



GÖTEBORGS UNIVERSITET
INST FÖR SPRÅK OCH LITTERATURER

Was steht am Satzanfang?

Eine Studie zu deklarativen Hauptsätzen in schwedischen Deutschlehrbüchern und ihrer
Übereinstimmung mit Schülertexten

Kandidatuppsats i tyska, 15hp
Sara Hägg
VT 2013

Handledare:
Sigrid Dentler

ZUSAMMENFASSUNG

Das Ziel dieser Arbeit ist herauszufinden, welchen Input schwedische Schüler von ihren Deutschlehrbüchern (Jahrgang 6-9) bekommen, mit Hinsicht darauf, was im Vorfeld der deklarativen Hauptsätze steht und auch wie die textuelle Kohärenz dadurch erzeugt wird. In der vorliegenden Untersuchung werden acht deutsche Lehrbuchtexte sowie fünf schriftliche Produktionen von deutschen bzw. schwedischen Schülern im Bezug auf den Satzanfang analysiert. Die Analyse deutet sowohl auf eine Überanwendung von satzinitialen Subjekten als auch auf einen Mangel an kohärenzstiftenden Wörtern in den Produktionen der schwedischen Deutschlerner hin. Dieses Ergebnis lässt sich, neben Transfer aus dem Schwedischen und einem mangelnden Vokabular, auch durch den Input aus den Lehrbüchern erklären. Die Lehrbücher in den ersten Jahren vom Deutschunterricht sollten in dieser Hinsicht besser gestaltet werden, um den Schülern im Unterricht implizit die sprachspezifischen Informationsstrukturen sowie den Aufbau zusammenhängender Texte im Deutschen zu vermitteln.

INHALTSVERZEICHNIS

1. EINLEITUNG	1
1.1 Ziel und Fragestellung	1
2. MATERIAL UND METHODE	2
2.1 Material	2
2.1.1 Die Lehrbuchtexte	2
2.1.2 Die Schülerproduktionen	3
2.2 Methode	4
3. THEORETISCHER HINTERGRUND	5
3.1 Theorien zum Spracherwerb	5
3.1.1 Input und Intake	5
3.1.2 Die Prozessabilitätstheorie	5
3.1.3 Transfer	6
3.2 Das Vorfeld	7
3.3 Variationen im Vorfeld	8
4. FRÜHERE FORSCHUNG	8
4.1 Informationsstrukturelle Unterschiede zwischen Deutsch und Schwedisch	8
4.2 Probleme der schwedischen Deutschlerner	10
4.2.1 Zur Grammatik	10
4.2.2 Zur Informationsstruktur	10
4.2.3 Zur textuellen Kohärenz	11
4.2.4 Zur Lösung	11
5. ERGEBNISSE	12
5.1 Die Lehrbuchtexte	12
5.1.1 Die textuelle Kohärenz in den Lehrbuchtexten	14
5.2 Die Schülerproduktionen	15
5.2.1 Die deutschen Schüler	16
5.2.2 Die schwedischen Deutschlerner	17
5.3 Zu den Unterschieden	19
6. DISKUSSION UND ANALYSE	21
6.1 Die Probleme der schwedischen Schüler	21
6.2 Die Lehrbuchtexte	22
6.3 Die Lehrbücher – ein Werkzeug für das implizite Lernen?	22
7. LITERATURVERZEICHNIS	24
7.1 Primärliteratur	24
7.2 Sekundärliteratur	24

Tabellen

Tabelle 1. Die Lehrbuchtexte	3
Tabelle 2. Die Beschreibung von den Stufen im Deutschen nach der Prozessabilitätstheorie	6
Tabelle 3. Die topologischen Felder der deutschen deklarativen Hauptsätze	7
Tabelle 4. Die topologischen Felder der schwedischen deklarativen Hauptsätze	7
Tabelle 5. Satzglieder im Vorfeld des geschriebenen Schwedischen	9
Tabelle 6. Satzglieder im Vorfeld des geschriebenen Deutschen	9
Tabelle 7. Satzglieder im Vorfeld, schriftliches L1-Material	9
Tabelle 8. Die Vorfeldbesetzung in den Lehrbuchtexten	12
Tabelle 9. Die Vorfeldbesetzung in den Lehrbüchern	13
Tabelle 10. Vorfeldbesetzung in den Texten der deutschen Schüler	16
Tabelle 11. Vorfeldbesetzung in den Texten der schwedischen Deutschlerner	17
Tabelle 12. Zusammenstellung von den Lehrbüchern, deutschen Schülern bzw. schwedischen Schülern	20

1. EINLEITUNG

Im Fremdsprachunterricht wird aus meiner eigenen Erfahrung sowie laut mehreren Studien (vgl. Bohnacker & Rosén 2009:165-166) in erster Linie auf Morphologie, Vokabular und Syntax sowie das Produzieren einzelner grammatisch korrekten Sätze, die oft die Struktur SVX¹ haben, fokussiert. In einer Untersuchung von Rosén wird jedoch bestätigt, dass dies nicht ausreicht, um der Zielsprache näher zu kommen. Deutsche Muttersprachler halten schwedische schriftliche Produktionen für „abweichend“ und „undeutsch“, obwohl sie nicht ungrammatisch sind (Rosén 2006:1, 112-126). Als deutsche Muttersprachler gebeten wurden, Texte schwedischer Deutschlerner zu verbessern, wurde hauptsächlich die Besetzung des Vorfelds verändert (Bohnacker & Rosén 2009:155-156). Daraus entsteht die Frage – was kann im Unterricht gemacht werden, um die Produktionen der schwedischen Deutschlerner in Bezug auf das Vorfeld deutscher klingen zu lassen?

Im schwedischen Lehrplan wird festgestellt, dass sprachliche Erscheinungen, die die Kommunikation verbessern oder bereichern können, einen Teil des zentralen Inhalts im Kurs *Moderna språk* (Moderne Sprachen) sein sollen (Skolverket 2011a:4). Hierzu zählen z.B. Aussprache, Rechtschreibung und grammatische Strukturen (ibid.), aber Muster der deutschen Informationsstruktur sollten diese Funktion auch haben. Die Schüler sollen außerdem *zusammenhängende* Texte schreiben sowie die Sprache nach Situation und Zweck anpassen können (Skolverket 2011a:1, 4). Im Unterricht wird aber zugunsten der Basisgrammatik und des Vokabulars oft vergessen, grammatisch korrekte Sätze in einem weiteren Zusammenhang zu üben sowie den Satzanfang danach anzupassen (Bohnacker & Rosén 2009:165), was dann zu direkten Konsequenzen der Schülerproduktionen führen kann. Teilweise könnte diese im Unterricht mangelnde Perspektive damit erklärt werden, dass Lehrer keine oder nur wenig Kenntnisse über die informationsstrukturellen Unterschiede zwischen Deutsch und Schwedisch besitzen (ibid.:165-166).

Ein großer Teil des Inputs, den die Schüler im Unterricht bekommen, sind die Lehrbücher. Sie sind somit ein wichtiger Aspekt im Lernprozess, denn sie sind ein Werkzeug, das nicht nur die Kultur des deutschsprachigen Gebiets vermittelt, sondern spiegelt auch die Sprache und ihre Struktur wider. Hier stellt sich aber die Frage, welche Informationsstruktur und welche textuelle Kohärenz in den Lehrbüchern eigentlich vermittelt werden. Meines Wissens ist diese Frage nicht näher untersucht worden und deshalb soll versucht werden, diese Wissenslücke zum Teil zu schließen.

1.1 Ziel und Fragestellung

Das Ziel dieser Untersuchung ist herauszufinden, welchen Input eine Auswahl schwedischer Schüler durch ihre Deutschlehrbücher (Jahrgang 6-9) bekommen, mit Hinsicht darauf, was im Vorfeld der deklarativen Hauptsätze in erzählenden Texten steht. Als Referenzen werden auch schriftliche Produktionen von sowohl deutschen Gymnasiasten als auch schwedischen Deutschlerner in der neunten Klasse herangezogen. Die Arbeit bezieht sich auf folgende Fragestellungen:

¹ Mit SVX sind subjekteingeleitete Sätze gemeint.

- Welchen Input bekommen schwedische Schüler durch eine Auswahl gängiger Deutschlehrbücher? Wie werden hier deklarative Hauptsätze eingeleitet, d.h. was steht im Vorfeld?
- Wie sehen ähnliche erzählende Texte der schwedischen Schüler aus im Vergleich zu denen deutschsprachiger Schüler? Welche Probleme scheinen die Schüler zu haben in Bezug auf den Satzanfang, was Informationsstruktur und die textuelle Kohärenz betrifft?
- Und wie sehen die Lehrbuchtexte aus im Vergleich zu untersuchten schriftlichen Schülerproduktionen? Machen die Lehrbuchtexte ein Werkzeug für implizites Lernen der deutschen Informationsstruktur aus?

2. MATERIAL UND METHODE

Die vorliegende Untersuchung fokussiert auf die Deutschlehrbücher, die die sprachlichen Lernziele im Kurs *Moderna språk* (Moderne Sprachen) widerspiegeln (Skolverket 2011a) und die normalerweise in den Jahrgängen 6-9 der schwedischen Grundschule verwendet werden. Die zu erfüllenden Lernziele gibt es hier aber erst ab der neunten Klasse (Skolverket 2011b:6) und sie werden sehr allgemein formuliert. Als weitere Vergleichsdaten werden auch deutsche Texte von schwedischen Deutschlernern der neunten Klasse und gleichaltrigen deutschsprachigen Schülern verwendet. Der Grund, warum gerade diese Lehrbücher herangezogen wurden, ist, dass sie höchstwahrscheinlich einen großen Einfluss auf das schriftliche Ausdrucksvermögen der Deutschlerner in der neunten Klasse ausüben.

2.1 Material

Das empirische Material dieser Untersuchung besteht aus acht deutschen Lehrbuchstexten und fünf schriftlichen Produktionen von deutschen bzw. schwedischen Schülern, insgesamt zehn Schülerproduktionen. Die schwedischen Schüler besuchen die schwedische Grundschule und die deutschen die Mittelstufe eines deutschen Gymnasiums.

Wegen des begrenzten Zeitrahmens dieser Arbeit ist das empirische Material sehr klein und dient nur dem Zweck, Tendenzen aufzudecken.

