von Köpcke.

Type	Tokens
1. sprechen	133
2. gehen	103
3. wohnen	90
4. finden	88
5. heißen	87
6. kommen	80
7. denken	55
8. spielen	53
9. geben	39
10. wissen	38
11. machen	32
12. essen	20
13. brauchen	17
14. glauben	16
14. aufstehen	16

Tabelle 7.4.9. Die 15 häufigsten *Types* der lexikalischen Verben im Präsens (Indikativ).

Im Korpus kommt ein unregelmäßiges Verb im Präsens öfter vor als alle anderen – das Verb *sprechen* (133 Belege im Präsens). *Sprechen* fungiert in der vorliegenden Analyse als Beispiel für die Beherrschung der Präsenskonjugation von unregelmäßigen bzw. starken Verben. Die am häufigsten verwendeten schwachen, regelmäßigen Verben sind *wohnen* (Rang 3; 90 Belege) und *spielen* (Rang 8; 53 Belege). Die absoluten Zahlen von *sprechen* (133 Belege) und von *wohnen* und *spielen* (zusammen 143 Belege) sind eine gute Basis für einen Vergleich. Außerdem werden die drei Verben in vielen verschiedenen Personalformen benutzt. Die erste Aufgabe (Monolog) ruft Formen aller dieser drei Verben hervor (siehe Anhang 3). In der Monologaufgabe sollen die Schüler erzählen, welche Sprachen die Familienmitglieder sprechen, und auch den deutschen Jungen bzw. das deutsche Mädchen fragen, welche Sprachen er oder sie spricht. Zudem sollen die Schüler erzählen, wo sie wohnen und was für Hobbys sie selbst und ihre Familienmitglieder haben. In diesen Kontexten verwenden die Schüler also die Verben *wohnen* und *spielen*. Außerdem fragen einige Schüler auch den deutschen Jungen/das deutsche Mädchen, wo er/sie wohnt. *Sprechen* kommt nur in der ersten Aufgabe vor, während die Verben *wohnen* und *spielen* manchmal auch in den Dialogaufgaben verwendet werden.

Auch hier – wie bei den anderen untersuchten Phänomenen – gab es individuelle Unterschiede bei der Korrektheit der Verben *sprechen* und *wohnen/spielen* (siehe die Tabellen 3 und 4 im Anhang 9). Beispielsweise verwendeten der Proband 10 und die Probandin 57, die beide auf das Niveau A1.3 eingestuft waren, beide dreimal das Verb *sprechen*. Bei der Probandin 57 waren alle diese Formen korrekt, während beim Probanden 10 alle Formen inkorrekt waren (vgl. die Beispiele 1–6 unten).

- (1) ja aah welche sprachen sprichst du (A1.3, 57)
(2) und ich spreche äh deutsch ääh englisch und swedis (-) und aah
(3s) s:paanien oder (A1.3, 57)
(3) aah mein schwestern s: sprechen englisch und (.) ganz gut
schwedisch (A1.3, 57)

- (4) öö sprechtsu du viel öö anderen (---) ((schmunzelt))
 <language +Eng> (A1.3, 10)
 (5) aber meine schwester tuulia sprichts (-) gut deutsch hmm (A1.3, 10)
 (6) meine mutter und vater hm sprichts <no +Fin>¹⁶⁷ nicht gut deutsch
 (A1.3, 10)

Auch bei der Häufigkeit des Gebrauchs dieser Verben gibt es individuelle Unterschiede. Zum Beispiel benutzte der auf das Niveau A2.2 eingestufte Proband 71 die Verben *wohnen* und *spielen* insgesamt fünfmal, und alle Formen waren korrekt (Beispiele 7–11). Die Probandin 52 (Niveau A2.2) benutzte dagegen das Verb *wohnen* gar nicht und das Verb *spielen* nur einmal (Beispiel 12). Diese einzige Form war inkorrekt. Am Beispiel 12 sieht man jedoch, dass die Probandin 52 andere Verben in der 1. Person Singular richtig konjugierte. Ihr Fehler mit dem Verb *spielen* resultierte möglicherweise aus der Entfernung zwischen dem Subjekt und dem Verb.

- (7) ich spiele auch (.) i: in ein bar band (A2.2, 71)
 (8) in meine(r) freizeit öhm spiele ich trumpet (A2.2, 71)
 (9) wir ma=öh wohnen in (-) si=sipoo (A2.2, 71)
 (10) und meine brudern spielen mit computer (.) gern (A2.2, 71)
 (11) und meine vater spielt tennis (A2.2, 71)
 (12) in(d) meine(r) freizeit tanze ich höre musik und (.) lese viele
 und äh spielt an der computer (A2.2, 52)

Obwohl es viele individuelle Unterschiede auch auf demselben Kompetenzniveau gab, werden die Verbformen als Nächstes als Ganzes analysiert, d. h. ohne Berücksichtigung der individuellen Unterschiede.

Tabelle 7.4.10 zeigt die absoluten Zahlen der korrekten und inkorrekten Formen bei den Verben *sprechen* und *wohnen/spielen* pro Niveaustufe. Die Abbildungen 7.4.9 und 7.4.10 veranschaulichen diese Tabellen durch Säulendiagramme mit Prozentanteilen.

Verb	sprechen			wohnen & spielen		
Niveau	inkorrekt	korrekt	Insgesamt	inkorrekt	korrekt	Insgesamt
A1.2	1	2	3	2	5	7
A1.3	9	15	24	6	24	30
A2.1	7	38	45	2	42	44
A2.2	5	42	47	2	44	46
B1.1		13	13		12	12
B2.2		1	1		4	4
Insgesamt	22	111	133	12	131	143

Tabelle 7.4.10. Korrektheit der Präsenskonjugation von *sprechen* und *wohnen & spielen*: Absolute Zahlen pro Niveaustufe.

¹⁶⁷ Finn. für ‚na‘.

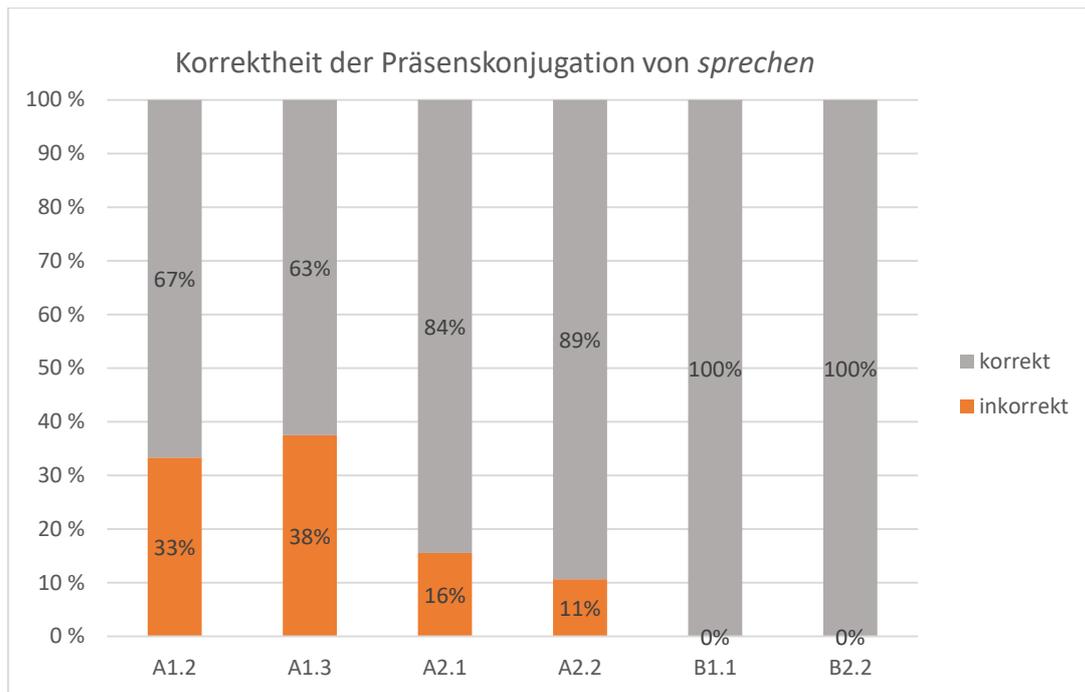


Abbildung 7.4.9. Korrektheit der Präsenskonjugation von *sprechen*: Prozentanteile pro Niveaustufe.

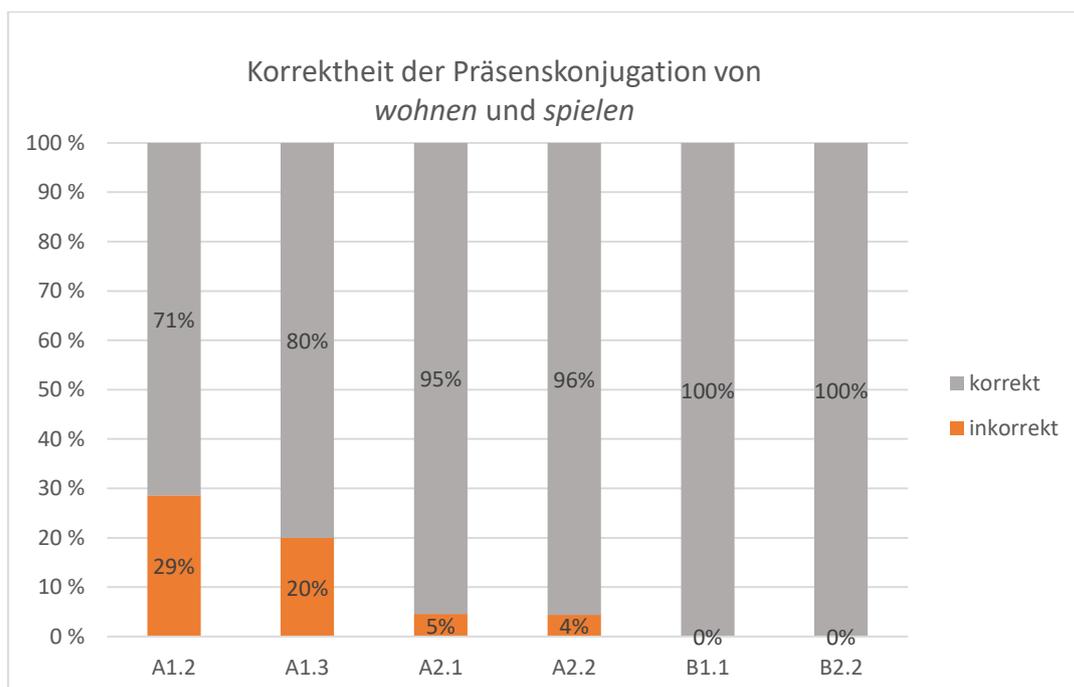


Abbildung 7.4.10. Korrektheit der Präsenskonjugation von *wohnen* und *spielen*: Prozentanteile pro Niveaustufe.

Aus den Abbildungen kann geschlussfolgert werden, dass die Präsenskonjugation des Verbs *sprechen* auf den Niveaustufen A1.2 und A1.3 noch nicht vollständig erworben worden ist. Die Prozentanteile der korrekt produzierten Formen (67 % bzw. 63 %) blieben unter der Grenze von 75 %. Auf Grund dieses Ergebnisses lässt sich vermuten, dass die Präsenskonjugation von unregelmäßigen Verben mit Vokalalternation erst ab der Niveaustufe A2.1 beherrscht wird. Bei den Verben *wohnen* und *spielen* dagegen betragen die Prozentanteile der korrekt produzierten Formen schon ab der Niveaustufe

A1.3 über 75 %. Auch die Niveaustufe A1.2 bleibt nicht weit hinter dieser Grenze zurück. Demnach kann man vermuten, dass die Präsenskonjugation der regelmäßigen Verben schon auf einem niedrigeren Kompetenzniveau erworben wird als die der unregelmäßigen Verben.¹⁶⁸ Beispielsweise hat auch die Studie von Parodi (2000, 371–372) ergeben, dass die regelmäßigen schwachen Verben zielsprachlicher konjugiert werden als die starken Verben. Parodi (2000, 373) hat zudem darauf hingewiesen, dass das Verb *sprechen* trotz seiner Häufigkeit im Input nicht sehr gute Korrektheitsraten bei der S-V-Kongruenz aufzeigt.

Die Tabellen 7.4.11 und 7.4.12 unten zeigen konkrete Beispiele für alle inkorrekten Formen der drei Beispielsverben auf verschiedenen Niveaustufen (bei *sprechen* insgesamt 22 inkorrekte Formen und bei *spielen/wohnen* insgesamt 12).

Es ist möglich, in der Tabelle 7.4.11 einige Tendenzen auf verschiedenen Niveaustufen zu bemerken. Auf den Niveaustufen A1.2, A1.3 und A2.1 treten hauptsächlich Probleme mit der S-V-Kongruenz auf, während es auf der Niveaustufe A2.2 Probleme mit dem Stammvokal gibt oder die Person nicht zum Kontext passt (ein Jugendlicher würde einen anderen Jugendlichen nicht siezen, sondern duzen). Auf dem Niveau A1.2 wird die Verbform der 1. Person Singular statt der 2. Person Singular verwendet (Übergeneralisierung der Endung *-e*). Auf dem Niveau A1.3 kommt die Form *sprichts* oft vor: In dieser Form gibt es die überflüssige Endung *-s*. Der Grund dieses Fehlers kann entweder die Interferenz der englischen Personalendung *-s* in der 3. Person Singular sein, oder beim Verb *sprechen*, das schwierige Konsonant-häufungen enthält, kann das Problem auch mit den Schwierigkeiten der Aussprache zusammenhängen. Auch Attaviriyapap (2006, 28) hat über den Einfluss der Aussprache (Schwierigkeiten bei Konsonantenclustern) auf die Personalendungen (z. B. *-st*, *-t*, *-s*) bei thailändischen Deutschlernenden berichtet. Auf der Niveaustufe A2.1 wird die Endung *-t* übergeneralisiert. Auf allen Niveaustufen kommen Formen vor, in denen die Endung *-en* (bzw. die Infinitivform) benutzt wird. Diese Tendenzen ähneln den Ergebnissen bei den Fehlertypen in Kapitel 7.4.3 oben.

¹⁶⁸An dieser Stelle soll wieder darauf hingewiesen werden, dass die Ergebnisse, besonders auf den Niveaustufen A1.2 und B2.2, wegen der kleinen absoluten Zahl der Formen nur als richtungweisend interpretiert werden dürfen.

Niveau	Beispiel	Fehlerbeschreibung
A1.2	und öh (-) was sprachen spreche du (-) (84)	S-V-Kongruenz / Übergeneralisierung -e + Stammvokal (e statt i)
A1.3	<vi+Schwed> alle sprachen öh finnisch und <englisch + Eng> (46)	Stammvokal (a statt e)
	viel sp sp (-) (sprechst) (--) ((seufzt)) <hur +Schwe> hmm (-) wie viel (-) du (--) sprichts (9)	S-V-Kongruenz / Endung -s
	ähm und mein mutter ää spricht nicht so gut deutsch (9)	Stammvokal (e statt i)
	öö sprechtsu du viel öö anderen (---) ((schmunzelt)) <language +Eng> (10)	S-V-Kongruenz / Endung -s + Stammvokal (e statt i)
	aber meine schwester tuulia sprichts (-) gut deutsch hmm (10)	S-V-Kongruenz / Endung -s
	meine mutter und vater hm sprichts <no +Fin> nicht gut deutsch (-) (10)	S-V-Kongruenz / Endung -s + Stammvokal (i statt e)
	und ääh (.) sie [meine schwester] sprichts äh deutsch englisch schwedisch und finnisch (85)	S-V-Kongruenz / Endung -s
	und sie [meine mutter] sprechen (.) finnisch und <english +Eng> und schwedisch (58)	S-V-Kongruenz / Übergeneralisierung -en
	und er sprechen (.) deutsch und <english +Eng> und finnisch (58)	S-V-Kongruenz / Übergeneralisierung -en
A2.1	ääh was (-) sprache ää spricht du nico (25)	S-V-Kongruenz / Übergeneralisierung -t
	und (2s) ä: sprechen (.) du nico gut deutsch (86)	S-V-Kongruenz / Übergeneralisierung -en
	und=und so: sie=äh [meine schwester] spricht sehr gut deutsch (86)	Stammvokal (e statt i)
	welche sprachen sprich(t) du (69)	S-V-Kongruenz / Übergeneralisierung -t
	welsche sprache spricht du (78)	S-V-Kongruenz / Übergeneralisierung -t
	und (.) öh meine mutter und meine vater spricht schwedisch (78)	S-V-Kongruenz / Übergeneralisierung -t
	alle (alles in) meine fa=in meine familie (.) spricht deutsch (78)	S-V-Kongruenz / Übergeneralisierung -t + Stammvokal (i statt e)
A2.2	äh anna (-) und nico (--) welche (.) alle sprachen sprechen sie (87)	Person passt nicht zum Kontext
	äh ich sprache (.) deutsch englisch finnisch natürlich und <swedish +Eng> (87)	Stammvokal (a statt e)
	ööh nico (.) was sp was sprechen sie öö die sp ööhm (27)	Person passt nicht zum Kontext
	u:nd öö mein mutti öö sie sprechen ööh (-) <swedish english +Eng> deutsch französich (27)	S-V-Kongruenz / Übergeneralisierung -en
	ääh ich sprache (-) deutsch englisch schwedisch und (---) finnisch ((lacht)) (52)	Stammvokal (a statt e)

Tabelle 7.4.11. Inkorrekte Formen der Präsenskonjugation des Verbs *sprechen*.

Auf allen Niveaustufen (besonders auf der Niveaustufe A1.3) gab es auch Selbstkorrekturen beim Verb *sprechen*. Die Probanden suchten nach der richtigen

Form, und schließlich formulierten sie die Form dann korrekt (siehe die Beispiele 13–22 unten). Bei den Selbstkorrekturen wurden die ersten, inkorrekten Formen nicht zu den Fehlern gezählt, wenn die letzte Form korrekt war (siehe auch Kap. 7.1 „Prinzipien der Verbformanalyse“).

- (13) wie wie: ((lacht)) ööh s=sprechen sprach=sprichst du (A1.3, 85)
 (14) und (.) er spielt tennis (.) auch (.) u:nd sprechen äh sprichts
 äh spricht äh=englisch (A1.3, 85)
 (15) und meine schwester sp=spricht spricht ööh (2s) öh ein bisschen
 deutsch jaa (A1.3, 46)
 (16) was (.) sp=sprachen sprachst du (-) sprichst du (A1.3, 72)
 (17) meine mutter sprechen (--) spricht ööh schwedisch und englisch
 (A2.1, 77)
 (18) und meine eltern spri=öh sprechen ööh ööh englisch finnisch und
 schwedisch (A2.2, 76)
 (19) welsche sprache sp=sprechs=sprichst du (A2.2, 71)
 (20) ich sprach=ich spreche deutsch englisch finnisch und (.)
 s=schwedisch (A2.2, 63)
 (21) aber nur ich und mein vater sprich=sprechen (-) deutsch (A2.2, 61)
 (22) welche sprachen sprech=sprichst du (B1.1, 43)

Manchmal kann man die Suche nach einer richtigen Form an den Pausen erkennen (Beispiel 23).

- (23) ääm was welche sprache ääh sprich(.)st du: (A2.2, 15)

Niveau	Beispiel	Fehlerbeschreibung
A1.2	öh wir (.) wohne in sipoo (84)	S-V-Kongruenz / Übergeneralisierung -e
	mein brüder wohne in es (82)	S-V-Kongruenz / Übergeneralisierung -e
A1.3	aber mein bruder öh wohnst nicht mehr zuhause (50)	S-V-Kongruenz / Übergeneralisierung -st
	ja mein s=schweste (---) öh (-) wohn (--) hier (72)	S-V-Kongruenz / Endung -ø
	mein (-) (ne) vater (--) ööh (2s) spiels auch (.) fußball (72)	S-V-Kongruenz / Endung -s
	mein brude (.) spielen spiels (.) fußball (72)	S-V-Kongruenz / Endung -s
	wir wohne (-) in (.) mäkkylä espoo (58)	S-V-Kongruenz / Übergeneralisierung -e
	ich (.) und meine familie wohne in vantaa in purola (3)	S-V-Kongruenz / Übergeneralisierung -e
A2.1	und (-) ääh (2s) antti und tuukka beide (.) spiele in (.) meine (-) e=eishockeyferien (86)	S-V-Kongruenz / Übergeneralisierung -e
	öh <vi +Schwed> öh=wir (.) öh wohne in eine paarhaus (78)	S-V-Kongruenz / Übergeneralisierung -e
A2.2	ja ((lacht)) meine schwester wohns da (62)	S-V-Kongruenz / Endung -s
	[ich...] und äh spielt an der computer (52)	S-V-Kongruenz / Übergeneralisierung -t

Tabelle 7.4.12. Inkorrekte Formen der Präsenskonjugation der Verben *wohnen* und *spielen*.

Bei den schwachen Verben *wohnen* und *spielen* werden fast alle möglichen Endungen übergeneralisiert, aber auffallend ist die Übergeneralisierung der Endung *-e* (siehe Tab. 7.4.12). Da beispielsweise das Verb *wohnen* oft in den ersten Unterrichtsstunden als Chunk beim Lernen der Vorstellung (*Ich heiÙe ... Ich wohne in... usw.*) gelernt wird, kann dieses ein Grund dafür sein, dass auch mit anderen Personalformen fälschlicherweise die Endung der 1. Person Singular verwendet wird.

7.5 Präsenskonjugation der Modalverben

Bei der Analyse der Präsenskonjugation der Modalverben (*dürfen, können, mögen, müssen, sollen, wollen*) wird zuerst, in Kapitel 7.5.1, ein Überblick über die Korrektheit aller Präsensformen der Modalverben gegeben. In Kapitel 7.5.2 wird die Verwendung verschiedener Personalformen im Korpus dargestellt. Danach wird die Korrektheit der verschiedenen Personalformen näher erläutert, wobei auch die Fehler analysiert und beschrieben werden (Kap. 7.5.3).

Wegen der Unterschiede in der Präsenskonjugation von lexikalischen Verben und Modalverben (siehe Kap. 7.3) ist es sinnvoll, die Modalverben als eigene Gruppe zu analysieren.

7.5.1 Korrektheit der Modalverben – Ein Überblick

Die Korrektheit der Präsenskonjugation von Modalverben wird als Ganzes, d. h. alle Personalformen zusammen, in Tabelle 7.5.1 und Abbildung 7.5.1 dargestellt.

Niveau	(inkorr.)	inkorr.	korrekt	Insgesamt
A1.2		12	3	15
A1.3	2	33	63	98
A2.1	2	29	96	127
A2.2	3	38	155	196
B1.1	1	1	30	32
B2.2		2	11	13
Insgesamt	8	115	358	481

Tabelle 7.5.1. Korrektheit aller Präsensformen der Modalverben: Absolute Zahlen auf allen Niveaustufen.

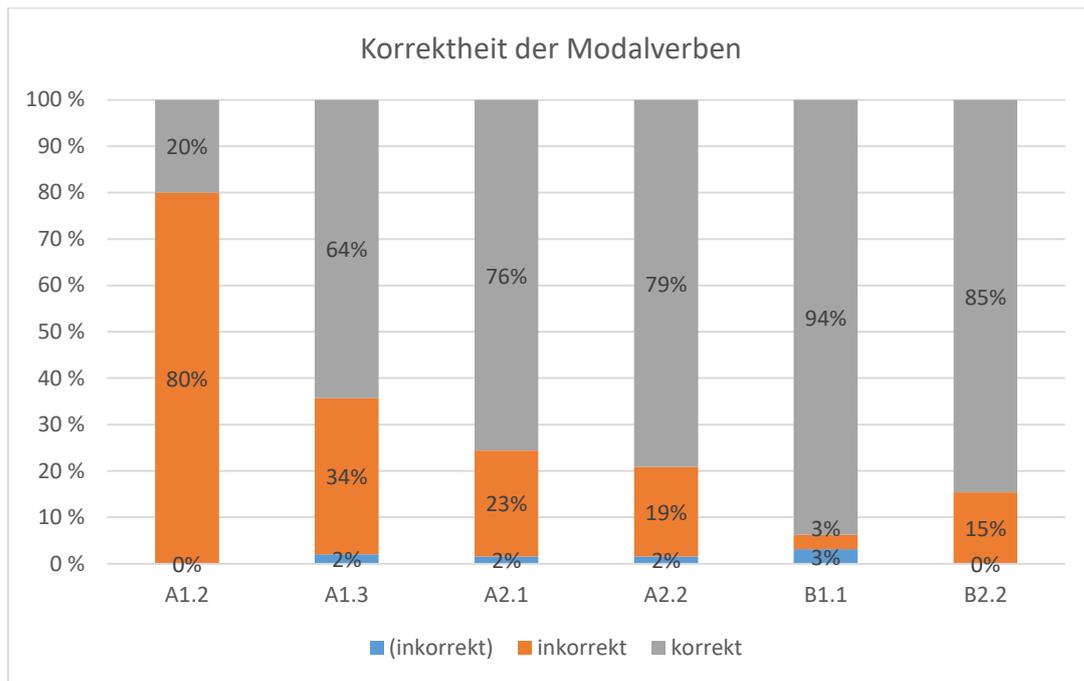


Abbildung 7.5.1. Korrektheit aller Präsensformen der Modalverben: Prozentanteile auf allen Niveaustufen.

Die Modalverben bereiteten viele Probleme auf der niedrigsten Niveaustufe A1.2: Nur 20 % der Formen waren korrekt. Hier soll aber darauf geachtet werden, dass die absoluten Zahlen sehr klein sind. Auch auf dem Niveau A1.3 blieb der Korrektheitsgrad unter 70 %. Es kann festgestellt werden, dass die Präsenskonjugation der Modalverben erst auf dem Niveau A2.1 für erworben gehalten werden kann (über 75 % der Formen korrekt). Auf dem Niveau B1.1 werden schon fast alle Formen korrekt gebildet. Interessant zu beobachten ist, dass auch die Schülerin 68 auf dem Niveau B2.2 Fehler mit der Präsenskonjugation der Modalverben begeht. Auf die Prozentanteile auf dem Niveau B2.2 soll hier jedoch keine größere Aufmerksamkeit gerichtet werden: Es handelt sich um einzelne Fehler, die nur Lapsus sein können. Der Fehler im ersten Beispiel unten ist ein morphologischer Fehler beim Stammvokal. Im zweiten Beispiel ist die Form eigentlich ganz richtig, aber die Person passt nicht zum Kontext (3. P. Pl. statt 2. P. Sg.). In der Aufgabe hatte die Schülerin ihre Gesprächspartnerin die ganze Zeit geduzt, aber hier siezt sie sie plötzlich.

(1) u:nd ääh ja die fächer die ich öh die ich vorher ge nicht gemocht habe öh mö mög ich immer noch nich (B2.2, 68)

(2) ja äh es hängt davon ab wie wie viel äh sie shoppen wollen (B2.2, 68)

Außerdem gibt es auch bei der Verwendung von Modalverben individuelle Unterschiede. Alle 59 Schüler benutzten Modalverben in ihrer Performanz, aber nicht ebenso oft. Auf dem Niveau A1.3 äußerte der Schüler 10 ein Modalverb 17-mal: 12-mal korrekt und fünfmal inkorrekt. Der Schüler 58 (auch Niveau A1.3) benutzte ein Modalverb dagegen nur fünfmal: zweimal korrekt und dreimal inkorrekt. Auch auf anderen Niveaustufen sah es ähnlich aus. Beispielsweise auf dem Niveau A2.1 produzierte der Schüler 77 nur ein Modalverb (korrekt), während der Schüler 86 insgesamt 10-mal ein Modalverb äußerte, wovon die Hälfte korrekt war. Auf die

individuellen Unterschiede wird nicht näher eingegangen, aber die absoluten Zahlen pro Schüler sind in Tabelle 5 im Anhang 9 zu sehen.

7.5.2 Vergleich der Verwendung von Personalformen bei Modalverben

In diesem und dem nächsten Abschnitt wird beschrieben, wie oft und wie korrekt verschiedene Personalformen von Modalverben (Präsens, Indikativ) auf den verschiedenen Kompetenzniveaustufen verwendet werden. Diese Frage wird zuerst anhand der folgenden Abbildungen und der Tabelle veranschaulicht.¹⁶⁹

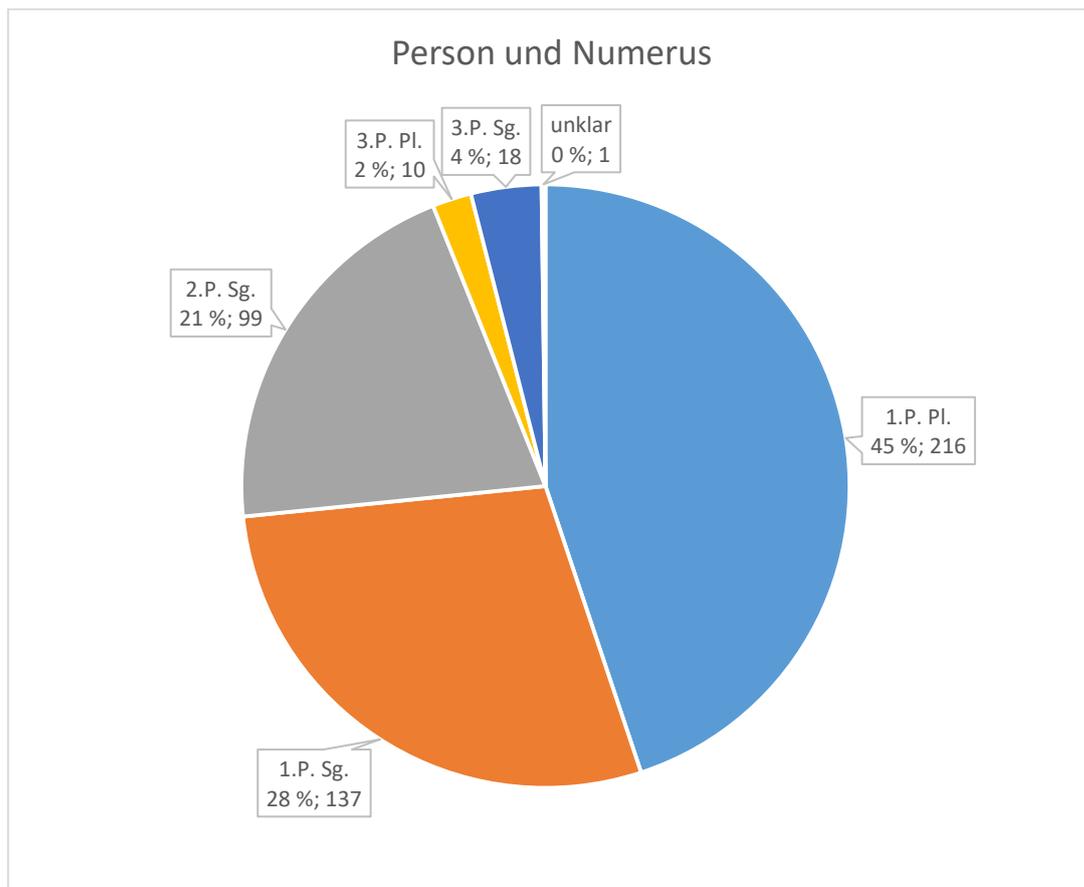


Abbildung 7.5.2. Verwendung der Personalformen bei den Modalverben im Präsens im ganzen Korpus.

¹⁶⁹ Wie bei der Erklärung der Prinzipien der Verbformenanalyse im Kapitel 7.1 festgestellt wurde, bestimmt sich die Personalform nach dem Subjekt des Satzes. Im Beispiel *mein Bruder wohnt* wird die beabsichtigte Personalform, d. h. die 3. Person Singular, mitgezählt.

Niveau	1.P. Pl.	1.P. Sg.	2.P. Sg.	3.P. Pl.	3.P. Sg.	unklar	Insgesamt
A1.2	11	2	2				15
A1.3	37	31	23	3	4		98
A2.1	55	44	23	2	3		127
A2.2	92	48	42	3	10	1	196
B1.1	17	7	7	1			32
B2.2	4	5	2	1	1		13
Insgesamt	216	137	99	10	18	1	481

Tabelle 7.5.2. Verwendung der Personalformen bei der Präsenskonjugation der Modalverben: Vergleich zwischen den Niveaustufen (absolute Zahlen).

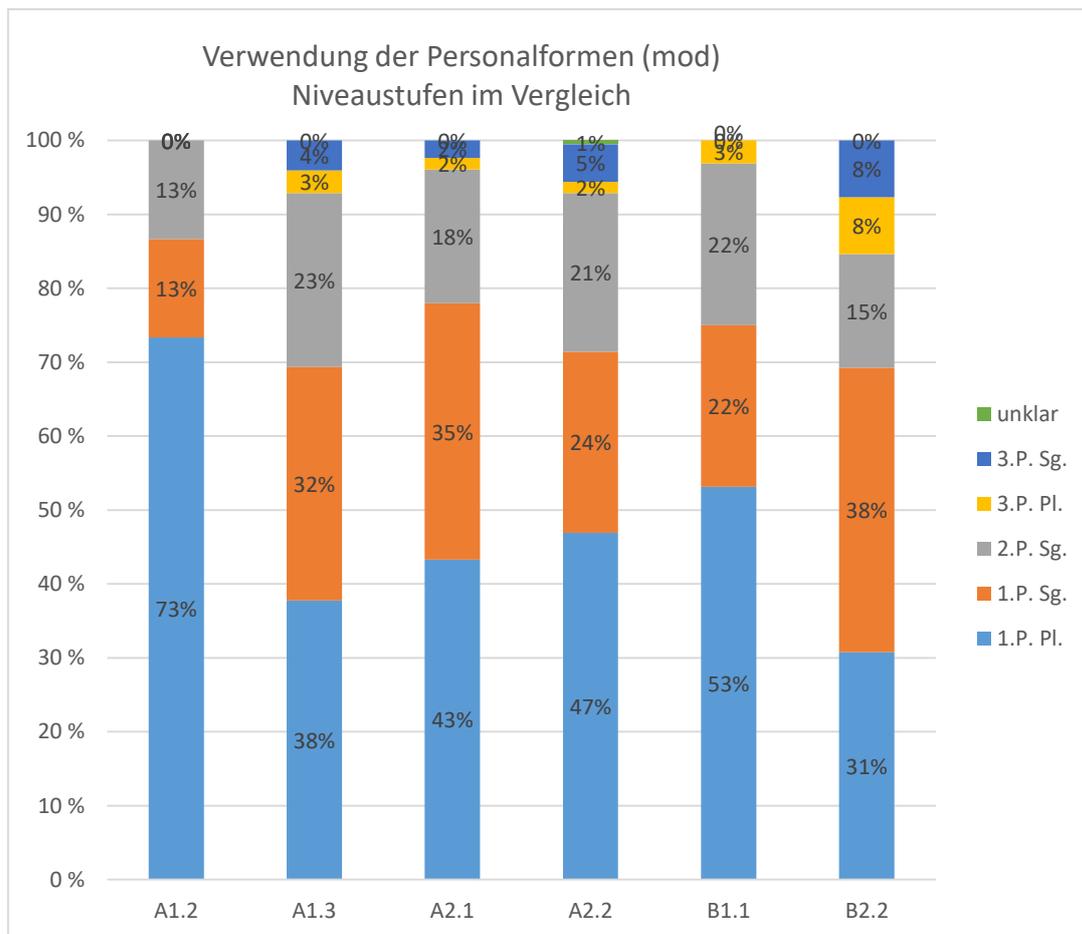


Abbildung 7.5.3. Verwendung der Personalformen bei der Präsenskonjugation der Modalverben: Vergleich zwischen den Niveaustufen (Prozentanteile).

Wie Abbildung 7.5.2 zeigt, wurden im Korpus hauptsächlich drei Personalformen benutzt: die 1. Person Plural, die 1. Person Singular und die 2. Person Singular. Die 2. Person Plural kam gar nicht vor. Auf allen Niveaustufen außer B2.2 wurde die 1. Person Plural am häufigsten verwendet (siehe Abb. 7.5.3). Interessanterweise teilten sich die verwendeten Personalformen neben dem Niveau B2.2 auch auf der Niveaustufe A1.3 am symmetrischsten. Auf den anderen Niveaustufen machten die Formen der 1. Person Plural und der 1. Person Singular über 70 % aller Formen aus, auf dem Niveau A1.2 sogar über 80 %. Eine Erklärung für das häufige Vorkommen der 1. Person Plural ist wieder der HY-Talk-Test. Besonders in der dritten

Dialogaufgabe sprachen die Schüler oft in der 1. Person Plural, weil sie gemeinsam einen Ausflug planen sollten. In dieser Aufgabe kamen oft Äußerungen wie die folgenden vor:

- (1) wir wollen=äh (-) der schloss sehen und=öh (.) eis essen (B1.1, 67)
- (2) so da wir können (.) wandeln (.) fahrrad fahren und (.) wir können auch ein picknick haben (A2.2, 87)
- (3) was sollen wir essen (A2.2, 65)
- (4) wir müssen (-) etwa: zwanzig euro mitnehmen (A2.2, 70)

7.5.3 Korrektheit der Personalformen der Modalverben und Fehlerbeschreibung

In diesem Abschnitt wird die Korrektheit der verschiedenen Personalformen der Modalverben näher betrachtet, und die Fehler werden genauer beschrieben sowie mit Beispielen aus dem Korpus dargestellt. Als Erstes sind die korrekten und (grammatikalisch oder anders) inkorrekten Formen bei allen Schülern zusammengerechnet worden (siehe Tab. 7.5.3 und Abb. 7.5.4).

Person und Numerus	(inkorrekt)	inkorrekt	korrekt	Insgesamt
1.P. Pl.	7	58	151	216
1.P. Sg.	1	9	127	137
2.P. Sg.		35	64	99
3.P. Pl.		7	3	10
3.P. Sg.		5	13	18
unklar		1		1
Insgesamt	8	115	358	481

Tabelle 7.5.3. Korrektheit verschiedener Personalformen bei der Präsenskonjugation der Modalverben: Absolute Zahlen.

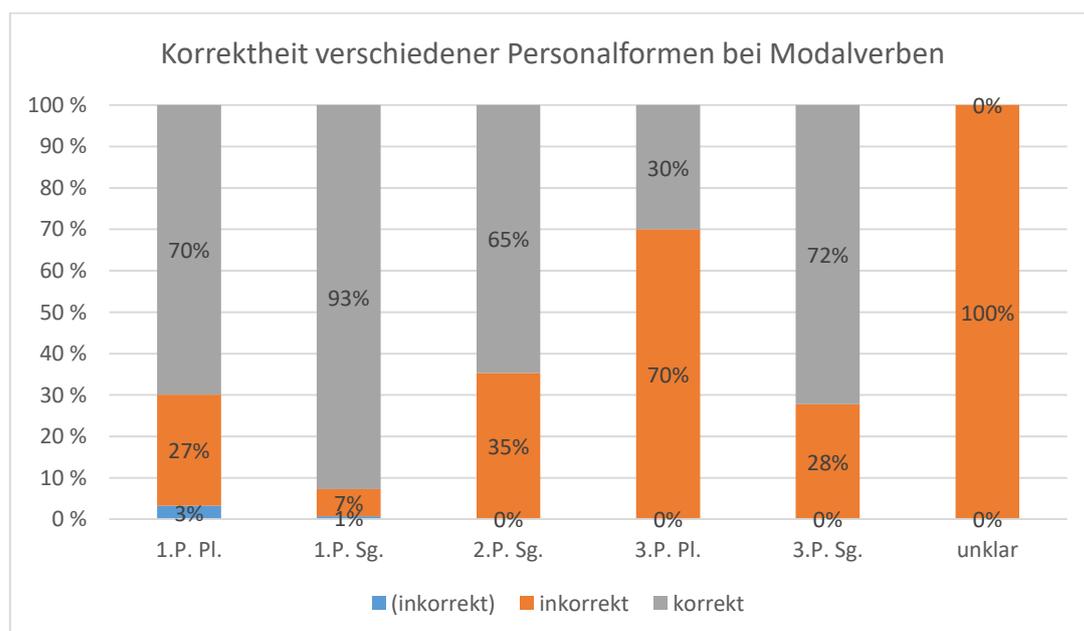


Abbildung 7.5.4. Korrektheit verschiedener Personalformen bei der Präsenskonjugation der Modalverben: Prozentanteile.

In Tabelle 7.5.3 und Abbildung 7.5.4 wird deutlich, dass die 1. Person Singular bei der Präsenskonjugation der Modalverben am meisten richtig formuliert worden ist (93 % der Formen korrekt). Bei den anderen häufig vorkommenden Personalformen (1. P. Pl. und 2. P. Sg.) gab es mehr Probleme, die später in diesem Abschnitt in Bezug auf verschiedene Niveaustufen genauer beschrieben werden. Auch die Personalformen, die selten vorkommen (d. h. 3. P. Pl. und 3. P. Sg.), waren manchmal fehlerhaft. Bei der 3. Person Singular gab es drei Fehler (von insgesamt fünf Fehlern) beim Verb *mögen*, bei dem die Personalendung *-t* übergeneralisiert wurde (Beispiel 1). Bei den zwei anderen Fehlern wurde die Personalendung *-en* verwendet (Beispiele 2 und 3).

(1) mein (-) mutter magt (.) kochen (A2.2, 81)

(2) aber (mutti) müssen kommen (A2.2, 87)

(3) wer können mitkommen (A1.3, 50)

Bei der 3. Person Plural handelte es sich dagegen oft um einen eher pragmatischen Fehler: Die verwendete Personalform passte nicht zum Kontext bei vier von insgesamt sieben Fehlern (Beispiel 4). Es handelt sich also immer um Kontexte, in denen vorher geduzt wurde. Die anderen drei Fehler waren morphologische Probleme beim Stammvokal (Beispiel 5) und S-V-Kongruenzfehler (Beispiele 6 und 7).

(4) nicht (6s) <AA> (5s) sie müssen (.) <relax +Eng> (A1.3, 58)

(5) so ähm (-) sie magen (-) essen kochen und (3s) ja (A2.2, 47)

(6) dass <eiku +Fin>¹⁷⁰ weil (-) alles mags(t) schokolad und (A1.3, 10)

(7) wo kann ich (.) wo kann meine sachen (.) sperrter sein (A2.1, 53)

Außerdem gibt es im Korpus einen unklaren Fall, bei dem es nicht möglich war zu bestimmen, welche Personalform der Schüler 71 hat verwenden wollen (Beispiel 8). Hier könnte die richtige Form entweder die 2. Person Singular (*du als Finne magst*), die 2. Person Plural (*ihr Finnen mögt*) oder die 3. Person Plural (*die Finnen mögen*) sein. Auf jeden Fall ist die Form grammatikalisch inkorrekt.

(8) und (-) hier habe ich noch ööh (--) ein bisschen (-) deutsche wurst (-) und (-) ich glaube dass (.) eeh (--) **du finne (.) eeh (---) magen** auch wurst (A2.2, 71)

Die Tabellen und Abbildungen 7.5.4–7.5.7 unten zeigen die Korrektheit der 1. Person Singular, der 2. Person Singular und der 1. Person Plural bei der Präsenskonjugation von Modalverben auf den verschiedenen Kompetenzniveaustufen. Diese nähere Analyse konzentriert sich auf die grammatikalisch inkorrekten Formen, die in den Tabellen mit der Abkürzung „inkorr“ vermerkt worden sind. Bei den anderen Fehlern, die mit „(inkorrekt)“ in den Tabellen markiert sind, handelt es sich hauptsächlich um lexikalische Fehler. Entweder wird ein lexikalisch unpassendes deutsches Modalverb verwendet (Beispiel 9), oder es liegt ein Code-Switching vor, wobei der Schüler klar Englisch oder Schwedisch spricht (Beispiel 10).

(9) ööh wir (.) müssen nicht ööh das geld vergessen (B1.1, 44; *müssen* statt *dürfen/sollen*, Interferenz aus dem Englischen *we must not forget the money*)

(10) so <we can go +Eng> (-) da (A1.3, 3)

¹⁷⁰ Finn. für ‚nein‘.

Niveau	(inkorr.)	inkorr.	korrekt	Insgesamt
A1.2		1	1	2
A1.3		1	30	31
A2.1	1	3	40	44
A2.2		3	45	48
B1.1			7	7
B2.2		1	4	5
Insg.	1	9	127	137

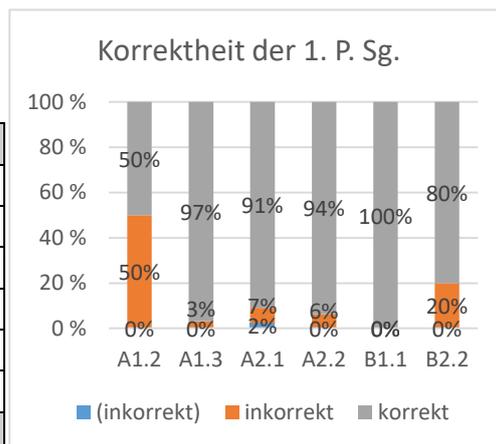


Tabelle 7.5.4 und Abbildung 7.5.5. Korrektheit der 1. Person Singular (mod): Vergleich zwischen den Niveaustufen.

Niveau	inkorr.	korrekt	Insgesamt
A1.2	1	1	2
A1.3	15	8	23
A2.1	8	15	23
A2.2	11	31	42
B1.1		7	7
B2.2		2	2
Insg.	35	64	99

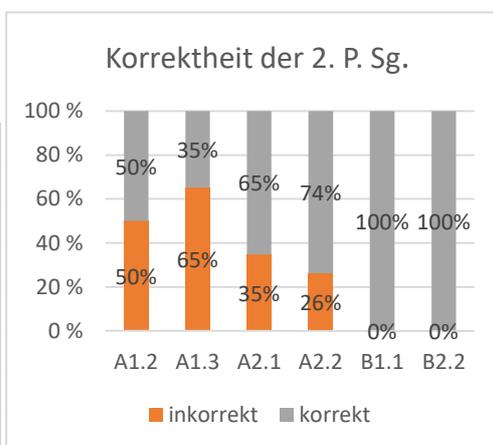


Tabelle 7.5.5 und Abbildung 7.5.6. Korrektheit der 2. Person Singular (mod): Vergleich zwischen den Niveaustufen.

Niveau	(inkorr.)	inkorr.	korrekt	Insgesamt
A1.2		10	1	11
A1.3	2	13	22	37
A2.1	1	16	38	55
A2.2	3	18	71	92
B1.1	1	1	15	17
B2.2			4	4
Insg.	7	58	151	216

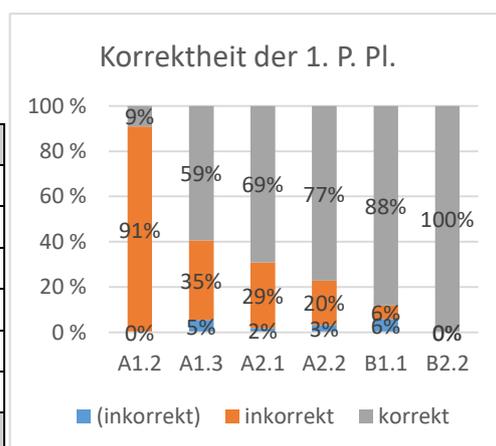


Tabelle 7.5.6 und Abbildung 7.5.7. Korrektheit der 1. Person Plural (mod): Vergleich zwischen den Niveaustufen.

Auch hier, wie an anderen Stellen, soll betont werden, dass die absoluten Zahlen auf den Niveaus A1.2 und B2.2 niedrig sind. Beispielsweise wurden bei der 1. und der 2. Person Singular auf dem Niveau A1.2 nur jeweils zwei Modalverben geäußert; die eine Form war korrekt, die andere inkorrekt. Nur bei der 1. Person Plural scheint es

auf dem Niveau A1.2 eine Tendenz zu geben: Zehn von insgesamt elf Formen waren inkorrekt (siehe Tab. 7.5.6).

Zwischen den Niveaustufen A1.3, A2.1, A2.2 und B1.1 scheint es keinen bedeutenden Unterschied bei der Beherrschung der 1. Person Singular zu geben (Abb. 7.5.5 und Tab. 7.5.4). Über 90 % der Formen wurden auf diesen Stufen korrekt gebildet. Im ganzen Korpus gab es bei der 1. P. Sg. nur neun grammatische und einen anderen Fehler (Beispiel 11, Subjekt fehlt). Einer von den grammatischen Fehlern ist klar ein Fehler bei der S-V-Kongruenz (der Schüler 82 korrigiert sich selbst falsch, Beispiel 12), die acht anderen sind Fehler bei der Bildung des Präsens, wie etwa Probleme mit dem Stammvokal oder Übergeneralisierung der regelmäßigen Personalendung der 1. Person Singular *-e* (Beispiele 13–15).

(11) was (.) kann mit diese (.) machen (A2.1, 25)

(12) ich will (.) wollen ääh <spela +Schwed>¹⁷¹ fussball mit <(them +Eng/dem +Schwed)> (A1.2, 82)

(13) ich woll die olympische turm sehen (A2.1, 75)

(14) ääh wo könne ich (.) äh meine: gepäcke s (-) aah vorstellen (A2.1, 73)

(15) aber ich mage auch meine aus auch (.) meine freunden treffen (A2.2, 87)

Die Formen der 2. Person Singular und der 1. Person Plural werden dagegen auf verschiedenen Niveaustufen unterschiedlich beherrscht. Es ist eine klare Entwicklung von der Niveaustufe A1.3 zur Stufe B1.1 zu sehen (siehe Abbildungen 7.5.6 und 7.5.7 oben). Die Präsenskonjugation der 2. Person Singular und der 1. Person Plural wird bei den Modalverben laut der vorliegenden Analyse erst ab der Niveaustufe A2.2 zu zirka 75 % korrekt beherrscht.

Bei der näheren Analyse der Fehler in diesen Personalformen stellt sich heraus, dass meistens derselbe Fehler vorliegt: die Übergeneralisierung der Form der 1. bzw. der 3. Person Singular (z. B. *kann/will/muss*, siehe die Beispiele in Tab. 7.5.7 unten). Ein wahrscheinlicher Grund für die Übergeneralisierung dieser Form ist die Interferenz des Schwedischen (*du/vi kan/vill/måste*) oder des Englischen (*you/we can/will/must*), oder es kann sich gleichwohl um den Einfluss des Inputs handeln: Es ist zu vermuten, dass auch im deutschen Input in der Schule die Formen *kann/will/muss* öfter vorkommen als die anderen. Die Erklärungen und die Beispiele für alle Fehlertypen sind in Tabelle 7.5.7 (unten) gesammelt worden.

¹⁷¹ Schwed. für ‚spielen‘.

Abkürzung	Erklärung	Beispiel
13PS	Übeneralisierung der Form der 1. bzw. 3. Person Singular (<i>kann, muss, will</i>)	was will wi r ääh essen (A1.2, 82) wir muss (.) da gehen (A2.1, 75) wir wir kann äh=ins mcdonalds gehen (A2.2, 80) also ähm du kann das (--) <käyttää +Fin> ¹⁷² (A1.3, 9) ¹⁷³ <vi kan +Schwed> pizza essen in (-) pizzeria (A1.3, 72)
t	Übeneralisierung der Endung -t	ää (-) <vi må vi +Schwed> müsst (-) ääh gehen (A1.3, 3) was magt du über den film (A2.1, 26)
e	Übeneralisierung der Endung -e	ah wir ((räuspert sich)) müsse (-) [...] nicht ö=ö (.) glauben (<eikus +Fin> ¹⁷⁴) ööh (.) ein (<cap +Eng>) (A1.2, 84)
vok	Fehler beim Stammvokal	öh wir müssen (.) warm (.) kleidung (.) mitnehmen (A2.1, 45) joo aber (.) du müsst (.) ihr konzert sehen und gehören (A2.2, 87) was mögst dü: <eiku +Fin> (---) (A2.1, 64) wir allen öhm magen schokolad (B1.1, 51) öh wollst du öh nach olympia (stadion/stadium) öh gehen öh (.) heute (A2.2, 76) und was ää wollest du da sehen (A1.3, 9)
unklar	Entweder Übeneralisierung der Endung -t oder der 1. bzw. 3. P. Sg. (nicht klar zu hören, ob [t] ausgesprochen wird)	ne:in das muss(t) wir nicht (A2.2, 61)

Tabelle 7.5.7. Fehlertypen bei der Präsenskonjugation der 1. Person Plural und der 2. Person Singular bei den Modalverben und Beispiele.

¹⁷² Finn. für ‚benutzen‘.

¹⁷³ Bei diesem und dem folgenden Beispiel kann der Fehler auch als Code-Switching zum Schwedischen (schwed. *vi kan* für dt. *wir können*; schwed. *du kan* für dt. *du kannst*) interpretiert werden. In dieser Analyse sind jedoch alle Formen ähnlicher Art als grammatische Fehler kategorisiert worden.

¹⁷⁴ Finn. für ‚nein, nicht‘.

Abbildung 7.5.8 unten zeigt die Prozentanteile der Fehlertypen bei der 1. Person Plural und der 2. Person Singular im ganzen Korpus.

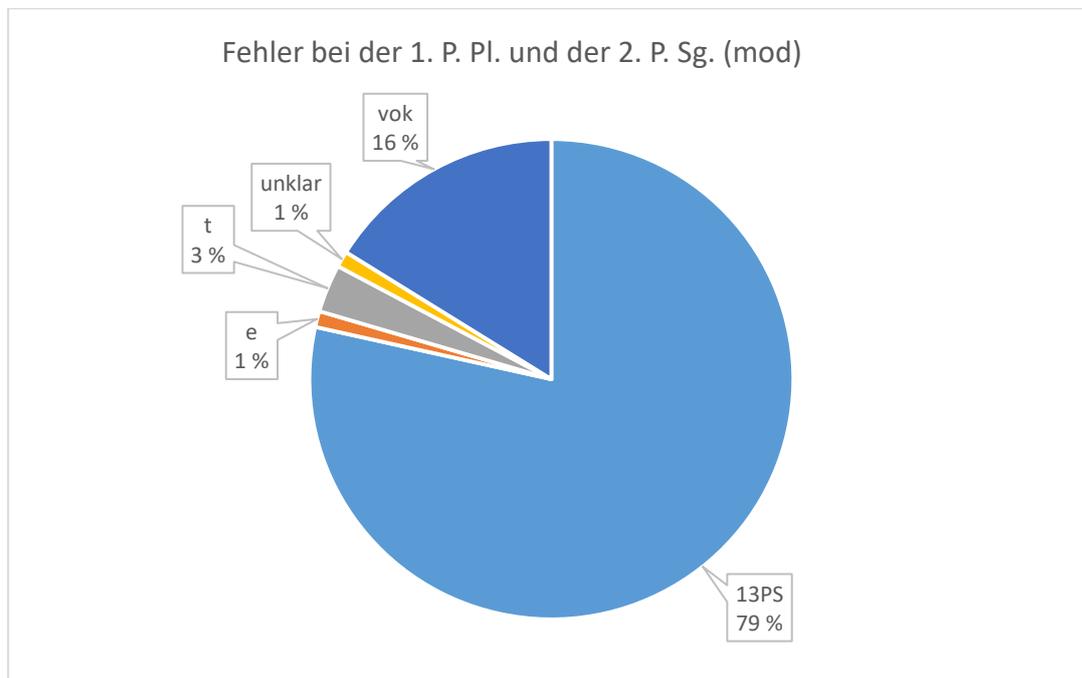


Abbildung 7.5.8. Fehlertypen bei der Präsenskonjugation der Modalverben (1. P. Pl. und 2. P. Sg.).

Die absoluten Zahlen pro Niveaustufe sind in Tabelle 7.5.8 unten zusammengefasst. Abbildung 7.5.9 unten stellt die Prozentanteile der Fehlertypen auf verschiedenen Niveaustufen bildlich dar. Es kann bemerkt werden, dass die Formen der 1. bzw. 3. Person Singular auf allen Niveaustufen (außer auf B1.1) übergeneralisiert werden. Die Anzahl und der Prozentanteil der Fehler beim Stammvokal nehmen jedoch auf den höheren Niveaustufen zu. Im Vergleich zu den lexikalischen Verben (siehe Kapitel 7.4.3) gibt es bei den Modalverben nur selten Übergeneralisierungen der Endungen *-e* und *-t*. Als die zwei Personalformen (1. P. Pl. und 2. P. Sg.) getrennt analysiert wurden, gab es keinen großen Unterschied zwischen der Verteilung der Fehler, sondern diese Fehlertypen wurden sowohl bei der 1. Person Plural als auch bei der 2. Person Singular entdeckt.

Niveau	13PS	e	t	unklar	vok	Insgesamt
A1.2	9	1	1			11
A1.3	26		1		1	28
A2.1	20		1		3	24
A2.2	18			1	10	29
B1.1					1	1
Insgesamt	73	1	3	1	15	93

Tabelle 7.5.8. Fehlertypen bei der Präsenskonjugation der Modalverben (1. P. Pl. und 2. P. Sg.): Absolute Zahlen.

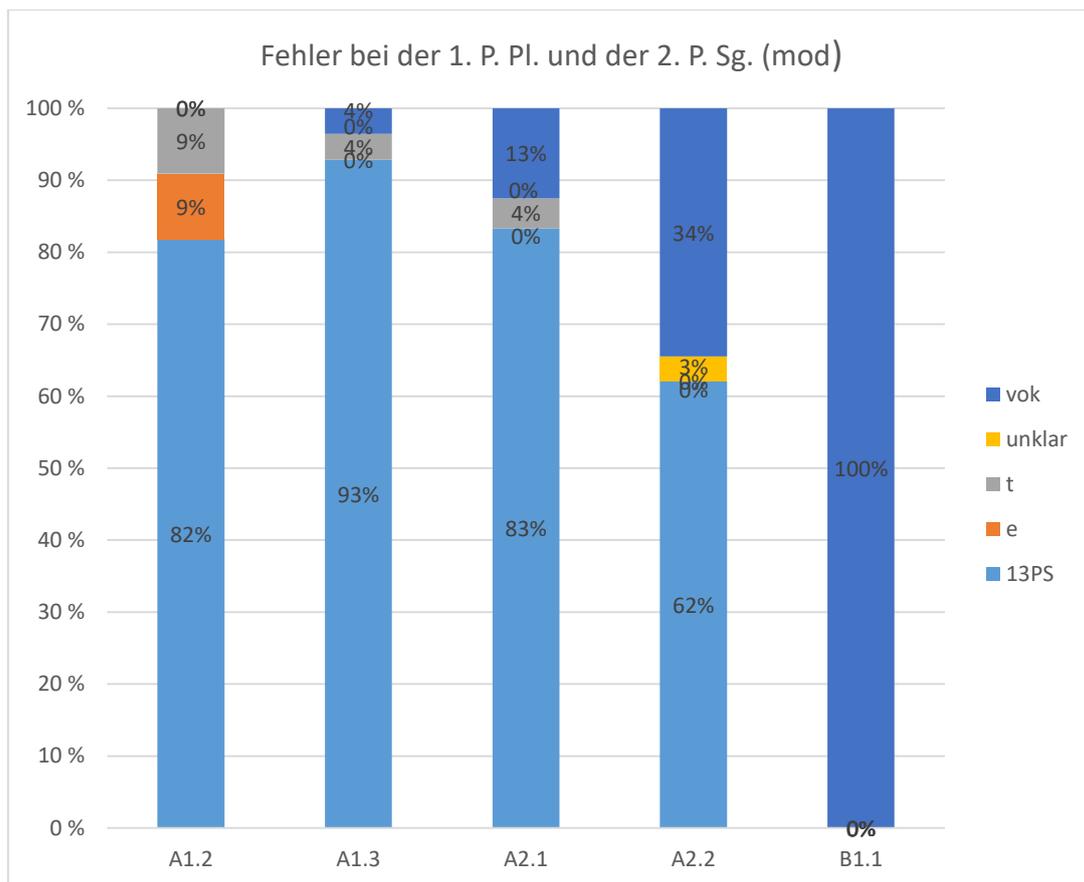


Abbildung 7.5.9. Fehlertypen bei der Präsenskonjugation der Modalverben (1. P. Pl. und 2. P. Sg.): Die Kompetenzniveaus im Vergleich.

7.6 Infinitive

Helbig/Buscha (2001, 95) unterscheiden im Deutschen drei infinite Verbformen: den Infinitiv, das Partizip I und das Partizip II. In diesem Kapitel werden nur Formen des Infinitivs (I Präsens Aktiv) analysiert, die durch den Verbstamm und die Endung *-(e)n* gebildet werden (z. B. *arbeit-en*, *komm-en*, *wechsel-n*, *zitter-n*) (ebd.). Der Infinitiv wird normalerweise mit dem finiten Verb durch *zu* verbunden, aber bei einigen Verben entsteht die Verbindung ohne *zu* (u. a. Modalverben, Wahrnehmungsverben wie *hören* und *sehen*, Bewegungsverben wie *gehen* und *kommen* sowie die Verben *werden*, *bleiben* und *lassen*) (Helbig/Buscha 2001, 96–98).

In den folgenden Abschnitten wird zuerst die Korrektheit der Infinitive im Korpus allgemein geklärt, und danach werden die grammatischen Fehler bei Infinitiven beschrieben.

7.6.1 Korrektheit der Infinitive – Ein Überblick

Die 59 Schüler äußern insgesamt 544 Infinitive.¹⁷⁵ Im Folgenden werden die absoluten Zahlen pro Niveaustufe in der Tabelle 7.6.1 und die Prozentanteile in der Abbildung 7.6.1 dargestellt.

¹⁷⁵ Zu den individuellen Unterschieden siehe Tab. 6 im Anhang 9.

Niveau	(inkorr.)	inkorrekt	korrekt	Insgesamt
A1.2	1	3	12	16
A1.3	10	20	75	105
A2.1	8	25	112	145
A2.2	13	18	170	201
B1.1	1		48	49
B2.2		1	27	28
Insgesamt	33	67	444	544

Tabelle 7.6.1. Korrektheit der Infinitive: Absolute Zahlen.

