Syntaktische Bewusstheit unter Studenten der Deutschen Sprache und Literatur

Vidović, Katarina

Master's thesis / Diplomski rad

2013

Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj: **Josip Juraj Strossmayer University of Osijek, Faculty of Humanities and Social Sciences / Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku, Filozofski fakultet**

Permanent link / Trajna poveznica: https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:142:705663

Rights / Prava: In copyright / Zaštićeno autorskim pravom.

Download date / Datum preuzimanja: **2024-04-24**

FILOZOFSKI FAKULTET
SVEUČILIŠTE JOSIPA JURJA STROSSMAYERA U OSIJEKU

Repository / Repozitorij:

FFOS-repository - Repository of the Faculty of Humanities and Social Sciences Osijek

zir.nsk.hr

SVEUČILIŠTE JOSIPA JURJA STROSSMAYERA U OSIJEKU

dabar
DIGITALNI AKADEMSKI ARHIVI I REPOZITORIJI

Sveučilište J.J. Strossmayera u Osijeku

Filozofski fakultet

Diplomski studij – Njemački jezik i književnost

Katarina Vidović

Syntaktische Bewusstheit unter Studenten der Deutschen Sprache und Literatur

Diplomski rad

Mentor: doc. dr. sc. Vesna Bagarić

Osijek, 2013

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung……...1
2. Der Begriff Sprachbewusstheit……..2
3. Historischer Aspekt…….....11
4. Arten der Sprachbewusstheit……27
   4.1.Metalinguistische Sprachbewusstheit…….....27
   4.2.Phonologische Sprachbewusstheit……....29
   4.3.Wortbewusstheit……...30
   4.4.Pragmatische Sprachbewusstheit…….....30
   4.5.Kommunikative Sprachbewusstheit…….....31
   4.6.Grammatische / Syntaktische Sprachbewusstheit……....32
5. Rolle der Sprachbewusstheit……34
6. Darstellung der Untersuchung……..36
   6.1.Einleitung……..…36
   6.2.Ziele und Hypothesen…….....37
   6.3.Methodologie der Untersuchung……..38
      6.3.1. Probanden……38
      6.3.2. Instrument……...38
      6.3.3. Durchführung des Tests……..40
      6.3.4. Analyseverfahren……40
   6.4.Ergebnisse der Untersuchung……..41
      6.4.1. Analyse des Fragebogens……....41
      6.4.2. Analyse des Tests zur Überprüfung der syntaktischen Bewusstheit……...44
   6.5.Diskussion……....57
   6.6.Schlussfolgerung……...60

Literaturverzeichnis……..62

Anhang……..64

Zusammenfassung……..…..98

Sažetak…….....99

1. Einleitung

Im Lernbereich Sprache spielt neben dem grammatischen Wissen auch der bewusste Umgang mit Sprache eine wichtige Rolle. Diese Fähigkeit wird teilweise selbst und teilweise durch den Unterricht entwickelt. Zudem kann sie auch geübt werden.

Nach van Kleeck (1982, zitiert nach Schnitzler, 2008, S.7) beschreibt das bewusste Sprachwissen die kognitive Einsicht in die Struktur der Sprache oder anders ausgedrückt die Reflexion über und den Gebrauch von sprachlichen Eigenschaften sowie der formalen Strukturen der Sprache. Die Sprachbewusstheit ermöglicht Lernenden, sprachliche Regeln entsprechend und kontrolliert anzuwenden, zu beurteilen und Fehler zu korrigieren.

Der Begriff Sprachbewusstheit ist relativ neu und wird öfters mit dem Konzept „language awareness" in Verbindung gebracht. Verschiedene Untersuchungen zu Fremdspracherwerb, insbesondere in den letzten 30 Jahren, haben auf die bedeutsame Funktion des bewussten Umgangs mit Sprache hingewiesen.

In dieser Diplomarbeit geht es um die syntaktische Bewusstheit unter Studenten der Deutschen Sprache und Literatur. Im Folgenden wird versucht den Begriff Sprachbewusstheit expliziter zu erklären, verschiedene Arten der Sprachbewusstheit darzustellen, sowie deren Bedeutung für den Fremdspracherwerb zu erläutern. Diese und ähnliche Fragen bilden die Grundlage des theoretischen Teils dieser Diplomarbeit.

Im praktischen Teil wird die Untersuchung zur syntaktischen Bewusstheit unter Studenten der deutschen Sprache und Literatur dargestellt und detailliert analysiert. Die Untersuchung wurde erstens in Form eines Tests realisiert. Das Ziel des durchgeführten Tests war es herauszufinden, wie die Studenten bestimmte Fehler in gegebenen Sätzen determinieren, versuchen zu erklären bzw. zu benennen und schließlich zu korrigieren. Zweiter Teil der Untersuchung war ein Fragebogen, den die Studenten ausfüllen mussten. Er beinhaltete sowohl allgemeine Fragen als auch Fragen, die sich ausschließlich auf ihren Erwerb des Deutschen als Zweit- bzw. Fremdsprache beziehen.

2. Der Begriff Sprachbewusstheit

In jeder Sprache ist es so, dass verschiedene Begriffe verschiedene Elemente der Realität bezeichnen. Deswegen kann man da von keinem richtig oder falsch sprechen in dem Sinne, sondern man sagt, dass es verschiedene Definitionen und Deutungen der betreffenden Begriffe gibt. So ist es auch mit dem Begriff „bewusst/ Bewusstheit. Der Terminus Bewusstheit wird vielfach verwendet. Demzufolge findet man in verschiedenen Lehr- und Wörterbüchern zahlreiche mehr oder weniger zusammenhängende Erklärungen und Beschreibungen des Begriffs Bewusstheit. Einige davon werden demnächst dargestellt.

Da es ein weitumfassender Begriff ist, spricht Schmidt (2004, S.30) von vier möglichen Deutungen dieses Begriffs, und zwar von: Bewusstheit als „Intentionality“ (Intentionalität), als „Attention“ (Aufmerksamkeit), als „Awareness“ (Bewusstsein) und als „Control“ (Kontrolle).

Bewusstheit als „Intentionality“ kann als planvolles und absichtliches Vorhaben interpretiert werden. Bei der Bewusstheit als „Attention“ handelt es sich um den subjektiven Aspekt der Aufmerksamkeit. Bewusstheit als „Awareness“ resultiert mit dem Bewusstwerden über die eigene Existenz sowie die Umgebung, in der man sich befindet. Hierbei spielt die Bewusstheit als „Attention“ eine bedeutende Rolle, in dem Sinne, dass sie den Zugang zur Bewusstheit als „Awareness“ kontrolliert und folglich mit einer subjektiven Interpretation der Bewusstheit endet. Bewusstheit als „Awareness“ steht in Verbindung auch zu explizitem/ implizitem Wissen sowie zu dem sog. „Notice the gap“ Prozess. Dieser Prozess wird im Bereich des Zweitspracherwerbs verwendet und bezeichnet die Notwendigkeit des Einsehens der bestehenden Unterschiede zwischen der, in diesem Moment verwendeten, Sprache und der eigentlichen Zielsprache. Durch dieses „noticing“ erlangen die Lerner eine bessere Wahrnehmung der sprachlichen Exaktheit und der tieferen kognitiven Prozesse. Bewusstheit als „Control“ wird als „Output Processing“ bezeichnet. Durch Bewusstheit als Kontrolle wird verhindert, dass sog. Ausrutscher in der Interaktion auftreten. Bewusstheit als Kontrolle wird eigentlich mit der Flüssigkeit und Automatizität beim Sprechen in Verbindung gebracht. Laut Schmidt ist es äußerst wichtig, diese vier Aspekte der Sprachbewusstheit deutlich voneinander zu trennen, wenn man sich mit der Sprachbewusstheit intensiv auseinandersetzt

In Anlehnung an Schmidt unterscheidet Portmann- Tsellikas (2001, S.14f) vier mögliche Facetten des Begriffs „bewusst“ bzw. „Bewusstheit“:

1) Gebrauch des Begriffs „Bewusstheit“ in Bezug auf Handlungen/ Tätigkeiten.
   Ein mögliches Synonym in diesem Zusammenhang ist der Begriff „absichtlich/ Absicht“ oder „intentional/ Intention“. Der Autor sieht den Begriff bewusst/ Bewusstheit in diesem Sinne eigentlich als einem Handlungsplan, dem man folgt, um ein Ziel zu verwirklichen. Die Person, die etwas absichtlich tut, trägt die Verantwortung dafür. Als Antonym dazu bezeichnet er den Begriff „unabsichtlich“. Wenn jemand etwas unabsichtlich tut, bedeutet das, dass es einem unterläuft und man deswegen nicht oder nicht in vollem Maße dafür verantwortlich ist. Ähnliche Bedeutung hat das Wort „beiläufig“. Etwas beiläufig tun oder erledigen bedeutet, eine sich bietende Gelegenheit ergreifen, auf die man nicht hingearbeitet hat, die sich ohne eigenes Zutun ergibt. Wenn man etwas beiläufig tut, dann tut man es, so Portmann, mit Absicht, aber nicht im Zuge der Realisierung eines schon bestehenden Handlungsplans.
2) Gebrauch des Begriffs „Bewusstheit“ in Bezug auf eine spezifische Qualität des Wahrnehmens und Denkens.
   Mögliches Synonym in diesem Fall ist „aufmerksam/ Aufmerksamkeit. Von allen möglichen sowohl inneren als auch äußeren Stimuli sind nur wenige davon präsent und nur einer davon wird eigentlich wahrgenommen. Gegen einige auffällige Stimuli kann man sich nicht wehren und diese werden dann selbstverständlich aufgenommen. In Fällen, wenn bestimmte Stimuli speziell beachtet und andere überhaupt nicht beachtet werden, wird die Aufmerksamkeit von innen gelenkt. Als Antonym zum Begriff „aufmerksam“ nennt der Autor den Begriff „implizit“ und erklärt es damit, dass einige nicht äußerst wichtige Wahrnehmungen in bestimmten Situationen aufgenommen werden, ohne dass man auf sie aufmerksam werden muss.
3) Gebrauch des Begriffs „Bewusstheit“ in Bezug auf die Ausführung einer Handlung. Das Ersatzwort in diesem Zusammenhang lautet „kontrolliert/ Kontrolle“ und der Gegenbegriff lautet „automatisch“. In dieser Bedeutung wird das Wort bewusst bzw. Bewusstheit größten Teils für die Produktion verwendet, aber er lässt sich auch für die Rezeption anwenden. In der Erstsprache wird ein Sprechakt automatisch realisiert, d.h., dass die geplante sprachliche Aussage automatisch durchgeführt wird, unabhängig von der Umlenkung der Aufmerksamkeit von der kommunikativen auf die sprachliche Ebene. Bei meisten Lernerden reichen die sprachlichen Mittel für eine derartige Sprachproduktion nicht aus, denn die Äußerung muss kontrolliert und bewusst

erarbeitet werden. Die Aufmerksamkeit wird in diesem Fall nicht ganz auf die Kommunikation gerichtet.

4) Gebrauch des Begriffs „Bewusstheit“ in Bezug auf die Qualität von Wissen.
   Das mögliche Ersatzwort in diesem Fall lautet „explizit“. Derartiges Wissen kann abgerufen, in der Vorstellung repräsentiert und verbalisiert werden. Das Antonym ist „implizit“ bzw. „implizites Wissen“. Ein solches Wissen kann nicht gewollt abgerufen und verbalisiert werden. Das bezieht sich insbesondere auf den größten Teil des muttersprachlichen grammatischen Wissens, das nur mit großer Anstrengung zu explizitem Wissen umgeformt werden kann. Implizites Wissen wird mit einer automatischen Verarbeitung des Sprechakts in Verbindung gebracht, im Gegensatz zu explizitem Wissen, das nur kontrolliert verbalisiert werden kann, also explizites Wissen ist nicht nach Belieben automatisierbar. Dementsprechend ist implizites Wissen das angestrebte Resultat des Sprachlernens. Die wichtigsten Aspekte der Sprache wie z. B. Semantik, Phonetik, Flexion, Wortstellung werden leicht und ohne besondere Mühe realisiert. Das Ziel des impliziten Wissens ist keine Sammlung von einzelnen Regeln, sondern ein ganzes System. Doch in einigen Fällen der Produktion hat explizites Wissen die Aufgabe, die, auf der Grundlage des impliziten Wissens realisierten Äußerungen, zu verbessern.

Eine weitere mögliche Deutung des vorliegenden Begriffs ist die nach Duden (2006, S.300). Dort wird gesagt, dass „bewusst“ in Bildungen mit Substantiven einerseits darauf hinweist, dass sorgsam auf etwas geachtet wird und man versucht negative Reaktionen darauf zu vermeiden. Anderseits drückt der betreffende Terminus in Bildungen mit Substantiven aus, dass man sich über etwas im Klaren ist bzw. dass man etwas in seiner vollen Bedeutung klar erkennt.

Isaac und Metzeld (2009), diplomierte Psychologen, verstehen unter Sprachbewusstheit ein analytisches Verhältnis zur Sprache, also ein solches Verhältnis, das auf logisch zergliedernden Verfahren beruht. Dieser Begriff umfasst folglich solche Vorgänge, die sich auf sinnvolles und logisches Verwenden sprachlichen Wissens beziehen. Diese Vorgänge kommen zum Ausdruck eher bei älteren Sprachlernern, die über konkrete sprachliche Phänomene beginnen nachzudenken. Laut Isaac und Metzeld erfolgt dieses Nachdenken in 3 Schritten:

1) die Lerner beobachten einzeln die Funktion und Wirkung der eigenen sowie der fremden Sprache

2) aus diesen Einzelbeobachtungen werden innere Regeln abgeleitet, die in verschiedenen Situationen anwendbar sind
3) diese Regeln werden zu allgemeinen Hypothesen über die betreffende Spracheinheit.

Innere Regeln, von denen hier die Rede ist, entwickeln sich parallel mit dem sprachlichen Wissen der Lerner und erreichen mit der Zeit ein höheres und komplexeres Niveau. Der Unterricht selbst soll ihre Entwicklung und damit die Entwicklung der Sprachbewusstheit der Lernenden begleiten, denn die Sprachbewusstheit hat einen bedeutenden Einfluss auf den Spracherwerb im Ganzen. Rückmeldungen, die die Lehrer von ihren Schülern durch verschiedene Prüfungen bekommen, sind für sie sehr wichtig, weil sie so die Einsicht in den wahren Stand der Dinge bzw. in sprachliches Wissen ihrer Lerner bekommen. So können die Lehrer bestimmte Maßnahmen unternehmen, mit deren Hilfe sie zur Entwicklung der fehlenden Sprachbewusstheit beitragen können. Bei der Analyse dieser Rückmeldungen spielen die Prozentzahlen keine Rolle. Äußerst wichtig ist es, laut der zwei Psychologen, die verschiedenen Fähigkeitsniveaus der Lernenden, die durch die bestimmte Prüfung getestet werden, detailliert inhaltlich, zu beschreiben. Die Fähigkeitsniveaus unterscheiden sich voneinander nach dem Grad der Bewusstheit. Doch man muss sagen, dass die Fähigkeiten jeden Niveaus in jedem weiteren Niveau mit enthalten sind und den Lernenden zur Verfügung stehen. Zur Unterteilung der Leistungen der Schüler in diese Fähigkeitsniveaus dienen inhaltlich definierte Kriterien. Dank der langjährigen Praxis weiß man schon viel über die häufigsten Fehler der Schüler und anhand dessen wurden verschiedene sprachbewusste Tätigkeiten der Schüler beschrieben. Zudem haben diese Erkenntnisse geholfen, die Merkmale der einzelnen Aufgaben näher zu beschreiben. Diese Merkmale bestimmen folglich den Schwierigkeitsgrad der einzelnen Aufgaben. So spricht man von erleichternden, erschwerenden sowie sehr erschwerenden Aufgaben. Zunächst wurde das alles überprüft und bestätigt und schließlich bei der Beschreibung von Fähigkeitsniveaus eingesetzt. Das eben Gesagte lässt sich sehr schön in der folgenden Abbildung sehen.

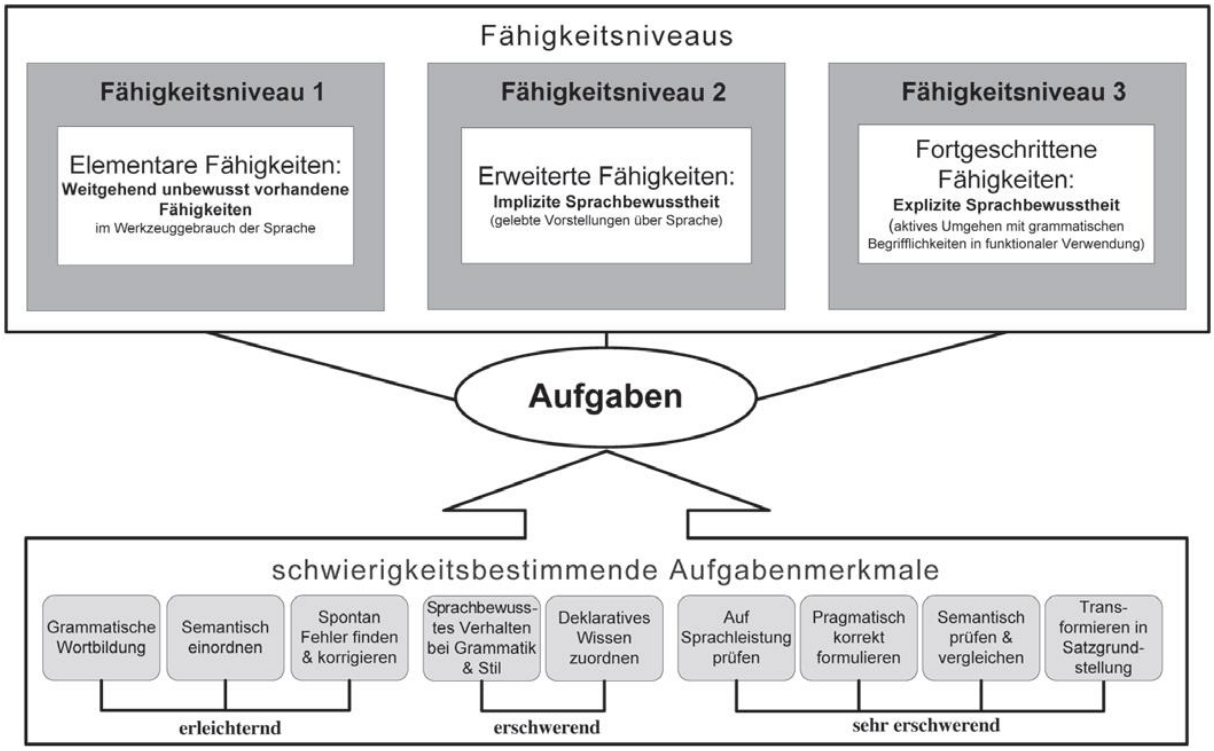

Abbildung 1: Der Einfluss schwierigkeitsbestimmender Merkmale auf die Aufgabenschwierigkeit (nach Isaac und Metzeld, 2009)

Wie aus der Abbildung 1 ersichtlich ist, versteht man unter dem Fähigkeitsniveau 1 die sog. elementaren Fähigkeiten bzw. weitgehend unbewusst vorhandene Fähigkeiten im Werkzeuggebrauch der Sprache. Die Lernenden können in diesem untersten Niveau Fehler spontan korrigieren, Wortbildungen nach gegebenem Muster bilden, sowie ein Wort in einen Kontext richtig einsetzen. Bestimmte sprachliche Strukturen werden schon automatisch eingesetzt, doch die meisten Reaktionen der Lernenden sind spontan und vom Sprachgefühl geleitet, aber ohne große Bewusstheit dabei. Hier kommt die Sprachbewusstheit eher durch Einsetz- und Fehlerkorrekturaufgaben als grammatisches Können zum Vorschein. Eigentlich ist es so, dass fast alle dieses, das sog. elementare Niveau, erreichen.

Fähigkeitsniveau 2 bilden die sog. erweiterten Fähigkeiten. Wie in der Abbildung zu sehen ist, spricht man hier von einer impliziten Sprachbewusstheit bzw. einer gelebten Vorstellung über Sprache. In diesem Stadium ist die Sprachbewusstheit mehr vertreten und die Lernenden handeln nach den sog. inneren Regeln über Sprache. Das sprachliche Wissen wird regelhaft gelebt, aber es bleibt umformuliert, so die Autoren. Die Sprachbewusstheit in dieser Phase ist entwickelter und wird von den Meisten erreicht.

Im Fähigkeitsniveau 3 ist die Rede von den sog. fortgeschrittenen Fähigkeiten. Dieses Niveau stellt den Höhepunkt der Entwicklung der Sprachbewusstheit dar. Die Lernenden benutzen das erworbene grammatische Wissen aktiv und sind imstande auch komplexere grammatische Aufgaben zu lösen. Sie machen sich Gedanken über die Aufgaben sowie deren Lösung. Das Gelernte wird entsprechend und bewusst angewendet. Weitgehend unbewusst vorhandene Fähigkeiten werden durch bewussteres Sprachverhalten ersetzt. Die Sprachbewusstheit wird als explizit beschrieben, d.h., dass die Lerner aktiv mit der Sprache umgehen und das Gelernte funktional verwenden.

Im Zusammenhang mit dem hier vorliegenden Begriff der Sprachbewusstheit stößt man oft an den Begriff Kognition bzw. Kognitivierung. Kognition als solche bezeichnet eigentlich alle Prozesse, die mit Wahrnehmen oder Denken zu tun haben. Obwohl viele kognitive Prozesse im Menschen bewusst sind, haben Kognition und Bewusstheit nicht dieselbe Bedeutung. Dieser Begriff wird vielfach und sehr oft verwendet, aber je nach Gegenstandsbereich trägt er auch unterschiedliche Bedeutung.

Tönshoff (1990, S.7f) nennt in seinem Buch 3 mögliche Verwendungsweisen der Ausdrücke „kognitiv“ und „Kognition“:

1) Der psychologische Kognitionsbegriff

   Besonders im Bereich der Psychologie ist dieser Begriff sehr weit gefasst und bezeichnet, laut Wessel (1984, zitiert nach Tönshoff, 1990, S.7), diejenigen Informationen, die im unseren Gedächtnis mit enthalten sind und diejenigen Prozesse, die die Aufnahme, das Behalten, sowie das Verwenden solcher Informationen erfassen. Demzufolge versteht man unter diesem Begriff nicht nur das, was mit Denken oder Verstehen im Zusammenhang steht, sondern alle intrapsychischen Prozesse in ihrer Gesamtheit. Mögliche Antonyme zu „kognitiv“ in diesem Sinne sind z. B. „reflektorisch“ oder „physiologisch“.

2) Der fremdsprachendidaktische Kognitionsbegriff

   In dieser Verwendungsweise bezieht er sich auf komplexere Lernformen, die auf höheren mentalen Prozessen basieren. Dementsprechend wird auch kognitives Lernen als vor allem sinnvolles und verständnisvolles Lernen „unter Beteiligung des bewusst gliedernden Verstandes“ erfasst.

3) Der lerntheoretische Kognitionsbegriff

   Steht in Beziehung zu den sog. kognitiven Lerntheorien, bei denen der Lernende als aktiver Teil des Lernprozesses angesehen wird. Der Lernende reagiert aktiv auf die

äußeren Reize. Diese Reize bzw. verschiedene Informationen, die der Lernende so erhält, werden aufgenommen, ausgewählt und entsprechend interpretiert. Die aufgenommenen Informationen werden mit den schon Bestehenden verglichen und dann weiterverarbeitet. Erst durch subjektive Interpretation bekommen die aufgenommenen Reize bzw. Informationen eine Bedeutung.

Neben dem Terminus „Kognitivierung", verwendet der Autor auch den Begriff „sprachbezogene Kognitivierung". Darunter versteht Tönshoff alle sprachlichen Regularitäten als mögliche Gegenstände der Bewusstmachung. Kognitivierung beinhaltet auch die Methode und Form, in der die Bewusstmachung im Fremdsprachenunterricht realisiert wird. Da kann es sich um mündliche, schriftliche, metasprachliche, objektsprachliche sowie graphische Realisierungsformen handeln.

Nach Tönshoff (1990, S.73) ist sprachbezogene Kognitivierung ein ziemlich komplexer Begriff, der mehrere verschiedene Sprachbereiche umfasst:

1) Der phonetisch-artikulatorische Bereich - darunter versteht man alles, was mit der gesprochenen Sprache in allen ihren Realisierungen zu tun hat (z. B. Artikulation der Konsonanten, Untersuchung der Intonation, Sprechstörungen).
2) Der lexikalisch-semantische Bereich - gemeint sind hier Bewusstmachungsprozesse im Rahmen der Wortschatzarbeit, und zwar Bewusstmachung von verschiedenen Wortstrukturen oder von semantischen Regeln sowie Wortbildungsregeln.
3) Der Bereich der Diskursstrukturen - hier ist die Kognitivierung in dem Sinne gemeint, dass man sich bewusst mit der Frage auseinandersetzt, welche Verfahren bzw. Formen des Diskurses für den bestimmten Kontext bzw. die bestimmte Sprechsituation spezifisch sind, was in einem bestimmten Zusammenhang gesagt werden kann bzw. gesagt werden soll.
4) Die pragmatische Ebene - Bewusstmachung in diesem Bereich kommt zum Ausdruck bei Untersuchungen der Beziehung zwischen Sprechintention und den Redemitteln, die dabei verwendet werden. Ziel dieser Untersuchung ist es einerseits, die positive Übermittlung des pragmatischen Wissens zu erleichtern und anderseits alle möglichen Interferenzen zu beseitigen.
5) Bewusstmachung im Bereich non - verbaler Kommunikation in der Fremdsprache- das bezieht sich auf den Einsatz kognitivierender Verfahren bei den Erklärungen zur Verwendung bestimmter Art von Gestik, Mimik sowie anderer Elemente der Körpersprache.

6) Der Einsatz kognitivierender Verfahren bei der Vermittlung bestimmter Komponenten des prozeduralen Wissens - darunter versteht man verschiedene Strategien, die bei der Auflösung der möglichen Schwierigkeiten in der Kommunikation verwendet werden oder Strategien, die der Vermeidung möglicher Fehler dienen.

Der Einsatz kognitivierender Verfahren in oben genannten Bereichen hängt von verschiedenen Kriterien ab, die dann darüber entscheiden, ob der bestimmte Bereich bewusst gemacht wird oder nicht. Nach den Wörtern des Autors ist der Einsatz von Bewusstmachungsprozessen in denjenigen Bereichen möglich, wo man, aus inter- oder intralingualen Interferenzen, Lernschwierigkeiten auf der Lernerseite erwartet. Das sind also solche Bereiche, die den Lernern die größten Schwierigkeiten bereiten und in denen die Lerner die meisten Fehler machen.

Schließlich gibt der Autor eine eher allgemeine Definition des Begriffs „Kognitivierung" und erklärt sie als einen Einsatz von verschiedenen Lehrverfahren, die mit dem Ziel einer Bewusstmachung eingesetzt werden. Das bezieht sich auf solche Verfahren, die bei den Lernenden kognitives Lernen als sinnvolles und verständnisvolles Lernen fördern sollen. Die Kognitivierung findet erst dann statt, wenn die benötigte intentionale Gerichtetheit des Lehrerverhaltens vorhanden ist. Im Unterricht werden kognitivierende Verfahren vielfach verwendet. Demnächst werden einige mögliche Verwendungsbereiche genannt:

1) Landeskunde - obwohl man es wenig glauben kann, auch hier kommen kognitivierende Verfahren zum Einsatz, und zwar in dem Sinne, dass man sich mit der Kultur des Fremdsprachenlandes und allen damit zusammenhängenden Inhalten bewusst beschäftigt und darüber nachdenkt. In diesem Fall hat die Landeskunde nicht die Aufgabe, den Fremdspracherwerb voranzutreiben, oder den Rahmen für die situative Anwendung der betreffenden Fremdsprache zu bilden.
2) Arbeit mit literarischen Texten - hier ist die Kognitivierung in dem Sinne vorhanden, dass Strukturelemente verschiedener Textsorten bewusst gemacht werden und schließlich auch so interpretiert werden.
3) Arbeitsmethodik - kognitivierende Verfahren können hier verschieden eingesetzt werden, entweder bei der Einübung bestimmter methodischer Verfahren im Rahmen der Textarbeit oder bei der Vermittlung und dem Nachdenken über verschiedene Lerntechniken.
4) Unterrichtsmethodik - verschiedene Unterrichtsmethoden werden mit dem Ziel eingesetzt, die Lernenden über ihren eigenen Lernprozess bewusst zu machen. Zudem

bemüht sich auch der Lehrer seine Vermittlungsmethoden den Lernenden möglichst klar darzustellen.

5) Spracherwerb - hier kommt der Einsatz kognitivierender Verfahren am meisten zum Ausdruck, und zwar im Bereich verschiedener fremdsprachlichen Regularitäten. Unter Regularitäten versteht man eigentlich sprachliche Regelmäßigkeiten. Im Gegensatz zu fremdsprachlichen Regeln, die die sprachliche Beschreibung einer Regularität darstellen.

3. Historischer Aspekt

Das Thema Sprachbewusstheit, oder, wie es auch bezeichnet wird, Reflexion über Sprache, ist ein in der Literatur oft diskutierter Gegenstandsbereich. Ab Mitte der 60er Jahre rücken bewusst machende Sprachlehrverfahren langsam in den Mittelpunkt der Untersuchungen in der Fachdidaktik, laut Tönshoff (1990, S.23). Die Hauptfrage der Beschäftigung ist, in welcher Weise und wann bewusst machende Prozesse zum Einsatz kommen und in wieweit sie den Sprachlernprozess beeinträchtigen. Diese und ähnliche Fragen sind nur ein Teil der Diskussion zwischen den Vertretern einerseits der behavioristischen und anderseits der kognitiven Lehrverfahren, die diese Diskussion auch angeregt haben. In dieser Zeit wird der behavioristischen Spracherwerbskonzeption Vorteil gegeben. Diese Konzeption geht davon aus, dass der Spracherwerb durch Imitation und Analogiebildungen, aber ohne automatischen Einsatz des Bewusstseins erfolgt. Die vorgegebenen sprachlichen Modelle werden durch ständiges Wiederholen sowie verschiedene Drillübungen zur Gewohnheit gemacht. Das löste eine Reihe von Kritiken der Gegner aus. Diese waren gegen ein rein imitatives Vorgehen im Unterricht. Immer wieder wird betont, dass Bewusstmachung kein Unterrichtsziel ist, sondern ein Hilfsmittel im Lernprozess im Fremdsprachenunterricht. In diesem Satz ist sehr deutlich und prägnant die eigentliche Rolle der Bewusstheit im Sprachunterricht ausgedrückt worden.

