

Die Beherrschung der Syntax deutscher Nebensätze: Besteht eine Korrelation mit Lernstrategien?

[The mastery of German subordinate clause syntax: is there a correlation with learning strategies?]

<http://dx.doi.org/10.11606/1982-8837275275>

Felipe von Hausen¹

Abstract: The aim of this quantitative study is to determine the correlation between German learners' L2 learning strategies and their mastery of German verb subordinate clause syntax. To measure learning strategies, version 7 of the Oxford SILL (Oxford, 2003) was used. Catasso's (2004) forced-choice tests were used to assess knowledge of subordinate clause syntax. The subjects in this study were 55 students from a German school in Chile. The analysis carried out with R shows that the most frequently used learning strategy was the compensatory strategies. The data showed that there is no statistically significant positive correlation between frequent learning strategy use and better mastery of verb position. However, there is a statistically significant negative correlation between the use of metacognitive strategies and the mastery of subordinate clause syntax in male learners. Personal variables in language learning could have positive effects. In the future, it would be useful to extend this type of correlational study to other aspects of German language acquisition such as declension.

Keywords: language acquisition; L2 learning strategies; German syntax; verb position; subordinate clause

Zusammenfassung: Ziel dieser quantitativen Studie ist es, die Korrelation zwischen den L2-Lernstrategien von Deutschlernenden und der Beherrschung der Nebensatzsyntax bei deutschen Verben festzustellen. Zur Messung der Lernstrategien wurde die Version 7 des Oxford SILL (Oxford, 2003) verwendet. Die Forced-Choice-Tests von Catasso (2004) wurden verwendet, um die Kenntnisse der Nebensatzsyntax zu beurteilen. Die Probanden an dieser Studie waren 55 Schüler einer deutschen Schule Chiles. Die mit R durchgeführte Analyse zeigt, dass die am häufigsten verwendete Lernstrategie die Kompensationsstrategien waren. Die Daten zeigten, dass keine statistisch signifikante positive Korrelation zwischen häufiger Lernstrategieanwendung und besserer Beherrschung der Verbstellung besteht. Es besteht jedoch eine statistisch signifikante negative Korrelation zwischen dem Einsatz metakognitiver Strategien und der Beherrschung der Nebensatzsyntax bei männlichen Lernenden. Die persönlichen Variablen beim Sprachenlernen könnten positive Auswirkungen haben. In Zukunft wäre es sinnvoll, diese Art von

¹ Universidad de Talca, Facultad de Ciencias de la Educación, Av. Lircay s/n, Talca, Maule, 3460000, Chile. Email: fvonhausen@outlook.de. ORCID: 0000-0001-7355-7561.



Korrelationsstudien auf andere Aspekte des deutschen Spracherwerbs wie die Deklination auszuweiten.

Stichwörter: Spracherwerb; L2-Lernstrategien; deutsche Syntax; Verbstellung; Nebensatz

1 Einleitung

Die Beherrschung einer Zweitsprache (L2), insbesondere das Erlernen des Deutschen als Fremdsprache (DaF), ist ein vielschichtiger Prozess, der sowohl Lehrmethoden als auch eigenständige Lernstrategien umfasst. Die Rolle der Lehrkräfte und deren didaktische Methoden sind zwar unabdingbar für den Erfolg im Spracherwerb, doch ist es ebenso von Bedeutung, die selbstgesteuerten Lernprozesse der Lernende zu betrachten. Lernstrategien fungieren hierbei als essenzielle Verbindung, die es Lernenden ermöglicht, das im Unterricht Erlernte individuell zu festigen und zu vertiefen. In der aktuellen linguistischen Forschung werden die Lernstrategien untersucht, die mit dem Erwerb und der Anwendung syntaktischer Strukturen im Deutschen verbunden ist. Hierbei sind es speziell die Strukturen der Syntax, die aufgrund ihrer Vielschichtigkeit und Divergenz von der Erstsprache (L1) eine besondere Herausforderung bilden. Die Syntax deutscher Nebensätze beispielsweise repräsentiert eine solche Struktur, deren Beherrschung ein tiefgreifendes Verständnis der sprachlichen Mechanismen voraussetzt und deren Erwerb eine umfassende kognitive Kapazität beansprucht.

Besonderes Augenmerk wird auf die von Oxford (2003) L2-Lernstrategien gelegt, die Gedächtnis-, kognitive, Kompensations-, metakognitive, affektive und soziale Strategien umfassen. Diese Strategien werden als potenzielle Katalysatoren betrachtet, die Lernende dazu befähigen können, effektiver zu lernen und ihre sprachlichen Fähigkeiten gezielter zu entwickeln. Georgiagentis, Klidi und Tsokoglou (2020) heben hervor, dass gerade die Verbstellung in deutschen Nebensätzen eine besondere Herausforderung darstellt und für die Klarheit und das Verständnis der Sprache von essenzieller Bedeutung ist. Die vorliegende quantitative Studie untersucht anhand der 7. Version des Strategy Inventory for Language Learning (SILL) von Oxford (1990) und des Forced-Choice-Tests von Catasso (2004) die Korrelationen zwischen den Lernstrategien und der syntaktischen Beherrschung bei Lernenden einer deutschsprachigen Schule in Chile. Das Ziel ist es, ein tieferes Verständnis der Beziehung zwischen Lernstrategien und

Sprachbeherrschung zu entwickeln, was wiederum pädagogische Ansätze im DaF-Unterricht empirisch und evidenzbasiert informieren kann.

2 Problemstellung

Im Zuge des Erwerbs einer Zweitsprache (L2), insbesondere des Deutschen als Fremdsprache (DaF), sind Lernstrategien von zentraler Bedeutung, da sie den Lernenden ermöglichen, sprachliche Strukturen zu internalisieren und in ihr vorhandenes Wissen zu integrieren. Dies trifft vor allem auf die Syntax von Nebensätzen zu, welche durch ihre Abweichung von dem in romanischen Sprachen vorherrschenden SVO-Schema eine besondere Herausforderung für spanischsprachige Lernende darstellt. Diese Studie untersucht daher kritisch, welche Lernstrategien von L2-Lernenden genutzt werden, um die komplexen syntaktischen Strukturen des Deutschen zu meistern und wie das Bewusstsein über diese Strategien den Spracherwerb beeinflusst.

