

Ellen Zakariassen

Verbstellung im Deutschen als Drittssprache

Eine Korpusuntersuchung des Erwerbs
deutscher Verbstellung von norwegischen
Lernern

Masteroppgave i tysk språkvitenskap

Veileder: Inghild Flaate Høyem

Medveileder: Anne Dahl

November 2021

Ellen Zakariassen

Verbstellung im Deutschen als Drittssprache

Eine Korpusuntersuchung des Erwerbs deutscher
Verbstellung von norwegischen Lernern

Masteroppgave i tysk språkvitenskap
Veileder: Inghild Flaate Høyem
Medveileder: Anne Dahl
November 2021

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet
Det humanistiske fakultet
Institutt for språk og litteratur



Kunnskap for en bedre verden

Abstract

In der vorliegenden Masterarbeit wird der Erwerb deutscher Verbstellung unter norwegischen Muttersprachlern mit Englisch als Zweitsprache thematisiert. Anhand eines Korpus von 141 Belegen mit nicht-zielsprachengerechten (Engl. „non-target“) Verbstellungen wird untersucht, in welchen Sätzen solche Verbstellungen erscheinen und wie die Resultate mit relevanten Theorien zu Drittspracherwerb übereinstimmen können. Aus der Untersuchung geht hervor, dass das finite Verb in Nebensätzen oft eine SVO-Stellung einnimmt, während das infinite Verb korrekt an die letzte Stelle im Satz gestellt wird, vgl. die deutsche SOV-Stellung. Es wird dafür argumentiert, dass die Ergebnisse mit Westergaards (2021) Linguistic Proximity Model und „property-by-property“-Erwerb von linguistischen Eigenschaften übereinstimmen können.

Abstract

In this master's thesis, I investigate the third language acquisition of German verb placement among Norwegian students with L2-English. Using a corpus study, I have extracted 141 examples of non-target verb placement from texts written by Norwegian students. I have examined the distribution of non-target verb placement, and the results were analyzed in light of existing theories in third language acquisition. My study shows that the finite verb often appears in an SVO word order in subordinate clauses, while the non-finite verb is correctly placed at the end of the sentence, resembling a German SOV word order. It is argued that the results presented in this study may correspond with Westergaards (2021) Linguistic Proximity Model and the property-by-property acquisition of linguistic properties.

Danksagung

An dieser Stelle möchte ich mich bei all denen bedanken, die zur Fertigstellung dieser Masterarbeit beigetragen haben. Ein herzlicher Dank geht an meine Betreuerinnen, Inghild Flaate Høyem und Anne Dahl. Inghild und Anne haben mir auf das interessante Thema des Drittspracherwerbs bewusst gemacht und sie haben den ganzen Weg zur fertigen Arbeit ständig an mich geglaubt. Für ihre unentbehrliche Unterstützung, Motivation und für ihre hervorragende Expertise bin ich sehr dankbar.

Danke an meine Familie, die mich immer unterstützt und geduldig zugehört hat, obwohl das Thema und besonders die Sprache dieser Arbeit für sie schwer verständlich sind. Ein besonderer Dank geht an meine Mutter Eva für alle aufmunternde Anrufe und Nachrichten und an Maren, die immer an mich geglaubt hat.

Danke an Ragnhild für alle motivierenden Worte, endlose Ermunterung und für alle Schreibpausen in Dragvoll. Du hast den Alltag als Germanistikstudentin nicht ganz so einsam gemacht.

Danke an Karin Rafaelsen, meine Deutschlehrerin in Heggen videregående skole, die mir ihre Leidenschaft für die deutsche Sprache vermittelt hat. Danke auch für das Korrekturlesen von Teilen dieser Masterarbeit.

Danke an meine Freunde und Freundinnen, die meine Studienzeit in Trondheim unvergesslich gemacht haben.

Trondheim, November 2021

Ellen Zakariassen

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung	1
1.1 Gegenstand der Untersuchung	1
1.2 Fragestellungen und Methode	2
1.3 Gliederung der Arbeit.....	3
2. Theoretischer Hintergrund	4
2.1 Verbstellung	4
2.1.1 Verbstellung im Norwegischen.....	4
2.1.2 Verbstellung im Englischen	6
2.1.3 Verbstellung im Deutschen	7
2.1.4 Zusammenfassung	9
2.2 Der Erwerb von Zweit- und Drittsprachen.....	10
2.2.1 Transfer in Zweitspracherwerb	11
2.2.2 Transfer in Drittspracherwerb	13
2.3 Zusammenfassung.....	18
3. Methode.....	20
3.1 Begründung der Methodenwahl	21
3.2 Über die Informanten	22
3.3 Einsammlung des Materials	23
3.3.1 Fragebogen und Information über die Untersuchung	23
3.3.2 Physische und digitale Einsammlung.....	24
3.4 Problematisierung.....	25
3.5 Zusammenfassung.....	29
4. Resultate.....	31
4.1 Über die Resultate	31
4.2 Hauptsätze	34
4.3 Nebensätze	35

4.3.1 Nebensätze mit Subjunktionen als Einleitewort.....	35
4.3.1.1 <i>dass</i> -Sätze	35
4.3.1.2 <i>weil</i> -Sätze	37
4.3.1.3 Nebensätze mit übrigen Subjunktionen als Einleitewort.....	38
4.3.2 Relativsätze	40
4.3.3 Sonstige Nebensätze.....	43
4.3.4 Sätze mit <i>denn</i>	44
4.3.5 Sätze mit trennbaren Verben	45
4.3.6 Richtige und nicht-zielsprachengerechte Verbstellungen im gleichen Satz	47
4.3.7 Sonstige Verbstellungen in Nebensätzen	50
4.4 Studententexte ohne Verbfehler	52
4.5 Zusammenfassung.....	52
5. Diskussion	54
5.1 Einleitung	54
5.2 Gibt es Transfer von nicht-V2 in Hauptsätzen?	54
5.3 Gibt es Evidenz für Transfer von SVO-Stellung in Nebensätzen im Deutschen?	59
5.3.1 Über korrekte und nicht-zielsprachengerechte Verbstellung im gleichen Satz	60
5.3.2 Evidenz für Transfer in Nebensätzen	64
5.4 Übergeordnete Diskussion	67
5.5 Zusammenfassung.....	68
6. Zusammenfassung und Ausblick	71
6.1 Zusammenfassung.....	71
6.2 Ausblick	72
7. Literaturverzeichnis.....	75

Anhänge

Anhang A: Informationsschreiben über die Untersuchung

Anhang B: Fragebogen über Hintergrundinformation

Anhang C: Das Korpus

1. Einleitung

1.1 Gegenstand der Untersuchung

Die vorliegende Masterarbeit beschäftigt sich mit dem Erwerb von Verbstellung im Deutschen als Drittsprache. Unter Drittspracherwerb versteht man hier den Prozess, in dem ein erwachsener Sprachlerner eine dritte, zusätzliche Sprache zur Muttersprache und Zweitsprache erwirbt (Rothman, González Alonso, Puig-Mayenco, 2019, S. 1). Spezifischer wird in dieser Arbeit untersucht, wie norwegische Muttersprachler mit Englisch als Zweitsprache die Verbstellung im Deutschen erwerben.

In den letzten Jahrzehnten ist der Erwerb einer Drittsprache eine populäre Disziplin im Fremdspracherwerb geworden. In früheren Studien wurde nicht immer zwischen dem Erwerb einer zweiten und einer dritten Sprache unterschieden, und lange wurden deswegen alle Sprachen, die nach der Muttersprache gelernt wurden – von der zweiten Sprache bis beliebig vielen Sprachen – einfach als Zweitsprachen gleichbehandelt (Rothman et al., 2019, S. 1f). Als sich die neue Disziplin des Drittspracherwerbs entwickelt hat, sind auch neue Fragen und Problemstellungen erschienen. Wie können unsere Auffassungen vom Spracherwerb und kognitiven bzw. psychologischen Aspekten davon beeinflusst werden, dass sich die Erwerbprozesse einer zweiten und einer dritten Sprache als unterschiedlich gezeigt haben? Wegen der Aktualität der Disziplin wollte ich mich mit dem Erwerb von Verbstellung im Deutschen als Drittsprache näher auseinandersetzen.

Die Masterarbeit thematisiert Verbstellungen in sowohl Hauptsätzen als auch Nebensätzen im Deutschen. Interessant ist das vor allem, weil sich die drei Sprachen in Bezug auf Verbstellung in den zwei Satztypen voneinander unterscheiden. Norwegisch und Deutsch sind V2-Sprachen, d.h. das finite Verb erscheint immer als die zweite Konstituente im deklarativen Hauptsatz. Englisch ist hingegen keine V2-Sprache. In Nebensätzen haben Norwegisch und Englisch eine SVO-Stellung, während Deutsch eine SOV-Stellung hat. Die Beispiele in (1)-(3) zeigen die Verbstellungen in den drei Sprachen im Hauptsatz und Nebensatz. Das finite Verb ist in den untenstehenden Sätzen fettgedruckt.

- (1) [I går] **leste** jeg en bok. (V2) / *at* jeg **leste** en bok i går. (SVO) No.
- (2) [Yesterday,] I **read** a book. (Nicht-V2) /... *that* I **read** a book yesterday. (SVO) Eng.
- (3) [Gestern] **las** ich ein Buch. (V2) / ... *dass* ich gestern ein Buch **las**. (SOV) Dt.

Die Forschung im Drittspracherwerb geht auch der Frage danach, wie der Erwerb einer dritten Sprache von den schon erworbenen Sprachen beeinflusst werden kann. Es wird generell davon ausgegangen, dass früher gelernte Sprachen auf den Erwerb einer neuen Sprache einwirken können (Rothman et al., 2019, S. 1). Die Sprachwissenschaftler haben sich aber bis jetzt nicht darüber geeinigt, wie dieser Prozess vorgeht. Frühere Forschung zeigt außerdem, dass für die Kombination der untersuchten Sprachen keine Einigkeit darüber herrscht, wie Deutsch als Drittsprache von den Verbstellungen im Norwegischen und Englischen beeinflusst wird (siehe Kapitel 2). Ziel dieser Arbeit ist es deswegen, diese Problemstellung anhand einer neuen Datengrundlage und unterschiedlicher Theorien im Fremdspracherwerb zu erforschen.

1.2 Fragestellungen und Methode

Um sich mit dem Erwerb deutscher Verbstellung auf eine eingehende Weise auseinandersetzen zu können, sind zwei Forschungsfragen formuliert worden:

1. Gibt es Evidenz für Transfer von nicht-V2 in Hauptsätzen?
2. Gibt es Evidenz für Transfer von SVO-Stellung in Nebensätzen im Deutschen?

Um die Forschungsfragen näher untersuchen zu können, wurde ein Korpus benutzt. Anhand einer Korpusuntersuchung sind authentische Beispiele mit nicht-zielsprachengerechter (Engl. „non-target“) Verbstellung aus Studententexten eingesammelt worden. Die Informanten sind Germanistikstudenten im ersten Jahr an einer norwegischen Universität. Die Dateneinsammlung wurde in zwei Phasen durchgeführt: Eine physische Dateneinsammlung fand erst im Dezember 2020 statt, während eine digitale Einsammlung im März/April 2021 durchgeführt wurde. Die Texte sind analysiert worden, und alle Belege mit relevanten Strukturen hinsichtlich Verbstellungen wurden manuell exzerpiert. Die 12 Informanten haben insgesamt 52 Texte eingereicht, und daraus sind 141 Belege mit nicht-zielsprachengerechter

Verbstellung im Deutschen gefunden. Die Untersuchung sollte vor allem qualitativ gelesen werden. Obwohl auch quantitative Informationen in mehreren Zusammenhängen präsentiert werden, sollten sie nicht als die wichtigsten Ergebnisse verstanden werden. Von größerer Bedeutung ist es, die Verbstellungen der eingesammelten Belege tiefgehend zu analysieren und danach versuchen, die Verbstellungen im Licht von relevanten Theorien zu diskutieren. Die Fragen, worauf diese Untersuchung eingehen wird, sind also nicht „wieviel“ oder „wie oft“, sondern „wie“ und „warum“.

1.3 Gliederung der Arbeit

Die Arbeit ist in sechs Kapiteln gegliedert, einschließlich der Einleitung. Im zweiten Kapitel werden die theoretischen Grundlagen der vorliegenden Untersuchung präsentiert. Die Verbstellungen der drei untersuchten Sprachen werden präsentiert und miteinander verglichen, und Theorien zum Zweit- und Drittspracherwerb werden dargestellt. Kapitel 3 widmet sich der angewendeten Methode dieser Arbeit. Die methodischen Überlegungen zum Korpusgebrauch in dieser Untersuchung werden auch im dritten Kapitel präsentiert. In Kapitel 4 werden die Ergebnisse der Korpusuntersuchung dargestellt. Kapitel 5 nimmt die Forschungsfragen wieder auf, und die Resultate werden im Zusammenhang mit früherer Forschung und Theorien untersucht und diskutiert. Schlussbemerkungen und ein Ausblick beschließen in Kapitel 6 die Arbeit.

2. Theoretischer Hintergrund

Dieses Kapitel präsentiert die für die vorliegende Arbeit relevanten theoretischen Grundlagen. Der erste Teil des Kapitels beschäftigt sich mit Verbstellung, und stellt die unterschiedlichen Verbstellungen im Norwegischen, Englischen und Deutschen dar. Darauffolgend thematisiert Abschnitt 2.2 den Erwerb von Zweit- und Drittsprachen, und im Zusammenhang damit wird kurz auf die Universalgrammatik und die Prinzip- und Parametertheorie im Spracherwerb eingegangen. Danach werden relevante Theorien im Zweitspracherwerb kurz präsentiert, bevor Drittspracherwerb behandelt wird. Der Schwerpunkt im letzten Abschnitt liegt auf Theorien und Untersuchungen zum Drittspracherwerb, weil diese Untersuchung sich mit dem Erwerb von Deutschen unter norwegischen Muttersprachlern mit Englisch als Zweitsprache befasst. Deswegen werden Transfertheorien zu Drittspracherwerb besonders behandelt. Auch frühere Forschung, die die in meiner Studie untersuchten Sprachen behandelt, wird präsentiert. Eine Zusammenfassung der wichtigsten Punkte schließt das Kapitel.

2.1 Verbstellung

Dieser Teil beschäftigt sich mit Verbstellungen in den hier untersuchten Sprachen. Oft werden Sprachen eingeteilt je nachdem, welche Positionen das Subjekt, das Objekt und das Verb in der Normalstruktur in Sätzen haben (Åfarli, 2015, S. 96). In diesem Abschnitt werden auch einfache Beschreibungen von syntaktischen Strukturen wie die CP-TP-VP-Struktur benutzt, um die Verbstellung der drei Sprachen zu beschreiben. In den folgenden Abschnitten werden die Wortstellungen besonders im Hinblick auf Verbstellung im Norwegischen, Englischen und Deutschen präsentiert. Die Beschreibungen sind nicht als vollständig zu betrachten, sondern sie sollen die wichtigsten Unterschiede und Ähnlichkeiten zwischen den Sprachen hervorheben, die für diese Arbeit relevant sind.

2.1.1 Verbstellung im Norwegischen

Norwegisch ist eine SVO-Sprache mit V2-Stellung (Åfarli, 2015, S. 102). In deklarativen Hauptsätzen erscheint das Verb an zweiter Stelle, und die Position vor dem finiten Verb im Satz wird von einer einzigen Konstituente eingenommen. Es handelt sich oft um ein Subjekt,

aber es können auch topikalisierte Objekte oder topikalisierte Adverbiale sein, wie in den Sätzen (4) - (6) gezeigt wird. Hier ist das finite Verb in fettgedruckter Schrift markiert, während die Konstituente vor dem Verb in eckigen Klammern steht. Die Beispiele in (4) und (6) sind aus Åfarli (2015, 107).

(4) [Han] **leste** aldri brevet.

Er las nie Brief.DEF

‚Er las nie den Brief‘

(5) [Brevet] **leste** han aldri.

Brief.DEF las er nie

‚Den Brief las er nie‘

(6) [I går] **leste** han brevet.

Gestern las er Brief.DEF

‚Gestern las er den Brief‘

In Hauptsätzen wie oben steht das finite Verb an zweiter Stelle im Satz, und es wird deutlich, dass Norwegisch eine V2-Sprache ist. Die V2-Stellung kommt davon, dass sich das finite Verb aus seiner Basisposition in V über T (wo es Tempusmerkmale bekommt) nach C bewegt wird. In der generativen Grammatik geht man davon aus, dass die Struktur im Nebensatz als syntaktische Grundstruktur anzusehen ist, vgl. hierzu den norwegischen Nebensatz in (7). Das finite Verb ist fettgedruckt, und das infinite Verb ist unterstrichen.

(7) ... at [han] **har** lest brevet

... dass er hat gelesen Brief.DEF

In norwegischen Nebensätzen wird zunächst das Verb von V nach T und dann das Subjekt nach Spec,TP bewegt. Das finite Verb erscheint daher zwischen dem Subjekt und dem Objekt. Wir sehen auch, dass das infinite Verb direkt nach dem finiten Verb erscheint.

2.1.2 Verbstellung im Englischen

Englisch wird als eine SVO-Sprache ohne V2 charakterisiert (Åfarli, 2015, S. 107). Ein wichtiger Unterschied zwischen dem Englischen und dem Norwegischen ist die Position des Vollverbs. In norwegischen Sätzen bewegt sich das Verb immer aus der VP, um Tempus zu bekommen. In Hauptsätzen bewegt sich das Verb zu C, und in Nebensätzen bewegt es sich zu T. Während diese Bewegung des Verbs obligatorisch in norwegischen Sätzen ist, findet eine solche Bewegung in englischen Sätzen nicht statt, und das finite Vollverb bleibt in VP (Åfarli, 2015, S. 110). Dieser Unterschied zeigt sich vor allem in Hauptsätzen mit einem topikalisierten nicht-Subjekt als erster Konstituente, wie in (8), oder wenn es ein Adverbial im Satz gibt, wie in (10). Die erste Konstituente in (8) bzw. das Adverbial in (10) ist durch eckige Klammern markiert. Die norwegischen Übersetzungen sind in (9) bzw. (11) zu sehen.

(8) [Yesterday] I **ran**
gestern ich lief
,Gestern lief ich‘

(9) [I går] **løp** jeg
gestern lief ich
,Gestern lief ich‘

(10) He [never] **read** the letter.
Er nie las den Brief
,Er las den Brief nie‘

(11) Han **leste** [aldri] brevet
Er las nie Brief.DEF
,Er las den Brief nie‘

Die Beispiele zeigen, dass das norwegische Vollverb in der zweiten Position in den beiden Sätzen steht. Die englischen Sätzen in (8) und (10) haben aber das finite Verb als dritte Konstituente im Satz, und es ist deutlich, dass Englisch im Gegenteil zum Norwegischen keine V2-Sprache ist. In Hauptsätzen mit einem Subjekt als erster Konstituente, steht aber das finite

Verb an zweiter Stelle im Satz, und der englische Hauptsatz kann in diesem Fall den norwegischen und deutschen Hauptsätzen ähneln, vgl. den Beispielen in (12).

- (12) [Inghild] **leser** brevet.
[Inghild] **reads** the letter.
[Inghild] **liest** den Brief.

In Nebensätzen haben Norwegisch und Englisch aber eine ähnliche Wortstellung, weil die beiden Sprachen SVO-Sprachen sind (Åfarli, 2015, S. S. 107). Das Beispiel und die Übersetzung in (13) und (14) zeigen, wie Nebensätzen in den zwei Sprachen aussehen.

- (13) ... *at* [han] **har** lest brevet
... *dass er hat gelesen Brief.DEF*

- (14) ... *that* [he] **has** read the letter
... *dass er hat gelesen den Brief*

Im Englischen ist der Unterschied zwischen Vollverb und Hilfsverb relevant, denn die einzigen Verben, die nicht in V bleiben müssen, sind Hilfsverben. Die Hilfsverben („nicht-thematische Verben“) stehen in C, während Vollverben („thematische Verben“) in V bleiben (Jin, Eide und Busterud, 2015, S. 278). Wenn sich die Hilfsverben zu C bewegen, befinden sie sich links von der Negationspartikel, wie in (15) und (16). Wenn sich das finite Verb zu C bewegt, steht es vor der Negationspartikel und der Satz ist ungrammatisch, vgl. das Beispiel in (17). (Beispiele aus Jin, Eide und Busterud, 2015, S. 278).

- (15) Ginger does *not* speak.
(16) Ginger has *not* spoken.
(17) *Ginger speaks *not*.

2.1.3 Verbstellung im Deutschen

Deutsch ist eine SOV-Sprache mit V2. Es wird als eine V2-Sprache bezeichnet, weil das finite Verb in Hauptsätzen an zweiter Stelle erscheint, d.h. nach der ersten Konstituente des Satzes. In Nebensätzen erscheint das Verb an letzter Stelle im Satz, und Deutsch wird deswegen als

eine SOV-Sprache charakterisiert – obwohl die V2-Struktur in Hauptsätzen den Eindruck geben könnte, das Deutsch eine SVO-Sprache ist (Åfarli, 2015, S. 98). In Hauptsätzen befindet sich oft ein Subjekt oder eine einzige andere Konstituente vor dem finiten Verb, wo in (18a) ein Subjekt, in (18b) ein Akkusativobjekt und in (18c) ein Adverbial jeweils die erste Position besetzt.

- (18) a. [Er] **liest** morgen das Buch.
b. [Das Buch] **liest** er morgen.
c. [Morgen] **liest** er das Buch.

Genau wie im Norwegischen werden auch die thematisierten Konstituenten in deutschen Hauptsätzen bewegt. Das jeweils thematisierte Subjekt, Objekt bzw. Adverbial in den Beispielen in (18) ist nach Spec,CP bewegt worden, während das finite Verb nach C bewegt worden ist und damit an zweiter Stelle im Hauptsatz erscheint, wie die V2-Regel verlangt. Es gibt also Verbbewegung auch in deutschen Hauptsätzen, genau wie im Norwegischen, aber anders als im Englischen.

In deutschen Nebensätzen erscheint das finite Verb an letzter Stelle im Nebensatz. In dieser Hinsicht unterscheidet sich Deutsch, als eine SOV-Sprache, von den SVO-Sprachen Norwegisch und Englisch. Dass Deutsch eine SOV-Stellung hat, kann dadurch erklärt werden, dass die T-Projektion im Deutschen eine rechtsperiphere T-Position ist, während es sich im Norwegischen und im Englischen um eine linksperiphere T-Position handelt (Åfarli, 2015, S. 100).

- (19) ... at [Tuva] **leser** boka
... *dass Tuva liest Buch.DEF*
- (20) ... that [Tuva] **reads** the book.
... *dass Tuva liest das Buch*
- (21) ... dass [Tuva] das Buch **liest**.

Dass Deutsch eine SOV-Sprache ist, wird außerdem besonders deutlich in Sätzen mit Hilfsverben, wie in den Beispielen aus Åfarli (2015, S. 102) unten. Das finite Hilfsverb ist hier fettgedruckt, und das Vollverb ist unterstrichen.

- (22) Er **hat** nie den Brief gelesen.
- (23) Den Brief **hat** er nie gelesen.
- (24) **Hat** er nie den Brief gelesen?
- (25) ... dass er nie den Brief gelesen **hat**.

In den Hauptsätzen in (22)-(24) steht das unterstrichene, infinite Vollverb an letzter Stelle im Satz, und das finite Hilfsverb ist zu C (als V2-Position der C-Projektion) bewegt worden (Åfarli, 2015, S. 101). Im Nebensatz in (25) wird deutlich, dass das finite Hilfsverb in Nebensätzen in der T-Projektion steht. In Nebensätzen kann das finite Verb nicht weiter nach C bewegt werden, weil diese Position häufig schon durch eine Subjunktion besetzt ist. An dieser Stelle wird es auch wieder gezeigt, wie sich die T-Projektion im Deutschen von der T-Projektion im Norwegischen unterscheidet, und zwar dadurch, dass es sich um spiegelverkehrte Satzstrukturen handelt, vgl. den entsprechenden Nebensatz im Norwegischen in (26).

- (26) ... *at* han aldri **har** lest brevet.
... *dass er nie hat gelesen Brief.DEF*

2.1.4 Zusammenfassung

Dieser Abschnitt hat die Verbstellungen in Norwegischen, Englischen und Deutschen dargestellt. Norwegisch und Deutsch haben V2-Stellung in deklarativen Hauptsätzen, und das finite Verb wird nach C bewegt. Englisch hat keine V2 in Hauptsätzen, weil das Verb nicht bewegt wird und in der VP bleibt. Die Sprachen unterscheiden sich auch hinsichtlich der Verbstellung in Nebensätzen. Norwegisch und Englisch sind SVO-Sprachen, und die Nebensätze in den beiden Sprachen sind deswegen ähnlich in Bezug auf Verbstellung. Deutsch hat dagegen eine SOV-Stellung in Nebensätzen. Das lässt sich dadurch erklären, dass die T-Projektion im Deutschen gespiegelt ist im Vergleich zur T-Projektion im Englischen und Norwegischen. Eine Zusammenfassung mit Beispielsätzen ist in Tabelle 1 unten dargestellt.

Tabelle 1

Eine Zusammenfassung der Verbstellungen im Norwegischen, Englischen und Deutschen

	Hauptsatz	Nebensatz
Norwegisch	V2-Stellung [I går] leste Lisa en bok. <i>gestern las Lisa ein Buch</i>	SVO-Stellung ... at [Lisa] leste en bok i går. ... <i>dass Lisa las ein Buch gestern</i>
Englisch	Keine V2-Stellung [Yesterday] Lisa read a book. <i>gestern Lisa las ein Buch</i>	SVO-Stellung ... that [Lisa] read a book yesterday. ... <i>dass Lisa las ein Buch gestern</i>
Deutsch	V2-Stellung [Gestern] las Lisa ein Buch.	SOV-Stellung ... dass [Lisa] gestern <u>ein Buch</u> las .

2.2 Der Erwerb von Zweit- und Drittsprachen

In diesem Abschnitt werden relevante Theorien und Untersuchungen zum Zweit- und Drittspracherwerb präsentiert. Diese Übersicht ist nicht besonders ausführlich, sondern sie bringt Theorien hervor, die vor allem für die Daten, Informanten und die Analyse meiner Untersuchung relevant sind. Zum Beispiel ist es von großer Bedeutung, dass die Untersuchung sich auf die Syntax und den Erwerb von Verbstellung bezieht. Außerdem muss betont werden, dass die meisten der Teilnehmer in dieser Untersuchung Deutsch schon für eine längere Zeit gelernt haben – sie sind nicht in den sogenannten „Anfangsstadien“ des Erwerbsprozesses, was in mehreren Untersuchungen von Spracherwerb ein typisches Merkmal der Teilnehmer bzw. Sprachlerner ist. Da diese Studie den Transfer ins Deutsche als Drittsprache untersucht, wird im Folgenden eher auf Theorien zum Drittspracherwerb fokussiert als Theorien zum Zweitspracherwerb. Es handelt sich genauer um Transfer im Drittspracherwerb. Zunächst wird jetzt kurz die Rolle der Universalgrammatik im Spracherwerb besprochen.

Gemeinsam für die hier behandelten Theorien zu Spracherwerb ist es, dass sie auf Noam Chomskys Universalgrammatik (UG) bauen. UG ist eine angeborene, kognitive und universale Grammatik, die allen Menschen ermöglicht, eine Sprache zu lernen – unabhängig davon, welche Sprache sie als Muttersprache lernen (Åfarli, 2015, S. 63). Diese abstrakte Grammatik

ist für alle Sprachen gemeinsam, und durch die UG kann jeder Mensch eine internalisierte Grammatik für seine Muttersprache entwickeln. Die internalisierte Grammatik für z.B. Deutsch und Norwegisch sieht unterschiedlich aus, aber sie basieren auf der gleichen UG, und man glaubt deswegen, dass es Ähnlichkeiten zwischen den spezifischen, internalisierten Grammatiken gibt (Áfarli, 2015, S. 64). Dass man unterschiedliche Grammatiken internalisieren kann, obwohl die UG immer gleich ist, wird dadurch erklärt, dass die UG verschiedene *Prinzipien* enthält. Einige Prinzipien sind fest und gelten für alle internalisierten Grammatiken. Zusätzlich gibt es *Parameter*, die eine Art von Prinzipien sind, die mehr flexibel und „offen“ sind (Áfarli, 2015, S. 64). Die Parameter können variierende Werte haben, und schaffen Variation in den internalisierten Grammatiken. Die Parameter bekommen ihre Werte durch sprachliches Input. Für ein Kind mit Norwegisch oder Deutsch als Muttersprache wird der Wert für V2 als positiv gestellt werden, da beide Sprachen V2-Sprachen sind. Ein Kind mit Englisch als Muttersprache wird dagegen einen negativen Wert für den V2-Parameter haben.

