

Deutsche Sprachwissenschaft international

Herausgegeben von Claudio Di Meola und Rudolf Hoberg

Band 5



PETER LANG

Frankfurt am Main · Berlin · Bern · Bruxelles · New York · Oxford · Wien

Bitte nicht in die Taschen stecken! Die Zeitschrift ist für den Lesersaal der Universitätsbibliothek der Universität Wien bestimmt. Die Zeitschrift ist für den Lesersaal der Universitätsbibliothek der Universität Wien bestimmt. Die Zeitschrift ist für den Lesersaal der Universitätsbibliothek der Universität Wien bestimmt.

Claudio Di Meola
Livio Gaeta
Antonie Hornung
Lorenza Rega
(Hrsg.)

Perspektiven Drei

Akten der 3. Tagung
Deutsche Sprachwissenschaft in Italien

Rom, 14.–16. Februar 2008



PETER LANG
Internationaler Verlag der Wissenschaften

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation
in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische
Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Gedruckt mit Unterstützung
der Universität Rom "Sapienza"

Gedruckt auf alterungsbeständigem,
säurefreiem Papier.

ISSN 1862-653X
ISBN 978-3-631-59389-9

© Peter Lang GmbH
Internationaler Verlag der Wissenschaften
Frankfurt am Main 2009
Alle Rechte vorbehalten.

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich
geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des
Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages
unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für
Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die
Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

www.peterlang.de

Inhaltsverzeichnis

Vorwort	IX
I. Aspekte der deutschen Sprache	
Marek Konopka / Horst Schwinn: Grammatische Informationssysteme des IDS im Internet – „Grammatik in Fragen und Antworten“ und „ProGr@mm“	3
Dorothee Heller: <i>Hier sei lediglich erwähnt ... / Per ora voglio solo accennare...</i> – Textdeixis in deutschen und italienischen Wissenschaftstexten	19
1. Phonologie	
Birgit Alber: Wortakzent im Deutschen und im Italienischen: eine kontrastive Analyse	43
Antonio Stella: Prosodische Fehler in Deutsch als Fremdsprache: erste Beobachtungen von Sprechern aus Lecce (Süditalien)	55
Barbara Vogt: Phonologische Manipulationen in deutschen Kunstsprachen als sprachspezifische Prozesse	67
2. Grammatik	
Peter Bassola: Stellung der Komplemente des prädikativen Substantivs	79
Erich Huber: Vom Text zum Teekamel oder: das Scheitern der angewandten Linguistik bei der Erklärung der deutschen Mittelfeld-Struktur	91
Yasuhiro Fujinawa: (In-)Finitheit, unterspezifizierte Kasus und Argumentstruktur: über Partizipien II im Perfekt und Passiv im Deutschen	103
Akio Ogawa: (De-)Kausativierungsstrategien psychischer Prädikate unter besonderer Berücksichtigung des Deutschen und des Japanischen	117
Claudio Di Meola: Die Versprachlichung von Zukünftigkeit: Präsens vs. Futur I	125
Francesca Boarini: Aktualität und Verbkomposition: Der Fall <i>herum</i> + Verb	137
Sibilla Cantarini: Syntagmatische lexikalische Beziehungen und Objektklassen im Gegenwartsdeutsch	149
Martina Nied Curcio: Komplexe Verben zwischen Syntax und Lexikon. Eine kontrastive Analyse Deutsch-Italienisch	161
3. Lexik	
Stefanie Vogler: Einzelsprachliche Verwendungsvarianten von Anglizismen in der italienischen und deutschen Wirtschaftssprache	173
Joachim Gerdes: Sprachkritische Beobachtungen zu umgangssprachlichen Elementen in der presssprachlichen Lexik	185
Marie Rieger: <i>ECORINO, das hat Schwung!</i> – Pseudoitalienische Produktnamen und ihre Wahrnehmung durch deutschsprachige Verbraucher und Verbraucherinnen	199

VI

4. Pragmatik

- Rainer Bäuerle: Die argumentative Verwendung des adversativen *aber* und das Kooperationsprinzip 213
- Marina Marzia Brambilla: Zur Form und Funktion des Zwischenrufs im Deutschen Bundestag und im italienischen Abgeordnetenhaus 223

5. Rechtschreibung und Zeichensetzung

- Mikaela Petkova-Kessanlis: Rechtschreibfrieden – was nun? Stand und Konsequenzen für den universitären DaF-Unterricht nach dem endgültigen Inkrafttreten der neuen Rechtschreibregelung 237
- Karl Heinz Ramers: Optimale Zeichensetzung? Das Komma im Deutschen und Italienischen 249

6. Sprachgeschichte

- Alessandra Tomaselli / Cecilia Poletto: Die Syntax der Pronominalobjekte und die Form des Partizips. Konservative Merkmale in der Sprachgeschichte des Zimbrischen 263
- Ermenegildo Bidese: Von morphophonologisch reduzierten Pronomina zu Klitika am Beispiel der Diachronie des Zimbrischen 275

II. Didaktik

1. Sprachreflexion und DaF-Unterricht

- Federica Ricci Garotti: Der Erwerb von Deutsch als Fremdsprache in der frühesten Kindheit 289
- Antonella Nardi: Satzbildungs- und Satzkombinationsprozesse im DaF-Unterricht 299
- Sabrina Ballestracci / Rossella Pugliese: Kontrastive Analyse (Deutsch-Italienisch) von *Vorfeld / posizione preverbale* in der DaF-Praxis bei italophonen Studierenden 313
- Brigitte Handwerker: Inputverarbeitung, *Chunking* und Konstruktionsgrammatik. Instrumente für den gesteuerten Erwerb des Deutschen als Fremdsprache 325

2. Lexik, Text, Kontext

- Sabine E. Koesters Gensini: Grundwortschatz und lexikalischer Spracherwerb: methodologische Überlegungen und erste Untersuchungsergebnisse 339
- Caterina Fantoni: Südtiroler Dialekt im Italienischunterricht 349
- Cesare Giacobazzi / Hans Honnacker: Was sind authentische Texte? Die Inszenierung von Authentizität in Texten der Fremdsprachendidaktik 361
- Minna Majjala: Landeskunde im Schatten der Sprache – Betrachtungen aus Forschung und Praxis 373