2.1.1 Die Lehrbuchstexte

Die Texte sind aus zwei beliebten Reihen von schwedischen Deutschlehrbüchern, die zufällig ausgesucht wurden. Um einen bestimmten Überblick über die hier enthaltenen Texte zu bekommen wurden das erste und das dritte Buch (für die sechste bzw. achte Klasse) aus jeder Reihe ausgewählt. Weiterhin wurden aus diesen vier Büchern jeweils zwei Texte analysiert, insgesamt acht Lehrbuchstexte. Die Texte wurden systematisch ausgesucht nach dem Prinzip, den ersten längeren, erzählenden Text am Anfang bzw. am Ende des Buches zu untersuchen.

Es wurden erzählende Lehrbuchstexte gewählt, weil hier zum einen viele deklarative Hauptsätze vorkommen und die Besetzung ihres Vorfelds einen Blick in bestimmte Präferenzen ermöglicht. Zum anderen wurden gerade erzählende Lehrbuchstexte herangezogen, weil sie sich gut mit den schriftlichen Produktionen der Schüler, die kleine

Geschichten in alltäglicher Sprache sind, vergleichen lassen. Dialogisch aufgebaute Texte wurden nicht für optimal gehalten, weil sie öfter als erzählende Texte aus Frage- und Imperativsätzen bestehen – d.h. Sätzen, die in dieser Studie nicht behandelt werden. Ein dritter Grund ist, dass im schwedischen Lehrplan für Fremdsprachen das Lernziel (Jahr 9) angeführt wird, in der Fremdsprache (auf Deutsch) über Situationen im Alltag erzählen zu können (Skolverket 2011a:3-4).

Die ausgesuchten Texte sind unterschiedlich lang und beinhalten in den beiden Anfängerbüchern insgesamt 47 und in den abschließenden Büchern 73 Deklarativsätze. Es handelt sich um die Reihen *Der Sprung!* und *Sag mal...*. Es sind folgende Lehrbücher und Texte:

Tabelle 1. Die Lehrbuchstexte

Der Sprung! 1 (2000), Jahrgang 6	Der Sprung! 3 (2003), Jahrgang 8	Sag mal... 1 (2003), Jahrgang 6	Sag mal... 3 (2004), Jahrgang 8
<i>Hallo! Ich heiße Lukas S. 25</i>	<i>Drei Wochen später S. 21</i>	<i>Freunde S. 35</i>	<i>Bilderreise durch Deutschland S. 8</i>
<i>Dinosaurier S. 48</i>	<i>Andreas aus Potsdam – Osterhase und Lebenskünstler S. 102-103</i>	<i>Kleider – „Dominik“ S. 51</i>	<i>Vier deutsche Sportler - Franziska van Almsick S. 151</i>

2.1.2 Die Schülerproduktionen

Die schriftlichen Produktionen sind aus dem sog. Bili-Projekt, das in den Jahren 1998-2001 an dem damaligen deutschen Institut der Universität Göteborg evaluiert wurde. Im Rahmen des Projekts haben ca. 70 schwedische Deutschlerner in der Klasse neun und 20 gleichaltrige Muttersprachler eine geschriebene Erzählung, die von 20 Bildern (*Sagan om det Röda Äpplet* von Jan Lööf 1974) ausgeht. Durch ein Zufallsverfahren wurden jeweils fünf von diesen Texten ausgesucht. Die Bilder beschreiben eine alltägliche Begebenheit, in dem ein roter Apfel die Hauptfigur darstellt. Die hier untersuchten Texte bestehen aus insgesamt 203² bzw. 206 (Lerner bzw. Muttersprachler) Deklarativsätzen.

In der vorliegenden Untersuchung sollen die Schülerproduktionen und ihre schwedisch-deutschen Unterschiede deutlich machen, warum meine Fragestellung überhaupt relevant ist. Gleichzeitig machen die Produktionen der deutschen Schüler ein Referenzmaterial aus, um einen Vergleich mit den Texten der schwedischen Deutschlerner und mit den Lehrbuchstexten möglich zu machen. Die Produktionen der deutschen Schüler werden in dieser Arbeit als ein mögliches Muster für einen erzählenden Text in der deutschen Alltagssprache betrachtet.

² Eigentlich 212 bei den Deutschlernern, aber da neun von denen in Hinsicht auf der V2-Regel ungrammatisch sind, wurden sie abgewählt.

2.2 Methode

Die Lehrbuchstexte und die schriftliche Produktionen wurden alle analysiert mit Hinsicht darauf, was im Vorfeld der deklarativen Hauptätzen steht. Mit einem gemeinsamen Subjekt koordinierte Sätze wurden weiterhin nur einmal gezählt, weil nicht eindeutig festgelegt werden konnte, was im impliziten Vorfeld des zweiten Satzes stehen könnte. Ein Beispiel dafür ist folgender Satz:

1) Kurs darauf kommt der Obsthändler hinzu *und* schimpft den Autofahrer aus [...].

Bente S.

Dieser Satz besteht aus zwei koordinierten Sätzen, die durch die Konjunktion *und* verbunden sind. Im zweiten Satz ist unklar, ob das Vorfeld mit z.B. mit *er* oder *dann* auszufüllen wäre. Folgende koordinierte Sätze werden aber mitgezählt, weil das Vorfeld beider Sätze explizit ausgefüllt wird.

2) Zufällig ging ein kleiner Junge neben der alten Frau entlang *und* die alte Frau beschimpfte ihn.

Koran H.

Hauptsätze mit einem Objektsatz, wie z.B. Beispiel 3, wurden in dieser Untersuchung doppel gezählt.

3) „*Das ist ja meine Brieftasche, die in München gestohlen wurde!*“, ruft sie.“

Der Sprung! 3, S. 21

Der Objektsatz, der kursiv geschrieben ist, enthält im Vorfeld ein Subjekt (*Das*), und dieser Objektsatz steht wiederum im Vorfeld des darauffolgenden Hauptsatzes. Sätze wie diese werden also in den statistischen Aufzählungen als zwei deklarative Hauptsätze aufgenommen.

Die satzeinleitenden Satzglieder wurden in vier Kategorien aufgeteilt, nämlich *Subjekte*, *Objekte*, *Temporal- und Lokaladverbiale* sowie *übrige Satzglieder*. Diese Aufteilung basiert sich auf dem Model, das Bohnacker und Rosén verwenden, nur sind die bei ihnen zwei verschiedene Unterkategorien *übrige Adverbiale* und *übrige Satzglieder* (vgl. Bohnacker & Rosén 2009:153) hier zu einer Kategorie zusammengelegt worden. Diese Kategorie wird hier *übrige Satzglieder* benannt. Temporal- und Lokaladverbiale wurden von den übrigen Adverbialen getrennt, um ihre hohe Frequenz in den Schülerproduktionen mit der in den Lehrbuchstexten vergleichen zu können. Typische Beispiel sind hier 4-5.

4) Als er in seinem Haus angekommen war, legte er [...]

Lena F. und Nadja W.

5) In dieser Zeit machte Herr Krause sich auf den Weg zu seinem Haus [...]

Lena F. und Nadja W.

Zu übrigen Satzglieder wurden, wie gesagt, übrige Adverbiale gezählt, aber auch Satzadverbien, wie *tatsächlich*, Konjunkionaladverbien, wie *außerdem* und *trotzdem* sowie sonstige Satzglieder, dessen Funktion manchmal schwer zu entscheiden ist, wie z.B. *so* (*So saß der Obsthändler da*). Weiterhin wurden NP-Objekte, die ganze Objektsätze zu den Objekten und zu der Kategorie Subjekte auch die formellen Subjekte gezählt.

Ein doppelbesetztes Vorfeld (z.B. „*Zu erst er will das apfel essen*“) in den Produktionen der schwedischen Schüler, wird in die tabellarischen Übersichten gesondert eingetragen, zählt aber nicht zu den Frequenzangaben des Vorfeldes im Hinblick auf lexikalische Füllung korrekter Deklarativsätze.

Schülersätze, die unverständlich waren, wurden nicht mitgezählt

3. THEORETISCHER HINTERGRUND

3.1 Theorien zum Spracherwerb

3.1.1 Input und Intake

Die Grundlage der *Input-Hypothese* ist, dass Sprachenlernen vor sich geht, wenn Sprachlerner einer neuen Sprache begegnen, d.h. einen Input bekommen (Lightbown & Spada 2006:37). Um die Strukturen prozessieren zu können, muss der Input jedoch verständlich sein und auch herausfordernd, damit ein Lernprozess stattfinden kann (i+1, vgl. *ibid.*). Ihren Ursprung hat die Input-Hypothese in dem von Krashen entwickelten Monitormodell (*ibid.*:36-38). Sie wurde später von anderen Forschern modifiziert und hat, in modifizierter Form, immer noch einen großen Einfluss auf den heutigen Fremdsprachenunterricht (Kasper 1995:468). Der wichtige Unterschied zwischen Input und *Intake* wird oft hervorgehoben. Input bezeichnet alles Sprachliche, was dem Lerner begegnet, wogegen Intake nur die Teile sind, die der Sprachlerner wirklich aufnimmt, um sie in seine eigene mentale Lernaltersprache zu integrieren (*ibid.*).

3.1.2 Die Prozessabilitätstheorie

Die Prozessabilitätstheorie wurde von Manfred Pienemann (1998) entwickelt und beschreibt strukturelle Hierarchien von grammatischen Strukturen von Fremdsprachlern. Viele empirische Studien bestätigen diese Theorie (Abrahamsson 2009:128). Ihre Grundannahme ist, dass Sprachen in einer bestimmten Abfolge kognitiv prozessiert und automatisiert werden. Eine Stufe muss immer prozessiert werden, um die nächste erreichen zu können (Håkansson 2004:153-169). Die Abfolge der Stufen ist immer die gleiche und hängt *nicht* von der jeweiligen Muttersprache der Lerner ab. Es gibt nach dieser Theorie also keine Abkürzungen im Lernprozess, auch wenn eine einzelne grammatische Struktur, wie z.B. die XVS-Struktur in der betreffenden Muttersprache bereits vorhanden ist (Abrahamsson 2009:140, Håkansson et al. 2002).