2.2.1 Transfer in Zweitspracherwerb

Zweitspracherwerb ist in den letzten Jahrzehnten eine immer wachsende Disziplin, mit der sich mehrere Sprachwissenschaftler auseinandersetzen. Die Frage, inwiefern der Erwerb von Sprachen auf einen besonderen Sprachlernmodul im Gehirn baut, oder ob Sprachen eher durch andere Mechanismen gelernt werden, hat die Sprachwissenschaftler viel interessiert (Jin, Eide und Busterud, 2015, S. 241). In der generativen Grammatik wird davon ausgegangen, dass die Universalgrammatik ein solches Sprachlernmodul für den Erwerb einer Muttersprache bildet. Im Zweitspracherwerb stellt sich dann die Frage, ob UG auch für den Erwerb einer zweiten Sprache eine Rolle spielt. In diesem Abschnitt werden einige Theorien und Ergebnisse aus Untersuchungen im Zweitspracherwerb präsentiert, um eine Grundlage für die gleich zu besprechenden Theorien über Drittspracherwerb zu legen.

Schwartz und Sprouses (1996) Full Transfer/Full Access-Theorie legt Chomskys Prinzipien und Parameter-Theorie zugrunde. Die FT/FA-Theorie sagt, dass der Anfangszustand für Zweitspracherwerb gleich dem Endzustand im Erwerb der Muttersprache ist (Schwartz und Sprouse, 1996, S. 40f). Das heißt, dass alle Parameter aus der Universalgrammatik in der Muttersprache anfänglich in die Zweitsprache überführt werden und, dass sie dann die gleichen Werte haben. Hat die Muttersprache eine V2-Stellung, wird der Spracherwerber am Anfang die V2-Stellung in die Zweitsprache überführen, obwohl die Zweitsprache keine V2-Stellung hat,

weil der parametrisierte Wert für V2 immer noch positiv ist. Das ist „Full Transfer“. Wenn der Sprachlerner dann ausreichendes Input von der neuen Sprache bekommt, können sich die Parameter umstellen und ihre Werte verändern, sodass sie sich auf die Werte der neuen Sprache einstellen können (Jin, Eide, Busterud, 2015, S. 243). Dies wird „Full Access“ genannt, weil die Parameter diesen Zugang („Access“) zur Umstellung und Änderung von Werten haben (Schwartz und Sprouse, 1996, S. 41) zufolge. Nach einer Zeit wird also der Sprachlerner nicht mehr die V2-Stellung aus der Muttersprache benutzen, weil sich der Wert für den Parameter V2 in der Zweitsprache verändert hat und jetzt negativ ist.

Der Erwerb von englischer Wortstellung unter Norwegern wird in Westergaard (2002, 2003) untersucht. Westergaard (2002, 2003) hat norwegische Schüler im Alter von 7 bis 12 Jahre im Hinblick auf ihren Transfer von Wortstellung aus dem Norwegischen ins Englische studiert. In unterschiedlichen Tests sollten die Schüler drei unterschiedliche syntaktische Konstruktionen produzieren oder Satzpaare evaluieren. Es handelte sich um Sätze mit topikalisierten Adverbialen und um Fragesätze. Die Ergebnisse lassen vermuten, dass die Schüler ihre norwegische V2-Stellung größtenteils ins Englische überführten, besonders bei Fragesätzen. Auch bei den älteren Kindern wurde die V2-Stellung im Englischen benutzt. Westergaard (2002, 2003) argumentierte dafür, dass Transfer von V2-Stellung jahrelang andauern kann, und dass V2 aus dem Norwegischen schwierig zu „verlernen“ ist.

In diesem Abschnitt ist also gezeigt worden, dass Transfer aus der Muttersprache in eine Zweitsprache vorliegt. Diesbezüglich sind die meisten generativen Sprachwissenschaftler der gleichen Meinung – kompliziert wird es aber, wenn das Ausmaß vom Transfer diskutiert wird, und die möglichen Erklärungen dazu, dass Transfer stattfindet. Noch komplizierter wird es, wenn eine dritte Sprache miteinbezogen wird. Obwohl es viele Ähnlichkeiten zwischen dem Erwerb einer Zweitsprache und Mehrsprachigkeit gibt, ist der Erwerb einer dritten Sprache ein komplexerer und vielfältigerer Prozess als der Erwerb einer Zweitsprache (Cenoz und Jessner, 2000, S. 40f). Während der Zweitspracherwerb schon ein komplexes Phänomen mit vielen möglichen Faktoren ist, die berücksichtigt werden müssen, ist der Erwerb einer dritten Sprache noch komplexer und präsentiert außerdem dazu zusätzliche, einzigartige Problemstellungen oder Faktoren. Studien zur Mehrsprachigkeit sind damit als komplizierter zu betrachten, weil man davon ausgehen muss, dass sich die zwei bzw. mehreren Fremdsprachen gegenseitig beeinflussen. Dies stellt ein Gegenteil zum Zweitspracherwerb dar, der nur von der

Muttersprache beeinflusst wird (Cenoz und Jessner, 2000, S. 42f). Diese Komplexität muss auch berücksichtigt werden, wenn Transfertheorien in Drittspracherwerb diskutiert werden.

2.2.2 Transfer in Drittspracherwerb

Wenn Transfertheorien im Drittspracherwerb diskutiert werden, ist es zweckmäßig, zwischen der Muttersprache und der Zweitsprache bzw. mehreren Zweitsprachen zu unterscheiden (Jin, Eide, Busterud, 2015, S. 273). Welche grammatischen Systeme können in eine dritte Sprache überführt werden, und welche Faktoren beeinflussen, inwiefern die Überführung aus der Muttersprache oder der Zweitsprache stammt? Diese sind zentrale Fragen im Drittspracherwerb. Es wird deutlich, dass die folgenden Theorien oft auf ganz unterschiedliche Voraussetzungen bauen, wie z.B. Zugang zur UG. Dementsprechend können sie oft unterschiedliche Auffassungen von Transfer und Erklärungen für Transfer haben. Es ist hier kein Ziel, die Theorien miteinander zu vergleichen, sondern einen nuancierten Überblick von den für diese Arbeit relevanten Theorien zu geben. Damit können die gleich zu besprechenden Theorien und sogar diese Arbeit in einen klaren Kontext in Bezug auf dem Fachbereich gestellt werden. Es muss auch betont werden, dass diese Übersicht nur eine Auswahl der relevanten Theorien umfasst.

Der Erwerb von L3 ist eine relativ neue Disziplin in der Sprachwissenschaft, und viele Theorien werden immer noch ausprobiert und entwickelt (Jin, Eide, Busterud, 2015, S. 241). Oft wird auf den Startzustand des Sprachlerner fokussiert, was auch für die in diesem Abschnitt erwähnten Theorien oft gilt. Gemeinsam für Theorien zu Drittspracherwerb ist, dass davon ausgegangen wird, dass alle Arten von früherem Spracherwerb den neuen Spracherwerb steuern können, jedoch auf unterschiedliche Weisen. Es ist nicht, als ob man von Grund auf neu anfangen muss, wenn man eine dritte Sprache lernt – sowohl die Muttersprache als auch die Zweitsprache können den Erwerbsprozess beeinflussen (Jin, Eide, Busterud, 2015, S. 241). Dazu sind unterschiedliche Theorien entwickelt worden, und in diesem Teil des Kapitels werden die für meine Untersuchung relevanten Theorien zum Drittspracherwerb dargestellt.

Einige Theorien zum Drittspracherwerb gehen nur von Transfer aus der Muttersprache aus. Hermas (2010) hat die Verbbewegung im Englischen unter arabischen Muttersprachlern mit Französisch als Zweitsprache untersucht. Die Resultate deuten darauf hin, dass der Anfangszustand für L3-Englisch ausschließlich vom Endzustand der Muttersprache, Arabisch,

beeinflusst war. Jin (2009) hat untersucht, wie chinesische Muttersprachler mit Englisch als Zweitsprache Objekte im Norwegischen erwerben. Die Muttersprachler waren fortgeschrittene Lerner des Englischen. Die Ergebnisse ihrer Untersuchung deuten darauf hin, dass es starken Beweis für Transfer aus der chinesischen Muttersprache gibt, während es wenige Spuren für Transfer aus dem L2-Englischen gab (Jin, 2009).

Auf der anderen Seite gibt es Theorien, die eher die Zweitsprache als Hauptquelle zum Transfer in eine dritte Sprache betrachten. Als Beispiel kann hier Falk und Bardels (2011) Theorie über den sogenannten „L2 Status Factor“ genannt werden, die auf Hammarberg (2001) basiert. Zentral für diese Theorie ist, dass die Zweitsprache eine privilegierte Rolle beim Erwerb einer dritten Sprache hat. Die Folge davon ist, wie Jin, Eide und Busterud (2015, S. 277) wiedergeben, dass syntaktische Strukturen ausschließlich aus der Zweitsprache in die Drittsprache überführt werden, und dass die muttersprachlichen syntaktischen Strukturen filtriert werden. Den Beweis für Transfer aus der Zweitsprache haben Bardel und Falk (2007) anhand einer Untersuchung des Anfangszustands von Sprachlernern begründet, die Schwedisch und Niederländisch als Drittsprache lernten. Schwedisch und Niederländisch sind V2-Sprachen, und alle Teilnehmer der Untersuchung hatten eine nicht-V2-Sprache als entweder Muttersprache oder Zweitsprache, wie z.B. Englisch. Um zwischen Transfer aus der Muttersprache und der Zweitsprache unterscheiden zu können, wurden die Teilnehmer in zwei Gruppen geteilt, je nachdem, ob sie V2 in ihrer Muttersprache oder in der Zweitsprache hatten. Bardel und Falks (2007) Ergebnisse zeigen, dass die meisten Überführungen aus der Zweitsprache stammten: Teilnehmer mit einer V2-Zweitsprache haben fast immer V2-Strukturen in der Drittsprache produziert, während die andere Gruppe nicht die gleichen V2-Strukturen produzierte – obwohl die Informanten eine V2-Muttersprache hatten (Jin, Eide, Busterud, 2015, S. 279).

Auch hier muss ein wichtiger Punkt an dieser Theorie beachtet werden. L2 Status Factor gilt nur für Sprachlerner, die in den Anfangsstadien vom Erwerb einer neuen Sprache sind. Also ist diese Theorie für meine Untersuchung nur teilweise relevant. Wie wir in den nächsten Kapiteln sehen werden, enthält meine Studie meistens Teilnehmer, die sich *nicht* in den Anfangsstadien vom Deutschlernen befinden. Außerdem bezieht sich die Theorie auf Zweitsprachen, die postpubertär erworben sind. Im Licht von dieser Theorie kann Englisch kaum als eine Zweitsprache für meine Informanten betrachtet werden, weil die meisten Informanten schon mit 6 Jahren Englisch lernen.

Der Erwerb von V2 wird in Håkansson, Pienemann und Sayehli (2002) untersucht. In ihrer Untersuchung wurden schwedische Muttersprachler untersucht, die Englisch als Zweitsprache und Deutsch als Drittsprache hatten. Håkansson et al. (2002) argumentierten dafür, dass Sprachlerner nur Strukturen produzieren können, wenn die Strukturen verarbeitet sind. Die Informanten der Untersuchung haben die V2-Stellung aus der Muttersprache nicht in die Drittsprache überführt, und Håkansson et al. (2002) zufolge kann das dadurch erklärt werden, dass es einen universalen Weg zum Erwerb der V2-Stellung gibt. Dass dieser nicht-Transfer wegen der englischen Zweitsprache vorkommen könnte, wird von den Autoren abgelehnt, denn dann hätten die Informanten eine V2-Stellung schon am Anfang des Drittspracherwerbes produziert, was nicht der Fall war. Aus diesem Grund haben Håkansson et al. (2002) die FT/FA-Hypothese von Schwartz und Sprouse (1996) abgelehnt. Stattdessen haben Håkansson et al. (2002) gefunden, dass die deutschlernenden Schweden mit einer SVO-Stellung anfangen, bevor sie eine Adv-S-V-X-Stellung (V3) produzieren, und dann weiter zur V2-Stellung gelangen, die nur sehr spät beherrscht wird.

Bohnacker (2006) hat sich mit dem Erwerb von V2-Stellung unter erwachsenen Sprachlernern beschäftigt, die Schwedisch als Muttersprache hatten und Deutsch als entweder Zweit- oder Drittsprache lernten. Obwohl beide Sprachen V2 haben, konnten mehrere Teilnehmer nicht V2 im Deutschen richtig erwerben. Bohnacker (2006) hat herausgefunden, dass es einen Zusammenhang zwischen dem Erwerb von V2 im Deutschen und den Englischkenntnissen der Sprachlerner gab. Die Sprachlerner konnten in zwei Gruppen eingeteilt werden, je nachdem, ob sie V2 im Deutschen beherrschten oder nicht. Die Teilnehmer, die mit dem Erwerb von V2 im Deutschen Schwierigkeiten hatten, konnten schon Englisch sprechen. Die Teilnehmer der anderen Gruppe konnten dagegen kein oder wenig Englisch sprechen, und sie haben V2 im Deutschen relativ schnell beherrscht. Bohnacker (2006) konkludierte damit, dass die Zweitsprache den Erwerb einer dritten Sprache beeinflussen könnte.

Flynn, Foley und Vinnitskaya (2004) präsentierten eine der ersten Studien zur Drittspracherwerb, die empirische Evidenz dafür geben konnte, dass die Muttersprache nicht als die einzige Quelle zum Transfer dienen kann. Mit ihrem Cumulative-Enhancement Model (CEM) wurde dafür argumentiert, dass sowohl formale und syntaktische Merkmale als auch funktionale Kategorien genauso gut aus der Zweitsprache überführen könnten, wie aus der Muttersprache. Flynn et al. (2004) untersuchten zwei unterschiedliche Gruppen von

Sprachlernern: eine Gruppe Zweitsprachler mit Deutsch als Muttersprache und Englisch als Zweitsprache, und eine Gruppe Drittsprachler mit Ungarisch als Muttersprache, Deutsch als Zweitsprache und Englisch als Drittsprache. In der Untersuchung wurde Evidenz dafür gefunden, dass die Sprachler CP-Strukturen aus sowohl der Muttersprache als auch der Zweitsprache überführen können. Die Theorie nimmt an, dass syntaktischer Transfer von allen früher erworbenen Sprachen auftreten kann – ganz unabhängig davon, ob die Sprache L1 oder L2 ist. Dass alle früheren Sprachen den Drittspracherwerb beeinflussen können, heißt aber nicht, dass es keinen Unterschied zwischen dem Erwerb einer Muttersprache und dem Erwerb einer Zweit- oder Drittsprache gibt. Flynn (2009) zufolge gibt es einen Unterschied zwischen L1- und Ln-Erwerb, aber der Unterschied lässt sich nicht auf Änderungen in der Universalgrammatik zurückführen, wie Jin, Eide und Busterud (2015, s. 274) betonen.

CEM ist also eine Theorie, die davon ausgeht, dass es Zugang zur Universalgrammatik in allen Arten von Spracherwerb gibt, auch für erwachsene Sprachler. Es wird angenommen, dass Strukturen, die sich sowohl in einer schon gelernten Sprache als auch in der Drittsprache befinden, nicht nochmal erworben werden müssen. Dies ist ein zentraler Aspekt der Theorie, und es ist auch der Grund, dass es als kumulativ betrachtet wird – die schon erworbenen linguistischen Eigenschaften fördern und unterstützen den nachfolgenden Spracherwerb und es ist egal, ob diese Eigenschaften aus dem L1 oder L2 stammen. Weiterhin kann nur positiver Transfer vorkommen, und dies erleichtert den Prozess des Spracherwerbs. Wenn die Drittsprache V2 hat, und entweder die Mutter- oder Zweitsprache V2 hat, wird der Sprachler V2 auch in der Drittsprache benutzen. Der Status der schon gelernten Sprachen als Muttersprache oder Zweitsprache spielt also keine Rolle in diesem Modell, es handelt sich nur darum, welche Strukturen in den anderen gelernten Sprachen zugänglich sind.

Eine weitere Theorie, die beim Drittspracherwerb nicht den Status der schon gelernten Sprachen berücksichtigt, ist Rothmans (2011) Typological Primacy Model, TPM. In TPM kommt Transfer in die Drittsprache von der schon gelernten Sprache, die der Sprachler selbst als typologisch der Drittsprache am nächsten auffasst. Also kann Transfer auch hier von allen den schon gelernten Sprachen vorkommen. Die Theorie kann zwar nur angewendet werden, wenn es (psycho-)typologische Ähnlichkeiten zwischen der Drittsprache und einer schon gelernten Sprache gibt. Liegt das nicht vor, wird stattdessen die L2 Status Factor gelten, weil die Zweitsprache im Ausgangspunkt lieber überführt wird als die Muttersprache (Rothman, 2011). Außerdem gilt diese Theorie, wie der L2 Status Factor, für Sprachler in

den Anfangsstadien des Spracherwerbs. Da fast alle Teilnehmer meiner Studie sich nicht in den Anfangsstadien befinden, ist TPM nicht besonders relevant für meine Arbeit. Wenn das Modell in dieser Studie getestet würde, wäre es relevant, die drei Sprachen im Hinblick auf (psycho-)typologische Ähnlichkeiten zu vergleichen. Wahrscheinlich würden dann Norwegisch und Deutsch die (psycho-)typologischen ähnlichsten Sprachen sein. Ein kurzer Überblick des Modells wurde trotzdem hier gegeben, meistens um zu zeigen, dass nicht alle Theorien zu Drittspracherwerb den Transfer durch den Status der schon gelernten Sprache als Muttersprache oder Zweitsprache erklären.

Höchst relevant für die vorliegende Arbeit ist dagegen das Linguistic Proximity Model (LPM), die von Marit Westergaard entwickelt wurde (Westergaard et al. 2017, Westergaard 2021). LPM geht davon aus, dass Sprachen schrittweise (property-by-property) durch syntaktisches Parsing (Westergaard, 2021) gelernt werden. Das betrifft auch den Erwerb der Muttersprache, die Kinder auf eine konservative Weise erwerben, weil sie keine Strukturen überführen, die im sprachlichen Input nicht vorhanden sind. Westergaard (2021) erweitert diese Theorie auch zum Zweit- und Drittspracherwerb. Das Modell unterscheidet sich also von den Full Transfer-Theorien darin, dass vollständiger Transfer nicht angenommen wird. Gleichzeitig ist das Modell nicht mit den Theorien gleichzusetzen, die von einem teilweisen Transfer von bestimmten syntaktischen Eigenschaften ausgehen. LPM schlägt stattdessen das *Full Transfer-Potential* vor, und sagt damit, dass alles überführt werden kann. Full Transfer-Potential setzt voraus, dass der Anfangszustand der Zweitsprache mit dem Endzustand der Muttersprache gleichzusetzen ist (wie FT/FA), dass die ganze Grammatik aus der Muttersprache aktiv ist, dass sich alle sprachlichen Eigenschaften aus der Muttersprache überführen lassen, und dass der Prozess schrittweise läuft.

Es wird auch davon ausgegangen, dass der Erwerb neuer Sprachen durch Parsing geschieht. Wenn der Sprachlerner neues Input bekommt, wird er versuchen, identische Strukturen in der Grammatik der Muttersprache oder der Zweitsprache zu finden (Westergaard, 2021, S. 389). Wenn es eine identische Struktur gibt, wird diese Struktur in die neue Sprache kopiert, was als positiver Transfer gilt. Negativer Transfer, also Transfer von nicht-zielsprachengerechten Strukturen, wird dadurch erklärt, dass der Lerner die Strukturen fehlerhaft interpretiert hat und in der Grammatik der Drittsprache benutzen. Der Grund dafür ist, dass er nicht genug sprachliches Input bekommen hat, um zu wissen, dass die Struktur in der neuen Sprache nicht verwendet werden darf. Je mehr sprachliches Input der Lerner bekommt, desto mehr wird dazu

beigetragen, die kopierten Strukturen in die Drittsprachgrammatik entweder zu verankern oder abzulehnen. Bevor es zu diesem Punkt kommt, wird die Grammatik der neuen Sprache von Instabilität geprägt werden (Westergaard, 2021, S. 389). Schließlich werden sich die Strukturen in der neuen Sprache durch genügend Input und Gebrauch stabilisieren. Ein wichtiger Punkt ist auch, dass der Lerner auf UG zurückgreifen wird, wenn keine identischen Eigenschaften in den anderen Sprachen vorliegen.

Zuletzt soll Slabakova (2017) präsentiert werden. In Slabakova (2017) wird das Scalpel Model beschrieben. Wie im Linguistic Proximity Model handelt es sich auch hier um ein Model für Drittspracherwerb, das nicht von Full Transfer ausgeht, sondern die beiden schon gelernten Sprachen können in eine Drittsprache überführen (Slabakova, 2017, S. 661). Wie in LPM wird dafür argumentiert, dass negativer Transfer vorkommen kann. Zusätzlich zu diesen Annahmen zum Transfer, werden mehrere Faktoren präsentiert, die den Drittspracherwerb beeinflussen können. Sonst wird angenommen, dass der Erwerbsprozess „property by property“ vorgeht. Sowohl sprachliche als auch typologische Strukturen, und wie sie vom Sprachlerner betrachtet werden, können Faktoren sein, die den Spracherwerb beeinflussen können (Slabakova, 2017, S. 652). Das sprachliche Input wird auch als ein Faktor hervorgehoben. Wenn eine besondere Konstruktion sehr selten im Input vorkommt, oder das Input sogar falsch ist, wird der Sprachlerner längere Zeit brauchen, um die Konstruktion richtig zu erwerben. Die Bedeutung des negativen Inputs muss hier betrachtet werden: Wenn der Sprachlerner negatives Input braucht, um eine sprachliche Struktur richtig erwerben zu können, kann der Erwerb dieser Struktur schwierig sein (Slabakova, 2017, S. 661).

2.3 Zusammenfassung

Dieses Kapitel hat die theoretischen Rahmen der Arbeit festgelegt. Zuerst wurden die Verbstellungen im Norwegischen, Englischen und Deutschen beschrieben und an relevanten Stellen miteinander verglichen. Es wurde gezeigt, dass Norwegisch und Deutsch eine V2-Stellung in Hauptsätzen haben, wegen der Bewegung des finiten Verbes von V über T zu C. Englisch ist dagegen nicht als eine V2-Sprache zu betrachten, weil das finite Verb in V bleibt. In norwegischen und englischen Nebensätzen erscheint das finite Verb an zweiter Stelle, weil die Sprachen SVO-Stellung in Nebensätzen haben. Im Deutschen wird das finite Verb in Nebensätzen an die letzte Stelle gestellt, weil es eine SOV-Sprache ist – unterschiedlich vom

Norwegischen und Englischen. Danach wurde eine kurze Einführung in die Universalgrammatik und die Prinzip und Parameter-Theorie gegeben, als eine Art Einleitung zu den Transfertheorien in Abschnitt 2.3.

Im Fremdspracherwerb wird allerdings davon ausgegangen, dass die schon gelernten Sprachen den Erwerb einer neuen Sprache beeinflussen kann. Im Zweitspracherwerb ist der Prozess ziemlich unkompliziert, denn die einzige überführbare Sprache ist die Muttersprache. Im Drittspracherwerb ist es aber komplizierter, weil es zwei mögliche überführbare Sprachen gibt. Es herrscht keine allgemeine Einigkeit darüber, welche der schon gelernten Sprachen, die in eine Drittsprache überführen werden – und ein möglicher Grund dafür ist, dass die Theorien oft auf unterschiedliche Voraussetzungen bauen. Einige Theorien, wie L2 Status Factor, gehen davon aus, dass der Status der überführbaren Sprachen als entweder Mutter- oder Zweitsprache den Transfer beeinflussen kann, und dass die Zweitsprache in eine Drittsprache überführt wird. Andere Theorien sagen dagegen, dass beide Sprachen überführt werden können, und dass es von unterschiedlichen Faktoren wie linguistischen Ähnlichkeiten (vgl. CEM) oder Typologie (vgl. TPM) abhängen kann. Inwiefern der Transfer als vollständig zu charakterisieren ist oder nicht, ist auch nicht ganz deutlich. In einigen Theorien wird vollständiger Transfer angenommen, während andere Theorien, wie LPM, eher davon ausgeht, dass Eigenschaften aus allen erworbenen Sprachen im Prinzip überführt werden könnten, vgl. Full Transfer Potential.

Die Untersuchungen, die für meine Arbeit relevant sind, werden an dieser Stelle wiederholt. Håkansson et al. (2002) haben gefunden, dass schwedische Muttersprachler mit Englisch als Zweitsprache die V2-Stellung aus dem Schwedischen ins Deutsche nicht überführen. Es wurde angenommen, dass es einen universalen Weg zum Erwerb von V2 gibt, und dass V2 sehr spät erworben wird – erst nachdem, dass die SOV-Stellung erworben ist. Bohnacker (2006) hat den Erwerb von V2 in einem ähnlichen Kontext untersucht, und ihre Ergebnisse deuten darauf hin, dass Informanten mit L2-Englischen die V2-Stellung ins L3-Deutsche nicht konsequent überführt haben. Die andere Gruppe von Informanten, die kein Englisch als Zweitsprache hatten, haben dagegen die V2-Stellung im Deutschen relativ schnell beherrscht.

3. Methode

Dieses Kapitel widmet sich der Methode meiner Untersuchung. Für meine Arbeit habe ich ein eigenes Textkorpus anhand Studententexte erstellt, um den Erwerb von deutscher Verbstellung zu analysieren. Zunächst werden meine Forschungsfragen und einige Hypothesen präsentiert. Die Forschungsfragen lauten:

1. Gibt es Evidenz für Transfer von nicht-V2 in Hauptsätzen?
2. Gibt es Evidenz für Transfer von SVO-Stellung in Nebensätzen im Deutschen?

Was die erste Forschungsfrage angeht, wird erwartet, dass Evidenz für Transfer vom Englischen als Zweitsprache gefunden wird. Diese Behauptung basiert auf Bohnacker (2006) und ihrer Studie von schwedischen Muttersprachlern mit Englisch als Zweitsprache und Deutsch als Drittsprache. Die Informanten meiner Untersuchung befinden sich aber auf einem höheren Niveau in Bezug auf ihre Sprachfertigkeiten im Deutschen. Deswegen wird angenommen, dass die Evidenz in meiner Studie nicht so deutlich ist wie in Bohnacker (2006). Für die zweite Forschungsfrage wird erwartet, dass beide Sprachen ins Deutsche überführt werden können. Wir wissen, dass früher gelernte Sprachen in eine Drittsprache überführen können. Wie in Kapitel 2 gezeigt wurde, gibt es SOV-Stellung in deutschen Nebensätzen, während norwegische und englische Nebensätze eine SVO-Stellung haben. Also wird erwartet, dass es mehr Transfer in Nebensätzen als in Hauptsätzen gibt, weil die nicht-zielsprachengerechte SVO-Struktur aus dem Norwegischen bzw. Englischen überführt wird. In Hauptsätzen wird vermutlich weniger Transfer stattfinden, weil die zielsprachengerechte V2-Stellung im Deutschen schon in der Muttersprache der Informanten vorliegt, und LPM zufolge somit lieber überführt wird als die nicht-zielsprachengerechte V3-Stellung aus dem Englischen.

Der Gebrauch von Korpora ist in den letzten Jahrzehnten als sprachwissenschaftliche Methode immer mehr populärer geworden. Sowohl Entwicklungen in der Technologie und in den methodologischen Prozessen der Linguistik, als auch das zunehmende Interesse an psycholinguistischen und kognitiven Ansätze zur Sprachwissenschaft, haben Korpora zu einem mächtigen und vielseitigen Werkzeug gemacht (Gries und Newman, 2013, S. 257). Viele Linguisten möchten sich mit objektiven, quantifizierten und replizierbaren Studien

beschäftigen, und in dieser Hinsicht funktionieren Korpora als eine Alternative oder sogar eine Ergänzung zu intuitiven Akzeptabilitätsurteilen (Engl. „acceptability judgments“). Linguisten bekommen die Möglichkeit, die Frequenz des Vorkommens eines linguistischen Phänomens zu studieren, und damit können sie Information über die Sprache im Hinblick auf unter anderem Gebrauch, Erwerb und Variation erhalten (Gries und Newman, 2013, S. 257).