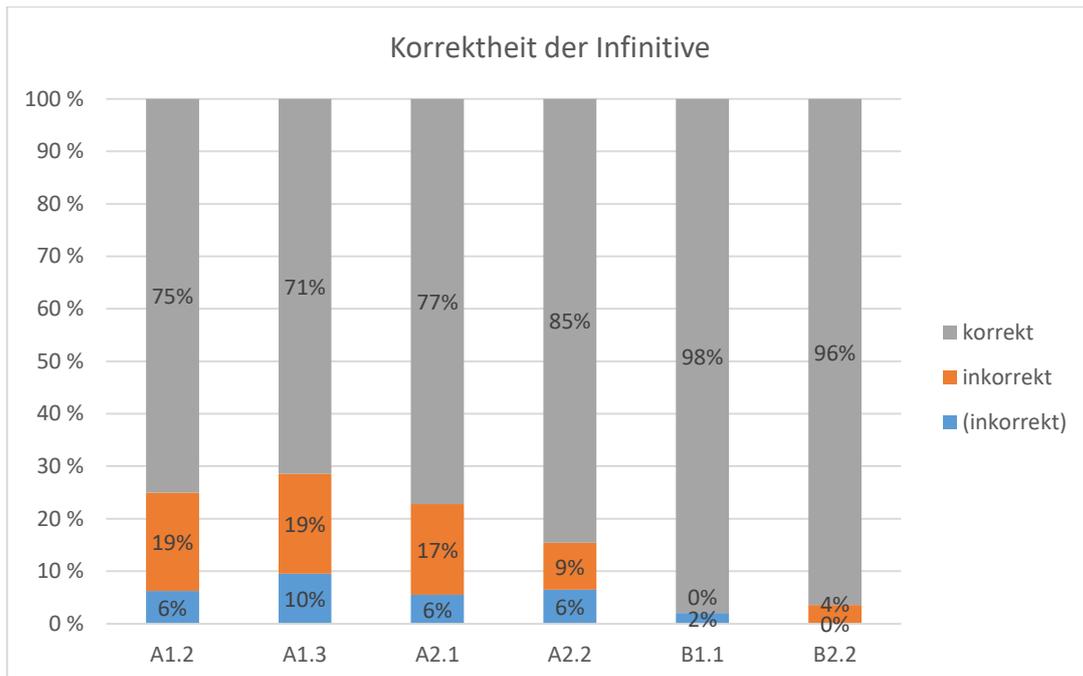


Abbildung 7.6.1. Korrektheit der Infinitive: Prozentanteile.

Wie Abbildung 7.6.1 zeigt, ist der Korrektheitsgrad auf allen Kompetenzniveaustufen hoch – über 70 % der Formen sind korrekt. Nur die Niveaustufe A1.3 bleibt knapp unter der Grenze von 75 %. In der obigen Tabelle und der Abbildung fallen jedoch die Anzahlen und Prozentanteile der anderen, hauptsächlich lexikalischen, Fehler auf, die mit der Kennzeichnung „(inkorrekt)“ markiert sind. Bei den anderen schon analysierten Verbformen (wie bei der Präsenskonjugation von lexikalischen Verben und Modalverben) sind nur einzelne lexikalische und andere Fehler neben den grammatischen Fehlern vorgekommen, und deswegen sind sie nur kurz behandelt worden. Bei den Infinitiven gibt es dagegen mehr lexikalische Probleme, und deswegen können diese Fehler hier nicht außer Acht gelassen werden.

Lexikalische Fehler treten auf allen Niveaustufen außer auf B2.2 auf. Es sind hauptsächlich vier Typen von lexikalischen Fehlern zu unterscheiden:

1) Code-Switching (oder Entlehnungen), wobei der Schüler ein schwedisches, englisches oder finnisches Verb benutzt

(1) ich will (.) wollen ääh <spela +Schwed>¹⁷⁶ fussball mit
<(them +Eng/dem +Schwed)> (A1.2, 82)

(2) okay öh wohin kann ich (-) mein dings mmh öö (---) <put +Eng>
(A1.3, 10)

(3) okay (-) wo kann ich mein (--) kleider (---) <laittaa +Fin>¹⁷⁷
(A2.2, 61)

2) eine Mischung von Code-Switching (oder Entlehnungen) und der deutschen Infinitivendung *-en*

(4) und wir kann den bus catchen (A2.1, 64)

(5) ööh wo kann ich meine sachen putten (A2.2, 66)

3) die Verwendung eines lexikalisch unpassenden deutschen Verbs

(6) äh <where +Eng> kann ich meine (.) kleider (--) putzen (A1.3, 49;
putzen statt hinstellen o. Ä.; Interferenz aus dem Englischen ‚to put‘)

(7) hm wir müssen ää geld ää glauben und ää die ähm (---) jacke (A1.3, 9;
glauben statt mitnehmen o. Ä.)

(8) wa kann ich meine (-) sachen (.) nehmen leben liegen (A2.1, 69; sucht
nach dem passenden Verb *legen*)

(9) und wir m(u/ü)ssen (.) die ticketen << <mikä on muistaa +Fin>¹⁷⁸
flüstert>> ((lacht)) [...] geben (B1.1, 67)

4) ein neu erfundenes Verb, das dem Deutschen ähnelt, aber nichts bedeutet

(10)

S1: okay ääh (.) wo kann ich meine sache (2s) ((zeigt mit der
hand)) aufpacken

S2: ja: hier ist ein (.) tolles schrank ((zeigt mit der hand)) ääh
ja da siehst du es

S1: [ja ja [okay

S2: [du kann das (-) [öh (**erzüllen**)

(A2.2, 87 (S2); *erzüllen* für ‚den Schrank benutzen/füllen?‘ o. Ä.)

Da die lexikalischen Fehler nicht im Mittelpunkt der vorliegenden Studie stehen, werden im Folgenden nur die grammatischen Fehler genauer analysiert und beschrieben. Wegen der verhältnismäßig großen Menge der lexikalischen Fehler bei den Infinitiven ist es notwendig, die Prozentanteile der grammatikalisch korrekten und inkorrekten Formen noch alleine, ohne lexikalische Fehler zu betrachten, um die *grammatische* Korrektheit der Infinitive besser beschreiben zu können.

¹⁷⁶ Schwed. für ‚spielen‘.

¹⁷⁷ Finn. für ‚stellen‘, ‚legen‘.

¹⁷⁸ Finn. für ‚was ist erinnern‘.

7.6.2 Grammatische Korrektheit der Infinitive und Fehlerbeschreibung

Abbildung 7.6.2 zeigt die Prozentanteile der grammatikalisch inkorrekten Infinitive im Vergleich zu den korrekten Formen (vgl. die absoluten Zahlen der Spalten „inkorrekt“ und „korrekt“ in Tab. 7.6.1 im vorigen Kapitel). Die lexikalischen Fehler sind jetzt aus der Analyse weggelassen worden.

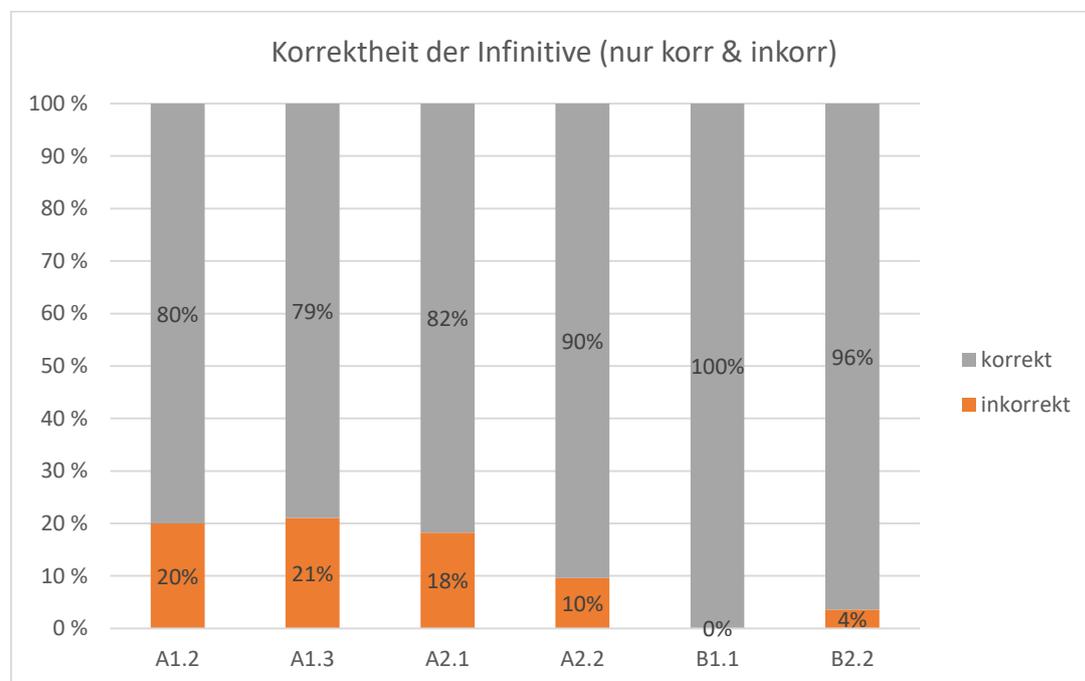


Abbildung 7.6.2. Korrektheit der Infinitive (nur grammatische Fehler): Prozentanteile.

Wenn nur die grammatischen Fehler berücksichtigt werden, liegt der Korrektheitsgrad bei allen Kompetenzniveaustufen über 75 % (vgl. Abb. 7.6.1 und 7.6.2: Niveau A1.3). Es kann demnach festgestellt werden, dass Infinitive schon von Anfang an (ab der Niveaustufe A1.2) gut beherrscht werden. Es gibt jedoch 67 grammatische Fehler bei den Infinitiven im ganzen Korpus (vs. 444 korrekte Formen, siehe Tab. 7.6.1 oben), die als Nächstes klassifiziert und beschrieben werden. Zunächst werden die Fehlertypen in Tabelle 7.6.2 erklärt und mit konkreten Beispielen veranschaulicht.

Abkürzung	Erklärung	Beispiel
e	Endung <i>-e</i> statt <i>-en</i>	und (-) du kann (.) bringe die badendingen (-) zu ääh badenzimmer (A1.3, 3) ja ich kann frage (A1.3, 72) ööh wir kann gehe (.) zu (.) zum zum kino (A2.1, 56)
fin	Finite Form des Verbs	und (.) ich muss ööh um zwanzig uhr nach hause bin (A2.1, 45)
mor	Morphologischer Fehler, z. B. Probleme beim Stammvokal	dass du hmh (-) zum beispiel nightwish hmm (-) magen (-) könnte (A2.2, 2) und ich ää wünsche dass du hier ää (--) magst wes wesen (A1.3, 9)
pp	Partizip Perfekt (Partizip II) oder eine dem Partizip II ähnelnde Form statt des Infinitivs	ich will das gesehen (A1.3, 3) ich hoffe dass (.) wir können fußball gespielt (A2.1, 26)
pv	Fehler bei der Stellung der Teile eines Partikelverbs	aber wir mü wir muss die (-) bus (2s) öh ticket (2s) (mm) nehmen mit (A2.2, 27)
rein	Reiner Infinitiv, d. h. ohne <i>zu</i>	es (.) macht mir spaß mit dem mofa fahren (A2.1, 77)
zu	Überflüssige Verwendung von <i>zu</i> (z. B. mit Modalverben)	ich ööh (-) ich möchte in einen cafe zu essen (A2.2, 11)
∅	Keine Infinitivendung	oder (.) gestern sind wir (.) also (.) äh langlauf_ öh ge äh gegangen okay (B2.2, 68)
e+mor	Endung <i>-e</i> und ein morphologischer Fehler	ich möch mag auch hmm wäre mit mein freunde (A1.3, 10)
pp+e	<i>ge-</i> und Endung <i>-e</i>	und (--) du (6s) sie (-) müssen gehöre ((name der band)) (A1.3, 58)

Tabelle 7.6.2. Fehlertypen bei Infinitiven und Beispiele.

Bemerkenswert in Tabelle 7.6.2 sind die Beispiele mit der Endung *-e*: Die Endung *-e* wird beim Infinitiv in Verbindung mit verschiedenen Personen des finiten Verbs verwendet, d. h. nicht nur mit der ersten Person Singular, deren Endung sie eigentlich ist. Beim nächsten Beispiel in Tabelle 7.6.2 (Kategorie „fin“, Schülerin 45), in dem eine finite Form von *sein* (*bin*) statt des Infinitivs verwendet wird, kann die Personalform (1. P. Sg.) des Modalverbs die Schülerin 45 bei der Bildung des Infinitivs gestört haben. Tabelle 7.6.3 zeigt die Zahlen der gerade beschriebenen Fehlertypen auf den Kompetenzniveaustufen.

Niveau	e	e+mor	fin	mor	pp	pp+e	pv	rein	zu	∅	Insgesamt
A1.2	3										3
A1.3	10	1		3	2	1		1	2		20
A2.1	4		1	2	8			5	4	1	25
A2.2	5			2	5		2		4		18
B1.1											0
B2.2										1	1
Insgesamt	22	1	1	7	15	1	2	6	10	2	67

Tabelle 7.6.3. Fehlertypen bei Infinitiven: Absolute Zahlen.

Die Niveaus A1.2 und B2.2 sind wegen der geringen Zahl der Formen wieder Sonderfälle. Auf dem Niveau A1.2 endeten alle drei fehlerhaften Infinitive auf die Endung *-e*, während auf dem Niveau B2.2 überhaupt nur ein Fehler vorkam (siehe Tab. 7.6.3 oben; Kategorie „ \emptyset “, Schülerin 68), aus dem keine besonderen Schlüsse gezogen werden können. Auf dem Niveau B1.1 gab es gar keine grammatischen Fehler bei den Infinitiven. Auf den übriggebliebenen Niveaustufen A1.3, A2.1 und A2.2 verteilten sich die Fehler auf verschiedene Fehlertypen. Es sind einige Tendenzen zu sehen (z. B. auf dem Niveau A1.3 wird die Endung *-e* oft verwendet, und erst auf den Niveaus A2.1 und A2.2 wird der Infinitiv öfters durch das Partizip II ersetzt), aber die Fehlertypen sind auf den einzelnen Niveaustufen eher zersplittert. Deswegen wird die Verteilung der Fehlertypen nun auf allen Niveaustufen als Ganzes mit dem folgenden Kreisdiagramm bildlich dargestellt.

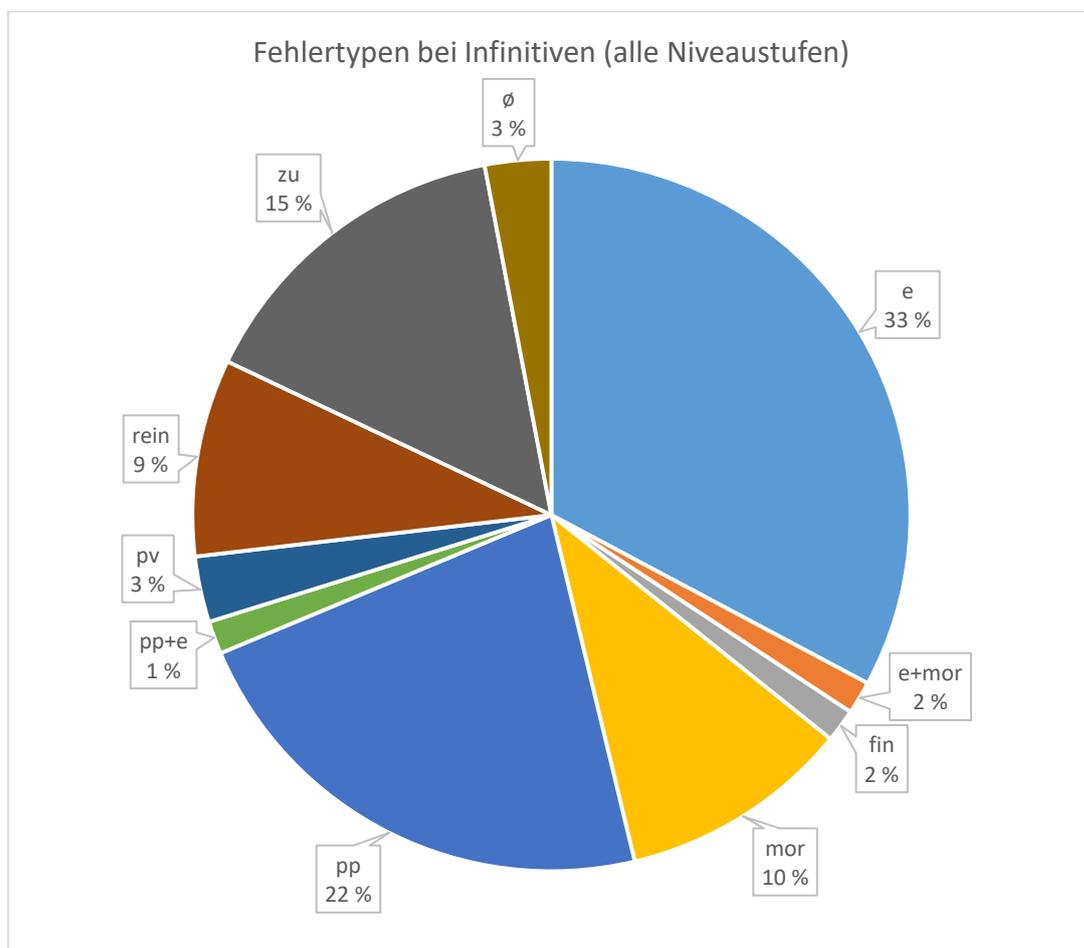


Abbildung 7.6.3. Prozentanteile der Fehlertypen bei Infinitiven (alle Niveaustufen).

Aus der Abbildung 7.6.3 wird klar, dass die Endung *-e* bei den fehlerhaften Infinitiven der häufigste Fehlertyp ist (33 % der Fehler). Ein Grund für Fehler dieses Typs könnte der Einfluss der Muttersprache Finnisch oder der in der Schule gelernten Sprache Schwedisch sein. In beiden Sprachen enden die Infinitive auf einen Vokal (z. B. dt. *bringen* – schwed. *bringa* – finn. *tuoda*; dt. *fragen* – schwed. *fråga* – finn. *kysyä*). Es ist möglich, dass die Schüler in analoger Weise auch die deutschen Infinitive mit einem Vokal beenden wollten. Die zweitgrößte Fehlerquelle ist die Verwendung des Partizips II statt des Infinitivs (22 % der Fehler). Eine mögliche Ursache für Fehler dieses Typs

ist der Unterricht. Es kann sein, dass die Schüler sich im Unterricht gerade viel mit dem Perfekt beschäftigt und verschiedene Tempusformen geübt haben. Daher verwechselten sie das Partizip II mit dem Infinitiv. Dies sind jedoch nur Vermutungen, denn im Rahmen der vorliegenden Studie war es nicht möglich, die Schüler nach den Fehlerursachen zu fragen.

7.7 Korrektheit anderer Tempora und Modi

Wie schon in Kapitel 7.2 festgestellt wurde, bilden die Präsensformen (Indikativ) eine deutliche Mehrheit im Korpus der vorliegenden Studie. Das Ziel dieses Kapitels ist, die Korrektheit anderer Tempus- und Modusformen zu untersuchen. Es werden auch einige Beispiele aus dem Korpus dargestellt, aber die Fehler werden nicht so detailliert beschrieben oder in verschiedene Fehlerkategorien eingeteilt wie in den vorigen Kapiteln. Ein Grund für diese Entscheidung ist die geringe Gesamtanzahl der Belege.

7.7.1 Präteritum des Indikativs und Präteritum des Konjunktivs (Konjunktiv II)

Nach den Präsensformen des Indikativs und nach den Infinitiven wird im Korpus am häufigsten das Präteritum benutzt. Beim Präteritum kommen hauptsächlich Formen des Indikativs, aber auch des Konjunktivs vor. Diese zwei Modi werden hier separat analysiert. Zuerst werden die Ergebnisse für das Präteritum Indikativ gezeigt (Tab. 7.7.1 und Abb. 7.7.1).

Niveau	(inkorr.)	inkorr.	korrekt	Insgesamt
A1.2		1	5	6
A1.3		4	26	30
A2.1	1	19	63	83
A2.2	1	12	73	86
B1.1		5	25	30
B2.2			2	2
Insgesamt	2	41	194	237

Tabelle 7.7.1. Korrektheit des Präteritums Indikativ: Absolute Zahlen.

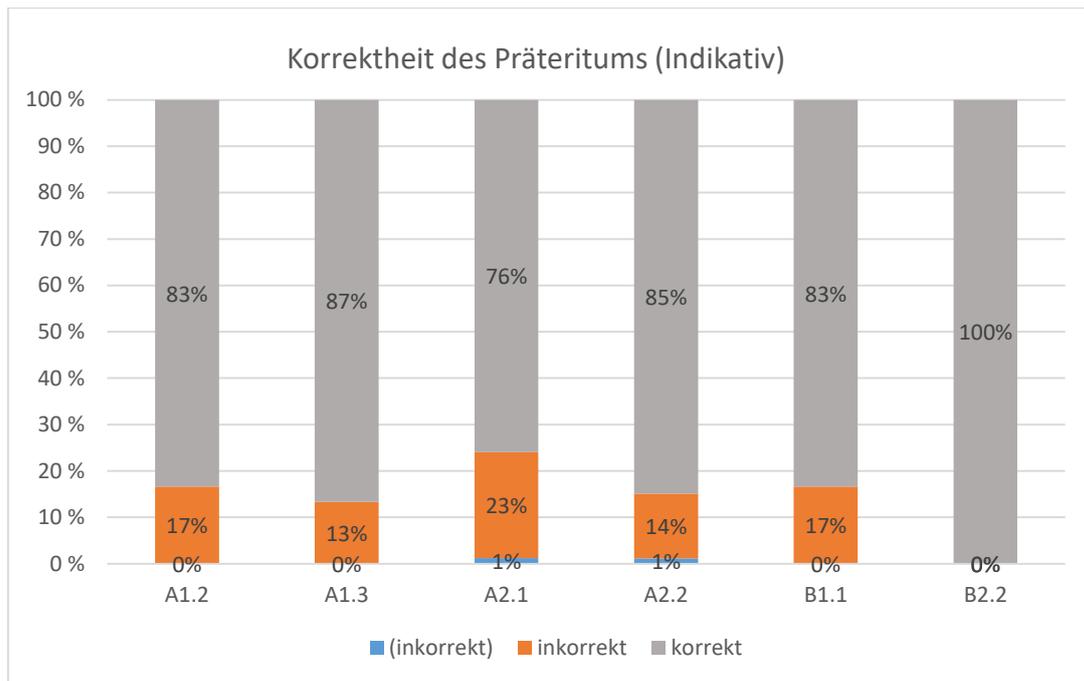


Abbildung 7.7.1. Korrektheit des Präteritums Indikativ: Prozentanteile.

Wie die Abbildung 7.7.1 zeigt, werden die Präteritumformen (Indikativ) auf allen Niveaustufen beinahe gleich gut beherrscht, was die Korrektheit der Formen betrifft. Über 80 % der Formen sind korrekt formuliert, nur auf dem Niveau A2.1 bleibt der Korrektheitsgrad unter 80 %. Es soll aber darauf geachtet werden, dass sich die absoluten Zahlen der Formen auf verschiedenen Niveaustufen voneinander unterscheiden.

Darüber hinaus wird bei einer näheren Betrachtung der verwendeten Formen offenbar, dass sowohl die Fehler als auch die korrekt verwendeten Verben auf den Niveaustufen unterschiedlich sind. Auf den Niveaustufen A1.2, A1.3 und A2.1 waren fast alle korrekt formulierten Formen (bis auf einige wenige Ausnahmen) die 1. bzw. 3. Person Singular des Verbs *sein* (*ich/er/es/sie war*).¹⁷⁹ Erst auf der Niveaustufe A2.2 kamen ab und zu auch andere Verben vor (bei 66 von den 73 korrekten Formen handelte es sich um das Verb *sein* und bei den restlichen sieben Belegen um *finden*, *kommen*, *machen*, *mögen*, *wollen*), und auf dem Niveau B1.1 waren sogar neun Formen von insgesamt 25 korrekten Formen andere Verben als *sein* (z. B. *denken*, *verstehen*). Was die inkorrekten Formen anbelangt, waren vier von insgesamt fünf inkorrekten Formen auf den Niveaustufen A1.2 und A1.3 Formen von *sein* (Beispiele 1 und 2). Auf den Niveaustufen A2.1 und A2.2 gab es immer noch Fehler bei *sein*, aber auch zunehmend bei anderen Verben (Beispiele 3–7).

(1) und (2s) öh letzten sommer wir (war/was) schwimmen (A1.2, 84)

(2) aah ich ware (-) sehr (--) <iloinen +Fin>¹⁸⁰ (--) ööh <joku +Fin>¹⁸¹ (--) ööh (--) froulich (A1.3, 57)

(3) ich finde=ääh das kinofilm ää was sehr gut (A2.1, 25)

¹⁷⁹ Auf diesen drei Niveaustufen wurden insgesamt 94 korrekte Formen geäußert, von denen 90 Belege vom Verb *sein* und nur vier Belege von den Verben *finden*, *geben* und *wollen* sind.

¹⁸⁰ Finn. für ‚froh‘.

¹⁸¹ Finn. für ‚etwas‘, ‚irgendein‘.

- (4) letzte sommer (--) wir war in unseren sommerhaus (A2.2, 1)
 (5) ich dachte dass finnisch musik ist se:hr (.) rockisch (A2.1, 64)
 (6) so anna ääh wie findestest du (-) diese film (A2.2, 70)
 (7) und im vorigen sommer hm (--) gang wir ins kino und (8s) hatte spaß (A2.2, 55)

Bei *sein* wird die Form der 1. bzw. 3. Person Singular übergeneralisiert (siehe Beispiele 1 und 4; vgl. die ähnliche Übergeneralisierung bei der Präsenskonjugation von Modalverben, siehe Kap. 7.5). Dies kann auch aus dem Einfluss des Schwedischen resultieren (vgl. schwed. *vi var*). Außerdem kommt ab und zu im Korpus eine dem Englischen ähnelnde Form vor: *was* (siehe Beispiele 1 und 3). Ein weiterer Fehlertyp ist die Übergeneralisierung der regelmäßigen Konjugation bei unregelmäßigen Verben (Beispiele 5 und 6; auch die Übergeneralisierung der Endung *-e* im Beispiel 2). Im Beispiel 7 hat die Schülerin 55 das Verb *gehen* als ein unregelmäßiges Verb mit Stammvokalveränderungen identifiziert, aber sie gebrauchte einen falschen Vokal (*a* statt *i*). Zudem sind die Personalendungen im Beispiel 7 falsch.

Neben dem Verb *sein* bereitet auch das Verb *mögen* oft Probleme. Zehn Formen von den insgesamt 41 inkorrekten Präteritumformen im ganzen Korpus sind Formen des Verbs *mögen* (Beispiele 8–10). Besonders auf dem Niveau B1.1 verursacht das Verb *mögen* verhältnismäßig viele Probleme: Von den fünf inkorrekten Formen auf dieser Niveaustufe sind drei Belege Formen des Verbs *mögen*.

- (8) ich auch mögte die f:ilm (A2.1, 64)
 (9) ja ich magde (.) hm ((lacht)) auch (-) <jatka +Fin>¹⁸² (A2.2, 62)
 (10) ähm ich: magte das ähm (B1.1, 51)

Bei einigen Fehlern passt das Tempus nicht zum Kontext. Im folgenden Beispiel (11) sollte der Schüler erzählen, was seine Familie normalerweise im Sommer macht. Deswegen würde das Präsens (*stehen wir... auf*) hier besser passen.¹⁸³

- (11) in sommer abstanden wir ganz spät (A2.1, 77)

Darüber hinaus gibt es im Korpus zwei unklare Fälle, die in Tab. 7.7.1 und Abb. 7.7.1 mit „(inkorrekt)“ kodiert sind. Im Beispiel 12 fehlt das Subjekt, aber im Gesprochenen kann dieser Ausdruck akzeptabel sein. Im Beispiel 13 liegt wahrscheinlich Code-Switching ins Englische vor, aber die Aussprache des Schülers 79 ist so unklar, dass man hier nur Vermutungen anstellen kann.

- (12) und da war (-) öö öö so schön (A2.2, 11)
 (13) ööh was (lagt/<liked +Eng>) du du ääh das ööh film äh das film=äh goodbye lenin (A2.1, 79)

Auf das Präteritum des Konjunktivs oder auf den Konjunktiv II (im Folgenden als „KII“ abgekürzt) wird in Tabelle 7.7.2 und Abbildung 7.7.2 näher eingegangen.

¹⁸² Finn. für ‚mach weiter‘.

¹⁸³ Im Beispiel 11 kann es auch um die Interferenz des Englischen gehen, vgl. *stand up*.

Niveau	inkorr.	korrekt	Insgesamt
A1.2		1	1
A1.3	2	8	10
A2.1	4	25	29
A2.2	3	36	39
B1.1		17	17
B2.2		9	9
Insgesamt	9	96	105

Tabelle 7.7.2. Korrektheit des Präteritums Konjunktiv (Konjunktiv II): Absolute Zahlen.

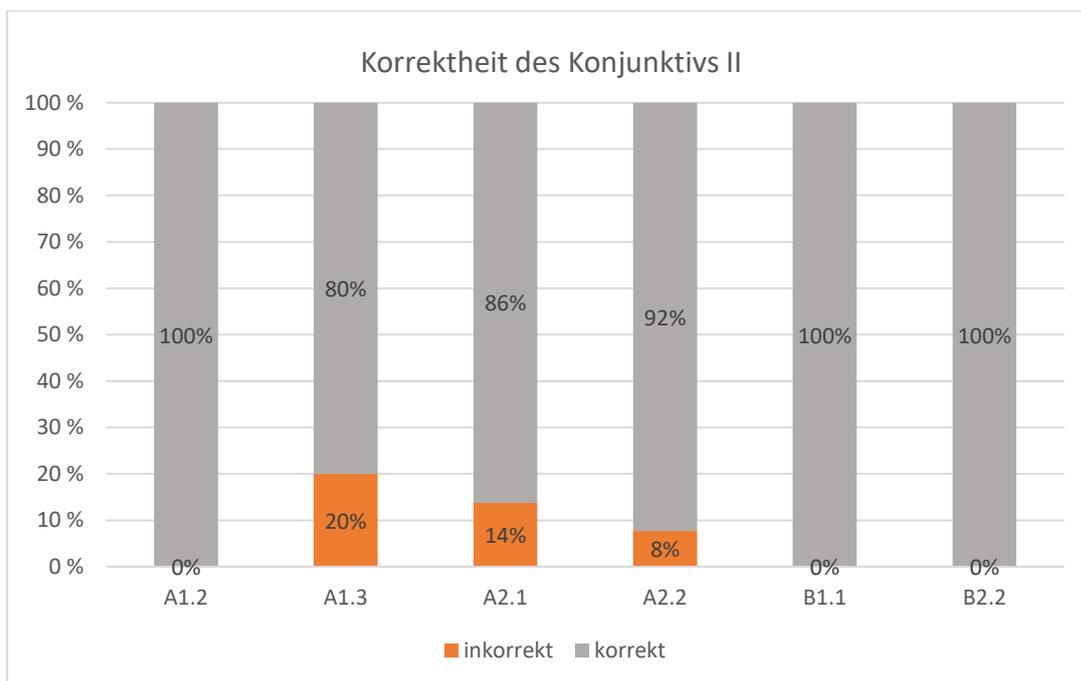


Abbildung 7.7.2. Korrektheit des Präteritums Konjunktiv (Konjunktiv II): Prozentanteile.

Auch hier, wie beim Präteritum des Indikativs, gibt es keine großen Unterschiede in Korrektheitsgraden zwischen den Niveaustufen. Vom Niveau A1.3 zum Niveau B1.1 steigt der Prozentanteil der korrekten Formen fast linear um einige Prozenteinheiten. Man soll aber die kleinen absoluten Zahlen beachten: Beispielsweise wird auf dem Niveau A1.2 nur eine KII-Form geäußert (Beispiel 14).

(14) ja ich möchte schwimmen <also +Eng> (A1.2, 82)

Die meisten KII-Formen sind Formen der Verben *mögen* (50-mal) und *können* (31-mal). Diese machen insgesamt 77 % aller KII-Formen aus. Außerdem werden KII-Formen von einzelnen Schülern unterschiedlich oft verwendet. Die auffällenden Schüler sind der Schüler 4, der allein 13 von den insgesamt 29 Formen auf dem Niveau A2.1 geäußert hat, und die Schülerin 44, die allein neun von den insgesamt 17 Formen auf dem Niveau B1.1 verwendet hat. Nach diesen Anmerkungen können eigentlich keine allgemeinen Schlüsse über die Beherrschung des Konjunktivs II auf

verschiedenen Niveaustufen gezogen werden. Was die inkorrekten Formen des Konjunktivs II anbetrifft, sind acht von insgesamt neun Fällen Probleme bei der S-V-Kongruenz (Beispiele 15 und 16).

(15) und ää wir (--) möch äh möchte äh viel ää sonne an in sonne äh legen (A1.3, 9)

(16) dass du (-) könntest (-) dass du hmh (-) zum beispiel nightwish hmm (-) magen (-) **könnte** (A2.2, 2; die Schülerin äußert zuerst die korrekte Form, formuliert die Form aber später falsch)

Auch die *würde*-Konstruktion mit den Formen des Konjunktivs II von *werden* + Infinitiv (Duden-Grammatik 2009, 467; Helbig/Buscha 2001, 172) wird in der vorliegenden Analyse als Konjunktiv II klassifiziert. Sie wird nämlich von einigen Probanden in der Funktion des Konjunktivs II gebraucht, um Irrealität/Potenzialität bzw. eine hypothetische Bedingung in der Gegenwart auszudrücken (Helbig/Buscha 2001, 172; siehe auch Duden-Grammatik 2009, 538; Beispiele 17 und 18).

(17) dann dann würde ich mal sagen (B2.2, 68)

(18) und (-) wo würden wir essen (A2.2, 4)

Die *würde*-Konstruktion ist für die Schüler wahrscheinlich einfacher als der Konjunktiv II, und sie kann als Chunk gelernt werden. Im Beispiel 17 oben handelt es sich wahrscheinlich um einen Chunk. In ein paar Fällen kam es vor, dass Schüler die *würde*-Konstruktion auch mit dem Verb *sein* benutzten (*es würde sein*, Beispiele 19 und 20), obwohl vom Verb *sein* üblicherweise die eigentliche KII-Form (*es wäre*) verwendet wird.

(19) aber aah ich denke i (-) es (-) würde (--) sein (-) etwas etwa (---) ffemzig <euro +Fin> (A1.3, 3)

(20) hmm (.) und wie lange würd würde es sein ein wochenende oder eine woche (A2.2, 4)

Diese Formen werden auf jeden Fall als korrekt klassifiziert, denn es ist völlig akzeptabel, die *würde*-Konstruktion in der Funktion des Konjunktivs II zu gebrauchen.

7.7.2 Perfekt

Das Perfekt kommt nach dem Präsens und dem Präteritum am nächsthäufigsten im Korpus vor. Insgesamt wurden 111 Perfektformen produziert, aber aus der vorliegenden kleinen Analyse über die Korrektheit der Perfektformen sind zwei lexikalische Fehler weggelassen worden, sodass die Gesamtzahl der Formen 109 beträgt (siehe Tab. 7.7.3). Tabelle 7.7.3 und Abbildung 7.7.3 zeigen die absoluten Zahlen und die Prozentanteile der korrekten und inkorrekten Formen bei der Perfektbildung.

Niveau	inkorr.	korrekt	Insgesamt
A1.2	2		2
A1.3	3	2	5
A2.1	16	12	28
A2.2	23	31	54
B1.1	4	7	11
B2.2	1	8	9
Insgesamt	49	60	109

Tabelle 7.7.3. Perfekt: Absolute Zahlen der korrekten und inkorrekten Formen pro Niveaustufe.

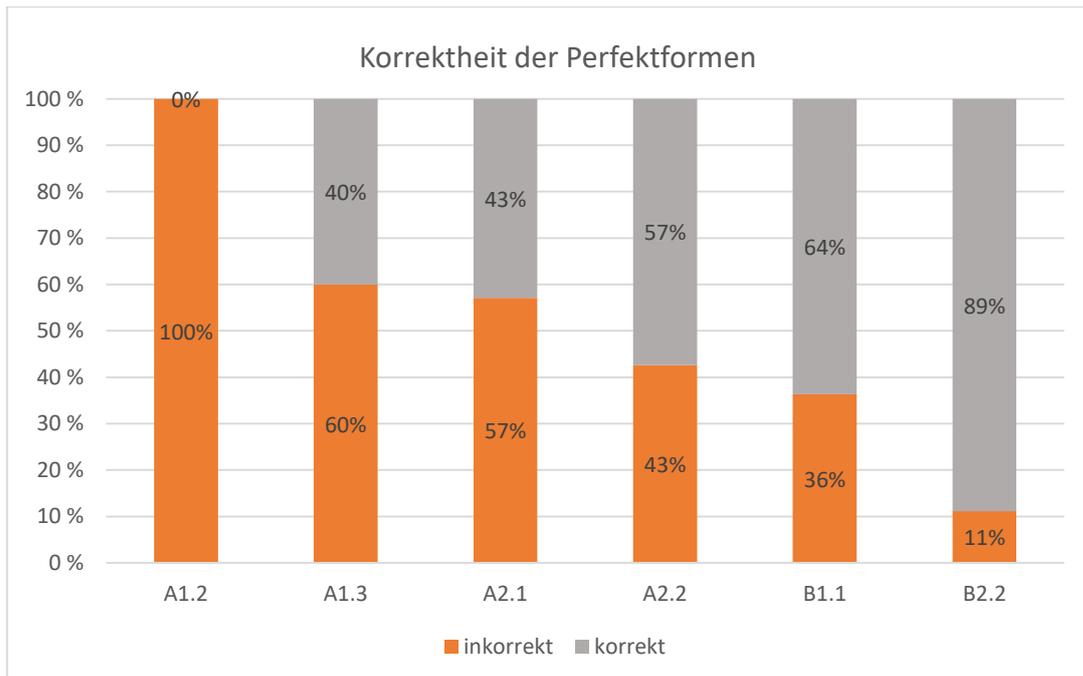


Abbildung 7.7.3. Perfekt: Prozentanteile der korrekten und inkorrekten Formen pro Niveaustufe.

Es stellte sich heraus, dass bei der Beherrschung des Perfekts eine deutliche Entwicklung zwischen den Niveaustufen stattfindet (siehe Abb. 7.7.3). Als Erstes soll jedoch die Aufmerksamkeit auf die absoluten Zahlen gerichtet werden (Tab. 7.7.3). Auf den Niveaustufen A1.2 und A1.3 wurden nur zwei bzw. fünf Perfektformen geäußert, während auf den Niveaustufen A2.1 und A2.2 die Zahl drastisch steigt. Natürlich ist die Zahl der Schüler auch verschieden (z. B. A1.2: nur 2 Schüler, siehe Kap. 5.3.2). Interessanterweise wurden auf der Niveaustufe A2.1 nur 28 Perfektformen produziert, im Vergleich zum Niveau A2.2 (insgesamt 54 Perfektformen). Die Zahl der Schüler auf diesen zwei Niveaustufen war jedoch fast gleich (A2.1: 19 Schüler, A2.2: 22 Schüler). Ein auf das Niveau A2.1 eingestufter Schüler produziert folglich durchschnittlich 1,5 Perfektformen, während ein Schüler auf dem Niveau A2.2 dagegen im Durchschnitt 2,5 Perfektformen äußert. Daraus ist zu schließen, dass das Perfekt erst ab dem Globalniveau A2 richtig erworben und verwendet wird. Die Schüler auf dem Niveau A2.2 sind noch besser dazu fähig, Perfektformen zu benutzen, als die Schüler auf dem Niveau A2.1. Die Korrektheitsgrade bleiben jedoch noch klar unter der Grenze von 75 % (Niveau A2.1: 43 %; Niveau A2.2: 57 %).

Die verschiedenen Fehlertypen bei der Bildung des Perfekts habe ich in Lahti (2015) detaillierter beschrieben. Dort findet sich auch eine allgemeine Beschreibung über die Perfektbildung im Deutschen. Deswegen wird hier nur ein sehr kurzer Überblick über die inkorrekten Formen gegeben. Die meisten Fehler können den drei folgenden Kategorien zugeordnet werden:

1) Bildung des Partizips II

- (1) mit ihm habe ich (.) letzten sommer (--) etwas machen (A2.1, 69)
- (2) ich hab (.) ääh hobbit auch äh geseht (A2.2, 80)

2) Konjugation des Hilfsverbs

- (3) ja das ist ein sehr schickes <room +Eng> das ihr mir gegeben hat (A2.2, 4)

3) inkorrektes Hilfsverb

- (4) aa und letzten sommer aah wir (3s) wir haben nach (.) paris gefahren (A2.2, 47)

Oft gibt es auch mehrere Fehler in einer Perfektform (Beispiele 5 und 6):

- (5) letzte sommer hat ich (.) viel in mein unser sommerhaus gewesen (A2.1, 53; inkorrektes Hilfsverb + Konjugation des Hilfsverbs)
- (6) und (-) letzten sommer wir hat (.) öö viel spass macht (A2.1, 48; Konjugation des Hilfsverbs + Bildung des Partizips II + lexikalischer Fehler)

Zwischen den Niveaustufen sind einige Unterschiede zu bemerken. Auf dem Niveau A1.2 handelt es sich bei den zwei Perfektformen wahrscheinlich um einen Chunk, da die beiden Beispiele von demselben Verb und demselben Schüler stammen (siehe Beispiel 7). Der Chunk ist aber nicht ganz korrekt. Der Schüler verwendet ein inkorrektes Hilfsverb:

- (7) weil (.) die mädchen (-) hat gestorben (A1.2, 84)

Auf den Niveaus A1.3 und A2.1 kamen Fehler von allen drei Fehlertypen vor. Auf dem Niveau A2.2 bereitete die Konjugation des Hilfsverb keine Probleme mehr (nur ein Fehler dieses Typs, siehe Beispiel 3 oben), aber die Schüler hatten immer noch Probleme bei der Bildung des Partizips II und bei der Wahl des richtigen Hilfsverbs. Auf den Niveaus B1.1 und B2.2 waren fast alle Fehler (4 von insgesamt 5 inkorrekten Formen) Probleme bei der Wahl des Hilfsverbs. Die Partizipialbildung und die Konjugation des Hilfsverbs bereiteten keine Probleme mehr. Es muss auch darauf hingewiesen werden, dass drei der Fehler sogar nicht unbedingt inkorrekt sind. Es geht um das Hilfsverb des Verbs *schwimmen* (Beispiel 8).

- (8) und mit ihnen (.) habe ich (.) letzten sommer geschwommen (B1.1, 67)

Mit den zentralen Verben der Fortbewegung (z. B. *fahren*, *gehen*) wird *sein* als Hilfsverb benutzt. Einige „Bewegungsverben, bei denen die Art der Bewegung im Mittelpunkt steht, können sich je nach dem Zusammenhang (telisch – atelisch) mit *haben* oder *sein* als Perfekthilfsverb verbinden“ (Duden-Grammatik 2009, 466). Zu diesen Verben gehört auch *schwimmen*. In der Duden-Grammatik wird jedoch festgestellt, dass viele Sprecher u. a. beim Verb *schwimmen* dazu neigen, das Perfekt mit *sein* zu bilden (ebd.). Aus diesem Grund sind die Perfektbildungen hier als „inkorrekt“ kategorisiert worden, aber sie hätten ebenso wohl unbeachtet bleiben können. Wenn diese „Fehler“ als korrekt kategorisiert würden, würde das bedeuten, dass die Prozentanteile der inkorrekten Formen auf den Niveaus B1.1 (nur 18 % der Formen inkorrekt) und B2.2 (keine inkorrekten Formen) niedriger wären. Demnach kann festgestellt werden, dass das Perfekt ab der Niveaustufe B1.1 schon als erworben gilt. Außerdem wird auf der Niveaustufe B1.1 eine komplexere Form produziert, und zwar ein Ersatzinfinitiv (siehe z. B. die Duden-Grammatik 2009, 466). Die Form ist jedoch inkorrekt (Bsp. 9).

(9) ich habe immer ins ähm in nuuksio äh gehen willen (B1.1,51)

7.7.3 Imperativ, Futur I und Plusquamperfekt

Von den anderen Tempus- und Modusformen treten nur Einzelfälle im Korpus auf: 15 Belege für den Imperativ (siehe Tab. 7.7.4), acht Belege für das Futur I (Tab. 7.7.5) und zwei Belege für das Plusquamperfekt. Diese Formen sind von einigen einzelnen Schülern produziert worden, und demnach kann aus diesen Zahlen nichts Besonderes über eine Kompetenzniveaustufe gefolgert werden. Ich habe trotzdem hier die Zahlen beim Imperativ und beim Futur I zusammengefasst und die Korrektheit der Formen auf verschiedenen Niveaustufen betrachtet (siehe Abb. 7.7.4 und 7.7.5).

Niveau	(inkorr.)	inkorr.	korrekt	Insgesamt
A1.2		1		1
A1.3	3		1	4
A2.1		2	4	6
A2.2		1	2	3
B1.1			1	1
Insg.	3	4	8	15

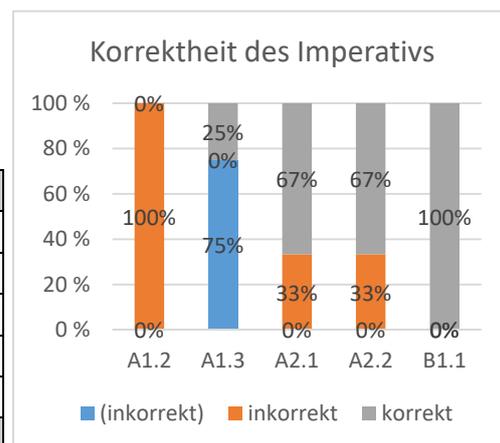


Tabelle 7.7.4 und Abbildung 7.7.4. Korrektheit des Imperativs: Absolute Zahlen und Prozentanteile.

Niveau	inkorr.	korrekt	Insgesamt
A1.3	1		1
A2.1	1	2	3
A2.2		1	1
B1.1		1	1
B2.2		2	2
Insg.	2	6	8

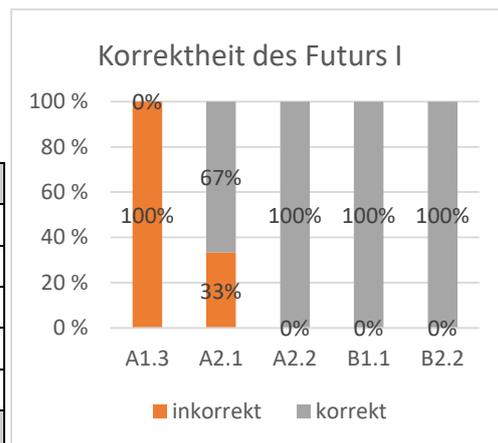


Tabelle 7.7.5 und Abbildung 7.7.5. Korrektheit des Futurs I: Absolute Zahlen und Prozentanteile.

Imperativformen kamen auf allen Niveaustufen außer auf B2.2 vor, während das Futur I auf dem Niveau A1.2 kein einziges Mal geäußert wurde. Beim Imperativ können die korrekten Formen oft als Chunks beschrieben werden:

- (1) ja warte mal (A2.1, 48)
- (2) aah guck mal (B1.1, 51)

Bei den inkorrekten Formen handelte es sich um Probleme mit der Bildung des Imperativs und um Interferenz aus dem Englischen. Deswegen war es nicht immer leicht zu unterscheiden, ob es sich um einen grammatischen oder einen lexikalischen Fehler handelt (Beispiele 3–5).

- (3) sehen (.) da ist <en +Schwed> spinne (A1.2, 82)
- (4) (öh) öö <lets=us +Eng> sitzen wir hier und wa warte(n) (A2.2, 4)
- (5) aber forgiss nicht öh (--) die ticketen (A1.3, 50)

Die zwei inkorrekten Futur I-Formen, die im Korpus zu finden sind, sind die folgenden:

- (6) mein meine vater öö will (.) die lederhosen cool finden (A1.3, 3)
- (7) ich will ich will ich werde (.) dieser (.) <candy +Eng > zu essen (A2.1, 59)

Es handelt sich um ein falsches Hilfsverb (*wollen* statt *werden*), was als eine Interferenz aus dem Englischen interpretiert werden kann, und um die inkorrekte Verwendung von *zu*.

Die Beispiele 8 und 9 sind die einzigen Plusquamperfektformen im ganzen Korpus.

- (8) ääh weil (--) da (-) war (--) da so viele äh explosionen ääh ge(.)geben (.) war (A2.2, 15; inkorrekt, Fehler bei dem Hilfsverb)
- (9) als (.) als ich basketball gespielt hatte (.) da (B2.2, 68; korrekt)

Beim Beispiel 8 lässt sich fragen, ob das Plusquamperfekt in diesem Kontext überhaupt eine passende Zeitform ist. Der Schüler 15 erzählt von einem Film und hätte auch das Präteritum verwenden können (*weil es da so viele Explosionen gab*).

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass es beim Präteritum (Indikativ und Konjunktiv) zwischen den Niveaustufen in den Korrektheitsgraden dieser Formen keine deutlichen Unterschiede gibt. Beim Präteritum fällt eher auf, welche Verben benutzt werden: Auf den Niveaustufen A1.2, A1.3 und A2.1 wird im Präteritum des Indikativs größtenteils nur die 1. bzw. 3. Person Singular des Verbs *sein* (*ich/er/es/sie war*) verwendet. Erst auf der Niveaustufe A2.2 nimmt der Anteil anderer Verben zu (u. a. *finden, mögen, wollen, machen*), und auf dem Niveau B1.1 sind sogar neun Formen von insgesamt 25 korrekten Formen andere Verben als *sein* (z. B. *denken, verstehen*). Beim Präteritum des Konjunktivs (Konjunktiv II) werden die Verben *mögen* und *können* am häufigsten verwendet. Außerdem gibt es einige Schüler, die sehr viele dieser Formen allein produzieren, sodass es nicht möglich ist, irgendwelche Tendenzen für eine Kompetenzniveaustufe aufzuzeigen. Auch für die Beherrschung des Imperativs, des Futurs I und des Plusquamperfekts auf verschiedenen Niveaustufen lassen sich wegen der geringen Anzahl der Belege keine Schlüsse ziehen. Neben dem Präsens und dem Infinitiv kann nur die Beherrschung des Perfekts in Bezug auf die verschiedenen Kompetenzniveaus näher beschrieben werden. Perfektformen werden erst ab der Niveaustufe A2.1 zunehmend produziert. Auf den Niveaus A1.2 und A1.3 kommen nur einzelne Perfektformen vor, die oft inkorrekt sind. Der Erwerb des Perfekts erfolgt ab dem Globalniveau A2, aber auf dem Niveau A2.2 sind immer noch zirka 40 % der Formen inkorrekt. Ab der Niveaustufe B1.1 wird das Perfekt schon größtenteils korrekt gebildet, oder es treten minimale Fehler, beispielsweise bei der Wahl des Hilfsverbs, auf. Demnach wird das Perfekt ab der Niveaustufe B1.1 beherrscht.

7.8 Korrektheit des finiten Verbs in verschiedenen Satzarten

Wie schon in den vorigen Kapiteln angedeutet wurde, kann die Satzart bzw. die Stellung des finiten Verbs im Satz einen Einfluss auf die Korrektheit des finiten Verbs haben. Dieses haben auch andere Forscher bemerkt (z. B. Lee 2012a, 2012b). In diesem Kapitel wird die Korrektheit des finiten Verbs in Aussagesätzen (HS) mit Verbzweitstellung (V2), Aussagesätzen mit Verbzweitstellung mit Inversion (V2i), Entscheidungsfragen (E-F) mit Verberststellung (V1i), Ergänzungsfragen (W-F) mit V2i und in Nebensätzen mit V2 sowie in Nebensätzen mit Verbendstellung (V-End) verglichen. Die Analyse wurde mit dem ganzen Korpus durchgeführt, d. h. das Ziel dieses Kapitels ist nicht, die Kompetenzniveaustufen miteinander zu vergleichen. Es geht nur darum zu überprüfen, ob die Verbstellung die Korrektheit des finiten Verbs (FIN) beeinflusst. Wenn ein Satz mehr als ein finites Verb enthält, wird nur die Korrektheit des ersten Verbs geprüft (d. h. im Beispiel 1 nur das Verb *seglen*).

(1) ääh ich segle und spiele klavier und ööh mache karate und gehe (.)
in den pfindfinder (B1.1,44)

Die Ergebnisse sind in Tabelle 7.8.1 zusammengefasst.

Satzart u. Verbstellung	FIN korrekt	FIN inkorrekt	FIN Total	Korrektheitsgrad %
HS V2	1586	163	1749	91
HS V2i	245	42	287	85
NS V2	136	18	154	88
NS V-End	62	21	83	75
W-F V2i	256	45	301	85
E-F V1i	86	12	98	88
Total	2371	301	2672	89

Tabelle 7.8.1. Korrektheit des finiten Verbs in verschiedenen Satzarten.

Wie die Tabelle 7.8.1 zeigt, gab es Unterschiede in dem Korrektheitsgrad des finiten Verbs zwischen den Satzarten bzw. Stellungstypen. Das finite Verb wurde in Aussagesätzen mit Verbzweitstellung ohne Inversion in 91 % der Fälle richtig konjugiert, während es in Nebensätzen mit Verbendstellung nur zu 75 % korrekt gebildet wurde. Bei anderen Satzarten lag die Korrektheitsrate zwischen 85 und 88 Prozent.

Bei den Verbanalysen in den vorigen Kapiteln wurden die Verbformen jedoch als Ganzes in allen möglichen Stellungen zusammen analysiert. Es wurde also beispielsweise nicht zwischen der Korrektheit der Präsenskonjugation von Modalverben in Aussagesätzen mit Verbzweitstellung ohne Inversion und in Nebensätzen mit Verbendstellung unterschieden. Eine solche Analyse hätte ein viel größeres Korpus verlangt. Nichtsdestoweniger hat diese Fallstudie klare Tendenzen bei der Beherrschung verschiedener Formen gezeigt und kann folglich praktische Hinweise für den DaF-Unterricht und für die Bewertung anbieten (siehe ausführlicher dazu die Diskussion in Kap. 10). Die Ergebnisse können jedoch nicht für alle finnischen Deutschlernenden verallgemeinert werden. Deswegen brauchen wir noch weitere ähnliche Analysen, am besten mit einem größeren Korpus, um die Ergebnisse der vorliegenden Studie verifizieren zu können.

7.9 Zusammenfassung der Ergebnisse: Verbalflexion

In diesem Kapitel werden die Ergebnisse der Analyse über die Beherrschung der Verbalflexion zusammengefasst. Die folgenden Hauptforschungsfragen wurden im Kapitel 7 beantwortet:

1.1 Wie beherrschen die auf eine bestimmte Kompetenzniveaustufe eingestuften Gymnasiasten die deutsche Verbalflexion?

1.2 Was für Probleme gibt es bei der Verbalflexion auf verschiedenen Kompetenzniveaustufen?

1.3 Wie entwickelt sich die Beherrschung der Verbalflexion von einem Kompetenzniveau zum anderen?

Wie in Kapitel 7.2 festgestellt wurde, sind die Mehrheit der Belege Präsensformen (71 % von allen Verbformen), und der am meisten verwendete Modus ist der Indikativ (81 %). Folglich wurde das Hauptaugenmerk auf den Erwerb der Präsenskonjugation des Indikativs gerichtet. Verschiedene Verbtypen wurden voneinander unterschieden und separat analysiert: *haben* als halbflexikalisches Verb, Kopula (vor allem *sein*),

Modalverben und lexikalische Verben. Bei den lexikalischen Verben wurde zudem die Beherrschung der regelmäßigen und unregelmäßigen Konjugation anhand der Beispielsverben *sprechen* und *wohnen/spielen* miteinander verglichen. Außerdem wurde die Beherrschung der Infinitive erforscht. Ein kurzer Überblick über andere Tempus- und Modusformen neben dem Präsens des Indikativs wurde auch gegeben. (Vgl. die detaillierten Forschungsfragen in Kap. 5.1).

Die Besonderheiten auf den verschiedenen Kompetenzniveaustufen werden in Form einer Tabelle dargestellt (siehe Tab. 7.9.1 unten; vgl. die Kapitel 7.3–7.7). In der Tabelle 7.9.1 sind die Ergebnisse auf den Niveaustufen A1.2–A2.2 dargestellt. Bei fast allen Analysen lag der Korrektheitsgrad auf den Niveaustufen B1.1 und B2.2 über 90 %. Folglich kann festgestellt werden, dass die Verbalflexion ab der Niveaustufe B1.1 beherrscht wird (vgl. Hulstijn et al. 2011, 217). Es kamen nur einige Lapsus vor. Aus diesem Grund wird die Beherrschung der Verbalflexion auf diesen zwei Stufen in der Tabelle unten nicht näher beschrieben.

Aus der Tabelle 7.9.1 unten geht hervor, dass die Präsenskonjugation der Verben *haben* und *sein* von Anfang an, d. h. ab der Niveaustufe A1.2, gut beherrscht wird. Die Phänomene, die eine Schlüsselstellung zwischen den Kompetenzniveaustufen einnehmen, sind bei der Präsenskonjugation von lexikalischen Verben die Formen der 2. und 3. Person Singular. Beispielsweise signalisiert die Beherrschung der 3. Person Singular eine Entwicklung zwischen den Niveaustufen A1.3 und A2.1. Wenn sich die Beherrschung dieser Personalformen entwickelt, kommen auch verschiedene Fehlertypen vor: Zuerst werden die Endungen *-s*, *-e*, *-en* übergeneralisiert, aber später kommen auch mehr Übergeneralisierungen der Endungen *-t* und *-st* vor. Ab dem Niveau A2.2 gibt es zudem mehr Fehler beim Stammvokal als auf den anderen Niveaustufen, was als ein Indiz für den Erwerb der unregelmäßigen Verbalflexion gelten kann. Als ein Beispiel für unregelmäßige Verben nimmt das Verb *sprechen* eine Schlüsselstellung zwischen den Niveaustufen ein: Es wird auf den Niveaustufen A1.2 und A1.3 noch nicht beherrscht (der Korrektheitsgrad unter der Grenze von 75 %), während es auf dem Globalniveau A2 schon als erworben gilt.

Bei den Modalverben erweist sich die Übergeneralisierung der Formen der 1. bzw. 3. Person Singular als größte Problemquelle. Erst ab dem Niveau A2.2 kann man auch die 2. Person Singular und die 1. Person Plural mit einem Korrektheitsgrad von zirka 75 % für erworben halten. Infinitive werden auf allen Niveaus gut beherrscht. Der typische Fehler bei Infinitiven ist die Verwendung der Endung *-e* statt *-en*. Auf dem Globalniveau A2 kommen auch Probleme bei der Verwendung von *zu* mit Infinitiven vor, und Infinitive und Partizip-II-Formen werden miteinander verwechselt. Dies ist ein Indiz dafür, dass der Perfekterwerb auf dem Globalniveau A2 anfängt. Der Korrektheitsgrad bei den Perfektformen bleibt jedoch auch auf dem Niveau A2.2 unter 60 %. Die Analysen zeigen, dass das Perfekt in diesem Korpus erst ab der Niveaustufe B1.1 als erworben gilt. Bei den anderen Tempus- und Modusformen konnten keine bemerkenswerten Unterschiede in den Korrektheitsgraden zwischen den Niveaustufen festgestellt werden. Beispielsweise wird beim Präteritum des Indikativs fast nur die Form der 1. bzw. 3. Person Singular des Verbs *sein* (*ich/er/es/sie war*) verwendet, und erst ab dem Niveau A2.2 werden zunehmend auch andere Verben benutzt. Die absoluten Zahlen sind jedoch so niedrig, dass keine Schlussfolgerungen gezogen werden können.

	A1.2 ¹⁸⁶	A1.3	A2.1	A2.2	B1.1 B2.2 ¹⁸⁴
haben und sein (Präs. Ind.)	- Werden zu über 90 % korrekt beherrscht ¹⁸⁷	- Werden zu über 90 % korrekt beherrscht	- Werden zu über 90 % korrekt beherrscht	- Werden zu über 90 % korrekt beherrscht	
Lexikalische Verben (Präsens Indikativ)	- 1. P. Sg. wird beherrscht (100 % korrekt), Fehler bei anderen Personalformen - Unregelmäßiges Verb <i>sprechen</i> zu 67 % korrekt, regelmäßige Verben <i>wohnen/spielen</i> zu 71 %	- 1. P. Sg. wird beherrscht (über 90 % korrekt) und 2. P. Sg. wird zu 74 % korrekt beherrscht, die 3. P. Sg. aber noch nicht (nur 55 % korrekt) - Übergeneralisierung der Endungen <i>-s, -e, -en</i> - <i>Sprechen</i> zu 60 % korrekt, <i>wohnen/spielen</i> zu 80 %	- 1. P. Sg. (über 90 % korrekt) sowie sowohl 2. P. Sg. (78 % korrekt) als auch 3. P. Sg. (89 % korrekt) beherrscht - Übergeneralisierung der Endungen <i>-t, -en</i> - <i>Sprechen</i> zu 80 % korrekt, <i>wohnen/spielen</i> zu 95 %	- Verwendung aller Personalformen bei lex. Verben erworben (Singular und 1. P. Pl. zu über 80 % korrekt) ¹⁸⁵ - Übergeneralisierung der Endungen <i>-t, -st, -en</i> , Fehler beim Stammvokal - <i>Sprechen</i> zu 80 % korrekt, <i>wohnen/spielen</i> zu 96 %	
Modalverben (Präsens Indikativ)	- Korrektheitsgrad bei allen Personalformen der Modalverben 20 % - Z. B. wird die 1. P. Pl. nur zu 9 % korrekt beherrscht; keine expliziteren Beispiele über verschiedene Personalformen, da die absoluten Zahlen auf dem Niveau A1.2 so niedrig sind. - Übergeneralisierung der Form der 1. bzw. 3. P. Sg.	- Korrektheitsgrad bei allen Personalformen der Modalverben 64 % - 1. P. Sg. wird gut beherrscht (über 90 % korrekt), aber 2. P. Sg. (35 % korrekt) und 1. P. Pl. (59 % korrekt) noch nicht - Übergeneralisierung der Form der 1. bzw. 3. P. Sg.	- Immer noch Probleme bei der 2. P. Sg. (65 % korrekt) und der 1. P. Pl. (69 % korrekt) - Übergeneralisierung der Form der 1. bzw. 3. P. Sg., aber zunehmend auch Fehler beim Stammvokal	- Auch 2. P. Sg. und 1. P. Pl. können mit einem ca. 75 % Korrektheitsgrad ab dem Niveau A2.2 für erworben gehalten werden. - Übergeneralisierung der Form der 1. bzw. 3. P. Sg. und Fehler beim Stammvokal	

¹⁸⁴ Bei fast allen Analysen lag der Korrektheitsgrad auf den Niveaustufen B1.1 und B2.2 über 90 %. Es kommen nur einige Lapsus vor. Aus diesem Grund wird die Beherrschung der Verbalflexion auf diesen zwei Stufen in der Tabelle 7.9.1 nicht näher beschrieben.