Die Stufen für Deutsch als Lernaltersprache sind die folgenden:

Tabelle 2. Die Beschreibung von den Stufen im Deutschen nach der Prozessabilitätstheorie (vgl. Pienemann 2005:28 und Bohnacker & Rosén 2009:143)

Stufe	Grammatische Struktur und kurze Erklärung	Beispiele³
1	einzelne Wörter Wörter, die einen elliptischen Satz ausmachen	„Apfel“, „Mann“, „Haus“...
2	SVX Subjekteingeleitete Sätze	„Der Mann geht wieder nach Hause.“
3	Adv-SVX Doppelbesetzung des Vorfelds	„Zu erst er will das apfel essen.“
4	Verbseparation SV _{fin} OV _{in}	„Der Dieb hat viel Geld von Rio gestohlen“, „Das Apfel will großer bekommen“
5	Inversion XVS, V2-Stellung	„Dann läuft er aus.“
6	Verbletzstellung der untergeordneten Sätze	„[...] wann du das apfel in das Fenster liegt.“

Auf der ersten Stufe können die Lerner nur einzelne Wörter äußern, doch keinen vollständigen grammatischen Satz mit finitem Verb. Später, auf der zweiten Stufe, produzieren die Sprachlerner subjekteingeleitete Sätze und auf der dritten Stufe sind sie auch in der Lage, Sätze mit Adverbialen anzufangen. Auf dieser Lernstufe wird aber das Subjekt nicht in die dritte Position verschoben, sondern steht immer noch in der zweiten Position, wo das finite Verb eigentlich stehen müsste. Es geht also hier um eine Doppelbesetzung des Vorfelds. Auf der vierten Stufe können die Sprachlerner finite und infinite Verben trennen, wie z.B. in den Sätzen *Der Dieb hat viel Geld von Rio gestohlen* und *Das Apfel will großer bekommen*. Auf der Stufe danach, der fünften, beherrschen die Sprachlerner auch die V2-Regel und können somit adverbialeingeleitete V2-Sätze produzieren, wie im Satz *Dann läuft er aus*. Schließlich können die Sprachlerner auf der sechsten und letzten Stufe die korrekte Wortfolge der Nebensätze produzieren, d.h. das finite Verb ans Ende stellen, wie z.B. *[...] wann du das Apfel in das Fenster liegt*.

3.1.3 Transfer

Obwohl die Befürworter der Prozessabilitätstheorie eine universelle Hierarchie von Strukturen bei dem Sprachenlernen befürworten, meinen ihre Kritiker, wie z.B. Bohnacker und Rosén, dass die eigene Muttersprache jedoch das Fremdsprachenlernen beeinflussen kann (Bohnacker & Rosén 2009:147-153, Bohnacker 2004). Grammatische Strukturen, die in den beiden Sprachen identisch sind, wie z.B. die XVS-Struktur, können ihrer Auffassung nach z.B. aus dem Schwedischen ins Deutsche übertragen werden. Dies gilt aber nicht nur für die Wortfolge in einer neuen Sprache, sondern die erst gelernte Sprache beeinflusst

³ Die Beispiele entstammen den hier untersuchten schwedischen Schülerproduktionen.

höchstwahrscheinlich auch, wie Lerner die Information in ihren fremdsprachlichen Äußerungen strukturieren (Bohnacker & Rosén 2009:156-164).

3.2 Das Vorfeld

Deutsch und Schwedisch sind zwei Sprachen, die viele sprachtypologische Ähnlichkeiten aufweisen. U.a. werden die beiden Sprachen als *V2-Sprachen* kategorisiert, was bedeutet, dass das finite Verb in deklarativen Hauptsätzen immer in der zweiten Position steht. Es bedeutet auch, dass bloß ein einziges Satzglied vor dem Verb stehen kann, in einer Position, die *Vorfeld* (auf Schwedisch *Fundament*) benannt wird. Was im Vorfeld stehen soll, liegt dann an dem Sprecher oder Schreiber und hängt von dem Kontext des Satzes ab – und auch, wie wir hiernach sehen werden, von der Sprache und ihren informationsstrukturellen Präferenzen, die in der Sprache stecken. Oft steht in der Regel das Subjekt (a) oder ein Adverbial (b und e) an dieser Stelle (Andersson et al. 2002:419), aber auch andere Satzglieder, wie z.B. Objekte (c), formelle Subjekte oder ein Teil des Prädikats (d), nur sind die deutschen Präferenzen hier anders als die schwedischen. Manchmal besteht das Vorfeld aus einem ganzen Nebensatz (e), der jedoch nur ein einziges Satzglied ausmacht (vgl. Johansson 2012:6-7).

Tabelle 3. Die topologischen Felder der deutschen deklarativen Hauptsätze (nach Meibauer et al. 2007:123)

	Vorfeld (VF)	Linke Satzklammer (LK)	Mittelfeld (MF)	Rechte Satzklammer (RK)
a)	Ich	habe	gestern ein Buch	gelesen.
b)	Gestern	habe	ich ein Buch	gelesen.
c)	Das Buch	habe	ich gestern	gelesen.
d)	Gelesen	habe	ich seit langem nicht.	
e)	Wenn du möchtest,	darfst	du das Buch auch	lesen.

Tabelle 4. Die topologischen Felder der schwedischen deklarativen Hauptsätze (nach Hultman 2003:292)

	Einleiter	Mittelfeld			Schlussfeld			
	Satzbas (Fundament)	Finite s Verb	Subjekt	Satzadv.	Infinites Verb	Parti- keladv.	Objekt/Prä- dikativ etc.	Übriges Adv.
a)	Jag	läste	-	-	-	-	en bok	igår.
b)	Igår	läste	jag	-	-	-	en bok.	-
c)	Boken	läste	jag	-	-	-	-	igår.
d)	Läst	har	jag	inte	gjort	-	-	på länge.
e)	Om du vill	får	du	också	läsa	-	boken.	-

Sowohl im Deutschen als auch im Schwedischen können außer dem Subjekt ganz verschiedene Satzglieder im Vorfeld stehen. Die Entscheidung, welche von ihnen zu topikalisiert ist, hängt vom Zusammenhang ab und davon, welchen Informationswert sie haben. Gemeinsam für beide Sprachen ist auch, wenn das Subjekt nicht im Vorfeld steht (b-e), dass es in die dritte Satzposition verschoben wird, weil das finite Verb in der zweiten Position stehen muss – d.h. die V2-Stellung. Was sich im Deutschen und Schwedischen doch unterscheidet, ist die Position des Temporaladverbials bei unmarkierter Wortfolge (siehe oben a, c und d). In den deutschen Sätzen steht das Temporaladverbial im Mittelfeld, vor dem Objekt und dem infiniten Verb, wogegen es im Schwedischen im Schlussfeld steht, d.h. nach dem Objekt und dem infiniten Verb.

3.3 Variation im Vorfeld

Soeben wurde deutlich gemacht, dass beide Sprachen verschiedene Satzglieder im Vorfeld erlauben und dass die Flexibilität des Vorfelds oft dazu genutzt wird, den Satz der Gesprächssituation anzupassen. Was ins Vorfeld gestellt wird, hängt somit davon ab, „was für den Gesprächspartner/Leser bekannt bzw. als neu zu betrachten ist und wo der Informationsschwerpunkt der Mitteilung liegt“ (Johansson 2012:7). Manchmal wird das Vorfeld auch dazu genutzt, um an etwas schon Genanntes anzuknüpfen (ibid.:7). Um deutlich zu machen, was der *Informationsschwerpunkt einer Mitteilung* bedeuten kann, sehen wir uns wieder die Sätze a-c (Tabelle 3) an:

- a) Ich habe gestern ein Buch gelesen.
- b) Gestern habe ich ein Buch gelesen.
- c) Das Buch habe ich gestern gelesen.

Im Satz a) geht es darum, was *ich* gestern gemacht habe. Im b) geht es dagegen darum, was *gestern* passiert ist und schließlich geht es im c) darum, was ich gestern gelesen habe (vgl. Johansson 2012:7-8). Das, worüber in c) gesprochen wird (*das Topik*) zugleich das Relevanteste der Aussage (*die Fokuskonstituente*) kommt als erstes im Satz und wird von den weniger zentralen und relevanten Inhalten gefolgt, dem *Kommentar* oder dem *Hintergrund* (ibid.:9). Weiter wird die Information auch danach strukturiert, was bekannt bzw. unbekannt ist. Die Information, die dem Zuhörer/Leser schon bekannt ist (*das Thema*), geht der neuen Information (*dem Rhema*) normalerweise voraus (ibid.:9). Dies ist eine universelle Tendenz und hängt damit zusammen, wie Menschen alte und neue Information kognitiv empfangen und bearbeiten (Musan 2010:73-79, nach Johansson 2012:8).

4. FRÜHERE FORSCHUNG

4.1 Informationsstrukturelle Unterschiede zwischen Deutsch und Schwedisch

Mehrere Untersuchungen machen deutlich, dass es besondere Präferenzen gibt, was im deutschen bzw. schwedischen Vorfeld steht. Für die schwedische bzw. deutsche gehobene Schriftsprache werden folgende Frequenzen häufig angegeben:

Tabelle 5. Satzglieder im Vorfeld des geschriebenen Schwedischen (Zeitungsartikel und Lehrbücher) (Westman 1974, nach Bohnacker & Rosén:2009:151)

Subjekte + Expletiv	Objekte	Adverbiale	Übrige Satzglieder
64,0 %	2,3 %	30,8 %	3,0 %

Tabelle 6. Satzglieder im Vorfeld des geschriebenen Deutschen (Zeitungsartikel) (Fabricius-Hansen & Solfjeld 1994, nach Bohnacker & Rosén 2009:151)

Subjekte + Expletiv	Objekte	Adverbiale	Übrige Satzglieder
54,0 %	6,6 %	36,8 %	2,5 %

Aus den Tabellen geht hervor, dass die Präferenzen der satzinitialen Position in den beiden Sprachen verschieden sind. Mit einem Subjekt eingeleitete Sätze sind häufiger im Schwedischen und das gleiche gilt für adverbial- und objekteingeleitete Sätze im Deutschen.