Die Debatte über Sprachbewusstheit hatte ihren Ursprung Ende der sechziger und Anfang der siebziger Jahre in Großbritannien. Da sprach man von „language awareness“. Es ist ziemlich schwierig den genannten Begriff zu definieren, da er im Deutschen mehrere sprachliche Äquivalente hat, wie z.B. Sprachaufmerksamkeit, Sprachbewusstsein, Sprachlernbewusstsein, Sprachsensibilisierung oder Sprachbewusstmachung. Eine präzise Definition ist daher kaum möglich. Eine ausführliche Darstellung der language awareness Geschichte liefert Hawkins in seinem Buch „Awareness of language: An introduction“ aus dem Jahr 1984. Eric Hawkins wird als „Vater“ des Languagae Awareness bezeichnet. Language Awareness Konzeptionen waren im Bereich der Muttersprache zuerst benötigt, um Probleme zu beseitigen, die in dem Unterricht immer präsenter geworden sind. Es handelte sich darum, dass die meisten Schüler Schwierigkeiten bei der Beherrschung der eigenen Muttersprache hatten. Genau so schlimm war es bei der Fremdsprache, die sie nur schwach und unzureichend beherrschten. Eine solche Situation in den Schulen in Großbritannien wurde mit der eigentlichen Situation im Land in Verbindung gebracht. Großbritannien war zu diesem Zeitpunkt Auswanderungsziel vieler Menschen, was folglich zu einer bunten Bevölkerungsstruktur führte. Großbritannien wurde zu einer multikulturellen und damit auch

zu einer mehrsprachigen Population. Auch wenn man wollte, konnte man sich dagegen nicht wehren. Selbstverständlich hat sich das auch auf den Unterricht reflektiert. In Klassenzimmern war es so, dass Mehrsprachigkeit zu einem großen Problem geworden ist und zu Schwierigkeiten beim Erwerb, sowohl der Mutter- als auch der Fremdsprache sorgte. Das Hauptziel dieses Language Awareness Konzepts ist es, die Sprachkenntnisse der Lerner zu verbessern, d.h. sie von der Grundstufe auf ein höheres Niveau zu bringen. Dieses Konzept ermöglicht, dass man über verschiedene Bereiche des Lernens mit einem einheitlichen Vokabular kommunizieren kann. Somit wird von den Lernenden gefordert, dass sie sich der sprachlichen Vielfalt bewusst werden und sich darüber Gedanken machen.

Hawkins (1992, zitiert nach Portmann-Tselikas, 2001, S.88) bezeichnet das Language Awareness Konzept als „the new bridging" Element bzw. als das Überbrückungselement, in dem Sinne, das es zwischen Erst- und Fremdsprachenlernen interveniert und den Übergang zwischen einzelnen Schulstufen erleichtert. Diese Überbrückungsfunktion bezieht sich auch auf die Situationen in den mehrsprachigen Klassenzimmern, wo es das Zusammenspiel aller Sprachen erleichtern soll. Weiterhin Language Awareness als Überbrückungselement bei der Lehrerausbildung, denn hier soll es im wahren Sinne des Wortes eine Brücke bilden, und zwar zwischen den bereits üblichen bewussten Sprachumgang und der danach folgenden Schulpraxis. Daraus lässt sich erschließen, dass der Anwendungsbereich dieses Konzepts vielfältig ist. Portmann- Tselikas (2001, S. 88) fasst das Ganze zusammen und nennt einige der Bereiche, wo es verwendet wird: Erstsprachunterricht, Fremdsprachenunterricht, Language Awareness in Lehrerausbildung, Umgang mit Sprache in multikulturellen Klassenzimmern oder Sprachlernen zwischen den Schulstufen.

Vor ungefähr 30 Jahren in Großbritannien konnte man von keiner einheitlichen Wechselbeziehung zwischen den dortigen Sprachlehrern sprechen. Das bezieht sich auf alle „Arten" der Sprachlehrer: Muttersprachenlehrer, Erstsprachenlehrer, Fremdsprachenlehrer usw. Sie zeigten kein Interesse an der Arbeit ihrer Kollegen und bemühten sich nicht ein einheitliches Vokabular zu erstellen, mithilfe dessen sie über die Sprache, die sie belehren, sprechen würden. Genau dieses Problem wurde zum Gegenstand vieler Debatten, die zu diesem Zeitpunkt geführt wurden. Eine der ersten wichtigen Versammlungen, bei der dieses Thema besprochen wurde, war der National Congress on Languages in Education (NCLE), der 1978 in Durham stattgefunden hat (Hawkins, 1999, S.125). Die Auseinandersetzung wurde zwischen den Englischlehrern und den Anhängern des Language Awareness Konzepts geführt. In der Literatur ist dieses Meeting auch als „dialogue of the deaf" bekannt. Die Anhänger des Language Awareness Konzepts haben sich für eine Veränderung des Schulkurrikulums

eingesetzt. Diese Bestrebungen nach einer Veränderung des Kurrikulums kamen aber nicht von den modernen Linguisten, sondern sie stammen aus den 60-ern Jahren, von dem englischen Central Advisory Council for Education, geleitet von dem bekannten Ökonomen Geoffrey Crowther. Damals wurde entschieden, dass die Kenntnisse des Lateinischen nicht mehr entscheidend für die Inskription an die Universitäten sind, vor allem an das Medizinstudium und Jura. Folglich wurde dann die Frage gestellt, was soll anstatt des Lateinischen ins Kurrikulum eingeführt werden? Das löste dann die ersten Überlegungen zu einer Änderung des Sprachkurrikulums aus. Man orientierte sich an der These „Language across the curriculum". Die damalige Bildungsministerin Margareth Thatcher gründete das sog. Bullock Committee, dessen Aufgabe es war, die wahre Situation in den englischen Schulen zu untersuchen, in Bezug auf die Art und Weise, wie der Unterricht dort organisiert ist und wie er verläuft. Das Ziel der ganzen Aktion, war es die Unterrichtsqualität zu verbessern und auf die Wichtigkeit des Sprachunterrichts hinzuweisen. 1975 wurde dann das Endbericht präsentiert, in dem man besonders auf das schwache und unzureichende Sprachwissen der Schüler verwies. Zudem beinhaltete dieser Bericht auch nützliche Informationen und Ratschläge, wie man die schlechte Situation in den Schulen ändern könnte und die Unterrichtsqualität auf ein höheres Niveau bringen könnte. Aber es gab keine klaren Anweisungen, wie diese Ideen in der Praxis durchzuführen sind und im Unterricht realisierbar sind, deswegen löste das keine bedeutenden Veränderungen in Bezug auf den Unterricht aus. Die ganze Aktion resultierte mit einer Reihe von Diskussionen über die Rolle und Wichtigkeit des Sprachlehrens in den Schulen bzw. über die Rolle des Sprachunterrichts in dem Schulkurrikulum. In diesem Zusammenhang begann man dann von language awareness zu sprechen, bzw. von Sprachbewusstheit. Zu diesem Zeitpunkt, konnte man sagen, dass die englischen Lehrer und Lehrerinnen vielleicht endlich eingesehen haben, dass sie zusammenarbeiten können und so ihren Schülern die gelernte Sprache näher bringen könnten.

Laut Portmann-Tsellikas (2001, S.89) werden Language Awareness Konzeptionen aus dem Grund eingesetzt, weil sie die Aufmerksamkeit und Reflexion der Schüler für Sprache allgemein, also Sprachgebrauch bzw. Sprachmissbrauch, vergrößern. Aus dieser allgemeinen Aufgabe lassen sich folglich mehrere Einzelziele herausschließen:

1) Neugierde auf und Interesse an Sprache bzw. Sprachen, sprachlichen Phänomen, Sprachen- und Kulturvielfalt wecken.
2) Sprachanalyse (auch von Sprachgebrauch) anregen, bzw. das Ziel ist es, die sprachanalytischen Fähigkeiten der Schüler zu stärken, und zwar durch vergleichende

Sprachanalysen von Sprachsystemen und Sprachgebrauch. (z.B. Deutsch im Vergleich zum Englischen, Französischen ...).

3) Metasprachliche Kommunikation initiieren bzw. entwickeln
4) Sprachhandeln in soziokulturellen Kontexten bewusster machen
5) Aktive Akzeptanz sprachlicher und innersprachlicher Vielfalt herstellen, was wiederum für Schüler und Schülerinnen mit Migrationshintergrund behilflich und vor allem motivierend sein kann.
6) Sprachmanipulation und Sprachmissbrauch durchschauen lernen bzw. das Verhältnis von Sprache und Manipulation (Sprachmissbrauch) kritisch zu durchleuchten lernen.

Aus dem eben Gesagten ist es deutlich, dass allen diesen möglichen Ansätzen der Language Awareness Konzeptionen gemeinsam ist, dass sie bei den Lernenden ein größeres Interesse für den Sprachgebrauch allgemein, sowie größere Reflexion über die Sprache und deren Einsatz wecken bzw. weiterentwickeln wollen. Die genannten Ziele können in unterschiedlichen Bereichen des Lernens und Umgehens mit der Sprache angewendet werden. Mit dem Language Awareness Konzept fordert man von den Lernenden keine sprachwissenschaftlichen Analysen zu unterschiedlichen sprachlichen Phänomenen, sondern der Leitgedanke ist es, die Lernenden einfach dazu bringen, über die Sprache und sprachliche Phänomene nachzudenken, aber nicht nur im Kontext der Muttersprache, sondern in einem mehrsprachigen Kontext, bzw. nicht nur im Kontext der deutschen Sprache, sondern auch in Bezug auf andere Fremdsprachen. Als Folge dieser Reflexion über die Sprache kann der Lernende schließlich einige Vergleiche machen und gewisse Ähnlichkeiten bzw. Unterschiede bemerken.

In den Diskussionen um die Language Awareness Konzeption wird immer wieder betont, dass es sich dabei um ein Konzept ganzheitlichen Lernens handelt. Es enthält folgende drei Ebenen:

1) Kognitive Ebene- hierbei geht es darum, dass man Einsichten in sprachliche Regeln und Muster gewinnt, die in verschiedenen Aspekten der Sprache gesucht werden können, wie z. B. in der Syntax, Wortbildung oder in verschiedenen Textsorten. Im Mittelpunkt stehen also Wahrnehmung und Beschreibung sprachlicher Strukturen, wodurch sprachliches Regelwissen und Sprachsensibilisierung verstärkt werden.

2) Emotionale Ebene- oder auch affektive Ebene genannt. Auf dieser Ebene werden Einstellungen und Haltungen zu Sprache ausgebildet. Darunter versteht man die emotionalen Einstellungen zur Sprache und Sprachenvielfalt. Hierbei spielen also

Einstellungen zur Sprache eine wichtige Rolle, genauso wie das Wecken von Freude am kreativen Umgang mit Sprache und sprachlichen Phänomenen.

3) Soziale Ebene- auf dieser Ebene steht im Vordergrund die Frage nach der Rolle der Sprache in der Gesellschaft. Man spricht von einer interaktiven Funktion von Sprache, also es geht um die Verständigung und das Missverstehen in der Kommunikation. Man soll zu sprachkritischem Denken angeregt werden, z.B. Nachdenken über den sprachlichen Missbrauch wie Diskriminierung durch Sprache.

Diese drei Ebenen sind miteinander verbunden, denn man kann z. B. bei der sprachlichen Diskriminierung nicht nur von der sozialen Ebene sprechen, sondern hier sind auch die emotionale und die kognitive Ebene mit enthalten. Hier sieht man eigentlich sehr deutlich, was es heißt, dass Language Awareness ein ganzheitliches Konzept ist und man soll es nicht auf die einzelnen Ebenen begrenzen, bzw. man soll es nicht nur auf grammatisches Wissen oder Wortschatzwissen reduzieren. Der Begriff „Sprache“ ist weitreichend und umfasst sowohl soziokulturelle, als auch interkulturelle und pragmatische Aspekte.

Neben diesen drei Ebenen, fügen die Autoren Eichler und Nold (zitiert nach Beck und Klieme, 2007, S.65) noch zwei Domänen bzw. Ebenen hinzu, und zwar die politische Domäne und die Performanz Domäne. Bei der politischen Ebene handelt es sich um die Intention, die Lerner so zu erziehen, dass sie mit Texten kritisch umzugehen lernen, wobei der Schwerpunkt auf der Beziehung von Sprache und Herrschaft liegt. Man möchte die Lernenden darauf vorbereiten, das Verhältnis von Sprache und Manipulation, durchleuchten zu lernen. Die Performanz Domäne oder Ebene bezieht sich auf die Leistungsfähigkeit der Schüler und zeigt, inwieweit sie imstande sind, das erworbene sprachliche Wissen, entsprechend der Kommunikationssituation, möglichst korrekt und effektiv zu verwenden.

In seinem Buch nennt Portmann- Tselikas (2001, S.90) einige Methoden im Language Awareness Konzept, die der Vielfalt dieses Konzepts entsprechen und im Folge dessen in verschiedenen Fächern eingesetzt werden können. Einige Methoden, die besonders hervorgehoben werden, sind folgende:

1) Betonen sprachlicher Phänomene und Aufgreifen kindlicher Anmerkungen zur Sprache und sprachlichen Phänomen, um Neugierde bei den Lernenden zu wecken, aber auch zu erhalten. Hierzu gehört auch der sprachspielerische Umgang mit der eigenen sowie mit verschiedenen Fremdsprachen.

2) Dem Vergleichen als Methode wird eine bedeutende Rolle zugeschrieben, besonders im Fremdsprachenunterricht, aber auch im Deutschunterricht, indem bestimmte sprachliche Varietäten berücksichtigt werden. In diesem Sinne ist Vergleichen, laut Portmann, mit der Demonstration von Mehrperspektivität in der interkulturellen Erziehung verbunden, während durch den Umgang mit anderen Sprachen und die Einbeziehung deren Sichtweisen der Perspektivenwechsel zum Vorschein kommt.

3) Die bewusste Auseinandersetzung mit sprachlicher Vielfalt in der Umgebung, sowie mit Zwei- und Mehrsprachigkeit, sowohl auf der individuellen, als auch auf der gesellschaftlichen Grundlage und damit verbundenen ähnlichen Aspekten in anderen Schulfächern. Das bezieht sich vor allem auf den interkulturellen Unterricht.

Von den genannten Methoden wird das Vergleichen besonders hervorgehoben, denn es führt, laut Autor, zu bewerten. Neben den genannten Methoden, gibt es noch andere methodische Verfahren, die in dem Language Awareness Konzept angewendet werden. Unter anderem ist das z.B. eine emotionale Herangehensweise an sprachliche Phänomene oder das Bewusstmachen von sozialen Phänomenen, die folglich zu einem Mitgefühl mit den entsprechenden Phänomenen führen. Das alles zeigt, wie weitreichend dieses Language Awareness Konzept ist. Im Vordergrund dieses Konzept steht eigentlich die Absicht, durch affektive, soziale sowie kognitive Beschäftigung mit verschiedenen sprachlichen Phänomenen der Erstsprache, eine stärkere Reflexion über die erlernende Zielsprache zu erreichen. Dabei werden diejenigen relevanten mehrsprachigen Kontexte berücksichtigt, bei denen sprachliche Aspekte eine bedeutende Rolle spielen

Im Rahmen der verschiedenen Diskussionen zur Entstehung und verstärkten Gebrauch des Begriffs Sprachbewusstheit, wichtig zu erwähnen sind die Diskussionen vom Anfang der 80er Jahre. Im Mittelpunkt dieser Auseinandersetzungen steht die Frage nach den Unterschieden zwischen dem „natürlichen“ Zweitsprachenerwerb im Zielsprachenland und dem Fremdsprachenerwerb im institutionellen Kontext, bzw. außerhalb der Zielkultur. Einen wichtigen Beitrag zu dieser Diskussion leistete der bekannte Linguist Stephen Krashen. Die Zweitspracherwerbstheorie hat er detailliert und von Grund auf in seinem Buch „The Input Hypothesis: Issues and Implications“ (1985) dargestellt. Krashen insistiert in seiner, wie er sie selbst nennt, „overall theory of second language acquisition, auf einer strikten Unterscheidung zwischen „erworbenem“ Wissen einerseits und „gelerntem“ Wissen anderseits. Krashen unterscheidet zwei unabhängige und ganz verschiedene Wege der Aneignung einer Fremdsprache: „There are two independent ways of developing ability in second languages.

‘Acquisition’ is a subconscious process in all important ways identical to that which children utilize in acquiring their first language, while ‘learning’ is a conscious process that results in ‘knowing about’ language. (1985, Krashen, zitiert nach Brusch, 2009, S.95)

Wie man sieht, unterscheidet Krashen zwischen einem bewussten Grammatikwissen und einem unbewussten Grammatikkönnen. Grammatikwissen basiert auf einer Beschäftigung mit den abstrakten grammatischen Strukturen einer Sprache. Im Gegensatz zu Grammatikkönnen, dessen Grundlage das Funktionieren des angeborenen Spracherwerbsmechanismus bildet. Das kann man gut am Beispiel der Muttersprachler erklären, die z. B. wissen, wie etwas richtig gesagt wird, aber das nicht mit einer sprachlichen oder grammatischen Regel erklären können.

Krashens Distinktion zwischen „Erwerb“ und „Lernen“ löste für Aufregung, weil er diese zwei Möglichkeiten der Aneignung einer Fremdsprache als völlig verschieden und voneinander unabhängig dargestellt hat. Er ist also der Meinung, dass es zwischen „Erwerb“ und „Lernen“ keine Verbindung gibt. Krashen schließt zudem jede Möglichkeit aus, dass es zwischen diesen zwei Bereichen zur Übertragung von verschiedenen Wissensbeständen kommen könnte. Besonders negiert Krashen die Möglichkeit, dass „gelerntes“ Wissen zu „erworbenem“ Wissen werden könnte: „A very important point that also needs to be stated is that learning does not “turn into” acquisition. The idea that we first learn a new rule, and eventually, through practice, acquire it, is widespread and may seem to some people to be intuitively obvious. Language acquisition (…) happens in one way, when the acquirer understands input containing a structure that the acquirer is „due“ to acquire, a structure at his or her “i + 1”.” (1982, Krashen, zitiert nach Tönshoff, 1990, S.37). Sowohl gelerntes als auch erworbenes Wissen führen zu völlig verschiedenen Kompetenzen, deswegen sollte man sie strikt voneinander trennen. Der Autor selbst nennt drei Gründe dafür:

1) Sehr oft ist es der Fall, dass man ohne bewusste Beherrschung der Regel der Fremdsprache einen hohen Grad an Beherrschung derselben erreicht. Also in diesem Fall spricht man vom „Erwerb ohne vorheriges Lernen“
2) Weiterhin kann es auch passieren, dass gelungenes Lernen nicht zum Erwerb führt, denn trotz der erfolgreichen Beherrschung der Regel einer Fremdsprache, macht der Sprecher Fehler bei der Sprachproduktion.
3) Auch die besten Lerner sind nicht imstande alle Regel einer Fremdsprache zu beherrschen.

Aus dem eben Gesagten kann man erschließen, dass der Autor selbst dem Erwerb also „language acquisition“ Vorteil gibt. Krashen ist der Meinung, dass man den Fremdsprachenunterricht so gestalten soll, dass er, so weit wie es geht, dem „natürlichen“

Spracherwerb ähnelt. Zudem insistiert der Autor auf einer strikten Trennung des Grammatikwissens vom Grammatikkönnen. Das Grammatikwissen hat keinen Einfluss auf den insgesamten Grammatikerwerb, aber das gelernte Grammatikwissen kann dem Lerner bei der Sprachproduktion helfen, seine Aussagen, in grammatischer Hinsicht, zu korrigieren und damit zu verbessern.

Sowohl „erworbenes" als auch „gelerntes" Wissen unterscheiden sich zum einmal durch die Art der Entstehung. Laut Krashen ist das gelernte Wissen („learning") das Resultat einer bewussten Auseinandersetzung mit den formalen Eigenschaften der Sprache, während das erworbene Wissen („acquisition") als Resultat der Mitwirkung an der natürlichen Kommunikation entsteht. Wie schon erwähnt, ist also „language acquistion" ein unbewusster Prozess. Genau wie sich die kleinen Kinder ihre Muttersprache durch aufmerksames Zuhören und intensives Wiederholen im Form einer Interaktion, aber ohne irgendwelche systematische Belehrung aneignen, so sollte es auch beim Zweitspracherwerb sein. „Language learning" dagegen stellt einen bewussten Prozess der Aneignung einer Fremdsprache dar und wird oft mit der Kenntnis der Fremdsprachengrammatik gleichgesetzt. Der Autor selbst gibt „language acquisition" mehr Vorteil, denn er ist der Meinung, dass das erworbene Wissen die Grundlage für den Erwerb einer Fremdsprache bildet. Das gelernte Wissen dagegen hat nur eine begrenzte Rolle bei der Aneignung einer Fremdsprache. Demzufolge unterscheiden sich die beiden Wege in erster Linie funktional. Krashen setzt sich eigentlich nicht direkt für den Erwerb einer Fremdsprache ein, sondern für eine Art „Monitor", wie er das selbst erklärt. „Monitor" beschreibt Krashen als eine Quelle, die dazu dient, die, auf erworbenem Wissen basierende Äußerungen, bei der Sprachrezeption zu modifizieren. Mit anderen Wörtern gesagt, bei Monitor handelt es sich um unser Sprachwissen, dessen Rolle es ist, als Monitor grammatisch falsche Äußerungen zu korrigieren und die gesamte Sprachproduktion zu kontrollieren. Der Monitor kommt zum Einsatz nur dann, wenn bestimmte Bedingungen erfüllt werden. Am Anfang nennt Krashen zwei Bedingungen, die erfüllt werden müssen:

1) Der Sprecher muss genug Zeit haben, um die Sprachproduktionsaufgabe erfolgreich zu bewältigen. Besonders denkt er dabei auf diejenigen Zweitsprachensprecher, die, beim Lösen der Aufgabe, besonders auf die grammatische Korrektheit achten. Dadurch wird ihr Redetempo langsamer und sie brauchen mehr Zeit für die Produktion der gesuchten Information:

   „While focusing on form may result in somewhat more grammatical accuracy, it does take more time. In a recent study using adult subjects, it was reported that focusing on form took about 30 per cent longer and resulted in about 14 per cent less information

transmitted. This may seriously disrupt communication in conversational situations. (1985, Krashen, zitiert nach Brusch, 2009, S.95).

2) Der Sprecher muss die Regel kennen:

„Our ability to produce utterances in another language comes from acquired competence, from our subconscious knowledge. Learning, conscious knowledge, serves only as an editor, or Monitor. We appeal to learning to make corrections, to change the output of the acquired system before we speak or write (or sometimes after we speak or write, as in self-correction). I have hypothesized that two conditions need to be met in order to use the Monitor: the performer must be consciously concerned about correctness; and he or she must know the rule. Both these conditions are difficult to meet. (1985, Krashen, zitiert nach Brusch, 2009, S.96).

Später wird noch zugefügt, dass, beim Lösen einer bestimmten Aufgabe, immer die formale Korrektheit vor der Bedeutung der Äußerung die Priorität sein muss. Was den Einsatz des Monitors angeht, findet Krashen, dass der Monitor bei normaler Kommunikation keine bedeutende Rolle spielt, sondern eher bei schriftlichen Grammatiktests, denn dort sind die oben angeführten Bedingungen erfüllt.

Folglich der zahlreichen Untersuchungen, die danach stattgefunden haben, korrigiert Krashen in seinem letzten Buch aus dem Jahr 1985 seine Behauptung, dass der Zeitfaktor unbedingt beachtet werden muss und sagt: „…the time condition may not be fundamental“. (1985, Krashen, zitiert nach Tönshoff, 1990, S.35). Was die zweite Bedingung für den Monitoreinsatz angeht, dass der Sprecher alle Regel kennen muss, daran beginnt Krashen mit der Zeit auch zu zweifeln. Er meint, dass diese Bedingung für den Monitoreinsatz eher ein quantitatives Problem der Weitergabe des immer kleiner werdenden Teils der gelernten Regeln einer Sprache darstellt: „An important third condition for successful Monitor use is that the performer needs to know the rule, he or she needs to have a correct mental representation of the rule to apply it correctly. This may be a very formidable requirement. Syntacticians freely admit that they have only analysed fragments of natural language, applied linguists concede that they have mastered only part of the theoretical literature in grammar, language teachers usually do not have time to fully study the descriptive work of all applied linguists, and even the best language students do not usually master all the rules presented to them (1985, Krashen, zitiert nach Tönshoff, 1990, S.36). Demzufolge scheinen Mängel und Grenzen verschiedener linguistischer Regeln die Ursache für die Verringerung des gelungenen Monitoreinsatzes zu sein.

Im Mittelpunkt von Krashens Zweitspracherwerbstheorie steht eigentlich die Behauptung, dass der Spracherwerb bzw. language acquisition ein unbewusster Prozess ist, der automatisch funktioniert, sobald der Sprecher eine sprachliche Information erhalten hat. Sprechen kann nicht vermittelt werden, sondern es entsteht als Resultat des Spracherwerbs. Wichtig ist nur, dass der Sprecher einen verständlichen Sprachinput hat und sich auf die Sprechsituation konzentriert. Unter Input versteht Krashen solche Sprachdaten, die dem wahren Sprachstand der jeweiligen Lerner angepasst sind. Diese müssen nicht streng nach grammatischem Aspekt strukturiert sein. Krashen nennt es „comprehensible input" und seine Aufgabe ist es, den Erwerbsfortschritt zu beeinträchtigen. Neben einer geeigneten Unterrichtsatmosphäre, die emotional-affektiv sein muss, stellt dieser Input eine der Bedingungen für einen erfolgreichen Spracherwerb dar. Viele Vertreter der Fremdsprachendidaktik waren mit Krashens These nicht einverstanden, denn sie sind der Meinung, dass, um einen „natürlichen" Zweitspracherwerb im institutionellen Kontext zu erreichen, neben einer emotional-affektiven Atmosphäre und einem verständlichen Input, auch bestimmte methodische Verfahren im Unterricht eingesetzt werden müssen, um den Sprachlernprozess voranzutreiben.

Als eine Art Schlussfolgerung kann man sagen, dass nach Krashen die Grammatik einer Sprache erst dann erworben wird, wenn sich der Lerner mit dem sprachlichen Input der bestimmten Sprache auseinandersetzt. Das wiederum heißt, dass der Lerner sich bemüht, die Sprachinhalte zu verstehen. Ein erfolgreicher Spracherwerb findet erst dann statt, wenn sowohl Gehörtes als auch Gelesenes verstanden werden: der Lerner ermittelt die Bedeutung des Sprachmaterials, aber gleichzeitig ist er in der Lage, Form und Inhalt erfolgreich, miteinander zu kombinieren.

Die bei Krashen übliche Distinktion zwischen Erwerb und Lernen wird oft mit der Unterscheidung vom expliziten und impliziten Wissen in Verbindung gebracht. Explizites Wissen wird in der Literatur als solches Sprachwissen definiert, das als Resultat eines bewussten und aufmerksamen Zugriffs auf bestimmte sprachliche Phänomene entsteht. Explizites Wissen unterscheidet sich vom Impliziten in mehreren Punkten. Zunächst wird immer wieder betont, dass explizites Wissen bewusst und deklarativ ist. Der Begriff „deklarativ" bezieht sich auf die Art und Weise, wie es gespeichert wird. Solches Wissen entwickelt sich immer wieder sowohl in der Tiefe als auch in der Breite des Wissens, deswegen kann man es auch schwer definieren. Zudem kann explizites Wissen nicht nach Belieben

automatisiert werden. Wenn es immer wieder betont wird, kann das die Schüler verwirren und folglich ihr Lernen verhindern. Dagegen wird implizites Wissen als solches Wissen definiert, das unbewusst, aber durch die praktische Tätigkeit erworben wird. Implizites Wissen kommt vom englischen Wort „tacit knowledge“ und bedeutet eigentlich „können, ohne sagen zu können wie“. Das heißt, jemand kennt sich mit einer bestimmten grammatischen Struktur aus, aber er kann sie nicht erklären oder anderen weitervermitteln. Implizites Wissen wird als formelhaft, verborgen und unbewusst beschrieben. Im Gegensatz zu explizitem Wissen, über das die Lernenden als bewusste Repräsentation verfügen. Bei der Sprachproduktion wird immer als erstes implizites Wissen gebraucht, weil explizites Wissen, das durch Grammatikvermittlung aufgebaut wurde, in dieser Verwendungsweise keine so bedeutende Aufgabe hat. Das wiederum heißt, dass explizites Wissen in dieser Art und Weise nützlich ist, nur wenn es in implizites Wissen umgewandelt werden kann. Damit kommen wir zu zwei sog. Grammatik-Positionen: einerseits spricht man von der non- interface Position und anderseits von der interface-Position. Krashens Zweisprachtheorie wird als sog. „non-interface“ Position bezeichnet. Es handelt sich um solche Lerntheorie, die keinen Kontakt zwischen explizitem Wissen und der sich entwickelnden Sprachkompetenz erlaubt. Die Vertreter dieser Theorie sehen die Grammatikvermittlung als nutzlos, denn sie ist nicht da, um den Fremdsprachenerfolg voranzutreiben.

Eine der bekanntesten Vertreter der „interface“ Position ist Ellen Bialystok mit ihrem „model of second language learning“ Tönshoff, 1990, S.40f). Es handelt sich um ein dreiteiliges Modell („input“, „knowledge“, „output“). Auf der mittleren Ebene, also bei „knowledge“, unterscheidet die Autorin drei Wissensbereiche, und zwar: implizites Sprachwissen, explizites Sprachwissen und sonstiges Wissen.

