

ZUM NACHFELDERWERB IM SCHRIFTDEUTSCHEN BEI CHINESISCHEN DEUTSCHLERNENDEN

Eine korpusgestützte longitudinale Untersuchung¹

Hanxiao Huang, Yuan Li
Zhejiang Universität

Abstract

Die Nachfeldbesetzung, als eine der zentralen Regeln der deutschen Syntax, stellt für Lernende eine besondere Herausforderung dar, da dieses Phänomen in Lehrwerken häufig nicht exakt erklärt und auch nicht ausreichend geübt wird. In der vorliegenden Arbeit werden die Verwendung und Entwicklungstendenzen der Nachfeldbesetzung bei einer Kohorte von Studierenden an einer Universität in China über einen Zeitraum von vier Jahren anhand ihrer Texte aus dem *Chinesischen Deutschlerner-Korpus* (CDLK) analysiert. Die Ergebnisse legen dar, dass L2-Studierende von Beginn an fast alle Nachfeldstrukturen nutzen und ihre Verwendung von Nachfeldstrukturen tendenziell zunimmt. Insgesamt haben die Studierenden während des vierjährigen Deutschlernens deutliche Fortschritte gemacht und sich in der Nachfeldverwendung den Muttersprachlern angenähert, wobei sie Infinitive mit *zu* und Präpositionalphrasen überproportional gebrauchen.

Keywords: Nachfelderwerb; chinesische Deutschstudierende; Schriftdeutsch

Abstract

The use of the postfield, as one of the central rules in German syntax, presents a particular challenge for learners, as this phenomenon is often insufficiently explained and practiced in textbooks. This study analyzes the usage and development trends of postfield placement among a cohort of students at a university in China, using longitudinal learning data from the *Chinese German Learner Corpus* (CDLK, das *Chinesische Deutschlerner-Korpus*). The results indicate that L2 students utilize almost all postfield structures from the beginning, and their use of these structures tends to increase over time. Overall, throughout the four years of learning German, the students have made significant progress and have approached native speakers in their use of postfield structures, with infinitives with *zu* and prepositional phrases being used more frequently than by native speakers.

Keywords: postfield acquisition; Chinese learners of German; written German

1. Einleitung

Die Satzklammerstruktur wird als eine der grundlegenden Strukturen im Deutschen von Deutschlernenden zu Beginn ihres Lernprozesses als das Hauptmerkmal der deutschen Syntax erkannt. Sie lässt sich mithilfe des topologischen Feldermodells anschaulich erklären (s. Tabelle 1; vgl. Weinrich 1993; Zifonun / Hoffmann / Strecker 1997: 1502-1504; Dürscheid 2012; Eisenberg et al. 2016: 876). Ein typischer Satz besteht in der Regel aus vier obligatorischen Teilen: dem Vorfeld, der linken Satzklammer, dem Mittelfeld und der rechten Satzklammer.

¹ Teilergebnis des Forschungsprojekts *Aufbau des chinesischen Deutschlernerkorpus und Forschung zur Entwicklung von deren Schriftkompetenz* (20BYY103). Yuan Li ist die Korrespondenzautorin dieses Beitrags.

Nr.	Verb- stellung	Vorfeld	Linke Satz- klammer	Mittelfeld	Rechte Satz- klammer	Nachfeld
1	V1		Stellen	Sie sich vor allen Gästen	vor.	
2	V2	Er	hat	ein Buch	gekauft	für seinen Sohn.
3		Ich	mache	jetzt die Hau- saufgabe.		
4	VE	Sie wis- sen,	dass	ich der Meinung	bin,	dass dieser Bau unnötig ist.

Tabelle 1
Das topologische Feldermodell

„Das Nachfeld ist in allen Konstellationen grundsätzlich fakultativ“ (Altmann / Hofmann 2008: 100). Bei Sätzen, die Nebensätze oder Infinitive mit *zu* im Nachfeld enthalten, wird das Nachfeld jedoch obligatorisch (vgl. Thurmair 1991: 191; Zifonun / Hoffmann / Strecker 1997: 1652; Altmann / Hofmann 2008). In anderen Fällen fällt das Nachfeld entweder aus oder bleibt leer. Präpositionalphrasen und ähnliche Elemente können sowohl im Mittelfeld als auch im Nachfeld auftreten, was zu einer großen Flexibilität und dem Fehlen strenger Regeln für die Verwendung des Nachfeldes führt.

Ob das Nachfeld eine Ausnahme der Satzklammerstruktur ist, wurde kontrovers diskutiert. Es wird als eine „Abweichung von der Norm“ (Boost 1957: 63; vgl. auch Fiehler et al. 2004: 24) betrachtet, weil es hinter der rechten Satzklammer erscheint und die Grundregel der Satzklammerstruktur durchbricht. Beneš (1968: 292) zufolge stellt die Nachfeldbesetzung jedoch keine Ausnahme der Norm, sondern vielmehr eine ‚Nebennorm‘ der deutschen Sprache dar. Li / Huang / Liu (2021, 2022) haben anhand der Korpora TüBa-D/Z und DTA festgestellt, dass die Nachfeldbesetzung in authentischen Situationen häufig zu beobachten ist und in etwa einem Drittel aller Sätze das Nachfeld besetzt wird. Tatsächlich ist das Nachfeld ein spezifischer und wichtiger Bestandteil der deutschen Syntax. Dies verdeutlicht die Relevanz der Vermittlung der Nachfeldverwendung.

Für die chinesischen Deutschlernenden stellt der Erwerb des Nachfeldes wegen ihres linguistischen Hintergrundes eine zusätzliche Herausforderung dar. Weder das Chinesische als Muttersprache noch die häufig als erste Fremdsprache gelernte englische Sprache kennen ein vergleichbares Satzklammerkonzept, insbesondere das des Nachfeldes. Des Weiteren ist zu bemerken, dass das Nachfeld in Lehrbüchern und im Deutschunterricht häufig unklar und ungenügend dargestellt wird. Die Flexibilität des Nachfeldes sowie das Fehlen klarer Regeln führen dazu, dass Lehrkräfte den Studierenden davon abraten, den Gebrauch des Nachfeldes, ausgenommen von Nebensätzen oder Infinitiven mit *zu*, zu verwenden.

Die vorliegende Studie untersucht longitudinal die Entwicklung des Erwerbs vom Nachfeld bei 30 chinesischen Deutschstudierenden über einen Zeitraum von vier Jahren. Ihre Texte aus jeder Phase des Erwerbs (d.h. jedes Studienjahr), insgesamt 120 Texte (18.215 Tokens) wurden analysiert. Die zentralen Forschungsfragen lauten wie folgt:

- (1) Wie häufig wird das Nachfeld in den Lernertexten besetzt? Welche Nachfeldstrukturen werden bevorzugt?
- (2) Wie entwickelt sich die Nachfeldbesetzung innerhalb von vier Studienjahren?

2. Theoretische Grundlage

Im Folgenden werden zuerst der Kernbegriff *Nachfeldbesetzung* und dann der aktuelle Forschungsstand zu diesem Thema erläutert.

2.1 Nachfeldbesetzung

Gemäß der Grammatik des Leibniz-Instituts für Deutsche Sprache (IDS-Grammatik) wird das Nachfeld als „der Satzabschnitt hinter dem (virtuellen) rechten Satzklammerteil“ (Zifonun / Hoffmann / Strecker 1997: 1649) definiert. In Abhängigkeit von der Art und Weise der Verbindung eines Inhalts mit dem Hauptsatz erfolgt eine Unterteilung des Nachfeldes in drei weitere Felder. Das enge Nachfeld umfasst Komponenten, die sowohl prosodisch als auch syntaktisch in den Hauptteil des Satzes integriert sind, wie das einfache Adverb. Im weiten Nachfeld befinden sich vielfältigere Nebensätze. Das rechte Außenfeld beinhaltet Komponenten, die in jeder Hinsicht vom vorangehenden Satz getrennt sind und nur ein potenzielles, koordinierendes Verhältnis aufweisen (vgl. Zifonun / Hoffmann / Strecker 1997). Wie zum Beispiel:

„Ich hab sie gefragt gestern, die Monika, ob das stimmt.“

rsKl (rechte Satzklammer)	enges Nachfeld	rAF (rechtes Außenfeld)	weites Nachfeld
gefragt	gestern	die Monika	ob das stimmt

Tabelle 2
Beispielsatz von rechtem Außenfeld (Zifonun 2015: 29)

Wie gezeigt, ist das rechte Außenfeld vom Hauptteil des Satzes vollständig unabhängig und ähnelt eher einer Parenthese. Da dieses Feld in Lernertexten eine marginale Präsenz aufweist, wird es in der vorliegenden Arbeit keiner weiteren Betrachtung unterzogen.