Im Folgenden wird der Gebrauch von Korpora näher besprochen. Zunächst wird die Wahl der Methode begründet und die Informanten werden kurz präsentiert. Danach wird die praktische Vorgehensweise Schritt für Schritt präsentiert. Zuletzt werden die Methodenwahl und die Vorgehensweise problematisiert.

3.1 Begründung der Methodenwahl

Eine angemessene Methode für eine Untersuchung zu wählen ist keine einfache Aufgabe, und fordert gründliche methodische Überlegungen. Im Folgenden wird die Methodenwahl für meine Untersuchung näher diskutiert. Wie schon erwähnt, können Korpora einen wichtigen Zugang zu authentischer und natürlicher Sprache bieten. Ein wichtiger Grund dafür, ein Korpus zu benutzen ist es, dass sich die Teilnehmer und ihre Textproduktion nicht beeinflussen lassen (Schütze, 2011, S. 208f). Die Studenten waren sich beim Textschreiben nicht bewusst, dass ich das Auftreten bestimmter linguistischer Phänomene in ihren Texten untersuchen wollte, und sie haben folglich nicht zu viel über die Grammatik im Text nachgedacht. Ich konnte sie auch nicht dazu steuern, Sätze mit bestimmten Verbstellungen zu produzieren, wenn es für sie unnatürlich erscheinen könnte, solche Konstruktionen zu benutzen. Wie Westergaard (2002, S. 204) beschreibt, könnte das Erzwingen der Produktion zu unnatürlichen Fehlern führen, die die Studenten in anderen Situationen bzw. in authentischer Sprache nicht gemacht hätten. Das sogenannte Paradox des Beobachters (Engl. „Observer’s Paradox“)¹ zu vermeiden wird vor allem als ein Vorteil an Korpusgebrauch betrachtet.

Johannessen (2003, S. 154) erwähnt außerdem „einen sehr wichtigen und guten Nebeneffekt von Korpora in Dateneinsammlung“ (meine Übersetzung), und zwar, dass man auch Daten finden kann, an die man im Voraus nicht gedacht hätte. Dies hat sich für meine Problemstellung und Datengrundlage als besonders relevant gezeigt, weil mein ursprünglich ausgewählter

¹ Siehe dazu Labov (1972).

Fehlertyp, die V3-Stellung in deutschen Hauptsätzen, in den Studententexten äußerst selten vorkam. Glücklicherweise habe ich in der Datengrundlage andere interessante nicht-zielsprachengerechte Verbstellungen entdeckt, und ich konnte immer noch eine Arbeit über Verbstellung im Fremdspracherwerb schreiben, die mehr als ein Nullresultat darstellen würde – wobei ein Nullresultat auch als ein vollwertiges Resultat zu betrachten ist. Es wird auch darauf hingewiesen (Johannessen, 2003, S. 149), dass man ein Korpus sowohl qualitativ als auch quantitativ benutzen kann. Auch dies ist für meine Untersuchung bedeutend, weil ich die Studententexte eher qualitativ als quantitativ untersucht habe. Schließlich erwähnt Johannessen (2003, S. 162), dass Dateneinsammlung durch (digitale) Korpora praktisch gesehen die einzige Methode bildet, die zulässt, dass die Daten überprüft werden können, was die Reliabilität einer Untersuchung stärken kann.

3.2 Über die Informanten

Die Informanten sind Germanistikstudenten im ersten Jahr an einer norwegischen Universität. Insgesamt haben 12 Informanten an der Studie teilgenommen, 10 Frauen und zwei Männer. Der jüngste Teilnehmer war 19 Jahre alt und der älteste war 26 Jahre alt. Das Durchschnittsalter war 21,5 Jahre. Die meisten Teilnehmer hatten schon Englisch und Deutsch jahrelang in der Schule gelernt. Ein Teilnehmer hat vorher noch nie Deutsch gelernt, während andere Teilnehmer Deutsch für insgesamt 5 oder sogar 6 Jahre in der Schule gelernt haben. Der Durchschnitt für Anzahl Jahre vom Deutschunterricht in der Schule war 2,6 Jahre in der Jugendstufe der norwegischen Grundschule (8.-10. Schuljahr) und 2,7 Jahre in „der weiterführenden Schule (11.-13. Schuljahr)“. Die Teilnehmer sollten ihre Sprachfertigkeiten im Englischen und Deutschen auf einer Skala von 1 bis 6 selbst einschätzen. Die Niveaus der Skala entsprechen dem Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen, wo 1 dem Niveau A1 entspricht und 6 dem Niveau C2 entspricht, siehe Anhang B. Der Durchschnitt für die Bewertung der eigenen Sprachfertigkeiten im Deutschen war 3,5. Für die Sprachfertigkeiten im Englischen war der Durchschnitt 4,9.

3.3 Einsammlung des Materials

3.3.1 Fragebogen und Information über die Untersuchung

Als erster Schritt zur Einsammlung der Studententexte musste ich einen Fragebogen erstellen, um relevante Information über die Informanten und ihren sprachlichen Hintergrund zu erhalten. Der Fragebogen enthält grundlegende Fragen über Geschlecht, Alter und die Menge von Deutsch- und Englischunterricht in der Schule. Zusätzlich wurden die Teilnehmer darum gebeten, ihre eigenen Sprachfertigkeiten in der deutschen und der englischen Sprache selbst einzuschätzen. Sie haben auch darauf geantwortet, wie oft sie die jeweiligen Sprachen in ihrer Freizeit benutzen. Studenten mit mehreren oder anderen Muttersprachen als Norwegisch sind aus dem Experiment ausgeschlossen worden, weil eine andere bzw. zusätzliche Muttersprache den Erwerb der Verbstellung im Deutschen beeinflussen könnte. Dies gilt auch für potenzielle Informanten mit Diagnosen, die auf den Spracherwerb einwirken könnten, wie z.B. Asperger-Syndrom, Lese- und Schreibschwierigkeiten oder Hörprobleme. Um sicherzustellen, dass die Informanten bei diesen Fragen keine sensitive Information angeben sollten, wurde diese Information mit einfachen „Ja/Nein“-Fragen nachgefragt. Der Fragebogen wurde auf Norwegisch erstellt, damit die Teilnehmer alle Fragen richtig verstehen und antworten sollten. Wie unten durchgegangen wird, habe ich eine physische und eine digitale Version des Fragebogens erstellt. Der Fragebogen ist im Anhang B zu finden.

Ich habe auch den Studenten notwendige Information über meine Untersuchung gegeben, die durchgelesen werden musste, damit sie am Experiment teilnehmen konnten. Es dreht sich u.a. um Information über die Untersuchung, was die Teilnahme für sie beinhalten würde, Kriterien zur Teilnahme, ihre Rechte und wie sie ihre Rechte ausüben konnten. Darüber hinaus gab es auch Information darüber, wie die Informanten ihre Texte anonymisieren und einreichen sollten. Ganz am Anfang im Fragebogen musste dafür abgehakt werden, dass die Information durchgelesen und verstanden war. Die Informanten wurden darüber informiert, dass an dieser Stelle „Ja“ abzuhacken als ihre Zustimmung zur Teilnahme gerechnet wurde. Auch diese Information wurde den Teilnehmern auf Norwegisch vermittelt, siehe Anhang A. Die Dateneinsammlung war komplett anonym und es war deswegen nicht notwendig, die Studie bei NSD zu melden.

3.3.2 Physische und digitale Einsammlung

Die praktische Einsammlung der Daten ist in zwei Phasen durchgeführt. Am Anfang hatte ich mich dafür entschieden, dass ich die Studententexte physisch einsammeln wollte. Es wurde vor allem so gemacht, weil ich es herausfordernd fand, eine gute digitale Lösung zum Erstellen eines Fragebogens zu benutzen, die auch den Datenschutz der Teilnehmer richtig behandeln konnte. Die notwendige Hintergrundinformation über die Studenten könnte indirekt persönlich identifizierend sein, und da viele Webseiten zum Erstellen eines digitalen Fragebogens die IP-Adressen der Informanten einsammeln, wurde diese Problematik durch die Wahl einer physischen Einsammlung völlig vermieden.

Ursprünglich wollte ich die Studenten auf dem Campus persönlich treffen, um sie über meine Untersuchung zu informieren und gedruckte Exemplare des Fragebogens zu verteilen. Das hat sich wegen der Coronavirus-Situation nicht durchführen lassen. Der Fragebogen und die Information über die Untersuchung wurden dann den Studenten per E-Mail und über ihre digitale Lernplattform Blackboard vermittelt, und sie mussten den Fragebogen selbst drucken und ausfüllen. Die Studenten wurden im Fragebogen darum gebeten, einen persönlichen Teilnehmercode zu erstellen. Die Texte, die sie mir einreichen wollten, mussten die Studenten selbst drucken und mit ihrem persönlichen Teilnehmercode markieren. Auf diese Weise konnte ich die Texte mit den richtigen Informanten und ihrer zugehörigen Hintergrundinformation verbinden, während ihre Identität anonym blieb. Um den ausgefüllten Fragebogen und die physischen Kopien ihrer Texte zu erhalten, musste ich die Teilnehmer persönlich treffen. Deswegen haben sie meine Kontaktinformation bekommen, sodass wir einen Ort und Zeitpunkt zum Treffen planen konnten.

Leider hat die physische Einsammlung sehr wenige Resultate ergeben, weil wenige Studenten teilgenommen haben. An diesem Punkt wurde mir klar, dass ich Nettskjema aus der Universität in Oslo benutzen konnte. NTNU hat eine Vereinbarung mit Nettskjema, und weil Nettskjema keine IP-Adressen einsammelt, wurde es als eine gute Lösung betrachtet. Ich habe die Information über die Untersuchung kopiert und am Anfang des digitalen Fragebogens präsentiert, und danach habe ich den Rest des physischen Fragebogens digitalisiert. Im digitalen Fragebogen wurden einige Fragen aktualisiert, d.h. wo man vorher im physischen Fragebogen die Antworten manuell schreiben musste, gab es jetzt Kontrollkästchen zum Abhacken. Letztlich war das Ziel der Digitalisierung, den Fragebogen zugänglicher für die potenziellen

Teilnehmer zu machen und die Teilnahme an sich zu erleichtern. Um die Texte im digitalen Fragebogen einzureichen, haben die Informanten ihre Texte kopiert und in Textfeldern im Fragebogen eingefügt.

Schließlich habe ich die Studententexte durchgelesen und alle Textstellen mit relevanter, nicht-zielsprachengerechter Verbstellung markiert. Die Texte sind im Zusammenhang mit obligatorischen Aktivitäten an der Universität geschrieben, und ich habe Kopien der ersten Versionen der Texte ohne Korrekturen eingesammelt. Die Gattung und das Thema der Texte haben viel variiert. Es handelte sich um persönliche Briefe, Analysen literarischer Werke bzw. Filme und Blogeinträge über Schuluniformen oder den Gebrauch von Smartphones unter jungen Kindern. Insgesamt haben die 12 Informanten 52 Texte eingereicht. Alle Belege wurden aus den Texten exzerpiert und in einem Korpus präsentiert, siehe Anhang C. Einige Textstellen haben Informationen enthalten, die zur indirekten Identifizierung der Informanten potenziell beitragen könnten. Um sicherzustellen, dass die Informanten anonym bleiben, habe ich die Namen der geografischen Orte mit @Ort ausgetauscht, und Beschreibungen von Nationalität wurde durch @Nationalität ersetzt.

3.4 Problematisierung

Die Methodenwahl für diese Arbeit muss auch problematisiert werden, denn ein eigenes Korpus zu erstellen und zu analysieren hat sich nicht nur als vorteilhaft erwiesen. Zunächst werden auf einige generelle Überlegungen und Bedenken zum Korpusgebrauch eingegangen, und darauf aufbauend werden die für meine Arbeit spezifischen Herausforderungen präsentiert.

Ganz zentral steht vor allem die Frage, welche Information uns ein Korpus über die Performanz und die Kompetenz des Sprechers anbieten kann. Kompetenz wird als unbewusstes, grammatisches Wissen definiert, während Kompetenz die Produktion der sprachlichen Ausdrücke ist (Busterud und Eide, 2015, S. 19f). Kompetenz umfasst auch die konkreten Äußerungen, die Resultate dieser Produktion sind – also die sprachliche Produktion, die wir beobachten können. In früheren Theorien über Spracherwerb wurde davon ausgegangen, dass es einen direkten Zusammenhang zwischen Performanz und Kompetenz gab – die beobachtbare Produktion war mit der mentalen, internalisierten Repräsentation des sprachlichen System, der Kompetenz, gleichzusetzen (Busterud und Eide, 2015, S. 22). In neueren Theorien über

Spracherwerb ist der Zusammenhang zwischen Performanz und Kompetenz aber problematisiert worden. Obwohl der Lerner Präsenzformen in einer Situation produziert, kann gleich danach die falsche Form produziert werden, und plötzlich erscheint Präsenzformen in Sätzen, die eigentlich Infinitivkonstruktionen haben sollten. In diesem Beispiel ist es deutlich, dass die mentale Repräsentation nicht ganz komplett ist, obwohl Präsenz in einigen Fällen erworben ist. Es deutet darauf hin, dass die Kompetenz begrenzter ist als das, was durch die Produktion beobachtet wird. Auf der anderen Seite bedeuten richtige Produktionen auch nicht unbedingt, dass die Systeme der mentalen Repräsentationen richtig kodiert sind (Jin, Eide und Busterud, 2015, S. 242). Die sprachliche Produktion wird durch die Kompetenz ausgedrückt und deswegen können Korpora als indirekte Evidenz für die Kompetenz benutzt werden.

Auch die Repräsentativität von Korpora muss diskutiert werden. Johannessen (2003, S. 147f) erklärt, dass es kein Korpus gibt, das für alle Sprecher repräsentativ ist. Das gilt auch für mein Korpus: Anhand meiner Resultate kann ich nichts darüber sagen, wie die deutsche Wortstellung im Allgemeinen von norwegischen Studenten erworben wird. Ich kann aber etwas über den Erwerb jedes einzelnen Teilnehmers kommentieren. Im Hinblick auf Repräsentativität erwähnt Johannessen (2013, S. 148) auch, dass Entwickler von Korpora danach streben, dass die Korpora im Hinblick auf Gattung und Texttypen balanciert sein sollen, und dass es generell Variation geben sollte. Wenn solche ausreichende Variation vorliegt, könnte besser dafür argumentiert werden, dass man anhand der Befunde im Korpus leichter Generalisierungen machen kann. Da mein Korpus nur Texte von einer kleinen Gruppe Menschen beinhaltet, die aus bestimmten Gattungen bestehen, können meine Befunde also nicht zu Generalisierungen über Fremdspracherwerb führen.

Es gibt auch Informanten, die anscheinend keine Fehler in Bezug auf Verbstellung gemacht haben, und deswegen muss an dieser Stelle auf die Bedeutung von fehlenden Ergebnissen eingegangen werden. Johannessen (2003) beschreibt fehlende Ergebnisse als ein Problem, das mit der Verwendung von Korpora verbunden ist. Vor allem ist es problematisch, weil man nicht den exakten Grund dafür feststellen kann, dass ein linguistisches Phänomen im Korpus abwesend ist. Vielleicht ist die Konstruktion sehr mündlich oder schwierig zu verarbeiten. Es kann auch sein, dass es für die Informanten nicht natürlich ist, die Konstruktion freiwillig zu produzieren. In meinem Fall könnte es auch damit zusammenhängen, dass die Teilnehmer die Verbstellung in bestimmten Konstruktionen schon beherrschen, sodass sie solche nicht-zielsprachengerechte Verbstellungen nicht mehr produzieren.

Zu bedenken ist auch der Zweck der Texte und warum sie geschrieben sind. Gemeinsam für die Studententexte ist es, dass das Schreiben vom Text eine Situation bildet, in der der Student sich bewusst ist, dass der Text bewertet wird – auch in Bezug auf Sprache und Grammatik. Die Studenten haben auch genügend Zeit dafür gehabt, die Texte zu schreiben, durchzulesen und zu korrigieren. Damit wird weniger Druck auf die Studenten gelegt, als wenn die Zeitfrist kürzer wäre. Berggreen und Tenfjord (1999, S. 61) heben hervor, dass ein Spracherwerber, der zum Textschreiben viel Zeit hat, die grammatischen Regeln in größerem Umfang beherrschen wird, als wenn er weniger Zeit hätte. Folglich kann man die Frage stellen, inwiefern die Sprache dieser Texte wirklich authentisch und natürlich ist, wenn die Studenten ausreichende Zeit dazu hatten, sprachliche Fehler zu korrigieren.

Es muss auch erwähnt werden, dass ein eigenes Korpus vom Grund auf zu erstellen sehr zeitaufwendig ist und viele Genauigkeit voraussetzt. Erstens muss man die Datengrundlage einsammeln, was an sich viel Zeit fordert. Danach müssen alle Texte gründlich durchgelesen werden, wobei der Fokus darauf liegt, alle relevanten Belege zu finden und zu markieren. Besonders das Durchlesen hat viel Zeit und Konzentration verlangt, weil es so viele unterschiedliche Texte gab, die teilweise auch schwer zu verstehen waren. So eine große Arbeit allein durchzuführen könnte dazu geführt haben, dass ich wegen Unaufmerksamkeit Fehler in meiner Analyse der Texte gemacht habe. Vielleicht habe ich relevante Konstruktionen übersehen oder sie sogar abgelehnt, weil ich besondere Textstellen nicht richtig verstanden habe. Ein möglicher Grund wäre auch, dass ich von meiner Theoriegrundlage über Verbstellungen so geprägt war, dass ich nur auf einige bestimmte Konstruktionen fokussiert habe und damit relevante Konstruktionen nicht bemerkt habe. Darüber hinaus bin ich keine Muttersprachlerin, und die exzerpierten Daten könnten davon beeinflusst werden. Auch Johannessen (2003) erwähnt, dass ein Korpus vom Grund auf aufzubauen sehr kompliziert ist. Um diese Problematik so gut wie möglich vermeiden zu können, habe ich alle Texte zweimal an separaten Tagen durchgelesen. Am besten wäre natürlich, ein elektronisches Korpus zu benutzen, aber meines Wissens gibt es keine elektronischen Korpora, die zu meiner Untersuchung gepasst hätten.

In Bezug auf den Fragebogen müssen auch einige Herausforderungen diskutiert werden. Weil ich nicht anwesend war, als die Informanten den digitalen Fragebogen beantwortet haben, konnte ich ihre Antworten nicht beeinflussen, was vorher als ein Vorteil genannt wurde. Der

Nachteil daran ist aber, dass ich keine Möglichkeit dazu hatte, eventuelle Unklarheiten im Fragebogen aufzuklären oder wichtige Punkte besonders zu betonen. Als Folge davon haben einige Teilnehmer ihre Texte im Hinblick auf Namen von Orten nicht richtig anonymisiert, und andere haben sowohl ihren Originaltext als auch eine korrigierte Version vom Text mit wenigen Sprachfehlern eingereicht. Ob diese Missverständnisse von meiner oder ihrer Seite stammen, ist schwierig festzustellen. Es gab einige Fragen zum Teilnehmercode im physischen Fragebogen, und solche Fragen konnte ich persönlich aufklären, weil ich die Teilnehmer physisch getroffen haben.

Unerwartete Antworten habe ich auf Frage 5 im Fragebogen bekommen. Es handelt sich um die Frage: „Hast du enge Familie und Freunde, mit denen du andere Sprachen als Englisch sprichst?“ (meine Übersetzung, siehe Anhang B). Meine Absicht mit dieser Frage war es, herauszufinden, ob die Informanten andere Sprachen zusätzlich zu ihrer Muttersprache und Englisch häufig benutzen, weil Informanten mit mehreren Muttersprachen vom Experiment ausgeschlossen werden könnten. Auf diese Frage haben aber mehrere Teilnehmer „Ja“ geantwortet. Im Nachhinein ist mir klar geworden, dass diese Frage nicht deutlich genug formuliert wurde, da eine mögliche Interpretation der Frage auch Antworten wie „Ja, und zwar Norwegisch“ zulässt. Einige Teilnehmer hätten möglicherweise hier „Ja“ geantwortet können, weil sie Norwegisch mit enger Familie und Freunden sprechen, während andere tatsächlich eine zusätzliche, dritte Sprache sprechen. Wenn das der Fall ist, kann zwischen diesen zwei Gruppen ohne weitere Information nicht unterschieden werden. Zusätzlich ist es für mich unmöglich zu wissen, genau was die Teilnehmer gedacht haben und ob sie meine Fragen verstanden bzw. missverstanden haben.² Deswegen scheint es problematisch, die Antworten auf diese Frage als Grundlage für weitere Analyse und Diskussion zu benutzen.

Auch die Auswahl von Teilnehmern im Experiment muss kurz besprochen werden. Es war mir nicht möglich, kontrollieren oder beeinflussen zu können, wer unter den eingeladenen Studenten an der Untersuchung tatsächlich teilgenommen hat. Es kann sein, dass nur die besten oder nur die schwächsten Studenten der ganzen Gruppe teilgenommen haben, was natürlich meine Resultate weitgehend beeinflussen würde. Soweit ich das beurteilen kann, schreiben die meisten Informanten ziemlich gutes Deutsch, und es kann sein, dass die potenziell schwächeren Studenten nicht an der Untersuchung teilgenommen haben. Folglich sind sie weder in den

² Johannessen (2003, S. 138) bemerkt, dass Fragebogen aus diesem Grund mit größter Sorgfalt benutzt werden müssen, und dass persönliche Kommunikation zu bevorzugen ist.

Daten noch in den Resultaten repräsentiert, aber damit muss man auch rechnen, wenn man eine Untersuchung entwickelt, die auf freiwilliger Teilnahme basiert. Ein damit verknüpfter Aspekt ist in diesem Zusammenhang, dass die Studenten darum gebeten werden, ihre eigenen Sprachfertigkeiten im Deutschen und Englischen zu bewerten. Wie Johannessen (2003) betont, kann das problematisch sein, weil ihre Auffassungen von eigenen Sprachfertigkeiten nicht unbedingt mit der Wirklichkeit übereinstimmen. Außerdem haben die Studenten ihre eingereichten Texte über einen Zeitraum von zwei Semestern geschrieben, und es ist zu vermuten, dass sie ihre Sprachfertigkeiten im Deutschen im Laufe dieses Zeitraums verbessert haben. Diese Tatsache hat die Frage über Sprachfertigkeiten nicht berücksichtigt und deswegen müssen ihre Bewertungen eigener Fertigkeiten in den jeweiligen Sprachen kritisch betrachtet werden.

3.5 Zusammenfassung

In diesem Kapitel ist der Gebrauch von Korpora als Methode zur Dateneinsammlung in der vorliegenden Arbeit präsentiert worden. Am Anfang wurden die Forschungsfragen präsentiert, und einige Hypothesen basierend auf den Theorien in Kapitel 2 wurden formuliert. Danach wurde für die Methodenwahl argumentiert. Korpora funktionieren gut als Quellen für authentische, natürliche Sprachproduktionen. Zusätzlich hat Forscher keine Möglichkeit, die sprachliche Produktionen beeinflussen zu können, und man kann unerwartete, doch relevante Resultate finden. Danach sind die Informanten der Untersuchung präsentiert worden. Es handelt sich um 12 norwegische Germanistikstudenten im ersten Jahr mit Englisch als Zweitsprache. Die meisten Teilnehmer haben schon jahrelang Deutsch gelernt, und sie rangieren ihre Sprachfertigkeiten im Englischen höher als im Deutschen.

Darauffolgend wurde die Dateneinsammlung durchgegangen. Als die physische Einsammlung nicht die gewünschten Ergebnisse ergeben hat, sind der Fragebogen und die Texteneinsammlung digitalisiert und gleichzeitig zugänglicher geworden. Nach der Dateneinsammlung habe ich alle 52 Texte zweimal durchgelesen und Textstellen mit nicht-zielsprachengerechter Verbstellung markiert. Alle relevanten Textstellen sind in einem Korpus gesammelt, siehe Anhang C. Anschließend wurde die Methodenwahl problematisiert. Die Repräsentativität der Studententexte im Hinblick auf „natürliche Sprache“ wurde problematisiert, und es wurde hervorgehoben, dass ein eigenes Korpus vom Grund auf zu erstellen viel Arbeit und Genügsamkeit verlangt. Die Repräsentativität der Teilnehmergruppe und ihre Bewertungen von

eigenen Sprachfertigkeiten sind diskutiert worden, denn die kleine Gruppe von Teilnehmern repräsentiert nicht alle Germanistikstudenten im ersten Jahr, und ihre Einschätzungen eigener Sprachfertigkeiten sollten kritisch betrachtet werden. Schließlich sollte die Bedeutung der negativen Ergebnisse wiederholt werden. Warum ein besonderes Phänomen im Korpus nicht auftritt, lässt sich schwierig erklären. Negative Ergebnisse gelten nicht unbedingt als Evidenz dafür, dass die Informanten das linguistische Phänomen nicht produzieren *können*, sondern es könnte auch darauf deuten, dass sie das Phänomen nicht freiwillig produzieren. Ein Korpus im Zusammenhang mit anderen linguistischen Methoden wie z.B. Akzeptabilitätsurteilen könnte also nützlich sein, um präzisere Ergebnisse zu erhalten.

4. Resultate

In diesem Kapitel werden die Resultate aus der Korpusuntersuchung, die auf einem von mir erstellten Korpus mit Sätzen aus Studententexten beruht, präsentiert und analysiert. Durch das Lesen und Analysieren der Studententexten habe ich 141 Belege mit nicht-zielsprachengerechten Verbstellungen unterschiedlicher Art gesammelt. Der erste Teil des Kapitels beschäftigt sich mit Hauptsätzen, während der zweite Teil auf unterschiedliche Typen von Nebensätzen fokussiert. Es hat sich gezeigt, dass viele Teilnehmer ähnliche Verbstellungen bei den gleichen Typen von Nebensätzen produziert haben. Deswegen sind die Nebensätze im zweiten Teil der Analyse nach Nebensatztyp und syntaktischen Umgebungen eingeteilt. Besonders in Nebensätzen, die von Subjunktionen eingeleitet sind, und in Relativsätzen ist der Großteil der nicht-zielsprachengerechten Verbstellungen produziert worden. Als eine Einleitung werden zunächst die Resultate aus meiner Untersuchung generell besprochen, um einen klaren Kontext für die Analyse der verschiedenen nicht-zielsprachengerechten Verbstellungen festzustellen.

In einigen Teilen dieses Kapitels können Zahlen und Tabellen benutzt werden, um einen Überblick der Resultate und ihrer Distribution zu geben. Zu bemerken ist, dass die quantitativen Informationen jedoch nicht als Hauptpunkt der Ergebnisse gelten sollen. Wie vorher betont worden ist, ist diese Arbeit und ihre Analyse vor allem als qualitativ zu verstehen, und das sollte besonders beim Lesen dieses Kapitels erwähnt werden.

4.1 Über die Resultate

Zunächst wird ein kurzer, genereller Überblick der Resultate gegeben, sodass die Darstellungen der Ergebnisse in den folgenden Abschnitten besser verstanden werden können. Nach dem Analysieren der Studententexte habe ich 141 Belege mit nicht-zielsprachengerechter Verbstellung gefunden. Die 12 Teilnehmer haben eine totale Anzahl von 52 Texten eingereicht. Alle Texte sind Einreichungen oder obligatorische Aktivitäten, die im Zusammenhang mit unterschiedlichen Kursen im ersten Jahr im Germanistikstudium an einer norwegischen Universität geschrieben worden sind. Der Inhalt der Texte variiert hinsichtlich Gattungen. Viele

der Texte sind Briefe, Blogbeiträge, Geschichten, Protokolle aus dem Unterricht und Analysen von Filmen bzw. literarischen Werken.

Die Teilnehmergruppe besteht aus norwegischen Germanistikstudenten im ersten Jahr an einer norwegischen Universität. Die Studententexte sind im ersten und zweiten Semester des Studiums geschrieben. Wie viele nicht-zielsprachengerechte Verstaltungen die unterschiedlichen Informanten produziert haben, ist sehr variierend. Zum Beispiel gab es drei Informanten, die keine nicht-zielsprachengerechten Verstaltungen produziert haben. Auf der anderen Seite hat einer der Informanten fast konsequent solche Verstaltungen produziert. Andere Informanten haben nur einen oder zwei Sätze mit nicht-zielsprachengerechten Verstaltungen produziert. Die Informanten hatten auch unterschiedliche Erfahrungen mit Deutsch und Englisch als Fach in der Schule. Informant 5 hatte vor dem Studium nie Deutsch gelernt, während wiederum andere Studenten Deutsch für insgesamt sechs Jahre in der Schule gelernt hatten. Die Teilnehmer haben auch ihre Kenntnisse in den unterschiedlichen Sprachen sehr unterschiedlich eingestuft. Generell haben die meisten Teilnehmer ihre Englischkenntnisse als besser bewertet als ihre Deutschkenntnisse.

