

# Das mehrsprachige Bedeutungspotenzial finnischer Lernender: Die Verwendung der Konnektoren in L3-Deutsch und -Schwedisch

Veijo Vaakanainen<sup>1</sup>  
Universität Turku

Minna Maijala  
Universität Turku

## Abstract

Die vorliegende Untersuchung geht der Frage nach, wie Lernende mit Finnisch als Erstsprache ihr mehrsprachiges Bedeutungspotenzial nutzen, wenn sie auf Deutsch oder Schwedisch schreiben und logische sowie semantische Relationen zwischen zwei Sätzen innerhalb eines Satzkomplexes ausdrücken. Das mehrsprachige Bedeutungspotenzial wird als eine Fähigkeit definiert, Bedeutungen in mehr als einer Sprache auszudrücken. Als Datengrundlage werden 29 deutsche und 29 schwedische Texte verwendet, die von denselben InformantInnen verfasst wurden. Das Material wird mithilfe der Analysewerkzeuge der systemisch-funktionalen Linguistik (SFL) untersucht. Die Analyse zeigt, dass der Konnektoregebrauch der Lernenden in beiden Sprachen überwiegend ähnlich ist. Im Deutschen kommen allerdings häufiger kausale Konnektoren vor. Im Schwedischen verwenden Lernende oft *som* (der/die/das), während die deutschen Äquivalente *der*, *die*, *das* in Lernertexten nur selten vorkommen. In Zukunft sollte die sprachenübergreifende Verwendung der Konnektoren auch longitudinal untersucht werden, um die Entwicklung der satzverknüpfenden lexikogrammatistischen Ressourcen besser zu verstehen.

**Schlüsselwörter:** Deutsch als Fremdsprache, Schwedisch als Fremdsprache, Konnektoren, Systemisch-funktionale Linguistik, Drittspracherwerb

---

<sup>1</sup> Korrespondenzautor

## Abstrakt

Syftet med föreliggande studie är att undersöka hur finskspråkiga inlärare utnyttjar sin flerspråkiga betydelsepotential när de skriver på tyska och svenska och uttrycker logiska samt semantiska relationer mellan två satser inom en satskomplex. Den flerspråkiga betydelsepotentialen definieras som en förmåga att uttrycka olika betydelser på fler än ett språk. Materialet i undersökningen består av 29 tyskspråkiga och 29 svenskspråkiga texter som är skrivna av samma informanter. Analysen visar att inlärare i stort sett använder konnektorer på samma sätt på båda språken. I tyskan förekommer dock oftare kausala konnektorer. I svenskan använder inlärare ofta konnektorn *som* men dess tyska motsvarigheter *der*, *die*, *das* används bara sällan i inlärartexterna. I fortsättningen borde användningen av konnektorer på dessa språk även studeras longitudinellt för att kunna öka förståelsen om utvecklingen av den flerspråkiga betydelsepotentialen i konnektorbruket.

**Nyckelord:** tyska som andraspråk, svenska som andraspråk, konnektorer, systemisk-funktionell lingvistik, tredjespråksinläring

## 1 Einleitung

Es ist unumstritten, dass Mehrsprachigkeit in der heutigen Gesellschaft deutlich häufiger als Einsprachigkeit vorkommt (Sánchez 2020). Individuen verfügen immer öfter über das Potenzial, mehrsprachig zu werden (Hammarberg 2018). Durch die Globalisierung und moderne Technologie ist die Welt mehrsprachiger denn je,<sup>2</sup> weshalb das Arbeitsleben Kenntnisse in mehreren Sprachen erfordert (Galante 2020; Pirhonen 2021). Mit anderen Worten: Sprachlernende des 21. Jahrhunderts sollten eine plurilinguale Kompetenz entwickeln, um verschiedene Sprachen für diverse Kommunikationszwecke verwenden zu können.

Um eine funktionierende plurilinguale Kompetenz entwickeln zu können, benötigen die Lernenden sog. mehrsprachiges Bedeutungspotenzial, also die Fähigkeit, Bedeutungen in mehr als einer Sprache äußern zu können (Matthiessen 2018: 93). Nach Matthiessen sollte das mehrsprachige Bedeutungspotenzial näher untersucht und beschrieben werden, um zu zeigen, welche Bedeutungen die mehrsprachigen Lernenden ausdrücken können. Außerdem wird ein Modell des mehrsprachigen Bedeutungspotenzials

---

<sup>2</sup> In einigen Regionen der Welt ist die Mehrsprachigkeit allerdings rückläufig. Kleinere Sprachgemeinschaften integrieren sich immer mehr in die vorherrschenden Kulturen der Mehrheitssprachen (siehe z. B. Romaine 2003).

benötigt, damit das Lernen der Fremdsprachen besser beschrieben und verstanden werden kann. Die vorliegende Untersuchung versucht zu dieser Diskussion beizutragen.

Es existieren einige Studien, die das Schreiben in der Erst- und Fremdsprache vergleichen (siehe z.B. Matias 2017; Egli Cuenat 2016; Schoonen et al. 2011). Nach derzeitigem Kenntnisstand gibt es jedoch bislang keine Studien über Schreibfertigkeiten von Lernenden mit Finnisch als Erstsprache, die zugleich L3-Deutsch und -Schwedisch lernen. Die L3-Sprache ist nach Hammarberg (2010: 97) eine „non-native language which is currently being used or acquired in a situation where the person already has knowledge of one or more L2s in addition to one or more L1s“. Demzufolge ist L3 eine Unterkategorie der L2 mit Bezug auf die in der jeweiligen Situation aktive Sprache; die anderen L2-Sprachen fungieren in einer Kommunikationssituation als sog. Hintergrundsprachen (ebd.). In der Tertiärsprachenerwerbsforschung ist nach unserem Kenntnisstand das Zusammenwirken von zwei oder mehreren Fremdsprachen (L2/L3) beim Schreiben ein bisher wenig erforschtes Gebiet.

Deutsch und Schwedisch wurden als Gegenstand der vorliegenden Untersuchung gewählt, weil sie zu derselben Sprachfamilie (germanische Sprachen) gehören und typologisch sehr ähnlich sind. Dadurch weisen auch deren Konnektorsysteme nur sporadische Unterschiede auf. Außerdem nehmen diese beiden Sprachen traditionell eine starke Stellung im finnischen Bildungssystem ein. Trotzdem ist die Mehrsprachigkeit in diesen drei Sprachen (L1-Finnisch, L3-Deutsch und -Schwedisch) wenig erforscht worden.

Vor diesem Hintergrund wird in der vorliegenden Studie untersucht, wie die Lernenden mit Finnisch als Erstsprache ihr mehrsprachiges Bedeutungspotenzial zum Ausdruck bringen, wenn sie auf Deutsch bzw. Schwedisch schreiben. Es wird analysiert, wie die Lernenden ihre holistischen sprachlichen Ressourcen verwenden, um logische und semantische Relationen in Texten zu realisieren. Mit anderen Worten wird die Verwendung der Konnektoren in ihren Texten untersucht. Es wird den folgenden Forschungsfragen nachgegangen:

1. Wie wird das mehrsprachige Bedeutungspotenzial der finnischen Lernenden in ihren Texten instanziiert,<sup>3</sup> wenn sie logische und

---

<sup>3</sup> In der SFL-Terminologie bedeutet die Instanzierung die Verwirklichung des abstrakten Systems (Bedeutungspotenzial) in konkreten Texten (Smirnova & Mortelmans 2010: 64).

semantische Relationen in L3-Deutsch bzw. -Schwedisch ausdrücken?

2. Welche Ähnlichkeiten bzw. Unterschiede gibt es im Gebrauch der Konnektoren in L3-Deutsch und -Schwedisch?

Wie Schoonen et al. (2011: 33) konstatieren, tritt beim L2-Schreiben oft eine große interindividuelle Variation auf. Die Forschungsfrage 1 wird deshalb sowohl auf Gruppen- als auch auf Individualniveau erforscht, um die interindividuelle Variation in der Verwendung der Konnektoren zu berücksichtigen.

Der Artikel besteht aus sechs Kapiteln. In Kapitel 2 werden der theoretische Referenzrahmen der vorliegenden Untersuchung, die systemisch-funktionale Linguistik (SFL) und der Begriff des mehrsprachigen Bedeutungspotenzials näher erläutert. Danach wird eine Definition der Konnektoren gegeben sowie auf frühere Studien zur Verwendung der Konnektoren in Deutsch und Schwedisch als Fremdsprache eingegangen (Kap. 3). Kapitel 4 beschreibt den Untersuchungskontext sowie das Material und die Vorgehensweisen der vorliegenden Untersuchung. Die Ergebnisse der Studie werden in Kapitel 5 näher ausgeführt. Die Arbeit abrunden wird Kapitel 6 mit einer Zusammenfassung der wichtigsten Ergebnisse und einer Diskussion in Bezug auf frühere Untersuchungen.

## **2 Systemisch-funktionale Linguistik und das mehrsprachige Bedeutungspotenzial**

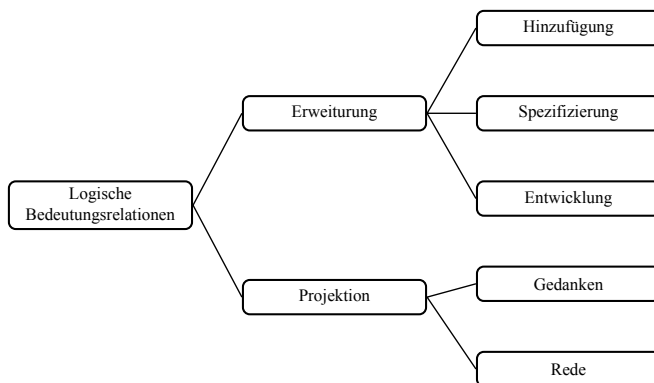
Kontrastive Analysen können aus mehreren theoretischen Ausgangspunkten durchgeführt werden und im Prinzip wäre es auch möglich, die Konnektoren ausgehend von der traditionellen syntaktischen Beschreibung zu analysieren. Im Fall des Sprachpaares Deutsch-Schwedisch ist dies jedoch problematisch, da die Beschreibungen der Konnektoren in diesen Sprachen zum Teil von unterschiedlichen linguistischen Ebenen ausgehen. Im Deutschen werden die Konnektoren traditionell von syntaktischen Merkmalen ausgehend analysiert (siehe z. B. Pasch et al. 2003), während die Konnektoren im Schwedischen in erster Linie durch semantische Merkmale beschrieben werden (siehe z. B. Hellspång & Ledin 1997; Nyström 2001).

Auch um diese Probleme zu vermeiden, werden die Konnektoren in der vorliegenden Untersuchung mithilfe der systemisch-funktionalen Theorie (SFL; Halliday & Matthiessen 2014) erforscht. Die Vorzüge der

SFL bei kontrastiven Untersuchungen zu zwei oder mehr Sprachsystemen werden darüber hinaus von Elorza, Arús-Hita und Bartlett (2021: 5) hervorgehoben (siehe auch Troyan et al. 2022). Für eine kontrastive Analyse der Konnektorenverwendung eignet sich die SFL wegen der systematischen und detaillierten Beschreibung des Konnektorsystems (siehe unten und z. B. Vaakanainen 2018 für genauere Information). Außerdem werden weitere Studien benötigt, die die SFL in anderen Sprachen als Englisch einsetzen (Butler 2017). Im Schwedischen ist die SFL in der L2/L3-Forschung bisher nur spärlich verwendet worden (siehe jedoch Magnusson 2012 als eine Ausnahme).