In der vorliegenden Arbeit wird der Fokus auf die Teile des Nachfeldes gelegt, welche gemäß der Definition der IDS-Grammatik entweder als enges Nachfeld (eNF) oder als weites Nachfeld (wNF) klassifiziert werden. Um die didaktischen Konsequenzen daraus zu ziehen, wird die Nutzung des Nachfeldes aus der Perspektive der grammatischen Form wie folgt betrachtet (vgl. Zifonun / Hoffmann / Strecker 1997: 1650-1661):

- 1) die satzwertigen Strukturen, inkl.:
 - a) Sätze:
 - i. Nebensätze (NS): Verschiedene Nebensätze, darunter Komplementsätze, Supplementsätze und Attributsätze;
 - ii. Vollständige Sätze (SZ)²: In diesem Fall erscheint ein vollständiger Satz im Bereich Nachfeld. Z.B. „Ich glaube, es ist langweilig und sinnlos“ (J2, 0330222012ZD005³, Satz 7);

² Bei der Analyse der Lernertexte im CDLK-Korpus fällt auf, dass die Studierenden im Nachfeld häufig Nebensätze ohne Konnektoren, also vollständige Sätze verwenden, wobei sie oft Fehler machen, indem sie die Verben am Ende setzen (vgl. Wu / Li 2022). Angesichts dieser Tatsache wird dieser Typ (SZ) in der vorliegenden Studie gesondert annotiert.

³ Der Code für jeden Text aus dem CDLK-Korpus wird nach einer festgelegten Regel gebildet: Das erste Element gibt das Semester des Lernens an (03), gefolgt von einem Indikator, ob der Lernende von einer Schule oder Universität stammt

- b) Infinitive mit *zu* (INF);
- 2) die nicht-satzwertigen Strukturen, inkl.:
 - a) Nominalphrasen (NP);
 - b) Präpositionalphrasen (PP);
 - c) Adjektivphrasen (AdjP);
 - d) Adverbphrasen (AdvP);
 - e) Adjunktorphrasen (AduP, hier hauptsächlich die von *als* und *wie* geleitete Vergleichsstruktur)

2.2 Forschungsstand

Die Forschung zum Erwerb der Satzklammer begann relativ früh in der wissenschaftlichen Diskussion, wobei bereits in den 1980er Jahren Studien sowohl zum Erstspracherwerb (L1) als auch zum Zweitspracherwerb (L2) durchgeführt wurden (vgl. Lee 2012: 218). Zu den wichtigsten Resultaten zählt die Entwicklung eines Modells zur Erwerbsreihenfolge der deutschen Wortstellung bei L2-Lernenden (vgl. Clahsen / Meisel / Pienemann 1983).

Das Modell beschreibt den Erwerb in fünf Hauptphasen: In der ersten Phase wird vorwiegend die SVO-Stellung (Subjekt-Verb-Objekt) erworben, in der zweiten Phase die Positionierung des Adverbs im Vorfeld, in der dritten Phase die Klammerstruktur, in der vierten Phase die Inversion und in der fünften Phase die Verb-Endstellung. Dies schließt jedoch nicht das Nachfeld ein.

Zum Erwerb der Nachfeldbesetzung wird aus sprachdidaktischer Sicht bislang noch nicht intensiv geforscht (vgl. Vinckel-Roisin 2021: 4). Elsner (2013) untersuchte den Erwerb des Nachfeldes bei Kindern mit Deutsch als Erstsprache. Dabei rückte die Analyse der mündlichen Produktion von sechs deutschsprachigen Kindern anhand von CHILDES-Korpus in den Vordergrund. Die Ergebnisse legen nahe, dass diese Kinder zunächst Sätze ohne Satzklammer produzierten, was die Frage aufwirft, ob sie überhaupt ein Nachfeld nutzen könnten. Elsner (2013: 277) postulierte, dass das Nachfeld erst dann eingesetzt wird, wenn Kinder in der Lage sind, die „Finitheit morphosyntaktisch zu markieren“. Das erste Nachfeld konnte im zweiten Monat des zweiten Lebensjahres bei diesen Kindern festgestellt werden. In Bezug auf den Erwerbsprozess ist festzustellen, dass die Kinder anfänglich eine Vielzahl an Adverbphrasen verwendeten. Im weiteren Verlauf wurden dann Nominal- und Präpositionalphrasen erworben (vgl. Elsner 2013: 278).

Hinsichtlich des Erwerbs des Nachfeldes im Zweitspracherwerb (L2) hat bisher vor allem Breindl (2015) die relevanteste Studie durchgeführt. In ihrer Untersuchung analysierte sie anhand des Kobalt-Korpus den Gebrauch der Nachfeldbesetzung bei Deutschlernenden aus verschiedenen Ländern, darunter Schweden, China und Weißrussland, sowie bei Muttersprachlern als Referenz. Breindl stellte fest, dass Muttersprachler im Vergleich zu Lernenden eine größere Vielfalt an nicht-satzwertigen Nachfeldstrukturen nutzen. Besonders auffällig war, dass die Lernenden überproportional viele Präpositionalphrasen und nur sehr wenige Adjunktorphrasen verwendeten. Allerdings ist die Stichprobengröße in Breindls Studie relativ klein, da nur 20 Texte pro Land untersucht wurden. Darüber hinaus wurden die Daten des Kobalt-Korpus synchronisch erhoben, was bedeutet, dass longitudinale Untersuchungen, die den Erwerbsprozess der Lernenden beleuchten, noch ausstehen.

(3 für Universität). Anschließend folgt die Angabe, ob der Lernende zuvor Deutsch gelernt hat (0 für nein), gefolgt vom Jahrgang (2) und dem Thema (2). Die Monats- und Jahreszeit der Sammlung wird angegeben (2012 für Dezember 2020). Zuletzt wird ein Code für die Schule oder Universität (ZD für Zhejiang Universität) sowie der Code des Lernenden (005) hinzugefügt.

In den Studien von Elsner (2013) und Breindl (2015) wurden verschiedene Typen sowohl von satzwertigen als auch von nicht-satzwertigen Strukturen analysiert. Aber wieviel Prozent der Sätze in ihren Korpora eine Nachfeldbesetzung haben, blieb jedoch unerforscht.

Der Erwerb des Nachfeldes sollte immer im Zusammenhang mit der Verwendung dieses Feldes durch Muttersprachler betrachtet werden. Theoretische und empirische Studien dazu können Erkenntnisse und Rahmenbedingungen für eine bessere Vermittlung liefern. Die Verwendung des Nachfeldes im Deutschen wurde bereits umfassend untersucht. Die meisten Studien boten deskriptive Zusammenfassungen aus syntaktischer Hinsicht an, einschließlich der Klammerstruktur im topologischen Modell (vgl. Altmann 1981; Frey 2015; Zifonun 2015 usw.).

Mehrere empirische Studien zum Nachfeld zeigten signifikante Unterschiede zwischen verschiedenen Textsorten auf. Pfütze (1966) stellte anhand eines literarischen Korpus fest, dass literarische Texte eine Nachfeldbesetzung von 4% bis 32% aufwiesen. In einer Analyse des Zeitungskorpus TüBa-D/Z fanden Li / Huang / Liu (2021) hingegen heraus, dass die Nachfeldbesetzung im geschriebenen Deutsch mit 32,61% entspricht und folglich doch nicht als Ausnahme, sondern als Norm gelten sollte. Studien wie jene von Makovec (1983) und Zahn (1991) identifizierten Präpositionalphrasen als die häufigsten nicht-satzwertigen Nachfeldstrukturen in literarischen (98,2%) sowie gesprochener (91,0%) und geschriebener (71,6%) Sprache. Patocka (1997) und Birnstingl (2013) bestätigten hohe Anteile von Präpositionalphrasen in Dialekten (62%) und politischen Reden (70,8%). Birnstingl (2013) untersuchte außerdem Nominal- (3,7%), Adjektiv-/Adverb- (3,5%) und Adjunktorphrasen (9,1%) in politischen Reden. Dabei ergab sich, dass Präpositionalphrasen weiterhin den größten Anteil einnahmen und Adjunktorphrasen ebenfalls eine signifikante Präsenz aufwiesen. Unterschiede in der Verteilung anderer nicht-satzwertiger Strukturen waren weniger stark ausgeprägt.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass der Erwerb des Nachfeldes bislang nicht ausreichend untersucht wird, was für das Lehren und die Forschung im Bereich Deutsch als Fremdsprache von Nachteil ist. Lediglich Elsner (2013) hat eine Studie mit Kindern als Erstsprachlern durchgeführt. Im Bereich des Fremdspracherwerbs hat Breindl (2015) anhand des Kobalt-Korpus die Verwendung des Nachfeldes durch Lernende analysiert, wobei dieser Ansatz durch die begrenzte Größe des Korpus (nur 20 Texte pro Land) und seine zeitliche Reichweite eingeschränkt ist. Die vorliegende Arbeit zielt darauf ab, den Erwerb des Nachfeldes umfassender und longitudinal zu untersuchen, um die bestehenden Lücken in diesem Bereich zu schließen.

