



LUNDS
UNIVERSITET

Syntaktische Progression in dem Lehrmittel *Lieber Deutsch*

Malin Duveblad
Bachelorarbeit in Germanistik, TYSK01, Frühjahrssemester 2017
Zentrum für Sprachen und Literatur, Universität Lund
Betreuer: Mikael Nystrand

Abstract

This bachelor thesis studies the syntactic structures in four textbooks in German as a foreign language used in the Swedish upper secondary school (the gymnasium). The aim of the study is to test whether the German syntax is presented in such a way that it becomes optimally processable for learners. Research on grammatical developmental stages has shown that learners of a language acquire grammatical structures in a certain order, independent of their mother tongue, which resulted in the *Processability Theory*, or PT (Pienemann 1998). The question of whether language textbooks follow this “natural” order or not is relevant to teachers as well as textbook authors, as both groups presumably wish to accomplish an efficient and evidence-based language education. Similar studies have been conducted, but thus far not on German as a foreign language to native Swedish speakers. The method used in this study includes one *emergence analysis* (noting the point at which the learners for the first time are expected to produce each structure) and one quantitative *input analysis* (measuring the frequency of each structure throughout the books). Both parts of the analysis show that although the textbooks follow the processing order of the PT to some extent, the overall presentation of the syntactic structures in question does not correspond with the order of acquisition predicted by PT. This is possibly explained by the concept of transfer, since the developmentally complex structure of Inversion (which the books never explicitly instruct) is the same in Swedish and in German. Research shows, however, that transfer does not override the order stated in PT. The progression observed is not steady and incremental – on the contrary, the frequency of the syntactic structures analyzed fluctuates extensively between single texts as well as between different chapters. The findings of the study are important: with transparency in this issue, Swedish teachers of German can make a more informed choice of, and approach to, textbooks. For this reason, future research on other textbooks as well as on more aspects of these particular ones is needed.

Keywords: *Second language acquisition, Textbook research, German as a second language, Processability Theory, Developmental stages, Progression, Syntactic complexity, Transfer*

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung	1
1.1	Aufbau der Arbeit	2
2	Material und Abgrenzung	2
2.1	Das untersuchte Material	2
2.1.1	Der Lehrplan der schwedischen Schulbehörde im Fach Deutsch	3
2.2	Abgrenzung	3
3	Theorie	4
3.1	Die Processability Theorie	4
3.1.1	Einführung in die PT	4
3.1.2	Strukturen der PT	5
3.1.3	Verarbeiten, <i>emergence</i> und Automatisierung	6
3.1.4	Teachability Hypothesis	6
3.2	Die PT in Verhältnis zu anderen Theorien	7
4	Zur früheren Forschung	9
5	Methode	10
5.1	Generelle Methodenreflektion	10
5.2	Verfahren der <i>emergence</i> -Analyse	11
5.3	Verfahren der Inputanalyse	12
5.3.1	Ausgelassenes	12
5.3.2	Obligatorisches: SVO und INV	13
5.3.3	Optionales: SEP und V-END	13
6	Ergebnisse	15
6.1	<i>Emergence</i> -Analyse	15
6.2	Inputanalyse	16
6.2.1	Progression aller Strukturen, relativ zueinander	16
6.2.2	Progression einzelner Strukturen, relativ zu der Anzahl von Hauptsätzen	19
7	Diskussion	21
8	Zusammenfassung	23
	Literaturverzeichnis	24

1 Einleitung

Die Fremdsprachenforschung ist eine Wissenschaft, die sich damit beschäftigt, wie Menschen neue Sprachen erwerben. In diesem Zusammenhang spricht man von der *Muttersprache*, oder der *Erstsprache*¹ (L1), und von der *Fremdsprache*, oder der *Zweitsprache*² (L2). Für eine Person, die viele Sprachen spricht, verwendet man manchmal auch L3, L4 und so weiter – in der Forschung werden diese aber im Allgemeinen mit dem Terminus L2 zusammengefasst, da sie grundlegende Prämissen gemeinsam haben, die sie von der L1 unterscheiden.

Seit den frühen Tagen der Fremdsprachenforschung sind viele Theorien gekommen und gegangen. Diese werden hier nicht präsentiert – für einen Durchgang der Geschichte dieses Feldes, wird auf Abrahamsson (2009) hingewiesen. In dieser Arbeit werden nur zwei Theorien behandelt: die Transferhypothese und die Processability Theorie.

Eine unter vielen gewöhnliche persönliche Erfahrung beim Spracherwerb ist, dass er schneller geht und „einfacher ist“, je ähnlicher die L2 der L1 ist. Eine intuitive und ansprechende Hypothese wäre deshalb, dass der Spracherwerb völlig von der L1 ausgeht. Dafür haben Schwartz & Sprouse argumentiert (1994; 1996), aus der Perspektive von *Universeller Grammatik* (sehen Sie Abrahamsson 2009:151ff). Sie nennen das Konzept *Full Transfer Hypothesis*, wo *Transfer* das Übertragen sprachlicher Elemente, sowie von Wörtern als auch von grammatischen Strukturen, in die Zielsprache von der L1 (oder einer anderen früher gelernten Sprache) repräsentiert. Die Forschung zeigt, dass Transfer für den Spracherwerb ein wichtiger Faktor ist (Ellis 2008) – dass er aber manchmal anderen Restriktionen des Spracherwerbs folgt, beispielsweise den Entwicklungsstufen der Processability Theorie (Håkansson 2001; Håkansson et al 2002; Sayehli 2013).

Die Processability Theorie von Pienemann (1998) ist die für diese Arbeit zentrale Theorie des Fremdspracherwerbs. Sie schlägt vor, und die umfassende Empirie darüber stellt fest, dass Lerner³ die grammatischen Strukturen der Fremdsprache in einer gewissen Reihenfolge verarbeiten werden, unabhängig von ihrer Muttersprache. Diese Reihenfolge ist implikationell – das heißt, ein Lerner muss das eine Niveau verarbeitet haben, um das nächste verarbeiten zu können (Pienemann 1998:6). Pienemann hat eine Lehrbarkeitshypothese, *Teachability Hypothesis*, vorgeschlagen, in der er zeigt, dass es nur sinnvoll ist, das, was ein Niveau über

¹ diese Termini sind austauschbar.

² diese Termini sind nicht völlig austauschbar. Der Unterschied dazwischen liegt in dem Erwerbskontext – außerhalb oder innerhalb von der „natürlichen“ Sprachgesellschaft – aber ist für diese Arbeit nicht wichtig.

³ In dieser Arbeit wird durchgehend die männliche Form verwendet.

dem Lerner ist, zu lehren. Wenn der Unterricht auf einem zu hohen Niveau liegt, ist der Inhalt dem Lerner noch nicht zugänglich. „Skipping stages“ – Entwicklungsstufen in dem Unterricht zu überspringen – ist sogar kontraproduktiv, folgert Pienemann (1998:13).

Es steht fest, dass Lerner Sprachen in spezifischen Entwicklungsstufen erwerben, und dass sie von einem Unterricht profitieren, der dieser Reihenfolge folgt. Vor diesem Hintergrund ist es natürlich von Interesse, in welchen Maßen die Lehrmittel, die in dem Unterricht verwendet werden, dieser Entwicklung entsprechen. Solche Untersuchungen gibt es, von Lehrbüchern für Englisch (Lenzing 2008), Chinesisch (Wang 2011), Italienisch (Zipser 2012) und Schwedisch (Lundström 2014; Flyman Mattsson 2016), aber noch nicht von Lehrbüchern für Deutsch als Fremdsprache. Angesichts dessen wird diese Arbeit untersuchen, zu welchem Grad das vielleicht gewöhnlichste Lehrmittel in Deutsch als Fremdsprache auf schwedischen Gymnasien, *Lieber Deutsch*, die grammatischen Strukturen in einer verarbeitbaren Reihenfolge präsentiert. Die Fragestellung lautet:

Inwiefern folgt das Lehrmittel *Lieber Deutsch* der Progression der Processability Theorie, in Bezug auf die Syntax?

1.1 Aufbau der Arbeit

Die Arbeit gliedert sich wie folgt: Abschnitt 2 präsentiert das untersuchte Material und die Abgrenzung der Arbeit. Im Abschnitt 3 wird die Processability Theorie und die Forschung über Transfer im Verhältnis zu der PT näher erklärt. Im Abschnitt 4 folgt die frühere Forschung über Entwicklungsstufen in Lehrmitteln. Danach werden im Abschnitt 5 die Datenbehandlung und das Analyseverfahren durchgegangen. Im Abschnitt 6 werden die Ergebnisse der zwei Untersuchungen präsentiert und analysiert, und im Abschnitt 7 werden sie in Relation zu der früheren Forschung diskutiert. Abschnitt 8 fasst die Arbeit zusammen.

2 Material und Abgrenzung

In diesem Abschnitt wird zuerst das untersuchte Material und der dahinter liegende Lehrplan präsentiert, danach die Abgrenzung der Arbeit und letztlich ihre Disposition.

2.1 Das untersuchte Material

Die folgenden Lehrbücher werden in dieser Untersuchung analysiert: *Lieber Deutsch 1* (Hofbauer et al 2004); *Lieber Deutsch 2* (Hofbauer et al 2005); *Lieber Deutsch 3* (Karnland et al 2006); *Lieber Deutsch 4* (Karnland et al 2007).

Die *Lieber Deutsch*-Bücher sind die am häufigsten verwendeten Lehrbücher im Fach Deutsch an schwedischen Gymnasien⁴. Sie sind dafür geeignet, einen Kurs (in dem Normalfall ein Schuljahr) auf dem Gymnasium zu umfassen. Die allermeisten Schüler nehmen entweder Kurs 1 und 2, wenn sie totale Anfänger sind, oder Kurs 3 und 4, wenn sie schon früher Deutsch gelernt haben, weshalb diese Arbeit gerade diese vier Lehrbücher umfasst. Es soll hier unterstrichen werden, dass in den Büchern nie explizit behauptet wird, dass sie eine gewisse Progression bieten. Es wird aber implizit empfohlen (durch z.B. Wiederholungen von früher behandelter Grammatik), dass der Unterricht die Texte in der präsentierten Reihenfolge behandeln soll.