III. Translation

Jörn Albrecht: Kontrastive Sprachwissenschaft und Übersetzungswissenschaft. Unterschiede und Gemeinsamkeiten	387
---	-----

1. Übersetzung – Einzelprobleme

Lorenza Rega: Einige Überlegungen zum Problem der Umformulierungsmöglichkeiten des Präteritums bei der Übersetzung ins Italienische	405
Vahram Atayan: Metaphorische und metonymische Wortspiele: ein Übersetzungsproblem? Eine Studie am Beispiel des Sprachenpaars Italienisch-Deutsch	417
Michael Schreiber: «Jetzt hältst du mal die Klappe!» Zur Übersetzung von Aufforderungen in politischen Reden	429

2. Übersetzung – Textinterpretation und Textproduktion

Barbara Ivancic: Zum Verhältnis von Interpretation und Übersetzung aus der Sicht der Übersetzungsanalyse literarischer Texte	443
Tomas Sommadossi: <i>Lola bremst</i> . Pragmatische und semiotische Grenzen der Synchronübersetzung (Deutsch-Italienisch)	455
Karl Gerhard Hempel: Strategien und Probleme bei der Übersetzung von Fachtexten der Klassischen Archäologie (Deutsch-Italienisch)	467
Marella Magris: Übersetzungsprozess und kognitive Stile: eine empirische Untersuchung	479

3. Dolmetschen

Alessandra Riccardi: Die Entwicklung des Gesprächsdolmetschens in der Praxis und an den italienischen Hochschulen	493
Sonia Pio: Eine praktische Anwendung der Gesprächsanalyse im Verhandlungsdolmetschunterricht	503

Antonella Nardi (Modena und Reggio Emilia)

Satzbildungs- und Satzkombinationsprozesse im Daf-Unterricht

1. Einleitung

Der vorliegende Beitrag behandelt Aspekte der schriftlichen Produktion im Rahmen der institutionell gesteuerten DAF-Sprachvermittlung. Im Folgenden werden Daten präsentiert, die unterschiedliche Modalitäten der Satzproduktion und -kombination zeigen. Die These ist, dass die analysierten sprachlichen Charakteristiken auf differierende Präferenzen im Lernen der Fremdsprache zurückzuführen sind, die das Lernverhalten zweier Lerngruppen widerspiegeln.

2. Theoretischer Hintergrund

Lerntheoretische Basis meiner Untersuchung ist eine ganzheitliche Auffassung des Lernprozesses: Die Lernenden sind als denkende, fühlende und mit anderen Menschen im institutionellen Kontext interagierende Individuen, also als Mitglieder einer Gruppe, anzusehen. Die Lerngruppe selbst ist wiederum als überindividuelles Ganzes zu betrachten. Das institutionell gesteuerte Fremdsprachenlernen gilt dementsprechend als komplexer gruppenspezifischer Prozess, der u.a. durch individuelle Faktoren wie kognitive Merkmale, emotionale Zustände sowie soziale Lernumgebung beeinflusst wird (Nardi 2006: 7).

Die Wahl sprachlicher Mittel, in diesem Fall syntaktischer Mittel, ist immer auf individuelle Entscheidungen der Produzenten zurückzuführen und entspricht einem bestimmten kommunikativen Zweck: Syntaktische Mittel wie der Satzbau und die Satzverknüpfung tragen besonders zur Strukturierung des Gedankenflusses in der Fremdsprache bei (Ehlich 1982/2007: 68).

Um diese letzten Voraussetzungen theoretisch zu unterstützen, wird hier auf das Organonmodell der Sprache von Karl Bühler und auf die funktional-pragmatische Kommunikationsanalyse von Konrad Ehlich Bezug genommen.

Das Kommunikationsmodell von Bühler (1934; 1965), das die Sprache und deren Zeichennatur in ihrer kommunikativen Funktion darstellt, weist auf die Beziehung zwischen Zeichen und Sender hin: Bühler definiert das Zeichen als ein „*Symptom* (Anzeichen, Indicium), [das] kraft seiner Abhängigkeit vom Sender dessen Innerlichkeit [d.h. seine Emotionen und seine Gedanken A.d.V.] ausdrückt“ (1934, 1965: 28). Indem er sich über etwas ausdrückt, sagt der Sender also auch etwas über sich selbst aus. Wichtig ist daher nicht nur das, was gesagt wird, sondern auch wie es gesagt wird, weil auf diese Weise die kommunikative Funktion der gebrauchten sprachlichen Zeichen deutlich wird.

Zweckbezogene Kommunikation, insbesondere im institutionellen Rahmen, steht im Mittelpunkt der funktionalen Pragmatik von Ehlich (u.a. 1986, 1996:

184). Dieser Ansatz basiert auf einer handlungsbezogenen Sprachauffassung, nach der Sprachmittel funktional eingesetzt werden, und er operiert mit dem Begriff der „Prozeduren“, der kleinsten sprachlichen Handlungseinheiten. Unter den verschiedenen Prozeduren ist die operative für die nachfolgende Analyse am bedeutsamsten: Sie erlaubt dem Produzenten den auszudrückenden Gedankenfluss und damit die angebotene Information so zu strukturieren, dass der Rezipient sie adäquat verarbeiten kann. Sprachliche Realisierungsformen der operativen Prozeduren können Einzelwörter, Morpheme, Satzform und Satzkombination sein.

Durch Methoden und Instrumente der Linguistik ist es möglich, aus den beobachtbaren sprachlichen Äußerungen Hinweise zu isolieren und zu untersuchen, die Aufschluss über zugrunde liegende kognitive Prozesse der Schreibenden und über deren Entwicklung geben können (Becker-Mrotzek und Vogt 2001: 55; Hornung 2007).