3. Methode

Die vorliegende Studie basiert auf einer Korpusanalyse. Zur Unterstützung der Interpretation wurden Interviews durchgeführt, in denen fünf Studierende und zwei Lehrende zur Entwicklung der schriftlichen Produktionen der Studierenden befragt wurden. Im Folgenden werden die Korpora und die verwendeten Instrumente vorgestellt.

3.1 Korpora

Das in dieser Arbeit verwendete Korpus, CDLK (*Chinesisches Deutschlerner-Korpus*), wurde unter der Leitung von Prof. Dr. Yuan Li an der Zhejiang Universität erstellt. Seit 2019 wurden Lernertexte von Schüler:innen und Studierenden verschiedener Lernphasen aus 23 chinesischen Schulen und Universitäten gesammelt. Die Themen decken ein breites Spektrum ab und stehen in engem Zusammenhang mit dem Alltag chinesischer Deutschlernenden. Dazu zählen unter anderem ‚meine Familie‘, ‚meine Hobbys‘, ‚ein besonderes Erlebnis‘, ‚Beschreibung eines Zimmers‘, ‚Handy im Unterricht

oder nicht?’ und ‚Arbeiten oder Weiterstudieren nach dem Abschluss?‘. Diese Themen beinhalten verschiedene Texttypen wie deskriptive, argumentative, erzählende und bildbeschreibende Texte, was eine umfassende Untersuchung des schriftlichen Spracherwerbs ermöglicht. Die Texte wurden innerhalb eines Zeitraums von 30 Minuten ohne Hilfsmittel im Unterricht verfasst. Das CDLK-Korpus umfasst bislang insgesamt 5.715 Texte (vgl. Li / Wu 2023: 225-226).

Im Fokus der vorliegenden Untersuchung steht eine Kohorte von 30 Studierenden, die sich 2019 im Institut für German Studies an einer Universität in China immatrikuliert und 2023 ihr Studium abgeschlossen haben. In den ersten beiden Studienjahren steht für die Germanistikstudierenden ein intensives Sprachlernen im Mittelpunkt. Der Sprachunterricht umfasst in diesen Jahren jeweils 14 und 10 Wochenstunden und vermittelt Kompetenzen wie Hören, Lesen, Schreiben und Sprechen. Als Lehrmaterial wird die Lehrwerksreihe *Studienweg Deutsch (Band 1-4)* eingesetzt. In den darauffolgenden zwei Jahren nehmen die Studierenden an verschiedenen Seminaren auf Deutsch teil, wie z.B. Einführung in wissenschaftliche Forschungsmethoden, Einführung in die germanistische Linguistik, Hermeneutik sowie weiteren linguistischen, literarischen und methodologischen Seminaren.

Im Rahmen der Untersuchung wurden im Verlauf jedes Studienjahres die schriftlichen Produktionen dieser Kohorte gesammelt, wobei alle Themen berücksichtigt wurden. Insgesamt bilden 120 Texte das Korpus der vorliegenden Studie (s. Tabelle 3).

Jahrgang	Texte	Sätze	Tokens
Jahrgang 1 (J1)	30	374	4.245
Jahrgang 2 (J2)	30	291	4.065
Jahrgang 3 (J3)	30	376	5.134
Jahrgang 4 (J4)	30	315	4.771
Insgesamt	120	1.356	18.215

Tabelle 3
Korpusaufbau

Die vorliegende Arbeit vergleicht zudem die Verwendung der Nachfeldbesetzung der Studierenden im letzten Studienjahr (J4) mit der Nachfeldbesetzung im Korpus TüBa-D/Z (vgl. Li / Huang / Liu 2021), um zu ermitteln, ob sich die Studierenden den Muttersprachlern annähern bzw. worin die Unterschiede liegen.

Die TüBa-D/Z Baumbank (*Tübinger Baumbank des Deutschen / Zeitungskorpus*) (Version 11.0) wird vom Institut für Allgemeine Sprachwissenschaft und Computerlinguistik der Universität Tübingen bereitgestellt. Dieses Korpus basiert auf Artikeln aus der Zeitung *Die Tageszeitung (taz)* und umfasst Artikel, die zwischen 1989 und 1999 veröffentlicht wurden. Insgesamt enthält es 3.816 Artikel und 104.787 Sätze⁴.

3.2 Annotationen und Datenauswertung

Die im CDLK-Korpus enthaltenen Texte sind hinsichtlich Fehler und Abhängigkeiten annotiert. Diese Annotationen allein genügen jedoch nicht, um die Verwendung der Nachfeldbesetzung umfassend zu analysieren. Daher wurden die in dieser Studie ausgewählten Texte zusätzlich auf zwei Ebenen bezüglich der Nachfeldbesetzung annotiert: die Nachfelder selbst und deren jeweilige Typen, wie in Kapitel 2.1 erläutert.

⁴ Quelle: <https://uni-tuebingen.de/fakultaeten/philosophische-fakultaet/fachbereiche/neuphilologie/seminar-fuer-sprachwissenschaft/arbeitsbereiche/allg-sprachwissenschaft-computerlinguistik/ressourcen/corpora/tueba-dz/> (16.11.2024).

Bei einem Satz mit virtueller rechter Satzklammer gibt es jedoch „nur ein einfaches Prädikat in Form eines finiten Verbs“ (Eisenberg et al. 2016: 877) und keine eindeutige rechte Satzklammer (s. Satz 3 in Tabelle 1). Daraus ergibt sich die Schwierigkeit, dass die Grenze zwischen Mittelfeld und Nachfeld nicht immer eindeutig bestimmbar ist (vgl. Zifonun / Hoffmann / Strecker 1997: 1646). In derartigen Fällen wird häufig eine Umformung des Verbs, z.B. die Perfektprobe (vgl. Zifonun / Hoffmann / Strecker 1997: 1503; Dürscheid 2012: 88; Fandrych / Thurmair 2021: 241) oder die Modalverbung (vgl. Altmann / Hofmann 2008: 100) herangezogen, um die Stellung der virtuellen Satzklammer festzustellen. Dadurch lassen sich in vielen Sätzen aus den Lernertexten kein Nachfeld identifizieren, z.B.:

- A. Es gibt drei Menschen in meiner Familie. (J1, 0130111912ZD001, Satz 1) [Perfektprobe: Es hat drei Menschen in meiner Familie gegeben.]
- B. Oft mache ich Hausaufgaben da. (J1, 0130131912ZD013, Satz 9) [Perfektprobe: Oft habe ich Hausaufgaben da gemacht.]

In der vorliegenden Studie werden Sätze wie A und B jedoch auch als Sätze mit Nachfeld betrachtet. Aufgrund der großen typologischen Unterschiede zwischen dem Deutschen und dem Chinesischen stehen chinesische Deutschlernende beim Erlernen der deutschen Satzklammer vor großen Herausforderungen. Im Lehrwerk *Studienweg Deutsch* (Band 1) wird daher zusätzlich eine Art von Satzklammer definiert. Die Kombination von Prädikaten und ihren Ergänzungen lässt sich als „Satzklammer aus festen Verbindungen“ bezeichnen (Liang / Nerlich 2004: 324). Exemplarisch seien an dieser Stelle die festen Verbindungen „Es gibt + Akk.“ (Liang / Nerlich 2004: 167) und „die Hausaufgaben machen“ (Nerlich / Liang 2006: 318) aus den Lehrwerken angeführt. Die Ergänzungen (,drei Menschen‘ im Satz A; ,Hausaufgaben‘ im Satz B) werden von den Lernenden bereits als rechte Satzklammer identifiziert. Demgemäß werden alle Teile, die sich rechts von diesen Ergänzungen befinden, als Nachfeld betrachtet, wobei eine Pseudo-Nachfeldbesetzung durch die Lernenden angenommen wird.