Der SFL zufolge ist Sprache ein komplexes und anpassungsfähiges System (Matthiessen 2009; vgl. Ellis & Wulff 2015). Die SFL zeichnet sich dadurch aus, dass Sprache als ein Potenzial verstanden wird, Bedeutungen auszudrücken (Gruber 2012; Smirnova & Mortelmans 2010). Die SFL betrachtet Sprache gleichzeitig aus zwei verschiedenen Perspektiven: einer systemischen und einer funktionalen. Gemäß der systemischen Perspektive besteht Sprache aus Netzwerken der verschiedenen sprachlichen Systeme (z. B. logische Bedeutungsrelationen, Satzmodus, vgl. Halliday & Matthiessen 2014), zwischen denen die SprachbenutzerInnen in verschiedenen Sprachverwendungssituationen wählen können (Asp 2017). Die funktionale Perspektive dagegen bedeutet, dass die praktische Verwendung des Bedeutungspotenzials in der Theorie betont wird (Smirnova & Mortelmans 2010): Die Systemnetzwerke einer Sprache entstehen und entwickeln sich weiter in konkreten Gebrauchssituationen. (Halliday 1985: xiii.)

Die Realisierungsmöglichkeiten der Konnektoren innerhalb eines Satzkomplexes werden in der SFL mit dem System der *logischen Bedeutungsrelationen* beschrieben. Ein Konnektor kann zwischen den Sätzen entweder eine Expansion oder eine Projektion ausdrücken. Eine Expansionsrelation kann durch Hinzufügung, Spezifizierung oder Entwicklung ausgedrückt werden. Im Fall der Projektion hingegen handelt es sich entweder um eine Projektion der Gedanken oder der Rede. (Halliday & Matthiessen 2014: 443–549.) Hinzufügensrelationen werden im Deutschen/Schwedischen hauptsächlich mit additiven, adversativen oder alternativen Konnektoren, wie *und/och*, *aber/men*, *oder/eller* ausgedrückt (Vaakanainen 2018; Karlsson 2011). Im Fall der Spezifizierungen geht es um sog. Einleiter der adverbialen Nebensätze, wie *weil/eftersom*, *wenn/när* oder *obwohl/fast*. Die Relation der Entwicklung wird am häufigsten mit



**Abbildung 1.** Das System der logischen Bedeutungsrelationen

Relativpronomina realisiert. Die Relation der Projektion der Gedanken kommt mit Verben vor, die mentale Prozesse (z. B. denken, glauben) ausdrücken und die Relation der Projektion der Rede mit Verben, die verbale Prozesse (z. B. sagen, behaupten) beschreiben. Die Projektion wird dabei fast exklusiv mit dem Konnektor *dass/att* zum Ausdruck gebracht. Im Fall der L2-Sprache Schwedisch werden die logischen Bedeutungsrelationen näher bei Vaakanainen (2018) präsentiert. Das System der logischen Bedeutungsrelationen wird in Abbildung 1 illustriert.

Außer der systematischen und funktionalen Perspektive unterscheidet die SFL zwischen der Sprache als Systemnetzwerk und Sprache als Instanz. Das Systemnetzwerk Sprache besteht aus den Ressourcen, die für konkrete sprachliche Äußerungen in verschiedenen Situationen gebraucht werden. Diese werden auch als ein Bedeutungspotenzial verstanden (Smirnova & Mortelmans 2010: 64). Die Sprache als Instanz bezieht sich dagegen auf die konkreten Äußerungen, in denen das Bedeutungspotenzial genutzt wird. Die konkreten Instanzen des Bedeutungspotenzials sind mündliche oder schriftliche Texte. Es ist wichtig anzumerken, dass System und Instanz nicht zwei unterschiedliche Phänomene sind, sondern „ein und dasselbe Phänomen, das aus zwei unterschiedlichen Perspektiven betrachtet wird“ (ebd.).

Für Lernende einer Fremdsprache bedeutet dies, dass das Ziel des Lernens die Expansion des Bedeutungspotenzials ist (Byrnes 2019: 517). Um das jeweilige *persönliche Bedeutungspotenzial* (engl. personalized

meaning potential, Matthiessen 2009) erweitern zu können, ist *eine lexikogrammatische*<sup>4</sup> *Komplexifizierung* der Lernaltersprache nötig (Praxedes Filho 2013). Das Bedeutungspotenzial wird wiederum in einzelnen konkreten (gesprochenen oder geschriebenen) Texten instanziiert. Gleichzeitig geht das Bedeutungspotenzial (die Sprache als Systemnetzwerk) aus den konkreten Instanzen der Sprachbenutzung hervor (Halliday 2007: 274). Wie bereits in der Einleitung erwähnt, wird beim Fremdsprachenlernen *ein mehrsprachiges Bedeutungspotenzial* (engl. multilingual meaning potential) entwickelt, das die verschiedenen linguistischen Ressourcen aller Sprachen eines Individuums enthält. Matthiessen (2018: 108) beschreibt es deshalb als Netzwerk der Netzwerke, in dem die Sprachsysteme der verschiedenen Einzelsprachen als Subsysteme, die sich teilweise auch überlappen, vorkommen.

Nach Matthiessen (2018: 93) kann das mehrsprachige Bedeutungspotenzial in konkreten Sprachverwendungssituationen auf drei verschiedene Arten instanziiert werden. Erstens können sich die SprachbenutzerInnen nach der Sprache ihrer KommunikationspartnerInnen sowie deren Bedeutungspotenzialen richten. Zweitens können die Bedeutungen in zwei oder mehreren Sprachen gleichzeitig geäußert werden, wenn alle TeilnehmerInnen mehrsprachig sind. In diesem Fall handelt es sich um *Code-Switching* oder *Translanguaging*: Die Sprachen können sich bei der Benutzung überlagern oder die SprachbenutzerInnen können in der Kommunikation zwischen den Sprachen wechseln. (Garcia & Wei 2013.) Als drittes ist das Übersetzen bzw. Dolmetschen zu nennen. Für die vorliegende Untersuchung sind insbesondere die beiden ersten Fälle des mehrsprachigen Bedeutungspotenzials relevant.

### **3 Die Definition der Konnektoren sowie frühere Studien über die Verwendung der Konnektoren in Deutsch und Schwedisch als Fremdsprache**

Im Folgenden werden die Konnektoren näher definiert (Kap. 3.1.), zudem soll auf die früheren Untersuchungen zum Gebrauch der Konnektoren auf Deutsch (Kap. 3.3) und Schwedisch (Kap. 3.2) als Fremdsprache eingegangen werden.

---

<sup>4</sup> In der SFL wird keine Distinktion zwischen Lexik und Grammatik gemacht, sondern sie formen eine Einheit, die als Lexikogrammatik bezeichnet wird.

### 3.1 Definition der Konnektoren

Konnektoren können Wörter, Phrasen, Sätze oder Satzgefüge miteinander verknüpfen (Hellspang & Ledin 1997). In der vorliegenden Studie werden jedoch nur solche Konnektoren analysiert, die innerhalb eines Satzkomplexes vorkommen (siehe Konnektorkategorie 1 in Vaakanainen 2018). Diese Untersuchung beschränkt sich also auf solche Konnektoren, die in der traditionellen Grammatik als Konjunktionen und Subjunktionen bezeichnet werden. Außerdem werden relativsatzeinleitende Pronomina sowie von der Zielsprachennorm abweichende sprachliche Mittel, die als Konnektoren in den Texten verwendet werden, zu den Konnektoren gezählt. Der Fokus liegt auf diesen sprachlichen Ressourcen, da frühere Studien (z. B. Vaakanainen 2016a) zeigen, dass derartige Konnektoren häufig in Texten von Lernenden vorkommen.

Die Satzverknüpfung mit Konnektoren bereitet den Lernenden häufig Probleme (siehe z. B. Thüne 2004). Dennoch ist die Verwendung der Konnektoren in Lernertexten noch weitestgehend unerforscht (Carlsen 2010), insbesondere außerhalb des englischen Sprachraumes und im Anfängerbereich auf den GER-Niveaus A1–B1. Die bisherigen Studien konzentrieren sich zumeist auf die Verwendung der Konnektoren im akademischen Schreiben fortgeschrittener Englischlernender (z. B. Granger & Tyson 1996; Hu & Li 2015). Aufgrund dieser Umstände stehen die Konnektoren im Fokus der vorliegenden Untersuchung.

### 3.2 Konnektorenverwendung in Deutsch als Fremdsprache

Als relevante frühere Untersuchung ist hier vor allem Maxim (2021) zu nennen, die eine longitudinale Studie über die Entwicklung der L2-Schreibkompetenz in Deutsch darstellt. Darin wurde auch der Konnektorengebrauch aus systemisch-funktionaler Perspektive analysiert. Ausgewertet wurden drei Texte, die zu drei verschiedenen Zeitpunkten von drei InformantInnen verfasst worden waren. Nach Maxims (2021) Ergebnissen dominieren die spezifizierenden Konnektoren, wie *wenn*, *als* und *weil*, in den Anfangsstadien des L2-Schreibens. Diese Konnektoren wurden verwendet, um temporale und kausale Spezifizierungsrelationen auszudrücken. Außerdem drückten die Lernenden Entwicklungsrelationen mithilfe des Konnektors *und* Hinzufügungen mit *aber* aus. Die von den Lernenden ausgedrückten Projektionen sind im ersten Text, den die



InformantInnen verfassten, fast ausschließlich Projektionen der Gedanken; im zweiten Text jedoch steigt die Anzahl von Projektionen der Rede.

Andere Studien, die die Verwendung der Konnektoren in L2-Deutsch untersuchten, gingen von den Kategorien der Schulgrammatik aus. Thüne (2004) analysierte Texte fortgeschrittener DaF-Studierender aus Italien und fand heraus, dass die Studierenden insbesondere bei der Benutzung von Konnektoren sowie Modalpartikeln und -adverbien sehr unsicher waren. Das Ausdrucksrepertoire der italienischen Studierenden war eingeschränkt und bestand weitgehend aus kausalen Strukturen. Breindl (2016) untersuchte die Konnektorenverwendung fortgeschrittener Deutschlernender (GER-Niveau B1–B2) aus Schweden, China und Weißrussland. Im Vergleich zum muttersprachlichen Kontrollkorpus stellte sich heraus, dass Unterschiede in der Konnektorenverwendung zwischen ErstsprachlerInnen und DaF-Lernenden auftreten. Dabei zeigte sich auch, dass die Lernenden, die Chinesisch als L1-Sprache hatten, den MuttersprachlerInnen am nächsten kamen. Insbesondere schwedische DaF-Lernende benutzten selten kausale Konnektoren in argumentativen Texten.

Die Studie von Egli Cuenat (2016) ist eine der wenigen Untersuchungen, in denen die Verwendung sprachübergreifend in zwei verschiedenen Fremdsprachen analysiert wurde. Hier wurde die Textproduktion der Lernenden mit Deutsch als L1-Sprache, in der Schulsprache Deutsch und in zwei Fremdsprachen (Englisch und Französisch) im schulischen Fremdsprachenunterricht untersucht. Anhand der von insgesamt 192 Schülerinnen und Schülern geschriebenen Raumbeschreibungen in Briefen wollte sie herausfinden, wie die Textkompetenzen in den Fremdsprachen bei der schriftlichen Produktion miteinander verbunden sind. Die Lernenden benutzten mehr Konnektoren in der Schulsprache Deutsch und mehr in der besseren Fremdsprache Englisch als im Französischen. Die Studie machte deutlich, dass zwischen dem Deutschen als Schulsprache und dem Englischen als Fremdsprache ein stärkerer Zusammenhang bestand, während die Wechselwirkung zwischen den Fremdsprachen Englisch und Französisch etwas schwächer war.

### **3.3 Konnektorenverwendung in Schwedisch als Fremdsprache**

Die Verwendung der Konnektoren in Schwedisch als Fremdsprache wurde aus verschiedenen Perspektiven untersucht. Zum einen liegen Untersuchungen vor, die den Fokus auf die Konnektorenverwendung der

finnischen Schwedischlernenden legen (Vaakanainen 2016a; 2016b; 2019; Bergström 2002; Meriläinen 1997). Zum anderen existieren Studien über die Verwendung von Konnektoren bei Schwedischlernenden, deren L1-Sprache eine andere Sprache als Finnisch ist (z. B. Wijers 2018; Viberg 1993; 2001). In diesen Studien wurde die Zielsprache größtenteils in der natürlichen Umgebung erworben, was bei den finnischen Lernenden der vorliegenden Studie nicht der Fall ist.