Im Folgenden werde ich auf der Basis der vorgestellten Ansätze aus meinem Korpus Beispiele für den funktionalen Gebrauch von syntaktischen Mitteln analysieren und sie als Indizien für Schreibpräferenzen interpretieren, die das Lernprofil der zwei untersuchten Gruppen charakterisieren.

3. *Das Projektdesign*

Die Fallstudie, deren Teilergebnisse ich präsentieren werde, ist in Zusammenarbeit zwischen der Scuola di Specializzazione per l'Insegnamento Secondario der Universität Modena und Reggio Emilia und einer italienischen Oberschule entstanden.

3.1 *Probandengruppen und Untersuchungsmethode*

An dem Projekt haben sich zwei Gymnasialklassen beteiligt, die Deutsch als zweite Fremdsprache lernen. Die erste Lerngruppe (LGA) ist eine Abiturklasse mit zwanzig achtzehnjährigen Lernenden, die Deutsch seit mindestens fünf Jahren lernen (Sprachniveau B1), die zweite Lerngruppe (LGB) ist eine 4. Oberschulklasse mit zweiundzwanzig siebzehnjährigen Lernenden, die Deutsch seit mindestens vier Jahren lernen (Sprachniveau A2).

In der ersten Projektphase sind zwei Gruppenprofile auf der Basis qualitativer und quantitativer Datenerhebungen zusammengestellt worden, die gruppenspezifische Lerntendenzen hervorheben;¹ in der zweiten Projektphase

1 Die Gesamtprofile sind mithilfe eines soziometrischen Tests, der Auswertung der Sitzordnung, einer Diskussionsrunde sowie von Evaluationsaufgaben, Videomitschnitten des Deutschunterrichts, Leistungsnachweisen, Beobachtungstagebüchern entworfen worden. Sie beschreiben beide Lerngruppen in ihrem Schulverhalten als Interaktions- und

haben die Lernenden schriftliche Produktionen in der Form von Lerntagebüchern² verfasst. Diese zweite Phase steht im Mittelpunkt des vorliegenden Beitrags.

3.2 Zielsetzung und Untersuchungsgegenstand und Arbeitsbegriffe

Ziel der Fallstudie ist zu zeigen,

1. dass sich in einer Gruppe unter den Gruppenteilnehmern gemeinsame Schreibenden in der Fremdsprache Deutsch entwickeln können;
2. dass die jeweils unterschiedlichen Modalitäten der Satzproduktion und -kombination die differierenden Lernprofile der zwei Gruppen widerspiegeln.

Gegenstand der Untersuchung ist die syntaktische Verknüpfung der schriftlichen Produktionen aus der zweiten Projektphase.

Zur Auswertung sind die Texte wie folgt aufbereitet worden:

1. Alle Satzstrukturen wurden nach ihren Aufbauprinzipien als einfache Sätze bzw. Haupt- und Nebensätze klassifiziert.
2. Alle komplexen Sätze wurden nach der Art ihrer syntaktischen Verknüpfung (Satzverbindungen, Satzgefüge und Satzperioden) klassifiziert.
3. Alle Texte wurden auf Textbaumodelle reduziert, um ihre logische Satzverknüpfung explizit zu machen.

Kommen wir nun zu den Arbeitsbegriffen. In der Auswertung und Interpretation der syntaktischen Daten wird hier mit folgenden Kategorien gearbeitet³ (Nardi 2006: 180 ff.):

- Einfachheit vs. Komplexität. Mit syntaktischer Einfachheit ist hier ein Sprachgebrauch gemeint, der durch eine geringe Produktion von Nebensätzen oder durch eine vorwiegend parataktische Satzkombination gekennzeichnet ist; Komplexität meint dagegen die häufige Verwendung von Nebensätzen in hypotaktischer Satzverknüpfung mit Hauptsätzen wie auch der Gebrauch von Nebensätzen verschiedenen Grades.
- Repetitivität vs. Variation. Unter syntaktischer Repetitivität verstehe ich hier einen Sprachgebrauch, der z.B. durch die Wiederholung gleicher Satzmuster oder bestimmter Satzverknüpfungsmuster gekennzeichnet ist; Variation heißt dagegen die Abwechslung von Satzmustern, und zwar sowohl in

gruppenspezifische Profile, als allgemeine Lernprofile und schließlich als Deutschlernprofile (vgl. Nardi 2006: 97ff., 2007: 163ff.).

- 2 Die als Hausaufgaben geschriebenen Lerntagebücher umfassen die Beschreibung des Geschehens im Unterricht, den Ausdruck und die Begründung der eigenen Meinung darüber und die erlebte Befindlichkeit der Schreibenden.
- 3 Die Kriterien, nach denen die Definitionen der Arbeitsbegriffe entstanden sind, beruhen auf den Tendenzen in der Satzbildung und -kombination, die sich als tatsächlicher Gebrauch syntaktischer Mittel in den untersuchten Texten ergeben haben.

Hauptsätzen durch Einführung von Varianten – z.B. verschiedenen Topikalisierungsmustern – als auch in Nebensätzen durch den Gebrauch von diversen Nebensatzmodellen.

- Reduktion vs. Expansion. Mit syntaktischer Reduktion ist hier ein Sprachgebrauch gemeint, der dazu neigt, ein- bzw. zweigliedrige komplexe Sätze zu verwenden, also der z.B. vorwiegend durch allein stehende Hauptsätze oder die Kombination von zwei Teilsätzen in Satzverbindungen oder Satzgefügen gekennzeichnet ist; Expansion heißt dagegen die Verwendung von mehr als zwei neben- bzw. unterordnend miteinander verknüpften Sätzen, zum Beispiel in Perioden.⁴

Im Folgenden werden zunächst die Ergebnisse der zwei Gruppen präsentiert bzw. kommentiert (Punkt 3.3.); anschließend werden zwei Texte und die entsprechenden Textbaummodelle (vgl. Anhang 1 und 2) näher analysiert, die Tendenzen in der Satzbildung und -kombination der zwei Gruppen prototypisch vertreten (3.4., 3.5). Insbesondere werden Formen operativer Prozeduren in ihrem formalen Aufbau beschrieben und in ihrer kommunikativen Funktion analysiert.