Bohnacker und Rosén (2009) vergleichen die satzinitiale Position von schwedischen Deutschlernern und verwenden als Kontrollgruppe deutsche bzw. schwedische Muttersprachler. Sie stellen folgende Frequenzunterschiede der Muttersprachler fest.

Tabelle 7. Satzglieder im Vorfeld, schriftliches L1-Material (informelle Briefe) (Bohnacker & Rosén 2009:153)

	Subjekte und formelle Subjekte	Objekte	Temporal- und Lokaladverbiale	Übrige Adverbiale	Übrige Satzglieder
Erwachsene mit L1-Schwedisch	73 %	3 %	14 %	9 %	2 %
Erwachsene mit L1-Deutsch	50 %	7 %	17 %	25 %	1 %

Die Gegenüberstellung macht deutlich, dass Subjekte häufiger im Vorfeld der schwedischen Kontrollgruppe vorkommen. Zugleich werden in den deutschen Texten sowohl Objekte als auch übrige Adverbiale in satzinitialer Stellung mehr als doppel so oft im Deutschen gebraucht.

Eine mögliche Erklärung zu den Unterschieden zwischen z.B. dem deutschen bzw. schwedischen Gebrauch von Subjekten bzw. Objekten im Vorfeld wird von Johansson angegeben (2009). Da es im Schwedischen weniger Kasusflexion gibt, werden die Funktionen der Satzglieder normalerweise durch ihre Wortfolge vermittelt (2012:16). Die schwedische Entsprechung vom Satz *Den Hund jagt die Katze*, (*Hunden jagar katten*) wird auf Schwedisch so verstanden, dass das, was im Vorfeld steht, das Subjekt des Satzes ist, also *der Hund*. Um

Missverständnisse zu umgehen, fügt Johansson hinzu, kann der Satz zu *Det är hunden som katten jagar* (*Es ist der Hund, den die Katze jagt*) umformuliert werden – eine Konstruktion, die im Deutschen selten vorkommt und sich abweichend anhört (ibid.:16, Rosén 2006:116).

Es gibt auch weitere Unterschiede zwischen Deutsch und Schwedisch in Bezug auf die Informationsstruktur einer Aussage. Die Tendenz, bekannte vor unbekannter Information anzugeben, gibt es in den beiden Sprachen, aber die Neigung ist im Schwedischen stärker, das Vorfeld mit einem informationsschwachen Inhalt auszufüllen. Dies führt dazu, dass man im Schwedischen gern das Thema oder ein formelles Subjekt, das gar keinen Informationswert enthält, ins Vorfeld stellt, wie z.B. in dem Beispiel *Det bor många studenter här* (vgl. Bohnacker & Rosén 2009:156). Die wortgetreue deutsche Entsprechung dieses Satzes wäre *Es wohnen viele Studenten hier*, was viel seltener verwendet wird. Lieber würde man auf Deutsch *Viele Studenten wohnen hier* sagen.

Außerdem gibt es in den beiden Sprachen verschiedene Präferenzen dafür, wie umfangreich eine einleitende Konstituente sein sollte. Im Schwedischen wird höherer Informationswert nach rechts verschoben, wogegen man im Deutschen eher einen höheren Informationswert im linken Teil des Satzes toleriert, also im Vorfeld (Johansson 2012:17).

4.2 Probleme der schwedischen Deutschlerner

4.2.1 Zur Grammatik

Bei schwedischen Deutschlernern ist öfters festgestellt worden, dass sie mit Hinsicht auf die V2-Regel ungrammatische Sätze produzieren (Håkansson et al. 2002), obwohl diese grammatische Struktur auch im Schwedischen zu finden ist. Anhänger der Prozessabilitätstheorie erklären dies damit, dass Stufe 3 in der Prozessabilitätstheorie noch nicht von den schwedischen Deutschlernern prozessiert oder automatisiert worden ist (vgl. Tabelle 2, Stufe 3, Die Adv-SV-Struktur, Doppelbesetzung des Vorfelds). Manche stimmen aber nicht zu, da sie eher einen sog. vollen Transfer als Erklärung befürworten. Zu ihnen gehören u.a. Bohnacker und Rosén. Sie stellen fest, dass Schweden, die bereits Englisch sprechen, mit der V2-Regel lange Probleme haben (2009:147-150, Bohnacker 2004:461-466). Für das Englische gilt bekannterweise die sog. SV-Regel, d.h. das Subjekt muss dem finiten Verb vorausgehen, auch wenn im Vorfeld ein weiteres Satzglied steht (vgl. Stufe 3, Doppelbesetzung des Vorfelds). Die Automatisierung der englischen Wortfolge dürfte also die schwedischen Deutschlerner „stören“. Laut einer Studie von Bohnacker gilt dies nur für Deutschlerner mit L2-Englisch, doch schwedische Lerner ohne Englischkenntnisse beherrschen nach ihren Daten die XVS-Struktur schon zu Beginn und scheinen somit die sog. dritte Stufe der Prozessabilitätstheorie ganz zu überspringen (Bohnacker 2004:461-466).

4.2.2 Zur Informationsstruktur

Bohnacker und Rosén sind der Auffassung, dass sowohl die Frequenz der mit einem Subjekt eingeleiteten Sätze des Schwedischen (siehe Tabelle 5) als auch die Tendenz, Satzglieder mit hohem Informationswert, gegen Ende des Satzes, d.h. nach rechts zu verschieben, aus dem Schwedischen ins Deutsche durch Transfer übertragen wird (Bohnacker & Rosén 2009:150,

156-159). Dies lässt sich auch in ihren Untersuchungen von informationsstrukturellen Problemen schwedischer Deutschlerner bestätigen. Die schwedischen Deutschlerner haben also eine deutliche Tendenz, viel häufiger als Muttersprachler Deklarativsätze mit einem Subjekt einzuleiten (Rosén 2006:79, Bohnacker & Rosén 2009:153). Doch ist die Frequenz der subjekteingeleiteten Sätze niedriger bei von fortgeschrittenen Deutschlernern geschriebenen Texten als bei Anfängertexten (Bohnacker & Rosén 2009:154). Den Muttersprachlern besonders störend sind die mit *ich, man, es* oder *das* eingeleiteten Sätze, die sie in den schwedischen Produktionen als zu oft vorkommend betrachten (Rosén 2006:113, 116, 118-119). Der häufige Gebrauch von *das* sowie von dem formellen Subjekt *es* bei schwedischen Deutschlernern bezeichnen Bohnacker und Rosén auch als abweichend (2009:156-161).

Eine Überverwendung von dem Wort *so* (*så*) in satzinitialer Stellung ist in den schwedischen Produktionen auf Deutsch auch festzustellen (Bohnacker & Rosén 2009:159). Die Forscher meinen, dass dieses Wort eine ähnliche Funktion wie das formelle Subjekt *det* im Schwedischen hat, d.h. es ist ein informationsschwaches Wort, das die Möglichkeit gibt, die rhematische Information nach rechts zu verschieben (*ibid.*:156, 159). Auch zeigen Roséns Analysen, dass die satzeinleitenden Temporal- und Lokaladverbiale der Lerner sehr oft von *dann* oder *da* ausgemacht werden, was so oft am Satzanfang für die Muttersprachler auch störend wirkt (2006:117).

4.2.3 Zur textuellen Kohärenz

Weiterhinaus haben die schwedischen Deutschlerner auch Probleme damit, einen inhaltlich kohärenten Text zu erschaffen. Muttersprachler meinen, dass sowohl Verbindungen der Sätze als auch kontextanknüpfende Adverbien fehlen (*ibid.*: 114, 117). Die Schwierigkeiten, eine textuelle Kohärenz zu erzeugen, werden auch von Bohnacker und Rosén erwähnt (2009:164). Die gleichen Schwierigkeiten haben die Deutschlerner aber nicht, wenn sie schwedische Texte schreiben (*ibid.*), was demzufolge bedeuten dürfte, dass es bei den Kohärenzproblemen in der Fremdsprache nicht um Transfer gehen kann.

4.2.4 Zur Lösung

Informationsstrukturelle Unterschiede zu behandeln und zu üben, werden von Bohnacker und Rosén als ein didaktisches Desiderat im Deutschunterricht betrachtet (2009:167). Wenn wir zusammenhängende Texte von den Schülern erwarten, meinen sie, sollte man ihnen als Lehrer auch die strukturellen Unterschiede zwischen Schwedisch und Deutsch aufdecken (2009:267). Sie sind also der Meinung, dass man in der Schule über Informationsstruktur *explizit* unterrichten sollte, erwähnen im Zusammenhang aber nicht die wichtige Rolle ihrer Lehrbücher. Gemäß Haukås hat explizites Unterrichten Vorteile mit sich im Grammatikunterricht. Ihre Untersuchungen zeigen, dass norwegische Gymnasiasten, die einen expliziten Unterricht über das deutsche hypothetische Konditionalgefüge bekommen haben, die verschiedenen Verbformen in bestimmten Kontexten besser und korrekter benutzen können als Schüler ohne expliziten Unterricht (2011:199-213).

5. ERGEBNISSE

5.1 Die Lehrbuchstexte

Tabelle 8. Die Vorfeldbesetzung in den Lehrbuchstexten

Buch/Text	Subjekte	Objekte	Temporal- + Lokaladverbiale	Übrige Satzglieder
Der Sprung! 1				
Text 1	63 % 10/16	6 % 1/16	31 % 5/16	0% 0/16
Text 2	77 % 17/22	0 % 0/22	23 % 5/22	0 % 0/22
Der Sprung! 3				
Text 1	65 % 17/26	8 % 2/26	23 % 6/26	4 % 1/26
Text 2	48 % 12/25	4 % 1/25	40 % 10/25	8 % 2/25
Sag mal... 1				
Text 1	83 % 10/12	0 % 0/12	17 % 2/12	0 % 0/12
Text 2	100 % 8/8	0 % 0/8	0 % 0/8	0 % 0/8
Sag mal... 3				
Text 1	64 % 7/11	0 % 0/11	27 % 3/11	9 % 1/11
Text 2	36 % 4/11	9 % 1/11	36 % 4/11	18 % 2/11

Der erste erzählende Text aus *Der Sprung! 1* ist sehr kurz und beinhaltet insgesamt 15 Sätze. Neun davon (60%) beginnen mit einem Subjekt. Weiterhin fangen 33% der Sätze mit einem Temporal- oder Lokaladverbial an und schließlich gibt es einen objekteingeleiteten Satz. Im zweiten Text aus *Der Sprung! 1*, der am Ende des Buches steht, werden 77% der Sätze mit einem Subjekt und die übrigen 23% mit Temporal- und Lokaladverbialen eingeleitet. Weiter werden 17 Sätze (65%) von insgesamt 26 des ersten erzählenden Textes aus *Der Sprung! 3* von Subjekten eingeleitet. 23 % beginnen mit einem Temporal- oder Lokaladverbial, 8% mit einem Objektsatz in der direkten Rede und schließlich 4% mit übrigen Satzgliedern. Im zweiten Text sinkt der Anteil subjekteingeleiteter Sätze auf 48% und der Anteil, der mit einem Temporal- oder Lokaladverbial anfängt, steigt zugleich auf (40%). Ein Satz des im Textes fängt mit einem Objekt an und zwei mit sog. übrigen Satzgliedern.