Auch die Anzahl der eingereichten Texte pro Student hat viel variiert. Die Studenten haben zwischen einem und fünf Texten sehr unterschiedlicher Länge eingereicht, wo der kürzeste Text eine Länge von 150 Wörtern hat, und der längste Text etwa 3500 Wörter lang war. Aus diesen Gründen lassen sich die Informanten in Bezug auf Anzahl der nicht-zielsprachengerechten Verstaltungen schwierig miteinander vergleichen. Ein Informant, der nur einen kurzen Text eingereicht hat, kann nicht mit dem Informanten verglichen werden, der fünf längere Texte eingereicht hat.

Die in diesem Kapitel vorkommenden Beispiele weisen auf die Übersicht im Korpus hin, die im Anhang C zu finden ist. Die nach jedem Beispielsatz in Klammern aufgeführte Nummer (X-Y) soll wie „Informantennummer-Satznummer“ gelesen werden. Also weist (1-12) auf Satz (12) von Teilnehmer 1 hin. Auf diese Weise können die relevanten Belege aus diesem Kapitel jederzeit einfach im Korpus wiedergefunden werden. Die Tabelle unten zeigt, wie viele nicht-zielsprachengerechte Verstaltungen die Informanten produziert haben. Die Verstaltungen sind nach Satztypen bzw. anderen syntaktischen Umgebungen eingeteilt.

Tabelle 2

Anzahl und Distribution von nicht-zielsprachengerechten Verbstellungen.

Informant	Hauptsatz	Subjunktion	Relativsatz	<i>denn</i>	Sonstiges	Total
1	1	12	1	4	1	= 19
2	-	4	-	-	1	= 5
3	-	17	6	1	2	= 26
4	-	1	-	-	-	= 1
5	-	33	27	-	11	= 71
6	-	2	-	-	-	= 2
7	-	-	-	-	-	= 0
8	-	1	-	-	-	= 1
9	-	-	-	-	-	= 0
10	-	-	-	-	-	= 0
11	1	8	1	-	-	= 10
12	-	4	-	-	2	= 6
Total	= 2	= 82	= 35	= 5	= 17	= 141

Die Tabelle zeigt, wie die nicht-zielsprachengerechten Verbstellungen je nach Informanten und syntaktischen Umgebungen distribuiert sind. Aus der Tabelle geht hervor, dass alle Informanten (d.h. außer der Informanten 7, 9 und 10) nicht-zielsprachengerechte Verbstellungen in Nebensätzen mit Subjunktionen als Einleitewort produzieren. Das ist auch die Kategorie, in der die meisten Sätze mit solcher Verbstellungen sich befinden. Auch in den Relativsätzen gibt es mehrere Beispiele für nicht-zielsprachengerechten Verbstellungen. Zwei der Informanten haben insgesamt fünf Sätze mit *denn* und Verbletzstellung produziert, und in Hauptsätzen gibt es zwei Beispiele für nicht-zielsprachengerechter Verbstellung. In der Tabelle wird die Kategorie *Sonstiges* benutzt, um alle anderen Sätze mit nicht-zielsprachengerechter Verbstellung zu umfassen, die in den anderen Kategorien der Tabelle nicht einpassen. Es handelt sich unter anderen um eine kleine Gruppe von Nebensätzen mit einem Fragepronomen als Einleitewort, die im Abschnitt 4.3.3 behandelt wird. Auch Sätze mit nicht-identifizierbaren Verbstellungen sind in dieser Kategorie miteinbezogen, vgl. 4.3.7.

4.2 Hauptsätze

Dieser Teil beschäftigt sich mit nicht-zielsprachengerechten Verbstellungen, die in Hauptsätzen gefunden worden sind. Es handelt sich um zwei Sätze, in denen das finite Verb nicht an zweiter Stelle nach der ersten Konstituente steht, sondern sich an dritter Stelle befindet. Die zwei Sätze sind von zwei unterschiedlichen Informanten produziert worden. Die relevanten Sätze sind in (27) und (28) wiedergegeben. In den Beispielen haben die finiten Verben eine V3-Stellung in den Hauptsätzen eingenommen. In (27) ist das Adverbial *in diesem Text* thematisiert und deswegen nach vorne im Satz bewegt. An zweiter Stelle steht das Subjekt *Schlomo*, und darauffolgend erscheint das finite Verb *ist* an dritter Stelle im Satz. In (28) steht das Adverbial *mittlerweile* am Anfang in Satz, und wiederum haben das Subjekt *Katja* und das finite Verb *starrt* ihre Platzierungen relativ zueinander im Satz verwechselt.

(27) [In diesem Text] *Schlomo ist* die Kleben, das die verschiedenen Parteien vereint. (11-9)

(28) Den Tätern rufen gegenseitig glücklich, [mittlerweile] *Katja starrt* geradeaus, als ob sie die Entscheidung des Richters nicht wahrnehmen kann. (1-16)

Der Satz in (27) zeigt, dass der Informant eine nicht-zielsprachengerechte V3-Stellung produziert haben, wenn eine andere Konstituente als das Subjekt thematisiert ist und ganz am Anfang des Hauptsatzes steht. Der erste Teil des Satzes in (28) zeigt, dass der Informant die richtige V2-Stellung beherrscht, wenn das Subjekt die erste Konstituente im Hauptsatz ist, vgl. *den Tätern rufen gegenseitig glücklich*. Hier soll bemerkt werden, dass der Informant in einem anderen Satz mit *mittlerweile* eine sehr unterschiedliche Verbstellung verwendet hat, vgl. das Beispiel in (29). Es scheint, als ob der Informant in Sätzen mit *mittlerweile* nicht konsequent hinsichtlich der Platzierung des finiten Verbs ist.

(29) André und Edda Möller wohnen idyllisch am Strand, *mittlerweile* Katja allein in ihrem großen Haus *sitzt*. (1-15)

Es gibt mehrere Beispiele für Sätze, die beim Gebrauch der Konjunktion *denn* eine SOV-Stellung haben, vgl. (30):

(30) Monika, eine der drei Schwestern, hat Schwierigkeiten, um in das Gemeinschaft hineinzupassen, *denn* sie keine traditionelle Hausfrau *darstellt*. (1-5)

Denn ist keine Subjunktion, sondern eine Konjunktion und verbindet normalerweise koordinierende Sätze miteinander. Die *denn*-Sätze könnten deswegen an dieser Stelle diskutiert werden. Weil es aber deutlich ist, dass einige Informanten solche *denn*-Sätze als Nebensätze interpretieren, werden sie im nächsten Abschnitt diskutiert. Siehe dazu 4.3.4.

4.3 Nebensätze

In diesem Teil werden Textstellen in Nebensätzen präsentiert, in denen ich nicht-zielsprachengerechte Verbstellungen gefunden habe. Es handelt sich vor allem um Nebensätze, die eine SVO-Wortstellung haben. Es hat sich erwiesen, dass dieser übermäßige Gebrauch von SVO oft bei den gleichen Typen Nebensätzen und syntaktischen Konstruktionen auftreten, wie z.B. in Nebensätzen, die von Subjunktionen eingeleitet werden, und in Relativsätzen. Deswegen werden die Resultate in diesem Abschnitt nach den syntaktischen Umgebungen kategorisiert, bei denen die Sätze mit nicht-zielsprachengerechten Verbstellung aufgetreten haben.

4.3.1 Nebensätze mit Subjunktionen als Einleitewort

Insgesamt habe ich 82 Nebensätze mit Subjunktionen als Einleitewort in meinen Daten gefunden, die eine nicht-zielsprachengerechten Verbstellung haben. Im Folgenden werden die Nebensätze je nach Subjunktion eingeteilt und eine relevante Auswahl der Nebensätze wird dargestellt und analysiert.

4.3.1.1 *dass*-Sätze

50 der eingesammelten Sätze sind Nebensätze, die von der Subjunktion *dass* eingeleitet sind. Das ist auch der Satztyp, bei dem die meisten Informanten eine nicht-zielsprachengerechten Verbstellung produziert haben: 8 der 12 Informanten haben einen oder mehrere *dass*-Sätze mit nicht-zielsprachengerechten Verbstellung produziert. Es muss aber betont werden, dass der Grund dafür, dass es so viele *dass*-Sätze mit solcher Verbstellung im Korpus gibt, nicht unbedingt heißt, dass die Informanten *dass*-Sätze besonders schwierig finden. Das häufige Vorkommen der *dass*-Sätze lässt sich eher dadurch erklären, dass die Subjunktion so häufig im Deutschen verwendet wird. Die untenstehenden Beispiele in (31)-(39) zeigen einige *dass*-Sätze,

die von mehreren Informanten produziert worden sind. Das finite Verb ist fettgedruckt, und die Konstituente vor dem finiten Verb ist in eckigen Klammern gesetzt.

- (31) Es kann auch interpretiert werden, *dass* [während des Kriegs] **wird** es viel gelogen, um die Menschen zu beruhigen, aber vor einem Wahl wird es gelogen, um Menschen zu manipulieren, um sie zu überreden. (1-2)
- (32) Damit nutzt er Humor, um zu zeigen, *dass* [so viel zu lügen] **ist** nur lächerlich, und damit wird seinen Kritik gegenüber die Lügen verdeutlicht. (1-4)
- (33) Der Vater von André Möller, einer der Mörder, besichtigt *dass* [der Grund, wieso das Angriff geschehen ist], **ist** wegen seines Sohnes Weltbild [...] (1-8)
- (34) Deshalb ist es eine Erleichterung, *dass* [wir] **können** beides Norwegisch und Deutsch sprechen. (3-1)
- (35) Vor langer Zeit habe ich nicht in kleine Klassenzimmer studiert, aber ich glaube, *dass* [es] **ist** positiv. (3-7)
- (36) Er schreibt „bildlich“, *dass* [Schlomo und die sieben Syrern] **sind** wie Schneewittchen und die sieben Zwerge, und das macht einen guten Eindruck wie sie wirklich sind. (4-1)
- (37) Zum Beispiel wenn er sagt, dass er fühlt, *dass* [er] **gehört** nirgends **an**, oder wenn erzählt Monika, *dass* [das einzige Ding] er fühlt **ist** Wut. (5-37)
- (38) Dann bekamen wir eine neue SMS, das sagte, *dass* [unseren Flug] **würde** erst am nächsten Morgen abfahren. (6-2)
- (39) Es ist wichtig, *dass* [Schlomo] **ist** offen und tolerant. (11-5)

In den Beispielen oben wird es deutlich, dass die Informanten oft eine SVO-Stellung in *dass*-Sätzen produzieren. Wir sehen, dass das finite Verb an zweiter Stelle nach der Subjunktion steht. Vor dem finiten Verb gibt es eine einzige Konstituente, die in aller Regel dem Subjekt entspricht und die durch unterschiedliche Phrasentypen realisiert ist. Die Nebensätze in (34) und (36)-(39) haben Subjekte als referenzielle NPs, während (35) ein formales *es* als Subjekt hat. Der Nebensatz in (33) hat auch eine referenzielle NP, aber die NP *der Grund* enthält einen attributiven Satz, ...*wieso das Angriff geschehen ist*. Interessant hier ist vor allem, dass der attributive Satz eine richtige SOV-Stellung hat, während der Nebensatz selbst eine nichtzielsprachengerechte SVO-Struktur hat. Vor dem finiten Verb in (31) befindet sich ein Adverbial, und in (32) ist das Subjekt als eine Infinitivkonstruktion realisiert.

4.3.1.2 *weil*-Sätze

Es gibt 10 Nebensätze im Korpus, die von der Subjunktion *weil* eingeleitet werden. Die Sätze (40)-(48) zeigen die relevanten Nebensätze. Man kann sich merken, dass (44) zwei *weil*-Sätze enthält.

- (40) Ich glaube, dass dieser Teil von der Text besonders interessant ist, *weil* [die drei Familienmitglieder] **repräsentiert** drei verschiedenen Parte der Konflikt. (3-13)
- (41) Und das war gut, *weil* [ich] **wurde** meine neue Lehrern und Klassenkameraden begegne, und das Lektorstudie anfangen mit sehr begrenzte Deutschkenntnisse. (5-2)
- (42) [...] aber ich konnte nicht kommen, *weil* [ich] **musste** zu Arbeit gehen. (5-5)
- (43) Der anders Grund ist, *weil* [ich] **hatte** ein deutscher Freund an Folkehøyskole das ich zeitgleich schreibe zu [...] (5-7)
- (44) Ich habe einige interessante Stelle gefunden in diese Text, aber es gab etwas das hat mir ganz aufgefallen, nicht *weil* [es] **ist** etwas sehr relevant vor diese Text, sondern *weil* [alle Lehrerin] **hatten** es erwähnt, doch haben wir niemals gesprochen auf es. (5-17)
- (45) [...] *weil* [es] **gibt** viele Möglichkeiten für Interpretationen das kann dieser Kurzgeschichte bereichen. (5-32)
- (46) *Weil* [Monika] **fühlt** sich manchmal ganz deplatziert in dieser perfekte Fassade, in welche ihre Mutter verlangt sie zu hineinpassen, und sie wird als eine linkische Für-Nichts-Gut gehalten. (5-34)
- (47) Ich schreibe heute, *weil* [ich] **stimme** die Bundbildungsministerin **zu!** (6-1)
- (48) Ich finde diesem Teil interessant, *weil* [es] **ruft** Gefühle **hervor.** (12-4)

Wie aus den Beispielen hervorgeht, produzieren alle Teilnehmer ohne Ausnahmen die gleiche Verbstellung in Nebensätzen mit *weil*. Nach der Subjunktion erscheint das Subjekt, das entweder in der Form einer referenziellen NP oder ein formales *es* realisiert ist. Die Nebensätze in (47) und (48) enthalten ein trennbares Verb, und in beiden Fällen steht das finite Verb in der norwegischen bzw. englischen SVO-Position, während die infinite Verbpartikel an letzter Stelle im Nebensatz steht. Siehe dazu Abschnitt 4.3.5.

4.3.1.3 Nebensätze mit übrigen Subjunktionen als Einleitewort

In diesem Abschnitt werden Nebensätze mit Subjunktionen, die in den Daten weniger auftauchen als *dass* und *weil*, gesammelt und präsentiert. Es handelt sich um insgesamt 8 Subjunktionen; *als*, *als ob*, *da*, *damit*, *indem*, *obwohl*, *wenn* und *während*. Die meisten Variationen hinsichtlich Verbstellung treten bei den *wenn*-Nebensätzen auf. Bei den anderen Subjunktionen ist die Verbstellung in den meisten Fällen vergleichbar mit anderen Fällen, die ich schon oben diskutiert habe. Deswegen wird eine Auswahl der Nebensätze mit unterschiedlichen Subjunktionen hier präsentiert. Auch diese Nebensätze sind von unterschiedlichen Informanten produziert worden.

- (49) Hier wird die Stimmung erst mit dramatischer Musik unterstrichen, aber *als* [die Stimmung] **wird** leichter werden auch der Musik fröhlicher. (1-11)
- (50) Sie waren gesellschaftspolitisch aktiv, *als* [sie] [auch] **nahmen** in den akademischen Reformen **teil** [...] (5-45)

Der *als*-Satz in (49) hat die SVO-Struktur im Nebensatz, die bei den anderen Nebensätzen mit Subjunktionen auch zu sehen ist. Das finite Verb *wird* steht nach dem Subjekt *die Stimmung*, aber vor dem Subjektsprädikativ *leichter*. Im anderen *als*-Satz in (50) gibt es zwei Konstituenten zwischen der Subjunktion und dem finiten Teil des trennbaren Verbes, *nahmen*. Die Modalpartikel *auch* erscheint nach dem Subjekt *sie*. Diese Wortstellung ähnelt jedoch der Wortstellung norwegischer Nebensätze mit einem Satzadverbial: ... *da de også tok del i akademiske reformer*. Nebensätze mit anderen Subjunktionen sind in den Beispielen (51)–(55) wiedergegeben:

- (51) Also *während* [ich] **bin** in Deutschland, möchte ich Spaghetti-Eis schmecken. (11-8)
- (52) Deshalb glaube ich, dass diesem Teil von Text sehr wichtig für der persönliche Entwicklung von Schlomo ist, *obwohl* [er] **ist** nicht in Fokus. (3-17)
- (53) Und, *da* [Schneewittchen] **ist** ein populär Volksgeschichte, glaube ich das es wird einfach für die meisten zu stelle sich vor wie diese zweiten Geschichten sind verbundenen. (5-33)
- (54) Sie schauet es jetzt friedlich an, und es ist, *als ob* [sie] **freut sich** auf den Tod. (1-13)
- (55) Und in der Geschichte des Sneewittchen, anbietet sie sich an zu waschen und kochen für die Zwerge, *damit* [sie] **lassen** sie mit ihm bleiben. (5-21)

Aus den Beispielen geht hervor, dass diese Nebensätze dieselbe SVO-Wortstellung haben. In allen Nebensätzen wird das Subjekt, das in eckigen Klammern steht, zwischen die jeweiligen Subjunktion und das finite Verb gesetzt. Man kann sich merken, dass alle markierte Subjekte in den Sätzen (51) – (55) als referenzielle NPs realisiert sind. In (52) kann man sich außerdem die Position der Negationspartikel *nicht* merken: Sie steht nach dem finiten Verb, aber vor dem Subjektsprädikativ/Präpositionalphrase *in Fokus*. Diese Position stimmt nicht mit der Position der Negationspartikel in Nebensätzen dieser Art im geschriebenen Norwegischen³ überein, vgl. ... *selv om han er ikke i fokus*. In einem englischen Nebensatz ist die Struktur grammatisch, vgl. (57).

(56) ?... *selv om [han] er ikke i fokus*.

No.

(57) ... *even though [he] is not in focus*.

Eng.

Mehrere Informanten produzieren *wenn*-Sätze mit SVO-Stellung, wie aus den Beispielen in (58)-(61) hervorgeht.

(58) *Wenn [jemand] sagt oder macht* etwas, das die Mutter nicht mag, antwortet sie immer mit diesem Satz, oder eine Variation von ihm. (2-2)

(59) Es ist interessant, dass die Brüderschaft und Kontakt zwischen dem Bruder ist verbleiben, *wenn [sie] stehen* auf verschiedene Seiten der Konflikt. (3-19)

(60) *Wenn [wir] fragen* uns wer diesen Matrosen sind, kann ein die Interpretationen werden, dass diesen Matrosen sind eine Metapher für alle Menschen, die sind mobilisieren zu den Flüchtlingen empfangen und zu rechtlegen damit sie in die Gemeinschaft integriert werden. (5-20)

(61) *Wann [sic] [Schlomo] hat* gedenken, dass den Syrern ihn nicht mögen, denke ich, dass er ist unsicher. (11-6)

Die Sätze in (58)-(61) zeigen eine Auswahl der *wenn*-Sätze mit SVO-Stellung. Die meisten *wenn*-Sätze haben eine ähnliche Struktur wie in den gezeigten Beispielen, aber es gibt auch einige Ausnahmen, wie zum Beispiel (62) und (63):

³ In mündlicher Sprache ist ein solcher Nebensatz völlig akzeptabel.

- (62) Zum Beispiel wenn er sagt, dass er fühlt, dass er gehört nirgends an, oder *wenn erzählt* [Monika], dass das einzige Ding er fühlt ist Wut. (5-37)
- (63) *Wenn* [Schlomo] [nicht] **habe** diese Frage gefragt, könnte er unsicher werden, und im Schlimmsten Fall hätte Schlomo nach Anzeichen dafür suchen, dass den Syrern antisemitische waren. (11-7)

Der Satz in (62) enthält einen *wenn*-Satz, in dem das finite Verb *erzählt* vor dem Subjekt *Monika* steht. Diese VS-Struktur wird in weder Englisch noch Norwegischen Nebensätzen verwendet. Der *wenn*-Satz in (63) zeigt eine Wortstellung, die sich von den anderen SVO-Stellungen unterscheidet. In diesem Fall hat sich nicht nur das finite Verb aus ihrer richtigen Position bewegt – die Negationspartikel *nicht* befindet sich auch vor dem finiten Verb im Nebensatz. Besonders interessant hier ist, wie sich die Wortstellung dieser Nebensatz mit der Wortstellung der direkten Übersetzungen des Nebensatzes im Norwegischen und Englischen vergleichen lässt.

- | | |
|--|------|
| (64) <i>Hvis</i> [Schlomo] [ikke] hadde stilt dette spørsmålet ... | No. |
| (65) * <i>If</i> [Schlomo] [not] had asked this question ... ⁴ | Eng. |

Durch den Vergleich wird deutlich, dass die Position der Negationspartikel in (63) der Position der Negationspartikel in einem norwegischen Nebensatz ähnelt.

4.3.2 Relativsätze

Auch in Relativsätzen wurden mehrere nicht-zielsprachengerechte Verbstellungen gefunden. Insgesamt habe ich 35 Relativsätze mit solcher Verbstellung gefunden. Aus den Ergebnissen wird sich zeigen, dass das finite Verb in Relativsätzen sehr oft direkt nach das Relativpronomen gestellt wird. Sowohl Relativsätze mit nur einem finiten Vollverb als auch Relativsätze mit finitem Hilfsverb und infinitem Vollverb sind im Korpus zu finden. Die Sätze (66)-(68) unten zeigen eine repräsentative Auswahl der Relativsätze aus dem Korpus. Das finite Verb ist fettgedruckt, und eventuelle infinite Verben sind unterstrichen. Satz (66) zeigt, wie die meisten Relativsätze mit einem einzigen Vollverb aussehen. Das finite Vollverb steht an zweiter Stelle im Nebensatz, und danach folgt eine oder mehrere Konstituente.

⁴ Der Asterisk (*) markiert, dass der Satz ungrammatisch ist.

(66) Es ist also weltweit bekannt gemacht durch Disneys Werk von 1937, *Snow White and the seven Dwarves*, *das wurde* der erste lange animierten Film. (5-19)

(67) ist ein Beispiel für einen Relativsatz mit einem Hilfsverb und einem Vollverb. Wir sehen, dass das finite Hilfsverb die Position nach dem Relativpronomen einnimmt, während das infinite Vollverb *helpen* am Ende des Nebensatzes steht. Es wird also deutlich, dass Relativsätze eine teilweise SVO-Stellung und teilweise SOV-Stellung haben. Wie in norwegischen bzw. englischen Nebensätzen steht das finite Hilfsverb nach dem Relativpronomen, aber vor dem Objekt.

(67) Doch, ich bin sehr strukturiert und diszipliniert, und ich habe gute Freunden in die Klasse, *die möchten* mir gern helpen. (3-3)

Der Satz in (67) unterscheidet sich aber von einem norwegischen Relativsatz darin, dass das infinite Vollverb ganz am Ende steht – auf der Weise ähnelt es eher einem deutschen Nebensatz mit SOV-Stellung. Im Norwegischen steht das infinite Vollverb nicht am Ende des Relativsatzes, vgl. „(...) og jeg har gode venner i klassen som gjerne vil hjelpe meg“. In (68) wird gezeigt, wie die Informanten Relativsätze mit Hilfsverb, Vollverb und mehreren Konstituenten aufbauen. Das finite Hilfsverb steht immer noch nach dem Relativpronomen, und das infinite Vollverb steht an letzter Stelle im Satz. Zwischen dem finiten Hilfsverb und dem infiniten Vollverb befinden sich mehrere Adverbiale.

(68) Über die Zukunft unserer Bildungs-Anstalten was ein fünfteiliger Vortrag, *der wurde* von Nietzsche 1872 im Akademischen Gesellschaft in Basel gehalten. (5-42)

Eine interessante Wortstellung im Relativsatz wird in (69) präsentiert.

(69) Wir sind viele verschiedene Klassen *das* [zusammen] **werden** die Vorlesung haben [...] (5-3)

Zwischen dem Relativpronomen und dem finiten Hilfsverb gibt es hier ein Adverbial, *zusammen*. Wie vorher steht das finite Vollverb auch zum Schluss im Satz. Die Position des Adverbiales im Relativsatz ist aber für einen norwegischen Relativsatz nicht typisch, vgl. (70):

(70) ?Vi er mange forskjellige klasser *som* [sammen] **skal** ha forelesninger (...)⁵

In einem deutschen Nebensatz kann eine solche Position des Adverbials akzeptabel sein, vgl. „Wir sind viele verschiedene Klassen, die zusammen die Vorlesung haben werden“. Andere Adverbialtypen können aber diese Position in norwegischen Nebensätzen einnehmen.⁶

Obwohl die meisten Relativsätze im Korpus ähnliche Verbstellungen haben wie die schon präsentierten Sätze, gibt es einige Sätze, die unterschiedliche Strukturen in Bezug auf Verbstellung haben. Einer dieser Relativsätze wird in (71) wiedergegeben. Interessant an diesem Relativsatz ist die Position des Hilfsverbs *kann*. Dieser Satz unterscheidet sich von den bisher präsentierten Relativsätzen darin, dass das finite Hilfsverb fast ganz am Ende des Satzes steht – im Gegenteil zu den anderen Relativsätzen, die das finite Hilfsverb vor den Objekten im Satz haben, wie bei der SVO-Stellung. In diesem Satz steht das finite Hilfsverb nach fast allen Konstituenten, unter anderem dem Subjekt, der Negation und dem Objektsprädikativ. Es steht aber links vom infiniten Vollverb, und nicht ganz zuletzt im Satz, und die Verbstellung ist deswegen nicht korrekt.

(71) Ich hatte ein großer Koffer mit viele Dinge, *dass* [sic] [ich] [nicht] [als Handgepäck] **kann** verbringen, und es war zu spät, um mein Gepäck einzuchecken. (11-1)

Auch der Relativsatz in (72) hat eine Verbstellung, die diskutiert werden sollte. In diesem Nebensatz ist es, als ob die Positionen des finiten und infiniten Verbs ihre Positionen verwechselt haben. In den anderen Relativsätzen erscheint das finite Verb nach dem Relativpronomen, und das eventuelle infinite Verb steht ganz am Ende des Relativsatzes. In (72) ist es aber umgekehrt: das finite Verb muss steht am Ende, während das infinite Verb *rechtlegen* nach dem Relativpronomen steht.

(72) Obwohl es ist entegensetzt in Kaminers Kurzgeschichte (hier ist es die Syrer, die bitten zu lassen sie bleiben), ist es Schlomo, als Schneewittchen, *das* rechtlegen für ihnen **muss**. (5-22)

⁵ Das Fragezeichen (?) markiert hier, dass es unklar ist, ob der Satz grammatisch ist oder nicht.

⁶ Vgl. die Übersetzung „Vi er mange forskjellige klasser *som* [i dag] **skal** ha forelesninger (sammen).

Der Satz in (73) sollte näher diskutiert werden. In diesem Satz gibt es einen verkappten Relativsatz im *dass*-Satz Ich habe in (74) das Relativpronomen *das* in eckigen Klammern hinzugefügt.

(73) ... *dass* [das einzige Ding] er **fühlt** ist Wut. (5-37)

(74) ... *dass* [das einzige Ding] [das] er fühlt ist Wut.

Solche verkappte Relativsätze sind im Norwegischen und Englischen akzeptabel, siehe dazu (75) bzw. (76), aber im Deutschen ist das nicht möglich, vgl. (77).

(75) ... *at* [den eneste tingen] han **føler** er sinne. No.

(76) ... *that* [the only thing] he **feels** is anger. Eng.

(77) *... *dass* [das einzige Ding] er **fühlt** ist Wut. Dt.

4.3.3 Sonstige Nebensätze

Im Folgenden wird eine Gruppe von Nebensätzen präsentiert, die in den anderen Abschnitten über Nebensätze nicht richtig eingepasst hat. Es handelt sich meistens um abhängige Fragesätze, wie in den Sätzen in (78)-(82).