3.3 Formale Auswertung der sprachlichen Daten beider Lerngruppen

In den nächsten Abschnitten werden alle Texte nach den oben genannten Kategorien untersucht, um gruppenspezifische Schreibpräferenzen in Bezug auf Satzbau und Satzverknüpfung zu ermitteln.

3.3.1 Einfachheit vs. Komplexität

Die Texte werden hier nach dem Aspekt ihrer parataktischen bzw. hypotaktischen Satzverknüpfung untersucht.

Die Texte der LGA (N=20) enthalten 298 Hauptsätze und 101 Nebensätze. Dies entspricht einem Verhältnis von 75:25 (Kontexthäufigkeitsquotient KHQ, Hauptsätze=0.75, Nebensätze=0.25).

Die Texte der LGB (N=22) enthalten 501 Hauptsätze und 216 Nebensätze. Dies entspricht einem Verhältnis von 70:30 (Kontexthäufigkeitsquotient KHQ, Hauptsätze=0.70, Nebensätze=0.30).

Als erstes Ergebnis kann also festgehalten werden, dass beide Gruppen mehr parataktisch als hypotaktisch schreiben. In 15% der LGA-Produktionen (n=3, N=20) stehen gar keine Nebensätze, sondern nur allein stehende Hauptsätze oder Satzverbindungen, während in allen Texten der LGB mit mindestens zwei Nebensätzen sowohl parataktisch als auch hypotaktisch geschrieben wurde.

4 Mit *Periode* ist hier „eine umfangreichere Texteinheit“ (Duden 2005: 1031) gemeint, die Sätze in parataktischer und hypotaktischer Verknüpfung und auch mehrere Nebensätze verschiedenen Grades enthalten kann.

3.3.2 Repetitivität vs. Variation

Auf der Suche nach Unterschieden bezüglich der Variation von Basismodellen werden zuerst die Hauptsatz- und dann die Nebensatzvarianten präsentiert.

1) *Hauptsätze: Inversion.* Vier LGA-Texte (n=4, N=20; 20%) zeigen keine Sätze mit Inversion. 25% der SchülerInnen (n=5) versuchen sich nur in *einer* Inversionsvariante (Temporalbestimmung), 25% (n=5) in zwei (meistens Temporal- und Modalangabe) und 27% (n=6) in drei Varianten (Temporal-, Lokal- und Modalangabe). Nur eine Schülerin zeichnet sich durch den Gebrauch von vier verschiedenen Inversionsmodellen aus.

In LGB versuchen sich alle SchülerInnen (n=22, N=22) in mindestens *einer* Variante des Inversionsmodells (Temporalbestimmung), 50% (n=11, N=22) in zwei (meistens in der Kombination Temporal- und Modalbestimmung), 32% (n=7, N=22) in drei Varianten (meistens Temporal- und Lokalbestimmung), 9% (n=2) in vier oder mehr Varianten.

2) *Nebensätze: Verknüpfungsmuster.* In 40% der LGA-Texte (n=8, N=20) befinden sich keine oder nur *eine* Nebensatzvariante. Die Nebensatzvariationen beschränken sich also auf 60% (n=12, N=20) der Texte. Die Variationsspanne reicht von zwei (n=10, N=12; 83%) bis sieben (n=1, N=12; 8%) verschiedene Nebensatzmodelle.

In der LGB-Gruppe versuchen sich alle Lernenden in mindestens zwei verschiedenen Nebensatzmustern, 86% der SchülerInnen (n=19, N=22) haben mehr als zwei Nebensatzvarianten benutzt. Im Durchschnitt werden in der Gruppe mindestens vier verschiedene Nebensatzvarianten verwendet (n=13, N=19; 68%). Der höchste Grad an Variation, d.h. sieben verschiedene Modelle, ist in zwei Texten zu finden (n=2, N=19; 8%).

Die in LGA-Texten am meisten vertretenen Nebensatzmodelle sind Infinitiv- (KHQ 26%) und Kausalsätze (KHQ 25%). Der Kausalsatz wird von den meisten Schülerinnen (n=13, N=20; 65%) mit einer hohen Korrektheitsquote (KQ 0.76) gebraucht. Seine Verwendung findet in den Arbeitshinweisen zum Lerntagebuch ihre Rechtfertigung: Die Aufforderung, die eigene Meinung darzulegen, fördert den Gebrauch von Kausalsätzen („Ich finde das gut, weil ...“), Objektsätzen („Ich denke/glaube, dass ...“) bzw. einer Kombination aus Objekt- und Kausalsatz („Ich denke/glaube, dass ..., weil ...“). Trotzdem verwenden nur ein Drittel der SchülerInnen (n=6, N=20; 30%) in dieser Gruppe Objektsätze und dies meist nicht in Kombination mit anderen Nebensatzmodellen, sondern in Satzgefügen aus zwei Teilsätzen, die z. T. mit einem zusätzlichen Hauptsatz verbunden sind.

Die am häufigsten vorkommenden Satzmodelle in den LGB-Texten sind Kausal- (KHQ 28%) und Relativsätze (KHQ 26%). Die Anwendung von Kausalsätzen (n=21, N=22; 95%) und Relativsätzen (n=17, N=22; 77%) zeigt eine hohe Korrektheitsquote (0.84; 0.77). Kausalsätze stehen in dieser Gruppe oft in Kombination mit Objektsätzen zum Ausdruck und zur Begründung der

eigenen Meinung über das Unterrichtsgeschehen, was dem kommunikativen Zweck der Aufgabe entspricht. Der Zweck der Relativsätze ist explikativ: Sie dienen dazu, wichtige Details hinzuzufügen und den entsprechenden Sachverhalt damit zu spezifizieren. Der explikative Charakter der Relativsätze bedarf allerdings oft weiterer Sätze, um komplexe Gedanken auszudrücken, die zu komplizierten Perioden mit sprachlichen Schwierigkeiten führen können.