Der Mangel an Kenntnissen über geeignete Lernstrategien kann nicht nur akademische Leistungen beeinträchtigen, sondern auch das effiziente Erlernen der deutschen Sprache behindern. Dies wird durch die Schwierigkeiten verdeutlicht, die sich aus der unterschiedlichen Satzstrukturierung im Deutschen ergeben, insbesondere bei der Verbstellung in Nebensätzen. Für spanischsprachige Lernende kann die deutsche Syntax, die zwischen SVO- und SOV-Schema wechselt, den Lernprozess zusätzlich erschweren.

In Anbetracht dieser Herausforderungen zielt die vorliegende Forschung darauf ab, die Korrelation zwischen dem Einsatz von L2-Lernstrategien und der Beherrschung der deutschen Nebensatzsyntax bei chilenischen Sekundarschülern zu analysieren. Zu den spezifischen Zielen gehört die Beschreibung der Häufigkeit der Verwendung von Lernstrategien und des Niveaus der Syntaxbeherrschung sowie die Bestimmung der Korrelation zwischen den angewandten Lernstrategien und den morphosyntaktischen Kenntnissen der Lernenden. Dies soll ein besseres Verständnis der Beziehung zwischen Lernstrategien und Spracherwerb liefern und dazu beitragen, Lehrmethoden gezielt zu verbessern.

Die Forschung wird durch drei Kernfragen geleitet: (1) Welche Korrelation besteht zwischen dem Einsatz von L2-Lernstrategien und der Beherrschung der

Nebensatzsyntax? (2) Welche Lernstrategien verwenden Lernende mit fortgeschrittenen Kenntnissen der Nebensatzsyntax? (3) Wie variiert die Wirksamkeit direkter und indirekter Lernstrategien bei Studierenden mit unterschiedlichen Kompetenzniveaus in der Syntax deutscher Nebensätze? Zur Beantwortung dieser Fragen werden quantitative Methoden wie standardisierte Tests und Fragebögen eingesetzt, um Muster in der Anwendung von Lernstrategien zu identifizieren und die Rolle dieser Strategien im Spracherwerbsprozess zu klären.

3 Theoretischer Rahmen

3.1 Lernstrategien

In diesem Abschnitt werden die Lernstrategien erörtert. Suárez Riveiro und Suárez Valenzuela (2019: 2) schlagen vor, dass Lernstrategien “die kognitiven, metakognitiven und ressourcenbezogenen Verhaltensweisen, Methoden, Techniken und Taktiken umfassen, die die Lernenden einsetzen, um eine bestimmte Aufgabe zu erfüllen”. Sie können auch als theoretisches Konstrukt betrachtet werden, das dazu beiträgt, ein bestimmtes Ziel zu erreichen, ein bestimmtes System zu entwickeln, das erlernt werden soll, und das den Schülern, wenn sie die für sie am besten geeigneten Strategien kennen, eine Verbesserung ihrer akademischen Leistungen ermöglicht (IAMUDOM & TANGKIENGSIRISIN 2020).

Hinsichtlich der positiven Auswirkungen der Kenntnis von Lernstrategien argumentieren Ainscough, Colthorpe und Leung (2020: 2), dass „Studierende mit umfassenden Kenntnissen über Lernstrategien verfügen über ein breites Repertoire, aus dem sie wählen können, wenn sie mit verschiedenen Lernaufgaben konfrontiert werden oder verschiedene Disziplinen studieren“. Martin und Nicolaisen (2015) fügen hinzu, dass Schüler, die an sich selbst glauben und über ein vielfältiges Repertoire an Lernstrategien verfügen, in der Regel akademisch erfolgreicher sind, insbesondere wenn sie in der Lage sind, diese Strategien in verschiedenen Aufgaben und Situationen effektiv einzusetzen.

Daher ist die Kenntnis der individuellen Lernstrategien der Lernenden von größter Bedeutung für den akademischen Erfolg, das Erlernen anderer als der für die einzelnen

Lernenden spezifischen Disziplinen und andere Aspekte. Dieses Wissen führt zur Auswahl geeigneter Strategien für bestimmte Situationen während des Lernprozesses und zu deren korrekter Anwendung durch konkrete Handlungen, um akademische und kognitive Ziele zu erreichen.

3.2 Lernstrategien einer L2

Im Bereich des L2-Spracherwerbs ist es notwendig zu spezifizieren, welche Art von Lernstrategien im Prozess des L2-Lernens und -Erwerbs zum Einsatz kommen. Für die Zwecke dieser Studie wurden die von Oxford (1990, 2003) vorgeschlagenen L2-Lernstrategien ausgewählt und wie folgt definiert „Sprachlernstrategien beziehen sich auf spezifische Verhaltensweisen, Aktionen, Techniken oder Schritte, die von Sprachlernenden als Methode zum Erwerb einer Sprache umgesetzt werden“ (OXFORD 2003: 3).

Direkte Strategien sind solche, die die Zielsprache direkt verwenden und eine geistige Verarbeitung der Zielsprache erfordern, da sie L2-Lernen beinhalten (OXFORD 1990; NINO 2014). Zu den direkten Strategien gehören Gedächtnisstrategien, kognitive Strategien und Kompensationsstrategien. Tabelle 1 zeigt die begrifflichen Definitionen für jede der direkten Strategien nach Nino (2014).

Tabelle 1: Direkte Lernstrategien

Direkte Strategien	Definition
Gedächtnisstrategien	Sie helfen den Lernenden, alle neuen Informationen zu speichern und bei Bedarf abzurufen, um zu lernen.
Kognitive Strategien	Sie ermöglichen es den Lernenden, neue Informationen auf unterschiedliche Weise zu verstehen, zu verarbeiten und zu erstellen, und zwar immer auf sinnvolle Weise.
Kompensationsstrategien	Sie versetzen den Lernenden in die Lage, trotz Schwierigkeiten, Einschränkungen oder konzeptioneller Lücken in der L2, wie z. B. unzureichendem Wortschatz oder mangelnder Beherrschung grammatikalischer Strukturen, eine Botschaft zu verstehen oder zu produzieren.

Quelle: Nino (2014)

Indirekte Strategien „unterstützen und steuern das Lernen einer Sprache, ohne die Zielsprache vollständig einzubeziehen“ (NINO 2014: 300). Tabelle 2 zeigt die indirekten Lernstrategien.