¹⁸⁵ 2. P. Pl. und 3. P. Pl. kommen im ganzen Korpus nur selten vor.

¹⁸⁶ Die Ergebnisse der Niveaustufe A1.2 sind nur mit großer Vorsicht zu betrachten, da auf dieses Niveau nur zwei Probanden eingestuft waren.

¹⁸⁷ Die grüne Farbe in der Tabelle indiziert die Niveaustufen, auf denen die Formen des jeweiligen Verb-, Modus- oder Tempustyps zu über 75 % korrekt beherrscht werden.

Infinitive	- Werden von der Form her zu ca. 80 % korrekt beherrscht (bei Infinitiven mehr lexikalische Fehler als bei anderen Verbformen) - Endung -e statt -en	- Werden von der Form her zu ca. 80 % korrekt beherrscht (bei Infinitiven mehr lexikalische Fehler als bei anderen Verbformen) - Endung -e statt -en	- Werden von der Form her zu ca. 80 % korrekt beherrscht (bei Infinitiven mehr lexikalische Fehler als bei anderen Verbformen) - Endung -e statt -en; Partizip II (oder eine dem Partizip II ähnelnde Form) statt des Infinitivs; Probleme bei der Verwendung von zu	- Werden von der Form her zu ca. 90 % korrekt beherrscht (bei Infinitiven mehr lexikalische Fehler als bei anderen Verbformen) - Endung -e statt -en; Partizip II (oder eine dem Partizip II ähnelnde Form) statt des Infinitivs; Probleme bei der Verwendung von zu	
Andere Tempora und Modi ¹⁸⁹	- Korrektheitsgrad beim Präteritum des Indikativs 83 %, Mehrheit der Formen die 1. bzw. 3. Person Singular des Verbs <i>sein</i> (<i>ich/er/es/sie war</i>) - Nur wenige Perfektformen produziert, alle inkorrekt	- Korrektheitsgrad beim Präteritum des Indikativs 87 %, Mehrheit der Formen die 1. bzw. 3. Person Singular des Verbs <i>sein</i> (<i>ich/er/es/sie war</i>) - Nur wenige Perfektformen produziert, nur 40 % korrekt; Probleme bei der Konjugation des Hilfsverbs, bei der Bildung des Partizips II und bei der Wahl des richtigen Hilfsverbs	- Korrektheitsgrad beim Präteritum des Indikativs 76 %, Mehrheit der Formen die 1. bzw. 3. Person Singular des Verbs <i>sein</i> (<i>ich/er/es/sie war</i>) - Durchschnittlich 1,5 Perfektformen pro Proband produziert, 43 % korrekt; Probleme bei der Konjugation des Hilfsverbs, bei der Bildung des Partizips II und bei der Wahl	- Korrektheitsgrad beim Präteritum des Indikativs 85 %, zunehmend auch andere Verben neben <i>sein</i> - Durchschnittlich 2,5 Perfektformen pro Proband produziert, 57 % korrekt; Probleme bei der Bildung des Partizips II und bei der Wahl des richtigen Hilfsverbs	188

Tabelle 7.9.1. Beherrschung der Verbalflexion auf den verschiedenen Kompetenzniveaustufen: Zusammenfassung der Ergebnisse.

¹⁸⁸ Die Analysen zeigen, dass das Perfekt in diesem Korpus ab der Niveaustufe B1.1 als erworben gilt. Der Korrektheitsgrad liegt auf dem Niveau B1.1 entweder bei 64 % oder bei 82 %, abhängig davon, wie die Wahl des Hilfsverb beim Verb *schwimmen* kategorisiert wird. Auf den Niveaustufen B1.1 und B2.2 sind fast alle Fehler (4 von insgesamt 5 inkorrekten Formen) Probleme bei der Wahl des Hilfsverbs. Auch bei der Analyse der Perfektformen soll jedoch auf die kleinen absoluten Zahlen hingewiesen werden.

¹⁸⁹ Bei anderen Tempus- und Modusformen, die in dieser Tabelle nicht erwähnt werden und die im Korpus vorkommen (d. h. Präteritum des Konjunktivs, Imperativ, Futur I, Plusquamperfekt), sind die absoluten Zahlen so niedrig und/oder die individuellen Unterschiede zwischen den Probanden so groß, dass keine Tendenzen zwischen den Niveaustufen festzustellen sind. Um den Erwerb der anderen Tempus- und Modusformen untersuchen zu können, müsste weiteres Material gesammelt werden. Der HY-Talk-Test bietet nicht ausreichend obligatorische Kontexte für diese Formen an.

Die Tatsache, dass im Korpus der vorliegenden Untersuchung nicht so viele andere Tempus- und Modusformen vorgekommen sind, kann eine Folge davon sein, dass diese Formen auf den Globalniveaustufen A1 und A2 noch nicht beherrscht werden. Die meisten Probanden sind auf diese Niveaus eingestuft worden, und deswegen sind die meisten Belege im Korpus auch von Probanden auf diesen Niveaustufen produziert worden. Ein anderer Grund dafür ist der HY-Talk-Test, der Präsensformen (Indikativ) aufgerufen hat. Ein weiterer Aspekt ist, dass auch die Satzart und die Verbstellung einen Einfluss auf die Korrektheit des finiten Verbs haben. Die Ergebnisse einer Analyse mit dem ganzen Korpus (d. h. alle Niveaustufen zusammen analysiert) zeigen, dass das erste finite Verb in Aussagesätzen mit Verbzweitstellung ohne Inversion in 91 % der Fälle richtig konjugiert wird, während es in Nebensätzen mit Verbendstellung nur zu 75 % korrekt gebildet wird (siehe Kap. 7.8). Diese Aspekte sollten noch mit einem größeren Korpus weiter untersucht werden.

8. Verständlichkeit und grammatische Korrektheit laut den Lehrerkomentaren

Der erste Forschungsfragenkomplex hat die grammatische Korrektheit aus der Perspektive des Lerners erforscht. Es wurde gezeigt, wie sich die grammatische Korrektheit bei bestimmten morphosyntaktischen Strukturen in der Praxis, d. h. in mündlichen Testleistungen von Gymnasiasten, auf verschiedenen Kompetenzniveaustufen manifestiert (siehe Kap. 6 und 7). Der zweite Forschungsfragenkomplex „Wie sehen DaF-Lehrkräfte die Rolle der grammatischen Korrektheit bei der mündlichen Sprachkompetenz und ihren Einfluss auf die Verständlichkeit?“ wird im Folgenden sowohl anhand von schriftlichen Fragebogenantworten als auch mit Hilfe der videodokumentierten Bewertungsgespräche des deutschen Teams beantwortet.¹⁹⁰ Auf dasselbe Thema, d. h. auf die grammatische Korrektheit, wird demnach aus der Perspektive des Lehrers bzw. des Bewertenden und eines muttersprachlichen Hörers eingegangen.

Als Grundlage für die Wahl der näheren Betrachtung der Themen „grammatische Korrektheit“ und „Verständlichkeit“ fungiert wieder die Skala der grammatischen Korrektheit beim Sprechen in den finnischen Lehrplänen (LOPS 2003 und POPS 2004; siehe Kap. 3.3 und 2.3.4). Ein Ziel ist, die zum Teil unklaren Beschreibungen in der Skala konkreter zu machen und herauszufinden, wie DaF-Lehrkräfte die zentralen Begriffe in den Beschreibungen (d. h. „Verständlichkeit“, „Grundstrukturen“ bzw. „elementare Grammatikfehler“) verstehen und was eigentlich der Meinung der DaF-Lehrenden nach in diesem Themenbereich zentral ist. Der Fragenkomplex besteht aus vier spezifischeren Forschungsfragen, die im Folgenden einzeln beantwortet werden (siehe auch Kap. 5.1). Das Material ist hauptsächlich qualitativ analysiert worden (zu Methoden und Material siehe Kap. 5.2.3 und 5.3.3). Einige quantitative Zusammenfassungen werden jedoch bei der Darstellung der Zahl der Kommentare bei verschiedenen Kategorien vorgestellt. Wesentlich bei der Darstellung der Ergebnisse ist es, konkrete Kommentare der Lehrer vorzustellen und die eigene Stimme der Lehrenden zu hören.

8.1 Verständlichkeit – Definitionen des deutschen Lehrerteams

In diesem Abschnitt geht es darum, die Forschungsfrage „Wie definieren die deutschen Lehrer den Begriff ‚Verständlichkeit‘?“ zu beantworten. In der Skala der grammatischen Korrektheit beim Sprechen (LOPS 2003 und POPS 2004) wird oft beschrieben, dass die Fehler in irgendeinem Maße die Verständlichkeit beeinträchtigen (siehe Kap. 3.3 zu der Skala, Kap. 3.3.1 zu Fehlern). Es ist jedoch nicht einfach, den Begriff „Verständlichkeit“ zu definieren (siehe Kap. 3.3.2), weswegen die Beschreibungen im Theorieteil dieser Arbeit noch unbedingt Verstärkung aus der Empirie benötigen. Weil das Ziel beim Sprechen einer Fremdsprache normalerweise

¹⁹⁰ Außerdem wird im Kapitel 8.3 ein kleiner Exkurs auch in die Antworten des finnischen Lehrerteams gemacht.

das Verstehen und Verstandenwerden in der Kommunikation mit einer Person ist, die die Muttersprache des Sprechers nicht beherrscht, wird die Verständlichkeit in der vorliegenden Untersuchung nur aus der Sicht des deutschen Lehrerteams betrachtet, dessen Mitglieder kein Finnisch können. Bei dem finnischen Lehrerteam könnte die gemeinsame Muttersprache mit den Schülern die Empfindung der Verständlichkeit auf irgendeine Weise beeinflussen.

Das deutsche Lehrerteam hat sich mit dem Begriff „Verständlichkeit“ beschäftigt. Vor den Bewertungen, in der ersten Bewertungssitzung, wurden die Lehrkräfte darum gebeten, diesen Begriff zu definieren. Dies geschah im Zusammenhang mit dem Ausfüllen des Hintergrundinformationsfragebogens (siehe Anhang 6). Am Ende des Fragebogens stand die Frage: „Eine Frage vor den Bewertungen: Wie würden Sie den Begriff ‚Verständlichkeit‘ definieren?“ In der ersten Sitzung wurden die Verständlichkeit und andere zentrale Begriffe, die in der Skala der grammatischen Korrektheit vorkommen, wie „grammatische Korrektheit“ und „Fehler“, sowie die Skalen der finnischen Lehrpläne im Allgemeinen noch gemeinsam mit den Lehrern besprochen, aber das Gespräch fand erst nach der Definition des Begriffs „Verständlichkeit“ auf dem Fragebogen statt. Bei diesen ersten Definitionen der Verständlichkeit handelt es sich demnach um die eigenen Auffassungen der Lehrer, ohne dass das Bewertungsverfahren schon einen Einfluss auf die Definitionen ausgeübt hätte.

Die Antworten der sechs Lehrer können in drei Gruppen unterteilt werden. Die *Raters* betonen demnach etwas unterschiedliche Aspekte bei ihren Definitionen. Die zwei ersten Definitionen, die einander ähneln, sehen die Verständlichkeit als Identifizierbarkeit oder Klarheit der Äußerungen bzw. der dargestellten Sachverhalte und als eindeutige Interpretierbarkeit der Äußerungen an:

„→ Die Äußerungen müssen lautlich so artikuliert werden, dass die Wörter identifizierbar sind.

→ Die Äußerungen müssen ein Mindestmaß an Flüssigkeit aufweisen, so dass man nicht ‚den Faden verliert‘.

→ Wortschatz ist für die Verständlichkeit oft wichtiger als grammatikalische Korrektheit.

→ Grammatische Fehler sind in einem gewissen Rahmen für die Verständlichkeit unproblematisch, solange Sachverhalte dadurch nicht ambig werden.“ (R3)

„Sprachliche Verständlichkeit (ist)/besteht für mich wenn Ausdrücke klar artikuliert sind und die grammatische & semantische Komposition Sinn ergibt, d. h. ein Grad an Struktur & Kompetenz erreicht ist, der es erlaubt den Ausdruck/Satz eindeutig zu interpretieren.“ (R4)

Bei den Definitionen von R3¹⁹¹ und R4 besteht die Verständlichkeit aus vielen (linguistischen) Elementen (Artikulation, Flüssigkeit, Wortschatz, Grammatik, Semantik), die zur Identifizierbarkeit und eindeutigen Interpretierbarkeit des Geäußerten führen. Die Erwähnung der Artikulation weist darauf hin, dass diese zwei Lehrer besonders die phonetische Verständlichkeit betonen (siehe Kap. 3.3.2). In

¹⁹¹ Diese Abkürzung ist der Code des Lehrers. Die sechs Mitglieder des deutschen Lehrerteams werden mit den Codes R1, R2, R3, R4, R5 und R6 bezeichnet. *R* stammt aus dem englischen Wort *rater* (dt. ‚Bewertender‘). Außerdem wird im Text von allen Lehrkräften das generische Maskulinum verwendet, und zwar zum einen der Klarheit willen, aber auch um die Lehrer vor einer Identifizierung zu schützen. Im deutschen Team haben fünf Frauen und nur ein Mann mitgemacht.

diesen Definitionen werden keine Agierenden (d. h. Sprecher, Hörer) explizit ausgedrückt.

Die zwei nächsten Definitionen, die einander ähneln, betonen bei der Verständlichkeit die verständliche Vermittlung der Inhalte oder der Botschaft:

„Wünsche, Ziele und Meinungen ausdrücken, deren Inhalt und Bedeutung für den Gesprächspartner verstehbar sind. Auf der Metaebene jedoch ebenfalls subjektives Empfinden, Gedanken und Perspektiven angemessen vermitteln. Ohne größere Probleme ein Gespräch führen.“ (R5)

„Ich sehe diesen Begriff im Rahmen der Kommunikation. Der Sprecher soll in der Lage sein, seine Botschaft so zu kommunizieren, dass sie vom Gegenüber verstanden wird. Dann ist für mich die Aussage verständlich. Je nach Art und Menge der Nachfragen/Hilfestellungen usw. würde ich dann Abstufungen sehen.“ (R1)

Bei den Definitionen von R5 und R1 wird die problemlose Kommunikation erwähnt. Anders als in den zwei ersten Definitionen werden in diesen auch die Agierenden explizit genannt: der Gesprächspartner und das Subjekt selbst, oder der Sprecher und sein Gegenüber. Die Hauptidee in den beiden Definitionen ist die Vermittlung der Gedanken durch die Kommunikation. Die Verständlichkeit wird sichtbar durch Nachfragen o. Ä. und dadurch, dass man ohne Probleme ein Gespräch führen kann. Aufgrund dieser Tatsachen kann geschlussfolgert werden, dass sich diese zwei Definitionen schon der konversationsanalytischen Perspektive nähern (vgl. Kap. 3.3.2). Die zwei Definitionen erwähnen jedoch nichts über das Verändern der Sachverhalte: Diese Definitionen sind noch ziemlich passiv; durch die Verständlichkeit der Äußerungen wird nicht unbedingt etwas verändert.

In den zwei letzten Definitionen, die einander ähneln, manifestiert sich die Verständlichkeit durch das Erreichen des kommunikativen Ziels:

„Verständlichkeit liegt vor, wenn der Sprecher sein kommunikatives Ziel erreicht.“ (R6)

„Eine Äußerung ist dann verständlich, wenn das gewünschte Ziel der Kommunikation ohne Störungen/Missverständnisse erreicht werden kann. Verständlichkeit bezeichnet folglich den Zustand, in dem Kommunikation erfolgreich gelingen kann.“ (R2)

Beide Definitionen betonen den kommunikativen Erfolg. In der Definition von R6 wird ein Agierender, der Sprecher, erwähnt, in der Definition von R2 werden keine Agierenden explizit ausgedrückt. Trotzdem kann aus beiden Definitionen gefolgert werden, dass etwas (d. h. Sachverhalte) durch das Erreichen des Ziels verändert wird. Deswegen sind diese zwei letzten Definitionen meines Erachtens dynamischer als die vier ersten.

Dieselbe Frage betreffend die Verständlichkeit wurde den Lehrern auch nach den Bewertungen, in der letzten Bewertungssitzung, gestellt: „Sie haben den Begriff ‚Verständlichkeit‘ vor den Bewertungen definiert. Wie würden Sie den Begriff jetzt, nach den Bewertungen, definieren?“ Bei diesen Definitionen (siehe unten) wurden ähnliche Sachen betont wie bei den oben beschriebenen Definitionen. Jetzt wurden jedoch m. E. das Gelingen der Kommunikation und die Perspektiven des Sprechers und des Hörers in fast allen Definitionen auf eine oder andere Art und Weise ausgedrückt. Klar wird, dass die Verständlichkeit entweder aus der Perspektive des Sprechers oder aus der des Hörers betrachtet werden kann.

„Verständlichkeit bedeutet, dass ein unbeteiligter Hörer, der nicht weiß, worum es geht, die Nachricht des Sprechers verstehen kann. Ein Sprecher ist verständlich, wenn er sein kommunikatives Ziel erreichen kann und es nicht zu einer Störung oder einem Abbruch der Kommunikation kommt.“ (R2)

„Ein Sprecher ist verständlich, wenn er sich klar artikulieren kann und seine Ideen angemessen versprachlicht, d. h. für beide, den Hörer im Kontext klar ist, was der Sprecher meint und mit seiner Äußerung intendiert.“ (R4)

„Verständlichkeit ist kommunikativer Erfolg. Der Sprecher oder sprachlich Interagierende erreicht durch sprachliche Interaktion das, was er intendiert. Ich denke, dass ‚Verständlichkeit‘ eine Kategorie ist, die nur bis B1 Sinn ergibt.“ (R6)

„Verständlichkeit ist, wenn die Intention des Sprechaktes erfüllt und von dem Gesprächspartner so begriffen wird, dazu gehören Phonetik, Flüssigkeit, Wortschatz.“ (R5)

„Verständlichkeit umfasst verschiedene Bereiche: Aussprache, Flüssigkeit, Wortschatz, Lautstärke (und vielleicht auch Grammatik). Wenn mind. einer dieser Faktoren nicht gegeben ist, kann Kommunikation nicht erfolgreich stattfinden.“ (R3)

„- Verständlichkeit bedeutet für mich, dass die intendierte Nachricht auch als solche empfangen werden kann, das tiefere Verstehen der empfangenen Nachricht kann dann durch andere Faktoren, wie z. B. Kultur beeinflusst werden.

- Hinzufügen würde ich allerdings jetzt die große Bedeutung der Flüssigkeit und Deutlichkeit der Sprache.“ (R1)

Erneut haben einige Lehrer Faktoren aufgelistet, die die Verständlichkeit beeinflussen (z. B. R5, R3, R1). Es kommen in den Definitionen jedoch auch einige neue Aspekte vor, die in den Definitionen in der ersten Sitzung nicht erwähnt worden waren. Erwähnenswert ist m. E. die Bemerkung von R1, dass das tiefere Verstehen der empfangenen Nachricht auch u. a. durch die Kultur beeinflusst werden kann. In diesem Kommentar wird zum ersten Mal die Tatsache manifestiert, dass das Kennenlernen der Zielkultur auch eng zum Fremdspracherwerb und zur mündlichen Sprachkompetenz gehören soll (vgl. Celce-Murcia/Olshtain 2000, 165–166 sowie Kap. 2.2.2 und 3.3.2).

Interessant ist auch der Kommentar von R6: „Ich denke, dass ‚Verständlichkeit‘ eine Kategorie ist, die nur bis B1 Sinn ergibt.“ Er nimmt Stellung zu der Rolle der Verständlichkeit auf den Kompetenzniveaustufen. Demnach sind alle Schüler, die das Niveau B1.1 erreicht haben, verständlich. Wenn die Bewertungen des deutschen Teams über die Verständlichkeit mit den Kompetenzniveaubewertungen des finnischen Teams verglichen werden, kann festgestellt werden, dass die Schüler, die schwer verständlich waren,¹⁹² alle auf die Kompetenzniveaustufen A1.2, A1.3, und A2.1 eingestuft worden waren (vgl. Anhang 10). Demnach entsprechen die Bewertungen auch in der Praxis den Beschreibungen der Skala für die grammatische Korrektheit in den finnischen Lehrplänen 2003 und 2004 (vgl. die Kompetenzniveaubeschreibungen in Kap. 3.3). Erst auf dem Niveau B1.1 wird nämlich festgestellt, dass Grammatikfehler die Verständlichkeit selten stören, während sie auf dem Niveau A2.2 noch manchmal die Verständlichkeit beeinträchtigen.¹⁹³

¹⁹² Die Probanden 9, 10, 26, 54, 56, 57, 58, 72, 79, 82, 84 und 85 (siehe auch Kap. 5.2.3).

¹⁹³ Die Verständlichkeit wird auch in den Kompetenzniveaubeschreibungen für die Aussprache beschrieben (s. die ganze Skala von LOPS 2003/POPS 2004 im Anhang 1). Bei der Aussprache kommen

Wie aus diesen Definitionen hervorgeht, ist die Verständlichkeit ein subjektiver Begriff. Dies kommt manchmal auch in den videodokumentierten Bewertungsgesprächen vor. Beispielsweise ist der Lehrer R6 im folgenden Beispiel der Meinung, dass man den Schüler „*relativ oft noch versteht*“ und dass es „*einen gewissen kommunikativen Erfolg*“ gibt, während die anderen Lehrer ganz anderer Meinung sind. Auch R6 beginnt, an seiner Meinung über die Verständlichkeit zu zweifeln (Bewertungsgespräch über Schüler 84 und 85).

045 R6: der witz ist dass man es dann trotzdem relativ (-) oft
 046 noch versteht was er will also so einen gewissen kommunikativen
 047 erfolg gibts [dabei noch ne
 048 R5: [manchmal
 049 R2: also ich meine er [sagt dann zwischendurch
 050 R3: [wobei ich wirklich oft (.) [gAr nichts
 051 R5: [ich wusste auch
 052 R3: verstanden habe
 053 R5: [nicht
 054 R6: [ich auch (.) gar nicht
 055 R3: also [wirklich nicht
 056 R2: [also grade in der dritten aufgabe habe ich dann nichts
 057 mehr verstanden
 058 R6: ja
 059 R5: also ich fand schon die person ist nicht zu verstehen also das
 060 ist jetzt das einzige mal dass ich wirklich fünftens angekreuzt
 061 habe (.) und (.) auch wenn ich das durchlese verstehe ich immer
 062 noch nicht was der eigentlich [sagen wollte
 063 R6: [((lacht))

Wegen der Subjektivität der Verständlichkeit passt sie nur schlecht in Bewertungsskalen (siehe auch Huhta 1993a, 157). Die Lehrkräfte bzw. die Bewertenden können dadurch die Skalenbeschreibungen ganz unterschiedlich interpretieren, was zu Problemen mit der Reliabilität und der Qualität der Bewertungen führen kann. Deswegen sollten alle Begriffe, die in einer Bewertungsskala benutzt werden, bei der Planung der Skala oder des ganzen Bewertungsverfahrens ganz sorgfältig durchdacht werden. Bei der Skala der finnischen Lehrpläne (LOPS 2003, POPS 2004) ist die Verständlichkeit kein eigenes Kriterium bzw. kein eigener qualitativer Aspekt, aber sie ist in den Beschreibungen der Aspekte bzw. Kriterien „grammatische Korrektheit“ und „Aussprache“ miteinbezogen (siehe Kap. 2.3.4, 3.3 und Anhang 1). Die Verständlichkeit ist jedoch nicht nur mit diesen Aspekten zu verbinden. Zur mündlichen Sprachkompetenz gehören auch andere Teilkompetenzen, und in der Skala des Sprechens in den Lehrplänen sind auch andere Kriterien (Flüssigkeit, Wortschatzspektrum und Erledigung der Aufgabe) beschrieben worden, die alle auch einen Einfluss auf die Verständlichkeit der Schülerleistungen ausüben können. In den oben dargestellten Definitionen wurden schon einige Faktoren genannt, die nach der Meinung der deutschen Lehrer zur Verständlichkeit gehören. Im Folgenden wird noch genauer auf verschiedene Faktoren eingegangen, die in den Testleistungen der finnischen Gymnasiasten die Verständlichkeit beeinträchtigen oder störend bzw. irritierend wirken.

auf dem Niveau A2.1 noch gelegentlich Verständnisprobleme vor. Auf dem Niveau A2.2 ist die Aussprache verständlich.

8.2 Störende Faktoren in den Schülerperformanzen

Wie schon aus den Ergebnissen der vorigen Forschungsfrage klar wird, ist die Verständlichkeit kein eindeutiger Begriff. In den Kompetenzniveaubeschreibungen des Sprechens in den finnischen Lehrplänen (LOPS 2003 und POPS 2004) ist die Verständlichkeit jedoch nur in den Beschreibungen der grammatischen Korrektheit und der Aussprache erwähnt worden. Bei ihren Definitionen über die Verständlichkeit verstehen die deutschen Lehrer diesen Begriff viel umfangreicher. Deswegen sollen die Faktoren, die die Verständlichkeit beeinträchtigen oder ansonsten die Leistungen der Schüler stören, in dem vorliegenden Kapitel noch genauer behandelt werden. Das Ziel ist, die Rolle der grammatischen Korrektheit, aber auch aller anderen Faktoren aus den Lehrerkomentaren zu exzerpieren. Die Forschungsfragen, die hier beantwortet werden, sind:

2.2 a) Welche Faktoren beeinträchtigen nach der Meinung der deutschen Lehrer die Verständlichkeit, sind irritierend oder stören am meisten in den Testleistungen der finnischen Schüler?

2.2 b) Welche grammatischen Fehler beeinträchtigen am stärksten die Verständlichkeit oder sind irritierend oder stören am meisten?

Um diese Fragen zu beantworten, werden sowohl die schriftlichen Fragebogenantworten als auch die videodokumentierten Bewertungsgespräche des deutschen Lehrerteams analysiert. Bei diesen Forschungsfragen wurde – aus denselben Gründen wie bei der Forschungsfrage 2.1 – die Verständlichkeit besonders in den Fragebogen und in den Bewertungsgesprächen des *deutschen* Teams hervorgehoben, und folglich werden nur die Antworten des *deutschen* Teams hier analysiert.

Die Antworten der Lehrer auf den Fragebogen, die in der letzten Bewertungssitzung ausgefüllt wurden (sog. „Befragung nach den Bewertungen“, siehe Anhang 6), wurden mit den Ergebnissen einer empirischen Inhaltsanalyse von den Bewertungsgesprächen über die Leistungen einzelner Schüler verglichen, um zu sehen, ob in beiden Materialien gleiche Faktoren genannt werden. Bei einer genauen Analyse der Bewertungsgespräche einzelner Schüler tauchen vielleicht andere, spezifischere Faktoren auf als bei den zusammenfassenden, schriftlichen Fragebogenantworten. Auf diese Weise werden auch die schriftlichen Fragebogenantworten verifiziert.

8.2.1 Faktoren im Allgemeinen – Ergebnisse der schriftlichen Antworten

Um die Frage nach den Faktoren im Allgemeinen, die die Verständlichkeit beeinträchtigen oder störend sind, zu beantworten, wurden die schriftlichen Antworten auf die Fragen 2 und 3 in dem Fragebogen „Befragung nach den Bewertungen“ (siehe Anhang 6) analysiert. In der Frage 2a wurde numerisch mit einer Likert-Skala gefragt, wie stark verschiedene Aspekte die Verständlichkeit beeinflussen (von 1 „gar nicht“ bis 5 „sehr“). Die Aspekte, nach denen in der Frage gefragt wurde, ergeben sich aus der Skala der finnischen Lehrpläne (LOPS 2003, POPS 2004): Aussprache,

Flüssigkeit, grammatische Korrektheit und Wortschatzspektrum. Darüber hinaus hatten die Lehrer die Möglichkeit, noch weitere Faktoren zu nennen und zu bewerten. Von den Antworten der sechs Lehrer wurden für jeden Aspekt sowohl der Modalwert als auch der Medianwert berechnet. Die numerischen Ergebnisse (siehe Tab. 8.2.1) zeigen, dass die Aussprache nach der Meinung des deutschen Teams am stärksten die Verständlichkeit beeinflusst (Modalwert: 5, Median: 5). Danach folgen das Wortschatzspektrum und die Flüssigkeit. Die grammatische Korrektheit beeinflusst den numerischen Antworten zufolge die Verständlichkeit am wenigsten (Modalwert: 3, Median: 2.5). Andere Faktoren, die von einem oder mehreren *Raters* erwähnt wurden, waren „Lautstärke“ (Wert bei einem *Rater* 2, bei einem anderen 4), „Nervosität der Schüler & Persönlichkeit, Gestik & Mimik“ (Wert 3), „Wechsel des Registers (Häufigkeit + Anzahl d. Register), z. B. verschiedene Sprachen“ (Wert 3). Zwei *Raters* haben keine weiteren Faktoren erwähnt.

Faktor	Modalwert	Median	Min.	Max.
Aussprache	5	5	4	5
Wortschatzspektrum	4 oder 5	4.5	4	5
Flüssigkeit	4	4	3	5
Grammatische Korrektheit	3	2.5	1	3
Lautstärke	2 oder 4	3	2	4
Nervosität, Persönlichkeit, Gestik & Mimik	3	3	3	3
Wechsel des Registers	3	3	3	3

Tabelle 8.2.1. Einfluss verschiedener Faktoren auf die Verständlichkeit: Die numerischen Ergebnisse.

In der nächsten Frage (Frage 2b) im Fragebogen war es möglich, die numerischen Antworten noch wörtlich zu begründen. Auch in den wörtlichen Erläuterungen wird deutlich, dass die grammatische Korrektheit nicht der entscheidende Faktor bei der Verständlichkeit ist, wie das folgende Beispiel zeigt:

„Während der Beurteilung habe ich bemerkt, wie wenig Grammatik überhaupt für die Verständlichkeit bedeutet. Es gab fast nie GR-Fehler, egal wie niedrig das Sprachniveau der Schüler war, die die Verständlichkeit beeinträchtigt haben.“ (R3)

Unter anderem werden der Wortschatz und die Aussprache für wichtiger als die Grammatik gehalten; ohne sie könne man auch keine Aussagen über die grammatische Korrektheit machen:

„Ohne den nötigen Wortschatz ist grammatikalische Korrektheit häufig kaum zu bewerten, da Sätze unvollständig bleiben oder nur einzelne Wörter genannt werden.“ (R2)

Über den Einfluss der grammatischen Korrektheit auf die Verständlichkeit wurde geschrieben, dass die grammatischen Fehler meistens nur dann die Verständlichkeit beeinträchtigen, wenn sie sehr oft auftreten oder wenn sie auf einem höheren Niveau vorkommen, auf dem die Komplexität auch größer ist:

„Bei sehr vielen Grammatikfehlern wird die Verständlichkeit stark beeinflusst, treten die Fehler jedoch nur oft – nicht immer – auf, so stören sie nur in sehr geringem Maß.“ (R5)

„Grammatik kommt nur ab einem sehr hohen Niveau zum Tragen, was die Verständlichkeit angeht. Solange die thematischen Rollen klar sind, ist das nicht der Fall; wenn es komplexer wird und die Phorik wichtiger wird, hat Grammatik einen anderen Stellenwert.“ (R4)

Oft wurden andere Faktoren als die Grammatik stärker auch in den schriftlichen Kommentaren betont:

„Die Grammatik ist für mich dann allerdings entscheiden [sic!], wenn viele Fehler geballt aufeinandertreffen, einzelne (isolierte) Fehler stören selten. Gleiches gilt für die Aussprache. Dennoch ist sie für die Verständlichkeit elementarer als die gramm. Korrektheit.“ (R1)

Die nächste Frage (Frage 3a,b) auf dem Fragebogen war eine Verifizierungsfrage, mit deren Hilfe die Meinungen der Lehrer nochmals bestätigt wurden. Von den Lehrern wurden schriftliche Antworten auf die offene Frage „Was macht einen Lerner a) verständlich oder b) schwer zu verstehen?“ erwartet. In der Frage 3a,b wurden die Antworten der letzten Frage also nochmals neu formuliert. Fünf von sechs Lehrern haben diese Frage beantwortet, während ein Lehrer (R4) nur auf die vorige Frage (2a,b) verwiesen hat. Eigentlich ergänzen auch die 3a- und 3b-Teilfragen einander, da sich die Frage 3a nach positiven und die Frage 3b nach negativen Faktoren erkundigt. Die Antworten werden im ursprünglichen Wortlaut in Tabelle 8.2.2 zitiert.

Rater	Antwort
R1	<i>Vor allem die Flüssigkeit ist für mich hier entscheidend (hohe Flüssigkeit = mehr Verständlichkeit), dazu zählen keine Füllwörter wie äh, öh usw., passende Pausen, richtiges Chunking. Viele Registerwechsel (oft durch fehlenden Wortschatz verursacht) beeinflussen die Verständlichkeit ebenfalls negativ.</i>
R2	<i>a) ein gutes Sprechtempo und eine klare Aussprache. Bei einer klaren Aussprache machen Fehler (Grammatikalisch/Wortschatz) nicht so viel aus und können vom Gesprächspartner ausgeglichen werden. b) viel Füllwörter, häufige Neuansätze, Wortwahl oder undeutliche Aussprache: diese Faktoren machen es schwierig, dem Gespräch zu folgen.</i>
R3	<i>a) gute Aussprache und guter Wortschatz, flüssiges Sprechen b) stockendes, undeutliches Sprechen, wenn nicht klar ist, welche Sprache gerade gesprochen ist</i>
(R4)	<i>(s. 1+2)</i>
R5	<i>a) Flüssiges Sprechen, deutliche Aussprache, angemessener Wortschatz, keine Ellipsen b) undeutliche Aussprache, Verschlucken der Verbendungen, viele Pausen, Wechsel in andere Sprachen wegen Wortschatzproblemen, Ellipsen und unvollständige bzw. falsche Satzstruktur</i>
R6	<i>a) Wortschatz, keine zu starke phonetische Abweichung, keine Häufung grammatischer Fehler, gute Produktionsstrategien b) starke phonetische Abweichungen, mangelnde Flüssigkeit, zu geringer Wortschatz</i>

Tabelle 8.2.2. Antworten auf die Frage 3a,b: Was macht einen Lerner a) verständlich oder b) schwer zu verstehen?

Wieder wurden die Flüssigkeit (inkl. Sprachtempo, Füllwörter, Pausen, richtiges Chunking; von allen fünf Lehrern erwähnt), der Wortschatz (bzw. die Wortwahl; von allen fünf Lehrern erwähnt) und die Aussprache (bzw. phonetische Abweichungen; von vier Lehrern erwähnt außer von R1) am häufigsten als die wichtigsten Faktoren

erwähnt, die die Verständlichkeit beeinträchtigen oder verbessern. Mängel an grammatischer Korrektheit erhielten dagegen nur wenige Erwähnungen als störender Faktor. Nur R6 hat die Häufung grammatischer Fehler erwähnt. Zudem hat R5 das Verschlucken der Verbendungen und falsche Satzstruktur erwähnt, die zur grammatischen Korrektheit zugezählt werden können. R2 betonte sogar, dass die grammatischen bzw. lexikalischen Fehler – im Gegensatz zu den Aussprache-problemen – nicht so viel ausmachen. Außerdem wurde der Registerwechsel bzw. der Wechsel in andere Sprachen von zwei *Raters* (R1, R5; auch nebenbei als Folge von undeutlichem Sprechen von R3 erwähnt) als ein beeinträchtigender Faktor empfunden, was auch in der vorigen Frage 2a,b schon erwähnt wurde. Auch viele Neuansätze, Ellipsen oder unvollständige Satzstruktur machen es schwer, einen Lerner zu verstehen (siehe die Kommentare von R2 und R5), was in den Antworten auf die vorige Frage 2a,b nicht zum Vorschein kommt. Es kann sein, dass diese Phänomene jedoch aus dem fehlenden Wortschatz oder der fehlenden Flüssigkeit resultieren.

Außerdem erwähnte R6 als einen positiven Faktor gute Produktionsstrategien, die ansonsten nicht sehr oft in den Antworten vorkommen.¹⁹⁴ Im Allgemeinen ist es jedoch bemerkenswert, dass die Lehrer nicht so sehr ihre Aufmerksamkeit auf die Kommunikationsstrategien als einen Faktor gerichtet haben, der die Verständlichkeit verbessert. Diese Strategien sind jedoch bei der mündlichen Kommunikation, besonders in einer Fremdsprache, sehr wichtig (z. B. Celce-Murcia/Olshtain 2000, 173–174; Tiittula 1992, 133–136; siehe Kap. 2.2.2 zu Besonderheiten der mündlichen Kommunikation). Der Grund dafür, warum die Lehrer die Rolle der Strategien o. Ä. nicht hervorgehoben haben, kann auch die Gestaltung der Fragebogen und des Forschungsdesigns sein. In der vorliegenden Untersuchung geht es vorwiegend um den „traditionellen“ linguistischen Blickwinkel auf die Sprachkompetenz (vgl. die grammatische Kompetenz bzw. grammatisches Wissen bei Bachman 1990 und Bachman/Palmer 1996, und die linguistischen Kompetenzen im GER 2003, die Wortschatz, Morphologie, Syntax, Phonologie und Semantik beinhalten; siehe Kap. 2.1.1 und 3.2), der sich auch in der Skala der finnischen Lehrpläne 2003 und 2004 manifestiert. Die strategischen, pragmatischen, soziolinguistischen und ähnlichen Aspekte wurden in den Bewertungsfragebogen nicht explizit erwähnt, was sich auch in den Antworten der Lehrer widerspiegelt (vgl. die möglichen Gründe für Missverständnisse: linguistisches Wissen, Hintergrundwissen, soziokulturelle Regeln; Celce-Murcia/Olshtain 2000, 165–166; siehe Kap. 3.3.2).

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass das deutsche Lehrerteam in seinen schriftlichen Antworten Probleme bei der Flüssigkeit, der Aussprache und dem Wortschatz als solche Faktoren ansah, die die Verständlichkeit am meisten beeinflussen. Die Rolle der grammatischen Korrektheit wurde als eher gering eingeschätzt – nur die Häufung von Grammatikfehlern wurde für beeinträchtigend gehalten. Den negativen Einfluss der Häufung von Grammatikfehlern auf die Verständlichkeit habe ich auch bei einer Pilotanalyse über die grammatische Korrektheit der mündlichen Produktionen finnischer Germanistikstudierender

¹⁹⁴ Auch in den Fragebogenantworten des finnischen Lehrerteams, die hier nicht näher analysiert werden, kommt die Wichtigkeit der Beherrschung der Kommunikations- und Umschreibungsstrategien bei einer Frage kurz vor („6. Minkälaiset tekijät oppilaan suorituksessa häiritsevät sinua erityisesti?”, dt. ‚Was für Faktoren haben dich in der Leistung eines Schülers besonders gestört?’).

bemerkt (Lahti 2012, 64–65). Andere Faktoren, die einige Erwähnungen erhielten, waren u. a. der Wechsel in andere Sprachen, die Lautstärke, die Nervosität der Schüler bzw. die Persönlichkeit, Gestik und Mimik, Neuansätze, Ellipsen bzw. unvollständige Satzstruktur sowie Produktionsstrategien.

8.2.2 Faktoren in Bezug auf die Grammatik – Ergebnisse der schriftlichen Antworten

Um die grammatischen Fehler herauszufinden, die am stärksten die Verständlichkeit beeinträchtigen oder schwerwiegend bzw. kommunikationsbehindernd sind, wurden die schriftlichen Antworten auf die Frage 4 auf dem Fragebogen nach den Bewertungen analysiert (siehe Anhang 6). Die Frage auf dem Fragebogen lautet: „4. Welche Grammatikfehler beeinflussen Ihrer Meinung nach am stärksten die Verständlichkeit? Welche grammatischen Fehler sind schwerwiegend oder kommunikationsbehindernd?“

Tabelle 8.2.3 zeigt die Antworten aller Lehrender.

Rater	Antwort
R1	<i>V. a. die Häufigkeit und Komplexität d. gramm. Fehler beeinflusst die Verständlichkeit. Isolierte Fehler sind selten störend, lediglich irritierend. In einer Platzierung d. negativen Beeinflussung der Verständlichkeit sehe ich folgende Fehlertypen weiter oben: Pronomen, Konjugationsfehler, Kasusfehler (direkter Kasus). Folgende Fehlertypen eher weiter unten: Genusfehler, Kasusfehler v. a. nach Präpositionen, fehlende Artikel.</i>
R2	<i>→ Fehlerhaftigkeit/Fehlen von Pronomen (Bezüge im Gespräch werden unklar) → Syntax in Komb. mit dem Fehlen von Kasusmarkierungen oder/und Verbkonjugation: Intention des Sprechers muss errahnt oder durch den Kontext erschlossen werden.</i>
R3	<i>Nur GR-Fehler, die die Bedeutung eines Satzes, die man nicht dem Kontext entnehmen kann, verändern. Z. B. freuen über/auf → erklärt sich aber fast immer im Kontext.</i>
R4	<i>- Diejenigen, die Bedeutung tragen und nicht redundant sind, d.h. nicht die Deklination, sondern z. B. W/Wörter & PRO (die wiederum an der Schnittstelle zum mentalen Lexikon angesiedelt sind). - Wenn keine basische Satzstruktur eingehalten wird, ist es zudem problematisch θ-Rollen zuzuordnen, d.h. prinzipiell, zu entscheiden, wer was gemacht hat.</i>
R5	<i>Ellipsen, unvollständige bzw. falsche Satzstruktur (z. B. Verben im Infinitiv, ohne Subjekt, Verwechslung von Plural & Singular, Satzabbrüche), Verbkonjugation (v. a. bei Verben im Infinitiv & Modalverben im A1 Bereich und bei Perfekt im A2 Bereich). Weniger stark beeinflussen Fehler bei Pronomen, wenn sie in großem Ausmaß auftreten (du - ich, mir - sich o.ä.) kann es dennoch zu Verständnisschwierigkeiten kommen.</i>
R6	<i>Vor allem ist es die Häufung von Fehlern, die kommunikationsbehindernd wirken. Ich empfinde Fehler in der Verbflexion und bei der Wortstellung als besonders störend.</i>

Tabelle 8.2.3. Antworten auf die Frage 4: Welche Grammatikfehler beeinflussen Ihrer Meinung nach am stärksten die Verständlichkeit? Welche grammatischen Fehler sind schwerwiegend oder kommunikationsbehindernd?

Wie aus den Antworten in Tabelle 8.2.3 hervorgeht, wird die Häufung von Grammatikfehlern auch bei dieser spezifischeren Frage über die Grammatik erwähnt (siehe vor allem die Antworten von R1 und R6; auch indirekt bei R2 durch „Syntax in Komb. mit dem Fehlen von Kasusmarkierungen oder/und Verbkonjugation“). Die Häufung von Fehlern kam schon bei den allgemeineren Fragen über die

beeinträchtigenden bzw. irritierenden Faktoren vor. Von den einzelnen Wortklassen werden oft Fehler bei der Verbkonjugation (R1, R2, R5, R6) und bei Pronomen (R1, R2, R4) betont. Auch Fehler bei der Satzstruktur/Syntax bzw. Wortstellung werden oft genannt (R2, R4, R5, R6). Kasusfehler erhalten auch zwei Erwähnungen (R1, R2). Einige Lehrer betonen auch, dass nur die Fehler, die Bedeutung tragen bzw. die Bedeutung verändern, schwerwiegend oder kommunikationsbehindernd seien. Auch der Einfluss des Kontextes bei der Interpretation des Gesagten erhält einige Erwähnungen (siehe vor allem R2, R3, R4).

Einige Lehrer (R1, R3, R4, R5) listen auch Fehlertypen auf, die einen nicht so großen Einfluss auf die Verständlichkeit haben. Diese sind Genusfehler, Kasusfehler nach Präpositionen, fehlende Artikel, Deklination, Präpositionen (wie *freuen über/auf*) und Pronomen. Bemerkenswert ist, dass Fehler bei Pronomen von einigen Lehrern als weniger störend, von anderen dagegen als störend empfunden werden (vgl. R1 und R2 vs. R5).

In diesem Kapitel wurden die schriftlichen Fragebogenantworten des deutschen Lehrerteams analysiert. Die Antworten spiegeln jedoch nur die Vorstellungen der Lehrer wider. Bei der Beantwortung einer schriftlichen Befragung in der letzten Bewertungssitzung konnten die Lehrer nur eine Zusammenfassung von ihren Erfahrungen geben, wie sie sich in ihren Gedanken konsolidiert haben. In der Fachliteratur zu den Vorstellungen der Lehrer wird betont, dass die Vorstellungen beispielsweise in der Unterrichtspraxis nicht unbedingt verwirklicht werden (z. B. Phipps/Borg 2009; Nylén 2016). Das heißt, dass die Lehrer nicht immer so handeln, wie sie sich das vorstellen. Die Praxis entspricht demnach den Vorstellungen nicht. Aus diesem Grund werden die schriftlichen, zusammenfassenden Antworten der Lehrer noch durch eine Inhaltsanalyse ihrer Kommentare über die Testleistungen einzelner Schüler in videodokumentierten Bewertungsgesprächen im folgenden Kapitel verifiziert.

8.2.3 Störende Faktoren – Ergebnisse der Inhaltsanalyse der Bewertungsgespräche

Die Ergebnisse der schriftlichen Fragebogenantworten werden in diesem Abschnitt noch mit einer genaueren Inhaltsanalyse der videodokumentierten Bewertungsgespräche bestätigt. Haben die Lehrer bei der zusammenfassenden Befragung in der letzten Sitzung dieselben Faktoren betont wie in den Bewertungsgesprächen über die Leistung einzelner Schüler?

Bei der Analyse war es oft schwierig zu entscheiden, ob ein Lehrer einen Faktor nur störend oder irritierend fand oder ob der Faktor wirklich die Verständlichkeit beeinträchtigt hat. Dies haben einige Mitglieder des Lehrerteams auch selbst auf dem Fragebogen nach den Bewertungssitzungen erwähnt, in dem den *Raters* auch Fragen zur Funktionsweise des Bewertungsverfahrens und der Fragebogen gestellt wurden. Zum Beispiel schreibt R1:

„Z. T. war die Einschätzung der Fehler nach Wichtigkeit nicht so einfach, so dass die Kategorisierung nach ‚stark beeinträchtigen‘, ‚irritieren‘ / ‚leicht beeinträchtigen‘ nicht so geglückt ist.“ (R1)

R2 beschreibt die Verwendung des Fragebogens, der während des Ansehens der Videoaufnahmen ausgefüllt wurde (siehe Anhang 6), folgendermaßen:

„Es war manchmal schwer zu entscheiden, was Aufg. 2+3a+3b unterscheidet – was aber auch daran liegt, dass ‚Verständlichkeit‘ ein sehr subjektiver Begriff ist. Aufg. 1: schwierig, da mir beim Sehen natürlich eine Menge auffällt, aber nicht immer alles auch die Verständlichkeit beeinflusst.“ (R2)

Die Lehrer haben es also auch selbst als schwer empfunden, Fehler oder Probleme in den Schülerleistungen als verständniserschwerend oder als nur irritierend zu kategorisieren. Der Begriff „Verständlichkeit“ ist des Weiteren darum problematisch, weil damit auch das Gefühl der Irritation eng verbunden ist (siehe Kap. 3.3.2). Deswegen wurden alle Faktoren, die die Lehrer in einem negativen Zusammenhang in den Bewertungsgesprächen erwähnt haben, in die Inhaltsanalyse miteinbezogen. Die Kommentare, die eine Schülerleistung positiv bewerteten, wurden außer Acht gelassen (dieses wäre ein Thema für eine ganz neue Untersuchung; im Rahmen dieser Arbeit war es nicht möglich, tiefer auf die positiven Faktoren einzugehen). Wie es in der Inhaltsanalyse oder jeder empirischen Untersuchung zentral ist, leiten die Forschungsfragen die Analyse, und im Material werden Belege in Bezug auf die Forschungsfrage gesucht (siehe z. B. Früh 2011, 77–78). Hier konzentriert sich die Analyse auf die Faktoren, die einen negativen Einfluss auf die Verständlichkeit oder auf die Leistung des Schülers im Allgemeinen haben.

Die Ergebnisse der Inhaltsanalyse werden sowohl quantitativ zusammengefasst als auch qualitativ beschrieben. Die quantitative Zusammenfassung soll nur als wegweisend gelten, da die Hauptmethode der Analyse der Lehrerkommentare qualitativ ist. Die Zahlen verraten nichts über die Qualität der Kommentare (z. B. ob ein Lehrer einen Faktor als besonders störend empfunden oder ihn nur nebenbei erwähnt hat). Außerdem konnte die Tatsache, dass der Fragebogen, der während des Ansehens der Schülerleistungen ausgefüllt wurde, auch explizite Fragen über die Rolle der Grammatik enthielt, die Anzahl der Kommentare über grammatische Strukturen bzw. über die grammatische Korrektheit erhöhen. Oft sind die Lehrer in den Gesprächen auf die grammatischen Faktoren tiefer eingegangen als auf andere Faktoren. Aus diesen Gründen wird in diesem Abschnitt mehr Wert auf die qualitativen Beschreibungen der Kategorien und auf die Vorstellung der eigentlichen Lehrerkommentare gelegt als auf die quantitativen Zusammenfassungen, obwohl die Vorstellung der Ergebnisse als Nächstes mit einer quantitativen Beschreibung anfängt.

Quantitative Beschreibung der Ergebnisse

Die Abbildung 8.2.1 zeigt eine grobe Zusammenfassung der Ergebnisse der Inhaltsanalyse mit Haupt- und Unterkategorien (siehe Kap. 5.3.3 zur Kategorienbildung). Die Flächen entsprechen der Anzahl der Kommentare, die in den folgenden Tabellen und Abbildungen sowie in den qualitativen Beschreibungen noch präziser dargestellt werden. Mit Hilfe der Abbildung 8.2.1 ist es möglich, einen allgemeinen Blick über die analysierten Kategorien auf einmal zu bekommen, und sie dient hier als Einführung in die Ergebnisse der Inhaltsanalyse.

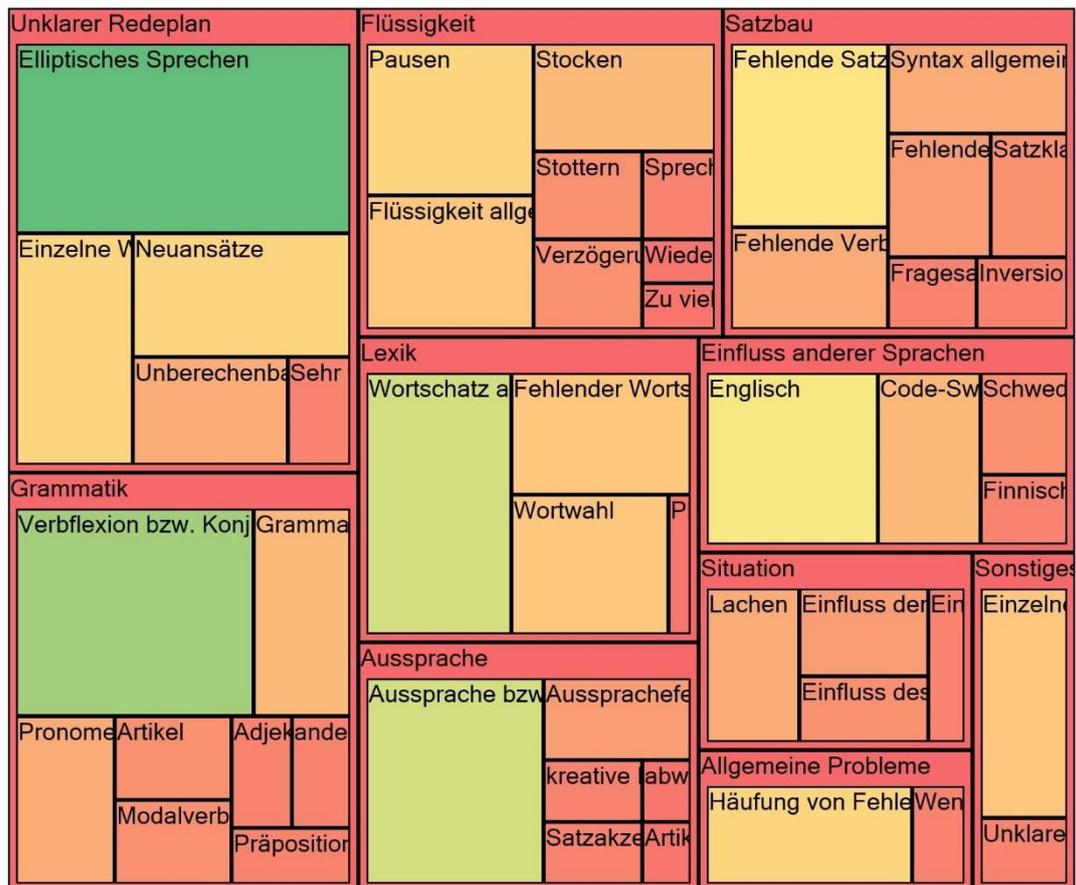


Abbildung 8.2.1. Zusammenfassung der Ergebnisse der Inhaltsanalyse.

Die Abbildung 8.2.2 unten zeigt die Verteilung der Kommentare auf verschiedene Hauptkategorien noch genauer als die überblicksartige Abbildung 8.2.1. In der Abbildung 8.2.2 werden die Referenzen aller in einem negativen Zusammenhang erwähnten Kommentare dargestellt, und zwar unabhängig davon, ob der Faktor verständniserschwerend oder nur störend bzw. irritierend war. Die Zahl der Kommentare wird in der Tabelle 8.2.4 mit der absoluten Zahl der Referenzen und dem Prozentanteil noch präziser dargestellt.

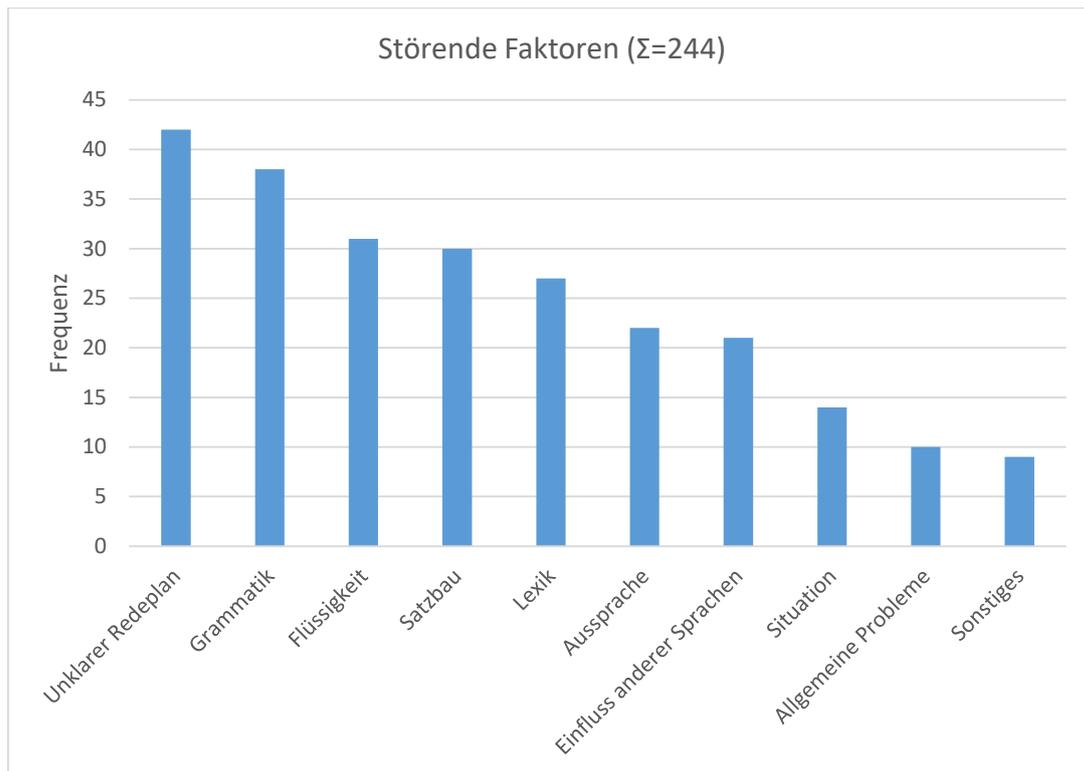


Abbildung 8.2.2. Störende (verständniser schwerende bzw. irritierende) Faktoren: Verteilung der Kommentare auf verschiedene Hauptkategorien (absolute Zahlen).

Kategorie	Anzahl Kommentare	Prozentanteil von allen Kommentaren
1. Unklarer Redeplan	42	17 %
2. Grammatik	38	16 %
3. Flüssigkeit	31	13 %
4. Satzbau	30	12 %
5. Lexik	27	11 %
6. Aussprache	22	9 %
7. Einfluss anderer Sprachen	21	9 %
8. Situation	14	6 %
9. Allgemeine Probleme	10	4 %
10. Sonstiges	9	4 %
Insgesamt	244	101 %¹⁹⁵

Tabelle 8.2.4. Störende (verständniser schwerende bzw. irritierende) Faktoren: Absolute Zahlen und Prozentanteile der Referenzen pro Hauptkategorie.

Wie in der Abbildung 8.2.2 und der Tabelle 8.2.4 zu sehen ist, hat die Hauptkategorie „Unklarer Redeplan“ am meisten Kommentare gesammelt: 42 Kommentare, d. h. 17 % aller Kommentare, wurden in diese Kategorie eingeordnet. Darauf folgt die Hauptkategorie „Grammatik“ mit 38 Kommentaren (16 % aller Kommentare). Die Hauptkategorien „Flüssigkeit“ und „Satzbau“ wurden bei fast genauso vielen Kommentaren gewählt (31 und 30 Kommentare), gefolgt von den Kategorien „Lexik“ und „Aussprache“ (27 und 22 Kommentare). Eigentlich gehören die beiden Kategorien „Grammatik“ und „Satzbau“ zum Bereich der Morphosyntax, d. h. zu dem Bereich, der in der vorliegenden Arbeit als Grammatik und grammatische Korrektheit gilt. Wie

¹⁹⁵ Wegen der Aufrundung liegt die Gesamtprozentzahl bei über 100 %.

oben schon angemerkt wurde, haben die Lehrer sehr oft grammatische Faktoren hervorgehoben, was auch eine Folge des Designs des Fragebogens sein kann (vgl. Gefahr von Artefakten, siehe z. B. Albert/Koster 2002, 37–39).

Besonders aufschlussreich ist es, die Zahlen der Kommentare genauer zu betrachten, bei denen Verständnisprobleme explizit erwähnt wurden. Die Abbildung 8.2.3 und die Tabelle 8.2.5 stellen nur die Referenzen vor, bei denen Verständnisprobleme explizit im selben Redebeitrag oder Zusammenhang im Gespräch erwähnt wurden.

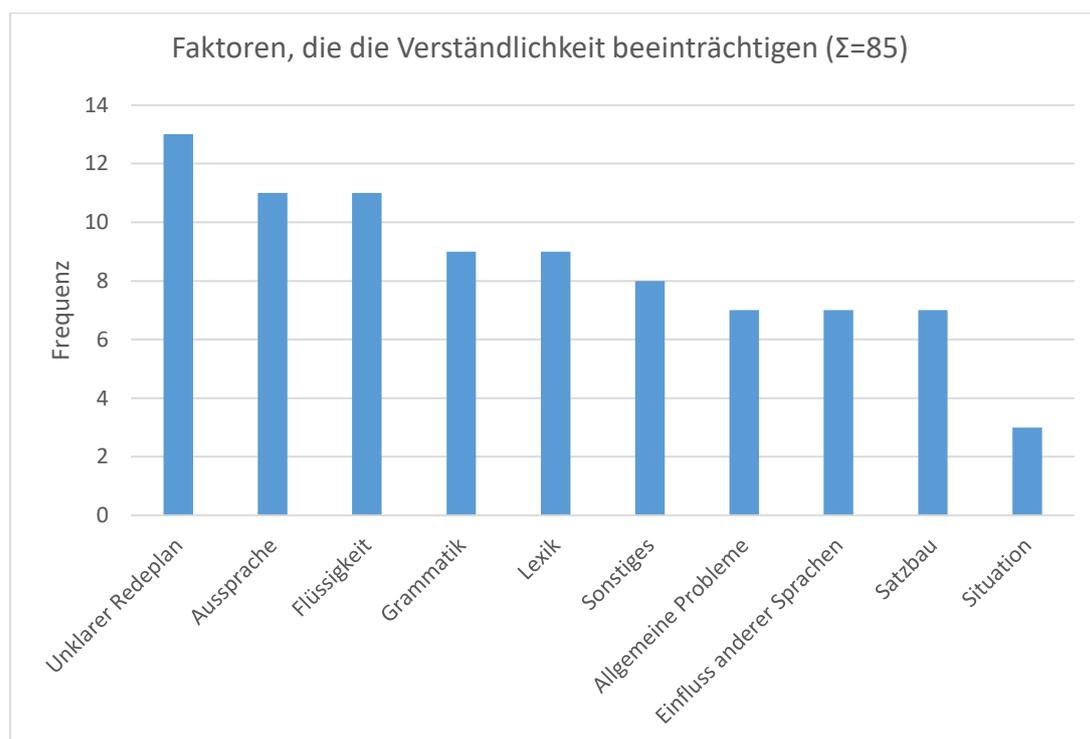


Abbildung 8.2.3. Faktoren, die die Verständlichkeit beeinträchtigen: Verteilung der Kommentare auf verschiedene Hauptkategorien (absolute Zahlen).