Die früheren Untersuchungen zeigten, dass die Anzahl der Konnektoren insbesondere zu Beginn des Schwedischlernens steigt. Vaakanainen (2016a; 2019) untersuchte die Verwendung der Konnektoren der finnischen Lernenden auf verschiedenen Fertigniveaus (A1–C1) und konnte quantitative Unterschiede in der Konnektorenverwendung zwischen den niedrigeren GER-Niveaus A1, A2 und B1 ausmachen; zwischen den höheren Niveaus sind die Unterschiede zum größten Teil qualitativ. Der additive Konnektor *och* (und) ist der am häufigsten vorkommende Konnektor auf allen Fertigniveaus.

Darüber hinaus zeigen die Ergebnisse von Vaakanainen (2019), dass die fortgeschrittenen Lernenden die Konnektoren ungefähr auf dieselbe Weise wie die L1-SprecherInnen verwenden. Dagegen benutzen die Lernenden auf den Niveaustufen A1 und A2 auch Konnektoren, die nicht zielsprachenähnlich sind, z. B. Konnektoren aus anderen L2-Sprachen wie Deutsch oder Englisch. Das Repertoire der Konnektoren ist auf Anfängerniveau außerdem stark begrenzt, was auch Wijers (2018) Untersuchung über die Verwendung der Nebensätze in Texten der Schwedischlernenden mit Niederländisch als L1 verdeutlicht. Die Ergebnisse von Vaakanainen (2016a) wurden teilweise von Lindström & Lubinska (2019), die die Verwendung der Konnektoren auf Niveau A1 longitudinal untersuchten, bestätigt. In ihrer Untersuchung schrieben Universitätsstudierende, die über ein Semester an einem Anfängerkurs in Schwedisch an einer schwedischen Universität teilnahmen, vier beschreibende Texte. Auch in dieser Untersuchung zeigte sich *och* deutlich frequenter als die anderen Konnektoren. Weitere häufig vorkommende Konnektoren waren z. B. *men* (aber) und *som* (der/die/das). Die betreffenden InformantInnen verwendeten jedoch nur wenige nicht zielsprachenähnliche Konnektoren.

Der Konnektor *och* tritt auch in Bergströms (2002) Dissertation zur Konnektorenverwendung der finnischen Lernenden, die am Immersionsunterricht auf Schwedisch teilnehmen, gehäuft auf. Andere stark verbreitete Konnektoren in Bergströms Untersuchung waren *när* (wenn) und

*att* (dass). Diese Konnektoren wurden frequent auch von den Lernenden in Wijers (2018) Untersuchung verwendet. Hier trat zusätzlich auch der Konnektor *som*, der Relativsätze einleitet, vermehrt auf. Die InformantInnen in Bergströms (2002) Untersuchung hatten jedoch Schreibschwierigkeiten, was eventuell die Ergebnisse beeinflusst.

Frühere Untersuchungen haben weiterhin bewiesen, dass einige Konnektoren den Lernenden Schwierigkeiten machen. Meriläinen (1997) untersuchte in seiner Dissertation Konnektoren in der finnischen Abiturprüfung und konnte feststellen, dass die Lernenden insbesondere mit den schwedischen Konnektoren *men* (aber), *fast* (obwohl) und *utan* (sondern) Schwierigkeiten hatten. Außerdem zeigte die Analyse eine Überverwendung von kausalen Konnektoren *därför* (deswegen) und *därför att* (weil). Darüber hinaus scheinen die temporalen Konnektoren, wie *så* (so) und *då* (dann), den Lernenden schwerzufallen, zumindest in der mündlichen Produktion (Ekberg 1997; Viberg 1993).

#### 4 Forschungsdesign

In der vorliegenden Studie wurden die Daten, also die Lernertexte, in drei Sprachen (Englisch, Deutsch, Schwedisch) im Kontext eines Deutschkurses erhoben. Das Material wurde im Rahmen des Forschungsprojekts *Formulaic sequences and metalinguistic awareness in three morphologically distinct learner languages*, das von Svenska kulturfonden (2016–2020) finanziert wurde, gesammelt. Zum Zeitpunkt der Datenerhebung nahmen die Lernenden an einem fakultativen fächerübergreifenden universitären Deutschkurs auf dem Niveau A2 des GER teil. Die TeilnehmerInnen ( $N = 29$ ) waren Studierende aus verschiedenen Fakultäten, die neben ihrem Hauptstudium Deutsch bzw. andere Sprachen lernten. Neben Deutschkenntnissen verfügten sie außerdem über Kenntnisse in Schwedisch, das sie in der Schule als obligatorisches Fach über mindestens fünf Jahre lang gelernt hatten.

In Finnland gibt es zwei Nationalsprachen, Finnisch und Schwedisch, was bedeutet, dass sowohl die finnisch- als auch die schwedischsprachigen SchülerInnen verpflichtet sind, jeweils die Sprache in der Schule zu lernen, die nicht ihre Erstsprache ist. Darüber hinaus müssen alle Hochschulstudierenden eine Sprachprüfung in der jeweiligen anderen Sprache ablegen. Die meisten SchülerInnen mit Finnisch als Erstsprache kommen mit Schwedisch erst in der Schule in Kontakt, was die Sprache praktisch zu einer Fremdsprache

macht (Sundman 2011). Aus diesem Grund unterscheidet sich der Lernkontext in Finnland in der Regel von dem in Schweden, wo sich die Lernenden Schwedisch in der natürlichen Umgebung als Zweitsprache aneignen.<sup>5</sup>

Während Schwedisch an finnischen Universitäten eine sog. Pflichtsprache darstellt, wird Deutsch aus verschiedenen Gründen (Studium, Arbeit in den deutschsprachigen Ländern etc.) freiwillig studienbegleitend gelernt. Weil die Daten im Rahmen eines fakultativen Deutschkurses erhoben wurden, kann davon ausgegangen werden, dass die Studierenden ein besonderes Interesse an der deutschen Sprache und Kultur haben.

#### 4.1 Datenerhebung

Lernertexte werden in empirischen Forschungen zum Schreiben in der Fremdsprache oft als Datenquelle verwendet (Schramm 2018). Die Untersuchung von Textüberarbeitungen am Computer wird heute von verschiedenen Programmen unterstützt, die Tastatur- und Bildschirmprotokolle aufzeichnen können (siehe z.B. Linnemann 2017). In der vorliegenden Studie wurde das Material mithilfe des Keylogger-Programms ScriptLog (z.B. Wengelin et al. 2019) gesammelt. Das Programm zeigt durch das Tastaturprotokoll, wie der Text entstanden ist (vgl. Schramm 2018). Die Untersuchung legt den Fokus auf die Endprodukte des Schreibprozesses, die aus dem ScriptLog kopiert und als docx-Dateien gespeichert wurden.

In der vorliegenden Studie wurden als Untersuchungsmaterial 29 deutsche und 29 schwedische argumentative Texte gesammelt, die von denselben Studierenden geschrieben worden waren. Die Studierenden wurden gebeten, drei Texte in den Fremdsprachen Deutsch, Schwedisch und Englisch zu verfassen. Es werden dennoch nur die Texte auf Deutsch und Schwedisch analysiert, weil das Fertigkeitenniveau der Lernenden in diesen beiden Sprachen etwa gleich (A2–B1) ist. Im Englischen befinden sich die Lernenden auf deutlich höherem Niveau (B2/C1), und wie Egli Cuenat (2016) feststellt, interagiert die stärkste Fremdsprache Englisch stärker mit der Erstsprache als mit schwächeren Fremdsprachen. Die Produktionsreihenfolge war Deutsch, Schwedisch, Englisch. Pro Text waren circa 30 Minuten

---

<sup>5</sup> An dieser Stelle sei darauf hingewiesen, dass etliche Finnischsprachige in ihrer Umgebung täglich Schwedisch hören und lesen und deshalb in diesen Fällen bestimmte Ähnlichkeiten mit dem Lernkontext in Schweden auftauchen. Dies ist jedoch nicht der Fall bei den InformantInnen der vorliegenden Studie.

Schreibzeit vorgesehen. Die Texte wurden von Studierenden in Einzelarbeit ohne Hilfsmittel (wie etwa Internet oder Lehrperson) produziert. In den Schreibaufgaben sollten die InformantInnen die Wichtigkeit des Deutschen und der vielfältigen Sprachkenntnisse diskutieren (siehe Anhang A). Das Material besteht insgesamt aus 8063 Wörtern. Das schwedische Korpus ist etwas größer als das deutsche (Schwedisch: 4140 Wörter, Deutsch: 3923 Wörter). Die Fertigniveaus der Texte wurden im Rahmen des Projekts nach GER bewertet. Die durchschnittliche Textlänge beträgt 135 Wörter auf Deutsch und 143 Wörter auf Schwedisch. Alle TeilnehmerInnen unterzeichneten eine Einverständniserklärung, dass die Daten für Forschungszwecke verwendet werden dürfen.

## 4.2 Methode

In der Analyse werden alle lexikogramatischen Ressourcen, die verwendet worden sind, um zwei Sätze innerhalb eines Satzkomplexes zu verknüpfen, manuell exzerpiert und in die oben (siehe Kap. 2) genannten Kategorien (Hinzufügung, Spezifizierung, Entwicklung und Projektion) eingeteilt. Danach werden die Frequenzen der verschiedenen Kategorien und der einzelnen Konnektoren errechnet. Weil die deutschen und schwedischen Teilkorpora unterschiedlich groß sind, werden die Frequenzen der Konnektoren pro 1000 Wörter errechnet. In der quantitativen Analyse wird das Tabellenkalkulationsprogramm Microsoft Excel benutzt.

Der zentrale Teil der Analyse ist das Konnektorenrepertoire in Deutsch und Schwedisch, also das mehrsprachige Bedeutungspotenzial. Es wird analysiert, von wie vielen InformantInnen ( $N = 29$ ) die verschiedenen lexikogramatischen Ressourcen verwendet werden, um Hinzufügungs-, Spezifizierungs-, Entwicklungs- und Projektionsrelationen auszudrücken. Die verwendeten Konnektoren in diesen Funktionen werden zwischen den beiden Sprachen verglichen.

Zuletzt wird die Verwendung der Konnektoren in den Texten der einzelnen Individuen analysiert. Es wird erörtert, ob einzelne InformantInnen Konnektoren auf eine voneinander abweichende Weise verwendeten. Ziel ist es, die Instanziierung des persönlichen Bedeutungspotenzials der Individuen zu analysieren.

**Tabelle 1.** Die Frequenz der Konnektoren, Konnektoren pro 1000 Wörter und Konnektoren pro Text in L3-Deutsch und -Schwedisch

	Deutsch	Schwedisch
Wörter	3923	4140
Wörter/Text	138	147
Konnektoren	357	419
Konnektoren/1000 Wörter	91,0	101,2
Konnektoren/Text	12,3	14,4

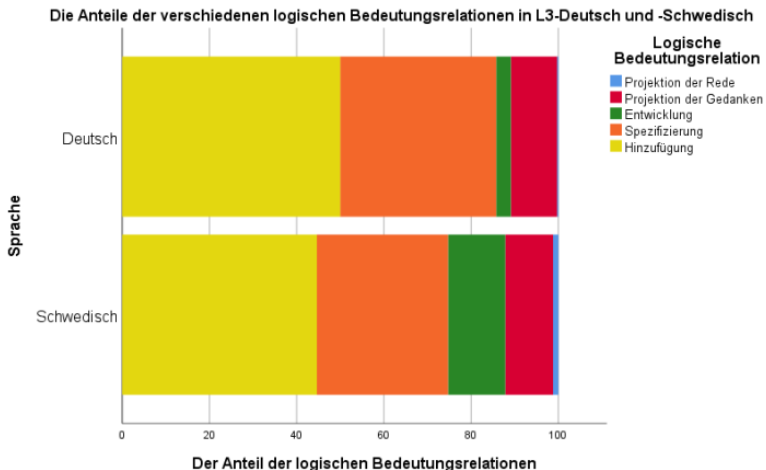
## 5 Ergebnisse: Das mehrsprachige Bedeutungspotenzial in der Konnektorenverwendung der finnischen Lernenden

In diesem Kapitel werden die zentralen Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung präsentiert. Zu Beginn steht ein quantitativer Überblick über die Verwendung der Konnektoren in Deutsch und Schwedisch als Fremdsprache. Danach werden die verschiedenen logischen Bedeutungsrelationen (Hinzufügung, Spezifizierung, Entwicklung und Projektion) näher behandelt. Zuletzt wird die Verwendung der Konnektoren auf Individualniveau in den Texten der einzelnen InformantInnen erläutert.