Tabelle 2: Indirekte Lernstrategien

Indirekte Lernstrategien	Definition
Metakognitive Strategien	Sie ermöglichen es den Lernenden, ihren eigenen Lernprozess zu kontrollieren, zu planen, zu bewerten und zu steuern, indem sie sich auf das Lernen konzentrieren.
Affektive Strategien	Sie helfen den Lernenden, Gefühle, Einstellungen, Motivation und Werte zu regulieren. Mit diesen Strategien kann der Lernende Faktoren, die das Lernen beeinträchtigen, wie geringes Selbstwertgefühl und Ängste, kontrollieren und verändern.
Soziale Strategien	Sie ermöglichen es den Lernenden, durch die Interaktion mit anderen zu lernen, denn nur durch diese Interaktion findet das Lernen statt.

Quelle: Nino (2014)

Studien haben gezeigt, dass weibliche Studierende Sprachlernstrategien häufiger als männliche Studierende nutzen, was die Bedeutung der Berücksichtigung des Geschlechts als zu analysierende Variable hervorhebt (BARUT 2015; DEMIREKIN 2017; TRAN 2021; SENG, MUSTAFA, HALIM, HANIM & RAHMAT 2023). Es ist erwähnenswert, dass aufgrund der Art der Stichprobe und der Einschlusskriterien das Alter für die Zwecke dieser Studie nicht berücksichtigt wurde.

3.3 Deutsche Nebensatzsyntax

Innerhalb der Sprachebenen gilt die Syntax in der Regel als weniger veränderlich, da sie ein geschlossenes Regelwerk darstellt. Im Prozess des L2-Erwerbs spielt die Syntax eine wesentliche Rolle, indem sie die Grundlage für den Aufbau einer Grammatik bildet, die als eine raffinierte Vorrichtung zur Erzeugung von Sätzen in der Zielsprache betrachtet werden kann (VILLAMARÍN et al. 2021).

Eine syntaktisch korrekt strukturierte Wortfolge ist jedoch nicht alles, was einer angemessenen Beherrschung dieser Sprachebene entspricht. Gemäß Bosque und Gutiérrez (2009) beschäftigt sich die Syntax mit der Struktur und Organisation von Wörtern in einer Sprache sowie den Bedeutungen, die sich aus diesen Strukturen ergeben. Daher sind nicht nur die Reihenfolge und die Kombinationen der Wörter ein wesentlicher Bestandteil der Syntax, sondern auch die Bedeutung der geordneten und kombinierten Wörter.

Der Frosch saß unter einem Seerosenblatt. Seit Tagen hatte er keine einzige Fliege gefangen. Was sollte er nur machen? „Ich gebe die Hoffnung nicht auf“, dachte er schließlich. „Eine Prinzessin küsse ich nur im Notfall, wenn es keine Alternative mehr gibt“ (TRACY 2008: 39).

Aus dem obigen Auszug ist ersichtlich, dass das Verb verschiedene Positionen einnimmt. So steht im ersten Satz das Verb *saß* an zweiter Stelle. Im zweiten Satz hat man einen Plusquamperfekt-Satz mit zwei Verben, eines in zweiter Position (*hatte*) und eines in letzter Position (*gefangen*). Im dritten Satz steht eine Frage mit einem Interrogativpronomen (*was*), einem konjugierten Verb in zweiter Position (*sollte*) und einem Infinitivverb in letzter Position (*machen*). Im vierten Satz gibt es ein Zitat mit einem trennbaren Verb, dessen konjugierter Teil an zweiter Stelle (*gebe*) und die Präposition *auf* an letzter Stelle steht, dann beginnt ein neuer Satz mit dem Verb *dachte*. Im letzten Satz steht das Verb *küsse* an zweiter Stelle, und dann gibt es einen Nebensatz, der durch *wenn* eingeleitet wird und das konjugierte Verb (*gibt*) am Ende des Satzes enthält.

Die deutsche Sprache verfügt über eine Struktur, die es erlaubt, das konjugierte Verb im Falle von (1) Nebensätzen und (2) indirekten Fragen an die letzte Stelle zu setzen. Nebensätze sind Sätze, die von einem Hauptsatz abhängig sind, wie in folgenden Fällen (Tabelle 3):

Tabelle 3: Verben in letzter Position: Nebensatz

	Hauptsatz				Nebensatz				
	1	2	...	letzte Position	1	2	...	vorletzte Position	letzte Position
1	Ich	denke			,dass	Klaus		das Buch	schreibt
2	Ich	frage	mich		,ob	Klaus		das Buch	schreibt
3	Ich	habe		gedacht	,dass	Klaus	das Buch	geschrieben	hat
4	Ich	habe	mich	gefragt	,ob	Klaus	das Buch	geschrieben	hat
5	Ich	will		wissen	,wann	Klaus		das Buch	schreibt
6	Ich	wollte		wissen	,wann	Klaus	das Buch	geschrieben	hat

Quelle: Eigene Darstellung

Nebensätze werden durch eine Nebensatzpartikel (dass, ob, wann, in den Beispielen) eingeleitet, die die Stellung des Verbs beeinflusst. Das konjugierte Verb steht an letzter Stelle (in allen Fällen). Bei mehr als einem Verb (Aussagen 3, 4 und 6) steht das konjugierte Verb an letzter Stelle und das unpersönliche Verb an vorletzter Stelle. Tabelle 4 zeigt die Reihenfolge von Verben in letzter Position.