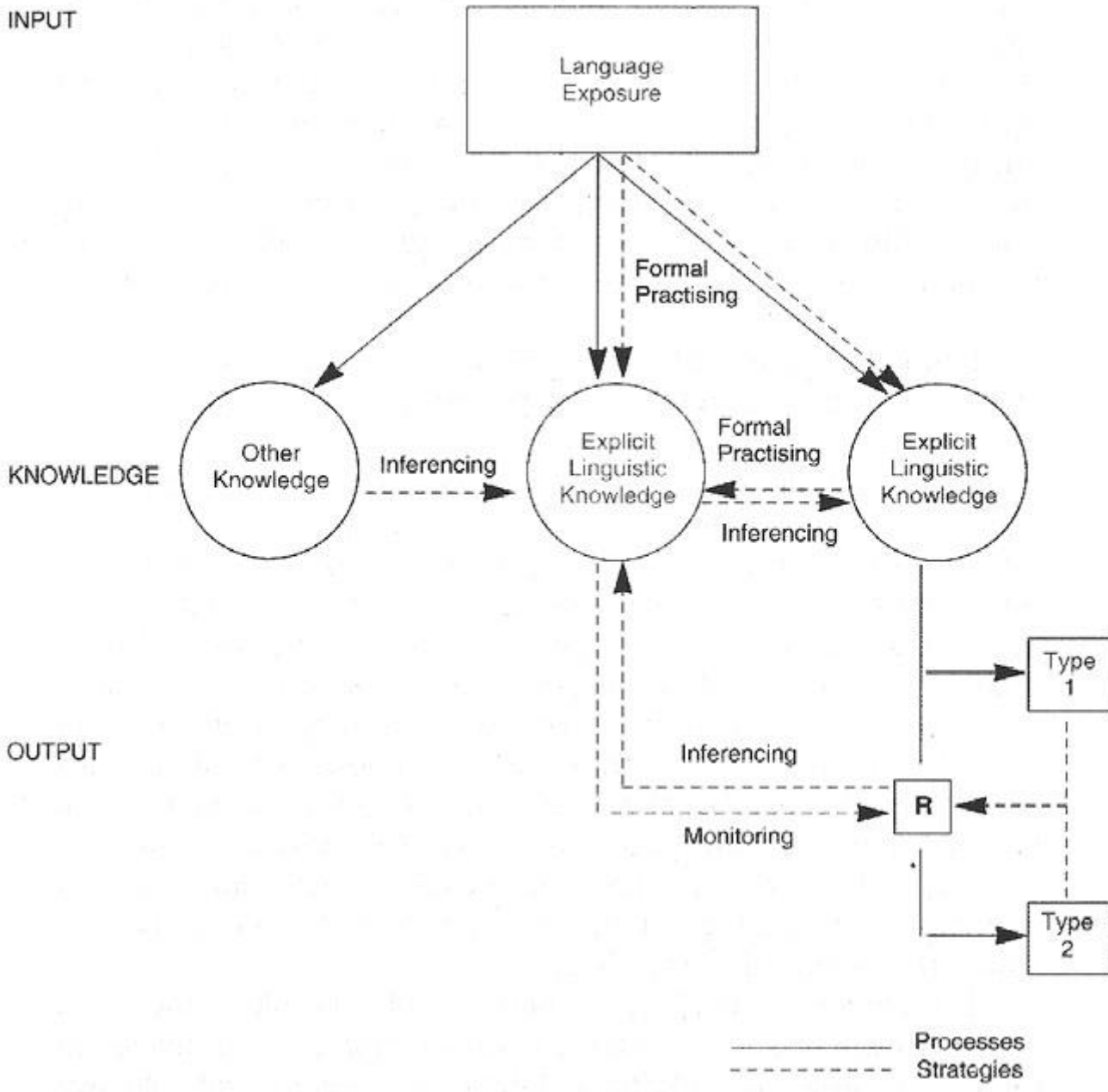

Abbildung 2: Model of Second Language Learning nach Bialystok, 1978
(zitiert nach Tunku Mohani Mohtar, 1991)

Die vorliegende Abbildung stellt also das bekannte Zweitsprachmodell von Bialystok dar. Wie man sehen kann, sind die einzelnen Ebenen des Modells mit durchgezogenen oder mit gestrichelten Pfeilen verbunden. Die Ersten stellen obligatorische Prozesse dar, während die gestrichelten Pfeile solche Prozesse darstellen, die optionale Strategien beim Fremdsprachenlernen repräsentieren. Das, was die Autorin besonders betont, ist, dass diese 3 Wissensbereiche nur „hypothetische Konstrukte“ sind, und dass sie mit dieser Unterteilung

nicht versucht hat, zu zeigen, wie die Informationen, in Bezug auf die Physiologie unseres Gehirns, gespeichert sind. Das, was für diesen Teil der Diplomarbeit wichtig ist, ist die Art und Weise, wie Byalistok Explizites vom impliziten Wissen unterscheidet. Sie beschreibt es folgendermaßen: „Explicit Knowledge contains all the conscious facts the learner has about the language and the criterion for admission to this category is the ability to articulate those facts. (…) Implicit Linguistic Knowledge is the intuitive information upon which the learner operates in order to produce responses (comprehension or production) in the target language. Whatever information is automatic and is used spontaneously in language tasks is represented in Implicit Linguistic Knowledge." (1978, Bialystok, zitiert nach Tönshoff, 1990, S.41.) Welche Art des Wissens aktiviert wird, entscheidet die Form des vorliegenden Inputs, die für den bestimmten Erwerbskontext typisch ist. In meisten Fällen ist es so, dass beim Fremdsprachenunterricht, der die formalen Eigenschaften der Sprache in den Vordergrund stellt, zuerst explizites Wissen aufgebaut wird. Dagegen im Unterricht, der streng in der Fremdsprache gehalten wird, und zwar im Rahmen eines anderen Schulfachs, wird zuerst implizites Wissen aktiviert. Man muss sagen, dass die Unterscheidung zwischen implizitem und explizitem Wissen nicht auf dem Inhalt basiert, sondern es handelt sich eher um eine funktionale Trennung. Dem impliziten Wissen schreibt die Autorin nur eine einzige Funktion zu, und zwar dient implizites Wissen als Grundlage für ungeplante und fließende Sprachverwendung. Dagegen hat explizites Wissen drei mögliche Aufgaben, laut Bialystok (1978, zitiert nach Tönshoff, 1990, S.42):

1) Implizites Wissen kann ins explizite Wissen umgewandelt werden, d.h. dass implizites Wissen dem Lerner bewusst gemacht wird. Diese Funktion des expliziten Wissens bezeichnet die Autorin als „explicit articulatory system".
2) Explizites Wissen als Speicher für bestimmte sprachliche Informationen, die in expliziter Form dargestellt sind. Das Gesagte versucht die Autorin anhand der zwei englischen Wörter zu erklären, und zwar lie und lay. Diese Wörter unterscheiden sich in semantischer Hinsicht. Mithilfe der „monitoring strategy"[1] werden diese Wissensbestände bei der Sprachproduktion verwendet. In diesem Punkt sieht die Autorin einen Bezug zu Krashen`s Monitor-Begriff, und zwar wird der „monitoring strategy" die Funktion einer Inferenzstrategie zugeschrieben.
3) Explizites Wissen als Pufferspeicher für Wissensbestände, die im Laufe des Sprachlernprozesses in expliziter Form erfasst werden und durch das ständige

[1] Auf dem Bild ist diese „monitoring strategy" durch die gestrichelten Pfeile zwischen dem expliziten Wissen und Response auf der output-Ebene dargestellt.

Wiederholen automatisiert werden und folglich ins implizite Wissen übergeleitet werden.

Schließlich ist es wichtig zu sagen, dass explizites Wissen keine Ansammlung von einzelnen Regeln darstellt, sondern ein ganzes System, das, wie jedes andere System auch, nur das aufnimmt und sich anpasst, was sich anpassen und aufnehmen lässt.

Bei der Darstellung von Bialystoks „model of second language learning" ist es deutlich geworden, dass ihr Modell gewisse Ähnlichkeiten mit Krashens Zweitspracherwerbstheorie aufweist. Sowohl Krashen als auch Bialystok sprechen in ihren Fremdsprachentheorien von zwei verschiedenen Wissensbereichen, denen sie auch verschiedene Funktionen zuschreiben. Krashen spricht in seiner Theorie von der Differenzierung zwischen erworbenem und gelerntem Wissen, im Gegensatz zu Bialystok, die von der Unterscheidung zwischen implizitem und explizitem Wissen spricht. Im Hintergrund dieser Unterscheidungen steht eigentlich die Unterscheidung vom bewussten Wissen einerseits und unbewussten Wissen anderseits (conscious/ subconscious).

Der Hauptunterschied dagegen liegt darin, dass Krashen in seiner „theory of second language acquisition" die non-interface Position vertritt, d.h., er ist der Meinung, dass es zwischen explizitem und implizitem Wissen keine Interaktion gibt und dass implizites Wissen ins explizite nicht übertragen werden kann. Dagegen Bialystok mit ihrer interface- Position und Behauptung, dass unter bestimmten Bedingungen, implizites Wissen ins explizite umgewandelt werden kann. Also es besteht die Möglichkeit, die Wissensbestände von einem in den anderen Bereich zu übertragen, bzw. es besteht eine Interaktion zwischen den zwei verschiedenen Wissensbeständen. Bialystok vertritt zudem die Meinung, dass bei spontaner und flüssiger Sprachproduktion zuerst das implizite Wissen aktiviert wird. Demzufolge sei das Hauptziel des Fremdsprachenlernens, die zwei verschiedenen Wissensbestände zu ihrem Maximum zu bringen. Das, was noch bei Bialystok auffällt, ist ihre Behauptung, dass es zwei Möglichkeiten gibt, wie das implizite Wissen eigentlich ausgebaut werden kann:

1) Implizites Wissen kann bei einem „intuitiven" Fremdsprachenerwerb direkt ausgebaut werden, indem entsprechende Sprachdaten verarbeitet werden.
2) Explizites Wissen kann durch ständiges Wiederholen automatisiert werden und so in den Bereich des impliziten Wissens übertragen werden.

Zudem ist die Autorin der Meinung, dass kognitivierende Unterrichtsverfahren, deren Ziel es ist, explizite Wissensbestände auszubilden, einen bedeutenden Beitrag zum erfolgreichen Fremdspracherwerb leisten.

Die Distinktion zwischen implizitem und explizitem Wissen ist auch bei Sharwood-Smith der Gegenstand der Beschäftigung. In seinem Modell des Fremdsprachenlernens präsentiert er die Wechselbeziehung zwischen expliziten und impliziten Wissensbeständen, mit der Betonung, dass explizites Wissen nicht mit der Fähigkeit, grammatische Regeln formulieren zu können, gleichgesetzt werden kann. In seinem Modell beschäftigt er sich viel mehr mit dem Informationsfluss und der Speicherung sprachlicher Wissensbestände. Seiner Meinung nach gibt es keinen so großen Unterschied zwischen input und intake. Laut Sharwood-Smith (1981, zitiert nach Tönshoff, 1990, S.44) gibt es drei Möglichkeiten, wie der Lerner den Output bzw. den Sprachergebnis produzieren kann. Der Lerner kann sowohl implizite als auch explizite Wissensbestände kombinieren oder nur einen der beiden Arten der Wissensbestände bei der Realisierung der Sprachproduktion verwenden. Aufgrund des Gehörten oder Gelesenen bildet er seinen eigenen Input der Sprachverarbeitung. Die somit enthaltenen Informationen können einfach so aufgenommen werden und den bestehenden Wissensbereichen zugewiesen werden oder sie können die bestehenden Wissensbestände verändern und anpassen. Daraus lässt sich erschließen, dass explizites und implizites Wissen verbunden sind und dass, genau wie bei Bialystok. Die Möglichkeit einer Interaktion zwischen diesen zwei Wissensbereichen besteht, und dass durch bestimmte und wiederholende Übungen explizite Wissensbereiche automatisiert und zum impliziten Wissen umgewandelt werden können. Im Gegensatz zu Krashen behauptet Sharwood-Smith, dass es eigentlich in der Regel so ist, dass eine fließende Beherrschung der Fremdsprache durch Übung erreicht und mit der Zeit automatisiert wird. Der Autor betont die Wichtigkeit der bewusst machenden Prozesse beim Fremdsprachenlernen und stellt mögliche Formen vor, wie die Bewusstmachung stattfinden kann. Seiner Meinung nach gibt es zwei mögliche Dimensionen, aufgrund deren die bewusst machenden Prozesse erfolgen können (1981, zitiert nach Tönshoff, 1990, S.47):

1) „explicitness“- dieser Begriff bezieht sich auf den gesamten Bereich, in dem die Lehrer verschiedene metasprachliche Termini verwenden, bzw. es bezeichnet den Umfang dieser Verwendung.
2) „elaboration“- dieser Begriff bezieht sich auf die Zeit, die benötigt wird, um bewusst machende Verfahren einzusetzen.

Sowohl Bialystok als auch Sharwood- Smith behaupten, dass die zwei verschiedenen Wissensbestände, implizite und explizite, zwei deutlich abgrenzbare Bereiche darstellen, zwischen denen aber auch eine Interaktion möglich ist, in dem Sinne, dass unter bestimmten Bedingungen, explizites Wissen ins implizite umgewandelt werden kann.

Zum Schluss sollte es betont werden, dass sich das Sprachbewusstheit Konzept, bzw. das Language Awareness Konzept nicht ausschließlich auf grammatisches Wissen beschränkt, sondern es umfasst mehrere Sprachphänomene. Durch dieses Konzept wird die Sprache in einem weitgefassten Begriff verstanden und die Lerner werden dazu befähigt, über sprachliche Phänomene nachzudenken, zu sprechen und sie lernen diese Sprachphänomene in einen größeren Zusammenhang zu stellen.

4. Arten der Sprachbewusstheit

Sprachbewusstheit wird oft als eine höhere Teilfähigkeit bezeichnet, die langsam in den Mittelpunkt des Sprachunterrichts rückt. Man sagt, dass jemand über Sprachbewusstsein verfügt, wenn dieser in der Lage ist, sich reflexiv zu bestimmten Sprachäußerungen zu verhalten. Zudem, wer ein höher entwickeltes Sprachbewusstsein hat, der ist imstande,

angemessene von weniger angemessenen sprachlichen Äußerungen zu unterscheiden und zu begründen, welche dieser Äußerungen, der grammatischen Logik nach, entsprechender in der gegebenen Situation als die anderen ist. Bei der Sprachbewusstheit ist es schwer von einer Typologie zu sprechen, bzw. von verschiedenen Arten der Sprachbewusstheit. Deswegen spricht man da eher von unterschiedlichen Aspekten der Sprachbewusstheit. Der Unterschied liegt in der Frage, worüber man sich eigentlich in der Sprache bewusst sein soll und wer sich darüber bewusst sein soll. Im Folgenden werden einige dieser verschiedenen Aspekte der Sprachbewusstheit dargestellt.

4.1.Metalinguistische Sprachbewusstheit

Die metalinguistische Sprachbewusstheit wird oft mit dem bewussten Sprachwissen gleichgesetzt. Andere Synonyme, die oft vorkommen, sind z.B. metalinguistische Bewusstheit, Metakommunikation, metasprachliches Bewusstsein usw. Im englischsprachigen Raum spricht man dagegen von „metalinguistic awareness“ oder „metalinguistic abilities“. Nach van Kleeck (1982, zitiert nach Schnitzler, 2008, S.7) bezeichnet metalinguistische Sprachbewusstheit die kognitive Einsicht in die Struktur der Sprache oder anders ausgedrückt, sie bezeichnet die Reflexion über die formalen Eigenschaften und Strukturen der Sprache. Hierbei sieht man die Verbindung zu dem Language Awareness Konzept, das auch als eine metasprachliche Fähigkeit definiert wird, deren Ziel es ist, durch bewusste Wahrnehmung der Sprache und durch Schlüsseziehen zu einer Erkenntnis von Sprachstrukturen zu gelangen. Metalinguistische Sprachbewusstheit als ein wichtiger Aspekt der Sprachverarbeitung entwickelt sich auf der Grundlage der Sprachverarbeitungskomponenten, die von großer Bedeutung für den Sprachgebrauch sind. Hinter dem Begriff metalinguistische Sprachbewusstheit steht eigentlich die Umwandlung von der unbewussten zur bewussten Sprachverarbeitung, bzw. von einer automatischen zu einer kontrollierten Sprachverarbeitung. Demzufolge wird diese Art der Sprachbewusstheit als eine Fähigkeit definiert, die ermöglicht, bewusste Kontrollprozesse anzuwenden, damit mentale Operationen realisiert werden, deren Produkte mentale Sprachverarbeitungsprozesse sind. Die Autoren Tunmer und Bowey (1984, zitiert nach Schnitzler, 2008, S.7) sprechen von vier unterschiedlichen Ebenen, auf denen metalinguistische Sprachbewusstheit zum Ausdruck kommt. Unter jeder Ebene versteht man Strukturen oder, wie die Definition selbst sagt, Produkte mentaler Sprachverarbeitungsprozesse, mit denen mentale Operationen realisiert werden. Das sind z.B. phonologische Einheiten, Wörter, strukturelle Repräsentationen von Sätzen und Propositionen. Besonders hervorgehoben wird die erste Ebene, also die phonologische Bewusstheit, der besondere Rolle bei dem Schriftspracherwerb

zugeschrieben wird. Unter dieser Ebene versteht man einerseits die Verfügbarkeit des Wissens über phonologische Einheiten, aber unterhalb der Wortebene, und anderseits das Anwenden dieses Wissens. So ist auch die Wortbewusstheit in der phonologischen Bewusstheit mit enthalten. Die anderen zwei Ebenen der metalinguistischen Sprachbewusstheit sind auch ein wichtiges Faktor bei dem Schriftspracherwerb, aber eher im höheren Bereich der Schriftsprachfähigkeiten, wie z.B. Verfassen von Texten oder das Verstehen von geschriebenen Texten. Im Folgenden werden diese vier Ebenen noch einmal tabellarisch dargestellt und kurz erklärt:

Tabelle 1: Ebenen der metalinguistischen Sprachbewusstheit nach Tunmer und Bowey (1984, zitiert nach Schnitzler, 2008, S.7)

REFLEXIONSEBENE	BEZUG	BEISPIEL
Phonologische Bewusstheit	Output der phonologischen Sprachverarbeitung: phonologische Einheiten	z.B. Segmentieren von Wörtern in Phoneme, Reimspiele
Wortbewusstheit	Output der mentalen Lexika: lexikalische Einheiten	z.B. Phrasen und Sätze in Wörter segmentieren, Erkennen von Synonymen
Satzbewusstheit	Output der linguistischen Sprachverarbeitungsmechanismen; die Wortgruppen syntaktisch-strukturellen Repräsentationen zuordnen: syntaktische Einheiten	z.B. Korrektur von Wortstellungsfehlern im Satz, Erkennen struktureller Mehrdeutigkeit in Sätzen
Pragmatische Bewusstheit	Output der linguistischen Verarbeitungsmechanismen, die Propositionen und größere Zusammenhänge integrieren: satzübergreifende Strukturen.	z.B. Erkennen von Folgewidrigkeiten bei Sätzen, Erkennen der Unangemessenheit einer Äußerung.

4.2.Phonologische Sprachbewusstheit

Die phonologische Bewusstheit ist ein noch nicht viel erforschter Bereich, deshalb gibt es auch keine einheitliche Definition, sondern mehrere verschiedene. Im englischsprachigen Raum spricht man von „phonological awareness“. Wichtig ist die phonologische von der phonemischen Bewusstheit zu unterscheiden. Die phonemische Bewusstheit („phonemic awareness“) wird als Bewusstheit über die kleinsten Segmente, also Phoneme, definiert.

Obwohl schon der Name klar sagt, worauf sich jede dieser zwei Arten der Bewusstheit bezieht, werden sie oft synonym gebraucht und verwechselt. Nach Tunmer und Hower (1992, zitiert nach Schnitzler, 2008, S.7) wird die phonologische Bewusstheit als eine metalinguistische Fähigkeit bezeichnet, die darin besteht, dass man lautliche Strukturen der gesprochenen Sprache untersucht, ohne dass man dabei die Bedeutung des untersuchten Materials in Bezug nimmt. Dieses „metalinguistische“ in der Definition bezeichnet die Fähigkeit, über die gesprochene Sprache nachzudenken. Hier handelt es sich also um eine kognitive Fähigkeit, bei der der Schwerpunkt auf der Beschäftigung mit dem phonologischen Aspekt der Sprache liegt. Unter phonologischer Bewusstheit versteht man Leistungen, die sich auf Aufgaben beziehen, in denen die Lernenden Einzellaute isoliert betrachten sollen oder in denen von den Lernenden die Manipulation dieser Laute in einer Lautfolge gefordert wird. Die phonologische Bewusstheit reicht von ganz einfachen Aufgaben (z.B. sprechbegleitendes Silbenklatschen) bis hin zu schwereren Aufgabe (z.B. Rückwärtssprechen von Wörtern). In der Literatur stößt man auf die Unterscheidung von zwei Arten der phonologischen Bewusstheit. Einerseits ist es das bestehende Wissen darüber, dass Wörter als kleinste Einheiten, die eine eigenständige Bedeutung haben, aus abstrakten phonologischen Einheiten bestehen, die auch unterschiedlich groß sind. Anderseits ist es das bewusste Anwenden dieses Wissens beim Lösen bestimmter Aufgaben, aber im Sinne einer Strategie. Zudem spricht man von zwei verschiedenen Aspekten der phonologischen Bewusstheit, und zwar die phonologische Bewusstheit im engeren und die phonologische Bewusstheit im weiteren Sinne. Die beiden Aspekte unterscheiden sich nach dem zeitlichen Abstand der Fähigkeiten, bzw. der Unterschied liegt in der Natur der Beziehung zwischen den Fähigkeiten, die zu dem jeweiligen Aspekt der phonologischen Bewusstheit zugeordnet werden. Die phonologische Bewusstheit im weiteren Sinne steht in Verbindung zu größeren phonologischen Einheiten (z.B. Silben, Reime). Zudem versteht man darunter Leistungen, die sich auf die Präsenz des sprachlichen Wissens beziehen, nicht auf dessen Anwendung. Diese Leistungen kommen in spontanen Reim- oder Klatschspielen am besten zum Ausdruck. Der Name „phonologische Bewusstheit im weiteren Sinne“ kommt daher, dass diese Fähigkeiten im späteren Alter zum Ausdruck kommen, bzw. sie sind mit den zukünftigen Schriftsprachfähigkeiten verbunden. Die phonologische Bewusstheit im engeren Sinne dagegen ist mit den kleinsten phonologischen Einheiten verbunden, also mit den Phonemen. Diese Leistungen beziehen sich auf das konkrete Anwenden des bestehenden sprachlichen Wissens. Es handelt sich also um das bewusste Nachdenken und bewusste Analyse der bestimmten phonologischen Struktur, die vorgenommen werden, um eine Aufgabe zu lösen. Diese

Fähigkeiten stehen in einer direkten und engeren Verbindung zu Schriftsprachfähigkeiten. Daher auch der Name „phonologische Bewusstheit im engeren Sinne“.

4.3.Wortbewusstheit

Nach Schnitzler (2008) versteht man unter Wortbewusstheit die Fähigkeit, Wörter als Grundeinheiten der Sprache anzusehen, bzw. es handelt sich um die Fähigkeit, Sätze in Wörter aufzuteilen und die Wörter durch andere, bedeutungs- oder strukturähnliche Wörter, auszutauschen. Wichtig bei dieser Fähigkeit ist es, die Wörter von ihrer Bedeutung zu trennen. In der Tat ist es so, dass die Kinder als erstes implizites Wissen entwickeln und dieses bei der Gliederung der Sätze in Wörter verwenden. Am Anfang neigen die Kinder dazu, die Wörter mit ihren Referenten gleichzusetzen. So z.B. auf die Frage, welches Wort länger ist: Hund oder Regenwurm, antworten sie in der Regel Hund, weil es das größere Tier ist. Man spricht von einer angeborenen Sprachfähigkeit des Menschen, die sich mit der Zeit detailliert ausbildet, also mit der Zeit entwickelt sich explizites Wissen um das Wort als solches.

4.4.Pragmatische Bewusstheit

Der Begriff Sprachbewusstheit wird oft so interpretiert, als ob er sich nur auf die Bewusstheit auf den Ebenen der Lexik, Phonologie, Morphologie und Syntax beziehen würde. Pragmatik als relativ junge Wissenschaft wird oft in diese Interpretation nicht miteinbezogen. In den letzten 30 Jahren aber beschäftigt man sich intensiv mit Pragmatik und sie wird als ein wichtiger Aspekt der Sprachbewusstheit interpretiert. Die Pragmatische Bewusstheit stellt die Fähigkeit dar, größere sprachliche Einheiten, global im Satz zu strukturieren (z.B. widersprüchliche Aussagen zu erkennen). Sie kommt zum Einsatz, wenn auf die Struktur des gesamten Textes oder auf die Verständlichkeit einer Mitteilung geachtet wird. Die pragmatische Bewusstheit wird oft im Zusammenhang mit der Diskurskohärenz erwähnt. Ein Diskurs ist kohärent, wenn die Einzelteile durch ihren Inhalt miteinander verbunden sind oder wenn zwischen zwei oder mehreren Diskurselementen eine Relation besteht. Diese Relation kann zwischen zwei aufeinanderfolgenden Sätzen, Kapiteln bestehen. Man spricht also von einer Diskurskohärenz, wenn verschiedene sprachliche Ausdrücke eines Textes als einheitlich verstanden und verwendet werden. Zu dieser Verbindung zwischen den unterschiedlichen Einzelteilen eines Textes kommt es in unserem Bewusstsein. Demzufolge versteht man unter pragmatischer Bewusstheit die Fähigkeit, einzelne Äußerungen, über gleichzeitige Ausdehnung

des Textes, miteinander zu verbinden. (nach Niebuhr und Ritterfeld, zitiert nach Schnitzler, 2008)

4.5.Kommunikative Bewusstheit

Unter kommunikativer Bewusstheit versteht man, nach Schmidt (2004, S.30) die Bewusstheit von Sprache im Gebrauch bzw. die Bewusstheit von Sprache und ihrer Funktion in einer konkreten Situation und das Ganze im kulturellen Kontext. Der kommunikative Aspekt der Sprachbewusstheit entsteht durch Verwendung einer bestimmten sprachlichen Einheit in einer bestimmten Situation. Die kommunikative Sprachbewusstheit entsteht also durch Interaktion derjenigen, die an der Kommunikation beteiligt sind. Dabei spielt sowohl der soziale, als auch der sprachliche und kulturelle Kontext eine bedeutende Rolle. Kommunikative Bewusstheit bezieht sich auf kommunikative Handlungen im Text, aber es ist wichtig zu sagen, dass darunter nicht nur einzelne Sprechakte verstanden werden, sondern eher eine Art Verbindung dieser Akte in eine größere Einheit. Im Kontext der kommunikativen Bewusstheit spricht man auch von dem, schon bei der pragmatischen Bewusstheit erwähnten, Diskurs. Unter Diskurs, in diesem Sinne, versteht man sprachliche Strukturen, die als Resultat einzelner Sprechakte und Sprachhandlungen entstehen bzw. der Begriff Diskurs stellt Prozesse dar, auf deren Grundlage sprachliche Äußerungen produziert werden und später in der Kommunikation vermittelt werden. Für die kommunikative Bewusstheit spielt der kulturelle Kontext der sprachlichen Äußerungen eine wichtige Rolle. Darunter versteht man all diejenigen Elemente, die bei der Realisierung der kommunikativen Handlungen eine wichtige Rolle spielen (z.B. Höflichkeit, Routinen, Direktheit, soziale Distanz und Dominanz …). Kommunikative Bewusstheit bedeutet eigentlich, aktiv am Lernen beteiligt zu sein, sowie den Lernprozess selbst zu steuern. Die kommunikative Bewusstheit ist von großer Bedeutung im Fremdsprachenunterricht, wenn es darauf kommt, die Kommunikation in der Fremdsprache in der Praxis erfolgreich einzusetzen, flexibler sowie persönlicher zu gestalten.

4.6.Grammatische/ Syntaktische Bewusstheit

Infolge der zahlreichen Untersuchungen zum Thema Fremdsprachenerwerb, wurden der Lerner und seine Leistungen zum Mittelpunkt des Unterrichtsgeschehens. Für die Ausbildung der fremdsprachlichen linguistischen Kompetenz spielen bewusste Spracherwerbsprozesse eine wichtige Rolle. Besonderer Schwerpunkt wird auf die grammatische Bewusstheit gelegt. Eine

Sprache zu erwerben heißt es nicht nur, sich die grammatischen Prinzipien der konkreten Sprache einzuprägen und dann unbewusst anzuwenden, sondern man soll sie bewusst wahrnehmen und dementsprechend verwenden. Das Ziel der Lehrenden sollte es also sein, bei Lernenden ein Bewusstsein für ein bestimmtes grammatisches Phänomen zu entwickeln, sowie explizites Wissen über dasselbe. Es reicht nicht aus, nur eine grammatische Regel zu kennen und sie in konkreten Sätzen zu produzieren. Das ist nur ein kleiner Teil des Fremdsprachenerwerbs. Viel wichtiger ist es, dieses Wissen so zu erwerben, dass man in konkreten Situationen, auf das explizite grammatische Wissen zurückgreifen und es automatisch anwenden kann. Zudem ist es wichtig, die Sprache bewusst wahrzunehmen und zu verstehen, um sie dann richtig anwenden zu können. Das explizite, bewusste grammatische Wissen hilft einerseits die Bedeutung, sowie die grammatische Struktur aufeinander abzustimmen, und anderseits hilft es den Lernenden, ihre Fehler selbst einzusehen und folglich auch zu korrigieren. Die grammatische Bewusstheit geht also über die Fähigkeit grammatische Strukturen bilden zu können hinaus, da sie auch das Erkennen eines fehlenden Wortes sowie falsche Satzstellungen beinhaltet. In diesem Zusammenhang kann man auch die syntaktische Bewusstheit definieren, und zwar als Fähigkeit, einen Satz in Phrasen oder einzelne Worteinheiten aufzuteilen, sowie fehlerhafte Satzbildungen zu identifizieren und schließlich auch zu korrigieren. Einige Linguisten, wie z.B. Tunmer (1982, zitiert nach Schnitzler, 2008, S.7) konnten durch ihre Untersuchungen feststellen, dass die syntaktische Bewusstheit einen bedeutenden Einfluss auch auf das Leseverständnis, sowie auf das Worterkennen hat, und zwar in dem Sinne, dass sie dem Lernenden hilft, falsch gelesene Wörter, die nicht ganz dem Sinne des Satzes entsprechen, zu erkennen. Syntaktische Bewusstheit hilft beim Erlernen einer Fremdsprache, da sie dem Lerner ermöglicht, Vergleiche zwischen der Mutter- und der Fremdsprache im Bereich der Syntax zu machen. Genauso erlaubt sie dem Lerner Selbstkorrektur syntaktischer Fehler zu machen. Das bewusste Wissen einer syntaktischen Struktur hilft also, diese Struktur für den spontanen Sprachgebrauch besser und schneller aufzunehmen und länger behaltbar zu machen. Das bewusste syntaktische Wissen erleichtert und treibt den Erwerb der syntaktischen Strukturen voran.