Aufgrund der in diesem Abschnitt präsentierten Daten kann man bis jetzt folgende Ergebnisse festhalten:

LGA weist eine schwächere Tendenz zur Inversion auf als LGB. In den LGB-Schriftproduktionen setzen SchülerInnen mehr Inversionsvarianten als in der LGA ein. LGB zeigt auch ein höheres Maß an Nebensatzvariationen als LGA.

3.3.3 Reduktion vs. Expansion

Die Kontexthäufigkeitsquote der allein stehenden Hauptsätze in den Texten der LGA-Gruppe ist gleich hoch wie die der Perioden bildenden Sätze (KHQ 27%; Korrektheitsquote 0.92). 60% der Texte (n=12, N=20) zeigt Aneinanderreihungen von mehr als zwei allein stehenden Hauptsätzen, deren überwiegende Funktion es ist, Handlungen und Ereignisse aus dem Unterrichtsgeschehen aufzulisten.

Die KHQ allein stehender Hauptsätze ist in der LGB 22% (Korrektheitsquote 0.94). Auch diese Texte zeigen Beispiele für Aneinanderreihung von mehr als zwei allein stehenden Hauptsätzen mit der gleichen berichtenden Funktion (n=9, N=22; 41%). Es geht hier dennoch nicht um Einzelfälle, sondern sie treten regelmäßig am Textanfang oder am Anfang jeder Tagebucheintragung auf, sie haben also eine einführende und einrahmende Textfunktion.

LGA zeigt eine höhere Kontexthäufigkeitsquote von Satzverbindungen als LGB (KHQ LGA 24%, textbezogene Werte (n=19, N=20; 95%); KHQ LGB 19%, textbezogene Werte (n=19, N=22; 86%)). In der LGA sind Satzverbindungen meistens zweigliedrig (HS+HS) (n=16, N=19; 84%), höchstens dreigliedrig (HS+HS+HS) in 26% (n=5, N=19) der entsprechenden Texte.

In der LGB sind die Satzverbindungen zwei- (n=16, N=19; 84%) bis fünf gliedrig (n=1, N=19; 5%). In 47% der Texte (n=9, N=19), in denen die koordinierten Sätze auftauchen, sind diese länger als zweigliedrig.

Das Satzgefüge ist das einfachste und reduzierteste Beispiel der syntaktischen Subordination. In beiden Lerngruppen ist die KHQ von in Satzgefügen verknüpften Sätzen fast identisch: LGA 22%, LGB 23%. Die Qualität der Satzverknüpfung variiert aber stark von Gruppe zu Gruppe: Die LGB-SchülerInnen benutzen, wie gesagt, verschiedene Nebensatzmuster.

Die Korrektheitsquote von Sätzen in Satzgefügen ist nicht so hoch wie bei Satzverbindungen und in den zwei Lerngruppen auch leicht unterschiedlich: KQ LGA: 0.81, LGB: 0.85⁵.

Perioden stellen die komplexeste und expandierteste Form von Satzverknüpfung dar. Sie sind expandiert, weil sie aus einem mehrfach zusammengesetzten Satz bestehen, der durch die Nebenordnung mehrerer Satzgefüge oder durch Unterordnung mehrerer Nebensätze unter einen Hauptsatz entsteht. Sie sind komplex, weil in der Periode somit Koordination und Subordination gleichzeitig auftreten.

Die Kontexthäufigkeitsquote von Perioden ist in den zwei Gruppen verschieden: LGA: 27%, LGB 36%. In der LGA gebrauchen 70% (n=14, N=20), in der LGB 95% (n=21, N=22) der SchülerInnen Perioden.

In beiden Lerngruppen sind meistens zwei Periodenmodelle zu finden: HS+HS ... +NS ... und HS+NS+NS ...

In der LGA ist der Gebrauch von dreigliedrigen Perioden am häufigsten: 71% (n=10, N=14). Meistens wird der Wechsel von Koordination und Subordination innerhalb der Periode, also das Umschalten von einem Satzbau-muster – z.B. SVO-Modell – zu einem anderen – z.B. Verbendstellung –, vermieden.

Anders sieht es bei der LGB aus. 86% (n=18, N=21) der SchülerInnen gebrauchen dreigliedrige, 48% (n=10, N=21) viergliedrige und 24% (n=5, N=21) fünfgliedrige Perioden: Sie fügen auch verschiedene Satzbaumodelle zusammen, die unterschiedlichen Satzbauregeln folgen. Obwohl sie Fehler machen, experimentieren diese SchülerInnen mit Perioden am meisten: Die Korrektheitsquote für Perioden in LGB-Texten ist die niedrigste aller vertretenen Satzverbindungs-muster (KQ LGB 0.80) und leicht niedriger als die von der LGA (KQ 0.82).

Aufgrund der bis jetzt präsentierten Resultate kann folgende Hypothese über das Schreibverhalten beider Lerngruppen zusammenfassend aufgestellt werden: Während die eine Gruppe von Schreibenden (LGA) sich selbst in jeder Beziehung enge Grenzen aufzuerlegen scheint, findet sich in der anderen Gruppe (LGB) mehr Varietät und Wagnis beim freien Schreiben in der Fremdsprache.

Die Hypothese wird im nächsten Schritt anhand zweier prototypischen Beispiel-Texte weiter erläutert.

3.4 Formale und inhaltliche Auswertung der sprachlichen Daten von zwei prototypischen Texten

Im Folgenden werden zwei Texte (Anhang 1) nach den oben eingeführten Aspekten beispielhaft analysiert. Die Textbaumodelle (Anhang 2) dienen der Ver-

5 Die Verbumstellungen, die in der italienischen Syntax nicht vorgesehen sind, bereiten beiden Gruppen Schwierigkeiten. Die Bildung von hypotaktischen Satzkombinationen scheint also auch in fortgeschrittenen Jahrgangsstufen eine Herausforderung zu sein.

anschaulichung der Analyse. Die Schülerin GLORIA gehört zur LGA-, EVA zur LGB-Gruppe.⁶

3.4.1 Einfachheit vs. Komplexität

Der Text von GLORIA enthält 24 Hauptsätze und 13 Nebensätze. Dies entspricht einem Kontexthäufigkeitsquotienten für Hauptsätze = 0.65, für Nebensätze = 0.35. Der Text von EVA enthält 14 Hauptsätze und 13 Nebensätze (KHQ für Hauptsätze = 0.52, für Nebensätze = 0.48).