Tabelle 4: Verben in letzter Position: Reihenfolge in Nebensätzen

N	Nebensatz					Ordnungsparameter
	1	2	...	letzte Position	vorletzte Position	
1	Nebensatzpartikel	Subjekt		Ergänzungen	Konjugiertes Verb	S – O – V
2	Nebensatzpartikel	Subjekt		Ergänzungen	Konjugiertes Verb	S – O – V
3	Nebensatzpartikel	Subjekt	Ergänzungen	Hauptverb	Konjugiertes Verb	S – O – V
4	Nebensatzpartikel	Subjekt	Ergänzungen	Unpersönliches Verb	Konjugiertes Verb	S – O – V
5	Nebensatzpartikel	Subjekt		Ergänzungen	Konjugiertes Verb	S – O – V
6	Nebensatzpartikel	Subjekt	Ergänzungen	Unpersönliches Verb	Konjugiertes Verb	S – O – V

Quelle: Eigene Darstellung

Die Struktur mit mehr als einem Verb im Nebensatz hat immer das konjugierte Verb an letzter Stelle. Es kann ein (1) Hilfsverb und ein Partizip, ein (2) Modalverb und ein Infinitiv oder (3) eine Struktur mit einem Modalverb sein, neben anderen Strukturen:

1. (Hauptsatz), *dass Klaus das Buch geschrieben hat.*
2. (Hauptsatz), *dass Klaus das Buch schreiben muss.*
3. (Hauptsatz), *dass Klaus das Buch geschrieben haben muss.*

Andererseits gibt es die Möglichkeit, die oben dargestellte Reihenfolge von Hauptsatz - Nebensatz zu Nebensatz - Hauptsatz umzukehren. Bei dieser Bildung behält der Nebensatz seine innere Struktur und der Hauptsatz beginnt mit dem konjugierten Verb:

Reihenfolge 1: Hauptsatz - Nebensatz:

Ich habe mich gefragt, ob Paul das Buch geschrieben hat.

Reihenfolge 2. Nebensatz - Hauptsatz:

Ob Paul das Buch geschrieben hat, habe ich mich gefragt.

Bei der Reihenfolge 1 ist zu erkennen, dass der Hauptsatz mit dem Subjekt beginnt und das konjugierte Verb an zweiter Stelle steht. Man könnte meinen, dass bei der Reihenfolge 2 das Prinzip des Verbs an der zweiten Stelle eines Hauptsatzes verletzt wird; in diesem Fall wird jedoch davon ausgegangen, dass der Nebensatz als einheitliche und in sich logische Struktur den ersten Platz im Satz einnimmt (Tabelle 5):

Tabelle 5: Verben in letzter Position: Reihenfolge 2

Erste Position	Zweite Position	Dritte Position	Vierte Position	Fünfte Position
Ob Paul das Buch geschrieben hat,	habe	ich	mich	gefragt

Quelle: Eigene Darstellung

Ein Fehler wäre es, anzunehmen, dass für die Reihenfolge 2 der Hauptsatz lauten müsste:

Ob Paul das Buch geschrieben hat, ich habe mich gefragt.

Diese Art von Satz hat also eine logische innere Struktur, die von einem Hauptsatz abhängt. In diesem Zusammenhang weisen Aleksa und Pon und Varga (2017: 7) darauf hin, dass Nebensätze syntaktisch abhängige Konstruktionen sind. Ihre syntaktische Abhängigkeit zeigt sich häufig an der Satzoberfläche durch den Einleiter und die Wortfolge (das Finitum am Ende)“.

4 Methodik

Die Studie ist eine quantitative, nicht-probabilistische Forschungsarbeit, die auf den Kriterien der Zugänglichkeit und Zweckmäßigkeit basiert. Eine quantitative Studie bezieht sich auf die Verwendung numerischer Daten und statistischer Analysen, um Schlussfolgerungen zu ziehen. Die nicht-probabilistische Stichprobenziehung bedeutet, dass die Teilnehmer nicht zufällig ausgewählt wurden, sondern aufgrund ihrer Verfügbarkeit oder Relevanz für die Forschungsfrage ausgewählt wurden (ZETSCHKE

2020). Die Auswahlkriterien der Zugänglichkeit und Zweckmäßigkeit bedeuten, dass die Teilnehmer aufgrund ihrer leichten Erreichbarkeit und ihrer Eignung für die Studie ausgewählt wurden.

4.1 Probanden

Die Probanden dieser Studie waren 55 Schüler einer 10. Klasse einer deutschen Schule in Chile. Alle 55 teilnehmenden Schülerinnen und Schüler bestanden die B1-Prüfung (Deutsches Sprachdiplom), die sie in der 9. Klasse ablegten. Von den Probanden waren 21 Schüler und 34 Schülerinnen. Die Probanden gehörten zu vier verschiedenen Parallelklassen. Die Teilnehmerauswahl für die Studie basiert auf spezifischen Einschluss- und Ausschlusskriterien. Einschlusskriterien sind Schüler der 10. Klasse, die ein Sprachdiplom I in allen Fertigkeiten erfolgreich abgeschlossen haben. Ausschlusskriterien umfassen Wiederholer der 9. oder 10. Klassen, Schüler mit nicht bestandenen Fertigkeiten im Sprachdiplom I oder diejenigen, die das Sprachdiplom I nicht absolviert haben.

4.2 Material

1) Die spanische Übersetzung von Cáceres und Wang (2019) von der Version 7 des Oxford (1990, 2003) Strategy Inventory for Language Learning (SILL) wurde verwendet, um die Häufigkeit der Verwendung von sechs verschiedenen Arten von L2-Lernstrategien (Gedächtnisstrategien, kognitive Strategien, Kompensationsstrategien, metakognitive Strategien, affektive Strategien und soziale Strategien) zu messen. Das Instrument umfasst 50 Items auf einer 5-stufigen Likert-Skala, die von 1 („Trifft nie oder fast nie auf mich zu“) bis 5 („Trifft immer oder fast immer auf mich zu“) reicht.

2) Der Catasso-Test (2012) wurde zur Bewertung der syntaktischen Beherrschung der Nebensätze herangezogen, welcher aus drei Teilen mit Forced-Choice-Aufgaben besteht: 32 Weil-Sätze, 22 Dass-Sätze und 24 Relativsätze. Für jede korrekte Antwort, bei der das Verb kanonisch am Satzende platziert wird, wie im Beispiel „Das Blatt hat eine Seite, die ganz schwarz ist“, wird ein Punkt vergeben, was zu einer maximal möglichen Gesamtpunktzahl von 78 Punkten führt.

4.3 Durchführung

Die spanische Übersetzung des SILL-Inventars von Cáceres und Wang (2019) und der Test von Catasso (2012) wurden in ein Google-Formular digitalisiert. Dem Formular wurde ein Abschnitt für die informierte Einwilligung hinzugefügt. Für die vier Lehrkräfte der verschiedenen Parallelklassen wurde ein 90-minütiger Workshop abgehalten, um sie in der Anwendung der Instrumente (SILL und Verbstellung) zu schulen. Damit alle Schülerinnen und Schüler die Instrumente unter den gleichen Bedingungen beantworten konnten, wurde es in allen Klassen während des Deutschunterrichts bei den Deutschlehrern eingesetzt, und zwar an einem Tag, an dem sie keine Evaluationen hatten. Die Instrumente wurde den Deutschlehrern in jeder Klasse zugesandt, auf der Fachplattform gehostet und während der Unterrichtszeit eingesetzt.