5. Rolle der Sprachbewusstheit

Sprachbewusstheit ist ein Begriff, der in verschiedenen Aspekten der Sprache zum Einsatz kommt. Dank ihrer vielfachen Verwendungsweise hat sie auch mehrere unterschiedliche Funktionen oder Aufgaben, je nach dem Bereich, in dem sie eingesetzt wird. So wird seit einiger Zeit in der Fremdsprachendidaktik darüber diskutiert, ob bewusst machende Prozesse, in Bezug auf das Grammatiklernen eher lernfördernd oder lernhemmend sind. In diesem Zusammenhang spricht man auch über die Rolle der Sprachbewusstheit. Die Hauptrolle der Sprachbewusstheit ist es, die Schüler dazu anzuregen, über die Sprache nachzudenken, und zwar in einem mehrsprachigen Kontext, nicht nur im Rahmen des Unterrichts. Zudem sollen die Schüler durch Sprachbewusstheit dazu angeregt werden, die Aspekte der eigenen Muttersprache mit den

Aspekten der Fremdsprache miteinander zu vergleichen, um eine effektive Sprachentwicklung zu erreichen. Die Sprachbewusstheit soll also zu einer Steigerung der Sprachkompetenz führen. Desweiteren zählt zu den Aufgaben der Sprachbewusstheit auch die, dass sie dem Lernenden dabei helfen soll, einerseits Sprache als Ausdruck der eigenen Persönlichkeit zu registrieren, und anderseits Sprache als kommunikatives Mittel anzusehen. Das alles führt zu einem erhöhten Interesse und einer erhöhten Neugierde an anderen Sprachen und ihren Sprechern, bzw. an sprachlichen Phänomenen dieser Sprache, sowie an der Kultur des bestimmten Landes.

Sprachbewusstheit wird nicht als Ziel, sondern, laut Tönshoff (1990, S.24), als lernförderndes Mittel im Rahmen des Fremdsprachenunterrichts angesehen. In diesem Zusammenhang spricht auch die Autorin Knapp-Potthoff (1997, zitiert nach Mytzcko, 2010, S.40) über die Sprachbewusstheit und deren Rolle. Laut Knapp-Potthoff, beinhaltet die Sprachbewusstheit auch die Entwicklung von Lernstrategien. Demzufolge kann man sich die Entwicklung der Lernerautonomie im Fremdsprachenunterricht ohne sie nicht vorstellen. Die Bildung und der Einsatz der Lernstrategien als einige der Ziele des Fremdsprachenunterrichts setzten voraus, dass in den Gesprächen über Sprache immer auch ein gewisser Grad der Sprachbewusstheit gefordert wird. In Bezug dazu, ob Sprachbewusstheit als Ziel für sich oder als Mittel zur Erreichung des Ziels angesehen wird, unterscheidet die Autorin zwei mögliche Funktionen der Sprachbewusstheit. Einerseits spricht sie von der instrumentellen und anderseits von der emanzipatorischen Funktion der Sprachbewusstheit. Instrumentelle Funktion der Sprachbewusstheit wird als Hilfsfunktion beim Spracherwerb interpretiert. Sie geht von mehreren Hypothesen aus. Einige davon sprechen von der Aufmerksamkeit, Wahrnehmung, sowie der Verarbeitung des sprachlichen Inputs. Andere dagegen betonen die Bedeutung der Sprachbewusstheit bei der Entwicklung der Metakommunikation und beim Sprechen über Lernstrategien. Durch den Einsatz von Lernstrategien wird sich der Lerner seiner Schwächen und Stärken beim Lösen verschiedener Aufgaben bewusst. Die emanzipatorische Funktion der Sprachbewusstheit bezeichnet die Funktion der Sprachbewusstheit als eine Art Kontrolle über Sprache. Das bedeutet eigentlich, dass der Lernende imstande ist, in einer konkreten Situation, das entsprechende Sprachmaterial auszuwählen, um so das kommunikative Ziel zu erreichen. Darunter versteht man auch die Möglichkeit des Erkennens eines manipulativen Umgangs mit Sprache sowie die Möglichkeit eines kreativen Umgangs mit Sprache.

Der Einsatz von Sprachbewusstheit garantiert einen eigenständigen Sprachgebrauch und führt zu einer verbesserten Kommunikation. Die Sprachbewusstheit ermöglicht also den Erwerb des grundlegenden Sprachwissens. Zudem ermöglicht sie, neben der Einsicht in die Strukturen und Funktionen der Sprache, auch das Erkennen von Fehlern beim Sprachgebrauch

sowie die Erklärung der Ursachen dieser Fehler und ihrer Folgen auf das Lösen bestimmter Aufgaben.

6. Darstellung der Untersuchung

6.1. Einleitung

Nachdem in dem ersten Teil dieser Diplomarbeit die theoretischen Grundlagen zu verschiedenen Aspekten der Sprachbewusstheit, und somit auch zur syntaktischen Bewusstheit, geliefert wurden, werden in diesem zweiten, praktischen Teil konkrete Beispiele zum Thema „Syntaktische Bewusstheit unter Studenten der Deutschen Sprache und Literatur“ gegeben.

Die grammatischen Kenntnisse sind eine wichtige Voraussetzung für die Beherrschung einer Sprache. Deren Aufgabe ist es, die Lerner dazu zu befähigen, sich korrekt in der Fremdsprache auszudrücken. Ein wichtiger Aspekt des Fremdsprachenunterrichts in diesem Zusammenhang ist die Sprachbewusstheit. Bewusstheit im Allgemeinen, und damit auch Sprachbewusstheit, ist ein rein subjektives, privates Phänomen, das von der Perspektive der betreffenden Person abhängt. Sprachbewusstheit kann man dementsprechend als Fähigkeit der

Wahrnehmung der Sprache und sprachlicher Phänomene durch Beobachten, Vergleichen oder Schlüsseziehen beschreiben. Es handelt sich also um eine metasprachliche Kompetenz, die dem Lernenden den eigenen, persönlichen Weg zu einem lernproduktiven Grammatikverständnis erleichtern kann. Eine solche Kompetenz zu untersuchen, ist daher nicht einfach. Viele Studien bestätigen die Hypothese, dass zum Erwerb grammatischer Aspekte der Sprachkompetenz, der Lerner seine Aufmerksamkeit auf diese Aspekte richten muss, und zwar nicht nur auf die Form, sondern gleichzeitig auch auf alle anderen relevanten Faktoren, die die Verwendung dieser Formen in einem bestimmten Kontext regeln. Durch diese gerichtete Aufmerksamkeit werden die bestimmten grammatischen Formen bewusst gemacht.

Die vorliegende Untersuchung, die demnächst dargestellt wird, befasst sich mit der syntaktischen Bewusstheit von Studenten der deutschen Sprache und Literatur. Im Mittelpunkt steht dabei die Erkennung und Einschätzung syntaktischer Fehler in konkreten Sätzen. Zudem möchte man überprüfen, ob die Lernumgebung, bzw. der Ausmaß des Kontaktes mit der Zielsprache, einen wichtigen Faktor bei der Entwicklung der syntaktischen Bewusstheit darstellt und ob er auch die Testergebnisse beeinflussen kann. Viele der Studenten der deutschen Sprache und Literatur haben nämlich die deutsche Sprache schon als Kind erworben oder sind sogar mit zwei Sprachen aufgewachsen. Andere dagegen haben die deutsche Sprache in Kroatien, während ihrer Schulzeit, erworben. Deswegen wird es interessant herauszufinden, ob die Testergebnisse auf irgendeine Weise auf die Art der Aneignung der deutschen Sprache zurückzuführen sind oder eben nicht. Desweiteren interessiert uns, ob sich Studenten mit einer höheren syntaktischen Bewusstheit leichter mit komplexeren syntaktischen Aufgaben auseinandersetzen.

Zu diesen Zwecken wurde zuerst ein Test durchgeführt, der sich hauptsächlich auf die Erkennung und auf das Korrigieren von syntaktischen Fehlern konzentriert. Zudem wurde auch ein Fragebogen erstellt, mit dessen Hilfe man herausfinden wollte, wie lange die Studenten schon mit der deutschen Sprache konfrontiert sind und sie auch aktiv benutzen. Aus den so gesammelten Informationen lässt sich erschließen, ob der Beginn des Kontakts mit der deutschen Sprache und die Dauer der Beschäftigung mit derselben Einfluss auf die Ergebnisse des durchgeführten Tests haben oder nicht.

Bedeutende Untersuchungen zum Thema der Sprachbewusstheit und damit auch zum Thema der syntaktischen Bewusstheit gibt es erst in den letzten 30 Jahren. Man hat die Wichtigkeit der Sprachbewusstheit beim Fremdsprachenlernen eingesehen und wollte herausfinden, wie hoch sie eigentlich ist und in was für einer Verbindung die Sprachbewusstheit

zum Lernerfolg steht. Genau das ist auch die Hauptcharakteristik der hier vorliegenden Untersuchung. Demnächst werden die wichtigsten Aspekte dieser Untersuchung einzeln dargestellt und ausführlich beschrieben.

6.2.Ziele und Hypothesen

Diese Diplomarbeit befasst sich, wie schon gesagt, mit der syntaktischen Bewusstheit unter Studenten der Deutschen Sprache und Literatur. In diesem Zusammenhang kann man hier von drei Hauptzielen der Untersuchung sprechen:

1. Das Ziel der Untersuchung ist es zum einen herauszufinden, wie hoch die syntaktische Bewusstheit bei den Studenten eigentlich ist.
2. In was für einem Verhältnis stehen die syntaktische Bewusstheit und der Erfolg der Lerner in den Fächern „Uvod u sintaksu njemačkog jezika“ und „Sintaksa složene rečenice“.
3. Man möchte einen Vergleich zwischen Studenten, die die deutsche Sprache in einem deutschsprachigen Raum erworben haben und den Studenten, die die deutsche Sprache nicht in einem deutschsprachigen Raum erworben haben, in Bezug auf ihre syntaktische Bewusstheit, machen.

Folgende Hypothesen waren der Ausgangspunkt für die Untersuchung:

1. Die syntaktische Bewusstheit bei den Studenten ist hoch.
   Studenten mit einer höheren syntaktischen Bewusstheit erzielen bessere Noten in den Fächern „Uvod u sintaksu njemačkog jezika“ und „Sintaksa složene rečenice“.
2. Studenten, mit einer höheren syntaktischen Bewusstheit, lösen leichter auch komplexere syntaktische Aufgaben.
3. Bei Studenten, die die deutsche Sprache in einem deutschsprachigen Raum erworben haben, ist die syntaktische Bewusstheit etwas höher.

6.3.Methodologie der Untersuchung

6.3.1. Probanden

Bei den Probanden handelt es sich um Studenten der Deutschen Sprache und Literatur an der Philosophischen Fakultät in Osijek. An der Untersuchung nahmen insgesamt 10 Studenten der Deutschen Sprache und Literatur an der Philosophischen Fakultät in Osijek, teil.

Zwei der Probanden besuchen das erste Studienjahr des Masterstudiums und die anderen acht Studenten besuchen das zweite Studienjahr des Masterstudiums in der Fachrichtung Germanistik. Die meisten der Probanden (8 von 10) haben die deutsche Sprache in einem deutschsprachigen Raum erworben. Nur zwei Probanden lernten die deutsche Sprache während ihrer Schulzeit hier in Kroatien. Es muss betont werden, dass die Befragten zu verschiedenen Zeitpunkten angefangen haben, die deutsche Sprache zu lernen. Die Dauer des Sprachlernens variiert von 8 bis 26 Jahren, also bei einigen dauert es ihr Leben lang. Bei den Probanden handelt es sich zum größten Teil um weibliche Personen. Präziser gesagt an der Untersuchung hat nur ein Student teilgenommen, alles andere sind Studentinnen. Was das Alter der Teilnehmer angeht, da herrscht ein Gleichgewicht. Die Probanden sind zwischen 23 und 26 Jahren alt.

6.3.2. Instrument

Als Forschungsinstrument in dieser Arbeit wurde in erster Linie ein Test verwendet, dessen Ziel es war, die syntaktische Bewusstheit der Studenten zu überprüfen. Der Test (siehe Anhang 2) besteht aus zwei Teilen: Im ersten Teil des Tests sollten die Studenten in zehn verschiedenen Sätzen grammatische Fehler suchen, erklären und schließlich auch korrigieren. Falls möglich sollten sie auch die metasprachliche Bezeichnung für die bestimmte Struktur benutzen. Im zweiten Teil des Tests, also in zehn weiteren Sätzen waren die grammatischen Fehler bereits markiert und die Studenten sollten versuchen zu erklären, wieso der unterstrichene Satzteil grammatisch nicht richtig ist und ihn dann auch korrigieren. Wichtig zu sagen ist, dass bei der Gestaltung des Tests, bzw. bei der Auswahl der Fehler, solche Fehler ausgesucht wurden, die des Öfteren vorkommen und die den Studenten am meisten Probleme bereiten, in Bezug auf die Syntax natürlich. Es handelt sich also um Fehler, die in den Fächern „Uvod u sintaksu njemačkog jezika“ und „Sintaksa složene rečenice“ am häufigsten vorkommen.

Desweiteren wurde als Instrument für die Datenerhebung in dieser Untersuchung ein Fragebogen (siehe Anhang 1) konstruiert. Neben dem Alter und Geschlecht wollte man mithilfe dieses Fragebogens erfahren, wie die Studenten selbst ihre Sprachkompetenz einschätzen und wie sie ihre Deutschkenntnisse auf einer Skala von 1 bis 5 bewerten würden. Zudem werden die Studenten nach ihren Noten in den Fächern „Uvod u sintaksu njemačkog jezika“ und „Sintaksa složene rečenice“ gefragt, um herauszufinden, welche Kenntnisse sie in dem Bereich Syntax vorweisen. Eine Gruppe der Fragen bezog sich auf diejenigen, die eine längere Zeit in einem deutschsprachigen Raum verbracht haben und dort auch die deutsche Sprache erworben

haben. Man wollte herausfinden, wie lange sie in einem deutschsprachigen Raum gelebt haben, wie alt sie waren, als sie das erste Mal mit der deutschen Sprache konfrontiert wurden und ob sie eventuell auch eine deutschsprachige Schule besucht haben. Zudem wollte man erfahren, ob die Studenten zu Hause Deutsch oder Kroatisch gesprochen haben. Die zweite Gruppe der Fragen bezog sich auf diejenigen, die nicht in einem deutschsprachigen Raum die deutsche Sprache erworben haben. In diesem Teil interessierte uns auch, wann diese Studenten zum ersten Mal Kontakt mit der deutschen Sprache hatten, sowie wo sie die deutsche Sprache gelernt haben. In diesem Zusammenhang hat man die Studenten auch gefragt, ob sie irgendwann das Land besucht haben, dessen Sprache sie lernen, wann war das und wie lange hat es gedauert.

Solche Art der Datenerhebung ist aus mehreren Gründen vorteilhaft. Zunächst ist sie besonders praktisch, denn auf diese Art und Weise kann man viele Informationen sammeln ohne großen Zeitaufwand. Zudem erleichtert sie die spätere graphische bzw. tabellarische Darstellung der gesammelten Informationen. Ein weiterer Vorteil dieser Art der Datenerhebung ist, dass es meistens anonym ist und die Probanden deswegen keine Hemmungen haben sollten. Das, was man als Kritikpunkt bezeichnen könnte, ist die eigentliche Zusammenstellung eines Fragebogens, da man sich darum besonders bemühen muss. Es beansprucht viel Zeit und Mühe, weil man durch wenige Fragen möglichst viele Informationen bekommen soll.

6.3.3. Durchführung der Untersuchung

Als Allererstes bekamen die Studenten eine detaillierte Beschreibung dessen, was sie erwartet bzw. was ihre Aufgabe es sein wird, zu lesen. Zudem haben wir den Studenten erklärt, dass sie jederzeit Fragen stellen können, wenn ihnen etwas unklar ist. Danach haben sie den, schon oben genannten, Fragebogen ausgefüllt, der nicht anonym war. Dem folgte der Test zur Überprüfung der syntaktischen Bewusstheit der Studenten. Er wurde in den Räumen der Philosophischen Fakultät in Osijek realisiert, und zwar mündlich. Im ersten Teil des Tests sollten sie syntaktische Fehler in den gegebenen Sätzen identifizieren, erklären und schließlich auch korrigieren. Im zweiten Teil des Tests sollten die Studenten schon unterstrichene Fehler erklären und danach korrigieren. Alles, was die Studenten sagten, wurde mit einem Tonbandgerät aufgenommen. Das Ganze, also das Ausfüllen des Fragebogens und das Lösen des Tests zur Überprüfung der syntaktischen Bewusstheit dauerten nicht länger als 20 Minuten.

Man muss sagen, dass die Datenerhebung ohne größere Probleme verlief und dass die Studenten gerne an der Untersuchung teilgenommen haben und somit die Realisierung des Ganzen erleichterten.

6.3.4. Analyseverfahren

Die Analyse der gesammelten Daten umfasste folgende Schritte:

1. **Schritt 1:** Die durch den Fragebogen gesammelten Daten wurden quantitativ und qualitativ ausgewertet.

2. **Schritt 2**: Die mit dem Tonbandgerät aufgenommenen Daten wurden zuerst transkribiert, um sie folglich detailliert zu analysieren (siehe im Anhang 3 die Transkriptionsanleitung und im Anhang 4 Beispiele der transkribierten Gespräche). Dieser Teil der Arbeit war besonders zeitaufwendig und anstrengend.

3. **Schritt 3:** Das transkribierte Material wurde dann auf die Fehler, deren Erklärungen und Korrekturen analysiert. Der Gegenstand dieser Untersuchung sind syntaktische Fehler, deswegen wurden alle anderen Fehler der Studenten außer Acht gelassen. In dieser Untersuchung wurden vor allem die Techniken der qualitativen Datenanalyse eingesetzt. Einige Teile des Datenmaterials wurden auch quantitativ, d. h. statistisch weiterverarbeitet

6.4.Ergebnisse der Untersuchung

In diesem Teil der Arbeit folgt eine ausführliche Analyse der Ergebnisse. Zuerst werden Daten analysiert, die durch den Fragebogen gesammelt wurden. Demnach wurden die Antworten der Studenten im mündlichen Test analysiert.

6.4.1. **Analyse des Fragebogens**

Der Fragebogen (siehe Anhang 1) beinhaltet drei Gruppen der Fragen. Im ersten Teil spricht man von sog. allgemeinen Fragen. Neben dem Alter und Geschlecht, interessierte uns wie die Studenten selbst ihre Deutschkenntnisse auf einer Skala von 1 (ungenügend) bis 5 (sehr gut) beurteilen würden. Die Studenten wurden gebeten objektiv zu sein, um zuverlässige Informationen zu bekommen. Nur drei der Studenten würden sich bzw. ihre Deutschkenntnisse mit einer 4 bewerten. Die anderen 7 Studenten sind dagegen der Meinung, dass ihre

Deutschkenntnisse besonders gut sind und dass sie sich demzufolge eine 5 geben können. Man muss sagen, dass unter diesen sieben Studenten eine Studentin die deutsche Sprache in Kroatien gelernt hat. Alle anderen sechs Studenten haben die deutsche Sprache in einem deutschsprachigen Raum erworben und benutzen schon eine längere Zeit aktiv die deutsche Sprache. Unter den drei Studenten, die ihre Deutschkenntnisse mit einer 4 bewerten würden, ist auch eine Studentin, die die deutsche Sprache hier, in einer kroatischen Schule erworben hat. Um einen besseren Überblick zu verschaffen wurden die Ergebnisse in Folgendem tabellarisch dargestellt.

Tabelle 2: Selbstbeurteilung der Probanden zu den eigenen Deutschkenntnissen

Note		**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
Anzahl der Studenten	DaZ	/	/	/	2	6
	DaF	/	/	/	1	1

In der nächsten Frage wurden die Studenten gebeten in eine Tabelle die erzielten Noten in den Kollegien „Uvod u sintaksu njemačkog jezika“ und „Sintaksa složene rečenice“ einzuschreiben. Hierbei muss man sagen, dass die Ergebnisse zur selbstkritischen Beurteilung bei den meisten der Probanden nicht auf die erzielten Noten in den eben genannten Kollegien zurückzuführen sind. Die Durchschnittsnote ist 3, in beiden Kollegien, wobei etwas bessere Noten bei fast allen in dem Kolleg „Uvod u sintaksu njemačkog jezika“ erzielt wurden. Die beiden Probanden, die die deutsche Sprache in kroatischen Schulen erlernt haben, erzielten, im Vergleich zu den anderen Probanden, die fast ihr Leben lang Kontakt mit der deutschen Sprache hatten, bessere Noten in beiden Kollegien.

Tabelle 3: Die Noten der Probanden in den Fächern „Uvod u sintaksu njemačkog jezika“ und „Sintaksa složene rečenice“

		Kollegien	Note				
			1	2	3	4	5
Anzahl der Studenten	DaZ	Uvod u sintaksu njemačkog jezika		2	3	3	
		Sintaksa složene rečenice		1	4	3	
	DaF	Uvod u sintaksu njemačkog jezika				1	1
		Sintaksa složene rečenice				2	

Der zweite Teil des Fragebogens bezog sich nur auf die Probanden, die die deutsche Sprache in einem deutschsprachigen Raum erworben haben. Diese Probanden machen in dieser Untersuchung die Mehrheit aus, genauer gesagt handelt es sich um 8 von insgesamt 10 Probanden.

Weiterhin interessierte uns, wie lange sie sich in diesem deutschsprachigen Raumaufgehalten haben, sowie wie alt sie waren, als sie das erste Mal Kontakt mit der deutschen Sprache hatten. Die meisten dieser Probanden antworteten, dass sie schon von Geburt an Kontakt mit der deutschen Sprache hatten. Nur zwei von ihnen nannten Vorschulalter (4 bzw. Jahren) als das Alter, in dem sie zum ersten Mal mit der deutschen Sprache konfrontiert wurden. Die Probanden lebten im Durchschnitt 5-18 Jahre in einem deutschsprachigen Raum. Die, die dort fast 18 Jahre gelebt haben, kamen nach Kroatien wegen des Studiums. Also man kann sehen, dass die Probanden schon von einem sehr frühen Alter Kontakt mit der deutschen Sprache hatten. Wie aus dem Fragebogen erkennbar ist, besuchte die Mehrheit dieser Probanden den Kindergarten oder die Grundschule in einem deutschsprachigen Raum, einige von ihnen sogar die Realschule.

Man wollte noch wissen, ob die Probanden in ihrem Elternhaus Deutsch oder eher Kroatisch gesprochen haben. Interessant ist, dass nur ein Proband angegeben hat, dass er zu Hause mit seiner Familie Deutsch gesprochen hat, alle anderen antworteten Kroatisch. Einige der Studenten haben nebenbei gesagt, dass ihre Eltern zu Hause auf der kroatischen Sprache

insistierten, denn sie wollten sie zweisprachig erziehen. Zudem wussten sie, dass sie eines Tages sicher nach Kroatien zurückkehren werden. In der Schule lernten sie Deutsch jeden Tag und zu Hause haben sie so aktiv Kroatisch benutzt. Keiner der Probanden hat beide Sprachen angegeben.

Der dritte Teil des Fragebogens bezog sich auf diejenigen Probanden, die die deutsche Sprache zu Hause erworben haben. In dieser Untersuchung sind es zwei Studentinnen, also die Minderheit.

Hier interessierte uns auch, wie alt die Probanden waren, als sie das erste Mal Kontakt mit der deutschen Sprache hatten. So antwortete eine der Studentinnen, dass sie vom 6. Lebensjahr mit der deutschen Sprache konfrontiert wurde, und zwar am meisten durch Zeichentrickfilme im Fernsehen (das hat die Studentin nebenbei angeführt). Dagegen hatte die andere Studentin erst vom Anfang des Gymnasiums, also von ihrem 15. Lebensjahr, Kontakt mit der deutschen Sprache.

Auf die Frage, wo sie die deutsche Sprache gelernt haben, antwortete eine von ihnen zu Hause, selbstständig (durch Fernsehen) und in der Schule, während die zweite Studentin deutsche Sprache ausschließlich in der Schule gelernt hat.

Weiterhin wollte man von den Probandinnen wissen, ob sie jemals das Land besuchten, dessen Sprache sie lernen, wann war das und wie lange sie sich dort aufgehalten haben. Eine der Studentin war im Deutschland im Jahr 2010 ein Monat lang. Die andere Studentin war dagegen in Österreich im Jahr 2011 als Austauschstudentin 4 Monate lang, also ein Semester lang. In beiden Fällen handelt es sich um etwas längere Aufenthalte.

6.4.2. Analyse des Tests zur Überprüfung der syntaktischen Bewusstheit

Der Test zur Überprüfung der syntaktischen Bewusstheit (siehe Anhang 2) besteht aus zwei Teilen mit jeweils 10 Sätzen. In den ersten 10 Sätzen hatten die Probanden die Aufgabe, in jedem Satz einen syntaktischen Fehler zu finden, diesen zu erklären und schließlich zu korrigieren. Während im zweiten Teil der gesuchte Fehler bereits unterstrichen worden war und die Studenten ihn noch erklären und korrigieren sollten. Es wurden Fehler ausgesucht, die den Studenten, während der Vorlesungen und Prüfungen in den Fächern „Uvod u sintaksu njemačkog jezika“ und „Sintaksa složene rečenice“, die größten Schwierigkeiten bereitet haben, also die am häufigsten waren.

Um einen besseren Überblick zu verschaffen, wurden die Ergebnisse des ersten Teils des durchgeführten Tests zur Überprüfung der syntaktischen Bewusstheit oben tabellarisch dargestellt. Die Tabelle 4 stellt die Anzahl der Probanden dar, die die Fehler in den gegebenen Sätzen identifiziert haben. Man kann sehen, dass die Probanden keine größeren Schwierigkeiten bei der Identifikation der Fehler hatten, außer beim Satz Nummer 6 („Nachdem er gegessen hat, nahm er seine Sachen auf, um sie ins Zimmer zu bringen.“). Nur 3 der Probanden, die Deutsch als Zweitsprache erworben haben, schafften es den Fehler zu erkennen, also weniger als die Hälfte. Von den zwei Studentinnen, die Deutsch als Fremdsprache erworben haben, hat nur eine diese Aufgabe erfolgreich gelöst. Die Sätze 3 („Nachdem der Wissenschaftler seine Untersuchungen abgeschlossen hatte, wird er die Ergebnisse in einer Fachzeitschrift veröffentlichen.*“)* und 4 („Seine Frau hatte ihn aufmerksam betrachtet, solange er gesprochen hat.“) bereiteten insbesondere den Probanden, die Deutsch als Zweitsprache erworben haben, größere Probleme, denn nur 4 von ihnen haben die Fehler in diesen zwei Sätzen identifiziert. Was interessant ist ist, dass die Probanden, die Deutsch als Fremdsprache erworben haben, keine größeren Schwierigkeiten mit diesen, sowie mit den anderen Sätzen hatten und die Aufgabe erfolgreich lösten.

Tabelle 4: Anzahl der Studenten, die den Fehler im Satz identifiziert haben (Testteil 1)

Satz		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Anzahl der Studenten	DaZ	6	8	4	4	8	3	8	6	8	6
	DaF	2	1	2	2	2	1	2	2	2	2

In der Tabelle 5 wurde die Anzahl der Probanden dargestellt, die die Fehler in den gegebenen Sätzen korrigiert haben. Es ist deutlich, dass die Anzahl der Probanden, die die Fehler in den gegebenen Sätzen entsprechend korrigiert haben, der Anzahl der Probanden, die diese Fehler erfolgreich identifiziert haben fast gleich ist und sich nur bei wenigen Sätzen, wie z.B. beim Satz Nummer 8 („Ein Löwe brüllte laut und böse, sodass einige Kinder fingen an zu weinen“.) bedeutender unterscheidet. Dieser Satz erwies sich als äußerst problematisch. Nur 2 von 10 Probanden schafften es, den Fehler in diesem Satz zu entdecken und schließlich zu korrigieren.

Tabelle 5: Anzahl der Studenten, die den Fehler im Satz korrigiert hat (Testteil 1)

Satz		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Anzahl der Studenten	DaZ	5	8	3	3	8	3	7	1	8	6
	DaF	2	1	2	2	2	1	2	1	2	2

Die Tabelle 6 stellt die Anzahl der Studenten dar, die es geschafft haben, den identifizierten Fehler auch zu erklären. Der Satz 3 („Nachdem der Wissenschaftler seine Untersuchungen abgeschlossen hatte, wird er die Ergebnisse in einer Fachzeitschrift veröffentlichen“.*)* und der Satz 8 („Ein Löwe brüllte laut und böse, sodass einige Kinder fingen an zu weinen.“) bereiteten wiederum den Probanden, die Deutsch als Zweitsprache erworben haben, die meisten Schwierigkeiten. Denen folgen Satz 4 („Seine Frau hatte ihn aufmerksam betrachtet, solange er gesprochen hat“.) und Satz 9 („Er ist wütend weil sie sich verspätet hat.“) Die meisten Schwierigkeiten hatten die Probanden mit Sätzen mit falscher Kombination von Tempusformen im Haupt- und Nebensatz. Die Mehrheit der Probanden wusste, dass die Tempusformen falsch sind, aber warum und wie man sie korrigieren muss, konnten sie nicht sagen. Da man wusste, dass Aufgaben mit der Bildung und Auswahl der korrekten Tempusform den Studenten allgemein am häufigsten und am meisten Schwierigkeiten bereiten, hat man sich dazu entschieden, dass die Mehrheit der Aufgaben in diesem Test genau solche Aufgaben sein werden. Die anderen Fehler haben die Probanden zum größten Teil richtig erklärt.