2.1.1 Der Lehrplan der schwedischen Schulbehörde im Fach Deutsch

Die Schwedische Schulbehörde⁵ zeigt selbst kein Streben danach, dass die Kurse in Modernen Sprachen⁶ einer wissenschaftlich verankerten Progression folgen sollten. In der Beschreibung der Kurse in Modernen Sprachen (Deutsch, Französisch und Spanisch) werden kurz „sprachliche Phänomene, zum Beispiel (...) grammatische Strukturen“ erwähnt, wie auch „Satzbau“ (Skolverket 2011a, meine Übersetzungen). Welche Strukturen diese sind, wird nicht näher spezifiziert; auch nicht in welcher Reihenfolge oder Umfang sie gelehrt werden sollen. In dem Kommentarmaterial zu dem Kursplan kommt zwar eine Art Progression vor, jedoch keine spezifische:

Die kommunikative Fähigkeit umfasst auch *einen zunehmenden Grad von sprachlicher Sicherheit*. Das bedeutet, dass man die sprachlichen Formen so weit wie möglich beherrscht, das heißt Wortschatz, Phraseologie, Aussprache, Prosodie, Rechtschreibung und Grammatik. Das Ziel hierbei ist, *die Komplexität* und Präzision in der Sprache der Schüler *zu entwickeln*. (Schwedische Schulbehörde 2011b:9, Übersetzung nach Håkansson Ramberg 2016:12, meine Hervorhebungen).

In dieser Arbeit möchte ich also feststellen, ob die *Lieber Deutsch*-Lehrbücher grammatische Strukturen in einer verarbeitbaren Reihenfolge präsentieren oder nicht, aber nicht weil die Verfasser selbst oder eben die Schwedische Schulbehörde darauf Ansprüche erheben, sondern weil es für die Wirksamkeit des Sprachunterrichts entscheidend ist.

2.2 Abgrenzung

Die Processability Theorie behandelt sowohl morphologische als auch syntaktische Elemente der Grammatik. In dieser Arbeit wird aus Platzgründen nur die Syntax analysiert.

⁴ Laut einer beschränkten Untersuchung unter 23 Deutschlehrer auf verschiedenen Gymnasien in Schweden, von denen 19 die *Lieber Deutsch*-Bücher verwenden.

⁵ Skolverket – Übersetzung nach Håkansson Ramberg (2016)

⁶ Moderna språk

Nur die vier Textbücher des *Lieber Deutsch*-Lehrmittels werden inkludiert. Auch wenn die dazugehörenden CDs und die Lehrerbegleithefte ein relevanter Beitrag zu der Analyse gewesen wären, würden sie den Rahmen dieser Arbeit sprengen.

3 Theorie

Um die theoretische Basis dieser Untersuchung zu bauen, wird in diesem Abschnitt zuerst die Processability Theorie näher beschrieben. Danach wird kurz wieder darauf eingegangen, welche Rolle der Transfer für den Spracherwerb spielt.

3.1 Die Processability Theorie

Pienemanns Processability Theorie (oft nur die PT) ist eine zentrale Theorie in der modernen Fremdsprachenforschung, und ist in vielen Studien bestätigt worden (Pienemann 1984; 1987; Ellis 1989; Dyson 1996; Mansouri & Duffy 2005).

3.1.1 Einführung in die PT

Die Processability Theorie basiert auf den Ergebnissen des ZISA-Projekts (Meisel et al 1981) – einem großen Spracherwerbsprojekt, das 1978-1982 deutsche Gastarbeiter aus Italien und Spanien untersucht hat. Die Ergebnisse zeigten, dass die Lerner bestimmte grammatische Strukturen in einer bestimmten Reihenfolge erwarben (Pienemann 1998:xiii). Die Processability Theorie wurde geschaffen, um diese Entwicklung zu beschreiben und zu erklären (Flyman Mattsson 2016:68). Die PT entwirft eine Hierarchie von obligatorischen morphosyntaktischen Strukturen in einer Sprache. Diese Strukturen folgen einem implikationellen Muster, wo die Strukturen auf einem Stadium verarbeitet werden müssen, bevor der Lerner eine Struktur auf einem höheren Stadium verarbeiten kann⁷.

Die PT ist universell, das heißt, sie erhebt Ansprüche darauf, für alle Muttersprachen und alle Fremdsprachen verwendbar zu sein – es geht nämlich um die Kapazität des menschlichen Gedächtnisses, Informationen zu verarbeiten. Soweit ist die Processability Theorie, außer für Deutsch, auch für mehrere typologisch sehr unterschiedliche Sprachen belegt worden, u. a. Chinesisch (Zhang 2005), Schwedisch (Glahn et al 2001) und Arabisch (Mansouri 2005). Hulstijn kommt in seiner Übersicht zu der Schlussfolgerung, dass die PT die spezifischste und unwidersprochenste Theorie für Fremdspracherwerb ist (2015).

⁷ Zur Definition des Verarbeitens kommen wir gleich wieder.

3.1.2 Strukturen der PT

Die PT macht eine grundlegende Distinktion zwischen lexikaler, phrasaler und interphrasaler Morphologie (Pienemann 1998:154) und laut der Hierarchie, wird eine Sprache in folgender Sequenz erworben: zuerst als Einheitskonstituenten (Wörter und Phrasen), danach als Information innerhalb einer Phrase, danach als Informationsaustausch zwischen Phrasen in einem Satz und letztlich auch als Informationsaustausch zwischen Sätzen (Pienemann 1998:115). Unten findet sich die grammatische Entwicklung im Deutschen.

Abbildung 1. Die Processability Hierarchie für Deutsch

stage	exchange of information	morphology	syntax
6	sub-clause procedure		V-END
5	inter-phrasal	SV-agreement	INV (= XVS)
4	inter-phrasal		SEP
3	phrasal	plural agreement	ADV (= XSV)
2	none	past –te etc.	SVO
1	none	words	

Frei nach Pienemann (1998:116, 154).

Morphologische Strukturen werden, wie in *Abbildung 1* gezeigt wird, mit anderen Worten nur auf den Stufen 2, 3 und 5 verarbeitet. Parallel mit der Morphologie entwickelt sich auch die Syntax. Da diese Arbeit auf die Syntax fokussiert, werden diese Strukturen nun unten näher erklärt.

Am Anfang produziert der Lerner nur eine kanonische Wortfolge, Subjekt-Verb-der Rest (oft ein Objekt): *Ich spiele Fußball*. Die nächste Konstruktion, die verarbeitet wird, ist die XSVO-Wortfolge – ADV genannt, weil Adverbiale oft topikalisiert werden: **Heute ich spiele Fußball*. Auch andere Elemente können aber im Deutschen topikalisiert werden, sowie Objekte und W-Fragen: **Warum sie spielen Fußball?* Es ist zu bemerken, dass diese Struktur einen Platz in der Reihenfolge hat, obwohl sie im Deutschen nicht grammatisch ist. Aus der Perspektive der Processability Theorie ist das L2-System als ein freistehendes sprachliches System zu betrachten: eine Interimssprache mit ihren eigenen Regeln und ihrem eigenen Status, sowohl von zielsprachlichen als auch von nicht-zielsprachlichen Strukturen gebildet.

SEP steht für die Separation von finiten und infiniten Teilen des Prädikats: *Ich will heute Fußball spielen*; **Heute ich will Fußball spielen*. Es soll betont werden, dass die Separation erst dann entsteht, wenn es in dem Satz auch ein Objekt oder ein Adverbial gibt. In Sätzen wie *Ich will spielen* sind die Teile des Prädikats nicht separiert worden.

Auf Stufe 5 verarbeiten die Lerner die Struktur Inversion, wobei direkt nach einer Topikalisierung das Verb folgt⁸: *Heute spiele ich Fußball; Heute will ich Fußball spielen.* Fragen werden jetzt als *Wann spiele ich Fußball?* realisiert.

Auf der letzten Stufe verarbeiten Lerner die Wortfolge in Nebensätzen, Verbendstellung (V-END): *Ich habe schon gestern meine Hausaufgaben gemacht, weil ich heute Fußball spielen will.* Es ist zu bemerken, dass nicht alle Nebensätze eine spezifische Verbendstellung bekommen: wenn es kein Objekt, Adverbial oder infinites Verb gibt, nach dem das finite Verb platziert werden kann, wird die Wortfolge die gleiche wie in Hauptsätzen: */weil/ ich rede; /wenn/ du kommst; /wenn/ du willst.* Das finite Verb steht zwar am Ende des Nebensatzes, aber die Struktur ist nicht komplexer als eine SVO-Struktur. Sobald der Nebensatz aber ein Objekt, ein Adverbial oder ein infinites Verb enthält, gibt es auch einen obligatorischen Kontext für die Verbendstellung: *weil ich mit ihr rede; wenn du morgen kommst; wenn du probieren willst.* Die Ausnahme von dieser Regel – wo die komplexere Struktur V-END auch ohne Objekt, Adverbial oder infinites Verb entsteht – ist bei indirekten Fragen. Da die schon erworbene ‚natürliche‘ Fragewortfolge WVS ist (*Warum lacht sie?*), ist auch die indirekte Frage *warum sie lacht* als V-END zu betrachten.

3.1.3 Verarbeiten, *emergence* und Automatisierung

Verarbeiten bedeutet für die PT, ein produktives Beispiel in einem obligatorischen Kontext zu zeigen – oft *emergence* genannt (Pienemann 1998:10). Die PT interessiert sich also in erster Linie für das *emergence* einer Struktur – und es muss nicht einmal Korrekt sein. Die Pluralform *Vogeln* ist ein völlig genügendes Zeichen dafür, dass ein Lerner die Struktur von Plural-durch-Suffix verarbeitet hat. Das Beherrschen einer Struktur andererseits nennt man in der PT oft Automatisierung (Flyman Mattsson & Håkansson 2010:15). Während das Verarbeiten einer Struktur nur einmal passiert, ist die Automatisierung derselben Struktur ein kontinuierlicher Prozess, dessen Ergebnisse (das heißt die Korrektheit) fluktuieren können.