4.4 Datenanalyse

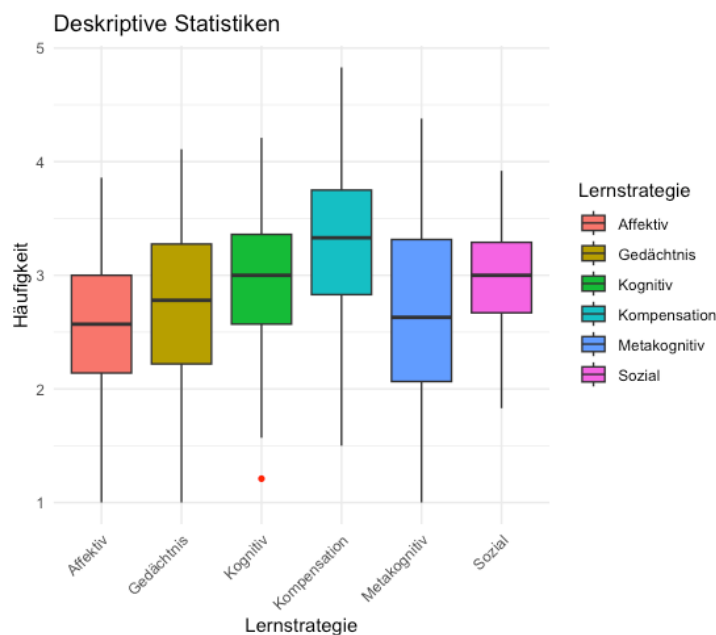
Für die SILL-Inventar-Analyse wurden die fünf Stufen der Likert-Skala mit Zahlen von 1 bis 5 kategorisiert und der Durchschnitt für jede der sechs Lernstrategien berechnet. Im Falle des Verbstellungsinstruments von Catasso (2012) wurde eine Punktzahl von 1 Punkt für eine richtige Antwort und 0 Punkte für eine falsche Antwort vergeben. Anschließend wurde die durchschnittliche Anzahl der Antworten für den gesamten Test berechnet. Mithilfe der Software RStudio wurde eine deskriptive statistische Analyse für die Ergebnisse jedes einzelnen Instruments durchgeführt. Das bedeutet, dass die Daten der Teilnehmerinnen und Teilnehmer separat betrachtet wurden, um eine Zusammenfassung der Verteilung, zentralen Tendenzen und Streuung der Ergebnisse zu erhalten. Dies ermöglicht eine detaillierte Beschreibung der Daten und einen Überblick über die Leistung der Teilnehmenden in den jeweiligen Tests. Zusätzlich wurde eine Korrelationsanalyse zwischen den Ergebnissen des Oxford-Inventars und den Ergebnissen des Catasso-Tests durchgeführt.

5 Ergebnisse

In der folgenden Darstellung wird die verwendete Methodik zur Analyse von Lernstrategien und ihrer Korrelation mit der Leistung in Syntaxtests erörtert. Es wird

beschrieben, wie die Daten aufgeschlüsselt, interpretiert und verglichen wurden, um die Präferenzen und Effektivität verschiedener Strategien über diverse Subgruppen hinweg, einschließlich Leistungsniveau und Geschlecht, zu bestimmen. Weiterhin werden die statistischen Verfahren, die zur Ermittlung der Korrelationen zwischen den Lernstrategien und Testergebnissen eingesetzt wurden, vorgestellt, ohne dabei spezifische Ergebnisse vorwegzunehmen.

Abbildung 1: Deskriptive Statistiken

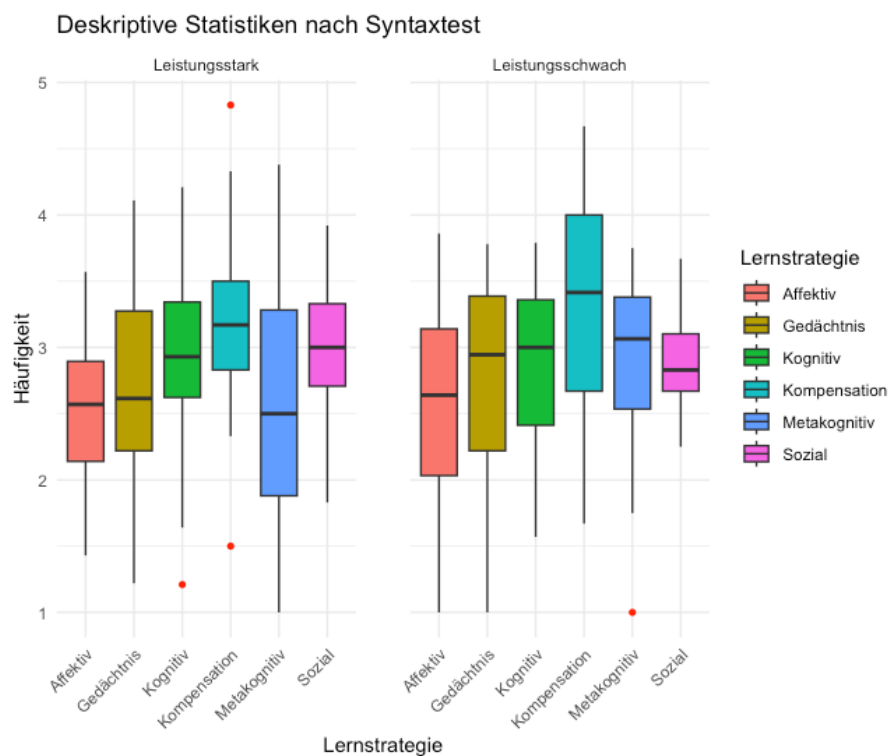


Quelle: Eigene Darstellung

Abbildung 1 zeigt die deskriptiven Statistiken aller sechs Strategien nach Häufigkeit der Verwendung. Die Kompensationsstrategie ist mit einem Mittelwert von 3,23 die am häufigsten verwendete Lernstrategie unter den Probanden, was durch die höchste Standardabweichung von 0,77 auf eine breite Streuung in ihrer Anwendung hinweist. Im Gegensatz dazu wird die affektive Strategie am wenigsten genutzt, erkennbar an dem niedrigsten Mittelwert von 2,53 und einer geringen Standardabweichung von 0,66, was eine konzentriertere Verteilung um den Median zeigt. Die soziale Lernstrategie zeigt sich mit einem Mittelwert von 2,98 und der niedrigsten Standardabweichung von 0,47 als eine konsistent angewendete Methode, obwohl sie