(78) Der Tag beginnt mit Literatur und Kultur, *wo* [wir] **sind** weiter mit Thema „Krise“ gearbeitet. (3-5)

(79) Es ist auch interessant, *wie* [der Unterricht] **wurde** auf den Kopf gestellt. (12-6)

(80) Darum, habe ich das Thema „Schneewittchen“ gewählt, und, nachstehenden, werde ich vorlege die Gleichheiten beide Texten dass ich finde interessant und *wie* [sie] **können** unser Verhältnis und Interpretation auf Kaminers Kurzgeschichte erweitern. (5-18)

(81) Ein anderes interessantes Detail ist das, in dem Text ist es niemals spezifiziert *wer* **denkt** Schlomo als Schneewittchen. (5-26)

(82) Ich habe nicht meine Zukunft sehr gut geplant, und die Wahrheit ist das ich weiß wirklich nicht *was* [ich] **will** werden. (5-8)

Wie bei vielen der in diesem Kapitel diskutierten Nebensätzen, haben diese Nebensätze eine SVO-Struktur. Nach dem Fragepronomen erscheint zuerst das Subjekt, das in diesen Sätzen in eckigen Klammern markiert ist. Danach erscheint das finite Verb, und das eventuelle infinite Vollverb erscheint ganz am Ende des Satzes, nach eventuellen Objekten. Zusätzlich zu den Fragesätzen gibt es noch einen abhängigen Nebensatz, der eine SVO-Stellung hat, vgl. (83).

- (83) Das heißt, es handelt sich von einem fiktiven Text, *in denen* [der Autor] **benutzt** Begebenheiten, Erlebnissen und Erfahrungen, die der Empfänger fasst als indirekte Repräsentationen der Wirklichkeit auf. (5-43)

In (83) steht das finite Verb *benutzt* zwischen dem Subjekt *der Autor* und den Objekten *Begebenheiten, Erlebnissen und Erfahrungen (...)*, und es ist deutlich, dass es sich um eine SVO-Struktur handelt. Die SVO-Verbstellung dieser Nebensätze unterscheidet sich also nicht von der Verbstellung in den anderen Nebensätzen, die in diesem Kapitel analysiert worden sind.

Die restlichen Abschnitte sind nicht nach bestimmten Nebensatztypen eingeteilt, sondern fokussieren auf besondere Phänomene oder Tendenzen, die nicht unbedingt mit bestimmten Nebensatztypen verbunden sind.

4.3.4 Sätze mit *denn*

Zwei von 12 Informanten haben eine unerwartete Wortstellung in Sätzen mit der Konjunktion *denn* produziert. vgl. (84)-(88). Obwohl *denn* Hauptsätze verbindet, scheinen die Informanten *denn* als eine Subjunktion und diese Strukturen als subordinierte Sätze zu interpretieren. Deswegen habe ich die relevanten *denn*-Sätze in diesem Abschnitt über Nebensätze gesammelt.

- (84) Monika, eine der drei Schwestern, hat Schwierigkeiten, um in das Gemeinschaft hineinzupassen, *denn* sie keine traditionelle Hausfrau **darstellt**. (1-5)
- (85) Diesen Film bildet eine negative Darstellung von Deutschland, *denn* die Handlung Tabuthemen **befassen** und sie werden in ein Deutsches Heim in Berlin präsentiert. (1-6)
- (86) Das ist, als wir in die zwei Geschichten sehen, *denn* der Nationalismus sich durch die Welt verbreitet **hat**. (1-7)
- (87) Die Darstellungsformen sind unterschiedlich, *denn* Kurzgeschichten und Filmen eigene Merkmale **haben**. (1-17)

- (88) Sie entfernten die zwei letzten Strophen, *denn* sie nicht mit dem Konservatismus **passten**.
(3-24)

denn ist keine Subjunktion, sondern eine Konjunktion und verbindet Hauptsätze mit V2-Stellung miteinander. In diesen Beispielen mit *denn* erscheint das finite Verb an letzter Stelle im Satz, wie bei einem Nebensatz. Eine mögliche Erklärung könnte sein, dass die Bedeutung der Konjunktion *denn* mit der ähnlichen Bedeutung der Subjunktion *weil* verwechselt wird, die auch eine kausale Bedeutung hat. Es handelt sich also um eine Übergeneralisierung. Die Informanten haben gelernt, dass *weil*-Sätze das finite Verb am Ende haben, und deswegen wird das finite Verb an die letzte Stelle in Sätzen mit *denn* gesetzt, obwohl es eine Konjunktion ist und somit Nebensätze nicht einleiten kann. Interessanterweise produziert Informant 3 auch einen *weil*-Satz, in dem das finite Verb nicht an letzter Stelle erscheint, vgl. (89).

- (89) Ich glaube, dass dieser Teil von der Text besonders interessant ist, *weil* [die drei Familienmitglieder] **repräsentiert** drei verschiedenen Parte der Konflikt. (3-13)

Obwohl es sich wahrscheinlich um eine Übergeneralisierung handelt, wird es hier deutlich, dass Informant 3 auch einen *weil*-Nebensatz produziert, in dem das finite Verb nicht an letzter Stelle steht.

4.3.5 Sätze mit trennbaren Verben

In meinen Daten habe ich mehrere Beispiele dafür gefunden, dass einige Informanten nichtzielsprachengerechte Verbstellungen in Sätzen mit trennbaren Verben produzieren. In fast allen Fällen handelt es sich um Nebensätze, in denen das finite Verb an zweiter Stelle erscheint, wobei die infinite Verbartikel ganz am Ende des Satzes steht. Die Beispiele (90)-(96) präsentieren eine Auswahl aus dem Korpus, die diese Verbstellung zeigen. Die Nebensätze sind von mehreren unterschiedlichen Informanten geschrieben worden, und sie enthalten unterschiedliche trennbare Verben. Man kann sich auch merken, dass alle Nebensätze in (90)-(96) von Subjunktionen eingeleitet sind.

- (90) Wenn er darauf deutet, dass es nach dem Jagd viel gelogen wird, kann gemeint sein, *dass* [die Jäger] **fügt** mehr als sie eigentlich geschafft haben **hinzu**. (1-3)
- (91) Ich schreibe heute, *weil* [ich] **stimme** die Bundbildungsministerin **zu!** (6-1)

- (92) Ich finde diesem Teil interessant, *weil* [es] **ruft** Gefühle **hervor**. (12-4)
- (93) Zum Beispiel wenn er sagt, dass er fühlt, *dass* [er] **gehört** nirgends **an**, oder wenn erzählt Monika, dass das einzige Ding er fühlt ist Wut. (5-37)
- (94) Sie waren gesellschaftspolitisch aktiv, *als* [sie] [auch] **nahmen** in den akademischen Reformen **teil** [...] (5-45)
- (95) Das heißt, es handelt sich von einem fiktiven Text, in denen der Autor benutzt Begebenheiten, Erlebnissen und Erfahrungen, *die* [der Empfänger] **fasst** als indirekte Repräsentationen der Wirklichkeit **auf**. (5-43)
- (96) Mama lehnte sich komfortabel zurück im Stuhl und schaute aus dem Fenster, *während* [das Flugzeug] **rollte** langsam und holprig zu der Rollbahn **hinaus**. (5-13)

Die Beispiele zeigen, dass die Informanten eine teilweise SVO- und teilweise SOV-Stellung in Nebensätzen mit trennbaren Verben produzieren. Die finiten Verben stehen an zweiter Stelle nach der Subjunktion, genau wie in norwegischen bzw. englischen Nebensätzen, und die infinite Verbpartikel erscheint an letzter Stelle im Satz. Alle Beispiele außer (94) haben nur eine Konstituente zwischen der Subjunktion und dem finiten Verb im Nebensatz, und in allen Fällen ist diese Konstituente ein NP-Subjekt. In (94) gibt es auch eine zusätzliche Konstituente, siehe auch (50).

Obwohl Informant 5 die gleichen Verbstellungen produziert hat, wie die anderen Informanten in den obigen Beispielen, vgl. (93)-(95), gibt es zusätzlich zwei Beispielsätze von diesem Informanten, die andere Verbstellungen zeigen. Die Sätze in (97) und (98) zeigen Nebensätze mit trennbaren Verben, die Informant 5 produziert hat. In (97) steht das finite Teil des Verbs, *wacht*, direkt links von der trennbaren Verbpartikel, *auf*. Davor gibt es ein Objekt, *Unruhe*, und im Unterschied zu den bisher präsentierten Nebensätzen, ist dieser Satz ein Relativsatz. Das Verb und die Partikel stehen auch nicht zum Schluss im Nebensatz: dort steht das Adverbial, *in Schlomo*.

- (97) Doch es gab nur ein Problem: sie benutzen das Internet der integrationsschule zu Skypen mit denen in Heimatland, etwas *das* Unruhe **wacht auf** in Schlomo. (5-16)

Der Nebensatz in (98), der einen abhängigen Fragesatz bildet, enthält auch ein finites Verb und eine trennbare Verbpartikel, die voneinander aber getrennt sind. Das Verb und die Partikel befinden sich in der richtigen Position ganz am Ende im Satz, aber die Reihenfolge des Verbs und der Partikel ist umgekehrt.

(98) Etwas anderes, dass ich finde mit dieser Serie ist der Zeitraum *wo* sie **finden statt**. (5-39)

4.3.6 Richtige und nicht-zielsprachengerechte Verbstellungen im gleichen Satz

In einigen Fällen kann auch beobachtet werden, dass die Informanten innerhalb eines Satzes die Verbstellung sowohl richtig als auch falsch machen. Diese Tendenz kann bei fünf Informanten gesehen werden. Oft handelt es sich um mehrere Nebensätze in einem Satz, die von unterschiedlichen Wörtern eingeleitet werden, wie unterschiedlichen Subjunktionen oder Relativpronomen. In einem Nebensatz produzieren die Informanten die korrekte Verbstellung, und in einem anderen Nebensatz innerhalb des gleichen Satzes gibt es eine nicht-zielsprachengerechte Verbstellung. In den folgenden Beispielen wird gezeigt, dass mehrere Informanten solche Verbstellungen produziert haben.

Die Sätze (99) und (100) sind vom gleichen Informanten produziert, und werden deswegen hier diskutiert. In (99) gibt es zuerst einen *dass*-Satz. In dem Satz wird die richtige SOV-Stellung benutzt, und das finite Verb *verbringen* erscheint nach dem Subjekt und Objekt im Nebensatz. Nach dem ersten Nebensatz gibt es einen Relativsatz, in dem die Verbstellung falsch ist: das finite Verb *ist* steht nicht an letzter Stelle, sondern zwischen dem Relativpronomen *Welches* und *positiv*.

(99) Einerseits ist eine Welle etwas dramatisch, und es schafft ein Gefühl von Drohung und Krise, aber hier sagt er auch, *dass* die Welle neue Fische **verbringen**. *Welches ist positiv*. (11-3)

(100) enthält drei unterschiedliche Nebensätze, die alle von Subjunktionen eingeleitet sind. Es gibt hier zwei *dass*-Sätze, aber nur einer von ihnen hat eine richtige SOV-Stellung, vgl. *dass den Syrern ihn nicht mögen*. Im zweiten *dass*-Satz, vgl. *dass er ist unsicher*, wie auch im *wenn-*

Satz liegt die inkorrekte SVO-Struktur vor. Aus diesen Sätzen wird vor allem deutlich, dass der Informant die Verbstellung in Nebensätzen nur teilweise beherrscht.

(100) Wann Schlomo **hat** gedenken, *dass* den Syrern ihn nicht **mögen**, denke ich, *dass* [er] **ist** unsicher. (11-6)

Informant 5 hat auch mehrere Sätze mit richtiger und falscher Verbstellung gebildet. Der Satz in (101) enthält einen *weil*-Satz mit richtiger Wortstellung, vgl. *weil ich die kleinste bin*. Der andere Nebensatz wird von der Subjunktion *obwohl* eingeleitet. Bei diesem Nebensatz steht das finite Verb fehlerhaft zwischen dem Subjekt und Objekt im Satz.

(101) *Obwohl* [niemand] **glaub** es mehr, *weil* ich die kleinste **bin**. (5-11)

Das Beispiel in (102) enthält fünf Nebensätze mit korrekter und inkorrektter Verbstellung nebeneinander. Der erste Nebensatz ist ein *wenn*-Satz, in dem das finite Verb *fragen* fehlerhaft vor dem Reflexivpronomen *uns* steht. Danach gibt es einen abhängigen Fragesatz, der eine richtige SOV-Stellung hat. Sowohl der *dass*-Satz als auch der Relativsatz *die sind mobilieren zu den Flüchtlingen empfangen und zu rechtlegen* haben eine nicht-zielsprachengerechte SVO-Stellung. Schließlich hat der *damit*-Nebensatz eine richtige SOV-Stellung mit dem finiten Verb *werden* an letzter Stelle.

(102) *Wenn* [wir] **fragen** uns *wer* [diesen Matrosen] **sind**, kann ein die Interpretationen werden, *dass* [diesen Matrosen] **sind** eine Metapher für alle Menschen, *die sind mobilisieren zu den Flüchtlingen empfangen und zu rechtlegen* *damit* sie in die Gemeinschaft integriert **werden**. (5-20)

Auch in (103) gibt es einen Nebensatz mit *wenn*, die eine falsche Verbstellung hat, vgl. *Wenn jemand sagt oder macht etwas*. Darauf folgt ein Relativsatz mit einer richtigen SOV-Stellung.

(103) *Wenn* [jemand] **sagt oder macht** etwas, *das* die Mutter nicht **mag**, antwortet sie immer mit diesem Satz, oder eine Variation von ihm. (2-2)

In (104) gibt es einen *dass*-Satz mit korrekter SOV-Stellung und einen *weil*-Satz mit inkorrektter SVO-Stellung. Hier steht das finite Verb *repräsentiert* zwischen den zwei ziemlich großen

Konstituenten, der NPnom *die drei Familienmitglieder* als Subjekt und der NPakk *drei verschiedenen Parte der Konflikt* als Akkusativobjekt. In (105) hat der Informant wieder die richtige SOV-Stellung im *dass*-Satz, aber im *obwohl*-Satz befindet sich das finite Verb *ist* nach dem Subjekt *er*, das direkt nach der Subjunktion *obwohl* steht. Zur Position der Negationspartikel, siehe Abschnitt 4.3.1.3.

(104) Ich glaube, *dass* dieser Teil von der Text besonders interessant **ist**, *weil* [die drei Familienmitglieder] **repräsentiert** drei verschiedenen Parte der Konflikt. (3-13)

(105) Deshalb glaube ich, *dass* diesem Teil von Text sehr wichtig für der persönliche Entwicklung von Schlomo **ist**, *obwohl* [er] **ist** nicht in Fokus. (3-17)

Die Beispiele in (106) und (107) sind auch vom gleichen Informanten produziert worden. (106) enthält zwei *dass*-Sätze mit unterschiedlichen Verbstellungen. Im ersten *dass*-Satz steht das finite Verb *wird* korrekt an letzter Stelle im Nebensatz. Der zweite *dass*-Satz hat dagegen eine nicht korrekte SVO-Stellung, was durch die Position des finiten Teils des trennbaren Verbs *hinzufügen* deutlich wird (siehe auch 4.3.6 über trennbare Verben). Zusätzlich gibt es einen *wenn*-Satz, der eine korrekte SOV-Struktur hat. Der Satz in (107) hat einen Nebensatz, der von der Subjunktion *sodass* eingeleitet ist, und innerhalb dieses Nebensatzes gibt es einen Relativsatz. Der Relativsatz, *was man sehen kann*, hat eine richtige Verbstellung, in der das finite Verb *kann* an letzter Stelle im Nebensatz steht. Im *sodass*-Satz gibt es aber eine SVO-Stellung, vgl. *sodass alles (...) ist Katjas Hinterkopf und das Meer*.

(106) *Wenn* er darauf **deutet**, *dass* es nach dem Jagd viel gelogen **wird**, kann gemeint sein, *dass* [die Jäger] **fügt** mehr als sie eigentlich geschafft haben **hinzu**. (1-3)

(107) Die Kamera fängt mit Katjas ruhige Gesichtsausdruck an, und dreh sich, *sodass* alles *was man sehen kann ist* Katjas Hinterkopf und das Meer. (1-14)

Das Beispiel in (108) enthält auch drei unterschiedliche Nebensätze. Der erste *wenn*-Satz, *wenn sie das Essen des Tages zeigt*, hat eine Verbstellung mit SOV-Struktur. Nach diesem Satz gibt es noch einen *wenn*-Satz, und innerhalb dieses Nebensatzes gibt es einen Relativsatz, die sich auf dem Subjekt *Männer* bezieht. Das finite Verb des *wenn*-Satzes steht korrekt ganz am Ende des Nebensatzes, vgl. *und wenn Männer ... schreien*. Die Position der zwei anderen finiten Verben im Nebensatz, spezifisch die Position der Verben im Verhältnis zueinander vgl. *sind glaubt*, ist aber als nicht-zielsprachengerecht zu betrachten.

(108) Schlomo sieht ihre Muttis, *wenn* sie das Essen des Tages **zeigt**, und *wenn* Männer, *die* Schlomo Islamisten **sind glaubt**, schreien. (8-1)

Andere Beispiele für Sätze mit korrekter und nicht-zielsprachengerechter Verbstellung im gleichen Satz sind in den Beispielen (109)-(113) zu finden. Auf die Beispiele wird hier nicht näher eingegangen. Sie werden aber dennoch präsentiert, um zu zeigen, dass korrekte und nicht-zielsprachengerechte Verbstellungen in vielen Fällen nebeneinander erscheinen.

(109) Ich merke das [sic] ich **verstehe** die meisten was den Lehrern sagen, ausgenommen wenn [ihr] zu schnell **spracht** oder nach dem Ende der Klasse, **wenn** [meine Kopf] Suppe **ist**. (5-6)

(110) Sie waren gesellschaftspolitisch aktiv, als sie auch **nahmen** in den akademischen Reformen **teil**, durch diesen [sie] eine Modernisierung und eine Demokratisierung der Universität **suchten**. (5-45)

(111) Drittens, aber nicht weniger wichtig, denn es war in diesem Zusammenhang, dass Nietzsche **wählte** die Burschenschaften einzuleiten: Für Nietzsche war die Bildung etwas, zu der nicht [alle Menschen] Zugang haben **können**. (5-46)

(112) In diesen Abschnitt erscheint es, *dass* [sogar ein toleranter Mann wie Schlomo, *die* mit Menschen in einer anderen Gruppe als er selbst **arbeitet**], **hat** Vorurteilen. (2-1)

(113) Ich finde, *dass* vier Personen aktuelle **sind**; Schlomo, der Integrationsschüler wie **skypet** mit seiner Familie, der Bruder und die Mutter. (3-14)

4.3.7 Sonstige Verbstellungen in Nebensätzen

In den folgenden Beispielen scheint es nicht so leicht zu entscheiden, wie die Verbstellungen einzuordnen sind oder was der Satz eigentlich sagen sollte. Oft hat es damit zu tun, dass die Syntax des Satzes nicht richtig ist, und der Satz sich folglich schwer interpretieren lässt. Deswegen sind sie nicht komplett analysiert worden, sondern in diesem Abschnitt dargestellt, aber sie zählen dennoch als ein Satz mit einer nicht-zielsprachengerechten Verbstellung und sind somit in der totalen Anzahl der Belege repräsentiert. Man kann sich außerdem merken, dass die Sätze in (114)-(116) vom gleichen Informanten produziert worden sind.

Der Satz in (114) enthält mehrere Nebensätze mit infiniten und finiten Verben. Das finite Verb *habe* steht korrekt an letzter Stelle, aber es scheint schwierig, diesen Satz im Hinblick auf Verbstellungen analysieren zu können. In (115) handelt es sich um einen Relativsatz mit zwei finiten Verben. Das finite Verb *sieht* steht nicht in richtiger Position im Relativsatz, aber darüber hinaus scheint es auch hier schwierig, eine genaue Analyse der Verbstellungen zu geben.

- (114) Ich habe gute Ereignisse von diesem Reise, und es war eine große Hilfe zu der Sprache lernen, wenn man die Chance zu umgeben sich mit ihr täglich und sprachen es habe. (5-12)
- (115) In dieser Text glaube ich das ein des Repräsentationen des giftiger Apfel sieht von Schlomos Perspektive ist. (5-29)

Das Beispiel (116) kann meiner Meinung nach als ambig betrachtet werden und soll näher besprochen werden. Wegen der Syntax des Satzes ist es nicht so einfach zu wissen, wie es analysiert werden sollte. Der erste Teil des Satzes könnte als ein Nebensatz verstanden werden, der ein verkappter Relativsatz ist, in dem das Relativpronomen fehlt, vgl. *Als erste Gleichheitszeichen, [das] wir (...) finden*. Das stimmt auch mit dem Vorkommen eines Hauptsatzes überein, der nach dem ersten Teil des Satzes steht. Eine Möglichkeit wäre auch, *wie* als ein Tippfehler des persönlichen Pronomens *wir* zu interpretieren, sodass der Satz als ein Hauptsatz mit V3-Stellung zu lesen ist, vgl. *Als erste Gleichheitszeichen wir finden (...)*. Die Annahme, dass es sich hier um einen Hauptsatz handelt, ist aber nicht davon unterstützt, dass der folgende Teil des Satzes *haben wir eine Übererinstimmung [sic] in Zahlen* ein Hauptsatz ist. Wie von den anderen Beispielen dieses Informanten hervorgeht, ist es nicht immer einfach zu verstehen, wie die Sätze syntaktisch aufgebaut sind und es ist deswegen nicht einfach, eine deutliche Analyse dieses Satzes zu geben.

- (116) Als erste Gleichheitszeichen wie **finden** zwischen der Geschichte von Schneewittchen und Kaminers Kurzgeschichte, haben wir eine Übererinstimmung in Zahlen. (5-51)

4.4 Studententexte ohne Verbfehler

Unter den 12 Informanten dieser Untersuchung gibt es drei Informanten, die keine nicht-zielsprachengerechten Verbstellungen produzieren. Die eingereichten Texte der relevanten Informanten haben alle Satztypen bzw. syntaktische Umgebungen wie bei den oben beschriebenen Befunden enthalten, und die Sätze haben trotzdem keine nicht-zielsprachengerechten Verbstellungen enthalten. In Nebensätzen mit unterschiedlichen Subjunktionen als Einleitewort, in Relativsätzen und in Sätzen mit trennbaren Verben haben diese Informanten konsequent SOV produziert, und alle Hauptsätze sind mit korrekter V2-Stellung gebildet worden. Der Grund, weshalb ihre Texte keine nicht-zielsprachengerechten Verbstellungen enthalten, ist also nicht wegen der Abwesenheit solcher Sätze und Konstruktionen in ihren Texten. Es scheint eher, als ob die drei Informanten die Verbstellungen in deutschen Sätzen konsequent beherrschen, und es lässt sich daher vermuten, dass die Informanten die deutsche Verbstellung erworben haben.

4.5 Zusammenfassung

In diesem Kapitel sind die Resultate meiner Untersuchung präsentiert und analysiert worden. Am Anfang wurde ein kurzer Überblick über die Resultate gegeben. Insgesamt 141 Belege mit nicht-zielsprachengerechten Verbstellungen stellen die Resultate dieser Studie dar. Die Belege sind von insgesamt 52 Texten eingesammelt, die von Germanistikstudenten an einer norwegischen Universität geschrieben worden sind. Die Studenten haben eine unterschiedliche Anzahl von Texten eingereicht, die auch in Bezug auf Länge variiert haben. Die Anzahl von Belegen pro Informant kann deswegen nicht benutzt werden, um die Informanten miteinander zu vergleichen.

Nur zwei der 141 Belege sind in Hauptsätzen zu finden. Es handelt sich um Hauptsätze mit V3-Stellung, die von zwei unterschiedlichen Informanten produziert worden sind. In beiden Fällen befindet sich ein topikalisiertes Adverbial an erster Stelle im Hauptsatz. Die meisten nicht-zielsprachengerechten Verbstellungen erscheinen in Nebensätzen mit Subjunktionen als Einleitewort. Viele Informanten haben auch eine nicht-zielsprachengerechte SVO-Stellung in Relativsätzen verwendet. Zwei Informanten haben Sätze mit der Konjunktion *denn* produziert, die das finite Verb an letzter Stelle im Satz hatten – obwohl *denn* keinen Nebensatz einleitet, sondern Hauptsätze verbindet. Zusätzlich gab es sonstige Nebensätze mit nicht-

zielsprachengerechter Verbstellung, die in die anderen Kategorien von Nebensätzen nicht einzuordnen waren.

In allen oben erwähnten Kategorien von Nebensätzen kann eine Tendenz in Bezug auf Verbstellungen beobachtet werden. Das infinite Verb bzw. die infinite Verbpartikel wird in fast allen Fällen korrekt an die zweite Stelle im Nebensatz gestellt, wie bei der deutschen SOV-Stellung. Das finite Verb bzw. die finite Verbpartikel erscheint aber in einer Position im Nebensatz, die der nicht-zielsprachengerechten SVO-Stellung entspricht. Auffallend ist, dass diese Tendenz bei fast allen Informanten (außer der Informanten 7, 9 und 10) beobachtet wurde, und dass die Informanten eine nicht-zielsprachengerechte Verbstellung in mehreren, unterschiedlichen Nebensatztypen produzieren.

Es gibt auch Beispiele für Sätze, die mehrere Nebensätzen innerhalb des gleichen Satzes enthalten. Interessanterweise hat sich erwiesen, dass viele Informanten Nebensätze mit korrekter SOV-Stellung und Nebensätze mit nicht-zielsprachengerechter SVO-Verbstellung nebeneinander produziert haben. Diese Beobachtung kann darauf hindeuten, dass die Position des finiten Verbs in deutschen Nebensätzen nicht völlig erworben ist, während die Informanten anscheinend keine Schwierigkeiten mit der Platzierung des infiniten Verbs an letzter Stelle im Nebensatz haben. Sätze dieser Art werden im folgenden Diskussionskapitel weiter untersucht. Schließlich gab es drei Informanten, die anscheinend keine nicht-zielsprachengerechten Verbstellungen produziert haben. Im Rahmen dieser Arbeit konnte auf diese Informanten und mögliche Erklärungen nicht weiter eingegangen werden, obwohl das auch interessant wäre. Andere Sätze, die im Detail nicht diskutiert werden konnten, sind Sätze mit ambigen oder schwer verständlichen Verbstellungen.

5. Diskussion

5.1 Einleitung

In diesem Kapitel sollen die Forschungsfragen im Licht von meinen präsentierten Resultaten eingehend diskutiert werden. Das Kapitel strebt danach, die Resultate aus dem vorausgehenden Resultatkapitel mit dem im zweiten Kapitel dargestellten Theorien zusammenzuknüpfen, sodass die Befunde der Untersuchung gründlich behandelt werden können. Einfachheitshalber werden die Forschungsfragen an dieser Stelle wiederholt:

1. Gibt es Evidenz für Transfer von nicht-V2 in Hauptsätzen?
2. Gibt es Evidenz für Transfer von SVO-Stellung in Nebensätzen im Deutschen?

Die Forschungsfragen werden systematisch durchgegangen. Es muss bemerkt werden, dass ich in meiner Untersuchung die relevanten Theorien auf keinen Fall direkt angewendet oder getestet habe. Dazu verlangt jede Theorie unterschiedliche, spezifischere Vorgehensweisen als das, was ich in meiner Studie durchgeführt habe. Es wird dennoch versucht, die Resultate meiner Daten in einen Zusammenhang mit konkreten Theorien und ähnlichen Resultaten zu setzen. Die Absicht damit ist in erster Linie, dass meine Resultate auf einem noch tiefgehenden, aufschlussreichen Niveau diskutiert werden können.

5.2 Gibt es Transfer von nicht-V2 in Hauptsätzen?

Die erste Forschungsfrage, die in diesem Kapitel diskutiert werden soll, beschäftigt sich mit Transfer von nicht-V2 in Hauptsätzen. In Kapitel 2 wurde gezeigt, dass Norwegisch und Deutsch V2-Sprachen sind, weil das finite Verb in Hauptsätzen von V über T zu C bewegt wird. Englisch ist dagegen eine nicht-V2-Sprache, und das finite Verb in englischen Hauptsätzen bleibt in V. Die Informanten meiner Untersuchung haben Englisch als Zweitsprache gelernt, und in früherer Forschung wurde darauf gedeutet, dass nicht-V2 aus dem L2-Englischen ins L3-Deutsche überführt wurde (Bohnacker, 2006). Deswegen wurde erwartet, dass meine Resultate etwas Evidenz für Transfer aus L2-Englischen haben, jedoch nicht im gleichen

Umfang wie Bohnacker (2006), da meine Informanten auf einem höheren Niveau im Deutscherwerb sind als die Informanten ihrer Untersuchung.