3.1.4 Teachability Hypothesis

Die PT beschreibt, erklärt und sagt die grammatische Entwicklung eines Lerners voraus. Sie ist an sich keine pädagogische Theorie, damit ist nicht gesagt, dass sie für die Pädagogik nicht relevant sein kann. Pienemann selbst hat eine Lehrbarkeitshypothese (Teachability

⁸ Einige meinen, dass Inversion tatsächlich einer Umstellung *der Normalabfolge* in einem Satz entsprechen soll. Da die XVS-Wortfolge im Deutschen die Regel ist, meint man also, dass es in strengem Sinne keine Inversion gibt. Deshalb spricht man stattdessen oft von *Verbzweitstellung*. Pienemann nennt aber die Struktur Inversion und diese Arbeit folgt seiner Terminologie.

Hypothesis) entwickelt, die sich auf diese natürlichen Stadien gründet. In einem Experiment mit italienischsprechenden Kindern, die Deutsch als Fremdsprache lernten, hat man versucht, Unterricht auf einem höheren Niveau als ihrem aktuellen zu vermitteln. Nur die Lerner, die sich direkt unter der Zielstruktur befanden, konnten sie erwerben. Die Lerner, die mehr als ein Niveau unter der Zielstruktur waren, versuchten stattdessen nur, sie zu meiden (1998:70)⁹. „Skipping stages“ im Unterricht ist kontraproduktiv, folgert Pienemann – der Reihenfolge der Entwicklungsstufen zu folgen ist für den Spracherwerb begünstigend (1998:13).

3.2 Die PT in Verhältnis zu anderen Theorien

Wie in der Einleitung erwähnt wurde, ist auch das Konzept von Transfer ein wichtiger Faktor für den Spracherwerb (Ellis 2008).

Sayehli (2013) folgt in ihrer Doktorarbeit dem Erwerb von Deutsch als dritter Sprache (L3) unter Jugendlichen mit Schwedisch als Muttersprache (L1) und Englisch als ihrer zweiten Sprache (L2). Sie untersucht, ob Transfer von der L1 oder der L2 vorkommt oder nicht. Die Informanten wurden gebeten, deutsche Sätze mündlich zu wiederholen. Sie waren besser darin, L3-Sätze zu wiederholen, die der L1-Wortfolge *nicht* entsprachen, sowie die in den beiden Sprachen ungrammatische Konstruktion XSV (Objekt/Adverbial-Subjekt-Verb: **idag jag spelar fotboll – *heute ich spiele Fußball*¹⁰). Sätze mit Inversion (XVS) zu wiederholen, schafften die Informanten schlechter – obwohl es die gleiche Struktur in der L1 gibt: *idag spelar jag fotboll – heute spiele ich Fußball*. Dieselbe Tendenz gab es in der freien mündlichen Produktion: die Mehrheit der topikalisierten Sätze stimmten mit der L1-Wortfolge nicht überein. Auch für die Morphologie trat kein L1-Transfer ein – weder als positiver Transfer (Endungen attributiver Adjektive: *ett blått hus – ein blaues Haus*) noch als negativer (Endungen prädikativer Adjektive: *huset är blått – *das Haus ist blaues*). Sayehlis Ergebnisse sprechen gegen die Full Transfer Hypothesis, dass die L1-Grammatik die Basis für die Zielgrammatik ausmache (2013:148).

Der aufmerksame Leser denkt vielleicht jetzt: „XSV-Wortfolge – könnte das nicht ein Transfer aus dem Englischen sein?“¹¹ Genau so denken auch viele Deutschlehrer in Schweden – es gibt sogar einen Terminus dafür: „the English illness“ (beschrieben und widerlegt von Håkansson et al 2002:269). Diese Transfererklärung des Phänomens ist auch unter Forschern

⁹ z. B. ist es ja möglich, die Struktur Inversion dadurch zu meiden, dass man niemals den obligatorischen Kontext schafft: *Ich will morgen Fußball spielen* statt *Morgen will ich Fußball spielen* usw.

¹⁰ Ein * vor einem Satz heißt, dass er in der Sprache ungrammatisch ist.

¹¹ *today I play football* ist im Englischen grammatisch

vorgeschlagen worden (siehe u. a. Bardel & Falk 2007). Sayehli schreibt aber, dass wenn es wirklich der Fall wäre, dass der L2-Transfer den L1-Transfer lahmlege, wäre zu erwarten, dass L2-Transfer in mehr Fällen als nur bei der XSV-Wortfolge auftrete. Außerdem zeigten die Informanten bei der Imitation eine Tendenz, Topikalisierungen völlig zu meiden und Subjekt-erst-Sätze zu bevorzugen. Wenn sie von ihrer L2 Hilfe genommen hätten, hätten sie von der Anwesenheit von Topikalisierungen in der L2 profitiert, wenn sie L3-Topikalisierungen wiederholten (2013:151). Morphologisch wurden auch wenige Zeichen von L2-Transfer gezeigt. Englisch markiert Subjekt-Verb-Kongruenz¹², genau wie Deutsch¹³, aber nur einige avancierte Lerner produzierten diese Kongruenz in L3. In Sayehlis Daten gab es mit anderen Worten kein Muster, das durch L2-Transfer zu erklären war (2013:152).

Sayehli hat mit Håkansson und Pienemann die Hypothese vorgeschlagen, dass Transfer zwar existiert, dass er aber den Prämissen der PT unterworfen sei. „This means that L1 transfer is developmentally moderated and will occur when the structure to be transferred is processable within the developing L2 system” (Håkansson et al 2002:269). Dies zusammen mit den Ergebnissen von Sayehli (2013) ist für die vorliegende Untersuchung relevant, weil es zeigt, dass Schweden auch diejenigen deutschen Strukturen, die sie schon in ihrer Muttersprache haben, irgendwann und irgendwie verarbeiten müssen. Diese produzieren sie nicht per Automatik.

Dass gerade das Verarbeiten als eine einmalige Angelegenheit relevant ist, haben auch Baten & Håkansson (2015) herausgefunden. Sie untersuchten L2-Lerner von Schwedisch und Deutsch in Bezug auf die Nebensatzproduktion – sowohl auf die Unterordnung an sich, als auch auf die Wortfolge in Nebensätzen. Ihr Ziel war, zwei unterschiedliche Theorien zu vergleichen – DST, dynamic systems theory, und die PT. Die DST erwartet im kurzen, dass die Nebensatzproduktion unter Lernern linear zunimmt, während die PT, wie bekannt, Fokus auf das einmalige Verarbeiten legt. Die Ergebnisse der Untersuchung zeigen, dass die Nebensatzproduktion der Lerner ”extensiv fluktuiert” und keiner Entwicklung unterliegt; dass aber ein deutlicher Unterschied zwischen verarbeiteter und noch nicht verarbeiteter Wortfolge in Nebensätzen vorliegt (2015:517-518).

¹² *I play football; he plays football*

¹³ *ich spiele Fußball; er spielt Fußball*

4 Zur früheren Forschung

Um die vorliegende Untersuchung in einen Kontext zu setzen, werden unten Studien präsentiert, die die grammatische Progression in Lehrbüchern für verschiedene Fremdsprachen untersuchen. Sie sind Flyman Mattsson (2016) und Lundström (2014) für Schwedisch, Lenzing (2008) für Englisch, Wang (2011) für Chinesisch und Zipser (2012) für Italienisch. Soweit ich weiß, sind noch keine deutschen Lehrbücher untersucht worden.

Flyman Mattsson (2016) analysiert die Grammatikabschnitte mehrerer Lehrbücher für Schwedisch für Ausländer und erfasst die Reihenfolge, in der verschiedene grammatische Strukturen *zum ersten Mal* erscheinen. Ihre Resultate zeigen, dass grammatische Komplexität bzw. Progression in den Lehrplänen nie definiert wird, und dass keines der Lehrmittel den Entwicklungsstufen der PT folgt.

Lundström (2014) hat bei Flyman Mattsson Inspiration gefunden¹⁴ und untersucht in ihrer Bachelorarbeit die Grammatikabschnitte, aber dazu auch Lehrbuchtexte und Übungsaufgaben eines Lehrmittels für Schwedisch für ausländische Studenten. Sie findet heraus, dass die morphologischen Elemente des Lehrmittels der PT-Progression einigermaßen folgen (auch wenn schon von Anfang an auch die komplexeren Strukturen vorkommen, was sie nicht für optimal hält). Die Präsentation der syntaktischen Elemente ist in Bezug auf die PT, laut Lundström, problematischer (2014:30).

Lenzing (2008) fokussiert auf zwei Schulbücher für Englisch als Fremdsprache für deutsche Grundschüler. Auch sie untersucht die grammatischen Lernziele – sowohl die morphologischen als auch die syntaktischen – und findet heraus, dass die Strukturen nicht in einer solchen Reihenfolge präsentiert werden, dass sie für die Lerner optimal verarbeitbar sind.

Wang (2011) untersucht drei Lehrbücher für Chinesisch als Fremdsprache und findet heraus, dass sie in gewissem Maße den Entwicklungsstadien der PT folgen – dass sie aber einige Strukturen auch auf den niedrigeren Niveaus völlig auslassen. Mit Hinweis auf Li (2004), schreibt Wang, dass sich Autoren von Büchern für Chinesisch als Fremdsprache die letzten 20 Jahre darauf fokussiert haben, den Hintergrund, die Ziele, die Kultur und die persönlichen Voraussetzungen der Lerner zu beachten. Die unpersönlichen Aspekte von Textbuch-Design

¹⁴ Durch eine frühere Publikation über dieselbe Untersuchung

– die natürlichen Erwerbssequenzen von Sprachen – sind vernachlässigt geworden (2011:163).

Zipser (2012) analysiert die grammatischen Strukturen eines Textbuches in Italienisch für Anfänger und findet überhaupt kein Muster hinter der Verteilung der Strukturen heraus.

Die frühere Forschung auf diesem Feld zeigt mit anderen Worten, dass Lehrbuchverfasser durchgehend die Entwicklungsstufen der PT ignorieren.