Berechnet man den Komplexitätsquotienten⁷, ergibt sich ein niedrigeres Resultat für den GLORIA-Text ($13:37 = 0.35$) als für den EVA-Text ($13:27 = 0.48$). Der Komplexitätsgrad der gebrauchten Nebensätze ist in beiden Texten gleich: Es kommen nur Nebensätze ersten und zweiten Grades vor, wobei die letzteren selten auftreten.

3.4.2 Repetitivität vs. Variation

In beiden Texten findet sich die syntaktische Prozedur der Inversion als Hauptsatzvariante, und zwar nach Topikalisierungen verschiedener Art (Temporal-, Modal-, Kausalbestimmung) und nach vorangestelltem Nebensatz.

Der Text von GLORIA zeigt beide Varianten mit den Beispielen von Inversion nach Nebensatz in den Sätzen (7) und (35). Der EVA-Text enthält verschiedene Beispiele für Inversionsvarianten, alle nach Topikalisierung, deren KHQ hier höher ($6:14 = 0.4$) als im GLORIA-Text ($8:24 = 0.3$) ist.

Eine weitere syntaktische Besonderheit, die in beiden Texten den Hauptsatzbau charakterisiert, ist der Satzbogen.⁸ Auch in diesem Fall weist der EVA-Text einen wenn auch nur leicht höheren Kontexthäufigkeitsquotienten ($3:14 = 0.2$ vs. $3:24 = 0.1$) auf. Typisch sind die Sätze (15) und (16) (vgl. Anhang 1).

GLORIA versucht sich in sieben Nebensatzmodellen (Objekt-, Kausal-, Relativ-, Temporal-, Infinitiv-, Final-, Konzessivsatz) und zeigt damit eine vertiefte Kenntnis der deutschen Syntax. EVA konzentriert sich auf vier Nebensatzmodelle (Kausal-, Relativ-, Temporal-, Infinitivsatz), von denen sie Kausal- und Infinitivsätze bevorzugt.

6 Gloria und Eva sind fiktive Namen. In Nardi (2006) sind die zwei Schülerinnen unter den Abkürzungen BG bzw. BE zu erkennen.

7 Komplexitätsquotient: 'Die Zahl der Nebensätze wird durch die Zahl der Gesamtsätze dividiert (vgl. exemplarisch Hoffmann 1998: 417ff.)

8 Mit Satzbogen wird hier der Einschub in den Trägersatz eines weiteren Satzes gemeint, an dessen Ende der Hauptsatz wieder aufgenommen wird.

3.4.3 Reduktion vs. Expansion

Nach den unterschiedlichen Formen der Satzverknüpfung zeigt der GLORIA-Text einen ausgewogenen Gebrauch von Satzverbindungen (4:15 = 0.27), Satzgefügen (4:15 = 0.27) und Perioden (4:15 = 0.27). Im Text stehen zwei expandierte Satzgefüge, (22-25) und (30-33), die jedoch aus Satzverbindungen und einem Nebensatz bestehen.

Der EVA-Text zeigt einen mäßigen Gebrauch von Satzverbindungen (2:9 = 0.22) und Satzgefügen (2:9 = 0.22), während die Präsenz von Perioden stärker ist (4:9 = 0.44).

Beide Schreiberinnen nutzen die syntaktisch komplexeren Perioden und die Hypotaxe immer dann, wenn sie ihre eigenen Gedanken und Emotionen wiedergeben,⁹ während parataktische Passagen eher der Beschreibung schulischer Aktivitäten dienen.

3.5 Interpretation der sprachlichen Daten aus den zwei Texten

Man kann die Ergebnisse wie folgt zusammenfassen:

- Der Komplexitätsquotient des EVA-Textes ist höher als der des GLORIA-Textes.
- Im GLORIA-Text gleicht sich der Gebrauch von Satzverbindungen, -gefügen und Perioden aus. Im EVA-Text überwiegen die Perioden und die Häufigkeit hypotaktischer Satzverknüpfung.
- Als Hauptsatzvarianten zeigen beide Texte Formen der Inversion nach Topikalisierung, im GLORIA-Text auch nach vorangestelltem Nebensatz.
- Im GLORIA-Text treten sieben Nebensatzmodelle auf, im EVA-Text vier.

Vorausgesetzt, dass GLORIA die in Deutsch leistungsstärkere Schülerin der Abiturklasse ist, wird in ihrem Text die Tendenz deutlich, satzsyntaktische Komplexität im Grunde zugunsten von anderen, eher parataktischen Lösungen einzuschränken, so wie auch die Vorliebe für reduzierte Satzkombinationen, was der ganzen LGA eigen ist (vgl. Nardi 2006: 191, 199, 223 ff.). Die Variation von Haupt- und Nebensatzmodellen ist im Text von GLORIA sowie in der gesamten Lerngruppe zudem mit einer hohen Korrektheitsquote verbunden. Ein solches Schreibverhalten ist durch eine strenge Kontrolle der fremdsprachlichen Produktion gekennzeichnet, die sich im Verzicht auf syntaktische Komplexität (Expan-

9 GLORIA drückt folgende Inhalte aus: die Schwierigkeit der Aufgabe, die trotzdem Spaß macht (5-7); den Wunsch, jemand anders zu sein (12-14); die Sorge, die Arbeit der Mitlernenden verdorben zu haben (26-29); das Unbehagen gegenüber verschiedenen Aufgaben, die simultan zu erledigen sind (34-37). EVA nutzt Perioden, die fast die Hälfte des Textes ausmachen, um ihre positiven und negativen Reaktionen auf verschiedene schulische Ereignisse zu beschreiben: Freude an der Mitarbeit mit den Mitlernenden (1-4); Angst, wenn etwas nicht verstanden wird (7-12); Anspannung vor der Klausur (15-18); Freude an einer Lernaufgabe, die das Verständnis erleichterte (20-23).

sion bzw. Variation) bzw. durch deren strenge Kontrolle zeigt. Dies lässt vermuten, dass der Faktor „Sicherheit“ für die LGA eine wichtige Rolle spielt: Die Lernenden weichen komplexen Satzkombinationen lieber aus bzw. gebrauchen sie nur dann, wenn sie sich sicher fühlen. Damit verzichten sie aber auch darauf, mit der Fremdsprache zu experimentieren.