Kategorie	Anzahl Kommentare	Prozentanteil von allen Kommentaren in Kategorie „Verständlichkeit“
1. Unklarer Redeplan	13	15 %
2. Aussprache	11	13 %
2. Flüssigkeit	11	13 %
3. Grammatik	9	11 %
3. Lexik	9	11 %
4. Sonstiges	8	9 %
5. Allgemeine Probleme	7	8 %
5. Einfluss anderer Sprachen	7	8 %
5. Satzbau	7	8 %
6. Situation	3	4 %
Insgesamt	85	100 %

Tabelle 8.2.5. Faktoren, die die Verständlichkeit beeinträchtigen: Absolute Zahlen und Prozentanteile der Referenzen pro Hauptkategorie.

Wie Abbildung 8.2.3 und Tabelle 8.2.5 zeigen, ist die Reihenfolge der Kategorien jetzt eine etwas andere als bei dem gesamten Material. Bei den Kommentaren, in denen die Verständlichkeit explizit erwähnt wird, steht die Hauptkategorie „Unklarer Redeplan“

immer noch auf dem ersten Platz (13 Kommentare, die 15 % aller Kommentare entsprechen). Die Kategorien „Grammatik“ und „Satzbau“ sind weiter nach unten gerutscht. Auf dem geteilten zweiten Platz kommen hier die Kategorien „Aussprache“ und „Flüssigkeit“ (je 11 Kommentare). „Grammatik“ erscheint erst auf dem geteilten dritten Platz zusammen mit „Lexik“ (je 9 Kommentare). Die Kategorie „Satzbau“ wurde im Zusammenhang mit der Verständlichkeit nur siebenmal erwähnt.

Wenn man die Zahlen der Kommentare pro Kategorie in den Tabellen 8.2.4 und 8.2.5 miteinander vergleicht, kann auch etwas über die Wichtigkeit eines Faktors auf die Verständlichkeit geschlossen werden. In der Tabelle 8.2.6 wird eine Prozentanzahl berechnet, die das Verhältnis zwischen allen Kommentaren pro Kategorie und den Kommentaren zeigt, in denen Verständnisprobleme explizit erwähnt wurden.

Kategorie	Anzahl der Kommentare „Verständlichkeit“ (vgl. Tab. 8.2.5)	Anzahl aller Kommentare in der jeweiligen Kategorie (vgl. Tab. 8.2.4)	Prozentanteil der Kommentare in Kategorie „Verständlichkeit“ von allen Kommentaren in der jeweiligen Kategorie
1. Sonstiges	8	9	89 %
2. Allgemeine Probleme	7	10	70 %
3. Aussprache	11	22	50 %
4. Flüssigkeit	11	31	35 %
5. Lexik	9	27	33 %
6. Einfluss anderer Sprachen	7	21	33 %
7. Unklarer Redeplan	13	42	31 %
8. Grammatik	9	38	24 %
9. Satzbau	7	30	23 %
10. Situation	3	14	21 %
Insgesamt	85	244	

Tabelle 8.2.6. Prozentanteile der Kommentare in der Kategorie „Verständlichkeit“ von allen Kommentaren in der jeweiligen Kategorie.

Laut den Prozentanzahlen in Tabelle 8.2.6 sind 89 % der Kommentare in der Kategorie „Sonstiges“ solche, die auch zur Kategorie „Verständlichkeit“ gehören. In 70 % der Kommentare zur Kategorie „Allgemeine Probleme“ werden auch Verständnisprobleme erwähnt. Auch die Kategorie „Aussprache“ hat einen ziemlich hohen Prozentanteil der Kommentare, die im Zusammenhang mit der Verständlichkeit erwähnt werden (50 %). Bei den Kategorien „Flüssigkeit“, „Lexik“, „Einfluss anderer Sprachen“ und „Unklarer Redeplan“ ist die Prozentanzahl etwas niedriger (zirka 30 %). Die niedrigsten Prozentzahlen haben die Kategorien „Situation“ (21 %), „Satzbau“ (23 %) und „Grammatik“ (24 %). Dies zeigt uns, dass obwohl Kommentare zu „Grammatik“ und „Satzbau“ ziemlich oft geäußert wurden, diese Aspekte nur ganz selten direkte Verständnisprobleme verursachten. Allgemeine Probleme und Probleme bei der Aussprache führen dagegen oft auch zu Verständnisproblemen, ebenso wie die einzelnen Beispiele in der Kategorie „Sonstiges“. Wenn man die Reihenfolge der Faktoren in der Tabelle 8.2.6 mit der Reihenfolge der Faktoren vergleicht, die mit der Likert-Skala in den schriftlichen Fragebogenantworten (Tab. 8.2.1, Kap. 8.2.1) erfragt wurden, so sieht die Reihenfolge ähnlich aus: Von den vier Faktoren, die sowohl in

der schriftlichen Befragung als auch in den Bewertungsgesprächen erwähnt wurden (d. h. Aussprache, Lexik bzw. Wortschatzspektrum, Flüssigkeit und Grammatik bzw. grammatische Korrektheit) steht die Aussprache in den beiden Analysen ganz oben und die Grammatik ganz unten. Die Lexik und die Flüssigkeit platzieren sich dazwischen, ohne größere Unterschiede in den Werten. Dies zeigt, dass die Lehrer in ihren zusammenfassenden schriftlichen Antworten den Einfluss von zumindest diesen vier Faktoren auf die Verständlichkeit auf eine ähnliche Weise angeordnet haben wie in den Bewertungsgesprächen.

Auch hier verraten jedoch die eigentlichen Lehrerkommentare mehr als nur reine Zahlen. Wie in den Kommentaren verschiedene Faktoren hervorgehoben werden, kann nur mit einer qualitativen Analyse gezeigt werden. Im Folgenden werden die einzelnen Kategorien qualitativ beschrieben und mit zahlreichen Beispielen aus den Gesprächen veranschaulicht.

Qualitative Beschreibung der Kategorien

Die Hauptkategorien mit ihren Unterkategorien werden im Folgenden in alphabetischer Reihenfolge dargestellt. Die Darstellung ist qualitativ, aber es werden auch einige Hinweise über die am häufigsten erwähnten Unterkategorien gegeben. Auf die Kommentare, in denen Verständnisprobleme explizit erwähnt werden, wird ein spezieller Wert gelegt.

Allgemeine Probleme

Die Hauptkategorie „Allgemeine Probleme“ besteht aus den Unterkategorien „Häufung von Fehlern“ (KO1¹⁹⁶, KO2) und „Wenig können“ (KO3, KO4). Es geht um grundlegende Probleme bei der Produktion. Diese Probleme führen auch sehr häufig zu Verständnisproblemen. Vergleicht man die Zahl aller Kommentare zu den „Allgemeinen Problemen“ (10 Kommentare) mit der Zahl der Kommentare, die im Zusammenhang mit Verständnisproblemen erwähnt wurden (7 Kommentare), wird klar, dass die allgemeinen Probleme auch verständniserschwerend sind (vgl. Tabelle 8.2.6).

KO1:

045 R6: aber ich fand das extrem schwer da überhaupt irgendwas zu
046 notieren weil da eigentlich systematisch alles falsch war von
047 vorne bis hinten und zwar so schwer verständlich wirklich das
048 ist also da waren passagen wo unmöglich war dem zu folgen
049 R3: wobei [man
050 R6: [bei ihr noch besser als [bei ihm¹⁹⁷
(op9_10)¹⁹⁸

¹⁹⁶ Die konkreten Beispiele aus den Gesprächen werden mit einem Code gekennzeichnet, der eine Abkürzung aus dem Wort „Kommentar“ (KO) und die Nummer des Beispiels enthält.

¹⁹⁷ Die Bewertungsgespräche sind mit Hilfe des vereinfachten GAT-Systems transkribiert worden (siehe Anhang 4). Beim Transkribieren wurde jedoch der Inhalt betont, und die verbalen bzw. nonverbalen Einzelheiten wurden daher in den Transkriptionen nicht so detailliert markiert.

¹⁹⁸ Der Code in Klammern nach dem Kommentar verweist auf den/die Schüler, über den/die der Kommentar geäußert wurde, z. B. (op9_10) verweist auf das Bewertungsgespräch über die Leistung der Probanden 9 und 10. „Op“ steht hier für „Schüler“ (*oppilas* auf Finnisch).

KO2:

022 R1: genau (.) ich fand auch problematisch die syntax also (.)
023 satzklammer da war (.) also ganz selten was am richtigen ort wo
024 es eigentlich hingehört und [ähm
025 R5: [genau
026 R1: also was jetzt verständni das fand ich nicht so extrem für das
027 verständnis muss ich sagen die syntax **aber zusammen mit den**
028 **ganzen anderen (.) dingen die auch so (.) das kam einfach sehr**
029 **viel zusammen und dann war es unverständlich**¹⁹⁹
(op57)

KO3:

095 R4: die äh (.) sprechgeschwindigkeit und die äh unvollständigen
096 sätze (.) **also er konnte wenig**
(op9_10)

KO4:

303 R1: aber ich glaube ja reg also ich glaube er hat so ein paar dinge
304 schon (.) ähm aufgegriffen aber ich fand das insgesamt sehr
305 elementar was da da war (.) also das da war einfach wirklich
306 (.) (wir wurden)
307 R5: einfacher so
308 R1: gezwungen (.) sozusagen uns das selbst (.) zu:
309 aneinanderzureihen irgendwie und (.) hätten wir die aufgaben
310 glaube ich nicht gewusst wäre das wirklich (.) [echt schwierig
311 R6: [ekelhaft
312 R1: gewesen [ab aufgabe zwei (-) das wäre
313 R3: [ja den hätte man [nicht mehr verstanden
(op72)

Bei allgemeinen Problemen ist das Sprachniveau des Schülers so niedrig, dass er sich nicht frei ausdrücken kann. Folglich ist es kein Wunder, dass auch Probleme beim Verstehen auftreten. Daraus kann geschlossen werden, dass die Testaufgaben im Allgemeinen in Bezug auf das Kompetenzniveau einiger Schüler zu schwierig waren (siehe auch KO4 über die Aufgaben als Hilfsmittel für die Lehrer, um den Schüler 72 zu verstehen).

Aussprache

Zu der Hauptkategorie „Aussprache“ gehören die Unterkategorien „abweichende Intonation“, „Artikulationsspannung“, „Aussprache bzw. Phonetik allgemein“, „Aussprachefehler“, „kreative Phonetik“ und „Satzakzent“. Die meisten Kommentare (12 aus insgesamt 22 Kommentaren) wurden in der Unterkategorie „Aussprache bzw. Phonetik allgemein“ (KO5, KO6) gemacht.

KO5:

095 R6: erstmal das hauptproblem war also ich finde die mangelnde
096 flüssigkeit (sprechem)=also (.) diese ständigen neuansätze bei
097 bei ganz primitiven sachen (.) **das war auch phonetisch zum**
098 **teil unverständlich so dass ich wirklich nicht verstanden**
099 **habe was er da gerade von sich gegeben hat**
(op26)

¹⁹⁹ In einigen Kommentaren wird die für die jeweilige Kategorie wichtige Stelle in Fettdruck hervorgehoben. Der Fettdruck wird besonders dann verwendet, wenn im selben, oft längeren Kommentar oder an derselben Stelle im Gespräch auch über andere Faktoren gesprochen wird, die zu anderen Kategorien gehören.

KO6:

048 R1: ich fand aber also wenn wir jetzt wenn ich mir nur die
049 grammatik also er hat zwar viel weggelassen aber ich fand
050 trotzdem ä::hm (.) seine grammatik nicht so ultraschlimm also
051 ich habe einfach nicht so viel gehört wo ich sage dAs irritiert
052 also das irritiert mich schon aber das ist jetzt für mich (.)
053 von der grammatik her (nicht) verständnis(.)erschwerend **also da fand**
054 **ich wirklich seine aussprache und die (.) also irgendwie**
055 **((imitiert nuschelnd den schüler)) (.) das fand ich einfach**
056 **total schwierig und sich da zu konzentrieren fand ich wirklich**
(op54)

Bei den „Aussprachefehlern“ gibt es vier Kommentare (KO7), bei den anderen Unterkategorien nur einen bzw. zwei Kommentare (KO8, Kategorien „abweichende Intonation“ und „Artikulationsspannung“). Einige Kommentare gehören zu mehreren Unterkategorien der Aussprache (z. B. gehört KO9 sowohl zur Kategorie „Aussprache bzw. Phonetik allgemein“, „Aussprachefehler“ und „Satzakzent“²⁰⁰; vgl. auch KO8).

KO7:

004 R2: [**also mein problem (.) entschuldigung (.) mein problem mit ihm**
005 **war dass er (.) phonetisch ganz ganz viel fehler gemacht hat**
006 und ich deswegen teilweise einfach nicht bewerten konnte ob er
007 jetzt entweder eine andere sprache spricht (.) oder (.) ob er
008 das wort richtig sagt oder ob es ein grammatikfehler ist (.)
009 das hatte ich wirklich das problem [(.) er hat auch
010 R3: [ging mir genauso
011 R2: also (.) **phonetisch war da ganz viel falsch irgendwie vater**
012 **prima familie (.) fragepronomen das habe ich alles nachgeguckt**
013 **das habe ich gar nicht verstanden [(.) ähm er hat auch die**
014 R5: [hm ((zustimmend)) **weil vau**
015 R2: verbflektion (-) ja
016 R5: **und we hat er gleich ausgesprochen [es pe**
(op82)

KO8:

019 R6: stark abweichende intonation extrem geringe
020 artikulationsspannung hatte der das war [so
021 R3: [ja das fand ich bei
022 dem anderen noch schlimmer
023 R1: ich fand das auch [bei dem anderen noch schlimmer
024 R2: [ja
025 R1: als also bei „aapeli“
026 R6: gut war es bei beiden nicht finde ich
(op54)²⁰¹

KO9:

002 R5: also das schwierigste fand ich wirklich die aussprache er hat
003 so undeutlich gesprochen generell also auch dann viel falsch
004 ausgesprochen zum beispiel ce=ha es=pe es=ka dann (.) der
005 satzakzent war sehr komisch also zum beispiel mehr irgendwie
006 betontheit ich weiß ni::cht (.) also (.) der satzakzent hat das
007 auch nochmal schwieriger gemacht und (.) ja die flüssigkeit
008 also er hatte sehr viele pausen drin (.)
(op79)

²⁰⁰ Dieser Kommentar gehört zudem noch zu der Kategorie „Flüssigkeit – Pausen“. In mehreren der folgenden Beispiele kommen auch andere Hauptkategorien vor, neben der Kategorie, die gerade beschrieben wird. Die Teile der Kommentare, die zu einer anderen Hauptkategorie gehören, werden nicht weiter erklärt.

²⁰¹ Die Beispiele sind pseudonymisiert worden, um die Probanden und die Lehrer vor einer Identifizierung zu schützen, d. h. „Aapeli“ ist nicht der richtige Name des Probanden.

Die Hälfte der Kommentare (50 %) in der Kategorie „Aussprache“ enthält auch einen direkten Verweis auf Verständnisprobleme (siehe z. B. KO5, KO6, KO7; vgl. Tab. 8.2.6 oben), was bedeutet, dass die Aussprache bei der Verständlichkeit eine entscheidende Rolle spielt. Außerdem wurden die Probleme bei der Aussprache oft gleich am Anfang des Gesprächs hervorgehoben (siehe die Zeilennummerierung in den Beispielen KO7, KO8 und KO9), und bisweilen waren die Meinungen stark negativ gefärbt (z. B. Äußerungen wie „*phonetisch entsetzlich*“), was auch zeigt, dass phonetische Probleme nach der Meinung der Muttersprachler sehr störend sind.

Einfluss anderer Sprachen

Die Hauptkategorie „Einfluss anderer Sprachen“ umfasst die Unterkategorien „Code-Switching allgemein“ (KO10 und KO11), „Englisch“ (KO12 und KO13), „Finnisch“ (KO14) und „Schwedisch“ (KO14 und KO15). Der Einfluss des Englischen wird am häufigsten erwähnt (10 Kommentare von insgesamt 21 Kommentaren), gefolgt von der Kategorie „Code-Switching allgemein“ (6 Kommentare). Die Kommentare zum Einfluss anderer Sprachen können sich auf die Wortwahl oder auf Wortschatzprobleme beziehen, aber auch auf die Aussprache oder auf Strukturen aus anderen Sprachen.

KO10:

046 R2: ja das vor allem weil ich mich nicht drauf einstellen konnte
 047 welche sprache kommt und [(.)
 048 R3: [ja
 049 R2: was überhaupt kommt (.) also das (.) war eher so das problem so
 050 an sich fand ich die aussprache nicht so schlimm aber weil man
 051 sich halt nicht auf irgendwas verlassen konnte (.) was kommt
 052 (.) fand ich es dann doch sehr anstrengend
 (op58)

KO11:

062 R1: und ich glaube das (.) kommt halt auch dazu [dass man dann eben
 063 R5: [ja (.) etwas
 064 R1: nicht wusste (.)
 065 R5: wortschatz ne
 066 R1: spricht er jetzt deutsch spricht er englisch finnisch was ist
 067 das jetzt eigentlich also (.) und er hat ja die englischen
 068 wörter zum teil auch in deutsch ausgesprochen sodass man dann
 069 sowieso wieder (-)
 070 R5: hm ((zustimmend))
 071 R1: wAs ist das jetzt (.)
 (op79)

KO12:

124 R3: [ja wortschatz war halt teilweise auch wirklich falsch (.) also
 125 zwei bringe statt (.)
 126 R1: [ja ((lacht))
 127 R3: [mitbringsel oder sowas statt geschenke **dann auch englisch ne**
 128 **hier five euros tausend mal und**
 (op26)

KO13:

052 R5: ja (.) auch die modalverben von der bedeutung her war da nicht
 053 klar also du habe nicht zu gehen jetzt dann
 054 R1: na das ist englisch
 055 R3: [ja ja
 056 R5: [ja ja genau englische struktur aber halt das war ja trotzdem
 (op57)

KO14:

124 R6: er hatte nachher am ende fast auch fast mehr wortschatz als der
 125 andere (-) er hatte kein englisch dabei aber finnisch und
 126 schwedisch kam bei ihm vor ich fand ihn (--) unterm strich
 127 besser als den [anderen]

(op84_85)

KO15:

027 R6: personalpronomen waren wie genau was du auch schon
 028 gesagt hast
 029 R3: hm ((zustimmend))
 030 R2: ja ja das das (.) war glaube ich das schwedische
 031 personalpronomen ich dachte das wäre das englisch we gewesen
 032 also das

(op82)

Der Einfluss anderer Sprachen wurde jedoch nicht so oft zusammen mit den Verständnisproblemen erwähnt. Auch an den Stellen, wo der Kommentar außerdem in die Kategorie „Verständlichkeit“ eingeordnet wurde, sind oft neben dem Einfluss anderer Sprachen weitere Faktoren genannt worden, die die Verständlichkeit beeinträchtigen. Beispielsweise beim Kommentar KO16 unten wird zuerst das Problem beim Verstehen erwähnt („*sehr viele unverständliche passagen dabei*“). Danach werden die Grammatik („*vieles war sozusagen vorgrammatisch*“) und der unklare Redeplan („*es waren einzelne wörter*“) kritisiert, und erst dann wird der Einfluss anderer Sprachen erwähnt („*sehr viele sachen aus dem englischen aus dem schwedischen aus dem finnischen vielleicht auch*“).

KO16:

018 R6: ich finde dieser hat sich offenkundig sehr aus dem konzept bra
 019 bringen lassen (.) der kann das vielleicht besser (.) es waren
 020 aber sehr viele unverständliche passagen dabei
 021 R3: total
 022 R6: vieles war (.) sozusagen vorgrammatisch [würde ich sagen
 023 R3: [ja
 024 R5: [ja
 025 R6: also so dass man [(.)
 026 R5: [(lacht))
 027 R3: [(lacht))
 028 R6: auf auf die ebene gar nicht kommt da fehler zu identifizieren
 029 es waren einzelne wörter (.) sehr viele sachen aus dem
 030 englischen aus dem schwedischen aus dem finnischen vielleicht
 031 auch weiß ich nicht genau (.)

(op84_85)

Im Allgemeinen wurde der Einfluss von anderen Sprachen in den Gesprächen fast immer nur nebenbei erwähnt und nicht besonders stark als negativ empfunden. Daraus kann geschlussfolgert werden, dass der Einfluss anderer Sprachen nach der Meinung der Muttersprachler nicht so störend ist.

Flüssigkeit

Die Hauptkategorie „Flüssigkeit“ hat acht Unterkategorien. Diese sind: Flüssigkeit allgemein, Pausen, Sprech- bzw. Reaktionsgeschwindigkeit, Stocken, Stottern, Verzögerungen, Wiederholungen und Zu viel Selbstkorrektur. Die Flüssigkeit wird hier auf eine ähnliche, ziemlich enge Weise abgegrenzt wie in den Skalenbeschreibungen der finnischen Lehrpläne (LOPS 2003, POPS 2004; siehe auch

Kap. 2.3.4).²⁰² Bei der Kategorienbildung wurde beschlossen, so viele Unterkategorien beizubehalten, weil sie alle die Flüssigkeit aus einem etwas unterschiedlichen Blickwinkel betrachten. Man könnte dieser Unterkategorieneinteilung eventuell vorwerfen, dass einige Kategorien sehr nah beieinander liegen (z. B. „Pausen“ und „Stocken“). Hier wollte ich jedoch die eigene Stimme der Lehrer hören, und demnach sind beispielsweise solche Kommentare unter die Kategorie „Pausen“ bzw. „Stocken“ eingeordnet worden, die eine Form bzw. eine Ableitung des Wortes *Pausen* bzw. *stocken* enthalten (siehe KO17 und KO18). Man hätte jedoch die Kommentare weiter interpretieren und beispielsweise die Kommentare, in denen das Stocken erwähnt wird, in die Unterkategorie „Pausen“ einordnen können.²⁰³ „Pausen“ hat am meisten Kommentare (acht Kommentare) und „Stocken“ sechs. Dazwischen landet noch die Unterkategorie „Flüssigkeit allgemein“ mit sieben Kommentaren (KO19).

KO17:

146 R2: also was ich (.) als sehr störend auch empfunden habe ist nicht
 147 nur das lachen sondern auch dass er **viele pausen** gemacht hat
 148 [auch grade
 149 R3: [ja
 150 R2: in der ersten aufgabe (.) [hat er schon mehrmals hintereinander
 151 R5: [das war sehr unverständlich
 152 R2: immer die gleichen wörter gesagt oder (.) anders angefangen und
 153 dann irgendwie anders aufgehört
 (op84_85)

KO18:

354 R4: es war so stockend was er
 355 gesagt hat [(.)
 356 R6: [genau
 357 R4: das war dann schwierig ihn zu verstehen
 (op72)

KO19:

245 R3: es war halt überhaupt nicht flüssig (.)
 (op72)

Die anderen Kategorien haben einen, zwei oder drei Kommentare (z. B. KO20 „Verzögerungen“ und KO21 „Sprech- bzw. Reaktionsgeschwindigkeit“ und „Stottern“).

KO20:

239 R6: und dieses „ö::h“ darf man auch nicht unterschätzen das ist
 240 auch hart an der (.)
 241 R5: ja
 242 R3: ja
 243 R1: ja
 244 R6: grenze zur folter [(.) ((lacht))
 (op72)

KO21:

002 R2: okay also ich denke von den beiden war „jemina“ die bessere (-)
 003 ähm (.) sie macht aber extrem viele fehler sie macht also viele

²⁰² Wenn die Flüssigkeit breiter verstanden würde, könnte auch die Hauptkategorie „Unklarer Redeplan“ (siehe die Beschreibung weiter unten) unter die Flüssigkeit gehören.

²⁰³ Die Definition für *stocken* „nicht zügig weitergehen; in seinem normalen Ablauf zeitweise unterbrochen sein“ könnte auch als Erscheinung von Pausen interpretiert werden (Duden Online, siehe Internet 15).

004 sätze sind unvollständig oder unverständlich (.) sie hat einen
 005 sehr eingeschränkten wortschatz **und braucht sehr lange um zu**
 006 **reagieren sie reagiert allerdings an zwei stellen auf das was**
 007 **„aki“ (.) vor sich hin gestottert hat** (-) ähm (.) ja
 008 verbflexion ist glaube ich eher zufällig als
 009 R1: ((lacht))
 010 R2: äh (.) gewollt aber sie verwendet unterschiedliche
 011 flektionsendungen was ja schonmal auch ein zeichen ist dafür
 012 dass sie das erkannt hat
 (op9_10)

Einige Kommentare sind in mehrere Unterkategorien der Flüssigkeit eingeordnet worden, da ich bei der Analyse alle verschiedenen Perspektiven der Flüssigkeit hervorheben wollte (z. B. KO22 unter „Flüssigkeit allgemein“, „Stocken“ und „Pausen“).

KO22:
 002 R2: also (.) ich finde ihr größtes problem war wortschatz (.)
 003 **dadurch war die flüssigkeit einfach extre:m gering es war sehr**
 004 **stockend sie hat ganz lange pausen gemacht** (.) und äh dadurch
 005 dass sie so oft gewechselt hat also die sprache [(.)
 006 R5: [hm
 007 ((zustimmend))
 008 R2: war mir oft nicht klar ob sie jetzt deutsch spricht und es nur
 009 falsch ausspricht oder ob es eine andere sprache ist ich hatte
 010 wirklich probleme teilweise zu verstehen (.) was sie sagt
 (op57)

Elf von insgesamt 31 Kommentaren (ca. 35 %) zur „Flüssigkeit“ wurden auch in die Kategorie „Verständlichkeit“ eingeordnet (siehe z. B. KO18, KO22). Auch bei der Flüssigkeit gab es – ebenso wie bei der Aussprache – Kommentare, bei denen die Lehrer Flüssigkeitsprobleme sehr negativ beurteilt haben (siehe KO20 „*an der grenze zur folter*“, KO05 „*das hauptproblem war also ich finde die mangelnde flüssigkeit*“). Aus diesen Tatsachen kann geschlussfolgert werden, dass Probleme bei der Flüssigkeit doch bis zu einem gewissen Maß die Verständlichkeit stören oder zumindest als irritierend empfunden werden.

Grammatik

Zu der Hauptkategorie „Grammatik“ gehören allgemeine grammatische Probleme sowie Erwähnungen über Probleme mit verschiedenen Wortklassen. Hier wird die Grammatik wieder traditionell als Morphosyntax verstanden, wie auch anderswo in der vorliegenden Arbeit (siehe Kap. 3.1 zu Grammatikdefinitionen). In den Gesprächen wurden jedoch so oft verschiedene Probleme des Satzbaus erwähnt, dass der Satzbau bei der Kategorienbildung als eine eigene Hauptkategorie von der Grammatik abgetrennt wurde. Demnach antwortet sowohl die Kategorie „Grammatik“ als auch die Kategorie „Satzbau“ auf die Fragen nach dem Einfluss der Grammatik (bzw. Morphosyntax) auf die Verständlichkeit und das Gelingen der Schülerleistungen.

Die Unterkategorien der Hauptkategorie „Grammatik“ werden anhand der unten angegebenen Beispiele näher erläutert: Adjektive (KO23), Artikel (KO23, KO24), Grammatik allgemein (KO25), Modalverben (KO26), Präpositionen (KO27), Pronomen (KO28), Verbflexion bzw. Konjugationsfehler (KO29) und andere

Verbformen (KO30). Deutlich am meisten Erwähnungen hat die Unterkategorie „Verbalflexion bzw. Konjugationsfehler“ erhalten (15 Kommentare), gefolgt von „Grammatik allgemein“ (6 Kommentare) und „Pronomen“ (5 Kommentare). Dies entspricht auch den Ergebnissen der schriftlichen Fragebogenantworten (vgl. oben).

KO23 (Adjektive):

133 R5: **ja dann auch die adjektive hat sie nie konjugiert** und auch äh
134 dekli auch nie ähm (.) unbestimmte art also sie hat sehr oft
135 die unbestimmten artikel [weggelassen dadurch hatte ich auch
136 R3: [weggelassen habe ich auch ja ja genau
137 R5: den eindruck dass das sehr elliptisch ist du hast schön [zimmer
138 R3: [zimmer
139 R5: ich glaube dass da hat sie weder dekliniert [noch (.) artikel
140 R3: [ja ja ja hm
141 R5: dabei

(op56)

KO24 (Artikel):

269 R5: also er hat aber auch oft diese bestimmten und unbestimmten
270 artikel weggelassen dadurch war das dann auch noch viel
271 elliptischer also er hat ja gesagt es ist gut schule wir haben
272 groß haus (.) also das hat der andere wenigstens [richtig
273 R3: [ja der andere
274 R5: gemacht (.) die grammatik

(op72)

KO25 (Grammatik allgemein):

101 R6: er also (.) (er herrschen) systematisch ein in allen
102 grammatischen bereichen fehler sozusagen (.) dann gab es solche
103 phantasieformulierungen wo kann ich diesen laden [geputzen oder
104 R3: [((lacht))
105 R6: so irgendwie (.) und so (.) das (-) (war anstrengend)

(op26)

KO26 (Modalverben):

095 R3: auch modalverben ich könne ne

(op58)

KO27 (Präpositionen):

157 R2: das finde ich auch (-) er hat dann halt natürlich auch dadurch
158 konjugationen sowieso nicht und die satzstellung ist falsch
159 R3: hm ((zustimmend))
160 R2: **er verwendet generell falsche präpositionen wenn er sie**
161 **verwendet also (.) gehen in acht wir können gehen zu zehn uhr**
162 **also irgendwie alles durcheinander (-)**
163 R3: hm ((zustimmend))
164 R2: **und ähm dadurch halt nicht zu verstehen**

(op9_10)

KO28 (Pronomen):

037 R4: ja und die fehlenden satzglieder oder ein falsches pronomen wo
038 dann die referenz nicht mehr stimmt wenn sie eigentlich sagen
039 will [mit Ihr
040 R1: [genau
041 R4: aber sie sagt mit dIrr also
042 R1: genau
043 R4: da kommt dann die semantik durcheinander

(op9_10)

KO29 (Verbalflexion bzw. Konjugationsfehler):

077 R5: [ne ich find die verben [eigentlich komplett (.)
078 R4: [die konjugation war
079 R5: falsch waren

080 R4: falsch
 081 R2: [ja die konjugation war total (.) also total durcheinander
 082 R5: [eigentlich alle verben falsch konjugiert
 083 R1: [die konjugation
 084 R3: [(sch/stimmt/falsch) ((nickt))
 085 R5: also plural und singular [hat er durchgängig verwechselt
 (op58)

KO30 (andere Verbformen):

093 R5: [und perfekt war komplett komisch (.) gebildet also
 094 eigentlich hat er kEin verb hatte ich das gefühl richtig
 (op58)

Wie oben bereits erwähnt wurde, wurde in den Gesprächen zwar oft von Grammatik gesprochen, aber nur selten im Zusammenhang mit Verständnisproblemen (nur in 24 % der Kommentare, siehe Tab. 8.2.6). Bei den Grammatikproblemen war jedoch eine Unterkategorie häufiger als die anderen auch in die Kategorie „Verständlichkeit“ eingeordnet worden: „Verbalflexion bzw. Konjugationsfehler“ wurde sechsmal in einem solchen Zusammenhang erwähnt (siehe KO31, KO32), während die anderen Kategorien kein einziges Mal bzw. nur ein- oder zweimal erwähnt wurden (KO33, „Pronomen“). Zu beachten ist bei den Beispielen KO31 und KO32 jedoch, dass ein Lehrer (R1) anderer Meinung war.

KO31:

030 R6: ich fand auch die die konjugation der [verben
 031 R3: [schrecklich
 032 R6: [grundsätzlich das war doch häufung hat das das verständnis
 033 R3: [das war für mich auch das schlimmste
 034 R6: doch gestört [fand ich ziemlich erheblich (.)
 035 R5: [hm ((zustimmend)) total fand ich auch ja
 036 R6: weil fast (.) ich habe mir das war fast jedes falsch
 037 [also ((unverständlich)) war richtig aber
 038 R3: [ich auch ich habe das auch als erstes aufgeschrieben
 039 R1: ja ((fragend)) [also ich fand das okay
 040 R2: [ich fand das ging
 041 R5: [weil nicht klar war (.)
 042 R6: [((unverständlich))
 043 R5: [aber ich fand das auch weil irgendwie nicht klar war war das
 044 R3: [ne die habe ich nicht
 045 R5: [jetzt plural oder singular (.) ja
 046 R3: [ich treffen ich schreiben ich gehen
 047 R5: ist ja auch dann [infinitiv (.) also das war nicht klar
 048 R3: [du habe jetzt nicht (.) [ich du kann
 049 R6: [ihr kann ich ware
 050 oder was auch [immer so künstlich gewesen
 051 R3: [es war wirklich (.) total willkürlich
 (op57)

KO32:

064 R5: ja ich fand auch die verbkonjugation war sehr schwierig (.)
 065 [ich konnte das nicht verstehen
 066 R1: [ja ((fragend)) ich fand das gar nicht so schlimm
 (op 57)

KO33:

086 R5: ein großes problem fand ich bei ihr die frAgepronomen (.)
 087 seltsamerweise das hat man ja sonst [eigentlich nie
 088 R3: [ja
 089 R5: aber ich habe das wirklich das hat bei mir den inhalt so (.)
 090 komisch gemacht dass ich gar nicht verstanden habe was sie
 091 eigentlich gefragt hat (.)

092 R2: ja (.) obwohl sie wohIn zum beispiel auch gesagt [hat also
 093 R5: [wohIn hat sie
 094 gesagt aber ganz oft wAs also wAs zeit [ich komme küche wAs
 095 R3: [ja wAs machst du film
 096 R5: findest du der untergang (.) [(unverständlich)
 097 R3: [wenn (statt) wann

(op56)

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass bei der Grammatik Verbfehler am meisten stören. Allgemeine Grammatikfehler und Fehler bei den Pronomen wirken manchmal auch bei den Verständnisproblemen mit. Die Grammatik ist jedoch bei den Verständnisproblemen nicht der entscheidende Faktor, sondern über sie wurden manchmal auch weniger negative Kommentare geäußert (siehe z. B. KO6, „*aber ich fand trotzdem seine grammatik nicht so ultraschlimm*“), während andere Faktoren die Verständlichkeit mehr stören (z. B. bei KO6 die Aussprache). Allerdings ist zu beachten, dass im Allgemeinen über die Grammatikprobleme in den Gesprächen erst später diskutiert wurde (vgl. die Zeilennummern in den Beispielen oben, die einen Hinweis darauf geben, an welcher Stelle im Gespräch die jeweilige Analyseeinheit zur Sprache kam). Keines der analysierten Bewertungsgespräche hat mit einem Verweis auf Grammatikprobleme angefangen; bei der Aussprache und der Flüssigkeit war dies jedoch eher der Fall. Aus dieser Tatsache kann geschlossen werden, dass die Grammatik nicht die wichtigste Sache in den Gesprächen war, sondern zu Beginn der Gespräche wurden andere Faktoren eher hervorgehoben (siehe z. B. KO7 und KO9 zur Aussprache sowie KO22 zur Flüssigkeit und Lexik).

Lexik

Die Hauptkategorie „Lexik“ umfasst vier Unterkategorien: Wortschatz allgemein (12 Kommentare), Fehlender Wortschatz (7 Kommentare), Wortwahl (7 Kommentare) und Phantasieformulierungen (1 Kommentar, siehe oben KO25²⁰⁴). In neun Kommentaren wurden auch Probleme bei der Verständlichkeit erwähnt (d. h. in 33 % der Kommentare über die Lexik, siehe Tabelle 8.2.6). Bei der Kategorie „Wortschatz allgemein“ wurde der Wortschatz bzw. die Lexik als ein Problem bezeichnet, aber es wurde nicht genauer dargelegt, ob das Problem am fehlenden Wortschatz oder an Fehlern bei der Wortwahl liegt (siehe KO34 und KO35).

KO34:

132 R5: aber ich fand das [war (.)
 133 R2: [ich
 134 R5: vom wortschatz her auch kaum zu verstehen was er sagen wollte
 135 grade bei (.) also wirklich bei seinem wortschatz wohin kann
 136 ich meine sachen (.) hm (.) da (.) wann müssen wir stehen

(op84_85)

²⁰⁴ Bei diesem Beispiel ist zu überlegen, ob der Kommentar sich auf die Lexik oder auf die grammatischen Strukturen bezieht. Das Wort *laden* im Beispiel KO25 verweist eher auf Wortschatzprobleme, während die Form *geputzen* sowohl als ein Wortschatzproblem als auch als ein Problem mit der Verbform interpretiert werden kann. Die Äußerung des Probanden 26 *wo kann ich diesen laden geputzen* ist in einem Kontext geäußert worden, in dem der Proband *wohin kann ich meine sachen stellen* (o. Ä.) hätte sagen sollen. Unter anderem wegen dieser Unklarheiten bei der Interpretation wurde eine eigene Kategorie gebildet, in der die eigene Stimme des Lehrers zu hören ist: „Phantasieformulierungen“.

KO35:

052 R3: also ich fand das problem war halt einfach was du sagst so eine
 053 Mischung aus leisem undeutlichem sprechen plus ein enormes
 054 Wortschatzproblem eben also
 (op79)

Bei der Kategorie „fehlender Wortschatz“ wurden dagegen der Mangel an Wörtern bzw. der geringe Wortschatz explizit erwähnt (KO36, KO37), während bei der Kategorie „Wortwahl“ die Verwendung falsch gewählter, zum Kontext nicht passender Wörter kommentiert wurde (KO38, KO39).

KO36:

098 R2: ich habe mir noch den fehlenden wortschatz [notiert
 099 R3: [hm_m ((zustimmend))
 100 habe ich auch
 101 R2: also er greift sehr oft auf englisch zurück oder er hört
 102 einfach auf mit sprechen (.) [wenn er nicht mehr weiter weiß
 103 R6: [genau
 104 R1: [ja
 105 R3: ((lacht)) genau
 106 R2: ich glaube ich habe keinen einzigen vollständigen satz gehört
 107 und das macht es natürlich extrem schwierig überhaupt zu
 108 verstehen was er möchte
 (op9_10)

KO37:

055 R2: also (.) meistens verebbte das gespräch dann so ein
 056 bisschen weil [keiner mehr das wort wusste
 (op56)

KO38:

031 R3: irritierend fand ich teilweise auch seine wortwahl also nicht
 032 [gegen das
 033 R5: [ja
 034 R3: verstehen aber so wie lange ist die reise gehen wir mit die bus
 035 also (-) gehen statt fahren
 036 R5: ja
 037 R3: ist statt dauern also immer so das [einfachste
 (op54)

KO39:

130 R2: auch wirklich teilweise wortschatz in falschen zusammenhängen
 131 wo (.) einfach aus dem (.) also wo der sinn irgendwie weg ist
 (op56)

Der Wortschatz wurde in acht von insgesamt 27 Kommentaren als „das Hauptproblem“ oder als „ein enormes Problem“ bezeichnet, und auch andere Probleme – wie Probleme mit der Flüssigkeit oder dem Satzbau – wurden in den Kommentaren durch Wortschatzprobleme erklärt, wie das Beispiel KO40 deutlich zeigt (siehe auch KO22 oben sowie KO41 und KO54 weiter unten).

KO40:

011 R3: wobei die flüssigkeit eben die resultierte ja daraus dass er
 012 keinen wortschatz [hatte praktisch
 013 R5: [ja
 014 R3: also der wortschatz ist (.) das [hauptproblem
 (op58)

Eigentlich könnten viele Kommentare zum „Einfluss anderer Sprachen“ zur Kategorie „Lexik“ gehören, denn meistens ging es darum, dass ein fehlendes Wort durch Wörter aus anderen Sprachen ersetzt wurde.

Satzbau

Wie schon bei der Kategorie „Grammatik“ erwähnt wurde, antworten auch die Kommentare unter der Hauptkategorie „Satzbau“ auf die Forschungsfrage „Welche grammatischen Fehler beeinträchtigen am stärksten die Verständlichkeit oder sind irritierend oder stören am meisten?“. Die Hauptkategorie „Satzbau“ umfasst Phänomene der Syntax und besteht aus den folgenden Unterkategorien: Fehlende Komplexität, Fehlende Satzglieder, Fehlende Verbindung zwischen Wörtern, Fragesatzstellung, Inversion, Satzklammer und Syntax allgemein. Die größten Unterkategorien sind Fehlende Satzglieder (9 Kommentare), Syntax allgemein und Fehlende Verbindung zwischen Wörtern (je 5 Kommentare). Es ist jedoch zu beachten, dass die Kategorien „Fehlende Satzglieder“ und „Fehlende Verbindung zwischen Wörtern“ auch einigen Unterkategorien der Hauptkategorie „Unklarer Redeplan“ sehr nahe stehen, was im Intercoder-Reliabilität-Test zum Vorschein kam (vgl. Kap. 5.3.3 und z. B. KO41 unten). In der Kategorie „Fehlende Satzglieder“ wurden Kommentare vermerkt, in denen ein oder mehrere Satzglieder explizit erwähnt wurden (KO41).

KO41:

```
011 R5: hm ((zustimmend)) ich habe auch teilweise wortschatz
012 ((nuschelt)) (.) dann die sätze waren so oft unvollständig also
013 ich denke dass das vor allem wortschatz ein problem war das war
014 auf jeden fall sehr elliptisch und oft hat sie nur welche
015 einzelnen worte in den raum geworfen und ohne verben oder auch
016 die subjekte weggelassen also es war (.) einfach sehr
017 elliptisch
(op57)
```

Die Kategorie „Fehlende Verbindung zwischen Wörtern“ betont die mangelnde Verbundenheit der Elemente in einem Satz (KO42).

KO42:

```
154 R5: also ich fand er hatte auch [sehr
155 R2: [aber
156 R5: unvollständige sätze er hat kaum irgendwie [einen
157 R2: [ja aber
158 R5: zusammenhängenden satz weil ich [deswegen habe ich hier auch
(op84_85)
```

In der Kategorie „Syntax allgemein“ liegen allgemeine Probleme beim Satzbau vor, wobei es jedoch nicht immer ganz klar war, wo genau das Problem lag (KO43).

KO43:

```
037 R5: ja die satzstruktur war völlig durcheinander
(op82)
```

Das Beispiel KO44 zeigt einen Kommentar zur Kategorie „Fehlende Komplexität“. Die anderen Unterkategorien, die spezifischere syntaktische Phänomene beschreiben

(d. h. Fragesatzstellung, Inversion, Satzklammer), erhielten jeweils nur einzelne Kommentare.

KO44:

282 R2: also der einzige Nebensatz den er versucht hat war irgendwie
283 (.) äh als der über den Film spricht dann sagt er ich mag wenn
284 sie (.) Pause Pause Pause ist so cool das war der einzige
285 Nebensatz den äh (.) „Valter“ versucht und im Gegensatz dazu
286 „Jesse“ (.) hat wirklich häufig versucht oder (.)
287 beziehungsweise Nebensätze auch realisiert [er hat immer mit
288 R5: [((unverständlich))
289 R2: Verbendstellung aber
(op72, „Valter“)

Auch bei der Kategorie „Satzbau“ kamen solche Kommentare vor, die in mehrere Unterkategorien des Satzbaus eingeordnet wurden. So wurde beispielsweise der Kommentar KO45 den Unterkategorien „Inversion“, „Fehlende Komplexität“, „Syntax allgemein“ und „Fragesatz“ zugeteilt (sowie zudem noch der Unterkategorie „Elliptisches Sprechen“ bei „Unklarer Redeplan“).

KO45:

057 R2: was ich aber bei Grammatik halt also was was halt einfach für
058 mich dafür spricht dass er noch kein so hohes Niveau hat ist
059 dass er keine Inversion verwendet (.) dass er nu:r eigentlich
060 so eine sehr einfache Satzstruktur verwendet und diese Syntax
061 die teilweise wirklich komplett durcheinandergeht (-) also in
062 diesem einen Fragesatz zum Beispiel oder dass die Sätze halt
063 unvollständig bleiben sowas wie wir beide Ski fahren (.) das
064 spricht für mich dafür dass er halt ein relativ niedriges
065 grammatisches [Niveau noch hat
(op54)

Die Kategorie „Syntax allgemein“ wurde im Zusammenhang mit den Verständnisproblemen dreimal erwähnt. Bei allen Kommentaren war es jedoch nicht nur die Syntax allein, die die Verständlichkeit störte, sondern die Lehrer haben stets auch einen weiteren Faktor erwähnt (siehe KO46: Syntax + Aussprache). Auch „fehlende Satzglieder“ und „fehlende Verbindung zwischen Wörtern“ haben bisweilen Verständnisprobleme verursacht (KO47).

KO46:

014 R2: ich habe auch wieder bei Frage zwei das zusammen mit der
015 Phonetik die unvollständigen Sätze eigentlich das größte
016 [Problem waren
017 R5: [ja ja ja
018 R6: ja
019 R2: und die Syntax
020 R5: ja
021 R2: er hat auch an einer Stelle gesagt wie viel muss ich Geld
022 mitbringen oder so also wo er wirklich die Syntax komplett
023 durcheinander schmeißt
024 R5: genau ja
025 R2: was an sich kein (.) großes Verständnisproblem ist aber
026 zusammen mit einer undeutlichen Aussprache schon echt
027 R5: ja
028 R6: hm ((zustimmend))
029 R2: schwierig wird
(op54)

KO47:

118 R3: ja (.) ja ja ja also teilweise total unzusammenhängend [also
119 R5: []
120 ((unverständlich))
121 R3: also ich habe da irgendwie schwer mitzukommen (.) ja prädikat
122 hat da manchmal gefehlt oder verb am ende
(op56)

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass die Probleme beim Satzbau – ähnlich wie bei der Kategorie „Grammatik“ – fast nie als der Hauptgrund für Verständnisprobleme hervorgehoben wurden. Sie wurden eher im Zusammenhang mit anderen Problemen erwähnt, wenn sie die Verständlichkeit beeinträchtigten, oder sie wurden überhaupt ziemlich selten explizit im Zusammenhang mit Verständnisproblemen angesprochen (nur 23 % der Kommentare des „Satzbaus“ enthielten eine direkte Erwähnung über die Verständlichkeit, siehe Tabelle 8.2.6 oben).

Situation

In der Kategorie „Situation“ geht es um nonverbale Faktoren, die durch die Situation bedingt waren, etwa um den Einfluss der Prüfungssituation (KO48), den Einfluss des Gesprächspartners (KO49) und den Einfluss der Testaufgaben (KO50) sowie um Lachen (KO51). Der Einfluss der Prüfungssituation kann sich in Nervosität zeigen (KO48). Von den genannten Faktoren beeinträchtigt das Lachen manchmal (in zwei Kommentaren) die Verständlichkeit, aber ansonsten spielen die situationsbezogenen Faktoren keine große Rolle bei den Verständnisproblemen. Einige Male wurde in den Gesprächen erwähnt, dass die Situation für das Verstehen eher hilfreich gewesen war (z. B. die Tatsache, dass die Aufgaben den Lehrern bekannt waren, hat dabei geholfen, dem Gespräch der Probanden zu folgen).

KO48:

004 R5: das schlimmste war glaube ich die flüssigkeit dass er sehr
005 lange pausen hatte **und auch dass er so nervös war immer mit dem**
006 **blatt (-) man war so abgelenkt man konnte gar nicht richtig**
007 **(xx) weil er immer mit dem blatt so auf den tisch geschlagen**
008 **hat** also für mich war glaube ich das größte problem die
009 flüssigkeit und dass er auch nur einzelne worte in den raum
010 [geworfen hat
(op58)

KO49:

043 R5: er hat auch viele fehler von schüler eins wiederholt [das fand
044 R3: [ja
045 R5: ich war auch
046 R3: einfach so übernommen
047 R5: ja auch ganze halbe sätze übernommen [aber da meistens
(op82)

KO50:

053 R3: ja (.) wobei ich eigentl=ich glaube man muss ein bisschen
054 differenzieren ich mein wenn die jetzt im anfängerniveau sind
055 ist vielleicht nur aufgabe eins aufgabe zwei das was die
056 überhaupt leisten können auf so einem niveau und bei aufgabe
057 eins fand ich ging es bei ihr einigermaßen [auch
058 R2: [ja
059 R3: gegen ende hin (.) das kann man (.) also das ist eigentlich das

060 übersteigt natürlich die anforderungen dieses niveaus und da
061 ist natürlich die frage ist da nicht so viel kann vielleicht
062 verwendet worden
(op9_10)

KO51:

110 R6: ja bei ich finde dass bei ihm wirklich das lachen extrem
111 gestört hat und er ist auch sozusagen der schuldige daran dass
112 es äh hier zu keinem keiner kommunikation richtig gekommen
113 ist
(op84_85)

Ein Grund für störendes Lachen konnte natürlich der Einfluss der angespannten Prüfungssituation sein. Es ist für einen Jugendlichen nicht sehr angenehm, vor einer Videokamera in einer Fremdsprache zu sprechen. Für die mündliche Kommunikation in einer Fremdsprache ist auch Mut nötig (vgl. Kap. 2.2.2). Das Lachen kann außerdem auch als eine Kommunikationsstrategie, als ein Mittel zur Markierung einer Problemstelle, interpretiert werden: Der Sprecher bemerkt, dass das von ihm Gesagte komisch klingt, und mit dem Lachen signalisiert er dem Gesprächspartner, dass er sich dessen bewusst ist (Kurahila 2008, 121 und 126).

Unklarer Redeplan

Die Probleme bezüglich eines unklaren Redeplans waren der häufigste Anlass für Kommentare. Insgesamt wurden 42 Kommentare in diese Kategorie eingeordnet. Die Verständlichkeit wurde bei 31 % der Kommentare explizit erwähnt. Die deutlich größte Unterkategorie ist Elliptisches Sprechen (19 Kommentare). In den diesbezüglichen Kommentaren wurden unvollständige Sätze, das Weglassen von vielem und auch explizit die elliptische Sprechweise bemängelt (KO52, KO53).

KO52:

130 R3: ja und (.) ganz oft eben unvollständige sätze (.) das war halt
131 das problem das verb fehlt total oft am ende also er sagt dann
132 irgendwas und dann (.)
133 R2: ja
134 R3: hört es einfach auf
(op26)

KO53:

034 R6: und dann haben sie beide sehr (.) zum teil fast elliptisch
035 gesprochen das war bei dem anderen natürlich noch extremer aber
036 (.) deswegen hatte er auch keine chance groß fehler zu machen
037 (.) also weil er
(op54)

„Elliptisches Sprechen“ wird von den Unterkategorien „Neuansätze“ und „einzelne Wörter“ gefolgt (je 8 Kommentare). Ständige Neustarts bzw. Neuansätze haben die Lehrer als störend empfunden (KO54), und dass Schüler nur einzelne Wörter geäußert haben, wurde ebenfalls als Problem empfunden (KO55). Die zwei restlichen Unterkategorien des unklaren Redeplans sind „Unberechenbarkeit“ (KO56) und „Sehr wenig sprechen“ (KO57).

KO54:

059 R1: ja und ich also ich fand wirklich auch diese vielen neustarts
060 (.) sehr sehr anstrengend und man wusste wirklich zum teil

061 nich (.) worüber spricht er jetzt also ich glaube das waren
062 also und ich (.) glaube auch dass viel davon die lexik (.)
063 tatsächlich ist
(op58)

KO55:
187 R5: das größte problem war einfach dass er nur einzelne worte
188 gesagt hat
(op72)

KO56:
110 R6: es ist ja auch nicht zu verstehen ob er jetzt einen neuansatz
111 [plant oder
112 R2: [ja
113 R3: [hm ((zustimmend))
114 R6: ob er jetzt wirklich (.)
115 R3: meint
116 R6: irgend
117 R3: ja ja ja ja ((lacht))
118 R6: der redeplan ist völlig unklar aber das mit dem englischen habe
119 ich auch dass er language kitchen gab es noch
120 R3: ja
121 R1: ja
122 R6: wo kann ich mein dings [put
(op9_10)

KO57:
148 R2: aber er hat nicht er hat nicht großartig in der dritten
149 R5: neustarts
150 R2: aufgabe hat er einmal gefragt was was sie essen wollen (.) das
151 war seine leistung in der dritten aufgabe das andere hat alles
152 der andere gemacht
(op79)

Man kann natürlich darüber diskutieren, dass einige Kategorien bzw. Beispiele auch unter andere Faktoren passen würden. So wurden etwa Neuansätze häufig im Zusammenhang mit fehlendem Wortschatz (siehe KO54) oder mangelhafter Flüssigkeit erwähnt, und folglich könnten sie auch in die Kategorien „Flüssigkeit“ bzw. „Wortschatz“ eingeordnet werden. Wie schon unter der Flüssigkeit erwähnt wurde, könnte die ganze Hauptkategorie „Unklarer Redeplan“ gleichwohl zur Flüssigkeit gehören (siehe Fußnote 202). Elliptisches Sprechen wiederum könnte auch eine Unterkategorie des Satzbaus sein. Auch der Umstand, dass ein Proband nur wenig gesprochen hat (siehe KO57), resultierte wahrscheinlich aus Mängeln bei anderen Faktoren bzw. Teilbereichen der Sprachkompetenz. Dabei haben auch persönliche Eigenschaften des Sprechers eine Rolle spielen können: Vielleicht ist die betreffende Person auch in ihrer Muttersprache eher wortkarg.

Sonstiges

Unter „Sonstiges“ sind Kommentare gesammelt, die nicht zu den anderen Kategorien passen (insgesamt neun Kommentare). In den meisten Fällen geht es hier um einzelne Beispiele, die die Lehrer als unverständlich empfunden haben, bei denen sie aber nicht näher beschreiben konnten, wo das Problem eigentlich lag (ob beim Wortschatz, bei der Aussprache, bei der Grammatik usw.) (siehe Beispiele KO58, KO59, KO60 und KO61 unten). Die Kommentare in der Kategorie „Sonstiges“ sind also oft auch in die

Kategorie „Verständlichkeit“ eingeordnet worden (acht Kommentare, d. h. 89 % der Kommentare, siehe Tab. 8.2.6 oben).

Die einzelnen Beispiele lassen sich am besten durch den Vergleich mit der jeweiligen Stelle in der Schülerleistung erklären. Was den Kommentar KO58 angeht, wussten die Lehrer, dass die Schüler in dieser Situation über ihr Gepäck sprechen sollten. In der ersten Dialogaufgabe sollte ein Schüler danach fragen, wo er seine Sachen hinlegen kann. Trotzdem ist der Inhalt dieser Stelle den Lehrern R5 und R3 unklar geblieben.

KO58:

037 R5: ja der inhalt hat so gar gar keinen sinn gemacht (.) ja auch
038 mit dem gepäck irgendwie mit (.) baggen (.) wagen wo da nicht
039 [klar war wAs man da oder irgendwas
040 R3: [ja ja (-) habe ich auch nicht verstanden
(op58)

Die entsprechende Stelle in der Transkription der Schülerleistung sieht wie folgt aus:

001 S1: danke (.) für mein (.) zimmer es ist (.) groß und (-) bequem
002 S2: ööh (-) kein problem es=ööh es ist für die (-) ööh für unsere
003 (-) gästen
004 S1: aah (.) öh wohin (--) könne ich (-) mein (8s) mein=mein (---)
005 <bag +Eng> baggen (--) lagen
006 S2: ööh (---) ja=a (5s) ööh <joo +Fin> (6s) da=da=da=da=daa (8s)
007 <no joo +Fin> (---) in die (.) <shelfe +Eng> haben wir (-) öh
008 platz für deine (-) kleider kleidung und (-) die sachen du (-)
009 möchte in nääh <AA> haben in die (11s) da=ta=da (14s) aah <no
010 joo +Fin>

(S1 = Schüler 58; S2 = Schüler 59)

Das Problem beim Verstehen dieser Stelle konnte auch daran liegen, dass neben den Verbkonjugations- und Wortschatzproblemen (u. a. Code-Switching ins Englische) auch die Flüssigkeit bei beiden Gesprächsteilnehmern sehr gering war. Es kam zu sehr langen Pausen, und besonders wegen dieser war die Antwort des anderen Schülers für das Verstehen des ganzen Gesprächs auch nicht sehr hilfreich.

Im Kommentar KO59 hatte der Lehrer R2 Probleme, den Anfang des Monologs des Schülers 72 zu verstehen.

KO59:

249 R2: ich habe auch viele unverständliche sachen gehabt wo ich
250 einfach überhaupt [gar nicht folgen konnte
251 R5: [hat man gar nicht verstanden ja (.) phonetik
252 R2: (.) wo ich absolut raus war (.) direkt am anfang irgendwie
253 meine mutter mein vater und dann sagt er irgendwas ich habe das
254 nicht verstanden

(op72)

Der Schüler 72 erzählte von seiner Familie folgendermaßen:

001 S2: öh hallo (.) ich habe mutter vater und (-) ein
002 gros=schwe=schwester und klein bruder (-) ööh (-) <vi +Schwed>
003 alle sprechen <english + Eng> (--) öh und ich (.) (mn) bruder un
004 mein mutter sprechen (.) deutsch (--) u:n ich (.) denke dass
005 mein schwester un vater sprechen (--) fra frankschlöch=ich weiß

(S2 = Schüler 72)

Wie auch der Lehrer R5 im Kommentar KO59 nebenbei erwähnt hat, ist die Sprechweise des Schülers 72 phonetisch ziemlich undeutlich, was einen großen Einfluss auf die Leistung des Schülers hatte. Wahrscheinlich hat die undeutliche Aussprache auch dort eine Rolle gespielt, wo er von seiner Schwester erzählte. Etwas später wurde auch das Wort *französisch* sehr undeutlich ausgesprochen.

Im Kommentar KO60 geht es um die Situation in der ersten Dialogaufgabe, in der der Schüler nach den alltäglichen Routinen in der Familie fragen sollte.

KO60:

111 R6: weckst du im morgen und [so
 112 R3: [ja ja er war auch gar nicht zu
 113 verstehen (.)
 114 R6: ja
 115 R3: wo wecken du ihn moin oder irgendwas hier habe ich da keine
 116 ahnung
 (op26)

Diese Situation sieht in der Transkription der Schülerleistung folgendermaßen aus:

012 S2: okay (--) ööh wann (-) wächsen du i morgen
 013 S1: ääm um zehr uhr (.) meistens ää und dann haben wir ä ä frü
 014 frühstück und=äh im mittag ää gehen (.) wir ää (.) gehen wir
 015 meistens ää zu (.) [raus
 (S1 = Schüler 25; S2 = Schüler 26)

Wahrscheinlich hat der Schüler 26 fragen wollen, um wie viel Uhr man in der Familie normalerweise aufwacht. Er hat jedoch mindestens sowohl Wortschatz-, Verbkonjugations- als auch Ausspracheprobleme, die zu Schwierigkeiten beim Verstehen seiner Frage geführt haben. Der Lehrer R6 hat *im morgen* in dieser Äußerung erkannt, aber der Lehrer R3 hatte dagegen mehr Schwierigkeiten, die ganze Äußerung zu dekodieren. Auch an diesem Beispiel wird nochmals klar, dass Verständlichkeit sehr subjektiv ist.

Außerdem haben die Transkriptionen für das deutsche Lehrerteam behilflich sein können, was im Beispiel KO61 explizit zum Vorschein kommt. Wie schon im Methodenkapitel (5.2.3) beschrieben wurde, standen den deutschen Lehrern die Transkriptionen der Schülerproduktionen zur Verfügung. An einigen Stellen haben die Lehrer beim Hören, d. h. nur anhand der mündlichen Leistung der Schüler, nicht alles verstanden, und erst später haben sie dank der Transkription alles verstanden.²⁰⁵

KO61:

109 R6: dann dies mit der küche (.) da hat (.) das habe ich
 110 erst beim [lEsen kapiert was sie meint mit dem
 111 R3: [ja ja (.) habe ich auch nicht
 112 R6: [aufstehen (.) und dann (.) ja (.) das war unverständlich
 (op56)

Die entsprechende Stelle in der Transkription der Schülerleistung sieht folgendermaßen aus:

014 S2: danke öhm (.) ööh was zeit ööh wir=wir <jag + Schwed>
 015 ööh ((lacht)) <ei + Fin> ich komme zu (-)

²⁰⁵ Die Transkription ist übrigens schon eine Interpretation der Schülerleistung durch die transkribierende Person.

016 ko=koch=küche
 017 S1: ähm
 018 S2: in morgen
 019 S1: (im/in) morgen ähm (-) stehen wir (.) auf um (.) acht
 020 uhr und dann essen wir frühstück (.) und dann (-)
 021 gehen wir (-) in:: die schule

(S1 = Schülerin 55; S2 = Schülerin 56)

Dieses Beispiel stammt wieder aus der ersten Dialogaufgabe über die alltäglichen Routinen in der Familie. In der Transkription kann man bemerken, dass die Schülerin 56 beim Formulieren der Frage mit dem Wort *Küche* nach einfachen Wörtern sucht (Personalpronomen *ich*) und dabei zuerst das falsche Pronomen *wir* und das schwedische Pronomen *jag* (dt. ‚ich‘) äußert. Zudem ist auch die Flüssigkeit gering, und es treten eine Verzögerung (*ööh*) und eine Selbstkorrektur (markiert mit finn. *ei*, dt. ‚nein‘) auf. Außerdem gibt es Fehler beim Fragepronomen, bei der Wortstellung, beim Artikelwort nach der Präposition *zu* (der Artikel fehlt) und eigentlich auch selbst bei der Präposition (*in die Küche* wäre die korrekte Form). Zuletzt fügt die Schülerin 56 noch die Zeitangabe *in morgen* hinzu, während die andere Schülerin schon mit ihrem Redebeitrag beginnen will. Zudem hat die Schülerin 56 Probleme bei der Verwendung der Präposition in der Zeitangabe, was auch wieder zu zwei unterschiedlichen Interpretationen führen kann: Entweder hat die Schülerin eine falsche Präposition (korrekt wäre gewesen: *am Morgen*) gewählt, oder sie hat fälschlicherweise zusammen mit einem Adverb (*morgen*) eine Präposition (*in*) benutzt.

An diesem letzten Beispiel wird klar, dass Probleme bei der Verständlichkeit oft Summen von mehreren Faktoren bzw. Fehlern sind. Die einzelnen Beispiele, die in die Kategorie „Sonstiges“ eingeteilt worden sind, hätten für die Frage nach den ausschlaggebenden Faktoren noch manche Aspekte beitragen können, und die einschlägigen Kommentare hätte man demnach in dem ganzen Korpus der Bewertungsgespräche noch eingehender analysieren können. Dies hätte jedoch den Umfang der vorliegenden Arbeit gesprengt.