Die Annotationen wurden von zwei ForscherInnen unabhängig voneinander durchgeführt und gegenseitig geprüft. Für die Annotationen wurde auf drei Korpus-Tools zurückgegriffen. Die Textannotationierung erfolgte zunächst mit Exmaralda (vgl. Schmidt / Wörner 2014). Anschließend wurden alle Dateien mit dem Tool Pepper in ein Datenformat konvertiert, das optimal zur webbasierten Such- und Visualisierungsarchitektur ANNIS passt (vgl. Zipser / Romary 2010; Krause / Zeldes 2016). Auf diese Weise wurde ein kleines, annotiertes Forschungskorpus erstellt, welches zur Untersuchung des Lernprozesses der Nachfeldbesetzung genutzt und für die automatisierte statistische Analyse vorbereitet wurde.

Mittels der Programmierung in ANNIS wurden die Sätze mit Nachfeldern identifiziert und die folgenden Daten erhoben: die Gesamtzahl der Sätze, die Anzahl der ermittelten satzwertigen sowie nicht-satzwertigen Nachfeldstrukturen und die Gesamtanzahl dieser Strukturen.

Darüber hinaus wird in dieser Arbeit der *Chi-Square Test for Independence* mittels SPSS 29 eingesetzt, um festzustellen, ob signifikante Unterschiede in den Anteilen der Nutzung verschiedener Nachfeldtypen in jedem Untersuchungsjahr vorhanden sind.

4. Ergebnisse und Diskussion

Im Folgenden wird anhand von Texten dergleichen Kohorte im Zeitraum von vier Jahren untersucht, welche Merkmale die chinesischen Studierenden beim Gebrauch des Nachfeldes aufweisen und wie sie sich entwickeln. Zudem wird der Unterschied zwischen der fortgeschrittenen Lernaltersprache und Muttersprache in Bezug auf die Nachfeldbesetzung beleuchtet.

4.1 Überblick

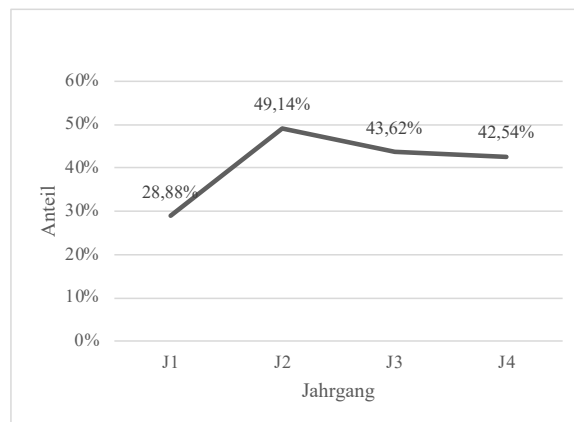


Abbildung 1
Anteil der Nachfeldbesetzung (Chi-Square= 9,11; df= 3; p= 0,028*⁵)

Im Unterschied zu den L1-Kindern (vgl. Elsner 2013) verzeichnen die Studierenden bereits im ersten Jahrgang eine Verwendung des Nachfeldes in fast einem Drittel (28,88%) der Sätze. Der Höhepunkt wird im zweiten Jahrgang erreicht (49,14%), indem das Nachfeld in nahezu der Hälfte der Sätze verwendet wird.

Die schnelle Entwicklung der Nachfeldverwendung vom ersten Jahrgang zum zweiten Jahrgang lässt sich auf den Input der Lehrmaterialien in dieser Lernphase zurückführen. Im ersten Jahrgang werden in fast allen Universitäten Band 1 (vgl. Liang / Nerlich 2004) und 2 (vgl. Nerlich / Liang 2006) des Lehrwerks *Studienweg Deutsch* eingesetzt. Band 1 umfasst grundlegende grammatische Themen zu Klammerstrukturen, wie die drei Basisverbpositionen, Klammer der Modalverben, der trennbaren Verben und die Bildung der Klammer in verschiedenen Tempora. Am Ende dieses Bandes werden die grundlegenden Satzbaupläne zusammengefasst, wobei hervorgehoben wird, dass die „Klammerbildung“ als „ein wesentliches Merkmal des deutschen Satzbaus“ (Liang / Nerlich 2004: 323-324) hervorgehoben wird. Somit werden bereits im ersten Jahrgang die grundlegenden Kenntnisse über das topologische Feldermodell und die Satzklammer vermittelt.

Im Band 2 werden komplexere Satzstrukturen wie Komplementsätze (*dass, ob...*), Supplementsätze (*nachdem, bevor...*) und Infinitive mit *zu* eingeführt. Obwohl das Nachfeld an dieser Stelle nicht explizit thematisiert wird, beginnen die Studierenden, dieses Feld hinter der rechten Satzklammer zu erkunden. Eine Einführung des Nachfeldes erfolgt erst relativ spät im vierten Band, in der Lernphase des zweiten Jahrgangs, im Kontext des Phänomens der „Ausklammerung“ (Nerlich 2009: 151-153). Daher kommt es in dieser Phase zu einem starken Anstieg der Nachfeldverwendung, da die Lernenden aus den Inputmaterialien ‚legitime‘ Verwendungsregeln erhalten haben.

Da die Studierenden ab dem dritten Jahrgang das zweijährige intensive Sprachlernen abgeschlossen und mit Fachkursen begonnen haben, gehen sie stets mit authentischen, z.T. fachlichen Texten um und gewinnen dadurch ein tieferes Sprachverständnis. Dies führt dazu, dass sie das Nachfeld nicht mehr übermäßig nutzen, was zu einem leichten Rückgang des Gebrauchs führt. Der Gesamtanteil der Nachfeldverwendung variiert zwischen dem dritten und vierten Jahrgang nur geringfügig, was darauf hindeutet, dass sich die Studierenden in einer Phase der Stabilisierung befinden und sie die Nachfeldverwendung im Wesentlichen bereits beherrscht haben.

⁵ *p<0,05 **p<0,01.

Darüber hinaus manifestiert sich im Verlauf des vierjährigen Lernprozesses insgesamt eine zunehmende Häufigkeit der Nachfeldbesetzung von 28,88% bis zu 42,54%. Der Anteil im vierten Jahrgang von 42,54% unterscheidet sich von der Häufigkeit der Nachfeldbesetzung in einem deutschen Zeitungskorpus (TüBa-D/Z) mit 32,61% (vgl. Li / Huang / Liu 2021: 338). Auf das Phänomen des Übergebrauchs wird nachher näher eingegangen.

Eine detaillierte Analyse der von den Studierenden verwendeten Typen des Nachfeldes zeigt, dass im ersten Jahrgang schon in fast der Hälfte der Sätze (47,20%) satzwertige Strukturen produziert wurden. Dieser Anteil ist geringer als der Anteil der nicht-satzwertiger Strukturen (s. Abbildung 2). Dies lässt sich darauf zurückführen, dass die Studierenden erst seit kurzem Deutsch gelernt und sich noch nicht mit komplexeren Satzstrukturen auseinandergesetzt haben. „Im Kontext des L2-Erwerbs kann dies implizieren, dass der L2-Lerner in einer frühen Phase der Sprachentwicklung aufgrund begrenzter kognitiver Kapazität nicht in der Lage sein wird, Strukturen zu produzieren, deren Verarbeitung viel kognitive Energie beansprucht“ (Lee 2012: 230). Die Fähigkeit zur Produktion und Verwendung komplexerer Strukturen ist noch nicht voll entwickelt. Anstelle von Nebensätzen werden seitens der Studierenden kürzere Phrasen im Nachfeld verwendet, wobei die Konstruktion ‚es gibt‘ mit Nachfeld an der Spitze der Rangliste steht.

- (1) Es gibt drei Menschen *in meiner Familie*. (J1, 0130111912ZD001, Satz 1)
- (2) *Es gibt eine Gitarre *an das Bett*. (J1, 0130131912ZD012, Satz 2)

Des Weiteren wird seitens der Studierenden neben der Verwendung von PP auch die Anwendung einfacher räumlicher oder zeitlicher AdvP präferiert.