Die zweite Schülerin, EVA, erbrachte im Deutschen eine als ausreichend bewertete Leistung. Trotzdem weist ihr Text interessante syntaktische Merkmale auf: Die Schreibende bedient sich eher selten des syntaktischen SVO-Musters und demzufolge eines parataktischen Stils. Sie versucht sich vielmehr in hypotaktischen Satzkombinationen, aus denen häufig komplexe Satzperioden entstehen. Auch in Hauptsätzen gebraucht sie Inversionsvarianten mit verschiedenen Arten der Topikalisierung. Solche Prozeduren der Satzbildung und -kombination werden nicht immer sprachkonform realisiert: EVA benutzt gerne komplexe operative Prozeduren, obwohl sie diese nicht perfekt meistert.

Inhaltlich bietet der Text mehr Informationen über die Gedanken und den Gemütszustand der Autorin als Beschreibungen didaktischer Aktivitäten. Solche syntaktischen und inhaltlichen Merkmale sind für die Produktion der ganzen LGB typisch. Ihrer Erfahrung mit der deutschen Sprache entsprechend variieren diese Lernenden auf vielfältige Weise die Art der Satzverknüpfung und experimentieren mit verschiedenen Konstruktionen, obwohl sie noch keine komplette Kontrolle darüber haben.¹⁰

4. *Schlussbemerkungen*

Nach den oben ausgeführten Analysen und Überlegungen kann man festhalten, dass durch die Fallstudie gruppenspezifische Tendenzen bei der Produktion in der Fremdsprache deutlich geworden sind. Die festgestellten Schreibtendenzen spiegeln Auswirkungen von Lernpräferenzen wider, die qualitativer Art sind. Solche Untersuchungen bringen nämlich nicht nur den Verstoß gegen die grammatikalische Norm, sondern vielmehr die Eigenart des Schreibens zur Geltung, die durch die Verbalisierung und vielmehr durch die Verschriftlichung in die Fremdsprache (Vygotskij 1934/2002: 58; Hornung 2007) ihren Ausdruck findet. Es geht hier also um die Aufwertung von subjektiven und gruppenspezifischen Kennzeichen, die den Wert der schriftliche Produktionen ausmachen.

10 Für die Korrelation von außersprachlichen Faktoren (Lernverhalten) mit dem Schreibverhalten auf Deutsch als Fremdsprache der zwei Lerngruppen vgl. Nardi (2006: 228ff.; 2007: 169ff).

Literatur

- Becker-Mrotzek, Michael / Vogt, Rüdiger (2001). *Unterrichtskommunikation. Linguistische Analysemethoden und Forschungsergebnisse*. Tübingen: Niemeyer.
- Bühler, Karl (1934/1965). *Sprachtheorie. Die Darstellungsfunktion der Sprache*. Frankfurt: Ullstein.
- Duden (2005⁷). *Die Grammatik*. Mannheim: Dudenverlag.
- Ehlich, Konrad (1982). Sprachmittel und Sprachzwecke. Öffentliche Antrittsvorlesung, gehalten am 24. November 1981 an der Universität Düsseldorf. Neu in: K. Ehlich (2007). *Sprache und Sprachliches Handeln*. Bd. 3, Berlin: de Gruyter, 55-80.
- Ehlich, Konrad (1986). Funktional-pragmatische Kommunikationsanalyse: Ziele und Verfahren. In L. Hoffmann (Hg.). *Sprachwissenschaft. Ein Reader*. Berlin/New York: de Gruyter, 183-202.
- Hoffmann, Lothar (1998). Syntaktische und morphologische Eigenschaften von Fachsprachen. In L. Hoffmann / H. Kalverkämper / H.E. Wiegand (Hg.). *Fachsprachen. Languages for Special Purposes*. HSK Band 14.1, Berlin/New York: de Gruyter, 416-427.
- Hoffmann, Ludger (Hg.) (1996). *Sprachwissenschaft. Ein Reader*. Berlin/New York: de Gruyter.
- Hornung, Antonie (2003). Die Tesina – unterwegs zum wissenschaftlichen Schreiben mit italienischen Deutschstudierenden. In K. Ehlich / A. Steets (Hg.). *Wissenschaftlich schreiben – lehren und lernen*. Berlin: de Gruyter, 347-368.
- Hornung, Antonie (2007). Problemi di coesione nella dimensione transfrastica a livello B1/C1. In C. Preite / L. Soliman / S. Vecchiato (Hg.). *Esempi di multilinguismo in Europa*. XV Incontro del Centro Linguistico (Università Bocconi, 25 nov. 2006). Milano: EGEA, 169-193.
- Nardi, Antonella (2006). *Der Einfluss außersprachlicher Faktoren auf das Erlernen des Deutschen als Fremdsprache. Gruppenspezifische Unterschiede am Beispiel von Profilen und Lerntagebüchern zweier italienischer Gymnasialklassen*. Philosophische Fakultät der Universität Zürich: <http://www.zb.unizh.ch/> – Permanenter Link (NEBIS 005275419).
- Nardi, Antonella (2007). L'influsso di fattori extralinguistici sull'apprendimento e sulla didattica delle lingue straniere. L'esempio del tedesco. In G. Azzaro (Hg.). *Insegnare le lingue straniere. Teorie e prassi per la preparazione degli insegnanti superiori*. Roma: Aracne, 155-170.
- Vygotskij, Lew Semënovič (1934/dt. 2002). *Denken und Sprechen*. Weinheim: Beltz.
- Weinrich, Harald (2003²). *Textgrammatik der deutschen Sprache*. Hildesheim/Zürich/New York: Olms.