In einigen Sätzen der eingesammelten Daten gibt es Evidenz dafür, dass nicht-V2-Strukturen in Hauptsätzen vorkommen. In meiner Studie hat sich allerdings herausgestellt, dass die meisten Teilnehmer die V2-Stellung in deutschen Hauptsätzen beherrschen. Es gab nur zwei deutliche Beispiele, in denen eine nicht-V2-Stellung im Hauptsatz vorliegt.

(117) [In diesem Text] *Schlomo* **ist** die Kleben, das die verschiedenen Parteien vereint. (11-1)

(118) Den Tätern rufen gegenseitig glücklich, [mittlerweile] *Katja* **starrt** geradeaus, als ob sie die Entscheidung des Richters nicht wahrnehmen kann (1-16)

Der Hauptsatz in (117) zeigt eine V3-Stellung mit einem topikalisierten Adverbial als erster Konstituente im Satz. Auch in englischen Hauptsätzen mit topikalisiertem Adverbial kann man eine solche Wortstellung finden, vgl. Abschnitt 2.1.2. Bohnacker (2006) hat den Erwerb von V2 bei erwachsenen schwedischen, Deutsch lernenden Muttersprachlern untersucht. Die Informanten, die Englisch als erste Fremdsprache hatten, zeigten Schwierigkeiten damit, die V2-Stellung in deutschen Hauptsätzen richtig zu produzieren. In Bohnacker (2006) wurde gezeigt, dass 45% der Sprachlerner mit Deutsch als Drittsprache V2 in Hauptsätzen nicht richtig beherrschten. Die erste Konstituente in Hauptsätzen mit XSV-Struktur war oft ein Adjunkt, spezifischer ein Temporaladverbial. Im Vergleich dazu hat die Gruppe der Sprachlerner, die Deutsch als eine Zweitsprache lernte, nach vier Monaten V2 in Hauptsätzen mit einem nicht-Subjekt als erste Konstituente beherrscht. Bohnacker (2006) zufolge zeigen die Resultate ihrer Untersuchung, dass es Transfer von L2-Syntax ins Deutsche als Drittsprache gibt. Auch Westergaard (2021, S. 399) argumentiert dafür, dass die Verbstellung XSV in den Resultaten von Bohnacker (2006) aus dem Englischen stammen müsste, obwohl Theorien wie Typological Proximity Model (TPM) und Linguistic Proximity Model (LPM) keine guten Erklärungen dafür geben konnten. Es kann also dafür argumentiert werden, dass der Satz in (117) auch als Evidenz für Transfer aus L2-Englisch ins L3-Deutsche gilt.

Gleichzeitig können die Ergebnisse aus Bohnacker (2006) als ein Gegenargument zu den Behauptungen in Håkansson et al. (2002) betrachtet werden. Håkansson et al. (2002) haben auch schwedische Muttersprachler mit Englisch als Zweitsprache und Deutsch als Drittsprache untersucht. Håkansson et al. (2002) zufolge kann V2 nur sehr spät im Erwerb von Deutschen

beherrscht werden, weil es einen universalen Weg zum Erwerb deutscher Wortstellung gibt, der unabhängig von der Muttersprache ist. Zusätzlich kann V2 im Deutschen nur beherrscht werden, wenn die SOV-Stellung erworben ist (Håkansson et al., 2002). Bohnacker (2006) hat aber bemerkt, dass die Informanten in Håkansson et al. (2002) alle Englisch als Zweitsprache hatten, und dass Transfer aus dem Englischen nicht ausgeschlossen werden konnte. Das isolierte Beispiel in (117) kann aber mit der Behauptung in Håkansson et al. (2002) übereinstimmen, dass V2 erst erworben werden kann, wenn die SOV-Stellung erworben ist. Der Hauptsatz in (117) hat V3, während der Nebensatz eine richtige SOV-Stellung hat. Dieser Satz bildet nur ein von sehr wenigen Beispielen dafür, dass nicht-V2 in einem Hauptsatz mit topikalisiertem nicht-Subjekt vorkommt, und es ist außerdem fraglich, wie man den Erwerb hier definieren und nicht zuletzt untersuchen kann. Die anderen Belege des aktuellen Informanten, Informant 11, deuten darauf hin, dass der Informant generell die V2-Stellung in Hauptsätzen beherrscht – und die SOV-Stellung im Nebensatz eher nicht.⁷ Inwiefern der Satz in (117) als ein repräsentatives Beispiel der Performanz von Informanten 11 betrachtet werden könnte, ist aus diesem Grund nicht ganz deutlich.

Resultate mit nicht-V2-Stellungen in Hauptsätzen könnten als Evidenz für Transfer aus der Zweitsprache betrachtet werden, was vor allem mit der Theorie der L2 Status Factor von Bardel und Falk (2007) übereinstimmt. L2 Status Factor sagt, dass die Zweitsprache eine privilegierte Rolle im Drittspracherwerb hat, und dass die Zweitsprache vor der Muttersprache als Quelle zum Transfer bevorzugt wird. Bardel und Falk (2012) argumentieren dafür, dass es einen kognitiven Unterschied zwischen dem Erwerb der Muttersprache und dem Erwerb einer Zweit- bzw. Drittsprache gibt. Der Unterschied wird dadurch erklärt, dass der Erwerb der Muttersprache durch ein anderes Gedächtnis als der postpubertäre Erwerb der Zweit- bzw. Drittsprache stattfindet, und dass die Sprachen deswegen im Gehirn unterschiedlich gespeichert werden.

Zu bemerken ist aber, dass L2 Status Factor nur für Sprachlerner in den Anfangsstadien des Spracherwerbs relevant ist. Mit nur einer Ausnahme haben alle Informanten meiner Untersuchung mehrere Jahre lang Deutsch in der Schule gelernt und sie sind also nicht in den Anfangsstadien des Deutscherwerbs. Außerdem ist es nicht deutlich, ob Englisch nach Bardel und Falks (2007) Definition einer Zweitsprache für meine Informanten als eine Zweitsprache

⁷ Siehe dazu die Sätze (11-2) bis (11-8) im Korpus im Anhang C.

gelten kann. Bardel und Falk (2007) gehen davon aus, dass eine Zweitsprache postpubertär erworben wird, aber meine Informanten haben Englisch mit 6 Jahren gelernt. Dass Englisch wegen seiner Rolle als Zweitsprache, dem L2 Status Factor zufolge, als vorgezogene Sprache zum Transfer ins Deutsche als Drittsprache gilt, könnte in diesem Fall kaum als eine adäquate Erklärung für Transfer aus dem Englischen ins Deutsche betrachtet werden.

In vielen Sätzen im Korpus wird deutlich, dass fast alle Informanten die V2-Stellung in Hauptsätzen konsequent beherrschen – auch wenn ein topikalisiertes nicht-Subjekt am Anfang des Satzes erscheint, wie in (119). Deswegen ist es vielleicht noch interessanter, die relevante Forschungsfrage auf eine etwas andere Weise zu konkretisieren: Warum gibt es keinen Transfer von nicht-V2? Warum beherrschen die Teilnehmer V2 in fast allen Hauptsätzen? Der Satz in (119) zeigt, dass V2 in einem Hauptsatz mit topikalisiertem Adverbial beherrscht wird – obwohl die Verbstellung im Nebensatz nicht-zielsprachengerecht ist. Eine ausführliche Diskussion der Verbstellungen in deutschen Nebensätzen wird in 5.3 gegeben.

(119) [Vor langer Zeit] **habe** ich nicht in kleine Klassenzimmer studiert, aber ich glaube, dass es ist positiv. (3-7)

Wir wissen, dass V2 in der Muttersprache vorliegt, und dass die Zweitsprache eine nicht-V2-Sprache ist. Dies könnte als Evidenz dafür betrachtet werden, dass nur Transfer aus der Muttersprache in die Zweitsprache gibt, wie Hermas (2010) und Jin (2009) in ihren Untersuchungen gefunden haben. Die Kombinationen der untersuchten Sprachen in den zwei Studien sind sehr unterschiedlich von den in meiner Studie untersuchten Sprachen: Hermas (2010) untersucht den Erwerb von L3-Englisch unter arabischen Muttersprachlern mit L2-Französisch und Jin (2009) beschäftigt sich mit den Erwerb von L3-Norwegisch unter chinesischen Muttersprachlern mit L2-Englisch. Die untersuchten Sprachen lassen sich mit der in dieser Arbeit untersuchten Sprachen kaum vergleichen, und es wird deswegen als schwierig betrachtet, Schlüsse über Transfer aus der Muttersprache im Hinblick auf die Ergebnisse in Hermas (2010) und Jin (2009) zu ziehen.

Das Cumulative-Enhancement Model (CEM) könnte auch als eine mögliche Erklärung der korrekten V2-Stellung in Hauptsätzen betrachtet werden. In CEM wird davon ausgegangen, dass sowohl syntaktische als auch lexikalische Eigenschaften aus erworbenen Sprachen in eine neue Sprache überführt werden können. Also wenn V2 schon im Norwegischen vorliegt, ist es

nicht notwendig, V2 im Deutschen als Drittsprache noch einmal zu erwerben – die Informanten fangen sofort damit an, V2 in deutschen Hauptsätzen zu produzieren. Dass der Spracherwerb kumulativ ist, wird durch den Zugang zur UG in allen Arten des Spracherwerbs erklärt. Den Zugang zur UG haben auch Erwachsene, was mit dem Alter der Informanten meiner Untersuchung zusammenpasst. Ein wichtiger Punkt an CEM ist aber, dass das Modell den negativen Transfer nicht erklären oder begründen kann, wie die V3-Stellung in (117). Das Modell geht nur davon aus, dass positiver Transfer aus den anderen Sprachen vorkommen kann.

Ein weiteres Modell, das auf die Ähnlichkeiten zwischen Sprachen baut, ist das Typological Proximity Model (TPM). In TPM kann sowohl die Muttersprache als auch die Zweitsprache in eine Drittsprache überführen, und der Transfer wird durch psycho-typologische Ähnlichkeiten bestimmt. Diejenige Sprache, die der Lerner selbst als typologisch am nächsten der Drittsprache auffasst, wird in die Drittsprache überführt. Das heißt, dass ein Lerner syntaktische Strukturen aus der Muttersprache überführen kann, während ein anderer Lerner Strukturen aus der Zweitsprache überführt, weil die zwei Lerner unterschiedliche, subjektive Auffassungen von typologischer Ähnlichkeit zwischen den relevanten Sprachen haben. Im Vergleich zu CEM geht TPM außerdem davon aus, dass negativer Transfer vorkommen kann. Also kann TPM begründen, warum die V3-Stellung in (117) produziert wurde.

Ein Grund, weshalb sich das TPM an meine Daten schwierig anwenden lässt, ist das TPM sich auf den Anfangszustand des Drittspracherwerbs bezieht. Die Informanten dieser Untersuchung sind postpubertär, und alle außer Informanten 5 haben schon Deutsch jahrelang gelernt. Außerdem wird in TPM von Full Transfer davon ausgegangen, wie in Schwartz und Sprouse (1996). Wenn Full Transfer aus einer der früher gelernten Sprachen in die Drittsprache vorliegt, kann TPM nicht erklären, warum Informant 11 an diesem Punkt im Spracherwerb eine V3-Stellung im Hauptsatz produziert hat. Alle anderen Belege dieses Informanten haben eine V2-Stellung im Hauptsatz, vgl. die Sätze (11-2) bis (11-8) im Anhang C. Die Beispiele in (117) und (118) könnten aber damit übereinstimmen, dass es Full Transfer aus dem Englischen zu einem früheren Zeitpunkt im Erwerbprozess gab. Nur auf den zwei Sätzen basierend kann das TPM also nicht abgelehnt werden, weil es keine Evidenz dafür gibt, dass die V3-Stellung *nicht* aus dem Englischen überführt wurde. Jedenfalls befinden sich alle Informanten an einem Punkt im Erwerbprozess, wo sie V2 generell beherrschen. Ob die Hauptsätze an einem früheren Punkt im Erwerbprozess mit V2 oder V3 gebildet wurden, wissen wir nicht, und das kann in dieser Untersuchung nicht untersucht werden.

Schließlich muss erwähnt werden, dass Transfer aus dem Englischen nicht unbedingt die einzige relevante Antwort auf die Forschungsfrage sein müsste. Aus den 141 Belegen gibt es nur deutliche Evidenz für nicht-V2 in zwei Hauptsätzen, und die relevanten Informanten produzieren in allen anderen Hauptsätzen eine korrekte V2-Stellung. Wie früher erwähnt lernen die Informanten dieser Untersuchung seit mehreren Jahren Deutsch, und viele befinden sich auf einem ziemlich hohen Niveau. Basierend auf den Ergebnissen, ist es also sinnvoll anzunehmen, dass die Informanten die V2-Stellung in deutschen Hauptsätzen generell beherrschen, und dass Transfer aus dem Englischen nicht in besonderem Maße vorliegt. Während die zwei Beispiele (117) und (118) darauf hindeuten könnten, dass nicht-V2 am Anfang des Deutscherwerbs aus dem Englischen überführt würde, ist das jedenfalls nicht mehr der Fall. Möglich wäre auch, wie Slabakova (2017) betont, dass mehrere Faktoren als nur Transfer an sich eine Rolle spielen können.

5.3 Gibt es Evidenz für Transfer von SVO-Stellung in Nebensätzen im Deutschen?

In Kapitel 4 wurde in mehreren Beispielen gezeigt, dass es deutliche Evidenz für Transfer von der SVO-Stellung in deutschen Nebensätzen gibt. Bei einigen Informanten wurde das finite Verb in Nebensätzen fast konsequent zwischen das Subjekt und das Objekt gestellt, wie bei der SVO-Stellung im Norwegischen. Obwohl die Position des finiten Verbs im Nebensatz einer SVO-Stellung nahelegen würde, befindet sich das infinite Verb bzw. die infinite Verbpartikel an letzter Stelle im Nebensatz, genau wie in einem deutschen Nebensatz mit SOV-Stellung. Wichtig zu bemerken ist, dass diese Tendenz tatsächlich bei allen Informanten beobachtet wurde – ausgenommen von den drei Informanten, die konsequent die korrekten Verbstellungen produziert haben. Unten werden zwei Beispiele für Nebensätze mit SVO-Stellung präsentiert, vgl. hierzu die Beispiele in (120) und (121):

(120) Es ist auch interessant, *wie* [der Unterricht] **wurde** auf den Kopf **gestellt**. (12-6)

(121) Ich finde diesem Teil interessant, *weil* [es] **ruft** Gefühle **hervor**. (12-4)

Während das finite Verb eine Position im Nebensatz einnimmt, die der norwegischen bzw. englischen SVO-Stellung entspricht, steht das infinite Verb bzw. die Verbpartikel ganz am Ende im Satz, was mit der Verbstellung der SOV-Struktur im Deutschen übereinstimmt. Es

sieht aus, als ob die Informanten eine teilweise norwegische/englische und gleichzeitig teilweise deutsche Struktur in Nebensätzen produzieren, die die zwei SVO- und SOV-Strukturen kombinieren. Dass die Informanten solche Verbstellungen produzieren, lässt sich im CP-TP-VP-Modell der generativen Grammatik dadurch erklären, dass die Informanten eine deutsche VP mit SOV-Stellung erworben haben, aber immer noch eine norwegische TP-Struktur mit SVO-Struktur anwenden. Die CP, deren Kopfposition (C) in Hauptsätzen durch das finite Verb und in Nebensätzen durch eine Subjunktion besetzt sein kann, hat in beiden Sprachen dieselbe Struktur.

Es scheint, als ob die Informanten die SOV-Stellung in deutschen Nebensätzen beherrschen, denn das infinite Verb bzw. die infinite Verbpartikel steht korrekt in einem deutschen V. Sie haben aber vielleicht noch nicht richtig gelernt, dass die SOV-Struktur im Deutschen auch ein satzfinale finites Verb mit sich führt. Deswegen wird das finite Verb zu einem T bewegt, das der norwegischen bzw. englischen, linksperipheren T entspricht. Wir können uns merken, dass es Evidenz dafür gibt, dass die Informanten das finite Verb korrekt zu T bewegen: es wirkt nicht, als ob das finite Verb in einer anderen Position im CP-TP-VP-Modell erscheint, vgl. die Wortstellung in den Beispielen (120) und (121). Es handelt sich aber darum, dass das finite Verb zu einem linksperipheren T bewegt wird, vgl. die SVO-Stellung, und nicht zum rechtsperipheren T, das der deutschen SOV-Stellung entspricht. Ob es sich um Transfer aus dem Norwegischen oder Englischen handelt, ist aber nicht klar, weil TP im Englischen und Norwegischen dieselbe Struktur hat. Obwohl eine solche Verbstellung in vielen unterschiedlichen Satztypen beobachtet wurde, wurde sie von vielen Informanten in mehreren Fällen aber nicht konsequent verwendet, was im nächsten Teil thematisiert wird.

5.3.1 Über korrekte und nicht-zielsprachengerechte Verbstellung im gleichen Satz

In Kapitel 4 wurde gezeigt, dass mehrere Informanten sowohl eine richtige als auch eine nicht-zielsprachengerechte Verbstellung im gleichen Satz anwenden. Die widersprüchlichen Vorkommnisse der Verbstellungen könnten darauf hindeuten, dass die Informanten auf dem Weg zu einer deutschen SOV-Stellung sind, aber dass dieser Weg immer noch von der SVO-Stellung beeinflusst wird. Die SOV-Stellung in Nebensätzen wird also teilweise beherrscht, aber nicht ganz, weil SVO auch immer noch verwendet wird. Solche Sätze mit beiden Verbstellungen könnten als Evidenz dafür zählen, dass die Full Transfer-basierten Modelle für die in meiner Studie gezeigten Beispiele nicht so relevant sind, wie z.B. L2 Status Factor und

CEM, die von vollständigem Transfer ausgehen. Es kann sein, dass die Informanten an einem früheren Punkt im Spracherwerb die Verbstellung aus dem Englischen vollständig überführt haben. Meinen Befunden zufolge scheint es aber, als ob viele der Informanten jetzt an einem Punkt im Erwerbsprozess gelangt sind, in dem vollständiger Transfer aus dem Englischen V3-Stellung nicht mehr vorkommt – wenn das jemals der Fall war.

Das Linguistic Proximity Model (LPM) von Westergaard (2021) kann eine mögliche Erklärung der widersprüchlichen Vorkommnisse der Verbstellungen durch den „property-by-property“-Erwerb zu Verfügung stellen. In LPM wird davon ausgegangen, dass sowohl die Muttersprache als auch die Zweitsprache auf den Erwerb einer dritten Sprache einwirken können (Westergaard, 2021). Die Grammatik der Drittsprache entwickelt sich durch Parsing. Wenn der Sprachlerner neues Input bekommt, wird er versuchen, identische Strukturen der Grammatik der Muttersprache bzw. Zweitsprache zu finden (Westergaard, 2021). Wenn es eine identische Struktur gibt, gilt es als positiver Transfer. Negativer Transfer, also Transfer von nicht-zielgerechten Strukturen, wird dadurch erklärt, dass der Lerner die Strukturen fehlerhaft interpretiert hat und in der Grammatik der Drittsprache benutzen. Der Grund dafür ist, dass er nicht genug sprachliches Input bekommen hat, um zu wissen, dass die Struktur in der Drittsprache nicht verwendet werden darf.

Der Erwerb durch Parsing muss als ein Prozess betrachtet werden: Wenn der Sprachlerner Parsing benutzt, werden die Strukturen der schon gelernten Sprachen als „vorläufige, instabile Repräsentationen“ in der Drittsprache realisiert (Westergaard, 2021). Weiteres Input kann die Struktur in der Drittsprache verstärken, sodass sie zu einer stabilen Struktur in der Grammatik der Drittsprache gemacht wird. Wenn die Struktur wegen negativen Transfers fehlerhaft in der Drittsprache benutzt wird, ist auch mehr Input notwendig, um die Struktur abzulehnen, sodass sie in der Drittsprache nicht mehr benutzt wird. In jedem Fall ist dieser Prozess von Instabilität und Variation geprägt, weil der Sprachlerner die kopierten Strukturen in der Drittsprache benutzen, bis ausreichendes Input vorliegt. Der Erwerb durch Parsing wird schrittweise zu einer richtigen Repräsentation der Grammatik der Drittsprache führen, aber auf dem Weg dahin muss man damit rechnen, dass es nicht immer ganz richtig wird. Ein solcher Ansatz zum Drittspracherwerb stimmt auch mit Slabakovas (2017) Scalpel Model überein. Die Hauptsache im Scalpel Model ist, dass der Sprachlerner Zugang zu den beiden schon gelernten Sprachen hat, und nur die relevanten Eigenschaften aus den schon erworbenen Sprachen in die neue Sprache überführt. Es ist, als ob die relevanten Eigenschaften mit einem Skalpell auf eine

präzise Weise extrahiert und überführt werden (Slabakova, 2017, S. 653). Auch das Scalpel Model geht von einem „property-by-property“-Erwerb aus.

Die Sätze mit sowohl korrekten als auch nicht-zielsprachgerechten Verbstellungen im gleichen Satz können als Evidenz für Instabilität der Drittsprachegrammatik verstanden werden. Westergaard (2021, S. 396) betont auch, dass diese Instabilität oft in den Anfangsstadien der Drittsprachgrammatiken deutlich wird. In meinem Material wird manchmal die richtige SOV-Stellung benutzt, in anderen Fällen wird die SVO-Stellung benutzt, auch in den gleichen Typen von Nebensätzen oder beim Gebrauch der gleichen Subjunktion, wie in (122) und (123).

(122) Zum Beispiel wenn er sagt, dass er fühlt, *dass* [er] **gehört** nirgends **an**, oder wenn erzählt Monika, *dass* [das einzige Ding] er fühlt **ist** Wut. (5-37)

(123) *Wenn* [wir] **fragen** uns *wer* [diesen Matrosen] **sind**, kann ein die Interpretationen werden, *dass* [diesen Matrosen] **sind** eine Metapher für alle Menschen, *die* **sind** mobilisieren zu den Flüchtlingen empfangen und zu rechtlegen *damit* sie in die Gemeinschaft integriert **werden**. (5-20)

Ein weiteres Argument für LPM ist es, dass der Erwerb durch Parsing schrittweise geschieht. Wenn die Sprachlerner neues Input bekommen, versuchen sie, ähnliche Strukturen aus früher gelernten Sprachen zu finden. Die V2-Stellung gibt es schon im Norwegischen, und wie die Studie auch zeigt, haben die Informanten keine wesentlichen Schwierigkeiten damit, V2 in deutschen Hauptsätzen zu produzieren. Komplizierter ist es aber mit den Nebensätzen, die eine SOV-Stellung im Deutschen haben, während die Nebensätze im Norwegischen und Englischen eine SVO-Stellung haben – Evidenz für eine SOV-Stellung haben die Informanten vor dem Deutschlernen noch nie im sprachlichen Input gehabt. Die Verbstellung in den Nebensätzen meiner Untersuchung, die teilweise aus einer deutschen SOV-Struktur und teilweise aus einer norwegischen SVO-Struktur zu bestehen scheint, könnte folglich als Evidenz für die „property-by-property“-Hypothese von Westergaard (2021) interpretiert werden. Die Informanten befinden sich an einem Punkt im Erwerbsprozess, wo sie genug sprachliches Input bekommen haben, um das infinite Verb in V zu setzen, wie bei der deutschen SOV-Stellung. Sie haben aber noch nicht ausreichendes Input bekommen, um auch das finite Verb konsequent in die deutsche rechtsperiphere T-Position zu setzen, sondern es wird vorläufig in die norwegische linksperiphere T-Position bewegt. Am Anfang des Erwerbprozesses wird die deutsche VP mit SOV-Struktur erworben und erst später wird auch das finite Verb in die satzfinale

(rechtsperiphere) T-Position gestellt. Es scheint, als ob sich viele Informanten meiner Untersuchung in einer Zwischenstufe befinden, wo das finite Verb sowohl in einer norwegischen bzw. englischen linksperipheren T-Position als auch in einer deutschen rechtsperipheren T-Position erscheinen kann. Interessant ist auch, dass fast alle Informanten (außer der Informanten 7, 9 und 10) mindestens einen Nebensatz mit der oben beschriebenen Verbstellung produziert haben. Viele Informanten produzieren die SVO-Stellung in Nebensätzen mit mehreren unterschiedlichen Subjunktionen, in Relativsätzen und auch in Nebensätzen mit trennbaren Verben. Dass das Phänomen über so viele Informanten und in mehreren Typen von Sätzen zu beobachten ist, kann vor allem dazu beitragen, die Evidenz für Transfer zu verstärken.

An dieser Stelle ist es interessant, die Frage zu stellen, warum die deutsche VP für meine norwegischen Informanten mit L2-Englisch anscheinend einfacher zu erwerben ist als die deutsche, rechtsperiphere TP. Meines Wissens gibt es keine Untersuchungen oder Theorien im Drittspracherwerb, die sich mit dieser spezifischen Frage auseinandergesetzt haben. Deswegen ist es mir nicht möglich, eine begründete Antwort darauf zu geben, sondern ich kann nur darüber spekulieren. Ein möglicher Grund ist, dass es sich um sprachinterne Verhältnisse handelt. Eine Möglichkeit ist, dass V als eine lexikalische Kategorie einfacher zu erwerben ist, als die funktionale Kategorie T. Es kann auch sein, dass die Informanten V als prominenter bzw. hervorstechender im Vergleich zu T auffassen, und deswegen wird V zunächst erworben. Möglich ist es auch, dass sich eine Erklärung außerhalb des Bereiches vom Transfer befindet. Zusätzlich haben viele Informanten schon sprachliches Input aus dem Deutschen jahrelang bekommen, und viele Faktoren hätten die Reihenfolge beeinflussen können, in der die unterschiedlichen grammatischen Strukturen an das CP-TP-VP-Modell gelangt sind. Deutliches Input, wie oft die schon erworbenen Sprachen verwendet werden und linguistische Komplexität sind einige Faktoren, die Slabakova (2017) als Beispiele nennen. Auch die Bedeutung von negativer Evidenz kann hier eine Rolle spielen, vgl. Slabakova (2017, S. 659). Vielleicht brauchen die Informanten noch negative Evidenz in der Form sprachlicher Korrekturen, sodass sie das finite Verb im Deutschen nicht in ein linksperipherisches T setzen, wie im Norwegischen und Englischen gemacht wird.

5.3.2 Evidenz für Transfer in Nebensätzen

Deutliche Evidenz dafür gibt es auch, dass die Informanten die deutsche, rechtsperiphere T-Position noch nicht richtig erworben haben. Es ist aber kompliziert, feststellen zu können, inwiefern die SVO-Struktur bzw. die linksperiphere TP aus dem L1-Norwegischen oder dem L2-Englischen stammt. Die meisten Nebensätze enthalten nur Konstituenten wie Subjekte und Objekte, die sich in den gleichen Positionen in norwegischen und englischen Nebensätzen befinden. Es gibt aber einige Beispiele für Nebensätze, die noch zusätzliche Konstituenten enthalten und deswegen mehr Information darüber geben könnten, ob die Nebensätze vom Norwegischen oder Englischen beeinflusst sind. Die Nebensätze sind in den Beispielen (124) und (127) wiedergegeben.

(124) Deshalb glaube ich, dass diesem Teil von Text sehr wichtig für der persönliche Entwicklung von Schlomo ist, obwohl [er] **ist** *nicht* in Fokus. (3-17)

Wenn die Wortstellung des deutschen Nebensatzes in (124) direkt ins Norwegische und Englische übersetzt wird, wird deutlich, dass es Evidenz für Transfer aus dem Englischen sein könnte.

(125) ?... selv om [han] **er** *ikke* i fokus No.
... *obwohl er nicht ist im Fokus*

(126) ... even though [he] **is** *not* in focus Eng.
... *obwohl er ist nicht im Fokus*

Das Fragezeichen in (125) zeigt, dass der Nebensatz im geschriebenen Norwegischen markiert ist. In der mündlichen Sprache wäre eine solche Verbstellung durchaus akzeptabel. Weil der norwegische Nebensatz als markiert gilt, scheint es, als ob der deutsche Nebensatz ... *obwohl er ist nicht im Fokus* der englischen Übersetzung entspricht. Dies deutet darauf hin, dass es sich hier um Transfer aus dem Englischen handelt – und darauf haben wir schon früher im Kapitel angedeutet, wegen der Beispiele für V3-Verbstellung in Hauptsätzen in 5.2. Der Nebensatz ist aber meines Wissens das einzige Beispiel dafür ist, dass Transfer aus dem Englischen gespürt werden kann. Der Satz in (126) zeigt aber Evidenz dafür, dass Transfer aus dem Norwegischen

vorliegen könnte. Der Satz hat, wie im letzten Kapitel diskutiert wurde, eine interessante Position der Negationspartikel *nicht*.