- (3) Oft mache ich Hausaufgaben *da*. (J1, 0130131912ZD013, Satz 9)

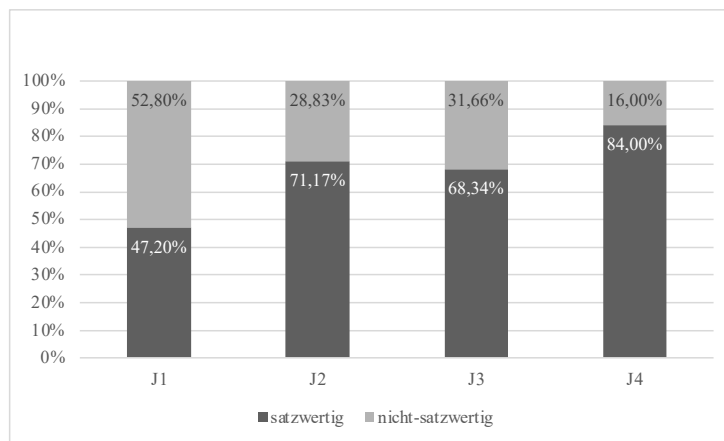


Abbildung 2
Typen der Nachfeldbesetzung (*Chi-Square*= 32,14; *df*= 3; *p*< 0,001**)

Allerdings steigt der Anteil der satzwertigen Nachfeldbesetzung ab dem zweiten Jahrgang deutlich an, von anfänglich 47,20% auf 71,17%, da auf der einen Seite die Studierenden zunehmend mit der Verwendung von Nebensätzen vertraut werden. Diese werden als eigenständige grammatische Struktur eingeführt und daher häufiger verwendet. Im Anschluss an die Vermittlung temporaler und lokaler Nebensätze erfolgt im dritten Band des Lehrbuchs *Studienweg Deutsch* (J2, vgl. Liang / Nerlich 2011) die Einführung konzessiver und konditionaler Nebensätze.

Auf der anderen Seite wird im Lehrbuch über die nicht-satzwertige Nachfeldstrukturen nicht klar und exakt erläutert. Da wird angegeben, dass die Ausklammerung „viele Appositionen“ und

„viele Nebensätze“ (Nerlich 2009: 151-153) umfasse. Was „viele“ quantitativ genau bedeutet, wird jedoch nicht erklärt. Deswegen weisen die Lehrenden im Unterricht darauf hin, so die Interviews, dass die nicht-satzwertigen Nachfeldstrukturen als Ausnahme der Satzklammerstruktur vorsichtig verwendet werden sollten, damit die Studierenden keine syntaktischen Fehler machen.

Im dritten Jahrgang ähneln die Unterschiede in der Nutzungshäufigkeit zwischen den nicht-satzwertigen und den satzwertigen Strukturen denen im zweiten Jahrgang, was bedeuten könnte, dass die Studierenden nach zweijährigen intensiven Sprachkursen im Wesentlichen verstanden haben, welche Strukturen sinnvoll im Nachfeld verwendet werden können und welche nicht.

Es ist jedoch bemerkenswert, dass es im vierten Jahrgang zu einem signifikanten Rückgang nicht-satzwertiger Strukturen kommt, während die satzwertigen Strukturen zunehmen. Dabei beträgt der Anteil der nicht-satzwertigen Strukturen 16% und dagegen der Anteil der satzwertigen Strukturen 84%. Dies lässt den Schluss zu, dass die Studierenden im vierten Jahrgang im Nachfeld mehr NS oder INF produzieren und weniger Phrasen verwenden. Dadurch nähert sich die schriftliche Ausdrucksweise der Studierenden allmählich der von Muttersprachlern an. Im Korpus TüBa-D/Z machen satzwertige Strukturen 82,41% und nicht-satzwertige Strukturen 17,59% aus (vgl. Li / Huang / Liu 2021: 338). Diese Forschungsergebnisse stehen im Einklang mit den Erkenntnissen von Jiang / Ouyang / Liu (2019: 85), die feststellten: „IL (Interlanguage) progressively approaches from native language to target language with the increase of second language proficiency“.

4.2 Die Verteilung der nicht-satzwertigen Nachfeldbesetzung

Bei der Verwendung von nicht-satzwertigen Strukturen bevorzugen die Studierenden in allen Lernphasen vor allem PP, was mit der Studie von Breindl (2015) übereinstimmt. Im letzten Studienjahr zeigen die Daten keinen statistisch signifikanten Unterschied in der Häufigkeit der Verwendung von PP im Vergleich zu Muttersprachlern (vgl. Abbildung 3), was darauf hindeutet, dass sich die Studierenden in ihrer Präferenz für PP den Muttersprachlern annähern. Beide Gruppen verwenden PP als dominante Satzstruktur im Nachfeld.

Präpositionen gehören einer Wortklasse mit breiter Verteilung an und PPs sind vielseitig einsetzbar. Die Verwendung der PP als Nachfeldbesetzung wird im Lehrbuch umfassend erklärt. Im Band 4 des Lehrwerks *Studienweg Deutsch* (vgl. Nerlich 2009: 153) wird darauf hingewiesen, dass die Präpositionalergänzung als stilistisches Mittel das Nachfeld besetzen darf. Dies erklärt die Tendenz der Studierenden, im Vergleich zu anderen Nachfeldstrukturen vermehrt auf PP zurückzugreifen. Die Bevorzugung von Präpositionalphrasen im Nachfeld durch Muttersprachler wurde ebenfalls mehrfach festgestellt (vgl. Makovec 1983; Zahn 1991; Patocka 1997).

Jahrgang	PP	NP	AdjP	AdvP	AduP
J1	57,58%	6,06%	4,55%	27,27%	4,55%
J2	65,96%	10,64%	2,13%	12,77%	8,51%
J3	71,43%	12,70%	1,59%	1,59%	12,70%
J4	57,14%	21,43%	3,57%	14,29%	3,57%

Tabelle 4
Verteilung der nicht-satzwertigen Nachfeldbesetzung

PP: Chi-Square= 5,75; df= 3; p= 0,125

NP: Chi-Square= 10,50; df= 3; p= 0,015*

AdjP: Chi-Square= 2,15; df= 3; p= 0,543

AdvP: Chi-Square= 26,08; df= 3; p< 0,001**

AduP: Chi-Square= 7,10; df= 3; p= 0,069

Allerdings steigt die Verwendung der PP zuerst an und anschließend ab. Im dritten Jahrgang erreichte der Anteil an PPs 71,43%, sank jedoch im vierten Jahrgang deutlich. Dies liegt hauptsächlich daran, dass für die Bildbeschreibung häufiger Präpositionalphrasen aufgrund der verbreiteten Verwendung von Ortsadverbien benötigt werden. Im vierten Jahrgang schreiben die Studierenden statt Bildbeschreibung über ein argumentatives Thema, was diesen Rückgang erklärt.

Dennoch zeigen die Studierenden beim gleichen Thema Bildbeschreibung über die drei Jahre hinweg einen gewissen Fortschritt. Bei der Bildbeschreibung im dritten Jahrgang werden im Vergleich zu vorher längere und vielfältigere Ausdrücke verwendet (s. Beispielsätze 4-6). Aufgrund der zahlreichen Ortsangaben in der Bildbeschreibung ist eine genauere Spezifizierung dieser Angaben im dritten Jahrgang festzustellen.

- (4) *Es gibt ein Computer *auf dem Tisch* und ein Stuhl *unter das*. (J1, 0130131912ZD014, Satz 10)
- (5) Außerdem befindet sich ein Bücherregal *an der Wand*. (J2, 0330232012ZD008, Satz 4)
- (6) Weil ich gerne am Computer spiele, gibt es nur Computer *auf dem Tisch* – der einzige ordentliche Ort. (J3, 0630332206ZD016, Satz 5)

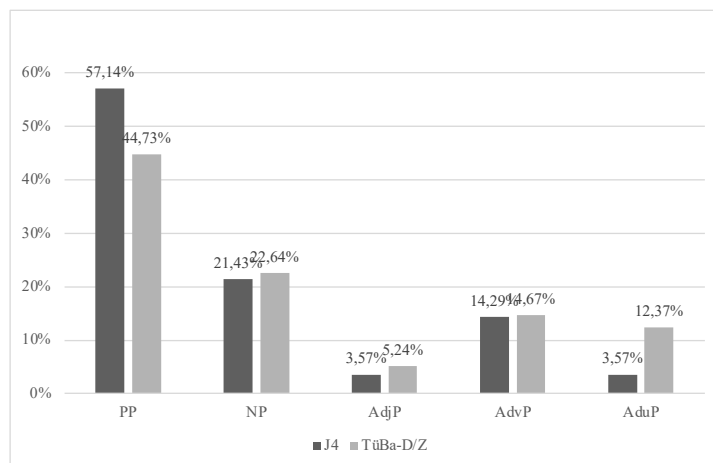


Abbildung 3

Nicht-satzwertige Nachfeldbesetzung im Jahrgang 4 im Vergleich zum Korpus TüBa-D/Z

PP: Chi-Square= 2,88; df= 1; p= 0,090

NP: Chi-Square= 0,12; df= 1; p= 0,733

AdjP: Chi-Square=0,12; df= 1; p= 0,733

AdvP: Chi-Square= 0,04; df= 1; p= 0,841

AduP: Chi-Square= 4,35; df= 1; p= 0,037*

Die Verwendung anderer nicht-satzwertiger Nachfeldstrukturen unterliegt im Verlauf der vier Jahre Schwankungen. So verzeichnet der Anteil der NP einen statistisch signifikanten Anstieg, insbesondere im vierten Jahrgang, wo die NP 21,43% der nicht-satzwertigen Nachfeldbesetzungen ausmacht.