nicht die Spitzenposition erreicht. Kognitive und metakognitive Strategien werden mit Mittelwerten von 2,94 bzw. 2,70 ähnlich oft eingesetzt, was auf eine gleichmäßige Bevorzugung dieser Strategien hinweist. Die Gedächtnisstrategien liegen mit einem Mittelwert von 2,73 im mittleren Bereich der Nutzungshäufigkeit. Über alle Strategien hinweg lassen die Daten eine Varianz der Präferenzen und Nutzungsintensitäten erkennen, die auf eine diversifizierte Ansatzwahl beim Lernen hindeutet.

Abbildung 2: Deskriptive Statistiken nach Syntaxtest



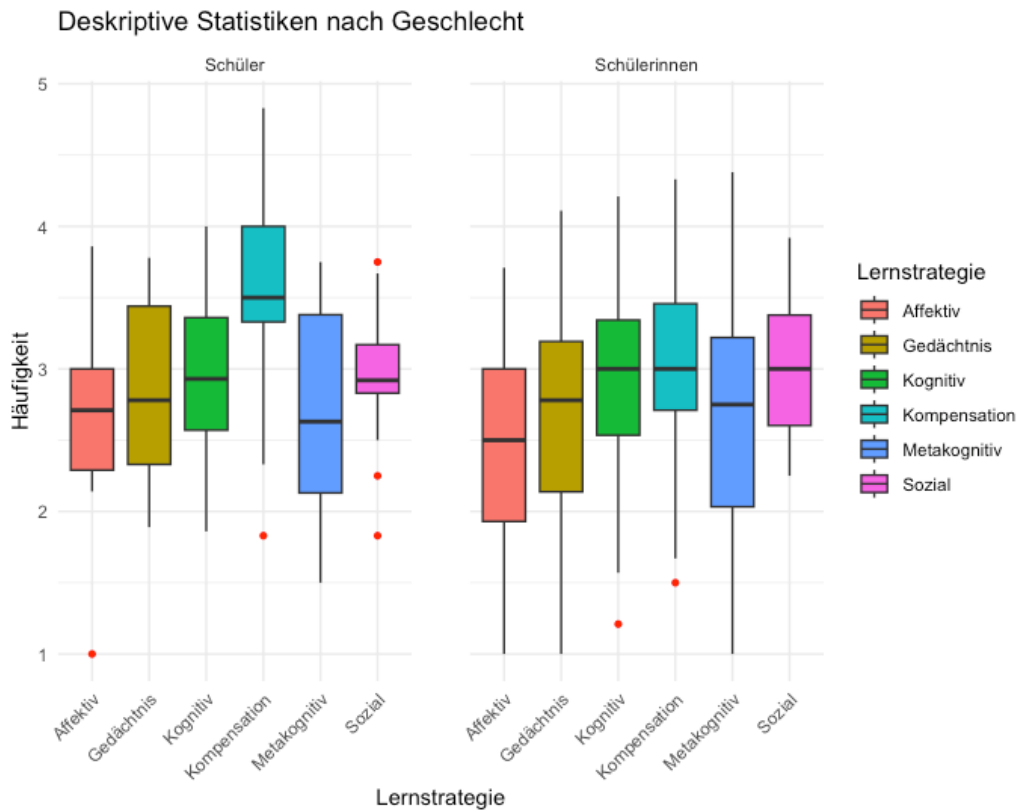
Quelle: Eigene Darstellung

Die Abbildung 2 visualisiert deskriptive Statistiken verschiedener Lernstrategien, aufgeteilt nach den Ergebnissen der Probanden in dem Syntaxtest. Es wurde eine Schwelle von 28 Punkten definiert, um die Gruppe der leistungsstarken von den leistungsschwachen Lernenden zu unterscheiden, wobei die leistungsstarken Lernenden mehr als 28 Punkte und die leistungsschwachen weniger als 28 Punkte erzielten. Die Entscheidung, 28 Punkte als Grenzwert für die Leistungsbeurteilung zu wählen, basiert auf der statistischen Auswertung der Testergebnisse. Durch die Analyse der gesammelten Daten wurde der Mittelwert der Punktezahl über alle Teilnehmer hinweg errechnet und

dieser Wert ergab sich als 28. Diese Festlegung dient dazu, die Gruppe der Teilnehmer zu differenzieren. Die Strategie der Kompensation weist die höchsten Mittelwerte sowohl bei leistungsstarken (Mittelwert = 3.24, Standardabweichung = 0.674) als auch bei leistungsschwachen Lernenden (Mittelwert = 3.26, Standardabweichung = 0.956) auf, was darauf hindeutet, dass sie unabhängig von der Leistungsfähigkeit in Syntax am häufigsten angewendet wird. Affektive Strategien zeigen die niedrigsten Mittelwerte bei leistungsstarken (Mittelwert = 2.51, Standardabweichung = 0.527) und leistungsschwachen Lernenden (Mittelwert = 2.55, Standardabweichung = 0.818), was auf eine geringere Nutzung hinweist.

Andere Strategien wie Gedächtnis, Kognitiv, Metakognitiv und Sozial zeigen ebenfalls Unterschiede in ihren statistischen Werten. Für die Gedächtnisstrategie liegen die Mittelwerte bei den leistungsstarken Lernenden bei 2.73 (Standardabweichung = 0.708) und bei den leistungsschwachen bei 2.76 (Standardabweichung = 0.781). Die kognitive Strategie zeigt bei leistungsstarken Probanden einen Mittelwert von 2.98 (Standardabweichung = 0.699) und bei leistungsschwachen einen Mittelwert von 2.89 (Standardabweichung = 0.624). Die metakognitive Strategie weist bei den leistungsstarken einen Mittelwert von 2.60 (Standardabweichung = 0.863) auf und bei den leistungsschwachen 2.88 (Standardabweichung = 0.719). Schließlich zeigt die soziale Strategie bei den leistungsstarken Lernenden einen Mittelwert von 3.00 (Standardabweichung = 0.498) und bei den leistungsschwachen 2.89 (Standardabweichung = 0.424). Diese Werte reflektieren eine unterschiedliche Anwendungshäufigkeit der Lernstrategien, abhängig von den Leistungsniveaus im Syntaxtest.