5 Methode

In diesem Abschnitt beschreibe ich die verschiedenen Methoden der oben erwähnten früheren Forschung auf dem Feld, und wie ich sie in dieser Arbeit verwendet habe. Danach beschreibe ich in präziseren Details, wie die zwei Teile der Untersuchung durchgeführt worden sind: den *emergence*-Teil in 5.2 und den Inputteil in 5.3. Zuerst möchte ich noch einmal feststellen: die PT-Analyse ist ursprünglich dafür geeignet, das PT-Niveau eines individuellen Lerners zu identifizieren. In dieser Arbeit habe ich aber das Model verwendet, um die grammatische Progression eines Lehrmittels zu bewerten.

5.1 Generelle Methodenreflektion

Sowohl Flyman Mattsson (2016) als auch Lundström (2014) haben in ihren Analysen das erste PT-Niveau exkludiert, da es einfach aus Wörtern (und größeren, aber noch nicht analysierten, Einheiten) besteht und kaum quantifizierbar ist. Interessanterweise macht Lenzing (2008) diese Exklusion nicht – sie zählt auch „Words & Formulae“ in ihrer Untersuchung. Sicherlich hat sie dafür eine Strategie oder eine Definition benutzt, und wenn sie diesen Teil der Methode verdeutlicht hätte, wäre es vielleicht auch hier eine Alternative. Das ist aber nicht der Fall und deshalb werde ich Flyman Mattsson und Lundström folgen und das PT-Niveau 1 nicht analysieren. Außerdem wird kein Beispiel von der syntaktischen Struktur auf PT-Niveau 3 (ADV = Topikalisierung + SVO) in den Lehrbüchern erscheinen, da sie ungrammatisch ist. Also werden in der vorliegenden Untersuchung nur die syntaktischen Strukturen auf Niveau 2, 4, 5 und 6 analysiert.

Flyman Mattsson (2016) analysiert die Grammatikabschnitte mehrerer Bücher für Schwedisch für Ausländer und erfasst die Reihenfolge, in der verschiedene grammatische Strukturen *zum ersten Mal* auftauchen. Da diese Strukturen explizit gelehrt werden, nennt sie sie Lernziele. Darüber hinaus untersucht Flyman Mattsson, wie die Lehrpläne für Schwedisch für Ausländer

über grammatische Komplexität und Progression sprechen. Die Methode von Flyman Mattsson ist der Processability Theorie treu in dem Sinne, dass sie von dem *emergence* ausgeht.

Lundström (2014) führt eine ähnliche Lernzieluntersuchung wie die von Flyman Mattsson durch, aber analysiert außerdem die ganze Textmenge des Lehrbuches (= den *Input*) und zählt die totale Anzahl morphologischer und syntaktischer Strukturen auf den PT-Niveaus 2 bis 5 (die höchste im Schwedischen). Im Vergleich zu Flyman Mattsson entfernt sich Lundström von dem Kern der Processability Theorie, da sie nicht nur das *emergence* untersucht. Dadurch erweitert sie aber ihre Untersuchung darauf, mehrere Aspekte von Progression zu umfassen. Schließlich analysiert Lundström die Übungsaufgaben des Lehrbuches. Ihr Zweck ist, den *erwarteten Output* zu identifizieren – das heißt, die Strukturen, die durch die Aufgaben *eliziert*, oder herausgelockt, werden. Für die vorliegende Untersuchung benutze ich Elemente aus den beiden Studien – sowohl die Lernzielanalyse von Flyman Mattsson und die Inputanalyse als auch die Outputanalyse von Lundström. Die Lernziele und der elizierte Output werden in dieser Arbeit gemeinsam als eine *emergence*-Analyse präsentiert.

5.2 Verfahren der *emergence*-Analyse

Die *emergence*-Analyse weist auf den für die PT zentralen Begriff *emergence* hin: das erste Mal, wenn ein Lerner eine Struktur produziert. Dies wird aus zwei Perspektiven untersucht: *emergence* als explizites Lernziel, bzw. *emergence* als erwarteter Output.

Die erste entspricht der Lernzielperspektive von Flyman Mattsson (2016), die auf das explizite Instruieren syntaktischer Strukturen fokussiert. Für die Analyse bin ich *nur* die regelmäßig wiederkehrenden Grammatikabschnitte in den Büchern durchgegangen: *Rund um die Sprache (Lieber Deutsch 1 und 2)*, *Im Fokus (Lieber Deutsch 3)* bzw. *Sprache im Fokus (Lieber Deutsch 4)*.

Die zweite dieser Perspektiven von *emergence* liegt näher der Outputanalyse von Lundström (2014). Für diese sind die ganzen Bücher inkludiert worden. Ich habe hier nach Fällen gesucht, wo die Lerner spezifische syntaktische Strukturen produzieren müssen. Es kann sich dabei um eine Übersetzungsaufgabe handeln, oder um eine Frage, die die Lerner beantworten sollen. Da ist es aber auch zentral, nicht eine allzu optimistische Interpretation zu machen. Hier folgt ein Beispiel für meinen Gedankengang bei der Analyse der PT6-Struktur Verbenstellung:

Warum?-Fragen sind ein Hinweis darauf, dass von den Lernern erwartet wird, ihre Antwort mit *Weil* anzufangen und dadurch einen Nebensatz zu produzieren. (*Warum ist der Lehrer zu spät gekommen? Weil sein Fahrrad kaputt war.*) So eine kurze Frage ist aber kein Garant dafür – die Lerner können die Schwierigkeit einfach meiden und nur mit einem Deklarativsatz antworten (*Sein Fahrrad war kaputt*). Auch wenn sie tatsächlich mit *Weil* anfangen, produzieren sie nicht notwendigerweise eine V-END-Struktur (*Weil er schlief* ist ja ein Nebensatz ohne markierte Verbendstellung). Als Indikation für „obligatorische V-END-Produktion“ dienen stattdessen Aufgaben, die durch eine ergänzende *Wieso?* eine komplexere Argumentation fördern.

5.3 Verfahren der Inputanalyse

In den vier *Lieber Deutsch*-Büchern sind für den Inputteil der Untersuchung nur die faktischen Texte analysiert worden; die dazugehörigen Aufgaben, Grammatikabschnitte, Liedtexte und Fotos aber nicht. *Lieber Deutsch 3* umfasst auch acht „Flexitexte“ am Ende, die in keiner Progressionsfolge präsentiert werden und die ich daher in die Analyse nicht inkludiere. Bei der Analyse der behandelten Texte ist Prinzipien gefolgt worden, die unten näher erklärt und motiviert werden.

5.3.1 Ausgelassenes

Unvollständige Sätze sind exkludiert worden. In den vielen Dialogen kommen viele umgangssprachliche Formen vor, die sich als komplette Sätze nicht analysieren lassen.

Fragen und Imperative sind exkludiert worden, das heißt: *die Hauptsätze*, die entweder eine Frage oder eine Aufforderung ausmachen, sind exkludiert worden. Wenn es in dem Hauptsatz einen Nebensatz gab, ist er aber als eine separate Einheit betrachtet worden und ist nicht exkludiert worden¹⁵.

Ein Problem entsteht bei der Separation von (topikalisierten) höflichen Aufforderungen und topikalisierten Deklarativsätzen. Sätze wie *Dann gehen Sie am besten zum Schweizerhof* und *Dann gehen Sie die Fonduestraße entlang* können beide sowohl als Imperative als auch als Deklaration interpretiert werden. In diesen Fällen habe ich es versucht, die beiden so gut wie möglich voneinander zu trennen. Hier schlägt zum Beispiel das „am besten“ in dem ersten

¹⁵ Dies könnte zu einer Verschiebung der Ergebnisse führen. Solange wir uns eher auf die Entwicklung des Vorkommens konzentrieren, als auf die absoluten Zahlen, wird dies keinen großen Effekt auf die Zuverlässigkeit der Ergebnisse haben. Wenn wir das Vorkommen der V-END-Struktur mit dem der anderen vergleichen, bekommt sie eine kleine Überrepräsentation. Für eine gerechtere Analyse, könnte ich diese zusammen mit ihren Hauptsätzen exkludiert haben.

Satz vor, dass er eher die Meinung des Sprechers ausdrückt, während der spätere Satz eine reinere Aufforderung ausdrückt. So ist der spätere exkludiert worden und der frühere nicht.

5.3.2 Obligatorisches: SVO und INV

SVO ist die kanonische Wortfolge in Hauptsätzen: Subjekt-Verb-der Rest (in der Realität: Objekte und Adverbiale). Wenn ein Hauptsatz mit *irgendetwas anderem als dem Subjekt* anfängt, hat er im Deutschen Inversion. Das bedeutet, dass jeder Hauptsatz entweder als SVO oder INV gekennzeichnet wird, und niemals als beides. Sätze sind nur *einmal* pro Subjekt+Verb-Einheit als SVO oder INV gezählt worden: *Ich esse und trinke Tee und höre Radio an* ist nur einmal SVO; *Morgens esse ich und trinke Tee und höre Radio an* ist nur einmal INV. Die SVO/INV-Wortfolge handelt sich ja um das Verhältnis zwischen dem Subjekt und dem Verb. Wenn es beide nicht gibt, sowie bei *trinke Tee und höre Radio an*, gibt es auch kein Verhältnis zu der Analyse.

Das Material enthält viele Beispiele für das umgangssprachliche *finde ich auch* – eine Variante von dem invertierten *das finde ich auch*, die das Objekt in dem Fundament verloren hat. Das Verhältnis zwischen dem Verb und dem Subjekt bleibt aber invertiert, weshalb auch diese als INV gezählt worden sind.

Die im Deutschen häufige Konstruktion *mir ist kalt* macht es aber schwieriger. Hier „fehlt“ nicht das Objekt, sondern das Subjekt (*mir ist es kalt*), und es kann also kein Verhältnis zwischen Verb und Subjekt geben. Deswegen sind alle Beispiele dieser Konstruktion in dem Material weder als SVO noch als INV gezählt worden.

Das sind also die Strukturen, die es geben *muss*.