Im ersten Text im *Sag mal... 1* beginnen zehn von zwölf (83%) der deklarativen Hauptsätze mit einem Subjekt und die restlichen zwei (17%) fangen mit einem Temporal- oder Lokaladverbial an. Im zweiten Text steigt der Anteil subjekteingeleiteter Sätze dramatisch und landet bei 100%. Weiter beginnen 64% der Sätze des ersten Textes im dritten Buch der Reihe, *Sag mal... 3*, mit einem Subjekt, 27% fangen mit einem Temporal- oder

Lokaladverbial an und die restlichen 18% machen übrige Satzglieder aus. Im zweiten Text im *Sag mal... 3* beginnen bloß 36% der Sätze mit einem Subjekt und der gleiche Anteil wird mit Temporal- oder Lokaladverbialen eingeleitet. Ein Satz fängt mit einem Objekt an und in zwei mit übrigen Adverbialen.

Insgesamt ergibt die Analyse aller vier Lehrbücher folgendes.

Tabelle 9. Die Vorfeldbesetzung in den Lehrbüchern

Buch	Subjekte	Objekte	Temporal- + Lokaladverbiale	Übrige Satzglieder
Der Sprung! 1	71 % 27/38	3 % 1/38	26 % 10/38	0 % 0/38
Der Sprung! 3	57 % 29/51	6 % 3/51	31% 16/51	6 % 3/51
Sag mal... 1	90 % 18/20	0 % 0/20	10 % 2/20	0 % 0/20
Sag mal... 3	50 % 11/22	4 % (4,5) 1/22	32 % 7/22	14 % 3/22

Die Tendenz in den Büchern ist, dass je später im Sprachkurs desto weniger Subjekte im Vorfeld. In sowohl *Der Sprung! 1* als auch *Sag mal... 1* liegt diese Frequenz bei 71-90% und in *Der Sprung! 3* und *Sag mal... 3* bei 50-57%.

Im *Der Sprung!* kommen schon im ersten Buch eine ziemlich hohe Anzahl von satzeinleitenden Temporal- und Lokaladverbialen vor (26%), was sich den Präferenzen in den deutschen Schülerproduktionen stark ähnelt (30%). Weiter wird auch ein Satz mit einem Objekt eingeleitet. Im *Der Sprung! 3* steigt sowohl die Prozentanzahl der Temporal- und Lokaladverbialen (31%) als auch der Prozentanteil der satzinitialen Objekte (6%).

Im Anfängerbuch *Sag mal... 1* beginnen nur 10% mit einem Temporal- oder Lokaladverbial und in den restlichen Sätzen steht ein Subjekt am Satzanfang (90%). Im *Sag mal...3* hat aber die Frequenz der Temporal- und Lokaladverbiale (32%) sogar die Anzahl des Vorkommens in den deutschen Schülertexten (30%) etwas überholt. Das gleiche gilt auch für die satzinitialen Objekte, die 2% der Sätze in den Produktionen der deutschen Schüler und 4% der Sätze im *Sag mal... 3* einleiten. Die Frequenz von satzinitialen Subjekten liegt in diesem Buch nur auf 50% und die übrigen Satzglieder stehen in 14% der Sätze am Satzanfang.

Von den insgesamt fünf satzinitialen Objekten sind zwei Objektsätze einer direkten Rede, und diese Objektsätze kommen beide in dem ersten Text im *Der Sprung! 3* vor. Die restlichen drei vorangestellten Objekte sind topikalisierte Nominalphrasen in der Form eines Demonstrativpronomens (*Das weiß ich als Osterhase ganz genau*“; *Der Sprung! 3:103*) oder einer Nominalphrase mit einem lexikalischen Hauptwort, (*Das Mittagessen esse ich zu Hause*; *Der Sprung! 1:25* bzw. *Ihren größten Erfolg feierte sie 1994*; *Sag mal... 3:151*).

Die sog. übrigen Satzglieder bestehen in erster Linie aus Adverbien und Modalpartikeln wie *außerdem*, *tatsächlich* und *natürlich*, aber auch einzelne Kausaladverbialen kommen im Vorfeld vor – jedoch nur im dritten Buch der jeweiligen Lehrbuchreihe.

5.1.1 Die textuelle Kohärenz in den Lehrbuchstexten

Folgender Textausschnitt soll deutlich machen, wie die textuelle Kohärenz in den ersten Lehrbüchern zum Vorschein kommen kann.

6) Das ist Dominik. Er hat eine Baseballkappe an. Seine Baseballkappe ist grün. Sein Sweatshirt ist blau und orange. Die kurze Hose ist schwarz. Er hat Turnschuhe und Tennissocken an.

Sag mal... 1:51

Hier werden alle Sätze mit einem Subjekt eingeleitet. In den drei ersten Sätzen gibt es eine thematische Progression, d.h. die neue Information im ersten Satz (*Dominik*) wird im zweiten Satz wieder aufgenommen und präzisiert (*Er hat eine Baseballkappe an*). Dieses Neue/das Rhema (eine Baseballkappe) wird zum Thema im nächsten Satz (*Seine Baseballkappe ist grün*). Diese inhaltlich-lexikalische Verbindung erzeugt eine textuelle Kohärenz. Die folgenden zwei Sätze bringen weitere Informationen über Dominiks Kleidung (*Sein Sweatshirt ist blau und orange* und *Die kurze Hose ist schwarz*). Der letzte Satz aber folgt nicht diesem Muster, sondern kehrt zu dem Hauptthema *Dominik (er)* zurück, doch ohne den Leser mit irgendwelchen sprachlichen Mitteln darauf vorzubereiten (*Er hat Turnschuhe und Tennissocken an*). Kohärenzstiftende Konjunktionen wie *auch* oder *außerdem* am Satzanfang, die eine Wiederaufnahme des Hauptthemas signalisieren, und/oder eine Umstellung/Topikalisierung der beiden Objekte (*Turnschuhe* und *Tennissocken*) im Vorfeld hätten die Textkohärenz wesentlich verbessern können. Siehe a) und b).

a) Außerdem hat er/Dominik Turnschuhe und Tennissocken.

b) Turnschuhe und Tennissocken hat er auch an.

Unten folgt noch ein Beispiel der mangelnden textuellen Kohärenz im anderen Lehrbuchtext für Beginner.

7) Hallo. Ich heiße Lukas. Ich wohne in Aachen. Aachen ist eine sehr alte Stadt. Sie liegt an der Grenze zu Holland. Ich gehe in die Klasse 6b. Jeden Morgen um acht Uhr beginnt die Schule. Mein Lieblingsfach ist Englisch.

Der Sprung! 1:25

Die zwei ersten deklarativen Hauptsätze (*Ich heiße Lukas* und *Ich wohne in Aachen*) haben beide dasselbe Thema, nämlich *Lukas/ich*. Im zweiten Satz wird das Rhema *Aachen* eingeführt und zum Thema der zwei darauffolgenden Sätze (*Aachen ist eine sehr alte Stadt* und *Sie liegt an der Grenze zu Holland*). Doch dann verschlechtert sich die textuelle Kohärenz, indem plötzlich wieder und ohne irgendwelche sprachlichen Mittel (z.B. *Ich kann*

auch erzählen, dass...) zum Hauptthema *Ich/Lukas* zurückgekehrt wird. Das hier enthaltene Rhema (*Schule*) wird in den darauffolgenden Sätzen thematisch weitergeführt. Im vorletzten Satz steht im Vorfeld ein (sowohl im Deutschen wie auch im Schwedischen nicht ungebrauchliches) sog. *Rahmentopik* (*Jeden Morgen um acht Uhr beginnt die Schule*), d.h. ein Temporaladverbial/Lokaladverbial, der die dargestellte Gegebenheit zeitlich oder räumlich festlegt.

Die Einfügung von einem *Ich kann auch erzählen, dass ...* oder z.B. *Was kann ich mehr erzählen?* hätte eine kohärenzstiftende Funktion gehabt, weil dadurch zur einleitenden Erzählperspektive von Lukas (*Hallo. Ich heiße ...*) wieder explizit angeknüpft werden kann.

Die Texte in den Büchern der etwas weiter Fortgeschrittenen sehen dagegen anders aus. Siehe Beispiel 8-9.

8) Es klingelt. Die Schule ist aus. Ich gehe nach Hause. Ich schaue wie gewöhnlich im Briefkasten nach. Da liegt ein großer Brief für Mutti.

Eine Stunde später kommt Mutti nach Hause. Ich gebe ihr den Brief

„Komisch“, sagt sie. „Wer hat mir denn den Brief geschickt?“

Sie öffnet ihn. Heraus fällt ihre Briefftasche.

Der Sprung! 3:21

9) 1998 wurde sie dann erneut Weltmeisterin, diesmal mit der 4 x 200 Meter-Freistilstaffel. Auch wenn danach wieder Misserfolge folgten, wollte Franziska ihre Schwimmkarriere fortsetzen. Bei den Europameisterschaften 2002 schaffte sie ein Come-back: Sie holte fünf Goldmedaillen. Außerdem konnte sie ihren eigenen Weltrekord von 1994 verbessern.