Abbildung 3: Deskriptive Statistiken nach Geschlecht



Die Abbildung 3 stellt die deskriptiven Statistiken nach Geschlecht dar. Bei den männlichen Schülern ist die Kompensationsstrategie mit einem Mittelwert von 3,59 und einer Standardabweichung von 0,794 die am häufigsten verwendete Lernstrategie, wohingegen die affektive Strategie am wenigsten genutzt wird, erkennbar an dem niedrigsten Mittelwert von 2,67 und einer Standardabweichung von 0,665. Unter den Schülerinnen ist die Kompensationsstrategie mit einem Mittelwert von 3,01 und einer Standardabweichung von 0,671 ebenfalls die vorherrschende, während die affektive Strategie mit einem Mittelwert von 2,45 und einer Standardabweichung von 0,647 am seltensten eingesetzt wird. Die Gedächtnisstrategie weist bei den Schülern einen Mittelwert von 2,81 und bei den Schülerinnen von 2,68 auf. Die kognitive Strategie wird bei den Schülern mit einem Mittelwert von 2,98 und bei den Schülerinnen mit 2,92 ähnlich häufig verwendet. Metakognitive Strategien liegen bei beiden Geschlechtern nahe beieinander mit Werten um 2,7. Die soziale Strategie schließlich wird bei den männlichen Schülern mit einem Mittelwert von 2,97 und bei den Schülerinnen mit 2,99 annähernd

gleich häufig genutzt. Insgesamt zeigt sich, dass bei beiden Geschlechtern die Kompensationsstrategie bevorzugt wird, während die affektive Strategie am wenigsten Zuspruch findet, was auf eine klare Tendenz in der Wahl der Lernmethodik hindeutet.

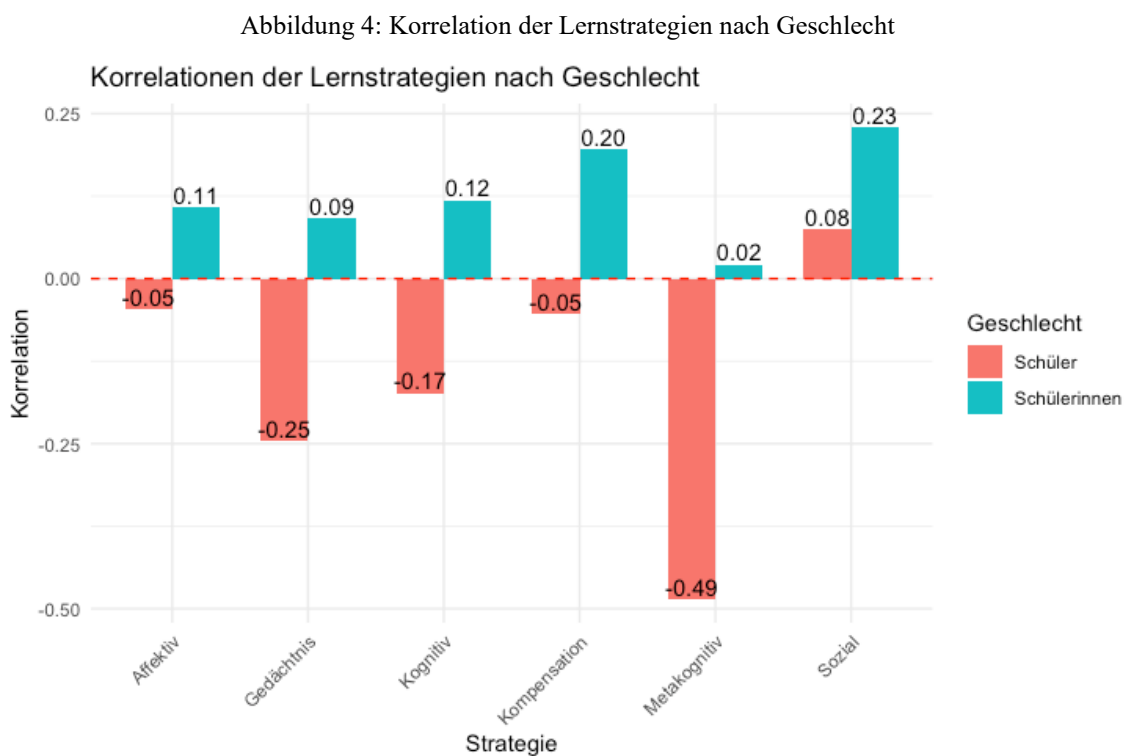


Abbildung 4 zeigt, wie die Lernstrategien der Lernenden in Bezug auf ihre Leistungen in den Syntaxtests variieren. Bei den Schülern zeigt nur die Verwendung von metakognitiven Strategien eine statistisch signifikante negative Korrelation mit den Testergebnissen (p-Wert: 0,0298; Korrelation: -0,49). Der p-Wert wurde durch die Durchführung eines Pearson-Korrelationstests ermittelt, wobei die Korrelationsfunktion *cor.test()* verwendet wurde, um die Stärke und Richtung der linearen Beziehung zwischen den beiden Variablen zu berechnen. Im Gegensatz dazu zeigt keine andere Strategie eine statistisch signifikante Korrelation mit den Testergebnissen.

6 Diskussion und Schlussfolgerung

Die Ergebnisse dieser Studie unterstreichen die Komplexität des Zusammenhangs zwischen Lernstrategien und dem Erwerb von L2-Syntax, insbesondere der deutschen Nebensatzsyntax. Es wird deutlich, dass die Anwendung bestimmter Lernstrategien, wie die häufig genutzten Kompensationsstrategien, nicht direkt mit dem akademischen Erfolg in spezifischen Bereichen korreliert. Dies steht im Einklang mit den Überlegungen von Suárez Riveiro und Suárez Valenzuela (2019), die die Bedeutung individuell angepasster Lernstrategien betonen. Interessanterweise zeigt sich, dass Lernende mit fortgeschrittenen Kenntnissen in der Nebensatzsyntax eine Präferenz für Kompensationsstrategien aufweisen, was auf eine flexible Anpassung an die spezifischen Herausforderungen der deutschen Syntax hinweist. Dies könnte im Einklang mit den Beobachtungen von Martin und Nicolaisen (2015) stehen, die eine Verbindung zwischen dem Glauben an die eigenen Fähigkeiten, einem vielfältigen Repertoire an Lernstrategien und akademischem Erfolg herstellen.