### 5.1 Ein Überblick über die Konnektorenverwendung in L3-Deutsch und -Schwedisch

Im weiteren Verlauf geben wir zunächst einen Einblick in das holistische Bedeutungspotenzial der Konnektorenverwendung im gesamten Material. Es wird quantitativ gezeigt, wie hoch die Frequenz der Konnektoren in L3-Deutsch bzw. -Schwedisch ist. Anschließend werden die Vorkommenshäufigkeiten der verschiedenen logischen Bedeutungsrelationen einzelsprachlich und im Vergleich zueinander betrachtet. Danach wird die Aufmerksamkeit auf die lexikalische Varianz der Konnektoren im Deutschen und Schwedischen gerichtet. Zuletzt werden das mehrsprachige Bedeutungspotenzial der Konnektoren und die Frequenzen der einzelnen Konnektoren im Material präsentiert.

Wie aus Tabelle 1 hervorgeht, kommen in L3-Deutsch etwas weniger Konnektoren als in L3-Schwedisch vor. In deutschen Texten verwendeten die InformantInnen 357 Konnektoren und in den schwedischen Texten 419



**Abbildung 2.** Die Anteile der verschiedenen logischen Bedeutungsrelationen in L3-Deutsch und -Schwedisch

Konnektoren. Das bedeutet, dass die Frequenz der Konnektoren pro 1000 Wörter 91,0 im Deutschen und 101,2 im Schwedischen beträgt. Die deutschen Texte enthalten durchschnittlich 12,3 Konnektoren und die schwedischen Texte 14,4 Konnektoren.

In Abbildung 2 werden die Anteile der logischen Bedeutungsrelationen im gesamten Material quantitativ präsentiert. Wie Abbildung 1 zeigt, stellt die Hinzufügung die frequenteste Kategorie in beiden Korpora dar. In den deutschen Texten beträgt ihr Anteil 50% und in den schwedischen Texten 45%. Die zweithäufigste logische Bedeutungsrelation in beiden Sprachen ist die Spezifizierung (36% in deutschen und 30% in schwedischen Texten). Der größte Unterschied zwischen den Sprachen zeigt sich im Anteil der Entwicklung. In den deutschen Texten ist der Anteil (3%) wesentlich geringer als in den schwedischen Texten (13%). Der Grund für diese Divergenz wird in Abschnitt 5.3 näher betrachtet. Im Fall der Projektion konnten keine Unterschiede herausgestellt werden: Der Anteil der Projektion der Gedanken ist in beiden Sprachen gleich (11%) und die Projektion der Rede kommt nur selten vor (1% im Schwedischen gegenüber 0,3% im Deutschen).

Tabelle 2 illustriert die durchschnittlichen Frequenzen der verschiedenen Konnektorkategorien pro 1000 Wörter. In der Tabelle ist zu sehen, dass die

**Tabelle 2.** Die Frequenz der Konnektorkategorien pro 1000 Wörter in L3-Deutsch und -Schwedisch

	Deutsch	Schwedisch
Hinzufügung	45,6	45,4
Spezifizierung	30,8	30,4
Entwicklung	2,3	7,7
Projektion	5,9	5,1

**Tabelle 3.** Die lexikalische Varianz in der Verwendung der Konnektoren in den Texten der InformantInnen ( $N = 29$ )

verschiedene Konnektoren	InformantInnen (von 29)
mehr in L3-Deutsch	6
mehr in L3-Schwedisch	16
eine gleiche Anzahl	7

deutschen und schwedischen Texte im Durchschnitt ungefähr dieselbe Anzahl von Hinzufügungs-, Spezifizierungs- und Projektionsrelationen enthalten. Im Fall der Entwicklung beträgt die Anzahl der Konnektoren pro 1000 Wörter im Deutschen 2,3 und im Schwedischen 7,7. Es kommen im Schwedischen also mehr Entwicklungsrelationen pro 1000 Wörter vor als im Deutschen.

Tabelle 3 veranschaulicht die lexikalische Varianz in der Verwendung der Konnektoren in L3-Deutsch und -Schwedisch. Es wird ersichtlich, dass 16 der 29 InformantInnen ein umfangreicheres Repertoire von Konnektoren in ihrem schwedischen Text verwendeten. Die Mehrheit der Lernenden scheint insofern im Schwedischen eine größere lexikalische Varianz der Konnektoren zu haben als im Deutschen.

Der Tabelle 4 ist zu entnehmen, mit welchen lexikogrammatistischen Ressourcen die Lernenden verschiedene logische Bedeutungsrelationen ausdrückten, also wie das mehrsprachige Bedeutungspotenzial in den Texten der Lernenden instanziiert wurde. In der Tabelle sind sowohl die absoluten Anzahlen als auch die Frequenzen pro 1000 Wörter der einzelnen Konnektoren präsentiert. Tabelle 4 zeigt, dass die additiven Konnektoren *und/och* in beiden Sprachen die am häufigsten benutzten Konnektoren sind.



**Tabelle 4.** Das mehrsprachige Bedeutungspotenzial der Konnektoren in L3-Deutsch und -Schwedisch, die Anzahl der verschiedenen Konnektoren sowie die Anzahl der Konnektoren pro 1000 Wörter

	Deutsch	Schwedisch
Hinzufügung	und (137/34,9) oder (27/6,9) aber (15/3,8)	och (127/30,9) men (34/8,2) eller (19/4,6) und* (5/1,2) det – det (1/0,2) oder* (1/0,2)
Spezifizierung	veil/weil/weill/wel (37/9,4) wenn (30/7,6) ob (12/3,0) dass (7/1,7) als (6/1,5) wann (6/1,5) om* (6/1,5) wie (6/1,5) als (5/1,2) so (3/0,7) fast (2/0,5) für (2/0,5) när* (2/0,5) obwohl (1/0,2) darum (1/0,2) nicht nur – sondern auch (1/0,2) viel (1/0,2)	om (42/9,9) när (22/5,2) än (17/4,0) eftersom/eftersome (14/3,3) så/so* (12/2,8) att (4/0,9) därför att (4/0,9) fast (2/0,5) så att (2/0,5) även om (2/0,5) därför (1/0,2) för (1/0,2) för att (1/0,2) som (1/0,2) varför (1/0,2)
Entwicklung	wo (4/1,0) wie (4/1,0) die (2/0,5) wem (2/0,5) welche (1/0,2) (jotka)* (1/0,2)	som (40/9,4) till exempel/t.ex. (6/1,4) att (3/0,7) vem/wem (2/0,5) exempelvis (1/0,2) vad (1/0,2) vilken (1/0,2) än (1/0,2)
Projektion (Gedanken/Rede)	dass (37/9,2) att* (1/0,2)	att (45/10,6)

Andere häufig vorkommende Konnektoren im Deutschen sind *dass*, *weil*, *wenn* und *oder*. Im Schwedischen dagegen werden die Konnektoren *att* (dass), *som* (der/die/das), *om* (wenn/falls) und *men* (aber) häufig verwendet. In Tabelle 4 ist auch zu sehen, dass einige sprachliche Ressourcen beiden Sprachen gemein sind: Die Konnektoren *und*, *oder*, *om*, *när* (wenn), *so* und *att* werden in beiden Sprachen verwendet. In diesen Fällen handelt es sich um zwischensprachlichen Einfluss oder Transfer. Die transferierten Konnektoren sind in der Tabelle mit Asterisk (\*) markiert.

Wie Tabelle 4 zeigt, verwendeten die Lernenden auch solche sprachlichen Ressourcen als Konnektoren, die weder im Deutschen noch im Schwedischen eine satzverknüpfende Funktion haben. Im Deutschen wurde *viel* beispielsweise als kausaler spezifizierender Konnektor (statt *weil*) verwendet, und im Schwedischen kommt einmal der hinzufügende Konnektor *det – det* (statt *ju – desto* [*je – desto/umso*]), wahrscheinlich nach dem englischen *the – the*, vor.

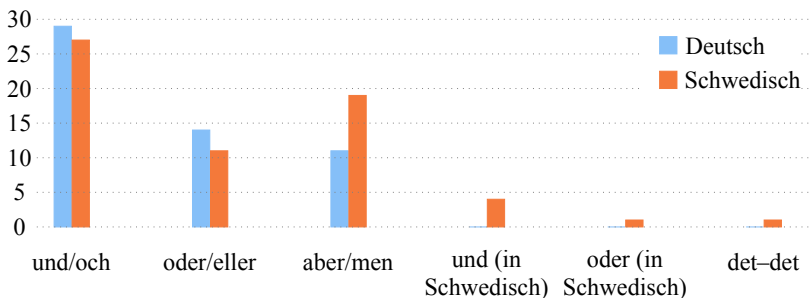
Im Folgenden werden die lexikogrammatistischen Realisierungen der verschiedenen logischen Bedeutungsrelationen näher diskutiert und die Instanzierungen im Deutschen und Schwedischen miteinander verglichen.

## 5.2 Hinzufügung

Hinzufügingsrelationen betrafen solche Verhältnisse, in denen die Konnektoren verwendet wurden, um etwas hinzuzufügen. Hinzufügungen können „reine“ Hinzufügingsrelationen sein, die mit den Konnektoren *und/och* ausgedrückt werden, aber auch adversative oder alternative Relationen. Diese Relationen werden im prototypischen Fall mit den Konnektoren *aber/men* bzw. *oder/eller* realisiert.

Wie bereits erwähnt, kommt die Hinzufügung als Konnektorkategorie in beiden Sprachen mit höchster Frequenz vor, und der additive Konnektor *und/och* wird in den Texten am häufigsten verwendet. Diese Konnektoren kommen in fast allen Texten des Korpus vor. Im Deutschen ist in allen 29 Texten zumindest ein Beleg von *und* zu finden, und der schwedische Teilkorpus enthält nur einen Text, der keine Belege von *och* vorweist. Die Anzahl der InformantInnen, die die verschiedenen Hinzufügingsrelationen mithilfe der Konnektoren ausdrückten, ist in der Abbildung 3 illustriert.

In Abbildung 3 wird zudem deutlich, dass mehr Lernende den Konnektor *oder* in ihren deutschen Texten verwendeten als den Konnektor *eller* (oder) in ihren schwedischen Texten. Andererseits wurde eine adversative



**Abbildung 3.** Die Anzahl der InformantInnen, die hinzufügende Konnektoren in ihren Texten verwendeten

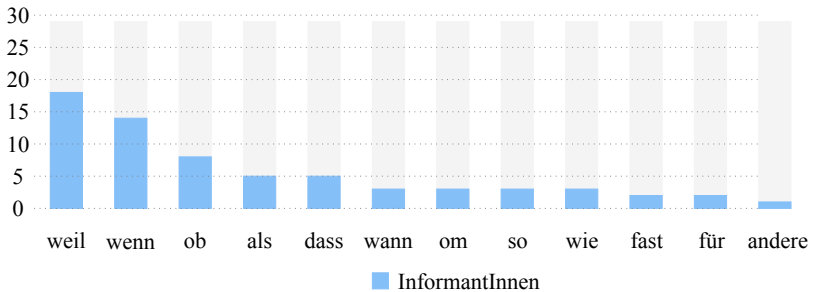
Hinzufügingsrelation öfter im Schwedischen mit dem Konnektor *men* realisiert als die entsprechende Relation im Deutschen mit *aber* ausgedrückt wurde. Im Fall der Konnektoren *aber/men* ist der Unterschied etwas größer (11 im Deutschen und 19 im Schwedischen).