Tabelle 6: Anzahl der Studenten, die den Fehler im Satz erklärt hat (Testteil 1)

Satz		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Anzahl der Studenten	DaZ	5	5	1	3	6	3	8	1	4	5
	DaF	2	1	2	1	2	1	2	1	2	2

Um feststellen zu können, wie hoch die syntaktische Bewusstheit bei den Studenten der Deutschen Sprache und Literatur eigentlich ist, musste man zuerst auf folgende Fragen antworten: Können die Probanden die Fehler identifizieren oder nicht?

Können die Probanden die Fehler korrigieren oder nicht?

Können die Probanden die Fehler erklären oder nicht?

Dementsprechend unterscheidet man folgende Niveaus bei der Bestimmung der Höhe der syntaktischen Bewusstheit: identifiziert/ nicht identifiziert, korrigiert/ nicht korrigiert, erklärt/

nicht erklärt. Wenn der Proband den Fehler weder identifizieren, noch korrigieren und erklären kann, spricht man von einem sehr niedrigen Niveau der syntaktischen Bewusstheit. Wenn der Proband den Fehler identifizieren, aber nicht korrigieren und erklären kann, spricht man von einem niedrigen Niveau der syntaktischen Bewusstheit. Wenn der Proband den Fehler identifizieren und korrigieren, aber nicht erklären kann, spricht man von einem mittel hohen Niveau der syntaktischen Bewusstheit. Schließlich wenn der Proband den Fehler sowohl identifizieren, als auch korrigieren und erklären kann, ist die Rede von einem hohem Niveau der syntaktischen Bewusstheit.

Um die Höhe der syntaktischen Bewusstheit bei den zwei Gruppen der Probanden feststellen zu können, wurden zuerst alle identifizierten bzw. nicht identifizierten, alle korrigierten bzw. nicht korrigierten und alle erklärten und nicht erklärten Fehler gezählt. Das kann man auch in der folgenden Tabelle sehen.

Tabelle 7: Analyse der Niveaus der syntaktischen Bewusstheit

Satz			1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Anzahl der Studenten	DaZ	N	2	0	4	4	0	5	0	2	0	2
		I	0	0	1	1	0	0	1	6	0	0
		I/K	1	3	2	0	2	0	0	0	4	1
		I/K/E	5	5	1	3	6	3	7	1	4	5
	DaF	N	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0
		I	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0
		I/K	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0
		I/K/E	2	1	2	1	2	1	2	1	2	2

N= nicht identifiziert, nicht korrigiert, nicht erklärt

I=identifiziert

K=korrigiert

E=erklärt

Die vorliegende tabellarische Darstellung der verschiedenen Niveaus der syntaktischen Bewusstheit zeigt eine besondere Relation zwischen der Anzahl der identifizierten, korrigierten und erklärten Fehlern bei den beiden Gruppen,. Bei den Probanden, die die deutsche Sprache

als Zweitsprache erworben haben, ist auffällig, dass sie die Fehler in den meisten Sätzen entweder identifiziert, korrigiert und entsprechend erklärt haben oder dass sie die Fehler weder identifiziert noch korrigiert und erklärt haben. Die Wenigen haben die Fehler nur identifiziert oder nur identifiziert und korrigiert (maximal 4 Probanden). In dieser Gruppe spricht man also entweder von einem sehr geringen oder einem hohen Niveau der syntaktischen Bewusstheit. Im Gegensatz dazu ist die Situation bei den zwei Probanden, die die deutsche Sprache als Fremdsprache ganz anders. Zum größten Teil kann man da von einem hohen Niveau der syntaktischen Bewusstheit sprechen, denn diese Probanden haben die meisten Fehler sowohl identifiziert als auch korrigiert und erklärt.

Nun werden die Sätze einzeln dargestellt und analysiert.

Im ersten Teil des Tests hatten die Probanden die größten Schwierigkeiten mit den Sätzen, in denen falsche Tempusformen gebraucht wurden:

Satz 3. Nachdem der Wissenschaftler seine Untersuchungen abgeschlossen hatte, wird er die Ergebnisse in einer Fachzeitschrift veröffentlichen.

Satz 4. Seine Frau hatte ihn aufmerksam betrachtet, solange er gesprochen hat.

Satz 6. Nachdem er gegessen hat, nahm er seine Sachen auf, um sie ins Zimmer zu bringen.

Bei diesen Fehlern im Bereich „des Tempus“ handelt es sich also um falsche Anwendung des bestimmten Tempus bzw. um falsche Kombination von zwei Tempusformen in Sätzen. Hierbei zeigten die Probanden die größten Unsicherheiten. Die Erklärungen wie „*Ich weiß, dass das Tempus falsch ist, aber ich kann es nicht erklären warum*“ oder „*Keine Ahnung!“* kamen am häufigsten vor. Nur wenige der Probanden konnten eine konkrete und richtige Erklärung der vorliegenden Fehler geben, z.B.:

Proband 10: *„Abgeschlossen hatte“ ist Prädikat im Plusquamperfekt und Plusquamperfekt setzen wir nur ein, wenn wir von zwei Ereignissen in der Vergangenheit sprechen, wobei die eine vor der Anderen stattgefunden hat. In diesem Beispiel ist der Hauptsatz im Futur, also kann der Nebensatz nicht im Plusquamperfekt stehen, sondern im Perfekt und lautet so: „Abgeschlossen hat“*

Proband 5 : *„Hier ist auch wieder das Tempus falsch, und zwar haben wir hier Perfekt und Präteritum kombiniert und wir sollten Plusquamperfekt mit Präteritum kombinieren: „Nachdem er gegessen hatte, nahm er seine Sachen auf, um sie ins Zimmer zu bringen.“*

Proband 10: *„Wenn es sich um zwei Ereignisse in der Vergangenheit handelt, steht das „erste“, „ältere“ Ereignis im Plusquamperfekt und das „zweite, neuere“ muss im Präteritum sein. Hier*

würde es also so lauten: „Nachdem er gegessen hatte, nahm er seine Sachen auf, um sie ins Zimmer zu bringen.“

Auch in den Prüfungen in den Kollegien „Uvod u sintaksu njemačkog jezik“ und „Sintaksa složene rečenice“ waren das die schwierigsten Aufgaben für die meisten der Studenten und im Vergleich zu anderen syntaktischen Aufgaben, beanspruchten diese immer mehr Zeit zum Nachdenken. Aus den Gesprächen mit den Probanden nach dem durchgeführten Test, konnten wir erfahren, dass es den Studenten schwer fällt, die Relationen der Nach- bzw. Vorzeitigkeit in den Sätzen festzustellen und damit beginnen die Probleme bei der Auswahl der richtigen Tempusform.

Der Satz 4 („Seine Frau hatte ihn aufmerksam betrachtet, solange er gesprochen hat“) löste bei den Probanden Unsicherheit, denn sie konnten sich nicht entscheiden, ob der Fehler die Subjunktion oder die Tempusform ist. So gaben einige zwei mögliche Antworten an. Die Erklärungen, wie z.B. *„das passt mir hier nicht“* oder *„das klingt mir besser“* kamen des Öfteren vor. Das war der Fall auch während der Prüfungen in den oben genannten Kollegien. Besonders war das „typisch“ für die Studenten, die eine längere Zeit in einem deutschsprachigen Raum verbracht haben, was sich auch in dieser Untersuchung gleich gezeigt hat (siehe Tabelle 7).

Was den Probanden weiterhin problematisch in dieser Untersuchung war, sind verschiedene Kasusformen, also Fehler in der Deklination bzw. Fehler bei der Auswahl eines bestimmten Kasus. In Momenten schien es, als ob die Studenten das alles automatisch lösen, ohne darüber nachzudenken. Sie wissen, dass sie diese oder ähnliche Strukturen schon Mal gehört haben und demzufolge lösen sie das ihrer Intuition nach. So konnten sie meistens auch keine relevanten Erklärungen geben. Bei den Sätzen, wie z.B.:

Satz 2. Die Kommilitonen unterstützen die Studentin, dessen Kind oft krank ist.

Satz 10. Der Student, dem man des Prüfungsbetruges beschuldigte, hat den Prüfungsbetrug nicht begangen.

gab es mehrere verschiedene Erklärungen. Einige davon hatten keinen Sinn, wie z.B.:

„`dessen` ist falsch, weil Kommilitonen ein Substantiv im Plural ist“(Proband 1) oder *„Ich würde „hatte nicht begangen“ sagen, also Plusquamperfekt statt Perfekt*.“ (Proband 4). Hier kann man sehr deutlich sehen, wie verschieden man einen Satz interpretieren und analysieren kann. Einige Erklärungen dagegen waren sehr gut und gründlich, z.B.:

Proband 5: *„to „dessen“ je znači posvojna zamjenica, ali budući da se odnosi na „die Studentin“ mora biti „deren“, dakle genitiv jednine ženskog roda.*

Proband 7: *„Hier soll anstatt „dessen Kind“ eigentlich „deren Kind“ stehen, weil „dessen“ mit Maskulinum und Neutrum geht und wir haben „die Studentin“, also Femininum.“*Proband
Proband 10: *„Also der Kasus ist falsch, nicht Dativ sondern Akkusativ soll hier stehen. Nicht „dem man…“, sondern „den man…“, denn das Verb „beschuldigen“ steht mit einem Akkusativobjekt und einem Genitivobjekt, kein Dativ also. Korrekt lautet es so: „Der Student, den man des Prüfungsbetruges beschuldigte …“*

Weniger problematisch schienen die Sätze mit falscher Wortfolge oder dem fehlenden Komma zu sein. Dabei denken wir an die Sätze wie z.B.:

Satz 1. Viele unangenehme Gedanken dringen, die im richtigen Augenblick blockiert sind, erst gar nicht ins Bewusstsein.

Satz 7. Während er schlief, sie lernte.

Satz 9. Er ist wütend weil sie sich verspätet hat.

Die Fehler in diesen Sätzen haben alle Probanden schnell eingesehen und problemlos, mit mehr oder weniger sinnvollen und korrekten Erklärungen, gelöst. Doch man muss sagen, dass es auch hier verschiedene Vorschläge für die Korrektur gab. So meinten einige der Probanden, dass das Problem im Verb liegt und man ihn austauschen soll:
Proband 4: *„Eh + ich würde „eindringen“ das Verb nehmen. Also „ins Bewusstsein eindringen“ würde es dann lauten.“*
Doch die Mehrheit gab konstruktive Erklärungen und Korrekturen der bestehenden Fehler an:
Proband 8: *„Meiner Meinung nach steht das Verb an falscher Stelle, weil sich dieser Satzteil „die im richtigen Augenblick blockiert sind“ auf das Substantiv „Gedanken“ bezieht.“*
Proband 9: *„Hier bezieht sich der eingebettete Satz „die im richtigen Augenblick blockiert sind“ auf das Substantiv „Gedanken“ und sollte deswegen gleich darauf folgen.“*
Proband 5: *„Also + die korrekte Antwort lautet: Viele unangenehmene Gedanken, die im richtigen Augenblick blockiert sind, dringen. Ich glaub` so. Eh + znači ovdje imamo taj atribut koji se, „die im richtigen Augenblick“ dakle koji se odnosi na „viele unganehmene Gedanken“.*
Proband 10: *„Der Teil „die im richtigen Augenblick blockiert sind“ ist das Attribut zum Subjekt „Gedanken“. Nachgestellte Attribute müssen gleich hinter dem Nomen stehen, auf den sie sich beziehen. Das ist hier der Fehler.“*
Oder:

Proband 9: *„Während er schlief, sie lernte.“* -hier haben wir eine Inversion. Es sollte stehen *„Während er schlief, lernte sie.“* Also die Wortfolge war falsch.“

Proband 10: *„In nachgestellten Hauptsätzen steht das Finitum an erster Stelle. Also: „Während er schlief, lernte sie.“*

So war es auch mit den Sätzen, in denen ein Komma zwischen dem Haupt- und Nebensatz fehlte:

Proband 2: *„Er ist wütend weil sie sich verspätet hat.- das Komma fehlt hinter „wütend“, denn es ist ein Nebensatz, das man mit Komma abgrenzen muss.“*

Proband 5: *„Er ist wütend Koma, weil sie sich verspätet hat. Znači zarez nedostaje, a zavisna rečenica se uvijek odvaja zarezom od glavne.“*

Proband 9: *„Es sollte ein Komma zwischen ‚wütend‘ und ‚weil‘, da das zwei Sätze sind: Hauptsatz und Nebensatz und den Nebensatz soll man immer mit einem Komma von dem Hauptsatz abtrennen.“*

Im zweiten Teil des Tests zur Überprüfung der syntaktischen Bewusstheit gaben wir den Studenten 10 verschiedene Sätze mit bereits unterstrichenen syntaktischen Fehlern, welche die Probanden erklären und folglich korrigieren sollten. Das sollte den Studenten von großer Hilfe sein und bei den Meisten war das auch der Fall.

Wie auch bei der Analyse des ersten Teils des Tests zur Überprüfung der syntaktischen Bewusstheit der Studenten, so wurden auch bei der Analyse des zweiten Teils des Tests die Ergebnisse tabellarisch dargestellt. In der Tabelle 8 kann man so die Anzahl der Studenten sehen, die die bereits markierten Fehler korrigiert haben. Beide Gruppen der Probanden hatten Schwierigkeiten, den Fehler im Satz 6 („Indem er in seinen Leistungen zurückgeblieben ist, fehlt er häufig.“) zu korrigieren. Nur ein Proband aus jeder Gruppe hat die Aufgabe erfolgreich gelöst. Die meisten der Probanden waren der Meinung, dass in diesem Satz die Tempusform falsch ist, was aber nicht der Fall ist. Das Fehler ist die Subjunktion „indem“. Stattdessen sollte man die Subjunktion „obwohl“ verwenden, was nur zwei von 10 Probanden eingesehen haben. Etwas schwieriger schien auch der Satz 4 („Das Fußballspiel wird verlegt, weswegen sich die Fußballfans ärgern.“) zu sein. Insgesamt 4 von 10 Probanden wussten, dass es sich hier um die Rektion der Verben handelt, und dass das Verb „sich ärgern“ die Präposition „über“ fordert. Wenn man die zwei Gruppen miteinander vergleicht, kann man sehen, dass die Resultate sehr ähnlich sind. Was bei den Probanden, die eine längere Zeit in einem deutschsprachigen Raum verbracht haben, auffällt, ist, dass sie die Sätze dem Sinne nach korrigiert haben, dafür aber keine relevanten Erklärungen geben konnten, was man im Folgenden auch sehen wird. Im Gegensatz dazu, konnten die Probanden, die die deutsche Sprache in Kroatien erworben haben,

die markierten Fehler mehr oder weniger erfolgreich korrigieren und entsprechend erklären, was in der Tabelle 9 auch sichtlich ist.

Tabelle 8: Anzahl der Studenten, die den Fehler im Satz korrigiert hat (Testteil 2)

Satz		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Anzahl der Studenten	DaZ	4	4	7	3	7	1	8	8	5	7
	DaF	1	2	1	0	2	1	1	2	1	1

Die Tabelle 9 stellt also die Anzahl der Studenten dar, die die markierten Fehler richtig erklärt haben. Man kann sehen, dass die Sätze 4 („Das Fußballspiel wird verlegt, weswegen sich die Fußballfans ärgern.) und 6 („Indem er in seinen Leistungen zurückgeblieben ist, fehlt er häufig.“) am problematischsten waren, denn nur 2 von 10 Probanden, hatten die markierten Fehler entsprechend erklärt. Interessant ist, dass z.B. Satz 8 („Wenn ich gestern meinen Freund auf der Straße getroffen habe, freute ich mich sehr.“) die 2 Probanden, die die deutsche Sprache hier in Kroatien gelernt haben, beide lösten, während in der zweiten Gruppe der Probanden das Problem war, den konkreten Fehler zu erklären. Besonders hier wurde es deutlich, dass die Probanden, die eine längere Zeit in einem deutschsprachigen Raum verbracht haben, die meisten der Sätze dem Sinne nach korrigiert haben und deswegen auch keine relevante Erklärungen geben konnten.

Tabelle 9 : Anzahl der Studenten, die den Fehler im Satz erklärt hat (Testteil 2)

Satz		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Anzahl der Studenten	DaZ	3	5	7	2	6	1	8	2	5	6
	DaF	1	2	1	0	2	1	1	2	2	1

Auch bei diesem zweiten Teil des Tests hat man die verschiedenen Niveaus der syntaktischen Bewusstheit auf die gleiche Weise festgestellt. Zuerst wurden folgende Fragen beantwortet: Können die Probanden die Fehler korrigieren oder nicht?

Können die Probanden die Fehler erklären oder nicht?

Demzufolge unterscheidet man hier folgende Niveaus bei der Bestimmung der Höhe der syntaktischen Bewusstheit: korrigiert/ nicht korrigiert und erklärt/ nicht erklärt. Wenn der Proband den Fehler weder korrigieren noch erklären kann, spricht man von einem sehr niedrigen Niveau der syntaktischen Bewusstheit. Wenn der Proband den Fehler korrigieren, aber nicht erklären kann, spricht man von einem mittleren Niveau der syntaktischen Bewusstheit. Wenn der Proband den Fehler korrigieren und auch erklären kann, spricht man von einem hohen Niveau der syntaktischen Bewusstheit.

Um die Höhe der syntaktischen Bewusstheit bei den zwei Gruppen der Probanden feststellen zu können, wurden auch in diesem zweiten Teil zuerst alle korrigierten bzw. nicht korrigierten und alle erklärten und nicht erklärten Fehler gezählt, was aus der folgenden Tabelle ersichtlich ist.

Tabelle 10: Analyse des Niveaus der syntaktischen Bewusstheit (Testteil 2)

Satz			1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Anzahl der Studenten	DaZ	N	4	4	1	5	1	7	0	0	2	0
		K	1	0	0	1	1	0	0	6	1	2
		K/E	3	4	7	2	6	1	8	2	4	5
	DaF	N	1	0	1	2	0	1	1	0	0	1
		K	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
		K/E	1	2	1	0	2	1	1	2	1	1

N= nicht korrigiert, nicht erklärt

K=korrigiert

E=erklärt

Genau wie bei der Analyse des ersten Teils des Tests kann man sehen, dass die Probanden, die die deutsche Sprache als Zweitsprache erworben haben, die markierten Fehler entweder nicht korrigieren und nicht erklären konnten oder ganz im Gegenteil, sie konnten die markierten Fehler erfolgreich korrigieren und erklären. Es gibt nur wenige, bei denen man von einer mittel hohen syntaktischen Bewusstheit sprechen kann. Genau wie bei der Analyse des ersten Teils des Tests, kann man in dieser Gruppe der Probanden, die die deutsche Sprache als

Zweitsprache erworben haben, entweder von einem sehr geringen oder einem hohen Niveau der syntaktischen Bewusstheit sprechen. Bei den zwei Probanden, die die deutsche Sprache als Fremdsprache erworben haben, ist die Situation ganz klar. Keiner der Probanden verfügt über eine mittel hohe syntaktische Bewusstheit. Zum größten Teil kann man da von einer hohen syntaktischen Bewusstheit sprechen.

Den Ergebnissen zufolge bereiteten den Probanden ganz unerwartet folgende zwei Sätze die meisten Schwierigkeiten:
Satz 4. Das Fußballspiel wird verlegt, weswegen sich die Fußballfans ärgern.
Satz 6. Indem er in seinen Leistungen zurückgeblieben ist, fehlt er häufig.
Wir bekamen viele verschiedene Antworten, aber nur die Wenigen haben die eigentlichen Fehler erkannt und dementsprechend korrigiert. Bei dem ersten Beispiel war es so, dass nur 3 von 10 Probanden darauf gekommen sind, dass das Verb „sich ärgern" mit der Präposition „über" geht und man anstatt „weswegen" das Pronominaladverb „worüber" in diesem Satz gebrauchen soll. Die Meinungen der Studenten waren ganz unterschiedlich, wie man in folgenden Beispielen auch sehen kann:
Proband 10: *„`Weswegen` wird in Fragesätzen eingesetzt, hier würde besser „darum, deswegen" passen. Der Grund ihres Ärgerns wird vorerwähnt, deswegen kann kein „weswegen" stehen."*
Proband 3:*„Weshalb? eeh ++ Ne, ne: Das Fußballspiel wird verlegt und deshalb ärgern sich die Fußballfans."*
Proband 8:*„Ich denke, dass man „worüber" benutzen soll, anstatt weswegen. Ich weiß nicht warum, aber ich weiß, dass das die richtige Antwort ist."*

Beim zweiten Beispiel war es so, dass die meisten der Probanden der Meinung waren, dass man diesen Satz in einen Temporal- oder Kausalsatz umwandeln soll und anstatt „indem", „seit", „nachdem", „während" oder „weil" stehen soll:
Proband 4: „*Seit er in seinen Leistungen zurückgeblieben ist, fehlt er häufig. Das wäre richtig, das passt irgendwie dem Sinn nach*."
Proband 6: *„Hier würde ich sagen „Nachdem er in seinen Leistungen zurückgeblieben ist, fehlt er häufig". Das passt mir besser."*
Proband 7: *„Die Konjunktion ist hier falsch. Es soll „Seit er in seinen Leistungen zurückgeblieben ist, fehlt er häufig" stehen."*

Proband 10: *„Indem" setzen wir bei Sätzen, die ein Instrument erklären wollen, ein. Hier handelt es sich von einem Kausalsatz. Richtig würde es so lauten: „Er ist in seinen Leistungen zurückgeblieben, weil er häufig fehlt."*

Einige dagegen meinten, dass man die Wortfolge in dem Satz ändern sollte und ihn so korrigieren, was auch folgende Beispiele aus dem Test zeigen:

Proband 8: *„Der ganze Satz ist irgendwie merkwürdig. Dieses „indem" steht nicht an der richtigen Stelle. Ich würde es so sagen: „Indem er häufig fehlte, ist er in seinen Leistungen zurückgeblieben."*

Proband 3: *„Eeh +++ Er fehlte häufig und ist deshalb in seinen Leistungen zurückgeblieben. Keine Ahnung!"*

Genau wie in den ersten 10 Sätzen bereiteten den Probanden auch in diesem zweiten Teil Sätze mit falschen Tempusformen große Schwierigkeiten. Sehr häufig konnte man Antworten hören, wie z.B. *„Ich weiß nicht warum, oder wie ich das erklären soll, aber es klingt mir besser."* (Proband 8) Oder: *„Diese Nachdem-Sätze- ich weiß, dass hier etwas mit der Tempusform nicht stimmt, aber ich weiß nicht, wie ich es ändern soll."* (Proband 1). Solche Antworten konnte man von den Studenten hören, die eine längere Zeit in einem deutschsprachigen Raum verbracht haben und die meistens, wenn es um grammatische Aufgaben geht, die sie lösen, aber nicht erklären können, solche „Ausreden" benutzen. Sie haben sich dieses Wissen durch ständiges Wiederholen automatisch angeeignet und so verwenden sie es auch, also ohne besonders darüber nachzudenken. Doch diejenigen, die diese Sätze mit falscher Tempusform bereits im ersten Teil erfolgreich gelöst haben, haben das auch in diesem zweiten Teil ohne große Schwierigkeiten getan.

Die Sätze mit falschen Konjunktionen und Kasusformen haben die Probanden zum größten Teil erfolgreich gelöst und passende Erklärungen dafür gegeben:

Proband 2: *„<u>Als</u> der alte Mann spazieren ging, begleitete ihn sein Hund.*
*Eh + **wenn** der alte Mann spazieren ging, „als" ist für eine einmalige Handlung in Vergangenheit, „wenn" ist für eine wiederholte."*

Proband 5: *„Eh + „als" ist unterstrichen, a trebalo bi biti eeh ++ „**Wenn** der alte Mann spazieren ging, begleitete ihn sein Hund. Zato što sa „wenn" označavamo radnju koja se ponavlja u prošlosti dok sa „als" označavamo radnju koja je jedinstvena, dakle dogodila se jedanput u proslosti."*

Proband 5: *„Der Dozent ermahnte einen Studenten, mit <u>denen</u> Leistungen er unzufrieden war.*

*Hier soll „mit **dessen** Leistungen er unzufrieden war" stehen. Dakle, kriva upotreba relativne zamjenice, kao i pogrešan broj- umjesto množine, treba upotrijebiti jedninu."*

Proband 10: *„Der Dozent ermahnte einen Studenten, mit <u>denen</u> Leistungen er unzufrieden war. Für Maskulinum verwendet man „dessen". Für Femininum steht „deren" und für Neutrum auch „dessen", „denen" kann hier überhaupt nicht stehen. Hier soll das „dessen" die Funktion eines Possessivpronomens haben."*

Schließlich muss man sagen, dass es die Probanden, wie erwartet, etwas schwieriger in dem ersten Teil des Tests hatten, da sie die Fehler selbst suchen sollten, was nicht einfach war. Dementsprechend sind die Resultate auch ein bisschen schlechter im Vergleich zu dem zweiten Teil, wo die gesuchten Fehler bereits unterstrichen waren (siehe Tabelle 7 und Tabelle 10). Was man als eine Art Schlussfolgerung sagen kann und was durch diesen Test auch deutlich wurde, ist, dass komplexere Aufgaben mehr Aufmerksamkeit und mehr Nachdenkungszeit von den Studenten forderten. Also man kann sagen, das bei komplexeren Aufgaben eine höhere syntaktische Bewusstheit erforderlich ist, um diese erfolgreich zu bewältigen.

Die Analyse der Antworten der Probanden (siehe Anhang 4) hat das eben Gesagte auch bestätigt. Probanden, die über eine hohe syntaktische Bewusstheit verfügen, konnten die komplexeren Aufgaben leichter und besser lösen, als diejenigen, bei denen eine niedrige oder sehr niedrige syntaktische Bewusstheit festgestellt worden ist. Die Analyse der einzelnen Antworten zeigte, dass in beiden Gruppen der Probanden, je höher die syntaktische Bewusstheit bei den Probanden ist, desto mehr steigt auch die Anzahl der richtig identifizierten, korrigierten, sowie erklärten Fehler im ersten Testteil und es steigt die Anzahl der richtig korrigierten und erklärten Fehler im zweiten Testteil. Was die Relation zwischen den richtig identifizierten, korrigierten und schließlich auch erklärten Fehler angeht, ist es sichtlich, dass in beiden Testteilen bei beiden Gruppen die Anzahl der richtig identifizierten Fehler, im Vergleich zu den richtig korrigierten und erklärten Fehlern, größer ist. Dem folgt die Anzahl der richtig korrigierten Fehler. Am meisten hatten die Probanden Schwierigkeiten, die bestehenden Fehler entsprechend auch zu erklären. Das bezieht sich vor allem auf die Gruppe der Probanden, die eine längere Zeit in einem deutschsprachigen Raum verbracht haben und Deutsch als Zweitsprache erworben haben. Zudem hat die Analyse der einzelnen Antworten der Probanden gezeigt, dass die Probanden, die Deutsch als Fremdsprache erworben haben, insgesamt über eine hohe syntaktische Bewusstheit verfügen und die gegebenen Aufgaben erfolgreich gelöst haben.

6.5.Diskussion

Im Vordergrund der vorliegenden Untersuchung steht also die Erkennung und Einschätzung der syntaktischen Fehler in den 20 gegebenen Sätzen. Oft geht man davon aus, dass die Studenten, die die deutsche Sprache in einem fremdsprachigen Raum erworben haben und dort eine längere Zeit verbracht haben, in verschiedenen Aspekten der Fremdsprache auch bessere Ergebnisse leisten als die Studenten, die die bestimmte Fremdsprache Sprache in Kroatien gelernt haben. So sind wir auch in dieser Untersuchung davon ausgegangen, dass die Studenten, die die deutsche Sprache in einem deutschsprachigen Raum erworben haben und diese Sprache schon eine längere Zeit aktiv benutzen, bessere Ergebnisse in dem Test zur Überprüfung der syntaktischen Bewusstheit erreichen werden, bzw. dass sie über eine höhere syntaktische Bewusstheit verfügen. 8 von insgesamt 10 Probanden haben die deutsche Sprache in einem deutschsprachigen Raum gelernt und dort mehrere Jahre verbracht. Alle haben einen deutschsprachigen Kindergarten oder eine deutschsprachige Schule dort besucht. Nur 2 der Probanden haben die deutsche Sprache hier in Kroatien erworben. Ein deutschsprachiges Land haben sie beide für jeweils einen bzw. drei Monate besucht. Zudem sind wir davon ausgegangen, dass sich die Studenten mit einer höheren syntaktischen Bewusstheit leichter mit komplexeren syntaktischen Aufgaben auseinandersetzen werden.

Aus den gesammelten Informationen lässt sich in unserem Fall erschließen, dass die Dauer des Kontakts mit der deutschen Sprache und die Beschäftigung mit derselben bei den meisten Probanden keinen besonderen Einfluss auf die Ergebnisse des durchgeführten Tests hatten. Solche Studenten haben den Test ähnlich oder sogar schlechter gelöst, als diejenigen, die nicht die Gelegenheit hatten, die deutsche Sprache in einem deutschsprachigen Land zu erwerben und dort eine längere Zeit zu verbringen. Die Mehrheit der Studenten, die diese Gelegenheit hatten, zeigte aber schwaches grammatisches bzw. syntaktisches Wissen. Auch was die elementaren syntaktischen Aspekte angeht. In den meisten Fällen war es so, dass der

Proband den Fehler erfolgreich identifiziert, aber nicht über das notwendige syntaktische Wissen verfügt, um es auch entsprechend zu korrigieren (siehe Tabelle 7). So konnte man des Öfteren hören: *„Ich weiß, dass das falsch ist, aber ich kann es nicht erklären“* (Proband 3) oder *„Ich würde das so sagen, weil es mir so auch besser klingt.“*(Proband 8). Das kann man nicht als eine relevante Erklärung und damit als korrekte Antwort annehmen. Aus dem Gesagten lässt sich schließen, dass diejenigen Probanden, die Deutsch in einem deutschsprachigen Raum erlernt haben, über eine mittel hohe syntaktische Bewusstheit verfügen, und zwar was das Identifizieren von syntaktischen Fehlern angeht, denn dabei hatten sie kaum Schwierigkeiten. Bei der Korrektutr und Erklärung dergleichen hat sich dasselbe aber nicht bewiesen. Man kann sagen, dass je schwieriger die Aufgabe, desto höher muss, auch die syntaktische Bewusstheit sein, um diese Aufgabe erfolgreich bewältigen zu können.