Die festgestellten Unterschiede in der Nutzung von Lernstrategien zwischen männlichen und weiblichen Studierenden unterstreichen die Bedeutung des Geschlechts als wesentliche Variable im Lernkontext, was mit den Forschung von Barut (2015) übereinstimmt, die geschlechtsspezifischen Differenzen in der Anwendung von Lernstrategien aufzeigen. Ein besonders interessantes Ergebnis ist die negative Korrelation zwischen dem Gebrauch metakognitiver Strategien und dem Erfolg in Syntaxtests bei männlichen Lernenden. Dies könnte darauf hinweisen, dass eine zu starke Fokussierung auf Metakognition ohne fundierte Kenntnisse in spezifischen sprachlichen Fähigkeiten möglicherweise nicht wirksam ist. Dies untermauert die Wichtigkeit eines ausgewogenen Ansatzes, wie von Iamudom & Tangkiengsirisin (2020) vorgeschlagen.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Studie zeigt, dass eine pauschale Anwendung von Lernstrategien für alle Lernenden nicht den gewünschten Erfolg bringt. Vielmehr ist es wichtig, ein tieferes Verständnis für die spezifischen Bedürfnisse und Fähigkeiten jedes Einzelnen zu entwickeln, um effektive Lernstrategien zu implementieren. Dieser Ansatz kann zu einer verbesserten Beherrschung komplexer sprachlicher Strukturen wie der deutschen Nebensatzsyntax führen und somit einen wichtigen Beitrag zur Sprachkompetenz leisten.

Literaturverzeichnis

- AINSCOUGH, L., COLTHORPE, K. Und LEUNG, R. (2020). *Learning how to learn: can embedded discussion boards help first-year students discover new learning strategies?* St. Lucia: University of Queensland, 2020, S. 2.
- BARUT, A. *An evaluation of language learning strategies used by university students learning Turkish as a foreign language*. Bilkent Universitesi, Masterarbeit 2015.
- BOSQUE, I.; GUTIÉRREZ, J. *Fundamentos de sintaxis formal*. Madrid: Akal, 2009.
- CÁCERES, M; und WANG, L. Factores y estrategias del aprendiz preadolescente en chino como lengua extranjera. Estudio de caso en España. *Onomázein: Revista de lingüística, filología y traducción de la Pontificia Universidad Católica de Chile*, (43), 157-175. 2019.
- CATASSO, N. *Nicht-Kanonizität im Standard. Drei Nebensatztypen mit V2-Wortstellung im gesprochenen Deutsch*. Università Ca' Foscari Venezia, Masterarbeit, 2012.
- DEMIREKIN, M. *Using Vocabulary and Language Learning Strategies in Comprehending Turkish as a Foreign Language*. Doctoral dissertation, Hacettepe University, Institute of Turkic Studies. 2017.
- GEORGIAFENTIS, M., KLIDI, S., & TSOKOGLU, A. (2020). Using aspects of generative grammar in L1 and L2 grammar teaching. *Didacticae: Revista de Investigación en Didácticas Específicas*, (8), 97-121.
- IAMUDOM, T. & TANGKIENGSIRISIN, S. A Comparison Study of Learner Autonomy and Language Learning Strategies among Thai EFL Learners. *International Journal of Instruction*, v. 13, n. 2, 199-212, 2020.
- MARTIN, P. Y., & NICOLAISEN, T. (2015). Einführung und Grundlagen. *Lernstrategien fördern. Modelle und Praxiszenarien*, 9-69.
- NINO, J.B.N. *Una revisión de las estrategias que se usan para la enseñanza de las lenguas en programas de licenciatura Learning and Teaching Strategies to Foster the Speaking Skill in a Foreign Language in the Intermediate Levels at University*. *EDUCACIÓN Y SOCIEDAD*, p. 293. 2014, S. 300.
- OXFORD, R.L. *Language learning strategies: What every teacher should know*. Boston: Heinle & Heinle. 1990.
- Oxford, R. L. (2003). Toward a more systematic model of L2 learner autonomy. In *Learner autonomy across cultures: Language education perspectives* (pp. 75-91). London: Palgrave Macmillan UK.
- PON, L.; ALEKSA VARGA, M. Nebensätze in freien schriftlichen Produktionen kroatischer DaF-Lernender. *Linguistik online*, 83(4), 81-100, 2017.
- SENG, H.; MUSTAFA, N.; Abd HALIM H., HANIM, N.; RAHMAT, N. A. K. A. An Investigation of Direct and Indirect Learning Strategies in Learning Foreign Languages. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, v.13, n. 3, 322-338.
- SUÁREZ RIVEIRO, J.; SUÁREZ VALENZUELA, S. Las estrategias de aprendizaje y las metas académicas en función del género, los estilos parentales y el rendimiento en estudiantes de secundaria. *Revista Complutense de Educación*, 30(1): 167-184, 2019.
- TRACY, R. *Wie Kinder Sprachen lernen: Und wie wir sie dabei unterstützen können*. Tübingen. Gunter Narr Verlag, 2008.

- TRAN, N. The Relationship between language learning strategies and gender in learning English as a second or foreign language. *Journal of English Language Teaching and Applied Linguistics*, v. 3, n. 6, 120-126, 2021.
- VILLAMARÍN, S.; BORBOR, A.; MONCAYO, J.; CARRALERO, Á.; HIDALGO, M. La sintaxis y su importancia en el aprendizaje del inglés en estudiantes universitarios. *Revista Conrado*, 17(2), 57-64, 2021.
- ZETSCHKE, O. Methodik der empirischen Untersuchung. In: ZETSCHKE, O. *Zur Notwendigkeit von Bildungsangeboten im Maßregelvollzug: Pädagogische Hilfsmaßnahmen in der Forensischen Psychiatrie*, Wiesbaden: Springer 2020, 143-293.

Recebido em 10 de julho de 2023

Aceito em 22 de novembro de 2023

Editora: Maria Helena Voorshuys Battaglia