Aus Abbildung 3 geht außerdem hervor, dass die Lernenden im Schwedischen auch lexikogrammatische Ressourcen des Deutschen nutzen. Vier von 29 InformantInnen nutzten den deutschen Konnektor *und* anstelle des schwedischen Konnektors *och*, um eine Hinzufügingsrelation auszudrücken. Außerdem realisierte eine Person die alternative Hinzufügung mithilfe des Konnektors *oder*.

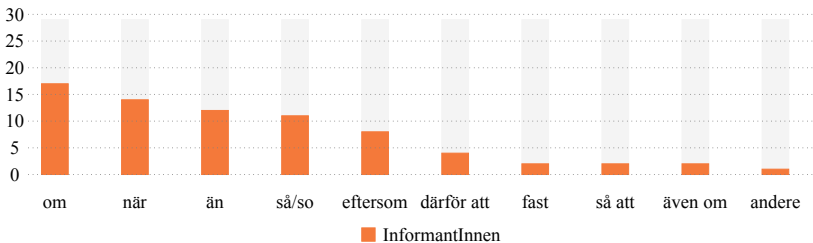
Es konnte auch festgestellt werden, dass die lexikalische Varianz in den schwedischen Texten etwas höher ist. In deutschen Texten variieren zwölf InformantInnen häufiger zwischen einer größeren Anzahl hinzufügender Konnektoren als im Schwedischen. Neun Lernende zeigten eine ähnliche Varianz der hinzufügenden Konnektoren in beiden Texten und acht Lernende zeigten eine höhere Varianz der Konnektoren im Deutschen.

### 5.3 Spezifizierung

Im nächsten Schritt werden die Spezifizierungsrelationen in den Lernendentexten behandelt. Diese Spezifizierungen können in verschiedene semantische Teilgruppen eingeteilt werden. In einem Text können beispielsweise kausale, temporale oder konditionale Spezifizierungen vorkommen.



**Abbildung 4.** Die Anzahl der InformantInnen, die spezifizierende Konnektoren in L3-Deutsch verwendeten



**Abbildung 5.** Die Anzahl der InformantInnen, die spezifizierende Konnektoren in L3-Schwedisch verwendeten

Die Abbildungen 4 und 5 zeigen, wie viele InformantInnen die verschiedenen Konnektoren, aus denen das Bedeutungspotenzial der Spezifizierung besteht, verwendeten. Wie die Abbildung 4 zeigt, ist der am häufigsten vorkommende Konnektor im Deutschen der kausale Konnektor *weil*, der von 18 der 29 InformantInnen benutzt wurde. Im Schwedischen dagegen ist der konditionale Konnektor *om* in den Texten am stärksten präsent (17 von 29 InformantInnen).

Bei den Frequenzen der Konnektoren können viele interessante Unterschiede zwischen den beiden Sprachen festgestellt werden. Wie erwähnt, kommt *weil* in deutschsprachigen Texten häufiger vor als die entsprechenden kausalen Konnektoren in den schwedischen Texten. Der Konnektor *eftersom* kommt in acht Texten und der Konnektor *därför att* in vier Texten vor. Es überrascht, dass die kausalen Beziehungen in den

schwedischen Texten nicht auf dieselbe Weise wie in den deutschen Texten dominieren, obwohl es sich um einen argumentativen Text handelt.

Konditionale Beziehungen werden relativ häufig auch im Deutschen ausgedrückt. Der Konnektor *wenn* wird von 14 der 29 Lernenden benutzt, aber nicht alle InformantInnen verwenden den Konnektor in der konditionalen Bedeutung. In einigen Belegen drückt dieser Konnektor auch temporale Relationen aus. Im Beispiel (1) steht der Konnektor *wenn* in konditionalem und im Beispiel (2) in temporalem Gebrauch. Auch ambige Fälle treten auf, wie im Beispiel (3). In diesen Fällen sind die Belege als konditionale Spezifizierungen kategorisiert.

- (1) Deutsch ist eine sehr gute sprach, **wenn** du international bekommen würde. (DE\_4023)
- (2) Besonders jetzt, **wenn** EU so groß ist, braucht man Deutsch mehr und mehr. (DE\_4027)
- (3) Man kann wirklich etwas verloren oder vergessen, **wenn** man immer nur Englisch spricht. (DE\_4010)

Wenn es um konditionale Spezifizierung geht, muss auch angemerkt werden, dass der Konnektor *ob* von acht Lernenden verwendet wurde, um eine konditionale Spezifizierung auszudrücken. Hier steht der Konnektor in einer von der Zielsprachennorm abweichenden Bedeutung, weil der Konnektor *ob* indirekte Fragesätze einleitet und keine konditionale Bedeutung hat. In Beispiel (4) ist eine solche abweichende Verwendung des Konnektors *ob* zu sehen.

- (4) **Ob** man anderen Kulturen interessanten findet, es wäre wichtig Fremdsprachen zu lernen. (DE\_4025)

Dass *ob* in dieser Funktion vorkommt, lässt sich als Einfluss des Schwedischen erklären. Der schwedische konditionale Konnektor *om*, der auch der am häufigsten vorkommende konditionale Konnektor in den schwedischen Texten war, ähnelt stark dem deutschen Konnektor *ob*.

Außerdem wird auch der schwedische Konnektor *om* neben der konditionalen Funktion als Einleiter der indirekten Fragesätze verwendet. Wahrscheinlich gehen die Lernenden davon aus, dass die Konnektoren *om* und *ob* alle Funktionen miteinander teilen. Die Verwendung von *ob* in

den deutschen Texten bietet ein konkretes Beispiel, wie das schwedische Sprachsystem die Konnektorenverwendung des Deutschen beeinflusst. Außer *ob* kommt auch der schwedische Konnektor *om* in drei deutschen Texten vor. Insgesamt werden sie also von 11 InformantInnen verwendet. Möglicherweise ist die Multifunktionalität von *wenn* für die Lernenden problematisch; sie sehen den Konnektor vor allem als temporalen Konnektor und verwenden *ob* oder *om*, um konditionale Verhältnisse auszudrücken.

#### 5.4 Entwicklung

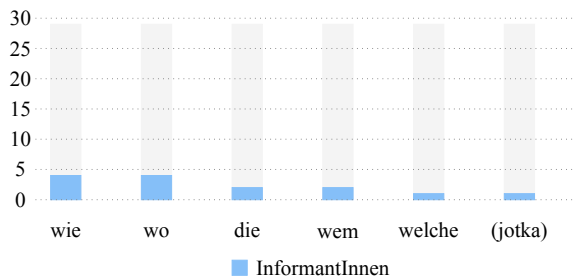
Entwicklungsrelationen werden in Texten am häufigsten mit Relativsätzen ausgedrückt. Außerdem können die Entwicklungsverhältnisse auch mit Exemplifizierungen realisiert werden.

Die Abbildungen 6 und 7 stellen die Frequenzen der verschiedenen Konnektoren, die Entwicklungsrelationen ausdrücken, im Schwedischen und Deutschen dar. Wie der Abbildung 4 zu entnehmen ist, kommen die Entwicklungsrelationen nur selten in L3-Deutsch vor. Auch die häufigsten Konnektoren in dieser Kategorie werden nur von einzelnen Lernenden verwendet. Die deutschen Entwicklungsrelationen erreichen demnach nicht das mehrsprachige Bedeutungspotenzial, das man auf dem Fertigkeitensniveau A2/B1 erwarten würde.

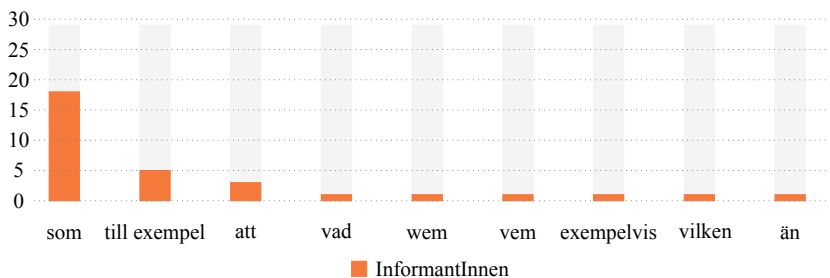
In den Entwicklungsrelationen manifestiert sich auch der größte Unterschied im Gebrauch der Konnektoren zwischen diesen beiden Lernersprachen. Während die Entwicklung im Deutschen kaum vorkommt, ist der schwedische relativsatzeinleitende Konnektor *som* der dritthäufigste Konnektor im gesamten Material und wird von 18 InformantInnen verwendet.

In den deutschen Texten versuchten manche InformantInnen auch Entwicklungsrelationen mit von der Zielsprachennorm abweichenden Konnektoren auszudrücken. Im deutschen Korpus kommen z. B. *wem* und (*jotka*) als entwickelnde Konnektoren vor. *jotka* ist ein finnisches Relativpronomen, das die betreffende Person in Klammern setzte. Damit signalisierte sie, dass sie eine Entwicklungsrelation ausdrücken möchte, jedoch den richtigen Konnektor auf Deutsch nicht kennt. Diese Verwendung ist in Beispiel (5) zu sehen:

- (5) Fast alle Englisch sprachen, es gibt viele Leute in der Welt (**jotka**) [die] nicht English sprachen oder findet es schwierig zu Englisch zu sprachen. (DE\_4008)



**Abbildung 6.** Die Anzahl der InformantInnen, die entwickelnde Konnektoren in L3-Deutsch verwendeten



**Abbildung 7.** Die Anzahl der InformantInnen, die entwickelnde Konnektoren in L3-Schwedisch verwendeten

## 5.5 Projektion

Projektionen werden ausschließlich mit den allgemein subordinierenden Konnektoren *dass* bzw. *att* ausgedrückt. Sie treten in den Texten relativ häufig auf: Die Projektion wurde im Deutschen von 22 InformantInnen durch den Konnektor *dass* und im Schwedischen von 21 InformantInnen durch den Konnektor *att* ausgedrückt. Zusätzlich gebrauchte eine Person den schwedischen Konnektor *att* im deutschsprachigen Text.

In den meisten Belegen für die Projektion handelt es sich um die Projektion der Gedanken. Diese stellen in der Regel Meinungen der

Lernenden dar und werden z. B. mit den Konstruktionen *Ich finde, dass / Ich bin der Meinung, dass* (auf Deutsch) und *Jag tycker att* (auf Schwedisch) ausgedrückt. Hingegen kommt die Projektion der Rede nur selten in den Texten vor.

Im Allgemeinen realisieren die Lernenden die Projektion in beiden Sprachen ähnlich, sowohl was die Konnektorenauswahl als auch die Frequenzen betrifft.

## 5.6 Persönliche mehrsprachige Bedeutungspotenziale im Vergleich

In den vorherigen Abschnitten wurde das mehrsprachige Bedeutungspotenzial der Lernenden in L3-Deutsch und -Schwedisch auf Gruppenniveau beleuchtet. Dadurch wurde ein Überblick über die Verwendung der Konnektoren in diesen Sprachen gegeben. Dabei wurde jedoch nicht die interindividuelle Variation in Bedeutungspotenzialen berücksichtigt. Deshalb wird in diesem Abschnitt die Verwendung der Konnektoren im Deutschen und Schwedischen in den Texten von vier InformantInnen, die Konnektoren jeweils unterschiedlich verwendeten, präsentiert. Diese InformantInnen wurden gewählt, weil sie vier verschiedene im Material vorkommende Typen der Konnektorenverwendung repräsentieren.