Sag mal... 3:8

In diesen Abschnitten sind die Verbindungen zwischen den Sätzen besser gestaltet, ein kleiner Kohärenzbruch erfolgt jedoch im vierten Satz im Beispiel 9 (*Ich schaue wie gewöhnlich im Briefkasten nach*). Hier hätte man ein sog. *Rahmentopik* ins Vorfeld stellen müssen, wie z.B. *Wenn ich nach Hause komme*.

Im Beispiel 9 gibt es eine große Variation am Satzanfang. Nur eines der fünf Vorfelder besteht aus einem Subjekt (*Sie holte fünf Goldmedaillen*) und die restlichen sind mit Temporaladverbien (*1998* und *Bei den Europameisterschaften 2002*), einem satzförmigen Kausaladverbial (*Auch wenn danach wieder Misserfolge folgten*) und einem Konjunkionaladverb (*Außerdem*) besetzt. Die lexikalische Kohäsion der Zeitangaben (*1998, dann, 2002*) im Vorfeld der drei einleitenden Sätze in 9) trägt stark zur Textkohärenz bei, so auch das Adverb *außerdem*.

5.2 Die Schülerproduktionen

Das Analyseergebnisse werden wie folgt präsentiert: zuerst die der deutschen Schülertexte und danach die der schwedischen Lernertexte. Der Fokus liegt zum einen auf Vorkommensfrequenzen im Vorfeld, zum anderen auf der textuellen Kohärenz, die durch die Vorfeldbesetzung mehr oder weniger gelungen sein kann.

5.2.1 Die deutschen Schüler

Insgesamt gibt es in den Produktionen der deutschen Schüler 206 deklarative Hauptsätze. In Tabelle 10 sind Frequenzangaben zu ihrer Vorfelddbesetzung enthalten.

Tabelle 10. Vorfelddbesetzung in den Texten der deutschen Schüler

Subjekte	Objekte	Temporal- + Lokaladverbiale	Übrige Satzglieder
55 %	2 %	30 %	13 %
113/206	5/206	61/206	26/206

Wie ersichtlich, wird die Hälfte der Sätze mit einem Subjekt eingeleitet, genauer gesagt 55%. Die restlichen Vorfelder (45%) bestehen zum größten Teil aus Temporal- und Lokaladverbialen, die zusammen 30% der Vorfelder ausmachen. Objekteingeleitete Sätze liegen bei 2%, was fünf Sätzen entspricht. Davon ist einer eine direkte Rede mit vorangestelltem Objektsatz. Dieses Ergebnis unterscheidet sich stark von sowohl Bohnacker und Rosén (2009:153) als auch Fabricius-Hansen & Solfjelds (1994:101-102). In ihren Daten beginnen ganze 6,6% bzw. 7% der von Deutschsprachigen produzierten Sätze mit einem Objekt, was vermutlich auf Unterschiede in den zugrundeliegenden Textsorten/Sprachvarietäten zurückgeführt werden kann (d.h. in erzählenden Texten der Alltagssprache bzw. berichtenden Artikeln der schriftlichen Standardsprache). Weiterhin fangen 13% der Schülersätze (d.h. 26 Sätze) mit sog. übrigen Satzgliedern an, d.h. mit Adverbialen, wie z.B. Kausal- und Modaladverbialen und dem kohärenzstiftenden *so*. Am häufigsten vorkommend sind Kausaladverbialen. Sie machen zehn von diesen 26 Sätzen aus. Siehe Beispielsätze 10-12.

10) Da der alte Mann nichts davon wusste, ging er mit dem guten Glauben, dass die Frucht rot werden würde, nach Hause.

Julia E.

11) Aus Versehen verliert er den Apfel [...]

Bente S.

12) Wenn er ihn auf die Fensterbank legen würde, würde der Apfel rot und reif werden.

Koran H.

Auch *so* wird häufig im Vorfeld verwendet, es steht einleitend in sieben von 26 Sätzen. Oft fällt die Entscheidung schwer, welche seine Funktion im Satz ist. Es könnte sowohl eine konjunktionale (*deshalb*) oder temporale (*darauf*) Funktion sein. Siehe die Beispielsätze 13-14.

13) So kaufte der ältere Herr den Apfel.

Lena F. und Nadja W.

14) So saß der Obsthändler da [...]

Julia E.

Typisch für die deutschen Schüler, im Vergleich zu den schwedischen Lernern, ist auch, dass sie ihre Sätze mithilfe der Vorfeldbesetzung inhaltlich verknüpfen, d.h. eine textuelle Kohärenz schaffen. Siehe Satz 15-16.

15) So⁴, jetzt wollte Herr Müller weiter an seinem Schiff arbeiten. Währenddessen hörte der Papagei unten vom Haus die Stimme der alten Dame, der er nicht mochte, weil sie ihn immer vertrieb und ihn nicht ausstehen konnte.

Bente S.

16) Der Obsthändler aber hatte gelogen, denn er hatte einen schönen roten Apfel im Garten hängen. Aber den wollte er für sich behalten und ihn so lange hegen und pflegen, bis er ihn auf der nächsten Obstausstellung ausstellen konnte.

Julia E.

Im Beispiel 15 steht das temporale Konjunkionaladverb *währenddessen* im Vorfeld des zweiten Satzes, das sich auf den vorangehenden Satz bezieht. Weiterhin wird im Beispiel 16 ein Objekt topikalisiert (*den*). Diese Objekttopikalisierung markiert, dass das Objekt einen großen Informationswert hat, d.h. nicht nur kataphorisch auf einen roten Apfel referiert, sondern auch durch die markierte Wortfolge als informationsdynamisch sehr wichtig ist.

5.2.2 Die schwedischen Deutschlerner

Die Produktionen der schwedischen Schüler bestehen insgesamt aus 212 deklarativen Hauptsätzen, doch sind mit Hinsicht auf die V2-Regel nur 203 korrekt, weil doppelbesetzte Vorfelder auch vorkommen. In den Prozentangaben der folgenden tabellarischen Gegenüberstellung wurden diese Fälle der *Doppelbesetzung des Vorfelds* nicht mitgezählt.

Tabelle 11. Vorfeldbesetzung in den Texten der schwedischen Deutschlerner

Subjekte	Objekte	Temporal- + Lokaladverbiale	Übrige Satzglieder	<i>Doppelbesetzung des Vorfelds</i>
89 %	1 %	9 %	1 %	9/212 (203+9)
181/203	2/203	18/203	2/203	

89% von den deklarativen Hauptsätzen beginnen in diesen Produktionen mit einem Subjekt. In den restlichen Aussagen (11%) dominieren die Temporal- und Lokaladverbiale stark (9%). Mehr als die Hälfte der Temporal- und Lokaladverbiale (55%) sind entweder *dann* oder *da* (vgl. Rosén 2006:117), was wiederum auf ein stark begrenztes Vokabular der schwedischen Lerner deutet.

Weder Objekte noch sog. übrige Satzglieder werden häufig verwendet, jeweils nur zweimal. Die Sätze 17-18 stehen in direkter Rede mit einem einleitenden Objektsatz, und Beispiel 19-20 fangen mit einem sog. übrigen Satzglied an.

⁴ So wird hier als eine Konstituente außerhalb des Satzes betrachtet.

17) WO BIST MEINE APFEL, SAGT DER OBSTHÄNDLER.

Frida

18) [Aber der Apfel ist plastic.] Das sage nicht der Obsthändler.

Linnéa

In Beispiel 18 handelt es sich vermutlich um einen Äusserungssatz, wo das Objektspronomen *das* auf den direkten Redesatz (*Aber der Apfel ist plastic*) referiert. Dass ein Objektsatz den Hauptsatz vorangeht, ist weder im Deutschen noch im Schwedischen ungebräuchlich.

19) Weil alle guckt auf dem Auto geht der Dief aus von das planch und stohlen der Apfel.

Linnéa

20) Trotzdem selt ihr das grün Apfel zu der Mann.

Kalle J.

In 19 steht im Vorfeld ein Nebensatz in der Funktion eines Kausaladverbials, in 20 ein konzessives Konjunkionaladverb.

Die hohe Frequenz von satzinitialen Subjekten führt zu Texten, die einen kindischen Eindruck erwecken, weil sie von einer syntaktischen und/oder lexikalischen Wiederholung so stark geprägt sind. Siehe Beispiel 21.

21) Der Obsthändler haben ein grosse Rüd Apfel in sein garden. Der Mann mit der grün Apfel geht zu sein house, viele glücklich. Der Man legt der Apfel an das Fensterbrett. Der Man setze sich und arbeiten mit sein Boot. Ihr Papagei flüssen zwischen Der Apfel und der Pinne und flüssen an der Apfel. Eine Dame unter das Fenster macht der Apfel an seine Kopf. Die Katze ränne an die Band.

Joachim S.

Im Beispiel 21 werden drei aufeinanderfolgende Sätze mit „*Der Mann*“ eingeleitet, was einem Leser vermutlich als störend wiederholend erscheint. Hier könnten sowohl Personalpronomina (*er*) als auch Temporaladverbiale (*darauf, bald*) den Text in dieser Hinsicht verbessern. Der Zusammenhang zwischen den Sätzen bleibt auch unklar und im letzten Satz wird plötzlich ein neues Subjekt als Thema introduziert, obwohl der Gebrauch vom definiten Artikel *die* (*die Katze*) eigentlich signalisiert, dass dieses Thema dem Leser/Zuhörer schon bekannt sein dürfte (*Die Katze ränne an die Band*). Eine mögliche Erklärung wäre in diesem Fall, dass der Schüler einfach erzählt, was er auf den Bildern der Bildergeschichte zu Gesicht bekommt.

In vier von den fünf Produktionen der schwedischen Deutschlerner kommen Doppelbesetzungen des Vorfelds und zwar in insgesamt neun Sätzen vor. Doch sind zwei davon zum Teil diskutabel (Beispiel 26 und 27), weil nicht ganz eindeutig ist, was eigentlich

gemeint ist. Folgende sind sämtliche Sätze, die als eine Doppelbesetzung des Vorfelds verstanden werden könnten (22-30).

22) Wann der kommt zuhase er liegt der Apfel auf dem Fensterbrett.

23) Dann der Papagei fliegt zu dem Apfel [...]

24) In der Bank eine alte man mit schwarze Brillen Ist Geld stehlen.