5.3.3 Optionales: SEP und V-END

Die Separation von Teilen des Prädikats, SEP, kann entstehen, wenn es in dem Satz mehr als ein Verb gibt (wobei diese Verben in dem Deutschen infinit sind). Zentral bei der SEP-Konstruktion ist das Verhältnis zwischen dem Objekt oder Adverbial und dem infiniten Verb. *Ich möchte spielen* hat keine SEP; *Ich möchte Fußball spielen*, dagegen, hat eine SEP.

Ein Modalverb kann mehrere SEP-Konstruktionen erbringen – aber nur wenn es vor den infiniten Verben ein Element gibt, das eine Separation verursacht. In *Ich muss die Fenster putzen, kochen und waschen* wird daher nur eine SEP gezählt. In *Ich muss die Fenster putzen, für Maria Abendessen kochen und meine Kleider waschen* wird aber dreimal SEP gezählt.

Nur ein Satzadverbial zwischen dem finiten und dem infiniten Verb reicht nicht aus, um eine SEP zu erbringen. *Ich möchte gerne spielen* generiert also keine SEP und *Vielleicht sollst du doch lieber arbeiten und ein bisschen Geld verdienen* nur eine.

In *Hier haben Goethe und Schiller gewirkt* steht nur das Subjekt zwischen dem finiten und dem infiniten Verb – also zählen wir keine SEP (aber natürlich ein INV). Es ist zu bemerken, dass, wenn der Satz nicht topikalisiert worden wäre – *Goethe und Schiller haben hier gewirkt* – er eine Separation enthalten hätte (und natürlich als SVO gezählt worden wäre).

Ein anderes interessantes Beispiel für Verbseparation entdecken wir in Fällen, wo das infinite Verb topikalisiert worden ist: *aufgetreten sind wir*. In diesem Fall sind keine zusätzlichen Elemente notwendig, denn die Topikalisierung von dem infiniten Verb kann nur durch eine Separation der Teile ermöglicht werden.

Die Separation von Teilen des Prädikats entsteht aber in mehr Fällen als nur bei Hilfsverbkonstruktionen – zum Beispiel bei Subjekts- und Objektsprädikativen sowie *das muss sehr schwierig sein* bzw. *ich würde das blöd finden*. Diese werden oft als Teil des Prädikats betrachtet. Trotzdem sind sie in dieser Untersuchung exkludiert worden. Da sie nicht in dem gleichen Maße wie Verben Topikalisierung zulassen, ist es meine Schätzung, dass sie nicht genauso separierbar sind.

Partizipien werden von einigen als Adjektive, von anderen als Verben und von manchen als eine eigene Wortklasse betrachtet. Die meisten germanistischen Lehrbücher bezeichnen sie aber als Verbformen (Hentschel & Weydt 2013:126ff). In dieser Untersuchung sind sie als SEP-Konstruktionen gezählt worden, in Sätzen wie *Wir werden durch die Fabrik geführt* und *Sie ist von hohen Bergen umgeben*.

Zu-Infinitive wie *er beginnt ein Haus zu bauen* sind als SEP gezählt worden. Bei längeren Infinitivphrasen entsteht aber die Frage, ob sie ein Teil des Prädikats sind oder eher als Objekt zu dem Verb stehen. Daher sind diese hier exkludiert worden.

Trennbare Verbe führen in gewissem Sinne auch zu einer Art Separation: *er starrte mich an*. Hier sind sie aber wegen des Umfangs der Arbeit exkludiert worden.

Verbendstellung – V-END – entsteht, wie schon in dem Theorieabschnitt erwähnt wurde, nur in Nebensätzen (wenn diese entweder ein Objekt, /Satz-/Adverbial oder infinites Verb enthalten). Auch diese Struktur hängt nicht von dem Subjekt ab, weshalb es sie mehrmals in

demselben Nebensatz geben kann: *da ich faul bin und auch abends gern warm esse*, z. B. In diesem Fall sind also zwei V-END gezählt worden. Betont werden soll, dass bei dieser Konstruktion die Bedingungen anders sind als bei der SEP: hier reicht irgendein Element aus, das zwischen dem Subjekt und dem finiten Verb steht, um eine V-END zu generieren – z. B. ein Subjektsprädikativ, wie oben, oder ein Satzadverbial.

Der einzige Fall, wo die V-END kein anderes Element als ein Subjekt und ein Verb verlangt, ist bei indirekten Fragen: (*ich weiß nicht*), *wann er kommt*. Der Grund dafür ist natürlich, dass der Lerner auf dieser Stufe (PT5) schon die normale Wortfolge bei W-Fragen erworben hat (*Wann kommt er?*), und für die indirekten Fragen diese Regel „aufheben“ muss. Jeder indirekte-Frage-Nebensatz generiert also (wenigstens) eine V-END.

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass jeder Hauptsatz entweder SVO oder INV enthalten muss. Dazu kann er auch eine SEP enthalten. Ein Nebensatz kann eine V-END enthalten – muss es aber nicht. Ich nehme hier noch ein Beispiel, bevor wir auf die Ergebnisse vorbereitet sind:

Da ich hungrig bin, werde ich jetzt Abendessen kochen.

Erstens merken wir uns ...*werde ich* – das heißt INV, nicht SVO. Danach notieren wir die SEP in ...*werde ich jetzt Abendessen kochen*. Schließlich behandeln wir auch den Nebensatz, der eine V-END enthält: ...*hungrig bin*. Dieser eine Satz generiert also drei „Striche“ in dem Protokoll über grammatische Strukturen in dem Material.

6 Ergebnisse

In diesem Abschnitt wird zuerst die *emergence*-Analyse präsentiert. Danach wird die quantitative Analyse der syntaktischen Progression des Inputs dargestellt.

6.1 Emergence-Analyse

Die folgende Tabelle zeigt, wo die vier syntaktischen Strukturen zum ersten Mal in der Produktion der Lerner auftauchen. Dies wird in zwei Maßen angegeben: wo sie zum ersten Mal explizit in einem Grammatikabschnitt instruiert werden, bzw. wo es zum ersten Mal verlangt wird, dass die Lerner sie produzieren.

Abbildung 2. *emergence-Folge der syntaktischen Strukturen als Lernziel bzw.in Aufgaben*

	SVO (PT2)	SEP (PT4)	INV (PT5)	V-END (PT6)
Lernziel in Grammatik-Abschnitt	S. 39, Buch 1 = 1	S. 174, Buch 1 = 2	-	S. 97, Buch 3 = 3
Durch Aufgaben elizitiert	S. 15, Buch 1 = 1	S. 114, Buch 1 = 3	S. 53, Buch 1 = 2	S. 95, Buch 3 = 4

In Abbildung 2 sehen wir, dass die Struktur Inversion in dem Material nie explizit gelehrt wird. Sie wird aber (durch eine Übersetzungsaufgabe) elizitiert, und zwar vor der Verbseparation, obwohl diese Struktur laut der PT weniger komplex ist. Ansonsten folgen die Bücher der Reihenfolge der PT: SVO-Wortfolge wird schon zu Beginn in der Produktion erwartet, und die Verbendstellung kommt erst viel später.

6.2 Inputanalyse

In diesem Abschnitt folgt zuerst eine übersichtliche Präsentation von der Verteilung und Progression aller Strukturen, in Relation zueinander. Danach wird ihre Frequenz in Relation zu der totalen Anzahl von Hauptsätzen dargestellt.

6.2.1 Progression aller Strukturen, relativ zueinander

Da die Texte von unterschiedlicher Länge sind, wird hier *die Verteilung* der verschiedenen Strukturen gezeigt. Für jeden Text beziehungsweise jedes Kapitel ist die Totalsumme also 100%. Vor allem für die ersten Texte resultiert das in einer besonders unebenen Verteilung, da sie (natürlich) kürzer sind. Die durchschnittliche Anzahl von Strukturen pro Text in dem ersten Buch ist 18, im Vergleich zu 34 Strukturen/Text in *Lieber Deutsch 2*, 44/Text in *Lieber Deutsch 3* und 77/Text in *Lieber Deutsch 4*. Die Diagramme unten zeigen die Verteilung von Strukturen pro Text in jedem einzelnen Buch.

Abbildung 3. *Progression aller Strukturen, relativ zueinander, Text für Text: Lieber Deutsch 1*

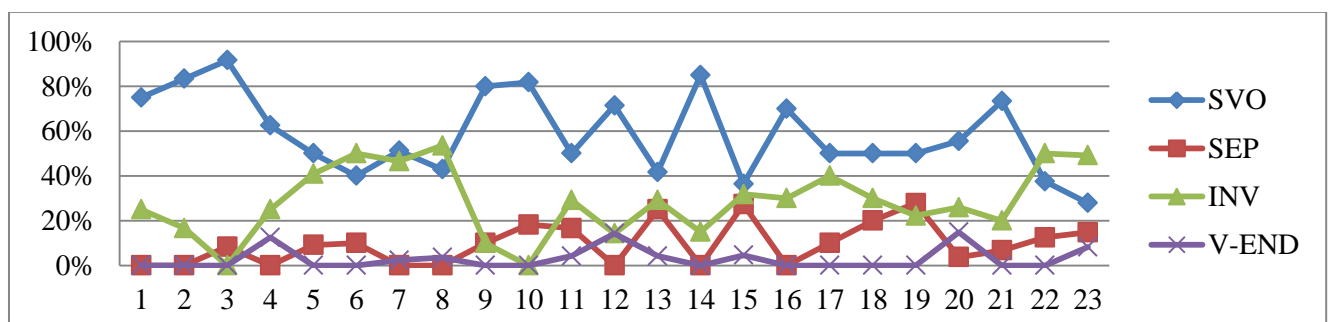


Abbildung 4. Progression aller Strukturen, relativ zueinander, Text für Text: Lieber Deutsch 2