8.3 Grundstrukturen und elementare Grammatikfehler – Definitionen der Lehrer

Im vorliegenden Kapitel soll die Forschungsfrage „Welche Strukturen sind nach der Meinung der Lehrerteams sog. ‚Grundstrukturen‘, oder ‚elementare Grammatikfehler‘ in der deutschen Sprache?“ u. a. anhand der schriftlichen Antworten des deutschen Lehrerteams auf dem Fragebogen „Befragung nach den Bewertungen“ (siehe Anhang 6) auf die Frage 5 („Wie würden Sie die folgenden Begriffe definieren: ‚elementare Grammatikfehler‘ und ‚Grundstrukturen‘? Was sind diese in der deutschen Sprache Ihrer Meinung nach?“) beantwortet werden. Im Gegensatz zu den vorigen Forschungsfragen werden hier sowohl die Antworten des deutschen Lehrerteams als auch – als ein Exkurs – die Antworten des finnischen Teams (aus dem Jahre 2013) analysiert, da beide Teams in ihren Befragungen dieselbe Frage hatten.²⁰⁶ Mit Hilfe

²⁰⁶ Die Frage auf dem Fragebogen des finnischen Teams lautete: „Miten määrittelisit puhumisen opasteikossa oikeakielisyyden kuvauksissa esiintyneet ilmaukset ’peruskielioppivirhe’ ja ’perusrakenteet’/’perusasiat’? Mitä ne mielestäsi ovat saksan kielessä?“ (dt. ‚Wie würdest du die in

dieser Forschungsfrage sollen die auch in der Kompetenzniveauskala der finnischen Lehrpläne (LOPS 2003, POPS 2004) vorkommenden ziemlich vagen Äußerungen „Grundstrukturen“ und „elementare Grammatikfehler“ präzisiert werden.

In beiden Teams haben einige Personen die „Grundstrukturen“ und „elementare Grammatikfehler“ getrennt definiert, während andere sie zusammen behandelt und keinen Unterschied zwischen ihnen gemacht haben. Deswegen werden die Strukturen und Phänomene, die von den Lehrern erwähnt worden sind, hier als Ganzes behandelt und nicht weiter in Grundstrukturen und in elementare Grammatikfehler aufgeteilt. Auch aus der Sicht der Bewertungsskala des Lehrplans spielt diese Unterscheidung keine große Rolle, sondern diese und ähnliche Ausdrücke werden meines Erachtens auch in der Skala in den Beschreibungen auf verschiedenen Kompetenzniveaustufen gemischt und ohne besondere Begründungen verwendet.

Zwischen den Lehrern hat es zum Teil große Unterschiede darin gegeben, was sie zu „Strukturen“ oder zu „Grammatikfehlern“ gezählt haben. Dieses Problem hat auch etwas damit zu tun, wie der Begriff „Grammatik“ überhaupt definiert wird (siehe Kap. 3.1 zu Grammatikdefinitionen und -theorien). Auch das Wort „Strukturen“ kann auf vieles verweisen, nicht nur auf Grammatikstrukturen. Einige Lehrer haben sich damit begnügt, die verschiedenen Strukturen der traditionellen Grammatik aufzulisten, während andere auch **feste Wendungen, kommunikative Routinen und Strategien** miteinbezogen haben. Die letztgenannten Aspekte wurden besonders vom finnischen Lehrerteam hervorgehoben: Im finnischen Team haben drei von insgesamt sieben Lehrern neben den Strukturen der traditionellen Grammatik auch die soeben genannten Aspekte erwähnt (siehe die Kommentare von den Lehrern 112, 116 und 224).²⁰⁷

„– tietyt tavalliset kokonaisuuksena opetellut rakenteet (fraseologia) 'wie geht's?' jne...
– *tervehdys, hyvästely, ...*“ (112)

(Übersetzung von L. L.: „bestimmte, übliche Strukturen, die als ein Ganzes gelernt worden sind (Phraseologie) ‚wie geht's?‘ usw... ; Begrüßung, Verabschiedung, ...“)

„– *aloitus / lopetus*

– *keskeiset arkielämän fraasit / tervehdykset*

– *keskeiset puhestrategiat*“ (116)

(Übersetzung von L. L.: „Eröffnung / Abschluss; die zentralen alltäglichen Phrasen / Begrüßungen; die zentralen Sprechstrategien“)

”– *perusasiat ovat arjen tavallisimmat kommunikointitilanteet ja itsestä kertominen ja niitä tulisi opettaa fraasitasolla kommunikatiivisesti alusta lähtien, vähitellen otetaan mukaan kielitietoa, milloin se on tarpeen*” (224)

(Übersetzung von L. L.: „Grundsachen sind die üblichsten alltäglichen Kommunikationssituationen und das Über-sich-selbst-Erzählen, und diese Sachen sollten kommunikativ auf einem Phrasenniveau von Anfang an unterrichtet werden, allmählich fügt man Sprachwissen hinzu, wenn das nötig ist“)

den Beschreibungen der grammatischen Korrektheit in der Skala für das Sprechen im Lehrplan vorgekommenen Ausdrücke ‚elementarer Grammatikfehler‘ und ‚Grundstrukturen‘/ ‚Grundsachen‘ definieren? Was sind diese in der deutschen Sprache deiner Meinung nach?‘)

²⁰⁷ Die finnischen Lehrer hatten einen numerischen Code aus drei Ziffern, im Gegensatz zu den Codes des deutschen Lehrerteams, die aus dem Buchstaben R und einer Nummer bestanden. Die Codes des finnischen Teams stammten aus dem HY-Talk-Projekt. Die finnischen Lehrer haben ihre Kommentare in finnischer Sprache geschrieben. In den Beispielen sind die Kommentare von L. L. ins Deutsche übersetzt worden.

Vier Lehrer im finnischen Team haben nur sogenannte „traditionelle“ Grammatikstrukturen aufgelistet. Im deutschen Lehrerteam hat dagegen nur ein Lehrer (R5) von insgesamt sechs Lehrern den Punkt „vorgegebene feste Sätze“ nebenbei erwähnt, während die anderen hauptsächlich nur Strukturen der traditionellen Grammatik aufgelistet haben. Aber auch bei den Kommentaren von R5 lag das Hauptgewicht auf den traditionellen Strukturen.

In beiden Teams wurden einige Kommentare zum **kommunikativen oder bedeutungstragenden Wert der Grundstrukturen** gemacht (siehe Beispiele unten). Sie wurden in den Antworten mit u. a. folgenden Formulierungen ausgedrückt: „basale Sätze unklar“, „sinntragende Strukturen“, „bedeutungstragend“, „elementare kommunikative Ziele“.

„– elementare Grammatikfehler: Fehler, die basale, standardmäßige (= Subj. – Verb – Obj.) Sätze unklar machen, z. B. Verbkonjugation, Verwendung von Pronomen, oder Fehlen von Subjekt oder Verb im Satz, evtl. auch von für den Kontext wichtigen Objekten (ungeachtet des Kasus)“ (R2)

„Elementare Grammatikfehler sind Fehler in den sinntragenden Strukturen der Sprache, in folgender Reihenfolge: Syntax, Subjekt, Verb, Objekt, Präpositionen [...] Grundstrukturen sind bedeutungstragende Strukturen.“ (+ am Rand: „vorgegebene feste Sätze“) (R5)

„Elementare Grammatikfehler sind Fehler, die in Sätzen vorkommen können, die elementare kommunikative Ziele haben.“ (R6)

„– välttämättömät rakenteet viestin perillemenemiseksi“ (116) (Übersetzung von L. L.: „die wesentlichen Strukturen für die Vermittlung der Botschaft“)

Ein Lehrer im finnischen Team (224) hat sogar gar keine Strukturen der sog. traditionellen Grammatik erwähnt, sondern er hat nur den kommunikativen Wert betont und – etwas außerhalb der eigentlichen Frage – die Unterrichtsmethoden kommentiert (siehe die Antwort des Lehrers 224 unten).

„– perusasiat ovat arjen tavallisimmat kommunikointitilanteet ja itsestä kertominen ja niitä tulisi opettaa fraasitasolla kommunikatiivisesti alusta lähtien, vähitellen otetaan mukaan kielitietoa, milloin se on tarpeen
– suullista paljon alkuvaiheessa, siirtyminen kirjalliseen vähitellen
– peruskielitieto voisi olla näkyvillä luokassa aina
– oppilaat mukaan suunnittelemaan osaksi sitä, mitä he haluaisivat oppia“ (224)

(Übersetzung von L. L.: „Grundsachen sind die üblichsten alltäglichen Kommunikationssituationen und das Über-sich-selbst-Erzählen, und diese Sachen sollten kommunikativ auf einem Phrasenniveau von Anfang an unterrichtet werden, allmählich fügt man Sprachwissen hinzu, wenn das nötig ist; viel Mündliches in der Anfangsphase, der Übergang zum Schriftlichen Schritt für Schritt; Elementares Sprachwissen könnte immer sichtbar im Klassenzimmer sein; Schüler in das Planen dessen, was sie lernen möchten, miteinbeziehen“)

Die **Strukturen im Bereich der traditionellen Grammatik**, die erwähnt worden sind, werden als Nächstes genauer behandelt. Die Antworten der Lehrerteams diesbezüglich sind in den Tabellen 8.3.1 (das deutsche Team) und 8.3.2 (das finnische Team) zusammengefasst worden. Die Namen der Themenbereiche sind als Titel für Kommentare zu ähnlichen Grammatikstrukturen von mir formuliert worden. In der Spalte „Kommentare“ sind die Inhalte der eigentlichen Kommentare der Lehrer in einer komprimierten Form dargestellt. Die Kommentare des finnischen Teams sind

außerdem von mir ins Deutsche übersetzt worden. In Klammern stehen die Codes derjenigen Lehrer, die das jeweilige Phänomen erwähnt haben.

Themenbereich	Kommentare
Wortstellung / Satzbau	- Syntax / Wortfolge (R5, R6) - Satzstruktur für Aussagen (Subjekt-Verb-Objekt) (R1, R2, R4, R5) - Entscheidungs- und W-Fragen (R4) - Satzklammer (R1, R3, R4) - evtl. Voranstellung eines Adverbials (R2) - Inversion (R3) - V2-Stellung (R3)
Satzglieder	- Vorhandensein / Fehlen verschiedener Satzglieder (Subjekte, Prädikatsverben, Objekte) (ungeachtet des Kasus) (R1, R2, R3, R5)
Verbkonjugation	- Verbkonjugation (R2, R5) - Konjugation im Präsens (R3, R4)
Kongruenz	- Kongruenz von Subjekt und Verb (R2) - Kongruenz der Elemente im Satz (R6)
Perfekt	- Perfekt (Partizipien, <i>sein/haben</i>) (R3, R4)
Präpositionen	- Präpositionen (direktional + statisch) (R4, R5)
Andere (nur einmal erwähnt)	- Notwendigkeit für Artikel (R4) - Verwendung von Pronomen (R2) - Verständnis der Bedeutung von gramm. Kategorien (Tempus, Kasus...) (R1)

Tabelle 8.3.1. Grundstrukturen der Grammatik: das deutsche Lehrerteam.

Themenbereich	Kommentare
Wortstellung / Satzbau	- Wortstellung (von einfachen Sätzen / von Haupt- und Fragesätzen / von Aussagesätzen) (116, 221, 222, 223, 225) - Formulierung eines einfachen Hauptsatzes (116) - Nebensatz (<i>weil, dass</i>) (222)
Verbkonjugation	- Verbkonjugation (bei den Verben der Untersuchung) (112, 116, 221, 225) - Präsenskonjugation (222, 223)
Perfekt / Tempora	- Tempusformen der üblichsten Verben (221) - Beherrschung des Perfekts (222)
Pronomen	- Personalpronomen (Nom. + Akk.) (223) - Possessivpronomen (222) - Phorik der Pronomen (112)
Kasus	- Kasusformen in bestimmten Situationen (116) - Beherrschung des Akkusativs und Dativs (222) - Personalpronomen (Nom. + Akk.) (223)
Kohäsion	- Kohäsive Mittel, u. a. die üblichsten Konjunktionen (<i>weil, wenn</i>) (112) - Eventuell Konjunktionen <i>und, aber, dass, wenn, weil</i> (221) - Nebensatz (<i>weil, dass</i>) (222)
Andere (nur einmal erwähnt)	- Verwendung von Modalverben (222) - Wissen, wie man Präpositionen verwendet (zumindest Dativ- und Akkusativpräpositionen) (222) - Verwendung von Artikeln zu einem gewissen Maß (225)

Tabelle 8.3.2. Grundstrukturen der Grammatik: das finnische Lehrerteam.

In den Antworten beider Teams wurden der Satzbau (Wortstellung, Beherrschung der Satzglieder) und die Verbkonjugation am häufigsten erwähnt. Diese Bereiche sind auch bei der Analyse über den Einfluss der grammatischen Fehler auf die Verständlichkeit besonders hervorgehoben worden. Dies bestätigt auch die Richtigkeit der Entscheidung, dass die Beherrschung dieser Strukturen in der vorliegenden

Untersuchung in den Schülerleistungen empirisch genauer analysiert worden ist. Die Lehrerteams wussten nicht, welche grammatischen Strukturen ich in den Schülerleistungen genauer analysieren würde, und trotzdem wurden in den Antworten die Wortstellung und die Verben betont. Das finnische Team wusste außerdem gar nicht, dass meine Untersuchung sich auf den Aspekt der „grammatischen Korrektheit“ konzentriert.

Wie schon an den Titeln der Kategorien in den Tabellen 8.3.1 und 8.3.2 zu bemerken ist, gab es einige Unterschiede zwischen den Teams: Das deutsche Team hat mehr von verschiedenen Satzgliedern (Subjekt, Objekt) und vom Fehlen dieser Satzglieder gesprochen. Die finnischen Lehrer haben diese wahrscheinlich unter die Wortstellung und die Kasusformen gezählt. Außerdem haben die deutschen Lehrer die Kongruenz erwähnt, was sich wahrscheinlich auf die Verbkonjugation bezog (die Subjekt-Verb-Kongruenz; vgl. der Kommentar von R6 „*Kongruenz der Elemente im Satz*“, Tab. 8.3.1). Die Lehrer haben also unterschiedliche Termini für die Beschreibung der Grundstrukturen verwendet. Einige Lehrer haben die Phänomene detaillierter beschrieben als andere. Beispielsweise war es nicht klar, was alles eigentlich gemeint war, wenn ein Lehrer nur „sanajärjestys“ bzw. „Wortfolge“ (z. B. 116, R5, R6) markiert hatte. Im Gegensatz dazu haben einige Lehrer die Wortstellung und die damit verbundenen Strukturen ganz genau beschrieben: Beispielsweise haben R3 und/oder R4 Aussagesätze, Fragesätze, Satzklammer, Inversion und V2-Stellung separat erwähnt. Jedoch wurde es auch bei ihnen nicht sehr klar, was hier mit der Inversion und der V2-Stellung gemeint war. Außerdem wurden von einigen Lehrern (222, R3, R4) u. a. Nebensätze und die Beherrschung des Perfekts als Grundstrukturen erwähnt, obwohl die empirische Analyse in den Kapiteln 6 und 7 gezeigt hat, dass diese Phänomene im Korpus der vorliegenden Studie als die schwierigsten gelten und erst ab dem Niveau B1 beherrscht werden.

Die Kasusformen wurden übrigens nur vom finnischen Team erwähnt, das deutsche Team hat sie sogar als unwichtig kategorisiert. Es kann sein, dass die finnischen Lehrer zu viel Wert auf das Unterrichten der Kasusformen legen, obwohl das von Muttersprachlern nicht für wichtig gehalten wird. Interessant ist auch, dass das finnische Team häufiger die Pronomen erwähnt hat als das deutsche Team, obwohl auch einige Mitglieder des deutschen Teams in der vorigen Forschungsfrage über den Einfluss der verschiedenen Grammatikfehler auf die Verständlichkeit neben der Verbalflexion und dem Satzbau die Pronomen als ein störender Faktor erwähnt haben. Außerdem wurden die Konjunktionen bzw. die Kohäsion sowie bei der Wortstellung die Nebensätze nur vom finnischen Team erwähnt.

Einige Lehrer im deutschen Team haben auch einige **Strukturen** erwähnt, die ihrer Meinung nach **unwichtig** sind (siehe Kommentare von R1 und R2 unten). Das finnische Team hat Kommentare dieser Art nicht vermerkt.

„* Nicht dazu zählen für mich: Deklinationsendungen, Konjugationsendungen, Modalpartikel“ (R1)

„Elementare Grammatikfehler: [...] Fehlen von [...] für den Kontext wichtigen Objekten (ungeachtet des Kasus) [...] Inversion nicht wichtig“ (R2)

Wie aus den Beispielen in dem vorliegenden Kapitel hervorgeht, war die Benennung der Grundstrukturen bzw. der elementaren Grammatikfehler keine einfache Aufgabe,

und die Lehrer haben zum Teil sehr unterschiedliche Phänomene darunter aufgelistet. Besonders bemerkenswert ist der Befund, dass einige Lehrer (vor allem im finnischen Team) nicht nur Phänomene der sogenannten traditionellen Grammatik, sondern auch feste Wendungen, kommunikative Routinen und Strategien zu den Grundstrukturen gezählt haben. Ein Lehrer (224) hat sogar gar keine Phänomene der traditionellen Grammatik erwähnt. Dies zeigt uns, dass solche Ausdrücke wie „Grundstrukturen“ oder „elementare Grammatikfehler“ in den Bewertungsskalen nicht ohne konkrete Beispiele verwendet werden sollten, da verschiedene Personen diese Ausdrücke unterschiedlich interpretieren. Klar wird jedoch, dass fast alle Lehrer zu den Grundstrukturen zumindest Phänomene des Satzbaus und/oder der Verbkonjugation gezählt haben, die laut den Antworten des deutschen Teams auch bei der Verständlichkeit eine Rolle spielen.

8.4 Zusammenfassung der Ergebnisse: Lehrerkommentare

Im Kapitel 8 wurden die folgenden Forschungsfragen beantwortet:

2.1 Wie definieren die deutschen Lehrer den Begriff „Verständlichkeit“?

2.2 (a) Welche Faktoren beeinträchtigen nach der Meinung der deutschen Lehrer die Verständlichkeit, sind irritierend oder stören am meisten in den Testleistungen der Schüler?

2.2 (b) Welche grammatischen Fehler beeinträchtigen nach der Meinung der deutschen Lehrer am stärksten die Verständlichkeit oder sind irritierend oder stören am meisten?

2.3 Welche Strukturen sind nach der Meinung des deutschen und des finnischen Lehrerteams sogenannte „Grundstrukturen“ oder „elementare Grammatikfehler“ in der deutschen Sprache?

Bei der ersten Forschungsfrage (2.1) über die Definitionen des Begriffs „Verständlichkeit“ konnten die Antworten, die vor den Bewertungssitzungen geschrieben wurden, in drei Gruppen eingeteilt werden: 1) die Definitionen, die die Identifizierbarkeit der Äußerungen mit Hilfe verschiedener Faktoren (z. B. klare Artikulation, Flüssigkeit oder Grammatik) betonen, 2) die Definitionen, die die Vermittlung der Inhalte vom Sprecher zum Hörer betonen, und 3) die Definitionen, die das Erreichen des kommunikativen Zieles betonen. Bei einer späteren Befragung nach den Bewertungssitzungen haben alle Lehrer auf die eine oder andere Art und Weise das Gelingen der Kommunikation erwähnt, aber es wurden auch Faktoren genannt, die die Verständlichkeit beeinflussen. Aus den schriftlichen Definitionen sowie aus den Bewertungsgesprächen wurde jedoch klar, dass die Verständlichkeit ein subjektiver Begriff ist.

Bei der zweiten Forschungsfrage 2.2 (a) zeigen die numerischen Ergebnisse, dass die Aussprache nach der Meinung des deutschen Teams die Verständlichkeit am stärksten beeinflusst. Darauf folgen das Wortschatzspektrum und die Flüssigkeit. Die grammatische Korrektheit hat den numerischen Antworten zufolge den geringsten Einfluss auf die Verständlichkeit. Andere erwähnte Faktoren waren Lautstärke, Nervosität und Persönlichkeit der Schüler, Gestik und Mimik sowie Wechsel des

Registers bzw. Verwendung anderer Sprachen. Die schriftlichen Antworten unterstützen das Bild: Die Rolle der Grammatik als störender Faktor wurde nicht hervorgehoben, sondern eher als relativ gering eingeschätzt.

Anhand der Ergebnisse der Inhaltsanalyse der Bewertungsgespräche sind die Faktoren, die im Zusammenhang mit Verständnisproblemen verhältnismäßig am häufigsten erwähnt worden sind, allgemeine Probleme oder einzelne Beispiele, bei denen es Probleme bei mehreren Faktoren und Strukturen gab (siehe Tab. 8.2.6, Kap. 8.2.3). Die Häufung von Fehlern hat also oft einen großen Einfluss auf die Verständlichkeit. Quantitativ gesehen hat jedoch die Kategorie „Unklarer Redeplan“ den häufigsten Anlass für Kommentare gebildet. Diese Kategorie schließt u. a. elliptisches Sprechen und Neuansätze ein. Was die Faktoren anbetrifft, die auch in den numerischen und schriftlichen Antworten behandelt wurden, wurden auch in den Bewertungsgesprächen u. a. Aussprache, Flüssigkeit und Lexik verhältnismäßig öfter im Zusammenhang mit der Verständlichkeit erwähnt als die morphosyntaktischen Phänomene der Kategorien „Grammatik“ und „Satzbau“. Auch die qualitative Analyse der Kommentare hat gezeigt, dass die Faktoren, die in den Gesprächen ganz oft in einem negativen Licht betont oder als „Hauptprobleme“ bezeichnet wurden und somit irritierend sind oder die Verständlichkeit beeinträchtigen, u. a. die Aussprache, die Flüssigkeit und die Lexik sind. Die Grammatik und der Satzbau sowie der Einfluss anderer Sprachen (vgl. den Wechsel des Registers bei den schriftlichen Antworten) wurden als weniger negativ hingestellt.

Vergleicht man die Ergebnisse der schriftlichen Fragebogenantworten und der videodokumentierten Bewertungsgespräche miteinander, so kann man feststellen, dass sie einander ähnlich sind. Die numerischen und die schriftlichen Fragebogenantworten entsprechen in einem hohen Maße den Ergebnissen der Inhaltsanalyse der Bewertungsgespräche.

Was die Frage 2.2 (b) betreffend störende grammatische Fehler angeht, wurden in den schriftlichen Antworten die Häufung von Fehlern, die Verbkonjugationsfehler, Probleme bei der Syntax (bzw. Satzstruktur/Wortstellung) und Fehler bei Pronomen am häufigsten erwähnt. Bei der Inhaltsanalyse der Bewertungsgespräche haben die Kategorien „Grammatik“ und „Satzbau“ eine Antwort auf diese Frage geboten. Auch hier wurden Verbkonjugationsfehler sowie allgemeine Grammatikprobleme (vgl. Häufung von Fehlern) und Probleme bei Pronomen am deutlichsten hervorgehoben. Beim Satzbau haben fehlende Satzglieder und die fehlende Verbindung zwischen Wörtern die deutschen Lehrer am häufigsten gestört.

Die in den Skalenbeschreibungen der finnischen Lehrpläne (LOPS 2003, POPS 2004) vorkommenden Äußerungen „Grundstrukturen“ und „elementare Grammatikfehler“ wurden von den Lehrerteams folgendermaßen beschrieben (Forschungsfrage 2.3): Neben den sogenannten traditionellen Grammatikstrukturen (der Morphosyntax) wurden auch feste Wendungen, kommunikative Routinen und Strategien erwähnt, und zwar besonders vom finnischen Team. Auch der kommunikative oder bedeutungstragende Wert wurde bei den Grundstrukturen hervorgehoben. Was die „traditionellen“ Grammatikstrukturen angeht, wurden der Satzbau (Wortstellung, Beherrschung der Satzglieder) und die Verbkonjugation von den beiden Teams am häufigsten erwähnt. Diese Phänomene wurden auch in den Antworten auf die vorigen Forschungsfragen betont. Es gab jedoch zwischen den Lehrern Unterschiede bei der

Auflistung der Grundstrukturen, was zeigt, dass die Definition von „Grundstrukturen“ und „elementaren Grammatikfehlern“ eine subjektive Sache ist.

An dieser Stelle soll jedoch darauf hingewiesen werden, dass es im Rahmen der vorliegenden Untersuchung nicht möglich war, auf alle theoretischen Aspekte der Verständlichkeit einzugehen (siehe auch Kap. 3.3.2). Wenn die Verständlichkeit beispielsweise aus der psycholinguistischen Perspektive detailliert behandelt worden wäre, wäre dabei eine ganz andere Dissertation herausgekommen. Unter anderem Pihko (1994, u. a. 58–106) hat einen umfangreichen Überblick über die Verstehensprozesse und die damit verbundenen Faktoren vorgelegt. Deswegen ist das Kapitel 8 eher als eine Exkursion zu betrachten, die zum Thema „Rolle der grammatischen Korrektheit bei der mündlichen Sprachkompetenz“ einen zusätzlichen Beitrag leistet, während das Hauptgewicht in der vorliegenden Arbeit auf die Analyse der Lernaltersprache gelegt wurde.

9. Reliabilität der Untersuchung

Zur Bewertung von quantitativen Untersuchungen werden normalerweise zwei Kriterien verwendet: Reliabilität und Validität. Bei der Reliabilität geht es um die Frage, wie exakt die Ergebnisse sind, und die Validität betrifft die Frage, ob genau das gemessen worden ist, was beabsichtigt war. (Siehe z. B. Albert/Koster 2002, 12–14; Dörnyei 2007, 54; Kalaja et al. 2011a, 21.) Bei qualitativen Untersuchungen können diese Kriterien nicht unbedingt verwendet werden, da die Untersuchungen oft mit dem Kontext verbunden sind und Generalisierbarkeit nicht immer das Ziel ist (Kalaja et al. 2011a, 22). Die Glaubwürdigkeit (*trustworthiness*) der Untersuchung könnte eher bewertet werden (ebd.; Dörnyei 2007, 57). Die Maßnahmen zur Verbesserung der Reliabilität, Validität und Glaubwürdigkeit der vorliegenden Untersuchung wurden schon in den vorigen Kapiteln, d. h. im Methodenteil (Kap. 5) und im Laufe des Ergebnisteils (Kap. 6, 7 und 8), an passenden Stellen beschrieben. Hier sollen die wichtigsten Beobachtungen noch einmal zusammenfassend besprochen werden.

Das Ziel dieser Studie war es, die mündliche Sprachkompetenz finnischer Deutschlernender unter dem Aspekt der Korrektheit von zwei grammatischen Phänomenen (Verbstellung und Verbalflexion) auf verschiedenen Kompetenzniveaustufen sowie Vorstellungen von DaF-Lehrkräften über die Verständlichkeit und die Rolle der grammatischen Korrektheit bei der mündlichen Sprachkompetenz zu klären. Als Untersuchungsmaterial wurden mündliche Testperformanzen von finnischen Gymnasiasten sowie sowohl schriftliche als auch videodokumentierte Bewertungen von finnischen und deutschen DaF-Lehrern in Form von Fragebogenantworten und Gesprächen gesammelt.

Purpura (2004, 25–26 und 46–47) hat den bisherigen empirischen Studien zur Lernautsprache oder zum Erwerb der Fremdsprachen vorgeworfen, dass die erforschte Fähigkeit bzw. Kompetenz oft mangelhaft definiert worden ist bzw. dass die Testaufgaben oder die Reliabilität des Bewertungsprozesses nicht genau beschrieben worden sind. Deswegen büßen solche Studien oft an Zuverlässigkeit ein. Um die Validität der Untersuchung zu verbessern und um diese Kritik zu berücksichtigen, wurde im Theorieteil der vorliegenden Studie auf die untersuchten Phänomene, d. h. auf die mündliche Sprachkompetenz und die gesprochene Sprache sowie auf die grammatische Korrektheit, gründlich eingegangen (Kap. 2 und 3), damit klar wurde, was genau gemessen werden soll. Die Inhalte, Begrenzungen und Probleme bei den zentralen Begriffen wurden im Theorieteil vielseitig besprochen. Die Validität einiger Begriffe und der verwendeten Bewertungsskala wurde auch im Laufe der Untersuchung noch überprüft, da es ein Ziel der Studie war, die Beschreibungen der Skala der finnischen Lehrpläne (LOPS 2003, POPS 2004) zu konkretisieren. Dabei wurden auch Schwächen der Skala festgestellt.

Bei der Datenerhebung wurde darauf geachtet, dass es genug Probanden gibt. Deswegen wurden neben den 45 neuen Schülerleistungen auch die 14 Schülerleistungen aus dem älteren Material des HY-Talk-Projektes mit analysiert, um die obligatorischen Kontexte bei einzelnen zu analysierenden Strukturen zu vermehren. Die mündlichen Tests wurden jedes Mal auf eine gleiche Weise organisiert, wie es schon bei dem älteren Material im HY-Talk-Projekt gemacht

worden war. (Siehe Kap. 5.2.1.) Die Reliabilität der Untersuchung wurde in der Transkriptionsphase verbessert, indem studentische Hilfskräfte das gesammelte Material teilweise entweder transkribiert oder die Transkriptionen, die ich selbst vorgenommen hatte, überprüft haben (siehe auch Dörnyei 2007, 246–247). Auf diese Weise wurden eventuelle unklare Stellen in den mündlichen Testleistungen der Schüler sowie in den Bewertungsgesprächen der Lehrer geklärt.

Der Einfluss der HY-Talk-Testaufgaben und der Testsituation, der Bewertungsformulare und der Bewertungssitzungen sowie der Analysemethoden soll hier eingestanden werden. Die Datenerhebungssituationen waren keine authentischen Situationen, und demnach haben sie immer irgendeinen Einfluss auf das Material und auf die Ergebnisse (vgl. auch die Gefahr von Artefakten, z. B. Albert/Koster 2002, 37–39). Außerdem können die verwendeten Analysemethoden die Ergebnisse beeinflussen: So hätte man die numerischen Kompetenzniveaubewertungen auch mit einer anderen Methode als mit dem *Multi-Facet Rasch Measurement*-Verfahren berechnen können, was die Einstufung einiger Schüler auf die Kompetenzniveaustufen möglicherweise hätte beeinflussen können. Die Wahl der Methoden wurde jedoch im Methodenkapitel 5.3 begründet.

Die Reliabilität der Kompetenzniveaubewertungen wurde dadurch verbessert, dass insgesamt 12 Lehrer bei den finnischen Lehrerteams mitgemacht haben, von denen vier bis sieben Lehrer in jeder Sitzung anwesend waren (siehe Kap. 5.2.2). Somit handelte es sich bei den Bewertungen nicht nur um die Meinung von einem oder zwei einzelnen Lehrern. Darüber hinaus hat die Tatsache, dass jede Aufgabe separat bewertet wurde, die Reliabilität verbessert. Die endgültige Kompetenzniveaustufe für jeden Schüler wurde aus vielen einzelnen Bewertungen zusammengestellt. Außerdem hat die Benutzung des Computerprogrammes FACETS die Reliabilität verbessert, da zum Modell nicht passende und unzuverlässige Bewertungen gelöscht werden konnten (siehe Kap. 5.3.2).

Was die Benutzung der Kompetenzniveaubeschreibungen der finnischen Lehrpläne (LOPS 2003, POPS 2004) als Bewertungsskala anbelangt, könnte man kritisieren, dass bei der vorliegenden Untersuchung die Gefahr eines Zirkelschlusses gegeben sei. Wenn die Korrektheit der Lernaltersprache von Schülern geklärt wird, die anhand der Skala der Korrektheit auf ein bestimmtes Kompetenzniveau eingestuft worden waren, so können die Beschreibungen in der Skala schon diese Einstufung beeinflussen. Meines Erachtens besteht diese Gefahr jedoch nicht, weil die Beschreibungen recht vage sind und fast keine konkreten Beispiele für die Strukturen enthalten, die auf einem bestimmten Niveau beherrscht werden sollten. Die Beherrschung der Verbstellung und der Verbalflexion wird außer bei der Erwähnung der Zeitformen auf dem Niveau A2.2 in der Skala nicht weiter beschrieben.

Die Reliabilität der Lernaltersprachenanalyse und der Inhaltsanalyse wurde dadurch verbessert, dass eine außenseitige Expertin (Dr. phil. der Germanistik) in der Analysephase einen Teil sowohl von den Verbstellungs- als auch von den Verbformenanalysen prüfkodiert hat (vgl. *peer checking*, Dörnyei 2007, 61). Außerdem hat sie die Kategorienbildung der Inhaltsanalyse kommentiert und einen Teil der Lehrerkommentare prüfkodiert. Bei allen Prüfcodierungen war die Intercoder-Reliabilität sehr gut (siehe Kap. 5.3.1 und 5.3.3).

In der vorliegenden Studie wurden keine statistischen Tests zur Überprüfung der Signifikanz verwendet, denn das Korpus war letztendlich so klein, dass die obligatorischen Kontexte und somit die Zahl der Belege bei einigen untersuchten Strukturen zu klein für solche Tests geblieben sind (beispielsweise darf bei einem Chi-Quadrat-Test die Größe der erwarteten Häufigkeit für jede Zelle nicht kleiner als 5 sein, siehe Albert/Koster 2002, 127). In der Studie wurden folglich sowohl quantitative als auch qualitative Methoden benutzt, während das Hauptgewicht auf die qualitativen Methoden gelegt wurde. Die quantitativen Methoden wurden nur in Form der beschreibenden Statistik und der FACETS-Analyse verwendet. Es handelt sich eher um eine Fallstudie, bei der (wie bei aller qualitativen Forschung) die Signifikanz bzw. Glaubwürdigkeit u. a. durch das Schaffen eines Bildes von der Forschungsintegrität (*research integrity*) durch die detaillierte Beschreibung des Kontextes, des gesamten Forschungsprozesses sowie der Ergebnisse begründet wurde (Dörnyei 2007, 59–60; siehe auch Yin 2003). Aus diesem Grund wurden das Material, die Datenerhebung und die Analysemethoden sehr genau beschrieben (siehe Kap. 5). Zudem wurden die Ergebnisse mit zahlreichen konkreten Beispielen aus dem Material veranschaulicht. Außerdem wurde das untersuchte Phänomen – die grammatische Korrektheit – aus verschiedenen Blickwinkeln durch Triangulation betrachtet (d. h. sowohl Lerner- als auch Lehrerperspektive, mehrere Datenkorpora und Analysemethoden), was ebenfalls eine Weise zur Stärkung der Glaubwürdigkeit ist (Dörnyei 2007, 61; Kalaja et al. 2011a, 22). Letztendlich können die Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung als ein Modell für ähnliche Spracherwerbs- und Bewertungskontexte betrachtet werden; es war nicht das Ziel, die Ergebnisse generalisieren zu können.

Was die Forschungsethik angeht, war die Teilnahme an der Forschung für alle Beteiligten freiwillig. Die benötigten Forschungsgenehmigungen wurden von den Direktoren der Schulen bzw. von den Städten eingeholt, und die Schüler (sowie bei den Minderjährigen auch jeweils ein Erziehungsberechtigter) und die DaF-Lehrer haben eine Einwilligungserklärung unterschrieben. Das gesammelte Material wurde pseudonymisiert, um die Probanden vor einer Identifizierung zu schützen. Außerdem wird das gesammelte Material in einer verschlossenen Schublade bzw. einem verschlossenen Schrank aufbewahrt.

10. Zusammenfassung und Ausblick

Diese Studie leistet einen Beitrag zur Diskussion über die Erwerbsreihenfolge der deutschen Verbstellung und Verbalflexion (siehe Kap. 4), indem die Beherrschung dieser Phänomene in einem mündlichen Korpus von finnischen Deutschlernenden untersucht wurde (siehe Kap. 6 und 7). Außerdem wurden die Kompetenzniveaus der finnischen Lehrpläne (LOPS 2003, POPS 2004), die auf dem GER (2001) basieren, mit der Erwerbsreihenfolge verbunden. Des Weiteren wurden die Verständlichkeit der Schülerperformanzen und die Rolle der grammatischen Korrektheit dabei mit Hilfe von Lehrerkommentaren erforscht (Kap. 8). Die vorliegende Studie verbindet zwei auf dem ersten Blick ziemlich entgegengesetzt anmutende Themen: die grammatische Korrektheit und die mündliche Sprachkompetenz bzw. die gesprochene Sprache. Auf diese Thematik wurde in den Kapiteln 2 und 3 u. a. aus dem Blickwinkel des DaF-Unterrichts und der Sprachkompetenzbewertung eingegangen. Im vorliegenden Kapitel werden die zentralen Ergebnisse der Untersuchung zusammengefasst und in Bezug auf frühere Studien besprochen. Darüber hinaus werden einige praktische didaktische Anwendungsmöglichkeiten der Ergebnisse vorgestellt. Zum Schluss werden weitere Untersuchungsthemen vorgeschlagen, die im Laufe des Forschungsprozesses aufgetaucht sind.

Zuerst werden die Ergebnisse des ersten Forschungsfragenkomplexes zusammengefasst: I) Wie ist die grammatische Korrektheit in den mündlichen Schülerperformanzen? Die Tabelle 10.1 unten stellt eine grobe Zusammenfassung der wichtigsten Phänomene der deutschen Verbstellung und der Verbalflexion dar, die nach den Ergebnissen der vorliegenden Studie auf einem bestimmten Kompetenzniveau beherrscht werden. Die Schülerperformanzen wurden anhand der Bewertungen eines finnischen Lehrerteams auf die Kompetenzniveaus A1.2, A1.3, A2.1, A2.2 und B1.1 eingestuft (siehe Kap. 5.3.2).²⁰⁸ In der Tabelle 10.1 kann man auch die Entwicklung von einem Niveau zum nächsten beobachten.

²⁰⁸ Außerdem wurde die Performanz einer Schülerin analysiert, die auf das Niveau B2.2 eingestuft war. Konkrete Beispiele und Zahlen über die Korrektheit ihrer Performanz werden im Laufe des Ergebnisteils vorgestellt, aber sie wird aus der Zusammenfassung ausgeschlossen, da die Besonderheiten einer Kompetenzniveaustufe durch die Performanz einer einzelnen Schülerin nicht repräsentativ beschrieben werden können.

Niveau	Die beherrschten Phänomene bei der Verbstellung (über 75 % der Kontexte zielsprachlich)	Die beherrschten Phänomene bei der Verbalflexion (über 75 % der Kontexte zielsprachlich)
A1.2	<ul style="list-style-type: none"> • Aussagesätze mit V2 ohne Inversion • Entscheidungsfragen • Ergänzungsfragen 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>haben</i> und <i>sein</i> (Präsens Indikativ) • Infinitive
A1.3	<ul style="list-style-type: none"> • alle oben erwähnten Phänomene 	<ul style="list-style-type: none"> • alle oben erwähnten Phänomene • Präsens der regelmäßigen Verben <i>wohnen</i> und <i>spielen</i>
A2.1	<ul style="list-style-type: none"> • alle oben erwähnten Phänomene • Verbalklammer 	<ul style="list-style-type: none"> • alle oben erwähnten Phänomene • Präsens des unregelmäßigen Verbs <i>sprechen</i> • alle anderen lexikalischen Verben (Präsens Indikativ) • Perfektformen werden zunehmend benutzt, aber nur 43 % der Belege korrekt
A2.2	<ul style="list-style-type: none"> • alle oben erwähnten Phänomene • Inversion in einfachen Aussagesätzen 	<ul style="list-style-type: none"> • alle oben erwähnten Phänomene • Modalverben (Präsens Indikativ) • Perfektformen werden zunehmend benutzt, aber nur 57 % der Belege korrekt
B1.1	<ul style="list-style-type: none"> • alle oben erwähnten Phänomene • Inversion mit einem NS im VF • Verbendstellung im Nebensatz 	<ul style="list-style-type: none"> • alle oben erwähnten Phänomene • auch Perfekt wird beherrscht

Tabelle 10.1. Vereinfachte Zusammenfassung der Ergebnisse der Verbstellungs- und Verbalflexionsanalysen.

Aus der Tabelle geht hervor, dass die Niveaus A1.2 und A1.3 einander ähneln. Auf beiden Niveaustufen werden Aussagesätze ohne Inversionskontexte sowie Fragesätze und bei der Verbalflexion die Präsenskonjugation der Verben *sein* und *haben* sowie die Infinitive beherrscht. Darüber hinaus werden auf dem Niveau A1.3 die untersuchten regelmäßigen Verben schon zu über 75 % im Präsens richtig konjugiert. Auf dem Niveau A2.1 kommen die Verbalklammer sowie die unregelmäßige Präsenskonjugation mit hinzu, und auch der Erwerb der Präsenskonjugation (Indikativ) aller lexikalischen Verben kann als abgeschlossen betrachtet werden. Ab dem Niveau A2.2 wird die Inversion in einfachen Aussagesätzen beherrscht, und auf dem Niveau B1.1 sind die Inversion auch in Kontexten mit einem Nebensatz im Vorfeld sowie die Verbendstellung im Nebensatz erworben. Bei der Verbalflexion werden die Niveaustufen A2.1 und A2.2 durch die Beherrschung der Präsenskonjugation der Modalverben voneinander unterschieden: Auf dem Niveau A2.2 werden alle Personalformen der Modalverben auch zu ca. 75 % korrekt beherrscht. Folglich kann der Erwerb der gesamten Präsenskonjugation auf dem Niveau A2.2 für abgeschlossen gehalten werden. Das Perfekt wird erst ab dem Niveau B1.1 beherrscht. Die spezifischeren Forschungsfragen (siehe Kap. 5.1) wurden in den Kapiteln 6 und 7 einzeln beantwortet. Darüber hinaus sind die detaillierteren Zusammenfassungen in Form von Tabellen in den Kapiteln 6.8 und 7.9 zu sehen, in denen auch die Problemstellen bzw. Fehler auf jedem Niveau genauer beschrieben werden.

Wenn man die Reihenfolge des Verbstellungserwerbs mit früheren Studien vergleicht, so entsprechen die ersten Stufen der Erwerbsreihenfolge von Diehl et al. (2000, siehe Kap. 4.2.3): Zuerst werden einfache Hauptsätze und Fragesätze

beherrscht, gefolgt von der Distanzstellung in der Verbalklammer. Bei den höchsten Erwerbsstufen, d. h. bei der Inversion und bei der Verbendstellung der Nebensätze, gab es eine Diskrepanz zwischen den Ergebnissen von Diehl et al. (2000) und Pienemann (1999). Die Befunde der vorliegenden Analyse stützen eher die Ergebnisse von Pienemann (1999, siehe Kap. 4.2.2), denen zufolge die Inversion vor dem Nebensatz erworben wird (vgl. auch Ballestracci 2006 und Hoshii 2010, die keine Beweise dafür finden konnten, dass entweder die eine oder die andere Form als erste erworben wird).

Bei einem Vergleich meiner Ergebnisse mit den Phasen von Diehl et al. (2000, 133–159; siehe auch Kap. 4.2.3) in Bezug auf den Erwerb der Verbalflexion gibt es einige Ähnlichkeiten. Auf den Niveaustufen A1.2 und A1.3 sind die Merkmale der drei ersten Phasen von Diehl et al. (2000) zu bemerken (d. h. I Präkonjugale Phase, II Bearbeitung der regelmäßigen Konjugation und III Bearbeitung der irregulären Verbalflexion), während auf den Niveaustufen A2.1 und A2.2 sich die vierte Phase (IV Erwerb des Perfekts) manifestiert und erst auf dem Niveau B1.1 beherrscht wird. Die Reihenfolge der Phasen II und III von Diehl et al. wird von der vorliegenden Untersuchung bestätigt, denn die Ergebnisse zeigen, dass die regelmäßigen Verben (hier *wohnen* und *spielen*) auf den unteren Niveaustufen besser beherrscht werden als die starken bzw. unregelmäßigen Verben (*sprechen* und Modalverben). Auch Parodi (2000) und Attaviryanupap (2006) sind zu ähnlichen Ergebnissen gekommen (siehe Kap. 4.3). Die Reihenfolge, wie korrekt die verschiedenen Verbtypen beherrscht werden, entspricht zudem auch den Ergebnissen von Meerholz-Härle/Tschirner (2001): 1) *sein/haben*, 2) andere Verben, 3) Modalverben. Zu den Phasen 5 und 6 von Diehl et al. (V Erwerb des Präteritums und VI Konsolidierung, d. h. Bildung der übrigen Verbformen wie Plusquamperfekt, Futur, Konjunktiv, Passiv) kann aufgrund der kleinen Zahlen der Belege von anderen Tempus- und Modusformen in meinem Korpus keine Stellung genommen werden. Die Beherrschung dieser Verbformen sollte noch ab der Niveaustufe B1.1 mit einem passenden Korpus weiter untersucht werden.

Was den Zusammenhang zwischen dem Erwerb der Verbstellung und der Verbalflexion angeht, kann anhand meiner Ergebnisse unter anderem festgestellt werden, dass der Erwerb der Präsenskonjugation aller Verben (inkl. Modalverben) gleichzeitig mit dem Erwerb der Inversion in einfachen Aussagesätzen auf dem Niveau A2.2 als abgeschlossen betrachtet werden kann. Zu einem ähnlichen Ergebnis ist auch Pienemann (1988, 1999) gekommen, während die Probanden von Diehl et al. (2000) die S-V-Kongruenz eindeutig vor der Inversion gelernt haben (siehe Kap. 4.2.2 und 4.2.3; vgl. z. B. Tschirner 1999 und Meerholz-Härle/Tschirner 2001, die die Ergebnisse von Pienemann dagegen nicht verifizieren konnten, siehe Kap. 4.3).

Vergleicht man die Ergebnisse mit den Kompetenzniveaubeschreibungen in der Skala für die Korrektheit der finnischen Lehrpläne (LOPS 2003, POPS 2004, siehe Kap. 3.3), so sieht es so aus, dass die Beschreibungen bis zur Niveaustufe A2.2 den Ergebnissen der vorliegenden Studie entsprechen. Bis zu diesem Niveau kommen auf allen Niveaustufen (A1.2–A2.2) laut den Beschreibungen „viele (elementare) (Grammatik)Fehler“ vor. Bei der Verbalflexion (Präsens, Indikativ) gibt es auch in meinem Korpus bis zum Niveau A2.2 Probleme mit bestimmten Verbformen. Unter anderem gibt es Fehler bei bestimmten Personalformen und den Personalendungen: Zum Beispiel wird die 3. Person Singular bei lexikalischen Verben im Präsens auf dem

Niveau A1.3 nur zu 55 % korrekt beherrscht. Die Endungen *-s*, *-e*, und *-en* werden auf diesem Niveau übergeneralisiert. Auf dem Niveau A2.1 gibt es Übergeneralisierungen der Endungen *-t* und *-en* und auf dem Niveau A2.2 der Endungen *-t*, *-st*, und *-en* sowie Fehler beim Stammvokal (vgl. die Erwerbsreihenfolge der Personalflexion von Köpcke 1987, Kap. 4.3). Außerdem treten auf dem Niveau A2.1 noch ziemlich viele Fehler bei der Präsenskonjugation von Modalverben auf. Auf dem Niveau A2.2 wird die Präsenskonjugation aller untersuchten Verbtypen zu über 75 % korrekt beherrscht, aber es treten noch viele Fehler beim Perfekt auf. In der Beschreibung des Niveaus A2.2 in der Skala werden die Probleme bei den Zeitformen der Verben auch explizit erwähnt, und die vorliegende empirische Untersuchung bestätigt, dass das auch so ist, zumindest was das Perfekt anbelangt.²⁰⁹ Im Gegensatz dazu wird bei einer näheren Betrachtung der Beschreibung der Niveaustufe B1.1 in der Skala klar, dass sie den empirischen Befunden nicht entspricht. Die Beschreibung lautet: „Beim zusammenhängenden freien Sprechen sind Grammatikfehler häufig (z. B. Artikelfehler und fehlende/falsche Endungen), was aber die Verständlichkeit selten stört“ (POPS 2004, 288; LOPS 2003, 238). In der Beschreibung wird nicht genauer geklärt, auf welche Endungen verwiesen wird, aber was die Verbalflexion in den untersuchten Tempus- und Modusformen betrifft, treten auf dem Niveau B1.1 in meinem Korpus nicht mehr häufig, sondern eher selten Fehler auf. Auch die Ergebnisse der Verbstellungsanalyse auf dem Niveau B1.1 entsprechen nicht den Beschreibungen der Skala. Bei der Verbstellung werden in meinem empirischen Material nämlich nur einzelne Lapsus begangen, während die Beschreibung der Niveaustufe B1.1 behauptet, dass Grammatikfehler noch häufig seien.²¹⁰ Auf jeden Fall sind diese Fehler auf dem Niveau B1.1 weder Verbstellungsfehler noch Fehler in der Verbalflexion.

Die Ergebnisse des zweiten Forschungsfragenkomplexes „II) Wie sehen DaF-Lehrkräfte die Rolle der grammatischen Korrektheit bei der mündlichen Sprachkompetenz und ihren Einfluss auf die Verständlichkeit?“ ergänzen das Bild von der grammatischen Korrektheit. Erstens wurden die etwas vagen Begriffe „Verständlichkeit“ und „Grundstrukturen bzw. elementare Grammatikfehler“, die in der Skala der Korrektheit in den Lehrplänen (LOPS 2003, POPS 2004) genannt werden, anhand der Definitionen der Lehrerteams erläutert (siehe Kap. 8.1 und 8.3). Laut den Ergebnissen ist die Verständlichkeit ein subjektiver Begriff, der von den sechs deutschen Lehrern unterschiedlich definiert wurde. Einige haben die Vermittlung der Botschaft oder den kommunikativen Erfolg betont, während sich andere auf die Identifizierbarkeit der Äußerungen konzentriert und verschiedene Faktoren aufgelistet haben, die bei der Verständlichkeit mitspielen. Auch Hildén (2000, 113) hat auf die Ambiguität dieses Begriffs hingewiesen. Folglich ist es meines Erachtens problematisch, den Begriff „Verständlichkeit“ zu eng mit den Beschreibungen der grammatischen Korrektheit zu verbinden. Im Allgemeinen lässt sich feststellen, dass bei den Bewertungsskalen die Eindeutigkeit der verwendeten

²⁰⁹ Diese ist meines Erachtens die einzige Stelle in der vorliegenden Studie, an der die Gefahr eines Zirkelschlusses (siehe auch Kap. 9 zur Reliabilität der Untersuchung) besteht. Es ist möglich, dass die Bewertenden diejenigen Schüler auf das Niveau A2.2 eingestuft haben, die in ihren Testleistungen viele (fehlerhafte) Perfektformen geäußert haben.

²¹⁰ Erst ab dem Niveau B2.1 treten laut den Beschreibungen nur noch gelegentlich Fehler auf.

Begriffe und Konkretie hervorgehoben werden sollten, weil ungenaue Begriffe von verschiedenen Personen unterschiedlich interpretiert werden können, was die Reliabilität der Bewertung verschlechtern kann.

Zweitens spielen bei der Verständlichkeit auch noch andere Faktoren als nur die grammatische Korrektheit eine Rolle. Laut den Ergebnissen der Inhaltsanalyse der Lehrerkommentare wirken sich diese anderen Faktoren bei der Verständlichkeit der Schülerleistungen sogar noch störender aus (z. B. die Aussprache, Flüssigkeit, Lexik; siehe Tab. 8.2.6 in Kap. 8.2.3). Die Häufung von Fehlern oder die Tatsache, dass ein Schüler zu wenig spricht und grundlegende Probleme in allen Bereichen (nicht nur in der Grammatik) hat, beeinträchtigt die Verständlichkeit am meisten. Andere Faktoren (z. B. Mängel bei den schon erwähnten Faktoren Aussprache, Flüssigkeit, Lexik) werden auch in den Bewertungsgesprächen häufiger in einem negativen Licht hervorgehoben und als irritierend empfunden als die morphosyntaktischen Probleme. Olsson (1978, 141; zitiert in Pihko 1994, 36) hat bei ihrer Studie über den Einfluss der grammatischen und lexikalischen Fehler auf die Verständlichkeit bemerkt, dass die Verständlichkeit bei fehlerhaften Äußerungen doch ziemlich hoch war. Dies und die Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung zeigen, dass bei der Verständlichkeit und beim Gelingen der Kommunikation viele Faktoren eine Rolle spielen, nicht nur Fehler bei der Grammatik (vgl. die Teilkompetenzen der verschiedenen Sprachkompetenzdefinitionen in Kap. 2.1; siehe auch Kap. 3.3.2). Gass/Varonis (1984, 81) haben außerdem in ihrer Studie herausgefunden, dass die Vertrautheit u. a. mit dem Gesprächsthema und mit dem nicht-muttersprachlichen Gespräch (vor allem mit dem Akzent) die Verständlichkeit positiv beeinflussen. Der Einfluss dieser Faktoren wurde in meiner Studie nicht untersucht, aber beispielsweise wurde die Vertrautheit mit den HY-Talk-Aufgaben als ein verständnis erleichternder Faktor erwähnt. Des Weiteren sind die Mitglieder des deutschen Teams DaF-Lehrer, die in ihrer Arbeit täglich mit fremden Akzenten konfrontiert werden (siehe Kap. 5.2.3). Es ist zu vermuten, dass sie die finnischen Schüler besser verstanden haben, als andere deutsche Muttersprachler die Schüler verstanden hätten. Dieser Aspekt müsste in zukünftigen Studien noch genauer untersucht werden.

Auch wenn die grammatische Korrektheit in den Lehrerkommentaren nicht so sehr als ein Faktor hervorgehoben wurde, der die Verständlichkeit beeinträchtigt, kann man auf die Grammatik nicht völlig verzichten. Grammatik ist unabdingbar für das Sprachenlernen, und „ohne Grammatik lässt sich Sprache in ihrer Bedeutung für den Menschen nicht verstehen“ (Hoffmann 2008, 245; 222).²¹¹ Wenn die Lehrer nach denjenigen grammatischen Strukturen befragt wurden, die die Verständlichkeit am meisten beeinträchtigen, wurden die Verbkonjugation und die Syntax am häufigsten genannt und auch in den Bewertungsgesprächen erwähnt. Diese Strukturen wurden von den Lehrerteams am öftesten auch als die Grundstrukturen angesehen, bzw. die einschlägigen Fehler wurden als die elementaren Grammatikfehler angesehen. Im Gegensatz dazu wurden u. a. Genus-, Kasus- oder Präpositionsfehler für nicht so wichtig gehalten. Aus den Ergebnissen wurde klar, dass die Häufung von Fehlern sowie Probleme mit der Satzstruktur und mit der Verbkonjugation oft die

²¹¹ Hoffmann (2008, u. a. 244) betont jedoch, dass Grammatik funktional betrachtet werden sollte und dass man bei Gesprächen eher von einer Grammatik des Gesprächs (im Unterschied zu der des Textes) sprechen sollte.

Verständlichkeit beeinträchtigen oder zumindest der Meinung der Muttersprachler nach irritierend sind und somit die Kommunikation stören. Dies sind also gerade die Grammatikstrukturen, die in Bezug auf die Verständlichkeit beim Deutschlernen hervorgehoben werden sollten. Der Grammatikunterricht, der im Zusammenhang mit der mündlichen Sprachkompetenz geschieht, sollte demnach diese Strukturen betonen, und diese sollten im Unterricht auch mündlich geübt werden. Was die Fehlerkorrektur angeht, so sollten die Lehrkräfte meines Erachtens diese Strukturen bei der mündlichen Produktion der Schüler auch korrigieren.

Genau diese Strukturen, die auch die Lehrer in ihren Kommentaren hervorgehoben haben (d. h. Verbkonjugation und Satzbau), sind in der vorliegenden Untersuchung in den Schülerleistungen empirisch untersucht worden. Es wurde empirisch verifiziert, welche Strukturen auf einem bestimmten Kompetenzniveau beherrscht werden und bei welchen Strukturen es noch Probleme gibt. Die Ergebnisse der Lernaltersanalyse können mit Hilfe der zusammenfassenden Tabellen (siehe Kap. 6.8 und 7.9) auch in die Unterrichts- und Bewertungspraxis übertragen werden. Die Kompetenzniveaubeschreibungen sind oft vage, und diese Tabellen können konkrete Beispiele dafür geben, welche grammatischen Phänomene auf bestimmten Kompetenzniveaustufen beherrscht werden sollten, wodurch das Bewerten erleichtert wird, wenn die Lehrer Musterbeispiele haben. Wenn beispielsweise die einzigen korrekten Formen bei der Verbalflexion die Präsensformen von den Verben *sein* und *haben* sowie die Infinitive sind, ist zu vermuten, dass sich der Schüler in Bezug auf die Grammatik erst auf dem Niveau A1.2 befindet. Oder wenn ein Schüler viele Fehler bei der Präsenskonjugation der Modalverben und bei Perfektformen macht, so kann er sich noch nicht auf dem Kompetenzniveau B1.1 befinden. Darüber hinaus können die Ergebnisse der vorliegenden Studie zur Entwicklung von Bewertungsskalen benutzt werden. Purpura (2004, 26) hat festgestellt, dass bei der Bewertung von Sprachkompetenzen die empirischen Ergebnisse der Fremdsprachenerwerbforschung nicht ausreichend berücksichtigt worden sind. Er hat zudem gemeint, dass diese Ergebnisse mehreren Forschern zufolge u. a. bei der Entwicklung von Grammatiktests nützlich wären (ebd.). Beispielsweise könnten die Ergebnisse über die Erwerbsreihenfolge einer grammatischen Struktur als Basis für Tests dienen, die den Erwerbsfortschritt messen (ebd., 34).

Für den Unterricht bieten die Tabellen in den Kapiteln 6.8 und 7.9 Hinweise darauf, worauf man bei den Verben und der Verbstellung im Unterricht achten und welche Strukturen man auf einem bestimmten Kompetenzniveau üben sollte. So ist es etwa nicht sinnvoll, mit Schülern, die sich noch auf dem Globalniveau A1 befinden, die Inversion in Aussagesätzen oder die Verbendstellung im Nebensatz zu üben oder Fehler bei diesen Strukturen zu korrigieren, sondern man sollte sich eher auf die Verbalklammer konzentrieren.²¹² Außerdem helfen die Lehrerkommentare den anderen Deutschlehrenden dabei, zu entscheiden, welche grammatischen Strukturen, aber auch welche anderen Faktoren im Unterricht betont werden sollten, damit die Kommunikation gut läuft. Beispielsweise sollte beim Üben der mündlichen Sprachkompetenz darauf Aufmerksamkeit gerichtet werden, wie die Häufung von

²¹² Die Lerner sollten jedoch von Anfang an verschiedenen Strukturen in authentischen Kommunikationssituationen ausgesetzt werden, auch wenn die Strukturen noch nicht explizit geübt oder korrigiert werden.

Fehlern oder von vielen Problemen in einer Äußerung vermieden werden könnte. Mögliche Lösungen könnten das Unterrichten der Kommunikations- bzw. Kompensationsstrategien (siehe z. B. Edmondson/House 2011, 232; Færch/Kasper 1983, 46; Kap. 2.2.2) oder das Chunk-Lernen sein (siehe z. B. Handwerker/Madlener 2009). Im Unterricht der mündlichen Kompetenz wäre es zudem wichtiger, das Lernen der Aussprache oder der Flüssigkeit zu unterstützen als zum Beispiel die Verwendung von Wörtern aus anderen (Fremd)Sprachen zu missbilligen oder weniger wichtige Grammatikfehler (wie Kasus- und Genusfehler) zu korrigieren. Für die Funktion der mündlichen Kommunikation in bestmöglicher Weise ist die Grammatik, den Lehrerkommentaren zufolge, nicht der entscheidende Faktor.

Was den Unterricht der Grammatik bei der mündlichen Sprachkompetenz angeht, sollte das Hauptgewicht auf die Wortstellung bzw. den Satzbau sowie auf die Verbalflexion gelegt werden. Auch die Besonderheiten des gesprochenen Deutsch sollten m. E. dabei behandelt werden. Bei den Schülerleistungen kamen einige Phänomene der gesprochenen Sprache vor (z. B. die V2-Stellung bei *weil*-Nebensätzen oder die Weglassung einiger Laute bei Verbformen wie *is* statt *ist*), was sehr erfreulich ist. Die gesprochene Lernersprache könnte jedoch noch mehr Elemente des gesprochenen Deutsch enthalten, was vielleicht durch eine Erklärung dieser Phänomene im Unterricht erreicht werden kann. DaF-Lehrer können zudem den umfangreichen Theorieteil der vorliegenden Untersuchung ausnutzen, der ihnen Informationen in zusammengefasster Form u. a. über die Sprachkompetenz und ihre Bewertung, über die grammatische Korrektheit und das gesprochene Deutsch sowie einige Tipps für den Unterricht liefert.

Des Weiteren bieten die Ergebnisse Hinweise für Lehrwerkautoren und für die Lehreraus- und -fortbildung. Außerdem können das finnische Zentralamt für Bildungswesen und dadurch die Entwicklungsarbeit des finnischen Fremdsprachenunterrichts von den Ergebnissen meiner Untersuchung profitieren.

Weitere Untersuchungsthemen

Das sehr umfangreiche Untersuchungsmaterial, das im Rahmen des HY-Talk-Projektes und im Laufe meines Dissertationsvorhabens gesammelt worden ist, bietet zahlreiche weitere Untersuchungsmöglichkeiten an. Die Lernersprache finnischer Deutschlernender könnte auch noch aus anderen Blickwinkeln untersucht werden. Die vorliegende Arbeit hat sich auf die Verbstellung und die Verbalflexion konzentriert, aber um das Bild von der Beherrschung der deutschen Grammatik bei finnischen Deutschlernenden zu erweitern, könnten beispielsweise auch noch die Nominalphrasen und der Kasuserwerb erforscht werden. Außer bei der Verbalflexion und dem Satzbau haben nämlich Diehl et al. (2000) in ihrem Korpus feste Erwerbsphasen auch beim Kasuserwerb entdeckt. Außerdem wäre es nötig, die Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung u. a. mit einem unterschiedlichen Testdesign zu bestätigen: Die HY-Talk-Aufgaben sind im Laufe meines Dissertationsvorhabens immer wieder (zum Teil auch heftiger) Kritik unterzogen worden, als ich sie auf verschiedenen Seminaren und Konferenzen vorgestellt habe. Es kann sein, dass in weniger gesteuerten Dialogen und in natürlicheren Situationen die Sprache, die die Probanden erzeugen, auch anders wäre.