ANHANG 1: Die analysierten Texte in der Originalfassung

1. Lerngruppe – Abiturklasse – Alter: 18 Jahre Sprachniveau: B1	2. Lerngruppe – 4. Schulklasse – Alter: 17 Jahre Sprachniveau: A 2
1. Text : GLORIA Deutschnote: 8 (gut) - ZD B1 – Note: gut	2. Text: EVA Deutschnote: 6 - ausreichend
<p style="text-align: right;">[Vorname]</p> <p>Lerntagebuch</p> <p>MONTAG- (1)Wir haben Gruppe gemacht (2)über die Texte von Brecht und Lucie Mannheimer arbeiten. (3)Wir haben die Aufgaben fertig gemacht (4)und dann jede Gruppe hat einen Teil von der Zusammenfassung gesagt. (5)Trotzdem es eine Übung (6)wo wir schreiben müssen war, (7)habe ich mich amüsiert. (8)Es war für mich keine langweilige Übung (9)weil das Thema sehr interessant und quer {TRASVERSALE} war. (10)Die Rassismus und die Diskriminierung gegen Juden kann für uns hilfig sein (auch für Geschichte). (11)Dann mit Frau Fischer haben wir eine Darstellung über Lucie Mannheimer vorbereitet. (12)Ich habe den Mann, (13)der "Heil Hitler" sagt gewählt (14)weil ich für ein Moment ein Person verschieden von mir sein möchte. (15)Diese Sachen mache ich sehr gern.</p> <p>DIENSTAG - (16)Wir haben die alte Gruppe von den Kategorien gebildet (17)und wir müssten ein Plakat über Propaganda machen. (18)Wir hatten viele schönen Bilder (19)und wir mussten sie auf das Plakat kleben. (20)Die Zeit war nicht zu viel (21)so haben wir nicht das Plakat fertig gemacht.</p> <p>MITTWOCH -(22)Wir haben das Plakat geändert (23)und es kommentiert an der Klasse (24)dann haben wir ein Plakat von einer anderen Gruppe gewählt (25)um Kommentar über dem Plakat zu schreiben. (26)Ich habe Spaß gehabt, (27)nun hoffe ich (28)das Plakat, (29)das nicht meiner Gruppe gehört, nicht beschädigt.. (30)Ich möchte auch eine Stunde pro Woche die Grammatik wiederholen (31)oder Übungen mit Grammatik machen (32)sonst habe ich Angst</p>	<p>B [Vorname] E [Nachname] [Jahrgangsstufe]</p> <p>(1)Dieses Jahr ist für mich das Deutschlernen interessanter von letztes Jahr, (2)weil man viele in Gruppe arbeit, (3)so die Personen, (4)die nicht gut in Deutsch sind, können sie mit die Hilfe von die andere Personen verstehen. (5)Aber viele Personen betrachten das Gruppenarbeit wie ein Spiel, (6)und sie unterlassen das Lernen. (7)Das einzige Ding, (8)das mir spannungen erregt, ist (9)schnell gehen, (10)weil ich nicht die alles Wörter verstehe, (11)so verpasse ich die Konzentration (12)und ich werde nervös. (13)Die Notizen und die Hilfe von Maddalena helfen mir (14)viel zu lernen. (15)Am Montag, (16)als ich die Klassenarbeit machte, war ich angespannte, (17)weil ich immer (18)nicht so viel für die Klassenarbeit gelernt haben denke. (19)Am Diestag haben wir eine Arbeit mit Carola gemacht. (20)Die ist unterhaltsam gewesen, (21)weil wir mit die Fantasie arbeiteten (22)und wir halfe uns (23)den Text zu verstehen. (24)Ich glaubte (25)mich wie meine Freunden Deutsch kennen. (26)Am Mittwoch haben wir mit Frau Fischer über die verschieden Berücksichtigung über die Frauen gesprochen, (27)und das ist sehr interessant gewesen.</p>

(33)alle zu vergessen. (34)Wenn wir die Arbeitsgruppe machen (35)gibt es zu viele Sachen (36)zu machen: schreiben, aufpassen (37)dass die andere arbeiten, Sachen lernen...	
Länge: 1282 Zeichen, 248 Wörter, 37 Sätze	Länge: 874 Zeichen, 166 Wörter, 27 Sätze

ANHANG 2: Die Textbaumodelle

1. Text : GLORIA	2. Text: EVA
(1-2) HS+NS Final	(1-4) HS mit Inversion TA+ NS Kaus+ HS mit Inversion MA und Satzbogen+ NS Relativ
(3-4) HS+HS mit Inversion TA	(5-6) HS+HS
(5-7) NS Konzessiv+NS Relativ+HS mit Inversion nach NS	(7-12) HS mit Satzbogen +NS Relativ +NS Infinitiv+NS Kaus+HS mit Inversion MA +HS
(8-9) HS+NS Kaus	(13-14) HS+NS Infinitiv
(10) HS	(15-18) HS mit Inversion TA und Satzbogen+NS Temporal+NS Kaus +NS Infinitiv
(11) HS mit Inversion TA	(19) HS mit Inversion TA
(12-14) HS mit Satzbogen+NS Relativ+NS Kaus	(20-23) HS+NS Kaus+ NS Kaus +NS Infinitiv
(15) HS	(24-25) HS+NS Infinitiv
(16-17) HS+HS	(26-27) HS mit Inversion TA+HS
(18-19) HS+HS	
(20-21) HS+HS mit Inversion MA	
(22-25) HS+HS +HS mit Inversion TA +NS Final	
(26-29) HS+HS mit Inversion TA+NS Infinitiv mit Satzbogen + NS Relativ	
(30-33) HS+HS+HS mit Inversion Kausal (sonst)+NS Infinitiv	
(34-37) NS Temporal+HS mit Inversion nach NS und Satzbogen+ NSInfinitiv+NS Objekt	

Dr. Antonella Nardi
 Università degli Studi di Macerata
 Discipline della mediazione linguistica
 C.so Garibaldi, 115/A
 I - 62012 Civitanova Marche (MC)
 antonella.nardi@unimc.it