### 5.6.1 Informantin 4002: Viele verschiedene Konnektoren in beiden Sprachen (Fertigkeitsniveau B1 in beiden Sprachen)

In den Texten der Informantin 4002 werden Konnektoren in beiden Sprachen vielfältig verwendet. In beiden Sprachen drückte sie die Hinzufügung und Spezifizierung mit vielen verschiedenen Konnektoren aus. Außerdem realisierte sie die Projektion der Gedanken mit den Konnektoren *dass* bzw. *att*. In ihrem schwedischen Text brachte sie auch die Relation der Entwicklung mit dem Konnektor *som* zum Ausdruck. Das persönliche Bedeutungspotenzial der Informantin und die absoluten Frequenzen der Konnektoren sowie die Frequenzen pro 1000 Wörter sind in Tabelle 5 illustriert.

Wie aus Tabelle 5 hervorgeht, dominieren die Hinzufügingsrelationen mit den Konnektoren *und* bzw. *och* auch in ihren Texten, es kommen aber auch viele andere Konnektoren in beiden Sprachen vor. Bei Hinzufügingsrelationen kommen auch adversative (*aber/men*) und alternative (*oder/eller*) Konnektoren vor.



**Tabelle 5.** Das persönliche mehrsprachige Bedeutungspotenzial der Informantin 4002, die Frequenzen der verschiedenen Konnektoren sowie die Frequenzen pro 1000 Wörter

4002	Deutsch (Textlänge 175 Wörter)	Schwedisch (Textlänge 248 Wörter)
Hinzufügung	und (10/57) aber (2/11) oder (1/6)	och (9/36) men (3/12) eller (1/4)
Spezifizierung	wenn (3/17) weil (2/11) nicht nur – sondern auch (1/6)	när (1/4) än (1/4) så (1/4) om (1/4) även om (1/4) att (1/4)
Entwicklung		som (6/12)
Projektion	dass (2/11)	att (4/16)

Auch Spezifizierungen sind in beiden Sprachen vorhanden, aber im Schwedischen zeigt sich hier eine größere Variation. Im deutschen Text verwendete die Informantin die Konnektoren *wenn* und *weil* sowie den zweiteiligen Konnektor *nicht nur – sondern auch*. Im schwedischen Text tauchen z. B. eine temporale Spezifizierung mit *när*, eine konzessive Spezifizierung mit *även om* (*obwohl*) und eine konsekutive Spezifizierung mit *så* auf. Gerade bei Spezifizierungen verfügt die Informantin über ein breiteres Bedeutungspotenzial als viele andere InformantInnen.

### 5.6.2 Informant 4003: Variation im Schwedischen, nicht im Deutschen (Fertigkeitsniveau A2 in beiden Sprachen)

Im Vergleich zur Informantin 4002 zeigte sich beim Informanten 4003 ein klarer Unterschied zwischen den zwei Sprachen. Er versah seinen schwedischen Text mit einer beträchtlichen Anzahl diverser Konnektoren, den deutschen aber nur mit dem frequentesten Konnektor *und*.

Tabelle 6 zeigt das Repertoire der Konnektoren in den Texten des Informanten sowie die Frequenzen der verschiedenen Konnektoren und die Frequenzen pro 1000 Wörter in seinen Texten. Im deutschen Text verwendete er dreimal den Konnektor *und*, um Hinzufügensrelationen auszudrücken. Im Schwedischen dagegen benutzte der Informant die Konnektoren vielseitiger.

**Tabelle 6.** Das persönliche mehrsprachige Bedeutungspotenzial des Informanten 4003, die Frequenzen der verschiedenen Konnektoren sowie die Frequenzen pro 1000 Wörter

4003	Deutsch (30 Wörter)	Schwedisch (82 Wörter)
Hinzufügung	und (3/100)	och (3/37) men (1/12)
Spezifizierung		eftersom (1/12) fast (1/12) än (1/12) om (1/12)
Entwicklung Projektion		att (1/12)

Außer der Hinzufügung kommen im schwedischen Text auch Spezifizierung und Projektion vor. Im Fall der Spezifizierung realisierte der Informant vier verschiedene semantische Relationen. Mit dem Konnektor *eftersom* drückte er eine kausale Spezifizierung aus und den Konnektor *fast* verwendete er, um eine konzessive Spezifizierung zu bewirken. Außerdem kamen auch eine komparative (mit *än*) und eine konditionale (mit *om*) Spezifizierung vor.

Im Schwedischen steht dem Informanten also ein vielseitiges sprachliches Repertoire zur Verfügung, um verschiedene logische Bedeutungsrelationen auszudrücken. Im Deutschen dagegen scheint das Bedeutungspotenzial des Informanten viel begrenzter zu sein. Es muss dennoch hinzugefügt werden, dass seine Sprachkenntnisse in beiden Sprachen auf Niveau A2 bewertet werden. Dies bedeutet, dass die größere Variation in der Verwendung der Konnektoren nicht automatisch auf eine höhere Qualität des Textes schließen lässt. Auch andere Faktoren können dies beeinflussen.

### 5.6.3 Informant 4026: Variation im Deutschen, nicht im Schwedischen (Fertigkeitsniveau A2 in Deutsch, A1 in Schwedisch)

Der Informant 4026 steht im Gegensatz zum oben präsentierten Informanten 4003, dessen sprachliches Repertoire im Schwedischen viel breiter war als im Deutschen. In Tabelle 7 wird die Verwendung der Konnektoren in seinen Texten illustriert.

Wie aus Tabelle 7 hervorgeht, benutzt der Informant mehr Konnektoren im Deutschen als im Schwedischen. Im deutschen Text drückt er Hinzufügungen

**Tabelle 7.** Das persönliche mehrsprachige Bedeutungspotenzial des Informanten 4026 und die Frequenzen der verschiedenen Konnektoren sowie die Frequenzen pro 1000 Wörter

4026	Deutsch (155 Wörter)	Schwedisch (26 Wörter)
Hinzufügung	und (9/58) oder (2/13)	und* (1/38)
Spezifizierung	weill (2/13) wann (2/13)	
Entwicklung		som (1/38)
Projektion	dass (1/6)	

und Spezifizierungen sowie eine Projektion aus. Der additive Konnektor *und* tritt am häufigsten auf, aber auch andere Konnektoren wurden verwendet. Die Variation im Gebrauch der Konnektoren ist jedoch nicht so groß wie z. B. im schwedischen Text des Informanten 4003.

Weiter ist anzumerken, dass die Verwendung der Konnektoren im Deutschen nicht hundertprozentig der Zielsprachennorm folgt. Der Informant drückte temporale Beziehungen mit dem Konnektor *wann* anstelle des standardsprachlich richtigen Konnektors *wenn* aus. Diese von der Zielsprachennorm abweichende Verwendung von *wann* ist in Beispiel (6) zu sehen.

- (6) **Wann** du haben anderen Sprachen und Kultur gelernt, es ist auch leider zu reisen, studieren oder leben in diese Landen.

Im Schwedischen ist das Konnektorenrepertoire des Informanten stark begrenzt, was auch dadurch erklärt werden kann, dass das Fertigniveau seines Texts als A1 bewertet wurde. Im Text kommen nur zwei Belege der Konnektorenverwendung vor: eine Hinzufügung und eine Entwicklung. Außerdem nutzte der Informant den deutschen Konnektor *und*, um die Hinzufügensrelation auszudrücken. Er hat also sprachliche Mittel des Deutschen in seinem schwedischen Text benutzt. Im Folgenden wird eine Informantin präsentiert, in deren Texten das Deutsche und das Schwedische noch stärker miteinander interagieren.

**Tabelle 8.** Das persönliche mehrsprachige Bedeutungspotenzial der Informantin 4006 und die Frequenzen der verschiedenen Konnektoren sowie die Frequenzen pro 1000 Wörter

4006	Deutsch (159 Wörter)	Schwedisch (153 Wörter)
Hinzufügung	und (6/38) oder (2/13)	och (3/20) und* (2/13) oder* (1/7)
Spezifizierung	om* (3/19) weil (2/13) dass (2/13) so (1/6) als (1/6)	eftersom/eftersome (2/13) om (2/13) so* (1/7) att (1/7)
Entwicklung Projektion		som (1/7) att (2/13)

#### 5.6.4 Informantin 4006: Deutsche und schwedische sprachliche Mittel in der Interaktion (Fertigkeitsniveau A2 in beiden Sprachen)

Die Betrachtung der Texte von Informantin 4006 ist besonders interessant, weil ihre Verwendung der Verknüpfungsmittel Merkmale des zwischensprachlichen Einflusses aufweist. In ihrem Repertoire der Konnektoren stehen die beiden Lernaltersprachen in Interaktion miteinander. Die Konnektoren im deutschen und schwedischen Text der Informantin und die Frequenzen sowie die Frequenzen pro 1000 Wörter werden in Tabelle 8 zusammengefasst.

Wie Tabelle 8 zeigt, verwendete die Informantin den schwedischen Konnektor *om*, um konditionale Verhältnisse in ihrem deutschen Text auszudrücken. Dieser Konnektor kommt dreimal im Text auf Deutsch vor, und die Informantin wählte ausschließlich den schwedischen Konnektor, um diese Relation auszudrücken. Insofern scheint der zielsprachenähnliche konditionale Konnektor *wenn* nicht Teil ihres persönlichen Bedeutungspotenzials zu sein.

Umgekehrt ist auch der Einfluss des Deutschen im schwedischen Text zu sehen. Die Informantin drückte Hinzufügungsrelationen mithilfe der deutschen Konnektoren *und* bzw. *oder* aus. An dieser Stelle sollte jedoch darauf hingewiesen werden, dass die Informantin außer dem deutschen

Konnektor auch das schwedische Äquivalent *och* verwendete. Sie nutzte also sowohl den deutschen als auch den schwedischen Konnektor, um dieselbe logische Bedeutungsrelation auszudrücken.

Warum die Informantin die beiden additiven Konnektoren in ähnlicher Funktion gebrauchte, ist schwer zu erklären. Es ist allerdings möglich, dass bei *und* ein Sprachenwechsel ohne identifizierbare pragmatische Funktion (vgl. Williams & Hammarberg 1998) vorliegt. Eine andere Möglichkeit besteht darin, dass die deutschen sprachlichen Ressourcen noch aktiv in ihrem Gehirn verankert waren, da sie den deutschen Text zuerst geschrieben hatte (Green 1986).

Der Einfluss des deutschen Sprachsystems ist im schwedischen Text der Informantin nicht nur im Repertoire der Konnektoren zu erkennen, sondern auch in der für das Deutsche typischen Verbletzstellung bei Nebensatzeinleitenden Konnektoren. In Beispiel (7) ist die syntaktische Verwendung der Konnektoren zu sehen:

- (7) *Du behöver också engelska in utomlands, om du något köpa*  
 Du brauchst auch Englisch in Ausland wenn du etwas kaufen  
*vill.*  
 willst.

,Du brauchst auch Englisch im Ausland, wenn du etwas kaufen willst.‘

## 6 Zusammenfassung und Diskussion

Die Absicht der vorliegenden Untersuchung war es, herauszufinden, wie die finnischsprachigen Lernenden ihr mehrsprachiges Bedeutungspotenzial in deutschen und schwedischen Texten nutzen, wenn sie logische und semantische Verhältnisse zwischen zwei Sätzen in einem Satzkomplex ausdrücken wollen. Es wurde ermittelt, welche Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen den Sprachen in der Verwendung der Konnektoren existieren. Verglichen wurde der Konnektorengebrauch sowohl auf Gruppenebene als auch auf Individualniveau.

Die Analyse hat ergeben, dass die Lernenden die Konnektoren mehrheitlich auf dieselbe Weise in beiden Sprachen verwenden, besonders in Hinblick auf die Frequenz der Konnektoren und Konnektorkategorien. Dass die Instanziierungen des Bedeutungspotenzials in beiden Sprachen

ähnlich sind, ist wenig überraschend angesichts ihrer nahen Verwandtschaft und den daraus resultierenden typologischen Ähnlichkeiten, die sich auch im System der Konnektoren niederschlagen. Wie u. a. Ringbom (2007) feststellt, unterstützen die typologisch ähnlichen Sprachen einander beim Sprachenlernen.