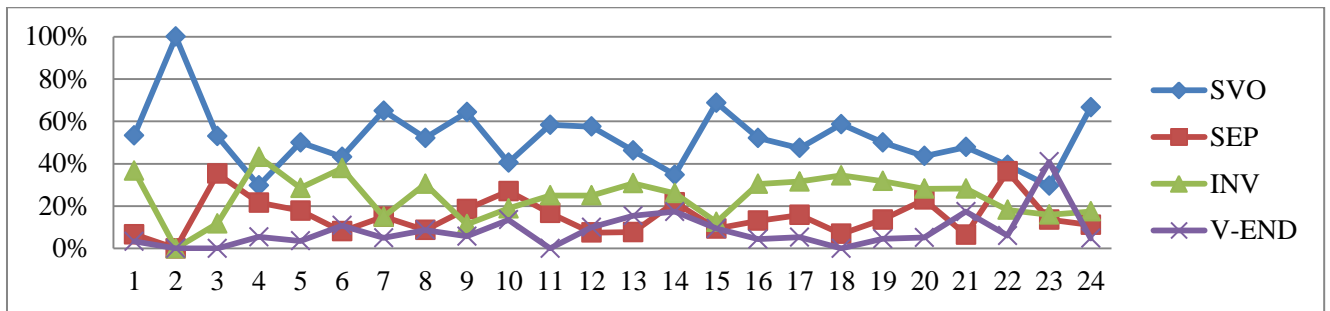


Abbildung 5. Progression aller Strukturen, relativ zueinander, Text für Text: Lieber Deutsch 3

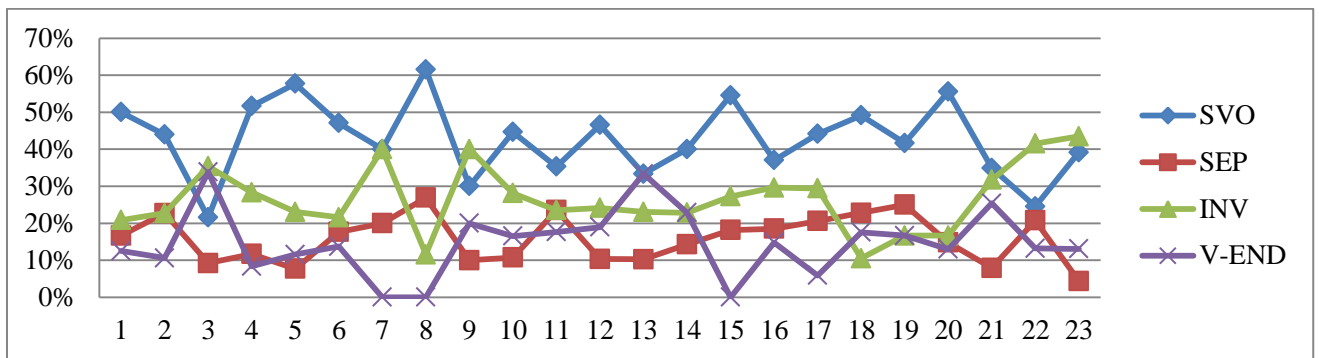
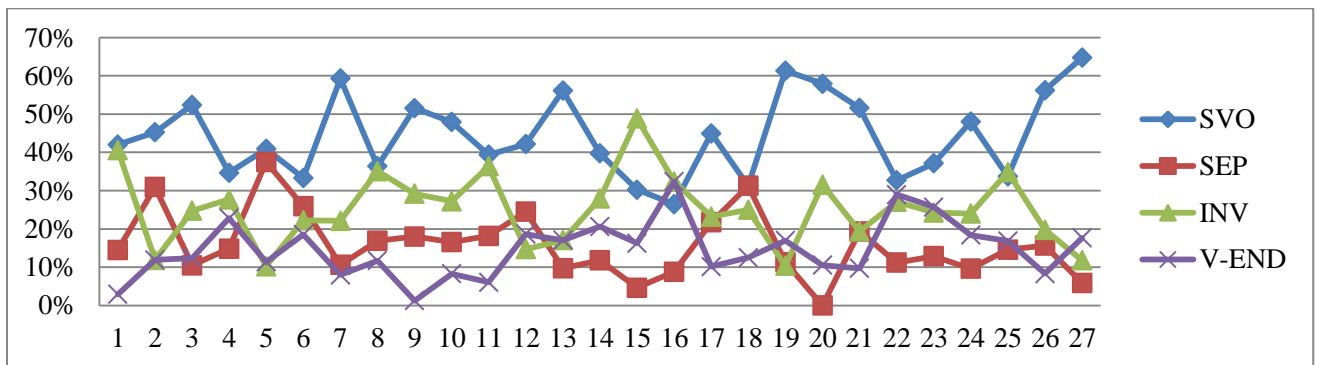


Abbildung 6. Progression aller Strukturen, relativ zueinander, Text für Text: Lieber Deutsch 4



(Es ist zu bemerken, dass die Abbildungen 3 und 4 oben eine Verteilungsachse auf 100% haben, während sich die Achsen der Abbildung 5 und 6 für bessere Überschaubarkeit nur über 70% erstrecken.)

Die Abbildungen 3-6 zeigen auf den ersten Blick kein sehr deutliches Muster – nur eine große Variation in der Verteilung der Strukturen. Einige Schlussfolgerungen lassen sich jedoch daraus ziehen:

Die von Anfang an gewöhnlichste Struktur ist die SVO-Wortfolge (PT2), was mit der PT übereinstimmt. Der Anteil von Inversionsstrukturen (PT5) wird generell höher, vor allem in dem ersten Buch. Er stabilisiert sich um die 20-25% – mit großen Variationen zwischen verschiedenen Texten. In ähnlichen Maßen wird der Anteil von SVO-Wortfolge nach dem ersten Buch niedriger – was völlig logisch ist, da die zwei einander ja zum größten Teil ausschließen. SEP-Konstruktionen (PT4) kommen in dem ersten Buch nur selten vor, werden aber in den höheren Büchern sukzessiv häufiger. Hier gibt es also eine ziemlich deutliche Progression. V-END-Konstruktionen (PT6) kommen in dem ersten Buch kaum vor, in dem zweiten ein wenig mehr – werden aber vor allem in dem dritten und vierten Buch zahlreich. Durchgehend ist also die PT2-Struktur am gewöhnlichsten und die PT6-Struktur am ungewöhnlichsten. Die PT5-Struktur kommt aber sowohl früher als auch häufiger vor als die PT4-Struktur. Diese Ergebnisse entsprechen denen der *emergence*-Analyse.

Diese Beobachtungen werden deutlicher, wenn wir die Texte pro Kapitel zusammenschlagen – siehe Abbildungen 7-10 unten.

Abbildung 7. Progression aller Strukturen, relativ zueinander, pro Kapitel: Lieber Deutsch 1

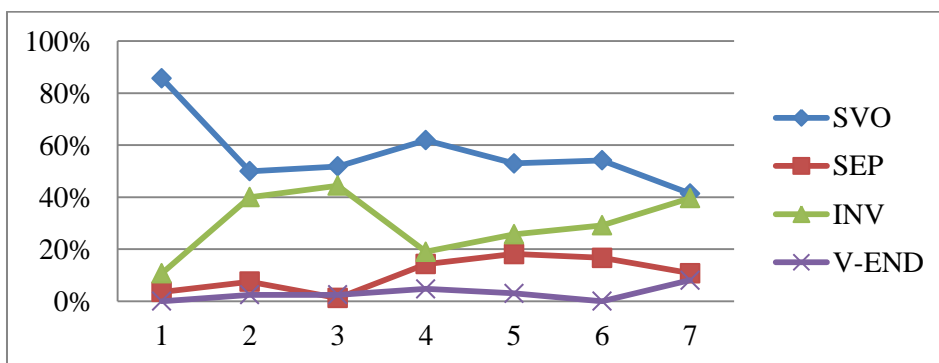


Abbildung 8. Progression aller Strukturen, relativ zueinander, pro Kapitel: Lieber Deutsch 2

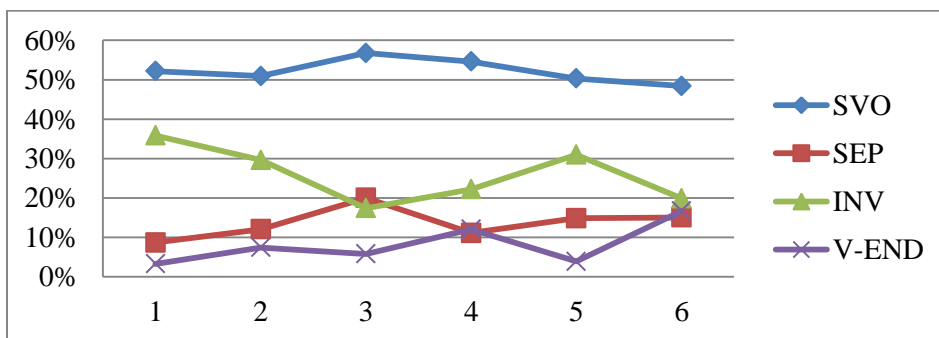


Abbildung 9. Progression aller Strukturen, relativ zueinander, pro Kapitel: Lieber Deutsch 3

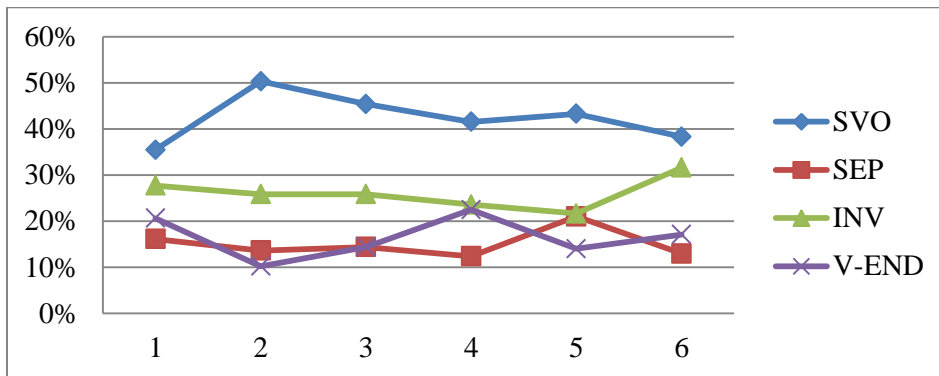
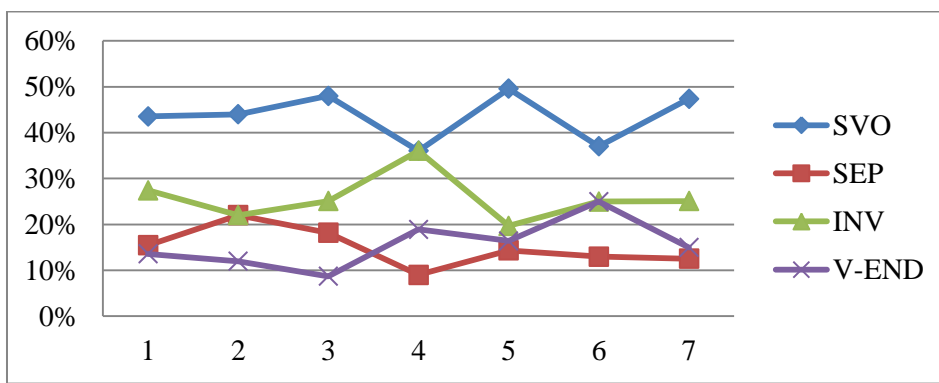