Die Probanden, die die deutsche Sprache hier in kroatischen Schulen gelernt haben und das in einem deutlich kürzeren Zeitraum, hatten dagegen bei der Erläuterung der bestehenden Fehler sprachliche Schwierigkeiten, sodass sie oft nach der kroatischen Sprache gegriffen haben. Im Gegensatz zu den anderen 8 Probanden war es bei ihnen so, dass sie die identifizierten Fehler leichter und besser erklären konnten. Sie konnten sich der entsprechenden syntaktischen Strukturen bzw. ihrer konkreten Bezeichnung erinnern und sie dementsprechend in dem konkreten Satz auch anwenden. Da sie, man kann jetzt sagen, über eine hohe syntaktische Bewusstheit verfügen, konnten sie sich leichter mit komplexeren syntaktischen Aufgaben auseinandersetzten und diese schließlich korrekt lösen.

In dieser Untersuchung ist man weiterhin davon ausgegangen, dass die Studenten mit einer höheren syntaktischen Bewusstheit bessere Noten in den Fächern „Uvod u sintaksu njemačkog jezika“ und „Sintaksa složene rečenice“ erzielen. Diese Hypothese hat sich in unserem Fall bestätigt, denn die Ergebnisse des Tests zur Überprüfung der syntaktischen Bewusstheit der Studenten sind auf die erzielten Noten in den beiden Kollegien zurückzuführen. Die beiden Probanden, die die deutsche Sprache in kroatischen Schulen erlernt haben, erzielten, im Vergleich zu den anderen Probanden bessere Noten in beiden Kollegien und zeigten beim Test zur Überprüfung der syntaktischen Bewusstheit, dass sie auch über eine hohe syntaktische Bewusstheit verfügen.

In diesem Zusammenhang kann man auch über die Art des Wissens sprechen, über welches die Probanden verfügen und das durch die Analyse der durchgeführten Untersuchung besonders zum Ausdruck kommt. Im theoretischen Teil dieser Arbeit sprach man so über die Differenzierung zwischen einerseits explizitem und anderseits implizitem Wissen. Explizites Wissen entwickelt sich als Resultat einer bewussten Beschäftigung mit den sprachlichen

Phänomenen. Dagegen wird implizites Wissen als unbewusstes, aber durch die praktische Tätigkeit erworbenes Wissen definiert oder man kann es auch als „Können, ohne sagen zu können wie“ beschreiben. Genau diese zwei Arten des Wissens kann man deutlich am Beispiel der Probanden in dieser Untersuchung sehen. Bei den Probanden, die eine längere Zeit in einem deutschsprachigen Raum verbracht haben und dort die deutsche Sprache erworben haben, ist implizites Wissen vorhanden, denn die meisten von ihnen identifizieren Fehler in gegebenen Sätzen, können sie aber nicht adäquat korrigieren und folglich auch erklären. Sie kennen die entsprechende syntaktische Form, können sie aber nicht mit einer sprachlichen oder grammatischen Regel erklären. Dagegen kommt bei den Probanden, die die deutsche Sprache in Kroatien als Fremdsprache erworben haben, eher explizites Wissen zum Vorschein. Sie setzen sich bewusst mit konkreten sprachlichen Phänomenen auseinander und sind in der Lage das erworbene Wissen in konkreten Sätzen entsprechend anzuwenden, was sie auch in dieser Untersuchung gezeigt haben.

Da der Bereich der syntaktischen Bewusstheit erst in den letzten 30 Jahren mehr untersucht wird, wäre es gut und nützlich sich mit diesem Thema in der Zukunft mehr zu beschäftigen. So wäre es interessant, solche Untersuchung mit kommenden Generationen der Germanistikstudenten durchzuführen, um sie so mit den bisherigen Ergebnissen zu vergleichen, um wichtige Schlüsse ziehen zu können.

6.6.Schlussfolgerung

Mit der vorliegenden Untersuchung, die sich mit der syntaktischen Bewusstheit unter Studenten der deutschen Sprache und Literatur beschäftigt, wollten wir zum einen herausfinden**,** wie hoch die syntaktische Bewusstheit bei den Studenten eigentlich ist und in was für einem Verhältnis die syntaktische Bewusstheit und der Erfolg der Lerner in den Fächern „Uvod u sintaksu njemačkog jezika“ und „Sintaksa složene rečenice“ stehen. Zum anderen wollte man einen Vergleich zwischen Studenten, die die deutsche Sprache in einem deutschsprachigen Raum erworben haben und den Studenten, die die deutsche Sprache nicht in einem deutschsprachigen Raum erworben haben, in Bezug auf ihre syntaktische Bewusstheit, machen. Beide Ziele konnten wir in Zusammenarbeit mit den Studenten der Deutschen Sprache und Literatur an der Philosophischen Fakultät in Osijek realisieren. Der Leitungsfaden in dieser Untersuchung waren folgende Hypothesen:

1. Die syntaktische Bewusstheit bei den Studenten ist hoch.
   Studenten mit einer höheren syntaktischen Bewusstheit erzielen bessere Noten in den Fächern „Uvod u sintaksu njemačkog jezika“ und „Sintaksa složene rečenice“.
2. Studenten, mit einer höheren syntaktischen Bewusstheit, lösen leichter auch komplexere syntaktische Aufgaben.
3. Bei Studenten, die die deutsche Sprache in einem deutschsprachigen Raum erworben haben, ist die syntaktische Bewusstheit etwas höher.

Die angeführten Hypothesen haben sich in unseren Fall nur teilweise bestätigt (dabei denken wir an die erste und die dritte Hypothese). Der Test zur Überprüfung der syntaktischen Bewusstheit hat zum einen gezeigt, dass die Tatsache, dass jemand die deutsche Sprache in einem deutschsprachigen Raum erlernt hat und sich dort auch eine längere Zeit aufgehalten hat, nicht gleich bedeutet, dass er deswegen über eine höhere syntaktische Bewusstheit verfügt. Es genügt nicht, eine Sprache so zu erwerben, dass man imstande ist, bestimmte grammatische Strukturen automatisch zu produzieren, ohne sich besonders darüber Gedanken machen zu müssen. Beim Erwerb einer Sprache ist es von Anfang an wichtig, die Sprachbewusstheit der

Lernenden so zu entwickeln, dass er imstande ist, eine grammatische Struktur zu bilden, zu erkennen und sie entsprechend zu verwenden, genau wie einen Fehler in einem konkreten Satz zuerst einzusehen, aber gleichzeitig auch ihn zu verstehen. Die entwickelte Sprachbewusstheit, in unserem Fall syntaktische Bewusstheit, ist ein wichtiger Schritt zum vollkommenen Erwerb einer Fremdsprache. Das bezieht sich, in Bezug auf die Distinktion explizite <->implizite Sprachbewusstheit, auf die explizite Sprachbewusstheit. Man geht davon aus, dass die explizite Sprachbewusstheit zu einem höheren Niveau der Sprachverwendung führt und eigentlich die Grundlage für den vollkommenen Erwerb einer Fremdsprache bildet. Die implizite Sprachbewusstheit dagegen dient als Grundlage für ungeplante und fließende Sprachverwendung. Die explizite Sprachbewusstheit erleichtert also im Großen den Spracherwerbsprozess. Man muss sagen, dass dabei der Ausmaß des Kontaktes mit der betreffenden Sprache ein wichtiger Faktor ist, denn je öfter man mit dieser Sprache in Kontakt ist, je öfter man sie benutzt, ist die Wahrscheinlichkeit, die Sprachbewusstheit, und damit auch die syntaktische Bewusstheit, bei den Lernenden zu entwickeln, viel größer. Aber gleichzeitig ist das keine Garantie, dass es dazu auch in richtigem Maße kommen wird, was sich in dieser Untersuchung auch gezeigt hat. Das, was aber diese Untersuchung bestätigt hat, ist, dass sich derjenige, der über eine höhere syntaktische Bewusstheit verfügt, leichter mit komplexeren syntaktischen Aufgaben auseinandersetzt und diese löst. Der in dieser Untersuchung verwendete Test war so konstruiert, dass die Probanden die Sätze gut durchlesen mussten, um schließlich den wahren Fehler zu ermitteln und entsprechend zu korrigieren. Die Probanden selbst haben nach der durchgeführten Untersuchung gesagt, dass die Aufgaben sehr interessant waren, und dass sie sich bei einigen gut überlegen mussten, was sie antworten sollen.

Es wäre gut und hilfreich, wenn man sich in der Zukunft noch ausführlicher mit diesem Thema der syntaktischen Bewusstheit beschäftigen würde. Die Ergebnisse dieser Untersuchung könnten dabei als Ausgangspunkt dienen.

Literaturverzeichnis

- Apeltauer, Ernst (1997): *Grundlagen des Fremdsprachenerwerbs: eine Einführung.* Berlin: Langenscheidt.
- Bagarić-Medve, Vesna (2001): *Odnos jezične svjesnosti i uspjeha učenika u engleskom kao stranom jeziku. Magistarski rad.* Filozofski Fakultet u Zagrebu.
- Butzkamm, Wolfgang (2002): *Psycholinguistik des Fremdsprachenunterrichts: von der mutterpsrache zur Fremdsprache.* Tübingen/ Basel: A. Francke Verlag.
- Duden (2006): *Deutsches Universalwörterbuch.* Mannheim/ Leipzig/ Wien/Zürich: Dudenverlag.
- Edmondson, Willis J. und House, Juliane (2006): *Einführung in die Sprachlehrforschung.* Tübingen/ Basel: A. Francke Verlag.
- Eichler, Wolfgang und Nold, Günther (2007) Sprachbewusstheit. In Beck, B. und Klieme E.(Hrsg.), *Sprachliche Kompetenzen: Konzepte und Messung,* DESI-Studie, 63-82. Weinheim und Basel: Beltz.
- Göppert, Sebastian (1973): *Sprache und Psychoanalyse.* Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Hörmann, Hans (1976): *Grundzüge einer psychologischen Semantik.* Frankfurt: Suhrkamp.
- Kniffka, Gabriele und Siebert-Ott, Gesa (2002): *Deutsch als Zweitsprache: Lehren und Lernen.* Paderborn [etc.] : Ferdinand Schoeningh, cop.
- Trad, Ahmet R. (2010): „Förderung der Sprachbewusstheit als Angelpunkt für die Kultivierung des Sparchgefühls.“ *Posener Beiträge zur Germanistik,* 27, 39-51.
  URL:
  http://books.google.hr/books?id=jUAoMRnI6DYC&pg=PA40&lpg=PA40&dq=knapp+potthoff+1997+sprachbewusstheit&source=bl&ots=2q_3S4m_HL&sig=8z9bsfNYxYJHFfwxtVoyfjTREgU&hl=de&sa=X&ei=mIdEUYi8CY7Ysgbjy4GwBg&ved=0CCkQ6AEwAQ#v=onepage&q=knapp%20potthoff%201997%20sprachbewusstheit&f=true (15.12.2012)
- Portmann- Tselikas Paul R. (2001): Sprachaufmerksamkeit und Grammatikelernen. In: Portmann-Tselikas Paul und Schmölzer-Eibinger Sabine (Hg.), *Grammatik und Sprachaufmerksamkeit.* Inssbruck, 9-48.
- Schmidt, Diane (2004): *Language awareness. Studienarbeit.* GRIN.
  URL:
  http://books.google.hr/books?id=J3JxBBLRJ8AC&pg=PA30&dq=kommunikative+bewusstheit+schmidt&hl=de&sa=X&ei=CmKZUdXlDZLP4QSmhYCgAQ&ved=0CCsQ6AEwAA#v=onepage&q=kommunikative%20bewusstheit%20schmidt&f=false (15.12.2012)
- Tönshoff, Wolfgang (1990): *Bewusstmachung- Zeitverschwendung oder Lernhilfe?*Bochum: Universitätsverlag Dr. N. Brockmeyer.

Internetseiten:

- Beck, B. und Klieme E.: *Sprachliche Kompetenzen: Konzepte und Messung.* DESI-Studie.
  URL:
  http://www.pedocs.de/volltexte/2010/3231/pdf/Eichler_Nold_Sprachbewusstheit_2007_D_A.pdf (23.10.2012)
- Brusch, W.: Stephen Krashens Theorie des Zweitsprachenerwerbs und seine Bedeutung für die Gestaltung von Fremdsprachenunterricht. 2009
  URL:
  http://www.hueber.de/sixcms/media.php/36/ForumSprache_02_2009_Kontroversen_Brusch.pdf (26.11.2012)
- House, J. (1997) „Kommunikative Bewusstheit und Fremdsprachenlernen". *Fremdsprachen Lehren und Lernen,* 26, 68-88.
  URL:
  http://books.google.hr/books?id=HfjCr-OPrpoC&pg=PA70&lpg=PA70&dq=+bewusstheit&source=bl&ots=NeudqsGVJr&sig=NEs3FhMU-l4FV-qlnMgzOanTB20&hl=de&sa=X&ei=cgw-UdemI8jVsgb19ICIAQ&ved=0CDoQ6AEwBA#v=onepage&q=kommunikative%20bewusstheit&f=false (15.12.2012)
- Gürson, E.: *Language Awareness und Mehrspracigkeit.*
  URL:
  http://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/la.pdf (23.10.2012)

- Hawkins, Eric (1999): *Foreign Language Study and Language Awareness.*
  URL:
  http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/09658419908667124#preview
  (22.10.2012)
- Hurelmann, Betina und Becker, Susanne: *Kindermedien nutzen: Medienkompetenz als Herausforderung fürErziehung und Unterricht.* Juventa.

  URL:
  http://books.google.hr/books?id=Hrpe7XexXi4C&pg=PA106&lpg=PA106&dq=syntaktische+bewusstheit&source=bl&ots=DDtvZqDP9k&sig=MymCRfWcc_wAd8spGsWHP2tiumY&hl=hr&sa=X&ei=81X5UMKsJLL24QT95YHACA&ved=0CFAQ6AEwBQ#v=onepage&q=syntaktische%20bewusstheit&f=false (15.12. 2012)

- Isaac, K. und Metzeld D.: *Bewusster Umgang mit Sprache:* Sprache ud Sprachgebrauch untersuchen.
  URL:
  http://www.oldenbourg.de/osv/zeitschriften/gsu/gsud20090228.pdf (23.10.2012)
- Mohani Mohtar, Tunku: Learner Strategies: In Second Language Acquisition.
  URL:
  http://www.melta.org.my/ET/1991/main2.html (25.11.2012)
  (15.12.2012)
- Schnitzler, Carola D.: Phonologische Bewusstheitund Schriftspracherwerb.
  URL:
  http://books.google.hr/books?id=HFj2jbKRXMIC&pg=PA7&lpg=PA7&dq=syntaktische+bewusstheit&source=bl&ots=pEQbSbT0CP&sig=cbAIwHq9DWd6TKVEN0Z5KsCuO6c&hl=h

r&sa=X&ei=81X5UMKsJLL24QT95YHACA&ved=0CGEQ6AEwCA#v=onepage&q=syntaktische%20bewusstheit&f=false (22.10. 2012)

- Schriftsprache und Modelle ihres Erwerbs. (PDF. Dokument)

  URL: http://www.opus.ub.uni-erlangen.de/opus/volltexte/2004/55/pdf/Kapitel%204.pdf (30.10. 2012)

ANHANG

Anhang 1

Fragebogen

I. Allgemeines

1. Name: _____

2. Geschlecht: M F

3. Alter: _____

4. Wie würden Sie auf einer Skala von 1 (ungenügend) bis 5 (sehr gut) Ihre Deutschkenntnisse beurteilen? 1 2 3 4 5

5. Schreiben Sie bitte die Noten, die sie in den folgenden Kollegien erziehlt haben!

Kolleg	Note
Uvod u sintaksu suvremenog njemačkog jezika	
Sintaksa složene rečenice u suvremenom njemačkom jeziku	

II. Die folgenden Fragen beziehen sich auf die Kommilitoninnen und Kommilitonen, die in einem deutschsprachigen Raum die deutsche Sprache erworben haben.

1. Wie alt waren Sie, als Sie das erste Mal mit der deutschen Sprache Kontakt hatten? _____

2. Wie lange haben Sie die deutche Sprache gelernt? _____

3. Haben Sie eine deutschsprachige Schule besucht? □ja □ nein

4. Haben Sie zu Hause Kroatisch oder Deutsch gesprochen? □ Kroatisch □ Deutsch

III. Die folgenden Fragen beziehen sich auf die Kommilitoninnen und Kommilitonen, die in Kroatien die deutsche Sprache erlernt haben.

1. Wie alt waren Sie, als Sie das erste Mal mit der deutschen Sprache Kontakt hatten? _____

2. Wo haben Sie die deutsche Sprache gelernt? _____

3. Waren Sie jemals im Land dessen Sprache Sie lernen? □ ja □ nein

a)Wann? _____

b)Wie lange? _____

Anhang 2

Test zur Überprüfung der syntaktischen Bewusstheit

Liebe Kommilitoninnen und Kommilitonen,
lesen Sie bitte die folgenden Aussagen kurz durch! Nachdem Sie die Aussagen gelesen haben, versuchen Sie in den ersten zehn Sätzen, grammmatische (syntaktische) Fehler zu finden. In jedem Satz gibt es jeweils einen Fehler. Versuchen Sie den Fehler zu bestimmen, zu
erklären und schließlich zu korrigieren. In den nächsten zehn Sätzen sind Fehler unterstrichen. Ihre Aufgabe ist es, den unterstrichenen Fehler zu erklären, falls möglich auch grammatisch
richtig zu benennen und zuletzt zu korrigieren.
Ich bedanke mich für Ihre Mitarbeit.

A) Finde grammatische Fehler in den folgenden Sätzen und versuche zu erklären, was und wieso grammatisch nicht richtig ist!

1) Viele unangenehme Gedanken dringen, die im richtigen Augenblick blockiert sind, erst gar nicht ins Bewusstsein.

2) Die Kommilitonen unterstützen die Studentin, dessen Kind oft krank ist.

3) Nachdem der Wissenschaftler seine Untersuchungen abgeschlossen hatte, wird er die Ergebnisse in einer Fachzeitschrift veröffentlichen.

4) Seine Frau hatte ihn aufmerksam betrachtet, solange er gesprochen hat.

5) Das ist das Kind, dass gestern hier war.

6) Nachdem er gegessen hat, nahm er seine Sachen auf, um sie ins Zimmer zu bringen.

7) Während er schlief, sie lernte.

8) Ein Löwe brüllte laut und böse, sodass einige Kinder fingen an zu weinen.

9) Er ist wütend weil sie sich verspätet hat.

10) Der Student, dem man des Prüfungsbetruges beschuldigte, hat den Prüfungsbetrug nicht begangen.

2)Versuche in den folgenden Sätzen zu erklären, wieso der unterstrichene Satzteil grammatisch nicht richtig ist!

1. Sobald ein Streit ausgebrochen hat, zieht er sich zurück.
2. Als der alte Mann spazieren ging, begleitete ihn sein Hund.
3. Seit heute, seit ich es gehört hatte, habe ich Angst.
4. Das Fußballspiel wird verlegt, weswegen sich die Fußballfans ärgern.
5. Der Dozent ermahnte einen Studenten, mit denen Leistungen er unzufrieden war.
6. Indem er in seinen Leistungen zurückgeblieben ist, fehlt er häufig.
7. Wenn ich seine Adresse gewusst hätte, konnte ich ihm schreiben.
8. Wenn ich gestern meinen Freund auf der Straße getroffen habe, freute ich mich sehr.
9. Es gibt in ihrem Brief vieles, dass mich ärgert.
10. Nachdem der Redner seinen Vortrag beendete, setzte er eine lebhafte Diskussion ein.

Anhang 3

Transkriptionsanleitung

P	Prüfer
S1, S2	identifizierter Student
+, ++,+++	Pause (sehr kurze Pause, kurze Pause, lange Pause)
?	steigende Intonation
.	fallende Intonation
,	gleichbleibende Intonation
:, ::, :::	ein oder mehrere Doppelpunkte bezeichnen die Lautverlängerung
uh, er, eh/uhh, ehh, uhh	Zögern, längeres Zögern
A-ha, A-hm	murmelnde Zustimmung
Kursiv	auf Kroatisch/Englisch gesagt
Fettdruck	betontes Wort
Auf-	ein nicht zu Ende ausgesprochenes Wort
X	unverständliches Wort
XX	unverständliche Phrase
X-X	unverständliche längere Äußerung
/ /	phonetische Transkription
( )	nicht phonetische Transkription
	Kein Punkt am Satzende bedeutet, dass der Satz unterbrochen/nicht beendet ist.
[ ]	Kommentar

*	Keine Transkription an dieser Stelle

Anhang 4

Beispiele der transkribierten Gespräche

<u>Proband 1</u>

TEIL 1

Finde grammatische Fehler in den folgenden Sätzen und versuche zu erklären, was und wieso grammatisch nicht richtig ist!

1. Viele X, unangenehme Gedanken dringen, die im richtigen Augenblick blockiert sind, erst gar nicht ins Bewusstsein.
Also ++ d + ehh + die + *sad se ne mogu sjetit`* ehhh + richtig wäre:
Viele X, unangenehme Gedanken, die im richtigen Augenblick blockiert sind, dringen erst gar nichts ins Bewusstsein.
To je točno + ahh ja, auf Deutsch eh + das ist richtig, weil sich dieses „die" auf Gedanken *odnosi.*

2. Eh + Der zweite Satz: Die Kommilitonen unterstützen die Studentin, dessen Kind oft krank ist.
Eeh + also +Richtig wäre: Die Kommilitonen unterstützen die Studentin, deren Kind oft krank ist.
Eh + hier muss also „deren" stehen, weil Kommilitonen ein Substantiv im Plural ist.

3.Dann + Nachdem der Wissenschaftler seine Untersuchungen abgeschlossen hatte, wird er die Ergebnisse in einer Fachzeitschrift veröffentlichen.
Eh + richtig wäre: Nachdem der Wissenschaftler seine Untersuchungen abgeschlossen hat, wird er die Ergebnisse in einer Fachzeitschrift veröffentlichen.Ich weiß, dass die Tempusform falsch ist, aber ich kann es nicht erklären

.

4. Vierter Satz: eh + Seine Frau hatte ihn X eh + hatte ihn aufmerksam betrachtet, solange er gesprochen hat.

Eeh + Richtig wäre: Seine Frau hatte ihn X aufmerksam betrachtet, solange er gesprochen hatte.

Eeeh ++hier soll also + „hatte" stehen. Es passiert eh + *kako se kaže „u isto vrijeme?"*

P: gleichzeitig

S1: *Joj da* also + es passiert gleichzeitig, deswegen „hatte gesprochen".

5. Eh + dann: Das ist das Kind, dass gestern hier war.

Also + Hier steht + also „dass“ mit zwei s und richtig wäre: Das ist das Kind, das gestern hier war, also mit einem „s“.

6. Dann: Nachdem er gegessen hat, nahm er seine Sachen auf, um sie ins X, Zimmer zu bringen.

Eeh ++ hier sehe ich nicht den Fehler [*die Studentin lacht*].

7. Eeh + dann weiter eh +: Während er schlief, sie lernte.

Richtig wäre: Während er schlief, lernte sie.
Also + die Reihenfolge stimmt nicht.

8. Der achte Satz: Ein Löwe brüllte laut und böse, sodass einige Kinder fingen an zu weinen.

Richtig wäre: Ein Löwe brüllte laut und böse, sodass einige Kinder ++ eh ++ eh++ zu angefangen hatten zu weinen [*die Studentin lacht*]. Ich weiß nicht warum.

9. Der neunte Satz: Er ist wütend weil er sich verspätet hat.

Richtig wäre: Er ist wütend eeh ++ es fehlt ein Komma glaube ich, weil sie sich verspätet hat.

10. Und der letzte Satz: Der Student, dem man des Prüfungsbetruges beschuldigte, hat den Prüfungsbetrug nicht begangen.

Und Das + eh + das weiß ich auch nicht [die Studentin lacht].

TEIL 2

Versuche in den folgenden Sätzen zu erklären, wieso der unterstrichene Satzteil grammatisch nicht richtig ist!

1. eeh + Sobald ein Streit <u>ausgebrochen hat</u>, zieht er sich zurück.

Also richtig wäre: Sobald ein Streit ausbricht, zieht er sich zurück. Also das Tempus muss gleich sein, deswegen.

2. Eh + der zweite Satz: Als der alte Mann spazieren ging eh + begleitete ihn sein Hund.

Richtig wäre: Wenn der alte Mann spazieren ging, begleitete ihn sein Hund, weil eh + Handlung eeh ++ geschieht mehrmals und nicht einmal.

3. Der nächste Satz: Seit heute, seit ich es <u>gehört hatte</u>, habe ich Angst.

Also der, das Tempus stimmt nicht. Richtig wäre: Seit heute, seit ich es gehört habe, habe ich Angst.

4. Dann: Das Fußballspiel wird verlegt, <u>weswegen</u> ich eh + weswegen sich die Fußballfans ärgern.

Das weiß ich nicht.

5. Der Dozent ermahnte einen Studenten, mit <u>denen</u> Leistungen er unzufrieden war.

Also richtig wäre: Der Dozent ermahnte einen Studenten, mit dessen Leistungen er unzufrieden war. Also für eh + Plural benutzt man dessen und nicht denen Leistungen.

6. Der nächste Satz: Indem er in seinen Leistungen zurückgeblieben ist, fehlt er häufig.

Eh ++++ ich X eh ++ weiter

7. Wenn ich seine Adresse gewusst hätte, konnte ich ihm schreiben.

Richtig wäre: Wenn ich seine Adresse gewusst hätte, könnte ich ihm schreiben.
Also man soll hier Konjunktiv benutzen.

8. Eeh ++ acht: Wenn ich gestern meinen Freund auf der Straße getroffen habe, freute ich mich sehr.

Richtig wäre: Als ich gestern meinen Freund auf der Straße getroffen habe, freute ich mich sehr. Also es ist eine Handlung eh + im eh + Vergangenheit + also benutzt man „als".

9. Der neunte Satz: Es gibt in ihrem Brief vieles, dass mich ärgert.

Also richtig wäre: Es gibt in ihrem Brief vieles, **was** mich ärgert**.**
Eh + also eh + dass ist eine Konjunktion und hier eh + braucht man eine + ein Pronomen.

10. Und eh + der letzte Satz: Nachdem der Redner seinen Vortrag beendete, setzte er eine lebhafte Diskussion ein.

Richtig wäre: Nachdem der Redner einen Vortrag beendet hatte, setzte er seine eh + eine lebhafte Diskussion ein. Also es sind zwei Handlungen und eine geschieht vor und eine nachher [*die Studentin lacht*].

Proband 2

TEIL 1

Finde grammatische Fehler in den folgenden Sätzen und versuche zu erklären, was und wieso grammatisch nicht richtig ist!

1. Zuerst den Satz vorlesen oder?

P: A-ha.
P2: Ok…Viele unangenehme Gedanken dringen, die im richtigen Augenblick blockiert sind, erst gar nicht ins Bewusstsein.
Eh + Was ich verändern würde ist eh + ich würde den Relativsatz hinter eh + als Attribut also hinter „Gedanken" stellen und erst „dringen" dann zuletzt stellen. Das wäre der Fehler, das wäre das, was ich korrigieren würde.

2. Eh + der zweite Satz: Die Kommilitonen unterstützen die Studentin, dessen Kind oft krank ist.

Es ist nicht „dessen Kind", sondern deren Kind oft krank ist, da „Studentin" ein Substantiv im Femininum ist.

3. Nachdem der Wissenschaftler seine Untersuchungen abgeschlossen hatte, wird er die Ergebnisse in einer Fachzeitschrift veröffentlichen.

Eh + Tempusformen sind falsch: Nachdem der Wissenschaftler seine Untersuchungen abgeschlossen **hat** wird er + eventuell + das würde gehen.

4. Seine Frau hatte ihn aufmerksam betrachtet, solange er gesprochen hat.

Eh + „hatte betrachtet“ müsste mit Präteritum gehen, solange er sprach dann.

5. Das ist das Kind, dass gestern hier war.
Dieses „dass“ nachdem Komma eh + ist eine Konjunktion und das ist falsch, es müsste nur ein „s“ sein.

6. Nachdem er gegessen hat, nahm er seine Sachen auf, um sie ins Zimmer zu bringen.
Ich würde sagen „hat er seine Sachen aufgenommen“, um sie ins Zimmer zu bringen. Also falsche Tempusform.

7. Während er schlief, sie lernte.

Eh + falsche Reihenfolge der Wörter eh + erst kommt das Verb hinter dem Komma und dann das Pronomen.

8. Ein Löwe brüllte laut und böse, sodass einige Kinder fingen an zu weinen.
Eh + das Verb ist falsch geformt. Es müsste „so dass einige Kinder zu weinen anfingen + lauten oder anfingen zu weinen bzw. anfingen zu weinen lauten.

9. Er ist wütend weil sie sich verspätet hat.
Das Komma fehlt hinter „wütend“. Es ist ein Nebensatz, das man mit Komma abgrenzen muss.

10. Der Student, dem man des Prüfungsbetruges beschuldigte, hat den Prüfungsbetrug nicht begangen.
Das „dem“ ist falsch. Es müsste **„den“** man des Prüfungsbetrugs beschuldigte sein. Also falsche Kasusform.

TEIL 2

Versuche in den folgenden Sätzen zu erklären, wieso der unterstrichene Satzteil grammatisch nicht richtig ist!

1. Der erste Satz: Sobald ein Streit <u>ausgebrochen hat</u>, zieht er sich zurück.
Eh + Sobald ein Streit ausgebrochen ist. „Hat“ ist falsch.

2. <u>Als</u> der alte Mann spazieren ging, begleitete ihn sein Hund.
Eh + **wenn** der alte Mann spazieren ging, „als“ ist für eine einmalige Handlung in Vergangenheit, „wenn“ ist für eine wiedeholte.