Sowohl auf Deutsch als auch auf Schwedisch bildeten Hinzufügungen mit den Konnektoren *und* bzw. *och* die größte Gruppe unter den erforschten Relationen. Damit wurden Ergebnisse früherer Studien (Vaakanainen 2016a; 2019; Lindström & Lubinska 2019; vgl. Maxim 2021) bestätigt bzw. es wurde gezeigt, dass sie auch für den mehrsprachigen Kontext verallgemeinerbar sind.

Die Analyse brachte auch einige interessante Unterschiede zutage: Wenn die Lernenden Spezifizierungen im argumentativen Schreiben ausdrücken, verwenden sie teilweise unterschiedliche Ressourcen. Im Deutschen kommen die kausalen Spezifizierungen durch den Konnektor *weil* vor, während im Schwedischen die konditionalen Spezifizierungen mit dem Konnektor *om* (wenn/falls) dominieren. Dies könnte möglicherweise auch mit Unterschieden in den argumentativen Strukturen der Sprachen zusammenhängen, da auch die schwedischsprachigen Deutschlernenden in ihren argumentativen Texten dazu tendieren, kausale Konnektoren nur wenig zu verwenden (Breindl 2016). Dies steht im Gegensatz zu Meriläinen (1997), der zufolge die Lernenden mit L1-Finnisch kausale Konnektoren überverwenden.

Ein weiterer Unterschied zeigt sich in der Verwendung des deutschen Konnektors *ob* in konditionaler Bedeutung. Die Lernenden drücken konditionale Spezifizierungen teilweise mithilfe von *ob* statt *wenn/falls* aus. Sowohl die lautliche Ähnlichkeit von *om* und *ob* als auch ihre funktionale Asymmetrie – das Schwedische benutzt denselben Korrektor für Konditionalsätze und indirekte Fragen, das Deutsche nur für die letzteren – führt hier zu einem zwischensprachlichen Einfluss. Deshalb scheinen Lernende oft davon auszugehen, dass die Konnektoren *ob* und *om* reine Äquivalente sind.<sup>6</sup>

Der größte Unterschied zwischen Deutsch und Schwedisch zeigt sich allerdings in der Realisierung der Entwicklung. Im Deutschen kommen Entwicklungsrelationen nur sehr selten vor, während die Lernenden sie im Schwedischen häufig durch Relativsätze mit dem Konnektor *som* ausdrücken. Im Deutschen ist die Verwendung der Relativsätze in dem Sinne komplexer,

<sup>6</sup> Ringbom (2007) behandelt solche Strukturen als „kontrastive Ähnlichkeiten“.

dass die Relativpronomina im Deutschen nach Genus, Numerus und Kasus flektiert werden; daher können die Lernenden Entwicklungsrelationen in ihren Texten nicht auf dieselbe Weise wie im Schwedischen ausdrücken. Dies bedeutet, dass die sprachlichen Ressourcen zum Ausdrücken von Entwicklungsrelationen nicht zum Bedeutungspotenzial der Lernenden in L3-Deutsch gehören. Im Schwedischen stehen den Lernenden also lexikogrammatische Ressourcen zur Verfügung, die sie im Deutschen nicht besitzen. Es bleibt jedoch noch zu erforschen, wann die Lernenden beginnen, Entwicklungsrelationen auch im Deutschen zu verwenden.

Im Vergleich zu den Ergebnissen von Maxim (2021) ist hier ein deutlicher Unterschied festzustellen, da in seiner Untersuchung Entwicklungsrelationen relativ oft vorkommen. Dies kann jedoch dadurch erklärt werden, dass die Belege mit *und* in seiner Untersuchung als Entwicklungen analysiert wurden. Für die vorliegende Arbeit wurden entsprechend Halliday & Matthiessen (2014) und Karlsson (2011) *und/och* als hinzufügende Konnektoren betrachtet.

Die Verwendung der Konnektoren wurde auch auf Individualniveau erforscht, weil frühere Untersuchungen aufzeigten, dass eine große interindividuelle Variation im L2-Schreiben vorliegt (Schoonen et al. 2011). Auch die vorliegende Untersuchung konnte diese Tatsache bestätigen. Das persönliche Bedeutungspotenzial wird auf unterschiedliche Weise von den einzelnen InformantInnen instanziiert. Einige InformantInnen weisen ein großes Konnektorenrepertoire in beiden Sprachen auf und können verschiedene Bedeutungsrelationen sowohl auf Deutsch als auch auf Schwedisch vielseitig ausdrücken. Andererseits gibt es InformantInnen, die eine größere lexikalische Varianz in einer Sprache als in der anderen aufweisen. Sie können entweder auf Deutsch oder auf Schwedisch vielseitige logische Bedeutungsrelationen ausdrücken, verfügen aber in der anderen Sprache nur über begrenzte Ressourcen. Darüber hinaus besitzen einige InformantInnen überlappende sprachliche Ressourcen. Sie verwenden deutsche Konnektoren, wenn sie auf Schwedisch schreiben und schwedische Konnektoren, wenn sie auf Deutsch schreiben.

Wie aus dem Bisherigen ersichtlich wird, stellt die systemisch-funktionale Linguistik ein sinnvolles theoretisches Gefüge für kontrastive Schreibstudien dar. Die Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung bieten außerdem Potenzial für die Mehrsprachigkeitsforschung. In zukünftigen Untersuchungen sollten die plurilingualen Schreibkompetenzen mithilfe der SFL genauer erforscht werden: Wie auch Matthiessen (2018) betont, würden

besonders longitudinale Untersuchungen benötigt, in denen die graduelle Expansion des mehrsprachigen Bedeutungspotenzials in zwei oder mehreren Sprachen beschrieben ist. Zukünftige Studien sollten sich mehr auf die lexikogrammatische Komplexifizierung des Konnektorengebrauchs in der Lernaltersprache (Praxedes Filho 2013) konzentrieren.

In Zukunft sollte die Realisierung der Konnektoren in verschiedenen L2/L3-Sprachen nicht nur in fertiggeschriebenen Texten, sondern auch während des Schreibprozesses analysiert werden. Der systemisch-funktionalen Linguistik zufolge wird das mehrsprachige Bedeutungspotenzial durch die Verwendung der Sprache in konkreten Kommunikationssituationen entwickelt (z. B. Matthiessen 2009). Gerade unter diesem Gesichtspunkt sollte genauer erforscht werden, wie die Lernenden Texte konstruieren und welche Rolle die Konnektoren in der Textproduktion der Lernenden spielen.

Mehrere Studien belegen, dass das Schreiben in einer L2/L3-Sprache einen höchst komplexen Prozess darstellt (siehe z. B. Knospe et al. 2019; Schoonen et al. 2011). Aus diesem Grund werden noch mehr Studien, die das Schreiben und die Entwicklung der Schreibkompetenzen erforschen, benötigt. Nur so kann ein besseres Verständnis darüber erlangt werden, wie sich die plurilingualen Schreibfähigkeiten und das mehrsprachige Bedeutungspotenzial der Lernenden entwickeln. Gleichzeitig könnte auch die mehrsprachige Schreibpädagogik dazu beitragen, die Schreibfähigkeiten der Lernenden zu fördern.

## Danksagung

Wir möchten uns bei den anonymen BegutachterInnen für ihre wertvollen Kommentare bedanken. Ebenfalls bedanken wir uns bei Svenska kulturfonden und Svenska litteratursällskapet i Finland, deren Finanzierung diese Untersuchung ermöglicht hat.

## Literatur

Asp, Elissa. 2017. What is a system? What is a function? A study of contrasts and convergences. In Bartlett, Tom & O'Grady, Gerard (Hrsgg.), *The Routledge Handbook of Systemic Functional Linguistics*, 27–41. Cambridge: Cambridge University Press.



- Bergström, Marina. 2002. *Individuell språkinläring hos språkbads elever med skrivsvårigheter*. Vasa: Universitas Wasaensis. (Dissertation.)
- Breindl, Eva. 2016. Konnexion in argumentativen Texten. Gebrauchsunterschiede in Deutsch als L2 vs. Deutsch als L1. In Müller, Sven & d' Avis, Franz & Lohnstein, Horst (Hrsgg.), *Normalität und Widerspruch in der Semantik konzessiver Konstruktionen*, 275–299. Hamburg: Buske.
- Butler, Christopher S. 2018. Review of Bartlett, T., O'Grady, G. (Eds.), 2017. *The Routledge Handbook of Systemic Functional Linguistics*. Routledge, London, New York. *Lingua* 205. 113–123. <https://doi.org/10.1016/j.lingua.2018.02.005>
- Byrnes, Heidi. 2019. Applying SFL for understanding and fostering instructed second language development. In Thompson, Geoff & Bowcher, Wendy L. & Fontaine, Lise & Schönthal, David (Hrsgg.), *Cambridge handbook of systemic functional linguistics*, 512–536. Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781316337936>
- Carlsen, Cecilie. 2010. Discourse connectives across CEFR-levels. A corpus based study. In Bartning, Inge & Martin, Maisa & Vedder, Ineke (Hrsgg.), *Communicative Proficiency and Linguistic Development. Intersections between SLA and Language Testing Research*, 191–210. (EuroSLA Monograph Series 1).
- Egli Cuenat, Mirjam. 2016. Schreiben in drei Sprachen: Sprachenübergreifender Erwerb von Textkompetenz im schulischen Kontext. *Bulletin VALS-ASLA* 103. 57–78.
- Ekberg, Lena. 1997. Diskursiva och syntaktiska mönster i återberättelser hos invandrarbarn i Rosengård. *Svenskans Beskrivning* 22. 97–110.
- Ellis, Nick & Wulff, Stephanie. 2015. Usage-based approaches to SLA. In VanPatten, Bill & Williams, Jessica (Hrsgg.), *Theories in second language acquisition*. 2. Auflage, 75–93. Routledge: New York.
- Elorza, Izaskun & Arús-Hita, Jorge & Bartlett, Tom. 2021. SFL approaches to language dynamics and contrast. *Lingua* 261. 1–10. <https://doi.org/10.1016/j.lingua.2021.103098>
- Galante, Angelica. 2020. Plurilingual and pluricultural competence (PPC) scale: the inseparability of language and culture. *International journal of multilingualism*. <https://doi.org/10.1080/14790718.2020.1753747>
- García, Ofelia & Wei, Li. 2013. *Translanguaging: Language, Bilingualism and Education*. London: Palgrave Macmillan Limited.

- Granger, Sylviane & Tyson, Stephanie. 1996. Connector usage in English essay writing of native and non-native EFL-speakers of English. *World Englishes* 15. 17–27. <https://doi.org/10.1111/j.1467-971X.1996.tb00089.x>
- Green, David W. 1986. Control, activation and resource: A framework and a model for the control of speech in bilinguals. *Brain and Language* 27 (2). 210–223. [https://doi.org/10.1016/0093-934X\(86\)90016-7](https://doi.org/10.1016/0093-934X(86)90016-7)
- Gruber, Helmut. 2012. Funktionale Pragmatik und Systemisch Funktionale Linguistik – Ein Vergleich. *Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie* 8. 19–47.
- Halliday, M. A. K. 1985. *An introduction to functional grammar*. London: Edward Arnold.
- Halliday, M. A. K. 2007. The notion of context in language education. In Webster, Jonathan J. (Hrsg.), *The collected works of M. A. K. Halliday, Volume 9: Language and Education*, 269–290. London: Continuum.
- Halliday, M. A. K. & Matthiessen, Christian M. I. M. 2014. *Halliday's introduction to functional grammar*. 4. Auflage. London & New York: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203431269>
- Hammarberg, Björn. 2010. The Languages of the Multilingual: Some Conceptual and Terminological Issues. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching* 48 (2–3). 91–104. <https://doi.org/10.1515/iral.2010.005>
- Hammarberg, Björn. 2018. L3, the tertiary language. In Bonnet, Andreas & Siemund, Peter (Hrsgg.), *Foreign language education in multilingual classroom*, 127–150. Amsterdam: John Benjamins.
- Hellspong, Lennart & Ledin, Per. 1997. *Vägar genom texten. Handbok i brukstextanalys*. Lund: Studentlitteratur.
- Hu, Chunyu & Li, Yuanyuan. 2015. Discourse Connectives in L1 and L2 Argumentative Writing. *Higher Education Studies* 5 (4). 30–41. <http://dx.doi.org/10.5539/hes.v5n4p30>
- Karlsson, Anna-Malin. 2011. Texters ideationella grammatik. In Holmberg, Per & Karlsson, Anna-Malin & Nord, Andreas (Hrsgg.), *Funktionell textanalys*, 21–38. Stockholm: Norstedts.
- Knospe, Yvonne & Sullivan, Kirk & Malmqvist, Anita & Valfridsson, Ingela. 2019. Observing writing and website browsing: Swedish students write L3 German. In Lindgren, Eva & Sullivan, Kirk (Hrsgg.), *Observing writing: Insights from keystroke logging and handwriting*, 258–284. (Studies in writing 38). Brill: Leiden/Boston.