NPs werden häufig in Sätzen der Texte zum Thema ‚meine Familie‘ oder in Bildbeschreibungen verwendet und dienen der Aufzählung, was eine der typischen Funktionen des Nachfeldes darstellt (vgl. Beneš 1968: 295). Gleichzeitig sind Nomen eine der am weitesten verbreiteten Wortklassen im Deutschen, wobei sie etwa 38 % der geschriebenen deutschen Sprache ausmachen (vgl. Li / Duan / Liu 2019: 6). NPs gehören zu den ersten Phrasentypen, mit denen Studierende in Kontakt

kommen. Die Studierenden erhalten hierzu viel Input aus Lehrbüchern sowie durch den Austausch mit Lehrern und Muttersprachlern. In den Interviews wurde darauf hingewiesen, dass es in der Kommunikation mit den Muttersprachlern erlaubt ist, NP ins Nachfeld zu setzen, was dazu führt, dass diese Praxis in die Schriftsprache übernommen wird.

- (7) *Es gibt 4 Personen in meine Familie, *mein Vater, meine Mutter und meine Schwester*. (J1, 0130151912ZD023, Satz 2)
- (8) *Ich habe eine kleine Familie, *mein Vater, meine Mutter, meine jüngere Schwester und ich*. (J2, 0330212012ZD002, Satz 1)
- (9) Er schein Sport und Musik zu lieben, *z.B. Fußball, Badmington, Inlinesketen Gitarre, usw.* (J3, 0630332206ZD015, Satz 8)
- (10) Unter dem Bett lagen eine Menge Sachen, *ein Fußball, ein Tennisschläger und sogar ein T-Schirt*. (J4, 0730432212ZD016, Satz 11)

Eine weitere Nachfeldstruktur, die über die vier Jahre hinweg eine statistisch signifikante Veränderung zeigt, ist die AdvP. Die Verwendung von AdvP weist zu Beginn einige Ähnlichkeiten zwischen L1-Kindern und L2-Studierenden auf. Im ersten Jahrgang wurden über 1/4 des nicht-satzwertigen Nachfeldes von AdvPs besetzt. Gemäß der Studie von Elsner (2013) bevorzugten die Kinder zu Beginn AdvPs, insbesondere um Orts- und Zeitangaben sowie andere adverbiale Elemente auszudrücken.

- (11) Mein Vater hat jede Woche immer viel vor und geht nach Hause *ganz spät* in der Nacht. (J1, 0130111912ZD001, Satz 7)
- (12) Oft mache ich Hausaufgaben *da*. (J1, 0130131912ZD013, Satz 9)

Im Gegensatz zu den L1-Kindern besteht die Mehrheit der AdvP bei den Studierenden aus Modaladverbien wie *gerne* oder *sehr*.

- (13) *Ich essen und trinken ins Schlafzimmer *gern*. (J1, 0130131912ZD011, Satz 14)
- (14) Ich laufe Ski *gern*, ... (J1, 0130131912ZD011, Satz 19)
- (15) Er mag Sports *sehr*. (J2, 0430212106ZD001, Satz 6)

Diese Ausdrücke sind relativ einfach und umgangssprachlich, sodass ihr Gebrauch mit steigendem Niveau der Lernenden allmählich abnimmt. Im vierten Jahrgang steigt der Anteil der AdvP wieder auf 14,29%, was der Produktion von Muttersprachlern (14,67%) nahekommt, wobei die verwendeten Ausdrücke formeller und anspruchsvoller werden (s. Beispielsatz 16).

- (16) Außerdem liegen verschiedene Getränkeflaschen, Papierkörbe, Altpapier, Kleidung, Socken, Fußball und Badmintonschläger auf dem Boden *verstreut*. (J4, 0731432212ZD017, Satz 10)

Der Nutzungsanteil der AduPs (*als/wie*) bei Studierenden im vierten Jahrgang liegt mit 3,57 % deutlich unter dem der Muttersprachler (12,37 %). Darüber hinaus zeigt die Nutzung der AduPs über die vier Jahre hinweg keine statistisch signifikante Veränderung, was darauf hindeutet, dass die Präferenzen der Studierenden diesbezüglich konstant gering geblieben sind. In Breindls (2015) Studie wurden keine spezifischen Nutzungsanteile angegeben. Sie stellte lediglich fest, dass die Studierenden neben PP auch eine relativ hohe Anzahl von AduP in ihren nicht-satzwertigen Nachfeldstrukturen verwenden. Im Vergleich zu Muttersprachlern neigen die Studierenden jedoch dazu, die AduPs eher im Mittelfeld als im Nachfeld zu platzieren. Insofern stellt die vorliegende Arbeit eine sinnvolle Ergänzung zur Studie von Breindl dar.

4.3 Die Verteilung der Satzwertigen Nachfeldbesetzung

Bei den satzwertigen Nachfeldstrukturen sind vor allem Nebensätze (NS) und Infinitive mit *zu* (INF) von Relevanz. Demgegenüber spielen vollständige Sätze (SZ) eine geringe Rolle.

Jahrgang	NS	INF	SZ
J1	76,27%	23,73%	
J2	80,17%	14,66%	5,17%
J3	70,59%	20,59%	8,82%
J4	63,95%	33,33%	2,72%

Tabelle 5
Die Verteilung der satzwertigen Nachfeldbesetzung

NS: Chi-Square= 7,20; df= 3; p= 0,066

INF: Chi-Square= 9,46; df= 3; p= 0,024*

SZ: Chi-Square= 10,51; df= 3; p= 0,015*

Dabei fällt auf, dass NS stets den größten Anteil ausmachen. Bereits in der ersten Erwerbsphase sind die Studierenden in der Lage, Nebensätze effektiv zu verwenden. Diese Beobachtung divergiert signifikant vom Modell von Clahsen / Meisel / Pienemann (1983) ab, dem zufolge der Erwerb von Nebensätzen in der fünften Stufe des Wortstellungsprozesses bei L2-Lernenden verortet wird. Im vierten Jahrgang zeigt sich bei den Lernenden keine statistisch signifikante Differenz zu Muttersprachlern in der Nutzung von Nebensätzen.

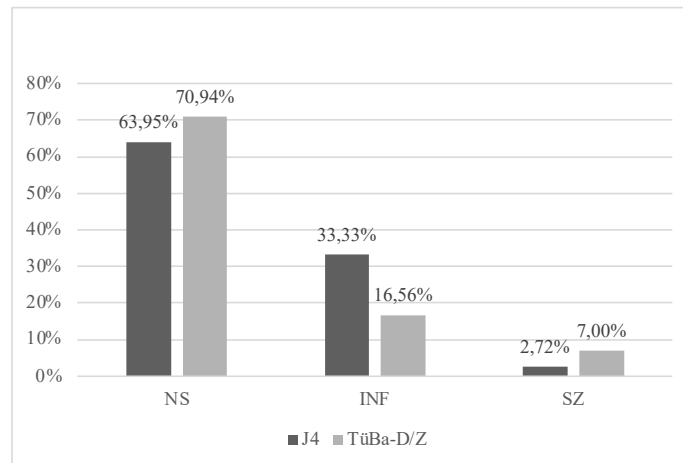


Abbildung 4
Satzwertige Nachfeldbesetzung im Jahrgang 4 im Vergleich zum Korpus TüBa-D/Z

NS: Chi-Square= 1,12; df= 1; p= 0,291

INF: Chi-Square= 6,83; df= 1; p= 0,009**

SZ: Chi-Square= 1,68; df= 1; p= 0,194

Im Vergleich dazu hat sich der Gebrauch von INF und SZ im Laufe der vier Jahre statistisch signifikant verändert. INF wird von den Studierenden aufgrund seiner Flexibilität bevorzugt und ist strukturell dem englischen „to do“-Infinitivkonstruktion ähnlich, was den Erwerb auf der Basis der Erfahrungen mit der ersten Fremdsprache erleichtert. Bereits im ersten Jahrgang beträgt ihr Anteil 23,73%. Die Studierenden ziehen INF vor, da sie einfacher zu handhaben sind. Aber durch den starken Input von Nebensätzen ab dem späten ersten Jahr und im zweiten Jahr sowie die Ermutigung der Lehrkräfte, mehr Nebensätze zu verwenden, sinkt der Anteil der INF-Nutzung in den zweiten bis dritten Jahrgängen etwas ab.