3.Seit heute, seit ich es <u>gehört hatte</u>, habe ich Angst.
Eh + Falsche Tempusformen. „seit ich es gehört habe, habe ich Angst“ müsste sein.

4. Das Fußballspiel wird verlegt, <u>weswegen</u> sich die Fußballfans ärgern.
Ich weiß nicht warum das falsch ist, es hört sich doch gut an [*die Studentin lacht*].

5. Der Dozent ermahnte einen Studenten, mit <u>denen</u> Leistungen er unzufrieden war.
Mit dessen Leistungen er unzufrieden war müsste stehen. Also falsche Kasusform bzw. Singular/ Plural Unterscheidung.

6. Indem er in seinen Leistungen zurückgeblieben ist, fehlt er häufig.

Falsche Konjunktionen, es müsste sein „obwohl er in seinen Leistungen zurückgeblieben ist, fehlt er häufig".

7. Wenn ich seine Adresse gewusst hätte, konnte ich ihm schreiben.

Eh + Konjunktiv musste sein: hätte ich ihm schreiben können, zum Beispiel.

8. Wenn ich gestern meinen Freund auf der Straße getroffen habe, freute ich mich sehr.

Wieder falsch wegen wenn oder als. „ Als ich gestern meinen Freund auf der Straße getroffen habe", einmalige Handlung in der Vergangenheit.

9. Es gibt in ihrem Brief vieles, dass mich ärgert.

Also „vieles, **was** mich ärgert" müsste sein.

10. Nachdem der Redner seinen Vortrag beendete, setzte er eine lebhafte Diskussion ein.

Eh + ich glaube falsche Tempusform + also „beendet hatte" und dann „setzte er eine lebhafte Diskussion ein".

Proband 3

TEIL 1

Finde grammatische Fehler in den folgenden Sätzen und versuche zu erklären, was und wieso grammatisch nicht richtig ist!

1. Viele unangenehme Gedanken dringen, die im richtigen Augenblick blockiert sind, erst gar nicht ins Bewusstsein.

E sad ja bih tu stavila „viele unangenehme Gedanken Komma die im richtigen Augenblick blockiert sind, ali i tu dringen ein + fali mi

P: Bitte auf Deutsch!

2. A-ha, ok. Also: Die Kommilitonen unterstützen die Studentin, dessen Kind oft krank ist.

„Dessen" falscher Pronomen, „deren" wäre richtig.

3. Nachdem der Wissenschaftler seine Untersuchungen abgeschlossen hatte, wird er die Ergebnisse in einer Fachzeitschrift veröffentlichen.

Also ich glaub ´ + da ist eh + ich bin mir nicht sicher, aber eh + also nachdem und wird, die Zeit ist + also + der Satz ist komisch, aber ich weiß nicht wie ich ihn besser + eh + wie ich ihn korrigieren würde.

P: Ok!

4. Ok, weiter: Seine Frau hatte ihn aufmerksam betrachtet, solange er gesprochen hat.

Eh + solange eh + also „während er gesprochen hat" *ili* „während er gesprochen hat, hat ihn seine Frau aufmerksam betrachtet."

5. Das ist das Kind, dass gestern hier war.

„Dass“ also + ist subjunktional, sollte aber so nicht sein. Nur das, das Kind mit einem „s“ sollte sein.

6. Nachdem er gegessen hat, nahm er seine Sachen auf, um sie ins Zimmer zu bringen.
+++ weiß ich nicht. Wieder das mit „nachdem“, weiß ich nicht.

7. Während er schlief, sie lernte.
Eh + Während er schlief, lernte sie.“ *Ili:* Sie lernte, während er schlief. Also + die Wortfolge.

8. Ein Löwe brüllte laut und böse, sodass einige Kinder fingen an zu weinen.
Isto Wortfolge *i* sodass, *to bi trebalo biti*, also das sollte getrennt sein, glaube ich und „so dass einige Kinder fingen an zu weinen“ also Wortfolge “sodass einige Kinder anfingen zu weinen.“

9. Er ist wütend weil sie sich verspätet hat.
Tu treba ići Komma, weil.

10. *I:* Der Student, dem man des Prüfungsbetruges beschuldigte, hat den Prüfungsbetrug nicht begangen.
„Den Mann“ sollte sein. Also falscher Kasus.

TEIL 2

Versuche in den folgenden Sätzen zu erklären, wieso der unterstrichene Satzteil grammatisch nicht richtig ist!

1. Sobald ein Streit ausgebrochen hat, zieht er sich zurück.
Sobald ein Streit ausgebrochen +++ ist, war + *ugl Hilfsverb je krivi* eh das Hilfsverb ist falsch, aber ich kann nicht sagen warum.

2. Als der alte Mann spazieren ging, begleitete ihn sein Hund.
Es sollte „während“ stehen, also: Während der alte Mann spazieren ging, begleitete ihn sein Hund. Das geschieht gleichzeitig oder so etwas.

3. Seit heute, seit ich es gehört hatte, habe ich Angst.
Eh + seit ich es hörte eeh ++ seit ich es gehört habe, habe ich Angst. *Ne, ne, ipak:* Seit ich es gehört habe. *Ugl,* falsche Tempora, darum geht`s.

4. Dann weiter: Das Fußballspiel wird verlegt, weswegen sich die Fußballfans ärgern.
Weshalb? eeh ++ *Ne, ne:* Das Fußballspiel wird verlegt und deshalb ärgern sich die Fußballfans.

5. Der Dozent ermahnte einen Studenten, mit denen Leistungen er unzufrieden war.
Eh + Mit deren Leistungen er unzufri0eden war. Also falscher Kasus, falscher Numerus.

6. Dann: Indem er in seinen Leistungen zurückgeblieben ist, fehlt er häufig.
Eeh +++ Er fehlte häufig und ist deshalb in seinen Leistungen zurückgeblieben.
Keine Ahnung!

7. Wenn ich seine Adresse gewusst hätte, konnte ich ihm schreiben.

Hätte ich ihm schreiben können, würde ich sagen. Es geht um Konjunktiv, der in dem zweiten Teil des Satzes fehlt.

8. Wenn ich gestern meinen Freund auf der Straße getroffen habe, freute ich mich sehr.
Hier soll „als" stehen, „wenn" passt nicht, einfach deswegen.

9. Es gibt in ihrem Brief vieles, dass mich ärgert.
Es soll „was mich ärgert stehen", weil „dass" eine Konjunktion ist und hier soll ein Pronomen stehen. Also, es geht um einen Relativsatz.

10. Und der letzte Satz: Nachdem der Redner seinen Vortrag beendete, setzte er eine lebhafte Diskussion ein.
Also falsche Tempusform. Ich würde sagen: Nachdem der Redner seinen Vortrag beendet hat, setzte er eine lebhafte Diskussion ein.

Proband 4

TEIL 1

Finde grammatische Fehler in den folgenden Sätzen und versuche zu erklären, was und wieso grammatisch nicht richtig ist!

1. Also der erste Satz: Viele unangenehme Gedanken dringen, die im richtigen Augenblick blockiert sind, erst gar nicht ins Bewusstsein.
Eh + ich würde „eindringen" das Verb nehmen. Also „ins Bewusstsein eindringen" würde es dann lauten.

2. Die Kommilitonen unterstützen die Studentin, dessen Kind oft krank ist.
Also falsch ist dieses „dessen". Es soll „deren" stehen, da es sich um Feminina handelt.

3. Nachdem der Wissenschaftler seine Untersuchungen abgeschlossen hatte, wird er die Ergebnisse in einer Fachzeitschrift veröffentlichen.
Also hier würde ich nicht „wird" benutzen, sondern „hatte er veröffentlicht", also falsche Zeit, das ist das Fehler.

4. Seine Frau hatte ihn aufmerksam betrachtet, solange er gesprochen hat.
Also „während er gesprochen hatte" soll hier stehen. Falsche Konjunktion, darum geht`s.

5. Das ist das Kind, dass gestern hier war.
Also nicht „dass" mit zwei „s", sondern „das" mit einem „s", weil es sich auf das Kind bezieht und „dass" mit zwei „s" ist eine Konjunktion.

6. Der nächste Satz: Nachdem er gegessen hat, nahm er seine Sachen auf, um sie ins Zimmer zu bringen.
Ich würde hier sagen „nahm er seine Sachen", ohne auf, also anderes Verb, „um sie ins Zimmer zu bringen" und „nachdem er gegessen **hatte**", Plusquamperfekt.

7. Während er schlief, sie lernte.
Hier ist die Reihenfolge falsch und soll „lernte sie" stehen.

8. Der achte Satz: Ein Löwe brüllte laut und böse, sodass einige Kinder fingen an zu weinen.

Also hier ist die Zeit falsch und soll „sodass einige Kinder zu weinen anfingen“ stehen.

9. Neun: Er ist wütend weil sie sich verspätet hat.

Also „er ist wütend Komma weil sie sich verspätet hatte“,. Also Komma fehlt und ein Komma muss den Nebensatz von dem Hauptsatz abtrennen.

10. Und zehntens: Der Student, dem man des Prüfungsbetruges beschuldigte, hat den Prüfungsbetrug nicht begangen.

Ich würde „hatte nicht begangen“ sagen, also Plusquamperfekt statt Perfekt.

TEIL 2

Versuche in den folgenden Sätzen zu erklären, wieso der unterstrichene Satzteil grammatisch nicht richtig ist!

1. Der erste Satz: Sobald ein Streit ausgebrochen hat, zieht er sich zurück.

Es soll „ausgebrochen ist“ stehen. Also, falsches Hilfsverb.

2. Der Zweite: Als der alte Mann spazieren ging, begleitete ihn sein Hund.

Hier soll „während“ stehen, falsche Konjunktion also. Die Handlung geschieht zu gleichem Zeitpunkt.

3. Seit heute, seit ich es gehört hatte, habe ich Angst.

Also hier ist auch wieder „gehört habe“, falsche Zeit, deswegen ist das der Fehler.

4. Das Fußballspiel wird verlegt, weswegen sich die Fußballfans ärgern.

„Weshalb sich die Fußballfans ärgern“ sollte hier stehen. Die Konjunktion oder Subjunktion, wie immer das auch heißt, ist falsch.

5. Der Dozent ermahnte einen Studenten, mit denen Leistungen er unzufrieden war.

„Mit dessen Leistungen er zufrieden bzw. unzufrieden war“ soll hier stehen. „denen“ steht für Plural und wir brauchen Singular, und zwar Maskulinum.

6. Indem er in seinen Leistungen zurückgeblieben ist, fehlt er häufig.

„Seit er in seinen Leistungen zurückgeblieben ist, fehlt er häufig.“ Das wäre richtig, das passt irgendwie dem Sinn nach.

7. Siebtens: Wenn ich seine Adresse gewusst hätte, konnte ich ihm schreiben.

Also: Wenn ich seine Adresse gewusst hätte, hätte ich ihm schreiben können.“ Falsche Verbform, Konjunktiv soll auch in diesem Satzteil stehen.

8. Achtens: Wenn ich gestern meinen Freund auf der Straße getroffen habe, freute ich mich sehr.

Als ich gestern meinen Freund auf der Straße getroffen habe, freute ich mich sehr.“ Falsche Konjunktion, ich kann mich gerade nicht erinnern warum, aber ich weiß, dass „als“ statt „wenn“ stehen muss.

9. Und neuntes: Es gibt in ihrem Brief vieles, dass mich ärgert.
„Dass“ nicht mit zwei „s“, sondern mit Einem, weil sich „das“ auf den Brief bezieht.

10. Der letzte Satz: Nachdem der Redner seinen Vortrag beendete, setzte er eine lebhafte Diskussion ein.
Hier die falsche Zeit und es soll stehen: Nachdem der Redner seinen Vortrag beendet hatte, setzte er eine lebhafte Diskussion ein.“

Proband 5

TEIL 1

Finde grammatische Fehler in den folgenden Sätzen und versuche zu erklären, was und wieso grammatisch nicht richtig ist!

1. Der erste Satz: Viele unangenehmene Gedanken dringen, die im richtigen Augenblick blockiert sind, erst gar nicht ins Bewusstsein.
Also + die korrekte Antwort lautet: Viele unangenehmene Gedanken, die im richtigen Augenblick blockiert sind, dringen. Ich glaub` so. Eh + *znači ovdje imamo taj atribut koji se, „die im richtigen Augenblick“ dakle koji se odnosi na „viele unganehmene Gedanken“.*

2. Der zweite Satz: Die Kommilitonen unterstützen die Studentin, dessen Kind oft krank ist.
Die Kommilitonen unterstützen die Studentin, **deren** Kind oft krank ist, wäre der richtige Satz.
Dobro, to „dessen“ je znači posvojna zamjenica, ali buduci da se odnosi na „die Studentin“mora biti „deren“, dakle genitiv jednine ženskog roda.

3. Nachdem der Wissenschaftler seine Untersuchungen abgeschlossen hatte, wird er die Ergebnisse in einer Fachzeitschrift veröffentlichen.
Eh + znači tu imamo kombinaciju pluskvamperfekta i preterita. Ne valja nam Hauptsatz. Treba glasiti: „veröffentlichte er die Ergebnisse in einer Fachzeitschrift“.

4. Seine Frau hatte ihn aufmerksam betrachtet, solange er gesprochen hat.
Eh + hm + *ja bih te dvije rečenice stavila u jednako vrijeme: „Solange + Seine Frau hat ihn aufmerksam betrachtet, solange er gesprochen hat.*

5. Das ist das Kind, dass gestern hier war.
Znači, „dass“ ovdje ide sa jednim „s“, ne sa dva, koji je u ovom slucaju veznik. Ovo je znači Relativpronome, dakle „das“ s jednim „s“.

6. Nachdem er gegessen hat, nahm er seine Sachen auf, um sie ins Zimmer zu bringen.
„Nachdem er gegessen hatte“ *znači ovdje imamo kombinaciju vremena pluskvamperfekta i preterita.*

7. Während er schlief, sie lernte.
Tu je Wortfolge falsch also: Während er schlief, lernte sie.

8. Ein Löwe brüllte laut und böse, sodass einige Kinder fingen an zu weinen.

Mislim da je ovdje „sodass einige Kinder zu weinen anfingen“, ich glaub` so. Also die Wortfolge wieder. Ich bin mir nicht sicher.

9. Er ist wütend weil sie sich verspätet hat.
Er ist wütend Koma, weil sie sich verspätet hat. *Znači zarez nedostaje, a zavisna rečenica se uvijek odvaja zarezom od glavne.*

10. Der Student, dem man des Prüfungsbetruges beschuldigte, hat den Prüfungsbetrug nicht begangen.
Znači „der Student **den** man des Prüfungsbetruges beschuldigte“, *dakle krivi je* Relativpronomen.

TEIL 2

Versuche in den folgenden Sätzen zu erklären, wieso der unterstrichene Satzteil grammatisch nicht richtig ist!

1. Also der erste Satz: Sobald ein Streit ausgebrochen hat, zieht er sich zurück.
Podcrtano je „ausgebrochen hat“, *a trebalo bi pisati: „*Sobald ein Streit **ausbricht**...“, also Präsens, weil das gleichzeitig geschieht.

2. Der zweite Satz: Als der alte Mann spazieren ging, begleitete ihn sein Hund.
Eh + „als“ ist unterstrichen, *a trebalo bi biti* eeh ++ „**Wenn** der alte Mann spazieren ging, begleitete ihn sein Hund. *Zato što sa „wenn“ označavamo radnju koja se ponavlja u prošlosti dok sa „als“ označavamo radnju koja je jedinstvena, dakle dogodila se jedanput u proslosti.*

3. Seit heute, seit ich es gehört hatte, habe ich Angst.
„Gehört hatte“ ist unterstrichen. Es soll „gehört habe“ stehen. *Dakle, radi se o kombinaciji perfekta i prezenta, zato ne može pluskvamperfekt.*

4. Das Fußballspiel wird verlegt, weswegen sich die Fußballfans ärgern.
Hm + ich bin mir nicht sicher. *Ja bih tu stavila možda* „deshalb“ oder „deswegen“. Nisam sigurna, ne mogu se sjetiti trenutno o čemu se radi ovdje, tj. kako da to objasnim.

5. Der fünfte Satz: Der Dozent ermahnte einen Studenten, mit denen Leistungen er unzufrieden war.
Hier soll „mit **dessen** Leistungen er unzufrieden war“ stehen. *Dakle, kriva upotreba relativne zamjenice, kao i pogrešan broj- umjesto množine, treba upotrijebiti jedninu.*

6. Indem er in seinen Leistungen zurückgeblieben ist, fehlt er häufig.
„Indem“ ist unterstrichen, *a trebalo bi pisati* „obwohl“. *Znači, krivi veznik. + Ne, ne. Ne veznik, dakle* Konjunktion, *nego* Subjunktion.

7. Wenn ich seine Adresse gewusst hätte, konnte ich ihm schreiben.
„Könnte ich ihm schreiben“ ist die richtige Antwort. *Znači tu nam je* eh + *to se zove* eh + Konjunktiv 1 *treba biti.*

8. Wenn ich gestern meinen Freund auf der Straße getroffen habe, freute ich mich sehr.
„Wenn“ ist unterstrichen, *a treba pisati „als“ zato što je to bilo* „einmal, in einem Moment“.

9. Es gibt in ihrem Brief vieles, dass mich ärgert.

„Dass“ ist unterstrichen, *a trebalo bi pisati* „was mich ärgert“, zato *što se odnosi na cijelu rečenicu. To je kao* Kommentar.

10. Nachdem der Redner seinen Vortrag beendete, setzte er eine lebhafte Diskussion ein. **„**Beendete“ ist unterstrichen, *a trebalo bi pisati* „beendet hatte“, *znači radi se o kombinaciji pluskvamperfekta i preterita.*

Proband 6

TEIL 1

Finde grammatische Fehler in den folgenden Sätzen und versuche zu erklären, was und wieso grammatisch nicht richtig ist!

1. Viele unangenehme Gedanken dringen, die im richtigen Augenblick blockiert sind, erst gar nicht ins Bewusstsein.

Also hier ist das Attribut „die im richtigen Augenblick blockiert sind“ von dem Wort oder von dem Nomen „Gedanken“ entfernt. Deswegen soll hier stehen: „Viele unangenehme Gedanke Komma dringen erst gar nicht ins Bewusstsein.

2. Dann der zweite Satz: Die Kommilitonen unterstützen die Studentin, dessen Kind oft krank ist.

Hier soll das Pronomen „dessen“ durch das Pronomen „deren“ ausgetauscht werden, weil es sich auf „die Studentin“ bezieht und deswegen „deren“ da stehen soll.

3. Der dritte Satz: Nachdem der Wissenschaftler seine Untersuchungen abgeschlossen hatte, wird er die Ergebnisse in einer Fachzeitschrift veröffentlichen.

Hier ist das Tempus falsch eh + weil „abgeschlossen hatte“ Plusquamperfekt ist und hier haben wir Futur 1 und es sollte mit Perfekt kombiniert werden, so soll hier „abgeschlossen hat“ stehen.

4. Der vierte Satz: Seine Frau hatte ihn aufmerksam betrachtet, solange er gesprochen hat.

Hier würde ich sagen, dass wir eh + seine Frau hatte ihn aufmerksam betrachtet, während er gesprochen hat. Keine Ahnung! [die Studentin lacht].

5. Der fünfte Satz: Das ist das Kind, dass gestern hier war.

Hier haben wir den Fehler, dass wir „dass“ mit doppel S haben und wir sollen einen Relativsatz haben, d.h. „das“ mit einem „s“

6. Nachdem er gegessen hat, nahm er seine Sachen auf, um sie ins Zimmer zu bringen.

Hier ist auch wieder das Tempus falsch, und zwar haben wir hier Perfekt und Präteritum kombiniert und wir sollten Plusquamperfekt mit Präteritum kombinieren: „Nachdem er gegessen hatte, nahm er seine Sachen auf, um sie ins Zimmer zu bringen.“

7. Der siebte Satz: Während er schlief, sie lernte.

Also falsche Reihenfolge, es sollte stehen: „Während er schlief, lernte sie.“

8. Achter Satz: Ein Löwe brüllte laut und böse, sodass einige Kinder fingen an zu weinen.

Hier würde ich also + die Infinitivkonstruktion mit „zu“ anders setzen: „Ein Löwe brüllte laut und böse, sodass einige Kinder zu weinen anfingen.“

9. Der neunte Satz: Er ist wütend weil sie sich verspätet hat.
Hier fehlt das Komma vor dem *veznik. Kako se ono kaže veznik?*

P: Konjunktion.

P6: Ja, vor der Konjuktion!

10. Und der zehnte Satz: Der Student, dem man des Prüfungsbetruges beschuldigte, hat den Prüfungsbetrug nicht begangen.
Hier haben wir „der Student, **dem** man des Prüfungsbetrugs beschuldigte“ und es sollte „**den** man des Prüfungsbetrugs beschuldigte“ stehen. Also falscher Kasus, das ist der Fehler in diesem Satz.

TEIL 2

Versuche in den folgenden Sätzen zu erklären, wieso der unterstrichene Satzteil grammatisch nicht richtig ist!

1. Sobald ein Streit ausgebrochen hat, zieht er sich zurück.
„Ausgebrochen“ verlangt das Hilfsverb „sein“, deswegen ist das hier falsch.

2. Als der alte Mann spazieren ging, begleitete ihn sein Hund.
„Wenn der alte Mann spazieren ging, begleitete ihn sein Hund“, das soll hier stehen, weil sich das wiederholte immer wieder wenn der alte Mann spazieren ging.

3. Der dritte Satz: Seit heute, seit ich es gehört hatte, habe ich Angst.
Hier soll „gehört habe“ anstatt „gehört hatte“ stehen, weil Perfekt und Präsens miteinander kombiniert werden.

4. Der vierte Satz: Das Fußballspiel wird verlegt, weswegen sich die Fußballfans ärgern.
Hier verlangt das Verb „ärgern“ „über“ und deswegen soll der Satz lauten: Das Fußballspielwird verlegt, worüber sich die Fußballfans ärgern.

5. Der Dozent ermahnte einen Studenten, mit denen Leistungen er unzufrieden war.
Hier soll „mit dessen Leistungen er unzufrieden war“ stehen, weil es sich hier um einen Studenten handelt, also Singular, nicht Plural und deswegen statt „denen“ soll „dessen“ stehen.

6. Der sechste Satz: Indem er in seinen Leistungen zurückgeblieben ist, fehlt er häufig.
Hier würde ich sagen „Nachdem er in seinen Leistungen zurückgeblieben ist, fehlt er häufig“. Das passt mir besser.

7. Der siebte Satz: Wenn ich seine Adresse gewusst hätte, konnte ich ihm schreiben.
Hier haben wir Konjunktiv im ersten Teil des Satzes, so soll auch in dem zweiten Teil Konjunktiv stehen, also „könnte ich ihm schreiben“ wäre richtig.

8. Wenn ich gestern meinen Freund auf der Straße getroffen habe, freute ich mich sehr.
Hier haben wir es mit der Gleichzeitigkeit zu tun, deswegen soll der Satz folgendermaßen lauten: Als ich gestern meinen Freund auf der Straße getroffen habe, freute ich mich sehr, also das geschieht zu gleicher Zeit.

9. Der neunte Satz: Es gibt in ihrem Brief vieles, dass mich ärgert.
Hier ist das Relativpronomen „dass" falsch geschrieben. Es sollte mit einem „s" stehen und in diesem Satz haben wir die Konjunktion „dass".

10. Nachdem der Redner seinen Vortrag beendete, setzte er eine lebhafte Diskussion ein.
Hier haben wir es auch mit der Vorzeitigkeit zu tun, also: „Nachdem der Redner seinen Vortrag beendet hatte" soll stehen, weil es vor dem passiert, was hier nachfolgt, also „setzte er eine lebhafte Diskussion ein".

Proband 7

TEIL 1

Finde grammatische Fehler in den folgenden Sätzen und versuche zu erklären, was und wieso grammatisch nicht richtig ist!

1. Der erste Satz: Viele unangenehme Gedanken dringen, die im richtigen Augenblick blockiert sind, erst gar nicht ins Bewusstsein.
Hier wäre richtig: „Viele unangenehme Gedanken, die im richtigen Augenblick blockiert sind, dringen erst gar nicht ins Bewusstsein." Also, das Attribut „ die im richtigen Augenblick blockiert sind" soll gleich nach dem Substantiv kommen.

2. Der zweite Satz: Die Kommilitonen unterstützen die Studentin, dessen Kind oft krank ist.
Hier soll anstatt „dessen Kind" eigentlich „deren Kind" stehen, weil „dessen" mit Maskulinum und Neutrum geht und wir haben „die Studentin", also Femininum.

3. Satz 3: Nachdem der Wissenschaftler seine Untersuchungen abgeschlossen hatte, wird er die Ergebnisse in einer Fachzeitschrift veröffentlichen.
Hier ist die Zeit falsch, also es soll stehen: „Nachdem der Wissenschaftler seine Untersuchungen a**bgeschlossen hat,** wird er die Ergebnisse in einer Fachzeitschrift veröffentlichen."

4. Satz 4: Seine Frau hatte ihn aufmerksam betrachtet, solange er gesprochen hat.
Hier ist auch die Zeit falsch und richtig ist: „Seine Frau hat ihn aufmerksam betrachtet, solange er gesprochen hat", also beide Verben in Perfekt.

5. Weiter, Satz Nummer 5: Das ist das Kind, dass gestern hier war.
Dieses „dass" ist falsch geschrieben, es soll nur mit einem „s" geschrieben werden, da es eine Konjunktion ist.

6. Nachdem er gegessen hat, nahm er seine Sachen auf, um sie ins Zimmer zu bringen.
Anstatt „gegessen hat" soll „gegessen hatte" stehe, also wieder das falsche Tempus.

7. Nummer 7: Während er schlief, sie lernte.
Eh + hier + hier ist die Wortfolge falsch. Richtig wäre: „Während er schlief, lernte sie."

8. Satz 8: Ein Löwe brüllte laut und böse, sodass einige Kinder fingen an zu weinen.
Auch hier ist die Wortfolge falsch. Es soll „sodass einige Kinder zu weinen anfingen oder angefangen haben zu weinen" stehen, bin mir nicht sicher.

9. Er ist wütend weil sie sich verspätet hat.
Hier fehlt das Komma nach „wütend".

10. Der letzte Satz: Der Student, dem man des Prüfungsbetruges beschuldigte, hat den Prüfungsbetrug nicht begangen.
Also der Kasus ist falsch, nicht Dativ sondern Akkusativ soll hier stehen. Nicht „dem man", sondern „den man".

TEIL 2

Versuche in den folgenden Sätzen zu erklären, wieso der unterstrichene Satzteil grammatisch nicht richtig ist!

1. Der erste Satz: Sobald ein Streit ausgebrochen hat, zieht er sich zurück.
Hier ist die Zeit falsch, richtig wäre: Sobald ein Streit ausbricht, zieht er sich zurück. Und zwar deswegen, weil das gleichzeitig geschieht.

2. Als der alte Mann spazieren ging, begleitete ihn sein Hund.
Die Konjunktion ist falsch. So soll hier stehen „Wenn der alte Mann spazieren ging, begleitete ihn sein Hund." „Als" benutzt man, wenn etwas einmalig ist, einmalig geschieht.

3. Satz Nummer 3: Seit heute, seit ich es gehört hatte, habe ich Angst.
Ich glaube, dass hier auch die Zeit falsch ist, also „seit ich es **gehört habe**, habe ich Angst" soll man sagen.

4. Das Fußballspiel wird verlegt, weswegen sich die Fußballfans ärgern.
„Worüber sich die Fußballfans ärgern" ist die richtige Antwort, da das Verb „sich ärgern" die Präposition „über" verlangt.

5. Der Dozent ermahnte einen Studenten, mit denen Leistungen er unzufrieden war.
„Mit dessen Leistungen" soll hier stehen, weil „dessen" mit Maskulinum und im Singular kommt und „denen" steht im Plural.

6. Indem er in seinen Leistungen zurückgeblieben ist, fehlt er häufig.
Die Konjunktion ist hier falsch. Es soll „Seit er in seinen Leistungen zurückgeblieben ist, fehlt er häufig" stehen.

7. Wenn ich seine Adresse gewusst hätte, konnte ich ihm schreiben.
Eh + eh + die Zeit ist auch falsch hier. Richtig wäre: „Wenn ich seine Adresse gewusst hätte, hätte ich ihm schreiben können."

8. Wenn ich gestern meinen Freund auf der Straße getroffen habe, freute ich mich sehr.

Die Konjunktion ist hier falsch. Es soll „als“ statt „wenn“ stehen, also „Als ich gestern meinen Freund getroffen habe, freute ich mich sehr.

9. Der neunte Satz: Es gibt in ihrem Brief vieles, dass mich ärgert.
Die Konjunktion ist falsch. Hier kommt „was mich ärgert“.

10. Nummer 10:Nachdem der Redner seinen Vortrag beendete, setzte er eine lebhafte Diskussion ein.
Hier ist auch die Zeit falsch und es soll stehen: Nachdem der Redner seinen Vortrag beendet hatte, setzte er eine lebhafte Diskussion ein.“

Proband 8

TEIL 1

Finde grammatische Fehler in den folgenden Sätzen und versuche zu erklären, was und wieso grammatisch nicht richtig ist!

1. Viele unangenehme Gedanken dringen, die im richtigen Augenblick blockiert sind, erst gar nicht ins Bewusstsein.
Die richtige Antwort lautet: „Viele unangenehme Gedanken, die im richtigen Augenblick blockiert sind, dringen erst gar nicht ins Bewusstsein ein.“
Meiner Meinung nach steht das Verb an falscher Stelle, weil sich dieser Satzteil „die im richtigen Augenblick blockiert sind“ auf das Substantiv „Gedanken“ bezieht.

2. Die Kommilitonen unterstützen die Studentin, dessen Kind oft krank ist.
„Die Kommilitonen unterstützen die Studentin, deren Kind oft krank ist“ wäre in diesem Fall die richtige Antwort. Ich weiß nicht, wie ich das erklären würde, aber es klingt mir irgendwie besser.