Abbildung 10. Progression aller Strukturen, relativ zueinander, pro Kapitel: Lieber Deutsch 4



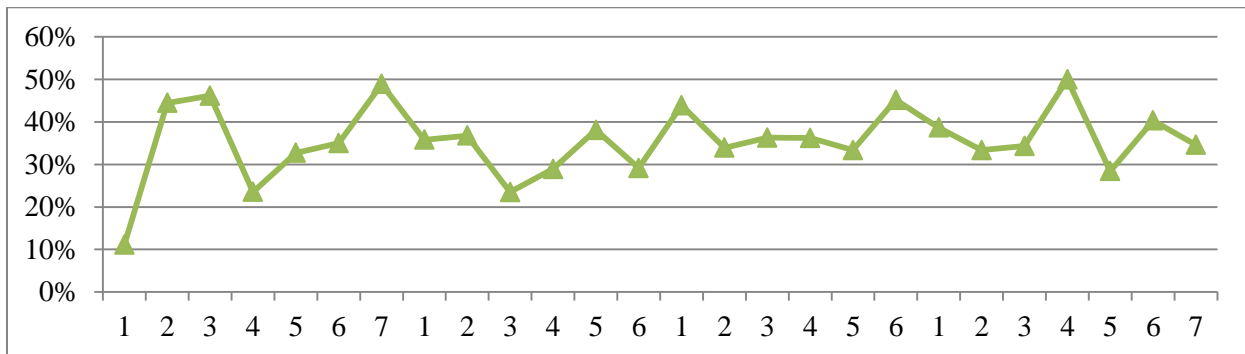
(Es ist zu betonen, dass die Verteilungsachse der Abbildung 7 sich bis auf 100% erstreckt und die Achsen der anderen nur bis auf 60%.)

In den oben gezeigten Diagrammen wird das schon früher geahnte Muster deutlicher: INV wird in dem Verlauf des ersten Buches häufiger vorkommend und bleibt danach bei rund 25%. SEP und V-END tauchen in der Mitte des ersten Buches auf und werden danach immer häufiger. In dem dritten und vierten Buch liegen sie beide bei rund 15%.

6.2.2 Progression einzelner Strukturen, relativ zu der Anzahl von Hauptsätzen

Eine relevante Alternative dazu, die Verteilung der Strukturen relativ zueinander zu untersuchen, ist, ihren Anteil von der totalen Anzahl von Hauptsätzen zu analysieren. Die totale Anzahl von Hauptsätzen in einem Text oder Kapitel sind einfach alle SVO-Strukturen + alle INV-Strukturen. Von diesem Maß ausgehend, können wir so den Inversionsgrad messen, wie auch die durchschnittliche Verteilung von SEP- bzw. V-END-Konstruktionen pro Hauptsatz. Abbildung 11 zeigt die Entwicklung des Inversionsgrads durch alle vier Bücher – dieses Mal nur pro Kapitel. Der Übergang zu Buch 2 passiert also direkt vor der zweiten 1 auf der X-Achse, zu Buch 3 direkt vor der dritten 1, usw.

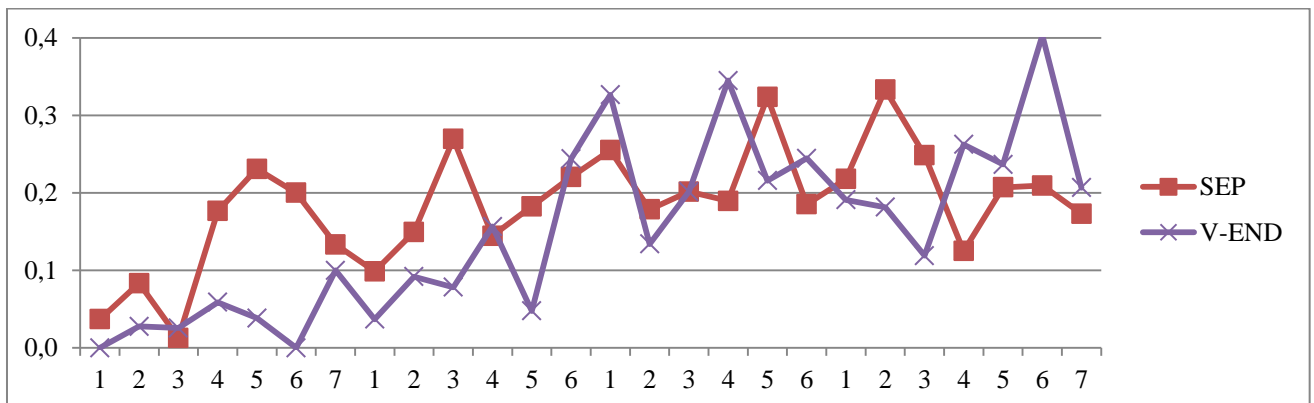
Abbildung 11. Inversionsgrad pro Kapitel: Lieber Deutsch 1-4



Das Entwicklungsmuster von vorher besteht weiter: Abbildung 11 zeigt eine deutliche Zunahme der Inversion in dem ersten Buch, und danach eine Stabilisierung (auch wenn wir jetzt vielleicht eine marginale weitere Zunahme erkennen). Da die Inversion jetzt nur in Relation zu der totalen Anzahl von Hauptsätzen steht, sind die Prozentzahlen logischerweise auch ein wenig höher als vorher: rund 30-35%.

Abbildung 12 unten zeigt das Vorkommen von SEP- und V-END-Strukturen pro Kapitel durch alle vier Bücher. Die Frequenz wird in durchschnittlicher Anzahl von Beispielen für die Struktur pro Hauptsatz angegeben.

Abbildung 12. Vorkommen von SEP und V-END pro Kapitel: Lieber Deutsch 1-4



Das Diagramm in *Abbildung 12* oben zeigt ein Muster ähnlich dem bereits geahnten: Prädikatseparation (SEP, auf PT-Niveau 4) wird in dem ersten Buch eingeführt und wird danach schnell häufiger. Die Frequenz fluktuiert aber sehr: zwischen einem und drei Beispielen für die Struktur pro 10 Hauptsätze. Verbendstellung (V-END, auf PT-Niveau 6) wird – der PT treu – ein bisschen später und vorsichtiger eingeführt als die Prädikatseparation. Vor allem in den zwei ersten Büchern ist das Einführen von Nebensätzen mit V-END

einigermaßen sukzessiv. Nachfolgend sehen wir, dass die Frequenz von V-END zwischen einmal und viermal pro 10 Hauptsätze pendelt. Es ist zu bemerken, dass diese Daten schon pro Kapitel zusammenschlagen worden sind und dadurch nicht einfach durch Textlänge oder Textgenre zu erklären sind.

7 Diskussion

Inwiefern folgt das Lehrmittel *Lieber Deutsch* der Progression der Processability Theorie, in Bezug auf die Syntax?

Die *emergence*-Analyse hat gezeigt, dass die Syntax der *Lieber Deutsch*-Bücher teilweise eine PT-treue Progression hat, dass das Material aber die Strukturen behandelt, als ob sie eher in der Reihenfolge 1, 3, 2, 4 kämen und aus der Lernzielperspektive, als ob es überflüssig sei, die Inversionsstruktur zu lehren. Wir sollten uns hier an Folgendes erinnern: Pienemann hat nie gemeint, dass sprachliche Strukturen explizit gelehrt werden müssen. Seine Lehrbahrkeitshypothese (Teachability Hypothesis) behauptet nur, dass es beim Lehren einer Sprache ineffektiv oder sogar kontraproduktiv ist, der Reihenfolge der Verarbeitung entgegen zu arbeiten (1998:13). Hier könnte also dafür argumentiert werden, dass die Verfasser der *Lieber Deutsch*-Bücher davon ausgehen, dass die Lerner durch den extensiven Input die Inversionsstruktur ohne Instruktion verarbeiten können. Das erklärt aber nicht die Überrepräsentation von INV schon vor dem Lehren der niedrigeren SEP-Struktur.

Auch die Inputanalyse hat gezeigt, dass die Progression der Frequenz der verschiedenen Strukturen teilweise der PT folgt. Die Struktur auf dem niedrigsten PT-Niveau, SVO-Wortfolge, wird als erste eingeführt und kommt am häufigsten vor. Die laut der PT komplexeste Struktur, Verbendstellung, wird als späteste Struktur von den vier eingeführt und kommt auch am seltensten vor. Die Inversion, die zu dem PT-Niveau 5 gehört, wird aber früher introduziert und kommt durchgehend in größerer Umfang vor als die Verbseparation, die Lerner laut der Forschung schon auf dem Niveau 4 verarbeiten.

Insgesamt folgt das Material also nicht der Reihenfolge der PT. Darin verbinden sich die Ergebnisse dieser Untersuchung zu den anderen auf dem Feld, sowohl Flyman Mattsson (2016), Lundström (2014), Lenzing (2008), Wang (2011) als auch Zipser (2012).