Im vierten Jahrgang steigt der Anteil der INFs jedoch wieder auf 33,33% an und liegt damit deutlich über dem der Muttersprachler (16,56%). So gaben die Studierenden in unseren Interviews an, dass die Verwendung von INF im Vergleich zu NS deutlich einfacher sei. Wenn sich die Studierenden zwischen beiden Strukturen entscheiden können, wählen sie das INF, um denselben Inhalt auszudrücken, da es kognitiv weniger anstrengend ist (vgl. Li / Huang / Liu 2021) (s. Beispielsätze 17-20, jeweils aus dem 1.,2.,3. und 4. Jahrgang).

- (17) Ich hoffe, *dass ich nach dem Abschluss weiter lernen kann.* (J1, 0230122006ZD007, Satz 4)
- (18) Es ist häufig diskutiert, *wie die Studierenden nach dem Studium wählen.* (J2, 0430222106ZD004, Satz 1)
- (19) Nach dem Abschluss müssen die Studierenden sich entscheiden, *weiter zu studieren oder einen Job zu finden.* (J3, 0630322206ZD006, Satz 1)
- (20) Aus meiner Sicht ziehe ich es vor, *einen Job anzunehmen.* (J4, 0830422306ZD011, Satz 3)

Demgegenüber findet die Nachfeldbesetzung vom Typ SZ nur relativ selten Anwendung (s. Beispielsatz 21).

- (21) Ich meine, *ich bin nicht bereit*, in der Gesellschaft zu arbeiten. (J2, 0330222012ZD003, Satz 2)

Im ersten Jahrgang kam sie überhaupt nicht vor. SZ bezieht sich hauptsächlich auf die Beschreibung von Äußerungen anderer, wobei in der Regel die indirekte Rede verwendet wird. Der Erwerb der Grammatik der indirekten Rede erfolgt bei den Studierenden jedoch erst zu einem späteren Zeitpunkt, da die Flexion des Verbs als anspruchsvoller wahrgenommen wird. Aus den durchgeführten Interviews geht hervor, dass die Studierenden die Anwendung von SZ als ‚schwieriger‘ empfinden, während INF als ‚sehr nützlich‘ und gleichzeitig ‚notwendiger‘ wahrgenommen wird. Als Konsequenz liegt der Anteil von SZ stets unter 10 % und weist weiterhin eine abnehmende Tendenz auf.

Abschließend werden die Daten der chinesischen Studierenden und die Daten aus dem Korpus TüBa-D/Z mit Hilfe des Chi-Quadrat-Tests ausgewertet, wobei sich zeigt, dass die Studierenden bei der Verwendung der Nachfeldstrukturen insgesamt eine ähnliche Produktionsfähigkeit aufweisen wie die Muttersprachler (Chi-Quadrat= 2,12; df= 1; p= 0,145). Die einzige Ausnahme bildet die Verwendung von INF (p= 0,009**) und AduP (p= 0,037*).

5. Fazit

Die Nachfeldbesetzung spielt eine bedeutende Rolle in der deutschen Syntax, dennoch wird dem Erwerb des Nachfeldes oft nicht die gebührende Aufmerksamkeit geschenkt. Die adäquate Verwendung des Nachfeldes stellt für Deutschlernende während des gesamten Lernprozesses eine große Herausforderung dar. Ein vertieftes Verständnis des Nachfelderwerbs kann dazu beitragen, die deutsche Sprache effektiver zu vermitteln.

Im Rahmen der vorliegenden Arbeit wurden zwei Leitfragen untersucht, nämlich die Verwendung des Nachfeldes durch die chinesischen Deutschstudierenden und deren Entwicklung.

Zur Beantwortung der Forschungsfragen wurden in dieser Studie die schriftlichen Texte derselben Kohorte chinesischer Deutschlernender über einen Zeitraum von vier Jahren analysiert, um ihren Lernfortschritt im Bereich der Nachfeldbesetzung zu beobachten. Diese Daten wurden zudem mit den Texten aus dem Korpus TüBa-D/Z (vgl. Li / Huang / Liu 2021) verglichen, um die Unterschiede beim Gebrauch der Nachfeldbesetzung zu verdeutlichen. Das Ziel dieser Arbeit ist es, Lehrkräften den Stand des Nachfelderwerbs der Studierenden nahe zu legen und somit die Studierenden zu unterstützen, die deutsche Satzklammer und die Nachfeldbesetzung effektiver zu erlernen.

Die Ergebnisse der Untersuchung legen nahe, dass es bei den L2-Studierenden keinen eindeutigen Zeitpunkt für den Beginn des Nachfelderwerbs gibt. Sie verwenden von Anfang an alle Arten von Nachfeldstrukturen, mit Ausnahme des Typs vollständiger Sätze (SZ). Der Anteil der Nachfeldbesetzung weist während des Lernprozesses eine steigende Tendenz auf. Dieser Anteil ist höher als der bei den Muttersprachlern im Korpus TüBa-D/Z (32,61%), was auf die übermäßige Verwendung von Infinitiven mit *zu* (INF) und Präpositionalphrasen (PP) zurückzuführen ist. Im Vergleich zu Nebensätzen (NS) ist INF wesentlich leichter zu verstehen und zu produzieren. Einerseits werden in Übereinstimmung mit dem Sprachgebrauch der Muttersprachler NS und INF am häufigsten als satzwertige Struktur und PP als nicht-satzwertige Struktur angewendet. Andererseits verwenden die Studierenden im Gegensatz zu Muttersprachlern jedoch überproportional viele PP und zu wenige Adjunktorphrasen (AduP). Dies steht im Einklang mit den Ergebnissen von Breindl (2015).

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass die Studierenden insgesamt gute Fortschritte während des vierjährigen Deutschlernens gemacht und sich hinsichtlich der Verwendung des Nachfeldes den Muttersprachlern angenähert haben. Der Lernprozess verlief jedoch mit Schwankungen. Eine frühzeitige Anleitung durch die Lehrkräfte und in den Lehrwerken könnte die Studierenden erheblich in ihrem Lernprozess unterstützen.

In diesem Zusammenhang werden die folgenden Konsequenzen für die Lehre gezogen: Erstens sollte in den Lehrbüchern das Nachfeld bereits zu einem frühen Zeitpunkt als eines der syntaktischen Phänomene bei der Einführung der deutschen Satzklammer vermittelt werden. Zweitens sollten die Erklärungen des Nachfeldes in den Lehrwerken klarer kategorisiert und durch anschauliche Beispiele ergänzt werden, um den Studierenden das Lernen zu erleichtern. Auch wenn eine gesonderte Erläuterung von NS oder INF erforderlich ist, können sie ebenfalls als Typen der Nachfeldbesetzung betrachtet werden. Drittens wird empfohlen, dass sich Lehrkräfte intensiver mit der relevanten deutschen Syntaxtheorie auseinandersetzen, um das Nachfeld besser erklären und die Studierenden beim Erwerb der Nachfeldbesetzung besser unterstützen zu können.

Literatur und Ressourcen

Altmann, Hans (1981): *Formen der „Herausstellung“ im Deutschen: Rechtsversetzung, Linksversetzung, freies Thema und verwandte Konstruktionen*. Tübingen: Max Niemeyer Verlag.

Altmann, Hans / Hofmann, Ulrike (2008): *Topologie fürs Examen* (Vol. 4). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Beneš, Eduard (1968): Die Ausklammerung im Deutschen als grammatische Norm und als stilistischer Effekt. In: *Muttersprache* 78: 10, 289-298.

Birnstingl, Claudia (2013): *Zu Verbalklammer und Ausklammerung im Deutschen - Eine Korpusanalyse anhand von Plenarsitzungen des österreichischen Nationalrats*. Unveröffentlichte Dissertation, Universität Wien.