(127) Wenn [Schlomo] nicht **habe** diese Frage gefragt, könnte er unsicher werden [...] (11-7)

Wenn die Wortstellung des Nebensatzes (127) direkt ins Norwegische und Englische übersetzt wird, wird es deutlich, dass es Evidenz für Transfer aus dem Norwegischen sein könnte. Die Übersetzungen ins Norwegische und Englische werden in (128) und (129) gezeigt. Im deutschen Nebensatz in (127) befindet sich das finite Hilfsverb rechts von der Negationspartikel, was mit der norwegischen Wortstellung in einem solchen Nebensatz besser übereinstimmt als mit der englischen Wortstellung, vgl. (128) und (129).

(128) Hvis [Schlomo] *ikke* **hadde** stilt dette spørsmålet ... No.
Wenn Schlomo nicht hat gestellt diese Frage ...

(129) *If [Schlomo] *not* **had** asked this question ... Eng.
Wenn Schlomo nicht hat gestellt diese Frage ...

Ausgehend von den Nebensätzen in den Beispielen (124) und (127) gibt es etwas Evidenz für Transfer aus den beiden Sprachen ins Deutsche. Interessant ist es auch, wenn berücksichtigt wird, dass es auch etwas Evidenz für Transfer aus dem L2-Englischen in deutschen Hauptsätzen mit V3-Stellung gibt.

Wenn davon ausgegangen wird, dass es Evidenz für Transfer in den Nebensätzen in (124) und (127) gibt, muss auch damit gerechnet werden, dass der Transfer in den Beispielen aus sowohl dem L1-Norwegischen als auch L2-Englischen stammt. Dass es Evidenz für Transfer aus den beiden schon gelernten Sprachen gibt, stimmt vor allem mit Westergaards (2021) Linguistic Proximity Model (LPM) überein. Die Informanten haben sprachliches Input bekommen, und versuchen durch Parsing mithilfe der zwei schon erworbenen Sprachen eine stabile Drittsprachgrammatik im Deutschen zu entwickeln. Deutsch als SOV-Sprache hat aber ein rechtsperipheres T, und die beiden schon erworbenen Sprachen sind SVO-Sprachen mit linksperipherem T. Im Erwerbprozess der rechtsperipheren T versuchen die Informanten, Eigenschaften aus dem Norwegischen und Englischen zu benutzen, und deswegen wird ein

linksperipheres T in deutschen Nebensätzen verwendet. Auf dem Weg dahin, ein rechtsperipheres T und somit die deutsche Drittsprachgrammatik zu stabilisieren, gibt es in meiner Untersuchung Evidenz dafür, dass beide schon erworbenen Sprachen ins Deutsche überführt werden – genau wie in LPM dafür argumentiert wird.

Zu bedenken ist auch, dass die zwei Nebensätze mit Evidenz für Transfer aus dem Englischen bzw. Norwegischen von zwei unterschiedlichen Informanten produziert worden sind. Es könnte sich folglich um individuelle Unterschiede handeln, die dazu geführt haben, dass Informant 3 in (124) eine englische Wortstellung im Nebensatz verwendet, während Informant 11 eine norwegische Wortstellung in (127) benutzt. Noch deutlicher könnte die Evidenz für Transfer aus beiden Sprachen sein, wenn derselbe Informant sowohl englische als auch norwegische Wortstellung in Nebensätzen benutzen. Man kann sich merken, dass Informant 11 V3-Stellung im Hauptsatz verwendet hat, wie in 5.2 präsentiert wurde, und somit kann dafür argumentiert werden, dass es Evidenz für Transfer aus den beiden Sprachen gibt. Der Transfer in Hauptsätzen und in Nebensätzen könnten aber nicht ohne weiteres miteinander gleichgesetzt werden, weil die Voraussetzungen für Transfer in den zwei Satztypen unterschiedlich sind: V2 in Hauptsätzen kann aus dem L1-Norwegischen überführt worden sein, aber SOV kann weder aus dem Norwegischen noch dem Englischen überführt worden sein, weil beide Sprachen SVO im Nebensatz haben. Trotz dieser Betrachtung sollte nicht davon abgesehen werden, dass es tatsächlich Evidenz für Transfer aus beiden Sprachen innerhalb der Gruppe von Informanten gibt, obwohl die Evidenz von zwei unterschiedlichen Informanten stammt.

Hier sollte noch einmal bemerkt werden, dass es mehrere Faktoren als nur Transfer an sich gibt, die alle Daten einer linguistischen Untersuchung erklären könnten, wie Westergaard (2021, S. 399) basierend auf Slabakova (2017) hervorhebt. Die Annahme ist, dass auch andere Faktoren den Transfer beeinflussen können. Der Zugang zum klaren, eindeutigen sprachlichen Input, weit verbreitete Verwendung der Strukturen und linguistische Komplexität sind mögliche Beispiele solcher Faktoren. Westergaard (2021, S. 399) fügt außerdem Alter, aktuelle Verwendung (Engl. „recency of use“) und Sprachdominanz als mögliche Faktoren hinzu, die auf den Transfer einwirken können.

5.4 Übergeordnete Diskussion

In diesem Abschnitt wird eine übergeordnete Diskussion der zwei Forschungsfragen und meiner Resultate gegeben. Wie anfänglich hervorgehoben wurde, ist die Absicht der Diskussion allerdings nicht, die im Kapitel 2 präsentierten Hypothesen an meine Resultate anzuwenden, sondern die Resultate eingehend zu diskutieren. In dem Zusammenhang ist es versucht worden, Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen meinen Resultaten und den präsentierten Theorien und Untersuchungen zu finden.

Im Voraus wurden zwei Hypothesen über die Forschungsfragen formuliert. Es wurde erwartet, dass ich etwas Evidenz für nicht-V2 in Hauptsätzen finden würde, weil frühere Forschung Transfer aus der Zweitsprache gefunden hat, vgl. Bohnacker (2006). Im Hinblick auf die zweite Forschungsfrage wurde erwartet, dass die Informanten nicht-zielsprachengerechte SVO-Verbstellungen in Nebensätzen produzieren sollten, weil die schon erworbenen Sprachen keine SOV-Stellungen haben, sondern SVO-Sprachen sind. Als Resultat hat sich generell gezeigt, dass es wenig Transfer in Hauptsätzen gibt, während es in Nebensätze mehr oder weniger einen stabilen Transfer der SVO-Stellung aus dem L1-Norwegischen und/oder L2-Englischen gab. In den zwei Fällen mit Transfer in Hauptsätzen wurde die V3-Stellung durch möglichen Transfer aus dem L2-Englischen erklärt. In Nebensätzen, in denen das linksperiphere T mehr oder weniger stabil überführt wurde, ist es nicht möglich festzustellen, ob eine Sprache mehr als die andere überführt. Es gibt genauso viel Evidenz für Transfer aus jeder Sprache in Nebensätzen, und deswegen kann keine weiteren Schlüsse gezogen werden.

Vor allem stimmen die Resultate an mehreren Stellen mit Westergaards (2021) LPM überein. In Bezug auf V3-Transfer aus dem Englischen, ist es nicht möglich, völlig ausschließen zu können, dass es vollständigen Transfer von englischer V3-Stellung an einem frühen Punkt im Erwerbprozess gab, vgl. TPM. Meine Resultate können aber keine Evidenz für vollständigen Transfer an einem früheren Zeitpunkt geben, weil sich die Informanten zum Zeitpunkt der Studiendurchführung an einem fortgeschrittenen Punkt im Spracherwerb befinden. Vor allem kann dieser spezifische Punkt im Erwerb davon geprägt sein, dass die sprachlichen Eigenschaften schrittweise („property-by-property“) erworben werden und sich deswegen als instabil in der Drittsprachgrammatik zeigen. Die Informanten produzieren mehrere Sätze mit einer Kombination von SOV- und SVO-Stellungen nebeneinander, und brauchen

wahrscheinlich mehr Input, um die SOV-Struktur richtig stabilisieren zu können. Ein Argument gegen die Full Transfer-Theorien ist es aber, dass es etwas Evidenz für sowohl eine englische als auch eine norwegische Wortstellung in deutschen Nebensätzen gibt. Wenn es nur Full Transfer gäbe, hätten beide schon gelernten Sprachen nicht überführen können.

5.5 Zusammenfassung

In diesem Kapitel habe ich die Ergebnisse meiner Studie im Licht von Theorien über Drittspracherwerb diskutiert. Es wurde auch dafür argumentiert, dass es deutliche Evidenz für Transfer von norwegischer bzw. englischer SVO-Stellung in deutschen Nebensätzen gibt.

Im Hinblick auf Evidenz für Transfer in Hauptsätzen wurden nur zwei Beispiele dafür gefunden, dass es nicht-V2-Stellung in Hauptsätzen gibt. Es wurde dafür argumentiert, dass es sich um Transfer von V3 aus dem L2-Englischen handeln konnte, weil Bohnacker (2006) ähnliche Resultate in ihrer Untersuchungen von erwachsenen schwedischen Muttersprachlern mit Englisch als L2 und Deutsch als L3 gefunden hat. Obwohl L2 Status Factor als eine mögliche Erklärung zum Transfer gilt, ist es nicht deutlich, dass Englisch für meine Informanten als eine Zweitsprache gilt, wenn Bardel und Falks (2007) Definition einer Zweitsprache als eine postpubertär erworbene Sprache berücksichtigt wird. Das Cumulative-Enhancement Model geht nicht von negativem Transfer aus, und kann deswegen die V3-Stellung nicht erklären. Im Gegensatz dazu geht Typological Primacy Model von sowohl negativem als auch positivem Transfer aus, aber das Modell bezieht sich nur auf die Anfangsstadien des Drittspracherwerbs. Es wäre möglich, dass die Informanten anfänglich immer V3 aus dem Englischen überführt haben vgl. TPM, und dass sie jetzt V2 in Hauptsätzen mehr oder weniger konsequent beherrschen.

In vielen Nebensätzen wurde Evidenz dafür gefunden, dass die Position des finiten Verbs aus einer norwegischen bzw. englischen SVO-Stellung überführt wird. Das infinite Verb befindet sich jedoch korrekt am Ende des Satzes. An dieser Stelle wurde dafür argumentiert, dass das Linguistic Proximity Model und der schrittweise Erwerb durch Parsing die Verbstellungen in Nebensätzen erklären können. Dem Modell zufolge werden linguistische Eigenschaften dadurch erworben, dass der Sprachlerner ähnliche Strukturen in schon erworbenen Sprachen in die Drittsprachgrammatik kopiert. Anhand sprachlichen Inputs lernt der Sprachlerner

schrittweise, inwiefern die kopierten Strukturen zur Drittsprachgrammatik gehört oder nicht. Genügendes Input und Gebrauch der linguistischen Eigenschaften helfen damit, die Eigenschaften in der Drittsprache stabilisieren zu können. Es wurde dafür argumentiert, dass die Informanten der Untersuchung anscheinend die deutsche VP und somit SOV-Stellung stabilisiert haben. Bis genügendes Input vorliegt, sodass auch die deutsche, rechtsperiphere TP erworben wird, ist die Drittsprachgrammatik aber von Instabilität geprägt, was auch mit LPM übereinstimmt. Die Resultate stimmen auch mit LPM darin überein, dass die Informanten eine SOV-Stellung und gleichzeitig teilweise eine SVO-Stellung in Nebensätzen verwenden. Dies kann auch als Evidenz für LPM betrachtet werden. In zwei Fällen gibt es Evidenz für Transfer von englischer und norwegischer Wortstellung in Nebensätzen, was als Evidenz für Transfer von beiden schon erworbenen Sprachen gelten kann. Außerdem stimmt es mit der Instabilität der Drittsprachgrammatik überein, die in LPM hervorgehoben wird.

Aus den Resultaten lässt sich die Schlussfolgerung ziehen, dass die Informanten eine stabile Repräsentation von V2-Stellung in Hauptsätzen haben. In Nebensätzen scheint die SOV-Stellung in der VP wegen der Position des infiniten Verbes erworben zu sein. Die unstabile Repräsentation der TP, die in Nebensätzen als eine linksperiphere TP realisiert wird, kann durch Transfer vom Norwegischen und/oder Englischen erklärt werden. Ohne weitere Evidenz lässt sich schwer feststellen, inwiefern der Transfer aus dem Norwegischen oder Englischen stammt. Es scheint also, als ob die Informanten die deutsche VP zunächst erwerben, und dass die deutsche TP schwieriger zu erwerben ist. Die Informanten befinden sich meinem Material zufolge auf dem Weg dahin, eine zielsprachenrechte, deutsche TP zu erwerben.

Es gibt meines Wissens keine gute Antwort auf die Frage, warum die Informanten anscheinend die deutsche, rechtsperiphere VP schneller erwerben als die deutsche, rechtsperiphere TP. Vielleicht handelt es sich um sprachinterne Eigenschaften, oder es könnte sein, dass es nicht ausschließlich durch Transfer erklärt werden kann. Es gibt auch andere Faktoren, die den Spracherwerb beeinflussen können. Alter, Sprachdominanz, linguistische Komplexität, und eindeutiges, regelmäßiges Input können zusätzlich zum Transfer mögliche Erklärungen zu Verfügung stellen (Slabakova 2017, Westergaard 2021). Die erwähnten Faktoren könnten auch mögliche Erklärungen dafür sein, dass V3 in zwei Fällen in Hauptsätzen verwendet wurde, oder dass es Evidenz für sowohl englische als auch norwegische Wortstellung in zwei deutschen Nebensätzen gibt. Es muss sich also nicht unbedingt immer um Transfer handeln.

Abschließend soll auch bemerkt werden, dass ich auf keine Weise Westergaards (2021) LPM direkt angewendet oder getestet habe, obwohl ich anhand der Evidenz dafür argumentiert habe, dass meine Resultate mit LPM übereinstimmen. Siehe hierzu aber Kapitel 6.

6. Zusammenfassung und Ausblick

6.1 Zusammenfassung

In der vorliegenden Masterarbeit habe ich den Erwerb deutscher Verbstellung unter norwegischen Muttersprachlern mit Englisch als Zweitsprache untersucht. Als Datengrundlage wurden Texte norwegischer Studenten im ersten Jahr im Germanistikstudium eingesammelt und analysiert, und die relevanten Textstellen wurden in einem Korpus dargestellt. Danach wurden die 141 Belege qualitativ analysiert und diskutiert. Es hat sich gezeigt, dass die meisten nicht-zielsprachengerechten Verbstellungen in Nebensätzen mit Subjunktion als Einleitewort und in Relativsätzen erscheinen. Aus den Resultaten hat sich herausgestellt, dass fast alle Informanten das finite Verb in eine SVO-Stellung in Nebensätzen setzen, wie in norwegischen und englischen Nebensätzen gemacht wird. In Hauptsätzen beherrschen die Informanten die V2-Stellung mehr oder weniger konsequent.

Mehrere Theorien zu Drittspracherwerb haben sich mit Transfer aus den schon erworbenen Sprachen in die Drittsprache beschäftigt. Im Diskussionskapitel wurde vor allem dafür argumentiert, dass die Resultate meiner Untersuchung Evidenz dafür enthalten, dass Transfer aus sowohl L1-Norwegischen als auch L2-Englischen vorkommen kann. Diese Evidenz wurde vor allem im Zusammenhang mit Westergaards (2021) Linguistic Proximity Model gesetzt, das davon ausgeht, dass sprachliche Eigenschaften in einer Drittsprache „property-by-property“, d.h. schrittweise erworben sind. Die Verbstellungen in deutschen Nebensätzen wurden von einer deutlichen Instabilität geprägt, und Evidenz dafür wurde in mehreren Belegen gefunden. Erstens haben die Informanten die SOV-Stellung im Hinblick auf das infinite Verb beherrscht, während das finite Verb in einer SVO-Stellung im Nebensatz erscheint. Das Phänomen wurde durch das CP-TP-VP-Modell erklärt. Die Informanten haben die deutsche VP schon erworben, aber die rechtsperiphere, deutsche TP ist noch nicht ganz richtig erworben. Stattdessen wird die norwegische bzw. englische, linksperiphere TP verwendet, was der SVO-Stellung im Nebensatz entspricht. Zweitens wurde diese Instabilität der Drittsprachgrammatik dadurch deutlich, dass die Informanten in einigen Fällen eine nicht-zielsprachengerechte SVO-Stellung produzierten, während sie in anderen Fällen das finite Verb korrekt an die letzte Stelle im Nebensatz gestellt haben. An mehreren Stellen wurde Slabakovas (2017) Annahme

hervorgehoben, dass auch andere Faktoren als Transfer den Spracherwerb beeinflussen können, wie Zugang zu deutlicher Evidenz und linguistische Komplexität.

Dem LPM zufolge werden linguistische Eigenschaften nach genügendem Input in der Drittsprache stabilisiert, und dafür wurde auch im Diskussionskapitel argumentiert. Von meinem Material ausgehend kann dafür argumentiert werden, dass die Informanten auf dem Weg dahin sind, eine zielsprachengerechte, rechtsperiphere TP zu erwerben. Zurück bleiben hauptsächlich zwei Fragen, die anhand der in dieser Untersuchung präsentierten Theorien und Evidenz nicht beantwortet werden konnten. In der ersten Frage geht es darum, dass die Informanten anscheinend die deutsche VP schneller bzw. leichter erwerben als die deutsche, rechtsperiphere TP. Diese Tendenz wurde bei fast allen Informanten (außer der Informanten 7, 9 und 10) beobachtet, aber meines Wissens gibt es keine deutlichen Erklärungen dazu. Die zweite Frage beschäftigt sich mit Transfer aus L1-Norwegischen und L2-Englischen in deutschen Nebensätzen. Die in meiner Studie präsentierten Beispiele können wenig Information darüber geben, ob die Verbstellung in Nebensätzen aus dem Norwegischen oder Englischen überführt wurde, zumal es Evidenz für Transfer von Wortstellungen aus beiden Sprachen gibt.

6.2 Ausblick

Obwohl die Untersuchung interessante Befunde im Hinblick auf Drittspracherwerb im Deutschen ergeben hat, gibt es auch mehrere Faktoren, die berücksichtigt werden müssen. Sie können auch für die zwei Fragen relevant sein, die im Licht meiner Diskussionen neulich entstanden sind. Es muss bemerkt werden, dass die Informanten nur an einem gewissen Punkt im Erwerbsprozess der deutschen Verbstellung beobachtet wurden. Interessant und möglich wäre es, die Informanten in einer Längsschnittuntersuchung zu studieren. Die Ergebnisse meiner Untersuchung deuten darauf hin, dass viele Informanten sich in einem Prozess befinden, in dem sie dem LPM zufolge die deutsche, rechtsperiphere TP entwickeln und stabilisieren. Eine longitudinale Untersuchung könnte dazu beitragen, Information über die unterschiedlichen Stadien dieser Entwicklung zu geben, und ob es einen Zusammenhang mit dem Erwerb der deutschen VP oder der V2-Stellung in Hauptsätzen gibt. In meiner Diskussion kann nur darüber spekuliert werden, aber in einer anderen Studie könnten diese Frage näher untersucht werden.

Es wäre auch möglich, andere zusätzliche methodologische Ansätze zu verwenden. Akzeptabilitätsteste, Übersetzungsaufgaben oder andere, produktionsfördernde Methoden könnten auch relevant sein, um sich mit dem Thema noch tiefer auseinandersetzen zu können. Dann wäre es möglich, die Produktion von Nebensätzen mit Negationspartikel und Hilfsverben zu testen, um eine bessere Idee vom Transfer aus L1-Norwegischen oder L2-Englischen zu erhalten. Solche methodologischen Ansätze hätten auch benutzt werden können, um die Sprachfertigkeiten der Informanten in den jeweiligen Sprachen besser bewerten zu können, und sie hätten nicht ihre eigenen Sprachkenntnisse einschätzen müssen. Dazu braucht eine Untersuchung auch viel mehr Zeit.

Wie schon erwähnt worden ist, kann meine Untersuchung nicht als ein Versuch betrachtet werden, Westergaards (2021) LPM zu testen oder anzuwenden. Ein wichtiger Grund dafür ist es, dass es in meiner Studie keine Kontrollgruppe gab, die kein Englisch als Zweitsprache hatte oder eine andere Muttersprache hat. Westergaard (2021, S. 397) betont, dass solche Kontrollgruppen notwendig wären, um das Modell richtig testen zu können. Da alle norwegischen Kinder Englisch mit 6 Jahren lernen, lässt es sich aber nicht praktisch durchführen, eine solche Kontrollgruppe in einer Untersuchung zu haben. Hier stellt sich nochmal die Frage, inwiefern Englisch als eine Zweitsprache für norwegische Kinder betrachtet werden kann. Anhand der Resultate wurde dafür argumentiert, dass die Evidenz meiner Untersuchung mit LPM übereinstimmt, aber das Modell ist auf keinen Fall richtig getestet worden. Das gilt auch für die anderen präsentierten Theorien, die im Diskussionskapitel diskutiert wurden.

Schließlich wäre auch interessant, sich mit der Hintergrundinformation der Informanten besser beschäftigen zu können. Insbesondere in Bezug auf die drei Informanten, die keine nicht-zielsprachengerechten Verbstellungen produziert haben, könnte es nützlich sein, ihre Hintergrundinformationen miteinander zu vergleichen um nach hervorstechenden Tendenzen zu suchen. Da die drei Informanten anscheinend die deutsche Verbstellung beherrschen, könnte es auch relevant sein, sie mit einem Informanten zu vergleichen, der die deutsche Verbstellung noch nicht richtig beherrscht – z.B. Informant 5, der mehr oder weniger konsequent eine nicht-zielsprachengerechte Verbstellung produziert hat. Solche individuellen Unterschiede zu studieren könnte uns mehr Information darüber geben, ob es bestimmte Faktoren gibt, die auf den Transfer einwirken können. Vielleicht gibt es individuelle Unterschiede, die dazu beitragen können, dass ein Informant die englische Wortstellung in Nebensätzen überführt, während ein

anderer Informant lieber die norwegische Wortstellung überführt. Eng damit verknüpft sind vor allem die von Slabakova (2017) erwähnten Faktoren, die auf den Spracherwerb einwirken können. Besonders die Rolle der Sprachkenntnisse bzw. Kompetenz in der Zweit- und Drittsprache wäre auch nützlich, näher zu untersuchen. Wie wird Transfer davon beeinflusst, dass ein Informant sehr viel Englisch bzw. Deutsch in seinem Alltag spricht oder schreibt? Auf eine solche Frage konnte aber im Rahmen dieser Arbeit nicht eingegangen werden. In einem anderen Zusammenhang wäre es sehr relevant und interessant, sich damit gründlich auseinandersetzen zu können, um ein besseres Verständnis vom Drittspracherwerb sowohl generell als auch spezifisch unter deutschlernenden Norwegern mit Englisch als Zweitsprache zu entwickeln.

7. Literaturverzeichnis

- 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. doi:10.1177/0267658307080557.
- Bardel, C. & Falk, Y. (2012). The L2 status factor and the declarative/procedural distinction. In J. Cabrelli Amaro, S. Flynn und J. Rothman (Red.), *Third Language Acquisition in Adulthood* (S. 61-78). John Benjamins.
- Berggreen, H. & Tenfjord, K. (1999). *Andrespråklæring*. Gyldendal.
- Busterud, G., Eide, K. M., & Jin, F. (2015). Nyere andrespråksteorier. In K. M. Eide (Red.), *Norsk andrespråkssyntaks* (S. 241-286). Novus forlag.
- Busterud, G. & Eide, K. M. (2015). *Kompetanse og performanse: Kunnskap og produksjon*. In K. M. Eide (Red.), *Norsk andrespråkssyntaks* (S. 19-57). Novus forlag.
- Cenoz, J. & Jessner, U. (2000). *English in Europe: The Acquisition of a Third Language*. Multilingual Matters.
- Falk, Y. & Bardel, C. (2011). Object pronouns in German L3 syntax: Evidence for the L2 status factor. *Second Language Research*, 27(1), 59-82. doi:10.1177/0267658310386647.
- Flynn, S. (2009). UG and L3 Acquisition: New Insights and More Questions, In Y-K. I. Leung (Hrsg.), *Third Language Acquisition and Universal Grammar* (S. 71-88). Multilingual Matters.
- Flynn, S., Foley, C. & Vinnitskaya, I. (2004). The Cumulative-Enhancement Model for Language Acquisition: Comparing Adults' and Children's Patterns of Development in First, Second and Third Language Acquisition of Relative Clauses. *International Journal of Multilingualism*, 1(1), 1-16. <https://doi.org/10.1080/14790710408668175>
- Gries, S. & Newman, J. (2013). Creating and using corpora. In R. J. Podesva und D. Sharma (Red.), *Research methods in Linguistics* (S. 257-287). Cambridge University Press.
- Hammarberg, B. (2001). Roles of L1 and L2 in L3 Production and Acquisition. In J. Cenoz, B. Hufeisen, und U. Jessner. (Eds.), *Cross-Linguistic Influence in Third Language Acquisition: Psycholinguistic Perspectives*. (S. 21-41).
- Hermas, A. (2010). Language acquisition as computational resetting: verb movement in L3 initial state. *International Journal of Multilingualism*, 7(4), 343-362.

- 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. doi: 10.1191/0267658302sr206oa
- Jin, F. (2009). Third language acquisition of Norwegian objects: Interlanguage transfer or L1 influence? In Y-K. I. Leung (Eds.), *Third Language Acquisition and Universal Grammar* (S. 144-161). Multilingual Matters.
- Johannesen, J. B. (2003). Innsamling av språklige data: Informanter, introspeksjon og korpus. In J. B. Johannesen (Red.), *På språkjakt* (S. 133-171). Unipub.
- Labov, W. (1972). *Sociolinguistic Patterns*. Blackwell.
- Rothman, J. (2011). L3 syntactic transfer selectivity and typological determinacy: The typological primacy model. *Second Language Research*, 27, 7-27. doi: 10.1177/0267658310386439
- Rothman, J., González Alonso, J. und Puig-Mayenco, E. (2019). *Third Language Acquisition and Linguistic Transfer*. Cambridge University Press.
- Schwartz, B. D. und Sprouse, R. A. (1996). L2 cognitive states and the Full Transfer/Full Access Model. *Second Language Research*, 12(1), 40-72. doi: 10.1177/026765839601200103
- Schütze, C. (2011). Linguistic evidence and grammatical theory. *WIREs cognitive Science*, 2, 206-221. doi: 10.1002/wcs.102
- Slabakova, R. (2017). The scalpel model of third language acquisition. *International Journal of Bilingualism*, 21(6), 651-665. doi: 10.1177/1367006916655413
- Westergaard, M. (2002). Minimal Input in L2 Acquisition: How Norwegian Children Learn English Word Order. *Acta Didactica*, 3, 199-218.
- Westergaard, W. (2003). Unlearning V2: Transfer, markedness, and the importance of input cues in the acquisition of word order in English by Norwegian children. *EUROSLA Yearbook*, 3, 77-101. doi: 10.1075/eurosla.3.07wes
- Westergaard, W. (2021). Microvariation in multilingual situations: The importance of property-by-property acquisition. *Second Language Research*, 37(3), 379-407. doi: 10.1177/0267658319884116
- Westergaard, M., Mitrofanova, N., Mykhaylyk, R. & Rodina, Y. (2017). Crosslinguistic influence in the acquisition of a third language: The Linguistic Proximity Model.

International Journal of Bilingualism, 21(6), 666-682. doi:
10.1177/1367006916648859

Áfarli, T. A. (2015). UG-basert andrespråksteori og syntaktisk struktur. In K. M. Eide (Hrsg.), *Norsk andrespråkssyntaks* (S. 59-94). Novus forlag.

Áfarli, T. A. (2015). UG-basert andrespråksteori og leddstillingsvariasjon. In K. M. Eide (Hrsg.), *Norsk andrespråkssyntaks* (S. 95-134). Novus forlag.

Anhang A: Informationsschreiben über die Untersuchung

Vil du delta i forskningsprosjektet mitt?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke tilegnelsen av tysk som fremmedspråk. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Formålet med prosjektet er å undersøke hvordan nordmenn tilegner seg bestemte aspekter i tysk når de har lært engelsk som første fremmedspråk. Dette gjøres ved å analysere tekster som har blitt produsert på tysk i forbindelse med førsteårsemner i tysk.