25) In der Haus der Brillenman stehlen das Rote Äpfel.

Kalle J.

26) Das Autos sehr schnell fährt. ⁵

Linnéa

27) DAS APFEL HINUNTER GEFALLEN. ⁶

28) WANN ALLE SIND BEI DAS FENSTER EIN DIEBT KOMMT UND STEHLEN DAS APFEL.

29) [...], ABER ZU ERST ER WILL DAS APFEL ESSEN.

Frida

30) Dann die Sonne is schein am der apfeln.

Jocke O.

In sieben von den neun Doppelbesetzungen geht es um ein vorangestelltes Adverbial, worauf dann das Subjekt direkt folgt (Beispiel 22-25 und 28-30), d.h. die Struktur Adv-SVX (vgl. Stufe 3, Tabelle 2, Pienemann 2005:28, Bohnacker & Rosén 2009:143). In den übrigen zwei Sätzen (26 und 27), dessen Vorfelder nicht eindeutig doppelbesetzt sind, siehe Fußnote 4 und 5, steht ein Subjekt am Satzanfang, nur steht das Verb an der letzten Stelle und wird von einem Adverb bzw. einem Lokaladverbial vorangegangen.

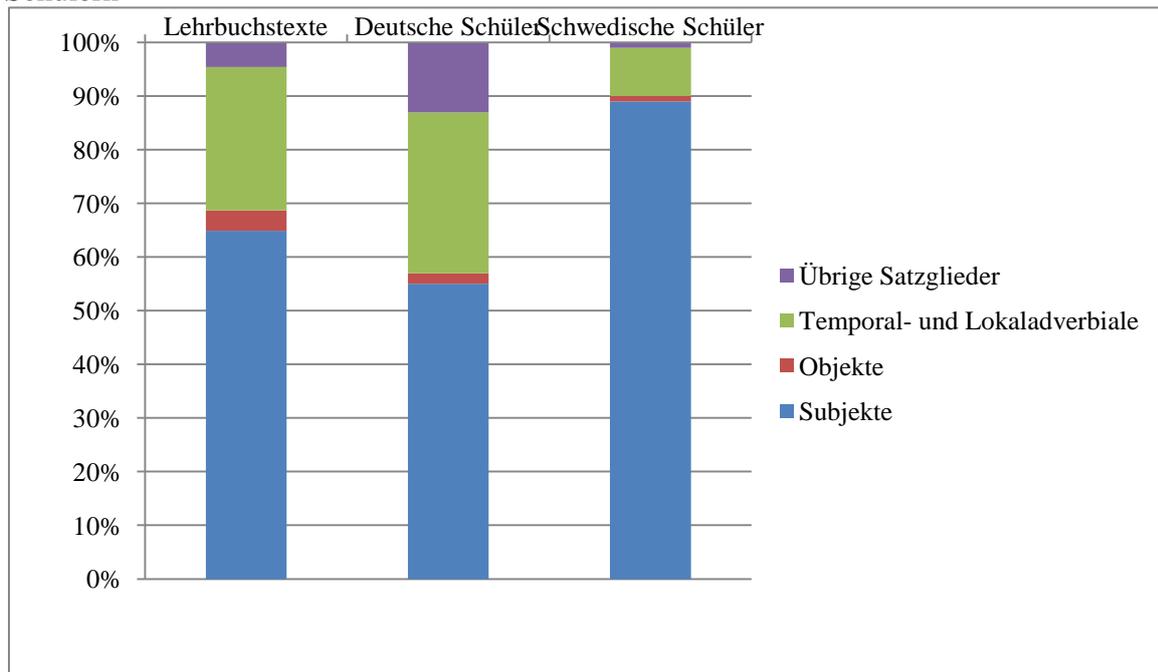
5.3 Zu den Unterschieden

In der folgenden Gegenüberstellung sind die Frequenzen der Vorfeldbesetzung in den Lehrbüchern zusammengelegt und mit den Werten in den deutschen bzw. schwedischen Schülerproduktionen vergleichbar.

⁵ Dieser Satz könnte auch als ein Nebensatz gedacht sein, da das finite Verb am Ende steht und da das einleitende Wort *das* auch als eine Falschschreibung der Konjunktion *dass* sein könnte.

⁶ In diesem Satz kann es auch darum gehen, dass der Deutschlerner das finite Verb einfach weggelassen hat (*DAS APFEL IST HINUNTER GEFALLEN*). Das einzige Verb, das in dem Satz vorkommt, ist nicht finit, was diese Vermutung näher legt.

Tabelle 12. Zusammenstellung von den Lehrbüchern, deutschen Schülern bzw. schwedischen Schülern⁷



Deutlich ist hier, dass die Produktionen der schwedischen Deutschlerner eine markant höhere Frequenz von satzinitialen Subjekten haben als sowohl in den Texten der deutschen Schüler als auch der Lehrbücher, und die Lehrbuchstexte beinhalten wiederum etwas mehr ins Vorfeld gestellte Subjekte (65%) als die Produktionen der deutschen Schüler (55%). Die Verwendung der Temporal- und Lokaladverbiale, die bei den Produktionen der deutschen Schüler (30%) und den Lehrbüchern (27%) relativ häufig vorkommen, liegt in den Produktionen der schwedischen Schüler nur auf 9%, wovon 55% von *dann* und *da* bestehen ((vgl. Rosén 2006:117). Weiter sehen wir, dass satzinitiale Objekte in den Lehrbüchern (4%) häufiger sind als in den jeweiligen Schülerproduktionen (2% bzw. 1%). Es gibt auch eine höhere Frequenz von den sog. übrigen Satzgliedern in den Produktionen der deutschen Schüler (13%) als in den Lehrbuchstexten (5%) sowie den Produktionen der schwedischen Deutschlerner, wo diese Kategorie kaum vorkommt (1%).

In den Lehrbüchern bestehen die übrigen Satzgliedern hauptsächlich aus Adverbien und Modalpartikeln wie *außerdem*, *tatsächlich* und *natürlich*, und nur vereinzelte Kausaladverbiale leiten deklarative Hauptsätze ein, was aber den größten Teil der übrigen einleitenden Satzglieder in den Produktionen der deutschen Schüler ausmacht. Mit den Produktionen der deutschen Schüler als muttersprachlich vergleichbaren Texten scheinen also diese Adverbiale in den Lehrbüchern zu fehlen.

In Bezug auf die textuelle Kohärenz gibt es variierende Ergebnisse. In den zwei ersten Lehrbüchern (*Der Sprung! 1* und *Sag mal... 1*) lässt sich die Kohärenz infrage stellen, was sich aber in den abschließenden Büchern (*Der Sprung! 3* und *Sag mal... 3*) verbessert. Weiter hängt die hohe Frequenz von satzinitialen Subjekten in den Produktionen der schwedischen

⁷ Die Angaben zu den Lehrbüchern sind die zusammengelegten Frequenzen sämtlicher acht Lehrbuchstexte.

Deutschlerner mit ihrer mangelnden Kohärenz eng zusammen, da subjekteingeleitete Sätze einfach aneinandergereiht werden (siehe Beispiel 21). Auch der Mangel an kohärenzstiftenden Wörtern führt zu abgehackten Texten.

6. DISKUSSION UND ANALYSE

6.1 Die Probleme der schwedischen Schüler

Die schwedischen Schüler beginnen 89% ihrer Aussagesätze mit einem Subjekt, gegenüber 55% der deutschsprachigen Schüler. Da Sätze im Schwedischen öfter als im Deutschen mit einem Subjekt eingeleitet werden (Bohnacker & Rosén 2009:151, 153), könnte sich die hier aufgedeckte „Überanwendung“ vom Subjekt mit Transfer erklären lassen. Die schwedischen Schüler verwenden in ihren Lernertexten jedoch bedeutend mehr Subjekte am Satzanfang als typische für erzählende schwedische Texte der Fall ist (ibid.:151, 153). Es geht also hier nicht nur um Transfer aus dem Schwedischen, sondern es könnte auch einen weiteren Grund geben.

Die hohe Frequenz von einleitenden Subjekten könnte z.B. damit erklärt werden, dass sich die Lerner erst auf der zweiten Stufe der sog. Prozessabilitätstheorie befinden (vgl. Stufe 2- die SVX-Struktur, Tabelle 2, Håkansson et al. 2004). Neun Sätze ihrer Texte (siehe Beispiel 22-30) haben ein doppelbesetztes Vorfeld, was darauf hindeuten könnte, dass die Struktur XVS bei manchen der fünf Lerner immer noch nicht automatisiert ist. Bohnacker hingegen würde dies mit Transfer aus dem Englischen erklären, d.h. die Kenntnisse, die auf das Deutschlernen „störend“ wirken (Bohnacker 2006).

Noch eine Erklärung für die hohe Verwendung vom Subjekt im Vorfeld ist vermutlich aber die, dass diese Lerner ein viel kleineres Deutschvokabular als die deutschen Schüler besitzen, was natürlich Schwierigkeiten bereiten kann, das Vorfeld zu benutzen und lexikalisch zu variieren. In den 20 Sätzen, die nicht mit einem Subjekt oder Objekt beginnen, gibt es auch keine große Variation von Wörtern, was diese Vermutung verstärkt. So enthalten 55% der mit einem Temporal- oder Lokaladverbial eingeleiteten Sätze entweder *dann* oder *da* am Satzanfang. Der Rest besteht aus Lokaladverbialen, d.h. aus Präpositionalphrasen. Adverbien/Adverbiale wie z.B. *währenddessen*, *draußen*, *kurz darauf* oder *auf einmal*, benutzen nur die deutschen Schüler in ihren Texten.

Das konstant zurückkehrende Subjekt im Vorfeld führt dazu, dass die Texte abgehackt wirken (vgl. Beispiel 21, Rosén 2006:113, 120). Oft verliert der Text dabei seine Kohärenz, weil verschiedene und inhaltlich nicht unmittelbar zusammenhängende Aussagen einfach aneinander gereiht werden, eine Beobachtung, die auch durch Roséns Untersuchung bestätigt wird (Rosén 2006:113). Eine textuelle Kohärenz in ihren muttersprachlichen Texten zu erzeugen stellt aber kein Problem dar, stellen Bohnacker und Rosén fest (2009:164). Folglich liegen die Gründe vermutlich sowohl im Transfer aus der Muttersprache, in Sprachprozessierungsproblemen laut Pienemann als auch in einem sehr begrenzten Vokabular.