- Boost, Karl (1957): *Neue Untersuchungen zum Wesen und zur Struktur des Deutschen Satzes*. Berlin: Akademie-Verlag.
- Breindl, Eva (2015): Die Besetzung des Nachfelds bei fortgeschrittenen Lernern des Deutschen als Fremdsprache. In: Vinckel-Roisin, H el ene (Hrsg.): *Das Nachfeld im deutschen: Theorie und Empirie*. Berlin / Boston: de Gruyter, 363-383.
- Clahsen, Harald / Meisel, Jürgen M. / Pienemann, Manfred (1983): *Deutsch als Zweitsprache. Der Spracherwerb ausländischer Arbeiter*. Tübingen: Narr.
- Dürscheid, Christa (2012): *Syntax: Grundlagen und Theorien*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Eisenberg, Peter / Peters, J rg / Gallmann, Peter / Fabricius-Hansen, Cathrine / Nübling, Damaris / Barz, Irmhild / Fritz, Thomas A. / Fiehler, Reinhard / Henning, Mathilde (2016): *Duden – Die Grammatik. Unentbehrlich für richtiges Deutsch*. Berlin: Duden Verlag.
- Elsner, Daniela (2013): Nicht-satzwertige Einheiten im Nachfeld. Eine Analyse kindlicher Sprachdaten. In: Dipper, Stefanie / Rothstein, Björn (Hrsg.): *Bochumer Linguistische Arbeitsberichte*. Online, 1-29. <https://publikationen.uni-frankfurt.de/frontdoor/index/index/year/2013/docId/31073> (16.11.2024).
- Fiehler, Reinhard / Barden, Birgit / Elstermann, Mechthild / Kraft, Barbara (2004): *Eigenschaften gesprochener Sprache* (Studien zur deutschen Sprache Bd. 30). Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Fandrych, Christian / Thurmair, Maria (2021): *Grammatik im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Grundlagen und Vermittlung*. Berlin: Erich Schmidt.
- Frey, Werner (2015): Zur Struktur des Nachfelds im Deutschen. In: Vinckel-Roisin, H el ene (Hrsg.): *Das Nachfeld im deutschen: Theorie und Empirie*. Berlin / Boston: de Gruyter, 53-76.
- Jiang, Jingyang / Ouyang, Jinghui / Liu, Haitao (2019): Interlanguage: A perspective of quantitative linguistic typology. In: *Language Sciences* 74, 85-97.
- Krause, Thomas / Zeldes, Amir (2016): ANNIS3: A new architecture for generic corpus query and visualization. In: *Digital Scholarship in the Humanities* 31: 1, 118-139.
- Lee, Mi-Young (2012): Zusammenh nge zwischen Wortstellungen und Subjekt-Verb-Kongruenz in der lernersprachlichen Entwicklung bei L2-Lernern des Deutschen. In: *Zeitschrift für germanistische Linguistik* 40: 2, 217-241.
- Li, Yuan / Duan, Tinghui / Liu, Haitao (2019): Is the Distribution of Nouns an Invariant in Human Languages? An Investigation Based on Written German Corpora. In: *Journal of Zhejiang University (Humanities and Social Sciences)* 49: 6, 39-48.
- Li, Yuan / Huang, Hanxiao / Liu, Haitao (2021): Is Unbracketing a Special Case in German Written Language? In: *Modern Foreign Languages* 44: 3, 333-345.
- Li, Yuan / Huang, Hanxiao / Liu, Haitao (2022): Die historische Entwicklung des Nachfeldes im geschriebenen Deutsch und ihre kognitive Begründung: Eine korpusbasierte Studie. In: *Sprachwissenschaft* 47: 3, 233-256.
- Li, Yuan / Wu, Zekun (2023): Chinesisches Deutschlerner-Korpus (CDLK). Ein umfangreiches Korpus mit Mehrebenen-Annotationen und multidimensionalen Metadaten. In: Kupietz, Marc / Schmidt, Thomas (Hrsg.): *Neue Entwicklungen in der Korpuslandschaft der Germanistik*. Tübingen: Gunter Narr Verlag, 223-236.
- Liang, Min / Nerlich, Michael (2004): *Studienweg Deutsch* (Band 1). Beijing: Foreign Language Teaching and Research Press.
- Liang, Min / Nerlich, Michael (2011): *Studienweg Deutsch* (Band 3). Beijing: Foreign Language Teaching and Research Press.

- Makovec, Jasna (1983): Zu Entwicklungstendenzen im Satzbau der Deutschen Sprache der Gegenwart unter besonderer Berücksichtigung der Ausrahmung. In: *Linguistica* 23: 1, 257-305.
- Nerlich, Michael / Liang, Min (2006): *Studienweg Deutsch* (Band 2). Beijing: Foreign Language Teaching and Research Press.
- Nerlich, Michael (2009): *Studienweg Deutsch* (Band 4). Beijing: Foreign Language Teaching and Research Press.
- Patočka, Franz (1997): *Satzgliedstellung in den bairischen Dialekten Österreichs*. Bern: Peter Lang.
- Pfütze, Max (1966): Satzbau, Stil und Klasse - Kritische Bemerkungen zur sozialen Grundlage einiger Anschauungen über Normen in der deutschen Satzstruktur. In: *Wissenschaftliche Zeitschrift der Pädagogischen Hochschule Potsdam* 10, 203-210.
- Schmidt, Thomas / Wörner, Kai (2014): EXMARaLDA. In: Durand, Jacques / Gut, Ulrike / Kristoffersen, Gjert (eds.): *Handbook on Corpus Phonology*. Oxford: Oxford University Press, 402-419.
- Thurmair, Maria (1991): Warten auf das Verb. Die Gedächtnisrelevanz der Verbklammer im Deutschen. In: Wierlacher, Alois / Eggers, Dietrich / Engel, Ulrich / Krumm, Hans-Jürgen / Krusche, Dietrich / Picht, Robert / Bohrer, Kurt-Friedrich (Hrsg.): *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 17, 174-202.
- Vinckel-Roisin, Hélène (2006): *Die diskursstrategische Bedeutung des Nachfelds im Deutschen. Eine Untersuchung anhand politischer Reden der Gegenwartssprache*. Wiesbaden: Deutscher Universitäts-Verlag.
- Vinckel-Roisin, Hélène (2021): Grammatik und Pragmatik des Nachfelds in DaF-Übungsgrammatiken. In: Di Meola, Claudio / Puato, Daniela (Hrsg.): *Semantische und pragmatische Aspekte der Grammatik. DaF-Übungsgrammatiken im Fokus*. Berlin: Peter Lang, 239-262.
- Weinrich, Harald (1993): *Textgrammatik der deutschen Sprache*. Unter Mitarbeit von Maria Thurmair, Eva Breindl und Eva-Maria Willkop. Mannheim: Dudenverlag.
- Wu, Zekun / Li, Yuan (2022): Der Gebrauch von Konnektoren bei chinesischen DaF-LernerInnen. Eine korpuslinguistische Untersuchung argumentativer Lernertexte. In: *Studien zur deutschen Sprache und Literatur* 48, 111-140.
- Zahn, Günther (1991): *Beobachtungen zur Ausklammerung und Nachfeldbesetzung in gesprochenem Deutsch*. Erlangen: Palm & Enke.
- Zifonun, Gisela (2015): Der rechte Rand in der IDS- Grammatik: Evidenzen und Probleme. In: Vinckel-Roisin, Hélène (Hrsg.): *Das Nachfeld im Deutschen: Theorie und Empirie*. Berlin / Boston: de Gruyter, 25-52.
- Zifonun, Gisela / Hoffmann, Ludger / Strecker, Bruno (1997): *Grammatik der deutschen Sprache*. Berlin / New York: de Gruyter.
- Zipser, Florian / Romary, Laurent (2010): A model oriented approach to the mapping of annotation formats using standards. In: *Proceedings of the Workshop on Language Resource and Language Technology Standards, LREC 2010*. Malta. <https://hal.science/inria-00527799/en/> (16.11.2024).

Biographische Notiz: Hanxiao Huang ist Doktorandin am Institut für German Studies der Zhejiang Universität. Ihre Forschungsschwerpunkte umfassen u. a. die Korpuslinguistik, die gebrauchsbasierte kognitive Linguistik im Kontext des Sprachvergleichs und des Spracherwerbs sowie die Nutzung von Korpora im Bereich Deutsch als Fremdsprache.

Kontaktanschrift:

Huang, Hanxiao
Institut für German Studies
Zhejiang Universität
Yuhangtangstraße 866, Hangzhou, China
hanxiao_h@zju.edu.cn

Biographische Notiz: Prof. Dr. Yuan Li ist Humboldtianerin, Vertrauenswissenschaftlerin der Humboldtstiftung in China, Dekanin der Fakultät für asiatische und europäische Sprachen und Direktorin des Instituts für German Studies der Zhejiang Universität. Sie leitet die Revidierung des nationalen Curriculums für Deutsch als Fremdsprache an Schulen und ist Direktorin des nationalen Zentrums für Lehrerfort- und -weiterbildung in China. Ihre Forschungsinteressen sind Deutsch als Fremdsprache, Lerner Sprache, Korpuslinguistik, Sprachwandel und interkulturelle Studien.

Kontaktanschrift:

Prof. Dr. Li, Yuan
Institut für German Studies
Zhejiang Universität
Yuhangtangstraße 866, Hangzhou, China
liyuan1972@zju.edu.cn