In Finnland treten ab dem Herbst 2016 neue Lehrpläne (POPS 2014, LOPS 2015) in Kraft. Da die grammatische Korrektheit in der Kompetenzniveauskala in den neuen Lehrplänen keine so große Rolle mehr spielt und da die Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung gezeigt haben, dass Mängel bei der Korrektheit die Verständlichkeit nicht sehr beeinträchtigen, wäre es sinnvoll, noch andere Aspekte in den mündlichen Leistungen finnischer Deutschlernender zu erforschen, wie beispielsweise den Wortschatz, die Aussprache, die Flüssigkeit, die Interaktion und die Kommunikationsstrategien. Zu diesen Themen sind schon im Rahmen des HY-Talk-Projektes an der Universität Helsinki einige Masterarbeiten (z. B. Nyman 2009 zu Flüssigkeit, Nurminen 2010 zum Spektrum der Adjektive) sowie einige andere Studien im Deutschen und in anderen Sprachen (z. B. die konversationsanalytischen Studien von Vesalainen/Sihvonen 2009 und Tanskanen 2014 zu Korrekturen) verfasst worden. Es ist auch interessant zu sehen, wie sich der gesamte Fremdsprachenunterricht und das Testen der Sprachkompetenz durch die neuen Lehrpläne in Finnland in Zukunft entwickeln werden. Nachdem die neuen Lehrpläne einige Jahre in Gebrauch gewesen sind, wäre es sinnvoll, eine vergleichende Studie durchzuführen, um zu sehen, ob die neuen Lehrpläne die Beherrschung der Verbstellung und der Verbalflexion bei finnischen Gymnasiasten in dem mündlichen Sprachgebrauch in die eine oder andere Richtung verändert haben.

Neben den Schülerleistungen bieten die Bewertungen und die Kommentare des finnischen und des deutschen Lehrerteams noch zahlreiche weitere Untersuchungsthemen an. Dieser Teil des Materials wurde in der vorliegenden Arbeit nur teilweise erforscht. Im Rahmen dieser Doktorarbeit war es aus Platzgründen nicht möglich, das ganze Bewertungsmaterial des finnischen und des deutschen Teams zu analysieren, sondern es war notwendig, die Perspektive zu beschränken und die Arbeit zu begrenzen, um aus der vorliegenden Arbeit ein einheitliches Ganzes zu erstellen. Deswegen wurden hier nur die numerischen Kompetenzniveaubewertungen des finnischen Lehrerteams als Grundlage für die Kompetenzniveaueinstufung der Schüler benutzt. Die entsprechenden Bewertungen des deutschen Teams wurden außer Acht gelassen. Dieses Material bietet jedoch sehr gute Möglichkeiten dazu an, die Bewertungen eines muttersprachlichen und eines nicht-muttersprachlichen Lehrerteams miteinander zu vergleichen (zu diesem Thema siehe z. B. Kim 2009, Zhang/Elder 2011). Ein möglicher Aspekt für eine Untersuchung wäre die Frage, ob die auf dem GER basierende Bewertungsskala in verschiedenen Ländern auf eine unterschiedliche Weise interpretiert wird (d. h. *Is my B2 your B2?* siehe z. B. Virkkunen-Fullenwider/Toepfer 2008, Kap. 2.3.2 und 2.3.3).

Zweitens könnten die Kommentare des deutschen Lehrerteams in den videodokumentierten Bewertungsgesprächen noch aus einem anderen Blickwinkel mittels einer Inhaltsanalyse analysiert werden. Jetzt war die Forschungsfrage die folgende: Welche Faktoren beeinträchtigen die Verständlichkeit oder sind störend bzw. irritierend? Das Material wurde aus der Sicht dieser Frage analysiert. In den Bewertungsgesprächen begründen die Lehrer jedoch auch oft die Wahl einer bestimmten Kompetenzniveaustufe bei einzelnen Schülern. Demnach könnte noch erforscht werden, welche Begründungen hinter der Wahl einer Kompetenzniveaustufe stehen (dazu siehe z. B. Brown 2000, Brown et al. 2005, May 2006 und Borger 2014). Außerdem wurden hier nur die Kommentare über die Schülerleistungen analysiert, die

das Lehrerteam als schwerverständlich beurteilt hatten. Es wäre sinnvoll, noch die restlichen Kommentare auch über die Schüler zu analysieren, die besser zu verstehen waren: Welche Faktoren beeinflussen positiv die Verständlichkeit und das Erreichen des kommunikativen Ziels? In der vorliegenden Arbeit wurden bei der Inhaltsanalyse nur die negativen Kommentare hervorgehoben, weil es das Ziel war, die Faktoren zu ermitteln, die die Verständlichkeit und die Leistung negativ beeinflussen. Der Grund für diese Wahl lag in den Skalenbeschreibungen der grammatischen Korrektheit der finnischen Lehrpläne (LOPS 2003, POPS 2004). In der Skala war hauptsächlich von Fehlern und ihrem Einfluss auf die Verständlichkeit die Rede.

Beim finnischen Lehrerteam sind Bewertungsgespräche auf Video aufgenommen worden. Diese Bewertungsgespräche könnten auch aus den oben erwähnten Perspektiven analysiert und mit den Ergebnissen des deutschen Teams verglichen werden, um noch mehr Informationen über die Unterschiede beim Bewertungsverfahren zwischen Teams verschiedener Muttersprachen zu erhalten.

Außerdem könnten in Zukunft detailliertere Fallstudien über einzelne Schülerleistungen durchgeführt werden. Beispielsweise könnte die Performanz eines sogenannten Prototypenschülers, die von allen Lehrern (sowohl von den deutschen als auch den finnischen) eindeutig auf ein Kompetenzniveau eingestuft worden ist, oder im Gegenteil eines Schülers, der bei den Bewertungen viel Diskrepanz verursacht hat, genauer analysiert und mit den mündlichen Kommentaren der beiden Teams verbunden werden.

Literaturverzeichnis

Untersuchungsmaterial

HY-Talk-hankkeen saksan kielen tutkimusaineisto. HY-Talk-hankkeessa 2007–2009 koostaneet Helsingin yliopiston Saksalainen laitos ja Soveltavan kasvatustieteen laitos. (*Untersuchungsmaterial der deutschen Sprache im HY-Talk-Projekt*. Im Rahmen des HY-Talk-Projektes 2007–2009 vom Germanistischen Institut und vom Institut für angewandte Erziehungswissenschaften der Universität Helsinki zusammengestellt.)

HY-Talk-hankkeen ja sen jatkoprojektien saksan kielen tutkimusaineisto. Helsingin yliopiston Nykykielten laitoksen germaanisen filologian oppiaineessa *Comparing and Contrasting Languages and Cultures* -tutkijayhteisön sekä Emil Öhmannin Säätiön tuella 2011–2014 koostanut Laura Lahti väitöstutkimustaan varten. (*Untersuchungsmaterial der deutschen Sprache im HY-Talk-Projekt und seinen Nachfolgeprojekten*. Im Fach Germanistik des Instituts für moderne Sprachen der Universität Helsinki mit Unterstützung von der Forschungsgemeinschaft *Comparing and Contrasting Languages and Cultures* und der Emil Öhmann Stiftung 2011–2014 von Laura Lahti für ihr Dissertationsprojekt zusammengestellt.)

Sekundärliteratur

- Ágel, Vilmos; Hennig, Mathilde (Hg.) (2007): Zugänge zur Grammatik der gesprochenen Sprache. Tübingen: Niemeyer. (= Reihe Germanistische Linguistik; 269).
- Aguado, Karin (2012): Progression, Erwerbssequenzen und Chunks. Zur Lehr- und Lernbarkeit von Grammatik im Fremdsprachenunterricht. In: AkDaF Rundbrief 64, S. 7–22. Online verfügbar unter http://www.akdaf.ch/html/rundbrief/rbpdfs/64_leseprobe.pdf, zuletzt überprüft am 10.12.2016.
- Albert, Ruth; Koster, Cor J. (2002): Empirie in Linguistik und Sprachlehrforschung. Ein methodologisches Arbeitsbuch. Tübingen: Narr.
- Alderson, J. Charles (Hg.) (2002): Common European Framework of Reference for Language: Learning, Teaching, Assessment. Case Studies. Strasbourg: Council of Europe.
- Andreas, Torsten; Fehrmann, Ingo; Schumacher, Nicole (2015): Spontane Sprachproduktion japanischer Lernender im DaF-Unterricht. Eine Pilotstudie. In: Baumann, Beate; Hoffmann, Sabine; Sohrabi, Parvaneh (Hg.): IDT 2013, Band 2.1 – Kognition, Sprache, Musik. Bozen: BUP, S. 99–112. Online verfügbar unter <http://www.unibz.it/it/library/Documents/bupress/publications/fulltext/9788860460790.pdf>, zuletzt überprüft am 10.03.2016.
- Attaviryanupap, Korakoch (2006): Der Erwerb der Verbflexion durch thailändische Immigrantinnen in der Schweiz. Eine Bestandsaufnahme. In: Linguistik online 29(4), S. 3–29. Online verfügbar unter http://www.linguistik-online.de/29_06/attaviryanupap.pdf, zuletzt überprüft am 10.03.2016.
- Auer, Peter (2000): On line-Syntax – Oder: was es bedeuten könnte, die Zeitlichkeit der mündlichen Sprache ernst zu nehmen. In: Sprache und Literatur 85, S. 43–56.
- Auer, Peter (2007): Syntax als Prozess. In: Hausendorf, Heiko (Hg.): Gespräch als Prozess. Linguistische Aspekte der Zeitlichkeit verbaler Interaktion. Tübingen: Narr, S. 95–124. (= Studien zur Deutschen Sprache; 37).

- Bachman, Lyle F. (1990): *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford: Oxford University Press.
- Bachman, Lyle F. (2004): *Statistical Analyses for Language Assessment*. Cambridge: Cambridge University Press. (= The Cambridge Language Assessment Series).
- Bachman, Lyle F.; Palmer, Adrian S. (1996): *Language Testing in Practice: Designing and Developing Useful Language Tests*. Oxford: Oxford University Press.
- Bachmann-Stein, Andrea (2013): Authentische Sprache im DaF-Unterricht – Pro und Contra. In: Moraldo/Missaglia (Hg.), S. 39–58.
- Bachmann-Stein, Andrea; Stein, Stephan (Hg.) (2009): *Mediale Varietäten. Gesprochene und geschriebene Sprache und ihre fremdsprachendidaktischen Potenziale*. Landau: Verlag Empirische Pädagogik. (= Sonderheft der Beiträge zur Fremdsprachenvermittlung; 15).
- Bahns, Jens (1989): Deutsch als Fremdsprache und der Erwerb des Partizip Perfekt. In: *Zielsprache Deutsch* 1989(3), S. 15–21.
- Ballestracci, Sabrina (2006): *Zum DaF-Erwerb ausgewählter grammatischer Strukturen der deutschen Sprache bei italophonen Studierenden der Pisaner Facoltà di Lingue e Letterature Straniere*. Dissertation. Pisa: Università di Pisa. Online verfügbar unter http://www.humnet.unipi.it/dott_linggensac/materiale/Ballestracci_Dissertation.pdf, zuletzt überprüft am 10.03.2016.
- Bartning, Inge; Martin, Maisa; Vedder, Ineke (Hg.) (2010): *Communicative Proficiency and Linguistic Development: Intersections between SLA and Language Testing Research*. Amsterdam: Eurosla. (= Eurosla Monographs Series; 1). Online verfügbar unter <http://www.eurosla.org/monographs/EM01/EM01home.php>, zuletzt überprüft am 22.03.2016.
- Bausch, Karl-Richard et al. (Hg.) (2003): *Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen in der Diskussion*. Arbeitspapiere der 22. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Tübingen: Narr. (= Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik).
- Becker, Kristina (2010): *Wie finnische Germanistikstudenten die deutsche Sprache beherrschen. Eine Fehler- und Satzformanalyse im Rahmen des TAITO-Projekts mit Hinsicht auf das Kompetenzniveau*. Masterarbeit. Helsinki: Universität Helsinki.
- Bohnacker, Ute (2006): When Swedes Begin to Learn German: From V2 to V2. In: *Second Language Research* 22(4), S. 443–486.
- Bohnacker, Ute; Rosén, Christina (2008): The Clause-initial Position in L2 German Declaratives. Transfer of Information Structure. In: *Studies in Second Language Acquisition* 30, S. 511–538.
- Bordag, Denisa; Sieradz, Magdalena (2012): Erwerb von Perfekt und Passiv bei DaF-Lernern: Eine Korpusstudie. In: *GFL German as a foreign language* 2012(1), S. 1–26. Online verfügbar unter <http://www.gfl-journal.de/1-2012/bordag-sieradz.pdf>, zuletzt überprüft am 10.03.2016.
- Borger, Linda (2014): *Looking Beyond Scores. A Study of Rater Orientations and Ratings of Speaking*. Lizentiatsarbeit. Göteborg: University of Gothenburg. Online verfügbar unter <http://hdl.handle.net/2077/38158>, zuletzt überprüft am 10.03.2016.
- Boss, Bettina (2008): Exploring the Acquisition of German Verb Morphology by Instructed Learners. In: *Australian Review of Applied Linguistics* 31(2), S. 14.1–14.13.
- Brenning, Jana (2015): *Syntaktische Ko-Konstruktionen im gesprochenen Deutsch*. Heidelberg: Universitätsverlag Winter. (= OraLingua; 11).
- Brown, Annie (2000): An Investigation of the Rating Process in the IELTS Oral Interview. In: Tullon, R. (Hg.): *IELTS Research Reports 2000*, 3. Canberra: IELTS Australia, S. 49–84.

- Brown, Annie; Iwashita, Noriko; McNamara, Tim (2005): An Examination of Rater Orientations and Test-Taker Performance on English-for-Academic-Purposes Speaking Tasks. o. O.: ETS. (= TOEFL Monograph Series; 29). Online verfügbar unter <https://www.ets.org/Media/Research/pdf/RR-05-05.pdf>, zuletzt überprüft am 11.03.2016.
- Brown, Gillian; Yule, George (1983): Discourse Analysis. Cambridge: Cambridge University Press. (= Cambridge Textbooks in Linguistics).
- Bußmann, Hadumod (Hg.) (2008): Lexikon der Sprachwissenschaft. 4., durchgesehene und bibliographisch ergänzte Auflage unter Mitarbeit von Hartmut Lauffer. Stuttgart: Alfred Kröner Verlag.
- Bygate, Martin (1987): Speaking. Oxford: Oxford University Press. (= Language Teaching: A Scheme for Teacher Education).
- Canale, Michael (1983a): From Communicative Competence to Communicative Language Pedagogy. In: Richards, Jack C.; Schmidt, Richard W. (Hg.): Language and Communication. London/New York: Longman, S. 2–27. (= Applied Linguistics and Language Study).
- Canale, Michael (1983b): On some Dimensions of Language Proficiency. In: Oller, John W., Jr. (Hg.): Issues in Language Testing Research. Rowley, MA: Newbury House, S. 333–342.
- Canale, Michael; Swain, Merrill (1980): Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing. In: Applied Linguistics 1, S. 1–47.
- Carroll, John B. (1968): The Psychology of Language Testing. In: Davies, Alan (Hg.): Language Testing Symposium: A Psycholinguistic Approach. London: Oxford University Press, S. 46–69. (= Language and Language Learning; 21).
- Cavallini, Elisa (2010): Deutsch nach Englisch bei Italienisch als Ausgangssprache. Eine empirische Analyse zum Tertiärspracherwerb. München: Martin Meidenbauer.
- CEFR (2001) = Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Cambridge: Cambridge University Press. Online verfügbar unter http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_EN.pdf, zuletzt überprüft am 11.03.2016.
- Celce-Murcia, Marianne; Olshtain, Elite (2000): Discourse and Context in Language Teaching. A Guide for Language Teachers. Cambridge etc.: Cambridge University Press.
- Cherubim, Dieter (Hg.) (1980): Fehlerlinguistik. Beiträge zum Problem der sprachlichen Abweichung. Tübingen: Niemeyer. (= Reihe Germanistische Linguistik; 24).
- Chomsky, Noam (1965): Aspects of the Theory of Syntax. Cambridge (MA): MIT Press.
- Chomsky, Noam (1969): Aspekte der Syntax-Theorie. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Clahsen, Harald; Meisel, Jürgen; Pienemann, Manfred (1983): Deutsch als Zweitsprache. Der Spracherwerb ausländischer Arbeiter. Tübingen: Narr.
- Cook, Guy (1989): Discourse. Oxford: Oxford University Press. (= Language Teaching: A Scheme for Teacher Education).
- Corder, S. Pit (1967): The Significance of Learners' Errors. In: Richards, Jack C. (Hg.) (1974): Error Analysis. Perspectives on Second Language Acquisition. London: Longman, S. 19–27. – Zuerst in: IRAL 5(4), 1967, Heidelberg: Julius Groos Verlag.
- Corder, S. Pit (1981): Error Analysis and Interlanguage. Oxford: Oxford University Press.
- Crandall, Elizabeth; Basturkmen, Helen (2004): Evaluating Pragmatics-focused Materials. In: ELT Journal 58(1), S. 38–49.
- Crystal, David (2004): The Stories of English. New York: The Overlook Press.
- Czinger, Christine (2014a): Der Einfluss des Alters auf die Erwerbgeschwindigkeit: Eine Fallstudie zum Erwerb des Deutschen als Zweitsprache. In: Ahrenholz, Bernd;

- Grommes, Patrick (Hg.): Zweitspracherwerb im Jugendalter. Berlin: De Gruyter, S. 23–39.
- Czinglar, Christine (2014b): Grammatikerwerb vor und nach der Pubertät. Eine Fallstudie zur Verbstellung im Deutschen als Zweitsprache. Berlin: De Gruyter.
- Czinglar, Christine (2014c): Was wir aus Altersunterschieden für die Grammatikvermittlung lernen können. In: Dengerscherz/Businger/Taraskina (Hg.), S. 199–216.
- Davies, Alan (1990): Principles of Language Testing. Oxford: Blackwell. (= Applied Language Studies).
- Davies, Alan (2003): The Native Speaker: Myth and Reality. Clevedon etc.: Multilingual Matters Ltd. (= Bilingual Education and Bilingualism; 38).
- Davies, Alan (2013): Native Speakers and Native Users: Loss and Gain. Cambridge: Cambridge University Press.
- Davis, Larry (2009): The Influence of Interlocutor Proficiency in a Paired Oral Assessment. In: Language Testing 26(3), S. 367–396.
- Dengerscherz, Sabine; Businger, Martin; Taraskina, Jaroslava (Hg.) (2014): Grammatikunterricht zwischen Linguistik und Didaktik. DaF/DaZ lernen und lehren im Spannungsfeld von Sprachwissenschaft, empirischer Unterrichtsforschung und Vermittlungskonzepten. Tübingen: Narr.
- Denkler, Markus et al. (Hg.) (2008): Frischwärts und unkaputtbar. Sprachverfall oder Sprachwandel im Deutschen. Münster: Aschendorff.
- Derwing, Tracy M.; Munro, Murray J. (1997): Accent, Intelligibility and Comprehensibility. Evidence from Four L1s. In: Studies in Second Language Acquisition 20, S. 1–16.
- Diehl, Erika et al. (Hg.) (2000): Grammatikunterricht: Alles für der Katz? Untersuchungen zum Zweitspracherwerb Deutsch. Tübingen: Niemeyer. (= Reihe Germanistische Linguistik; 220).
- Dijk, Teun A. van (1977): Text and Context: Explorations in the Semantics and Pragmatics of Discourse. London/New York: Longman. (= Longman Linguistics Library; 21).
- Dörnyei, Zoltán (2007): Research Methods in Applied Linguistics. Quantitative, Qualitative, and Mixed Methodologies. Oxford: Oxford University Press.
- Duden-Grammatik (2009) = Dudenredaktion (Hg.) (2009): Duden. Die Grammatik. 8., überarbeitete Auflage. Mannheim etc.: Dudenverlag. (= Duden Band 4).
- Dufva, Hannele (2013): Kognitio, kieli ja oppiminen. In: Keisanen, Tiina et al. (Hg.): AFInLA-e Soveltavan kielitieteen tutkimuksia 2013 / n:o 5, S. 57–73. Online verfügbar unter <http://ojs.tsv.fi/index.php/afinla/issue/view/1107>, zuletzt überprüft am 14.05.2016.
- Dürscheid, Christa (2006): Äußerungsformen im Kontinuum von Mündlichkeit und Schriftlichkeit. Sprachwissenschaftliche und sprachdidaktische Aspekte. In: Neuland (Hg.), S. 375–388.
- Eckes, Thomas (2005): Examining Rater Effects in TestDaF Writing and Speaking Performance Assessments: A Many-Facet Rasch Analysis. In: Language Assessment Quarterly 2(3), S. 197–221. Online verfügbar unter https://www.testdaf.de/fileadmin/Redakteur/PDF/Forschung-Publikationen/LAQ_0203_Eckes.pdf, zuletzt überprüft am 14.03.2016.
- Eckes, Thomas (2009): Many-Facet Rasch Measurement. In: Takala, Sauli (Hg.): Reference Supplement to the Manual for Relating Language Examinations to the Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment (Section H). Strasbourg: Council of Europe/Language Policy Division. Online verfügbar unter <http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/CEF-refSupp-SectionH.pdf>, zuletzt überprüft am 14.03.2016.
- Eckes, Thomas (2011): Introduction to Many-Facet Rasch Measurement. Analyzing and Evaluating Rater-Mediated Assessments. Frankfurt am Main: Peter Lang. (= Language Testing and Evaluation; 22).

- Edmondson, Willis J.; House, Juliane (2011): Einführung in die Sprachlehrforschung. 4., überarbeitete Auflage. Tübingen: A. Francke Verlag.
- Egbert, Maria (2009): Der Reparatur-Mechanismus in deutschen Gesprächen. Mannheim: Verlag für Gesprächsforschung. Online verfügbar unter <http://www.verlag-gespraechsforschung.de/2009/pdf/reparaturen.pdf>, zuletzt überprüft am 14.03.2016.
- Eisenberg, Peter (2006a): Grundriss der deutschen Grammatik. Band 1: Das Wort. 3., durchgesehene Auflage. Stuttgart/Weimar: Verlag J.B. Metzler.
- Eisenberg, Peter (2006b): Grundriss der deutschen Grammatik, Band 2: Der Satz. 3., durchgesehene Auflage. Stuttgart/Weimar: Verlag J.B. Metzler.
- Eisenberg, Peter (2007): Sollen Grammatiken die gesprochene Sprache beschreiben? Sprachmodalität und Sprachstandard. In: Ágel/Hennig (Hg.), S. 275–295.
- Eisenberg, Peter (2009): Phonem und Graphem. In: Duden-Grammatik, S. 19–94.
- Ellis, Rod (1989): Are Classroom and Naturalistic Acquisition the Same? A Study of the Classroom Acquisition of German Word Order Rules. In: Studies in Second Language Acquisition 11, S. 305–328.
- Ellis, Rod (2001): Some Thoughts on Testing Grammar: an SLA perspective. In: Elder, Catherine et al. (Hg.): Experimenting with Uncertainty: Essays in Honour of Alan Davies. Cambridge: Cambridge University Press, S. 251–263. (= Studies in Language Testing; 11).
- Ellis, Rod (2006): Current Issues in the Teaching of Grammar: An SLA Perspective. In: TESOL QUARTERLY 40(1), S. 83–107.
- Ellis, Rod; Barkhuizen, Gary (2005): Analysing Learner Language. Oxford: Oxford University Press.
- EVK (2003) = Eurooppalainen viitekehys. Kielten oppimisen, opettamisen ja arvioinnin yhteinen eurooppalainen viitekehys. Übers. von Irma Huttunen und Hanna Jaakkola. Helsinki: SanomaPro.
- Færch, Claus; Kasper, Gabriele (1983): Plans and Strategies in Foreign Language Communication. In: Færch, Claus; Kasper, Gabriele (Hg.): Strategies in Interlanguage Communication. London/New York: Longman, S. 20–60. (= Applied Linguistics and Language Study).
- Færch, Claus; Haastrup, Kirsten; Phillipson, Robert (1984): Learner Language and Language Learning. Clevedon: Multilingual Matters. (= Multilingual Matters; 14).
- Faistauer, Renate (2001): Zur Rolle der Fertigkeiten. In: Helbig et al. (Hg.), 2. Halbband, S. 864–871.
- Fervers, Helga (1983): Fehlerlinguistik und Zweitsprachenerwerb: Wie Franzosen Deutsch lernen. Genf: Droz. (= Kölner Romanistische Arbeiten; 62).
- Fiehler, Reinhard (2006): Was gehört in eine Grammatik gesprochener Sprache? Erfahrungen beim Schreiben eines Kapitels der neuen DUDEN-Grammatik. In: Deppermann, Arnulf; Fiehler, Reinhard; Spranz-Fogasy, Thomas (Hg.): Grammatik und Interaktion. Untersuchungen zum Zusammenhang von grammatischen Strukturen und Gesprächsprozessen. Radolfzell: Verlag für Gesprächsforschung, S. 21–41. Online verfügbar unter <http://www.verlag-gespraechsforschung.de/2006/pdf/grammatik.pdf>, zuletzt überprüft am 22.03.2016.
- Fiehler, Reinhard (2007): Thesen zur Struktur einer Grammatik der gesprochenen Sprache. In: Ágel/Hennig (Hg.), S. 297–314.
- Fiehler, Reinhard (2008a): Gesprochene Sprache – chaotisch und regellos? In: Denkler et al. (Hg.), S. 81–101.
- Fiehler, Reinhard (2008b): Gesprochene Sprache – ein „sperriger“ Gegenstand. In: Chlosta, Christoph; Leder, Gabriela; Krischer, Barbara (Hg.): 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, S. 261–274.
- Fiehler, Reinhard (2009): Gesprochene Sprache. In: Duden-Grammatik, S. 1165–1244.
- Fiehler, Reinhard (2012): Gesprochene Sprache – gehört sie in den DaF-Unterricht? In: Reeg/Gallo/Moraldo (Hg.), S. 13–28.
- Fiehler, Reinhard (2013): Die Besonderheiten gesprochener Sprache – gehören sie in den DaF-Unterricht? In: Moraldo/Missaglia (Hg.), S. 19–38.
- Fiehler, Reinhard (2014): Von der Mündlichkeit zur Multimodalität... und darüber hinaus. In: Grundler/Spiegel (Hg.), S. 13–31.
- Fiehler, Reinhard; Barden, Birgit; Elstermann, Mechthild; Kraft, Barbara (2004): Eigenschaften gesprochener Sprache. Tübingen: Narr. (= Studien zur Deutschen Sprache. Forschungen des Instituts für Deutsche Sprache; 30).
- Filpus, Raija (1994): Die Ausklammerung in der gesprochenen deutschen Sprache der Gegenwart. Tampere: Universität Tampere. (= Acta Universitatis Tamperensis; ser A vol. 423).
- Forsberg, Fanny; Bartning, Inge (2010): Can Linguistic Features Discriminate between the Communicative CEFR-levels? In: Bartning/Martin/Vedder (Hg.), S. 133–158.
- Forster, Roland (2004): Zur Diskussion einer Richtigkeitsbreite in der mündlichen Kommunikation. In: Altmayer, Claus; Forster, Roland; Grub, Frank Thomas (Hg.): Deutsch als Fremdsprache in Wissenschaft und Unterricht: Arbeitsfelder und Perspektiven. Festschrift für Lutz Götze zum 60. Geburtstag. Frankfurt am Main: Peter Lang. S. 121–130.
- Foschi Albert, Marina et al. (Hg.) (2010): Text und Stil im Kulturvergleich. Pisaner Fachtagung 2009 zur interkulturellen Wegen Germanistischer Kooperation. München: Iudicium.
- Framework (1998) = Modern Languages: Learning, Teaching, Assessment. A Common European Framework of Reference. Modern Languages. Strasbourg: Council of Europe. Council for Cultural Co-operation. Education committee.
- Freywald, Ulrike (2009): Kontexte für nicht-kanonische Verbzweitstellung: V2 nach *dass* und Verwandtes. In: Ehrich, Veronika; Fortmann, Christian; Reich, Ingo; Reis, Marga (Hg.): Koordination und Subordination im Deutschen. Hamburg: Buske, S. 113–134. (= Linguistische Berichte; Sonderheft 16).
- Früh, Werner (2011): Inhaltsanalyse. Theorie und Praxis. 7., überarbeitete Auflage. Konstanz/München: UVK.
- Fulcher, Glenn (1993): The Construction and Validation of Rating Scales for Oral Tests in English as a Foreign Language. Dissertation. Lancaster: University of Lancaster. Online verfügbar unter <http://languagetesting.info/gf/glennfulcher.php>, zuletzt überprüft am 22.03.2016.
- Fulcher, Glenn (2003): Testing Second Language Speaking. London etc.: Pearson/Longman. (= Applied Linguistics and Language Study).
- Fulcher, Glenn; Davidson, Fred (2007): Language Testing and Assessment. An Advanced Resource Book. London/New York: Routledge. (= Routledge Applied Linguistics).
- Funk, Hermann (2014): Übungsformen im fremdsprachlichen Grammatikunterricht. In: Dengerschz/Businger/Taraskina (Hg.), S. 183–197.
- Funk, Hermann; Koenig, Michael (1991): Grammatik lehren und lernen. Berlin etc.: Langenscheidt. (= Fernstudieneinheit; 1).
- Gass, Susan; Varonis, Evangeline, M. (1984): The Effect of Familiarity on the Comprehensibility of Nonnative speech. In: Language Learning 34(1), S. 65–89.
- GER (2001) = Europarat / Goethe-Institut Inter Nationes et al. (Hg.): Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. Übersetzt von

- Jürgen Quetz in Zusammenarbeit mit Raimund Schieß und Ulrike Sköries. Berlin: Langenscheidt.
- Glaboniat, Manuela; Müller, Martin; Rusch, Paul; Schmitz, Helen; Wertenschlag, Lukas (2005): Profile deutsch. Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen. Lernzielbestimmungen. Kannbeschreibungen. Kommunikative Mittel. Niveau A1 – A2, B1 – B2, C1 – C2. Berlin/München: Langenscheidt.
- Glück, Helmut; Sauer, Wolfgang Werner (1997): *Gegenwartsdeutsch*. 2., überarbeitete und erweiterte Auflage. Stuttgart/Weimar: Verlag J. B. Metzler. (= Sammlung Metzler; 252).
- Götze, Lutz (1999): Eine funktionale Grammatik für Deutsch als Fremdsprache. In: Skibitzki/Wotjak (Hg.), S. 81–94.
- Götze, Lutz (2003): Entwicklungstendenzen in der deutschen Gegenwartssprache – Normen – Deutsch als Fremdsprache. In: *Deutsch als Fremdsprache* 40(3), S. 131–134.
- Granzow-Emden, Matthias (2013): *Deutsche Grammatik verstehen und unterrichten*. Unter Mitarbeit von Johannes Lubert. Tübingen: Narr Verlag.
- Grotjahn, Rüdiger; Kleppin, Karin (2015): *Prüfen, Testen, Evaluieren*. München: Klett-Langenscheidt. (= Fort- und Weiterbildungsreihe des Goethe-Instituts *Deutsch Lehren Lernen*; 7).
- Grundler, Elke; Spiegel, Carmen (Hg.) (2014): *Konzeptionen des Mündlichen. Wissenschaftliche Perspektiven und didaktische Konsequenzen*. Bern: hep verlag. (= *Mündlichkeit*; 3).
- Gülbeyaz, Esin Işıl (2012): *Spracherwerb und Fehleranalyse. Eine korpusanalytische Studie*. Frankfurt am Main: Peter Lang. (= *Werkstattreihe Deutsch als Fremdsprache*; 85).
- Günthner, Susanne (2000): Grammatik der gesprochenen Sprache – eine Herausforderung für Deutsch als Fremdsprache? In: *Info DaF* 27(4), S. 352–366.
- Günthner, Susanne (2008): „weil – es ist zu spät“ Geht die Nebensatzstellung im Deutschen verloren? In: Denkler et al. (Hg.), S. 103–128.
- Günthner, Susanne (2011): Konstruktionen in der gesprochenen Sprache. In: Habscheid, Stephan (Hg.): *Textsorten, Handlungsmuster, Oberflächen. Linguistische Typologien der Kommunikation*. Berlin/New York: De Gruyter, S. 296–313.
- Günthner, Susanne; Wegner, Lars; Weidner, Beate (2013): *Gesprochene Sprache im DaF-Unterricht – Möglichkeit der Vernetzung der Gesprochene-Sprache-Forschung mit der Fremdsprachenvermittlung*. In: Moraldo/Missaglia (Hg.), S. 113–150.
- Gyllstad, Henrik; Granfeldt, Jonas; Bernardini, Petra; Källkvist, Marie (2014): Linguistic Correlates to Communicative Proficiency Levels of the CEFR: The Case of Syntactic Complexity in Written L2 English, L3 French and L4 Italian. In: Roberts, Leah; Vedder, Ineke; Hulstijn, Jan H. (Hg.): *EUROSLA Yearbook 14*. Amsterdam: John Benjamins, S. 1–30. (= *EUROSLA Yearbook*; 14).
- Haakana, Markku (2008): Kieli toimintana. Keskustelunanalyysin näkökulma. In: Onikki-Rantajääskö/Siiroinen (Hg.), S. 86–104.
- Haberzettl, Stefanie (2005): *Der Erwerb der Verbstellungsregeln in der Zweitsprache Deutsch durch Kinder mit russischer und türkischer Muttersprache*. Tübingen: Niemeyer. (= *Linguistische Arbeiten*; 495).
- Håkansson, Gisela; Pienemann, Manfred; Sayehli, Susan (2002): Transfer and Typological Proximity in the Context of Second Language Processing. In: *Second Language Research* 18(3), S. 250–273.
- Hakulinen, Auli (2008): Mitä kielioppi kertoo? In: Onikki-Rantajääskö/Siiroinen (Hg.), S. 268–285.
- Hallet, Wolfgang; Königs, Frank G. (Hg.) (2013): *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. 2. Auflage. Seelze-Velber: Kallmeyer/Klett.

- Halliday, Michael Alexander Kirkwood (1976): *The Form of a Functional Grammar*. In: Kress, Gunther R. (Hg.): *Halliday: System and Function in Language: Selected Papers*. London/Oxford: Oxford University Press, S. 7–25.
- Han, ZhaoHong; Tarone, Elaine (Hg.) (2014): *Interlanguage. Forty years later*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins. (= *Language Learning & Language Teaching*; 39).
- Handwerker, Brigitte (2008): *Chunks und Konstruktionen. – Zur Integration von lerntheoretischem und grammatischem Ansatz*. In: *Estudios Filológicos Alemanes* 15, S. 49–64.
- Handwerker, Brigitte; Madlener, Karin (2009): *Chunks für Deutsch als Fremdsprache. Theoretischer Hintergrund und Prototyp einer multimedialen Lernumgebung (mit DVD)*. Hohengehren: Schneider Verlag.
- Harsch, Claudia (2007): *Der gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen. Leistung und Grenzen*. Saarbrücken: VDM Verlag Dr. Müller.
- Hartung, Martin (2010): *Sprachressourcen für den DaF-Unterricht: Das Archiv für Gesprochenes Deutsch am Institut für Deutsche Sprache in Mannheim*. In: Foschi Albert et al. (Hg.), S. 371–380.
- Heine, Simone (2015): *Der Einfluss des Alters auf den Fremd- und Zweitsprachenlernerfolg. Sprachkompetenzunterschiede und ihre Erklärung durch Erwerbsalter, kognitive, affektivmotivationale und sozio-kulturelle Variablen*. Dissertation. Kassel: Universität Kassel.
- Helbig, Gerhard; Buscha, Joachim (2001): *Deutsche Grammatik. Ein Handbuch für den Ausländerunterricht*. Berlin/München: Langenscheidt.
- Helbig, Gerhard et al. (Hg.) (2001): *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*. 2 Teilbände. Berlin/New York: De Gruyter. (= *Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft*; 19.1; 19.2).
- Hennig, Mathilde (2006): *Grammatik der gesprochenen Sprache in Theorie und Praxis*. Kassel: Kassel University Press.
- Herttuainen, Eva (2008): *Grammatik der gesprochenen Sprache und ihre Berücksichtigung im Fremdsprachenunterricht sowie in ausgewählten Grammatiken der deutschen Gegenwartssprache*. Masterarbeit. Helsinki: Universität Helsinki.
- Hildén, Raili (2000): *Att tala bra, bättre och bäst. Suomenkielisten abiturienttien ruotsin kielen suullinen taito testisuoritusten valossa*. Helsinki: Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. (= *Tutkimuksia*; 217).
- Hildén, Raili (2008): *Validiusargumentin rakentuminen suullisen kielitaidon arviointiprojektissa*. In: Kallioniemi, Arto (Hg.): *Uudistuva ja kehittyvä ainedidaktiikka. Ainedidaktiikan symposiumi 8.2.2008 Helsingissä. Osa 2*. Helsinki: Yliopistopaino, S. 751–762. (= *Tutkimuksia*; 299).
- Hildén, Raili; Hakola, Outi (2012): *Opettajien käsityksiä lukion vieraiden kielten suullisen taidon kurssiin opetussuunnitelmallisena uudistuksena*. In: Yli-Panula/Virta/Merenluoto (Hg.), S. 166–175.
- Hildén, Raili; Rautopuro, Juhani (2014): *Saksan kielen A- ja B-oppimäärien oppimistulokset perusopetuksen päättövaiheessa 2013*. [Helsinki]: Kansallinen koulutuksen arviointikeskus & Opetushallitus. (= *Julkaisut* 2014:4).
- Hildén, Raili; Takala, Sauli (2007): *Relating Descriptors of the Finnish School Scale to the CEF Overall Scales for Communicative Activities*. In: Koskensalo, Annikki et al. (Hg.): *Foreign Languages and Multicultural Perspectives in the European Context / Fremdsprachen und multikulturelle Perspektiven im europäischen Kontext*. Berlin: Lit Verlag, S. 291–300. (= *Dichtung – Wahrheit – Sprache. Analyse Synthese Dokumentation*; 9–10).

- Hilpisch, Kai (2012): Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen. Der GER im Überblick. Masterarbeit. Hamburg: Diplomica Verlag.
- Hirschfeld, Ursula (1994): Untersuchungen zur phonetischen Verständlichkeit Deutschlernender. Frankfurt am Main: Hector. (= Forum Phonicum; 57).
- Hoffmann, Ludger (2008): Wozu wir Grammatik brauchen. In: Denkler et al. (Hg.), S. 221–246.
- Hoffmann, Ludger (2013): Deutsche Grammatik. Grundlagen für Lehrerbildung, Schule, Deutsch als Zweitsprache und Deutsch als Fremdsprache. Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- Homberger, Dietrich (2003): Sachwörterbuch zur Sprachwissenschaft. Stuttgart: Philipp Reclam jun.
- Hoshii, Makiko (2010): Erwerb der Verbstellung im Deutschen bei japanischen Lernern. Methodologische Diskussion und Ergebnisse einer Untersuchung im ersten und zweiten Lernjahr. In: Hoshii, Makiko et al. (Hg.): Grammatik lehren und lernen im Deutschunterricht in Japan – empirische Zugänge. München: Iudicium, S. 50–68.
- Housen, Alex; Kuiken, Folkert (2009): Complexity, Accuracy, and Fluency in Second Language Acquisition. In: Applied Linguistics 30(4), S. 461–473.
- Hufeisen, Britta (2001): Deutsch als Tertiärsprache. In: Helbig et al. (Hg.), 1. Halbband, S. 648–653.
- Huhta, Ari (1993a): Suullisen kielitaidon arviointi. In: Takala (Hg.), S. 143–225.
- Huhta, Ari (1993b): Teorioita kielitaidosta: Onko niistä hyötyä testaukselle. In: Takala (Hg.), S. 77–142.
- Huhta, Ari; Takala, Sauli (1999): Kielitaidon arviointi. In: Sajavaara, Kari; Piirainen-Marsh, Arja (Hg.): Kielenoppimisen kysymyksiä. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto/Soveltavan kielentutkimuksen keskus, S. 179–228. (= Soveltavan kielentutkimuksen teoriaa ja käytäntöä; 7).
- Huhta, Ari; Tarnanen, Mirja (2011): Kielitaidon arviointi tutkimusvälineenä ja tutkimuksen kohteena. In: Kalaja/Alanen/Dufva (Hg.), S. 201–220.
- Huhtala, Anne; Lehti-Eklund, Hanna (Hg.) (2012): TAITOa kehittämässä: vieraiden kielten opiskelijoiden kielitaidosta ja kielenkäytöstä. Helsinki: Unigrafia. (= Nordica Helsingensia; 31).
- Hulstijn, Jan H.; Alderson, J. Charles; Schoonen, Rob (2010): Developmental Stages in Second-language Acquisition and Levels of Second-language Proficiency: Are there Links between them? In: Bartning/Martin/Vedder (Hg.), S. 11–20.
- Hulstijn, Jan H.; Schoonen, Rob; De Jong, Nivja H.; Steinel, Margarita P.; Frorijn, Arjen (2011): Linguistic Competences of Learners of Dutch as a Second Language at the B1 and B2 Levels of Speaking Proficiency of the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR). In: Language Testing 29(2), S. 203–221.
- Huneke, Hans-Werner; Steinig, Wolfgang (2005): Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung. 4., aktualisierte und ergänzte Auflage. Berlin: Erich Schmidt Verlag. (= Grundlagen der Germanistik; 34).
- Huttunen, Irma; Paakkunainen, Rauni; Pohjala, Kalevi (1995): Suullisen kielitaidon opetus ja arviointi lukiossa. Lukion suullisen kielitaidon kokeilun loppuraportti. Oulu: Oulun yliopisto. (= Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia; 95).
- Hymes, D[ell] H. (1972): On Communicative Competence. In: Pride, J. B.; Holmes, Janet (Hg.): Sociolinguistics: Selected Readings. Harmondsworth: Penguin Books, S. 269–293. – Zuerst in: Hymes, D. H. (1971): On Communicative Competence. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Hyvärinen, Irma (2003): Kommunikative Routineformeln im finnischen DaF-Unterricht. In: Info DaF 30(4), S. 335–351.
- Hyvärinen, Irma (2006): Wegbereiter des modernen Fremdsprachenunterrichts. Zur Geschichte des finnischen Deutschunterrichts im Spiegel der Jahrgänge 1899–1951 der

- NEUPHILOLOGISCHEN MITTEILUNGEN. In: Lenk, Hartmut E. H. (Hg.): Finland – Vom unbekanntem Partner zum Vorbild Europas? Landau: Verlag für Empirische Pädagogik, S. 231–262. (= Sonderheft der Beiträge zur Fremdsprachenvermittlung; 10).
- Hyvärinen, Irma (2011): Zur Abgrenzung und Typologie pragmatischer Phraseologismen – Forschungsüberblick und offene Fragen. In: Hyvärinen/Liimatainen (Hg.), S. 9–43.
- Hyvärinen, Irma (2012): Saksan sivulauseitten sokkeloita. In: Huhtala/Lehti-Eklund (Hg.), S. 109–126.
- Hyvärinen, Irma; Liimatainen, Annikki (Hg.) (2011): Beiträge zur pragmatischen Phraseologie. Frankfurt am Main etc.: Peter Lang. (= Finnische Beiträge zur Germanistik; 25).
- Imo, Wolfgang (2007): Construction Grammar und Gesprochene-Sprache-Forschung. Konstruktionen mit zehn matrixsatzfähigen Verben im gesprochenen Deutsch. Tübingen: Niemeyer. (= Reihe Germanistische Linguistik; 275).
- Imo, Wolfgang (2009): Welchen Stellenwert sollen und können Ergebnisse der Gesprochene-Sprache-Forschung für den DaF-Unterricht haben? In: Bachmann-Stein/Stein (Hg.), S. 39–61.
- Imo, Wolfgang (2012): Hattu Möhrchen? Gesprochene Sprache im DaF-Unterricht. In: Reeg/Gallo/Moraldo (Hg.), S. 29–56.
- Iwashita, Noriko (1996): The Validity of the Paired Interview Format in Oral Performance Assessment. In: Melbourne Papers in Language Testing 5(2), S. 51–66.
- Jaakkola, Hanna (1997): Kielitieto kielitaitoon pyrittäessä. Vieraiden kielten opettajien käsityksiä kielioopin oppimisesta ja opettamisesta. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. (= Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research; 128).
- James, Carl (1998): Errors in Language Learning and Use. Exploring Error Analysis. London/New York: Longman. (= Applied Linguistics and Language Study.)
- Juurakko-Paavola, Taina (2015): Sähköisyys tuo uusia mahdollisuuksia. In: Tempus 2/2015, S. 12–13.
- Juurakko-Paavola, Taina; Takala, Sauli (2013): Ylioppilastutkinnon kielikokeiden tulosten sijoittaminen lukion opetussuunnitelman perusteiden taitotasolle. Ylioppilastutkintolautakunta. Online verfügbar unter https://ylioppilastutkinto.fi/images/sivuston_tiedotot/Raportit_tutkimukset/FI_2013_kielikokeet_taitotasot.pdf, zuletzt überprüft am 31.03.2016.
- Kalaja, Paula; Alanen, Riikka; Dufva, Hannele (2011a): Minustako tutkija? Johdattelua tutkimuksen tekoon. In: Kalaja/Alanen/Dufva (Hg.), S. 8–32.
- Kalaja, Paula; Alanen, Riikka; Dufva, Hannele (Hg.) (2011b): Kieltä tutkimassa. Tutkielman laatijan opas. Helsinki: Finn Lectura.
- Kaleva, Kaisa (2013): Die Einführung des mündlichen Kurses SAA8 „Sprich und verstehe besser“. Eine qualitative Untersuchung an drei finnischen gymnasialen Oberstufen. Masterarbeit. Helsinki: Universität Helsinki.
- Kalliokoski, Jyrki; Kumenius, Johanna; Luukka, Minna-Riitta; Mustaparta, Anna-Kaisa; Nissilä, Leena; Tuomi, Marja (2015): Kielitiedon opettamisesta. In: Mustaparta, Anna-Kaisa (Hg.): Kieli koulun ytimessä – näkökulmia kielikasvatukseen. [Helsinki]: Opetushallitus, S. 40–46. (= Oppaat ja käsikirjat 2015:15). Online verfügbar unter http://www.oph.fi/julkaisut/2015/kieli_koulun_ytimessa_nakokulmia_kielikasvatukseen, zuletzt überprüft am 14.05.2016.
- Kangasvieri, Teija; Miettinen, Elisa; Kukkohovi, Pirkko; Härmälä, Marita (2011): Kielten tarjonta ja kielivalintojen perusteet perusopetuksessa. Tilannekatsaus joulukuun 2011. [Helsinki]: Opetushallitus. (= Muistiot 2011:3). Online verfügbar unter http://www.oph.fi/download/138072_Kielten_tarjonta_ja_kielivalintojen_perusteet_perusopetuksessa.pdf, zuletzt überprüft am 31.03.2016.

- Kars, Jürgen; Häussermann, Ulrich (1997): Grundgrammatik Deutsch. Frankfurt am Main: Diesterweg/Sauerländer.
- Kasper, Gabriele; Blum-Kulka, Shoshana (1993): Interlanguage Pragmatics: an Introduction. In: Kasper, Gabriele; Blum-Kulka, Shoshana (Hg.): Interlanguage Pragmatics. New York: Oxford University Press, S. 3–17.
- Kim, Youn-Hee (2009): An Investigation into Native and Non-native Teachers' Judgements of Oral English Performance: A Mixed Methods Approach. In: Language Testing 26(2), S. 187–217.
- Kleppin, Karin (1997): Fehler und Fehlerkorrektur. Berlin etc.: Langenscheidt. (= Fernstudieneinheit; 19).
- Kleppin, Karin (2001): Formen und Funktionen von Fehleranalyse, -korrektur und -therapie. In: Helbig et al. (Hg.), 2. Halbband, S. 986–994.
- Kleppin, Karin (2010): Fehleranalyse und Fehlerkorrektur. In: Krumm et al. (Hg.), 1. Halbband, S. 1060–1072.
- Kleppin, Karin (2015): Prüfen und Evaluieren mündlicher Kompetenzen im DaF-Unterricht. In: Gagliardi, Nicoletta (Hg.): Die deutsche Sprache im Gespräch und in simulierter Mündlichkeit. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 129–141. (= Thema Sprache – Wissenschaft für den Unterricht; 16).
- Koch, Peter; Oesterreicher, Wulf (1985): Sprache der Nähe – Sprache der Distanz. Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Spannungsfeld von Sprachtheorie und Sprachgeschichte. In: Romanistisches Jahrbuch 36/1985, S. 15–43.
- Koch, Peter; Oesterreicher, Wulf (1994): Schriftlichkeit und Sprache. In: Günther, Hartmut; Ludwig, Otto (Hg.): Schrift und Schriftlichkeit. Ein interdisziplinäres Handbuch internationaler Forschung. 1. Halbband. Berlin/New York: De Gruyter, S. 587–604. (= Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft; 10.1).
- Kolde, Gottfried (1980): Auswirkungen sprachlicher Fehler. In: Cherubim (Hg.), S. 172–187.
- König, Werner (1996): dtv-Atlas zur deutschen Sprache. 11. Auflage. München: Deutscher Taschenbuch Verlag. (= dtv-Atlanten; 3025).
- Königs, Frank G. (2007): Fehlerkorrektur. In: Bausch, Karl-Richard; Christ, Herbert; Krümm, Hans-Jürgen (Hg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. 5. unveränderte Auflage. Tübingen/Basel: A. Francke, S. 377–382.
- Köpcke, Klaus-Michael (1987): Der Erwerb morphologischer Ausdrucksmittel durch L2-Lerner am Beispiel der Personalflexion. In: Zeitschrift Für Sprachwissenschaft 6(2), S. 186–205.
- Koskensalo, Annikki (1989): Fehler finnischer Deutschlernender. Tampere: Tampereen yliopisto. (= Tampereen yliopiston filologian laitoksen julkaisu; 10).
- Krumm, Hans-Jürgen (2006): Normen, Varietäten und Fehler – welches Deutsch soll der Deutsch als Fremdsprache-Unterricht lehren? In: Neuland (Hg.), S. 459–468.
- Krumm, Hans-Jürgen et al. (Hg.) (2010): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. 2 Teilbände. Berlin/New York: De Gruyter Mouton. (= Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft; 35.1; 35.2).
- Kuiken, Folkert; Vedder, Ineke (2014): Raters' Decisions, Rating Procedures and Rating Scales. In: Language Testing 31(3), S. 279–284.
- Kurhila, Salla (2003): Co-constructing Understanding in Second Language Conversation. Dissertation. Helsinki: University of Helsinki.
- Kurhila, Salla (2008): Ymmärtäminen, vuorovaikutus ja toinen kieli. In: Onikki-Rantajääskö/Siiroinen (Hg.), S. 105–127.
- Kursiša, Anta (2012): Arbeit mit Lesetexten im schulischen Anfangsunterricht DaF/E. Eine Annäherung an Tertiärsprachenlehr- und -lernverfahren anhand Subjektiver Theorien

- der Schülerinnen und Schüler. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. (= Mehrsprachigkeit und multiples Sprachenlernen; 8).
- Lado, Robert (1961): *Language Testing: the Construction and Use of Foreign Language Tests*. A Teacher's Book. London: Longmans.
- Lado, Robert (1971): *Testen im Sprachunterricht: Handbuch für die Erstellung und den Gebrauch von Leistungstests in Fremdensprachunterricht*. Aus dem Amerikanischen übertragen von Reinhold Freudenstein. München: Hueber.
- Lahti, Laura (2010): *Die mündliche Sprachkompetenz finnischer Deutschlerner aus Sicht der grammatikalischen Korrektheit. Eine Fehleranalyse im Rahmen des HY-TALK-Projekts*. Masterarbeit. Helsinki: Universität Helsinki. Online verfügbar unter <http://urn.fi/URN:NBN:fi-fe201109052339>, zuletzt überprüft am 24.08.2015.
- Lahti, Laura (2012): *Oikeellisuus saksanopiskelijoiden puheessa: vertailukohtina oppimistavoitteet ja puhekielen piirteet*. In: Huhtala/Lehti-Eklund (Hg.), S. 47–67.
- Lahti, Laura (2014a): *Kommunikative Formeln in mündlichen Testleistungen finnischer DaF-Lernender*. In: Kolehmainen, Leena; Lenk, Hartmut E. H.; Tiittula, Liisa (Hg.): *Kommunikative Routinen. Formen, Formeln, Forschungsbereiche*. Festschrift zum 65. Geburtstag von Prof. Dr. Irma Hyvärinen. Frankfurt am Main: Peter Lang, S. 273–288.
- Lahti, Laura (2014b): *Was heißt Mündlichkeit im DaF-Unterricht in Finnland? Die Rolle der grammatikalischen Korrektheit beim Bewerten von mündlichen Leistungen*. In: Grundler/Spiegel (Hg.), S. 102–119.
- Lahti, Laura (2014c): *»Wenn du in Finnland kommen, ich will du zu Kino bringen!« – Wortstellung in mündlichen Leistungen von finnischen DaF-Lernenden*. In: Dengerschz/Businger/Taraskina (Hg.), S. 125–143.
- Lahti, Laura (2015): *The German Perfect Tense in Finnish Students' Oral Performances*. In: Paloheimo, Maria; Havu, Eva (Hg.): *L'acquisition de constructions verbales en langue étrangère*. Helsinki: Société Néophilologique, S. 95–112. (= Mémoires de la Société Néophilologique de Helsinki; XCIX).
- Larsen-Freeman, Diane; Long, Michael H. (1991): *An Introduction to Second Language Acquisition Research*. London/New York: Longman.
- Lee, Mi-Young (2004): *Aspekte des Erwerbs von Wortstellungsregeln bei koreanischen DaFLernern*. Masterarbeit. Hamburg: Universität Hamburg.
- Lee, Mi-Young (2010): *Vom Rhythmus zur Regel – Studie zur Nutzung prosodischer Merkmale bei der Vermittlung der deutschen Wortstellungsregel im Nebensatz*. Dissertation. Hamburg: Universität Hamburg. Online verfügbar unter <http://ediss.sub.uni-hamburg.de/volltexte/2010/4918/pdf/Dissertation.pdf>, zuletzt überprüft am 24.01.2016.
- Lee, Mi-Young (2012a): *Das Rätsel von SVO beim Erlernen des Deutschen – Warum ist SVO so leicht, SOV dagegen so schwer produzierbar?* In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 17(1), S. 75–92.
- Lee, Mi-Young (2012b): *Zusammenhänge zwischen Wortstellungen und Subjekt-Verb-Kongruenz in der lernersprachlichen Entwicklung bei L2-Lernern des Deutschen*. In: *ZGL Zeitschrift für germanistische Linguistik* 40(2), S. 217–241.
- Lightbown, Patsy M.; Spada, Nina (2006): *How Languages are Learned*. 3. Auflage. Oxford etc.: Oxford University Press.
- Linacre, John Michael (2002): *What do Infit and Outfit, Meansquare and Standardized mean?* In: *Rasch Measurement Transactions* 16, S. 878.
- Linacre, John Michael (2010): *A User's Guide to FACETS: Rasch-model Computer Programs [Software manual]*. Chicago: Winsteps.com
- Linacre, John Michael (2014): *Facets computer program for many-facet Rasch measurement, version 3.71.4*. Beaverton, Oregon: Winsteps.com.

- Linell, Per (1982): *The Written Language Bias in Linguistics*. Linköping: University of Linköping. (= *Studies in Communication*; 2).
- Little, David (2007): *The Common European Framework of Reference for Languages: Perspectives on the Making of Supranational Language Education Policy*. In: *The Modern Language Journal* 91(4), S. 645–655.
- Long, M[ichael] H.; Norris, J[ohn] M. (2000): *Task-based Teaching and Assessment*. In: Byram, Michael (Hg.): *Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning*. London/New York: Routledge, S. 597–603.
- LOPS (2003) = *Lukion opetussuunnitelman perusteet 2003. Nuorille tarkoitettun lukiokoulutuksen opetussuunnitelman perusteet*. [Helsinki]: Opetushallitus. Online verfügbar unter http://www.oph.fi/download/47345_lukion_opetussuunnitelman_perusteet_2003.pdf, zuletzt überprüft am 31.08.2015.
- LOPS (2015) = *Lukion opetussuunnitelman perusteet 2015. Nuorille tarkoitettun lukiokoulutuksen opetussuunnitelman perusteet*. [Helsinki]: Opetushallitus. (= *Määräykset ja ohjeet 2015: 48*). Online verfügbar unter http://www.oph.fi/download/172124_lukion_opetussuunnitelman_perusteet_2015.pdf, zuletzt überprüft am 26.04.2016.
- Lüger, Heinz-Helmut (2009): *Authentische Mündlichkeit im fremdsprachlichen Unterricht?* In: Bachmann-Stein/Stein (Hg.), S. 15–37.
- Lumley, Tom; McNamara, Tim F. (1995): *Rater Characteristics and Rater Bias: Implications for Training*. In: *Language Testing* 12(1), S. 54–71.
- Luoma, Sari (2004): *Assessing Speaking*. Cambridge: Cambridge University Press. (= *The Cambridge Language Assessment Series*).
- Maijala, Minna (2010): *Grammatische Unterrichtsinhalte in Lehrwerken Deutsch als Fremdsprache*. In: *Zielsprache Deutsch* 37(3), S. 17–44.
- Manual (2009) = *Manual for relating Language Examinations to the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR)*. Strasbourg: Council of Europe. Online verfügbar unter http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Manuel1_EN.asp, zuletzt überprüft am 22.02.2016.
- Manual (2011) = *Manual for Language Test Development and Examining. For use with the CEFR*. Strasbourg: Council of Europe. Online verfügbar unter http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/ManualLanguageTest-ALte2011_EN.pdf, zuletzt überprüft am 22.02.2016.
- May, Lynette A. (2006): *An Examination of Rater Orientations on a Paired Candidate Discussion Task through Stimulated Verbal Recall*. In: *Melbourne Papers in Language Testing* 11(1), S. 29–51.
- May, Lyn (2011): *Interaction in a Paired Speaking Test. The Rater's Perspective*. Frankfurt am Main: Peter Lang. (= *Language Testing and Evaluation*; 24).
- Mayring, Philipp (2010): *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*, 11., aktualisierte und überarbeitete Auflage. Weinheim/Basel: Beltz.
- McNamara, Tim (1996): *Measuring Second Language Performance*. London/New York: Longman. (= *Applied Linguistics and Language Study*).
- McNamara, Tim (2000): *Language Testing*. Oxford: Oxford University Press. (= *Oxford Introductions to Language Study*).
- Meerholz-Härle, Birgit; Tschirner, Erwin (2001): *Processability Theory. Eine empirische Untersuchung*. In: Aguado, Karin; Riemer, Claudia (Hg.): *Wege und Ziele. Zur Theorie, Empirie und Praxis des Deutschen als Fremdsprache (und anderer Fremdsprachen)*. Festschrift für Gert Henrici zum 60. Geburtstag. Baltmannswailer: Schneider Verlag Hohengehren, S. 155–175. (= *Perspektiven Deutsch als Fremdsprache*; 15).

- Moraldo, Sandro M.; Missaglia, Federica (Hg.) (2013): *Gesprochene Sprache im DaF-Unterricht. Grundlagen – Ansätze – Praxis*. Heidelberg: Universitätsverlag Winter.
- Munro, Murray J.; Derwing, Tracey M. (1995): Foreign Accent, Comprehensibility, and Intelligibility in the Speech of Second Language Learners. In: *Language Learning* 45(1), S. 73–97.
- Munro, Murray J.; Derwing, Tracey M.; Morton, Susan L. (2006): Mutual Intelligibility of L2 Speech. In: *Studies in Second Language Acquisition* 28, S. 111–131.
- Nassaji, Hossein; Fotos, Sandra (2011): *Teaching Grammar in Second Language Classrooms. Integrating Form-Focused Instruction in Communicative Context*. New York/London: Routledge, Taylor & Francis.
- Neuland, Eva (Hg.) (2006): *Variation im heutigen Deutsch: Perspektiven für den Sprachunterricht*. Frankfurt am Main: Peter Lang. (= *Sprache – Kommunikation – Kultur. Soziolinguistische Beiträge*; 4).
- Neuner, Gerhard; Hufeisen, Britta; Kursiša, Anta; Marx, Nicole; Koithan, Ute; Erlenwein, Sabine (2009): *Deutsch als zweite Fremdsprache*. Berlin etc.: Langenscheidt. (= *Fernstudieneinheit*; 26).
- Neuner, Gerhard; Hunfeld, Hans (1993): *Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts. Eine Einführung*. Berlin: Langenscheidt. (= *Fernstudieneinheit*; 4).
- Nickel, Gerhard (1973): Grundsätzliches zur Fehleranalyse und Fehlerbewertung. In: Nickel, Gerhard (Hg.): *Fehlerkunde. Beiträge zur Fehleranalyse, Fehlerbewertung und Fehlertherapie*. 2. Auflage. Berlin: Cornelsen-Velhagen & Klasing, S. 8–24.
- North, Brian (2000): The Development of a Common Framework Scale of Language Proficiency. New York etc.: Peter Lang. (= *Theoretical Studies in Second Language Acquisition*; 8).
- North, Brian (2007): The CEFR Illustrative Descriptor Scales. In: *The Modern Language Journal* 91(4), S. 656–659.
- North, Brian; Schneider, Günther (1998): Scaling descriptors for language proficiency scales. In: *Language Testing* 15(2), S. 217–263.
- Nurminen, Maria (2010): *Adjektive in dem mündlichen Deutschtest der Schüler in der gymnasialen Oberstufe. Eine Studie in Rahmen des HY-TALK-Projekts*. Masterarbeit. Helsinki: Universität Helsinki.
- Nylén, Annika (2016): Grammatikens roll i spanskundervisningen. In: *Tempus* 1/2016, S. 26–27.
- Nyman, Antti (2009): *Sprechflüssigkeit als Sprachkompetenz in Hy-Talk Sprachtest. Eine Fallstudie zum Einfluss von temporalen Variablen und Verzögerungsphänomenen*. Masterarbeit. Helsinki: Universität Helsinki.
- O’Brien, Mary Grantham (2014): L2 Learners’ Assessments of Accentedness, Fluency, and Comprehensibility of Native and Nonnative German Speech. In: *Language Learning* 64(4), S. 715–748.
- Odlin, Terence (1989): *Language Transfer*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Oller, John W., Jr. (1979): *Language Tests at School: A Pragmatic Approach*. London/New York: Longman. (= *Applied Linguistics and Language Study*).
- Olsson, Margareta (1978): Intelligibility: An evaluation of some features of English produced by Swedish 14-year-olds. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis 1977. (= *Gothenburg studies in English*; 40).
- Onikki-Rantajääskö, Tiina; Siirainen, Mari (Hg.) (2008): *Kieltä kohti*. Keuruu: Otava.
- Opetusministeriö (2006): *Lukiokoulutuksen suullisen kielitaidon arviointityöryhmän muistio*. [Helsinki]: Opetusministeriö, koulutus- ja tiedepolitiikan osasto. (= *Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä*; 2006:26). Online verfügbar unter <http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2006/liitteet/tr26.pdf>, zuletzt überprüft am 28.06.2016.