Ein weiterer Grund könnte aber auch der textuelle Input sein, den die Lerner durch ihre Deutschlehrbücher bekommen, d.h. sie bekommen keine oder nur wenig gute Beispiele, wie ein Text mit guter textuellen Kohärenz aufgebaut und mit welchem sprachlichen Mittel dies gemacht werden kann.

6.2 Die Lehrbuchtexte

Wie wir in Tabelle 8 und 9 gesehen haben, ist die Vorfeldbesetzung in den deklarativen Hauptsätzen der Lehrbücher sehr unterschiedlich. Vor allem gibt es in dieser Hinsicht Unterschiede zwischen verschiedenen Lehrbuchreihen, aber auch zwischen den verschiedenen Stufen. Die Tendenz ist durchgehend, je später im Sprachkurs desto niedrigere Frequenz von einleitenden Subjekten. Wenn man sich aber die verschiedenen Texte im jeweiligen Buch genauer anschaut, wird deutlich, dass diese Tendenz nicht durchgehend für alle Bücher zutrifft. Sowohl im *Sag mal...1* als auch im *Der Sprung! 1* ist die Frequenz von vorangestellten Subjekten höher im späteren Text als in denen am Anfang.

Wenn die Produktionen der deutschen Schüler als sprachliches und informationsstrukturelles Vorbild für einen alltäglich erzählenden Text zu betrachten sind, ist weder das erste noch das dritte Buch aus der Reihe *Der Sprung!* statistisch weit entfernt, obwohl es die Ausnahme gibt, dass ganze 70% der Sätze im *Der Sprung! 1* mit einem Subjekt beginnen. Im *Sag mal... 1* dagegen sind die 90% Subjekte und 10% Temporal- und Lokaladverbiale am Satzanfang sehr abweichend im Vergleich zu den deutschen Schülertexten sowie weiteren Untersuchungsergebnissen (Bohnacker & Rosén 2009:151, 153). Im *Sag mal... 3* aber ähnelt die Statistik sehr stark den Produktionen der deutschen Schüler.

Typisch für Anfängerbücher scheint ihre mangelnde Textkohärenz zu sein, weil hier die Verbindung zwischen den Sätzen oft fehlt oder sprachlich unangemessen erzeugt wird. Dadurch geht ein wichtiger Aspekt vom deutschen Input Im Fremdsprachenunterricht verloren. Die sprachlichen Mittel, mit denen eine textuelle Kohärenz erzeugt werden könnte, fehlen und aus diesem Input, kann der Lerner auch keinen guten Intake aufbauen (vgl. Kasper 1995:468). Solche Texte mit mangelnder oder mangelhafter Kohärenz sind wiederum schlechte sprachliche Vorbilder, die wiederum die Schüler beim eigenen Schreiben negativ beeinflussen können.

6.3 Die Lehrbücher – ein Werkzeug für das implizite Lernen?

Dass verschiedene Aspekte der deutschen Informationsstruktur zum Fremdsprachenunterricht gehören, ist im Lehrplan (Skolverket 2011a) für *Moderna språk* enthalten, obwohl nur implizit. Die offenbaren Schwierigkeiten der schwedischen Schüler sowie weiterer schwedischer Deutschlerner (vgl. Rosén 2006, Bohnacker & Rosén 2009) stellen dies auch klar. Die Frage ist nur, wie dieser Unterricht vermittelt werden sollte. Bohnacker und Rosén befürworten einen expliziten Unterricht (2009:166-167). Doch werden oft die impliziten Methoden des Lernens vergessen, wie z.B. die Lehrbücher und die Rolle, die sie im Lernprozess der Schüler spielen.

Für einen Anfänger in einer Fremdsprache in einer Umgebung, wo diese Sprache außerhalb des Klassenzimmers ganz selten vorkommt, kann guten Input begrenzt sein. Dies gilt für Deutsch als Fremdsprache in Schweden, wo authentische Texte auch selten im Klassenzimmer vorkommen, vermutlich weil z.B. Zeitungsartikel oder literarische Texte oft als schwer betrachtet werden. Allzu schwere Texte zu lesen, bringt den Schülern nichts, weil nur verständlicher und ein wenig herausfordernder Input sinnvoll ist (vgl. Lightbown & Spada 2006:37). Die Lehrbücher aber sind dafür angepasst, den Deutschlernern verständlich zu sein

und haben damit die Potential, einen „idealen Input“ auszumachen. Als ein sehr großer Teil des deutschen Inputs bekommen sie folglich eine große Bedeutung für und einen wichtigen Einfluss auf den Lernprozess.

Als Konkretisierung der Lernziele im Kurs *Moderna språk* ist zu erwarten, dass die Lehrbücher die Möglichkeit bereitstellen, dieselben Lernziele zu erreichen. *Zusammenhängende Texte* über alltägliche Begebenheiten schreiben zu können steht im Lehrplan als eines dieser Lernziele (Skolverket 2011a:4), was damit auch *zusammenhängende* Lehrbuchtexte impliziert, d.h. Texte mit einer guten textuellen Kohärenz. Erst wenn zusammenhängende Texte als Lerngegenstand vorkommen, kann von den Schülern erwartet werden, dass sie kohärente Texte produzieren können.

Im Lehrplan wird auch festgestellt, dass sprachliche Erscheinungen, die das fremdsprachliche Lernen bereichern können, ein Teil des Kursinhalts sein sollen (ibid.). Da deutsche Muttersprachler schwedische Schülerproduktionen u.a. wegen der hochfrequenten satzinitialen Subjekten für „störend“ und „abweichend“ halten (Rosén 2006:112-126), ist dies ein starkes Argument dafür, dass informationsstrukturelle Kenntnisse des Deutschen wichtig sind. Hier werden die Lehrbücher als ein mögliches Werkzeug in diesem Prozess vorgeschlagen. Da sie, wie früher erwähnt, den Lehrplan widerspiegeln sollten, müssen die Lehrbuchtexte so gestaltet sein, dass sie die deutschen Präferenzen im Satzaufbau und Verknüpfungen widerspiegeln.

7. LITERATURVERZEICHNIS

7.1 Primärliteratur

Alsparr, Å. et al. 2003. *Sag mal... 1 Textbuch*. Värnamo: Gleerups.

Alsparr, Å. et al. 2004. *Sag mal... 3 Textbuch*. Värnamo: Gleerups.

Wikner-Strid, Z. et al. 2000. *Der Sprung! 1 Textbok*. Stockholm: Almqvist & Wiksell.

Wikner-Strid, Z. et al. 2003. *Der Sprung 3! Textbok*. Stockholm: Almqvist & Wiksell.

7.2 Sekundärliteratur

Abrahamsson, N. 2009. *Andraspråksinläring*. Lund: Studentlitteratur.

Andersson, S.-G. et al. 2002. *Tysk syntax för universitetsnivå*. Lund: Studentlitteratur.

Bohnacker, U. 2006. When Swedes begin to learn German. In: *Second language research 2*, S. 443-486.

Bohnacker, U. & Rosén, C. 2009. Fundamentet i svenskan och tyskan – syntax och informationsstruktur – ett problemområde för språkinläring och språkundervisning. In: *Språk och stil 1*, S. 142-171.

Fabricius-Hansen, C. & Solfjeld, K. 1994. *Deutsche und norwegische Sachprosa im Vergleich: Ein Arbeitsbericht*. (Arbeitsberichte des Germanistischen Instituts der Universität Oslo 6.). Oslo.

Haukås, Å. 2011. *Frequenz, Transfer und/oder Grammatikunterricht? Der L2-Erwerb des deutschen hypothetischen Konditionalgefüges aus kognitiv linguistischer Sicht*. Tübingen: Stauffenburg Verlag Birgitte Narr GmbH.

Hultman, T.G. 2003. *Svenska Akademiens språklära*. Stockholm: Svenska Akademien.

Håkansson, G. et al. 2002. Transfer and typological proximity in the context of second language processing. In: *Second Language research 18*, S. 250-273.

Håkansson, G. 2004. Utveckling och variation i svenska som andraspråk enligt processbarhetsteorin. In: Hyltenstam, Kenneth & Lindberg, Inger (red.) *Svenska som andraspråk – i forskning, undervisning och samhälle*. Lund: Studentlitteratur, S. 153-169.

Johansson, E. 2012. *Ein neuer Anfang? Probleme der Informationsstrukturierung bei der Übersetzung eines deutschen Sachtextes ins Schwedische*. Kalmar/Växjö: Linnéuniversitetet.

Kasper, G. 1995. Der Fremdsprachenlerner. In: Bausch, K.-R. et al. (Hrsg.) *Handbuch Fremdsprachenunterricht. 3. Auflage*. Tübingen/Basel: A. Francke Verlag, S. 466-470.

Lightbown, P.M. & Spada, N. 2006. *How languages are learned*. Oxford: University Press.

Meibauer, J. et al. 2007. *Einführung in die germanische Linguistik*. Weimar: Verlag J. B. Metzler Stuttgart.

Musan, R. 2010. *Informationsstruktur*. Heidelberg: Universitätsverlag Winter.

Pienemann, M. 1998. *Language Processing and Second Language Development. Processability Theory*. Studies in bilingualism Volume 15. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.

Pienemann, M. 2005. *Cross-Linguistic Aspects of Processability Theory*. Philadelphia: John Benjamin B.V.

Rosén, C. 2006. „Warum klingt das nicht deutsch?“ – *Probleme der Informationsstrukturierung in deutschen Texten schwedischer Schüler und Studenten*. Stockholm: Almqvist & Wiksell.

Skolverket 2011a. *Kursplan i moderna språk för grundskolan*. <http://www.skolverket.se/forskola-och-skola/grundskoleutbildning/laroplaner/grundskolan/moderna-sprak>. Eingesehen am 09.06.2013.

Skolverket 2011b. *Kommentarmaterial till kursplanen i moderna språk*. <http://www.skolverket.se/publikationer?id=2560>. Eingesehen am 09.06.2013.

Westman, M. 1974. *Bruksprosa*. Lund: LiberLäromedel/Gleerup.