Eine Erklärung für die Tendenz dieser spezifischen Ergebnisse – wenn wir uns ein wenig Spekulation zulassen – könnte sein, dass die Verfasser die Konstruktionen öfter verwenden

möchten, die im Schwedischen und im Deutschen ähnlich sind. Dies würde in dem Fall zurück auf einen transferbetonten Gedankengang hinweisen, laut dem z. B. die SEP-Struktur besonders „schwierig“ für Schweden sei, nur, weil sie anders ist. Wie die Forschung gezeigt hat, ist das auch teilweise wahr – und die vielen INV-Sätze zu *verstehen* ist für die schwedischen Lerner sicher kein Problem – aber das *Verarbeiten* von Entwicklungsstufen geschieht tatsächlich in derselben Reihenfolge, unabhängig von Ähnlichkeiten und Unterschieden zwischen der Muttersprache und der Zielsprache. Die Lerner bekommen zwar eine lange Zeit, die Inversion zu verarbeiten, da das nächste syntaktische Niveau der PT erst im dritten Buch gelehrt wird. Nur daraus können aber keine Schlussfolgerungen gezogen werden, ohne auch die morfologische Progression zu analysieren, da die zwei sich simultan entwickeln und voneinander abhängig sind.

Dass sich die Frequenz der verschiedenen Strukturen (im Verhältnis zu der Anzahl von Hauptsätzen) um ein gewisses Niveau stabilisiert, ist an sich keine Überraschung. Es ist zu erwarten, dass sie durch den Spracherwerb sukzessiv steigt, bis sie ein „zielsprachliches Niveau“ erreicht (auch wenn dieses „natürliche Niveau“ oft vom Genre abhängig ist). Nach dem Verarbeiten des höchsten PT-Niveaus erwerben Lerner natürlich kontinuierlich neue sprachliche Phänomene (gleichzeitig mit ihrer Automatisierung von den schon verarbeiteten Strukturen). Diese Phänomene sind (noch) nicht in eine gesamte Theorie eingefügt worden, weshalb die Analyse dieser Arbeit sich auch nicht weiter als bis auf die Stufe 6 in der PT streckt. Wären sie aber identifiziert und in diese Analyse inkludiert, hätte das Muster der Progression vielleicht anders ausgesehen.

Die große Variation in der Frequenz verschiedener Strukturen zwischen den Texten könnte, wie schon früher erwähnt, dadurch erklärt werden, dass jedes Kapitel aus mehreren Texten besteht – fast immer aus einem ziemlich kurzen und einem ziemlich langen Text. Nicht nur die Länge der Texte, sondern auch ihr Genre, unterscheidet sich, was sicherlich die Verteilung der grammatischen Strukturen beeinflusst. Deshalb ist aber die Totalsumme für jedes Kapitel ein repräsentativeres Maß bei dem Vergleich, und auch zwischen Kapiteln fluktuiert die Frequenz ja bemerkenswert. Diese Variation gibt es laut Baten & Håkansson (2015) auch in der Produktion: sobald die Lerner eine Struktur verarbeitet hatten, zeigte ihre Produktion kein Muster in dem Gebrauch der Struktur. Dies schlägt möglicherweise vor, dass auf den Anfang des Materials Fokus gelegt werden sollte, wo die Strukturen zum ersten Mal auftauchen und (hoffentlich) verarbeitet werden.

8 Zusammenfassung

Inwiefern folgt das Lehrmittel *Lieber Deutsch* der Progression der Processability Theorie, in Bezug auf die Syntax?

In dieser Arbeit ist zuerst der theoretische Hintergrund der Analyse, die Processability Theorie, erklärt und kurz gegen andere Theorien der Spracherwerbsforschung (vor allem die Transfertheorie) gestellt worden. Danach sind frühere Untersuchungen grammatischer Entwicklungsstadien in Lehrmitteln durchgegangen worden. Die Methode der vorliegenden Arbeit hat aus einem *emergence*-Teil und einem Inputteil bestanden, und sie haben ähnliche Ergebnisse gezeigt. Diese sind, dass die Lehrbücher *Lieber Deutsch* teilweise der PT-Progression folgen – das niedrigste und das höchste Niveau (PT2 bzw. PT6) betreffend – dass sie aber die PT5-Struktur früher einführen und häufiger verwenden als die PT4-Struktur, was gegen die Reihenfolge der PT verstößt. Durchgehend ist auch eine große Variation in der Frequenz der untersuchten Strukturen gefunden. Diese Ergebnisse sind wichtig – durch Transparenz können schwedische Deutschlehrer informiertere Entscheidungen über Textbücher und Arbeitsmethoden treffen. Deshalb ist weitere Forschung sowohl an anderen Textbüchern als auch an mehreren sprachlichen Aspekten derjenigen, die diese Arbeit umfasst, von großem Interesse.

Literaturverzeichnis

- Abrahamsson, N. (2009) *Andraspråksinläring*. Lund: Studentlitteratur
- Bardel, C. & Falk, Y. (2007) The role of the second language in third language acquisition: the case of Germanic syntax. *Second Language Research* 23(4): 459-484
- Baten, K. & Håkansson, G. (2015) The development of subordinate clauses in German and Swedish as L2s. A theoretical and methodological comparison. *Studies in Second Language Acquisition* 37(2): 517-547
- Dyson, B. (1996) The debate on form-focused instruction: a teacher's perspective. *Australian Review of Applied Linguistics (ARAL)* 19(2): 59-78
- Ellis, R. (1989) Are classroom and naturalistic acquisition the same? A study of the classroom acquisition of German word order rules. *Studies in Second Language Acquisition*, 3(3): 305-328
- Ellis, R. (2008) *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press
- Flyman Mattsson, A. (2016) Att lära ut vad inlärare kan lära in: om grammatisk utveckling hos andraspråksinlärare. In Kindenberg, B. (ed.) *Flerspråkighet som resurs. Symposium 2015*. Stockholm: Liber
- Flyman Mattsson, A. & Håkansson, G. (2010) *Bedömning av svenska som andraspråk – en analysmodell baserad på grammatiska utvecklingsstadier*. Lund: Studentlitteratur
- Hofbauer, C., Karnland, A. & Vasiliadis, J. (2004) *Lieber Deutsch 1*. Stockholm: Liber
- Hofbauer, C., Karnland, A. & Vasiliadis, J. (2005) *Lieber Deutsch 2*. Stockholm: Liber
- Hentschel, E. & Weydt, H. (2013) *Handbuch der deutschen Grammatik*. Berlin: de Gruyter
- Hulstijn, J. H. (2015) Discussion: How different can perspectives on L2 development be? *Language Learning*, 65(1): 210-232
- Håkansson, G. (2001) Against full transfer: Evidence from Swedish learners of German. Universität Lund: Institut für Linguistik. *Working Papers* 48: 67-86
- Håkansson, G., Pienemann, M., Sayehli, S. (2002) Transfer and typological proximity in the context of second language processing. *Second Language Research*, 18(3): 250-273
- Håkansson Ramberg, M. (2016) *Was bewerten Lehrer? Die Bedeutung grammatischer und lexikalischer Faktoren bei der Benotung von Schülertexten im Fach Deutsch als Fremdsprache*. Licentiatarbeit. Linnéuniversitetet
- Karnland, A., Odeldahl, A. & Eckhardt, H-J. (2006) *Lieber Deutsch 3*. Stockholm: Liber
- Karnland, A., Odeldahl, A. & Vitt, A. (2007) *Lieber Deutsch 4*. Stockholm: Liber
- Lenzing, Anke. (2008) Teachability and learnability: an analysis of primary school textbooks. In: Kessler, Jörg-U. (red.) *Processability approaches to second language development and second language learning*. Newcastle: Cambridge Scholars Publishing

- Li, Q. (2004) *Lun dui wai han yu jiao cai de zhenduixing*. Übersetztes Material: On the objectiveness of Chinese textbook. Chinese Teaching in the World. Vol. 2.
- Lundström, A. (2014) *Processbarhet i ett läromedel: Why don't learners learn what teachers teach?* Bachelorarbeit. Linnéuniversitetet
- Mansouri, F. (2005) Agreement morphology in Arabic as a second language. In: Pienemann, M. (red.) *Cross-linguistic Aspects of Processability Theory*. Amsterdam: Benjamins
- Mansouri, F. & Duffy, L. (2005) The pedagogic effectiveness of developmental readiness in ESL grammar instruction. *Australian Review of Applied Linguistics (ARAL)* 28(1): 81-99
- Meisel, J., Clahsen, H. & Pienemann, M. (1981) On determining developmental stages in natural second language acquisition. In: *Studies in second language acquisition* 3: 109–135
- Pienemann, M. (1984) Psychological constraints on the teachability of languages. *Studies in Second Language Acquisition*, 6(2): 186-214
- Pienemann, M. (1987) Determining the influence of instruction on L2 speech processing. *Australian Review of Applied Linguistics (ARAL)* 10(2): 83-113
- Pienemann, M. (1998) *Language Processing and Second Language Development*. Amsterdam: Benjamins
- Sayehli, S. (2013) *Developmental Perspectives on Transfer in Third Language Acquisition*. Universität Lund: diss
- Schwartz, B. & Sprouse, R. (1994) Word order and nominative case in non-native language acquisition: A longitudinal study of (L1 Turkish) German interlanguage. In: T. Hoekstra & Schwartz, B. (red.) *Language acquisition studies in generative grammar*. Amsterdam: Benjamins
- Schwartz, B. & Sprouse, R. (1996) L2 cognitive states and the full transfer/full access model. *Second Language Research* 12: 40-77
- Schwedische Schulbehörde [Skolverket]. (2011a) *Ämnesplan för moderna språk*. Stockholm: Skolverket
- Schwedische Schulbehörde [Skolverket]. (2011b) *Kommentarmaterial till kursplanen i moderna språk*. Stockholm: Skolverket och Fritzes
- Wang, X. (2011) *Grammatical development among Chinese L2 learners: from a processability account*. University of Newcastle Upon Tyne. Diss
- Zhang, Y. (2005) Processing and formal instruction in the L2 acquisition of five Chinese grammatical morphemes. In: Pienemann, M. *Cross-Linguistic Aspects of Processability Theory*. Amsterdam: Benjamins
- Zipser, K. (2012) Processability theory and pedagogical progression in an Italian textbook. *Linguistica*, 52(1): 55-68