- Parodi, Teresa (2000): Finiteness and Verb Placement in Second Language Acquisition. In: *Second Language Research* 16(4), S. 355–381.
- Penttinen, Esa (2005): Kielioppi virheiden varjossa. Kielitiedon merkitys lukion saksan kieliopin opetuksessa. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. (= Jyväskylä Studies in Humanities; 43).
- Penttinen, Esa (2012): Abiturienttien saksan kielen kirjallinen viestintätaito saksankielisten koululaisten tulkitsemänä. In: *Yli-Panula/Virta/Merenluoto* (Hg.), S. 187–199.
- Phipps, Simon; Borg, Simon (2009): Exploring Tensions between Teachers' Grammar Teaching Beliefs and Practices. In: *System* 37, S. 380–390.
- Pienemann, Manfred (1984): Psychological Constraints on the Teachability of Languages. In: *Studies in Second Language Acquisition* 6(2), S. 186–214.
- Pienemann, Manfred (1988): Determining the Influence of Instruction on L2 Speech Processing. In: Kasper, Gabriele (Hg.): *Classroom Research. AILA Review* 5, S. 40–72. – Zuerst in: *Australian Review of Applied Linguistics* 10(2) (1987), S. 83–113.
- Pienemann, Manfred (1999): *Language Processing and Second Language Development. Processability Theory*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins. (= *Studies in Bilingualism*; 15).
- Pienemann, Manfred (2005): An Introduction to Processability Theory. In: Pienemann, Manfred (Hg.): *Cross-Linguistic Aspects of Processability Theory*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, S. 1–60. (= *Studies in Bilingualism*; 30).
- Pienemann, Manfred; Håkansson, Gisela (2007): Response Article. Full Transfer vs. Developmentally Moderated Transfer: a Reply to Bohnacker. In: *Second Language Research* 23(4), S. 485–493.
- Pihko, Marja-Kaisa (1994): Cross-Linguistic Intelligibility of Native and Non-Native L2 Speech Varieties. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. (= *Korkeakoulujen kielikeskuksen tutkimuksia / Research Reports from the Language Centre for Finnish Universities*; 1).
- Pishwa, Hanna (1989): *Erwerb der deutschen Kongruenzregel*. Berlin: Technische Universität Berlin.
- POPS (2004) = Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004. [Helsinki]: Opetushallitus. Online verfügbar unter http://www.oph.fi/download/139848_pops_web.pdf, zuletzt überprüft am 31.08.2015.
- POPS (2014) = Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. [Helsinki]: Opetushallitus. (= *Määräykset ja ohjeet 2014*: 96). Online verfügbar unter http://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf, zuletzt überprüft am 26.04.2016.
- Prodeau, Mireille; Lopez, Sabine; Véronique, Daniel (2012): Acquisition of French as a Second Language: Do developmental stages correlate with CEFR levels? In: *Apples – Journal of Applied Language Studies*, 6(1), S. 47–68.
- Purpura, James E. (2004): *Assessing Grammar*. Cambridge: Cambridge University Press. (= *The Cambridge Language Assessment Series*).
- Purpura, James E. (2008): Assessing Communicative Language Ability: Models and their Components. In: Shohamy, Elana; Hornberger, Nancy H. (Hg.): *Encyclopedia of Language and Education. Volume 7: Language Testing and Assessment*. New York: Springer, S. 53–68. (= *Encyclopedia of Language and Education*; 7).
- Putz, Martin (2002): *Finnische Grammatik*. [Wien]: Edition Praesens, Verlag für Literatur- und Sprachwissenschaft.
- Raabe, Horst (1980): Der Fehler beim Fremdsprachenerwerb und Fremdsprachengebrauch. In: *Cherubim* (Hg.), S. 61–93.
- Redder, Angelika (1990): Neuere DaF-/DaZ-Lehrwerke und der Forschungsstand zur (interkulturellen) Kommunikation. In: Spillner, Bernd (Hg.): *Interkulturelle*

- Kommunikation. Kongressbeiträge zur 20. Jahrestagung der Gesellschaft für Angewandte Linguistik GAL e. V. Frankfurt am Main: Peter Lang, S. 125–131.
- Reeg, Ulrike; Gallo, Pasquale; Moraldo, Sandro M. (Hg.) (2012): *Gesprochene Sprache im DaF-Unterricht. Zur Theorie und Praxis eines Lerngegenstandes*. Münster: Waxmann. (= Interkulturelle Perspektiven in der Sprachwissenschaft und ihrer Didaktik; 3).
- Richter, Regina (2002): Zur Relevanz der Gesprochene-Sprache-Forschung für den DaF-Unterricht. In: *Info DaF* 29(4), S. 306–316.
- Rickheit, Gert (1995): Verstehen und Verständlichkeit von Sprache. In: Spillner (Hg.), S. 15–30.
- Roche, Jörg (2013): Fremdevaluation und Selbstevaluation. In: Hallet/Königs (Hg.), S. 228–232.
- Rostila, Jouni (2012): Konstruktionsgrammatik: innovative Wege für den DaF-Unterricht, insbesondere den Grammatikunterricht? In: *GFL German as a Foreign Language* 2012(2–3), S. 216–237. Online verfügbar unter <http://www.gfl-journal.de/2-2012/Rostila.pdf>, zuletzt überprüft am 23.03.2016.
- Rug, Wolfgang; Tomaszewski, Andreas (2001): *Grammatik mit Sinn und Verstand*. Stuttgart: Klett.
- Saussure, Ferdinand de (1955): *Cours de linguistique générale*, publié par Charles Bally et Albert Sechehaye avec la collaboration de Albert Riedlinger. Cinquième édition. Paris: Payot.
- Savignon, Sandra J. (1983): *Communicative Competence: Theory and Classroom Practice. Texts and Contexts in Second Language Learning*. Reading, Mass.: Addison-Wesley.
- Schmidt, Reiner (1990): Das Konzept einer Lernergrammatik. In: Gross, Harro; Fischer, Klaus (Hg.): *Grammatikarbeit im Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht*. München: Iudicium-Verlag, S. 153–154.
- Schneider, Jan Georg (2011): Hat die gesprochene Sprache eine eigene Grammatik? Grundsätzliche Überlegungen zum Status gesprochensprachlicher Konstruktionen und zur Kategorie ‚gesprochenes Standarddeutsch‘. In: *ZGL Zeitschrift für germanistische Linguistik* 39(2), S. 165–187.
- Schneider, Jan Georg (2013a): „die war letztes mal (-) war die länger“ – Überlegungen zur linguistischen Kategorie ‚gesprochenes Standarddeutsch‘ und zu ihrer Relevanz für die DaF-Didaktik. In: Moraldo/Missaglia (Hg.), S. 83–111.
- Schneider, Jan Georg (2013b): Sprachliche ‚Fehler‘ aus sprachwissenschaftlicher Sicht. In: *IDS Sprachreport* 29(1–2), S. 30–37.
- Schumacher, Nicole (2005): *Tempus als Lerngegenstand. Ein Modell für Deutsch als Fremdsprache und seine Anwendung für italienische Lernende*. Tübingen: Narr. (= Tübinger Beiträge zur Linguistik; 487).
- Schwitalla, Johannes (2010a): Grammatik und gesprochene Sprache. In: Habermann, Mechthild (Hg.): *Grammatik wozu? Vom Nutzen des Grammatikwissens in Alltag und Schule*. Mannheim/Zürich: Dudenverlag, S. 112–125. (= Thema Deutsch; 11).
- Schwitalla, Johannes (2010b): Welches gesprochene Deutsch und welche Eigenschaften eines gesprochenen Deutsch soll man beim Zweitspracherwerb lehren? In: Foschi Albert et al. (Hg.), S. 66–77.
- Schwitalla, Johannes (2010c): Vergleichbares und Unvergleichbares bei mündlichen und schriftlichen Texten. In: Dittmar, Norbert; Bahlo, Nils (Hg.): *Beschreibungen für gesprochenes Deutsch auf dem Prüfstand. Analysen und Perspektiven*. Frankfurt am Main: Peter Lang, S. 1–22. (= Deutsche Sprachwissenschaft international; 11).
- Schwitalla, Johannes (2012): *Gesprochenes Deutsch. Eine Einführung*. 4., neu bearbeitete und erweiterte Auflage. Berlin: Erich Schmidt Verlag. (= Grundlagen der Germanistik; 33).

- Searle, John R. (1969): *Speech Acts: An Essay in the Philosophy of Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Selinker, Larry (1972): *Interlanguage*. In: Richards, Jack C. (Hg.) (1974): *Error Analysis. Perspectives on Second Language Acquisition*. London: Longman. S. 31–54. – Zuerst in: *IRAL* 10(3), 1972, Heidelberg: Julius Groos Verlag.
- Selinker, Larry (2014): *Interlanguage 40 years on. Three themes from here*. In: Han/Tarone (Hg.), S. 221–246.
- Selting, Margret (2007): *Grammatik des gesprochenen Deutsch im Rahmen der Interaktionalen Linguistik*. In: Ágel/Hennig (Hg.), S. 99–135.
- Selting, Margret; Auer, Peter et al. (1998): *Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem (GAT)*. In: *Linguistische Berichte* 173, S. 91–122. Online verfügbar unter <http://www.mediensprache.net/de/medienanalyse/transcription/gat/gat.pdf>, zuletzt überprüft am 30.5.2016.
- Selting, Margret; Auer, Peter et al. (2009): *Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2 (GAT 2)*. In: *Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion* 10, S. 353–402. Online verfügbar unter <http://www.gespraechsforschung-online.de/heft2009/heft2009.html>, zuletzt überprüft am 30.5.2016.
- Selting, Margret; Couper-Kuhlen, Elizabeth (2001): *Forschungsprogramm ‚Interaktionale Linguistik‘*. In: *Linguistische Berichte* 187, S. 257–287.
- Shohamy, Elana (1983): *Interrater and Intrarater Reliability of the Oral Interview and Concurrent Validity with Cloze Procedure in Hebrew*. In: Oller, John W. (Hg.): *Issues in Language Testing Research*. Rowley, MA: Newbury House, S. 229–236.
- Shohamy, Elana; Gordon, Claire M.; Kraemer, Roberta (1992): *The Effect of Raters' Background and Training on the Reliability of Direct Writing Tests*. In: *The Modern Language Journal* 76, S. 27–33.
- Skehan, Peter (2001): *Tasks and Language Performance Assessment*. In: Bygate, Martin; Skehan, Peter; Swain, Merrill (Hg.): *Researching Pedagogic Tasks. Second Language Learning, Teaching and Testing*. Harlow: Longman, S. 167–185. (= *Applied Linguistics and Language Study*).
- Skibitzki, Bernd; Wotjak, Barbara (Hg.) (1999): *Linguistik und Deutsch als Fremdsprache. Festschrift für Gerhard Helbig zum 70. Geburtstag*. Tübingen: Niemeyer.
- Smith, L. E.; Nelson, C. L. (1985): *International Intelligibility of English: Directions and Resources*. In: *World Englishes* 4, S. 333–342.
- Spillner, Bernd (1995a): *Verstehen und Verständlichkeit: die Rezeptionsseite sprachlicher Kommunikation*. In: Spillner (Hg.), S. 13–14.
- Spillner, Bernd (Hg.) (1995b): *Sprache: Verstehen und Verständlichkeit. Kongreßbeiträge zur 25. Jahrestagung der Gesellschaft für Angewandte Linguistik GAL e.V. Frankfurt am Main*: Peter Lang.
- Stein, Stephan (1995): *Formelhafte Sprache. Untersuchungen zu ihren pragmatischen und kognitiven Funktionen im gegenwärtigen Deutsch*. Frankfurt am Main: Peter Lang. (= *Sprache in der Gesellschaft, Beiträge zur Sprachwissenschaft*; 22).
- Storch, Günther (2008): *Deutsch als Fremdsprache. Eine Didaktik. Theoretische Grundlagen und praktische Unterrichtsgestaltung*. Paderborn: W. Fink.
- Stork, Antje (2013): *Fähigkeiten und Fertigkeiten*. In: Hallet/Königs (Hg.), S. 64–66.
- Studer, Thomas (2010): *Kompetenzmodelle und Bildungsstandards für Deutsch als Fremd- und Deutsch als Zweitsprache*. In: Krumm et al. (Hg.), 2. Halbband, S. 1264–1271.
- Takala, Sauli (1993a): *Suullisen kielitaidon testaaminen osana kielten ylioppilastutkintoa?* In: Takala (Hg.), S. 27–33.
- Takala, Sauli (Hg.) (1993b): *Suullinen kielitaito ja sen arviointi*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. (= *Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja B. Teoriaa ja käytäntöä*; 77).

- Takala, Sauli (2013): Taitotasojen käyttö – mitä se merkitsee kielenopetuksen ja -opiskelun erilaisissa tilanteissa? Gastvortrag an der Universität Helsinki am 26.02.2013.
- Tammenga-Helmantel, Marjon (2012): Zur Bestimmung des Stellenwerts von Grammatik in DaF-Lehrwerken – am Beispiel von Schulbüchern in der niederländischen Unterstufe. In: *Deutsch als Fremdsprache* 49(2), S. 67–77.
- Tanner, Johanna (2012): Rakenne, tilanne ja kohteliaisuus. Pyynnöt S2-oppikirjoissa ja autenttisissa keskusteluissa. Dissertation. Helsinki: University of Helsinki. Online verfügbar unter <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-10-7903-0>, zuletzt überprüft am 23.03.2016.
- Tanskanen, Sanna-Kaisa (2014): Repair in L2 English: an Analysis of Finnish Upper-secondary School Students' Elicited Interaction. In: Lintunen, Pekka; Peltola, Maija S.; Varila, Mari-Liisa (Hg.): *AFinLA-e Soveltavan kielitieteen tutkimuksia 2014 / n:o 6*, S. 149–163. Online verfügbar unter <http://ojs.tsv.fi/index.php/afinla/article/view/46286>, zuletzt überprüft am 23.03.2016.
- Tarone, Elaine (2014): Enduring Questions from the Interlanguage Hypothesis. In: Han/Tarone (Hg.), S. 7–26.
- Tarvainen, Kalevi (1985): *Kontrastive Syntax Deutsch-Finnisch*. Heidelberg: Groos. (= *Deutsch im Kontrast*; 4).
- Tavakoli, Parvaneh (2009): Assessing L2 Task Performance: Understanding Effects of Task Design. In: *System* 37, S. 482–495.
- Taylor, Talbot J. (1992): *Mutual Misunderstanding. Scepticism and the Theorizing of Language and Interpretation*. London: Routledge.
- Thornbury, Scott (1999): *How to Teach Grammar*. Harlow: Longman/Pearson Education.
- Tiittula, Liisa (1992): *Puhuva kieli: Suullisen viestinnän erityispiirteitä*. Helsinki: Finn Lectura.
- Tschirner, Erwin (1999): *Lernergrammatiken und Grammatikprogression*. In: Skibitzki/Wotjak (Hg.), S. 227–240.
- Tuomisto, Jenny (2014): *Zum Gebrauch von Verben im gesprochenen Deutsch finnischer DaF-Lernender – Eine Analyse im Rahmen des HY-TALK-Projekts*. Masterarbeit. Helsinki: Universität Helsinki.
- Vehkalahti, Kimmo (2014): *Kyselytutkimuksen mittarit ja menetelmät*. [Helsinki]: Finn Lectura.
- Vesalainen, Marjo (2011): *Kommunikative Formeln und mündliche Sprachkompetenz finnischer DaF-Lerner*. In: Hyvärinen/Liimatainen (Hg.), S. 57–79.
- Vesalainen, Marjo (2012): *Itsekorjaukset vieraan kielen oppijoiden puheessa*. In: Huhtala/Lehti-Eklund (Hg.), S. 7–24.
- Vesalainen, Marjo; Sihvonen, Päivi (2009): *Toistot ja uudelleenmuotoilu lukiolaisten ranskan- ja saksankielisessä puheessa*. In: Kalliokoski, Jyrki et al. (Hg.): *Puheen ja kirjoituksen moninaisuus – Variationsrikedom i tal och skrift – The Diversity of Speech and Writing*. AFinLan vuosikirja 2009. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLa, S. 193–208. (= Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja; 67).
- Virkkunen-Fullenwider, Anu; Toepfer, Tom (2008): *Common European Framework of Reference for Languages and Inter-rater Reliability*. In: Vogel, Thomas; Satchell, Ray; Moražikova, Alžbeta (Hg.): *Language Centres at Universities: Crossing Bridges, Integrating Cultures. Papers from the 9th CercleS Conference Frankfurt (Oder), 28–30 September 2006*. Frankfurt (Oder): CercleS, S. 301–319.
- Wang, Binhong (2010): *On Rater Agreement and Rater Training*. In: *English Language Teaching* 3(1), S. 108–112.
- Weidner, Beate (2012): *Gesprochenes Deutsch für die Auslandsgermanistik – Eine Projektvorstellung*. In: *InfoDaF* 39(1), S. 31–51.

- Weinrich, Harald (1993): Textgrammatik der deutschen Sprache. Mannheim etc.: Dudenverlag.
- Weir, Cyril J. (2005): Limitations of the Common European Framework for Developing Comparable Examinations and Tests. In: *Language Testing* 22 (3), S. 281–300.
- Wellmann, Hans (2008): Deutsche Grammatik. Laut. Wort. Satz. Text. Heidelberg: Universitätsverlag Winter.
- Werner, Angelika (2005): „Und das ich lerne nicht...“: Über Probleme japanischer Lerner mit der deutschen Wortstellung. In: *GFL German as a Foreign Language* 2005(2), S. 39–59. Online verfügbar unter http://www.gfl-journal.de/1-2005/tm_werner.pdf, zuletzt überprüft am 23.03.2016.
- Winke, Paula; Gass, Susan; Myford, Carol (2013): Raters' L2 Background as a Potential Source of Bias in Rating Oral Performance. In: *Language Testing* 30(2), S. 231–252.
- Winkler, Steffi (2011): Progressionsfolgen im DaF-Unterricht. Eine Interventionsstudie zur Vermittlung der deutschen (S)OV-Wortstellung. In: Hahn, Natalia; Roelcke, Thorsten (Hg.): Grenzen überwinden mit Deutsch. 37. Jahrestagung des Fachverbandes Deutsch als Fremdsprache an der Pädagogischen Hochschule Freiburg/Br. 2010. Göttingen: Universitätsverlag Göttingen, S. 193–207. (= Materialien Deutsch als Fremdsprache; 85).
- Wisniewski, Katrin (2014): Die Validität der Skalen des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen: Eine empirische Untersuchung der Flüssigkeits- und Wortschatzskalen des GeRS am Beispiel des Italienischen und des Deutschen. Frankfurt am Main: Peter Lang. (= *Language Testing and Evaluation*; 33).
- Yates, Lynda (2010): Pragmatic Challenges for Second Language Learners. In: Trosborg, Anna (Hg.): *Pragmatics across Languages and Cultures*. Berlin/New York: De Gruyter, S. 287–308. (= *Handbooks of Pragmatics*; 7).
- Yin, Robert K. (2003): *Case Study Research. Design and Methods*. Third Edition. Thousand Oaks/London/New Delhi: Sage Publications. (= *Applied Social Research Methods Series*; 5).
- Yli-Panula, Eija; Virta, Arja; Merenluoto, Kaarina (Hg.) (2012): Oppiminen, opetus ja opettajaksi kasvu ainedidaktisen tutkimuksen valossa. Turun ainedidaktisen symposiumin esityksiä 11.2.2011. Turku: Turun yliopisto. Online verfügbar unter https://www.doria.fi/xmlui/bitstream/handle/10024/88791/ad_3_b-verkkojulkaisu.pdf?sequence=1, zuletzt überprüft am 29.04.2016.
- Yli-Renko, Kaarina (1989): Suullinen kielitaito ja sen mittaaminen lukion päättövaiheessa. Helsinki: Yliopistopaino. (= Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos, tutkimuksia; 72).
- Zahn, Günther (1991): Beobachtungen zur Ausklammerung und Nachfeldbesetzung in gesprochenem Deutsch. Erlangen: Palm und Enke. (= *Erlanger Studien*; 93).
- Zhang, Ying; Elder, Catherine (2011): Judgments of Oral Proficiency by Non-native and Native English Speaking Teacher Raters: Competing or Complementary Constructs? In: *Language Testing* 28(1), S. 31–50.
- Zifonun, Gisela; Hoffmann, Ludger; Strecker, Bruno et al. (1997): Grammatik der deutschen Sprache. In 3 Bänden. Berlin/New York: De Gruyter. (= *Schriften des Instituts für Deutsche Sprache*; 7).
- Zydati, Wolfgang (2013): Kompetenzen und Fremdsprachenlernen. In: Hallet/Königs (Hg.), S. 59–63.

Internet-Quellen

Internet 1:

”Kielten kokeisiin tarvitaan myös suullinen osuus” (Leserbrief in Helsingin Sanomat, einer der größten finnischen Tageszeitungen, am 09.05.2016 von Pihla Sorjonen)

<http://www.hs.fi/mielipide/a1462672988854>, zuletzt überprüft am 28.06.2016.

Internet 2:

Opetushallitus: MÄÄRÄYS 10/011/2009 ”Nuorille tarkoitettun lukiokoulutuksen opetussuunnitelman perusteiden 2003 muuttaminen” (Verfügung des Finnischen Zentralamts für Unterrichtswesen zur Änderung des Lehrplans für die gymnasiale Oberstufe 2003 für Jugendlichen)

http://www.oph.fi/download/118033_Maarays_10_2009_suom_ei_sal.pdf, zuletzt überprüft am 28.06.2016.

Internet 3:

„Ruotsin kielen puhuminen tulee yo-kokeisiin muutaman vuoden päästä“ (Nachricht auf den Webseiten von YLE, dem Finnischen Rundfunk, am 30.05.2016 von Varpu Helpinen)

http://yle.fi/uutiset/ruotsin_kielen_puhuminen_tulee_yo-kokeisiin_muutaman_vuoden_paasta/8913877, zuletzt überprüft am 28.06.2016.

Internet 4:

Digabi (Webseiten eines Projektes der finnischen Abiturprüfungskommission zur Elektronisierung der Abiturprüfung)

<https://digabi.fi/>, zuletzt überprüft am 28.06.2016.

Internet 5:

Ylioppilastutkintolautakunta: „Sähköinen ylioppilastutkinto“ (Webseiten der finnischen Abiturprüfungskommission)

<https://www.ylioppilastutkinto.fi/fi/ylioppilastutkinto/digabi>, zuletzt überprüft am 28.06.2016.

Internet 6:

HY-Talk-Projekt

<http://blogs.helsinki.fi/hy-talk/>, zuletzt überprüft am 28.06.2016.

Internet 7:

Duden Online: Definition für „Kommunikation“

<http://www.duden.de/rechtschreibung/Kommunikation>, zuletzt überprüft am 28.06.2016.

Internet 8:

Duden Online: Definition für „Interaktion“

<http://www.duden.de/rechtschreibung/Interaktion>, zuletzt überprüft am 28.06.2016.

Internet 9:

European Association for Language Testing and Assessment (EALTA)

<http://www.ealta.eu.org/>, zuletzt überprüft am 28.06.2016.

Internet 10:

Dialang, Universität Lancaster

<https://dialangweb.lancaster.ac.uk/>, zuletzt überprüft am 28.06.2016.

Internet 11:

EnglishProfile. The CEFR for English

<http://englishprofile.org/>, zuletzt überprüft am 28.06.2016.

Internet 12:

Datenbank für Gesprochenes Deutsch am IDS Mannheim

http://dgd.ids-mannheim.de/dgd/pragdb.dgd_extern.welcome, zuletzt überprüft am 28.06.2016.

Internet 13:

DAAD Projekt „Gesprochenes Deutsch für die Auslandsgermanistik“

<http://audiolabor.uni-muenster.de/daf/>, zuletzt überprüft am 28.06.2016.

Internet 14:

Online-Handbuch des Programms NVivo10: „Run a Coding Comparison query“

http://help-nv10.qsrinternational.com/desktop/procedures/run_a_coding_comparison_query.htm, zuletzt überprüft am 28.06.2016.

Internet 15:

Duden Online: Definition für „stocken“

<http://www.duden.de/rechtschreibung/stocken>, zuletzt überprüft am 28.06.2016.

Tabellenverzeichnis

Tabelle 2.1.1	Entwicklung des Konzepts „Sprachkompetenz“
Tabelle 2.3.1	Beschreibungen für die Fertigkeit Sprechen, Kompetenzniveaustufe A2.1
Tabelle 3.3.1	Skala für die grammatische Korrektheit
Tabelle 4.2.1	Ablauf der Verarbeitungsverfahren nach der <i>Processability Theory</i> (Pienemann) und der <i>Processability Theory</i> in der deutschen Sprache
Tabelle 4.2.2	Erwerbsphasen bei der Verbalflexion im DiGS-Projekt (Diehl et al.)
Tabelle 4.3.1	Untersuchungen über den Erwerb der Verbalflexion
Tabelle 4.3.2	Untersuchungen über den Erwerb der Verbstellung
Tabelle 5.1.1	Die Forschungsfragenkomplexe und die Hauptforschungsfragen
Tabelle 5.1.2	Detaillierte Forschungsfragen zum Forschungsfragenkomplex I
Tabelle 5.2.1	Übersicht über das gesammelte Untersuchungsmaterial
Tabelle 5.3.1	Kategorien der Inhaltsanalyse
Tabelle 6.1.1	Codierungen bei der Verbstellungsanalyse
Tabelle 6.2.1	Absolute Zahlen der Satzarten im ganzen Korpus
Tabelle 6.3.1	Hauptsätze/Aussagesätze: Absolute Zahlen pro Niveaustufe
Tabelle 6.3.2	Hauptsätze/Aussagesätze: Prozentanteile pro Niveaustufe
Tabelle 6.4.1	Inversion in einfachen Aussagesätzen: Absolute Zahlen pro Niveaustufe
Tabelle 6.4.2	Beispiele für Inversionskontexte in einfachen Aussagesätzen
Tabelle 6.4.3	Inversion in Sätzen mit einem NS im Vorfeld: Absolute Zahlen pro Niveaustufe
Tabelle 6.5.1	Entscheidungsfragen: Absolute Zahlen pro Niveaustufe
Tabelle 6.5.2	Ergänzungsfragen mit einem Nicht-Subjekt-Fragewort: Absolute Zahlen pro Niveaustufe
Tabelle 6.6.1	Verbalklammer mit Modalverb und Infinitiv in Aussagesätzen ohne Inversion (alle Kombinationen): Absolute Zahlen pro Niveaustufe
Tabelle 6.6.2	Verbalklammer mit Modalverb und Infinitiv in Aussagesätzen ohne Inversion (alle Kombinationen): Prozentanteile der Verbstellungen pro Niveaustufe
Tabelle 6.6.3	Verbalklammer mit Modalverb und Infinitiv (mod-v-x vs. mod-x-v): Absolute Zahlen pro Niveaustufe
Tabelle 6.6.4	Verbalklammer mit Hilfsverb und infinitiver Form (alle Kombinationen in HS mit V2 oder V3): Absolute Zahlen pro Niveaustufe
Tabelle 6.6.5	Verbalklammer mit Hilfsverb und infinitiver Form (alle Kombinationen in HS mit V2 oder V3): Prozentanteile der Verbstellungen pro Niveaustufe
Tabelle 6.6.6	Verbalklammer mit Partikelverben (alle Kombinationen in HS mit V2 oder V3): Absolute Zahlen pro Niveaustufe
Tabelle 6.7.1	Elemente (u. a. Konjunktionen und Pronomen), die einen Nebensatz anfangen: Absolute Zahlen im ganzen Korpus
Tabelle 6.7.2	Nebensätze, die mit <i>dass</i> oder <i>wenn</i> anfangen (eher V-End-Stellung; ohne neutralisierte Verbstellung): Absolute Zahlen pro Niveaustufe
Tabelle 6.7.3	Nebensätze, die mit <i>dass</i> oder <i>wenn</i> anfangen (eher V-End-Stellung; ohne neutralisierte Verbstellung): Prozentanteile der Verbstellungen pro Niveaustufe
Tabelle 6.7.4	Beispiele für V-End-Kontexte (Nebensätze mit <i>dass</i> und <i>wenn</i>) auf allen Niveaustufen
Tabelle 6.7.5	Nebensätze, die mit <i>weil</i> anfangen (V-End- oder V2/V2i-Stellung; ohne neutralisierte Verbstellung): Absolute Zahlen pro Niveaustufe
Tabelle 6.7.6	Beispiele für <i>weil</i> -Nebensätze auf allen Niveaustufen

Tabelle 6.8.1	Beherrschung der Verbstellung auf den verschiedenen Kompetenzniveaustufen: Zusammenfassung der Ergebnisse
Tabelle 7.1.1	Codierung von Verbtypen
Tabelle 7.2.1	Absolute Zahlen verschiedener Tempusformen pro Niveaustufe
Tabelle 7.2.2	Absolute Zahlen verschiedener Modi pro Niveaustufe
Tabelle 7.3.1	Vergleich der Verbtypen: Absolute Zahlen der korrekten und inkorrekten Formen
Tabelle 7.4.1	Korrektheit aller Präsensformen der lexikalischen Verben: Absolute Zahlen auf allen Niveaustufen
Tabelle 7.4.2	Verwendung der Personalformen bei der Präsenskonjugation der lexikalischen Verben: Vergleich zwischen den Niveaustufen (absolute Zahlen)
Tabelle 7.4.3	Korrektheit der 1. Person Singular (lex): Vergleich zwischen den Niveaustufen
Tabelle 7.4.4	Korrektheit der 2. Person Singular (lex): Vergleich zwischen den Niveaustufen
Tabelle 7.4.5	Korrektheit der 3. Person Singular (lex): Vergleich zwischen den Niveaustufen
Tabelle 7.4.6	Korrektheit der 1. Person Plural (lex): Vergleich zwischen den Niveaustufen
Tabelle 7.4.7	Fehlertypen bei lexikalischen Verben und Beispiele
Tabelle 7.4.8	Fehlertypen bei der Präsenskonjugation der lexikalischen Verben: Absolute Zahlen pro Niveaustufe
Tabelle 7.4.9	Die 15 häufigsten <i>Types</i> der lexikalischen Verben im Präsens (Indikativ)
Tabelle 7.4.10	Korrektheit der Präsenskonjugation von <i>sprechen</i> und <i>wohnen & spielen</i> : Absolute Zahlen pro Niveaustufe
Tabelle 7.4.11	Inkorrekte Formen der Präsenskonjugation des Verbs <i>sprechen</i>
Tabelle 7.4.12	Inkorrekte Formen der Präsenskonjugation der Verben <i>wohnen</i> und <i>spielen</i>
Tabelle 7.5.1	Korrektheit aller Präsensformen der Modalverben: Absolute Zahlen auf allen Niveaustufen
Tabelle 7.5.2	Verwendung der Personalformen bei der Präsenskonjugation der Modalverben: Vergleich zwischen den Niveaustufen (absolute Zahlen)
Tabelle 7.5.3	Korrektheit verschiedener Personalformen bei der Präsenskonjugation der Modalverben: Absolute Zahlen
Tabelle 7.5.4	Korrektheit der 1. Person Singular (mod): Vergleich zwischen den Niveaustufen
Tabelle 7.5.5	Korrektheit der 2. Person Singular (mod): Vergleich zwischen den Niveaustufen
Tabelle 7.5.6	Korrektheit der 1. Person Plural (mod): Vergleich zwischen den Niveaustufen
Tabelle 7.5.7	Fehlertypen bei der Präsenskonjugation der 1. Person Plural und der 2. Person Singular bei den Modalverben und Beispiele
Tabelle 7.5.8	Fehlertypen bei der Präsenskonjugation der Modalverben (1. P. Pl. und 2. P. Sg.): Absolute Zahlen
Tabelle 7.6.1	Korrektheit der Infinitive: Absolute Zahlen
Tabelle 7.6.2	Fehlertypen bei Infinitiven und Beispiele
Tabelle 7.6.3	Fehlertypen bei Infinitiven: Absolute Zahlen
Tabelle 7.7.1	Korrektheit des Präteritums Indikativ: Absolute Zahlen
Tabelle 7.7.2	Korrektheit des Präteritums Konjunktiv (Konjunktiv II): Absolute Zahlen
Tabelle 7.7.3	Perfekt: Absolute Zahlen der korrekten und inkorrekten Formen pro Niveaustufe

Tabelle 7.7.4	Korrektheit des Imperativs: Absolute Zahlen
Tabelle 7.7.5	Korrektheit des Futurs I: Absolute Zahlen
Tabelle 7.8.1	Korrektheit des finiten Verbs in verschiedenen Satzarten
Tabelle 7.9.1	Beherrschung der Verbalflexion auf den verschiedenen Kompetenzniveaustufen: Zusammenfassung der Ergebnisse
Tabelle 8.2.1	Einfluss verschiedener Faktoren auf die Verständlichkeit: Die numerischen Ergebnisse
Tabelle 8.2.2	Antworten auf die Frage 3a,b: Was macht einen Lerner a) verständlich oder b) schwer zu verstehen?
Tabelle 8.2.3	Antworten auf die Frage 4: Welche Grammatikfehler beeinflussen Ihrer Meinung nach am stärksten die Verständlichkeit? Welche grammatischen Fehler sind schwerwiegend oder kommunikationsbehindernd?
Tabelle 8.2.4	Störende (verständniserschwerende bzw. irritierende) Faktoren: Absolute Zahlen und Prozentanteile der Referenzen pro Hauptkategorie
Tabelle 8.2.5	Faktoren, die die Verständlichkeit beeinträchtigen: Absolute Zahlen und Prozentanteile der Referenzen pro Hauptkategorie
Tabelle 8.2.6	Prozentanteile der Kommentare in der Kategorie „Verständlichkeit“ von allen Kommentaren in der jeweiligen Kategorie
Tabelle 8.3.1	Grundstrukturen der Grammatik: das deutsche Lehrerteam
Tabelle 8.3.2	Grundstrukturen der Grammatik: das finnische Lehrerteam
Tabelle 10.1	Vereinfachte Zusammenfassung der Ergebnisse der Verbstellungs- und Verbalflexionsanalysen

Verzeichnis der Abbildungen

Abbildung 2.1.1	Modell von Hildén (2000, 23): Die mündliche Sprachkompetenz einer Fremdsprache
Abbildung 3.6.1	Felder und Satzklammer in der Darstellung der linearen Abfolge (V2-Satz) nach Hoffmann (2013, 462)
Abbildung 5.3.1	Verteilung der Schüler auf den Kompetenzniveaustufen
Abbildung 6.2.1	Zahl der analysierten Äußerungen pro Schüler
Abbildung 6.2.2	Prozentanteile der Satzarten im ganzen Korpus
Abbildung 6.3.1	Verbstellung in Aussagesätzen: Prozentanteile der Verbstellungen pro Niveaustufe
Abbildung 6.4.1	Inversion in einfachen Aussagesätzen: Prozentanteile der Verbstellungen pro Niveaustufe
Abbildung 6.4.2	Inversion in Sätzen mit einem NS im Vorfeld: Prozentanteile der Verbstellungen pro Niveaustufe
Abbildung 6.5.1	Entscheidungsfragen: Prozentanteile der Verbstellungen pro Niveaustufe
Abbildung 6.5.2	Ergänzungsfragen mit einem Nicht-Subjekt-Fragewort: Prozentanteile der Verbstellungen pro Niveaustufe
Abbildung 6.6.1	Verbalklammer mit Modalverb und Infinitiv in Aussagesätzen ohne Inversion (alle Kombinationen): Prozentanteile der Verbstellungen pro Niveaustufe
Abbildung 6.6.2	Verbalklammer mit Modalverb und Infinitiv (mod-v-x vs. mod-x-v): Prozentanteile der Verbstellungen pro Niveaustufe
Abbildung 6.6.3	Verbalklammer mit Hilfsverb und infinitiver Form (alle Kombinationen in HS mit V2 oder V3): Prozentanteile der Verbstellungen pro Niveaustufe
Abbildung 6.7.1	Nebensätze, die mit <i>dass</i> oder <i>wenn</i> anfangen (eher V-End-Stellung; ohne neutralisierte Verbstellung): Prozentanteile der Verbstellungen pro Niveaustufe
Abbildung 6.7.2	Nebensätze, die mit <i>weil</i> anfangen (V-End- oder V2/V2i-Stellung; ohne neutralisierte Verbstellung): Prozentanteile der Verbstellungen pro Niveaustufe
Abbildung 7.2.1	Anzahl der Verbformen pro Schüler
Abbildung 7.2.2	Absolute Zahlen und Prozentanteile verschiedener Tempusformen im ganzen Korpus
Abbildung 7.2.3	Absolute Zahlen und Prozentanteile verschiedener Modi im ganzen Korpus
Abbildung 7.3.1	Vergleich der Verbtypen: Prozentanteile der korrekten und inkorrekten Formen
Abbildung 7.3.2	Korrektheit der verschiedenen Verbtypen auf dem Niveau A1.2
Abbildung 7.3.3	Korrektheit der verschiedenen Verbtypen auf dem Niveau A1.3
Abbildung 7.3.4	Korrektheit der verschiedenen Verbtypen auf dem Niveau A2.1
Abbildung 7.3.5	Korrektheit der verschiedenen Verbtypen auf dem Niveau A2.2
Abbildung 7.3.6	Korrektheit der verschiedenen Verbtypen auf dem Niveau B1.1
Abbildung 7.3.7	Korrektheit der verschiedenen Verbtypen auf dem Niveau B2.2
Abbildung 7.4.1	Korrektheit aller Präsensformen der lexikalischen Verben (Prozentanteile) auf allen Niveaustufen
Abbildung 7.4.2	Verwendung der Personalformen bei den lexikalischen Verben im Präsens (Indikativ)
Abbildung 7.4.3	Verwendung der Personalformen bei der Präsenskonjugation der lexikalischen Verben: Vergleich zwischen den Niveaustufen (Prozentanteile)

Abbildung 7.4.4	Korrektheit der 1. Person Singular (lex): Vergleich zwischen den Niveaustufen
Abbildung 7.4.5	Korrektheit der 2. Person Singular (lex): Vergleich zwischen den Niveaustufen
Abbildung 7.4.6	Korrektheit der 3. Person Singular (lex): Vergleich zwischen den Niveaustufen
Abbildung 7.4.7	Korrektheit der 1. Person Plural (lex): Vergleich zwischen den Niveaustufen
Abbildung 7.4.8	Fehlertypen bei der Präsenskonjugation der lexikalischen Verben: Die Kompetenzniveaus A1.3, A2.1 und A2.2 im Vergleich
Abbildung 7.4.9	Korrektheit der Präsenskonjugation von <i>sprechen</i> : Prozentanteile pro Niveaustufe
Abbildung 7.4.10	Korrektheit der Präsenskonjugation von <i>wohnen</i> und <i>spielen</i> : Prozentanteile pro Niveaustufe
Abbildung 7.5.1	Korrektheit aller Präsensformen der Modalverben: Prozentanteile auf allen Niveaustufen
Abbildung 7.5.2	Verwendung der Personalformen bei den Modalverben im Präsens im ganzen Korpus
Abbildung 7.5.3	Verwendung der Personalformen bei der Präsenskonjugation der Modalverben: Vergleich zwischen den Niveaustufen (Prozentanteile)
Abbildung 7.5.4	Korrektheit verschiedener Personalformen bei der Präsenskonjugation der Modalverben: Prozentanteile
Abbildung 7.5.5	Korrektheit der 1. Person Singular (mod): Vergleich zwischen den Niveaustufen
Abbildung 7.5.6	Korrektheit der 2. Person Singular (mod): Vergleich zwischen den Niveaustufen
Abbildung 7.5.7	Korrektheit der 1. Person Plural (mod): Vergleich zwischen den Niveaustufen
Abbildung 7.5.8	Fehlertypen bei der Präsenskonjugation der Modalverben (1. P. Pl. und 2. P. Sg.)
Abbildung 7.5.9	Fehlertypen bei der Präsenskonjugation der Modalverben (1. P. Pl. und 2. P. Sg.): Die Kompetenzniveaus im Vergleich
Abbildung 7.6.1	Korrektheit der Infinitive: Prozentanteile
Abbildung 7.6.2	Korrektheit der Infinitive (nur grammatische Fehler): Prozentanteile
Abbildung 7.6.3	Prozentanteile der Fehlertypen bei Infinitiven (alle Niveaustufen)
Abbildung 7.7.1	Korrektheit des Präteritums Indikativ: Prozentanteile
Abbildung 7.7.2	Korrektheit des Präteritums Konjunktiv (Konjunktiv II): Prozentanteile
Abbildung 7.7.3	Perfekt: Prozentanteile der korrekten und inkorrekten Formen pro Niveaustufe
Abbildung 7.7.4	Korrektheit des Imperativs: Prozentanteile
Abbildung 7.7.5	Korrektheit des Futurs I: Prozentanteile
Abbildung 8.2.1	Zusammenfassung der Ergebnisse der Inhaltsanalyse
Abbildung 8.2.2	Störende (verständniserschwerende bzw. irritierende) Faktoren: Verteilung der Kommentare auf verschiedene Hauptkategorien (absolute Zahlen)
Abbildung 8.2.3	Faktoren, die die Verständlichkeit beeinträchtigen: Verteilung der Kommentare auf verschiedene Hauptkategorien (absolute Zahlen)

Verzeichnis der Abkürzungen

In der Arbeit verwendete Abkürzungen

Abb.	Abbildung
ADV	Adverbial
Akk.	Akkusativ
aux	Auxiliar, Hilfsverb
Bsp.	Beispiel
bzw.	beziehungsweise
CEFR	Common European Framework of Reference for Languages
DaF	Deutsch als Fremdsprache
DaZ	Deutsch als Zweitsprache
d. h.	das heißt
dt.	Deutsch
E-F	Entscheidungsfrage
engl.	Englisch
et al.	et alii, und andere
etc.	et cetera
EVK	Eurooppalainen viitekehys (die finnische Version des GER)
fin	finites Verb
GER	Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen
finn.	Finnisch
hlex	halblexikalisches Verb <i>haben</i>
HS	Aussagesatz; Hauptsatz/einfacher Hauptsatz
Ind.	Indikativ
insg.	insgesamt
IMP	Aufforderungssatz/Imperativsatz
INF	Infinitivsatz
INV	Inversion
Kap.	Kapitel
KII	Konjunktiv II
Konj.	Konjunktiv
kop	Kopula
L1	Muttersprache
L2	Zweitsprache bzw. Fremdsprache
lex	lexikalische Verben (alle andere Verben außer aux, hlex, kop, mod)
LOPS	Der finnische Lehrplan für die gymnasiale Oberstufe
m. E.	meines Erachtens
MFRM	Multi-Facet Rasch Measurement
mod	Modalverb
neutr	Neutralisation (z. B. ... weil die Sonne scheint.)
Nom.	Nominativ
NP	Nominalphrase
NS	Nebensatz
OPI	ACTFL Oral Proficiency Interview
part	Partikel, trennbarer Verbzusatz
Pers./P.	Person
Pl.	Plural
POPS	Der finnische Lehrplan für den Grundunterricht
Präs.	Präsens
s.	siehe
S.	Seite
S1, S2, ...	Sprecher 1, 2 usw.

schwed.	Schwedisch
SEP	Separation, Distanzstellung
Sg.	Singular
sog.	sogenannte
SVO	Subjekt-Verb-Objekt
SVX	Subjekt-Verb-andere Konstituenten neben dem Subjekt und Verb
Tab.	Tabelle
u. a.	unter anderem
usw.	und so weiter
V1	Verberst(stellung)
V1i	Verberst(stellung) mit Inversion des Subjekts und Prädikats
V2	Verbzweit(stellung)
V2i	Verbzweit(stellung) mit Inversion des Subjekts und Prädikats
V3	Verbdritt(stellung) (nicht zielsprachlich)
V-End	Verbend(stellung)
VF	Vorfeld
vgl.	vergleiche
W-F	W-Frage/Ergänzungsfrage
z. B.	zum Beispiel

ANHANG 1. Kompetenzniveaubeschreibungen der finnischen Lehrpläne (LOPS 2003, POPS 2004)

ANHANG A

Opetushallitus/Anhang zum Lehrplan

Beschreibung der Kompetenzstufen für die Fremdsprachen

Die Beschreibung der Kompetenzstufen richtet sich in Finnland nach den Kompetenzstufen des allgemeinen europäischen Referenzrahmens für Fremdsprachen. Dieser wurde auf Veranlassung des Europarates für das Fremdsprachenlernen, den Fremdsprachenunterricht und die Bewertung entwickelt.

		Sprechen
A1.1	Elementarste Sprachkompetenz – Anfangskenntnisse	<ul style="list-style-type: none"> * Kann auf persönliche Fragen in kurzen Repliken antworten. Die Interaktion wird vom Gesprächspartner getragen und der Sprecher nimmt eventuell seine Muttersprache oder Gebärden zu Hilfe. * Beim Sprechen können lange Pausen, Wiederholungen und Unterbrechungen auftreten. * Die Aussprache kann große Verständnisschwierigkeiten verursachen. * Beherrscht einen sehr begrenzten Grundwortschatz und einige gelernte Standardausdrücke. * Der Sprecher kann sich nicht frei ausdrücken, aber die wenigen verfügbaren schematischen Äußerungen können ziemlich fehlerfrei sein.
A1.2	Sich entwickelnde elementarste Sprachkompetenz	<ul style="list-style-type: none"> * Kann begrenzt einige unmittelbare Anliegen mitteilen in Gesprächen, die einfache persönliche Angelegenheiten betreffen sowie Fragen stellen und Auskunft geben. Braucht oft die Hilfe des Gesprächspartners. * Beim Sprechen können Pausen und sonstige Unterbrechungen auftreten. * Die Aussprache kann oft Verständnisschwierigkeiten hervorrufen. * Beherrscht einen sehr begrenzten Grundwortschatz, einige an Situationen gebundene Äußerungen und Elemente der Grundgrammatik. * Auch beim ganz einfachen, freien Sprechen treten sehr viele unterschiedliche Fehler auf.
A1.3	Funktionierende elementarste Sprachkompetenz	<ul style="list-style-type: none"> * Kann kurz über sich und seine nächste persönliche Umgebung erzählen. Kommt in den einfachsten Unterhaltungen und Dienstleistungssituationen zurecht. Braucht ab und zu die Hilfestellung des Gesprächspartners. * Spricht in den vertrautesten Sprechphasen flüssig, ansonsten treten sehr deutlich wahrnehmende Pausen und Unterbrechungen auf. * Die Aussprache kann manchmal Verständnisprobleme verursachen.

		<ul style="list-style-type: none"> * Beherrscht eine begrenzte Anzahl von kurzen, auswendig gelernten Äußerungen, einen Kernwortschatz und eine elementare Syntax. * Auch beim einfachen Sprechen treten viele elementare Grammatikfehler auf.
A2.1	Elementare Sprachkompetenz – Anfangsstufe	<ul style="list-style-type: none"> * Kann seine nähere Umgebung mit einigen kurzen Sätzen beschreiben. Kommt in einfachen sozialen Kontaktsituationen und in den gewöhnlichsten Dienstleistungsgesprächen zurecht. Kann einen kurzen Dialog beginnen und beenden, ist aber noch selten in der Lage, ein längeres Gespräch aufrechtzuerhalten. * Ist in der Lage, bereits bekannte Redebeiträge flüssig zu äußern, aber beim Sprechen treten viele deutlich wahrnehmbare Pausen und Mehrfachstarts auf. * Die Aussprache ist verständlich, auch wenn ein fremder Akzent deutlich auffällt und aus Aussprache Fehlern gelegentlich Verständnisprobleme entstehen können. * Verfügt über einen leicht überschaubaren Grundwortschatz und beherrscht viele der wichtigsten Strukturen (wie z.B. Vergangenheitsformen oder Konjunktionen). * Beherrscht beim einfachen, freien Sprechen die einfachste elementare Grammatik, aber es treten immer noch viele Fehler auch in Grundstrukturen auf.
A2.2	Sich entwickelnde elementare Sprachkompetenz	<ul style="list-style-type: none"> * Kann kurz und aufzählend über die nähere Umgebung und deren alltäglichen Aspekte berichten. Kann an schablonenhaft geführten Gesprächen teilnehmen, in denen es um Persönliches oder für einen selbst wichtige Dinge geht. Braucht evtl. Hilfestellung im Gespräch und meidet die einen oder anderen Themenbereiche. * Das Sprechen ist zeitweise flüssig, aber unterschiedliche Unterbrechungen sind deutlich wahrnehmbar. * Die Aussprache ist verständlich, wenn auch der fremde Akzent auffällt und Aussprache fehler vorkommen. * Verfügt ziemlich gut über einen gewöhnlichen und alltäglichen Wortschatz und gebraucht in einem gewissen Grade idiomatische Ausdrücke. Gebraucht häufig einfache und vereinzelt auch anspruchsvollere Strukturen. * Beim zusammenhängenden freien Sprechen kommen viele elementare Fehler vor (z. B. bei den Zeitformen der Verben), und diese können manchmal die Verständlichkeit beeinträchtigen.

B1.1	Funktionierende elementare Sprachkompetenz	<p>* Kann über vertraute Dinge auch in Einzelheiten erzählen. Kommt in den gewöhnlichsten Alltagssituationen und informellen Gesprächen zurecht. Kann sich mitteilen in Dingen, die persönlich wichtig sind, und auch in etwas anspruchsvolleren Situationen. Längere Beiträge oder abstrakte Themen verursachen sichtliche Schwierigkeiten.</p> <p>* Hält verständliches Sprechen aufrecht, auch wenn bei längeren Sprechphasen Pausen und Verzögerungen auftreten.</p> <p>*Die Aussprache ist klar verständlich, wenn auch zeitweise ein fremder Akzent vorhanden ist und in einem gewissen Grade Aussprachefehler auftreten.</p> <p>*Kann einen ziemlich breiten alltäglichen Wortschatz sowie einige allgemeine Redewendungen und idiomatische Ausdrücke verwenden. Verwendet viele unterschiedliche Strukturen.</p> <p>* Beim zusammenhängenden freien Sprechen sind Grammatikfehler häufig (z. B. Artikelfehler und fehlende/falsche Endungen), was aber die Verständlichkeit selten stört.</p>
------	--	---

B1.2	Flüssige elementare Sprachbeherrschung	<p>*Kann über vertraute und konkrete Themen sprechen und dabei schildern, gliedern oder vergleichen und über andere Themen berichten wie z.B. Filme, Bücher oder Musik. Kann sich mit Sicherheit in den meisten Alltagssituationen bewegen, wobei der sprachliche Ausdruck unter Umständen nicht sehr treffend ist.</p> <p>*Kann sich relativ mühelos ausdrücken. Es treten zwar Pausen und Unterbrechungen auf, aber der Sprechfluss bleibt erhalten und die Botschaft kommt an.</p> <p>*Die Aussprache ist gut verständlich, auch wenn Intonation und Betonung nicht ganz zielsprachlicher Natur entsprechen.</p> <p>*Verfügt über einen ziemlich breiten Wortschatz und gebraucht häufig vorkommende idiomatische Ausdrücke. Verwendet auch vielfältige Strukturen und sogar komplexere Syntax.</p> <p>* Grammatikfehler treten einigermaßen häufig auf, aber wirken auch bei umfassenderer Kommunikation selten störend.</p>
------	--	--

B2.1	Selbständige Sprachkompetenz – Erste Stufe	<p>*Kann klar und genau viele Dinge aus der eigenen Erfahrungswelt darstellen, Gefühle zum Ausdruck bringen und persönliche Eindrücke von Geschehnissen und Erfahrungen wiedergeben. Kann aktiv vor allem an konkreten und sozialen Situationen und relativ formalen Diskussionen teilnehmen. Kann sich mit Muttersprachlern unterhalten, ohne sie unfreiwillig zu belustigen oder zu irritieren. Der sprachliche Ausdruck ist nicht immer stilgerecht.</p> <p>*Kann unbeschwert Redebeiträge liefern, und beim Sprechen entstehen kaum längere Pausen.</p> <p>*Aussprache und Intonation sind klar und natürlich.</p> <p>*Kann auf vielfältige Weise grammatische Strukturen und einen ziemlich breiten Wortschatz gebrauchen, der idiomatische und abstrakte Begriffe einschließt. Zeigt zunehmende Fertigkeiten,</p>
------	--	---

		<p>auf die situationsgebundenen formalen Anforderungen zu reagieren.</p> <p>* Beherrscht die Grammatik ziemlich gut, und gelegentliche Fehler beeinträchtigen normalerweise die Verständlichkeit nicht.</p>
--	--	---

B2.2	Funktionierende selbständige Sprachkompetenz	<p>* Kann vorbereitet über allerlei allgemeine Themen Vorträge halten. Kann sich intensiv mit Muttersprachlern austauschen. Kann über viele Dinge sprechen und diskutieren, auch anspruchsvolle Zusammenhänge vortragen und kommentieren und eigene Äußerungen mit denen anderer Gesprächsteilnehmer verknüpfen. Kann sich souverän, klar und den Höflichkeitskonventionen bewusst situationsgerecht ausdrücken. Die Darstellung kann schemenhaft sein, und der Sprecher behilft sich ab und zu mit Umschreibungen.</p> <p>*Kann spontan reagieren, meistens sehr flüssig und unbeschwert trotz gelegentlichen Zögerns.</p> <p>*Aussprache und Intonation sind sehr klar und natürlich.</p> <p>* Verfügt über viele sprachliche Mittel, um konkrete und abstrakte, vertraute und unbekannte Themenbereiche sicher, klar und registergerecht auszudrücken. Sprachliche Faktoren begrenzen die Ausdrucksfähigkeit sehr selten.</p> <p>* Beherrscht die Grammatik gut. Häufig korrigiert sich der Sprechende selbst, und Fehler stören die Verständlichkeit nicht.</p>
------	--	---

C1.1	Erste Stufe der kompetenten Sprachbeherrschung	<p>*Kann auch einen längeren, vorbereiteten formalen Vortrag halten. Kann aktiv an Gesprächssituationen teilnehmen, bei denen es um komplizierte theoretische und detaillierte Inhalte geht. Kann routinemäßige Sitzungen und Gespräche in Kleingruppen leiten. Kann sprachlich in verschiedenartigen sozialen Interaktionen auftreten. Stilistische und sprachliche Vielfalt lässt Schwierigkeiten erkennen.</p> <p>*Kann sich flüssig, spontan und fast mühelos mitteilen.</p> <p>*Verfügt über verschiedene Intonationsmittel und kann Satzakzente richtig setzen, um auch ganz feine Nuancen in der Bedeutung auszudrücken.</p> <p>*Wortschatz und Strukturschatz sind sehr breit und begrenzen die Ausdrucksfähigkeit nur äußerst selten. Kann sich sicher, klar und höflich je nach Angemessenheit der Situation ausdrücken.</p> <p>*Beherrscht die Grammatik gut. Gelegentliche Fehler verursachen keine Verständnisschwierigkeiten, und der Sprecher kann sie selbst korrigieren.</p>
------	--	---

OPS Anlage Deutsche Version 11.8.2003. Übersetzt aus dem Finnischen von Opetushallitus (Finnisches Zentralamt für Unterrichtswesen) und Laura Lahti.

ANHANG 2. Skala für das Sprechen: Korrektheit (auf Finnisch)

Puhumisen ops-asteikko: Oikeakielisuus (LOPS 2003, POPS 2004)

A1.1	* Puhuja ei kykene vapaaseen tuotokseen, mutta hänen hallitsemansa harvat kaavamaiset ilmaisut voivat olla melko virheettömiä.
A1.2	* Alkeellisessakin vapaassa puheessa esiintyy hyvin paljon kaikenlaisia virheitä.
A1.3	* Alkeellisessakin puheessa esiintyy paljon peruskielioppivirheitä.
A2.1	* Hallitsee kaikkein yksinkertaisimman kieliopin alkeellisessa vapaassa puheessa, mutta virheitä esiintyy yhä paljon perusrakenteissakin.
A2.2	* Laajemmassa vapaassa puheessa esiintyy paljon virheitä perusasioissa (esim. verbien aikamuodoissa) ja ne voivat joskus haitata ymmärrettävyyttä.
B1.1	* Laajemmassa vapaassa puheessa kielioppivirheet ovat tavallisia (esim. artikkeleita ja päätteitä puuttuu), mutta ne haittaavat harvoin ymmärrettävyyttä.
B1.2	* Kielioppivirheitä esiintyy jonkin verran, mutta ne haittaavat harvoin laajempaakaan viestintää.
B2.1	* Kieliopin hallinta on melko hyvää, eivätkä satunnaiset virheet yleensä haittaa ymmärrettävyyttä.
B2.2	* Kieliopin hallinta on hyvää. Usein puhuja korjaa virheensä itse, eivätkä virheet haittaa ymmärrettävyyttä.
C1.1	*Kieliopin hallinta on hyvää. Satunnaiset virheet eivät hankaloita ymmärtämistä, ja puhuja osaa korjata ne itse.

ANHANG 3. HY-Talk-Aufgaben

HY-Talk/TalkScales, lukuvuosi 2012–2013

Lukion 1. luokka

PUHETEHTÄVÄT

Valmistelu 20 min + suoritus 20 min

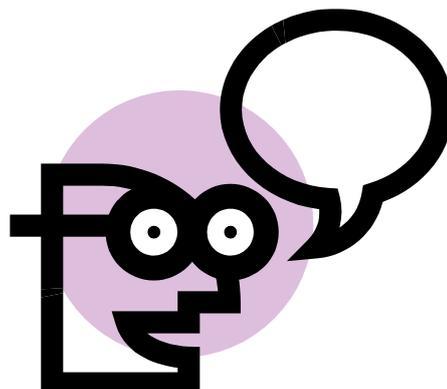
Suorita seuraavat puhetehtävät pariisi kanssa. Tutustukaa niihin ensin 20 minuutin ajan. Älkää käyttäkö apuvälineitä (sanakirjoja tms.). Muistiinpanoja voit tehdä erilliselle paperille, mutta niitä ei saa lukea suoritustilanteessa. Kukin tehtävä vie korkeintaan viisi minuuttia.

Aluksi käydään lyhyt vapaa keskustelu syntyperäisen puhujan kanssa.

Tehtävä 1. Esittelyvideo

Saat kesävieraaksi etäisen sukulaisnuoren (nimeltään Nico tai Anna), jonka perhe on muuttanut saksankieliseen maahan kauan sitten, eivätkä lapset enää osaa suomea. Toimitat hänelle ensin lyhyen videokatkelman, jossa esittelet perheesi ja itsesi (sen, mitä sanot, ei tarvitse olla totta).

- Tervehdi.
- Esitele perheesi ja itsesi (nimet, iät, mitä kieliä kukin puhuu, mistä pitää tai mitä harrastaa).
- Kysy, mitä kieliä Nico/Anna puhuu ja paria muuta asiaa.
- Kerro, missä asutte ja millainen asunto teillä on.
- Kerro koulustasi.
- Kerro, miten vietät vapaa-aikaasi.
- Mainitse, ketkä ovat parhaat ystäväsi.
- Kerro, mitä teit heidän kanssaan viime kesänä.
- Lupaa jotakin Nicolle/Annalle, kun hän tulee Suomeen.
- Päätä esityksesi kohteliaasti.

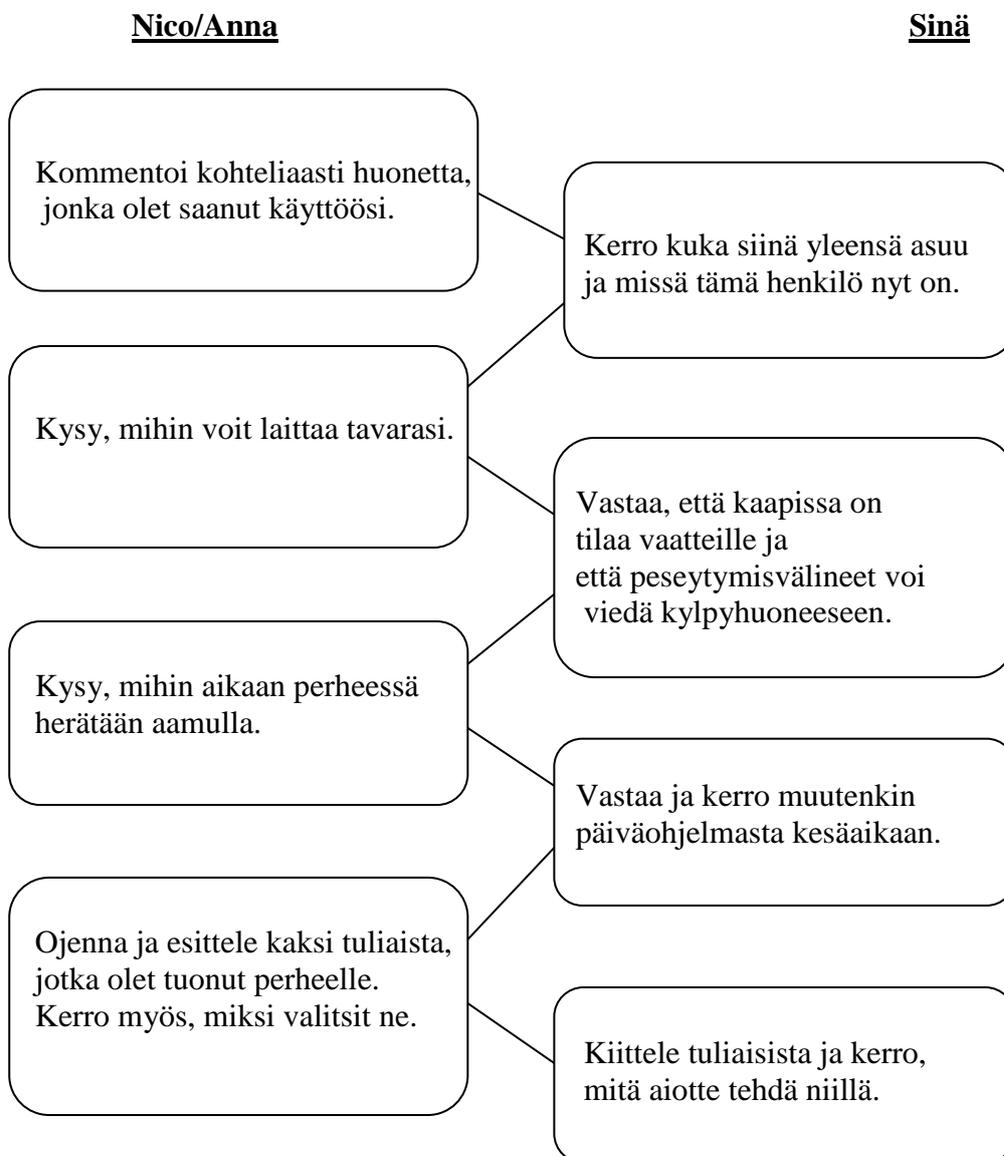


Tehtävä 2. Arkitilanteita

Keskustele parisi kanssa mahdollisimman luontevasti. Ilmaise vuorosanojen asiasisältö kohdekielellä. Älä käännä, vaan yritä saada itsesi ymmärretyksi omin sanoin. Jos et tiedä jotain, älä juutu vaikeaan kohtaan vaan jatka eteenpäin ja puhu mahdollisimman paljon.