Prosjektet gjennomføres som en del av masteroppgaven min i tysk språkvitenskap. Opplysninger og materiale vil kun brukes til denne undersøkelsen, og slettes ved prosjektets slutt.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Institutt for språk og litteratur (ISL) ved NTNU er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du får spørsmål om å delta i prosjektet mitt fordi at du tar førsteårsemner på tyskstudiet. Kriteriene for å delta er at du 1) har norsk som morsmål, 2) har lært engelsk og 3) lærer tysk som fremmedspråk.

Hva innebærer det for deg å delta?

Deltakelse i prosjektet består av to deler. Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du 1) leverer fysiske eksemplarer av tekst du har produsert på tysk i forbindelse med emnene du tar, for eksempel innleveringer og obligatoriske aktiviteter. Det er viktig at eksemplarene du leverer er **anonymiserte**, altså at de ikke inneholder navn, e-postadresse eller lignende identifiserende informasjon. Du må også 2) fylle ut et kort spørreskjema (ca. 5 minutter) med opplysninger om deg selv. I dette skjemaet vil du lage en deltakerkode som du trenger for å være med i prosjektet. Eksemplarer av tekstene du leverer til meg skal du kun merke med **deltakerkode** og **datoen de ble produsert**.

Dersom det finnes flere versjoner av teksten din, for eksempel en korrigert versjon eller en versjon som inneholder tilbakemelding fra faglærer, ønsker jeg kun å motta den første og originale versjonen av teksten/innleveringen din.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det er bare jeg, hovedveileder Inghild F. Høyem og biveileder Anne Dahl som vil behandle opplysninger og materiale i prosjektet.

Så lenge du besvarer spørreskjemaet og leverer tekstmaterialet på riktig måte, vil du forbli helt anonym. Det vil da være umulig å spore opplysninger eller produsert tekstmateriale tilbake til deg. Det vil heller ikke være mulig å gjenkjenne enkeltpersoner i publikasjonen.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Alle personopplysninger slettes når prosjektet avsluttes, noe som etter planen er 31.12.2021. Ved prosjektslutt vil både spørreskjemaer og de fysiske eksemplarene av tekstene jeg har mottatt, makuleres. Alle språkdata som lagres etter dette vil være helt anonyme.

Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- å få slettet personopplysninger om deg, og
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke. Ved å levere spørreskjema og produsert tekstmateriale til meg, samtykker du til deltakelse i prosjektet.

Hvor kan jeg finne ut mer?

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- masterstudent Ellen Zakariassen, ellenz@stud.ntnu.no
- hovedveileder Inghild F. Høyem, Institutt for språk og litteratur, inghild.flaate@ntnu.no
- biveileder Anne Dahl, Institutt for språk og litteratur, anne.j.dahl@ntnu.no
- NTNUs personvernombud Thomas Helgesen, thomas.helgesen@ntnu.no

Med vennlig hilsen

Inghild F. Høyem
Veileder

Ellen Zakariassen
Masterstudent

Anhang B: Fragebogen über Hintergrundinformation

Bakgrunnsinformasjon

I prosjektet mitt skal jeg undersøke tilegnelsen av tysk som fremmedspråk. For at undersøkelsen skal bli så god som mulig, trenger jeg litt informasjon om deg, din språkbakgrunn og dine språkferdigheter.

Deltakerkode

Du må lage en deltakerkode for å kunne delta i undersøkelsen. Teksten(e) du leverer til meg skal også merkes med deltakerkode, slik at det er mulig å knytte opplysningene om deg til teksten(e) du leverer uten å identifisere deg.

Deltakerkoden lages ved å settes sammen:

- Den første bokstaven i navnet på den første skolen du gikk på
- De to første bokstavene i din mors fornavn
- Den andre bokstaven i ditt fornavn
- De tre siste sifrene i telefonnummeret ditt

Eksempel:

- Jeg gikk på **M**edkila barneskole
- Min mors fornavn er **EV**a
- Jeg heter **EL**len
- Telefonnummeret mitt er 12345**678**

Min deltakerkode er **MEVL678**.

NB! Ikke oppgi noen av disse opplysningene, bare bruk dem til å lage din deltakerkode og skriv den inn i feltet øverst på neste side.

Deltakerkode:

--	--	--	--	--	--	--

1. Jeg har lest og forstått vedlagt informasjonen om prosjektet, og forstår at ved å levere bakgrunnskjema og tekster, samtykker jeg til at opplysningene jeg leverer, kan brukes i studien.

2. Alder: _____

3. Kjønn: _____

4. Har du andre morsmål enn norsk? Ja Nei

5. Har du nær familie og venner som du snakker andre språk med enn engelsk?

Ja Nei

6. Hvor gammel var du da du begynte å lære tysk?

7. Hvor mange år har du hatt tysk på ungdomsskolen?

8. Hvor mange år har du hatt tysk på videregående skole?

9. Hvor gammel var du da du begynte å lære engelsk?

10. Hvor mange år har du hatt engelsk på videregående skole?

11. Hvordan vil du vurdere dine egne språkferdigheter i tysk og engelsk? Bruk tabellen nedenfor og oppgi nivået som beskriver dine ferdigheter i tysk og engelsk best.

1	Grunnleggende nivå	Jeg kan gjenkjenne og bruke enkle ord og uttrykk.
2	Grunnleggende nivå	Jeg kan gjenkjenne og bruke vanlige ord og enkle setninger, og kan kommunisere på et grunnleggende nivå.
3	Selvstendig bruker	Jeg kan forstå det grunnleggende innholdet i vanlig tale, og jeg kan snakke og/eller skrive sammenhengende tekst om temaer som er kjente for meg.
4	Selvstendig bruker	Jeg kan snakke relativt flytende og kan snakke sammenhengende om litt vanskelige temaer dersom temaet er kjent for meg, og jeg kan skrive detaljerte tekster om flere temaer.
5	Avansert bruker	Jeg kan uttrykke meg flytende og spontant. Jeg kan forstå lengre sammenhengende tale, også når den ikke er tydelig strukturert, og jeg kan bruke språket effektivt i sosiale og akademiske sammenhenger.
6	Avansert bruker	Jeg forstår, uten problemer, det meste av det jeg leser og hører, og jeg kan uttrykke meg flytende, spontant og presist.

Ferdighetsnivå i tysk: _____

Ferdighetsnivå i engelsk: _____

12. Har du, eller har du hatt, en diagnose som kan ha påvirket språklæring? F.eks. Asperger syndrom, dysleksi, hørselsproblemer eller lignende. Ja Nei

13. Hvor ofte bruker du **engelsk** i hverdagen? Kryss av nedenfor. Du kan også legge til andre eventuelle aktiviteter du gjør på engelsk.

	Flere timer om dagen	Hver dag	Ukentlig	Månedlig	Sjeldnere	Aldri
Lese bøker/ aviser/andre typer tekster på engelsk						
Se serier/filmer eller annen type video med engelsk tale med norske tekster						
Se serier/filmer eller annen type video med engelsk tale uten norske tekster						
Høre på lydbok/podcast						
Gaming						

14. Hvor ofte bruker du **tysk** i hverdagen? Kryss av nedenfor. Du kan også legge til andre eventuelle aktiviteter du gjør på tysk.

	Flere timer om dagen	Hver dag	Ukentlig	Månedlig	Sjeldnere	Aldri
Lese bøker/ aviser/andre typer tekster på tysk						
Se serier/filmer på tysk med norske tekster						
Se serier/filmer på tysk uten norske tekster						
Høre på lydbok/podcast						
Gaming						

Anhang C: Das Korpus

Informant	Sätze
Informant 1	<ol style="list-style-type: none"> <li data-bbox="483 371 1345 517">1) Otto deutet darauf, dass es wird mehrmals vor das Wahl, Sachen von Politikern versprochen, die sie niemals realisieren können oder auch wollen. (1-1) <li data-bbox="483 539 1345 734">2) Es kann auch interpretiert werden, dass während des Kriegs wird es viel gelogen, um die Menschen zu beruhigen, aber vor einem Wahl wird es gelogen, um Menschen zu manipulieren, um sie zu überreden. (1-2) <li data-bbox="483 757 1345 902">3) Wenn er darauf deutet, dass es nach dem Jagd viel gelogen wird, kann gemeint sein, dass die Jäger fügt mehr als sie eigentlich geschafft haben hinzu. (1-3) <li data-bbox="483 925 1345 1070">4) Damit nutzt er Humor, um zu zeigen, dass so viel zu lügen ist nur lächerlich, und damit wird seinen Kritik gegenüber die Lügen verdeutlicht. (1-4) <li data-bbox="483 1093 1345 1238">5) Monika, eine der drei Schwestern, hat Schwierigkeiten, um in das Gemeinschaft hineinzupassen, denn sie keine traditionelle Hausfrau darstellt. (1-5) <li data-bbox="483 1261 1345 1406">6) Diesen Film bildet eine negative Darstellung von Deutschland, denn die Handlung Tabuthemen befassen (...) (1-6) <li data-bbox="483 1429 1345 1507">7) Das ist, als wir in die zwei Geschichten sehen, denn der Nationalismus sich durch die Welt verbreitet hat. (1-7) <li data-bbox="483 1529 1345 1675">8) Der Vater von André Möller, einer der Mörder, besichtigt dass der Grund, wieso das Angriff geschehen ist, ist wegen seines Sohnes Weltbild [...] (1-8) <li data-bbox="483 1697 1345 1776">9) Das wird gezeigt, indem der Laden wird wieder ganz hell. (1-9) <li data-bbox="483 1798 1345 1888">10) Es muss auch erwähnt werden, dass der Musik im Hintergrund spiegelt die Stimmungen in den Film. (1-10) <li data-bbox="483 1910 1345 2056">11) Hier wird die Stimmung erst mit dramatischer Musik unterstrichen, aber als die Stimmung wird leichter werden auch der Musik fröhlicher. (1-11)

	<p>12) Dann sehen wir auch dass ein Mann, einen Freund der Jungvermählten, ein Blich zu den Kameramann schickt (Aktin, 2017, 2, Minute), wie beschäftigt der Zuschauers Eindruck, um dass es ein Heimvideo ist. (1-12)</p> <p>13) Sie schauet es jetzt friedlich an, und es ist, als ob sie freut sich auf den Tod. (1-13)</p> <p>14) Die Kamera fängt mit Katjas ruhige Gesichtsausdruck an, und dreh sich, sodass alles was man sehen kann ist Katjas Hinterkopf und das Meer. (1-14)</p> <p>15) André und Edda Möller wohnen idyllisch am Strand, mittlerweile Katja allein in ihrem großen Haus sitzt. (1-15)</p> <p>16) Den Tätern rufen gegenseitig glücklich, mittlerweile Katja starrt geradeaus, als ob sie die Entscheidung des Richters nicht wahrnehmen kann. (1-16)</p> <p>17) Die Darstellungsformen sind unterschiedlich, denn Kurzgeschichten und Filmen eigene Merkmale haben. (1-17)</p> <p>18) Andererseits gibt es auch Ähnlichkeiten in der Darstellungsform, sowie dass beide benutzen Beleuchtung, um die Stimmung näher zu beschreiben. (1-18)</p> <p>19) Eine andere Ähnlichkeit ist, dass beide benutzen Kontrasten sowohl als auch Sprachliche Bilder, um die Krisen zu verdeutlichen. (1-19)</p>
Informant 2	<p>1) In diesen Abschnitt erscheint es, dass sogar ein toleranter Mann wie Schlomo, die mit Menschen in einer anderen Gruppe als er selbst arbeitet, hat Vorurteilen. (2-1)</p> <p>2) Wenn jemand sagt oder macht etwas, das die Mutter nicht mag, antwortet sie immer mit diesem Satz, oder eine Variation von ihm. (2-2)</p> <p>3) In der Universität dagegen, muss man selbst berechnen und verteilen seine eigene Zeit. (2-3)</p> <p>4) Ich weiß jetzt, dass letztes Mal, wirklich war das letzte. (2-4)</p> <p>5) Er erzählt, dass er mag auf der Suche nach einer neuen Frau zu sein, aber er verliert das Interesse, wenn die Frau auch Interesse für ihn zeigt. (2-5)</p>

Informant 3	<ol style="list-style-type: none"> 1) Deshalb ist es eine Erleichterung, dass wir können beides Norwegisch und Deutsch sprechen. (3-1) 2) Ich glaubte, dass es wurde wichtiger für mich neue Wörter zu lernen. (3-2) 3) Doch, ich bin sehr strukturiert und diszipliniert, und ich habe gute Freunden in die Klasse, die möchten mir gern helfen. (3-3) 4) Ich glaubte, dass meine Voraussetzungen sind gute, denn ich bin in Sozialwissenschaften sehr interessiert. (3-4) 5) Der Tag beginnt mit Literatur und Kultur, wo wir sind weiter mit Thema „Krise“ gearbeitet. (3-5) 6) Ich glaube, dass Gästevorlesern sind ein sehr wichtiger Beitrag für die Unterweisung. (3-6) 7) Vor langer Zeit habe ich nicht in kleine Klassenzimmer studiert, aber ich glaube, dass es ist positiv. (3-7) 8) Es ist Teil von dem Werk „Ausgerechnet Deutschland“, wie werden im Jahre 2018 herausbringen. (3-8) 9) Das Werk handelt von Flüchtlingen, seine Historien und wie Deutschland ist von Migration beeinflusst. (3-9) 10) Wir treffen Schlomo, ein Orthodoxer Jude, der arbeitet als Integrationslehrer. (3-10) 11) Zuerst erzählt er welsche Erwartungen, und vielleicht Vorurteile, sein Freund hat bevor er trifft den Syrern. (3-11) 12) Es geht doch vor, dass sie sprechen in Handy und skypen in die Stunden, und dann lernen wir ihrer Geschichten zu kennen. (3-12) 13) Ich glaube, dass dieser Teil von der Text besonders interessant ist, weil die drei Familienmitglieder repräsentiert drei verschiedenen Parte der Konflikt. (3-13) 14) Ich finde, dass vier Personen aktuelle sind; Schlomo, der Integrationsschüler wie skypet mit seiner Familie, der Bruder und die Mutter. (3-14) 15) Er akzeptiert, dass die Schüler skypet mit Familie in die Stunde. (3-15)
-------------	---

	<p>16) Schlomo sind ruhig während der Syrer redet mit seiner Familie. (3-16)</p> <p>17) Deshalb glaube ich, dass diesem Teil von Text sehr wichtig für der persönliche Entwicklung von Schlomo ist, obwohl er ist nicht in Fokus. (3-17)</p> <p>18) Verfasser Kaminer schreibt, dass es rieft aus seinem Bruder. (3-18)</p> <p>19) Es ist interessant, dass die Brüderschaft und Kontakt zwischen dem Bruder ist verbleiben, wenn sie stehen auf verschiedene Seiten der Konflikt. (3-19)</p> <p>20) Zum Beispiel sagte Kaminer, dass er klagte und hat große Sensucht nach seinem Bruder. (3-20)</p> <p>21) Die Mutter ist interessant, denn sie hat drei Junge aufziehen, die hat sehr verschiedene Schicksale bekommen. (3-21)</p> <p>22) Sie steht in der Mitte des Kontrasts, dass prägt diesen Teil von Text. (3-22)</p> <p>23) So ist es deutlich, dass sie stützen die Wahl die Richtung seinen Sohn in Deutschland, und möchten den Krieg zu Enden. (3-23)</p> <p>24) Sie entfernten die zwei letzten Strophen, denn sie nicht mit dem Konservatismus passten. (3-24)</p>
Informant 4	<p>1) Er schreibt „bildlich“, dass Schlomo und die sieben Syrern sind wie Schneewittchen und die sieben Zwerge, und das macht einen guten Eindruck wie sie wirklich sind. (4-1)</p>
Informant 5	<p>1) Heute war der erste Deutschunterricht das ich jemals werde haben. (5-1)</p> <p>2) Und das war gut, weil ich wurde meine neue Lehrern und Klassenkameraden begegne, und das Lektorstudie anfangen mit sehr begrenzte Deutschkenntnisse. (5-2)</p> <p>3) Wir sind viele verschiedene Klassen das zusammen werden die Vorlesung haben: Einjahrstudie, Bachelor-Studie, Lektorstudie und Europäisches Studien. (5-3)</p> <p>4) Leider, hatte ich zu spät gelesen das der war eine begrenzte Anzahl Studenten das konnten teilnehmen. (5-4)</p>

- 5) Wir hatten auch eine Grammatik Klasse mit Inghild an dem Nachmittag, aber ich konnte nicht kommen, weil ich **musste** zu Arbeit gehen. (5-5)
- 6) Ich merke das ich **verstehe** die meisten was den Lehrern sagen, ausgenommen wenn ihr zu schnell sprach oder nach dem Ende der Klasse, wenn meine Kopf Suppe ist. (5-6)
- 7) Der anders Grund ist, weil ich **hatte** ein deutscher Freund an Folkehøyskole das ich zeitgleich schreibe zu, und ich wünsche zur er in Deutsch schreiben. (5-7)
- 8) Ich habe nicht meine Zukunft sehr gut geplant, und die Wahrheit ist das ich **weiß** wirklich nicht was ich **will** werden. (5-8)
- 9) Und ich hoffe das den Lehrern **werden** fortsetzen zu uns in Deutsch sprechen. (5-9)
- 10) Meine Mutter ist @Nationalität, und mein Vater kommt von @Ort, wo wir **haben** den Grossteil meines Lebens gewohnt. (5-10)
- 11) Obwohl niemand **glaub** es mehr, weil ich die kleinste bin. (5-11)
- 12) Ich habe gute Ereignisse von diesem Reise, und es war eine große Hilfe zu der Sprache lernen, wenn man die Chance zu umgeben sich mit ihr täglich und sprachen es habe. (5-12)
- 13) Mama lehnte sich komfortabel zurück im Stuhl und schaute aus dem Fenster, während das Flugzeug **rollte** langsam und holprig zu der Rollbahn **hinaus**. (5-13)
- 14) Wladimir Kaminers Kurzgeschichte „Der Integrationslehrer“, war herausgegeben im 2018 als ein Teil des Erzählung- und Essaysammlung *Ausgerechnet Deutschland. Geschichten unserer neuen Nachbarn*, der **handelt** von die Flüchtlingskrise in das aktuelle Deutschland. (5-14)
- 15) Gleichfalls, sind die sieben Syrer einige fleißiger Schüler, das immer **machten** seine Hausaufgaben, **hörten** Schlomo aufmerksam zu, und **kamen** früh und präsentabel zu Unterricht. (5-15)

- 16) Doch es gab nur ein Problem: sie benutzen das Internet der Integrationsschule zu Skypen mit denen in Heimatland, etwas das Unruhe **wacht auf** in Schlomo. (5-16)
- 17) Ich habe einige interessante Stelle gefunden in diese Text, aber es gab etwas das **hat** mir ganz aufgefallen, nicht weil es **ist** etwas sehr relevant vor diese Text, sondern weil alle Lehrerin **hatten** es erwähnt, doch haben wir niemals gesprochen auf es. (5-17)
- 18) Darum, habe ich das Thema „Schneewittchen“ gewählt, und, nachstehenden, werde ich vorlege die Gleichheiten beide Texten dass ich **finde** interessant und wie sie **können** unser Verhältnis und Interpretation auf Kaminers Kurzgeschichte erweitern. (5-18)
- 19) Es ist also weltweit bekannt gemacht durch Disneys Werk von 1937, *Snow White and the seven Dwarves*, das **wurde** der erste lange animierten Film. (5-19)
- 20) Wenn wir **fragen** uns wer diesen Matrosen sind, kann ein die Interpretationen werden, dass diesen Matrosen **sind** eine Metapher für alle Menschen, die **sind** mobilisieren zu den Flüchtlingen empfangen und zu rechtlegen damit sie in die Gemeinschaft integriert werden. (5-20)
- 21) Und in der Geschichte des Sneewittchen, anbietet sie sich an zu waschen und kochen für die Zwerge, damit sie **lassen** sie mit ihm bleiben. (5-21)
- 22) Obwohl es **ist** entegensetzt in Kaminers Kurzgeschichte (hier ist es die Syrer, die **bitten** zu lassen sie bleiben), ist es Schlomo, als Schneewittchen, das **rechtlegen** für ihnen muss. (5-22)
- 23) Etwas anderes wir können hinweisen zu, ist dass, in *Der Integrationslehrer*, **passiert** die ganze Geschichte an einem einzigen Ort: das Klassenzimmer des Integrationsschule. (5-23)
- 24) Doch, obwohl es **wird** ein offen Raum (wir können Zugang an die Umwelt haben durch das Internet und das Skype) wird

es auch die Umgebung wo Schlomo **unterscheidet** sich. (5-24)

25) Obwohl die Syrer **sind** die Fremden in das Land, wird es eine andere Situation in dem Klassenzimmer. (5-25)

26) Ein anderes interessantes Detail ist das, in dem Text ist es niemals spezifiziert wer **denkt** Schlomo als Schneewittchen. (5-26)

27) Die Erzählestimme ist ein Ich-Erzähler, der die Handlungen **beschreibt** von Schlomos Perspektive. (5-27)

28) Es wird schwierig zu unterscheiden wen es **ist** der Ich-Erzähler, der **sehe** Schlomo als eine Schneewittchen; wen es ist Schlomo dass denkt er **hat** eine Schneewittchen geworden, oder wen es ist die Syrer dass **denken** ihn als eine. (5-28)

29) In dieser Text glaube ich das ein des Repräsentationen des giftiger Apfel **sieht** von Schlomos Perspektive ist. (5-29)

30) Etwas, das drohe zu bringe um die sichere Welt er **kennt** mit islamistischer Propaganda, Extremismus, die Botschaft des Korans, Heiligen Krieg, und so weiter. (5-30)

31) Dieser sind einigen des Grundes, weil ich denke das es **ist** wert zu analysieren diese Stelle noch weiter (...) (5-31)

32) (...) weil es **gibt** viele Möglichkeiten für Interpretationen das **kann** dieser Kurzgeschichte bereichen. (5-32)

33) Und, da Schneewittchen **ist** ein populär Volksgeschichte, glaube ich das es **wird** einfach für die meisten zu stelle sich vor wie diese zweiten Geschichten **sind** verbundenen. (5-33)

34) Weil Monika **fühlt** sich manchmal ganz deplatziert in dieser perfekte Fassade, in welche ihre Mutter verlangt sie zu hineinpassen, und sie wird als eine linkische Für-Nichts-Gut gehalten. (5-34)

35) Zurück zu Hause, für die Hochzeit ihre Schwester, lädt Monikas Mutter ein jungen Mann, Herr Frank, als ihre Tischpartner an, der am Ende der Hochzeit **wurde** sie verwaltigen. (5-35)

- 36) In diesem ersten Teil der Serie, schaut man am meisten die weniger gute Seiten des Joachim Frank, aber ich denke es ist ein komplizierter Charakter, der **ist** wert weiter zu analysieren. (5-36)
- 37) Zum Beispiel wenn er sagt, dass er fühlt, dass er **gehört** nirgends **an**, oder wenn **erzählt** Monika, dass das einzige Ding er fühlt **ist** Wut. (5-37)
- 38) Es gibt eine moderne deutsche Gemeinschaft, wo man die Entwicklung in der Nachkriegszeit sehen kann, und man sieht eine neue Kultur, die **wachst** zwischen den Jungen. (5-38)
- 39) Etwas anderes, das ich **finde** mit dieser Serie ist der Zeitraum, wo sie stattfinden. (5-39)
- 40) In der vorigen Einreichung habe ich ein wenig über Joachim Frank geschrieben, und nachdem ich den zweiten Teil der Serie gesehen habe, finde ich ihn immer genauso interessant, dass ich **möchte** noch ein bisschen weiter über ihn reden. (5-40)
- 41) Trotzdem, sagt sie, dass er **soll** nicht andere mit sich unterziehen. (5-41)
- 42) Über die Zukunft unserer Bildungs-Anstalten war ein fünfteiliger Vortrag, der **wurde** von Nietzsche 1872 in der Akademischen Gesellschaft in Basel gehalten. (5-42)
- 43) Das heißt, es handelt sich um einen fiktiven Text, in dem der Autor **benutzt** Begebenheiten, Erlebnisse und Erfahrungen, die der Empfänger **fasst** als indirekte Repräsentationen der Wirklichkeit **auf**. (5-43)
- 44) Etwas anderes interessantes ist, dass die Vermittlung der Botschaft in dieser Erzählung **geschieht** durch eine Diskussion. (5-44)
- 45) Sie waren gesellschaftspolitisch aktiv, als sie auch **nahmen** an den akademischen Reformen **teil**, durch die sie eine Modernisierung und eine Demokratisierung der Universität suchten. (5-45)

	<p>46) Drittens, aber nicht weniger wichtig, denn es war in diesem Zusammenhang, dass Nietzsche wählte die Burschenschaften einzuleiten: Für Nietzsche war die Bildung etwas, zu der nicht alle Menschen Zugang haben können. (5-46)</p> <p>47) Es war nur durch ihre Leitung, dass die großen Massen eine Chance hatte dazu, einen kleinen Einblick zu der wahren Bildung zu erreichen. (5-47)</p> <p>48) Deswegen sollte alle die, die gebildet zu sein strebten, geben sich hin und gehörchen den Führer. (5-48)</p> <p>49) Denn, obwohl die Burschenschaften, zufolge Nietzsche anfänglich geboren aus edlen Motiven mit ehrenvollen Zielen sind, waren sie verurteilt zu verfallen ohne Anleitung. (5-49)</p> <p>50) Seit dem Anfang des 18. Jahrhundert, wurden sie an den Gedanken der Deutsche Überlegenheit immer mehr fokussierte, und inkorporierten Nietzsches Vorstellung vom Übermenschen, mit denen sie identifizierten sich. (5-50)</p> <p>51) Als erste Gleichheitszeichen wie finden zwischen der Geschichte von Schneewittchen und Kaminers Kurzgeschichte, haben wir eine Übererinstimmung in Zahlen. (5-51)</p>
Informant 6	<p>1) Ich schreibe heute, weil ich stimme die Bundbildungsministerin zu! (6-1)</p> <p>2) Dann bekamen wir eine neue SMS, das sagte, dass unseren Flug würde erst am nächsten Morgen abfahren. (6-2)</p>
Informant 7	Keine Fehler.
Informant 8	1) Schlomo sieht ihre Muttis, wenn sie das Essen des Tages zeigt, und wenn Männer, die Schlomo Islamisten sind glaubt , schreien. (8-1)
Informant 9	Keine Fehler.
Informant 10	Keine Fehler.
Informant 11	1) Ich hatte ein großer Koffer mit viele Dinge, dass ich nicht als Handgepäck kann verbringen, und es war zu spät, um mein Gepäck einzuchecken. (11-1)

	<ol style="list-style-type: none"> 2) Einige denke, dass dies ist ein Problem, andere für eine Ressource. (11-2) 3) Einerseits ist eine Welle etwas dramatisch, und es schafft ein Gefühl von Drohung und Krise, aber hier sagt er auch, dass die Welle neue Fische verbringen. Welches ist positiv. (11-3) 4) Ich glaube, dass Schlomo ist einer der Matrosen. (11-4) 5) Es ist wichtig, dass Schlomo ist offen und tolerant. (11-5) 6) Wann Schlomo hat gedenken, dass den Syrern ihn nicht mögen, denke ich, dass er ist unsicher. (11-6) 7) Wenn Schlomo nicht habe diese Frage gefragt, könnte er unsicher werden, und im Schlimmsten Fall hätte Schlomo nach Anzeichen dafür suchen, dass den Syrern antisemitische waren. (11-7) 8) Also während ich bin in Deutschland, möchte ich Spaghetti-Eis schmecken. (11-8) 9) In diesem Text Schlomo ist die Kleben, das die verschiedenen Parteien vereint. (11-9)
Informant 12	<ol style="list-style-type: none"> 1) Wir können aus den Titeln der Kurzgeschichten in der Sammlung begriffen, dass mehrere von den Geschichten handelt von Syrer. (12-1) 2) Schlomo stellt sich vor, dass die wütenden schnurrbärtigen Männer auf dem Bildschirm wollen seine Jungs einschüchtern, und islamistische Propaganda betrieben. (12-2) 3) Er sagt, dass seine Mutter vermisst er, aber plötzlich erscheint die Mutter auf den Bildschirm und auffordert ihr Sohn in Deutschland zu bleiben. (12-3) 4) Ich finde diesem Teil interessant, weil es ruft Gefühle hervor. (12-4) 5) Man kann sich auch überlegen, wie Schlomo reagiert auf diesem Gespräch. (12-5) 6) Es ist auch interessant, wie der Unterricht wurde auf den Kopf gestellt. (12-6)