- Lindström, Eva & Lubinska, Dorota. 2019. En deskriptiv longitudinell studie av konnektorbruk i nybörjarsvenska hos vuxna inlärare In Ljung Egeland, Birgitta & Roberts, Tim & Sandlund, Erica & Sundqvist, Pia (Hrsgg.), *Klassrumsforskning och språk(ande). Classroom research and language/languageing. Papers from the ASLA symposium in Karlstad, 12–13 April, 2018*, 61–88. Karlstad: Karlstads universitet.
- Linnemann, Markus. 2017. Erfassung von Schreibprozessen: Methoden, Techniken, Tools. In Becker-Mrotzek, Michael & Grabowski, Joachim & Steinhoff, Torsten (Hrsgg.), *Forschungshandbuch empirische Schreibdidaktik*, 335–352. Münster: Waxmann Verlag.
- Magnusson, Ulrika. 2012. *Skolspråk i utveckling. En- och flerspråkiga elevers bruk av grammatiska metaforer i senare skolor*. (Göteborgsstudier i nordisk språkvetenskap 17). Göteborg: Göteborgs universitet. (Dissertation.)
- Matias, Julio C. 2017. *Schreibprozesse im Kontrast: Eine Fallstudie zur L1- und L2-Textproduktion brasilianischer und deutscher Studierender*. Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- Matthiessen, Christian M. I. M. 2009. Meaning in the making: Meaning potential emerging from the acts of meaning. *Language Learning* 59 (1). 206–229. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2009.00541.x>
- Matthiessen, Christian M. I. M. 2018. The notion of a multilingual meaning potential: a systemic exploration. In Sellami-Baklouti, Akila & Fontaine, Lise (Hrsgg.), *Perspectives from Systemic Functional Linguistics*, 91–120. New York: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315299877>
- Maxim, Hiram. 2021. A longitudinal case study of curriculum-based L2 writing development. *System* 96. <https://doi.org/10.1016/j.system.2020.102397>
- Meriläinen, Heikki. 1997. *Konnektorer i bruk. Finska abiturienters inlärarsvenska ur ett textlingvistiskt och språkkonstrasterande perspektiv*. Joensuu: Joensuun yliopisto.
- Pasch, Renate & Brauße, Ursula & Breind, Eva & Waßner, Ulrich Hermann. 2003. *Handbuch der deutschen Konnektoren. Linguistische Grundlagen der Beschreibung und syntaktische Merkmale der deutschen Satzverknüpfers*. Berlin: Walter de Gruyter.
- Pirhonen, Hillamaria. 2021. Towards multilingual competence: examining beliefs and agency in first year university students' language learner biographies. *The Language Learning Journal* 50 (5). 613–626.

<https://doi.org/10.1080/09571736.2020.1858146>

- Praxedes Filho, Pedro H. 2013. Interlanguage lexicogrammatical fossilisation or not? That's an SFL related question from the viewpoint of choice. In Fontaine, Lise & Bartlett, Tom & O'Grady, Geoff (Hrsgg.), *Systemic functional linguistics: Exploring choice*, 474–491. Cambridge: Cambridge University Press.
- Romaine, Suzanne. 2003. Multilingualism. In Aronoff, Mark & Rees-Miller, Janie (Hrsgg.), *The Handbook of linguistics*, 512–532. Oxford: Blackwell.
- Ringbom, Håkan. 2007. *Cross-linguistic similarity in foreign language learning*. (Second language acquisition 21). Clevedon: Multilingual Matters.
- Sanchéz, Laura. 2020. Multilingualism from a language acquisition perspective. In Bardel, Camilla & Sanchéz, Laura (Hrsgg.), *Third language acquisition. Age proficiency and multilingualism*, 15–42. (Eurosla Studies 3). Berlin: Language Science Press.
- Schoonen, Rob & van Gelderen, Amos & Stoel, Reinoud D. & Hulstijn, Jan & de Glopper, Kees. 2011. Modeling the development of L1 and EFL writing proficiency of secondary school students. *Language Learning* 61 (1). 31–79.
- Schramm, Karen. 2018. Methoden zur empirischen Erforschung des Schreibens in Deutsch als Zweitsprache. In Griebhaber, Wilhelm & Roll, Heike & Schmölzer-Eibinger, Sabine & Schramm, Karen (Hrsgg.), *Schreiben in der Zweitsprache Deutsch: Ein Handbuch*, 33–46. Berlin: De Gruyter Mouton.
- Smirnova, Elena & Mortelmans, Tanja. 2010. *Funktionale Grammatik. Konzepte und Theorien*. Berlin: De Gruyter Mouton. <https://doi.org/10.1515/9783110223873>
- Sundman, Marketta. 2011. Helsekvenser i finska grundskolelevers skrivande. In Edlund, Ann-Catrine & Mellenius, Ingmarie (Hrsgg.), *Förhandlingar vid Trettioförsta sammankomsten för Svenskans beskrivning*, 327–336. Umeå: Umeå universitet.
- Thüne, Eva-Maria. 2004. Argumentative Texte im DaF-Unterricht an italienischen Universitäten. In Foschi, Marina & Hepp, Marianne & Neuland, Eva (Hrsgg.), *Texte in Sprachforschung und Sprachunterricht. Pisaner Fachtagung 2004 zu neuen Wegen der italienisch-deutschen Kooperation*, 197–205. München: Iudicium.

- Troyan, Francis John & Herazo, José David & Ryshina-Pankova, Marianna. 2022. SFL pedagogies in language education: Special issue introduction. *System* 104. <https://doi.org/10.1016/j.system.2021.102694>
- Vaakanainen, Veijo. 2016a. Finska inlärares konnektorbruk på CEFR-nivåerna A1, A2 och B1 ur ett systemiskt-funktionellt perspektiv. In Hirvonen, Pia & Rellstab, Daniel & Siponkoski, Nestori (Hrsgg.), *Teksti ja tekstuaalisuus. Text och textualitet. Text and textuality. Text und Textualität. VAKKI-symposiumi XXXVI 11. – 12.2.2016*, 355–366. (VAKKI Publications 7). Vasa: Universitét Vaasa.
- Vaakanainen, Veijo. 2016b. Den kommer tiden som vi måste ta papperkakorna ute – Målspråksavvikande konnektorbruk på CEFR-nivåerna A1, A2 och B1. In Kolu, Jaana & Kuronen, Mikko & Palviainen, Åsa (Hrsgg.), *Svenskan i Finland 16*, 153–166. (Jyväskylä studies in humanities 298). Jyväskylä: Jyväskylä universitet.
- Vaakanainen, Veijo. 2018. En SFL-baserad analysmodell för konnektorer i (L2)-svenska. In Hipkiss, Anna Maria & Holmberg, Per & Olvegård, Lotta & Thyberg, Kajsa & Ängsal, Magnus P. (Hrsgg.), *Grammatik, kritik, didaktik. Nordiska studier i systemisk-funktionell lingvistik och socialsemiotik*, 39–54. (Göteborgsstudier i nordisk språkvetenskap 34). Göteborg: Göteborgs universitet.
- Vaakanainen, Veijo. 2019. Konnektorer i avancerade svenskinlärares och infödda språkbrukares texter – en systemisk-funktionell analys. *Folkmålsstudier* 57. 73–103.
- Viberg, Åke. 1993. The acquisition and development of Swedish as a first and as a second language. The case of clause combining and sentential connectors. In Kettemann, Bernhard & Wieden, Wilfried (Hrsgg.), *Current Issues in European Second Language Acquisition Research*, 293–306. Tübingen: Günter Narr Verlag.
- Viberg, Åke. 2001. Age-related and L2-related features in bilingual narrative development in Sweden. In Verhoeven, Ludo & Strömquist, Sven (Hrsgg.), *Narrative Development in a Multilingual Context*, 87–128. Amsterdam: John Benjamins.
- Wengelin, Åsa & Frid, Johan & Johansson, Roger & Johansson, Victoria. 2019. Combining Keystroke Logging with Other Methods: Towards an Experimental Environment for Writing Process Research. In Lindgren, Eva & Sullivan, Kirk (Hrsgg.), *Observing Writing: Insights from*

*Keystroke Logging and Writing*, 30–49. Leiden: Brill.

- Wijers, Martje. 2018. The Role of Variation in L2 Syntactic Complexity: A Case Study on Subordinate Clauses in Swedish as a Foreign Language. *Nordic Journal of Linguistics* 41 (1). 75–116. <https://doi.org/10.1017/S0332586517000233> <https://doi.org/10.1017/S0332586517000233>
- Williams, Sarah & Hammarberg, Björn. 1998. Language switches in L3 production: implications for a polyglot speaking model. *Applied linguistics* 19 (3). 295–333.

## Anhang A Schreibaufgaben

### Deutsch:

**Schreibe bitte 150–250 Wörter zum folgenden Thema. Du kannst die Überschrift selbstständig aussuchen. Du hast 30 Minuten Zeit. [in finnischer Sprache].**

*Die Sprachkenntnisse der Studierenden werden immer einseitiger. Fast alle können Englisch, aber Kenntnisse in anderen Fremdsprachen, wie Deutsch, sind in den letzten Jahren weniger geworden. Deswegen möchte das Goethe-Institut die Erfahrungen der Deutschlernenden hören. Warum sollte man Deutsch lernen? Warum ist es wichtig, Fremdsprachen zu lernen? Bitte schreiben Sie Ihre Meinung und begründen Sie sie. Die Überschrift Ihres Textes können Sie selbst bestimmen. [in Zielsprache Deutsch]*

### Schwedisch:

**Schreibe bitte 150–250 Wörter zum folgenden Thema. Du kannst die Überschrift selbstständig aussuchen. Du hast 30 Minuten Zeit. [in finnischer Sprache].**

*Att studera engelska är populärt och nästan alla i Finland läser engelska i skolan. Räcker det enbart med kunskaper i engelska i dagens studier och arbetsliv? Ta ställning till och diskutera språkvalen. Kom ihåg att motivera dina åsikter. Skriv en argumenterande text som ingår i kampanjen om mångsidiga språkkunskaper som Gymnasister i Norden har startat. Sätt rubriken själv.*

*[Englisch zu studieren ist populär und fast alle in Finnland lernen Englisch in der Schule. Reichen Englischkenntnisse im Studium und Arbeitsleben*

*von heute aus? Nehmen Sie Stellung zu dieser Frage und diskutieren Sie die Sprachwahlen. Bitte denken Sie daran, Ihre Meinungen zu begründen. Schreiben Sie einen argumentierenden Text, der zu einer Kampagne über vielfältige Sprachkenntnisse, welche die Organisation Gymnasister i Norden [Studierende an der gymnasialen Oberstufe im Norden] ins Leben rief, gehört. Die Überschrift Ihres Textes können Sie selbst bestimmen.*

**Kontaktinformationen:**

Veijo Vaakanainen

Skandinavische Sprachen, Institut für Sprach- und Translationswissenschaften

FIN-20014 Universität Turku

e-mail: rvkvaa(at)utu(dot)fi

Minna Majjala

Deutsche Sprache, Institut für Sprach- und Translationswissenschaften

FIN-20014 Universität Turku

e-mail: minna.majjala(at)utu(dot)fi