Nico/Anna viipty luonasi kuukauden, jonka aikana kätty seuraavat kaksi keskustelua (numerot 2.1 ja 2.2). Vaihtakaa vuoroja niin, että kumpikin teistä on toisessa tilanteessa oma itsensä (**sinä**) ja toisessa vieraan (**Nico/Anna**) roolissa. Sopikaa roolijako ennen kuin alatte puhua.

2.1. Majoittuminen



2.2 Keskustelua matkalla elokuvista kotiin

Sinä

Nico/Anna

Kysy, mitä vieraasi piti elokuvasta (mainitse elokuvan nimi).

Kerro mielipiteesi. Mistä erityisesti pidit /et pitänyt? Tiedustele toisen mielipidettä elokuvasta.

Vastaa kysymykseen ja kuvaile tunnetilaasi elokuvan jälkeen.

Vertaa elokuvaa johonkin toiseen näkemääsi elokuvaan. Perustele näkemyksesi.

Mainitse, mikä muu elokuva on tehnyt sinuun vaikutuksen ja miksi.

Kerro mielipiteesi elokuvan musiikista ja kysy jotain suomalaisesta musiikista.

Vastaa kysymykseen ja suosittele toiselle jotain suomalaista musiikkia.

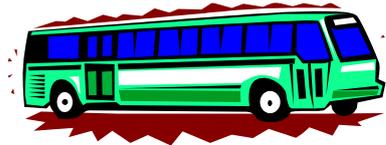
Äkkiä huomaat jotakin, joka yllättää sinut (mainitse mitä) ja kehotat toista kiirehtimään.

Reagoi tilanteeseen rauhoittavasti.

Tehtävä 3. Retkipäivästä sopiminen

Suunnittelette yhdessä retkeä johonkin suosittuun paikkaan kotiseudullasi. Sopikaa yhdessä seuraavista asioista:

- mihin retki tehdään, mihin aikaan ja mistä lähdetään
- keitä lähtee mukaan
- miten pitkä matka on ja miten se tehdään (kävellen/bussilla/pyörillä)
- mitä kumpikin haluaa tehdä ja nähdä
- missä syödään ja mitä
- miten paljon rahaa otetaan mukaan ja mihin sitä kuluu
- milloin palataan takaisin
- mitä pitää muistaa / mitä ei saa unohtaa



SPRACHÜBUNGEN

Vorbereitungszeit 20 Min. + Test 20 Min.

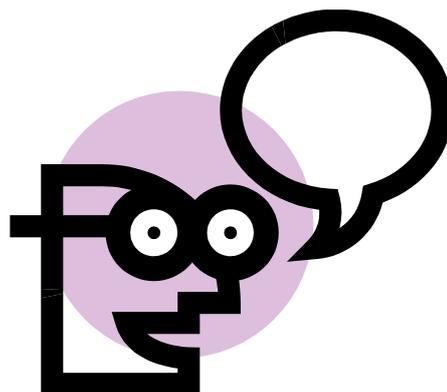
Führe bitte die folgenden Sprachübungen mit deinem Partner durch. Macht euch zuerst für 20 Minuten mit den Übungen vertraut. Benutzt bitte keine Hilfsmittel (Wörterbücher o. Ä.). Ihr dürft euch Notizen machen, aber es ist nicht erlaubt, diese in die Testsituation mitzunehmen. Jede Aufgabe soll höchstens fünf Minuten dauern.

Am Anfang wird ein kurzes freies Gespräch mit einem/einer Muttersprachler/in geführt.

Aufgabe 1. Vorstellungsvideo

Ein/e entfernt verwandte/r Jugendliche/r (namens Nico oder Anna) besucht dich im Sommer. Seine/Ihre Familie ist vor langer Zeit in ein deutschsprachiges Land umgezogen, und die Kinder können nicht mehr Finnisch. Du schickst ihm/ihr zuerst einen kurzen Videoclip zu, auf dem du deine Familie und dich selbst vorstellst (das, was du sagst, muss nicht wahr sein).

- Begrüße Nico oder Anna.
- Stelle deine Familie und dich vor (Namen, Alter, welche Sprachen die Familienmitglieder sprechen, was sie mögen oder welche Hobbys sie haben).
- Frage, welche Sprachen Nico/Anna spricht und ein paar andere Sachen.
- Beschreibe, wo ihr wohnt und was für eine Wohnung ihr habt.
- Erzähle etwas über deine Schule.
- Berichte darüber, wie du deine Freizeit verbringst.
- Erwähne, wer deine besten Freunde sind.
- Erzähle, was du im letzten Sommer mit ihnen gemacht hast.
- Versprich Nico/Anna etwas, wenn er/sie nach Finnland kommt.
- Beende deine Vorstellung höflich.

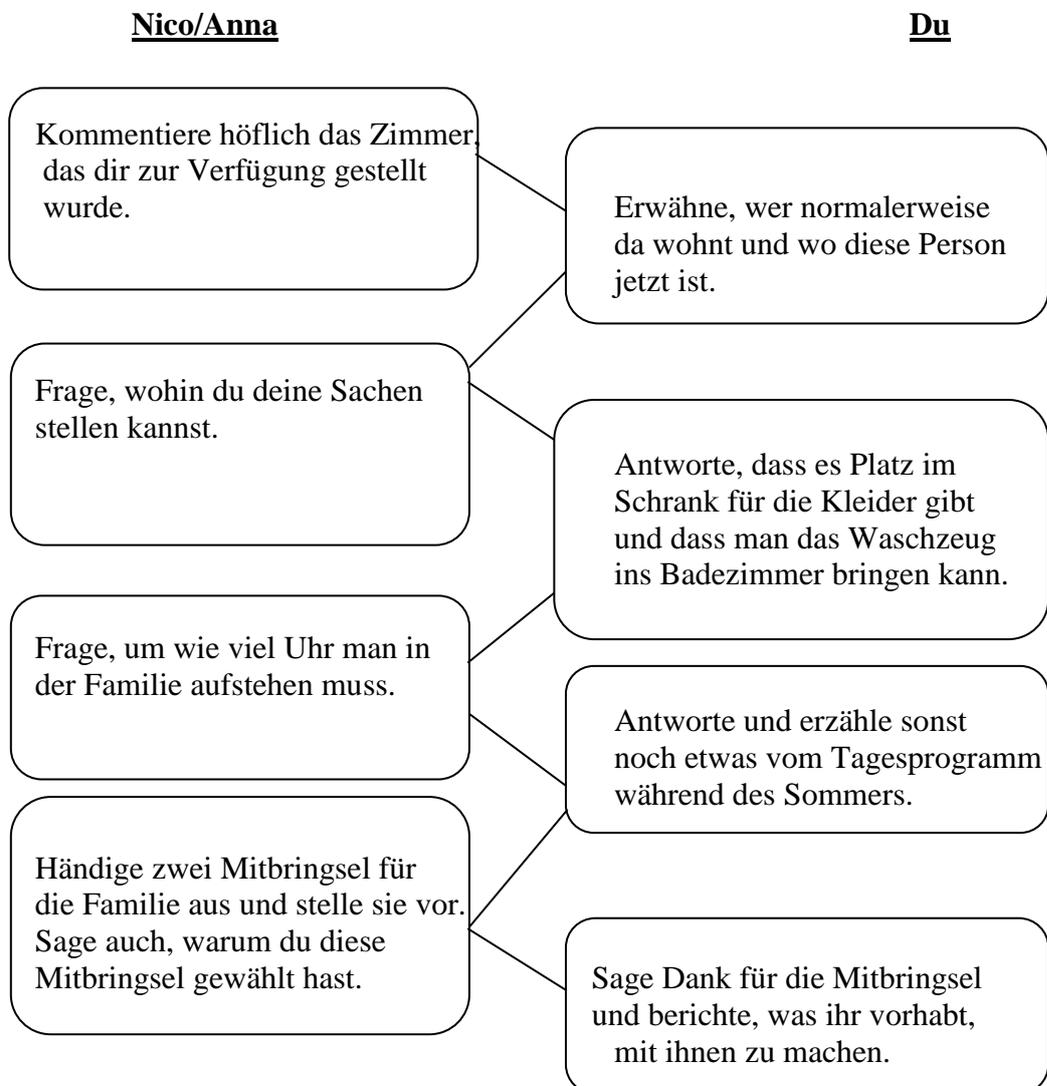


Aufgabe 2. Alltagssituationen

Unterhalte dich möglichst natürlich mit deinem Partner. Äußere dich bitte in der Zielsprache zu dem Sachinhalt in den Repliken. Bitte übersetze nicht, sondern versuche, mit eigenen Worten die Situation wiederzugeben. Wenn du etwas nicht weißt, bleibe an der schwierigen Stelle nicht stehen, sondern mache weiter und sprich möglichst viel.

Nico/Anna hält sich einen Monat bei dir auf, während dieser Zeit führt ihr die zwei folgenden Gespräche (Nummern 2.1 und 2.2). Tauscht bitte die Rollen so, dass jede/r von euch in einer Situation als er/sie selbst auftritt (**Du**) und in der anderen Situation die Rolle des Gastes (**Nico/Anna**) spielt. Klärt bitte die Rollenverteilung im Voraus, bevor ihr mit dem Sprechen beginnt.

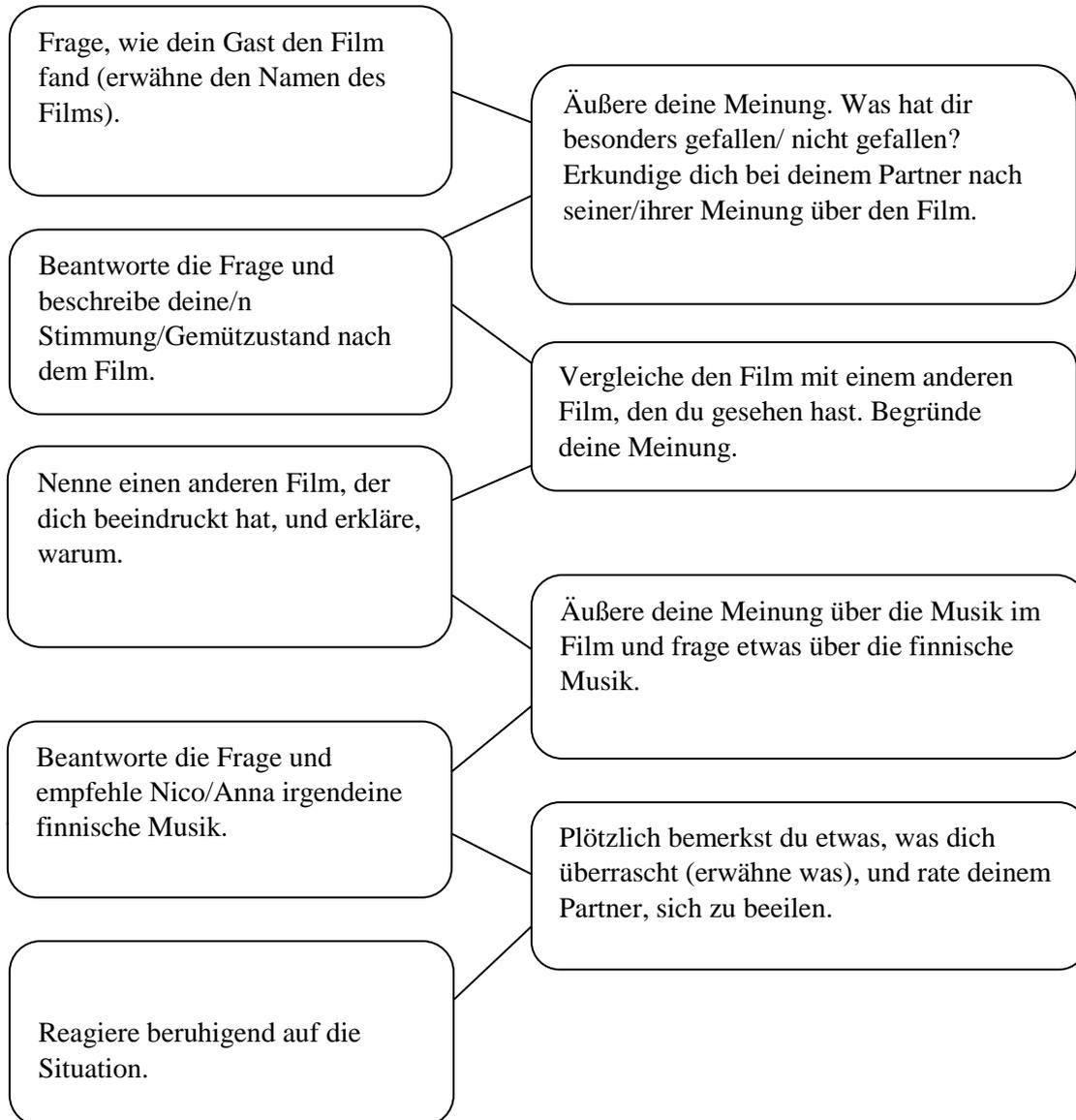
2.1. Unterkunft



2.2 Gespräch auf dem Weg vom Kino nach Hause

Du

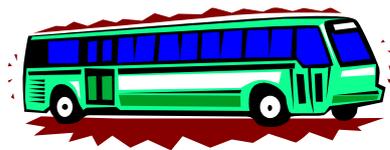
Nico/Anna



Aufgabe 3. Einen Ausflugstag planen

Ihr plant gemeinsam einen Ausflug zu einem beliebten Ort in deiner Heimat. Einigt euch über die folgenden Sachen:

- wohin macht man den Ausflug, um wie viel Uhr und wo fährt man los
- wer kommt alles mit
- wie lang ist die Fahrt und wie gelangt man dorthin (zu Fuß/mit dem Bus/Fahrrad)
- was will jeder machen und sehen
- wo isst man und was
- wie viel Geld nimmt man mit und wofür braucht man das Geld
- wann kommt man zurück
- woran muss man alles denken / was darf man nicht vergessen



ANHANG 4. Transkriptionszeichen

Im Text verwendete Transkriptionszeichen (vgl. Basistranskript des GAT-Systems, Selting et al. 1998; 2009)

(.)	Mikropause
(-), (--), (---)	kurze, mittlere und längere geschätzte Pausen bis zur Pausendauer von ca. 1 Sek.
(2s)	geschätzte Pause in Sekunden ab einer Pausendauer von ca. 1 Sek.
()	unverständliche Passage, je nach Länge mit unterschiedlich viel Leerraum
(gespannt)	vermuteter Wortlaut, nicht sicher rekonstruierbar
muss(t)	nicht mit Sicherheit identifizierbare Laute oder Silben
(wir/vi)	mögliche Alternativen, zwischen denen nicht sicher entschieden werden kann
öhm=am	auffällige Verschleifungen
u:nd	Dehnung
lEsen	auffällige(r) Akzent bzw. Betonung
öh, äh etc.	Verzögerungssignale
hm	einsilbige Rezeptionssignale
hm=hm	zweisilbige Rezeptionssignale
[öh wann wir [(lacht)]	Überlappungen, Simultansprechen
((lacht))	Charakterisierung parasprachlicher oder außersprachlicher Handlungen oder Vorgänge, interpretierende Kommentare
<< <trinken> flüstert>>	interpretierende Kommentare mit Angabe der Reichweite
<AA>, <EA>	deutlich hörbares Ausatmen/Einatmen
<wake up +Eng>	fremdsprachliche Einheiten

Fragebogen zu den Hintergrundinformationen

ARVIOIJALOMAKE

Nimi (luottamuksellinen, vain koodattavaksi)	
Ikä	20–29 30–39 40–49 50–59 60–69 70–79
Äidinkieli	
Ammatti	
Koulutus/oppiarvo	
Kokemus saksan kielestä (oma kielitaito, esim. oletko oleskellut pitkiä aikoja saksankielisessä maassa?)	
Opetuskokemus vuosina	
Koulutustaso, jota olet opettanut	
Koulutus taitotasoarviointiin	
Kokemus taitotasoarvioinnista	

Fragen in dem Formular der Befragung nach den Bewertungssitzungen

KYSELY ARVIOINTIEN JÄLKEEN

Testi ja arviointiasteikko

1. Mitä mieltä olet käytetyistä tehtävistä ja niiden toimivuudesta suullisen taidon osoittimina?
2. Mitä mieltä olet käytetyn arviointiasteikon toimivuudesta?
3. Mitä mieltä olet arviointilomakkeesta?

Arviointiperiaatteet

4. Mitkä tekijät vaikuttivat erityisesti arviointiisi? (esim. Kiinnititkö mielestäsi huomiota johonkin laatupiirteeseen muita enemmän? Oliko muita tekijöitä, jotka vaikuttivat arviointiisi?)
5. Mitkä tekijät oppilaan suorituksessa vaikuttivat arviointiisi positiivisesti?
6. Minkälaiset tekijät oppilaan suorituksessa häiritsivät sinua erityisesti?
7. Missä määrin eri kielioppirakenteiden hallinta (esimerkiksi sanajärjestys ja verbin taivutus) vaikutti arviointiisi?
8. Miten määrittelisit puhumisen ops-asteikossa oikeakielisyyden kuvauksissa esiintyneet ilmaukset ”peruskielioppivirhe” ja ”perusrakenteet”/”perusasiat”? Mitä ne mielestäsi ovat saksan kielessä?

Muita kommentteja:

Kiitos!

ANHANG 6. Formulare des deutschen Lehrerteams

HY-TALK/L2 Speech 2019 -Projekt
Institut für moderne Sprachen, Universität Helsinki

VERSTÄNDLICHKEIT IN MÜNDLICHEN TESTLEISTUNGEN FINNISCHER DEUTSCHLERNENDER

Hintergrundinformationen, Jurymitglieder

Datum: _____

Jurymitglied (Kennwort): _____

Bitte beantworten Sie kurz diese Fragen zu Ihrem sprachlichen und beruflichen Hintergrund.

1. Geschlecht: weiblich männlich
2. Alter: 20–29 30–39 40–49 50–59 60–69
3. Geburtsort (Bundesland, Land):
4. Wo haben Sie die ersten 15 Jahre Ihres Lebens verbracht (Bundesland, Land)?
5. Jetziger Wohnort:
6. Wie lange wohnen Sie schon dort?
7. Was ist Ihre Muttersprache?
8. Welchen Dialekt sprechen Sie?
9. Welche anderen Sprachen sprechen Sie? Selbsteinschätzung der Niveaustufe des GER? (z.B. Englisch C1.1; Französisch B2.2; Italienisch A2.1)

10. Wie oft sprechen Sie Deutsch mit Ausländern?
Mindestens einmal pro Woche
Mindestens einmal pro Monat
Mindestens einmal pro Jahr
Seltener
Nie

11. In welchen Ländern haben Sie gewohnt? Wie lange?

12. Ihr Beruf:

13. Ihre Ausbildung:

14. Ihre Berufserfahrung (Jahre):

15. Wenn Sie Lehrer/in sind, auf welchem Niveau haben Sie unterrichtet
(Primarstufe, Sekundarstufe I, Sekundarstufe II, Universität/Erwachsenenbildung)?

16. Weiterbildung und Erfahrung mit Kompetenzniveaubewertung (oder Bewertung
der Sprachkompetenz im Allgemeinen):

17. Andere wichtige Informationen:

Eine Frage **vor** den Bewertungen:

Wie würden Sie den Begriff „Verständlichkeit“ definieren?

**VERSTÄNDLICHKEIT IN MÜNDLICHEN TESTLEISTUNGEN FINNISCHER
DEUTSCHLERNENDER**

Bewertungsformular

Datum: _____

Jurymitglied (Kennwort): _____

Schülerpaar: _____

Gymnasiast/in: _____

Machen Sie bitte Notizen während des Ansehens der Videoaufnahmen. Schreiben Sie bitte mit gut lesbarer Handschrift.

1. Welche **Faktoren** beeinflussen (**positiv oder negativ**) Ihrer Meinung nach am stärksten die Verständlichkeit in der Leistung des Gymnasiasten/der Gymnasiastin? **Was fällt Ihnen beim Ansehen besonders auf?** Geben Sie bitte konkrete Beispiele.

Beantworten Sie bitte die Fragen nach dem Ansehen der Videoaufnahme.

2. Welche **Grammatikfehler** (wenn überhaupt vorhanden) **beeinträchtigen** Ihrer Meinung nach am stärksten **die Verständlichkeit** in der Leistung dieses Gymnasiasten/dieser Gymnasiastin? Geben Sie bitte konkrete Beispiele.

3. a) Welche (**grammatischen oder anderen**) **Fehler** in der Testleistung dieses Gymnasiasten/dieser Gymnasiastin sind „schwere Fehler“, die **die Verständlichkeit beeinträchtigen**? Geben Sie bitte konkrete Beispiele.

3. b) Haben Sie (**grammatische oder andere**) **Fehler** bemerkt, die zwar nicht die Verständlichkeit gestört haben, aber **irritierend** waren? Geben Sie bitte konkrete Beispiele.

4. Wählen Sie die Beschreibung in der Skala der grammatischen Korrektheit (im **ANHANG 1**), die am besten die Testleistung des Gymnasiasten/der Gymnasiastin beschreibt. Tragen Sie bitte die passende Kompetenzstufe (A1.1–C1.1) ein. Wählen Sie bitte nur eine Kompetenzstufe.

Kompetenzniveau (grammatische Korrektheit): _____

5. Bewerten Sie bitte die Verständlichkeit der Leistung des Gymnasiasten/der Gymnasiastin mit dieser fünfstufigen Skala (frei nach Simone Heine). Wählen Sie bitte nur eine Beschreibung und machen Sie einen Kreis um die Nummer.

1 = Die Person ist sehr gut zu verstehen

2 = Die Person ist zu verstehen, ich musste mich beim Hören aber etwas anstrengen

3 = Die Person ist stellenweise schwer zu verstehen, ich musste mich beim Hören teilweise anstrengen

4 = Die Person ist schwer zu verstehen, ich musste mich beim Hören sehr anstrengen

5 = Die Person ist nicht zu verstehen

6. Bewerten Sie noch die mündliche Leistung des Gymnasiasten/der Gymnasiastin als Ganzes und tragen Sie bitte ein holistisches Gesamtkompetenzniveau (A1.1–C1.1) ein. Benutzen Sie bitte die gesamte Skala fürs Sprechen des finnischen Lehrplans (im **ANHANG A²¹³**), die auf dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen basiert.

Gesamtkompetenzniveau: _____

²¹³ Siehe Anhang 1 der vorliegenden Arbeit.

ANHANG 1

Skala der grammatischen Korrektheit

A1.1	* Der Sprecher kann sich nicht frei ausdrücken, aber die wenigen verfügbaren schematischen Äußerungen können ziemlich fehlerfrei sein.
A1.2	* Auch beim ganz einfachen, freien Sprechen treten sehr viele unterschiedliche Fehler auf.
A1.3	* Auch beim einfachen Sprechen treten viele elementare Grammatikfehler auf.
A2.1	* Beherrscht beim einfachen, freien Sprechen die einfachste elementare Grammatik, aber es treten immer noch viele Fehler auch in Grundstrukturen auf.
A2.2	* Beim zusammenhängenden freien Sprechen kommen viele elementare Fehler vor (z. B. bei den Zeitformen der Verben), und diese können manchmal die Verständlichkeit beeinträchtigen.
B1.1	* Beim zusammenhängenden freien Sprechen sind Grammatikfehler häufig (z. B. Artikelfehler und fehlende/falsche Endungen), was aber die Verständlichkeit selten stört.
B1.2	* Grammatikfehler treten einigermaßen häufig auf, aber wirken auch bei umfassenderer Kommunikation selten störend.
B2.1	* Beherrscht die Grammatik ziemlich gut, und gelegentliche Fehler beeinträchtigen normalerweise die Verständlichkeit nicht.
B2.2	* Beherrscht die Grammatik gut. Häufig korrigiert sich der Sprechende selbst, und Fehler stören die Verständlichkeit nicht.
C1.1	* Beherrscht die Grammatik gut. Gelegentliche Fehler verursachen keine Verständnisschwierigkeiten, und der Sprecher kann sie selbst korrigieren.

OPS Anlage Deutsche Version 11.8.2003, Übersetzt von Opetushallitus (Finnisches Zentralamt für Unterrichtswesen) und L. L. aus der Quelle: Opetushallitus: Lukion opetussuunnitelman perusteet 2003, LIITE 2 (Der finnische nationale Lehrplan für die gymnasiale Oberstufe 2003, ANHANG 2)

**VERSTÄNDLICHKEIT IN MÜNDLICHEN TESTLEISTUNGEN FINNISCHER
DEUTSCHLERNENDER**

Formular der Befragung nach den Bewertungsveranstaltungen

Datum: _____

Jurymitglied (Kennwort): _____

Beantworten Sie bitte möglichst genau die folgenden Fragen.

1. Sie haben den Begriff „Verständlichkeit“ vor den Bewertungen definiert. Wie würden Sie den Begriff jetzt, nach den Bewertungen, definieren?

2. a) Wie stark beeinflussen Ihrer Meinung nach die folgenden Aspekte die Verständlichkeit in den Testleistungen?

Aussprache	gar nicht	1	2	3	4	5	sehr
Flüssigkeit	gar nicht	1	2	3	4	5	sehr
Grammatische Korrektheit	gar nicht	1	2	3	4	5	sehr
Wortschatzspektrum	gar nicht	1	2	3	4	5	sehr
Etwas anderes, was? _____	gar nicht	1	2	3	4	5	sehr

2. b) Hier können Sie Ihre Meinung begründen, wenn Sie wollen.

3. Was macht einen Lerner a) verständlich oder b) schwer zu verstehen?

4. Welche Grammatikfehler beeinflussen Ihrer Meinung nach am stärksten die Verständlichkeit? Welche grammatischen Fehler sind schwerwiegend oder kommunikationsbehindernd?

5. Wie würden Sie die folgenden Begriffe definieren: „elementare Grammatikfehler“ und „Grundstrukturen“? Was sind diese in der deutschen Sprache Ihrer Meinung nach?

6. Fragen zum Bewertungsverfahren.

a) Wie fanden Sie die Testaufgaben, die die Probandinnen und Probanden durchgeführt haben? Wie eignen sie sich als Maß der mündlichen Sprachkompetenz?

b) Wie fanden Sie die Bewertungsskalen (die gesamte Skala und die Skala der grammatischen Korrektheit) des finnischen Lehrplans? Wie eignen sie sich zum Bewerten der mündlichen Sprachkompetenz?

c) Wie fanden Sie das Bewertungsformular?

7. Andere Kommentare:

Vielen Dank für Ihre Teilnahme!

ANHANG 7. FACETS-Analysen

Tabelle 1. Rater Measurement Report (Facets computer program for many-facet Rasch measurement, version 3.71.4. Linacre 2014).

Score	Total Count	Obsvd Average	Fair(M) Average	Measure	Model S.E.	Infit MnSq	ZStd	Outfit MnSq	ZStd	Estim. Discrml	Correlation PtMea	PtExp	Num rater
813	178	4.57	4.55	.58	.11	.99	-.1	.97	-.2	1.03	.88	.86	116 116
635	143	4.44	4.54	.55	.13	.98	-.1	.97	-.1	1.02	.88	.86	222 222
430	96	4.48	4.42	.25	.16	.85	-1.0	.87	-.8	1.13	.81	.82	223 223
248	56	4.43	4.36	.11	.20	.91	-.4	.90	-.5	1.07	.82	.80	110 110
694	156	4.45	4.34	.06	.12	1.17	1.4	1.20	1.6	.80	.86	.88	221 221
250	58	4.31	4.28	-.08	.21	.91	-.4	.91	-.3	1.09	.93	.92	225 225
586	131	4.47	4.26	-.14	.13	1.35	2.6	1.35	2.5	.62	.83	.86	224 224
173	40	4.32	4.24	-.19	.24	1.35	1.5	1.32	1.3	.65	.84	.83	115 115
238	55	4.33	4.24	-.19	.21	.83	-.8	.82	-.9	1.16	.74	.79	114 114
926	220	4.21	4.13	-.46	.10	.89	-1.1	.88	-1.2	1.12	.86	.86	112 112
234	56	4.18	4.12	-.48	.21	.48	-3.4	.48	-3.4	1.54	.90	.80	113 113
475.2	108.1	4.38	4.32	.00	.17	.97	-.2	.97	-.2		.85		Mean (Count: 11)
254.6	58.0	.11	.14	.34	.05	.24	1.5	.23	1.5		.05		S.D. (Population)
267.1	60.8	.12	.14	.35	.05	.25	1.6	.25	1.6		.05		S.D. (Sample)

Model, Populn: RMSE .17 Adj (True) S.D. .29 Separation 1.69 Strata 2.59 Reliability .74
 Model, Sample: RMSE .17 Adj (True) S.D. .31 Separation 1.80 Strata 2.74 Reliability .77
 Model, Fixed (all same) chi-square: 73.8 d.f.: 10 significance (probability): .00
 Model, Random (normal) chi-square: 8.6 d.f.: 9 significance (probability): .47

Tabelle 2. Examinee Report (Facets computer program for many-facet Rasch measurement, version 3.71.4. Linacre 2014).

Total Score	Total Count	Obsvd Average	Fair(M) Average	Model Measure	Infit S.E.	Outfit MnSq	Estim. ZStd	Correlation PtMea	Correlation PtExp	Nu examinee			
173	19	9.11	9.16	7.06	.36	1.01	.1	.92	-.1	1.10	.46	.38	68 68
105	16	6.56	6.47	2.83	.33	.33	-2.4	.34	-2.2	1.62	.69	.54	44 44
96	16	6.00	5.94	1.76	.35	.58	-1.1	.57	-1.2	1.41	.28	.51	43 43
119	20	5.95	5.89	1.64	.32	2.04	2.5	2.04	2.5	-.01	.54	.51	67 67
135	24	5.63	5.68	1.20	.29	1.85	2.4	1.85	2.4	.14	-.03	.49	12 12
111	20	5.55	5.53	.88	.32	.85	-.3	.85	-.4	1.16	.75	.49	51 51
129	24	5.38	5.43	.67	.30	.55	-1.7	.55	-1.7	1.45	.59	.49	4 4
108	20	5.40	5.28	.36	.32	.53	-1.7	.53	-1.7	1.48	.52	.47	70 70
100	19	5.26	5.21	.22	.33	1.95	2.4	1.94	2.4	-.03	.65	.51	62 62
104	20	5.20	5.20	.20	.33	1.44	1.3	1.44	1.3	.56	.58	.49	65 65
105	20	5.25	5.17	.15	.33	.76	-.7	.76	-.7	1.27	.65	.50	76 76
102	20	5.10	5.10	-.01	.33	.58	-1.5	.58	-1.4	1.44	.69	.49	60 60
102	20	5.10	5.07	-.07	.33	.70	-.9	.70	-.9	1.30	-.01	.49	87 87
101	20	5.05	4.99	-.24	.33	.78	-.6	.78	-.6	1.26	.71	.50	63 63
101	20	5.05	4.97	-.28	.33	1.28	.9	1.28	.9	.73	.17	.50	71 71
80	16	5.00	4.95	-.34	.37	.75	-.6	.75	-.6	1.27	.56	.50	47 47
99	20	4.95	4.89	-.46	.33	1.38	1.2	1.40	1.2	.52	.63	.50	66 66
97	20	4.85	4.88	-.47	.33	1.03	.1	1.02	.1	.95	.64	.50	27 27
97	20	4.85	4.85	-.56	.33	1.21	.7	1.20	.7	.77	.85	.48	55 55
114	24	4.75	4.79	-.68	.31	.54	-1.8	.53	-1.9	1.49	.70	.48	11 11
114	24	4.75	4.79	-.68	.31	.66	-1.2	.68	-1.1	1.27	.27	.48	16 16
112	24	4.67	4.70	-.87	.31	1.01	.1	1.00	.1	1.03	.45	.48	1 1
112	24	4.67	4.70	-.87	.31	1.05	.2	1.06	.3	.96	.55	.48	2 2
94	20	4.70	4.69	-.89	.34	.71	-.9	.69	-1.0	1.30	.32	.48	81 81
111	24	4.63	4.66	-.97	.31	1.45	1.4	1.42	1.3	.52	-.25	.48	15 15
93	20	4.65	4.64	-1.01	.34	.92	-.1	.91	-.2	1.09	.76	.48	61 61
92	20	4.60	4.57	-1.18	.34	1.51	1.5	1.48	1.4	.49	.01	.48	52 52
91	20	4.55	4.54	-1.24	.34	.28	-3.1	.29	-3.1	1.69	.73	.48	80 80
71	16	4.44	4.38	-1.62	.39	1.17	.5	1.17	.5	.81	-.01	.48	53 53
86	20	4.30	4.32	-1.76	.35	.65	-1.0	.67	-1.0	1.30	.42	.48	25 25
87	20	4.35	4.27	-1.88	.35	.72	-.8	.70	-.9	1.26	.40	.48	75 75
86	20	4.30	4.23	-2.01	.35	.53	-1.6	.51	-1.6	1.45	.72	.48	77 77
84	20	4.20	4.22	-2.01	.35	.54	-1.5	.53	-1.5	1.42	.45	.47	28 28
85	20	4.25	4.22	-2.03	.35	.65	-1.0	.62	-1.1	1.35	.11	.46	86 86
81	19	4.26	4.19	-2.11	.36	1.75	1.9	1.73	1.8	.31	.79	.47	59 59
84	20	4.20	4.14	-2.23	.35	1.18	.6	1.17	.5	.87	.57	.47	83 83
84	20	4.20	4.09	-2.36	.36	.46	-1.9	.46	-1.9	1.49	.55	.45	69 69
81	20	4.05	4.05	-2.47	.36	1.14	.5	1.10	.4	.92	.75	.45	56 56
64	16	4.00	3.96	-2.71	.40	.81	-.4	.83	-.3	1.16	.40	.46	54 54
75	19	3.95	3.94	-2.75	.37	.71	-.8	.72	-.8	1.24	.68	.45	64 64
63	16	3.94	3.90	-2.87	.40	.62	-1.0	.63	-1.0	1.37	.12	.46	48 48
76	20	3.80	3.84	-3.03	.36	.65	-1.1	.65	-1.1	1.32	.72	.46	26 26
77	20	3.85	3.75	-3.25	.36	.60	-1.3	.60	-1.3	1.37	.73	.43	73 73
74	20	3.70	3.69	-3.42	.36	1.46	1.3	1.48	1.4	.54	.04	.44	45 45
74	20	3.70	3.66	-3.50	.36	.42	-2.2	.42	-2.2	1.59	.48	.46	79 79
75	20	3.75	3.65	-3.51	.36	1.04	.2	1.05	.2	.94	.16	.43	74 74
73	20	3.65	3.60	-3.65	.35	.75	-.7	.75	-.7	1.24	.35	.46	78 78
70	20	3.50	3.49	-3.93	.35	1.84	2.2	1.82	2.2	.15	.20	.45	50 50
69	20	3.45	3.44	-4.05	.35	2.32	3.2	2.33	3.2	-.39	.60	.45	49 49
79	24	3.29	3.34	-4.28	.32	.34	-3.1	.34	-3.1	1.69	.59	.46	9 9
67	20	3.35	3.33	-4.30	.35	1.58	1.7	1.59	1.7	.37	-.04	.45	46 46
58	18	3.22	3.20	-4.63	.37	1.64	1.7	1.65	1.8	.24	.65	.44	85 85
64	20	3.20	3.15	-4.75	.35	.88	-.2	.87	-.3	1.16	.64	.47	57 57
71	23	3.09	3.12	-4.82	.33	.91	-.2	.90	-.2	1.11	.40	.46	3 3
59	20	2.95	2.88	-5.40	.36	1.00	.1	1.01	.1	.96	-.14	.47	72 72
58	20	2.90	2.85	-5.49	.36	1.78	2.2	1.79	2.3	-.07	.34	.47	58 58
67	24	2.79	2.83	-5.54	.33	.80	-.7	.79	-.7	1.24	.51	.46	10 10
44	20	2.20	2.15	-7.59	.43	1.05	.2	1.08	.3	.96	.14	.41	82 82
44	20	2.20	2.15	-7.59	.43	.91	-.1	.96	.0	1.04	.27	.41	84 84
88.6	20.2	4.41	4.39	-1.79	.35	.99	-.1	.99	-.1		.44		Mean (Count: 59)
22.6	2.1	1.10	1.10	2.48	.03	.47	1.5	.47	1.5		.27		S.D. (Population)
22.8	2.1	1.11	1.11	2.50	.03	.48	1.5	.48	1.5		.27		S.D. (Sample)

Model, Populn: RMSE .35 Adj (True) S.D. 2.46 Separation 7.09 Strata 9.79 Reliability .98

Model, Sample: RMSE .35 Adj (True) S.D. 2.48 Separation 7.15 Strata 9.87 Reliability .98

Model, Fixed (all same) chi-square: 2864.3 d.f.: 58 significance (probability): .00

ANHANG 8. Tabellen der Verbstellungsanalyse

Niveau/Schüler	Zahl d. Äußerungen
A1.2	77
82	37
84	40
A1.3	456
3	60
9	48
10	48
46	45
49	28
50	30
57	46
58	57
72	52
85	42
A2.1	887
25	43
26	38
28	45
45	59
48	45
53	46
54	37
56	44
59	59
64	52
69	41
73	32
74	34
75	58
77	48
78	44
79	50
83	49
86	63
A2.2	1092
1	41
2	41
4	59
11	34
15	41
16	59

27	60
47	66
52	45
55	52
60	48
61	37
62	37
63	40
65	41
66	38
70	56
71	71
76	40
80	48
81	53
87	85
B1.1	239
12	40
43	45
44	59
51	65
67	30
B2.2	112
68	112
Insgesamt	2863

Tabelle 1. Zahl der Äußerungen pro Schüler.

Niveau/Schüler	V1	V2	V2i	V3	Insgesamt
A1.2		44	2	4	50
82		25	1	1	27
84		19	1	3	23
A1.3	3	306	19	22	350
3		34	6	6	46
9		38	1		39
10		39			39
46	1	33	1	3	38
49		17	2	1	20
50		11	4		15
57	2	33		2	37
58		34	3	4	41
72		38	1	2	41
85		29	1	4	34
A2.1		566	72	37	675
25		21	7	1	29
26		22		3	25

28		29	2		31
45		34	9	2	45
48		29	2	2	33
53		28	4	1	33
54		17	1	4	22
56		28		2	30
59		41	7	1	49
64		36	4	1	41
69		29	3		32
73		22	3	1	26
74		22	7	1	30
75		46	2	2	50
77		32	7		39
78		29	2	4	35
79		33	4	1	38
83		28	6	2	36
86		40	2	9	51
A2.2	2	619	132	32	785
1		19	7	1	27
2		21	8		29
4		29	7		36
11		22		3	25
15		16	6		22
16		29	13		42
27		37	1	4	42
47		38	7	2	47
52		29	3	1	33
55		31	7	2	40
60		23	11	2	36
61		28	4		32
62		25	4	1	30
63		20	4		24
65		23	1	2	26
66		19	6		25
70		33	11		44
71		33	14	1	48
76		22	8		30
80		33	2	2	37
81		35	3	3	41
87	2	54	5	8	69
B1.1		158	35	2	195
12		23	6		29
43		19	10		29
44		47	6		53
51		47	9		56

67		22	4	2	28
B2.2	1	56	27	2	86
68	1	56	27	2	86
Insgesamt	6	1749	287	99	2141

Tabelle 2. Hauptsätze/Aussagesätze: Absolute Zahlen pro Schüler.

Niveau/Schüler	V2i	V3	Insgesamt
A1.2		2	2
84		2	2
A1.3	7	15	22
3	2	4	6
9	1		1
46		2	2
49	1		1
50	2		2
57		1	1
58		3	3
72		2	2
85	1	3	4
A2.1	40	20	60
25	6	1	7
26		2	2
45	6	1	7
48	1	1	2
53	3		3
54		2	2
59	4	1	5
64	2		2
69	3		3
73	1	1	2
74	4		4
75	1	2	3
77	4		4
78	1	3	4
79	4		4
86		6	6
A2.2	87	21	108
1	6		6
2	7		7
4	3		3
11		1	1
15	4		4
16	10		10
27		4	4
47	4	2	6

52	1		1
55	5	2	7
60	9	1	10
61	3		3
62	1	1	2
63	3		3
65	1		1
66	3		3
70	9		9
71	9	1	10
76	4		4
80		1	1
81	1	2	3
87	4	6	10
B1.1	24		24
12	4		4
43	5		5
44	3		3
51	8		8
67	4		4
B2.2	23	1	24
68	23	1	24
Insgesamt	181	59	240

Tabelle 3. Inversion in einfachen Aussagesätzen: Absolute Zahlen pro Schüler.

Niveau/Schüler	V2i	V3	Insgesamt
A1.2		2	2
82		1	1
84		1	1
A1.3	2	6	8
3		1	1
46		1	1
49		1	1
50	1		1
57		1	1
58		1	1
72	1		1
85		1	1
A2.1	8	9	17
25	1		1
26		1	1
45	1		1
48		1	1
53	1		1
54		1	1

56		1	1
59	1		1
64		1	1
73	1		1
74	1		1
75	1		1
77	1		1
78		1	1
79		1	1
83		1	1
86		1	1
A2.2	13	7	20
1	1		1
2	1		1
4	1		1
11		1	1
15	1		1
16	2		2
47	2		2
52		1	1
55	1		1
62	1		1
63	1		1
65		1	1
71	2		2
80		1	1
81		1	1
87		2	2
B1.1	3		3
12	1		1
43	1		1
44	1		1
B2.2		1	1
68		1	1
Insgesamt	26	25	51

Tabelle 4. Inversion in Sätzen mit einem Nebensatz im Vorfeld: Absolute Zahlen pro Schüler.

Niveau/Schüler	Vli	Insgesamt
A1.2	4	4
82	1	1
84	3	3
A1.3	12	12
3	1	1
10	2	2
46	1	1

50	1	1
57	2	2
58	3	3
72	1	1
85	1	1
A2.1	21	21
28	1	1
45	1	1
48	1	1
53	1	1
54	3	3
59	1	1
64	1	1
73	1	1
74	1	1
77	2	2
78	2	2
79	2	2
83	1	1
86	3	3
A2.2	49	49
1	3	3
2	1	1
4	4	4
15	1	1
16	1	1
27	8	8
47	6	6
52	2	2
55	3	3
60	3	3
63	1	1
65	1	1
66	3	3
70	1	1
71	2	2
76	2	2
80	1	1
81	2	2
87	4	4
B1.1	11	11
12	3	3
43	5	5
51	3	3
B2.2	1	1

68	1	1
Insgesamt	98	98

Tabelle 5. Entscheidungsfragen: Absolute Zahlen pro Schüler.

Niveau/Schüler	V2	V2i	V3	V-End	Insgesamt
A1.2		11			11
82		4			4
84		7			7
A1.3		40	3	1	44
3		4			4
9		5			5
10		2	1		3
46		3	1		4
49		3	1	1	5
50		8			8
57		2			2
58		6			6
72		4			4
85		3			3
A2.1	1	94	3	1	99
25		4			4
26		3			3
28		4			4
45		8			8
48		6			6
53		7			7
54		9			9
56		6	3		9
59		5			5
64		4		1	5
69		5			5
73		3			3
74		1			1
75		5			5
77		4			4
78		4			4
79	1	5			6
83		7			7
86		4			4
A2.2	1	135	1		137
1		8			8
2		5			5
4		11			11
11		4			4
15		11			11

16		8			8
27		2			2
47		5			5
52	1	4	1		6
55		5			5
60		6			6
61		3			3
62		3			3
63		11			11
65		10			10
66		5			5
70		6			6
71		8			8
76		6			6
80		6			6
81		5			5
87		3			3
B1.1		16			16
12		4			4
43		6			6
44		4			4
67		2			2
B2.2		4			4
68		4			4
Insgesamt	2	300	7	2	311

Tabelle 6. Ergänzungsfragen: Absolute Zahlen pro Schüler.

Niveau/Schüler	mod-v	mod-v-x	mod-x-v	mod-x-v-x	Insgesamt
A1.2		5	2	1	8
82		3	2		5
84		2		1	3
A1.3	11	18	35	4	68
3	2	2	9		13
9	2	1	9		12
10		7	1	3	11
46		2	4		6
49			5		5
57	1	3	1		5
58	1	1	2		4
72	5		2	1	8
85		2	2		4
A2.1	7	8	58	7	80
25		2	4	1	7
26			2		2
28	1		1		2

45			4		4
48			1		1
53			1		1
54	1		2		3
56	2	3			5
59			4	1	5
64	1		9		10
69		1	2	1	4
73			6		6
74			2		2
75		1	7	1	9
78	1	1	3	1	6
79			2		2
83	1		4	1	6
86			4	1	5
A2.2	8	1	75	6	90
1			3		3
2			1		1
4			1		1
11			3		3
15			3		3
16			3		3
27			4		4
47	1		7		8
52			2	1	3
55	1		1		2
60			4		4
61			4		4
62			4	1	5
63	1		1		2
65			3		3
66			3		3
70	1		3	1	5
71			5		5
80	1		2	1	4
81	1	1	8	1	11
87	2		10	1	13
B1.1	1		22		23
12			5		5
43			4		4
44			7		7
51	1		4		5
67			2		2
B2.2	1		6		7
68	1		6		7

Insgesamt	28	32	198	18	276
------------------	-----------	-----------	------------	-----------	------------

Tabelle 7. Verbalklammer mit Modalverb und Infinitiv (alle Kombinationen in HS mit V2 oder V3):
Absolute Zahlen pro Schüler.

Niveau/Schüler	aux-v	aux-v-x	aux-x-v	aux-x-v-x	Insgesamt
A1.2	1				1
84	1				1
A1.3	3	1	1	1	6
3	1				1
9				1	1
58	1				1
72	1		1		2
85		1			1
A2.1		1	15	4	20
26		1		1	2
45			2		2
48			1		1
53			2		2
59			3	1	4
64			2	1	3
69			1		1
75			2		2
77			1		1
79				1	1
83			1		1
A2.2		1	24	1	26
2			1		1
4			1		1
15			2	1	3
27		1			1
47			1		1
52			1		1
55			2		2
60			2		2
61			2		2
63			3		3
70			1		1
76			1		1
80			2		2
81			1		1
87			4		4
B1.1			7	1	8
43			1		1
44			1		1
51			5		5

67				1	1
B2.2	1		4		5
68	1		4		5
Insgesamt	5	3	51	7	66

Tabelle 8. Verbalklammer mit Hilfsverb und Infinitivform (alle Kombinationen in HS mit V2 oder V3): Absolute Zahlen pro Schüler.

Niveau / Schüler	fin-part	fin-part-x	fin-x-part	part-fin-x	x-part-fin	Insgesamt
A1.2				1		1
82				1		1
A1.3				1		1
72				1		1
A2.1	2	4	3	2	1	12
45			1	1		2
53		1				1
54					1	1
69		1				1
73	1		2			3
74		1		1		2
75		1				1
86	1					1
A2.2		2	10			12
1			1			1
2			1			1
4			3			3
15			1			1
47		1	1			2
55			1			1
71			1			1
81		1				1
87			1			1
B1.1		1	3			4
12			1			1
44			1			1
51			1			1
67		1				1
B2.2			2			2
68			2			2
Insgesamt	2	7	18	4	1	32

Tabelle 9. Verbalklammer mit Partikelverben (alle Kombinationen in HS mit V2 oder V3): Absolute Zahlen pro Schüler.

Niveau / Schüler	neutr	rest	Vli	V2	V3	V-End	Insgesamt
A1.2				5			5
82				4			4

84				1			1
A1.3		1		13	1	3	18
3				1		1	2
9		1					1
46						1	1
49				1		1	2
50				1			1
57				3			3
58				2	1		3
72				4			4
85				1			1
A2.1	1		1	18		13	33
25				1			1
26			1	5			6
28				1		3	4
45						1	1
48				1			1
53						1	1
54	1					1	2
56				2			2
59				1		1	2
64				1		1	2
69				1			1
73				1			1
74						1	1
75						1	1
77						1	1
78						1	1
79				2			2
83				1		1	2
86				1			1
A2.2	3			12		20	35
1						1	1
2				1		2	3
4						1	1
11				1		2	3
15						1	1
16	1					2	3
27						1	1
47	1					2	3
52						1	1
55						1	1
62				1		1	2
63						1	1
65						1	1

66						1	1
70				2		1	3
71				2		1	3
80				3			3
81	1			1			2
87				1			1
B1.1				1		5	6
12				1		2	3
43						1	1
44						1	1
51						1	1
B2.2						3	3
68						3	3
Insgesamt	4	1	1	49	1	44	100

Tabelle 10. Nebensätze, die mit *dass* oder *wenn* anfangen (eher V-End-Stellung): Absolute Zahlen pro Schüler.

Niveau/Schüler	neutr	V2	V2i	V-End	Insgesamt
A1.2	2	2			4
84	2	2			4
A1.3		5			5
10		3			3
58		1			1
85		1			1
A2.1	1	7		8	16
26		1		1	2
28				1	1
53				2	2
54		1			1
56		1			1
64				1	1
69				1	1
75				1	1
79				1	1
83	1	1			2
86		3			3
A2.2	1	16	1	12	30
1		1			1
2				2	2
4	1			1	2
11				2	2
15				2	2
52		1		1	2
55		1			1
60		1			1

66		1			1
70		2			2
71		5			5
76				1	1
80		1			1
81			1	1	2
87		3		2	5
B1.1		1		2	3
12				1	1
44				1	1
51		1			1
B2.2		1		1	2
68		1		1	2
Insgesamt	4	32	1	23	60

Tabelle 11. Nebensätze, die mit *weil* anfangen (V-End- oder V2-Stellung): Absolute Zahlen pro Schüler.

ANHANG 9. Tabellen der Verbformenanalyse

Niveau/Schüler	(inkorrekt)	inkorrekt	korrekt	Insgesamt
A1.2	1	5	23	29
82	1	2	11	14
84		3	12	15
A1.3	7	37	127	171
3		2	15	17
9	2	7	7	16
10		6	3	9
46	1	3	17	21
49	1	3	7	11
50		1	11	12
57	2	3	19	24
58		6	12	18
72	1	5	18	24
85		1	18	19
A2.1	12	37	306	355
25		1	17	18
26		3	7	10
28		1	23	24
45	2		24	26
48		1	18	19
53	1		22	23
54	1	1	15	17
56		1	15	16
59	2	1	27	30
64	1	3	14	18
69		2	14	16
73		2	13	15
74	1	1	7	9
75			20	20
77	1	2	18	21
78	1	11	7	19
79	1	2	20	23
83		2	10	12
86	1	3	15	19
A2.2	12	32	414	458
1			19	19
2			19	19
4	1		19	20
11	2	2	13	17
15	2	1	19	22
16		2	26	28

27		3	22	25
47		1	38	39
52		4	15	19
55		1	22	23
60	1		13	14
61			14	14
62		1	17	18
63		2	14	16
65		1	18	19
66	1	2	13	16
70			16	16
71	1	2	30	33
76	1	2	13	16
80	2	1	11	14
81	1	2	17	20
87		5	26	31
B1.1		1	85	86
12			13	13
43			19	19
44			24	24
51		1	19	20
67			10	10
B2.2			45	45
68			45	45
Insgesamt	32	112	1000	1144

Tabelle 1. Korrektheit aller Präsensformen der lexikalischen Verben: Absolute Zahlen pro Schüler.

Niveau / Schüler	2PsS2PP	3PPs2PP	3PPs2PS	3PsS2PP	e	e+vok	en	en+vok	ge	rest	s	s+vok	st	t	t+temp	temp	vok	ø	Insgesamt
A1.2					2	1								1				1	5
82					1													1	2
84					1	1								1					3
A1.3		1			8	1	7	2		1	8	1	1	1	1	1	2	2	37
3					1		1												2
9					3					1	2						1		7
10					1		1				2	1				1			6
46							1							1			1		3
49					2		1												3
50													1						1
57							2				1								3
58		1			1	1		2							1				6
72							1				2							2	5
85											1								1

A2.1	1		1	1	3		8	2				1	13	2	3	2		37	
25													1					1	
26			1		1			1										3	
28							1											1	
48	1																	1	
54												1						1	
56							1											1	
59													1					1	
64							1						1		1			3	
69							1						1					2	
73				1									1					2	
74							1											1	
77							1						1					2	
78					1		1						5	2	2			11	
79													1			1		2	
83							1						1					2	
86					1			1								1		3	
A2.2		3	1		2		5	1	1		1		5	6			6	1	32
11							1						1					2	
15							1											1	
16									1				1					2	
27			1				1	1										3	
47													1					1	
52					1		1						1			1		4	
55													1					1	
62											1							1	
63		1											1					2	
65							1											1	
66																1	1	2	
71		1											1					2	
76													1			1		2	
80														1				1	
81													1			1		2	
87		1			1								1			2		5	
B1.1							1											1	
51							1											1	
Insg.	1	4	2	1	15	2	21	5	1	1	9	1	7	21	3	4	10	4	112

Tabelle 2. Fehlertypen bei der Präsenskonjugation der lexikalischen Verben: Absolute Zahlen pro Schüler.

Niveau/Schüler	inkorrekt	korrekt	Insgesamt
A1.2	1	2	3
82		1	1
84	1	1	2
A1.3	9	15	24

9	2		2
10	3		3
46	1	3	4
50		1	1
57		3	3
58	2	1	3
72		4	4
85	1	3	4
A2.1	7	38	45
25	1		1
28		2	2
45		3	3
48		4	4
53		3	3
54		2	2
56		1	1
59		6	6
64		3	3
69	1	1	2
73		3	3
75		1	1
77		2	2
78	3		3
79		2	2
83		5	5
86	2		2
A2.2	5	42	47
1		2	2
2		3	3
4		4	4
11		2	2
15		3	3
16		2	2
27	2		2
47		3	3
52	1	2	3
55		1	1
60		1	1
61		2	2
62		2	2
63		2	2
65		2	2
66		2	2
70		2	2
71		3	3

76		2	2
80		1	1
81		1	1
87	2		2
B1.1		13	13
12		2	2
43		2	2
44		4	4
51		3	3
67		2	2
B2.2		1	1
68		1	1
Insgesamt	22	111	133

Tabelle 3. Korrektheit der Präsenskonjugation von *sprechen*: Absolute Zahlen pro Schüler.

Niveau/Schüler	inkorrekt	korrekt	Insgesamt
A1.2	2	5	7
82	1	4	5
84	1	1	2
A1.3	6	24	30
3	1	4	5
9		2	2
10		1	1
46		3	3
49		1	1
50	1	1	2
57		1	1
58	1	1	2
72	3	4	7
85		6	6
A2.1	2	42	44
25		1	1
26		2	2
28		2	2
45		3	3
48		3	3
53		5	5
54		2	2
56		3	3
59		2	2
64		2	2
69		1	1
73		1	1
74		1	1
75		6	6

77		2	2
78	1	1	2
86	1	5	6
A2.2	2	44	46
1		4	4
2		2	2
4		1	1
11		1	1
15		2	2
16		3	3
27		2	2
47		3	3
52	1		1
55		4	4
60		1	1
61		1	1
62	1	1	2
63		2	2
65		3	3
66		2	2
70		1	1
71		5	5
76		2	2
80		2	2
81		2	2
B1.1		12	12
12		2	2
43		1	1
44		5	5
51		2	2
67		2	2
B2.2		4	4
68		4	4
Insgesamt	12	131	143

Tabelle 4. Korrektheit der Präsenskonjugation von *wohnen* und *spielen*: Absolute Zahlen pro Schüler.

Niveau/Schüler	(inkorrekt)	inkorrekt	korrekt	Insgesamt
A1.2		12	3	15
82		7	1	8
84		5	2	7
A1.3	2	33	63	98
3	2	6	7	15
9		4	8	12
10		5	12	17
46		1	6	7

49		1	7	8
50		2	5	7
57		5	3	8
58		3	2	5
72		4	8	12
85		2	5	7
A2.1	2	29	96	127
25	1	1	7	9
26		1	6	7
28			3	3
45		4	7	11
48			2	2
53		1	3	4
54		1	3	4
56		3	5	8
59			3	3
64		2	9	11
69			4	4
73	1	1	4	6
74			8	8
75		6	8	14
77			1	1
78		1	4	5
79		2	4	6
83		1	10	11
86		5	5	10
A2.2	3	38	155	196
1			6	6
2			7	7
4			3	3
11			3	3
15			5	5
16			10	10
27		3	3	6
47		2	12	14
52		1	6	7
55		1	7	8
60	1	2	12	15
61		2	6	8
62		1	8	9
63		2	7	9
65			6	6
66		1	6	7
70	2	4	8	14
71		4	6	10

76		2	3	5
80		3	7	10
81		4	12	16
87		6	12	18
B1.1	1	1	30	32
12			5	5
43			6	6
44	1		4	5
51		1	11	12
67			4	4
B2.2		2	11	13
68		2	11	13
Insgesamt	8	115	358	481

Tabelle 5. Korrektheit aller Präsenformen der Modalverben: Absolute Zahlen pro Schüler.

Niveau/Schüler	(inkorrekt)	inkorrekt	korrekt	Insgesamt
A1.2	1	3	12	16
82	1		7	8
84		3	5	8
A1.3	10	20	75	105
3	1	4	12	17
9	3	3	14	20
10	2	6	7	15
46	1		6	7
49	1		7	8
50			5	5
57	1	2	4	7
58	1	2	5	8
72		2	9	11
85		1	6	7
A2.1	8	25	112	145
25	1		10	11
26		2	3	5
28	1	2	2	5
45	1	3	8	12
48		1	4	5
53			4	4
54			5	5
56		3	3	6
59			7	7
64	2	2	12	16
69	1		5	6
73	1		6	7
74			7	7
75		2	10	12

77		4	6	10
78	1	3	4	8
79		1	2	3
83		1	8	9
86		1	6	7
A2.2	13	18	170	201
1			10	10
2		1	8	9
4			6	6
11	1	4	1	6
15		1	7	8
16			13	13
27		2	7	9
47			13	13
52		1	5	6
55			4	4
60	2	1	12	15
61	1		4	5
62			8	8
63			8	8
65	1		4	5
66	2		5	7
70			13	13
71	1		10	11
76	1	1	1	3
80	1	3	2	6
81		1	14	15
87	3	3	15	21
B1.1	1		48	49
12			13	13
43			8	8
44			10	10
51			13	13
67	1		4	5
B2.2		1	27	28
68		1	27	28
Insgesamt	33	67	444	544

Tabelle 6. Korrektheit der Infinitive: Absolute Zahlen pro Schüler.

ANHANG 10. Kompetenzniveaubewertungen vs. Verständlichkeitsbewertungen

Schüler	Fair average (FACETS)	Kompetenzniveau	Verständlichkeit (Median)
68	9,16	B2.2	1
44	6,47	B1.1	1
43	5,94	B1.1	1
67	5,89	B1.1	2
12	5,68	B1.1	1
51	5,53	B1.1	1
4	5,43	A2.2	2
70	5,28	A2.2	2
62	5,21	A2.2	3
65	5,2	A2.2	3
76	5,17	A2.2	3
60	5,1	A2.2	2
87	5,07	A2.2	2
63	4,99	A2.2	3,5
71	4,97	A2.2	3
47	4,95	A2.2	2
66	4,89	A2.2	2
27	4,88	A2.2	3
55	4,85	A2.2	2
11	4,79	A2.2	2
16	4,79	A2.2	2
1	4,7	A2.2	2
2	4,7	A2.2	2
81	4,69	A2.2	2
15	4,66	A2.2	2
61	4,64	A2.2	3
52	4,57	A2.2	3
80	4,54	A2.2	3
53	4,38	A2.1	3
25	4,32	A2.1	3
75	4,27	A2.1	3
77	4,23	A2.1	3
28	4,22	A2.1	2
86	4,22	A2.1	2
59	4,19	A2.1	3
83	4,14	A2.1	2
69	4,09	A2.1	2
56	4,05	A2.1	4
54	3,96	A2.1	4

64	3,94	A2.1	3
48	3,9	A2.1	2
26	3,84	A2.1	4
73	3,75	A2.1	3
45	3,69	A2.1	3
79	3,66	A2.1	4
74	3,65	A2.1	3
78	3,6	A2.1	3
50	3,49	A1.3	3
49	3,44	A1.3	2
9	3,34	A1.3	4
46	3,33	A1.3	3
85	3,2	A1.3	4
57	3,15	A1.3	4
3	3,12	A1.3	3
72	2,88	A1.3	4
58	2,85	A1.3	4
10	2,83	A1.3	4
82	2,15	A1.2	4
84	2,15	A1.2	4