3. Der dritte Satz: Nachdem der Wissenschaftler seine Untersuchungen abgeschlossen hatte, wird er die Ergebnisse in einer Fachzeitschrift veröffentlichen.
Die richtige Antwort wäre: „Nachdem der Wissenschaftler seine Untersuchungen **abgeschlossen hat**, wird er die Ergebnisse in einer Fachzeitschrift veröffentlichen.“
Also statt Plusquamperfekt sollte man Perfekt benutzen.

4. Der nächste Satz: Seine Frau hatte ihn aufmerksam betrachtet, solange er gesprochen hat.
Dieser Satz sollte so lauten: „Seine Frau hatte ihn aufmerksam betrachtet, solange er sprach.“
Auch hier ist die Tempusform falsch. Also statt mit Perfekt, soll man Plusquamperfekt mit Präteritum kombinieren.

5. Der fünfte Satz: Das ist das Kind, dass gestern hier war.
Also korrekt wäre: „Das ist das Kind, das gestern hier war“, also „das“ mit einem „s“. Und zwar deswegen, weil sich der Nebensatz „das gestern hier war“ auf das Substantiv „Kind“ bezieht und man deswegen nicht die Konjunktion „dass“ benutzen kann.

6. Nächster Satz: Nachdem er gegessen hat, nahm er seine Sachen auf, um sie ins Zimmer zu bringen.

Meiner Meinung nach wäre die richtige Antwort: „Nachdem er gegessen hatte, nahm er seine Sachen, um sie ins Zimmer zu bringen."
Ich glaube, dass das die richtige Antwort ist, ich kann aber nicht erklären warum. Es klingt mir einfach schöner, aber ich denke, dass die Zeitform nicht richtig ist.

7. Der siebte Satz: Während er schlief, sie lernte.
In diesem Satz ist die Wortfolge im Hauptsatz falsch, denn zuerst kommt das Subjekt und erst dann das Prädikat.

8. Ein Löwe brüllte laut und böse, sodass einige Kinder fingen an zu weinen.

In diesem Satz wurde das Verb falsch getrennt, also diese Infinitivkonstruktion mit „zu" stimmt nicht
Richtig wäre: „Ein Löwe brüllte laut und böse, sodass einige Kinder anfingen zu weinen."

9. Er ist wütend weil sie sich verspätet hat.
In diesem Satz fehlt das Komma, denn man muss die Konjunktion „weil" mit einem Komma abtrennen.
So lautet der Satz dann: „Er ist wütend Komma weil sie sich verspätet hat.

10. Der Student, dem man des Prüfungsbetruges beschuldigte, hat den Prüfungsbetrug nicht begangen.
Hier ist die Endung falsch. Also statt „**dem** man des Prüfungsbetruges beschuldigte", soll „**den** man des Prüfungsbetruges beschuldigte" stehen.

TEIL 2

Versuche in den folgenden Sätzen zu erklären, wieso der unterstrichene Satzteil grammatisch nicht richtig ist!

1. Sobald ein Streit <u>ausgebrochen hat</u>, zieht er sich zurück.
Meiner Meinung nach wurde hier die falsche Tempusform benutzt, also anstatt „ausgebrochen hat", soll man „ausbricht" sagen.

2. <u>Als</u> der alte Mann spazieren ging, begleitete ihn sein Hund.
Keine Ahnung, was hier das Fehler sein könnte!

3. Seit heute, seit ich es <u>gehört hatte</u>, habe ich Angst.
Hier könnte wieder die falsche Zeit benutzt worden sein. So glaube ich, dass man „Seit heute, seit ich es **gehört habe**…" sagen soll.

4. Das Fußballspiel wird verlegt, <u>weswegen</u> sich die Fußballfans ärgern.
Ich denke, dass man „worüber" benutzen soll, anstatt weswegen. Ich weiß nicht warum, aber ich weiß, dass das die richtige Antwort ist.

5. Der Dozent ermahnte einen Studenten, mit <u>denen</u> Leistungen er unzufrieden war.
Anstatt „denen" sollte man „dessen" verwenden, denn ich glaube, dass man in diesem Fall Genitiv benutzen soll, da sich „dessen" auf die „Leistungen" bezieht.

6. Indem er in seinen Leistungen zurückgeblieben ist, fehlt er häufig.
Der ganze Satz ist irgendwie merkwürdig. Dieses „indem" steht nicht an der richtigen Stelle. Ich würde es so sagen: „Indem er häufig fehlte, ist er in seinen Leistungen zurückgeblieben."

7. Wenn ich seine Adresse gewusst hätte, konnte ich ihm schreiben.
Hier wiederum hat man die falsche Tempusform benutzt. Im Konjunktiv sollte auch das zweite Verb stehen.
Der Satz würde dann lauten: „Wenn ich seine Adresse gewusst hätte, hätte ich ihm schreiben können."

8. Wenn ich gestern meinen Freund auf der Straße getroffen habe, freute ich mich sehr.
Anstatt „wenn" soll man „als" benutzen, aber warum, kann ich nicht sagen. Es klingt einfach besser. [*der Student lacht*]

9. Es gibt in ihrem Brief vieles, dass mich ärgert.
Anstatt „dass" soll „was" stehen, weil sich dieses „was" auf „vieles" bezieht und in diesem Fall kann man dann ncht die Konjunktion „dass" benutzen.

10. Nachdem der Redner seinen Vortrag beendete, setzte er eine lebhafte Diskussion ein.
Auf den ersten Blick würde ich sagen, dass es in diesem Satz keine Fehler gibt. Aber „beendete" ist unterstrichen, so würde ich „beendet hatte" sagen. Ich weiß nur nicht warum. Zudem könnte man „eine lebhafte Diskussion fortsetzen" sagen. Aber keine Ahnung! [*der Student lacht*]

Proband 9

TEIL 1

Finde grammatische Fehler in den folgenden Sätzen und versuche zu erklären, was und wieso grammatisch nicht richtig ist!

1. Also der erste Satz: Viele unangenehme Gedanken dringen, die im richtigen Augenblick blockiert sind, erst gar nicht ins Bewusstsein.

Hier bezieht sich der eingebettete Satz „die im richtigen Augenblick blockiert sind" auf das Substantiv „Gedanken" und sollte deswegen gleich darauf folgen.
Der Satz lautet dann: „Viele unangenehme Gedanken, die im richtigen Augenblick blockiert sind, dringen erst gar nicht ins Bewusstsein.

2. Die Kommilitonen unterstützen die Studentin, dessen Kind oft krank ist.

Eh + hm ++ ich ++ eigentlich weiß ich nicht, was hier das Fehler sein könnte. Tut mir leid!

3. Nachdem der Wissenschaftler seine Untersuchungen abgeschlossen hatte, wird er die Ergebnisse in einer Fachzeitschrift veröffentlichen.

Der erste Satzteil ist im Plusquamperfekt und der zweite Satzteil ist im Futur. Es sollte schreiben „veröffentlichte er die Ergebnisse in einer Fachzeitschrift." Das wäre also die richtige Kombination.

4. Seine Frau hatte ihn aufmerksam betrachtet, solange er gesprochen hat.

Wieder ist der Fehler bei der Tempusform: ‚hat ihn betrachtet' soll stehen, da diese zwei Handlungen gleichzeitig geschehen.

5. Das ist das Kind, dass gestern hier war.

„Dass" ist eine Konjunktion. Hier sollte das Relativpronomen ‚das' stehen.

6. Nachdem er gegessen hat, nahm er seine Sachen auf, um sie ins Zimmer zu bringen.

Eeh + + hier erkenne ich den Fehler auch nicht.

7. Der nächste Satz dann: Während er schlief, sie lernte.

Hier haben wir eine Inversion. Es sollte stehen „Während er schlief, lernte sie."
Also die Wortfolge war falsch.

8. Ein Löwe brüllte laut und böse, sodass einige Kinder fingen an zu weinen.

Das Verb am Ende des Satzes sollte lauten: „zu weinen anfingen". Ich glaube so.

9. Er ist wütend weil sie sich verspätet hat.

Es sollte ein Komma zwischen ‚wütend' und ‚weil', da das zwei Sätze sind: Hauptsatz und Nebensatz und den Nebensatz soll man immer mit einem Komma von dem Hauptsatz abtrennen.

10. Weiter: Der Student, dem man des Prüfungsbetruges beschuldigte, hat den Prüfungsbetrug nicht begangen.

Das Verb „beschuldigen" geht mit Akkusativ und nicht mit Dativ, also sollte der eingebettete Satz mit „den „ anfangen und er lautet dann: „Der Student, den man des Prüfungsbetruges beschuldigte, hat den Prüfungsbetrug nicht begangen."

TEIL 2

Versuche in den folgenden Sätzen zu erklären, wieso der unterstrichene Satzteil grammatisch nicht richtig ist!

1. Der erste Satz lautet: Sobald ein Streit <u>ausgebrochen hat</u>, zieht er sich zurück.

Die Perfektform des Verbs „ausbrechen" wird mit dem Hilfsverb „sein" gebildet, und nicht mit „haben". Richtig wäre: „Sobald ein Streit ausgebrochen ist, zieht er sich zurück."

2. <u>Als</u> der alte Mann spazieren ging, begleitete ihn sein Hund.

Hier am Anfang des Satzes sollte besser stehen „Immer wenn"weil „als" immer eine einmalige Handlung beschreibt.

3. Seit heute, seit ich es <u>gehört hatte</u>, habe ich Angst.

Hier soll „hörte" stehen. Plusquamperfekt geht zu weit in die Vergangenheit zurück und dabei handelt es sich um die Gegenwart (‚heute').

4. Das Fußballspiel wird verlegt, <u>weswegen</u> sich die Fußballfans ärgern.

Eeh +++ eh + keine Ahnung!

5. Der Dozent ermahnte einen Studenten, mit <u>denen</u> Leistungen er unzufrieden war.

Hier soll „dessen“ stehen, weil „denen“ mit Plural geht und hier ist Singular („einen Studenten“).

6. Indem er in seinen Leistungen zurückgeblieben ist, fehlt er häufig.
Ich weiß nicht, wie ich diesen Satz korrigieren würde.

7. Wenn ich seine Adresse gewusst hätte, konnte ich ihm schreiben.
Hm + keine Ahnung! Ich weiß es nicht auf den ersten Blick. +++ weiter!

8. Wenn ich gestern meinen Freund auf der Straße getroffen habe, freute ich mich sehr.
Anstatt „wenn“ soll man „als“ sagen, denn die Handlung geschah gestern, in einem Augenblick.

9. Es gibt in ihrem Brief vieles, dass mich ärgert.
„Das mich ärgert“ oder „was mich ärgert“ würde ich sagen. Das ist ein Relativsatz hier, der sich auf „vieles“ bezieht.

10. Und der letzte Satz lautet: Nachdem der Redner seinen Vortrag beendete, setzte er eine lebhafte Diskussion ein.
Es tut mir leid, ich weiß die Antwort nicht!

Proband 10

TEIL 1

Finde grammatische Fehler in den folgenden Sätzen und versuche zu erklären, was und wieso grammatisch nicht richtig ist!

1. Viele unangenehme Gedanken dringen, die im richtigen Augenblick blockiert sind, erst gar nicht ins Bewusstsein.
Der Teil „die im richtigen Augenblick blockiert sind“ ist das Attribut zum Subjekt „Gedanken“. Nachgestellte Attribute müssen gleich hinter dem Nomen stehen, auf den sie sich beziehen. Das ist hier der Fehler.

2. Die Kommilitonen unterstützen die Studentin, dessen Kind oft krank ist.
Man sagt nicht „dessen“, sondern „deren“ für Feminina. „Dessen“ setzt man bei Maskulinum und Neutrum ein.

3. Nachdem der Wissenschaftler seine Untersuchungen abgeschlossen hatte, wird er die Ergebnisse in einer Fachzeitschrift veröffentlichen.
„Abgeschlossen hatte“ ist Prädikat ist im Plusquamperfekt und Plusquamperfekt setzen wir nur ein, wenn wir von zwei Ereignissen in der Vergangenheit sprechen, wobei die eine vor der Anderen stattgefunden hat. In diesem Beispiel ist der Hauptsatz im Futur, also kann der Nebensatz nicht im Plusquamperfekt stehen, sondern im Perfekt und lautet so: „abgeschlossen hat“.

4. Seine Frau hatte ihn aufmerksam betrachtet, solange er gesprochen hat.

Wenn zwei Ereignisse gleichzeitig geschehen, müssen sie beide im Perfekt stehen. (Hier bin ich mir aber nicht sicher) also: Seine Frau hat ihn aufmerksam betrachtet, solange er gesprochen hat.

5. Das ist das Kind, dass gestern hier war.
Der Nebensatz ist ein Relativsatz, deswegen darf hier keine Subjunktion „dass" stehen, sondern das Relativpronomen „das".

6. Nachdem er gegessen hat, nahm er seine Sachen auf, um sie ins Zimmer zu bringen.
Wenn es sich um zwei Ereignisse in der Vergangenheit handelt, steht das „erste", „ältere" Ereignis im Plusquamperfekt und das „zweite, neuere" muss im Präteritum sein. Hier würde es also so lauten: „Nachdem er gegessen hatte, nahm er seine Sachen auf, um sie ins Zimmer zu bringen."

7. Während er schlief, sie lernte.
In nachgestellten Hauptsätzen steht das Finitum an erster Stelle. Also: „Während er schlief, lernte sie."

8. Ein Löwe brüllte laut und böse, sodass einige Kinder fingen an zu weinen.
In Nebensätzen werden trennbare Verben nicht getrennt. (Hier bin ich mir nicht sicher.) also: „...sodass einige Kinder anfingen zu weinen."

9. Er ist wütend weil sie sich verspätet hat.
Subjunktivphrasen müssen immer mit einem Komma vom Hauptsatz getrennt werden. Also: „Er ist wütend, weil sie sich verspätet hat."

10. Der Student, dem man des Prüfungsbetruges beschuldigte, hat den Prüfungsbetrug nicht begangen.
Das Verb „beschuldigen" steht mit einem Akkusativobjekt und einem Genitivobjekt, kein Dativ also. Korrekt lautet es so: „Der Student, den man des Prüfungsbetruges beschuldigte, ..."

TEIL 2

Versuche in den folgenden Sätzen zu erklären, wieso der unterstrichene Satzteil grammatisch nicht richtig ist!

1. Sobald ein Streit <u>ausgebrochen hat</u>, zieht er sich zurück.
Die zwei Sätze geschehen gleichzeitig, also müssen auch die Tempusformen gleich sein. Sobald ein Streit ausbricht, zieht er sich zurück.

2. <u>Als</u> der alte Mann spazieren ging, begleitete ihn sein Hund.
Keine Ahnung! Vielleicht, weil keine Tempusangabe steht, weiß man nicht genau ob „als" oder „wenn" stehen soll.

3. Seit heute, seit ich es <u>gehört hatte</u>, habe ich Angst.
Keine Ahnung!

4. Das Fußballspiel wird verlegt, weswegen sich die Fußballfans ärgern.
„Weswegen“ wird in Fragesätzen eingesetzt, hier würde besser „darum, deswegen“ passen. Der Grund ihres Ärgerns wird vorerwähnt, deswegen kann kein „weswegen“ stehen.

5. Der Dozent ermahnte einen Studenten, mit denen Leistungen er unzufrieden war.
Für Maskulinum verwendet man „dessen“. Für Femininum steht „deren“ und für Neutrum auch „dessen“, „denen“ kann hier überhaupt nicht stehen. Hier soll das „dessen“ die Funktion eines Possessivpronomens haben.

6. Indem er in seinen Leistungen zurückgeblieben ist, fehlt er häufig.
„Indem“ setzen wir bei Sätzen, die ein Instrument erklären wollen, ein. Hier handelt es sich von einem Kausalsatz. Richtig würde es so lauten: „Er ist in seinen Leistungen zurückgeblieben, weil er häufig fehlt.“

7. Wenn ich seine Adresse gewusst hätte, konnte ich ihm schreiben.
Bei Konditionalsätzen stehen beide Verben im Konjunktiv. So soll auch „könnte ich ihm schreiben“ hier stehen.

8. Wenn ich gestern meinen Freund auf der Straße getroffen habe, freute ich mich sehr.
„Wenn“ verwenden wir für Ereignisse, die mehrmals in der Vergangenheit geschehen sind. Dieses Beispiel ist nur einmal passiert, also muss „als“ stehen.

9. Es gibt in ihrem Brief vieles, dass mich ärgert.
„Dass“ ist hier nicht in der Funktion eines externen Einleiters, sondern als ein Relativpronomen zu „vieles“ (Vieles).

10. Nachdem der Redner seinen Vortrag beendete, setzte er eine lebhafte Diskussion ein.
Wenn es sich um zwei Ereignisse in der Vergangenheit handelt, steht das „erste“, „ältere“ Ereignis im Plusquamperfekt und das „zweite, neuere“ muss im Präteritum sein. Hier würde es also so lauten: Nachdem der Redner seinen Vortrag beendet hatte, setzte er eine lebhafte Diskussion ein.

Anhang 5

Analyse des Niveaus der syntaktischen Bewusstheit bei den Probanden

Proband 1

Tabelle 1: Analyse der Niveaus der syntaktischen Bewusstheit (Testteil 1)

Satz		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
DaZ	N	-	-	-	-	-	+	-	-	-	+
	I	-	-	-	-	-	-	-	+	-	-
	I/K	-	-	+	-	+	-	-	-	+	-
	I/K/E	+	+	-	+	-	-	+	-	-	-

N= nicht identifiziert, nicht korrigiert, nicht erklärt, I=identifiziert, K=korrigiert, E=erklärt

Tabelle 2: Analyse der Niveaus der syntaktischen Bewusstheit (Testteil 2)

Satz		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
DaZ	N	+	-	-	+	-	+	-	-	-	-
	K	-	-	-	-	+	-	-	+	-	+
	K/E	-	+	+	-	-	-	+	-	+	-

N= nicht korrigiert, nicht erklärt, K=korrigiert, E=erklärt

Proband 2

Tabelle 1: Analyse der Niveaus der syntaktischen Bewusstheit (Testteil 1)

Satz		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
DaZ	N	-	-	-	-	-	+	-	-	-	-
	I	-	-	-	+	-	-	-	+	-	-
	I/K	-	-	+	-	+	-	-	-	-	-

	I/K/E	+	+	-	-	-	-	+	-	+	+

N= nicht identifiziert, nicht korrigiert, nicht erklärt, I=identifiziert, K=korrigiert, E=erklärt

Tabelle 2: Analyse der Niveaus der syntaktischen Bewusstheit (Testteil 2)

Satz		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
DaZ	N	-	-	-	+	-	-	-	-	-	-
	K	-	-	-	-	-	-	-	-	+	-
	K/E	+	+	+	-	+	+	+	+	-	+

N= nicht korrigiert, nicht erklärt, K=korrigiert, E=erklärt

Proband 3

Tabelle 1: Analyse der Niveaus der syntaktischen Bewusstheit (Testteil 1)

Satz		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
DaZ	N	+	-	-	+	-	+	-	+	-	-
	I	-	-	+	-	-	-	+	-	-	-
	I/K	-	+	-	-	-	-	-	-	+	-
	I/K/E	-	-	-	-	+	-	-	-	-	+

N= nicht identifiziert, nicht korrigiert, nicht erklärt, I=identifiziert, K=korrigiert, E=erklärt

Tabelle 2: Analyse der Niveaus der syntaktischen Bewusstheit (Testteil 2)

Satz		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
DaZ	N	-	+	-	+	+	+	-	-	-	-
	K	+	-	-	-	-	-	-	+	-	+
	K/E	-	-	+	-	-	-	+	-	+	-

N= nicht korrigiert, nicht erklärt, K=korrigiert, E=erklärt

Proband 4

Tabelle 1: Analyse der Niveaus der syntaktischen Bewusstheit (Testteil 1)

Satz		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
DaZ	N	+	-	+	+	-	+	-	-	-	+
	I	-	-	-	-	-	-	-	+	-	-
	I/K	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	I/K/E	-	+	-	-	+	-	+	-	+	-

N= nicht identifiziert, nicht korrigiert, nicht erklärt, I=identifiziert, K=korrigiert, E=erklärt

Tabelle 2: Analyse der Niveaus der syntaktischen Bewusstheit (Testteil 2)

Satz		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
DaZ	N	-	-	-	+	-	-	-	-	-	-
	K	-	-	-	-	-	-	-	-	+	-
	K/E	+	+	+	-	+	+	+	+	-	+

N= nicht korrigiert, nicht erklärt, K=korrigiert, E=erklärt

Proband 5

Tabelle 1: Analyse der Niveaus der syntaktischen Bewusstheit (Testteil 1)

Satz		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
DaF	N	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	I	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	I/K	-	-	-	+	-	-	-	-	-	-
	I/K/E	+	+	+	-	+	+	+	+	+	+

N= nicht identifiziert, nicht korrigiert, nicht erklärt, I=identifiziert, K=korrigiert, E=erklärt

Tabelle 2: Analyse der Niveaus der syntaktischen Bewusstheit (Testteil 2)

Satz		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
DaF	N	+	-	-	+	-	-	-	-	-	-
	K	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	K/E	-	+	+	-	+	+	+	+	+	+

N= nicht korrigiert, nicht erklärt, K=korrigiert, E=erklärt

Proband 6

Tabelle 1: Analyse der Niveaus der syntaktischen Bewusstheit (Testteil 1)

Satz		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
DaZ	N	-	-	+	+	-	-	-	-	-	-
	I	+	-	-	-	-	-	-	+	-	-
	I/K	-	+	-	-	+	-	-	-	+	-
	I/K/E	-	-	-	-	-	+	+	-	-	+

N= nicht identifiziert, nicht korrigiert, nicht erklärt, I=identifiziert, K=korrigiert, E=erklärt

Tabelle 2: Analyse der Niveaus der syntaktischen Bewusstheit (Testteil 2)

Satz		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
DaZ	N	-	-	-	-	-	+	-	-	-	-
	K	-	-	-	-	-	-	-	+	-	-
	K/E	+	+	+	+	+	-	+	-	+	+

N= nicht korrigiert, nicht erklärt, K=korrigiert, E=erklärt

Proband 7

Tabelle 1: Analyse der Niveaus der syntaktischen Bewusstheit (Testteil 1)

Satz		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
DaZ	N	-	-	+	-	-	-	-	-	-	-
	I	-	-	-	-	-	-	-	+	-	-
	I/K	-	-	-	-	-	-	-	-	+	-
	I/K/E	+	+	-	+	+	+	+	-	-	+

N= nicht identifiziert, nicht korrigiert, nicht erklärt, I=identifiziert, K=korrigiert, E=erklärt

Tabelle 2: Analyse des Niveaus der syntaktischen Bewusstheit (Testteil 2)

Satz		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
DaZ	N	+	-	-	-	-	+	-	-	-	-
	K	-	-	-	-	-	-	-	+	-	-
	K/E	-	+	+	+	+	-	+	-	+	+

N= nicht korrigiert, nicht erklärt, K=korrigiert, E=erklärt

Proband 8

Tabelle 1: Analyse der Niveaus der syntaktischen Bewusstheit (Testteil 1)

Satz		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
DaZ	N	+	-	+	+	-	+	-	+	-	-
	I	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	I/K	-	+	-	-	-	-	-	-	-	+
	I/K/E	-	-	-	-	+	-	+	-	+	-

N= nicht identifiziert, nicht korrigiert, nicht erklärt, I=identifiziert, K=korrigiert, E=erklärt

Tabelle 2: Analyse des Niveaus der syntaktischen Bewusstheit (Testteil 2)

Satz		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
DaZ	N	+	+	-	-	-	+	-	-	-	-
	K	-	-	-	+	-	-	-	+	-	+
	K/E	-	-	+	-	+	-	+	-	+	-

N= nicht korrigiert, nicht erklärt, K=korrigiert, E=erklärt

Proband 9

Tabelle 1: Analyse der Niveaus der syntaktischen Bewusstheit (Testteil 1)

Satz		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
DaF	N	-	-	-	-	-	+	-	-	-	-
	I	-	-	-	-	-	-	-	+	-	-
	I/K	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	I/K/E	+	+	+	+	+	-	+	-	+	+

N= nicht identifiziert, nicht korrigiert, nicht erklärt, I=identifiziert, K=korrigiert, E=erklärt

Tabelle 2: Analyse des Niveaus der syntaktischen Bewusstheit (Testteil 2)

Satz		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
DaF	N	-	-	+	+	-	+	+	-	+	+
	K	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	K/E	+	+	-	-	+	-	-	+	-	-

N= nicht korrigiert, nicht erklärt, K=korrigiert, E=erklärt

Proband 10

Tabelle 1: Analyse der Niveaus der syntaktischen Bewusstheit (Testteil 1)

Satz		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
DaZ	N	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	I	-	-	-	-	-	-	-	+	-	-
	I/K	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	I/K/E	+	+	+	+	+	+	+	-	+	+

N= nicht identifiziert, nicht korrigiert, nicht erklärt, I=identifiziert, K=korrigiert, E=erklärt

Tabelle 2: Analyse des Niveaus der syntaktischen Bewusstheit (Testteil 2)

Satz		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
DaZ	N	+	+	+	+	-	+	-	-	-	-
	K	-	-	-	-	-	-	-	-	+	-
	K/E	-	-	-	-	+	-	+	+	-	+

N= nicht korrigiert, nicht erklärt, K=korrigiert, E=erklärt

Zusammenfassung

Mit verschiedenen Untersuchungen, insbesondere in den letzten 30 Jahren, möchte man auf die Wichtigkeit des bewussten Umgangs mit der Sprache hinweisen. Das ist auch in dieser Diplomarbeit der Fall, wobei der Akzent auf der syntaktischen Bewusstheit unter Studenten der Deutschen Sprache und Literatur liegt. Im theoretischen Teil der vorliegenden Arbeit wurden die wichtigsten Aspekte der Sprachbewusstheit allgemein, und damit auch der syntaktischen Bewusstheit bearbeitet. Wir versuchten den Begriff Sprachbewusstheit ausführlicher und expliziter zu erklären, die Entstehung sowie die Entwicklung des Begriffs darzustellen. Zudem haben wir auch verschiedene Arten der Sprachbewusstheit präsentiert sowie dessen Bedeutung für den Fremdsprachenerwerb dargestellt.

Im praktischen Teil wurde unsere Untersuchung zum Thema der syntaktischen Bewusstheit unter Studenten der deutschen Sprache und Literatur dargestellt und schließlich detailliert analysiert. Als Instrument für die Datenerhebung in dieser Untersuchung diente einerseits ein selbsterstellter Fragebogen und anderseits ein selbsterstellter Test zur Überprüfung der syntaktischen Bewusstheit. Das Ziel der Untersuchung war es zum einen herauszufinden, wie hoch die syntaktische Bewusstheit bei den Studenten eigentlich ist, bzw. in was für einem Verhältnis die syntaktische Bewusstheit und der Erfolg der Lerner in den Fächern „Uvod u sintaksu njemačkog jezika“ und „Sintaksa složene rečenice“ stehen. Zum anderen wollte man einen Vergleich zwischen Studenten, die die deutsche Sprache in einem deutschsprachigen Raum erworben haben und den Studenten, die die deutsche Sprache nicht in einem deutschsprachigen Raum erworben haben, in Bezug auf ihre syntaktische Bewusstheit, machen. Die durchgeführte Untersuchung hat gezeigt, dass die Studenten, die die deutsche Sprache in einem deutschsprachigen Raum erworben haben und dort eine längere Zeit verbracht haben, nicht über eine höhere syntaktische Bewusstheit verfügen und dass sie in diesem Zusammenhang auch nicht bessere Noten in den Fächern „Uvod u sintaksu njemačkog jezika“ und „Sintaksa složene rečenice“ erreichen. Das, was durch diese Untersuchung deutlich wurde ist, dass sich Studenten mit einer höheren syntaktischen Bewusstheit leichter mit komplexeren syntaktischen Aufgaben auseinandersetzen und sie lösen. Je komplexer und anspruchsvoller eigentlich die Aufgabe ist, desto höher muss die syntaktische Bewusstheit sein, um die entsprechende Aufgabe erfolgreich lösen zu können.

Sažetak

Različitim istraživanjima u posljednjih 30 godina pokušava se ukazati na važnost svjesnog pristupa u učenju jezika. To je slučaj i u ovom diplomskom radu, pri čemu je naglasak na sintaktičkoj svjesnosti u studenata njemačkog jezika. U teoretskom dijelu rada obradili smo najvažnije aspekte jezične svjesnosti općenito, a time i sintaktičke svjesnosti kao teme ovoga rada. Pokušali smo pojam jezične svjesnosti podrobnije i eksplicitnije objasniti te prikazati sam nastanak i razvoj pojma kroz kratki povijesni presjek. Osim toga predstavili smo različite vrste jezične svjesnosti kao i njihovo značenje za proces usvajanja stranog jezika.

U drugom dijelu rada predstavili smo, a potom i detaljno analizirali vlastito istraživanje na temu sintaktičke svjesnosti u studenata njemačkog jezika i književnosti. U svrhu prikupljanja podataka sastavili smo upitnik za studente te test za ispitivanje sintaktičke svjesnosti. Cilj ovog istraživanja bio je saznati u kojoj mjeri je u studenata razvijena sintaktička svjesnost tj. zanimao nas je odnos sintaktičke svjesnosti i uspjeha studenata u kolegijima „Uvod u sintaksu njemačkog jezika“ i „Sintaksa složene rečenice“. Osim toga željeli smo usporediti s jedne strane studente, koji su njemački jezik usvojili u jednom od njemačkih govornih područja te tamo boravili duži vremenski period i s druge strane studente, koji su njemački jezik naučili u Hrvatskoj. Provedeno istraživanje je pokazalo da u studenata koji su njemački jezik usvojili u jednom od njemačkih govornih područja i tamo boravili duži vremenski period nije prisutan veći stupanj sintaktičke svjesnosti u odnosu na studente koji nisu imali tu mogućnost. U skladu s tim utvrđeno je i da ti studenti nisu postigli bolje ocjene u kolegijima „Uvod u sintaksu njemačkog jezika“ i „Sintaksa složene rečenice“. Ovo istraživanje je pokazalo da studenti s razvijenim većim stupnjem sintaktičke svjesnosti lakše rješavaju kompleksne sintaktičke zadatke. Uz to se pokazalo da što je zadatak teži i zahtjevniji potreban je i veći stupanj sintaktičke svjesnosti kako bi ga se uspjelo riješiti.